«Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα:

Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί»

Α' ΤΟΜΟΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ :
ΣΠΥΡΙΔΩΝ - ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΣΟΥΛΗΣ
ΜΑΡΙΑ ΛΙΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2022

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ 21^{ο} ΑΙΩΝΑ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Α΄ ΤΟΜΟΣ

Επιμέλεια:

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης

Μαρία Λιακοπούλου

ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ 21^{ο} ΑΙΩΝΑ:

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Επιστημονική επιμέλεια: Σπυρίδων- Γεώργιος Σούλης, Μαρία Λιακοπούλου

Γλωσσική επιμέλεια: Αλεξάνδρα Γαλάνη, Μεταξούλα Μανικάρου

Σχεδιασμός/ καλλιτεχνική επιμέλεια εξωφύλλου: Ελένη Γκοντού

Ηλεκτρονική επεξεργασία εικόνας: Δημιουργικό γραφείο ΜωΒ

ISBN: 978-960-01-2418-7

Τιμητική Επιστημονική Επιτροπή Ομοτίμων Καθηγητών

Αναγνωστόπουλος Βασίλειος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Βεργίδης Δημήτριος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Βοσνιάδου Στέλλα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Βούρη Σοφία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γκασούκα Μαρία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γραμματάς Θεόδωρος, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Δήμου Γεώργιος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ζιώγου – Καραστεργίου Σιδηρούλα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ζώνιου Σιδέρη Αθηνά, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Καλκάνης Γεώργιος, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Καραφύλλης Γρηγόριος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καριώτογλου Πέτρος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Κατή Δήμητρα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Κατσίκης Απόστολος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καψάλης Δ. Γεώργιος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κιτσαράς Γεώργιος, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λεονταρή Αγγελική, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Λοΐζου – Μαλικιώση Μάρω, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ματθαίου Δημήτρης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μαυροσκούφης Δημήτρης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μητακίδου Χριστοδούλα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μπουζάκης Ιωσήφ, Πανεπιστήμιο Πατρών
Μυλωνάς Θεόδωρος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Ξωχέλλης Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Παπαναούμ Ζωή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Παπούλια – Τζελέπη Παναγιώτα, Πανεπιστήμιο Πατρών
Πολεμικός Νικήτας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Πόρποδας Κωνσταντίνος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Τάφα Ευφημία, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Τερζής Νικόλαος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Τζάνη Μαρία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τρέσσου Ευαγγελία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Τριλιανός Αθανάσιος, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τσελφές Βασίλης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τσιάκαλος Γεώργιος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Τσολακίδης Κωνσταντίνος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Φασούλης Κώστας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Φλογαϊτη Ευγενία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Φυριππής Εμμανουήλ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χασάπης Δημήτρης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Χατζηδήμου Δημήτριος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Επιστημονική Επιτροπή

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Αλευριάδου Αναστασία, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Αντωνίου Αλέξανδρος- Σταμάτιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αποστολίδου Ελένη, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννυ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Αυγητίδου Σοφία, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Βαβουγυιός Διονύσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Βαμβακούση Ξανθή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Βρέλλης Γιάννης, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Βρυωνίδης Μάριος, Καθηγητής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Γαλάνη Αλεξάνδρα, ΕΕΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γαβριλάκης Κώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γεωργόπουλος Κώστας, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γιαβρίμης Παναγιώτης, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γιώτσα Άρτεμις, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γκάτσα Τατιανή, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γκόγκας Θεμιστοκλής, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γκότοβου Αναστασία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γρόλλιος Γεώργιος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Γώγου Λέλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Δάρρα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Δασκολιά Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Δημητρίου Αναστασία, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Εμβαλωτής Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ζάγκος Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ζάραγκας Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ζάχος Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ιορδανίδης Γιώργος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Κακάμπουρα Ρέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Καλδή Σταυρούλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Καλδρυμίδου Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καλεράντε Ευαγγελία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καμαριανός Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Καντζάρα Βασιλική, Καθηγήτρια, Πάντειο Πανεπιστήμιο
Καραλής Θανάσης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Καρασαββίδου Ελένη, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καραχάλιου Ράνια, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Κατσαδώρος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κατσαρού Ελένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κόλλιας Βασίλης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Κουλαουζίδης Γιώργος, Επίκουρος Καθηγητής. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Κουμάκης Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής
Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κουστουράκης Γεράσιμος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Κουτούζης Μανώλης, Καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Κυπριωτάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κυρίδης Αργύρης, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κώτσης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λεοντοπούλου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
Λιαράκου Γεωργία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μαλιγκούδη Χριστίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μανικάρου Μεταξούλα, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
Μαραγκουδάκης Μάνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Μαυρίδης Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μικρόπουλος Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
Μισαηλίδη Πλουσία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μορφίδη Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μπέλλου Ιωάννα, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
Μπέτσας Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μπονίδης Κυριάκος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Νικολάου Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Νικολάου Ειρήνη, ΕΕΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Οκαλίδου Αρετή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Παγγέ Πολυξένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πανταζής Βασίλειος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Παπαδοπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παπακώστας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παπαντωνίου Γεωργία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παυλή Κορρέ Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Πλακίτση Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πλιόγκου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Πνευματικός Δημήτρης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Πουρνάρη Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ράπτης Θεοχάρης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σοφού Ευστρατία, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων **(Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής)**

Σταμοβλάσης Δημήτρης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Στεργίου Αμαρυλλίς, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στύλος Γεώργιος, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Συμεού Λοΐζος, Καθηγητής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Συριοπούλου- Δελλή Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ταμίσογλου Χρύσα, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων

Τάτσης Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τσάφος Βασίλης, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τσιούμης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Τσιτσανούδη Νικολέττα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Καθηγητής, ΑΣΠΑΙΤΕ

Φτιάκα Ελένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Φυλακτακίδου Αναστασία, ΕΕΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Χοντολίδου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Χρηστάκος Γιάννης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Οργανωτική Επιτροπή

Βρέλλης Ιωάννης, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γαλάνη Αλεξάνδρα, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γκάτσα Τατιάνα, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γκότοβου Αναστασία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καρασσαβίδου Ελένη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κυριακοπούλου Σταυρούλα, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κωστούλα Αναστασία, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κώτση Σοφία, Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων **(Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής)**

Μανικάρου Μεταξούλα, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μιχέλη Ειρήνη, Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νικολάου Ειρήνη, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παπακώστας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παππά Ευγενία, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ταμίσογλου Χρύσα, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Φυλακτακίδου Αναστασία, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Χορηγοί:

ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG

Ελληνικά γράμματα

συμμετρία εκδόσεις

πεδίο ΕΚΔΟΤΙΚΗ

εκδόσεις ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ

ΔΙΣΙΓΜΑ ΕΚΔΟΣΕΙΣ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ | ΠΑΠΑΖΗΣΗ

ΔΩΔΩΝΗ

fix4u

MONTANA LAKE VIEW

HOTEL ALEXIOS & INN

SAZ CITY LIFE HOTEL

Υπό την αιγίδα του ΔΗΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΤΩΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος 23

Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ 25

Μαρία Γκέβρου, Δημήτριος Σταμοβλάσης. Διερεύνηση της συνεκτικότητας των επιστημολογικών πεποιθήσεων: Εμπειρική έρευνα με φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 26

Δημήτριος Ντανόπουλος. Διαδρομές Κειμένων: Μελετώντας τη διαδικασία παραγωγής τους 40

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 55

Ειρήνη Αγλαΐα Ράπτη. Χειραφετική διδασκαλία στο έργο του Ζακ Ρανσιέρ: Η διδασκαλία των αδαών 56

Γεώργιος Σπ. Μπαρμπαρούσης. Παιδεία και ανοιχτή κοινωνία: Φιλοσοφική προσέγγιση 67

Ελένη Τζιώρα, Αλέξανδρος Θεοδωρίδης, Η αποδιάρθρωση του κοινωνικού κόσμου ως κόσμου κοινού και η ευθύνη της σχολικής παιδαγωγικής δραστηριότητας 76

Γεώργιος Δ. Σαλαμούρας. Η αναγκαιότητα της βιοηθικής στην εκπαίδευση: Μια πρώτη φιλοσοφική προσέγγιση 91

Δήμητρα Παυλίνα Νικήτα. Νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές επιρροές στην παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική 103

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ, ΣΧΟΛΙΚΗ & ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ 114

Ηλίας Βασιλειάδης, Σπύρος Κούτρας, Ιωάννα Δημητριάδου, Ευθύμιος Ορφανός. Συνεκπαίδευση και σχολική ψυχολογική υποστήριξη στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου: Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και τον ρόλο του ψυχολόγου στην εκπαίδευση 115

Έλενα Δρενοβιάδου. Διαχείριση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των εφήβων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού: Η οπτική των εφήβων με δυσλεξία 130

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 145

Ελένη Παγώνη, Χρήστος Ζάγκος, Νίκος Μποζατζής. Κοινωνία των πολιτών και εκπαίδευση: Η ρητορική ταυτότητα του νέου εθελοντή 146

Αικατερίνη Βίγκου, Βασίλης Μακράκης. Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη: Η μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών 158

Α. Μέτσιου, Γ. Μπρώνη, Μ. Κική, Ε. Παπαχρήστου. Ο σχολικός εκφοβισμός μέσω διαδικτύου (cyber bullying) και η επίδρασή του στην κοινωνικοποίηση των παιδιών 172

Επαμεινώνδας Παναγόπουλος, Γεωργία Γούγα, Ιωάννης Καμαριανός. Το φαινόμενο Knife crime: Ετερότητα, εκπαίδευση, διεθνής εμπειρία. Μια συμβολή στην ελληνική περίπτωση υπό την οπτική της κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης 187

Χαράλαμπος Συργιάννης, Διονύσης Γουβιάς. Η επιλογή φοίτησης των καταρτιζόμενων στα Δ.ΙΕΚ: Η περίπτωση του Νοτίου Αιγαίου 200

Ανδρέας Ζέρβας. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας & Προοπτικές Εκπαιδευόμενων: Ελληνική & Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πραγματικότητα (Εκπαίδευση Ενηλίκων).... 212

Ελένη Ανδρέου, Αικατερίνη Τατσοπούλου. Σκέψεις, συναισθήματα και δράσεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αντιμετώπιση της επιθετικότητας στο σχολείο 224

ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 236

Κλεάνθης Γέπης, Θεμιστοκλής Γκόγκας. Οι μηχανισμοί του ισομορφισμού και η επίδρασή τους στη διαμόρφωση του λόγου σχετικά με το μάθημα της Γυμναστικής κατά τις πρώτες δεκαετίες του ελεύθερου κράτους 237

Πέτρος Σκυθιώτης, Ανδρέας Π. Ανδρέου. Πώς καταγράφηκε η ΕΣΣΔ του μεσοπολέμου στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας από την χούντα (1967) μέχρι σήμερα (2022): ερμηνευτικά σχήματα, ιδεολογικές κατευθύνσεις και ο μετασχηματισμός τους 249

Χρήστος Δεληγιάννης, Ανδρονίκη Δημητσάντου. Η εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων του Θεόδωρου Δηλιγιάννη 267

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ & ΜΑΘΗΣΗ 281

Μαρία Σακελλαρίου, Πολυξένη Μήτση, Παναγιώτα Στράτη, Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου. Η αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην Εκπαίδευση: Μια ερευνητική προσέγγιση 282

Κυριακή Αμαραντίδου, Μαρία Δουίτση. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες κατά την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής των μαθητών και μαθητριών 298

Ελένη Καραστεργίου, Δημήτριος Σταμοβλάσης. Ο προσανατολισμός στόχων επίτευξης των μαθητών και η σχέση τους με τη συμμετοχή και την επίδοση στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: Μια εμπειρική έρευνα 313

Γιώργος Κανέλλας. Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα: Μια πρώτη απόπειρα χαρτογράφησης του πεδίου 325

Χαράλαμπος Χρ. Τσανίδης, Δημήτριος Σταμοβλάσης. Η εφαρμογή της μικτής μάθησης – blended learning – σε πανεπιστημιακά μαθήματα: Μια εμπειρική διερεύνηση της επίδρασης των στόχων επίτευξης.....335

Παναγιώτα Διαμαντή, Σταυρούλα Καλδή. Ανεστραμμένη τάξη και ανάπτυξη κριτικής σκέψης στο δημοτικό σχολείο.....347

Μαρία Δάρρα, Ευρυδίκη-Μαρία Κανελλοπούλου. Η παιδαγωγική διαφοροποίηση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Εννοιολογικές ορίζουσες και προσδιορισμοί.....359

Μαρία Σακελλαρίου, Μαρίνα Μπέση. Αιτίες αύξησης του ενδιαφέροντος για τη σχολική μετάβαση, από την οπτική των εκπαιδευτικών 377

Σωτήριος Κατσομήτρος & Κωνσταντίνος Τάτσης. Επανασχεδιασμός μαθηματικών δραστηριοτήτων της Α΄ Γυμνασίου για διδακτική αξιοποίησή τους στην Στ΄ Δημοτικού 390

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ/ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....400

Βασίλειος Γκαντόλιας, Μυρτώ Μπέτσιου, Ευθαλία Στεφάνου. Η απεικόνιση της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 401

Πηνελόπη Χούσου, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης. Έρευνα για την εποικοδομητική σκέψη ειδικών παιδαγωγών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....414

Danai Rapti, Spyridon-Georgios Soulis. Augmented Reality as an instructional tool for teaching English as a Foreign Language to students with Intellectual Disability 429

Μαρία-Ιφιγένεια Μπίκα, Νίκη Γόγολου, Γρηγόριος Κολύδας, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης. Υποστήριξη φοιτητών με αναπηρία: αποτύπωση μιας κατάστασης - πιλοτική έρευνα.....442

Ιωάννα Χατζηγιαννίδου. Η αισιοδοξία και οι φιλικές σχέσεις των ατόμων με αναπηρία ως παράμετροι του προφίλ στάσης τους απέναντι στην ζωή 453

Αλεξία Αθανασοπούλου, Κωνσταντίνα-Ευθυμία Μουσουλή, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης. Πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές/τριες τα άτομα με αναπηρίες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;.....466

Ειρήνη Μπάρκα, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης. Η σεξουαλικότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία: αποτύπωση μιας πραγματικότητας.....476

Ισμήνη-Χαρίκλεια Καρατζένη, Βασίλειος Κούτρας, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης. Γονείς παιδιών με ΔΑΦ και εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων: ο ρόλος των συστημάτων συμπεριφορικής αναστολής/ενεργοποίησης.....488

Αθηνά-Μαρία Λάμπρου, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης. Η διερεύνηση της ψυχικής υγείας ως προς το γονεϊκό άγχος, τη κατάθλιψη και τη συζυγική ικανοποίηση πατέρων παιδιών με αναπηρία.....502

Ζωή Φιλάου, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης. Η συντροφική βία σε οικογένειες ατόμων με αναπηρία 515

Θεοδώρα Παναγιωτίδου. Αδέλφια ατόμων με αναπηρία: Η ποιότητας της αδελφικής σχέσης.....529

Μάγδα Νικολαραΐζη, Μαρία Παπαζαφείρη, Θεοδώρα Παπάζογλου. Υπηρεσίες προσβασιμότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.....542

Νικόλαος Ντούρλιας, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης. Μέθοδοι-παρεμβάσεις ανάγνωσης για μαθητές με νοητική αναπηρία.....551

Μαρία Συριανού, Ελένη Μορφίδη. Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την αυτοεκτίμηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες 571

Χρυσούλα Τζίνα-Θεοδοσία, Γαρυφαλιά Χαριτάκη. Ανίχνευση και πρώιμη παρέμβαση στις δυσκολίες λόγου και ομιλίας σε νήπια: απόψεις Νηπιαγωγών....590

Μαρία Παπανθύμου, Αναστασία Δάρρα. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες 607

Λαμπρινή Μπίστα, Γιώτα Καραγιάννη, Αθανάσιος Κουτσοκλένης. Απόψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και ειδικών βοηθών για τον ρόλο τους και την ένταξη των ανάπηρων μαθητών/τριών.....645

Βασιλική Χρυσικού, Αποστολία Ποδάρα.Τα οφέλη της αξιοποίησης της Ρομποτικής στην Ειδική Αγωγή 661

Γεώργιος Βρακάς, Βασιλική Γιαννούλη, Σαρρής Δημήτριος, Γεώργιος Παυλίδης. Θυματοποίηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δεπ-υ 673

Βασιλική Κόκκαλη, Φ. Αντωνίου, Χ. Δωδεκάτου, Α. Θεοδώρου, Ι.Μ. Μπουκουβάλα, Β.Π. Σκουτελάκη, Μ. Χρηστίδη Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της αυτορρυθμιζόμενης εφαρμογής γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών σε μαθητές Ε' και Στ' Δημοτικού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες 687

Ζωή Κρόκου, Βασίλειος Παπαδημητρίου. Μακροχρόνια αποτύπωση του αριθμού των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν υποστηριχθεί μέσω του μοντέλου της παράλληλης στήριξης στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης....704

Κρυσταλλένια Φιορέντζη, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου. Παραγωγή των ελληνικών φωνηέντων από ενήλικες ομιλητές με Σύνδρομο Ντάουν 715

Αγγελική Χ. Ρογκότη, Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας, Δημήτριος Σαρρής. Η φυσική-αθλητική και καλλιτεχνική δραστηριότητα και η συμβολή τους στη βελτίωση της καθημερινότητας ατόμων με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού 731

Χρυσή Παπαδομιχελάκη, Μαρία Κυπριωτάκη. Η αξιοποίηση των κοινωνικών ιστοριών για την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Μια μελέτη περίπτωσης.....748

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Juan Manuel Muñoz González, María Dolores Hidalgo-Ariza. Ένταξη παιδιών με αυτισμό και εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης.....766

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ 778

Δόμνα Κακανά, Ιωάννης Μιχάλης, Μαρία Παπαδοπούλου, Ελένη Χοντολίδου. Μάθηση σε πλαίσιο ετεροτήτων: Μελέτη περίπτωσης προσφυγόπουλων σε Δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης.....779

Όλγα Βλάχου, Κωνσταντίνος Γεωργόπουλος, Ιωάννης Αντωνίου, Αικατερίνη Σγούρου. Σχέδιο δράσης για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά στο δημοτικό σχολείο 793

Θάνος Πανταζής. Θρησκεία και ειρήνη στην εκπαιδευτική πολιτική.....809

Κωνσταντίνα Ολυμπία Γελάτσορα, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης. Συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο: Εμπόδια και προκλήσεις.....823

Γρηγόριος Δουλγέρης. Το προσφυγικό ζήτημα για την Ελλάδα και οι προεκτάσεις του στον εκπαιδευτικό χώρο: Η εικόνα του προσφυγόπουλου στα σχολικά βιβλία του Δημοτικού και η αναζήτηση εθνικών και θρησκευτικών αναφορών 836

Δημήτρης Ζάχος, Σαββίνα Μαρία Φραγκουλάκη. Οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις στα παιδικά βιβλία 852

Χριστίνα Μαλιγκούδη, Γεωργία Φωτιάδου, Μαρίνα Ματθαιουδάκη. Ενσωματώνοντας εμπειρίες εκπαιδευτικών από πολυπολιτισμικές τάξεις στο ακαδημαϊκό μάθημα 867

A. Sevi, T. Vavitsas, J.-A. Spinthourakis, S.-M. Nikolaou. Translanguaging in the Greek Primary School classroom: a refugee student's experience.....882

Θανάσης Διαλεκτόπουλος. Συμπεριφορές προσφύγων μαθητών στις Δ.Υ.Ε.Π. ως απόρροια δυσάρεστων εμπειριών: Καταγραφές από εκπαιδευτικούς 893

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ & ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ 908

Γεώργιος Μ. Ασπρίδης, Παναγιώτα Ζάρρα, Ιωάννης Παπαδόπουλος. Η εφαρμογή των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης στις πρακτικές των πανεπιστημίων και στην επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών 909

Μαριάνθη Καλαφάτη, Γεωργία Λιαράκου. Αντιλήψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για τη σχέση της δημιουργικότητας με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία 928

Φίλιππος Μπρέντας, Αναστασία Δημητρίου. Ο αστικός χώρος μέσα από τα μάτια των μικρών παιδιών: Η περίπτωση ενός νηπιαγωγείου στην Αθήνα.....945

Γιαννούλα Ανδρέου, Μόνικα Ανδρέου, Ηλίας Υφαντής. Θαλάσσιος γραμματισμός: αντιλήψεις και γνώσεις μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το θαλάσσιο περιβάλλον 963

Μαρία-Ευαγγελία Πολύζου, Αναστασία Δημητρίου. Το αστικό τοπίο στον ιστορικό χρόνο ως εργαλείο για την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία: Η περίπτωση της Θεσσαλονίκης κατά τον 19ο-21ο αιώνα.....980

ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 1000

Θεανώ Παπαγιαννοπούλου, Γιούλη Βαϊοπούλου. Εφαρμογή της εκπαίδευσης STEM: Προσαρμογή δύο εργαλείων για την αξιολόγηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....1001

Άννα Αποστολίδου. Ο συγγραφέας ως παιδαγωγός και ως αναμορφωτής διανοούμενος: Ψηφιακή πειραματική γραφή και μάθηση στον 21ο αιώνα 1018

Ευγενία Παξινού, Δημήτριος Καλλές. Εξ Αποστάσεως χειρισμός εργαστηριακού εξοπλισμού στις Φυσικές επιστήμες μέσω περιβάλλοντος εικονικής πραγματικότητας πλήρους εμβύθισης.....1034

Ευθύμιος Πρεβέντας, Μαγδαληνή Παπάζογλου. STEM - Καταγραφή διεθνούς και εθνικής εμπειρίας.....1050

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΦΥΛΟ.....1064

Παρασκευή Ξυνοπούλου, Η επίδραση των στερεότυπων για το φύλο στις εκπαιδευτικές και μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές μαθητών και μαθητριών επαγγελματικών λυκείων 1065

Κωνσταντίνα Διαμάντη, Χαράλαμπος Μπαρμπαρούσης. Έμφυλη βία και γυναικοκτονία την περίοδο της πανδημίας covid-19: Προβληματισμοί καιερευνητικά δεδομένα 1079

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....1085

Ευανθία Παπαευθυμίου, Μαρία Δημάση. Κείμενα ελληνικής λογοτεχνίας στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα εγχειρίδια διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση στη Ρουμανία 1086

Μιχάλης Αθανάσιος. Τα νέα προγράμματα σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο: Μετάβαση από το δίλημμα «γλωσσική γνώση ή γλωσσική χρήση» σε συνθετικές θεωρήσεις.....1103

Άννα Πετροπούλου, Αρετούσα Γιαννακού. Απόψεις εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές/τριες Ρομά στον νομό Ηλείας 1116

Βασιλική Χούσου. Η προσέγγιση του θυμού στα παιδικά βιβλία και η διαχείρισή του μέσω της βιβλιοθεραπείας.....1134

ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 1149

Αντωνία Ραφαηλία Βαβουλιώτη, Γεώργιος Στύλος, Κωνσταντίνος Κώτσης. Παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας από φοιτητές του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων 1150

Ιωάννης Βλάχος, Γεώργιος Στύλος, Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης. Ανάπτυξη και αξιολόγηση ενός εργαλείου μέτρησης των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των πειραμάτων στη διδασκαλία της Φυσικής 1168

Κωνσταντίνος Κώτσης, Ματθαίος Πατρινόπουλος, Ουρανία Γκικοπούλου, Κωνσταντίνος Μιτζήθρας, Εμμανουήλ Αποστολάκης, Ευστράτιος Καπότης, Γεώργιος Θεοφ. Καλκάνης. Οι προκλήσεις για σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Φυσικών επιστημών στο Δημοτικό σχολείο 1183

Ρόζα Σαράμπαλη Κασιαλμά, Γεώργιος Στύλος, Κώτσης Θ. Κωνσταντίνος. Εναλλακτικές ιδέες των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη θερμότητα και τα θερμικά φαινόμενα.....1199

Δημήτρης Πανάγου, Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης. Επιστημονικός γραμματισμός των εκπαιδευτικών1212Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου σε έννοιες της Μηχανικής 1212

Γεωργία Ποζαρίτη, Θεόδωρος Πιερράτος, Χαρίτων Πολάτογλου. Διερεύνηση των απόψεων και του γνωστικού υπόβαθρου εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία βασικών εννοιών Αστρονομίας στο Δημοτικό σχολείο.....1225

Ιωάννης Κωστίκας, Ζαχαρούλα Σμυρναίου. Νευροεκπαίδευση στη διδασκαλία Φυσικών επιστημών: Μελέτη περίπτωσης των μοντέλων brain based learning & brain targeted teaching.....1239

Δέσποινα Μαρία Ευσταθιάδου, Γεώργιος Στύλος. Διερεύνηση των αντιλήψεων μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με έννοιες του μαγνητισμού.....1255

Χαρίλαος Τσιχουρίδης, Νικόλαος Μήτρακας, Μαριάνθη Μπατσίλα, Διονύσιος Βαβουγυιός. Οι Φυσικές Επιστήμες και η πειραματική διδασκαλία στη λυκειακή βαθμίδα: Κριτική αποτίμηση των προγραμμάτων σπουδών μετά τη μεταπολίτευση 1266

Χαρίλαος Τσιχουρίδης, Νικόλαος Μήτρακας, Διονύσιος Βαβουγυιός. Διερεύνηση της κατανόησης της έννοιας της ΗΜ ακτινοβολίας από μαθητές/τριες Δημοτικού σχολείου 1282

ΛΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ ΤΕΧΝΗ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....1298

Ρόζη-Τριανταφυλλιά Αγγελάκη. Η διεπιστημονική σύμπραξη Λαογραφίας και Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους: σύντομη ιστορική αναδρομή και ένα παράδειγμα 1299

Ιωάννα Τριάντου. Το τοπίο της εικαστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Από τις προσδοκίες στην πραγματικότητα 1314

Σοφία Πάσχου, Γεώργιος Παπαϊωάννου. Μουσειακή εκπαίδευση, ψηφιακές τεχνολογίες και δεοντολογικές προσεγγίσεις 1325

Κατερίνα Γιωτοπούλου, Μαρία Αναστασία Μοσχοβάκου. Συνομιλώντας με τις εικόνες: Πρακτική εφαρμογή στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών μέσα από την ανάλυση και τη δημιουργία εικόνων από ενηλίκους εκπαιδευόμενους 1339

Λαμπρινή-Λύντια Εξάρχου. Σύγχρονες τάσεις στη μουσειακή εκπαίδευση: η επικοινωνία με το μουσειακό αντικείμενο 1354

Κωνσταντίνος Αργιανάς. Ανιστορικές αφηγήσεις για τη μοντέρνα τέχνη στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ' Λυκείου 1364

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 1375

Τάνια Κολυμπάρη. Συγκριτική ανάλυση των τρόπων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά συστήματα: παραδείγματα από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης 1376

Άρτεμις Κύρου, Μανώλης Κουτούζης. Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (2010-2014 & 2021): συγκριτική αποτίμηση εφαρμογής, (αντί)στάσεων και αντιδράσεων των εκπαιδευτικών 1392

Θεοδώρου Α. Ιωάννης, Καρράς Κωνσταντίνος. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως συνθήκη για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου: μελέτη του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 1413

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 1432

Μαρία Μπουμπλέκα, Μανώλης Κουτούζης, Μιχαήλ Χριστοδούλου. Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή ως συνθήκη εμπλοκής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού: μια ποσοτική προσέγγιση 1433

Διονυσία Κούλη, Επαμεινώνδας Παναγόπουλος, Γεωργία Γούγα, Ιωάννης Καμαριανός. Διαχείριση της ετερότητας και οργανωτική κουλτούρα της σχολικής μονάδας: ο ρόλος του διευθυντή 1448

Σμαράγδα Κωνσταντογιάννη. Ηγεσία και διαχείριση κρίσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση εν καιρώ πανδημίας 1461

Αντωνία Νίκου. Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης 1472

Ευαγγελία Καφαντάρη. Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών 1492

Σοφία Κολοσίδου, Δόμνα Κακανά. Απόψεις και πρακτικές διευθυντών/ριών δημοτικής εκπαίδευσης σε θέματα αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας 1507

Διονύσης Υφαντής. Τα προσόντα στο σύστημα επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων με βάση τον νόμο 4823/2021: μια κριτική προσέγγιση από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ιωαννίνων 1525

Χριστίνα-Μαρία Ευθυμίου, Θεμιστοκλής Γκόγκας. Σχολικοί Σύμβουλοι: πολιτικοί, οργανικοί ή παραδοσιακοί διανοούμενοι; 1544

Ζωή Κουτσουρά. Το θετικό σχολικό κλίμα ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας 1557

Αικατερίνη Πελέκη, Κωνσταντίνος Σπινθηρόπουλος, Ιωάννης Αντωνιάδης. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιχειρηματικότητα, ηγεσία και τη διδασκαλία τους στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας 1576

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 1593

Μαλαματή Βελώνη, Βασιλική Κατσαρού. Ο εγγραμματισμός και οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον τομέα της νευροεπιστήμης.....1594

Όλγα Παυλίδου, Βασιλική Παπαδοπούλου. Οι απόψεις των φοιτητών/τριών των ΠΤΔΕ για το επίπεδο και την ποιότητα της επαγγελματικής τους προετοιμασίας: αποτίμηση των προγραμμάτων σπουδών 1610

Άγγελος Γκοντέλος, Δημήτριος Σταμοβλάσης. Δημιουργική αυτοαποτελεσματικότητα και δυσλειτουργικοί μύθοι: Η επίδρασή τους στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών 1623

Αγγελική Χ. Τσατσούλη. Ο καλός εκπαιδευτικός από παιδαγωγική σκοπιά: ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών 1637

Ράνυ Χ. Καλούρη. Η ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών 1652

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....1663

Μαρία Σταυρογιαννοπούλου, Ιωσήφ Φραγκούλης, Στέφανος Αρμακόλας. Η αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας 1664

Πολύμνια Βασιλειάδου, Θεόδωρος Α. Κουτρούκης. Εκπαίδευση και ανάπτυξη κοινωνικών επιχειρηματιών: μια μελέτη περίπτωσης στον Νομό Θεσσαλονίκης 1683

Μαρία Παπαδημητρίου, Άγγελος Καβασακάλης. Εφαρμογή ευρωπαϊκών πολιτικών διά βίου μάθησης στο εθνικό επίπεδο: Η περίπτωση ενός ΚΕΔΙΒΙΜ ελληνικού πανεπιστημίου.....1699

Χρυσούλα Μυλωνά, Άγγελος Καβασακάλης. Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και μετασχηματισμός οργανωσιακής κουλτούρας: ανάλυση αντιλήψεων των εργαζομένων σε ένα ελληνικό τραπεζικό ίδρυμα.....1717

Φώτιος Επ. Ζυγούρης, Αθανάσιος Αν. Μαλέτσκος. Εκπαίδευση ενηλίκων: εμπειρίες και προτάσεις από μικροδιδασκαλίες υποψήφιων εκπαιδευτικών μέσω του διαδικτύου 1732

ΣΧΟΛΕΙΟ & ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ.....1742

Εμμανουήλ Χ. Κυριαζάκος, Γεώργιος Κ. Κατσαδώρος. Η ανάδειξη των περιβαλλοντικών θεμάτων μέσω της διαδικτυακής επικοινωνίας των μουσικών κοινοτήτων: «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» στο YouTube, ως μορφή άτυπης εκπαίδευσης και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των διαδικτυακών ακροατών και αναγνωστών 1743

Βασιλική Πετροπούλου, Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου. Γονική υποστήριξη της μάθησης και των σχολικών εργασιών για το σπίτι: απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επίδρασή της στη σχολική επίδοση των μαθητών 1761

Ευγενία Παππά. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας μεταναστών και προσφύγων μαθητών: απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....1775

Ελένη Γιαννακοπούλου. Αριθμητικός γραμματισμός ενηλίκων, παλιά προβλήματα και νέες προκλήσεις: Η κατανόηση λεκτικά και αριθμητικά διατυπωμένων ποσοτικών εκφράσεων στις ανακοινώσεις και ειδήσεις για την λοίμωξη COVID-19 1789

Βασιλική Μπαλτά, Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου. Η γιαγιά, ο παππούς και το νηπιαγωγείο: απόψεις και όψεις της εμπλοκής 1804

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος. Προβλήματα και δυσκολίες στην εκπαίδευση των προσφύγων: μελέτη περίπτωσης οι σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας 1822

Ευδοξία Καραδουλαμά, Βασιλική Πλιόγκου. Η εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα 1835

Αικατερίνη Γουργουρίνη. Η εκπαίδευση των κρατουμένων ως μέσο πρόληψης της υποτροπής μετά την αποφυλάκιση 1852

Δήμητρα-Μαρία Τόμπρου, Μαρία Γεωργιάδη, Στέφανος Πλεξουσάκης, Μαρία Πατραμάνη, Όλγα Λύρα. Συνεκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Αντιλήψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών 1868

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΑΝΔΗΜΙΑ..... 1882

Κωνσταντίνα Κασιούμη, Κωνσταντίνος Κώτσης. Ανταπόκριση των νηπιαγωγών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστήμων με τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας..... 1883

Θανάσης Διαλεκτόπουλος. Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της πανδημίας του Covid-19 σε μαθητές Δημοτικών σχολείων 1903

Ελένη Σαμσάρη. Διδασκαλία μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19: προκλήσεις εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση 1916

Μαρίνα Σούνογλου. Απόψεις δυνάμει εκπαιδευτικών για τη συνεργασία στην ομάδα και οι επιπτώσεις λόγω COVID-19..... 1930

Χριστίνα Στογιάντση, Χρηστίνα Σιδηροπούλου, Κωνσταντίνος Ντίνας. Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος της Πρακτικής Άσκησης στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης (COVID-19)..... 1943

Δημήτριος Χρ. Λεοντής, Γεώργιος Μ. Ασπρίδης, Δημήτριος Τσέλιος. Η ικανοποίηση από την επικοινωνία την εποχή της πανδημίας: ουτοπία ή δυστοπία; Μελέτη περίπτωσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας..... 1959

Ανδρεάννα Κουφού. Διερεύνηση των κριτηρίων πρόσληψης ψηφιακών πολιτιστικών προϊόντων κατά τη διάρκεια της καραντίνας λόγω της πανδημίας Covid-19 και αξιολόγηση της ψηφιακής εμπειρίας..... 1974

Αλεξάνδρα Παναγοπούλου, Νίκος Φωτόπουλος. Όψεις, διαστάσεις και χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης στην εποχή της πανδημικής κρίσης: μια κριτική προσέγγιση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης 1992

Πρόλογος

Αποτελεί βασικό μέλημα της οργανωτικής και επιστημονικής επιτροπής κάθε Συνεδρίου η παρουσίαση των εργασιών του, αφού η κοινοποίηση τους συμβάλλει αφενός στη διεύρυνση του επιστημονικού διαλόγου και αφετέρου στην έγκριτη ενημέρωση του αναγνωστικού κοινού σχετικά με τη θεματική τού Συνεδρίου. Στο πλαίσιο αυτό αποφασίστηκε επιλεγμένες εισηγήσεις του διεθνούς επιστημονικού Συνεδρίου με τίτλο "Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες Προκλήσεις και προβληματισμοί", που διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στις 13, 14 και 15 Μαΐου 2022, να παρουσιασθούν - μετά από διαδικασία "τυφλής" κρίσης- στην εκπαιδευτική κοινότητα, στους γονείς αλλά και σε όσες και όσους ενδιαφέρονται για τις Επιστήμες της Αγωγής και του Ανθρώπου.

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα ανοιχτό στην κοινωνία σύστημα, επηρεάζεται αλλά και επιδρά στις υφιστάμενες συνθήκες, γεγονός που καθιστά την επανεξέταση βασικών παιδαγωγικών ζητημάτων εκ των ων ουκ άνευ. Η παρούσα έκδοση αποτελεί συλλογικό έργο στο οποίο επιχειρείται να καταγραφεί ο σύγχρονος προβληματισμός για την εκπαίδευση και το σχολείο· να αποτυπωθεί, δηλαδή, η εκπαιδευτική πραγματικότητα στον 21^{ο} αιώνα, μια περίοδο που η εκπαίδευση βρίσκεται σε καμπή λόγω των τελευταίων κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, πολιτιστικών, ακόμη και υγειονομικών συνθηκών.

Ο μεγάλος αριθμός των εισηγήσεων, οδήγησε στην έκδοση των Πρακτικών σε δύο τόμους. Ειδικότερα, οι εργασίες του Α΄ Τόμου επικεντρώνονται στις ακόλουθες θεματικές: 1. Η έρευνα στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, 2. Επιστημολογικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, 3. Εκπαιδευτική, Σχολική & Αναπτυξιακή Ψυχολογία, 4. Κοινωνιολογία στη εκπαίδευση, 5. Ιστορία της εκπαίδευσης και Ιστορία στην εκπαίδευση, 6. Διδασκαλία & μάθηση, 7. Ειδική αγωγή/ Συμπεριληπτική εκπαίδευση, 8. Διαπολιτισμική εκπαίδευση/ Εκπαίδευση προσφύγων, 9. Εκπαίδευση για το περιβάλλον & την αειφορία, 10. Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση/ ψηφιακή τεχνολογία & εκπαίδευση, 11. Εκπαίδευση & φύλο, 12. Λογοτεχνία στην εκπαίδευση & διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας , 13. Φυσικές επιστήμες στην εκπαίδευση, 14. Λαϊκός πολιτισμός & εκπαίδευση/ Τέχνη, πολιτισμός & εκπαίδευση, 15. Αξιολόγηση στην εκπαίδευση, 16. Διοίκηση εκπαίδευσης, 17. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών/ Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών , 18. Εκπαίδευση ενηλίκων, 19. Σχολείο & σύγχρονες προκλήσεις, 20. Εκπαίδευση & πανδημία. Ο Β' Τόμος περιλαμβάνει εργασίες στις ακόλουθες θεματικές: 1. Καλές πρακτικές εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 2. Καλές πρακτικές εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 3. Καλές εκπαιδευτικές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, 4. Καλές πρακτικές ηγεσίας, 5. Τέχνη και εκπαίδευση.

Το εύρος και η επικαιρότητα των θεμάτων που παρουσιάζονται, συμβάλουν στη διεύρυνση της συζήτησης και του προβληματισμού για το ρόλο της παιδείας στη σύγχρονη κοινωνία, στην ανάδειξη των προκλήσεων και προοπτικών για το σχολείο του μέλλοντος, στον εμπλουτισμό της συναφούς έρευνας, στην παροχή τεκμηριωμένων δεδομένων για το σχεδιασμό δράσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, στην προσφορά παραδειγμάτων καλών εκπαιδευτικών πρακτικών, χρήσιμων για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και όσους εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης και αγωγής ευρύτερα.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί, ότι κατά την επιμέλεια διατηρήθηκε το στυλ συγγραφής κάθε ερευνήτριας και ερευνητή.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον εκδοτικό οίκο Gutenberg και ιδιαίτερα τους εκδότες Γιώργο και Κώστα Δαρδανό, καθώς και το Γιάννη Μαμάη για την σημαντική τους υποστήριξη στην υλοποίηση αυτής της προσπάθειας. Οι δύο αυτοί τόμοι μόνο προϊόν συλλογικής προσπάθειας θα μπορούσαν να είναι. Γι' αυτό αισθανόμαστε την υποχρέωση να ευχαριστήσουμε όσους μόχθησαν για την επιτυχή ολοκλήρωσή του. Παράλληλα, εκφράζουμε την ευχή το έργο αυτό να αποβεί χρήσιμο σε ερευνητές, εκπαιδευτικούς, στελέχη της εκπαίδευσης, γονείς και σε όλους τους ενδιαφερόμενους για την εκπαίδευση με την προσδοκία ότι θα συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση και ενδυνάμωση όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, και κατ΄ επέκταση σε ένα καλύτερο σχολείο με όρους ποιότητας και ισότητας.

Οι επιμελητές της έκδοσης

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής

Μαρία Λιακοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια

Ιωάννινα, Δεκέμβριος 2022

Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Διερεύνηση της συνεκτικότητας των επιστημολογικών πεποιθήσεων: Εμπειρική έρευνα με φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Μαρία Γκέβρου
Υποψήφια Διδάκτωρ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
marigkev@edlit.auth.gr
Δημήτριος Σταμοβλάσης
Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
stadi@edlit.auth.gr

Περίληψη
Η παρούσα εργασία εντάσσεται σε μια ευρύτερη ερευνητική μελέτη, η οποία στοχεύει στη διερεύνηση των υφιστάμενων επιστημολογικών και οντολογικών παραδοχών που αφορούν στην πραγματικότητα και τη φύση της γνώσης. Η πλούσια σχετική βιβλιογραφία έχει εστιάσει κυρίως στη μέτρηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων και τη συσχέτισή τους με άλλες ατομικές διαφορές, όπως τα κίνητρα, τα μαθησιακά στυλ ή τις επιδόσεις φοιτητών ή μαθητών. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται αποτελέσματα μιας πιλοτικής εμπειρικής έρευνας με φοιτητές και φοιτήτριες της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης που εστιάζει στη διερεύνηση της συνεκτικότητας των εν λόγω αντιλήψεων. Η έννοια της συνεκτικότητας για τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη φύση της γνώσης αποτελεί εκτίμηση του βαθμού στον οποίο οι συμμετέχοντες έχουν συνεπή γνώση για τη λειτουργία της επιστήμης και κατ' ακολουθία σταθερό επιστημολογικό πλαίσιο. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς και για την επεξεργασία των δεδομένων αξιοποιήθηκε η Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων (Latent Class Analysis, LCA). Η LCA υπέδειξε τρεις διακριτές ομάδες/τάξεις συμμετεχόντων, των οποίων τα μοτίβα των απαντήσεων δεν ήταν συνεπή με κανέναν από τους αναμενόμενους επιστημολογικούς προσανατολισμούς. Οι εικόνες και των τριών λανθανουσών ομάδων υποδεικνύουν ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των φοιτητών/τριών είναι κατακερματισμένες. Τα αποτελέσματα και η σημασία τους συζητούνται στο πλαίσιο της Επιστημολογίας και της Μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά: επιστημολογία, συνεκτικότητα, μεθοδολογία, Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων

Abstract
The present work is part of a broader research study, which aims to investigate the existing epistemological and ontological believes concerning the reality and nature of knowledge. The relevant rich literature has focused mainly on measuring

epistemological beliefs and correlating them with other individual differences, such as motivations, learning styles, or student or student performance. This paper presents the results of a pilot empirical research with students at School of Philosophy at Aristotle University of Thessaloniki that focuses on exploring the coherence of these beliefs. The notion of coherence of participants' beliefs and perceptions about the nature of knowledge represents a measure of the extent to which students have consistent knowledge of the function of science and consequently a stable epistemological framework. Data collection was performed with self-report questionnaires, while Latent Class Analysis (LCA), a psychometric method was used to analyze the data and detect coherent mental representations associated with the issues under study. The LCA detected three distinct groups / latent classes of participants, whose response patterns were inconsistent with any of the expected epistemological orientations. This latent profiles in all three latent groups indicate that the epistemological views of the students are fragmented, lacking any consistency with particular epistemology that appears in educational research context. The results and their importance are discussed in the context of the Epistemology and Methodology of educational research.

Keywords: epistemology, coherence, methodology, Latent Class Analysis

0. Εισαγωγή

Το περιεχόμενο των όρων της οντολογίας και της επιστημολογίας έχει προσδιοριστεί εν πολλοίς και σχετικά νωρίς, αφού τα αντίστοιχα φιλοσοφικά ερωτήματα εμφανίζονται από τις απαρχές της ιστορίας της ανθρώπινης νόησης. Ο πρώτος όρος, η οντολογία, αναφέρεται στην έρευνα των βασικών αρχών του είναι, ενώ ο δεύτερος, η επιστημολογία, αναφέρεται στη μελέτη της σχέσης της γνώσης με την πραγματικότητα, τις δυνατότητες γνώσης του κόσμου από τον άνθρωπο, τα κριτήρια ορθότητας και αυθεντικότητας της γνώσης (Hofer, 2000). Ο προαναφερθείς ορισμός της οντολογίας έχει εξειδικευτεί και προσαρμοστεί αντίστοιχα για την κοινωνική έρευνα, όπως και για άλλες επιστήμες, κι έχει προκύψει ως η μελέτη των ισχυρισμών και των παραδοχών της φύσης της κοινωνικής πραγματικότητας, των αξιώσεων του τι υπάρχει, πώς μοιάζει, ποια ατομικά στοιχεία το δημιουργούν και πώς αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Mack, 2010). Οι δύο όροι -οντολογία και επιστημολογία- πολλές φορές συζητούνται ανεξάρτητα, αν και η σχέση και η ενότητά τους προκύπτουν αναγκαία και διαλεκτικά δεδομένου του περιεχομένου που διαπραγματεύονται (Schraw, 2013).

Οι απαντήσεις που δίνονται κατά καιρούς στα ερωτήματα που προκύπτουν από αυτούς τους κλάδους της φιλοσοφίας διαμορφώνουν διαφορετικούς θεωρητικούς προσανατολισμούς. Βεβαίως, η διαδικασία επίλυσης ενός φιλοσοφικού προβληματισμού δεν είναι τόσο απλοϊκή ή γραμμική, όπως συνήθως περιγράφεται. Η επιλογή της μίας ή της άλλης εκδοχής καθορίζεται από τις ιστορικές, κοινωνικές

ακόμα και οικονομικές συνθήκες που επιδρούν στη σκέψη και τη συνείδηση. Δεν θα ήταν υπερβολή να ειπωθεί ότι ακόμα και τα ερωτήματα που προκύπτουν και ζητούν επιτακτικά επίλυση καθορίζονται από τους παραπάνω παράγοντες σε συνάρτηση με το επίπεδο της επιστήμης και του στοχασμού. Άρα, είναι ένα ζήτημα περισσότερο συλλογικό παρά ατομικό.

Η παρουσίαση της βιβλιογραφίας, η οποία είναι εκτενής, και η ενδελεχής ανασκόπηση της δεν είναι ο στόχος της παρούσης ενότητας, γι' αυτό και η συζήτηση θα περιοριστεί στις τρεις κυρίαρχες οντολογικές και επιστημολογικές τάσεις, χωρίς να αμφισβητείται η ύπαρξη ή η γένεση άλλων, όπως ο κοινωνικός δομισμός, ο κριτικός ρεαλισμός κ.ά. Καθεμία από αυτές αντιστοιχεί και σε μία συνολικότερη προσέγγιση της Κοινωνικής Επιστήμης και Έρευνας. Συνεπώς, ξεχωρίζουν η επιστημολογική θέση της θετικιστικής προσέγγισης, η επιστημολογική θέση του υποκειμενισμού/κονστρουκτιβισμού, η οποία έχει ταυτιστεί εν πολλοίς με την ερμηνευτική (Miller, 2000· Moore, 2007· Furlong & Marsh, 2010· Mack, 2010· Scotland, 2012).

Στον κλασικό θετικισμό, το θεμέλιο της γνώσης έπρεπε να εντοπιστεί στα εμπειρικά, αισθητά φαινόμενα και η γνώση να σχηματιστεί με τη χρήση της τυπικής λογικής και να ενσωματωθεί στους επιστημονικούς νόμους (Miller, 2000· Godfrey-Smith, 2009· Furlong & Marsh, 2010). Ο λογικός θετικισμός, ως συνέχεια του κλασικού θετικισμού, διατήρησε τη ρεαλιστική αντίληψη των πραγμάτων ότι τα αντικείμενα έχουν ύπαρξη ανεξάρτητα από το υποκείμενο-γνώστη (Cohen et. al., 2008· Scotland, 2012), η πραγματικότητα είναι εξωτερική του ερευνητή, αναπαρίσταται από αντικείμενα στον χώρο και μπορεί να συλληφθεί από την αισθητηριακή εμπειρία. Η γλώσσα εκπληρώνει έναν παραστατικό ρόλο, καθώς συνδέεται με τον κόσμο με κάποια καθορισμένη λειτουργία (Godfrey-Smith, 2009). Μια δήλωση είναι πραγματικά ουσιαστική (με νόημα) και άρα επιστημονική, αν και μόνο αν είναι εμπειρικά επαληθεύσιμη. Μπορούν να επιτευχθούν ορθολογικές προβλέψεις για τις μελλοντικές εμπειρίες, παρακολουθώντας τα μοτίβα των παρελθοντικών εμπειριών, καθώς δεν υφίσταται άλλη εναλλακτική διαδρομή για τη γνώση πέρα από την εμπειρία. Παρ' όλα αυτά δεν παρέχεται κάποια εγγύηση, πάντοτε υπάρχει το ενδεχόμενο σφάλματος (Miller, 2000· Godfrey-Smith, 2009· Furlong & Marsh, 2010). Συνοπτικά, ο θεωρητικός καθοδηγείται να ορίζει σαφώς τις έννοιες τόσο λειτουργικά όσο και εννοιολογικά, να συνδέει αυτές τις έννοιες με τα συστήματα αιτιακών σχέσεων και να στηρίζει τα θεωρητικά συστήματα μέσω επαναληπτικών επιστημονικών διαδικασιών, εξυπηρετώντας τον σκοπό της επιστήμης που είναι να παρακολουθεί και να προβλέπει τα μοτίβα της εμπειρίας.

Αντίστοιχα, η μετα-θετικιστική προσέγγιση διατήρησε σε μεγάλο βαθμό παραδοχές για τη γνώση της κοινωνικής πραγματικότητας, βασισμένες σε αντικειμενικές αρχές. Αυτές οι παραδοχές περιλαμβάνουν αλληλεξαρτώμενες έννοιες, όπως ότι η γνώση μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα μέσα από μία αναζήτηση κανονικοτήτων και αιτιακών σχέσεων μεταξύ των συνιστωσών του κοινωνικού

κόσμου (Miller, 2010). Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι αυτές οι κανονικότητες και αιτιώδεις σχέσεις, που μελετώνται, σπάνια είναι απλοϊκές και συχνά σχετίζονται με πολλαπλούς παράγοντες και σχέσεις εκτεταμένης διάρκειας (Miller, 2010).

Εν συνεχεία, η επιστημολογική θέση του κονστρουκτιβισμού/υποκειμενισμού, όπως προαναφέρθηκε, συνδέεται στενά με την ερμηνευτική και την κριτική θεωρία (Mack, 2010). Παρά τις όποιες διαφορετικές φιλοσοφικές θεωρήσεις, εντοπίζεται μια κυρίαρχη κοινή παραδοχή ότι η κοινωνική πραγματικότητα δομείται μέσω των τρόπων με τους οποίους τα υποκείμενα την ορίζουν και τη νοηματοδοτούν και κατ' επέκταση μέσω της συμπεριφοράς και δράσης σε συνθήκες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα άλλα υποκείμενα (Κυριαζή, 2005˙ Furlong & Marsh, 2010). Για τον Durkheim, οι προϊδεάσεις στη συνείδηση του ανθρώπου προηγούνται της αληθινής κοινωνικής πραγματικότητας και αντίστοιχα οι ιδέες προηγούνται της επιστημονικής τους θεμελίωσης και πολλές φορές παραμένουν σε αυτό το επίπεδο σύλληψης, στερούμενες αποδείξεων και εξηγήσεων (Κουζέλης & Ψυχοπαίδης, 1996). Η γλώσσα δεν ονομάζει παθητικά τα αντικείμενα, αλλά ενεργά διαμορφώνει και σχηματίζει τον κόσμο. Έτσι, η πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ της γλώσσας και των πτυχών ενός ανεξάρτητου κόσμου. Σε αυτή την παράδοση, δεν είναι δυνατό να καταδεικνύονται αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στα φαινόμενα, οι οποίες να διατηρούνται στον χώρο και τον χρόνο, δεδομένου ότι τα κοινωνικά φαινόμενα δεν υπόκεινται στην ίδια παρατήρηση όπως τα φυσικά φαινόμενα (Furlong & Marsh, 2010).

Για την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων απαιτείται η αναζήτηση των τρόπων νοηματοδότησης αυτών από τα κοινωνικά υποκείμενα. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι η έμφαση δίνεται στην κατανόηση, παρά την εξήγηση, και σχετίζεται με την ανθρώπινη αιτιολόγηση και τις προθέσεις ως λόγοι κοινωνικής δράσης (Furlong & Marsh, 2010). Για τον Dilthey, η κατανόηση και η ερμηνεία είναι η μέθοδος που περιλαμβάνει όλες τις λειτουργίες και όλες τις αλήθειες των επιστημών του πνεύματος. Σε κάθε σημείο η κατανόηση ανοίγει έναν κόσμο, στη βάση της βίωσης, της αυτοκατανόησης και της συνεχούς αλληλεπίδρασης αναπτύσσεται η κατανόηση ξένων εκφάνσεων ζωής και άλλων προσώπων (Κουζέλης & Ψυχοπαίδης, 1996). Η γνώση έχει το χαρακτηριστικό να κατευθύνεται πολιτισμικά και να τοποθετείται ιστορικά, προκύπτει από συγκεκριμένες καταστάσεις και δεν είναι αναγώγιμη σε απλοϊκή ερμηνεία, αποκτάται επαγωγικά για να διαμορφωθεί μια θεωρία. Η ερμηνευτική παράδοση δεν αμφισβητεί τις ιδεολογίες, τις αποδέχεται (Scotland, 2012) και στοχεύει να αναδείξει στη συνείδηση κρυμμένες κοινωνικές δυνάμεις και δομές.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη έθεσε ως στόχο τη διερεύνηση της συνεκτικότητας των επιστημολογικών αντιλήψεων που διαμορφώνουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους ζωής. Οι παραπάνω επιστημολογικές αντιλήψεις στην προκειμένη περίπτωση θεωρούνται και αντιμετωπίζονται στην παρούσα προσέγγιση ως ψυχομετρικές μεταβλητές,

δεδομένης της εγγενούς σύνδεσης της επιστημολογίας ως φιλοσοφικός κλάδος με την προσωπική επιστημολογία ως ψυχολογική κατασκευή, οι οποίες μελετώνται σε ένα διακριτό, πλέον, ερευνητικό τομέα (Muis, Bendixen & Hearle, 2006· Greene, Azevedo & Torney-Purta, 2008). Η διερεύνηση του πεδίου των επιστημολογικών πεποιθήσεων ιδίως τα τελευταία, τουλάχιστον 20, χρόνια έχει γνωρίσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον (Schommer, 1994· Schraw, 2013, κ.ά.). Έχει πραγματοποιηθεί πλήθος ερευνών που εξέτασαν τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των φοιτητών των περισσότερων επιστημονικών αντικειμένων, σε συσχέτιση με στρατηγικές μάθησης και γνωστικά αποτελέσματα και με κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες (Tsai & Liu, 2005· Chai, Deng, Wong & Qian, 2010· Chao, Lankford & Wescott, 2011). Επίσης, συσχετίστηκαν με τα κίνητρα μάθησης και την επίδραση της οικογένειας σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Buehl, 2008· Cano & Cardelle-Elawar, 2008· Tabak & Weinstock, 2008). Επιπλέον, εμπειρικές έρευνες με εκπαιδευτικούς κυρίως της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξαν ότι οι επιστημολογικές αντιλήψεις συσχετίζονται με τις μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετούν (Schraw, 2001· Schraw, 2013· Schraw & Olafson, 2008).

Ωστόσο, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, δεν έχει συζητηθεί ή τεθεί το ζήτημα της συνεκτικότητας των επιστημολογικών πεποιθήσεων, ούτε έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές μελέτες με σκοπό τη διερεύνησή της. Η φύση του ερευνητικού ερωτήματος, συνεπώς, καθορίζει την επιλογή των παραπάνω επιστημολογικών τάσεων ως μοτίβα με τα οποία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν οι υπό διερεύνηση αντιλήψεις.

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας για τη διερεύνηση των επιστημολογικών απόψεων των φοιτητών, ερευνητών και πανεπιστημιακών δασκάλων και τη συσχέτισή τους με θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές. Μια τέτοια προσπάθεια έχει την αφετηρία της στη διαπίστωση ότι ο χώρος των κοινωνικών επιστημών διέπεται από πληθώρα φιλοσοφικών αντιλήψεων που επηρεάζουν τη μεθοδολογία της έρευνας και, κατά συνέπεια, την ανάπτυξη των θεωριών του πεδίου (Σταμοβλάσης, 2016α).

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται αποτελέσματα από μια πιλοτική έρευνα που αφορά τους φοιτητές των Φιλοσοφικών Σχολών και εστιάζεται στη διερεύνηση της *συνεκτικότητας* των αντιλήψεών τους. Θεωρητικά και μεθοδολογικά, αξιοποιείται η θεωρία των *λανθανουσών μεταβλητών*, από τον χώρο της ψυχολογίας, δηλαδή εκείνων των μη παρατηρήσιμων νοητικών πόρων, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την παρατηρήσιμη συμπεριφορά. Η έννοια συνεκτικότητα αφορά τη λανθάνουσα μεταβλητή, η οποία μπορεί να εκτιμηθεί με τη συνέπεια των μοτίβων των απαντήσεων για τα οποία είναι υπεύθυνη. Δηλαδή, εξετάζεται αν οι επιστημολογικές αντιλήψεις, ως λανθάνουσες μεταβλητές, είναι συνεκτικές και συνάδουν με συνεπείς απαντήσεις. Τα παραπάνω αποτελούν την κύρια ερευνητική υπόθεση, η οποία, όπως αναφέρθηκε, δεν έχει ερευνηθεί στο παρελθόν. Η έννοια της συνεκτικότητας

προέρχεται από τον χώρο των νοητικών αναπαραστάσεων ή των νοητικών μοντέλων και τη φύση της γνώσης των παιδιών καθώς αναπτύσσονται στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (di Sessa, 2006). Αντίστοιχα, η έννοια της συνεκτικότητας για τις πεποιθήσεις και αντιλήψεις των υποκειμένων, όσον αφορά τη φύση της επιστήμης, αποτελεί εκτίμηση του βαθμού στον οποίο κάποιος έχει συνεπή γνώση για τη λειτουργία της επιστήμης και κατ' ακολουθία σταθερό επιστημολογικό πλαίσιο.

1.1 Δείγμα της έρευνας και ερευνητικό εργαλείο

Η έρευνα διεξήχθη στην αρχή του ακαδημαϊκού εξαμήνου με φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής (N=91) μέσω γραπτού ερωτηματολογίου στο πλαίσιο του μαθήματος της μεθοδολογίας έρευνας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από γνωστά ερωτηματολόγια, όπως το Nature of Science (NOS) και το Scientific Epistemological Views Questionnaire (SEV) (Chai, Deng, Wong & Qian, 2010· Chao, Lankford & Wescott, 2011· Hofer, 2000· Liu & Tsai, 2008) που εστιάζουν στη μέτρηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι τα εν λόγω εργαλεία έχουν σταθμιστεί στην αντίστοιχη διεθνή βιβλιογραφία και ως εκ τούτου θεωρούνται έγκυρα. Βεβαίως, το ζήτημα της αξιοπιστίας είναι αυτό το οποίο διακυβεύεται σε σχέση με το κεντρικό υπό διερεύνηση ερώτημα σχετικά με τη συνέπεια ή τον κατακερματισμό των επιστημολογικών πεποιθήσεων ως λανθάνουσες μεταβλητές.

1.2 Ανάλυση των δεδομένων

Στην παρούσα ανάλυση οι εμπειρικοί δείκτες -οι απαντήσεις των φοιτητών- καταχωρήθηκαν ως κατηγορικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα κωδικοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες που αντιστοιχούν σε «κονστρουκτιβιστικές», «θετικιστικές» και «σκεπτικιστικές» θεωρήσεις, αντίστοιχα. Σημειώνεται ότι η κατηγοριοποίηση σε «σκεπτικιστική» αντίληψη, συμβατικά και μόνο στην παρούσα εργασία, αποτυπώνει μια ουδέτερη ή ασαφή θέση σε σχέση με τις άλλες δύο θεωρήσεις, δηλαδή δεν αντιστοιχεί αναγκαστικά σε μια θέση επιστημολογικού σκεπτικισμού. Η συγκεκριμένη εννοιολόγηση εδράζεται στο γεγονός ότι οι απαντήσεις που τοποθετούνται στο μέσο της κλίμακας δεν συνεπάγονται την υιοθέτηση της σκεπτικιστικής αντίληψης, αλλά μάλλον τη διατήρηση ενδιάμεσων θέσεων στα δοθέντα ερωτήματα. Βεβαίως, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν περαιτέρω κατηγοριοποιήσεις που να αντιστοιχούν σε παραπάνω υπαρκτές επιστημολογικές κατευθύνσεις. Ωστόσο, η εισαγωγή επιπλέον περιπτώσεων θα ενίσχυε την υπόθεση του κατακερματισμού, καθώς η δυνατότητα ανίχνευσης συνεκτικών ομάδων θα περιοριζόταν σαφώς.

Χρησιμοποιήθηκαν οκτώ ερωτήσεις οι οποίες μαζί με τις συχνότητες των απαντήσεων φαίνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Οι ερωτήσεις και οι % συχνότητες των απαντήσεων

	«Κ»	«Σ»	«Θ»
Ε1. Η μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθεί ο επιστήμονας είναι ανεξάρτητη από προσωπικές του ιδεολογίες και πεποιθήσεις.	52,7	12,1	35,2
Ε2. Η επί του παρόντος αποδεκτή επιστημονική γνώση μπορεί να αλλάξει ή να απορριφθεί τελείως στο μέλλον.	73,6	4,4	22,0
Ε3. Οι επιστήμονες μπορούν να κάνουν αντικειμενικές παρατηρήσεις, οι οποίες να μην επηρεάζονται από άλλους παράγοντες.	40,7	18,7	40,7
Ε4. Η εγκυρότητα μιας επιστημονικής θεωρίας εξαρτάται από τη μέθοδο έρευνας.	60,4	15,4	24,2
Ε5. Η ερμηνεία των ευρημάτων μιας έρευνας εξαρτάται από τον ερευνητή.	51,6	17,6	30,8
Ε6. Η επιστημονική γνώση, ως αντικειμενική, είναι ίδια μέσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς.	41,8	11,0	47,3
Ε7. Η επιστήμη δεν οδηγεί στην αλήθεια, επειδή η αλήθεια είναι διαφορετική για κάθε άνθρωπο.	38,5	9,9	51,6
Ε8. Τα επιστημονικά αποτελέσματα δεν μπορεί να βασίζονται σε προσωπική πεποίθηση.	33,0	11,0	56,0
Κ=«Κονστρουκτιβιστικός», Θ=«Θετικιστικός», Σ=«Σκεπτικιστικός», προσανατολισμός, αντίστοιχα.			

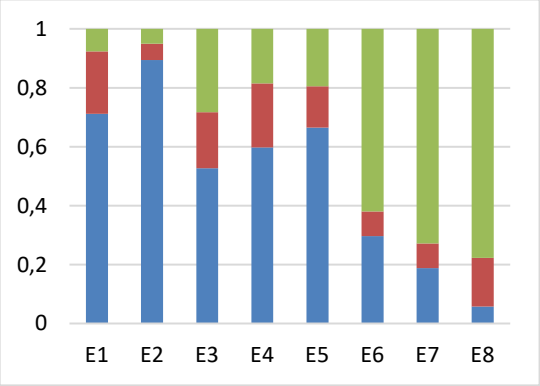
Οι παραπάνω κατηγορικές μεταβλητές αναλύθηκαν με τη μέθοδο Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων/Latent Class Analysis (LCA) (Dayton, 1998). Η LCA είναι μια μέθοδος ταξινόμησης που μπορεί να κατατάσσει τους συμμετέχοντες σε ομάδες (Cluster) με διακριτά χαρακτηριστικά που λέγονται *λανθάνουσες ομάδες* (latent classes). Στη LCA χρησιμοποιείται ως κριτήριο ταξινόμησης/ομαδοποίησης η δεσμευμένη πιθανότητα (conditional probability), η οποία ορίζεται ως η πιθανότητα να δίδεται ένα μοτίβο απαντήσεων, δεδομένου ότι ο συμμετέχων ανήκει σε συγκεκριμένη ομάδα (latent class). Η LCA χρησιμοποιεί στατιστική κατά Bayes και έχει τα εξής πλεονεκτήματα: 1) δεν έχει στατιστικούς περιορισμούς που σχετίζονται με προϋποθέσεις, όπως η κανονική κατανομή ή/και οι γραμμικές σχέσεις, 2) είναι μια «model-based» μέθοδος, με στατιστικά κριτήρια τα οποία επιτρέπουν γενίκευση στον πληθυσμό. Στην πράξη, η ανάλυση της LCA καταλήγει στην καλύτερη στατιστικώς σημαντική ταξινόμηση δίνοντας και μια σειρά από δείκτες καλής προσαρμογής με σημαντικότερο κριτήριο το δείκτη Bayesian Information Criterion (BIC). Η LCA έχει χρησιμοποιηθεί στην ανίχνευση συνεκτικών νοητικών μοντέλων και έχει πολλές σημαντικές εφαρμογές στην Εκπαιδευτική έρευνα (Vaiopoulou & Papageorgiou, 2018· Stamovlasis, et. al., 2013· Stamovlasis, et. al., 2018).

2. Αποτελέσματα

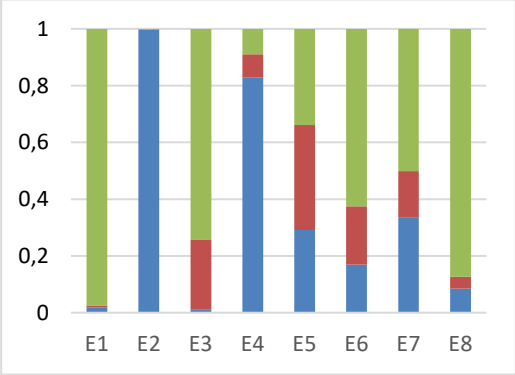
Η LCA έδωσε τρεις ομάδες (latent class, LC) με διακριτά μοτίβα απαντήσεων. Το Σχήμα 1 παρουσιάζει για κάθε ομάδα, LC, τις υπό συνθήκη πιθανότητες των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση. Τα ραβδογράμματα που προκύπτουν οπτικοποιούν και αναδεικνύουν τη συνέπεια των απαντήσεων ως προς κάθε ένα επιστημολογικό προσανατολισμό. Παρατηρούμε ότι και τα τρία LC (Διαγράμματα 1α, 1β & 1γ) με τα διαφορετικά μοτίβα των απαντήσεων δεν είναι συνεπή (consistent) ως προς κάποιο επιστημολογικό προσανατολισμό. Αν υπήρχε συνεπές LC, οι υπό συνθήκη πιθανότητες για κάθε ερώτηση θα πλησίαζαν τη μονάδα και θα έμοιαζε σε εκείνο του Διαγράμματος (1δ) το οποίο εμφαίνει ένα τεχνητό LC, που παρουσιάζει συνεπείς απαντήσεις με τον «κονστρουκτιβιστικό» προσανατολισμό. Το συμπέρασμα είναι ότι ο επιστημολογικός προσανατολισμός, δηλαδή η υπό διερεύνηση λανθάνουσα μεταβλητή δεν είναι συνεκτική, αλλά κατακερματισμένη. Συζήτηση και ερμηνεία των ευρημάτων επιχειρούνται στη συζήτηση. Η παρούσα έρευνα υπόκειται και σε περιορισμούς που σχετίζονται με το σχετικά μικρό δείγμα ευκαιρίας και με το ότι οι εν λόγω ερευνητικές υποθέσεις ελέγχονται για πρώτη φορά, στοιχεία τα οποία επιβάλλουν τη συνέχιση και διεύρυνση της έρευνας με μεγαλύτερα δείγματα και με διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων, στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να αναδείξουν συνεπή μοτίβα απαντήσεων. Ένα κεντρικό στοιχείο της εργασίας είναι η μεθοδολογική προσέγγιση του ζητήματος με την αξιοποίηση προχωρημένων στατιστικών εργαλείων και αφορά τον τρόπο με τον οποίο προτείνεται η μέτρηση της συνεκτικότητα των πεποιθήσεων.

Σχήμα 1: Οι υπό συνθήκη πιθανότητες των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση, για τις τρεις ομάδες της LCA και για την τεχνητή ομάδα «κονστρουκτιβιστικού προσανατολισμού»

Σχήμα 1α: Ομάδα 1

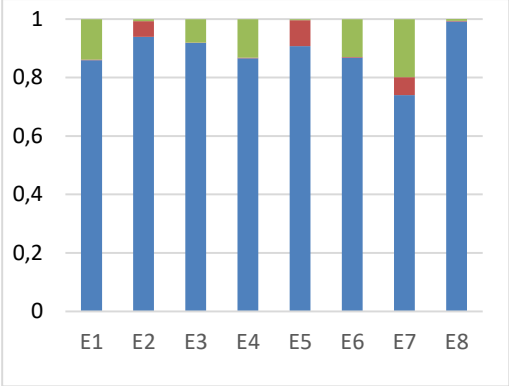


Σχήμα 1β: Ομάδα 2



Σχήμα 1γ: Ομάδα 3

Σχήμα 1δ: Τεχνητή συνεκτική ομάδα «κονστρουκτιβιστικού προσανατολισμού»



3. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία εντάσσεται σε μια προσπάθεια που έχει ως στόχο τη διερεύνηση των φιλοσοφικών -επιστημολογικών και οντολογικών- αντιλήψεων που κυριαρχούν στη διαμόρφωση και υιοθέτηση θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου έρευνας, όπως αυτές προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Παρουσιάζονται αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας που εξετάζει τις επιστημολογικές αντιλήψεις των φοιτητών και φοιτητριών της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και συγκεκριμένα τη συνεκτικότητα και συνέπεια τους σε σχέση με τους καθιερωμένους προσανατολισμούς. Η βιβλιογραφία για τις επιστημολογικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις των φοιτητών/τριών έχει να επιδείξει μεγάλο αριθμό εμπειρικών ερευνών, όπου έχει αναδειχθεί ο ουσιαστικός τους ρόλος στη διαμόρφωση πολλών σχετικών ατομικών διαφορών και ακαδημαϊκών συμπεριφορών (Schommer-Aikins & Easter, 2006), όπως κίνητρα, προσανατολισμοί στόχων επίτευξης ή στρατηγικές μάθησης (Paulsen & Feldman, 1999).

Μια όψη των επιστημολογικών πεποιθήσεων που δεν έχει διερευνηθεί και μια ουσιαστική «οντολογική» ερώτηση για τη φύση τους είναι κατά πόσο αυτές ως λανθάνουσες μεταβλητές είναι συνεκτικές, ώστε να αποτυπώνουν αποκλειστικά κάποια από τις κυρίαρχες κατευθύνσεις που αναφέρθηκαν στην εισαγωγή. Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της εμπειρικής έρευνας με τη μέθοδο Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων έδειξαν σαφή εικόνα κατακερματισμού των επιστημολογικών αντιλήψεων, που σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες φοιτητές και οι φοιτήτριες δεν έχουν υιοθετήσει συνειδητά ένα συνεπές, συνεκτικό επιστημολογικό πλαίσιο. Δεδομένου ότι οι φοιτητές/τριες παρακολουθούσαν το δεύτερο ή τρίτο έτος σπουδών, η εικόνα που παρουσιάστηκε μπορεί να θεωρηθεί ως προϊόν της πρότερης εμπειρίας τους μέσα από το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον αλλά κυρίως των μαθημάτων του πρώτου έτους. Φυσικά αναμένεται ότι τα μαθήματα Μεθοδολογίας θα μπορούσαν να επηρεάσουν προς ένα

συγκεκριμένο επιστημολογικό προσανατολισμό, καθώς και συνολικά η εμπειρία της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής τους ζωής. Είναι, επίσης, πιθανό ο επιστημολογικός, εννοιολογικός και μεθοδολογικός πλουραλισμός (Κωνσταντινίδης, Μυλωνά, Τσαντόπουλος, 2009· Σταμοβλάσης, 2016β) που χαρακτηρίζει την έρευνα των Κοινωνικών Επιστημών και των Επιστημών της Αγωγής/Εκπαίδευσης να διαπερνά εν τέλει και τα ακαδημαϊκά αμφιθέατρα μέσω των προγραμμάτων σπουδών, των συγγραμμάτων και των ερευνητών-διδασκόντων που επιλέγουν το ένα ή το άλλο επιστημολογικό πλαίσιο, με πιθανό αποτέλεσμα να προκύπτει σύγχυση στη φοιτητική κοινότητα σε ό,τι αφορά τέτοια ζητήματα. Οι ενδείξεις από το αποτελέσματα της ανάλυσης έχουν μεγάλη σημασία, καθώς το δείγμα αποτελεί το μελλοντικό εκπαιδευτικό δυναμικό που θα στελεχώσει τις δομές εκπαίδευσης, αλλά και το μελλοντικό επιστημονικό δυναμικό στο ευρύτερο πεδίο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας. Η ερμηνεία των ευρημάτων είναι ουσιαστικά δύσκολη διότι το φαινόμενο είναι πολυπαραγοντικό και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Ορισμένοι ερευνητές, που αντιλαμβάνονται τις επιστημολογικές πεποιθήσεις ως προϊόν τόσο της άτυπης όσο και της τυπικής εκπαίδευσης (Anderson, 1984), τοποθετούν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος πως αυτοί οι δυο παράγοντες, ο πολιτισμός εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο πολιτισμός εκτός αυτής, συμβάλλουν στη διαμόρφωση των ατομικών επιστημολογικών αντιλήψεων. Δεδομένου, μάλιστα, ότι τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά και πανεπιστημιακά εγχειρίδια σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης οργανώνονται κατά βάση σε κοινή κατεύθυνση και περιεχόμενο, τότε ίσως οι αιτίες της α-συνέπειας θα έπρεπε να αναζητηθούν τόσο στην αποτελεσματικότητα αυτών, όσο και στις πολλαπλές επιδράσεις των πολιτισμικών διαστάσεων.

Εκτείνοντας τον παραπάνω προβληματισμό, ίσως θα πρέπει να διερευνηθεί το κατά πόσο η τυπική εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνει τον διαχωρισμό των καθημερινών εννοιών που οδηγούν σε πεποιθήσεις και μπορεί να μην στερούνται αλήθειας, αλλά επιστημονικών κριτηρίων και κατά πάσα πιθανότητα εδράζονται σε πολιτισμικές πηγές, από τις επιστημονικές έννοιες που καλλιεργούνται συστηματικά με στόχο την κατάκτηση μεθόδου σκέψης και αντίληψης. Άρα, μια επιδίωξη της τυπικής εκπαίδευσης είναι να δοθεί ώθηση στο στάδιο της ανάδυσης των ανώτερων ψυχολογικών-γνωστικών λειτουργιών, με την έννοια της επιστημονικής παρέμβασης και σε αντίθεση με αυτά που το παιδί έχει κατακτήσει. Επιπλέον, πρέπει να εξοπλίζει του μαθητές και τις μαθήτριες με τα μέσα και τη συλλογιστική για να είναι ικανοί να απορρίπτουν ακόμα και διαμορφωμένες πεποιθήσεις.

Φυσικά, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι εδώ διερευνώνται τρεις συγκεκριμένες επιστημολογικές διαστάσεις και ότι θα μπορούσε να αποτυπωθεί η συνεκτικότητα των αντιλήψεων μέσα από άλλο σύνολο ερωτήσεων. Πράγματι, τα συμπεράσματα της έρευνας περιορίζονται από το δείγμα ευκαιρίας και τη συγκεκριμένη κωδικοποίηση, όμως εκτός μιας ελάχιστης εμπειρικής μαρτυρίας ένα κύριο καινοτόμο στοιχείο είναι η μεθοδολογία με την οποία μπορεί κανείς να

απαντήσει στις εν λόγω ερευνητικές υποθέσεις. Βέβαια, το μείζον και το έλασσον εδώ υπαγορεύει ότι σε περισσότερες διαστάσεις και με περισσότερες ερωτήσεις οι πιθανότητες να καταγράψει κανείς συνεπείς απαντήσεις είναι σαφώς μικρότερες.

Εξετάζοντας, ταυτόχρονα, άλλες επιστημολογικές κατευθύνσεις, όπως αυτές του κοινωνικού δομισμού ή του κριτικού ρεαλισμού, και το ενδεχόμενο να υπάρχουν συνεκτικές αντιλήψεις που πιθανά να εντάσσονται σε κάποιο άλλο διαμορφωμένο μοτίβο σε πρώτο επίπεδο μάλλον δεν αποκλείονται. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρατηρείται σύγκλιση, ουσιώδης σύνδεση των οντολογικών και επιστημολογικών υποθέσεων του κοινωνικού δομισμού με αυτές του κονστρουκτιβισμού και ως ένα βαθμό του σκεπτικισμού. Είναι χαρακτηριστική η οντολογική παραδοχή ότι οι άνθρωποι μεταξύ τους κατασκευάζουν την πραγματικότητα μέσω των καθημερινών αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια της κοινωνικής ζωής (Karataş-Özkan & Murphy, 2010). Ταυτόχρονα, οι ίδιοι οι θεωρητικοί του κριτικού ρεαλισμού παραδέχονται ότι «βρίσκεται κάτω από την ομπρέλα του μετα-θετικισμού, προσφέροντας μια τροποποιημένη αντικειμενική άποψη» (Bisman, 2010). Με αυτή την έννοια, μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι εάν υπήρχε πιθανότητα συνεκτικότητας των επιστημολογικών αντιλήψεων θα εκφραζόταν στα υπό διερεύνηση μοτίβα.

Για τα συγκεκριμένα ευρήματα των κατακερματισμένων αντιλήψεων υπάρχουν δύο απλές ερμηνείες, οι οποίες μπορεί να ισχύουν ταυτόχρονα. Η πρώτη είναι ότι υπάρχει ουσιαστική άγνοια και επιφανειακή κατανόηση των επιστημολογικών ερωτημάτων και η δεύτερη είναι ότι υπάρχει πραγματική σύγχυση στους/στις φοιτητές/τριες που πηγάζει από την αδυναμία αποδοχής συνολικά όλων των πτυχών ενός συγκεκριμένου επιστημολογικού προσανατολισμού. Συνεπώς, η εμφανιζόμενη ασυνέπεια μεταξύ των απαντήσεων δεν αποτελεί έλλειψη αξιοπιστίας με τη γνωστή έννοια. Στην τελευταία περίπτωση υπάρχει ουσιαστικό ερευνητικό ενδιαφέρον, γιατί η «μη συμμόρφωση» προς συγκεκριμένο προσανατολισμό μπορεί να είναι μια ουσιαστικά διαφοροποιημένη άποψη, κάτι που πραγματικά αποτελεί μια πρόκληση για την επανεξέταση των φιλοσοφικών παραδοχών.

Βιβλιογραφία

Andreson, R. C. (1984). Some reflections on the acquisition of knowledge. *Educat. Res., 13,* 5-10.

Bisman, J. (2010). Postpositivism and Accounting Research: A (Personal) Primer on Critical Realism. *Australian Accounting Business Finance Journal, 4*(4), 3-25.

Buehl, M. M. (2008). Assessing the Multidimensionality of Students' Epistemic Beliefs Across Diverse Cultures. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse* Cultures (pp. 65-112). New York: Springer.

Cano, P. & Cardelle-Elawar, M. (2008). Family Environment, Epistemological Beliefs, Learning Strategies, and Academic Performance: A Path Analysis. In M. S. Khine

(Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures* (pp. 219-239). New York: Springer.

Chai, S. C., Deng, F., Wong, B. & Qian, Y. (2010). South China Education Major's Epistemological Beliefs and their Conceptions of the Nature of Science. *The Asia-Pacific Education Researcher, 19(*1), 111-125.

Chao, M., Lankford, D. M. & Wescott, D. J. (2011). Exploring the Relationships among Epistemological Beliefs, Nature of Science, and Conceptual Change in the Learning of Evolutionary Theory. Evolution: *Education and Outreach, 4*, 313-322.

Cohen, M., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης., Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρ & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dayton, C. M. (1998). *Latent class scaling analysis*. Thousand Oaks: Sage.

Di Sessa, A. A. (2006). A History of Conceptual Change Research: Threads and fault lines. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Science*s (pp. 88-108). New York: Cambridge University Press.

Furlong, P. & Marsh, D. (2010). A Skin Not a Sweater: Ontology and Epistemology in Political Science. In V. Lowndes, D. Marsh & G. Stoker (Eds.), *Theory and Methods in Political Science* (pp. 177-198). London: Palgrave.

Godfrey-Smith, P. (2009). *Theory and Reality: An Introduction to the Philosophy of Science*. Chicago: University of Chicago Press.

Greene, J. A., Azevedo, R. & Torney-Purta, J. (2008). Modeling Epistemic and Ontological Cognition: Philosophical Perspectives and Methodological Directions. *Educational Psychologist, 43*(3), 142-160. https://doi.org/10.1080/00461520802178458

Hofer, B. (2000). Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology, 25*(4), 378-405.

Karatas¸-Özkan, M. & Murphy, D. W. (2010). Critical Theorist, Postmodernist and Social Constructionist Paradigms in Organizational Analysis: A Paradigmatic Review of Organizational Learning Literature. *International Journal of Management Reviews, 12*, 453-465.

Κουζέλης, Γ. & Ψυχοπαίδης, Κ. (Επιμ.) (1996). *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νήσος.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντινίδης, Γ., Μυλωνά, Ι. & Τσαντόπουλος, Γ. (2009). Μεθοδολογικός πλουραλισμός στη σύγχρονη οικονομική και κοινωνική έρευνα. *Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών, 16*, 137-148.

Mack, L. (2010). The Philosophical Underpinnings of Educational Research**.** *Polyglossia, 19,* 5-11.

Miller, T. (2014). Modernism and the Frankfurt School. In *Modernism and the Frankfurt School* (pp. 1-34). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Miller, I. K. (2000). Common Ground from the Post-Positivist Perspective: From "Straw Person" Argument to Collaborative Coexistence. In S. R. Corman & M. S. Poole (Eds.). *Perspectives on Organizational Communication: Finding Common Ground* (pp. 46-67). New York: The Guilford Press.

Moore, R. (2007). Going critical: the problem of problematizing knowledge in education studies. *Critical Studies in Education, 48*(1), 25-41.

Muis, K. R., Bendixen, L. D., & Haerle, F. C. (2006). Domain-Generality and Domain-Specificity in Personal Epistemology Research: Philosophical and Empirical Reflections in the Development of a Theoretical Framework. *Educational Psychology Review, 18*(1), 3- 54.

Paulsen, B. M. & Feldman, A. K. (1999). Student Motivation and Epistemological Beliefs. *New Directions for Teaching and Learning, 78,* 17-25.

Paulsen, B. M. & Feldman, A. K. (2005). The Conditional and Interaction Effects of Epistemological Beliefs on the Self-Regulated Learning of College Students: Motivational Strategies. *Research in Higher Education, 46*(7), 731-768.

Schraw, G. (2001). Current Themes and Future Directions in Epistemological Research: A Commentary. *Educational Psychology Review, 13*(4), 451-464.

Schraw, G. (2013). Conceptual Integration and Measurement of Epistemological and Ontological Beliefs in Educational Research. *ISRN Education*, *2013,* 1-19.

Schraw, J. G. &Olafson, J. L. (2008). Assessing Teachers' Epistemological and Ontological Worldviews. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures* (pp. 25-44). New York: Springer.

Schommer-Aikins, M. & Easter, M. (2006). Ways of Knowing and Epistemological Beliefs: Combined effect on academic performance. *Educational Psychology, 26*(3), 411-423.

Scotland, J. (2012). Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretive and, Critical Research Paradigms. *English Language Teaching, 5*(9), 9-16.

Stamovlasis, D., Papageorgiou, G., Tsitsipis, G., Tsikalas, T. & Vaiopoulou, J. (2018). Illustration of Step-Wise Latent Class Modelling with Covariates and Taxometric Analysis in Research Probing Children's Mental Models in Learning Sciences. *Frontiers in Psychology*, 9: 532**.** doi: 10.3389/fpsyg.2018.00532

Stamovlasis, D., Papageorgiou, G. & Tsitsipis, G. (2013). The coherent versus fragmented knowledge hypotheses for the structure of matter: An investigation with a robust statistical methodology. *Chemistry Education, Research and Practice, 14,* 485-495.

Σταμοβλάσης, Δ. (2016a). Μεθοδολογία έρευνας των κοινωνικών επιστημών: Το νέο παράδειγμα της πολυπλοκότητας και των μη γραμμικών δυναμικών συστημάτων. Στο Μπίκος και Σταμοβλάσης (Επιμ.). *Κοινωνία και Εκπαίδευση* (σ. 312-331) Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

Σταμοβλάσης, Δ. (2016b). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Tabak, I. & Weinstock, M. (2008). A Sociocultural Exploration of Epistemological Beliefs. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures* (pp. 177-195). New York: Springer.

Vaiopoulou, J. & Papageorgiou, G. (2018). Primary students' conceptions of the Earth: Re-examining a fundamental research hypothesis on mental models. *Preschool and Primary Education*, 6(1), 23-34.

Διαδρομές Κειμένων: Μελετώντας τη διαδικασία παραγωγής τους

Δημήτριος Ντανόπουλος
Δάσκαλος, Α.Π.Θ.
dimntan@gmail.com

Περίληψη
Το ερευνητικό ενδιαφέρον των Σπουδών για τον Γραπτό Λόγο συνήθως εστιάζει στη μελέτη ολοκληρωμένων κειμένων. Μελέτες υπό το πρίσμα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου έχουν καταδείξει τη σημασία μελέτης κάθε κειμένου ως ιδεολογικής δομής. Με την παρούσα ανακοίνωση αναδεικνύουμε τη σημασία της μελέτης της διαδικασίας παραγωγής ενός κειμένου. Αξιοποιούμε στοιχεία μιας μακροχρόνιας ιδιότυπης εθνογραφικής έρευνας που παρακολούθησε την εξέλιξη διασκευής ενός αυτοβιογραφικού μυθιστορήματος σε κινηματογραφικό σενάριο. Μέσα από την Κριτική Ανάλυση Λόγου δείχνουμε πώς, μέσα από την πρόταξη διαφορετικών Λόγων και ταυτοτήτων, δημιουργείται κάθε φορά ένα είδος παλίμψηστου κειμένου που κουβαλάει στοιχεία που οι συντάκτες του προσπάθησαν να προτάξουν. Η σημασία αυτών των δεδομένων καταδεικνύει την ανάγκη προσέγγισης του γραπτού λόγου εν γένει ως μιας δυναμικής κοινωνικής πράξης που δεν μπορεί παρά να συσχετίζεται πάντοτε με τα κοινωνικά συμφραζόμενα, σε συγκεκριμένο Χρόνοτοπο. Οι κριτικές αυτές αναπλαισιώσεις συνιστούν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να μελετηθεί κάθε κείμενο σε σχολικές κοινότητες.

Λέξεις-κλειδιά: Εθνογραφία, παραγωγή γραπτού λόγου, Κριτική Ανάλυση Λόγου, κοινωνικές ταυτότητες, Χρονότοπος

Abstract
The research interest of Writing Studies usually focuses on finished texts. Studies conducted through the prism of Critical Discourse Analysis have demonstrated the importance of studying each text as an ideological construction. With this presentation, we bring out the importance of studying the writing production process of a text. We make good use of the data of a specific lengthy ethnographic research that traced the adaptation process of an autobiographical novel into a screenplay. By means of Critical Discourse Analysis, it is demonstrated how a kind of a palimpsest text that bears the elements the writers attempted to give prominence to is created each time through the promotion of different Discourses and identities. The significance of these data illustrates the need to approach written discourse in general as a dynamic social act which is inevitably associated with its social context in a given Chronotope. Within the school community, these critical recontextualizations constitute a framework through which every text needs to be.

Keywords: Ethnography, writing production, Critical Discourse Analysis, social identities, Chronotope

0. Εισαγωγή

Η έρευνα στο πεδίο των Σπουδών Γραπτού Λόγου (Writing Studies) συνήθως εστιάζει στις στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και στη μελέτη παγιωμένων/στατικών κειμένων, στη δομή, τα συστατικά τους και την αποτελεσματικότητα αυτών. Μένει όμως – σχετικά – ανεξερεύνητο το στάδιο της διαδικασίας παραγωγής ενός κειμένου, ειδικά στην περίπτωση παραγωγής ενός νέου κειμένου από προηγούμενο ή πηγές.

Τι κρύβει η υπόγεια διαδρομή παραγωγής των κειμένων ως την ώρα που αυτά θα αναδυθούν, θα δημοσιοποιηθούν; Μπορούν πρακτικές και πληροφορίες από μια εξωσχολική κοινότητα να βοηθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία συχνά παράγονται κείμενα από πηγές ή κείμενα που γράφονται συνεργατικά;

Μια πρώτη προσπάθεια να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα κάναμε σε μια μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, παρακολουθώντας την παραγωγή ειδησιογραφικών κειμένων σε μια τοπική εφημερίδα (Ντανόπουλος, 2014). Σε μια δεύτερη προσπάθεια, μέρη της οποίας θα παρουσιαστούν παρακάτω, προχωρήσαμε σε μια ιδιότυπη εθνογραφική έρευνα, στο πλαίσιο μιας (αδημοσίευτης ακόμη) διδακτορικής διατριβής. Πιο συγκεκριμένα, παρακολουθήσαμε την εξέλιξη της διασκευής ενός αυτοβιογραφικού μυθιστορήματος σε σενάριο κινηματογραφικής ταινίας από την ίδια την αυτοβιογραφούμενη συγγραφέα Μ και από τον επίδοξο σκηνοθέτη Τ.

Στο παρόν άρθρο θα εστιάσουμε στην παραγωγή ενός γραπτού κειμένου από προηγούμενα κείμενα-πηγές ανεξάρτητα από το είδος στο οποίο ανήκει. Για να επιτευχθεί μια τέτοια αναζήτηση βουτήξαμε σε πολλά θεωρητικά πεδία, των οποίων τα βάθη συναντήθηκαν και μας δώσανε τη δυνατότητα να συλλέξουμε, να κωδικοποιήσουμε τα δεδομένα, να τα αναλύσουμε και να στηρίξουμε τα θεμέλια των τελικών μας συμπερασμάτων.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η μελέτη μας έχει την αφετηρία της στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και ειδικότερα στην έρευνα παραγωγής ενός γραπτού κειμένου (Writing Studies). Η ευρύτερη περιοχή στην οποία καταλήγει – μέσω της Εθνογραφίας – είναι η Παιδαγωγική, η Εκπαίδευση. Η θεωρητική μας βάση είναι οι κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις της παραγωγής των γραπτών κειμένων, με στοιχεία από την Ψυχολογία, την Ανθρωπολογία, την Κοινωνιολογία, τη Γλωσσολογία και τη Σημειωτική (Prior, 2006).

Σχήμα 1: Ερευνητικά/επιστημονικά πεδία της μελέτης

Πιο συγκεκριμένα, θεωρούμε την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου ως μια διαμεσολαβημένη πράξη (Vygotsky, 1978), εντός ενός σύμπαντος λ/Λόγων (Gee, 2005), εντός ενός Activity System (Leontiev, 1981· Bakhtin, 1981· Wertsch, 1991). Τα κείμενα (texts) συνυφαίνονται, σαν νήματα, και εμείς ενδιαφερόμαστε για τη διαδικασία ύφανσης (Risku, 2013· Ehresberger-Dow & Maureen, 2018).

Μελετήσαμε την Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis) (Fairclough, 1989· 1995· 2003) και δεχόμαστε κάθε κείμενο ως λόγο/discourse, γλώσσα σε χρήση (Gee, 2005), δηλαδή, ως τρόπο αναπαράστασης κάποιου ξεχωριστού μέρους του κόσμου ή περιοχή γνώσης, εμπειρίας που παρουσιάζεται ως μέρος της κοινωνικής δραστηριότητας μιας κοινότητας πρακτικής, στην περίπτωσή μας εντός της κινηματογραφικής κοινότητας. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου διερευνά κατά πόσο τα επικοινωνιακά γεγονότα απηχούν την ιδεολογία της κοινότητας και τις σχέσεις ή συμβάλλουν στη δημιουργία μιας νέας (Foucault, 1972).

Για να ιχνογραφήσουμε την εξέλιξη ύφανσης του κειμένου στηριχτήκαμε και σε όρους Σημειωτικής της Σχολής της Πράγας (Jakobson, 1959· Torop, 2012) και της εξελιγμένης εκδοχής Ταρτού-Μόσχας που αναδεικνύει τη σημασία του κειμένου ως μηχανισμού γέννησης νοήματος (Pânzaru, 2011), καθώς μελετούμε τη διαδικασία «σημείωσης» και «επανασημείωσης» (Spassova, 2018).

Τα νήματα που συνυφαίνονται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Κοινωνική Σημειωτική) κι έρχονται από το παρελθόν. Και πώς βρέθηκαν στα χέρια των συνδημιουργών; Πώς οι συν-συγγραφείς συνδυάζουν τα νήματα και τι χρώματα επιλέγουν από αυτά που έχουν στη διάθεσή τους και γιατί σχηματίζουν το συγκεκριμένο μοτίβο; Πώς

διαχειρίζονται τους «σημειωτικούς πόρους» που έχουν στη διάθεσή τους (Halliday, 1978· Van Leeuwen, 2005· Gualberto & Kress, 2019);

Διόλου αμελητέοι, συνεπώς, οι δημιουργοί και οι πολλαπλές τους κοινωνικές ταυτότητες (Wetherell, 2005· Brah, 2007· Potter, 2005), αφού στοιχεία αυτών υπεισέρχονται στη δόμηση και στον τρόπο δόμησης του κειμένου.

Κοινωνικές ταυτότητες που δεν είναι σταθερές και παγιωμένες (Clark & Holquist 1984) εντοπίζονται διαφορετικές ανάλογα με τον δημιουργικό «Χρονότοπο» (Bakhtin, 1981· Πινακούλας, 2013), στον οποίο συντάσσεται το κείμενο και αναλόγως εγκειμενοποιούνται στοιχεία τους: «χρονοτοπικές ταυτότητες» (Blommaert & De Fina, 2016).

Επιστρέφουμε στην πατρίδα μας, την Παιδαγωγική, στην κριτική της εκδοχή (Freire, 1994· Freire & Macedo, 2001· Giroux, 1997). Βασιζόμαστε στη θεωρία των Πολυγραμματισμών (Χατζησαββίδης, 2007) του ρεύματος των Σπουδών Νέου Γραμματισμού (New Literacy Studies) (Maybin & Tusting, 2011), που βλέπουν τον γραμματισμό ως μια κοινωνική πρακτική και αναγνωρίζουν το «ιδεολογικό μοντέλο» της Γλώσσας (Street, 2003).

2. Μεθοδολογία

Στη δική μας περίπτωση μελέτης καταγράψαμε τη διαδρομή διασκευής ενός αυτοβιογραφικού μυθιστορήματος σε σενάριο κινηματογραφικής ταινίας. Στη διαδικασία συμμετείχαν, σε κάποια στάδια μαζί, η αυτοβιογραφούμενη συγγραφέας και ο μελλοντικός σκηνοθέτης, που ήταν συνιδρυτής της Εταιρίας Παραγωγής.

2.1 Μεθοδολογία Έρευνας

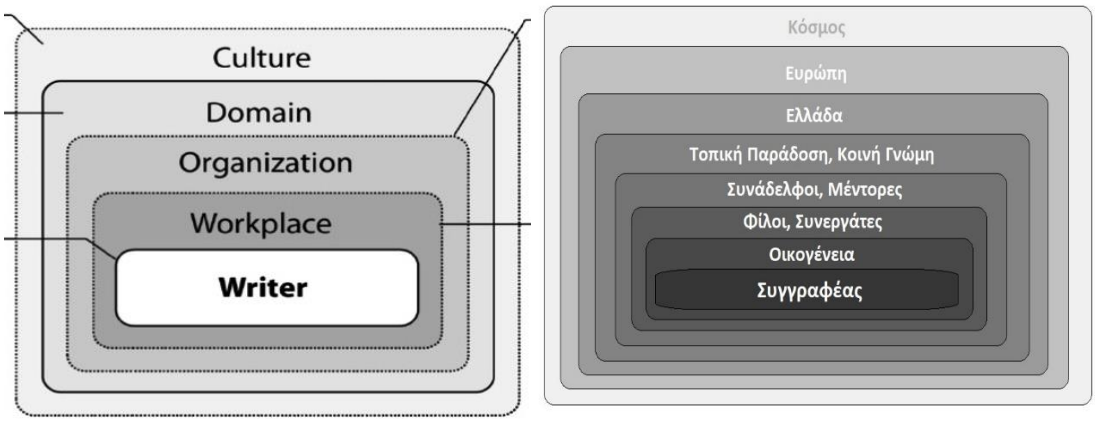
Επιλέξαμε την Εθνογραφία ως μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας, ώστε, εκτός από την εξωτερική παρατήρηση να έχουμε και τις απόψεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκ των έσω (Dyson & Genishi, 2005).

Ο τύπος της έρευνάς μας προσομοιάζει στην «ιστορικοποιημένη»/«αρχειακή» Εθνογραφία (Παπαταξιάρχης, 1993), αφού δεν παραβρεθήκαμε με φυσική παρουσία στη διάρκεια παραγωγής των κειμένων που μελετήσαμε. Αξιοποιήσαμε το αρχικό κείμενο, ενδιάμεσες εκδοχές του κειμένου, σχέδια και προσχέδια του σεναρίου, προχωρώντας σε Εθνογραφία παραγωγής κειμένων (Silverstein & Urban, 1996· Ehrensberger-Dow, 2018).

Έτσι, στηριχθήκαμε στο παράδειγμα της Kell (2011, 2013, 2015) για τις «τροχιές κειμένων» που ταίριαζαν στις δικές μας θεωρητικές ανησυχίες για τις «διαδρομές κειμένων» (Ντανόπουλος, 2014). Στηριχθήκαμε και στην «ανάλυση προόδου»/“progression analysis” του Perrin, κυρίως για τις συνεδρίες αναστοχασμού που προτείνει με τους συγγραφείς, μετά από την παραγωγή του κειμένου (Perrin, 2003· 2012). Αξιοποιήσαμε, επίσης, και το σχήμα της Jakobs με τους ομόκεντρους κύκλους περιβαλλόντων επιρροής που δέχεται ένας/μία συγγραφέας κατά την

παραγωγή του κειμένου (Jakobs & Perrin, 2014) και το προσαρμόσαμε στη δική μας περίπτωση.

Σχήμα 2: Η σχηματική απεικόνιση των περιβαλλόντων επιρροής παραγωγής γραπτού κειμένου της Jakobs, αριστερά, και η δική μας προσαρμογή, δεξιά



2.2 Μεθοδολογία Ανάλυσης

Προκειμένου να αναλύσουμε τα δεδομένα μας, επιλέξαμε τα παραπάνω κείμενα να τα τοποθετήσουμε σε μια κοινωνικοπολιτισμική διάσταση (Engeström, 2009). Χρησιμοποιήσαμε την Κριτική Ανάλυση Λόγου, που αποκαλύπτει ιδεολογικούς μηχανισμούς της Γλώσσας, στην εκδοχή που πρότεινε η Wodak (2015) *"Discourse-Historical Approach"* (Ιστορικοποιημένη Κριτική Ανάλυση Λόγου), ενσωματώνοντας ιστορικές πηγές, έρευνα πεδίου και λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό πλαίσιο των κειμένων και λόγων που εξετάζονται.

Έτσι, φτιάξαμε τη δική μας μηχανή ανάλυσης, στηριζόμενοι στην έννοια «*διαδρομές των κειμένων*», που σύμφωνα με την Kell (2011· 2013· 2015) αποτελούνται από:

- «Ζώνες Μετάβασης» (Kell, 2011· 2013· 2015), όπου υπάρχει μια ροή νοημάτων των κειμένων και γίνεται η συγκέντρωση των σημειωτικών πόρων. Εντός αυτών οι συν-συγγραφείς επηρεάζονται από το σύμπαν των λ/Λόγων που μαζί με τα στοιχεία της ταυτότητάς τους θα εγκειμενοποιηθούν στο επόμενο στάδιο.
- «Κόμβους», που εντοπίζουμε μετά από κάθε «Ζώνη Μετάβασης» και εμείς τον καθένα τον ταυτίζουμε με τον μπαχτινικό Χρόνοτοπο. Είναι το σημείο της διαδρομής όπου το κείμενο παίρνει μια στέρεα μορφή.

Ο Κόμβος / ο Χρονότοπος αποτελεί τη μονάδα ανάλυσης τού υλικού μας (De Fina, 2020), γι' αυτό και θεωρούμε πως κάθε κείμενο στην ουσία είναι ένα παλίμψηστο, με πολλές χρονοτοπικές επιστρωματώσεις (chronotopic lamination), με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

3. Ερευνητικά Δεδομένα

Με το τέλος της έρευνας προέκυψε ένας τεράστιος όγκος υλικού που έπρεπε να διαχειριστούμε. Ομαδοποιήσαμε, ταξινομήσαμε και κωδικοποιήσαμε αυτό το υλικό.
ΒΑΣΙΚΟ ΥΛΙΚΟ:

- Κεντρικά/Μεγάλα (Major) Κείμενα (Roozen, 2010): βιβλία, drafts, δομές, treatment, θεατρικά
- Δευτερεύοντα (minor) Κείμενα (Roozen, 2010): κυρίως διαμεσολαβητικά
- Εθνογραφικές σημειώσεις παρατηρητή
- Οπτικοακουστικό υλικό
- Πηγές διαδικτύου

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ:

- Χαρτογράφηση ιστορικο-κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου (Activity System)
- Μελέτες, δημοσιεύματα
- Συνομιλίες με τρίτα πρόσωπα/συνεργάτες
- Παράλληλες δουλειές των Μ, Τ

Στη συνέχεια προχωρήσαμε σε μείωση του υλικού έρευνας (Smagorinsky, 2018) για να προκύψει το υλικό της ανάλυσης και τα δεδομένα μας:

Επικεντρωθήκαμε στους δύο δημιουργούς του σεναρίου: τη συγγραφέα Μ και τον σκηνοθέτη Τ, καθώς και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Με εθνογραφικά κριτήρια (Fetterman, 1998˙ Dyson & Genishi, 2005) – συχνότητα, επανάληψη, αντιπροσωπευτικότητα – μελετήσαμε ελάχιστα κείμενα αναλυτικά.

Εστιάσαμε στα κύρια και δευτερεύοντα θέματα συζήτησης αυτών: Πώς οι συν-συγγραφείς προσπάθησαν να παρουσιάσουν την Ηρωίδα του μυθιστορήματος και πώς το αντίπαλο δέος: Εκείνους; Πώς η παρουσίαση των δευτερευόντων λ/Λόγων επηρέαζε τους πρώτους;

4. Ανάλυση Δεδομένων

Η χρονογραμμή της Διαδρομής του αρχικού κειμένου προς την κινηματογράφηση χωρίζεται σε τρεις βασικές χρονικές φάσεις: ΠΡΟΪΣΤΟΡΙΑ, ΙΣΤΟΡΙΑ, ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΑ. Η Προϊστορία αναφέρεται στην πραγματική βιογραφία της συγγραφέα, η Ιστορία ξεκινά με τη γέννηση του μυθιστορήματος και η Εθνογραφία ακολουθεί, καθώς συναντήσαμε τη Διαδρομή του κειμένου προς την κινηματογράφηση, όταν αυτό είχε ήδη διασκευαστεί σε μια πολλοστή εκδοχή. Στο παρόν άρθρο θα παρουσιαστεί δείγμα της ανάλυσης δεδομένων της μελέτης:

ΠΡΟΪΣΤΟΡΙΑ\ΖΩΝΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ#0: Η συγγραφέας Μ γεννήθηκε το 1954, μετά τον Εμφύλιο, σε ένα χωριό της ορεινής Κρήτης. Ο πατέρας της πεθαίνει και η μητέρα της περιέρχεται σε δεινή κατάσταση. Σε ηλικία 4 ετών γίνεται αυτόπτης μάρτυρας της δολοφονίας της μητέρας της από φυγάδες αριστερούς αντάρτες. Οι δολοφόνοι προσπαθούν να παραστήσουν τη δολοφονία ως αυτοκτονία, απαγχονισμό. Το κορίτσι υιοθετείται από πλούσια οικογένεια κομμουνιστών. Σε ηλικία 9-14 ετών αρχίζει να γράφει μικρές ιστορίες σε χαρτάκια, που κρύβει στην εσοχή ενός βράχου.

Αυτά τα ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ/ΚΟΜΒΟΣ#0 είναι το πρώτο υλικό του μετέπειτα μυθιστορήματος.

ΖΩΝΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ#1: Οι θετοί γονείς της, αυστηροί και μεγάλοι σε ηλικία, την παντρεύουν χωρίς τη θέλησή της στα 14 χρόνια της και τη σταματούν από το σχολείο. Κάνει δύο παιδιά και χωρίζει από τον σύζυγό της, όταν πλέον οι γονείς έχουν πεθάνει. Στην ενήλικη ζωή της εκδίδει ποιητικές συλλογές, διηγήματα, παραμύθια, καθώς επίσης κείμενα για το θέατρο που τα παρουσιάζει ως ηθοποιός. Όταν στο νησί επιστρέφει από κινηματογραφικές σπουδές στην Αγγλία, ο νεαρότερος από εκείνη σκηνοθέτης Τ πρωταγωνιστεί σε μια βραβευμένη μικρού μήκους ταινία. Ο σκηνοθέτης γεννήθηκε και μεγάλωσε από Έλληνες γονείς στη Νότια Αφρική.

ΙΣΤΟΡΙΑ: Το 2006 κυκλοφορεί το αυτοβιογραφικό μυθιστόρημα (ΚΟΜΒΟΣ#1), που είναι το ΑΡΧΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ της μελέτης μας. Στο βιβλίο γίνεται μια μεταγραφή των κρυμμένων ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΩΝ της και παρουσιάζεται η ζωή της από τη γέννηση ως και τα 14 χρόνια της. Οι δολοφόνοι παίρνουν το αόριστο όνομα ΕΚΕΙΝΟΙ, ενώ δεν αναφέρεται το όνομα του ΚΟΡΙΤΣΙΟΥ. Η παρέμβαση ΕΚΕΙΝΩΝ στη ζωή του ΚΟΡΙΤΣΙΟΥ βρίσκεται στον πυρήνα της ιστορίας και τις επιβάλουν τις Σκιές στη ζωή της: «ΕΚΕΙΝΟΙ φεύγουν, οι ΣΚΙΕΣ μένουν».

ΖΩΝΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ #2: Το βιβλίο παίρνει καλές κριτικές, ταράζει τα τοπικά νερά με την τολμηρότητά του, αφού ως τότε οι αριστεροί αντάρτες είχαν μόνον ηρωική εκδοχή. Ο σκηνοθέτης Τ και η Εταιρεία Παραγωγής, στην οποία είναι συνιδρυτής, συμμετέχουν στην παρουσίαση και προώθηση του βιβλίου. Η συγγραφέας θεωρεί πως το βιβλίο είναι «ψίθυρος ενός παιδιού που δεν έζησε την παιδική του ηλικία». Το 2009 ο σκηνοθέτης ασχολείται με την προ-παραγωγή της πρώτης πολύ πετυχημένης ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΗΣ ΣΕΙΡΑΣ, στην οποία καλεί να συμμετέχει και η Μ ως ηθοποιός και συγγραφέας, κάνοντας μια πολιτισμική μεταγραφή του σεναρίου στην τοπική διάλεκτο και κουλτούρα. Είναι η στιγμή της πρώτης ιδέας διασκευής του ΒΙΒΛΙΟΥ σε σενάριο κινηματογραφικής ταινίας. Για τον λόγο αυτό καλούνε μια επαγγελματία ΣΕΝΑΡΙΟΓΡΑΦΟ από την Αθήνα να αναλάβει τη διασκευή. Η Μ βοηθάει τη ΣΕΝΑΡΙΟΓΡΑΦΟ, μέσω μέιλ, τηλεφωνικών συζητήσεων και οικογενειακών φωτογραφιών.

ΚΟΜΒΟΣ #2, DRAFT#0: Η ΣΕΝΑΡΙΟΓΡΑΦΟΣ φέρνει στο κέντρο της ιστορίας ΕΚΕΙΝΟΥΣ και τους κάνει σκιές που ακολουθούν συνεχώς το ΚΟΡΙΤΣΙ, ενώ, όπως αναφέρει, κάποιες φορές «προσωποποιούνται». Το ΚΟΡΙΤΣΙ υπακούει στην παραδοσιακή διαμόρφωση της ταυτότητάς του, μέσα από τους λ/Λόγους του φύλου και της ταξικής καταγωγής του σε μια σκληρή και απολίτιστη κοινωνία. Το κείμενο ξεφεύγει από την αυτοβιογραφία και κινείται προς τη μυθοπλασία.

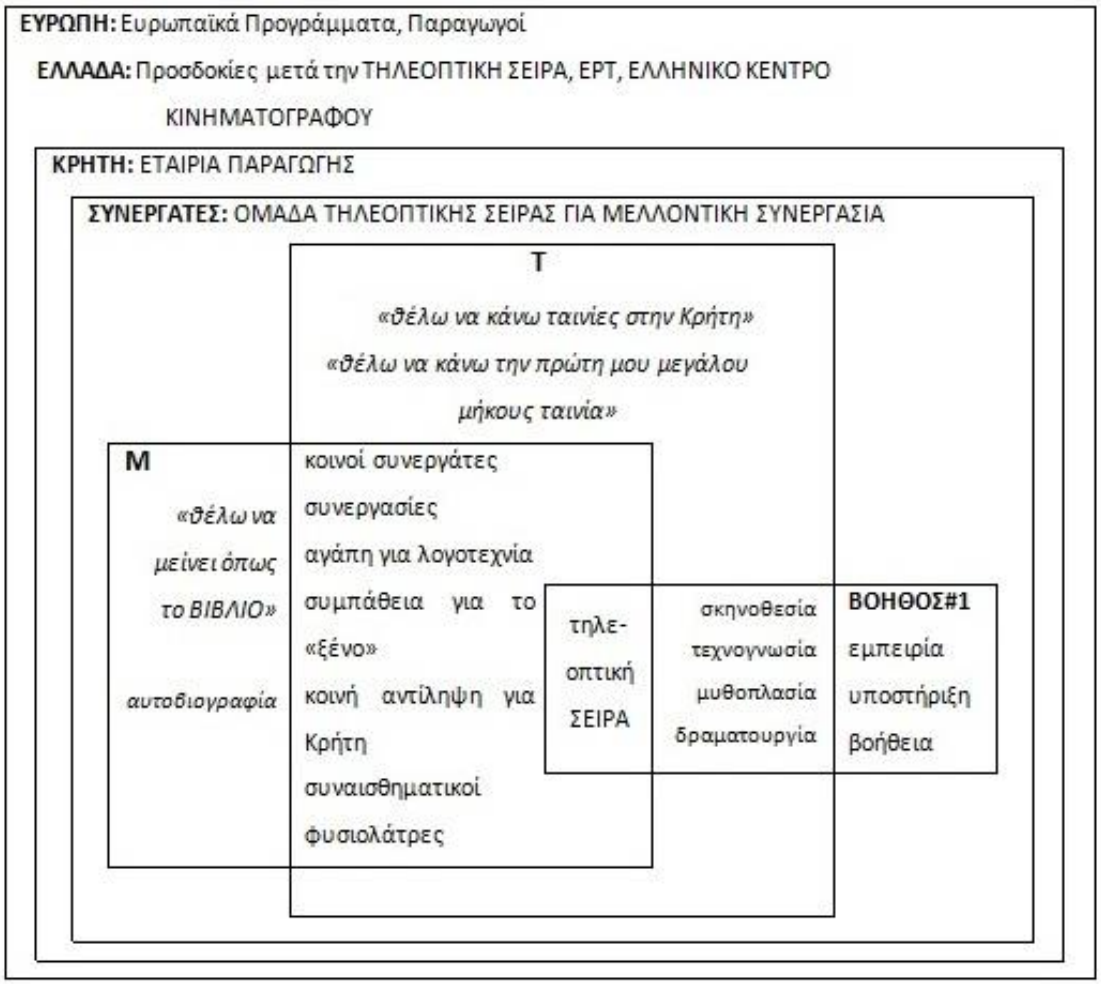
ΖΩΝΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ#3: Το draft δεν άρεσε καθόλου στη συγγραφέα, λέει πως η ΣΕΝΑΡΙΟΓΡΑΦΟΣ, σαν κοριτσάκι της πόλης δεν μπόρεσε να δώσει τον αέρα της εποχής. Ο Τ μάς είπε πως δεν κατάφερε να διαχειριστεί σωστά η ΣΕΝΑΡΙΟΓΡΑΦΟΣ τη ζωή της συγγραφέα, με αποτέλεσμα να διαφωνήσουν. Ο ίδιος χαρακτήρισε την προσπάθεια ως ένα πολύ σημαντικό λιθαράκι. Το ΚΕΙΜΕΝΟ επιστρέφει στη

συγγραφέα, που κάνει δύο απόπειρες μόνη της για να διασκευάσει το ΑΡΧΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ. Ακολουθεί μεγάλη επιτυχία της ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΗΣ ΣΕΙΡΑΣ που αναφέρθηκε.

ΚΟΜΒΟΣ #3, DRAFT#2: Στη δική της εκδοχή, η Μ δε θέλει να φανούν τα πρόσωπα ΕΚΕΙΝΩΝ. ΕΚΕΙΝΟΙ βάφονται σε τόνους εγωιστικούς, ατομικού συμφέροντος, έναντι του συλλογικού (ταυτότητας που υποστήριζε η Αριστερά), αλλά και σκοτεινούς: «Όπως και να κάμεις, μπλεγμένος θα βρεθείς». Βλέπει μόνο τις αρβύλες τους. Ξανατοποθετεί στο κέντρο της ιστορίας τη ζωή του ΚΟΡΙΤΣΙΟΥ.

ΖΩΝΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ#4: Η συγγραφέας, ο σκηνοθέτης και η βοηθός του (που έχει τον ρόλο της γραμματέα) αναλαμβάνουν να γράψουν μια βελτιωμένη εκδοχή του σεναρίου. Το κοινό, μετά τη μεγάλη επιτυχία της ΣΕΙΡΑΣ, έχει προσδοκίες από τον σκηνοθέτη και εκείνος θεωρεί πως θα εξαργυρώσει τη δόξα και την επιτυχία του με μια πετυχημένη πρώτη μεγάλου μήκους ταινία. Το εργαστήρι συγγραφής του κοινού draft στήνεται στο δεύτερο πατρικό σπίτι της συγγραφέα, όπου δεχόταν και επισκέψεις ΕΚΕΙΝΩΝ, όσο ζούσαν οι θετοί γονείς της.

Σχήμα 3: Σύμπαν λ/Λόγων που επηρεάζουν τους συν-δημιουργούς του κειμένου σε σχέση με τις χρονοτοπικές τους ταυτότητες στη Ζώνη Μετάβασης #4



ΚΟΜΒΟΣ #4, DRAFT#7: Η παρουσία ΕΚΕΙΝΩΝ μειώνεται, γίνεται με ενδείξεις και όχι με απευθείας προσωποποίηση. Ο Τ σέβεται την επιθυμία της Μ. Διαβάζουμε στο σενάριο: «Άστα σκεπασμένα… Μην τα σκαλίζεις».

ΖΩΝΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ#5Α: Το κοινό draft (#7) θεωρήθηκε από τους δημιουργούς και συνεργάτες τους ως άρτιο και ξεκίνησε η φάση ανάπτυξης του σεναρίου. Σε μια δεύτερη διακλάδωση, το κοινό draft αποκτά έναν νέο στόχο: Παρουσίαση της ιδέας σε ξένους παραγωγούς και εταιρείες διανομής σε Πρόγραμμα του Διεθνούς Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης (2011). Για τον λόγο αυτό γυρίζεται μια μικρή ταινία DEMO/ΔΕΙΓΜΑ, που θα ενισχύσει την πρόταση της παρουσίασης. Στο ίδιο χρονικό διάστημα, η Μ παρουσιάζει τη νέα έκδοση του βιβλίου.

ΚΟΜΒΟΣ #4Β, DEMO: Σκηνές του αυτοβιογραφικού μυθιστορήματος έχουν πάρει πλέον κινηματογραφική μορφή και θα παρουσιαστούν σε επαγγελματίες της κινηματογραφικής κοινότητας. Χρησιμοποιείται η αγγλική ως επίσημη γλώσσα εργασίας. Τονίζεται πως περιέχει σκηνές με παιδιά, είναι σκοτεινή, κρύβει μυστικά και μοιάζει με φοβιστικό παραμύθι, πλησιάζοντας την ατμόσφαιρα θρίλερ. Εστιάζει στη δολοφονία της μητέρας που ΕΚΕΙΝΟΙ θέλουν να φαίνεται ως αυτοκτονία. Δεν παρουσιάζονται καθόλου, παρά μόνο ως σκιές, φωνές και ήχοι βημάτων και χειρονομιών.

ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΑ\ΖΩΝΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ#5Β: Στο περιθώριο του “pitching” συναντάμε τον ΣΚΗΝΟΘΕΤΗ και αρχίζει ο συγχρονισμός μας στην έρευνα: «Την παρουσιάσαμε 40 φορές σε διαφορετικούς παραγωγούς. Έγιναν παρατηρήσεις για έλλειψη στόχου.» Με αφορμή μια συνέντευξη για το έργο του σκηνοθέτη, συζητούμε και, αφού αποκτούμε μια αρχική σχέση εμπιστοσύνης, δέχεται να παρακολουθήσω την πορεία της ανάπτυξης του σεναρίου, στο πλαίσιο της διδακτορικής μου έρευνας, αφού πρώτα συμφώνησε και η συγγραφέας. Ο άνθρωπος που μας έστειλε το υλικό και μας παρείχε άμεσες διευκολύνσεις ήταν η ΒΟΗΘΟΣ ΣΚΗΝΟΘΕΤΗ.

ΖΩΝΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ #5Γ: Η κυκλοφορία της νέας έκδοσης του ΒΙΒΛΙΟΥ (#2) συνδέεται με τον σκηνοθέτη που πλέον έχει φήμη και κύρος. Γίνονται δημοσιεύματα, στα οποία αναφέρεται πως βρίσκεται σε εξέλιξη η ανάπτυξη σεναρίου. Επίσης σε παρουσιάσεις βιβλίου παρίσταται ο ίδιος ο σκηνοθέτης, μιλάει για το βιβλίο και για το σχέδιό του να το μεταφέρει στην οθόνη και προβάλλεται η ταινία DEMO. Βρισκόμαστε στο 2011 και η οικονομική κρίση έχει δείξει τα δόντια της στην Ελλάδα: Κρατικοί πόροι για ταινίες λιγότεροι, καθυστερήσεις στις πληρωμές, δανεισμός, επιφυλακτικότητα επενδυτών, μεγάλος ανταγωνισμός και δυσκολίες επιβίωσης για την Εταιρία Παραγωγής. Γίνονται προσπάθειες για νέα σχέδια σεναρίων: DRAFT#8, DRAFT#9, DRAFT#10. Η συγγραφέας εμπιστεύεται τον σκηνοθέτη και αποχωρεί από το εργαστήριο συγγραφής. Γίνονται αλλαγές, όπως μια προσπάθεια να προστεθεί ερωτικό στοιχείο και εστίαση στις συγκρούσεις. Ο σκηνοθέτης είναι απογοητευμένος με τα οικονομικά, ωστόσο θεωρεί πως θα πάει για κινηματογράφηση σύντομα, καθώς ολοκληρώνεται το draft#11: «Άμα ήταν καλύτερα γραμμένη η ταινία θα βρίσκαμε λεφτά». Δεν είναι όλοι οι συνεργάτες του σύμφωνοι με την προσπάθεια:

«Δεν πρέπει να εκτεθεί μ' αυτή την ταινία. Δεν είναι λόγοι οικονομικοί, αλλά καλλιτεχνικοί, τεχνικοί. Το ΒΙΒΛΙΟ έχει ένα δυνατό στιγμιότυπο: την κρεμασμένη μάνα. Ως εκεί.»/«Ο Τ δεν έχει διαβάσει ιστορία. Επηρεάζεται κακώς από τον περίγυρο.»

ΚΟΜΒΟΣ#5, DRAFT#11: Η εκδοχή του σκηνοθέτη, που προσπαθεί να θέσει στον πυρήνα της ιστορίας τις αντιφάσεις και τις συγκρούσεις. Μια άλλη αλλαγή είναι πως το ΚΟΡΙΤΣΙ στο τέλος δηλώνει τα Θέλω και τα Δε Θέλω της και παρουσιάζεται σαν μια ενεργή υποκειμενικότητα, γεγονός που δεν είναι εμφανές στο ΒΙΒΛΙΟ.

ΖΩΝΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ #6Α: Η συγγραφέας δεν είναι καθόλου ικανοποιημένη από τη νέα εκδοχή: «Ούτε η μάνα του δε θα γνώριζε το ΚΟΡΙΤΣΙ». «Αν το έκανα εγώ δε θα […] έβαζα [τέτοια στοιχεία]». Ο σκηνοθέτης μάς λέει: «Το επίκεντρο είναι το ΚΟΡΙΤΣΙ και πώς καταφέρνει να συμβιβαστεί/συμφιλιωθεί με τους θετούς γονείς του.» «Αυτό που εισπράττω είναι πως πρέπει να αποστασιοποιηθεί η ιστορία απ' το ΒΙΒΛΙΟ». «Νιώθω μια σιγουριά της τάξεως του 70% . Και τώρα να με πήγαινες να τη γυρίσω θα έβγαινε μια ωραία ταινία». Το Draft#11 υποβάλλεται για χρηματοδότηση στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Ενίσχυσης Κινηματογραφικών Παραγωγών (MEDIA) και επικρατεί αισιοδοξία. Ο Τ ανακηρύσσεται Έλληνας σκηνοθέτης της χρονιάς. Κάνει συναντήσεις με διάφορους παραγωγούς στην Αθήνα και παρουσιάζει το project: «Φοβούνται λίγο το θέμα του Εμφυλίου.»/«Όσοι το διαβάζουν ρωτούν: *Ποιοι είναι Εκείνοι;*»

ΚΟΜΒΟΣ#5Α: Ο ΣΚΗΝΟΘΕΤΗΣ με μια πειραματική διάθεση προσπαθεί με το μοντάζ να μετατρέψει την ταινία DEMO σε ένα τρέιλερ με έντονα στοιχεία φανταστικού παραμυθιού για ενήλικες. Χρησιμοποιεί τη δύναμή του: πλάνα, μουσική και άλλες τροπικότητες για να επανακωδικοποιήσει το ΚΕΙΜΕΝΟ.

ΖΩΝΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ #6Β: Η πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα, το καλοκαίρι του 2012, είναι ασταθής. Ο χρόνος και τα έξοδα της ΕΤΑΙΡΙΑΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ τρέχουν. Κάνουν διαφημιστικές καμπάνιες τουριστικής προβολής του νησιού, διοργανώνουν συναυλίες… Επειδή ο Τ δεν είναι σίγουρος για το τόλμημά του, ζητάει βοήθεια από ειδικούς: "script doctors"/«γιατροί σεναρίου» στο Εργαστήριο Κινηματογραφικού Σεναρίου που αξιοποίησε και σε παλιότερο project του. Βρέθηκαν ελαττώματα, προτάθηκαν αλλαγές: «Το ΚΟΡΙΤΣΙ δεν μπορεί να είναι κεντρικός ήρωας, αφού δε δρα. Προτείνουν να γίνει ήρωας ο θετός πατέρας του ΚΟΡΙΤΣΙΟΥ». Επιπλέον, στο Εργαστήριο, ο σκηνοθέτης συναντά έναν δάσκαλο-σκηνοθέτη, από τους πρώτους ντοκιμαντερίστες που μπήκανε στα στρατόπεδα των ανταρτών και νιώθει σαν να μην γνωρίζει την εποχή. Του είπε: «Με στενοχωρείς εδώ… Ουσιαστικά αυτό που κάνεις είναι να θάβεις τους αντάρτες. Κακώς.» Μετά το Εργαστήριο ο σκηνοθέτης αποθαρρύνεται, απογοητεύεται. Σκέφτεται μήπως να επανεξετάσει το σενάριο: «Δεν ξέρω τι θα είναι. Έχω εξαντληθεί. Έδωσα όλες τις εκδοχές.»

Από το 2013 *«…επικρατεί πλήρης [σιωπή]….»* Ο σκηνοθέτης θέλει να κάνει την πρώτη μεγάλου μήκους του ταινία για να εξελιχθεί. Σκέφτεται τις νύχτες διάφορες εκδοχές. Η συγγραφέας ανεβάζει το κείμενο του ΒΙΒΛΙΟΥ της ως θεατρικό έργο

(2017), με το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα που η ίδια επιθυμούσε: «Είχα βρεθεί σε αδιέξοδο… Ευχόμουν […] μέσα μου να μη γίνει ποτέ αυτή η ταινία που δεν έχει τίποτα δικό μου εκτός από τον τίτλο και που παραμορφώνει την ιστορία μου…».

Σχήμα 4: Συνοπτική παρουσίαση του ιδεολογικού πλέγματος ανάλυσης των Διαδρομών του ΚΕΙΜΕΝΟΥ, εντός του οποίου διαμορφώθηκαν οι κοινωνικές ταυτότητες τού ΚΟΡΙΤΣΙΟΥ και ΕΚΕΙΝΩΝ.

Αριστερός Λόγος				Σύγχρονος Δεξιός Λόγος
Ευρώπη				Ελλάδα / Εμφύλιος
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΣ ΛΟΓΟΣ Φίλοι Γάλλοι, θετή οικογένεια	Αδύναμο **ΚΟΡΙΤΣΙ** ♀	Vs	ισχυροί **ΕΚΕΙΝΟΙ** ♂	ΤΟΠΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ Κρήτη / Παράδοση Λόγος Σιωπής Κοινή Γνώμη (ανεπίσημος Λόγος)
ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ Έλλη Αλεξίου, θετή μητέρα	Αντίσταση συμβιβασμός ακύρωση / καθήλωση			ΓΥΝΑΙΚΕΙΟΣ ΛΟΓΟΣ 1η μητέρα, φίλη 1ης μητέρας
ΑΝΤΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ θετός πατέρας, Μάριος	• Τραύμα ψυχολογικό ή κοινωνικο/πολιτικό; • Αυτοεκπληρούμενη προφητεία ή συνέπεια Χρονότοπου; • Καθηλωμένη ή ενεργή υποκειμενικότητα;		• Θύτες ή θύματα; • Αυτοεκπληρούμενες προφητείες ή δημιουργήματα του Χρονότοπου; • Γενναίοι ή ανήμποροι;	ΑΝΤΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ #αντρειά #παρανομία #οπλοκατοχή #συνενοχή

Ολοκληρώνουμε την εθνογραφική περιγραφή/ανάλυση των Διαδρομών του αρχικού κειμένου/ΒΙΒΛΙΟΥ ως τις διάφορες εκδοχές διασκευής του στον χρόνο. Ζώντας στη σκιά τους και οργανώνοντας τις παραπάνω εθνογραφικές παρατηρήσεις μας, προχωρούμε στην ενότητα των συμπερασμάτων: Τελικά, τι κρύβει η υπόγεια διαδρομή παραγωγής των κειμένων; Τι συμβαίνει στις Ζώνες Μετάβασης; Θα μπορούσαν να εντοπιστούν αναλογίες στο σχολικό πλαίσιο;

5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας και θεωρώντας την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου περισσότερο σαν μια εν εξελίξει διαδικασία και λιγότερο σαν προϊόν, θα λέγαμε πως:

Ο Χρονότοπος είναι το νέο "context" (Karimzad, 2020).

Ο/Η συγγραφέας προσπαθεί να δημοσιοποιήσει το προσωπικό του/της κείμενο, αλλά την τελική του πορεία καθορίζει το πλέγμα των λ/Λόγων.

Κάθε συγγραφέας ενός κειμένου, που προέρχεται από προηγούμενο, εντός ενός δημιουργικού Χρονότοπου, επιδρά στον δημιουργημένο Χρονότοπο του δοσμένου κειμένου. Επανανοηματοδοτεί ιδεολογικά σημεία του και διαχειρίζεται τις φωνές που εμπεριέχει.

Έτσι, δημιουργείται ένα παλίμψηστο κείμενο που χαρακτηρίζεται από χρονοτοπική διαστρωμάτωση, κουβαλώντας ιδεολογικά στοιχεία που μεταστοιχείωσε ο ίδιος ο δημιουργός του, με βάση την κοινωνική του ταυτότητα και τα ενσωμάτωσε σε αυτό με τον δικό του τρόπο.

Χαρακτηριστικά, η συγγραφέας της μελέτης μας αναφέρει: *«Οι ιστορίες μου θα μπορούσα σχηματικά να πω ότι είναι φτιαγμένες από υλικά κατεδάφισης. Και μπαίνω στη διαδικασία να χτίσω. Φροντίζω να ταιριάσουν τα υλικά μου, να υπάρχει στερεότητα, συνέπεια και αλήθεια.»*

Θα μπορούσαν οι παραπάνω πρακτικές και πληροφορίες να βοηθήσουν στη σχολική πραγματικότητα;

5.1 Προεκτάσεις

Αναζητώντας αναλογία με τη σχολική διαδικασία, θα λέγαμε τα εξής:

Είναι χρήσιμο να γίνει κατανοητό από τις/τους εκπαιδευτικούς πως οποιοδήποτε κείμενο συγγράφεται έχει μια ιδεολογική διάσταση. Έτσι, τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές και οι μαθήτριες από πηγές και μέσα μέσα σε ένα σύμπαν λ/Λόγων, όπως οι οδηγίες-συμβουλές των εκπαιδευτικών ή/και οι γραπτές τους διορθώσεις.

Υπάρχει ανάγκη επαναθεώρησης της παραγωγής γραπτών κειμένων ως ενός ιδεολογικού αντικειμένου που παρουσιάζει ενδιαφέρον να παρακολουθούμε εθνογραφικά, κατά τη διαμόρφωσή του.

Σε προέκταση των παραπάνω, θεωρούμε πως, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, η μαθήτρια/ο μαθητής διαμορφώνει τη δική της/του εκδοχή κοινωνικής ταυτότητας σε κάθε συγκεκριμένο Χρονότοπο.

Μέλημα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι οι μαθήτριες και οι μαθητές να διαμορφώσουν κοινωνικές ταυτότητες με ενεργητικά χαρακτηριστικά κριτικής πράξης (Buckingham, 2019).

Τέλος, ας γίνουμε αυτό που ο Henry Giroux (1992) προτείνει, "border crossers", κι ας κάνουμε τη «σχολική πραγματικότητα» περισσότερο «πραγματικότητα» και λιγότερο «σχολική», εισάγοντας στο σχολείο πρακτικές εξωσχολικών κοινοτήτων πρακτικών παραγωγής κειμένων.

Βιβλιογραφία

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays.* M. Holquist, Trans. C. Emerson & M. Holquist (Eds.). Austin: University of Texas Press.

Blommaert, J. & De Fina, A. (Jan 2016). Chronotopic identities: On the timespace organization of who we are. In *Tilburg Papers in Culture Studies*, *153*.

Brah, A. (2007). Non-binarized identities of similarity and difference. In M. Wetherell, M. Laflèche & R. Berkeley (Eds.), *Identity, ethnic diversity and community cohesion* (pp. 136-145). London: SAGE Publications Ltd.

Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto.* Oxford, UK: Polity Press.

Clark, K. & Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

De Fina, A. (2020). Insights and challenges of chronotopic analysis for sociolinguistics. In S. Kroon & J. Swanenberg (Eds.), *Chronotopic Identity Work: Sociolinguistic Analyses of Cultural and Linguistic Phenomena in Time and Space* (pp. 193-203). Bristol: Multilingual Matters.

Dyson, A. H. & Genishi, C. (2005). *On the Case. Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press.

Ehrensberger-Dow, M. (2018). Process research. In L. D'hulst & Y. Gambier (Eds.), *A History of Modern Translation Knowledge: Sources, Concepts, Effects* (pp. 293-300). Amsterdam: John Benjamins.

Engeström, Y. (2009). The Future of Activity Theory: A Rough Draft. In A. Sannino, H. Daniels, & K. Gutiérrez (Eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp. 303-328). Cambridge: Cambridge University Press.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London & New York: Longman.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The critical study of Language.* London & New York: Longman. 403.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research.* London & New York: Routledge.

Fetterman, D. (1998). *Ethnography. Step by Step.* Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.

Foucault, M. (1972). A. M. Sheridan, Smith (trans.) *The archaeology of knowledge and the discourse of Language*. New York: Pantheon Books.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum. 404.

Freire, P. & Macedo, D. (2001). *Literacy: Reading the Word and the World.* London: Routledge. (1st published 1987).

Gee, P. J. (2005). *An Introduction to Discourse. Theory and Method* (2nd edition.). London & New York: Routledge (1st published 1999).

Giroux, H. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Difference.* New York: Peter Lang Publishing.

Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader.* Colorado: Westview Press.

Gualberto, C. & Kress, G. (2019). Social Semiotics. In R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *International Encyclopedia of Media Literacy.* NY: Wiley-Blackwell.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The social Interpretation of Language Meaning.* London: Edward Arnold.

Jakobs, E.-M. & Perrin, D. (2014). Introduction and research roadmap: Writing and text production. In E.-M. Jakobs & D. Perrin (Eds.), *Handbook of Writing and Text Production* (pp. 1-26). New York: De Gruyter.

Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. In R. A. Brower (Ed.), *On translation* (pp. 232-239). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Karimzad, F. (Jan. 2020). Multilinguism, chronotopes, and resolutions: Towards an analysis of the total sociolinguistic fact. *Tilburg Papers in Culture Studies, 239*, 1-38.

Kell, C. (2011). Inequalities and crossings: Literacy and the spaces-in-between. *International Journal of Educational Development, 31*, 606-613.

Kell, C. (2013). Ariadne's thread: Literacy, scale and meaning making across space and time. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, *118*.

Kell, C. (2015). "Making people happen": materiality and movement in meaning-making trajectories. *Social Semiotics*, *25*(4), 423-445.

Leontiev, N., Aleksei (1981). *Problems of the development of mind*. Moscow: Progress Press.

Maybin, J. & Tusting, K. (2011). Linguistic ethnography. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 515-528). London: Routledge.

Ντανόπουλος, Δ. (2014). Αναλύοντας τις διαδρομές των κειμένων: Εθνογραφική μελέτη παραγωγής ειδήσεων σε μια τοπική εφημερίδα. In N. Lavidas, Th. Alexiou, A. M. Sougari (Eds.), *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics, 2*, 69-84. Versita.

Pânzaru, O. (2011). School of Semiotics from Tartu: Genesis of Semiotics of Culture and Semiotics of Nature. *Agronomy Series of Scientific Research/Lucrari Stiintifice Seria Agronomie*, *54*(2), 433-436.

Perrin, D. (2003). Progression analysis (PA): investigating writing strategies at the workplace. *In Journal of Pragmatics, 35*, 907-921.

Perrin, D. (2012). Stancing: Strategies of entextualizing stance in newswriting. *Discourse, Context & Media*, 135-147.

Potter, J. (2005). Στάσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις και η διά/του λόγου ψυχολογία. Στο M. Wetherell (Ed.), *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα* (N. Μποζατζής, μτφρ) (σ. 175-252). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*, 54-66. The Guilford Press.

Παπαταξιάρχης, Ε. (1996). Περί της πολιτισμικής κατασκευής της ταυτότητας. Στο *Τοπικά Β'* (σ. 197-216). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α. Νήσος.

Πινακούλας, Γ. (2013). Αναπαριστών, αναπαριστώμενος και δημιουργικός χρονότοπος στην μπαχτινική θεωρία. Στα *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου Μεταπτυχιακών Φοιτητών και Υποψήφιων Διδακτόρων του Τμήματος Φιλολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*, τ. Β: 853-862.

Risku, H. (2013). Translation Process Research as Interaction Research: From Mental to Socio-Cognitive Processes. MonTI. *Monografías de Traducción e Interpretación, diciembre*, 331-353.

Roozen, K. (2010). Tracing Trajectories of Practice: Repurposing in One Student's Developing Disciplinary Writing Processes. *Written Communication*, *27*(3):318-354.

Silverstein, M. & Urban, G. (1996). (Eds). *Natural Histories of Discourse*. Chicago: University of Chicago Press.

Smagorinsky, P. (July 2008). The Method Section as Conceptual Epicenter in Constructing Social Science Research Reports. *Written Communication, 25*(3):389-411.

Spassova, K. (2018). Dual Codes: The text within a text in Lotman and Kristeva. *PRACE FILOLOGICZNE. LITERATUROZNAWSTWO*, *8*(11), part 2, 13-28.

Street, B. (2003). What's New in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education, 5*(2), 77- 91.

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics.* London/New York: Routledge.

Vygotsky, S., L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, V. J. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wetherell, M. (Επιμ.) (2005). *Ταυτότητες, Ομάδες και Κοινωνικά Ζητήματα* (Ν. Μποζατζής, μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο (1η δημοσίευση: 1996).

Wodak, R. (2015). Critical Discourse Analysis, Discourse-Historical Approach. In K. Tracy (General Editor), C. Ilie & T. Sandel (Associate Editors), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (1st edition).

Χατζησαββίδης, Σ. (Ιούνιος 2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ.* Πάτρα. Διαθέσιμο στο http://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/?ln=el [ανάκτηση 25.07.19]

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Χειραφετική διδασκαλία στο έργο του Ζακ Ρανσιέρ: Η διδασκαλία των αδαών

Ειρήνη Αγλαΐα Ράπτη
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
eiriniaglaia@gmail.com

Περίληψη
Το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά για τον γάλλο φιλόσοφο Ζακ Ρανσιέρ έναν χώρο εξασφάλισης μιας ελάχιστης κοινωνικής κινητικότητας όπου οι κοινές πεποιθήσεις των εξουσιών αναπαράγονται στο πλαίσιο μιας φαινομενικής συναίνεσης, ενώ ταυτόχρονα οι διαφορετικές αφετηρίες των μαθητών παρακάμπτονται, θέτοντας την ανισότητα ως σημείο αφετηρίας. Η εργασία αυτή, λαμβάνοντας υπόψη τη θέση του Ρανσιέρ ότι η επίτευξη της ισότητας δεν μπορεί να θέτει ως αφετηριακή προκείμενη την ανισότητα, εξετάζει κριτικά την καταλυτική αντίθεση του στη σημασία του δασκάλου ως αυθεντίας και στην αρνητική έκβαση της παιδαγωγικοποίησης της κοινωνίας. Δείχνεται ότι η ρανσεριανή απόρριψη της εξηγητικής λογικής συνιστά εναντίωση στην παιδαγωγική διαδικασία η οποία οδηγεί σε μια διά βίου εκπαίδευση που απομακρύνει τους αποδέκτες της από την κοινωνικότητα των γνώσεων. Η επίτευξη του χειραφετικού προτάγματος υπό αυτές τις συνθήκες στηρίζεται στην αποφασιστικότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν ως αδαείς, βάζοντας τους μαθητές σε ένα κλειστό πλαίσιο από το οποίο θα πρέπει μόνοι τους να βγουν.

Λέξεις-κλειδιά: Ζακ Ρανσιέρ, χειραφέτηση, εκπαιδευτικό σύστημα, αδαής, ισότητα

Abstract
The legislated educational system consists, according to the French philosopher Jacques Ranciere, a place which ensures a minimum social mobility where the authority's common beliefs are duplicated in the context of an ostensible consent, while students' different beginnings are omitted, turning inequality into the beginning point. Taking into consideration the rancerian claim that inequality cannot be posed as a beginning point in order to achieve equality, we critically examine Ranciere's opposition to the meaning of the teacher as a master, as well as to the pedagogisation of society. The rancerian rejection of explanation suggests an effort of opposition to the pedagogical procedure which leads to a continuing education that alienates the recipients from the sociability of knowledge. The accomplishment of the emancipative request under these circumstances depends on the teachers' decisiveness to teach as ignorant, putting their students in an enclosed context from which they should get out alone.

Keywords: Jacques Ranciere, emancipation, educational system, ignorant, equality

0. Εισαγωγή

Οι συνεχιζόμενες μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών αναδεικνύουν τον έντονο προβληματισμό των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση σχετικά με την πραγματοποίηση σημαντικών αλλαγών προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας ευρύτερα. Ειδικότερα, τις τελευταίες δεκαετίες ασκείται έντονη κριτική στην έννοια του δασκάλου ως αυθεντία με τον ρόλο του εκπαιδευτικού συχνά να αμφισβητείται και τη συζήτηση να στρέφεται προς την υιοθέτηση μαθητοκεντρικών στρατηγικών οι οποίες να εκκινούν από τις ανάγκες των ίδιων των μαθητών.

Ο σύγχρονος γάλλος φιλόσοφος Ζακ Ρανσιέρ υπογραμμίζει, ωστόσο, ότι τα θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά συστήματα αδυνατούν να σταματήσουν τη διαιώνιση της ανισότητας προς όφελος των μαθητών και των ομάδων που βρίσκονται χαμηλότερα ιεραρχικά στην κοινωνία. Υποστηρίζει ότι, καθώς η κοινωνία πορεύεται προς μια συνεχιζόμενη παιδαγωγικοποίηση μέσα από τη διά βίου εκπαίδευση, η ισότητα τίθεται ως στόχος κάποιας αόριστης μελλοντικής επίτευξης εμποδίζοντας την άμεση προτεραιότητα του χειραφετικού προτάγματος και οδηγώντας τελικά σε μια κοινωνία ανισότητας. Όπως θα δειχθεί στη συνέχεια, ο Ρανσιέρ δεν ακολουθεί μια πεσιμιστική λογική για το μέλλον της εκπαίδευσης, αλλά δίνει έμφαση στη δυνατότητα κάθε εκπαιδευτικού και κάθε ανθρώπου βασιζόμενου στις δικές του δυνάμεις να ρηγματώσει τις υπάρχουσες νόρμες μέσω της διχογνωμίας και να δράσει χειραφετικά προς όφελος των κατώτερων ιεραρχικά ομάδων στην κοινωνία.

Η έννοια της διχογνωμίας εισάγει το στοιχείο της διαφωνίας αναδεικνύοντας ότι ο «μερισμός του αισθητού»[1] δεν είναι πάντοτε σαφής και δίκαιος, αλλά αντίθετα συνιστά μια συγκρουσιακή σχέση που αφορά την κατανομή του χώρου και του χρόνου, του ορατού και του μη ορατού μέσα σε οποιαδήποτε φαινομενική συναίνεση (Listik, 2018). Σύμφωνα με τον Ρανσιέρ, η διχογνωμία αποκαλύπτει την αδικία των νομιμοποιημένων πολιτικών συστημάτων, καταστρέφοντας τις ιεραρχίες της κοινωνίας και εγκαθιδρύοντας μια κοινότητα που δεν βασίζεται στην ιεραρχία (Tolia-Kelly, 2019). Με την έννοια της διχογνωμίας, ο Ρανσιέρ επιχειρεί να αναδείξει ότι οι φαινομενικά συμπεριληπτικές τομές στην εκπαίδευση δεν δρουν έξω από την κοινωνικοπολιτική σφαίρα και για αυτό αντικατοπτρίζουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις των ηγεμονιών, αναπαράγοντας ιεραρχίες και ταξινομήσεις.

Οφείλουμε να τονίσουμε, ωστόσο, ότι σε καμία περίπτωση ο Ρανσιέρ δεν επιδιώκει να υιοθετήσει μια γενική θεωρία της παιδαγωγικής και της διδακτικής, αλλά προσπαθεί να αναπτύξει μια επιχειρηματολογία για τη χειραφέτηση και τον

[1] Κατά τον Ρανσιέρ, ο «μερισμός του αισθητού» αναφέρεται στη δημιουργία ενός κοινού τόπου δράσης ή μη δράσης, ο οποίος ενδέχεται να είναι προσβάσιμος σε όλους ή σε κάποιους ανθρώπους ή ακόμη και να αποκλείει εξαρχής την πρόσβαση σε αυτόν τον τόπο δράσης. Πρόκειται για έναν μοιρασμό και ταυτόχρονα διαχωρισμό του αισθητού κόσμου που κανονίζει το ποιος έχει δικαίωμα να ακουστεί και να εκφραστεί και με αυτόν τον τρόπο υπερβαίνει την εκπαίδευση ως μεμονωμένο κλάδο.

ρόλο του δασκάλου στη χειραφετική διαδικασία (Biesta, 2017: 63). Ακολουθώντας τη σκέψη του Ρανσιέρ για τη χειραφέτηση, η παρούσα εργασία διερευνά τους τρόπους με τους οποίους κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δράσει χειραφετικά ξεκινώντας τη διδασκαλία του με όρους ισότητας επιδιώκοντας τον μετασχηματισμό του αισθητού κόσμου προς όφελος όλων των ιεραρχικά κατώτερων ατόμων και ομάδων.

1. Η διδασκαλία των αδαών

Εκκινώντας από το παράδειγμα του Ζοζέφ Ζακοτό, ο Ρανσιέρ, στο βιβλίο του «*Ο αδαής δάσκαλος: Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης*», επιχειρεί να αναδείξει μια από τις σημαντικότερες θεωρήσεις του σύμφωνα με την οποία για να πορευθεί κανείς προς την ισότητα θα πρέπει να μην αποδέχεται την ανισότητα ούτε ως αφετηρία. Ο Ζακοτό, λόγω πολιτικών επιλογών, βρέθηκε το 1818 εξόριστος στη Λουβέν της Ολλανδίας, όπου του προσφέρθηκε η θέση του λέκτορα Γαλλικής Λογοτεχνίας. Ο Ζακοτό δεν γνώριζε ολλανδικά και πολλοί φοιτητές δεν γνώριζαν γαλλικά. Στην προσπάθειά του να βρει έναν κώδικα επικοινωνίας με τους φοιτητές του, ο Ζακοτό αξιοποίησε τη δίγλωσση έκδοση του «*Τηλέμαχου*» και ζήτησε από τους φοιτητές του να διαβάσουν το γαλλικό κείμενο με τη βοήθεια του ολλανδικού και να αφηγηθούν έπειτα στη γαλλική γλώσσα το βιβλίο. Ο Ζακοτό εντυπωσιάστηκε από τα αποτελέσματα, καθώς δεν προσδοκούσε οι φοιτητές να έχουν κατορθώσει χωρίς καμία μεσολάβηση ή εξήγηση να υπερνικήσουν το εμπόδιο μιας ολότελα ξένης γλώσσας και να ανακαλύψουν μόνοι τους κανόνες ορθογραφίας και γραμματικής.

Η προηγούμενη πεποίθηση του Ζακοτό, ότι η μάθηση ενός αντικειμένου απαιτεί εξήγηση, κλονίστηκε και η εμπειρία του αυτή αποτέλεσε την αφορμή για να συνειδητοποιήσει ότι ο δάσκαλος δεν είναι πάντοτε απαραίτητος και πως ακόμη και κάποιος που αγνοεί παντελώς ένα αντικείμενο μπορεί να το διδάξει σε κάποιον άλλον. Ονόμασε αυτή τη διαδικασία «καθολική διδασκαλία» (Enseignement universel)[2], έχοντας κατά νου ότι βασικό ζητούμενό της ήταν η ισότητα και αποτέλεσμά της η πνευματική χειραφέτηση. Η καθολική διδασκαλία βασίζεται σε τρεις αρχές: πρώτον, στην παραδοχή ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, δεύτερον, στο ότι καθένας έχει τη δυνατότητα να διδαχθεί μόνος του και τρίτον, στο ότι «όλα υπάρχουν μέσα σε όλα» (Παπαοικονόμου & Μπιρμπίλη, 2016, 388).

Η διερεύνηση του παραδείγματος της καθολικής διδασκαλίας του Ζακοτό από τον Ρανσιέρ αποκτά ενδιαφέρον γι' αυτόν καταρχάς λόγω του ότι ο Ζακοτό και οι μαθητές του δεν μιλούσαν την ίδια γλώσσα. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε τον λόγο για τον οποίο ο Ζακοτό δεν μπορούσε να μεταφέρει τη δική του γνώση στους μαθητές του, αλλά δίδαξε παρ' όλα αυτά τους τελευταίους. Για τον Ρανσιέρ, λοιπόν, η διδασκαλία του Ζακοτό αποτελεί μια απόδειξη πως για να διδάξεις κάτι σε κάποιον δεν είναι απαραίτητη η εξήγηση ή η μεταβίβαση γνώσεων. Ποια είναι όμως η σημασία της απουσίας της εξήγησης; Ή, διαφορετικά, τι είναι αυτό που κάνει τον Ρανσιέρ να

[2] Η καθολική διδασκαλία συναντάται αργότερα με το όνομα «Πανεκαστική Φιλοσοφία» (philosophie panécastique).

αντιτίθεται σε αυτήν; Ο ίδιος υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα αξιοποιούν την εξήγηση με σκοπό τη μείωση της ανισότητας ανάμεσα σε αυτούς που γνωρίζουν και σε αυτούς που δεν γνωρίζουν. Ωστόσο, αν και θεωρείται φυσιολογικό για έναν δάσκαλο να επεξηγεί αναλυτικά κάτι σε έναν μαθητή, ο Ρανσιέρ υποστηρίζει ότι η αναγκαιότητα της εξήγησης φέρει την πεποίθηση ότι ο μαθητής είναι ανίκανος να μάθει κάτι μόνος του (Biesta, 2017, 60). Η πεποίθηση αυτή παράγει εξαρχής μια άνιση σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και στον μαθητή, η οποία υποτίθεται πως είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μελλοντική επίτευξη της ισότητας. Αντιτιθέμενος στην αναγκαιότητα της άνισης αυτής σχέσης, ο Ρανσιέρ υποστηρίζει ότι η ισότητα θα πρέπει να λειτουργεί ως αρχικό αξίωμα σε μια διαδικασία και όχι ως τελικός σκοπός προς επίτευξη. Για τον Ρανσιέρ, αυτό που αποκαλύπτει το παράδειγμα της καθολικής διδασκαλίας είναι η διαιώνιση της ανισότητας, αφού «ο δάσκαλος είναι ο μόνος που γνωρίζει πώς ο αδαής θα γίνει γνώστης, πώς ο άνισος θα γίνει ίσος» (Rancière, 2009, 3). Πρόκειται δηλαδή για μια διαιώνιση της ανισότητας, όπου ο δάσκαλος κατέχει τα πρωτεία της γνώσης και ο μαθητής δεν έχει ως σημείο αφετηρίας κάτι που ήδη γνωρίζει.

Κατ' αυτόν τον τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται για τον Ρανσιέρ στο επίκεντρο του μερισμού του αισθητού, καθώς η εκπαίδευση που βασίζεται στην εξήγηση δεν είναι μόνο ένα εργαλείο για την επιβολή της κοινωνικής τάξης. Επιπλέον, η εκπαίδευση αυτή, βασιζόμενη στην ανισότητα, επιδιώκει μια ελάχιστη κοινωνική κινητικότητα, η οποία δίνει την εντύπωση της βελτίωσης της κοινωνίας και ταυτόχρονα εστιάζει στις ελάχιστες κοινές πεποιθήσεις και αξίες, δημιουργώντας μια συναίνεση που αποτρέπει τη διάσπαση αυτού του φαινομενικά κοινού κόσμου.

Ωστόσο, ο Ρανσιέρ δεν μπορεί να εναποθέτει τις ελπίδες του για χειραφέτηση στον θεσμό της εκπαίδευσης, εφόσον η θεσμοθετημένη εκπαίδευση συνιστά μια καταπιεστική δομή η οποία αναπαράγει τις θέσεις και τις αξίες της κυρίαρχης τάξης. Πιστεύει ότι ο φαύλος κύκλος της αποβλάκωσης που προκύπτει από την εξηγητική παιδαγωγική διαδικασία μπορεί να σπάσει μέσω του αδαούς δασκάλου. Ο άνθρωπος που αποφασίζει να διδάξει ως αδαής εισφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας διχογνωμίας, υπονομεύοντας την πεποίθηση ότι αυτός που γνωρίζει είναι δάσκαλος και πολίτης, ενώ ο αδαής δεν μπορεί να είναι τίποτα από τα δύο. Ο άνθρωπος ο οποίος διδάσκει ως αδαής δεν βάζει τον εαυτό του στη θέση του γνώστη ο οποίος καθοδηγεί και εξουσιάζει τον μαθητή ή τη μαθήτρια. Αντιθέτως, διδάσκοντας ως αδαής, παρακάμπτει τις δικές του γνώσεις και τοποθετεί τον εαυτό του στο ίδιο σημείο αφετηρίας με τον μαθητή ή τη μαθήτρια. Με άλλα λόγια, είναι η σύζευξη των δύο ετερογενών διαδικασιών, της ισότητας και της ανισότητας, που αποτελεί την ευκαιρία για τη δημιουργία διχογνωμίας. Πρόκειται για ένα αναπάντεχο συμβάν, μια απρόσμενη κατάσταση που φέρνει στην επιφάνεια έναν νέο χώρο και δημιουργεί ένα κενό στον αισθητό τρόπο ύπαρξής μας. Το παράδειγμα του Ζακοτό εγκαθιδρύει, ανάμεσα σε άλλα, μια νέα ταξινόμηση, έναν νέο μερισμό του αισθητού, ο οποίος προκαλεί διαφωνία και αποκαλύπτει την αποτυχία όσων εξουσιάζουν και

συμμετέχουν στη διαμόρφωση του ισχύοντος μερισμού του αισθητού να αναγνωρίσουν αυτή τη νέα ταξινόμηση (Mercieca, 2012: 410-411).

Η περίπτωση του Ζακοτό αναδεικνύει, επιπρόσθετα, ότι η καθολική μέθοδος, η οποία ανακύπτει μέσα σε μια έκτακτη κατάσταση, δεν διαφέρει ουσιαστικά από τις αμέτρητες ανάλογες καταστάσεις που επιτάσσουν την ανάγκη για μάθηση και ανακάλυψη του κόσμου. Για παράδειγμα, κάθε άνθρωπος μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα χωρίς τη διαμεσολάβηση κάποιου δασκάλου. Η εμπειρία του Ζακοτό με τους φλαμανδούς φοιτητές του αναδεικνύει ακριβώς την ανάγκη για θέληση. Καθένας μπορεί να μάθει μόνος του, χωρίς εξηγήσεις από κάποιον δάσκαλο, είτε λόγω της δικής του επιθυμίας, είτε λόγω των συνθηκών που το επιβάλλουν. Η επιχειρηματολογία του Ρανσιέρ για τη μάθηση χωρίς εξήγηση δεν στοχεύει στην απόρριψη της ίδιας της εξήγησης, αλλά, αντίθετα επιδιώκει να αναδείξει ότι η προβληματική εντοπίζεται στην αντίληψη ότι ο μαθητής δεν μπορεί να μάθει κάτι χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου-αυθεντίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, η άνιση σχέση μεταξύ μαθητή και δασκάλου προκύπτει από την αντίληψη που θεωρεί τον μαθητή ως προϊόν της εξηγητικής διαδικασίας (Biesta, 2017: 61).

Στην περίπτωση των φοιτητών του Ζακοτό, οι φοιτητές διδάχθηκαν κάτι από αυτόν, ωστόσο χωρίς εξηγήσεις. Το παράδειγμα του Ζακοτό αξιοποιείται από τον Ρανσιέρ για να συμβάλει στην απάντηση του ερωτήματος για το αν η διδασκαλία μπορεί να διαδραματίσει έναν σημαίνοντα ρόλο στη χειραφέτηση. Σύμφωνα με τον Ρανσιέρ, ένα ενδιαφέρον συμπέρασμα θα αφορούσε όχι πια τον μαθητή, αλλά τον ίδιο τον δάσκαλο. Ο δάσκαλος μπορεί να διδάξει αφήνοντας στην άκρη τη δική του νοημοσύνη και βάζοντας τους μαθητές σε ένα περίκλειστο πλαίσιο από το οποίο θα πρέπει μόνοι τους να βγουν. Δημιουργεί κατ' αυτόν τον τρόπο μια σχέση βασισμένη στη θέληση, όπου όμως η μία νοημοσύνη δεν βασίζεται στην άλλη. Η διάκριση ανάμεσα σε αυτές είναι εκείνη που συνιστά για τον Ρανσιέρ τη χειραφέτηση: *«τη γνωστή και σταθερή διάκριση των δύο σχέσεων, την ενέργεια μιας διάνοιας που υπακούει μόνο στον εαυτό της, ακόμα και όταν η επιθυμία υπακούει στην επιθυμία κάποιου άλλου»* (Ρανσιέρ 2018, 18). Ωστόσο, η συζήτηση για τη χειραφέτηση γίνεται ακόμη πιο πολύπλοκη, αν σκεφτεί κανείς ότι παρά το ότι η χειραφέτηση σκοπεύει να απελευθερώσει το άτομο και να το οδηγήσει να γίνει χειραφετημένο, στην πραγματικότητα η σχέση εξάρτησης εγκαθιδρύεται ήδη με την εμφάνιση της χεριραφετικής πράξης, επειδή αυτός που πρόκειται να χειραφετηθεί εξαρτάται από τη δυναμική παρέμβαση του χειραφέτη (Biesta, 2017, 55).

Ταυτόχρονα, ο ισχυρισμός ότι ο Ζακοτό δεν μετέδωσε καμία δική του γνώση είναι ίσως ανακριβής, καθώς οι χειρονομίες, η στάση απέναντι στους φοιτητές και οι πληροφορίες που γνώριζαν για τη ζωή του Ζακοτό ενδεχομένως να αποτελούν στοιχεία που μεταδόθηκαν σε αυτούς. Βέβαια, ο Ζακοτό μπορεί να μεταδίδει κάτι στους μαθητές του, όμως δεν μεταδίδει τη δική του γνώση θεωρώντας τον εαυτό του ως αυθεντία, συνιστώντας με αυτόν τον τρόπο ένα παράδειγμα που αντιτίθεται στην αποβλακωτική λογική του δασκάλου-αυθεντίας. Η απόρριψη της εξηγητικής λογικής

από τον Ρανσιέρ θα μπορούσε, σε αυτό το πλαίσιο, να κατανοηθεί περισσότερο ως μια προσπάθεια εναντίωσης στην παιδαγωγική διαδικασία η οποία οδηγεί σε μια συνεχιζόμενη σχεδόν υποχρεωτική διά βίου εκπαίδευση και η οποία παράλληλα απομακρύνει τους αποδέκτες της από την κοινωνικότητα των γνώσεων, αφού εμμένει στην εκμάθηση κανόνων και στη συνεχή εξάσκησή τους χωρίς έμφαση στην κοινωνική συμμετοχή. Με άλλα λόγια, αυτό που λείπει από το εξηγητικό σύστημα είναι μια κοινωνία του εγγραμματισμού, η οποία προκύπτει από τη συνεχή ειδίκευση και τη θεσμοποίηση της γνώσης (Carvalho, 2020: 8). Αντιθέτως, η συνεχιζόμενη παιδαγωγικοποίηση της κοινωνίας σε συνδυασμό με την ολοένα και αυξανόμενη εξειδίκευση αναθέτουν σε κάθε άτομο την εκπλήρωση ενός μόνο ρόλου, αφαιρώντας του τη δυνατότητα ενασχόλησης με άλλους τομείς.

Παρά την πολυπλοκότητα των σχέσεων εξάρτησης τις οποίες εγκαθιδρύει η χειραφετική διαδικασία, το παράδειγμα του Ζακοτό αποτυπώνει για τον Ρανσιέρ την ανάγκη για δημιουργία χειραφετών και χειραφετημένων, ώστε να δοθεί η δυνατότητα σε κάθε «άτομο χωρίς μερίδιο» να πιστέψει στις ικανότητες του. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η εκμάθηση του «*Τηλέμαχου*» αναδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης όσων θεωρούν τους εαυτούς τους «κατώτερους πνευματικά» (Ρανσιέρ, 2008, 93) βγάζοντάς τους από τον φαύλο κύκλο όχι της άγνοιας, αλλά της αυτοπεριφρόνησης. Ωστόσο, όπως έχει ήδη γίνει σαφές, σε καμία περίπτωση δεν διατείνεται ότι η πνευματική χειραφέτηση μπορεί να ενσωματωθεί σε θεσμικές διαδικασίες. Μάλιστα, επισημαίνει ότι η χειραφέτηση μπορεί να οικοδομηθεί μόνο μεταξύ ατόμων, τα οποία αναγνωρίζουν και εφαρμόζουν στην πράξη την ισότητα, ενώ η υιοθέτηση της εξηγητικής πρακτικής οδηγεί σε μια ατελείωτη παιδαγωγικοποίηση της κοινωνίας, αυτό που σήμερα ονομάζεται διά βίου εκπαίδευση. Μια κοινωνία βασισμένη στην εξήγηση μπορεί να είναι ισότιμη μόνο όταν έχουν δοθεί εξηγήσεις σε όλα τα άτομα και όλα τα άτομα εξηγούν. Σε αντίθετη περίπτωση, η κοινωνία αυτή είναι για τον Ρανσιέρ «μια κοινωνία ισότητας από ανισότιμους ανθρώπους» (Ρανσιέρ, 2008, 120).

2. Από την παιδαγωγική στην πραγμάτωση του χειραφετικού προτάγματος

Η «καθολική διδασκαλία» δεν χρησιμοποιείται από τον Ρανσιέρ μόνο εντός του στενού πλαισίου της εκπαίδευσης, αλλά υπερβαίνει τον θεσμό της εκπαίδευσης, καθώς η ικανότητα διδασκαλίας συνιστά αφετηρία κάθε χειραφετικής πρακτικής που δεν αφήνεται στη δικαιοδοσία της επιστήμης η οποία καθιστά ανίκανους τους κυριαρχούμενους. Κατ' αυτόν τον τρόπο η «καθολική μέθοδος» αποκτά επιπλέον μια πολιτική και συλλογική διάσταση, που αποτελεί μια φιλοσοφική προσέγγιση και όχι ένα παιδαγωγικό μοντέλο. Καταρχάς, ένα ερώτημα που προκύπτει από το παράδειγμα του Ζακοτό είναι η πολιτική χρήση της αυθεντίας. Ήδη από την πλατωνική πολιτεία, αυτοί που κατέχουν τη γνώση θεωρούνται αρμόδιοι να ασκούν πολιτική εξουσία, ακριβώς λόγω της ανωτερότητας των γνώσεων τους (Citton, 2010). Πώς όμως συνδέεται η πολιτεία του Πλάτωνα με την εξήγηση του δασκάλου, αφού

στην δεύτερη περίπτωση ο δάσκαλος επιχειρεί να μεταδώσει τη γνώση του στον μαθητή και να τον βοηθήσει να εξελιχθεί; Όπως προκύπτει από το παράδειγμα του Ζακοτό, η διαδικασία μάθησης δεν είναι δημοκρατική, λόγω της θέσης εξουσίας στην οποία βρίσκεται ο δάσκαλος, αφού εξαρχής πραγματώνει μια διάκριση ανάμεσα σε αυτόν που γνωρίζει, και συνεπώς εξουσιάζει, και σε αυτόν που δεν γνωρίζει και πρέπει να υπακούσει.

Ο Ρανσιέρ στα περισσότερα έργα του καταγγέλλει όσους χρησιμοποιούν την κατοχή της γνώσης ως εργαλείο αποσιώπησης των ισχυρισμών που διατυπώνονται από αδαείς αντιστεκόμενους στη γνώση αυτή. Σε αντιδιαστολή με τον Πλάτωνα, ο Ρανσιέρ επιμένει πως η δημοκρατία προϋποθέτει τη συμμετοχή των «αδαών» στη διακυβέρνηση. Για να υποστηρίξει τον ισχυρισμό του ο Ρανσιέρ στο παράδειγμα του Ζακοτό υπογραμμίζει ότι ο αδαής ορίζεται ως τέτοιος όχι λόγω της έλλειψης γνώσεων, αλλά λόγω των καταπιεστικών δομών που τον μετατρέπουν από ευφυή σε παθητικό δέκτη των γνώσεων που παράγονται για αυτόν, αλλά ποτέ από αυτόν. Η όλη διαδικασία μάλιστα θεωρείται ως μια πορεία προς την κατάργηση της άγνοιας, ενώ για τον Ρανσιέρ δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια πρακτική διαιώνισής της που παράγει ανισότητα (Citton, 2010, 30).

Εξάλλου, η αφήγηση της ιστορίας του Ζακοτό φανερώνει περίτρανα το αίτημα της χειραφέτησης. Ο δάσκαλος δεν υπονομεύεται στο έργο αυτό, μολονότι τροποποιείται ως προς τον ρόλο που θα πρέπει να έχει για τους μαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αυθεντία, μεταδίδοντας τις γνώσεις του και έχοντας ως βάση την εξήγηση, αλλά να λειτουργεί ως χειραφέτης δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν τις δικές τους δυνατότητες και να συνειδητοποιήσουν ότι αυτές πηγάζουν από τους ίδιους, από τη δική τους θέληση. Ωστόσο, ο Ρανσιέρ δεν επιδιώκει μια παιδαγωγική μεταρρύθμιση, αφού υποστηρίζει ότι «μόνο ο άνθρωπος μπορεί να χειραφετήσει τον άνθρωπο» (Ρανσιέρ, 2008, 93), ενώ κανένας θεσμός δεν μπορεί να κάνει κάτι τέτοιο.

Η πεποίθηση του Ρανσιέρ πως οι θεσμικές διαδικασίες δεν δύνανται να συμβάλλουν στη χειραφέτηση δεν συνδέεται με μια πεσιμιστική αντίληψη για τη ματαιότητα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Επιβεβαιώνει, αντιθέτως, την αντίφαση ανάμεσα σε δύο κόσμους οι οποίοι δεν μπορούν να συμφιλιωθούν. Με αυτόν τον τρόπο, το αίτημα για χειραφέτηση δεν καταστρατηγείται, αλλά ανατίθεται στους «συμμετέχοντες χωρίς μερίδιο» και σε όλους όσους επιθυμούν να το πραγματώσουν βασιζόμενοι στη δική τους θέληση. Για τον Ρανσιέρ η έννοια της ελεύθερης βούλησης, όπως φανερώνεται και από το παράδειγμα του Ζακοτό, συνδέεται άρρηκτα με την ισότητα, καθώς θεωρεί ότι η ελευθερία δεν μπορεί να πραγματωθεί με όρους ανισότητας. Επιμένοντας ότι η ανισότητα παράγει ανισότητα, υποστηρίζει ότι η ελευθερία επιβεβαιώνεται όταν το επίτευγμα μιας πράξης δεν αποδίδεται σε κάποιο εξωτερικό αποτέλεσμα, αλλά όταν εντοπίζει την αιτία του επιτεύγματος στην ικανότητα του ίδιου του ατόμου. Η διαδικασία αυτή είναι για τον Ρανσιέρ μια διαδικασία εκδημοκρατισμού της ελευθερίας, το ξεκίνημα της οποίας

εντοπίζεται στον χώρο της αισθητικής, στο ελεύθερο παιχνίδι του Καντ και του Σίλερ. Σε κάθε περίπτωση πάντως, το αίτημα της χειραφέτησης δεν είναι αμιγώς παιδευτικό για τον Ρανσιέρ, αλλά πολιτικό και αισθητικό:

> «Στους μοντέρνους καιρούς, η ελευθερία εκδημοκρατίστηκε πρώτα στο πεδίο της αισθητικής με την Καντιανή και Σιλλεριανή κατηγορία του ελεύθερου παιχνιδιού σαν αυτοσκοπού και δυνητικότητας που ανήκει στον καθένα. Έπειτα ο νεαρός Μαρξ προχώρησε περισσότερο καθώς την έθεσε [την ελευθερία] ως τον ίδιο τον ορισμό του κομμουνισμού, τον οποίο εξίσωσε με το τέλος του καταμερισμού της εργασίας: κομμουνισμός, γράφει στα Χειρόγραφα του '44, σημαίνει ο εξανθρωπισμός των ανθρώπινων αισθήσεων· είναι η κατάσταση πραγμάτων στην οποία η ικανότητα του εξανθρωπισμού ασκείται δι' εαυτή, αντί να χρησιμοποιείται ως ένα απλό μέσο για την επιβίωση.» (Ρανσιέρ, 2017).

Στο παραπάνω παράθεμα αξίζει να παρατηρήσουμε ιδιαίτερα την έμφαση του Ρανσιέρ στην ικανότητα και δυνατότητα του καθενός να δρα βάσει της δικής του βούλησης χωρίς να υποτάσσεται. Στην προκειμένη περίπτωση, η θεμελίωση της ελευθερίας του ατόμου στις δικές του ικανότητες δεν αφορά την εκπαίδευση, αλλά την αισθητική και την πολιτική, εκφράζοντας ωστόσο ξανά το αίτημα για ισότητα ως προϋπόθεση για το χειραφετικό αίτημα και την ελευθερία του ατόμου. Η πραγμάτωση της ελευθερίας βασιζόμενη στις δυνάμεις κάθε ανθρώπου προϋποθέτει την αξιοποίηση των προσωπικών ικανοτήτων προς όφελος του ίδιου του ατόμου. Αυτή η θέση σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να ερμηνευθεί ως ωφελιμιστική ή ατομικιστική. Αντιθέτως, με αυτή τη θέση ο Ρανσιέρ υπογραμμίζει τη σημασία μετασχηματισμού του αισθητού κόσμου με σκοπό την κατάργηση της εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο και την απαίτηση της ισότητας ως προϋπόθεσης για τη θεμελίωση αυτής της συνθήκης. Και σε αυτό το σημείο μπορεί να εντοπιστεί ένα πολιτικό πρόταγμα που αφορά την εκπαίδευση και κάθε τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας: «όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια νοημοσύνη» (Ρανσιέρ, 2008, 22).

Αυτό που καθιστά πολιτικό το περιεχόμενο της θέσης του Ρανσιέρ είναι το ότι η εξίσωση της νοημοσύνης των ατόμων σημαίνει την εξίσωση της ικανότητάς τους για χειραφέτηση. Σαφώς, ο Ρανσιέρ δεν υπονοεί ότι όλες οι νοημοσύνες είναι ίδιες, αλλά ότι αντιμετωπίζονται ως ισότιμες ανάμεσά τους, ανεξάρτητα από το αν κάποια είναι περισσότερο ή λιγότερο εξασκημένη και ότι δεν υπάρχει – ή δεν θα πρέπει να υπάρχει – ιεραρχία. Με άλλα λόγια, η νοημοσύνη νοείται απλώς ως το όνομα για την κοινή ικανότητα των ανθρώπων να παράγουν και να κατανοούν αντικείμενα και πρακτικές, επικυρώνοντας έτσι την ισότιμη δυνατότητα όλων να αξιολογούν τον κοινό κόσμο και να προσφέρουν την προσωπική τους συμβολή σε αυτόν (Carvalho, 2020).

Με αυτή του τη θέση ο Ρανσιέρ αντιτίθεται σε όσους υποστηρίζουν ότι οι νοημοσύνες των ανθρώπων δεν είναι ίσες και θέτουν ως μελλοντικό στόχο την επίτευξη της ισότητας, καθώς για τον ίδιο η ισότητα δεν θα πρέπει να θεωρείται ως

στόχος της κοινωνίας, αλλά ως προϋπόθεση για την αλλαγή της, αφού η αντίληψη κάποιου ότι είναι ίσος με αυτόν που τον εξουσιάζει αποτελεί την προϋπόθεση δράσης για αλλαγή.

Παρ' όλα αυτά, η επιλογή της «καθολικής μεθόδου» ως μέσου επιχειρηματολογίας για τη χειραφέτηση και την εφαρμογή της ισότητας της νοημοσύνης στην πράξη ενδεχομένως να μην είναι αρκετά πειστική. Καταρχάς, η μέθοδος του Ζακοτό αφορούσε ενηλίκους. Ο ίδιος ο Ρανσιέρ παραδέχεται ότι απαιτείται ένα ελάχιστο επίπεδο μόρφωσης που αντλεί από την επιστήμη, τη λογική και το κοινό συμφέρον «για να βάλει στα κεφάλια υγιείς γνώσεις, που σε αντίθετη περίπτωση θα διαμορφώνονταν με λανθασμένο τρόπο» (Ρανσιέρ, 2008, 36). Ωστόσο, δεν κατορθώνει ή πιθανόν δεν επιδιώκει να αποσαφηνίσει πώς μπορεί κάποιος να διδάξει και να μεταδώσει αυτές τις γνώσεις χωρίς εξηγήσεις. Επιπλέον, το παράδειγμα της καθολικής μεθόδου αναφέρεται στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και όχι σε κάποιο σύνθετο γνωστικό αντικείμενο. Εκτός αυτού, το πολιτικό αίτημα της χειραφέτησης δεν πραγματώνεται αυτόματα με την εφαρμογή της μεθόδου του Ζακοτό, όπως και θα ήταν λάθος να υποστηριχθεί ότι όλοι οι μαθητές που συναναστρέφονται με δασκάλους που εξηγούν είναι πλήρως καθοδηγούμενοι. Ο Ρανσιέρ στην προσπάθειά του να υπογραμμίσει τη σημασία της ισότητας ως προϋπόθεση αλλαγής εμμένει σε έναν ιδιότυπο εξισωτικό αυθορμητισμό, χωρίς να αναπτύσσει προτάσεις για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να γίνει πράξη η χειραφέτηση. Έτσι, δεν αναπτύσσει μια ολοκληρωμένη συλλογιστική για την οικοδόμηση πολιτικών μορφών που μπορούν να καταστήσουν εφικτή την κοινωνική χειραφέτηση (Παπαοικονόμου & Μπιρμπίλη, 2016).

Παρά την απουσία μιας ολοκληρωμένης θεωρίας για τη χειραφέτηση, την οποία άλλωστε ο Ρανσιέρ δεν επιδιώκει, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι το παράδειγμα του αδαούς δασκάλου έχει ιδιαίτερη αξία, αφού εκφράζει την πολιτική πεποίθηση ότι κάθε άνθρωπος είναι ικανός να μαθαίνει και να χειραφετείται χωρίς να είναι αναγκαία η επιβολή μιας άλλης νοημοσύνης πάνω στη δική του. Μάλιστα, εξίσου σημαντικό είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο ο Ρανσιέρ συναρθρώνει την πολιτική και την εκπαίδευση βασίζεται στο αίτημα της χειραφέτησης εδώ και τώρα και δεν μεταθέτει την επίτευξη της ισότητας στο μέλλον, αλλά προτείνει σε κάθε άνθρωπο που το επιθυμεί μια εμπειρία ισότητας ικανής να παρακάμψει τον υπάρχοντα μερισμό του χώρου και των ρόλων. Εκτός αυτού, αν θέλουμε να εστιάσουμε στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο Ρανσιέρ κατορθώνει να προβληματίσει κάθε εκπαιδευτικό ο οποίος εναποθέτει στη διδασκαλία του την ελπίδα για χειραφέτηση και την πάλη για ισότητα. Με αυτόν τον τρόπο, η προκλητική επιχειρηματολογία του Ρανσιέρ μας οδηγεί να σκεφτούμε αν οφείλουμε να παραδοθούμε στη λογική της απουσίας κάθε πολιτικού νοήματος υπό το πλαίσιο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης ή αν αξίζει μια προσπάθεια μετατροπής αυτής της αδυνατότητας σε ευκαιρία για χειραφέτηση και ισότητα (Carvalho, 2020).

3. Συμπεράσματα

Κάνοντας μια σύνοψη της παρούσας εργασίας, δεν θα μπορούσε να επιχειρηθεί μια καταληκτική αποτίμηση της ρανσιεριανής οπτικής για την εκπαίδευση, χωρίς την προϋπόθεση της εκπλήρωσης του αιτήματος της χειραφέτησης και της ισότητας ως αφετηριακής θέσης. Η εξίσωση της παθητικότητας της ύλης και της ενεργητικότητας της διανόησης είναι που πραγματώνει την ισότητα ως προϋπόθεση και δρα χειραφετικά για τον Ρανσιέρ. Αυτό συμβαίνει, γιατί, όπως και στο παράδειγμα του Ζακοτό, το άτομο που στέκεται μπροστά στην άπραγη ύλη ή που μαθαίνει κάτι από έναν αδαή, στηρίζεται στη δική του νόηση και, με αυτόν τον τρόπο, δεν υπάγεται στην καθοδήγηση ενός έτερου παράγοντα. Οι εκπαιδευτικοί δρουν χειραφετικά όταν αποκαλύπτουν ότι ο καθένας έχει δικαίωμα είτε να μιλά, είτε να στέκεται άπραγος, δημιουργώντας έκπληξη και ρηγματώνοντας τις υπάρχουσες νόρμες μέσω της διχογνωμίας. Ένας δάσκαλος, αλλά και ένας οποιοσδήποτε άνθρωπος, ενδέχεται να μετατραπεί σε χειραφέτη και να προκαλέσει την επιθυμητή διχογνωμία, όταν θέτει ως προϋπόθεση την ισότητα αρνούμενος/η τον ρόλο της αυθεντίας και διδάσκοντας με τέτοιον τρόπο ώστε ο μαθητής και η μαθήτρια να παράγουν τη γνώση με τις δικές τους δυνάμεις. Σε κάθε περίπτωση, ο Ζακ Ρανσιέρ δεν επιτυγχάνει, αλλά ούτε επιδιώκει, μια ολοκληρωμένη θεωρία για την παιδαγωγική. Ενδεχομένως λόγω της στάσης του απέναντι στην ισότητα και έχοντας την πίστη ότι κάθε άνθρωπος θα πρέπει να βασίζεται στη δική του διάνοια για να χειραφετηθεί, σπεύδει να παραδεχθεί ότι ποτέ δεν είχε σκοπό να παραγάγει μια νέα θεωρία για την πολιτική, την αισθητική, τη λογοτεχνία ή για οτιδήποτε άλλο, εκτιμώντας ότι ήδη υπάρχουν αρκετές (Chambers, 2013).

Γι’ αυτόν τον λόγο η συμβολή του Ρανσιέρ θα πρέπει να ιδωθεί ως απεύθυνση σε κάθε άνθρωπο που επιθυμεί να στοχαστεί για το πώς τελικά μπορούμε να βρούμε νέους τρόπους ύπαρξης με σκοπό την επίτευξη της χειραφέτησης. Ο Ρανσιέρ, επανεξετάζοντας το πεδίο της διδασκαλίας, κινητοποιεί τη δημοκρατική ριζοσπαστικότητα της δύναμης του κάθε ανθρώπου που βασίζεται στις δικές του δυνατότητες, αλλά και αποτυπώνει μια γενικευμένη ανησυχία για το μέλλον της θεωρητικής σκέψης (Tanke, 2010). Με αυτόν τον τρόπο δεν αποκλείει κανέναν, προσδιορίζοντάς τον από τις ελλείψεις του, αποτυπώνοντας παράλληλα επαρκώς το αίτημα για μια συλλογική ισότητα των διανοιών, διότι φέρει την πεποίθηση ότι κάθε άνθρωπος, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις αδυναμίες του, έχει ίσο δικαίωμα στη χειραφέτησή του και ότι το ζητούμενο για τον μετασχηματισμό του κόσμου δεν είναι η προσφορά γνώσης στους αδαείς ώστε να ξεφύγουν από την άγνοιά τους, αλλά η πίστη τους ότι έχουν πράγματι τη δύναμη να αμφισβητήσουν τον υπάρχοντα μερισμό, να παραγάγουν διχογνωμία και να μετασχηματίσουν τελικά τον αισθητό κόσμο προς όφελος των αδικημένων. Παράλληλα, η επιμονή του Ρανσιέρ στην ισότητα των διανοιών και στην εμπιστοσύνη των δυνάμεων κάθε ανθρώπου αναδεικνύει την πεποίθησή του πως ο μετασχηματισμός της κοινωνίας δεν μπορεί παρά να βασιστεί στις κατώτερες ιεραρχικά ομάδες που δεν έχουν μερίδιο, καθώς οι

θεσμικές διαδικασίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις καταπιεστικές δομές της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, *15*(1), 52–73. doi: https://doi.org/10.1177/1478210316681202

Carvalho, J. S. F. (2020). From the ignorant master to the initiator: School form and intellectual emancipation [Do mestre ignorante ao iniciador: Forma escolar e emancipação intelectual]. *Educacao and Realidade, 45*(2), 1-14. doi: https://doi.org/10.1590/2175-623691817

Chambers, S. (2013). *The lessons of Rancière*. New York: Oxford University Press.

Citton, Y. (2010). The ignorant schoolmaster: knowledge and authority. In G. Ph. Deranty (Ed.), *Jacques Rancière. Key concepts* (p. 25-37). Durham: Acumen.

Listik, Y. (2018). Aesthetic regime's occupation of representation. *Kriterion, 59*(139), 309-326. doi: https://doi.org/10.1590/0100-512x2017n13916yl

Mercieca, D. P. (2012). Initiating 'The Methodology of Jacques Rancière': How Does it All Start? *Studies in Philosophy and Education, 31*(4), 407-417. doi: https://doi.org/10.1007/s11217-012-9297-4

Παπαοικονόμου, Α. & Μπιρμπίλη, Μ. (2016). Ο Jacques Rancière και η προσέγγιση του «αδαούς δασκάλου»: μια συγκριτική αντιπαράθεση με τη δομιστική θεωρία του ρόλου. *Φιλοσοφείν: επιστήμη, εύνοια, παρρησία, 14*, 379-398.

Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Ο αδαής δάσκαλος. Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης* (Δ. Μπουνάνου, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Rancière, J. (2009). Πολιτική, Δημοκρατία, Χειραφέτηση (Συνέντευξη του Ζ.Ρ. στη Βίκυ Ιακώβου, στο: Jacques Rancière, *Το μίσος για τη δημοκρατία* (Β. Ιακώβου, μτφρ.). Αθήνα: Πεδίο.

Ρανσιέρ, Ζ. (2012). *Ο μερισμός του αισθητού. Αισθητική και πολιτική* (Θ. Παραδέλλης, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Ρανσιέρ, Ζ. (2017). *Δημοκρατία, Ισότητα και Χειραφέτηση σ' έναν Κόσμο που Αλλάζει* (Ομιλία στο διεθνές Αντιεξουσιαστικό Φεστιβάλ του Περιοδικού Βαβυλωνία "B-Fest") (Α. Σχισμένος, μτφρ.). Όπως ανακτήθηκε από https://www.babylonia.gr/2017/06/11/zak-ransier-dimokratia-isotita-kai-cheirafetisi-se-enan-kosmo-pou-allazei/

Ρανσιέρ, Ζ. (2018). *Δυσφορία στην αισθητική* (Θ. Συμεωνίδης, μτφρ.). Αθήνα: Εκκρεμές.

Tolia-Kelly, D. P. (2019). Rancière and the re-distribution of the sensible: The artist Rosanna Raymond, dissensus and postcolonial sensibilities within the spaces of the museum. *Progress in Human Geography*, *43*(1), 123–140. doi: https://doi.org/10.1177/0309132517739141

Παιδεία και ανοιχτή κοινωνία: Φιλοσοφική προσέγγιση

Γεώργιος Σπ. Μπαρμπαρούσης
ΕΔΙΠ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
gbarbar@philosophy.uoa.gr

Περίληψη
Η παιδεία είναι αυταξία και αποτελεί ένα από τα απαραίτητα συστατικά της πολιτισμένης ζωής και επομένως ένα από τα βασικά κριτήρια που χρησιμοποιούμε για να αξιολογήσουμε εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και ολόκληρες κοινωνίες. Η παιδεία αποτελεί το σημαντικό υπόβαθρο μιας ελεύθερης ανοιχτής κοινωνίας, η οποία σκοπό έχει τη μόρφωση των πολιτών της και την προαγωγή όλων των επιθυμητών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων τους. Στην παρούσα μελέτη υποστηρίζεται πως είναι απαραίτητο η ανθρωπότητα, με την παιδεία και τους κατάλληλους θεσμούς, να δει με αισιοδοξία την προοπτική της νέας ανοιχτής κοινωνίας και να κάνει τη γνώση κτήμα ελεύθερων πολιτών, αλλά και να τους καταστήσει ικανούς να αξιολογούν, να κρίνουν, να αποδέχονται ή να απορρίπτουν. Ασφαλώς καθοριστική κρίνεται η συμβολή της φιλοσοφίας προς αυτήν την κατεύθυνση, αφού μπορεί να δώσει τα κατάλληλα εργαλεία για ορθολογική σκέψη και την επανερμηνεία της πραγματικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδεία, Φιλοσοφία της Παιδείας, Ανοιχτή κοινωνία, Εκπαίδευση, Αγωγή

Abstract
Education is self-determination and is one of the essential components of civilized life and therefore one of the basic criteria we use when evaluating not only educational institutions and programs but also entire societies. Education is therefore the important background of a free open society, which aims to educate its citizens and promote all their desired abilities, skills and interests. In this study it is argued that it is necessary for humanity, with education and the appropriate institutions, to see with optimism the perspective of the new open society and to make knowledge the property of free citizens, but also to make them capable of evaluating, judging, accept or reject. The contribution of philosophy in this direction is certainly decisive, since it can provide the appropriate tools for rational thinking and the reinterpretation of reality.

Keywords: Education, Philosophy of Education, Open Society, Education

0. Εισαγωγή

Η πραγμάτευση του θέματος Παιδεία και ανοιχτή κοινωνία στην παρούσα έρευνα στηρίζεται αφενός στη Φιλοσοφία της παιδείας και αφετέρου στην παιδαγωγική/εκπαιδευτική πρακτική προσέγγιση. Οι σημερινές κοινωνίες καλούνται, αναμφίβολα να προσαρμοστούν και να αναπροσαρμόσουν την παιδεία που παρέχουν στους πολίτες τους υπό το πρίσμα των νέων συνθηκών των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, των ανοιχτών συνόρων και της ελεύθερης διακίνησης των ιδεών. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται μια φιλοσοφική προσέγγιση των εννοιών *παιδεία* και *ανοιχτή κοινωνία* με σκοπό να υποστηριχτεί πως πραγματική παιδεία μπορεί να υπάρξει μόνον μέσα σε μια ανοιχτή δημοκρατική κοινωνία και πως αυτό είναι υπόθεση όλων των πολιτών, των θεσμών και ολόκληρης της Πολιτείας.

Πριν προχωρήσω στην πραγμάτευση του θέματος της σχέσης παιδείας και ανοιχτής κοινωνίας πρέπει να σημειώσω πως η φιλοσοφία είναι κατ' εξοχήν παιδεία, γιατί διαμορφώνει το πνεύμα και οδηγεί στον έρωτα της σοφίας (γνώσης) (Anne-Marie Drouin-Hans, 2010, 12). Καταρχάς πρέπει να διαχωρίσουμε την έννοια *παιδεία* από τις συναφείς της έννοιες: την *αγωγή*, την *εκπαίδευση* και την *κοινωνικοποίηση*. Οι έννοιες αυτές, παρά τις διαφορετικές *«εννοιολογικές τους αποχρώσεις»* (Κουμάκης, 2001, 32), πολλές φορές χρησιμοποιούνται, κυρίως στην εκπαίδευση, ως συνώνυμες.

Η *Αγωγή*, που προηγείται χρονικά, είναι η διαδικασία συνειδητής ή μη καθοδήγησης και το σύνολο των διαπλαστικών επιδράσεων, κυρίως ψυχο-κοινωνικής κατεύθυνσης, που δέχεται το αναπτυσσόμενο άτομο στη διαμορφωτική περίοδο της ζωής του, αρχίζοντας από τους γονείς του και το οικογενειακό του περιβάλλον (Βουδούρης, 1979, 10). Ασφαλώς η αγωγή είναι απαραίτητη για τη ανάπτυξη των νέων και τη διατήρηση της κοινωνίας. Επειδή οι αρχές και οι αξίες είναι διαφορετικές από κοινωνία σε κοινωνία και από εποχή σε εποχή είναι φυσικό και η αγωγή που υφίστανται τα νεαρά άτομα σε κάθε κοινωνία να είναι διαφορετική, είναι δηλαδή σύμφωνη με τους κώδικες συμπεριφοράς κάθε κοινωνίας, π.χ. διαφορετικό ήταν το περιεχόμενο της αγωγής στην αρχαία Ελλάδα από το περιεχόμενο της χριστιανικής αγωγής αργότερα. Όμως, και στην ίδια χρονική περίοδο εντοπίζονται διαφορές, άλλο ήταν το περιεχόμενο της αγωγής π.χ. στη Σπάρτη από αυτό στην Αθήνα.

Εκπαίδευση είναι η θεσμοθετημένη (σήμερα), συστηματική, μορφωτική διαδικασία, μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου, παροχής και απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και παιδείας, που επιτελείται, κυρίως, μέσα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ο φιλόσοφος J. Dewey ορίζει την εκπαίδευση ως *«μια κοινωνική λειτουργία, που εξασφαλίζει την κατεύθυνση και την ανάπτυξη των ανώριμων ατόμων μέσω της συμμετοχής τους στη ζωή της ομάδας στην οποία ανήκουν»* (Dewey, 2016, 149).

Ο όρος *κοινωνικοποίηση* χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες και αναφέρεται στις ποικίλες διαδικασίες δια μέσου των οποίων τα νεαρά άτομα ενστερνίζονται τις αξίες, απόψεις, αντιλήψεις της κοινωνίας στην οποία γεννήθηκαν

και μεγάλωσαν. Πολλές φορές ο όρος κοινωνικοποίηση χρησιμοποιείται και στην εκπαίδευση και γίνεται λόγος πως σκοπός του σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση των παιδιών. Όμως η κοινωνικοποίηση των νέων δεν γίνεται μόνον μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και δεν υπάρχει λόγος να θεωρούμε το σχολείο ως αποκλειστικά υπεύθυνο για αυτή (Καζεπίδης, 1998, 123-124, 126), καταλογίζοντάς του έτσι και ευθύνες που δεν του αναλογούν.

Η *παιδεία,* που είναι συνώνυμη της μόρφωσης, είναι η παιδευτική διαδικασία και το συνολικό μορφωτικό αποτέλεσμα (πνευματική καλλιέργεια) που είναι προϊόν της αγωγής, της εκπαίδευσης και της κοινωνικοποίησης. Η παιδεία δεν μπορεί να έχει σκοπούς, μόνον οι άνθρωποι, τα προγράμματα και τα διάφορα ιδρύματα μπορούν να έχουν σκοπούς, και αυτό επειδή είναι ανθρώπινα. Η αγωγή, η εκπαίδευση και η κοινωνικοποίηση έχουν σκοπούς, για αυτό λέμε, λ.χ., πως η αγωγή έχει σκοπό να διαπαιδαγωγήσει τους νέους και η εκπαίδευση τη συστηματική μετάδοση ορισμένων γνώσεων στους ανθρώπους ανάλογα με την ηλικία τους (Καζεπίδης, 1998, 111). Η παιδεία είναι αυταξία και ο απώτερος σκοπός όλων των παραπάνω, της αγωγής, της εκπαίδευσης και της κοινωνικοποίησης. Είναι πνευματική δραστηριότητα, όπως και η φιλοσοφία, και, κατά τον Κοραή (Κοραής, 1986, 495), η παιδεία δεν μπορεί να αποκτηθεί χωρίς φιλοσοφία, γιατί δεν συνδέεται μόνον με τη γνώση, αλλά στοχεύει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στην ολόπλευρη ηθική και πνευματική ανάπτυξή της (Χατζημπύρος, 2010, 44). Η παιδεία έχει λοιπόν δύο κριτήρια, το γνωσιολογικό και το αξιολογικό και δεν μπορεί να έχει τέλος, επειδή η πρόσληψη του συνόλου της γνώσης είναι *«απροσπέλαστη και ακατόρθωτη από ένα υποκείμενο»* (Καραφύλλης, 2005, 145). Η παιδεία προϋποθέτει την έγκυρη και αξιόλογη γνώση, έχει αντικειμενικά κριτήρια και οικουμενικό χαρακτήρα και με βάση αυτά μπορούμε να αποφανθούμε αν όντως μια κοινωνία ή χώρα επιδιώκει την πνευματική ανάπτυξη των πολιτών της (Καζεπίδης, 1998, 120). Όταν δεν ικανοποιούνται αυτά τα κριτήρια ή ένα από τα δύο, το γνωσιολογικό ή το αξιολογικό, η παιδεία νοθεύεται.

Η παιδεία είναι στην ουσία μια κατηγορία συνείδησης ενός έθνους, κοινωνίας ή ατόμου σε μια εποχή (Καρακατσάνης, 2015, 17) και πρέπει να έχει ως στόχο την ανάπτυξη ελεύθερων και δημιουργικών προσωπικοτήτων (Chomsky, 2002, 9). Επειδή είναι ένα από τα απαραίτητα συστατικά μιας ελεύθερης δημοκρατικής και πολιτισμένης κοινωνίας (ζωής), η ποιότητα και το είδος της παιδείας που παρέχει μια κοινωνία αποτελεί ένα από τα βασικά κριτήρια που χρησιμοποιούμε όταν αξιολογούμε όχι μόνον εκπαιδευτικά ιδρύματα και προγράμματα αλλά και ολόκληρες κοινωνίες (Καζεπίδης, 1998, 130-131).

1. Η ανοιχτή κοινωνία

Μετά τις απαραίτητες διευκρινήσεις σχετικά με τους τρεις παραπάνω βασικούς όρους που χρησιμοποιούνται πάρα πολύ συχνά στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και στις πολιτικές συζητήσεις για αυτή, πρέπει να οριοθετήσουμε τις αρχές και τα όρια της κοινωνίας που θέλει και επιδιώκει να είναι και να χαρακτηρίζεται ως

ανοιχτή. Είναι σαφές πως η ανοιχτή κοινωνία ορίζεται ως η αντίθετη της κλειστής κοινωνίας, της φυλετικής, της θρησκευτικής και της κολεκτιβιστικής. Ο Popper, στο έργο του *Η ανοιχτή κοινωνία και οι εχθροί της*, κατασκεύασε την έννοια της ανοιχτής κοινωνίας ως βάση και θεμέλιο της αυστηρής του κριτικής στις αυταρχικές ιδέες μεγάλων διανοητών και την ορίζει ως την αντίθετη της κλειστής κοινωνίας, της φυλετικής και κολεκτιβιστικής (Popper, 1991, 233). Στο παραπάνω έργο ο Popper προτείνει τη δημιουργία μιας κοινωνίας όπου η ελευθερία του ατόμου δεν θα καταπατάται, καθώς θα επικρατεί η αρχή του ατομικισμού, όπως επίσης και η δικαιοσύνη δεν θα συγχέεται με την έννοια της οικειοπραγίας. Επίσης, αντιλαμβάνεται τις έννοιες αυτές υπό το πνεύμα του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και τοποθετεί την έναρξη της ανοιχτής κοινωνίας στην Ελλάδα του 5ου π.Χ. αι. (Popper, 1991, 236). Ο φιλόσοφος ήταν πολιτικά δεσμευμένος στον Ανθρωπισμό και στον Διαφωτισμό, καθώς στο κέντρο της σκέψης του βρίσκεται ο ορθολογισμός και η ισχυρή του πίστη πως το ανθρώπινο μυαλό μπορεί να αλλάξει τις κοινωνίες και τον κόσμο προς το καλύτερο. Οι θέσεις του είναι σημαντικές για την 'οριοθέτηση' της ανοιχτής κοινωνίας, καθώς και για τη λήψη των σημαντικών ορθολογικών αποφάσεων των μελών της.

Στην κλειστή κοινωνία, στην κοινότητα του γένους ή της φυλής, τα πάντα ρυθμίζονται από τη θρησκεία, τις μαγικό-θρησκευτικές απαγορεύσεις και η εξουσία και η γενικότερη κοινωνική ζωή λειτουργούν με όρους που δεν επιτρέπουν την ανάληψη πρωτοβουλιών από το άτομο. Αυτή η κοινωνία λειτουργεί σαν βιολογικός οργανισμός όπου τα άτομα παίζουν τον ρόλο των σωματικών μελών και τα πάντα παραμένουν ομοιόμορφα, σταθερά και αναλλοίωτα. Είναι για τα μέλη της βαθύ βίωμα που καμία νέα θεωρία, όσο ισχυρή και να είναι, δεν μπορεί να το ξεριζώσει (Παπανούτσος, 1958, 55). Σε αυτήν την κοινωνία δεν υπάρχει ούτε ατομική ελευθερία, ούτε δημιουργικότητα, ούτε δυνατότητα εξέλιξης προς ανώτερες κοινωνικές μορφές. Μία κλειστή κοινωνία, όπως η παραπάνω, είναι από τη φύση της συντηρητική και αντιδραστική, ενώ η άσκηση εξουσίας στο εσωτερικό της είναι προσανατολισμένη ακριβώς στο να καταπνίξει κάθε διάθεση και προσπάθεια των μελών της για οποιαδήποτε αλλαγή. Τους προσανατολισμούς και τις αξιώσεις της κλειστής κοινωνίας τούς υποστηρίζει η αγωγή που υφίστανται τα νέα άτομα από την οικογένεια και την κοινωνία, αλλά και το εκπαιδευτικό της σύστημα (Chomsky, 2002, 47-48) με σκοπό να προετοιμαστούν τα νεαρά άτομα για να την υπηρετήσουν. *«Η αγωγή προϋποθέτει έναν τρόπο ζωής (όπως και η χειραγώγηση, η ποδηγέτηση, η καθοδήγηση και ο φρονηματισμός) του οποίου η ορθότητα είναι δεδομένη από τα μέλη της κοινωνίας»* (Καζεπίδης, 1998, 117) και η ορθότητά τους δεν αμφισβητείται ούτε επιδέχεται κριτική.

Αναμφίβολα, η αγωγή είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των νέων και τη διατήρηση της κοινωνίας αφού μέσω αυτής τα νεαρά άτομα έχουν την πρώτη τους επαφή με την κοινωνία. Ως εκ τούτου δεν είναι δυνατόν να αμφισβητηθεί η σημασία της στην ανάπτυξη των νέων, γιατί αποτελεί έναν σταθερό κώδικα συμπεριφοράς

που προσδιορίζει έναν τρόπο ζωής και είναι απαραίτητη για την πνευματική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των νέων. Το πρόβλημα παρουσιάζεται όταν δίδεται υπερβολική έμφαση στην αγωγή και αυτή συνεχίζεται μέχρι και την περίοδο που θα έπρεπε οι νέοι να αρχίσουν να κρίνουν και να σκέπτονται. Σε αυτή την περίοδο θα πρέπει η αγωγή να παραχωρήσει τη θέση της στην παιδεία, κάτι που δεν συμβαίνει στις κλειστές κοινωνίες, αφού δεν υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για αυτή.

Εξ αντιδιαστολής, η ανοιχτή κοινωνία – που εμφανίστηκε σχετικά αργά στην ανθρωπότητα, όταν αναπτύχτηκε το εμπόριο και η επικοινωνία των λαών, οι τεχνικές εφευρέσεις και η ανάπτυξη της επιστήμης, της κοσμικής σκέψης και της πολιτικής – είναι εκείνη στην οποία η ελευθερία αποτελεί από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις και όπου τα άτομα βρίσκονται συνεχώς αντιμέτωπα με σημαντικές προσωπικές αποφάσεις (Γέμτος, 2008, 281). Αυτή είναι κοινωνία ελεύθερων επιλογών, που θέτει στο περιθώριο τις αναχρονιστικές αντιλήψεις, τις παγανιστικές απόψεις και τις ολοκληρωτικές θεωρίες των παλαιότερων φυλετικών κοινοτήτων. Καθίσταται σαφές πως σε μια ανοιχτή κοινωνία ο άνθρωπος απελευθερώνεται από ένα κράτος κηδεμόνα και από την αδυναμία να χρησιμοποιήσει ο καθένας το μυαλό του χωρίς εξωτερική καθοδήγηση. Σε μια τέτοια κοινωνία ο έλεγχος της εξουσίας και του εαυτού, η γνώση, ο ορθός λόγος, η κριτική και η αυτοκριτική θεωρούνται ως εργαλεία για την εξασφάλιση της ελευθερίας του πολίτη.

Οπωσδήποτε ο άνθρωπος έπρεπε να προσαρμοστεί στις παραπάνω σημαντικές κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές. Σίγουρα αυτή η προσαρμογή είναι αρκετά δύσκολη και αποτελεί σημαντικό επίτευγμα για τον άνθρωπο, και μάλιστα πολύ μεγαλύτερο από αυτό που φαίνεται, καθώς πρόκειται για πέρασμα από μια κλειστή κοινωνία, φυλετική ή μαγική, σε κάτι ανοιχτό και ελεύθερο, το οποίο συντελέστηκε σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα. Κατά τον Popper, η μεγάλη δυσκολία μεταβολής των νόμων στην αρχαία Ελλάδα αναδείχθηκε ορθολογική επιλογή και ευθύνη των αρχαίων κοινοτήτων (Popper, 1991, 236). Οι γρήγορες κοινωνικές αλλαγές δεν έχουν συνήθως θετικές επιδράσεις στον άνθρωπο και κυρίως του δημιουργούν ψυχολογικά προβλήματα, καθώς και προβλήματα ανασφάλειας· αυτά είχαν σκοπό να προλάβουν οι νομοθέτες στην αρχαία Ελλάδα.

Σύμφωνα με τον Popper (1991, 233), η ανοιχτή κοινωνία αποτελεί μία ιδανική κοινωνία, στην οποία δεν υπάρχει εξουσιαστική αρχή και επικρατεί μονάχα η ελευθερία. Ο φιλόσοφος επισημαίνει, επίσης, πως σε μία ανοιχτή κοινωνία είναι απαραίτητο να υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις και νόμοι που θα κατοχυρώνουν μία μεγάλη ποικιλία ατομικών ελευθεριών. Αυτές οι ελευθερίες δεν θα εμποδίζουν την εξασφάλιση των ελευθεριών των υπολοίπων ατόμων, ικανοποιώντας έτσι ταυτόχρονα το κάθε μέλος της κοινωνίας. Η ανοιχτή κοινωνία είναι εκείνη στην οποία τα άτομα λαμβάνουν προσωπικές αποφάσεις, που οι κυβερνώντες και η κυβερνητική πολιτική υπόκεινται σε απορριπτικό έλεγχο· μέσα από το εκλογικό σύστημα και τις εκλογές οι πρώτοι, μέσα από τη συζήτηση και μέσα από την κριτική η δεύτερη. Στην ανοιχτή κοινωνία η κριτική και οι επιλογές των πολιτών για το πολιτικό σύστημα

διασφαλίζονται από τους φορείς της εξουσίας και τους θεσμούς, ενώ ο λαός αποτελεί τη μόνη βάση διαμόρφωσης κοινωνικών κανόνων και θεσμών.

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως η παιδεία αποτελεί το σημαντικό υπόβαθρο μιας κοινωνίας η οποία έχει σκοπό τη μόρφωση των πολιτών της και την προαγωγή όλων των επιθυμητών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων τους. Κάθε ανοιχτή κοινωνία προϋποθέτει την παιδεία και όχι τον δογματικό διαποτισμό, την προπαγάνδα ή την αποκλειστική επαγγελματική εκπαίδευση. Σε αυτήν την κοινωνία διασφαλίζεται η ατομική ελευθερία και η προστασία από καταχρήσεις της εξουσίας, αλλά και από κάθε άλλη επέμβαση. Καθίσταται, λοιπόν, σαφές πως η παιδεία της ελεύθερης ανοιχτής κοινωνίας πρέπει πρωτίστως να προσφέρει στον πολίτη σωστή εικόνα της ανθρωπότητας, η οποία θα προκύπτει από τη γνώση του φυσικού κόσμου με οδηγό την κριτική σκέψη και τον ορθό λόγο. Μέσω της απόκτησης της παιδείας οι πολίτες θα είναι σε θέση να σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και τους ελεύθερους θεσμούς και θα μπορούν να ασκούν ορθολογική κριτική σε αξίες και κανόνες. Όλα αυτά αποτελούν τα βασικά κριτήρια μιας πραγματικά ανοιχτής και ελεύθερης κοινωνίας στην οποία διασφαλίζεται η ατομική ελευθερία.

Έτσι,λοιπόν, η ανοιχτή κοινωνία αποσκοπεί κυρίως να διασφαλίσει έναν ελεύθερο χώρο για τις επιλογές των πολιτών και επιδιώκει την ανάπτυξη της προσωπικής ορθολογικής επιλογής και ευθύνης. Με την ανοιχτή κοινωνία ουσιαστικά έχουμε το πέρασμα από την κλειστή – τη φυλετική κοινωνία του δογματισμού και της τυφλής αποδοχής της παράδοσης – στη φιλειρηνική κοινωνία, την κοινωνία της ελευθερίας και της κριτικής σκέψης και του ανθρωπισμού, που προς τα εκεί στοχεύει η παιδεία της (Κουμάκης, 2001, 245). Ωστόσο, όσο «ανοιχτή» και να είναι μια κοινωνία πάντα θα υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί, που θα βρίσκονται σε αντίθεση με το πνεύμα αυτής της προσπάθειας και κατ' επέκταση με τον τρόπο που αυτή λειτουργεί. Όμως, πρέπει να καταστεί σαφές πως οι αναγκαίοι περιορισμοί που θέτει η δημοκρατική ανοιχτή κοινωνία δεν είναι αντίθετοι προς τη λειτουργία της (Γέμτος, 2008, 281). Αυτό που επιδιώκει είναι κυρίως να έχει ο πολίτης συναίσθηση της ελευθερίας του, γεγονός που σημαίνει πως είναι υπεύθυνος για τις πράξεις του. Βασικός στόχος της ανοιχτής κοινωνίας είναι η παραγωγή ελεύθερων ανθρώπων και κοινωνιών που οι μεταξύ τους σχέσεις θα διέπονται από όρους αλληλοσεβασμού και ισότητας (Κουμάκης, 2001, 245).

2. Παιδεία και ανοιχτή κοινωνία

Η παιδεία αποτελεί υπόθεση του συνόλου της πολιτείας και ως εκ τούτου καθίσταται σαφές πως η πολιτεία που πραγματικά ενδιαφέρεται και θέτει ως βασικό σκοπό των εκπαιδευτικών της ιδρυμάτων την παιδεία ή τη μόρφωση των νέων, και φυσικά το πράττει, δύναται να χαρακτηριστεί ανοιχτή δημοκρατική κοινωνία. Η ανοιχτή κοινωνία προϋποθέτει την παιδεία, το μορφωτικό ιδεώδες, που αποτελεί το πιο ουσιώδες και το πιο θεμελιώδες στοιχείο του ελληνικού και του ευρωπαϊκού πολιτισμού (Γέμτος, 2008, 278). Ταυτόχρονα όμως αποτελεί και το πιο ευαίσθητο

στοιχείο, γιατί μπορεί εύκολα να υποκατασταθεί, αφού υπάρχει ο κίνδυνος να εγκαταλειφθεί αυτό το μορφωτικό ιδεώδες και να αντικατασταθεί από δογματικές δοξασίες και από τη στενή επαγγελματική γνώση, που νοθεύουν την παιδεία και υπονομεύουν τα θεμέλια της ανοιχτής κοινωνίας.

Η παιδεία της ελεύθερης ανοιχτής κοινωνίας πρέπει πρωτίστως να προσφέρει στον πολίτη έγκυρη γνώση και να προσπαθεί να αναπτύξει την κριτική, την αυτοκριτική και την ορθολογική του σκέψη. Ο πολίτης πρέπει να μορφωθεί ώστε να είναι σε θέση να κάνει ηθική αξιολόγηση των ανθρωπίνων πράξεων και θεσμών, καθώς και να αποτιμά ορθά την πραγματικότητα μέσω της λήψης έλλογων αποφάσεων που αφορούν στην ατομική του ζωή, αλλά και τη ζωή της κοινωνίας. Μέσω της απόκτησης της παιδείας οι πολίτες θα είναι σε θέση να σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και τους ελεύθερους θεσμούς, θα μπορούν να ασκούν ορθολογική κριτική σε αξίες και κανόνες, θα έχουν κίνητρα παραγωγικής εργασίας και θα γνωρίζουν την ομορφιά της φύσης και θα συνειδητοποιούν, ταυτόχρονα με την ομορφιά της, και την αδιαφορία ή και την εχθρότητά της. Αυτά αποτελούν τα βασικά κριτήρια μιας πραγματικά ανοιχτής και ελεύθερης κοινωνίας.

Επίσης, μια ανοιχτή κοινωνία θα πρέπει να εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για κοινωνική ολοκλήρωση, καθώς είναι καθήκον της να καταπολεμά κάθε κοινωνικό αποκλεισμό, γιατί είναι σημαντικό να υπάρχει μια ευαισθητοποίηση και αλληλοκατανόηση μεταξύ των πολιτών, είτε αυτοί προέρχονται από το κυρίαρχο πολιτισμικό μοντέλο, είτε από ομάδες με πολιτισμικές, θρησκευτικές ή κοινωνικές μειονότητες με ιδιαιτερότητες. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως μόνον μέσα σε μια ανοιχτή κοινωνία εξασφαλίζεται ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μέσω της απόκτησης της παιδείας, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Επιπλέον οι πολίτες μιας τέτοιας κοινωνίας εναντιώνονται σε κάθε είδους διάκριση (κοινωνική, πολιτισμική, φύλου, γλωσσική, θρησκευτική), σε κάθε είδους στερεότυπα.

Η παιδεία αποτελεί το σημαντικό υπόβαθρο μιας ανοιχτής κοινωνίας, γιατί είναι η ουσιαστική λειτουργία μιας σχέσης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη θεωρία και στους φορείς της, όπου αυτή η αλληλεπίδραση εκτρέφει την κριτική συζήτηση και κατ' επέκταση είναι συνυφασμένη με την παιδευτική διαδικασία. Έτσι λοιπόν, η παιδεία σε μία ανοιχτή κοινωνία έχει ως αναγκαία διάσταση την κριτική, αναγνωρίζοντας την ανάγκη να υπάρχει ανοιχτή σχέση μεταξύ του αντικειμένου και του υποκειμένου της γνώσης. Μέσω της άσκησης της κριτικής μπορούν να κινητοποιηθούν οι λογικές μας δυνάμεις αλλά και η φαντασία μας, με αποτέλεσμα να μπορούμε να επινοούμε εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα.

Επομένως, η ανοιχτή κοινωνία είναι μια κοινωνία αιτιολογημένων αρχών κριτηρίων και κανόνων. Σκοπός της δεν είναι η ομοιόμορφη ανάπτυξη όλων των πολιτών σύμφωνα με κάποιο δόγμα ή πρότυπο, αλλά η προαγωγή όλων των επιθυμητών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων του κάθε πολίτη. Απαραίτητη προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί μια κοινωνία ανοιχτή (αυτονόητα

δημοκρατική) είναι η παιδεία και όχι η προπαγάνδα, η δογματική εκπαίδευση και οι αυθεντίες, αλλά ούτε και η αποκλειστική επαγγελματική εκπαίδευση. Ο Πλάτων (*Νόμοι*, 643c) θεωρεί την εκμάθηση των τεχνών και την απόκτηση σωματικών αρετών κατώτερα από την εξάσκηση στην απόκτηση ψυχικών αρετών και θεωρεί πως όποιος *«ενδιαφέρεται κι εξασκείται στην απόκτηση ψυχικών αρετών, τότε επιχειρεί να προσεγγίσει τον ίδιο το δημιουργό»*.

Ο κόσμος και το μέλλον είναι ανοιχτός. Επομένως, και η κοινωνία είναι ανοιχτή εφόσον ενσωματώνει αυτήν την αλήθεια στις δομές, στους θεσμούς, στις αρχές καθώς και στην παιδεία της. Έτσι η κοινωνία αυτονομείται στον βαθμό που ο κόσμος της γνώσης και εν γένει της πνευματικής δημιουργίας αναγνωρίζεται ως αυτόνομος και ενσωματώνει αυτήν την αρχή στην Εκπαίδευση, από τα μαθητικά θρανία μέχρι τα πανεπιστημιακά έδρανα (Δημητράκος, 1999, 191).

3. Μορφωτικά ιδρύματα και ανοιχτή κοινωνία

Από τα παραπάνω νομίζω διαφάνηκε ότι ο ρόλος των μορφωτικών ιδρυμάτων στις σύγχρονες ανοιχτές κοινωνίες είναι καθοριστικός, γιατί σε αυτά θεραπεύονται οι επιστήμες, η φιλοσοφία και οι τέχνες. Οι πρώτες έχουν ως κύριο έργο να αυξήσουν τον πληροφοριακό μας δυναμικό, εξηγώντας και προβλέποντας τα φαινόμενα της πραγματικότητας. Η φιλοσοφία, από την άλλη, αναλύει τα θεμέλια των επιστημών, τους σκοπούς, τις μεθόδους και παρουσιάζει μια δημιουργική σύνθεση των πορισμάτων της διασφαλίζοντας έτσι την ενότητα του πνεύματος σε έναν κόσμο, όπως ο σημερινός, που υπάρχει συνεχής διάσπαση και εξειδίκευση της επιστημονικής γνώσης. Η τέχνη αποτελεί επίσης σημαντικό στοιχείο της παιδείας του πολίτη της ελεύθερης κοινωνίας, γιατί, ως αισθητική-συναισθηματική έκφραση της ανθρώπινης παρουσίας, συμμετέχει στην πορεία του κόσμου και στην ανάπτυξη της κοινωνίας.

Σημαντική προϋπόθεση λειτουργίας μιας ανοιχτής κοινωνίας είναι και η μετάδοση της νέας παραδεδομένης γνώσης και ο εθισμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην κριτική θεώρηση του κόσμου. Σε μια τέτοια κοινωνία οι ακαδημίες και τα πανεπιστήμια παράγουν τη γνώση που διασφαλίζει τη σωστή εικόνα του κόσμου και στηρίζει τις έλλογες αποφάσεις των μελών της. Αυτή η σύνδεση δημιουργεί επίσης και τη βάση παραγωγής κριτικών επιστημόνων με σκοπό τη μετάδοση έγκυρης και αξιόλογης γνώσης στον πολίτη. Λόγω της ταχύτατης ανάπτυξης των επιστημών και της τεχνολογίας τα σχολεία και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να καλλιεργούν στους μαθητές και τους φοιτητές την ικανότητα λύσης προβλημάτων με ορθολογική κριτική σκέψη. Αυτό που πρέπει πρωτίστως να αποφεύγεται είναι η έμφαση στην πρώιμη εξειδίκευση, κυρίως όταν αυτή έρχεται σε αντίθεση με το παιδευτικό ιδεώδες. Η προσπάθεια της κοινωνίας που θέλει να χαρακτηρίζεται ως ανοιχτή πρέπει να στραφεί τόσο στην προσφορά νέων έγκυρων πληροφοριών, όσο και στη δημιουργία νέων ή βελτιωμένων επαγγελματικών θέσεων για την αγορά εργασίας, χωρίς όμως να νοθεύεται ή να παραμελείται η μόρφωση των

νέων. Σε μια τέτοια κοινωνία η παιδεία πρέπει να λειτουργεί ως μηχανισμός μετάδοσης μιας ορθολογικής εικόνας για τη φύση και τον άνθρωπο. Επιπλέον χρήσιμα και δημιουργικά κρίνονται, εκτός από τη μόρφωση, και οι δεξιότητες και οι πρακτικές γνώσεις.

4. Οι σύγχρονες προκλήσεις στην κοινωνία και την παιδεία

Είναι γενικότερα αποδεκτό πως οι σημερινές κοινωνίες βρίσκονται αντιμέτωπες με μια πρωτόγνωρη και ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, όπου απαιτείται τεράστια εξειδίκευση και συνοδεύεται από έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών, και πολλές φορές παρασύρονται στη δίνη τους. Το πρόβλημα έχει ήδη επισημανθεί από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αι., όπως αναφέρει και ο Κουμάκης (1999, 61). Ανάμεσα σε αυτόν τον μεγάλο όγκο πληροφοριών και της εγρήγορσης ο πολίτης μιας ανοιχτής κοινωνίας, αλλά και οι ίδιες οι κοινωνίες ως σύνολα, καλούνται να αποκτήσουν επαρκείς γνώσεις και καλλιέργεια ώστε να μπορούν και να τις καταλαβαίνουν και να τις κρίνουν (Γέμτος, 2008, 284). Δεν υπάρχει αμφιβολία πως είναι απαραίτητο η ανθρωπότητα, με την παιδεία και τους κατάλληλους θεσμούς, να δει με αισιοδοξία αυτήν την προοπτική της νέας ανοιχτής κοινωνίας και να κάνει τη γνώση κτήμα ελεύθερων πολιτών, ώστε να είναι έτοιμη να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις, που είναι ήδη παρούσες.

Εκτός των παραπάνω, ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που έχει ως συνέπεια να δημιουργηθούν προκλήσεις στην Εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο είναι η πολιτισμική αναδιάρθρωση των σύγχρονων κοινωνιών, ως αποτέλεσμα της μετακίνησης των συνόρων, της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και της τεχνολογικής εξέλιξης. Υποχρέωση της Εκπαίδευσης στην ανοιχτή κοινωνία είναι να εμποδίσει τον σχηματισμό στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς, δίνοντας έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα, προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών με συναίσθηση, αλληλεγγύη και σεβασμό στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα. Μέσα από μια 'ανοιχτή' διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύσσεται η αυτοεκτίμηση των 'διαφορετικών' παιδιών, καλλιεργούνται ισότιμες σχέσεις μεταξύ τους και κατ' επέκταση δημιουργείται ο σεβασμός των δικαιωμάτων τους, ενώ παράλληλα καταπολεμώνται προκαταλήψεις και φαινόμενα επιθετικότητας και παραβατικών συμπεριφορών. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως μόνο μέσω της παιδείας κατανοούμε, αποδεχόμαστε και υποστηρίζουμε κοινωνικές, φυλετικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και αντιθέσεις. Μέσω της παιδείας και της μόρφωσης καλλιεργείται κλίμα διαλόγου και ελεύθερης διατύπωσης απόψεων, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η ανοχή και ο σεβασμός στις διαφορετικές απόψεις, ώστε οι νέοι άνθρωποι να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν θετικά την όποια διαφορετικότητα και την όποια γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία των σύγχρονων κοινωνιών. Η παιδεία, δηλαδή, σε μια ανοιχτή κοινωνία πρέπει να λειτουργεί ως μοχλός αφύπνισης, ως πηγή διαφωτισμού και ως η μόνιμη ασφαλιστική δικλίδα ώστε να αποφεύγονται στερεότυπες αντιλήψεις και

εθνικιστικές τάσεις. Η παραπάνω πολιτισμική αναδιάρθρωση των σύγχρονων κοινωνιών – που συντελείται ήδη με μεγάλη ταχύτητα – και το όραμα μιας ανοιχτής κοινωνίας προαπαιτεί συνειδητοποιημένους και μορφωμένους πολίτες. Τα θεμέλια αυτής της συνειδητοποίησης, της παιδείας και της ηθικής μόρφωσης μπορούν και πρέπει να τεθούν από το σχολείο.

Η παιδεία αποτελεί το βασικό συστατικό στοιχείο ενός πολιτισμού και αναγκαία προϋπόθεση της εύρυθμης λειτουργίας της κοινωνίας. Και επειδή η δημοκρατία, η φιλοσοφία, η επιστήμη και η τέχνη είναι από τα μοναδικά επιτεύγματα του πολιτισμού μας που είναι αποδεκτά παγκοσμίως – έχουν πανανθρώπινη αξία και αφορούν όλους, ανεξάρτητα από φυλή, πολιτιστικό κύκλο και γλώσσα – πρέπει να αποτελούν τα βασικά συστατικά της παιδείας της ανοιχτής δημοκρατικής κοινωνίας. Τα παραπάνω – η φιλοσοφία, η δημοκρατία, η επιστήμη και η τέχνη – λειτουργούν ως στοιχεία της αξιολογικής αφομοίωσης της ενότητας του κόσμου, της ειρήνης και της συμφιλίωσης των λαών, της δημιουργικής γνώσης και της αισθητικής σύλληψης (Θεοδωρίδης, 2010, 159-183).

Κατά γενική παραδοχή, μόνο μέσα σε μια κοινωνία που διέπεται από ορθολογικές αρχές μπορεί ο κάθε πολίτης να αναπτύξει τις δεξιότητές του, τα ενδιαφέροντά του και να ικανοποιήσει τις ατομικές του ανάγκες. Εδώ ακριβώς είναι που η φιλοσοφία μπορεί να έχει σημαντική συμβολή: στην οργάνωση και λειτουργία της ορθολογικής σκέψης. Ο ορθός λόγος δεν περιορίζει την ελευθερία και τον πλουραλισμό στη σκέψη, την έκφραση και τον τρόπο ζωής. Αντίθετα μας δίνει σταθερά κριτήρια ελέγχου, αξιολόγησης και επιλογής ιδεών, επιχειρημάτων, θεωριών, αξιών, κ.ά. Μια τέτοια κοινωνία δεν επιδιώκει την ομοιόμορφη ανάπτυξη των πολιτών της με βάση κάποιο πρότυπο ή αρχή, αλλά είναι κοινωνία αιτιολογημένων και συνειδητοποιημένων αρχών, κανόνων, κριτηρίων και δράσεων και όχι κοινωνία προκαθορισμένων στόχων (Καζεπίδης, 1998, 132). Για να επιτευχθεί το μορφωτικό ιδεώδες απαιτείται πρωτίστως μια δημοκρατική, ελεύθερη και ανοιχτή κοινωνία με χειραφετημένους, υπεύθυνους και ώριμους πολίτες. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες μπορούν να τελεσφορήσουν μόνον σε καθεστώς ελευθερίας (Πλάτων, 1992, 562 b-c· Κουμάκης, 1999, 50).

Ασφαλώς ο ρόλος της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην ανοιχτή κοινωνία είναι καθοριστικός. Όμως δεν πρέπει σε αυτήν την προσπάθεια να μας διαφεύγει πως η παιδεία είναι πρωτίστως υπόθεση όλων: της πολιτείας, της κοινωνίας, της οικογένειας και όλων των θεσμών μια κοινωνίας και όχι αποκλειστικά των σχολείων και των μορφωτικών ιδρυμάτων. Θα μπορούσε να την παρομοιάσει κανείς με έναν 'ανοιχτό' χώρο διασυνδεδεμένο με μια κοινωνία που δεν προετοιμάζει απλώς τους νέους για τη ζωή, αλλά είναι η ίδια η ζωή. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως πρέπει η ανθρωπότητα, με την παιδεία και τους κατάλληλους θεσμούς, να ξεπεράσει τον κόσμο των ειδικών-καθοδηγητών και να κάνει τη γνώση κτήμα ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Με αυτόν τον τρόπο οι αποφάσεις τους θα είναι αποτέλεσμα αυτόνομης συνειδητής επιλογής. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα

την αύξηση της ευημερίας προοδευτικών ανθρώπων που έχουν επίγνωση της ελευθερίας τους, αλλά και την ευθύνη των ατομικών τους επιλογών. Αναμφίβολα, για να λειτουργήσει μια πραγματικά δημοκρατική κοινωνία απαιτεί ώριμους, συνειδητοποιημένους και μορφωμένους πολίτες (Μαραθευτής, 1984, 145).

5. Επίλογος

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός πως η κρίση του πολιτισμού των τελευταίων 150 ετών, η επιστημονική και η τεχνολογική πρόοδος απομάκρυναν σταδιακά τον άνθρωπο από την παραδοσιακή κοινωνία· αρχικά σιγά-σιγά και σήμερα με ραγδαίο ρυθμό. Όλες σχεδόν οι κοινωνίες, η μια μετά την άλλη, υφίστανται αυτές τις ραγδαίες εξελίξεις. Δεν θα ήταν μακριά από την αλήθεια αν υποστήριζε κανείς πως ποτέ στην ανθρώπινη ιστορία δεν υπήρξε γενιά τόσο αποκομμένη από την παράδοση, από τις ρίζες της, όσο η σημερινή (ακόμα και ως μουσειακό είδος η παράδοση τείνει να ξεπεραστεί, να χάσει τη σημασία της) και πως η σύγχρονη γενιά δεν μπορεί να διανοηθεί ότι υπήρξε ζωή χωρίς τα σημερινά τεχνολογικά και ψηφιακά επιτεύγματα. Αυτά αποτελούν τεράστιο πλήγμα για όλη την κοινωνία μας, αλλά και τεράστια ευθύνη για το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Κατά γενική παραδοχή, ο ρομαντισμός της θαλπωρής, της μαγείας και ομορφιάς της παράδοσης έσβησαν σταδιακά και αμετάκλητα. Επίσης εξαφανίστηκαν και οι οικογενειακές εργασίες της κλειστής κοινωνίας, που συνδέονταν με την επιβίωση αλλά και με τη νοσταλγία μιας μυθικής ή μαγικής σκέψης. Όλα αυτά μπορεί να μας οδηγήσουν σε μια απογοήτευση, αφού όλα έσβησαν και η ανθρωπότητα οδηγήθηκε, με γρήγορους ρυθμούς, σε απρόσωπες ανοιχτές κοινωνίες και "απρόσωπους" ανθρώπους.

Όμως αυτή η επίγνωση, το ότι η ανθρωπότητα έχει εισέλθει αμετάκλητα στον κόσμο της ανοιχτής κοινωνίας – αυτονόητα δημοκρατικής –, ανοίγει μπροστά μας μια προοπτική αισιοδοξίας. Είναι μια προοπτική καθολικής επικοινωνιακής δραστηριότητας και χειραφέτησης του ανθρώπου μέσα από την ανάπτυξη της γνώσης και την απόκτηση παιδείας. Είναι η προοπτική που άρχισε με το αρχαιοελληνικό πνεύμα και ξανάνοιξε τον 18^{ο} αιώνα ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός ως παιδευτικό και συγχρόνως πολιτικό πρόγραμμα (Καρακατσάνης, 2015, 159). Μέσα από αυτήν την προοπτική η χειραφέτηση της κοινωνίας μπορεί να πραγματοποιηθεί με τον ίδιο ρυθμό και με το ίδιο μέτρο που η γνώση της αναπτύσσεται. Η κοινωνία είναι ανοιχτή, όπως και η παιδεία. Η κοινωνική διάσταση της παιδείας μπορεί να εκτιμηθεί με αφετηρία αυτήν τη διαπίστωση (Popper, 1957, 233). Η σχέση παιδείας και κοινωνίας πρέπει να ειδωθεί ανάλογα με το κατά πόσο η παιδεία βοηθάει στην επίτευξη ενός υψηλού στόχου (Καραφύλλης, 2005, 177).

«Ό,τι θέλουμε και ζητάμε είναι μια εκπαίδευση απλή και καθαρή και θα επιτύχουμε πρόοδο πιο σίγουρη και πιο γρήγορη όταν αφιερώσουμε τους εαυτούς μας στην ανακάλυψη του τι είναι εκπαίδευση και ποιες συνθήκες είναι απαραίτητες

για ν' αποτελεί η εκπαίδευση όχι ένα όνομα ή ένα σύνθημα, αλλά μια πραγματικότητα» (Dewey, 1980, 74).

Στις σημερινές πολύπλοκες και ανοιχτές κοινωνίες τίθεται εύλογα το ερώτημα: ποιοι είναι κατάλληλοι θεσμοί στους οποίους θα πρέπει οι κοινωνίες να στηριχτούν ώστε να καταστίσουν τους πολίτες τους ικανούς να αξιολογούν, να κρίνουν, να αποδέχονται ή να απορρίπτουν; Νομίζω πως σε αυτήν την προσπάθεια η φιλοσοφία αποτελεί ένα αναγκαίο διανοητικό εργαλείο για την επανερμηνεία της πραγματικότητας και όχι ως μια ανώφελη «*πολυτέλεια*» (Drouin-Hans, 2010, 17).

Βιβλιογραφία

Βουδούρης, Κ. (1979). *Φιλοσοφία της παιδείας*. Αθήνα.

Chomsky, N. (2002). *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Γέμτος, Π. (2008). Παιδεία για μια ανοιχτή κοινωνία. *Επιστήμη και Κοινωνία*, *19*, 277-295.

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.

Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηριδανός.

Drouin-Hans, A.-M. (2010). *Φιλοσοφία της παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές*. Αθήνα: Πεδίο.

Δημητράκος, Δ. (1999). Αλήθεια και ανοικτή κοινωνία. *Επιστήμη και Κοινωνία, 2-3*, 171-196.

Θεοδωρίδης, Αλ. (2010). Η απελευθερωτική δύναμη της τέχνης και η κατίσχυση της μηδενιστικής αγωγής. Στο *Φιλοσοφία της παιδείας* (σ. 159-183). Αθήνα: Πεδίο.

Καζεπίδης, Τ. (1998*). Η φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Καρακατσάνης, Π. (2015). *Η φιλοσοφία της Παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg.

Καραφύλλης, Γρ. (2005). *Αξιολογία και παιδεία*. Αθήνα: Τυπωθητώ.

Κοραής, Αδ. (1986). Στοχασμοί αυτοσχέδιοι περί της ελληνικής παιδείας και γλώσσης. Στο *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τ. Α΄ (σ. 7-32) Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Κουμάκης, Γ. (1999). *Σύγχρονοι προβληματισμοί*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κουμάκης, Γ. (2001). *Θεωρία και φιλοσοφία της Παιδείας*. Αθήνα: Τυπωθητώ.

Μαραθευτής, Μ. Ι. (1984). *Ο Σύγχρονος κόσμος και η παιδεία*. Λευκωσία.

Παπανούτσος, Ε. (1958). *Φιλοσοφία και παιδεία*. Αθήνα: Ίκαρος.

Πλάτων (1992). *Πολιτεία*. Αθήνα: Κάκτος.

Πλάτων (1992). *Νόμοι*. Αθήνα: Κάκτος.

Popper, K. (1991). *Η ανοιχτή κοινωνία και οι εχθροί της*. Αθήνα.

Χατζημπύρος, Κ. (2010). *Η προβληματική της φιλοσοφίας στα Προλεγόμενα του Αδαμάντιου Κοραή*. Αθήνα: Οσελότος.

Ψημμένος, Ν. (1988). *Νεοελληνική φιλοσοφία*. Αθήνα.

Η αποδιάρθρωση του κοινωνικού κόσμου ως κόσμου κοινού και η ευθύνη της σχολικής παιδαγωγικής δραστηριότητας

Ελένη Τζιώρα
Υποψήφια Διδάκτωρ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Αλέξανδρος Θεοδωρίδης
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
atheodor@psed.duth.gr

Περίληψη
Σε μια περίοδο γενικευμένης κρίσης των θεσμών και του κοινωνικού νοήματος, η οποία έχει εγκατασταθεί στο κέντρο της ζωής των δυτικών κοινωνιών και την καθιστά σχεδόν μη λειτουργική, η παιδαγωγική δραστηριότητα χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία, αν όχι αδυναμία, επιτέλεσης του σκοπού της· δηλαδή, τη δυσκολία εισόδου και εγκατάστασης των παιδιών σε έναν κοινό κόσμο, εφόσον ο κοινωνικός κόσμος μοιάζει σαν να είναι αδύνατον να αρθρωθεί ως φορέας ενός συνεκτικού νοήματος. Η σκέψη των τελευταίων δεκαετιών διέγνωσε, ανέλυσε και διατύπωσε ευκρινώς τους κινδύνους που ελλοχεύουν, ως προς το γεγονός της ανθρωποποίησης, από την αδυναμία των κοινωνιών να συγκροτήσουν έναν κοινό κόσμο. Εκείνο, όμως, το οποίο τόνισε, επίσης, είναι και η αδυναμία των παιδαγωγών να συνδέσουν τους νέους με αυτόν. Αν η παιδαγωγική δραστηριότητα εν γένει, και η σχολική ειδικότερα, δεν μπορέσει να συνειδητοποιήσει τι συνιστά η αδυναμία των ενηλίκων να υποδεχθούν τους νεοεισερχόμενους που καταφθάνουν διαρκώς ξένοι στον κόσμο και να τους βοηθήσουν να ενταχθούν σε αυτόν, τότε μπορούμε να ομιλούμε όχι μόνο για κοινωνική ρευστότητα αλλά για πραγματική κοινωνική απειλή.

Λέξεις κλειδιά: κοινός κόσμος, κρίση νοήματος, εκπαίδευση, παιδαγωγική ευθύνη

Abstract
At the time of a generalized crisis of institutions and social meaning, which affects life in Western societies and makes it almost non-functional, pedagogical activity is characterized by difficulty, if not inability, to fulfill its purpose; that is, the difficulty with children's entrance and *inhabitance* into a common world, since the social world seems impossible to bear coherent meaning. Over the last decades, theory has clearly identified, analyzed and articulated the dangers that lurk as regards the fact of humanization, given the inability of societies to constitute a common world. What also emphasizes is the inability of educators to relate young people to this world. If pedagogical activity in general, and school in particular, fails to realize what constitutes the inability of adults to welcome newcomers who are constantly arriving in the world and facilitate their entrance, then we can talk not only about social fluidity but a real social threat.

Keywords: common world, crisis of meaning, education, *pedagogical* responsibility

Η κατασκευή του κοινωνικού ατόμου στον σύγχρονο δυτικό κόσμο αναδεικνύει στις μέρες μας μια βαθιά κρίση συνύπαρξης των ανθρώπων. Η απαίτηση της εξατομίκευσης που αναδύθηκε εντός του απελευθερωτικού ορίζοντα της νεωτερικότητας και φιλοδοξούσε να καταστήσει το άτομο αυτόνομο, υποσκάφτηκε σταδιακά από τις βλέψεις της ετερόνομης θέσμισης των κοινωνιών (Castoriadis, 1975, 1990) και το άτομο κατέστη, από το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα και εξής, από ομιλούν, σύμφωνα με τις απελευθερωτικές βλέψεις, μιλημένο, εντός των κυρίαρχων γλωσσικών παιγνίων της καπιταλιστικής θέσμισης της κοινωνίας, των μόνων διαθέσιμων να ομιληθούν, προκειμένου το άτομο να καταλάβει μια θέση στον κοινωνικό κόσμο και να διεκδικήσει την πιθανότητα μιας κοινωνικής επιτυχίας (Lyotard, 2008). Η κατασκευή του ατόμου κατά τη χαραυγή της νεωτερικότητας εκκινούσε από την αναγνώριση της εγγενούς αξίας του· μιας αξίας που απέρρεε από τους καθολικούς καθορισμούς που έθετε ο Λόγος ή όριζε η ανθρώπινη φύση σε κάθε άτομο ξεχωριστά, εφόσον αυτό εκπροσωπούσε όλη την ανθρωπότητα. Γι’ αυτό και η ανθρώπινη αξιοπρέπεια έγινε νοητή ως η ικανότητα του ατόμου να εκπληρώσει αυτούς τους καθορισμούς (Συγγραφέας κ.ά., 2018). Σε αυτό το πλαίσιο το αίτημα της απελευθέρωσης του ατόμου δεν τέθηκε ως απαλλαγή από την ταυτότητα ως τέτοια, εφόσον δεν είναι καν νοητή η διαρραγή του δεσμού ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την ατομική ζωή (Bauman, 2002) αλλά ως απελευθέρωση από μια δυναστική ταυτότητα.

Στη λεγόμενη μεταμοντέρνα περίοδο ζωής των δυτικών κοινωνιών, από τα τέλη, δηλαδή, περίπου της δεκαετίας του ΄60 και μετά, η κατασκευή του κοινωνικού ατόμου, όπως πολύ σωστά κατανόησε, μεταξύ άλλων, ο Lipovetsky (2003, 2012 σποράδην), διέπεται από τη βλέψη να γίνει ικανό να θραύει κάθε μορφή πειθαρχίας, να περιστέλει κάθε εξουσιαστική και καθοδηγητική σχέση, να μπορεί να μην υιοθετεί τους παραδοσιακούς κοινωνικούς ρόλους και τους αντίστοιχους καταναγκασμούς που απορρέουν από αυτούς, να μπορεί να διαλύει, εν τέλει, κάθε δεσμό με το συλλογικό. Βεβαίως, αυτή την τάση έρχεται να θεωρητικοποιήσει και η ίδια η κοινωνική θεωρία του μεταμοντερνισμού, μέσα από την προβληματική της ανάγκης απουσίας μιας κυρίαρχης ταυτότητας του ατόμου και της ανάγκης να διέπεται η ύπαρξή του από πολλαπλές ταυτότητες (Lyotard, 1993, 2008· Ritzer, 2019). Επιπλέον, όπως, επίσης, σωστά σημειώνει ο Lipovetsky (2012, 11), το *μετά* του μεταμοντερνισμού διατηρούσε μια αναφορά στο παρελθόν, του οποίου το τέλος ανήγγειλε, χωρίς την ίδια στιγμή να διευκρινίζει αυτό που γινόμαστε· σαν να επρόκειτο, δηλαδή, «να διατηρήσουμε μία νέο-κατακτημένη ελευθερία μες στον διασκελισμό της διάλυσης των κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών πλαισιώσεων».

Το *μετά* του μεταμοντέρνου κόσμου είναι σαν να θέλει να διατηρήσει τις κοινωνίες σε έναν κενό χρόνο, προκειμένου να αποφύγει τις δύο χρονικές διευθετήσεις του κοινού κόσμου, που βασίζονται, σύμφωνα με τον Gauchet (2011), σε μία διαίρεση ανάμεσα σε ένα οριστικό *ήδη εδώ* και ένα *όχι ακόμα*. Το οριστικό *ήδη εδώ* σημαίνει ότι η τάξη του κόσμου έχει καθοριστεί πριν από μας, γεγονός που δεν μας επιτρέπει καμία άλλη επιλογή από το να υποκύψουμε στην απαραβίαστη ισχύ μιας αρχής που μας υπερβαίνει. Το *όχι ακόμα* σημαίνει ότι μπορούμε να αλλάξουμε μέσα στη συνθήκη της διαπαιδαγώγησης τα πάντα, αν το επιθυμούμε, χωρίς κανενός είδους δέσμευση. Πάντως, αυτό που επίσης δηλώνει το *μετά* του μεταμοντερνισμού είναι ότι το κενό, το άχρονο και άτοπο παρόν, είναι η μόνη

επιλογή ανάμεσα στην αυθεντία του παρελθόντος και στην αυθεντία του μέλλοντος (Lyotard, 1988· Baudrillard, 1970).

Δεν χρειάζεται, όμως, μάλλον να τονίσουμε ότι το κενό δεν μπορεί να κατοικηθεί από τους ανθρώπους. Ο χώρος, όπως και ο χρόνος, είναι δομικές συνιστώσες της άρθρωσης κάθε υποκειμενικότητας. Η αποδυνάμωση της κοινωνικής σημασίας των χρονικών διαστάσεων του παρελθόντος και του μέλλοντος, στη μεταμοντέρνα εποχή, είχε ως συνέπεια τη συρρίκνωση της κοινωνικής χρονικότητας, εν γένει, στον βαθμό που αυτό που έμενε να αποθεωθεί ήταν ένα διαρκές παρόν (Laïdi, 2000). Αυτό το παρόν, ως δεσπόζουσα εμπειρία βίωσης του χρόνου στις ανεπτυγμένες δυτικές κοινωνίες, εκκενωμένο από κάθε κληρονομημένο νόημα και από κάθε νόημα σχεδιασμού του μέλλοντος, πληρώθηκε από την ισχύ των καταναλωτικών νορμών που εστιάζουν στο εφήμερο, το άμεσο και το γρήγορο (Hartog, 2014· Lipovetsky, 2012). Πρόκειται για τον αγοραίο τρόπο βίωσης του ατομικού και του κοινωνικού χρόνου που εκδηλώθηκε με τη μορφή μιας καινοφανούς συνθήκης κοινωνικής ρευστότητας, εντός της οποίας οι δομές, οι θεσμοί και τα πρότυπα δεν μπορούν και δεν αναμένεται «να διατηρούν τη μορφή τους για πολύ, γιατί αποσυντίθενται και διαλύονται πιο γρήγορα από τον χρόνο που χρειάζεται για να διαμορφωθούν» (Bauman, 2009, 15). Υπ' αυτή την έννοια δεν μπορούν πλέον να αποτελέσουν πλαίσια αναφοράς για την ατομική και τη συλλογική δράση. Η σχετική κριτική του Lipovetsky (2003, 2012, σποράδην) μας έδειξε ότι αυτός ο διασκορπισμός του κοινωνικού συνοδεύτηκε από τη λατρεία του εαυτού και των ιδιωτικών ευτυχιών, όπως και από την έκπτωση της σημασίας της δημιουργίας κοινού νοήματος. Έτσι, στο νέο κοινωνικό και πολιτισμικό τοπίο των εφήμερων πραγμάτων, τα άτομα βρέθηκαν σε κατάσταση «χρονικής έλλειψης βαρύτητας», αδυνατώντας να υπάρχουν συμβολικά στο φαντασιακό ενός κοινού μέλλοντος, αλλά και να μετέχουν στον κοινό νου ως σύγχρονοι με τους σύγχρονούς τους· δηλαδή, αδυνατώντας να συγκροτήσουν έναν κόσμο κοινό (Harvey, 1992· Lipovetsky, 2012, 24· Zawadzki, 2002).

Οι κοινωνίες χωρίς συλλογική μνήμη και συλλογική προσδοκία του μέλλοντος δεν μπορούν να σχηματίσουν καμία παράσταση για τον εαυτό τους. Η αίσθηση ιστορικής συνέχειας είναι ο αναγκαίος όρος για την αυτοσυνειδησία μιας κοινωνίας. Η απάντηση στο ερώτημα ποιοι είμαστε ως κοινωνία μπορεί να αντληθεί μόνο από τη συλλογική μνήμη των κοινών μας εμπειριών. Ο Heidegger (1985) θα μας δείξει ότι το παρελθόν ως είναι-υπάρξαν και όχι ως κάτι που έχει πάψει να είναι, είναι η προϋπόθεση για την κατανόηση του παρόντος και τη διάνοιξη των δυνατοτήτων του μέλλοντος. Ορθώς παρατηρεί ο Zawadzki (2002) ότι, όταν το παρελθόν αποσυνδέεται από τη συνείδηση του εαυτού μας, δεν μπορεί παρά να είναι ένα απαξιωμένο και πραγμοποιημένο παρελθόν, όπως το αντιλαμβανόμαστε στο πλαίσιο της σύγχρονης κουλτούρας του μουσείου (Harvey, 1992), σε αντίθεση με ένα παρελθόν ζωντανό και ενσωματωμένο στο παρόν, που ανασυντίθεται διαρκώς, οδεύοντας προς στο μέλλον.

Αντιστοίχως, η απάντηση στο ερώτημα ποιοι θέλουμε να είμαστε ως κοινωνία διαμορφώνεται μέσω της κοινής προσδοκίας του μέλλοντος. Η ένταση μεταξύ του πεδίου της εμπειρίας και του ορίζοντα της προσδοκίας αποτελεί, σύμφωνα με τον Koselleck (2004), προϋπόθεση εκ των ων ουκ άνευ για την παραγωγή του ιστορικού χρόνου. Γι' αυτό ο Zawadzki (2002) θα επιμείνει ότι χωρίς αυτούς τους διακριτούς τρόπους ύπαρξης του ανθρώπου, θα μπορούσαμε να μιλάμε για το τέλος της ιστορίας, όχι με την έννοια της πλήρωσης, αλλά της οριστικής εξαφάνισης.

Η κρίση του παρελθόντος των μεταμοντέρνων κοινωνιών, συμπορεύεται, λοιπόν, με την κρίση του μέλλοντος, το οποίο από τον 18ο αιώνα και μετά αποτέλεσε την κεντρική διάσταση της χρονικής θέσμισής τους (Pomian, 1980). Οι συλλογικές προσδοκίες των νεωτερικών κοινωνιών βασίστηκαν στην ιδεολογία της προόδου· στην πίστη, δηλαδή, ότι οι μετασχηματισμοί των θεσμών μπορούν να επιλύσουν τα μεγάλα κοινωνικά, πολιτικά και εν γένει πολιτισμικά προβλήματα των κοινωνιών και στην πεποίθηση ότι οι νέες επιστημονικές ανακαλύψεις και τεχνικές, συμπορευόμενες με την καπιταλιστική επέκταση της οικονομίας, μπορούν να υποσχεθούν καθολική και διαρκή ευημερία. Σήμερα και οι δύο αυτές βεβαιότητες έχουν καταρρεύσει και έχουν παρασύρει μαζί τους τη δυνατότητα να προσυλλάβουμε ένα μέλλον που θα είναι ταυτοχρόνως προσιτό και επιθυμητό, ένα μέλλον του οποίου η προσμονή μπορεί να βασιστεί στην πίστη ότι θα είναι καλύτερο από το παρόν (Pomian, 1980). Η απομάκρυνση του ατόμου από τον δημόσιο χώρο και χρόνο οδηγεί στη γενίκευση της επισφάλειας της ατομικής ζωής, με συνέπεια την αναδίπλωσή του σε έναν «ελάχιστο εαυτό» που αυτοκατανοείται ως ένας αμυντικός πυρήνας ενώπιον ενός δυσοίωνου μέλλοντος (Bauman, 2009· Lasch, 2006, 11· Lipovetsky, 2012).

Όλα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες δεν μπορούν παρά να έχουν περιορισμένη αυτοσυνειδησία. Ορθώς διατείνεται ο Καστοριάδης (2000, 29), ότι «η παρούσα κοινωνία δεν θέλει τον εαυτό της ως κοινωνία […] επειδή δεν μπορεί ούτε να διατηρήσει ή να φτιάξει μία παράσταση του εαυτού της που να μπορεί να την επικροτήσει και να της δώσει αξία, ούτε να παραγάγει ένα πρόταγμα κοινωνικού μετασχηματισμού, στο οποίο να μπορεί να προσχωρήσει και για το οποίο να θέλει να παλέψει». Όλα δείχνουν ότι η σύγχρονη κοινωνία δεν θέλει τον εαυτό της, απλώς τον υπομένει. Πώς, λοιπόν, μία κοινωνία που δεν μπορεί να συγκροτήσει τον εαυτό της ως κάτι, είναι σε θέση να εκπληρώσει τον βασικό προορισμό της, υποδεχόμενη τις νέες γενιές που καταφθάνουν διαρκώς ξένες;

«Πάντως παραμένει σαν κάτι το παράξενο τούτο», έγραφε ο Kant (1971, 28) στη χαραυγή της νεωτερικότητας, «ότι οι παλαιότερες γενεές φαίνεται πως δούλεψαν επίμονα για το χατίρι των νεώτερων […] καθώς και ότι μόνο οι μεταγενέστεροι θα έχουν το ευτύχημα να κατοικήσουν μέσα στο οικοδόμημα, για το όποιο εργάστηκε μια μακρά σειρά προγόνων τους». Αντιστρέφοντας, σήμερα, το καντιανό παράδοξο της εναλλαγής των γενεών, με το οποίο ανέτειλε η μοντέρνα εποχή, το μετατρέψαμε σε δυσεπίλυτο πρόβλημα, κληροδοτώντας στις νεότερες γενιές ένα ρηγματωμένο οικοδόμημα για να κατοικήσουν και αναγκάζοντάς τες να επωμισθούν τις συνέπειες της καταστροφικής μας δράσης.

Αν και ο Kant διατηρούσε την αισιοδοξία ότι η ίδια η φύση μπορεί να εγγυηθεί την πρόοδο του ανθρώπινου γένους, αυτό που γνωρίζουμε σήμερα με βεβαιότητα είναι ότι η φύση δεν παρέχει καμία εγγύηση για το μέλλον και ότι το ανθρώπινο οικοδόμημα χρειάζεται μέριμνα και ενδιαφέρον για να κληροδοτηθεί στους επόμενους. Η εναλλαγή των γενεών, όπως πρώτος μας είπε ο Dilthey (O'Byrne, 2010) και ανέπτυξε περαιτέρω ο Karl Mannheim (1952), δεν σχετίζεται με την αναπαραγωγή του ανθρώπινου είδους, αλλά με τη μεταβίβαση του κοινού νοήματος εντός του κοινωνικο-ιστορικού πεδίου. Χωρίς τη μεταβίβαση του νοήματος από τις παλαιότερες στις νεότερες γενιές, εφόσον η γέννηση νέων ανθρώπων είναι κάτι που συμβαίνει συνέχεια και θα συνεχίσει μάλλον να συμβαίνει μέσα στον ανθρώπινο

κόσμο, καμία κοινωνία δεν μπορεί να αναφερθεί στον εαυτό της ως ένα εμείς. Η Arendt (1998, 55) θα συμφωνήσει ότι ο κοινός κόσμος είναι αυτός που μοιραζόμαστε με τους άλλους και με όσους έζησαν και θα ζήσουν σε αυτόν. Και ακριβώς εδώ διαφαίνεται ο σπουδαίος ρόλος της εκπαίδευσης, καθώς αυτός έγκειται στη διασφάλιση της συνέχειας του κοινού κόσμου.

Προκειμένου να κατανοήσουμε αυτόν τον ρόλο της εκπαίδευσης και πριν από οποιοδήποτε αξιολογικό ενδιαφέρον, ας σταθούμε στην οντολογική συνθήκη του ίδιου του φαινομένου της αγωγής. Η φύση του παιδιού γνωρίζουμε ότι διέπεται από μια ορισμένη ένδεια (Συγγραφέας & Καρακατσάνης, 2019). Στη φιλοσοφική-παιδαγωγική σκέψη το ενδεές του παιδιού, δηλαδή ότι το παιδί υπολείπεται σε κάτι-ότι χαρακτηρίζεται από μία έλλειψη καθώς βρίσκεται σε ένα καθεστώς διαμόρφωσης- αποτέλεσε τη βασική παραδοχή πάνω στην οποία αναπτύχθηκαν όλες οι κανονιστικές θεωρίες της αγωγής, από τον πλατωνικό έρωτα του Αγαθού μέχρι την καντιανή αγωγή για την αυτονομία. Η ίδια παραδοχή εκφράστηκε και στο πλαίσιο της σύγχρονης φιλοσοφικής ανθρωπολογίας, όπως στην αναπτυξιακή κατανόηση του ανθρώπου ως ατελούς όντος από τον Arnold Gehlen (1988). Από αυτή, όμως, τη θεώρηση των πραγμάτων ετούτο που συνήθως μας διαφεύγει είναι ότι το ενδεές του παιδιού επισύρει μία πρωταρχική ευθύνη απέναντί του, προκειμένου να διατηρηθεί η ύπαρξή του. Όπως μας λέει ο Jonas (2018, 355), ο νέος άνθρωπος συνενώνει τη δύναμη του ήδη υπάρχοντος και την αδυναμία του όχι-ακόμη-είναι. «Αυτό το πρέπει-να-γίνει συνιστά ένα μεταξύ, ένα μετέωρο βήμα ανάμεσα στο αβοήθητο ον και το μη-ον. […] Το εμμενές πρέπει-να-είναι του νεογέννητου, το οποίο αξιώνει η ίδια του η αναπνοή, μετατρέπεται στο μεταβατικό πρέπει-να-πράξω των άλλων» (Κόντος, 2000, 57). Οι άλλοι είναι υπεύθυνοι να αποτρέψουν το ενδεχόμενο να βυθιστεί στο τίποτε και να διαφυλάξουν γι' αυτό το περαιτέρω γίγνεσθαι.

Το να είναι, λοιπόν, των ανθρώπινων όντων, ως εν-τω-κόσμω είναι, εξαρτάται πάντα και βαθιά από τη σχέση με τον Άλλο που είναι ήδη εδώ. Αυτό μας αποκαλύπτει μία δεύτερη όψη του φαινομένου της αγωγής: το παιδί, σύμφωνα με την Arendt, δεν είναι μόνο μια ανθρώπινη ύπαρξη στη διαδικασία του γίγνεσθαι αλλά και μια νέα ύπαρξη μέσα σε έναν ήδη εγκαθιδρυμένο κόσμο (Arendt, 1969). Αυτή η συνθήκη είναι που το καθιστά ριζικά ξένο στον κόσμο, καθώς η ύπαρξή του ξεκινάει πάντα εντός του χώρου και του χρόνου που άλλοι έχουν διανοίξει πριν από αυτό. Οι άλλοι είναι αυτοί που πρέπει να το υποδεχθούν και να το καλωσορίσουν στον κόσμο, αποδίδοντάς του ένα όνομα, δηλαδή αναγνωρίζοντάς το ως κάποιο νεόφερτο και ξεχωριστό ον ανάμεσά τους. Και, βεβαίως, η διαδικασία της ανθρωποποίησης συνυφαίνεται αναπόδραστα με την οικειοποίηση του νοήματος που άλλοι έχουν προσδώσει στα πράγματα του κόσμου πριν την έλευσή του (Συγγραφέας, 2006). Η ψυχαναλυτική σκέψη και οι θεωρίες υποκειμενοποιήσης φωτίζουν εξαιρετικά αυτή τη διαδικασία, η οποία συντελείται κυρίως μέσω της γλώσσας (Castoriadis, 1975· Κανελλοπούλου, 2006). Η μεταβίβαση, λοιπόν, του κοινού νοήματος είναι απαραίτητη τόσο για τη συνοχή του ίδιου του παιδιού, δηλαδή για τη συγκρότηση ενός εαυτού, όσο και για τη συνοχή του κοινού κόσμου. Άλλωστε αυτά τα δύο είναι αλληλένδετα μεταξύ τους.

Με όσα είπαμε έως εδώ γίνεται φανερό ότι η κρίση της χρονικότητας των δυτικών κοινωνιών δεν μπορεί παρά να συνδέεται άρρηκτα με την εκπαίδευση και, μάλιστα, με την κρίση της. Η εκπαίδευση φαίνεται ότι δεν μπορεί να επιτελέσει στον δυτικό κόσμο τον κεντρικό παιδαγωγικό ρόλο που της έχει ανατεθεί ως προς τη

διαιώνιση της ίδιας της κοινωνίας. Κι αυτό, γιατί στα περιεχόμενά της δεν έχει δοθεί η δέουσα θέση στην αναγνώριση της σημασίας της ισχύος του ήδη υπάρχοντος νοήματος, όπως και στην αναγνώριση της ευθύνης της μεταβίβασης και της αδιάλειπτης συνέχειας του κοινού κόσμου. Την ευθύνη αυτής της κατάστασης φέρει η κυριαρχία ενός μηδενιστικού πνεύματος στα περιεχόμενα της κοινωνικής ζωής, εν γένει, στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες.

Το παράδοξο μιας τέτοιας κατάστασης είναι ότι αυτό το μηδενιστικό πνεύμα καλλιεργήθηκε στο όνομα της δημοκρατίας και της αυτονομίας με έναν τρόπο φενακιστικό. Έτσι, μεταξύ άλλων, η απαίτηση της ισότητας που θα έπρεπε να διέπει τη λειτουργία όλης της σχολικής ζωής μετατράπηκε στο ιδεολόγημα τους εξισωτισμού, που επηρέασε βαθιά τη σχέση παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου και οδήγησε στην αποδιάρθωση της αυθεντίας του πρώτου. Αυτή η εξέλιξη που υπέσκαψε το δημοκρατικό φρόνημα και το εμπόδισε να διαχυθεί στα περιεχόμενα της σχολικής ζωής, αποτυπώνει τη διάρρηξη του κοινωνικού δεσμού μεταξύ ενηλίκων και παιδιών. Ας επισημάνουμε, βεβαίως, ότι αυτή η κρίση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να μη σχετίζεται, αντιστοίχως, και με την κρίση της αυθεντίας του γονέα. Και, βεβαίως, ας τονίσουμε επίσης εδώ ότι η αυθεντία δεν πρέπει να συγχέεται με την αυταρχική εξουσία. Όπως μας λέει η Arendt (1969, 93), «εάν η αυθεντία πρόκειται να οριστεί καθόλου, τότε πρέπει να τεθεί σε αντιδιαστολή τόσο προς τον καταναγκασμό διά της ισχύος όσο και προς την πειθώ διά επιχειρημάτων». Η κατάσταση της αυθεντίας απαιτεί την αμοιβαία αναγνώριση της διαφοράς μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου, ως απόρροια της αναγνώρισης της θέσης που καταλαμβάνει ο καθένας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης.

Ο παιδαγωγός είναι αυτός που οφείλει να έχει γνώση της αυθεντίας του, αναγνωρίζοντας τη δική του θέση μέσα στον κόσμο. Είναι αυτός που επιβάλλει το νόημα κατ' αρχάς και αυτός που θα το αμφισβητήσει μαζί με τον παιδαγωγούμενο, αν πρόκειται για δημοκρατικό παιδαγωγό. Αντιθέτως, δεν θα το αμφισβητήσει ποτέ και δεν θα καταστήσει και τον παιδαγωγούμενο ποτέ ικανό να το αμφισβητήσει, αν πρόκειται για αυταρχικό παιδαγωγό. Ο δημοκρατικός παιδαγωγός, εδραιώνοντας την αυτονομία του παιδαγωγούμενου, οφείλει να δείξει ότι το νόημα πρέπει να είναι πάντα ανοιχτό στην αλλαγή, ότι υπόκειται πάντα στη διαδικασία της αλλοίωσης. Αυτό το νόημα κάποια στιγμή θα συναντήσει το παιδί, ο νεοεισερχόμενος που κατέχει τη θέση του ξένου στον κοινωνικό κόσμο. Αυτή η δυνατότητα εμφανίζεται μόνο σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Ανατρέχοντας στην ετυμολογία του όρου αυθεντία, η Arendt (1969) επισημαίνει ότι προέρχεται από τη λατινική λέξη auctoritas που είναι παράγωγη του ρήματος augere, το οποίο σημαίνει αυξάνω. Αυτό που αυξάνει η αυθεντία του παιδαγωγού είναι η βεβαίωση του κοινού νοήματος του κόσμου· του νοήματος που καθιστά παρούσα την κοινωνία στο παρόν, διατηρώντας ζωντανό το παρελθόν, και διασφαλίζει το κοινό μέλλον. Διακρίνοντας τη χρονική και χωρική διάσταση του κοινωνικού δεσμού, εύστοχα επισημαίνει η Myriam Revault d'Allonnes (2006, 8) ότι «ο χρόνος είναι η μήτρα της αυθεντίας, όπως ο χώρος είναι η μήτρα της εξουσίας». Η χρονική φύση της αυθεντίας είναι που την καθιστά απαράκαμπτη διάσταση του κοινωνικού δεσμού, καθώς διασφαλίζει την κοινή διάρκεια, χωρίς να εξαλείφει την ένταση μεταξύ της συνέχειας και της ασυνέχειας, μεταξύ του παλαιού και του νέου.

Η παιδαγωγική αυθεντία, υπ' αυτήν την έννοια, ως αυτή δηλαδή που επωμίζεται τη δυνατότητα του κοινού νοήματος και φροντίζει για τη μεταβίβασή του,

σημειώνει ο *Bernard Jolibert (2003), δεν είναι ούτε αυθαίρετη ούτε τυραννική. Βασίζεται σε μια αμοιβαία σχέση σεβασμού. Αυτός που την ασκεί ελπίζει να αυξήσει την αξία αυτού που τη δέχεται. Διαφορετικά θα μπορούσε να καταφύγει στη βία, στην πλάνη ή την αδιαφορία. Και αυτός που τη δέχεται βλέπει σε αυτούς που την ασκούν την πίστη στις δικές του ικανότητες, την αναγνώριση της επιθυμίας του να του εμπιστευτούν την περαιτέρω συνέχεια του κοινού κόσμου. Ας τονίσουμε εδώ ότι η* αυθεντία του παιδαγωγού δεν βασίζεται μόνο στις γνώσεις του για τον κόσμο, αλλά πρωτίστως στην κατανόηση του κόσμου. Η ευθύνη του, επομένως, έγκειται όχι μόνο στην υποχρέωσή του να ορίζει τι είναι κάτι, αλλά επίσης και τι σημαίνει να είναι κάτι. Από αυτή τη δυνατότητα του κόσμου να σημαίνει κάτι, οι παιδαγωγούμενοι θα μπορέσουν να βρουν τη θέση τους στον κοινό κόσμο. Αν έχουν την τύχη να ζουν σε μια δημοκρατική κοινωνία, θα έχουν και τη δυνατότητα να δημιουργήσουν, αν το επιθυμούν, και άλλους τρόπους από τους υπάρχοντες να είναι μέσα στον κόσμο, επωμιζόμενοι την ευθύνη της αλλοίωσης του κοινωνικού κόσμου. Αυτή η δυνατότητα φαίνεται να εκλείπει σήμερα στις δυτικές κοινωνίες, καθώς η αυθεντία του παιδαγωγού έχει καταστεί σχεδόν αόρατη. Η βαθιά μηδενιστική τάση που δίνει τον τόνο στη ζωή των σύγχρονων καπιταλιστικών δυτικών κοινωνιών οδηγεί τα παιδιά και τους νέους σε μια εξίσου βαθιά υπαρξιακή κρίση.

Η αποδιάρθρωση του κοινωνικού κόσμου στις κοινωνίες αυτές, λόγω της εξαθλίωσής του στο επίπεδο των αξιών που χαρακτηρίζουν και συνέχουν την κοινωνική ζωή, είναι πλέον ορατή, όπως έχει δείξει και η σχετική κριτική (Castoriadis, 1990, 2000· Lasch, 2008). Αυτή ακριβώς η αποδιάρθρωση, που αποδίδει την άρνηση των ενηλίκων να συστήσουν έναν κόσμο που να έχει πραγματική αξία, δηλαδή έναν κόσμο στον οποίο ο ατομικισμός δεν μπορεί να είναι η μόνη θεμιτή και, άρα, κυρίαρχη κοινωνική τάση, εφόσον διασπά κάθε ενότητα και οδηγεί στη διασπορά, εξωθεί τα παιδιά και τους νέους να αναζητήσουν το νόημα της ύπαρξής τους σε ένα άμεσο παρόν, εξαιρετικά αδηφάγο, το μόνο όμως διαθέσιμο να επενδύσουν. Πρόκειται, ασφαλώς, για το παρόν που συστήνει η κοινωνία της σύγχρονης καπιταλιστικής αγοράς, δηλαδή η κοινωνία του δεύτερου μισού του 20ου αιώνα και εντεύθεν, και του θεάματος. Για τον Riesman (2014), μάλιστα, η εμπειρία της ατομικότητας που προκύπτει εντός αυτού του πλαισίου αντιστοιχεί στον ετεροστρεφή χαρακτηρολογικό τύπο ανθρώπου, ο οποίος, λόγω της απουσίας εσωτερικών γνωμόνων, που θα ισχυροποιούσαν τον εαυτό του και θα τον καθιστούσαν με όλους τους τρόπους παρόντα στον κοινωνικό δεσμό, γίνεται ολοένα και πιο ευάλωτος στις ενέργειες των άλλων, και, ιδιαιτέρως, των ισχυρών άλλων, και, συναφώς, πιο πρόθυμος να υποταχθεί, λόγω αδυναμίας, στις επιθυμίες τους. Είναι ενδιαφέρουσα, ως προς τη συζήτηση της ψυχοπαθολογίας του σύγχρονου ατόμου που κατασκευάζουν οι δυτικές κοινωνίες, η παρατήρηση του Ehrenberg (2013) ότι τη νεύρωση, ως κύρια παθολογία της διαδικασίας ταύτισης, σήμερα διαδέχεται η κατάθλιψη, καθώς το άτομο, συγκροτώντας την ταυτότητά του, έρχεται αντιμέτωπο περισσότερο με την παθολογία της ανεπάρκειας και με έναν νέο διχασμό ανάμεσα στο εφικτό και το ανέφικτο, παρά με την παθολογία της παράβασης και τον διχασμό ανάμεσα στο επιτρεπτό και το απαγορευμένο. Αν η νεύρωση, επισημαίνει ο Ehrenberg (2013, 22) είναι «το δράμα της ενοχής, η κατάθλιψη είναι η τραγωδία της ανεπάρκειας».

Ας σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι στη διαδικασία της ταύτισης, η οποία λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, η εξαιρετικά ασταθής δομή

της πραγματικότητας, στην οποία τον τόνο δίνει το εφήμερο και το αποσπασματικό, δεν μπορεί παρά να οδηγεί σε μια ρευστή και θραυσματική συγκρότηση και βίωση του εαυτού. Και ένας εαυτός ανερμάτιστος εκφράζεται με συναισθηματική ένταση και ακραίες διακυμάνσεις στη συμπεριφορά. Ο πολλαπλασιασμός τέτοιων συμπεριφορών στα παιδιά και τους νέους είναι πλέον ολοφάνερος στην κοινωνική ζωή. Μια τέτοια εμπειρία του εαυτού καθιστά τελικά προβληματική την απόκριση στην απεύθυνση του άλλου, δηλαδή την απάντηση στο θεμελιώδες ερώτημα για τη σύσταση του κοινωνικού δεσμού: «ποιος είσαι;». Ο Ricœur (2008) στη μελέτη του για τον εαυτό θα μας δείξει ότι η φροντίδα της διατήρησης του εαυτού είναι ο τρόπος να ανταποκρινόμαστε στην εμπιστοσύνη με την οποία ο άλλος απαντά στην πιστότητά μας, εφόσον μπορεί να υπολογίσει σας εμάς. Πρόκειται για την αξία του λόγου που τηρείται. Γι' αυτό και θα τονίσει ότι, αν η σταθερότητα του χαρακτήρα, δηλαδή το σύνολο των καθ' έξιν διαθέσεων που αποκτά ένα άτομο στη διαδικασία της ταύτισης, μπορεί να του προσδώσει μια μονιμότητα μέσα στον χρόνο, μια δεύτερη μορφή μονιμότητας, με σημαίνουσα, όμως, αυτή τη φορά ηθική διάσταση, είναι ο τηρημένος λόγος. Η απώλεια αυτής της σταθερότητας του εαυτού φανερώνει την αδυναμία των ανθρώπων, ιδιαιτέρως των νέων, να αποκριθούν με υπευθυνότητα στον άλλο και, συνεπώς, να συνάψουν στέρεες σχέσεις εκτίμησης και φιλίας. Η σημασία του ρόλου της εκπαίδευσης ως προς αυτό κατανοούμε ότι είναι εξαιρετικά μεγάλη. Και σίγουρα αποτελεί μέτρο κριτικό, ηθικό και πολιτικό, στο βαθμό που αυτή ήθελε να ελέγξει την ανταπόκριση των προγραμμάτων σπουδών στις διακηρυγμένες δημοκρατικές βλέψεις τους.

Μάλιστα, στη σύγχρονη εποχή της διαβεβαίωσης της δυνατότητας μιας ανεξάντλητης επικοινωνίας με τους άλλους που υπόσχονται οι νέες τεχνολογίες, οφείλουμε, επίσης, να διερωτηθούμε πώς συγκροτείται ο κοινός κόσμος και πώς αυτός μεταβιβάζεται στα νέα μέλη της κοινωνίας. Ο κόσμος, όπως αυτός υπάρχει μέσω της λεγόμενης ψηφιακής δικτύωσης, είναι, λοιπόν, ένας κόσμος συνεκτικός ή αντιθέτως είναι ένας κόσμος ανερμάτιστος και κατ' ουσίαν χωρίς μορφή, που την ίδια στιγμή υποδύεται μάλιστα τον απολύτως συνεκτικό; Όπως σημειώνει ο Bauman (2006), στη συνθήκη της ρευστής νεωτερικότητας οι σχέσεις διέπονται από το πνεύμα της μη δέσμευσης, η οποία κατανοείται ως ελευθερία. Αυτή η μη δέσμευση, όμως, είναι στην πραγματικότητα το πεδίο της ανευθυνότητας. Όλα δείχνουν στην κοινωνική ζωή των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών ότι αυτό που επιθυμούν κατ' εξοχήν οι άνθρωποι είναι να μην αναλάβουν κάποια ευθύνη. Κι αν οι λόγοι πληθωρικά διατυπώνονται και εναλλάσσονται μεταξύ των ομιλητών, αυτό δεν σημαίνει πως οι άνθρωποι δεσμεύονται αναγκαστικά από την απαίτηση της ειλικρίνειας, της αλήθειας ή ότι επιθυμούν να λογοδοτούν. Ακόμα χειρότερα, μάλιστα, γίνονται τα πράγματα, εφόσον τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης λειτουργούν ως οι χώροι όπου μπορεί κανείς να εκμηδενίσει τη διάκριση μεταξύ παρουσίας και απουσίας, πριν διερωτηθεί για τις απαιτήσεις της δέσμευσης που θεμελιώνει η ίδια η παρουσία. Κατ΄ουσίαν, λοιπόν, οι άνθρωποι ζουν μια επίφαση σύνδεσης/ένωσης, επιθυμώντας να καταστούν υπαρκτοί. Στην αιωνιότητα του αθάνατου δικτύου, τονίζει ο Bauman (2006, 114) μπορεί κανείς να νιώθει ασφαλής «από την ανεπανόρθωτη ευθραυστότητα της καθεμιάς εφήμερης σύνδεσης». Οι χαλαρές συνδέσεις των εικονικών σχέσεων, που διακόπτονται με ευκολία με το πάτημα ενός κουμπιού, απαλλάσσουν τους ανθρώπους και τους νέους ιδιαιτέρως από την

αμοιβαία δέσμευση που απαιτείται για την οικοδόμηση και τη διατήρηση αυθεντικών σχέσεων με τους άλλους.

Δεν είναι, λοιπόν, καθόλου παράδοξο ότι στο καθεστώς της δυνατότητας μιας απεριόριστης σύνδεσης τέτοιου είδους με τους άλλους το αίσθημα της μοναξιάς καταλαμβάνει όλο και περισσότερο τους νέους ανθρώπους. Και, βεβαίως, σε ένα τέτοιο πλαίσιο καθίσταται σχεδόν αδύνατο να κατανοήσει κάποιος πόσο σπουδαίο είναι να μπορεί να είναι μοναχικός. Η ικανότητα να μένει κανείς μόνος, μας λέει ο Winnicott (2019), είναι η έκφραση της συναισθηματικής ωριμότητας του ατόμου, που πηγάζει από την πρωταρχική εμπειρία κάποιου να μένει μόνος, ενώ είναι παρών ένας αξιόπιστος άλλος. Το να είναι κανείς μοναχικός σημαίνει ότι μπορεί να συνυπάρχει και να διαλέγεται με τον εαυτό του. Πρόκειται για μια κατάσταση απαραίτητη για τη δραστηριότητα της σκέψης αλλά και για τη δημιουργία εν γένει· δηλαδή για δύο σημαντικές στιγμές που απαιτούν ιδιωτικότητα (Arendt, 2003a, 2005). Αντιθέτως, η αίσθηση της μοναξιάς, που, σύμφωνα με την Klein (2019) δεν σχετίζεται με μια αντικειμενική κατάσταση στέρησης της παρουσίας του άλλου, πηγάζει από το αίσθημα εγκατάλειψης που αισθάνεται κάποιος, αποκομμένος από τον κόσμο. Κι αποκομμένος είναι κάποιος από τον κόσμο, όταν αδυνατεί να τον κατανοήσει, όταν ο κόσμος του είναι ανοίκειος (Arendt, 1976).

Μετά από αυτά που είπαμε έως εδώ, μπορούμε να κατανοήσουμε γιατί η αδυναμία οικειοποίησης του κόσμου συνοδεύεται από αισθήματα άγχους και φόβου ή γιατί οδηγεί σε μια γενικευμένη απάθεια, ως αποτέλεσμα των μηχανισμών ψυχικής οικονομίας του ατόμου. Μπορούμε να κατανοήσουμε, επίσης, γιατί τα παιδιά και οι νέοι σήμερα αντιδρούν ολοένα και λιγότερο σε όσα συμβαίνουν γύρω τους ή γιατί δεν διαμαρτύρονται στους ενήλικους (όπως συνέβαινε με τις παλαιότερες γενιές) ότι η εξουσία που κατέχουν τους είναι αδιάφορη ή ακόμα γιατί δεν καταγγέλλουν τους δασκάλους τους για το σχολείο που έχουν κατασκευάσει, όπως και για τις μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετούν (Meirieu, 2006). Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, η σύγκρουση των γενεών, στην οποία, κατά τον Freud (2012), στηρίζεται η πρόοδος της κοινωνίας, έχει μετατραπεί σε κρίση των γενεών.

Αν αυτή, λοιπόν, είναι η κατάσταση των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών, οφείλουμε να διερωτηθούμε ποιο είναι το καθήκον της εκπαίδευσης ως προς τη δυνατότητα συγκρότησης ενός κοινού κόσμου μέσω ενός κοινού νοήματος. Είναι σημαντικό, επομένως, να σκεφτούμε ξανά, μεταξύ άλλων, την ευθύνη των παιδαγωγών απέναντι στον κόσμο. Ίσως, μάλιστα, είναι καιρός να συμφωνήσουμε και με τον προκλητικό ισχυρισμό της Arendt (1969, 189) ότι «όποιος αρνείται να αναλάβει την ευθύνη για αυτόν τον κόσμο, δεν πρέπει να κάνει ποτέ παιδιά ούτε και να έχει δικαίωμα συμμετοχής στην εκπαίδευσή τους». Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επωμιστούν την ευθύνη αυτού του κόσμου, ακόμη κι αν τον θέλουν διαφορετικό από ό,τι είναι. Η ευθύνη αυτή, που δεν πρέπει να συγχέεται με την ενοχή, προκύπτει, σύμφωνα με την Arendt (2003b), από την υποχρέωση απέναντι στον κόσμο που μοιραζόμαστε με τους άλλους. Πρέπει, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να διαμεσολαβούν μεταξύ του παλαιού και του νέου, δείχνοντας στο παιδί ότι, προσερχόμενο στον κόσμο, συναντά αυτό που ήδη υπάρχει εκεί και το οποίο θα πρέπει οικειοποιηθεί, στην προσπάθειά του να δημιουργήσει τον εαυτό του· ότι οφείλει, δηλαδή, να κατοικήσει τον κόσμο, μέσω ενός ήδη υπάρχοντος συνεκτικού νοήματος. Καθήκον του, όμως, είναι και να του δείξει, εν συνεχεία, ότι αυτό το νόημα μπορεί, αν θέλει,

να το αλλοιώσει, προς όφελος του ίδιου του εαυτού του, αλλά και του κοινωνικού κόσμου, καθώς είναι οντολογικά ικανό να φέρει μια νέα αρχή στον κόσμο.

Βιβλιογραφία

Arendt, H. (1969). *Between past and future. Eight exercises in political thought.* New York: Viking Press, [ελλ. έκδοση, (1996). *Μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος* (μετ. Γ. Μερτίκας). Αθήνα: Λεβιάθαν & (2012). *Η κρίση της κουλτούρας και άλλα κείμενα* (μετ. Γ. Μερτίκας). Αθήνα: Στάσει Εκπίπτοντες].

Arendt, H. (1976). *The Origins of Totalitarianism.* New York: Harcourt Brace & Company.

Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Arendt, H. (2003a). Some Questions of Moral Philosophy. Στο J. Kohn (Ed.), *Responsibility and Judgment* (σ. 49-146). New York: Schocken Books.

Arendt, H. (2003b). Collective Responsibility. Στο J. Kohn (Ed.), *Responsibility and Judgment* (σ. 147-158). New York: Schocken Books.

Arendt, H. (2005). Socrates. Στο J. Kohn (Ed.), *The Promise of Politics* (σ. 5-39). New York: Schoken Books.

Bauman, Z. (2002). *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της* (μετ. Γ.Ι. Μπαμπασάκης). Αθήνα: Ψυχογιός.

Bauman, Z. (2006). *Ρευστή αγάπη. Για την ευθραυστότητα των ανθρώπινων δεσμών* (μετ. Γ. Καράμπελας). Αθήνα: Εστία.

Bauman, Z. (2009). *Ρευστοί καιροί. Η ζωή την εποχή της αβεβαιότητας* (μετ. Κ. Γεωρμάς). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation*. Paris: Denoël.

Castoriadis, C. (1975). *L΄institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.

Castoriadis, C. (1990). *Le monde morcelé*. *Les carrefours du labyrinthe*, *III*, Paris: Seuil.

Castoriadis, C. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας* (μετ. Κ. Κουρεμένος). Αθήνα: Ύψιλον.

Ehrenberg, A. (2013). *Η κούραση να είσαι ο εαυτός σου. Κατάθλιψη και κοινωνία* (μετ. Β. Δημουλά). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Freud, S. (2012). Το οικογενειακό μυθιστόρημα των νευρωτικών. Στο Ν. Παπαχριστόπουλος & Κ. Σαμαρτζή (Επιμ.), *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας* (σ. 21-26). Πάτρα: Opportuna.

Gauchet, M. (2011). *Η απομάγευση του κόσμου. Μια πολιτική ιστορία της θρησκείας* (μετ. Α. Κλαμπατσέα). Αθήνα: Πατάκης.

Gehlen, Arn. (1988). *Man: His Nature and Place in the World* (trans. C. McMillan & K. Pillemen). New York: Columbia University Press.

Hartog, Fr. (2014). *Καθεστώτα ιστορικότητας. Παροντισμός και εμπειρίες του χρόνου* (μετ. Δ. Κουσουρής). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Harvey, D. (1992). *The Condition of Postmodernity.* Oxford: Blackwell.

Heidegger, M. (1985). *Είναι και Χρόνος (Β΄ τόμος)* (μετ. Γ. Τζαβάρας). Αθήνα: Δωδώνη.

Συγγραφέας (2006). Η εξάρθρωση της ατομικότητας και το περιεχόμενο της αγωγής. Στο *Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα*. *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας* (σ. 721-731). Δράμα.

Συγγραφέας, Καρακατσάνης, Π., & Αναστασιάδης, Π. (2018). Η αξιοπρέπεια του ανθρώπου ως κοινωνικοπολιτικό αίτημα και ο παιδευτικός τόπος άρθρωσης

και διασφάλισής της. Στο *Proceedings of the XXIII World Congress of Philosophy* (σ. 391-400) Vol. 50, Philosophy of Education. Athens: Greek Philosophical Society.

Συγγραφέας & Καρακατσάνης, Π. (2019). Η ελλειμματικότητα του ανθρώπου και η συμβολή της μάθησης στην οντογένεσή του. Στο Β. Καραβάκου (Επιμ.), *Η φιλοσοφία ως διάσταση και προοπτική στη διά βίου μάθηση* (σ. 54-68). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Jolibert, B. (2003). L'autorité et ce qu'elle n'est pas. Στο J. Lombard (Ed.), *L'Ecole et l' Autorité: Etudes réunies et présentées* (σ. 139-154). Paris: L'Harmattan.

Jonas, H. (2018). *Η Αρχή της Ευθύνης. Αναζητώντας μια ηθική για τον τεχνολογικό πολιτισμό* (μετ. Ντ. Σαμοθράκη & Θ. Στουφής). Αθήνα: Αρμός.

Κανελλοπούλου, Β. Λ. (Επιμ.). (2006). *Η υποκειμενικότητα σε δοκιμασία στον σύγχρονο κοινωνικό δεσμό. Ερωτήματα της ψυχανάλυσης*. Αθήνα: Πεδίο.

Kant, Im. (1971). Ιδέα μιας γενικής ιστορίας με πρίσμα κοσμοπολιτικό. Στο Ε.Π. Παπανούτσος, *Δοκίμια* (σ. 24-41). Αθήνα: Δωδώνη.

Klein, M. (2019). Για την αίσθηση της μοναξιάς. Στο Κ. Κοσμίδης (Επιμ.), *Η μοναξιά ως πάθηση και ως ικανότητα* (σ. 51-75). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Κόντος, Π. (2000). Το «ενδεές» του παιδιού. Στοιχεία για μια φιλοσοφία της παιδείας. *Ευθύνη. Περιοδικό Ελευθερίας και Γλώσσας, 338*, 57-59.

Koselleck, R. (2004). *Futures Past: On the Semantics of Historical Time* (trans. K. Tribe). New York: Columbia University Press.

Lasch, Chr. (2006). Ο *ελάχιστος εαυτός: Ψυχική επιβίωση σε καιρούς αναστάτωσης* (μετ. Β. Τομανάς). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Lasch, Chr. (2008). *La culture du narcissisme* (trad. M. Landa). Paris: Flammarion.

Laïdi, Z. (2000). *Le sacre du present*. Paris: Flammarion.

Lipovetsky, G. (2003). *Η εποχή του κενού*: *δοκίμια για τον σύγχρονο ατομικισμό* (μετ. Β. Τομανάς). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Lipovetsky, G. (2012). *Παγκοσμιοποιήση και Υπερ-νεωτερικότητα. Κοσμοπολιτισμός και Δυτικός πολιτισμός* (μετ. Β. Τομανάς). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Lyotard, J. F. (1988). *L΄ inhumain. Causeries sur le temps*. Paris: Galillée.

Lyotard, J. F. (2008). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (μετ. Κ. Παπαγιώργη). Αθήνα: Γνώση.

Lyotard, J. F. (1993). *Moralités postmodernes*. Paris: Galillée.

Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. Στο P. Kecskemeti (Ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge* (σ. 276-322). London: Routledge and Kegan Paul.

Meirieu, Ph. (2006). Quelle autorité pour quelle éducation. Στο *Le futur de l'autorité. Textes des conférences et des débats organisés par les Rencontres Internationales de Genève, XL, 2005* (σ. 121-136). Lausanne: Éditions L'Age d'Homme.

O'Byrne, An. (2010). *Natality and Finitude.* Indiana: Indiana University Press.

Pomian, K. (1980). La crise de l'avenir. *Le Débat, 7*, 5-17.

Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité.* Paris: Seuil.

Ricœur, P. (2008). *Ο ίδιος ο εαυτός ως άλλος* (μετ. Β. Ιακώβου). Αθήνα: Πόλις.

Riesman, D. (2014). *Το μοναχικό πλήθος* (μετ. Β. Τομανάς). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Ritzer, G. (2019). *Postmodern social theory*. N. Delhi: Rawat Publications.

Winnicott, D. (2019). Η ικανότητα να μένουμε μόνοι. Στο Κ. Κοσμίδης (Επιμ.) *Η μοναξιά ως πάθηση και ως ικανότητα* (σ. 77-90). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Zawadzki, P. (2002). Malaise dans la temporalité. Dimensions d'une transformation anthropologique silencieuse. Στο P. Zawadzki (Ed.), *Malaise dans la temporalité* (σ. 11-66). Paris: Publications de la Sorbonne.

Η αναγκαιότητα της βιοηθικής στην εκπαίδευση: Μια πρώτη φιλοσοφική προσέγγιση

Γεώργιος Δ. Σαλαμούρας
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πάντειο Πανεπιστήμιο
salamouras.g@gmail.com

Περίληψη
Αποτελεί πλέον κοινό τόπο ότι από τα νέα επιτεύγματα των επιστημών της ζωής και της βιοτεχνολογίας ανακύπτουν σημαντικά βιοηθικά ζητήματα. Ως εκ τούτου, πριν την εφαρμογή και χρήση των νέων βιοεπιστημονικών κατακτήσεων, πρέπει ο πολίτης να έχει πλήρη πρόσβαση στην ενημέρωση σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους, για το τι διακυβεύεται από την υιοθέτηση ή την απόρριψή τους, καθώς και για τους τρόπους προσέγγισης αυτών των ζητημάτων. Στη σύντομη αυτή ανακοίνωση θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε την εν λόγω προκύπτουσα αναγκαιότητα της βιοηθικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, προσεγγίζοντας το ζήτημα από φιλοσοφικής ηθικής σκοπιάς. Στο πρώτο μέρος θα επιδιώξουμε να αποσαφηνίσουμε την έννοια της «βιοηθικής» με σκοπό να γνωστοποιήσουμε το αντικείμενό της. Στο δεύτερο μέρος θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε την χρησιμότητα της Βιοηθικής στην εκπαίδευση ενώ στο τρίτο και τελευταίο μέρος επιδιώκουμε την εξαγωγή προτάσεων σχετικά για τη διδασκαλία της Βιοηθικής.

Λέξεις-κλειδιά: Βιοηθική, Εκπαίδευση, Διαθεματικότητα, Αυτονομία, Δικαιώματα

Abstract
It is now commonplace that important bioethical issues arise from the new achievements of the life sciences and biotechnology. Therefore, before implementing and using the new bioscientific achievements, the citizen must have full access to information about their advantages and disadvantages, for what is at stake in adopting or rejecting them, as well as ways to approach these issues. In this brief communication we will attempt to demonstrate this emerging necessity of Bioethics at all levels of education, approaching the issue from a philosophical ethical point of view. In the first part we will pursue to clarify the meaning of "Bioethics" in order to make known its object. In the second part we will attempt to demonstrate the usefulness of Bioethics in education while in the third and last part we seek to derive propositions regarding the teaching of Bioethics.

Keywords: Bioethics, Education, Intersubjectivity, Autonomia, Rights

0. Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Από την εποχή που ο Γερμανός προτεστάντης θεολόγος, φιλόσοφος και δάσκαλος Fritz Jahr με το δοκίμιό του το 1926 «Science of Life and Ethics» (Επιστήμη της ζωής και της ηθικής) ίδρυσε και σύστησε τον όρο και την ιδέα της βιοηθικής στον ευρωπαϊκό χώρο συμπληρώνεται περίπου ένας αιώνας. Ο Jahr κατανοούσε την επέκταση της ηθικής σκέψης (Πρωτοπαπαδάκης, 2013) σε κάθε ζωντανό οργανισμό (φυτά και ζώα) προκρίνοντας τη βιοηθική επιταγή: «*Σεβαστείτε κάθε ζωντανό ον ως αυτοσκοπό και μεταχειριστείτε το ως τέτοιο εάν είναι δυνατόν*!». Ωστόσο, η γνωστοποίηση του όρου 'βιοηθική' τη δεκαετία του 1970 οφείλεται στον Αμερικανό καθηγητή ογκολογίας Van Rensselaer Potter ο οποίος με το άρθρο του «Βιοηθική: η επιστήμη της επιβίωσης» (Potter, 1970) και το βιβλίο του «Βιοηθική: Γέφυρα προς το μέλλον» (Potter, 1971) επιχείρησε να συνδυάσει τα επιστημονικά βιοϊατρικά επιτεύγματα με τις θεμελιώδεις ηθικές αρχές και αξίες του πολιτισμού μας προτείνοντας μια ηθική της ευθύνης όχι μόνο απέναντι στα ανθρώπινα όντα αλλά στο σύνολο της βιόσφαιρας. Εντούτοις, η εν λόγω ευρύτερη έννοια του όρου 'βιοηθική' όπως την αντιλαμβάνονταν ο Potter ποτέ έως τώρα δεν υιοθετήθηκε με το σκεπτικό της αλληλοεπικάλυψης άλλων επιστημών.

Πάρα ταύτα, σήμερα θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι οι αρχικές αντιλήψεις περί της βιοηθικής των δυο ανάδοχων της – Jahr και Potter – βρίσκουν ένα πεδίο εφαρμογής. Τούτο διότι τον σύγχρονο διάλογο απασχολεί τόσο η επέκταση της ηθικής πέραν του ανθρώπου σε όλα τα έμβια όντα όσο και η επιτακτική ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος. Συνεπώς, η βιοηθική καλείται ει το δυνατόν να δώσει απαντήσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν από την ιλιγγιώδη ανάπτυξη των βιοεπιστημών και της βιοτεχνολογίας, προβλήματα τα οποία είτε άμεσα είτε έμμεσα μας αφορούν ή θα μας αφορούν όλους σε κάποιο στάδιο της ζωής μας. Με άλλα λόγια, έργο της βιοηθικής είναι να χαράξει τα όρια του επιτρεπτού εκπαιδεύοντας και ενημερώνοντας τους πολίτες – ειδικότερα τους νέους – για το πώς θα περιηγηθούν με ασφάλεια και αξιοπρέπεια στον νέο γενναίο κόσμο που φιλοτεχνούν η επιστήμη και η τεχνολογία.

1. Εννοιολογική διασάφηση, σκοποί και αρχές της βιοηθικής

1.1 Ορισμός της βιοηθικής

Τι είναι όμως η βιοηθική και γιατί θα πρέπει να μας αφορά όλους; Η βιοηθική δεν αποτελεί μια νέα επιστήμη ή μια νέα ηθική (Δραγώνα-Μονάχου, 2002), ούτε σκοπό έχει να αλληλεπικαλύψει τις άλλες επιστήμες. Η βιοηθική αποτελεί έναν σχετικά νέο διεπιστημονικό κλάδο ο οποίος αποτελεί τόπο συνάντησης και διαλόγου διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, όπως η Φιλοσοφία, η Βιολογία, η Ιατρική, η Γενετική, η Νομική, η Θεολογία, κ.ά., με την πρωτοκαθεδρία – ως εκ της φύσεως του αντικειμένου – να ανήκει στην Ηθική Φιλοσοφία (Τσινόρεμα, 2006). Πρόκειται για τη μετεξέλιξη του μακραίωνου όρου της 'ιατρικής ηθικής' η οποία καθιερώθηκε ως η έρευνα των ηθικών προβλημάτων και διλημμάτων που προκύπτουν από τις ραγδαίες επιστημονικές εξελίξεις, καθώς και των επιπτώσεων των εξελίξεων αυτών στον

άνθρωπο (Μονάχου, 2002). Με άλλα λόγια, η βιοηθική μπορεί να χαρακτηριστεί ως η εφαρμογή της ηθικής στις επιστήμες της ζωής. Πλέον η δυνατότητα παρέμβασης του ανθρώπου σε διάφορες βιολογικές διαδικασίες κατέστησαν απαραίτητη την ανάπτυξή της. Ειδικότερα, το αντικείμενο της βιοηθικής ανέκυψε από την αλματώδη πρόοδο που συντελέστηκε αρχικά στην Ιατρική και εν συνεχεία στη Βιολογία, κυρίως από τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και εφεξής με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη ναζιστική θηριωδία μέσω των απάνθρωπων προγραμμάτων για ολόκληρη την ανθρωπότητα.

Στις μέρες μας με τον όρο 'Βιοηθική' αναφερόμαστε στον διεπιστημονικό κλάδο της εφαρμοσμένης ηθικής που εξετάζει παλαιά και νέα ηθικά προβλήματα που προκύπτουν από τις νέες επιστημονικές εφαρμογές στο χώρο της Γενετικής, της Ιατρικής, της Βιολογίας και την έρευνα, επιδιώκοντας την καλύτερη δυνατή εξισορρόπηση μεταξύ των ωφελειών και των κινδύνων από τη χρήση της τεχνολογίας, με κύριο μέλημα τη διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας περιορίζοντας τους ενδεχόμενους κινδύνους, χωρίς να παρεμποδίζεται η παραγωγή νέας γνώσης για την ευημερία και το συμφέρον της ανθρωπότητας (Πρωτοπαπαδάκης, 2013).

Στο σημείο αυτό χρήσιμο είναι να αναφέρουμε ότι οι καταβολές της βιοηθικής μπορούν να εντοπιστούν μέσα από τα κείμενα της αρχαιοελληνικής διανόησης: πιο συγκεκριμένα, στον *«Όρκο του Ιπποκράτη»* όπου γίνεται λόγος για τη σχέση γιατρού και ασθενούς, στους στωικούς φιλοσόφους με το στοχασμό περί ευθανασίας, αλλά και στην «Πολιτεία» του Πλάτωνος που γίνεται λόγος περί μιας ευγονικής θεωρίας. Ωστόσο, το πλήθος των ζητημάτων που ανακύπτουν από τα σημερινά τεχνολογικά επιτεύγματα της γενετικής μηχανικής – παρέμβαση στο γενετικό υλικό, τεχνητή νοημοσύνη, εξωσωματική γονιμοποίηση στον άνθρωπο, κλωνοποίηση θηλαστικών, ολοκλήρωση της χαρτογράφησης του ανθρώπινου γονιδιώματος – καθιέρωσαν τη βιοηθική ως αντικείμενο συστηματικής έρευνας και μελέτης. Η βιοηθική προσεγγίζει τα αναφυόμενα ζητήματα βάσει των πανανθρώπινων αρχών και αξιών, όπως αυτές έχουν καθιερωθεί και αποτυπωθεί μέσα από τις σχετικές Ευρωπαϊκές και Διεθνείς Συμβάσεις και Διακηρύξεις. Παράλληλα λειτουργεί ως ασφαλιστική δικλείδα απέναντι στη ραγδαία πρόοδο των επιστημών της ζωής σεβόμενη ταυτόχρονα την επιστημονική ελευθερία για το καλό της ανθρωπότητας.

Από φιλοσοφικής ηθικής σκοπιάς, τα βιοηθικά ζητήματα προσεγγίζονται βάσει των τριών επικρατέστερων ηθικών θεωριών. Πρόκειται για α) τη δεοντοκρατία ή καντιανή ηθική με κυριότερο εκπρόσωπό της τον Immanuel Kant. Σύμφωνα με αυτήν το ηθικό σύστημα οι ηθικές πράξεις πρέπει να είναι σύμφωνες με το καθήκον, ανεξάρτητα από το ποιες μπορεί να είναι οι ενδεχόμενες συνέπειες. Ο άνθρωπος θα πρέπει να αντιμετωπίζεται πάντοτε ως αυτοσκοπός και ποτέ μόνον ως μέσο για την επίτευξη άλλων σκοπών (Kant, 1984). β) Τον ωφελιμισμό – με κυριότερους εκπροσώπους τους J. Bentham, J. S. Mill και πρόσφατα τον Peter Singer – που εστιάζει κυρίως στα αποτελέσματα ή στις συνέπειες των πράξεών μας, δηλαδή, στη μεγαλύτερη δυνατή ευτυχία-ωφέλεια για τον μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων. γ) Τη

μεταηθική, η οποία δεν εξετάζει το 'τι πρέπει να πράξω;' ή 'τι είναι αγαθό;' αλλά τι οφείλω να εννοώ με τους ηθικούς όρους 'πρέπει' και 'αγαθό', και εν τέλει, πως θα πρέπει να τους μεταχειρίζομαι.

Αν και τα προηγούμενα χρόνια η συζήτηση των βιοηθικών ζητημάτων περιστρέφονταν κυρίως γύρω από την επιχειρηματολογία των δυο πρώτων ηθικών θεωριών, τελευταία κυρίως λόγω της Anscombe και του MacIntyre επανήλθε στο προσκήνιο και η αρεταϊκή ηθική. Η αρετολογική ή αρεταϊκή ηθική, η οποία έχει ως αφετηρία τον Αριστοτέλη, επιδιώκει τη διαμόρφωση ενός ενάρετου χαρακτήρα, ενώ μέσω των αρετών επιδιώκεται το αγαθό, όχι μόνο το αγαθό του καθενός για τον εαυτό του, αλλά το αγαθό για όλη την ανθρωπότητα. Ωστόσο, ο ωφελιμισμός και η δεοντοκρατία κατέχουν, ας μας επιτραπεί η έκφραση, 'τη μερίδα του λέοντος' στην προσέγγιση των βιοηθικών διλημμάτων.

1.2 Διάκριση και σκοποί της βιοηθικής

Η σύγχρονη βιοηθική, ανάλογα με τη θεματολογία που καλείται να πραγματευτεί, διακρίνεται σε δύο κύριες κατηγορίες: αφενός, στην ιατρική ηθική/κλινική ιατρική (Τσινόρεμα, 2013) με έμφαση στην αρχή του σεβασμού των προσώπων – αυτονομία, δικαιώματα – υπογραμμίζοντας ότι καμία παρέμβαση σε πρόσωπα, είτε ως προς την πρόληψη, είτε ως προς τη θεραπεία, είτε ως προς την επιστημονική έρευνα δεν είναι ηθικά θεμιτή χωρίς την εκούσια, ενήμερη συγκατάθεσή τους και αφετέρου, στην περιβαλλοντική ηθική η οποία δίνει έμφαση στον τρόπο διαχείρισης όλων των μορφών ζωής – πέραν της ανθρώπινης – με σκοπό τη διατήρηση των οικοσυστημάτων και της βιοποικιλότητας (Τσινόρεμα, 2013). Αναφορικά με τους κυριότερους σκοπούς της βιοηθικής αυτοί μπορεί να αποτυπωθούν ως εξής: α) Ο ορισμός και η υπεράσπιση των ανθρώπινων αξιών, όπως λ.χ. το δικαίωμα στη ζωή και στην υγεία και ο σεβασμός στην αυτονομία του ατόμου. β) Η προαγωγή των αξιών αυτών στους τομείς της έρευνας και της επιστήμης. γ) Η πρόβλεψη των πιθανών κινδύνων που ενδεχομένως προκύψουν από τις ραγδαίες επιστημονικές ανακαλύψεις σταθμίζοντας παράλληλα τα οφέλη και τους κινδύνους προς όφελος του ανθρώπου, των άλλων έμβιων όντων και του περιβάλλοντος. δ) Η διαμόρφωση ενός πλαισίου για την πρακτική επίλυση δύσκολων ηθικών διλημμάτων.

Οι προσεγγίσεις των παραπάνω σκοπών χαρακτηρίζονται από διεπιστημονικότητα, διότι για να γνωμοδοτήσει και να αποφανθεί η βιοηθική για κάθε προκύπτον ζήτημα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα πορίσματα τόσο της τεχνο-επιστημονικής σκοπιάς όσο και τις θέσεις των επιστημών του ανθρώπου με σκοπό την αποφυγή τυχόν ανεπίστρεπτων επιπτώσεων για τον άνθρωπο και το περιβάλλον.

1.3 Θεμελιώδεις αρχές της βιοηθικής

Τα βιοηθικά ζητήματα και διλήμματα προσεγγίζονται βάσει τεσσάρων κοινώς αποδεκτών αρχών τις οποίες πρότειναν οι Beauchamp και Childress (2008) και οι οποίες τείνουν να αποτελέσουν τον ακρογωνιαίο λίθο αντιμετώπισης των βιοηθικών

ζητημάτων της σύγχρονης κοινωνίας. Οι βασικές αυτές αρχές δεν έχουν ιεραρχική δομή, είναι ισότιμες και καμία δεν υπερτερεί έναντι της άλλης, ενώ κάθε προκύπτον ζήτημα μπορεί να αντιμετωπισθεί υπό το πρίσμα τους (Βιδάλης & Μολλάκη, 2018). Πρόκειται για τις εξής κάτωθι αρχές:

α. Η αρχή της αυτονομίας, η οποία αφορά το σεβασμό στην ανθρώπινη ζωή και στον αυτοκαθορισμό. Δεν νοείται εδώ σε καμιά περίπτωση η έννοια της επιβολής (λ.χ. από τον ιατρό προς τον ασθενή). Οι Beauchamp και Childress (2008) υποστηρίζουν μάλιστα ότι στην ιατρική ηθική η αρχή της αυτονομίας είναι πιο σημαντική σε σχέση με την αρχή της αγαθοεργίας.

β. Η αρχή της αγαθοπραξίας/αλληλεγγύης. Η αρχή της αγαθοπραξίας λειτουργεί ως ένα είδος ισορροπίας μεταξύ βλαβών και ωφελειών. Προστατεύει τα δικαιώματα και αποτρέπει την εμφάνιση βλάβης στα άτομα. Οι έννοιες του 'ελέους' και της 'φιλανθρωπίας' αποτελούν συνιστώσες της. Αφορά το ηθικό καθήκον του ιατρού να προσφέρει βοήθεια με σκοπό το όφελος του ασθενούς και την πρόληψη ή αποφυγή της βλάβης.

γ. Η αρχή της 'μη βλάβης'. Πρόκειται για την εντολή *«κατ' αρχήν ου βλάψεις»* η οποία προέρχεται από το ρωμαίο γιατρό Γαληνό της Περγάμου (131-210) και απαντάται στην ιατρική ηθική ως *«primum non nocere»*, δηλαδή πάνω από όλα, να μην βλάπτεται ο ασθενής. Δεν επιτρέπεται καμία μορφή βλάβης από σκόπιμη ή εσφαλμένη ενέργεια σε βάρος των άλλων. Η έννοια της «μη βλάβης» αποτελούσε χαρακτηριστικό του *«Όρκου του Ιπποκράτη»* (460-380 π.Χ.) *«ἀσκέειν, περί τὰ νουσήματα, δύο, ὠφελέειν, ἢ μὴ βλάπτειν»* και εμπεριέχει τόσο τη βλάβη τη σωματική όσο και την ηθική. Αυτή η αρχή σχετίζεται με ζητήματα, τα οποία αφορούν τη διακοπή κυήσεως και την ευθανασία.

δ. Η αρχή της δικαιοσύνης. Λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των αρχών για την επίτευξη της ισότητας και της ακριβοδικίας (justice as fairness). Είναι η αρχή που θα αφορά τόσο τα άτομα όσο και τους θεσμούς (Rawls, 1971). Αναφορικά με τη δικαιοσύνη ο Πλάτων στο «Μενέξενο» (247^{α}) αναφέρει: «*πᾶσά τε ἐπιστήμη χωριζομένη δικαιοσύνης καὶ τῆς ἄλλης ἀρετῆς πανουργία, οὐ σοφία φαίνεται*».

Βέβαια, είναι κατανοητό ότι καμία από αυτές τις αρχές δεν μπορεί να ισχύσει απόλυτα, παρά το γεγονός ότι σαφώς κανένας δεν αμφισβητεί τη βαρύτητά τους. Οι αρχές αυτές για κάποιους λόγους μπορεί να μην λαμβάνουν χώρα, όπως κάποιες φορές για παράδειγμα, η αρχή της αυτονομίας μπορεί να περιοριστεί στο όνομα κάποιων από τις άλλες αρχές με αποτέλεσμα κατά την εφαρμογή τους να δημιουργούνται προβλήματα αξιοπιστίας. Έτσι στην πράξη, ανάλογα με την κάθε περίπτωση και τις ειδικές κάθε φορά συνθήκες που καλούνται να εφαρμοστούν οι αρχές της βιοηθικής, κατά τους Beauchamp και Childress (2008), τίθενται και διαφορετικές ερωτήσεις σχετικά με την εφαρμογή των κριτηρίων. Συνεπώς, λόγω της φύσης των βιοηθικών ζητημάτων, γίνεται σαφές ότι δεν μπορεί να υπάρξει μια

γενικευμένη κανονιστική θεωρία αντιμετώπισης, η οποία θα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μοναδική απάντηση σε οποιοδήποτε βιοηθικό προβληματισμό. Με άλλα λόγια, είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί μια κάποια μορφή συναίνεσης που θα οδηγεί σε έναν κοινά αποδεκτό τρόπο αντιμετώπισης, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να βρεθεί ή δεν βρίσκεται κοινός τόπος γνωμοδότησης περί των υπαρκτών (παλαιών και νέων) βιοηθικών ζητημάτων.

2. Βιοηθική και εκπαίδευση

Όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω, η σημαντικότητα της βιοηθικής σε κάθε σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία κρίνεται εκ των ων ουκ άνευ. Ως εκ τούτου καθίσταται απαραίτητη η διδασκαλία της βιοηθικής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με στόχο την επαφή, τους τρόπους προσέγγισης και την αρτιότερη ενημέρωση των νέων με τα προκύπτοντα βιοηθικά διλήμματα που αναφύονται στον σύγχρονο κόσμο. Κεντρικό σκοπό, μέσω της ενημέρωσης και της αλληλεπίδρασης, αποτελεί η δημιουργία όλων εκείνων των συνθηκών που θα συμβάλλουν στην αξιοπρεπή διαβίωση στον *νέο γενναίο κόσμο* που φιλοτεχνούν η επιστήμη και η τεχνολογία.

Πριν προχωρήσουμε στα κυριότερα επιχειρήματα για τη διδασκαλία της βιοηθικής στην εκπαίδευση, ας δούμε πρώτα τι εννοούμε με τον όρο «εκπαίδευση». Ως «εκπαίδευση ορίζεται η συστηματική διδασκαλία, μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου με σκοπό την παροχή και την απόκτηση γνώσεων καθώς και την ανάπτυξη των πνευματικών και ηθικών ικανοτήτων του ανθρώπου, που επιτελείται κυρίως μέσα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα με συγκεκριμένες μεθόδους» (Μπαμπινιώτης, 2005, 574).

Οι πρώτες εμπειρίες από τη διδασκαλία της βιοηθικής στη μέση εκπαίδευση προέρχονται από τη Γαλλία με εντυπωσιακό το ενδιαφέρον από πλευράς των μαθητών (Bernard, 1996). Στη χώρα μας η ενσωμάτωση της βιοηθικής σκέψης στις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης βρίσκεται ακόμα σε εμβρυακό στάδιο. Εντούτοις, στη μέση εκπαίδευση διαπιστώνονται τάσεις γοργής ενσωμάτωσης. Για παράδειγμα, σήμερα συμπεριλαμβάνονται και προσεγγίζονται διαθεματικά (λ.χ. στο μάθημα της Φιλοσοφίας της Β΄ Λυκείου καθώς και στο μάθημα των Θρησκευτικών της Γ΄ Λυκείου) ενότητες που πραγματεύονται αμιγώς βιοηθικά ζητήματα, όπως η γενετική μηχανική και η τεχνητή νοημοσύνη. Ας δούμε όμως στο πλαίσιο της παρούσης μελέτης τα επιχειρήματα αναφορικά με την ενσωμάτωση της διδασκαλίας της βιοηθικής στην εκπαιδευτική διεργασία.

2.1 Η διδασκαλία της βιοηθικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια οι διεθνείς τάσεις των Προγραμμάτων Σπουδών προκρίνουν τη διαθεματική διδασκαλία απλών βιοηθικών εννοιών και σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, λαμβάνοντας βεβαίως υπόψη την ηλικιακή αναπτυξιακή ηθική σκέψη των μαθητών. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δίνεται

έμφαση στον κλάδο της Περιβαλλοντικής Ηθικής με κύριο μέλημα την επανασύνδεση των σύγχρονων μαθητών με το περιβάλλον και τη φύση. Ήδη η επαφή τους με το μάθημα των Θρησκευτικών τούς προσφέρει ένα πρώτο επίπεδο ηθικής σκέψης μέσω της καλλιέργειας αξιών και της κατανόησης εννοιών, όπως: 'καλό-κακό', 'σωστό-λάθος', 'δίκαιο-άδικο' (Kabir & Imam, 2010). Επίσης, με την εισαγωγή της βιοηθικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι μαθητές εκτός των γνωστικών και των άλλων δεξιοτήτων θα αποκτήσουν και δεξιότητες ζωής, χρήσιμες στη λήψη αποφάσεων για βιοηθικά ζητήματα τα οποία θα κληθούν να αντιμετωπίσουν σε κάποιο στάδιο της ζωής τους (Μπαλατσού & Θεολόγου, 2020).

2.2 Η διδασκαλία της Βιοηθικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Πλέον οι μαθητές που μετέχουν της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – ειδικότερα στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου – έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες γνωστικές τους ικανότητες/δεξιότητες καθώς και την κριτική τους σκέψη με αποτέλεσμα να μπορούν να πραγματεύονται σύνθετους βιοηθικούς προβληματισμούς (Bishop & Szobota, 2015). Στην επιχειρηματολογία για τη διδασκαλία της βιοηθικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μπορούν να συμπεριληφθούν τα εξής: α) Η άμεση σύνδεση της βιοηθικής με μεγάλο μέρος της επιστήμης. Οι μαθητές του σήμερα όταν φτάσουν στην ενηλικίωσή τους θα συναντήσουν έναν κόσμο μετασχηματισμένο από τη χρήση των νέων βιοεπιστημονικών τεχνολογιών. Για τον λόγο αυτό, εκτός από τις απαραίτητες γνώσεις, πρέπει να έχουν και την επίγνωση των ενδεχόμενων θετικών ή αρνητικών επιπτώσεων αυτών των τεχνολογιών (Γλυκοφρύδη & Ζαπουνίδου, 2019). β) Η έλλειψη της ηθικής προσέγγισης των ζητημάτων που εγείρει η επιστήμη. Συνήθως από τα εντυπωσιακά επιστημονικά επιτεύγματα εκλείπει η ηθική τους προέκταση και αυτό το κενό καλείται να συμπληρώσει η βιοηθική. γ) Τα βιοηθικά ζητήματα από τη φύση τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Επίσης, διακατέχονται από έναν καινοτόμο τρόπο προσέλκυσης των μαθητών με αποτέλεσμα η συμμετοχή τους στα μαθήματα να γίνεται ευχάριστα και εποικοδομητικά, ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο. δ) Ο διεπιστημονικός τρόπος προσέγγισης για την ανάλυση και την κατανόηση των βιοηθικών ζητημάτων προσφέρει στους μαθητές, μεταξύ άλλων, την απόκτηση νέων στρατηγικών προβληματισμού, αναζήτησης απαντήσεων, αυξάνοντας συνάμα την κριτική τους ικανότητα. ε) Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί ίσως την κατάλληλη εκπαιδευτική βαθμίδα για την προσέγγιση των βιοηθικών ζητημάτων. Και τούτο διότι είναι η τελευταία ευκαιρία μέσω της συστηματικής διδασκαλίας να μάθουν για τα σύγχρονα βιοηθικά ζητήματα όσοι μαθητές δεν θα συνεχίσουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην οποία, όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, στις περισσότερες πλέον Σχολές και Τμήματα προσφέρεται η διδασκαλία του μαθήματος της Βιοηθικής.

2.3 Η διδασκαλία της βιοηθικής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Όσον αφορά την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η βιοηθική πλέον εντάσσεται στα Προγράμματα Σπουδών σχεδόν όλων των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών. Στη χώρα μας τα Ακαδημαϊκά Προγράμματα Σπουδών των περισσότερων Τμημάτων – Φιλοσοφίας, Θεολογίας, Νομικής, Ιατρικής, Βιολογίας, Κοινωνικών Επιστημών – έχουν ενσωματώσει μαθήματα Βιοηθικής τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο με σκοπό οι φοιτητές να αποκτήσουν στέρεες γνώσεις βιοηθικής (Bernard, 1996) συνήθως σε συνδυασμό με τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Και τούτο διότι τα ανθρώπινα δικαιώματα, παρά την καθολικότητά τους, αρκετές φορές τίθενται εν αμφιβόλω από την αλόγιστη και αστόχαστη χρήση της βιοτεχνολογίας.

Επιπλέον, στο σημείο αυτό χρήσιμη είναι η αναφορά στις δυο διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκαλίας της βιοηθικής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Downie & Clarkeburn, 2005). Η πρώτη, ως ιατρική δεοντολογία, απαντάται κυρίως στον χώρο των επαγγελματιών υγείας ενώ επικεντρώνεται στη διευκόλυνση λήψεως ιατρικών αποφάσεων συνήθως με απτά και μετρήσιμα αποτελέσματα. Μάλιστα, σε αρκετά Προγράμματα επαγγελματιών υγείας, η υποχρεωτική εκπαίδευση στην ιατρική δεοντολογία αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για την επαγγελματική τους διαπίστευση. Η δεύτερη και πλέον ευρύτερη διδακτική αντίληψη της βιοηθικής στοχεύει – μέσα από το συνδυασμό των επιστημών της ζωής με τις ανθρωπιστικές και τις κοινωνικές επιστήμες – στη δημιουργία ενάρετων επιστημόνων (Γλυκοφρύδη & Ζαπουνίδου, 2019) οι οποίοι θα μπορούν να προσεγγίζουν τα ηθικά διλλήματα πολυδιάστατα, αντιμετωπίζοντας την ανθρώπινη ευημερία και το περιβάλλον ως αυτοσκοπό και ποτέ μόνον ως μέσο για επίτευξη άλλων σκοπών.

Επιπρόσθετα, απαραίτητη κρίνεται και η επιμόρφωση των ερευνητών, διότι οφείλουν να συνειδητοποιήσουν την κρισιμότητα της θέσης τους και των ανακαλύψεών τους, υιοθετώντας τη δεοντολογία της έρευνας χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει τον περιορισμό της επιστημονικής έρευνας. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία της βιοηθικής μέσα από τις ηθικές της προεκτάσεις δεν μπορεί παρά να βασίζεται στις αρχές του ανθρωπισμού και της ευθύνης. Με άλλα λόγια, η βιοηθική εκπαίδευση δεν πρέπει να στοχεύει μόνο στη διευκόλυνση λήψεως ιατρικών αποφάσεων αλλά και στο να θωρακίζει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και το περιβάλλον.

3. Προτάσεις για τη διδασκαλία της βιοηθικής στην εκπαίδευση

Με βάση τα ανωτέρω επιχειρήματα για τη διδασκαλία της βιοηθικής στην εκπαίδευση, εύλογα ανακύπτει το ερώτημα: ποιος θα διδάξει το αντικείμενο της βιοηθικής; Ομολογουμένως πρόκειται για ένα καίριο ερώτημα το οποίο απασχολούσε και συνεχίζει να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα. Δεν θα επιδιώξουμε μια ευρύτερη ανάλυση (Μπαλατσού & Θεολόγου, 2020), αλλά θα επιχειρήσουμε μια σύντομη τοποθέτηση/πρόταση επί του εν λόγω ερωτήματος. Αναφορικά με τη διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εκεί τα πράγματα φαίνονται οριοθετημένα. Η βιοηθική, ως κλάδος της Εφαρμοσμένης Φιλοσοφίας, επί

το πλείστον διδάσκεται από καθηγητές φιλοσοφίας καθώς επίσης, λόγω της διεπιστημονικότητας του πεδίου, διδάσκεται και από όσους έχουν παρεμφερή γνωστικά αντικείμενα με τις αντίστοιχες διαπιστεύσεις από Τμήματα, όπως της: Νομικής, Θεολογίας, Ιατρικής, Βιολογίας, κ.ά. Ωστόσο, στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παραμένει ασαφές το ποιος θα διδάξει αλλά και το πού θα ενταχθεί η διδασκαλία της βιοηθικής.

Εκκινώντας από το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος, μεταξύ των προτάσεων είναι α) να ενσωματωθούν οι βιοηθικοί προβληματισμοί στα υπάρχοντα μαθήματα των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Solomon et al., 2016). Για παράδειγμα, για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που ήδη έρχονται σε στοχευμένη επαφή με τις βασικές ηθικές αρχές και αξίες (λ.χ. και μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών), μπορεί να εστιασθεί η βιοηθική προσέγγιση στα περιβαλλοντικής ηθικής ζητήματα, ενώ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επειδή οι μαθητές θα έχουν ήδη αποκτήσει μια γενικότερη ηθική προσέγγιση, θα μπορούν να υπεισέρχονται σε απαιτητικότερα βιοηθικά ζητήματα (λ.χ. Γενετική Τροποποίηση, Τεχνητή Νοημοσύνη, Ζητήματα αρχής και τέλους της ζωής) κατά ηλικία και θεματολογία μέσω των ήδη προσφερόμενων μαθημάτων. Στη χώρα μας όπως πρωτύτερα αναφέρθηκε υπάρχουν τέτοια παραδείγματα.

Αναφορικά με το ποιος θα διδάξει τη βιοηθική στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εξαρχής θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο να οριστούν 'καθηγητές βιοηθικής' από τη στιγμή μάλιστα που δεν διατίθεται –τουλάχιστον ακόμα– ως αυτόνομο μάθημα. Ο προβληματισμός είναι εντονότερος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε αντίθεση με τη Δευτεροβάθμια που υπάρχει ένα σημαντικό υπόβαθρο ηθικής εκπαίδευσης κυρίως των απόφοιτων των Φιλοσοφικών Σχολών αλλά και των Θεολογικών Σχολών καθώς και του Τμήματος Βιολογίας. Βεβαίως, υπάρχουν πολλές Σχολές που οι φοιτητές διδάσκονται θέματα βιοηθικής ωστόσο, οι απόφοιτοι των προαναφερόμενων Σχολών, διδάσκουν ήδη τα αντίστοιχα μαθήματα της ειδικότητάς τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Εν προκειμένω όμως, πρέπει να αναζητηθούν τρόποι εφαρμογής της διδασκαλίας της βιοηθικής, όπως λ.χ. από το ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό (Ike & Anderson, 2018). Μερικές τέτοιες προτάσεις/σκέψεις καταθέτουμε εν συνεχεία και οι οποίες βασίζονται στην προαιρετικότητα. Άλλωστε, και εκ του αντικειμένου, δεν θα μπορούσε να υφίσταται οποιαδήποτε μορφή υποχρεωτικότητας. Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση των βιοηθικών ζητημάτων (Αλαχιώτης, 2017), με σκοπό την αρτιότερη διδασκαλία από μεριάς τους (Levinson et al., 2001). Πιο συγκεκριμένα, μπορούν να συμβάλλουν στο έργο των εκπαιδευτικών:

α. Οι επιμορφώσεις και τα σεμινάρια βιοηθικής του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού προσωπικού με στόχο την αποτελεσματικότερη επαφή, γνώση και κατανόηση του διεπιστημονικού πεδίου της βιοηθικής.

β. Η δημιουργία – υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας – εκπαιδευτικής πλατφόρμας/ιστοσελίδας, η οποία θα λειτουργεί ως αποθετήριο ανάρτησης εκπαιδευτικού υλικού καθώς και σύνδεσης με άλλους επίσημους διαδικτυακούς τόπους συγκεκριμένης θεματολογίας. Επιπλέον, πρακτική ανάλυση πραγματικών περιπτώσεων βιοηθικών διλημμάτων με τη συνδρομή της τεχνολογίας. Δυνατότητα χρήσης – εντός της πλατφόρμας – ενός φόρουμ ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να διδάξουν το διαθεματικό αντικείμενο της Βιοηθικής.

γ. Η συμμετοχή και η παρακολούθηση διεπιστημονικών συνεδρίων και ημερίδων Βιοηθικής με συναφή θεματολογία.

δ. Η αναζήτηση και η μελέτη επιστημονικών περιοδικών βιοηθικής.

ε. Η δημιουργία επιτροπών βιοηθικής στην εκπαίδευση, υπό την αρωγή της Εθνικής Επιτροπής Βιοηθικής & Τεχνοηθικής.

στ. Η συμμετοχή σε Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών Βιοηθικής τα οποία προσφέρονται σε αρκετά Πανεπιστήμια.

Ωστόσο, ως σημαντικότερο όλων μπορεί να θεωρηθεί η κατανόηση και η ενσυναίσθηση της καθοριστικής σημασίας των βιοηθικών ζητημάτων για τη θωράκιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και του περιβάλλοντος σε έναν κόσμο που αλλάζει ραγδαία. Οι παραπάνω προτάσεις, κατά τη γνώμη μας, θα συνδράμουν τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εν συνεχεία θα δημιουργήσουν ένα γόνιμο έδαφος για την καλλιέργεια της βιοηθικής σκέψης των μαθητών τους, δηλαδή των ενημερωμένων πολιτών του αύριο.

4. Τελικές παρατηρήσεις

Ο φιλόσοφος μπορεί να παραμένει κλεισμένος στον πύργο του και ο θεολόγος κλεισμένος στο κελί του (Bernard, 1996), όμως, οι βιοηθικοί προβληματισμοί βρίσκονται μέσα στον κόσμο και επιζητούν απαντήσεις. Εντούτοις, σε αρκετές των περιπτώσεων, αποτελεί δαιδαλώδη λαβύρινθο η προσπάθεια εξαγωγής μιας κοινώς αποδεκτής απάντησης από τη σκοπιά όλων. Συμπεραίνουμε, λοιπόν από τα ανωτέρω, την καθοριστική σημασία του σύγχρονου βιοηθικού διαλόγου διότι πρόκειται για ζητήματα που αφορούν κάθε κοινωνία και συλλήβδην όλη την ανθρωπότητα, επειδή, κάθε άνθρωπος, ανεξαρτήτου ηλικίας, σε κάποιο στάδιο της ζωής του θα κληθεί να λάβει σημαντικές αποφάσεις οι οποίες θα καθορίζουν τον ίδιο και ενδεχομένως τις μελλοντικές γενεές.

Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η ενσωμάτωση και η διάδοση της βιοηθικής ή με άλλα λόγια του βιοηθικού εγγραμματισμού (Μπαλατσού & Θεολόγου, 2020) σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Και τούτο διότι οι εξελίξεις στον χώρο των βιοεπιστημών είναι ραγδαίες με αποτέλεσμα να απαιτείται έγκαιρη και έγκυρη εκπαίδευση και αναλυτική πληροφόρηση περί των νέων επιτευγμάτων αλλά και ενημέρωση των τρόπων και των μεθόδων προσέγγισής τους. Απόρροια τούτου είναι οι πληρέστερα ενημερωμένοι πολίτες του αύριο, με την ελπίδα ότι θα λαμβάνονται περισσότερες

αποφάσεις με σύνεση και ορθολογισμό, χωρίς να δαιμονοποιείται *a priori* κάθε νέα ανακάλυψη.

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Στ. (2017). *Βιοηθική, Αναφορά στους γενετικούς και τεχνολογικούς νεωτερισμούς*. Αθήνα: Λιβάνη.

Beauchamp, T., & Childress, J. F. (2008). *Principles of Biomedical Ethics*, 6th ed. New York: Oxford University Press.

Bernard, J. (1996). *Η Βιοηθική*. Αθήνα: Τραυλός- Κωσταράκη.

Bishop, L. J. & Szobota, L. (2015). Teaching bioethics at the secondary school level. *Hastings Center Report*, *45*(5), 19-25.

Γλυκοφρύδη Αν. & Ζαπουνίδου Μ. (2019). Η Βιοηθική στην Εκπαίδευση. *Βιοηθικά*, 13-29.

Downie, R. & Clarkeburn, H. (2005). Approaches to the teaching of bioethics and professional ethics in undergraduate courses. *Bioscience Education*, *5*(1), 1-9.

Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (2002). Ηθική και Βιοηθική. *Επιστήμη και Κοινωνία 8-9*, 1-26.

Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (1995). *Σύγχρονη ηθική φιλοσοφία: Ο αγγλόφωνος στοχασμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής & Τεχνοηθικής (2018). *Τι ξέρω για τη Βιοηθική*; Τ. Βιδάλης & Β. Μολλάκη. Διαθέσιμο στο https://bioethics.gr/api/files/download/2176/Booklet_for_schools_final.pdf?attachment=false

Ike, C. G. & Anderson, N. (2018). A proposal for teaching bioethics in high schools using appropriate visual education tools. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, *13*(1), 1-5.

Kabir, A. & Imam, M. (2010). Understanding lessons of ethics in the primary education of Bangladesh. *Bangladesh Journal of Bioethics*,*1*(3), 47-51.

Kant, I. (1984). *Τα θεμέλια της μεταφυσικής των ηθών*. Αθήνα: Δωδώνη.

Levinson, R., Turner, S., Koulouris, P., Desli, D., Douglas, A., Evans, J. & Kirton, A. (2001). *The teaching of social and ethical issues in the school curriculum arising from developments in biomedical research: a research study for teachers*.

Macer, D. (2011). UNESCO Core Curriculum and Teaching Resources. *Bangladesh Journal of Bioethics*, *2*(1), 5-6.

Matthiessen, L. (2001). Education in bioethics: initiatives of the European Union. *Teaching bioethics Report from a seminar*, 95-106.

Μπαλατσού, Μ. & Θεολόγου Κων. (2020). Οι απόψεις εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της Βιοηθικής ως διδακτικού αντικειμένου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό Σχολείο). *International Journal of Educational Innovation, 2*(7), 155-166.

Μπαμπινιώτης Γ. Δ. (2005). *Λεξικό Νέας Ελληνικής*, 2η Έκδοση. Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Πλάτων, *Μενέξενος* 247^{α}.

Potter Van Rensselaer. (1971). *Bioethics: Bridge to the Future*. Prentice-Hall.

Potter Van Rensselaer. (1970). Bioethics, Science of Survival. *Perspectives in Biology and Medicine, 14*(1), 127-153.

Πρωτοπαππαδάκης, Ευάγ. Δ. (2013). *Κλωνοποίηση και Βιοηθική*. Αθήνα: Παπαζήση.

Rawls, J. (2010). *Θεωρία της Δικαιοσύνης*. Αθήνα: Πόλις.

Solomon, M. Z., Vannier, D., Chowning, J. T., Miller, J. S. & Paget, K. F. (2016). The pedagogical challenges of teaching high school bioethics: Insights from the exploring bioethics curriculum. *Hastings Center Report*, *46*(1), 11-18.

Τσινόρεμα, Σ. (2013). Φύση, βιοτεχνολογία και ηθική: αρχές μιας σύγχρονης περιβαλλοντικής ηθικής. Στο Σ. Τσινόρεμα, Κ. Λούης, (Επιμ.), *Θέματα Βιοηθικής* (σ. 379-403). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Τσινόρεμα, Σ. (2006). Η βιοηθική και η σύγχρονη κριτική της πράξης. Η ηθική στην εποχή της βιοτεχνολογίας. *Δευκαλίων 24* , 213-250.

Νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές επιρροές στην παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική

Δήμητρα Παυλίνα Νικήτα
Lecturer/Senior Lecturer, Nottingham Trent University
ndpvlina@gmail.com

Περίληψη
Η κυριαρχία του νεοφιλελεύθερου πολιτικού και ιδεολογικού πλαισίου στον χώρο της εκπαίδευσης έχει εξεταστεί και αναλυθεί σε μεγάλο βαθμό στην παγκόσμια βιβλιογραφία, με ιδιαίτερη αναφορά στην εφαρμογή πολιτικών που εφαρμόστηκαν στην Αγγλία από τη δεκαετία του 1980 και οι οποίες επηρέασαν τη μετέπειτα εκπαιδευτική πολιτική άλλων χωρών. Αυτό που συχνά δεν λαμβάνει την απαραίτητη σημασία, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι οι εν λόγω πολιτικές – και συγκεκριμένα, για παράδειγμα, στην Αγγλία – εφαρμόστηκαν εντός ενός νεοσυντηρητικού πολιτικού πλαισίου. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να αναδείξει την αλληλεπίδραση μεταξύ νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών δυνάμεων στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής αντλώντας παραδείγματα από πολιτικές που εφαρμόστηκαν κατά κύριο λόγο στην Αγγλία. Η παρουσίαση θα κάνει αναφορά σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές, ώστε να αναδείξει την πολυπλοκότητα του εν λόγω φαινομένου και τον τρόπο με τον οποίο νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές δυνάμεις επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, πρακτική και λογική.

Λέξεις-κλειδιά: νεοφιλελευθερισμός, νεοσυντηρητισμός, εκπαιδευτική πολιτική

0. Εισαγωγή

Η κυριαρχία του νεοφιλελεύθερου πολιτικού και ιδεολογικού πλαισίου στον χώρο της εκπαίδευσης έχει εξεταστεί και αναλυθεί σε μεγάλο βαθμό στην παγκόσμια βιβλιογραφία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Αγγλίας, όπου η άνοδος των Συντηρητικών στην εξουσία στα τέλη της δεκαετίας του 1970 υπό την πρωθυπουργία της Μάργκαρετ Θάτσερ σηματοδότησε μια σειρά αλλαγών σε όλο το φάσμα της πολιτικής ζωής. Όσον αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης, η εισαγωγή του 1988 Education Reform Act αποτελεί ένα κομβικό σημείο της εισαγωγής νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης. Εξίσου καθοριστική θεωρείται και η εισαγωγή του συστήματος επιθεώρησης Office for Standards in Education (Ofsted) στα τέλη της δεκαετίας του 1980-αρχές της δεκαετίας του 1990. Έκτοτε πληθώρα νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών συναντάται σε διάφορες χώρες του κόσμου. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τις βασικές προβληματικές που συνδέονται με την εισαγωγή νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών εντός ενός νεοσυντηρητικού πλαισίου, όπως αυτές έχουν

παρουσιαστεί στην παγκόσμια βιβλιογραφία. Έμφαση θα δοθεί στην περίπτωση της Αγγλίας και την εισαγωγή του 1988 ERA και του Ofsted. Μια σειρά από συμπεράσματα και προτάσεις σχετικά με προοπτικές ανάλυσης του ρόλου του νεοφιλελευθερισμού και του νεοσυντηρητισμού στη δημόσια εκπαίδευση θα ολοκληρώσουν την εργασία.

1. Το πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο

Η άνοδος του νεοφιλελεύθερου πολιτικού και ιδεολογικού πλαισίου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μια σειρά πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών δεδομένων που σημάδεψαν την παγκόσμια ιστορία από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και κυρίως τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Παρά τις διαφορές τους, το νεοφιλελεύθερο και νεοσυντηρητικό ιδεολογικό πλαίσιο έχει–τύχει συμπόρευσης στο πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, όπου μια σειρά μεταρρυθμίσεων που εισήχθησαν από τους Συντηρητικούς τη δεκαετία του 1980 άνοιξαν στην πραγματικότητα τον δρόμο για την αγοραιοποίηση διαφόρων τομέων, μεταξύ αυτών και της δημόσιας εκπαίδευσης (Bartlett & Burton, 2016, 153-154). Όπως επισημαίνει ο Apple (2006, 21) πολλές από τις δεξιές πολιτικές που εισάγονται στην εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από ένα μίγμα νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών αντιλήψεων, καθώς η νεοφιλελεύθερη αρχή της αγοράς συνυπάρχει με τις παραδοσιακές αρχές των νεοσυντηρητικών. Σε αυτό το γεγονός, βέβαια, οφείλονται και οι εγγενείς αντιφάσεις των εν λόγω πολιτικών μοντέλων που από τη μία πλευρά επιχειρούν να ελαχιστοποιήσουν τον ρόλο του κράτους ώστε να αναπτυχθεί η αγορά, και από την άλλη πλευρά επιδιώκουν ένα ισχυρό θεσμικό πλαίσιο το οποίο όχι μόνο θα βοηθήσει την ανάπτυξη της αγοράς αλλά θα διαφυλάξει και την κοινωνική συνοχή, την κοινωνική τάξη, και τις παραδοσιακές αρχές και αξίες, πολλές φορές με ισχυρό εθνικιστικό πρόσημο. Για τον λόγο αυτόν θα επιχειρηθεί εδώ η αποσαφήνιση των δύο βασικών πολιτικών πλαισίων, του νεοσυντηρητισμού και του νεοφιλελευθερισμού

Κατά πρώτον, ο νεοφιλελευθερισμός συνιστά μια έννοια πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη, η οποία έχει αναλυθεί και εξηγηθεί με βάση Μαρξιστικές, Νεο-Μαρξιστικές και Φουκωικές προσεγγίσεις. Όπως εξηγεί η Larner (2000), ο νεοφιλελευθερισμός μπορεί να γίνει αντιληπτός ως πολιτικό πλαίσιο (Μαρξιστική προσέγγιση), ως ιδεολογία (Νεο-Μαρξιστικές και Κοινωνικές-Φεμινιστικές προσεγγίσεις) και ως τρόπος διακυβέρνησης (Φουκωική προσέγγιση). Σύμφωνα με τον Harvey (2005, 2), ως πολιτικό πλαίσιο ο νεοφιλελευθερισμός προωθεί την έννοια της αγοράς σε όλους τους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής δραστηριότητας, συμπεριλαμβανομένων τομέων όπου η έννοια της αγοράς ήταν μέχρι πρότινος άγνωστη (π.χ. υγεία, παιδεία). Ταυτόχρονα με τα δομικά χαρακτηριστικά του, ο νεοφιλελευθερισμός προωθεί μια συγκεκριμένη μορφή διακυβέρνησης (governmentality) των πολιτών οι οποίοι καλούνται στην ουσία να αναπτύξουν μια

επιχειρηματική αντίληψη (Larner, 2000, 13) όσον αφορά τον εαυτό τους και τις κοινωνικές τους σχέσεις.

Σε επίπεδο πολιτικής, ο νεοφιλελευθερισμός συνδέεται με την απομάκρυνση από Κεϋνισιανές πολιτικές και την ανάδειξη αυτού που ο Jessop (2002α) ονομάζει «ανταγωνιστικό κράτος» (competition state). Στο όνομα της αγοράς, λοιπόν, παρατηρείται η απελευθέρωση της οικονομικής δραστηριότητας σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο καθώς και η ιδιωτικοποίηση δημόσιων φορέων και υπηρεσιών (Jessop 2002β, 454). Στα πλαίσια αυτά, ο ρόλος του κράτους επαναπροσδιορίζεται, καθώς από πάροχος υπηρεσιών μετατρέπεται σε «επίτροπο και επόπτη δημοσίων υπηρεσιών και μεσάζοντα κοινωνικών και οικονομικών καινοτομιών» (Ball, 2007, 5). Σε γενικές γραμμές, η αρχή της αγοράς και ο ενεργός, πλην όμως περιορισμένος και σίγουρα διαφοροποιημένος σε σχέση με πριν, ρόλος του κράτους στη διαδικασία αυτή φαίνεται να αποτελεί τον κοινό παρονομαστή νεοφιλελεύθερων πολιτικών, οι οποίες φυσικά εφαρμόζονται σε διαφορετικά χρονικά πλαίσια και με διαφορετικούς τρόπους και δυναμική σε χώρες ανά τον κόσμο. Νέοι θεσμοί, οργανισμοί, και παράγοντες αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην παροχή και διαχείριση υπηρεσιών, όπως η εκπαίδευση, ενώ παράλληλα παρατηρείται μια διαδικασία 'υπευθυνοποίησης' (responsibilisation) των πολιτών, η οποία επίσης συναντάται και στην εκπαίδευση (Peters, 2017), μιας και οι πολίτες πλέον καθίστανται υπεύθυνοι για τις επιλογές τους.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη δημιουργία αγοράς, αυτή μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσω του μοντέλου της αγοραιοποίησης. Αυτό αφορά «στην εισαγωγή ιδεών και πρακτικών της αγοράς σε έναν οργανισμό και την παροχή κυβερνητικών υπηρεσιών» (Savage, 2017, 146). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η εισαγωγή των αρχών της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management), γεγονός που στον χώρο της εκπαίδευσης έχει κυρίως αποτυπωθεί στην αλλαγή του ρόλου των διευθυντών και των στελεχών σχολικών μονάδων, οι οποίοι φέρονται να αναλαμβάνουν χρέη και καθήκοντα μάνατζερ (Gewirtz & Ball, 2000). Η εισαγωγή της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στην εκπαίδευση θα μπορούσε να αποτελέσει παράδειγμα «ενδογενούς ιδιωτικοποίησης», η οποία αναφέρεται στην «εισαγωγή ιδεών, τεχνικών και πρακτικών από τον ιδιωτικό τομέα» στον δημόσιο, ώστε ο δημόσιος τομέας να γίνει πιο επιχειρηματικός και να λειτουργεί και σαν επιχείρηση (Ball & Youdell, 2007, 8-9). Η εισαγωγή αρχών και πρακτικών επιτελεστικότητας (performativity) (Ball, 2003) είναι ένα ακόμη παράδειγμα αγοραιοποίησης της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Perryman (2006, 150), η επιτελεστικότητα αφορά στο να επιτελεί κανείς το 'σωστό' («the normal») εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου (discourse). Εντός του νεοφιλελεύεθρου πεδίου που υποστηρίζει την επιθεώρηση αυτό συνεπάγεται ότι «τα μαθήματα διδάσκονται με συγκεκριμένο τρόπο και οι σχολικές πολιτικές και τα έγγραφα αντικατοπτρίζουν» τις επιταγές του συγκεκριμένου πλαισίου (discourse) (Perryman, 2006, 150).

Παράλληλα, στο πλαίσιο της αγοραιοποίησης, γίνεται λόγος και για «εξωγενή ιδιωτικοποίηση», η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα του ιδιωτικού τομέα να συμμετέχει στον δημόσιο τομέα «σε κερδοσκοπική βάση και η χρησιμοποίηση του ιδιωτικού τομέα για το σχεδιασμό, τη διαχείριση και την παροχή» διαφόρων εκφάνσεων της δημόσιας εκπαίδευσης (Ball & Youdell, 2007, 8-9). Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται η δημιουργία μιας βιομηχανίας εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Education Services Industry) και καταγράφεται η εμπλοκή, μεταξύ άλλων, μεγάλων κατασκευαστικών, λογιστικών και συμβουλευτικών εταιρειών στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης (Ball, 2007). Η αρχή της αγοράς φαίνεται πως διέπει, επίσης, και τον τρόπο διακυβέρνησης των πολιτών (governmentality). Στην περίπτωση αυτή ο νεοφιλελευθερισμός δεν αποτελεί τόσο ένα πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο, όσο «έναν ολόκληρο τρόπο ύπαρξης και σκέψης» (Foucault, 2010, 218) όπου ο άνθρωπος γίνεται αντιληπτός ως «οικονομικό ον» (homo economicus) (Foucault, 2010, 225). Έτσι, οι πολίτες τοποθετούνται ως ανταγωνιστικά όντα (Savage, 2017, 148) εντός μια ανταγωνιστικής οικονομίας και ενός ανταγωνιστικού τρόπου ζωής.

Κατά δεύτερον, η ελευθεροποίηση της αγοράς και οι αρχές μιας ελίτ διακυβέρνησης απαντώνται επίσης και σε νεοσυντηρητικά πολιτικά πλαίσια (Adams, 2014, 8). Ωστόσο ο νεοσυντηρητισμός διαφοροποιείται σημαντικά από τις νεοφιλελεύθερες τοποθετήσεις, καθώς επιδιώκει να διασφαλίσει την κοινωνική ευταξία και συνοχή προωθώντας ένα συντηρητικό σύστημα ηθικών αξιών (Harvey, 2005, 84). Οι νεοσυντηρητικοί ασκούν κριτική στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς καθώς, όπως ισχυρίζονται, δεν διδάσκουν στα παιδιά τις 'σωστές' αρχές και αξίες, ενώ παράλληλα θεωρούν πως είναι απαραίτητη η λήψη μέτρων που θα ενισχύσουν τον ανταγωνισμό των σχολείων και θα αυξήσουν έτσι την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Apple, 2006, 24). Έτσι αυτό που παρατηρείται είναι η εισαγωγή πολιτικών με νεοφιλελεύεθρο προσανατολισμό που αποσκοπούν στο να ενισχύσουν την ανταγωνιστικότητα και αποτελεσματικότητα των δημόσιων σχολείων εντός ενός πολιτικού πλαισίου με νεοσυντηρητικές πολιτικές δυνάμεις. Τέτοιες πολιτικές επίσης φαίνεται να συνοδεύονται από πολιτικές οι οποίες υιοθετούν μια πιο νεοσυντηρητική προσέγγιση, αυξάνοντας τον έλεγχο και τη λογοδοσία εντός του συστήματος.

Η επόμενη ενότητα θα μελετήσει την εμφάνιση νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών εκπαιδευτικών πολιτικών εντός ενός νεοσυντηρητικού πολιτικού παισίου στην περίπτωση της Αγγλίας.

2. Εκπαιδευτική πολιτική και σύστημα επιθεώρησης των σχολείων στην Αγγλία

Η δεκαετία του 1980 στην Αγγλία χαρακτηρίζεται από την υιοθέτηση πολιτικών ιδεών και πρακτικών με νεοφιλελεύθερο και νεοσυντηρητικό προσανατολισμό. Τον Μάιο του 1979 οι Συντηρητικοί υπό την ηγεσία της Margaret Thatcher ανέρχονται στην εξουσία. Η πολιτική φιλοσοφία και οι συνιστάμενες πολιτικές της περιόδου έχουν αποτυπωθεί με την ονομασία «Νέα Δεξιά» (New Right). Η βασική ειδοποιός διαφορά

ανάμεσα στη «Νέα Δεξιά» και προγενέστερες συντηρητικές τοποθετήσεις των κινημάτων της Δεξιάς είναι ότι στη συγκεκριμένη εκδοχή της η «Νέα Δεξιά» υπερασπίζεται από τη μια πλευρά την ελεύθερη οικονομία και από την άλλη πλευρά την εξουσία του κράτους (Chitty, 1989, 212). Η ίδια η Margaret Thatcher ήταν θερμή υποστηρίκτρια της ελεύθερης αγοράς, την οποία υποστήριζε για την ευελιξία της να ανταποκρίνεται στις υπάρχουσες ανάγκες (Thatcher, 2011, 11). Χαρακτηριστικό της περιόδου είναι μια σειρά ιδιωτικοποίησεων που έλαβαν χώρα και αναδεικνύουν τη σημασία της ελεύθερης αγοράς εντός του συγκεκριμένου πολιτικού πλαισίου.

Η φιλοσοφία της αγοράς εισήχθη και στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης με μια σειρά νομοθεσιών τη δεκαετία του 1980, όπως ο Εκπαιδευτικός Νόμος του 1980 (1980 Education Act) και ο Εκπαιδευτικός Νόμος του 1986 (1986 Education Act). Ο 1988 Education Reform Act αποτελεί έναν νόμο ορόσημο στην εφαρμογή νεοφιλελεύθερων και νεοσυντητηρικών εκπαιδευτικών πολιτικών (Ball, 2013, 89), μιας και άνοιξε τον δρόμο για την εισαγωγή πρακτικών και αντιλήψεων αγοραιοποίησης. Όπως εξηγούν οι Levin και Fullan (2008, 289-299), ο νόμος προωθεί τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων, τη δυνατότητα των γονέων να εκφράζουν την προτίμησή τους για το σχολείο φοίτησης του παιδιού τους (γονεϊκή επιλογή), καθώς και την παροχή πληροφοριών στους γονείς σχετικά με τις επιδόσεις των σχολείων και την παρεχόμενη εκπαίδευση, γεγονός που θα βοηθήσει και τη συγκριτική μελέτη των σχολείων.

Πριν την εισαγωγή του νόμου, είχε προηγηθεί έντονη συζήτηση και δυσαρέσκεια εναντίον του κρατικού μηχανισμού, η οποία επεκτάθηκε και στην εκπαίδευση. Στον χώρο της εκπαίδευσης, συγκεκριμένα, υπήρχε κριτική εναντίον των σχολείων για την πτώση των επιδόσεων και την αδυναμία του συστήματος να προετοιμάσει τους μαθητές για την αγορά εργασίας. Συγκεκριμένα, μια σειρά δημοσιευμάτων γνωστών ως Black Papers, μαζί και με άλλα δημοσιεύματα που εκδόθηκαν από νεοφιλελεύθερες και δεξιές ομάδες σκέψης μεταξύ 1969-1977, ανέπτυξαν οξύτατη κριτική εναντίον του προοδευτικού καθολικού μοντέλου δημόσιας εκπαίδευσης (comprehensive education) κατηγορώντας τρόπον τινά τους εκπαιδευτικούς, τις προοδευτικές παιδαγωγικές μεθόδους και την επικρατούσα εκπαιδευτική φιλοσοφία για την πτώση των σχολικών επιδόσεων (Abbott, Rathbone & Whitehead, 2013, 66).

Στον απόηχο αυτής της κριτικής, λοιπόν, έρχεται να υιοθετηθεί ο 1988 Education Reform Act, ο οποίος, όπως εξηγούν οι Abbott, Rathbone και Whitehead (2013, 103-104) περιελάμβανε τις ακόλουθες ρυθμίσεις: αλλαγή στον τρόπο διοίκησης των σχολείων και τη σύσταση των σχολικών συμβουλίων, ίδρυση καινούριου τύπου σχολείων, ένα Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (National curriculum) και κεντρική αξιολόγηση των μαθητών με δημοσίευση των αποτελεσμάτων, θρησκευτική εκπαίδευση και σύστημα επιθεώρησης. Όσον αφορά το σύστημα επιθεώρησης, ο 1988 Education Reform Act προέβλεπε τη δημιουργία ενός οργανισμού που θα ήταν υπεύθυνος για την επιθεώρηση των σχολείων και τη δημοσίευση των ελέγχων επιθεώρησης (Abbott, Rathbone & Whitehead, 2013, 112). Αυτό το καθεστώς

επιθεώρησης καθιερώθηκε μετέπειτα με τον νόμο Education (Schools) Act 1992. Πρόκειται για το Office for Standards in Education, γνωστό ως Ofsted. Η πρώτη επιθεώρηση έλαβε χώρα το 1993 και αρχικά στόχος ήταν τα σχολεία να επιθεωρούνται κάθε τέσσερα χρόνια. Έκτοτε το σύστημα έχει περάσει από σειρά ανανεώσεων και αλλαγών. Ανά τα χρόνια το σύστημα επιθεώρησης έχει σχολιαστεί και επικριθεί αρκετά (οι κριτικές θα συζητηθούν στην επόμενη ενότητα) και έτσι το 2019 το σύστημα ανανεώθηκε.

Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Ofsted (https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about) στην παρούσα φάση ο οργανισμός έχει τις εξής αρμοδιότητες: επιθεώρηση (inspecting), έλεγχο (regulating), αναφορά (reporting). Η επιθεώρηση αφορά σε πληθώρα εκπαιδευτικών οργανισμών και φορέων υπεύθυνων για παιδιά, όπως, για παράδειγμα, σε σχολεία, εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οργανισμούς παιδαγωγικής κατάρτισης, κ.ά. Σκοπός του ελέγχου είναι να βεβαιωθεί ότι οι εν λόγω φορείς είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για παιδιά και για ευάλωτους νέους. Τον έλεγχο ακολουθεί η διαδικασία της αναφοράς με τη δημοσίευση των εκθέσεων επιθεώρησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με απώτερο στόχο τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και την ενημέρωση των αρμόδιων πολιτικών φορέων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών.

Η διαδικασία της επιθεώρησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ακολουθεί τις προδιαγραφές που έχουν δημοσιευτεί στο Πλαίσιο Επιθεώρησης της Εκπαίδευσης (Education Inspection Framework). Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο κείμενο του Πλαισίου Επιθεώρησης, «η επιθεώρηση παρέχει ανεξάρτητη, εξωτερική αξιολόγηση και προσδιορίζει τι χρειάζεται να βελτιωθεί ώστε η παροχή υπηρεσιών να είναι καλή ή καλύτερη» (Ofsted, 2022α). Επίσης, η επιθεώρηση «παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τους γονείς, τους φροντιστές, τους εκπαιδευόμενους και τους εργοδότες σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της φροντίδας. Οι ομάδες αυτές θα πρέπει να είναι σε θέση να προβαίνουν σε τεκμηριωμένες επιλογές με βάση τις πληροφορίες που δημοσιεύονται στις εκθέσεις επιθεώρησης.» (Ofsted, 2022β). Γίνεται έτσι εύκολα κατανοητό ότι το Ofsted υποστηρίζει και συντηρεί ένα σύστημα γονεϊκής επιλογής εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Όσον αφορά την πρακτική πλευρά της επιθεώρησης, το Ofsted χρησιμοποιεί μια τετραβάθμια κλίμακα (grade 1 – outstanding, grade 2 – good, grade 3 – requires improvement, grade 4 – inadequate) την οποία χρησιμοποιούν οι επιθεωρητές προκειμένου να προβούν σε βαθμολογημένες κρίσεις στις ακόλουθες περιοχές: την ποιότητα της εκπαίδευσης (quality of education), τη συμπεριφορά και τις στάσεις (behaviour and attitudes), την προσωπική ανάπτυξη (personal development), την ηγεσία και διαχείριση (leadership and management). (Ofsted, 2022β). Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, πρόκειται για ένα σύστημα το οποίο έχει περάσει από διάφορες αλλαγές και αναπροσαρμογές και εδώ παρουσιάζεται η πιο πρόσφατη εκδοχή του.

Η επόμενη ενότητα θα εξετάσει την επιρροή των εν λόγω πολιτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρακτική και λογική.

3. Εκπαιδευτική διαδικασία, πρακτική και λογική

Η εκπαιδευτική πολιτική των συντηρητικών κυβερνήσεων στην Αγγλία από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα ευνόησε τη δημιουργία μιας οιονεί αγοράς χάρη σε μια σειρά μέτρων και πρακτικών που προωθούσαν την αυτονομία των σχολείων, ένα καθεστώς λογοδοσίας και ελέγχου των επιδόσεων (performance management) (Whitfield, 2000, 82), αλλαγές στη χρηματοδότηση των σχολείων και τη δυνατότητα των γονέων να εκφράζουν την επιθυμία τους σχετικά με το σχολείο φοίτησης του παιδιού τους. Το καθεστώς λογοδοσίας το οποίο επικράτησε την περίοδο αυτή έρχεται σε αντίθεση με το προγενέστερο καθεστώς λειτουργίας των δημόσιων υπηρεσιών, μεταξύ των οποίων και η εκπαίδευση (Adams, 2014, 13). Η λογοδοσία τώρα ευνοεί την στοχοθεσία, την εισαγωγή πρακτικών ποσοτικής μέτρησης και αξιολόγησης και τον έλεγχο, προκειμένου να επιτευχθεί η άνοδος των επιδόσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του καθεστώτος λογοδοσίας είναι η δημοσίευση των επιδόσεων των σχολείων και των αποτελεσμάτων της επιθεώρησης. Σκοπός αυτών ήταν η παροχή πληροφοριών στους γονείς και η ενίσχυση της γονεϊκής επιλογής. Πρόκειται για μια τυπική πρακτική μιας νεοφιλελεύθερης προσέγγισης, η οποία ωστόσο επηρεάζει σημαντικά τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Τέτοιες πρακτικές λογοδοσίας επηρεάζουν μεταξύ άλλων, όπως θα φανεί και παρακάτω, και την υποκειμενική δράση (agency) των ηγετικών στελεχών των σχολείων καθώς, όπως αναφέρει ο Evans (2001, 151), «την ίδια στιγμή που οι διευθυντές εκπαιδεύονται για ηγεσία και όραμα και αποστολή για το σχολείο" καλούνται ταυτόχρονα να υιοθετήσουν και να ακολουθήσουν εκπαιδευτικές πολιτικές που ανακόπτουν κατά κάποιον τρόπο και περιορίζουν τη δική τους υποκειμενική δράση.

Όσον αφορά το Ofsted, το σύστημα επέφερε σωρεία αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα επαναπροσδιορίζοντας στην ουσία τη λειτουργία της εκπαίδευσης και τον ρόλο των εμπλεκόμενων μερών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και των επίσημων φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μια σειρά κριτικών έχουν αναπτυχθεί ανά τα χρόνια. Έρευνες, για παράδειγμα, αναφέρουν πως τα σχολεία υιοθετούν μια λογική που επιδιώκει-να είναι έτοιμα για επιθεώρηση, αυτό που οι Perryman, Maguire, Braun και Ball (2018) ονομάζουν «Ofsted ready». Η λογική αυτή επηρεάζει και το περιεχόμενο και την πρακτική της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, η αξία των επιθεωρήσεων έχει αμφισβητηθεί, με έρευνες να δείχνουν πως «οι σχολικές επιθεωρήσεις καταλήγουν σε μικρή ποσότητα νέων ευρημάτων» (Penninckx & Vanhoof, 2015, 486) όσον αφορά τα προβλήματα των σχολείων. Προς επίρρωση αυτής τη θέσης, αναφέρουν πληθώρα ερευνών μεταξύ των οποίων και την έρευνα του Chapman (2002), όπου εκπαιδευτικοί σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ήταν ήδη γνώστες των προβλημάτων που εντόπισαν οι επιθεωρητές. Σε πρακτικό επίπεδο, το

σύστημα επιθεώρησης επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς με πολύ διαφορετικό τρόπο. Έρευνες έχουν συσχετίσει το σύστημα επιθεώρησης με πρακτικές πειθαρχίας, επιτήρησης, ελέγχου, λογοδοσίας και επιτελεστικότητας. Για παράδειγμα, η Perryman (2006) συζητάει το πως το καθεστώς επιθεώρησης Ofsted λειτουργεί ως ένας πειθαρχικός μηχανισμός κυρίως σε περιπτώσεις σχολείων με χαμηλές επιδόσεις στην αξιολόγηση. Όπως εξηγεί, εντός ενός καθεστώτος επιθεώρησης τα «σχολεία κρίνονται επιτυχημένα όταν πληρούν τα προκαθορισμένα κριτήρια» (Perryman, 2006, 150). Το πρόβλημα με αυτά τα κριτήρια, όπως εξηγεί, είναι ότι τείνουν να αγνοούν το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και τη σύσταση του σχολείου και παρουσιάζουν ένα γενικευμένο μοντέλο σχολικής επιτυχίας στο οποίο τα σχολεία καλούνται να προσαρμοστούν και να υιοθετήσουν ώστε να αποδείξουν την αξία τους.

Το σύστημα επιθεώρησης επηρεάζει, επίσης, τους εκπαιδευτικούς. Ο Chapman (2002, 263) κάνει λόγο για την αντίθεση των εκπαιδευτικών σε πρακτικές εντατικού ελέγχου και στιγματισμού των σχολείων («naming and shaming»). Επίσης, έρευνες έχουν καταγράψει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, και κυρίως τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις σχετικά με το σύστημα των επιθεωρήσεων. Για παράδειγμα, οι Penninckx και Vanhoof (2015) αναφέρουν έρευνα των Brimblecombe και Ormston (1995), στην οποία επισημαίνονται τα αυξημένα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών μεταξύ της στιγμής της ενημέρωσής τους σχετικά με την επιθεώρηση και της επίσκεψης των επιθεωρητών. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα των Brunsden, Davies και Shevlin (2006). Κοντά σε αυτά έρχεται να προστεθεί και η «απώλεια επαγγελματικής ταυτότητας» των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαίνεται να «χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και αρχίζουν να αγνοούν τις δικές τους επαγγελματικές ιδέες για να ενεργούν όπως νομίζουν ότι η επιθεώρηση τούς περιμένει να δράσουν, με αποτέλεσμα να χάνουν κάθε αίσθηση αυτονομίας» (Penninckx & Vanhoof, 2015, 489).

Τέλος, όσον αφορά τους μαθητές, το καθεστώς της επιθεώρησης τούς επηρεάζει εξίσου σημαντικά. Έρευνα της Hutchings (2015, 18) επισημαίνει πως οι μαθητές ενδέχεται να βιώνουν με αρνητικό τρόπο την επιθεώρηση. Για παράδειγμα, η εν λόγω έρευνα δείχνει πώς κάποιοι μαθητές θεωρούν «άδικη» την επιθεώρηση τον Σεπτέμβριο μιας και αρκετοί εκπαιδευτικοί και μαθητές είναι ακόμη καινούριοι στο σχολείο τους. Επίσης, στην ίδια έρευνα, μαθητές σημειώνουν πως θεωρούν το αποτελέσματα της επιθεώρησης μη αντιπροσωπευτική αντανάκλαση του σχολείου τους, ενώ κάποιοι άλλοι σημείωσαν πως το Ofsted «δεν είχε εντοπίσει κάποιες από τις καλές πτυχές του σχολείου τους» (Hutchings, 2015, 18).

Το σύστημα επιθεώρησης που εισήχθη το 2019 και το οποίο περιγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα επιδιώκει να απαντήσει σε κάποιες από αυτές τις κριτικές. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου συστήματος αναμένεται να εξεταστούν σε μεταγενέστερες έρευνες.

4. Συμπεράσματα – προτάσεις

Όπως έχει γίνει ως τώρα αντιληπτό, η εισαγωγή νεοφιλελεύθερων μοντέλων, πρακτικών, ιδεολογιών, και αντιλήψεων στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης επιφέρει μια σειρά αλλαγών σε επίπεδο πολιτικής και διακυβέρνησης, ενώ παράλληλα παρεισφρέει και επηρεάζει την παρεχόμενη γνώση, το περιεχόμενο και την οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης, επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο, το έργο και την ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρεται, οι αλλαγές αφορούν ολόκληρη την «οικολογία της εκπαίδευσης, πώς φαίνεται, πότε και πού αυτή λαμβάνει χώρα και ποιος την παρέχει», γεγονός το οποίο επιφέρει αλλαγές και στο εκπαιδευτικό δυναμικό, δηλαδή σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (Ball, 2017, 7). Αυτό το οποίο αλλάζει είναι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούμε τους άλλους και το έργο τους και αυτό έχει να κάνει περισσότερο με τα αποτελέσματα των επιδόσεών τους (Ball, 2016, 1054). Η αξία του ανταγωνισμού και οι μηχανισμοί αξιολόγησης και επιτελεστικότητας επαναπροσδιορίζουν την έννοια της διδασκαλίας και την ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Ball, 2003, 219), με επιπτώσεις για το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών (Connell, 2013, 106-107) και τη βιωσιμότητα των σχολείων. Στα παραπάνω, θα πρέπει επίσης να συμπεριλάβουμε τους κινδύνους που ελλοχεύουν στο επίπεδο της δημοκρατικής οργάνωσης και συγκρότησης της κοινωνίας και του κράτους, τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας του πολίτη και τους κινδύνους στο επίπεδο της κοινωνικής δικαιοσύνης και της Αγωγής του Πολίτη (Giroux, 2002, 431). Όπως εξηγεί και ο Apple (2006, 23), ο νεοφιλελευθερισμός και ο νεοσυντηρητισμός προτάσσουν μια αλλαγή στον τρόπο προσέγγισης και αντίληψης των πραγμάτων, ώστε να υποστηριχθεί η οικονομία της αγοράς, γεγονός που ενθαρρύνει τους ανθρώπους να σκέφτονται «ως άτομα που ενεργούν πάντα με τρόπους που μεγιστοποιούν τα δικά τους συμφέροντα». Τα παραπάνω αξίζει να εξεταστούν περαιτέρω εντός του κείμενου πολιτικού πλαισίου, όπου νεοσυντηρητικές και λαϊκίστικες αντιλήψεις φαίνεται να επηρεάζουν τον δημόσιο πολιτικό λόγο σε παγκόσμιο επίπεδο και οι οποίες φαίνεται να αποτυπώνονται και στον χώρο της εκπαίδευσης (Hussain & Yunus, 2021).

Βιβλιογραφία

Abbott, I., Rathbone, M. & Whitehead, P. (2013). *Education Policy*. London: Sage.

Adams, P. (2014). *Policy and Education*. Oxon: Routledge.

Apple, M. W. (2006) Understanding and Interrupting Neoliberalism and Neoconservatism. In *Education, Pedagogies, 1*(1), 21-26. doi: 10.1207/s15544818ped0101_4

Ball, S. J. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, *18(*2), 215-228. doi: 10.1080/0268093022000043065

Ball, S. J. (2007). *Education plc*. Oxon: Routledge.

Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. Oxon: Routledge.

Ball, S. J. (2013). *The education debate* (2nd edition). Great Britain: The Policy Press.

Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, *14(*8), 1046-1059. doi: 10.1177/1478210316664259

Ball, S. J. (2017). *The Education Debate* (3rd edition). Bristol: Policy Press.

Ball, S. J. & Youdell, D. (2007). *Hidden Privatisation in Public Education*. Brussels: Education International.

Bartlett, S. & Burton, D. (2016). *Introduction to Education Studies*. London: SAGE.

Connell, C. (2013). The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, *54*(2), 99-112. doi: 10.1080/17508487.2013.776990, σ.106-107

Chapman, C. (2002). Ofsted and School Improvement: Teachers' perceptions of the inspection process in schools facing challenging circumstances. *School Leadership & Management, 22*(3), 257-272. doi: 10.1080/1363243022000020390

Chitty, C. (1989). *Towards a New Education System: The Victory of the New Right?* London: Falmer Press.

Evans, L. (2001). Developing teachers in a performance culture- is performance pay the answer? In D. Gleeson & C. Husbands (Eds.), *The Performing School: Managing Teaching and Learning in a Performance Culture* (pp101-107). London, Routledge.

Foucault, M. (2010). *The Birth of Biopolitics: Lectures at the College de France 1978-1979*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Giroux, H. (2002). Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere. *Harvard Educational Review*, *72*(4), 425-463.

Gewirtz, S. & Ball, S. (2000). From 'Welfarism' to 'New Managerialism': Shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 21*(3), 253-268. doi: 10.1080/713661162.

Harvey, D. (2005). *A brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Jessop, B. (2002α). *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity Press.

Hussain, S. & Yunus, R. (2021), Right-wing populism and education: Introduction to the special section. *Br. Educ. Res. J., 47*, 247-263. https://doi.org/10.1002/berj.3726

Jessop, B. (2002β). Liberalism, Neoliberalism, and Urban Governance: A State–Theoretical Perspective. *Antipode, 34*(3), 452-472.

Larner, W. (2000). Neo-liberalism: Policy, Ideology, Governmentality. *Studies in Political Economy, 63*(1), 5-25. doi: 10.1080/19187033.2000.11675231.

Levin, B. & Fullan, M. (2008). Learning about System Renewal. *Educational Management Administration & Leadership, 36*(2), 289-303. doi:10.1177/1741143207087778

Ofsted (2022α). https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about (Ημερομηνία πρόσβασης: 14.05.2022)

Ofsted (2022β). https://www.gov.uk/government/publications/education-inspection-framework/education-inspection-framework (Ημερομηνία πρόσβασης: 14.05.2022)

Penninckx, M. & Vanhoof, J. (2015) Insights gained by schools and emotional consequences of school inspections. A review of evidence. *School Leadership & Management, 35*(5), 477-501, doi: 10.1080/13632434.2015.1107036

Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy, 21*(2), 147-161. doi: 10.1080/02680930500500138

Perryman, J., Maguire, M., Braun, A. & Ball, S. (2018). Surveillance, Governmentality and moving the goalposts: The influence of Ofsted on the work of schools in a post-panoptic era. *British Journal of Educational Studies, 66*(2), 145-163. doi: 10.1080/00071005.2017.1372560

Peters, M. A. (2017). From State responsibility for education and welfare to self-responsibilisation in the market. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 38*(1), 138-145. doi: 10.1080/01596306.2016.1163854

Savage, G. (2017). Neoliberalism, education and curriculum. In *Powers of Curriculum: Sociological Perspectives on Education* (pp. 143-165). Oxford University Press Australia and New Zealand.

Thatcher, M. (2011). *The Downing Street years*. London: Harper Press.

Whitfield, D. (2000). The Third Way for Education: privatisation and marketisation. *Forum, 42*(2), 82-85.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ, ΣΧΟΛΙΚΗ & ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Συνεκπαίδευση και σχολική ψυχολογική υποστήριξη στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου: Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και τον ρόλο του ψυχολόγου στην εκπαίδευση

Ηλίας Βασιλειάδης
Ψυχολόγος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
il.vasileiadis@uowm.gr
Σπύρος Κούτρας
Queen Margaret University
skoutras@qmu.ac.uk
Ιωάννα Δημητριάδου
Εκπαιδευτικός, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
idimit@edu.uom.gr
Ευθύμιος Ορφανός
Εκπαιδευτικός
orfanosefth@gmail.com

Περίληψη
Στην Ελλάδα, έχει προωθηθεί η σχολική ψυχολογική υποστήριξη για τους μαθητές στο πλαίσιο του θεσμού των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ). Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να αποτυπώσει τις διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στην προώθηση της συνεκπαίδευσης, ως νεοτερισμό και σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. Με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων και με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχόμενου διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις τριάντα έξι εκπαιδευτικών που συνεργάστηκαν με σχολικούς ψυχολόγους στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν, μεταξύ άλλων, την αναγκαιότητα σαφούς προσδιορισμού του διακριτού ρόλου του σχολικού ψυχολόγου. Επιπλέον, για τους συμμετέχοντες καθοριστικός παράγοντας, για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, είναι η ανάπτυξη σχολικού κλίματος μάθησης που δεν εστιάζει μόνο στην κατάκτηση γνωστικών επιτευγμάτων για τους μαθητές, αλλά παράλληλα ενισχύει τη κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική ψυχολογική υποστήριξη, συνεκπαίδευση, σχολική κουλτούρα, απόψεις εκπαιδευτικών

Abstract
In Greece, school psychological support for students has recently been promoted by Interdisciplinary Support Committees (EDY). The present study aimed to capture the teachers' findings of the primary school's first three grades regarding the school psychologist's role in promoting inclusive education as a novelty and modern

educational practice. Using semi-structured interviews and the method of qualitative content analysis, the perceptions of thirty-six teachers who collaborated with school psychologists were studied in the wider Thessaloniki area. The results of the research highlighted the need for a clear definition of the distinct role of the school psychologist. In addition, for the participants, a particularly decisive factor for the implementation of inclusive education is the development of a school learning climate that focuses on the achievement of cognitive achievements for students and enhances their social and emotional development.

Keywords: School psychological support, inclusive education, school culture, teachers' attitudes.

0. Εισαγωγή

Για την εδραίωση της συνεκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο με σκοπό τη λειτουργική φοίτηση όλων των μαθητών είναι σημαντική η σχολική ψυχολογική υποστήριξη όλων των εμπλεκομένων (μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων), καθώς και η εφαρμογή συγκεκριμένων επιστημονικών και μεθοδολογικών αρχών από όλους τους συμμετέχοντες στις διαδικασίες συνεκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένες μεθοδολογικές αρχές αφορούν τη σχολική καθημερινότητα στο σύνολό της και στοχεύουν στην ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας, ικανών να σεβαστούν και να διευκολύνουν την πορεία και τον ρυθμό μάθησης και κοινωνικής ανάπτυξης του κάθε μαθητή και της κάθε τάξης, παράλληλα με τη δημιουργία και διαμόρφωση επιθυμιών για μάθηση και για ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Van Mieghem, et al., 2020).

1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Μία από τις βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου αφορά τον προσδιορισμό και την υλοποίηση των ψυχοεκπαιδευτικών σχεδιασμών για όλους τους βασικούς τομείς ανάπτυξης, (γνωστικό κοινωνικό, συναισθηματικό, γλωσσικό, κινητικό, κ.ά.) όχι με βάση τους κυρίαρχους μαθησιακούς στόχους, αλλά με γνώμονα τα αποθέματα και τα ελλείματα, τον προσωπικό αναπτυξιακό ρυθμό κάθε μαθητή. Η κυρίαρχη θέση που έχουν οι ήδη εγκατεστημένες επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η καλλιέργεια και η εμβάθυνσή τους όπως και η διαμόρφωση νέων οδηγούν στη διάκριση τριών κατηγοριών μεθοδολογικών αρχών που συνδέονται με τρεις διαφορετικές διαστάσεις των παρεμβάσεων που αφορούν την συνεκπαίδευση και τη σχολική ψυχολογική υποστήριξη και είναι οι εξής: α) η ανάδυση των επιθυμιών, β) ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολικού ψυχολόγου, γ) η ιδιοποίηση και εσωτερίκευση των αρχών της συνεκπαίδευσης από τους μαθητές. Οι διαστάσεις αυτές λειτουργούν παράλληλα και αλληλοεπικαλύπτονται σε όλες τις διαδικασίες τις σχολικής καθημερινότητας (Amor et al., 2019).

Σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών και του σχολικού ψυχολόγου, σημαντική για την προώθηση της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών είναι η διεπιστημονική συνεργασία και η ενεργητική εμπλοκή του προσωπικού κάθε σχολικής μονάδας. Το προσωπικό του σχολείου δεν μπορεί να λειτουργήσει θετικά και αποδοτικά για τους μαθητές του αν συγχρόνως δεν λειτουργεί θετικά και αποδοτικά και για το ίδιο (Vasileiadis et al., 2021). Είναι προφανές πως όλες οι ανάγκες και οι επιθυμίες του προσωπικού δεν μπορούν και δεν πρέπει να ικανοποιούνται στο σχολείο, αλλά μπορούν αυτές που ανταποκρίνονται στον ρόλο του καθενός και ικανοποιούν τις μαθησιακές και αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών στη σχολική καθημερινότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ανάπτυξη συλλογικής κουλτούρας και η ψυχική ανθεκτικότητα όλων των εμπλεκομένων ενηλίκων. Ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να εμπλέκεται σε ένα ευρύ πεδίο δραστηριοτήτων με αποφασιστικότητα, ευκαμψία και σε διαδικασίες που ενδεχομένως δεν είναι πάντα ευχάριστες αλλά είναι αναπόφευκτες μέσα στην πραγματικότητα της επικοινωνίας με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους γονείς στο πλαίσιο του σχολείου (Albritton et al., 2019).

Επομένως η εγκαθίδρυση της συνεκπαίδευσης, ο προγραμματισμός και η διαμόρφωση των επιθυμιών και των ενδιαφερόντων περνούν μέσα από διεργασίες εξωτερικής και εσωτερικής σύγκρουσης, έκπληξης και προβληματισμού, ενεργοποίησης μηχανισμών άμυνας, και τελικά, μέσα από την ανάληψη της προσωπικής ευθύνης από κάθε μαθητή, εγκαθίσταται η νέα θέση και η διαφορετική αντίληψη (Wilson et al., 2020). Για την προώθηση των αρχών της συνεκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικές και τεχνικές προερχόμενες από διάφορες παιδαγωγικές μεθόδους, όπως και από μεθόδους του θεάτρου και των καλών τεχνών, από μεθόδους ανάπτυξης της δημιουργικότητας και του ανθρώπινου δυναμικού, της συμβουλευτικής και της σχολικής ψυχολογίας. Οι κυριότερες τεχνικές συνοψίζονται στις παρακάτω: Τεχνικές συνοδείας, προτάσεων, αντιπαράθεσης, αυτοματισμού-φαντασίας, σωματικής έκφρασης, χαλάρωσης, ενεργοποίησης, δραματοποίησης, αισθητικής αγωγής κ.α. (Harfiani & Akrim, 2020)

Αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα αποτελεί κοινή εκτίμηση για τους εμπλεκόμενους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες πως οι δράσεις συνεκπαίδευσης δεν μπορούν να οργανώνονται μόνο κεντρικά από το Υπουργείο, αλλά είναι σημαντικό να συνδέονται άμεσα με την υφιστάμενη κατάσταση της κάθε σχολικής μονάδας. Αυτό επισημαίνεται σε έρευνα δράσης με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών (Βασιλειάδης & Ρουσσάκης, (2020). Η συγκεκριμένη έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως η επιτυχία της συνεκπαίδευσης απαιτεί την ανάθεση των σχετικών αρμοδιοτήτων και υπευθυνοτήτων στη σχολική μονάδα καθώς και την ουσιαστική συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακολούθως, επικρατεί η πεποίθηση πως όταν οι αλλαγές υπαγορεύονται από την κεντρική διοίκηση η αποτελεσματικότητά τους είναι αμφίβολη. Σε ποιοτική έρευνα του συγγραφέα και των συνεργατών του (Vasileiadis,I., Koutras, S., Dimitriadou, I. & Vasileiadou, M. in press). με τη συμμετοχή νηπιαγωγών επισημαίνεται πως οι

εκπαιδευτικές αλλαγές αποτυγχάνουν, όταν δεν συναινεί η εκπαιδευτική κοινότητα ή όταν η οργανωτική δομή του σχολείου δεν διευκολύνει την υλοποίησή τους. Τα προγράμματα συνεκπαίδευσης, αν δεν ανταποκρίνονται στις κοινωνικές ανάγκες και αποτελούν απλά εξαγγελίες και θεωρητικές αναλύσεις, καταλήγουν να αποτελούν μία ανεφάρμοστη ιδέα που δυσκολεύει τη σχολική καθημερινότητα. Για τους εμπλεκόμενους οι ενταξιακές διαδικασίες για να είναι αποδοτικές πρέπει να εφαρμόζονται ως ένα σύνολο διαδικασιών διαλεκτικής δράσης και όχι ως μία εξωτερικά επιβαλλόμενη κατάσταση, η οποία απαιτεί την παθητική προσαρμογή των εργαζομένων σε αυτές. Επομένως, η συνεκπαίδευση δεν πρέπει να κατανοείται ως αυτόνομη κατάσταση αλλά ως διαδικασία που διευκολύνει τη σχολική καθημερινότητα και συνδέεται με πολιτικές πρακτικές και λαμβάνει υπόψη της εκάστοτε οικονομικές συνθήκες (Sakellariou et al., 2018). Εν κατακλείδι, για την Ελλάδα, η συστηματική προαγωγή της συνεκπαίδευσης, τόσο εντός όσο και εκτός σχολικού πλαισίου, αποκτά ιδιαίτερη σημασία και επαναπροσδιορίζει τον ρόλο και τις αρμοδιότητες όλων των εμπλεκομένων, δηλαδή τόσο του σχολικού ψυχολόγου και των εκπαιδευτικών, μετά και την ψήφιση και την εφαρμογή του Ν. 4115/2013 (αρθ 39). Σύμφωνα με το παραπάνω άρθρο, έχουν συσταθεί Σχολικά Δίκτυα Εκπαίδευσης και Υποστήριξης. Στο παραπάνω δίκτυα προσφέρει τις υπηρεσίες τους ο σχολικός ψυχολόγος, προάγοντας την ψυχική ανθεκτικότητα κάθε μαθητή (Pappas et al., 2018).

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός της έρευνας , ερευνητικά ερωτήματα και συμμετέχοντες

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η ανάδειξη των απόψεων και των προβληματισμών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στην προώθηση της συνεκπαίδευσης ως νεοτερισμού και σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που επιχειρεί η παρούσα έρευνα είναι να διερευνήσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών σχολείων τη σχολική ψυχολογική υποστήριξη μέσω των Επιτροπών, Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ).

Με βάση το στόχο της έρευνας διαμορφώθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία ήταν τα εξής:

- Πως προσδιορίζεται η συνεκπαίδευση στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον;
- Ποιες είναι και πώς αποτιμώνται οι ενταξιακές εφαρμογές για τους μαθητές στη σχολική καθημερινότητα του νηπιαγωγείου;
- Ποιος ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου; Πως αποτιμάται η μέχρι τώρα η προσφορά του;
- Ποιες οι προτεινόμενες αλλαγές αναφορικά με τη σχολική ψυχολογική υποστήριξη;

Η κυρίως έρευνα υπήρξε σκόπιμη αναφορικά με την επιλογή των συμμετεχόντων και το δείγμα αποτελέσαν 36 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της

εκπαιδευτικής περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας (Πίνακας 1). Το δείγμα κρίνεται ικανοποιητικό, διότι η παρουσία σχολικού ψυχολόγου σε σχολικές μονάδες της περιοχής δεν είναι μεγάλη μιας και αναλογεί ένας σχολικός ψυχολόγος για κάθε 5 σχολεία. Το σχετικά μικρό δείγμα των συμμετεχόντων δικαιολογείται στο πλαίσιο της διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας, διότι επιδιώκεται η εστίαση στο ειδικό και σε βάθος νόημα των λεγομένων και όχι τόσο στα ποσοτικά δεδομένα, ώστε να απαιτείται μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

	n	%
Ηλικία		
25-30	8	15,8
31-45	12	31,6
46-62	16	52,6
Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμος/η	12	15,8
Έγγαμος/η	24	84,2
Τόπος διαμονής		
Θεσσαλονίκη (Πόλη)	20	57,8
Θεσσαλονίκη(Περιφέρεια)	8	26,3
Κιλκίς	5	10,5
Κατερίνη	3	5,2
Επίπεδο σπουδών		
ΑΕΙ	21	52,6
Μεταπτυχιακό	13	42,1
Διδακτορικό	2	5,2
Χρόνια προϋπηρεσίας		
1-20	26	63,2
21-40	10	36,8

Τα κριτήρια επιλογής τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα αυτή ήταν τα εξής: 1) Προϋπηρεσία πάνω από 4 χρόνια σε σχολική μονάδα, ώστε να διασφαλίζεται η εργασιακή εμπειρία, 2) Υπηρεσία σε πολυθέσιο σχολείο, ώστε να εξασφαλιστεί η προηγούμενη εμπειρία συνεργασίας με εκπαιδευτικούς, 3) Παρουσία μαθητών/τριών με μαθησιακές, συναισθηματικές ή/και κοινωνικές δυσκολίες γεγονός που προϋπέθετε τη συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο. Από τους συμμετέχοντες, οι 30 ήταν γυναίκες και οι άνδρες 6, μιας και οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι σαφώς λιγότεροι σε ολόκληρη την επικράτεια.

2.2 Μεθοδολογικά εργαλεία και συλλογή δεδομένων

2.2.1 Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Με την ερευνητική συνέντευξη συλλέγονται όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες, τις εκτιμήσεις και τις δραστηριότητες των συμμετεχόντων, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα «ανοιχτά» να παρουσιάζουν τη δική τους «ματιά». Με τη διαδικασία της συνέντευξης παρέχεται η δυνατότητα να διερευνηθεί η εσωτερική οπτική των συμμετεχόντων, διότι μπορούν και εστιάζουν στις δικές τους εκτιμήσεις και ερμηνείες. Επιπλέον, κατά την περίοδο διεξαγωγής των συνεντεύξεων παρέχεται η δυνατότητα να προκύψουν και άλλα δεδομένα σχετικά με τις συνθήκες της έρευνας και την ευρύτερη συμπεριφορά των συνεντευξιαζόμενων τα οποία και βοηθούν στην ολοκληρωμένη ερμηνεία των υπό μελέτη φαινομένων (Stemler, 2015).

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ο ερευνητής ενημέρωσε για τον σκοπό της έρευνας και διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες για την τήρηση του απορρήτου των στοιχείων τους. Οι συνεντεύξεις διεξάγονταν έχοντας ως βάση συγκεκριμένες ερωτήσεις-άξονες. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις προσδιορίζονταν από ευελιξία ως προς τον τρόπο παράθεσής τους και ως προς το περιεχόμενό τους ανάλογα με τη πορεία της συνέντευξης.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του οδηγού συνέντευξης μελετήθηκαν άλλες παρόμοιες ευρωπαϊκές κυρίως έρευνες, ενώ διεξήχθη δοκιμαστική εφαρμογή κατά την πιλοτική φάση της ερευνητικής διαδικασίας. Ακολούθως, διασφαλίστηκε το κριτήριο αξιοπιστίας της μακράς εμπειρίας και επαφής, με τη μέθοδο της παρατεταμένης ενασχόλησης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως υπήρξε εκτεταμένη επαγγελματική παρουσία των ερευνητών σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, για τον έλεγχο της εγκυρότητας του οδηγού συνέντευξης, αυτός παρουσιάστηκε σε έναν σχολικό ψυχολόγο και σε μια εκπαιδευτικό, χωρίς να αναφερθεί ο σκοπός της έρευνας, με σκοπό να διαπιστωθεί εάν ο οδηγός μπορεί να διερευνήσει πεποιθήσεις αναφορικά με τη συνεκπαίδευση και τη σχολική ψυχολογική υποστήριξη. Επιπλέον, για τον ίδιο λόγο τα κείμενα των συνεντεύξεων ελέγχθηκαν από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι ανέφεραν πως δεν παρερμηνεύτηκαν οι απόψεις τους, ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητα των δεδομένων της έρευνας

Με βάση τον γενικό σκοπό, τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν οι θεματικοί άξονες και οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης. Αρχικά υπήρχε μια ομάδα ερωτήσεων αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία κάθε ερωτώμενου, τις γραμματικές του γνώσεις, τις εμπειρίες του αναφορικά με τις παρεχόμενες ψυχο-εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία, οι θεματικοί άξονες, στους οποίους βασίστηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης και συντάχθηκε ο οδηγός της συνέντευξης, ήταν οι ακόλουθοι:

2.2.2 Οδηγός συνέντευξης

Φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης και η λειτουργία των νέων θεσμών στο σχολικό πλαίσιο.

1. Ποια η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης και ποιες οι πρακτικές συνεκπαίδευσης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο;
2. Ποια η ιστορική διαδρομή;
3. Ποια η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στη σχολική καθημερινότητα; Πως αποτιμάται η έως τώρα πορεία;

Συντελεστές διαμόρφωσης της συνεκπαίδευσης.

1. Ποιοι οι συντελεστές διαμόρφωσης συνεκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο; Πώς επηρεάζουν την εφαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο;
2. Ποιος ο ρόλος της σχολικής κοινότητας;
3. Ποιος ο ρόλος των γονέων;

Σχολική Ψυχολογική Υποστήριξη.

1. Πως προσδιορίζεται η σχολική ψυχολογική υποστήριξη;
2. Ποιος ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου;

Βελτίωσης του εφαρμοζόμενου καινοτόμου ψυχοεκπαιδευτικού θεσμού.

1. Ποια τα θετικά στοιχεία από τη θέσπιση των Σχολικών Δικτύων Εκπαίδευσης και Υποστήριξης;
2. Ποιες οι αδυναμίες;
3. Ποιες οι προτεινόμενες αλλαγές;

2.2.3 Διαδικασία

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019, έπειτα από προκαθορισμένα ραντεβού απογευματινών ωρών, σε χώρους που διασφάλιζαν την ιδιωτικότητα και το απόρρητο της διαδικασίας. Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων. Η μέση διάρκεια κάθε συνέντευξης υπολογίζεται σε 38΄. Κατά την απομαγνητοφώνηση, η μεταγραφή του υλικού έγινε αυτολεξεί και σημειώθηκε κάθε στοιχείο που θα μπορούσε να αφορά τη συμπεριφορά του ερωτώμενου.

2.3 Ανάλυση δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, διότι διευκολύνει τη συστηματική και ποιοτική προσπέλαση των μηνυμάτων των συνεντεύξεων. Η ποιοτική ανάλυση περιεχόμενου ενισχύει την άποψη ότι τα κείμενα που αποτελούν το προς ανάλυση υλικό λειτουργούν μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό, ιστορικό και ιδεολογικό πλαίσιο, και αποτυπώνουν τις εκτιμήσεις συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων ή τάξεων (Krippendorff, 2018).

Τη συλλογή των δεδομένων ακολουθεί ο ορισμός των τεχνικών ανάλυσης. Ως μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκε η μονάδα καταγραφής. Ως μονάδα καταγραφής προσδιορίστηκε το θέμα, το οποίο ενδείκνυται για έρευνες που αφορούν την αποτύπωση πεποιθήσεων και στάσεων (Hall, 2018). Επίσης, η χρήση του θέματος ως

μονάδας καταγραφής θεωρείται κατάλληλη για τη διεξοδική διερεύνηση και για την ανάδειξη όσο το δυνατόν περισσότερων πλευρών του υπό εξέταση θέματος. Ακολούθως, συγκροτήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών. Με τη μέθοδο της διαρκούς σύγκρισης διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών και, στις περιπτώσεις όπου διαπιστώθηκε επικάλυψη ανάμεσα σε δύο κατηγορίες, συγχωνεύτηκαν οι μικρότερες κατηγορίες σε μια μεγαλύτερη. Μέσω της δόμησης περιεχομένου τα δεδομένα αποδελτιώθηκαν με βάση τις μονάδες ανάλυσης, ταξινομήθηκαν κατά κατηγορία και υποκατηγορία και με την τεχνική της παράφρασης έγινε ταξινόμηση σε (υπό-)κατηγορία.

Τέλος, για την ενίσχυση της αξιοπιστίας του τρόπου κατηγοριοποίησης ακολούθησε η ανάλυση δεδομένων και από άλλον ερευνητή. Έτσι, παρουσιάστηκαν τα κριτήρια της κωδικογράφησης και ορίστηκε ακόμα μία κωδικογράφος. Ο ερευνητής και η κωδικογράφος ανέλυσαν ξεχωριστά ο καθένας αλλά με τα ίδια κριτήρια κωδικογράφησης. Έγινε κατάταξη του υλικού ανά κατηγορία και υπό κατηγορία. Η αξιοπιστία ελέγχθηκε με τη μέθοδο του διπλού ελέγχου (test-test) και βασίστηκε στη συμφωνία μεταξύ κωδικογράφων. Ο ελάχιστος βαθμός συμφωνίας στην ταξινόμηση των δελτίων αν κατηγορία-υποκατηγορία ανάμεσα στον ερευνητή και τον κωδικογράφο εκτιμήθηκε στο 0,83. Η συμφωνία υπολογίστηκε με βάση το τύπο V2=2M/Nε+N1, όπου M είναι ο αριθμός των δελτίων στην ταξινόμηση των οποίων υπάρχει συμφωνία, Nε είναι το σύνολο των δελτίων που ταξινόμησε ο ερευνητής ανά κατηγορία-υποκατηγορία και Nι το σύνολο των δελτίων που ταξινόμησε ο κωδικογράφος. Ο συνολικός βαθμός συμφωνίας μεταξύ των 2 ήταν 0,88, βαθμός αρκετά ικανοποιητικός (Hall, 2018).

Το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών με βάση το οποίο επιχειρήθηκε η ανάλυση, παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 2: Επαγωγικό σύστημα κατηγοριών

1. Σχολική Κουλτούρα	2. Ο ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου	3. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης
1.1. Παραδοσιακή σχολική κουλτούρα	2.1. Ψυχολόγος και συνεκπαίδευση	
1.2. Κουλτούρα συνεκπαίδευσης	2.2. Ψυχολόγος και προβλήματα συμπεριφοράς	

3. Αποτελέσματα

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη χρήση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης ανά κατηγορία και υπό κατηγορία.

3.1 Σχολικό κλίμα

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων αναφέρει πως ο βασικότερος παράγοντας για την ανάπτυξη των διαδικασιών συνεκπαίδευσης είναι η κυρίαρχη σχολική κουλτούρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα. Διακρίνουν τη σχολική κουλτούρα σε παραδοσιακή ή γνωσιοκεντρική και σε κουλτούρα συνεκπαίδευσης.

> *«Είναι σημαντικό να μπορούμε να προσδιορίσουμε την κουλτούρα κάθε σχολείου, είναι η ταυτότητά του, αυτή που καθορίζει το πλαίσιο στο οποίο μπορούμε να κινηθούμε.»* (Εκπαιδευτικός, 25)
>
> *«Υπάρχει το συντηρητικό κλίμα και το ανοιχτό, της συνεκπαίδευσης, εκεί είναι σημαντικό πως τοποθετούμαστε.»* (Εκπαιδευτικός, 12)

3.1.1 Παραδοσιακή σχολική κουλτούρα

Οι ερωτώμενοι συστηματικά επισημαίνουν πως η παραδοσιακή σχολική κουλτούρα που συνδέεται με τη γνωστική ανάπτυξη και τις μαθησιακές επιδόσεις δεν παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών.

> *«Σε ένα κλασικό δημοτικό σχολείο ο στόχος είναι να γίνουν όλοι καλοί μαθητές, να έχουν καλές επιδόσεις.. καλός μαθητής για να γίνεις δεν αρκεί η γνωστική ανάπτυξη, χρειάζεται και η συναισθηματική.. αυτά που να τα βρεις εύκολα.»* (Εκπαιδευτικός, 8)
>
> *«Τι λέγαμε για την ιδεολογία του σχολείου.. είναι η ιδεολογία της κοινωνίας, ο δυνατός είναι ο κυρίαρχος... δυνατός σε τι; Στα μαθήματα; Στα συναισθηματικά; Δεν υπάρχει καμία πρόνοια.»* (Εκπαιδευτικός, 11)

3.1.2 Κουλτούρα συνεκπαίδευσης

Αρκετοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως στις περιπτώσεις που υπηρετούν σε σχολείο όπου επικρατεί κλίμα συνεκπαίδευσης διευκολύνει το έργο τους και διευκολύνεται η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών τους.

> *«Ναι, έχω υπηρετήσει σε σχολεία που όλο αυτό που τώρα λέτε συμπερίληψη υπάρχει.. γιατί τα κοινωνικά και τα συναισθηματικά όλων των μαθητών είναι σε προτεραιότητα από τη πρώτη ως την έκτη δημοτικού.»* (Εκπαιδευτικός, 31)
>
> *«Όταν το κλίμα είναι κλίμα συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων, τότε να δες πως λειτουργεί το σχολείο… ρολόι, ούτε φωνές ούτε φασαρίες. Κάθε μαθητής έχει τις ανάγκες του και τις αναδύουμε.»* (Εκπαιδευτικός, 4)

3.2 Ο ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου

Όλοι οι ερωτώμενοι δηλώνουν πως η σχολική ψυχολογική υποστήριξη δεν είναι ξεκάθαρη και δεν εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο από κάθε ψυχολόγο. Εξαρτάται από τη φιλοσοφία και τις σπουδές του ψυχολόγου με τον οποίο συνεργάζονται.

> *«Κάθε χρονιά και άλλο τρόπο έχει ο καθένας. Δεν είναι μια η επιστήμη σας; (γέλια)... Δεν είναι ξεκάθαρο το τι κάνουν οι ψυχολόγοι.»* (Εκπαιδευτικός, 23)
>
> *«Προσπαθούμε να καταλάβουμε τι κάνουν οι ψυχολόγοι…και η νοοτροπία είναι διαφορετική.»* (Εκπαιδευτικός, 28)

3.2.1 Ψυχολόγος και συνεκπαίδευση

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ψυχολόγου ως συμμάχου και συνεργάτη με σκοπό την ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών και με κοινό στόχο την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών.

> *«Είδα μία διαφορετική αντίληψη και είμαι πολύ ευχαριστημένη δεν περίμενα πως ο ψυχολόγος θα γίνει συνεργάτης θα γίνει ο άνθρωπος που μαζί θα διαχειριζόμαστε και τα ωραία και τα άσχημα.»* (Εκπαιδευτικός, 22)
>
> «Είχα την εντύπωση πως ο ψυχολόγος είναι υποδείξεις και διαγνώσεις.. αυτό αλλάζει.. έχει ανατραπεί ..*Συνεκπαίδευση στην πράξη σημαίνει βγάζουμε μαζί τους στόχους για όλους τους μαθητές με διευκολύνει πολύ που δεν εστιάζει (εν η Ψυχολόγος) μόνο στα γνωστικά.»* (Εκπαιδευτικός, 31)

3.2.2 Ψυχολόγος και προβλήματα συμπεριφοράς

Διαπιστώνονται ωστόσο και εντάσεις για τον ρόλο του ψυχολόγου στις διαδικασίες συνεκπαίδευσης. Πολλοί εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως αρκετοί ψυχολόγοι δεν ακολουθούν τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, αλλά ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις. Ακολουθείται, δηλαδή, προσέγγιση σύμφωνα με την οποία το παραδοσιακό σχολείο παραπέμπει στον ψυχολόγο όταν ο εκπαιδευτικός νοιώθει πως δεν είναι ικανός. Η κριτική των ερωτώμενων εστιάζεται στην απροθυμία των ψυχολογιών για την εφαρμογή καινοτόμων τεχνικών και στην υιοθέτηση κλινικής προσέγγισης για τις δυσκολίες των μαθητών.

> *«Εδώ, να πούμε την αλήθεια, έχουν έρθει ψυχολόγοι που δεν είχαν να σταθούν σε σχολείο από μαθητές.. που δεν ήξεραν καν τι είναι η συνεκπαίδευση.»* (Εκπαιδευτικός, 18)
>
> *«Ναι ήταν και κάποιοι οι οποίοι θεωρούσαν πώς πρέπει να δουλεύουν πίσω από ένα γραφείο ώς ψυχοθεραπευτές και να λύνουν προβλήματα ασθενών αυτά φυσικά δεν υπάρχουν σε ένα σχολείο.. Εδώ έχουμε μαθητές και όχι περιστατικά για να τους παραπέμπουμε.»* (Εκπαιδευτικός, 19)

3.3 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης

Η συντριπτική πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων συνδέει τα ζητήματα της σχολικής ψυχολογικής υποστήριξης και της συνεκπαίδευσης με τη συστηματική επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

> *«Για όλα όσο κουβεντιάζουμε χρειάζεται επιμόρφωση, συστηματική και μεθοδική.»* (Εκπαιδευτικός, 15)
>
> *«Χωρίς, διάβασμα και επιμόρφωση δεν γίνεται να εφαρμόσουμε τίποτα.» (*Εκπαιδευτικός, 19)

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και τον ρόλο του ψυχολόγου στην εκπαίδευση αναφορικά με τη συνεκπαίδευση και σχολική ψυχολογική υποστήριξη στο δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το κυρίαρχο σχολικό κλίμα σε κάθε σχολική μονάδα ως σημαντικό παράγοντα για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών συνεκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου τονίζεται πως δεν είναι σαφής ο διακριτός του ρόλος στην εκπαίδευση. Υποστηρίζεται πως σε πολλές περιπτώσεις ο ψυχολόγος με τα προγράμματα που εφαρμόζει ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα όλων των μαθητών, όμως, στον αντίποδα, κάποιοι ψυχολόγοι εστιάζουν στις αναδυόμενες παθολογίες των μαθητών και στη θεραπεία συμπτωμάτων, γεγονός που ενισχύει τον διαχωρισμό των μαθητών σε λειτουργικούς και μη λειτουργικούς.

Τα ευρήματα της έρευνας συνδέονται με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα άλλων σχετικών ερευνών. Συγκεκριμένα, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τη νοηματοδότηση της συνεκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον τονίστηκε, από τους περισσότερους συμμετέχοντες, η σημαντικότητα του σχολικού κλίματος αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας, ως σημαντικού παράγοντα για την υποστήριξη όλων των μαθητών. Το παραπάνω ερευνητικό εύρημα συνάδει και με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Συγκεκριμένα η Nilholm (2021), σε πρόσφατη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, συνοψίζει πως αναφορικά με τη διαχείριση της σχολικής καθημερινότητας φαίνεται ότι η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών συνεκπαίδευσης δεν επηρεάζεται τόσο από τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, ούτε την υλικοτεχνική υποδομή, αλλά από την επικρατούσα φιλοσοφία κάθε σχολείου.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, στις τεχνικές συνεκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητά τους, διαφαίνεται η σπουδαιότητα τεχνικών που εστιάζουν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Κρίθηκαν από τους συμμετέχοντες ως αποδοτικότερες οι τεχνικές συνεκπαίδευσης που δεν αφορούν μαθησιακά και αμιγώς γνωστικά επιτεύγματα. Επιβεβαιώνονται παλαιότερα ερευνητικά ευρήματα του Murniati και των συνεργατών του (2018), όπου σε ποιοτική έρευνα σε 17 σχολικές μονάδες με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, νατουραλιστικής παρατήρησης και ανάλυσης ημερολογιακών καταγραφών με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναδεικνύει πως το γνωσιοκεντρικά προσανατολισμένο σχολείο περιορίζει την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών επιβάλλοντας σε όλους το ίδιο κυρίαρχο πρότυπο μάθησης χωρίς να λαμβάνει υπόψη του την ολόπλευρη ανάπτυξη, τις διαφορετικές δυνατότητες και τις έμφυτες κλίσεις του κάθε μαθητή. Αντίθετα, το σχολικό κλίμα της συνεκπαίδευσης συνδέεται με την οργάνωση και την εσωτερική πειθαρχία, τόσο των μαθητών όσο και των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών. Επίσης, αποτελεί διαδικασία συγκρότησης της προσωπικότητας και προσπάθεια για την κατάκτηση μιας ανώτερης συνείδησης,

όπου μέσα από αυτήν την διαδικασία είναι δυνατόν το κάθε άτομο να κατανοήσει την ιστορική του αξία, τη λειτουργία του στη ζωή και τα καθήκοντά του.

Σχετικά με αρμοδιότητες του σχολικού ψυχολόγου στην τάξη τα αποτελέσματα που συνδέονται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναδεικνύουν πως ο σχολικός ψυχολόγος παίζει σημαντικό ρόλο στη διασύνδεση όλων των εμπλεκομένων στις διαδικασίες συνεκπαίδευσης και διαχείρισης των δυσκολιών στην τάξη. Οι προσφερόμενες υπηρεσίες του σχολείου που προωθούν την ένταξη των μαθητών προϋποθέτουν την ενεργητική και σταθερή συμμετοχή του σχολικού ψυχολόγου που θα του επιτρέψει να επιλύει εσωτερικά τα προβλήματα που προκύπτουν, χωρίς να καταφεύγει συνεχώς σε εξωσχολικές υπηρεσίες και δομές. Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό η σχολική μονάδα να διαθέτει επαρκή αυτονομία, ώστε να μπορεί να προβαίνει σε διορθώσεις και επαναπροσδιορισμούς χωρίς να απαιτείται η παρέμβαση τρίτων, εξωτερικών υπηρεσιών, οι οποίες συνήθως αγνοούν τη φιλοσοφία και τις αρχές που διέπουν το συγκεκριμένο σχολείο (Zaniolo, 2021).

Τέλος, από τα ευρήματα της έρευνας διαφαίνεται το κατάλληλο πλαίσιο εφαρμογής της σχολικής ψυχολογικής υποστήριξης για την ανάπτυξη της συνεκπαίδευσης όπως προσδιορίστηκε από το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα. Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα μετά την αξιολόγηση προγραμμάτων σχολικής ψυχολογικής υποστήριξης που εφαρμόστηκαν σε σχολικές μονάδες για 3-5 σχολικά έτη (Hatzichristou & Lianos, 2016), υποστηρίζουν τη σημαντικότητα της συστηματικού σχεδιασμού προγραμμάτων παρέμβασης ενίσχυσης της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξής όλων των μαθητών.

Οι αναφορές των ερωτώμενων επιβεβαίωσαν πως ο παραδοσιακός ρόλος του ψυχολόγου δεν διευκολύνει τη διαχείριση της εκπαιδευτικής καθημερινότητας όταν ακολουθείται η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ο παραδοσιακός ρόλος του σχολικού ψυχολόγου συνδέεται με τη διαχείριση των μαθησιακών επιδόσεων. Συνεπώς, απουσιάζει ο χρόνος και ο χώρος για την προώθηση παρεμβάσεων, για την κατάρτιση σχεδίων δράσης με σκοπό την κοινωνική και συναισθηματική ενδυνάμωση του σχολικού πληθυσμού (Hatzichristou et al., 2020). Ακολούθως, η υιοθέτηση του παραδοσιακού ρόλου από τον ψυχολόγο που βασίζεται στην αυθεντία του επιστήμονα δεν λαμβάνει υπόψη την οπτική των γονέων. Η υιοθέτηση της ειδικής επαγγελματικής γνώσης (αυθεντίας) οδηγεί τον ψυχολόγο σε απομόνωση και όχι σε διεπιστημονική συνεργασία και σε αδυναμία να μοιραστεί με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τα ζητήματα που αφορούν τον μαθητή. Η φιλοσοφία του ψυχολόγου ως ειδικού και αποκλειστικού φορέα γνώσεων συνδέεται με το ατομικό μοντέλο που προωθεί τη γραφειοκρατική και την πλήρως οριοθετημένη συμμετοχή των γονέων ως εκπαιδευόμενων και παθητικών αποδεκτών της σχολικής καθημερινότητας (Bartolo, 2010).

5. Συμπεράσματα

Σχετικά με την ανάπτυξη της συνεκπαίδευσης οι ερωτώμενοι καταλήγουν πως η παραδοσιακή σχολική κουλτούρα συνδέεται με την ανάπτυξη προσωπικών κινήτρων για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, με την καλλιέργεια του ατομισμού και των προσωπικών επιλογών. Τα πορίσματα της έρευνας συνδέουν τις παραπάνω αρχές με το κυρίαρχο κλίμα στο σχολείο που καταλήγει να αποτρέπει την εδραίωση της φιλοσοφίας της συνεκπαίδευσης και της ουσιαστικής από κοινού εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Αντιθέτως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν πως στις σχολικές μονάδες που το κυρίαρχο κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και η άσκηση της διοίκησης συνδέονται με τις αρχές της συντροφικότητας, της αλληλοβοήθειας και του επιμερισμού των ευθυνών, η διαχείριση των, διευθετούνται με τρόπο ανακουφιστικό και ωφέλιμο για όλους, συμβάλλοντας στη χειραφέτηση του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού.

Αναφορικά με τη σχολική ψυχολογική υποστήριξη, κομβικός παρουσιάζεται ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου. Οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν πως στις περιπτώσεις που ο ψυχολόγος ακολουθεί τις αρχές του ιατρικού μοντέλου φαίνεται πως δεν προάγει το κλίμα συνεκπαίδευσης εντός του σχολικού πλαισίου. Αντίθετα, δρα και λειτουργεί περισσότερο διαχωριστικά εστιασμένος στην παθολογία και τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, έχουν τη πεποίθηση πως ο σχολικός ψυχολόγος που, ως οργανικό κομμάτι του σχολείου, ενισχύει τις συλλογικές διαδικασίες μεταθέτει το πεδίο παρέμβασης για ζητήματα συνύπαρξης και αποδοχής από τα ατομικά αδιέξοδα προς την ομαδική διαχείριση εντός της σχολικής τάξης, μέσω της αλληλεπίδρασης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Τέλος, αναδύεται η ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών στους τομείς του αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Κρίνεται πως τα επιστημονικά δεδομένα αναφορικά με τη σχολική ψυχολογική υποστήριξη επαναπροσδιορίζονται διαρκώς και είναι σημαντική η συστηματική ενημέρωση και εκπαίδευση όλων των εμπλεκομένων στη σχολική καθημερινότητα.

6. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν μεθοδολογικοί περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Καταρχήν, το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο, με αποτέλεσμα να μην επιτρέπεται η ασφαλέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων. Επίσης, ως αδυναμία της έρευνας εκτιμάται το γεγονός ότι δεν διερευνήθηκαν εις βάθος οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το είδος και τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης που επιθυμούν για την ενίσχυση της σχολικής ψυχολογικής υποστήριξης. Τέλος, στους περιορισμούς της έρευνας εντάσσεται και η αδυναμία επανεξέτασης (follow up) των ερευνητικών δεδομένων μετά την πάροδο ενός μεγάλου χρονικού διαστήματος και η σύγκρισή τους, ώστε να διερευνηθεί η σταθερότητα ή οι τυχόν αλλαγές στα αποτελέσματα. Λόγοι αντικειμενικοί (π.χ. μεταθέσεις εκπαιδευτικών) δεν παρείχαν την παραπάνω δυνατότητα.

Από τους αναφερθέντες περιορισμούς, αλλά και με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, αναδεικνύονται προοπτικές για περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα με ιδιαίτερο θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον. Αρχικά, θα έχει ενδιαφέρον η ποσοτική και ποιοτική διερεύνηση των συγκριμένων φαινομένων πέρα από το χρονικό πλαίσιο της μίας σχολικής χρονιάς με σκοπό τη σύγκριση και την εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων αναφορικά με τις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων. Επίσης, θα ήταν βοηθητικό σε νέα ερευνητική προσπάθεια να διερευνηθεί πώς αυτές οι απόψεις σχετίζονται μεταξύ τους και πώς με τη σχολική καθημερινότητα, με την παιδαγωγική πράξη καθώς και με τις ψυχοπαιδαγωγικές τεχνικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις δυσκολίες των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Albritton, K., Mathews, R. E. & Boyle, S. G. (2019). Is the role of the school psychologist in early childhood truly expanding? A national survey examining school psychologists' practices and training experiences. *Journal of Applied School Psychology*, *35*(1), 1-19. https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1462280

Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M. & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(12), 1277-1295. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304

Bartolo, P. A. (2010). Why school psychology for diversity? *School Psychology International*, 31(6), 567-580.

Βασιλειάδης, Η. & Ρουσσάκης, Ι. (2020). Οι συντελεστές διαμόρφωσης της ενταξιακής πολιτικής και της σχολικής ψυχολογικής υποστήριξης μαθητών/τριών με αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο στην Ελλάδα: Εκτιμήσεις διευθυντών/ντριών των Ειδικών Σχολείων. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, *68,* 11-29.

Hall, C. M. (2018). Quantitative and qualitative content analysis. In *Handbook of research methods for tourism and hospitality management*. Edward Elgar Publishing.

Hatzichristou, C. & Lianos, P. G. (2016). Social and emotional learning in the Greek educational system: An Ithaca journey. *International Journal of Emotional Education*, *8*(2), 105-127.

Hatzichristou, C., Lampropoulou, A. & Lianos, P. (2020). Social justice principles as core concepts in school psychology training, research and practice at a transnational level. *School Psychology International*, *41*(1), 67-86. https://doi.org/10.1177/0143034319892031

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.

Murniati, A. R., Nasir, U. & Tardani, Z. A. (2018). Inclusive Education Management in State Primary Schools in Banda Aceh. *Advanced Science Letters*, *24*(11), 8313-8317. https://doi.org/10.1166/asl.2018.12549

Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020-How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education, 36*(3), 358-370. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547

Pappas, M. A., Papoutsi, C. & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of greece. *Social sciences, 7*(6), 90. https://doi.org/10.3390/socsci7060090

Sakellariou, M., Strati, P. & Emmanouil, K. (2018). Exploring the Attitude of Greek Kindergarten and Primary School Teachers towards Inclusive Education. *Journal of Advanced Research in Social Sciences, 1*(1), 43-60. https://doi.org/10.33422/JARSS.2018.04.25

Stemler, S. E. (2015). Content analysis. Emerging trends in the social and behavioral sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource. *Emerging Trends In The Social And Behavioral Sciences,* 1-14.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(6), 675-689. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012

Wilson, C., Marks Woolfson, L. & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International journal of inclusive education*, *24*(2), 218-234. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901

Zaniolo, A. (2021). *Educational Psychologists' Views Around the Inclusion of Children with Special Educational Needs and Disability-Do Educational Psychologists Have a Role to Play in Working Towards Inclusive Education?* Doctoral dissertation, University of East London School of Psychology. https://doi.org/10.15123/uel.89w44

Vasileiadis, I., Koutras, S. & Stagiopoulos, P. 2021). Changing the attitudes of high school students towards intellectual disabilities: the contribution of a social coexistence programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *21*(1), 49-62. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12498

Vasileiadis,I., Koutras, S., Dimitriadou, I. & Vasileiadou, M. (in press). Inclusive education and school psychological support in nursery school. Teachers' assessments of the school climate and the role of the psychologist in education. *Zealos: Studies in the Humanities, Social Sciences, Arts & Design, 1*(1)

Διαχείριση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των εφήβων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού: Η οπτική των εφήβων με δυσλεξία

Έλενα Δρενοβιάδου
Υποψήφια Διδάκτωρ
elenadrenov@gmail.com

Περίληψη
Αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση στρατηγικών αντιμετώπισης των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους στον ψυχοκοινωνικό τομέα, καθώς και η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους μπορεί ο εκπαιδευτικός να τους βοηθήσει. Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 16 εφήβους με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι μαθητές και μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα, με σοβαρές αδυναμίες ως προς τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών. Ακόμη, φάνηκε να υπάρχει στενή σύνδεση μεταξύ της κοινωνικής στήριξης και της υιοθέτησης θετικών στρατηγικών, καθώς και της ανάπτυξης θετικότερης αυτοαντίληψης και αποδοχής της μαθησιακής τους δυσκολίας. Τέλος, μέσω της κατάθεσης των εμπειριών τους δημιουργείται ο προβληματισμός ως προς τον τρόπο που προσεγγίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς και θέτει ερωτήματα ως προς τις πρακτικές και τη στάση που έχουν απέναντί τους.

Λέξεις-κλειδιά: ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, στρατηγικές αντιμετώπισης, εκπαιδευτικός, κοινωνική στήριξη

Abstract
The purpose of the present study was the investigation of coping strategies that students with specific learning disabilities have developed in the psychosocial field to deal with such difficulties, as well as to analyse the ways in which the teacher can aid these students. In this context, semi-structured interviews were conducted with 16 students, aged 15-18 years old with learning disabilities. According to the research findings, students with learning disabilities present psychosocial problems, with serious weaknesses in the use of appropriate strategies to address these difficulties. Their testimonies showed that there is a close connection between social support and the adoption of positive strategies, as well as the development of a more positive self-perception and acceptance of their learning difficulty. Finally, through the presentation of their experiences, a concern is raised in terms of how the learning

difficulties are approached by the teachers and it raises questions regarding the practices and the attitude they have towards them.

Keywords: learning disabilities, psychosocial difficulties, coping strategies, teacher, social support

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Για πολλές δεκαετίες οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες[3] έχουν προσελκύσει το επιστημονικό και κοινωνικό ενδιαφέρον σε παγκόσμιο επίπεδο και βρίσκονται στο επίκεντρο όχι μόνο του ενδιαφέροντος των ερευνητών αλλά και των φορέων της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα, οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται στο μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα σχολεία, ποσοστό που αγγίζει το 50% (Παντελιάδου, 2011). Ωστόσο, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφάνηκε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν αντίκτυπο μόνο στον μαθησιακό τομέα, αλλά συχνά προκαλούν επιπτώσεις και στον κοινωνικό και τον συναισθηματικό τομέα (Ingesson, 2007). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν, έντονο άγχος, μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, χαμηλή αυτοεικόνα (Δόικου-Αυλίδου, 2016) και ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες (Nowicki, 2003). Όλα αυτά παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή τους πορεία και δημιουργούν προβλήματα στις σχέσεις τους με τους άλλους, κάνοντάς τους να αισθάνονται αποξενωμένοι και μόνοι (Botha & Wolhuter, 2015· Lorger et al., 2015).

Στην προσπάθειά τους οι εν λόγω μαθητές να διαχειριστούν τις συναισθηματικές δυσκολίες, τις δυσκολίες που συναντούν στη μάθηση, αλλά και το στιγματισμό και την περιθωριοποίηση, έχουν υιοθετήσει μια σειρά από στρατηγικές αντιμετώπισης, τόσο παραγωγικές όσο και μη παραγωγικές (Doikou-Avlidou, 2015). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες αναφέρονται στις «συνεχώς μεταβαλλόμενες γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειες του ατόμου να διαχειριστεί ειδικές εξωτερικές ή εσωτερικές απαιτήσεις» και χωρίζονται σε δύο κατηγορίες (Lazarus & Folkman, 1984). Η πρώτη κατηγορία αφορά τις στρατηγικές που εστιάζουν στο πρόβλημα και χρησιμοποιούνται από το άτομο όταν πιστεύει ότι η κατάσταση που του προκαλεί στρες μπορεί να τροποποιηθεί, στοχεύοντας στην αναγνώριση των δυσκολιών και την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στις στρατηγικές που εστιάζουν στο συναίσθημα, οι οποίες χρησιμοποιούνται περισσότερο όταν το άτομο έχει αξιολογήσει μια απειλητική κατάσταση και πιστεύει πως δεν μπορεί να κάνει τίποτα ώστε αυτή να αλλάξει. Στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή, το άτομο προσπαθεί να ανακουφιστεί από τις αρνητικές συνέπειες του στρες που βιώνει, αποφεύγοντας να σκεφτεί ρεαλιστικά το πρόβλημα ή παίρνοντας απόσταση από αυτό. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

[4] Στο εξής θα χρησιμοποιείται ο όρος μαθησιακές δυσκολίες.

υιοθετούν σε μικρότερο βαθμό από τους συμμαθητές τους στρατηγικές αντιμετώπισης εστιασμένες στο πρόβλημα και καταφεύγουν περισσότερο στη χρήση στρατηγικών εστιασμένων στο συναίσθημα (Cheshire & Campbell, 1997).

Ωστόσο, σε αρκετές έρευνες έχει καταδειχτεί ότι η πλειονότητα των προβλημάτων των μαθητών, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση ή το στρες που βιώνουν στο σχολείο, σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση μη παραγωγικών στρατηγικών αντιμετώπισης, στις οποίες συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων, η απόκρυψη ή η αγνόηση των μαθησιακών δυσκολιών και των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και η αποστασιοποίηση από τα προβλήματά τους (Hellendoorn & Ruijssenaars, 2000). Από την άλλη πλευρά, η υιοθέτηση παραγωγικών στρατηγικών αντιμετώπισης, όπως η αποκάλυψη της μαθησιακής δυσκολίας, η αναζήτηση κοινωνικής στήριξης από τους σημαντικούς άλλους και η επίλυση των προβλημάτων, σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης (Frydenberg & Lewis, 1999· Hellendoorn & Ruijssenaars, 2000). Συνάγεται, επομένως, η σημασία και η αναγκαιότητα χρήσης παραγωγικών στρατηγικών αντιμετώπισης από τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες για μελλοντική επιτυχία και ευημερία (Khodadadi, Adibsereshki & Movallali, 2017).

Τέλος, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, ο εκπαιδευτικός με τη θετική του στάση μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στην υιοθέτηση παραγωγικών στρατηγικών αντιμετώπισης των εν λόγω δυσκολιών (Mastropieri & Scruggs, 2001· Δόικου, 2006).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία αποσκοπούσε στη διερεύνηση στρατηγικών αντιμετώπισης που έχουν αναπτύξει οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στον ψυχοκοινωνικό τομέα, καθώς και στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει αυτούς τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα της έρευνας ήταν τα εξής: 1. Ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης αναπτύσσουν οι έφηβοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα; 2. Με ποιους τρόπους μπορεί ο εκπαιδευτικός να συμβάλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που συναντούν οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα στο σχολικό πλαίσιο;

2.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν, με τη συναίνεση των γονέων/κηδεμόνων τους, 16 μαθητές ηλικίας 15 έως 18 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διαγνωσμένες από δημόσιο φορέα. Ο λόγος που αποκλείστηκαν από την έρευνα οι μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου, είναι διότι η έννοια του εαυτού και η αυτοεκτίμηση, έννοιες

που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη, αλλάζουν όταν το άτομο μπαίνει στην εφηβεία και όσο τη διανύει. Οι πρώτες τάξεις του Γυμνασίου αποτελούν μια μεταβατική περίοδο για τους εφήβους, ενώ στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου και στο Λύκειο το άτομο έχει δημιουργήσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του εαυτού του (Slavin, 2007). Επομένως, κρίθηκε ότι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και των τριών τάξεων του Λυκείου θα μπορούσαν να έχουν πιο διαμορφωμένη άποψη και να αναφερθούν σαφέστερα στις εμπειρίες τους.

2.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο της έρευνας ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Ο οδηγός της συνέντευξης περιελάμβανε 14 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες σχεδιάστηκαν με βάση τα ερωτήματα της έρευνας και με τέτοιον τρόπο ώστε να ενθαρρύνουν τους έφηβους συμμετέχοντες να απαντήσουν λεπτομερώς και να κατευθύνουν τη συζήτηση σε θέματα που είναι σημαντικότερα για εκείνους (Braun & Clarke, 2013). Οι συνεντεύξεις βιντεοσκοπήθηκαν με γραπτή συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών και διήρκεσαν από 15 έως 60 λεπτά.

2.4 Ανάλυση δεδομένων

Το υλικό των συνεντεύξεων αναλύθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Thematic Analysis). Υιοθετήθηκε η επαγωγική διαδικασία (inductive or bottom up) στην οποία τα θέματα που αναλύονται δεν προκύπτουν απευθείας από το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, αλλά εντοπίζονται από την ερευνήτρια στο υλικό που έχει συλλεχθεί από τις συνεντεύξεις. Για την ανάλυση του υλικού ακολουθήθηκαν τα έξι στάδια που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006): 1^{ο} στάδιο: Εξοικείωση με τα δεδομένα, 2^{ο} στάδιο: Δημιουργία αρχικών κωδικών, 3^{ο} στάδιο: Αναζήτηση θεμάτων, 4^{ο} στάδιο: Αναθεώρηση θεμάτων, 5^{ο} στάδιο: Καθορισμός και ονομασία θεμάτων και 6^{ο} στάδιο: Παραγωγή της ανάλυσης,

2.5 Εμπιστευτικότητα και φερεγγυότητα

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα της έρευνας και η φερεγγυότητα, σε όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της καταγραφόταν ημερολόγιο και γινόταν λεπτομερής και αναλυτική περιγραφή των βημάτων της (Τσιώλης, 2014). Η καταγραφή ημερολογίου έρευνας και έπειτα ο αναστοχασμός αποτελούν σημαντικές διαδικασίες στις ποιοτικές έρευνες, καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μια μορφή ποιοτικού ελέγχου της μελέτης (Braun & Clarke, 2013). Επίσης, μετά από κάθε υποθέμα στα ευρήματα, παρατίθενται αποσπάσματα των συνεντεύξεων. Έτσι, ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να ελέγξει τη συνάφεια των δεδομένων με το πλαίσιο αναφοράς (Shenton, 2004).

3. Ευρήματα

3.1 Συναισθηματικές δυσκολίες λόγω των μαθησιακών δυσκολιών

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων διαφαίνεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με συναισθηματικά προβλήματα, καθώς όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες η συχνή σχολική ματαίωση με την οποία έρχονταν συχνά αντιμέτωποι, οι επίπονες προσπάθειες που κατέβαλλαν για να σημειώσουν καλές επιδόσεις στα μαθήματα του σχολείου, η πίεση από το οικογενειακό περιβάλλον να επιτείνουν τις προσπάθειες τους, ενώ οι ίδιοι είχαν ήδη καταβάλει τη μέγιστη προσπάθεια, και οι χλευασμοί και τα υποτιμητικά σχόλια από τους συνομηλίκους τους και από τους εκπαιδευτικούς τους, εξαιτίας της μαθησιακής τους δυσκολίας, τούς προκαλούσαν έντονο άγχος, ντροπή, φόβο, συναισθηματική και ψυχολογική πίεση. Επίσης, είχαν κουραστεί πολύ από όλη αυτή την προσπάθεια και την ψυχολογική πίεση με συνέπεια σε αρκετές περιπτώσεις αυτό να οδηγεί σε μαθημένη απελπισία και παραίτηση από κάθε προσπάθεια.

> Μαρία: «Όταν έπρεπε να διαβάσω φωναχτά στην τάξη με χτυπούσε το άγχος».
>
> Ανδρέας: «Νιώθω μια πίεση, σηκώνομαι καμία φορά το πρωί και σκέφτομαι γιατί υπάρχει σχολείο και πιο πολύ έρχονται στο μυαλό μου δυσάρεστα συναισθήματα, νιώθω πολύ άγχος».
>
> Γρηγόρης: «Ένιωθα λίγο ντροπή όταν έπρεπε να διαβάσω μέσα στην τάξη …που είναι τόσα πολλά άτομα... φοβόμουν μην με κοροϊδέψουν αν πω κάτι λάθος».
>
> Νικολέτα: «Ένιωθα ότι τζάμπα προσπαθώ, αφού δεν τα καταφέρνω. Είδα ότι δεν είχε κανένα αποτέλεσμα το να διαβάζω, οπότε σταμάτησα να προσπαθώ».

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται πως τους έχουν παραμελήσει στα σχολικά τους χρόνια, νιώθουν ότι δεν έχουν δεχτεί την προσοχή που θα ήθελαν και υπογραμμίζουν την ανάγκη να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους.

> Μαρία: «Έγινες η ψυχολόγος μου για λίγο. Δέχτηκα να σου μιλήσω επειδή είχα ανάγκη να τα πω σε κάποιον».

3.2 Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προκαλεί ψυχοκοινωνικά προβλήματα

Οι έφηβοι αναφέρθηκαν διεξοδικά και στις εμπειρίες τους με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Από τον τρόπο που εκφράστηκαν για τους εκπαιδευτικούς τους διαφάνηκε μία απογοήτευση προς το πρόσωπό τους. Από τις αναφορές τους γίνεται φανερό ότι οι δυσάρεστες εμπειρίες με τους εκπαιδευτικούς τούς προκαλούν ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Ωστόσο, σύμφωνα με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να αναγνωρίζουν τις συνέπειες που μπορεί να προκαλέσει η δική τους συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη συναισθηματική τους κατάσταση και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, γεγονός που επιτείνει ακόμη περισσότερο τα αρνητικά συναισθήματα των εφήβων για τους εκπαιδευτικούς.

Άννα: «Δεν με ήθελαν τα παιδιά και ήταν και η δασκάλα που έφταιγε πολύ, και δεν με προστάτευσε από αυτά τα παιδιά».

Ανδρέας: «Εγώ ζοριζόμουν γενικότερα με τα μαθήματα, οι δάσκαλοι λέγανε ότι βαριέμαι και ότι πρέπει να μπω σε μία σειρά κανονικού παιδιού […] Δεν υπάρχει κατανόηση από κάποιον καθηγητή για τις δυσκολίες μου […] Ένιωθα θυμό επειδή δεν έδειχναν κατανόηση στις δυσκολίες μου».

3.3 Αρνητική επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στις σχέσεις με τους συνομηλίκους

Μέσω της κατάθεσης των εμπειριών των συμμετεχόντων καταδείχτηκε ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνιζαν αδυναμίες στις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική επάρκεια και είχαν χαμηλή κοινωνική θέση στο σχολείο. Επίσης, έγινε φανερό ότι οι εν λόγω μαθητές υπήρξαν αρκετές φορές θύματα σχολικού εκφοβισμού και ήρθαν αντιμέτωποι με τη μοναξιά. Για την πλειονότητα των συμμετεχόντων, οι μαθησιακές δυσκολίες έδρασαν καταλυτικά στη διαμόρφωση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς, καθώς έγιναν εσωστρεφείς, σταμάτησαν να κοινωνικοποιούνται και κλείστηκαν πολύ στον εαυτό τους.

Ανδρέας*:* «Ορισμένα παιδιά είναι που με έχουν βάλει λίγο στην απέξω.. στην παρέα της τάξης δεν ήμουν ποτέ και όταν προσπαθούσα να ενταχθώ μ' αυτούς απλά με έδιωχναν. Είναι κάποια παιδιά τα οποία με έχουν λίγο πιο κάτω από τα υπόλοιπα λόγω της δυσκολίας μου. Δεν είμαι αγαπητός σε όλους και ίσως φταίει το ότι έχω μαθησιακές δυσκολίες με θεωρούν λίγο κατώτερο. Υπάρχουν παιδιά που με υποτιμούν λόγω μαθησιακών δυσκολιών. Με υποτιμούσαν και με αποτέλεσμα να εξελιχθεί όλο αυτό σε bullying».

Άννα: «Στο Γυμνάσιο, στην πρώτη γυμνασίου και δεν θα υπερβάλλω καθόλου δεν είχα κανένα φίλο, δηλαδή καθόμουν σε όλα τα διαλείμματα μόνη μου».

3.4 Αντιμετωπίζοντας τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες

Στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές δυσκολίες, τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών, οι συμμετέχοντες είχαν αναπτύξει μία σειρά από παραγωγικές και μη παραγωγικές στρατηγικές αντιμετώπισης.

3.4.1 Παραγωγικές στρατηγικές αντιμετώπισης

Αποκάλυψη της μαθησιακής δυσκολίας

Η αποκάλυψη της μαθησιακής δυσκολίας στους στενούς φίλους μπορεί να επιφέρει αισθήματα ανακούφισης για τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς έτσι δεν χρειαζόταν να αγχώνονται και να κρύβουν τις δυσκολίες τους. Να τονιστεί όμως, ότι δεν αποκάλυπταν τη μαθησιακή τους δυσκολία σε όλους τους συμμαθητές τους, ίσως επειδή φοβόντουσαν τις υποτιμητικές αντιδράσεις τους,

αλλά μόνο στους στενούς τους φίλους, με τους οποίους είχαν αναπτύξει δεσμούς φιλίας που χαρακτηρίζονταν από εμπιστοσύνη και κατανόηση.

Παναγιώτης: «Όταν το είπα στους φίλους μου ένιωσα μία ανακούφιση που τους το ’πα».

Αναζήτηση στήριξης από σημαντικούς άλλους

Μέσω της κατάθεσης των εμπειριών των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι η αναζήτηση και η αξιοποίηση κοινωνικής στήριξης από την οικογένεια, από τους στενούς τους φίλους και από εκπαιδευτικούς κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των συναισθηματικών και κοινωνικών τους δυσκολιών. Η συζήτηση μαζί τους, η υποστήριξή τους, οι συμβουλές τους και η εμψύχωση που τους παρείχαν τούς βοηθούσε πολύ να ξεπεράσουν το άγχος τους και να διαχειριστούν με αποτελεσματικότητα τις άσχημες καταστάσεις με τις οποίες έρχονταν αντιμέτωποι.

Ανδρέας: «Η συζήτηση με τους κολλητούς μου και με τους γονείς μου με βοηθάει».

Γιάννης: «Πιστεύω πώς ναι κάποιος καθηγητής αν κάτσω να του μιλήσω θα με καταλάβει πιστεύω θα με βοηθήσει αρκετά. Να μου δώσει κάποιες συμβουλές, να του πρώτα εγώ με ειλικρίνεια τι με προβληματίζει, με ποιον είναι η διαφωνία και μετά αυτός θα μπορεί να μου δώσει κάποιες συμβουλές και να με προωθήσει για κάτι».

Αναζήτηση θεραπευτικών παρεμβάσεων

Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες ανέφεραν είτε ότι έχουν αναζητήσει ήδη θεραπευτική παρέμβαση ψυχολόγου ή παιδοψυχίατρου είτε ότι θα ήθελαν να αναζητήσουν μελλοντικά. Η ψυχοθεραπευτική παρέμβαση βοήθησε σε μεγάλο βαθμό στη μείωση του άγχους, στη διαχείριση των συμπεριφορικών δυσκολιών και συνέβαλε στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Παναγιώτης: «Πάω σε ψυχολόγο για να αντιμετωπίσω τα προβλήματά μου στον κοινωνικό τομέα και ο ψυχολόγος δίνει καλές συμβουλές».

Ασκήσεις χαλάρωσης και θετικές σκέψεις

Η υιοθέτηση διάφορων ασκήσεων χαλάρωσης, όπως το να παίρνουν βαθιές ανάσες όταν έρχονται αντιμέτωποι με μια στρεσογόνο κατάσταση και οι θετικές σκέψεις ότι είναι ικανοί να τα καταφέρουν, συντέλεσαν επίσης στη διαχείριση του άγχους των εφήβων.

Σοφία: «Παίρνω βαθιές αναπνοές, προσπαθώ να μην σκέφτομαι όλα αυτά που έχω τραβήξει και να σκέφτομαι πως είμαι ένα φυσιολογικό παιδί που μπορεί να διαβάσει καθαρά και μπορεί να κάνει ότι και ένα φυσιολογικό παιδί».

Αναζήτηση χαλάρωσης σε εξωσχολικές δραστηριότητες

Ακόμη, στις παραγωγικές στρατηγικές αντιμετώπισης των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών ανήκει η ενασχόληση με εξωσχολικές δραστηριότητες. Ίσως αυτές οι δραστηριότητες τους έκαναν να ξεχνούν τα προβλήματά τους ή οι υψηλές επιδόσεις που μπορεί να σημειώνουν σε αυτούς τους τομείς συνέβαλαν στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους.

> Μαρία: «Προσπάθησα να βρω παρέα, θαλπωρή και ζεστασιά στη μουσική και στη φιλαρμονική».

Αποφασιστικότητα/Διεκδικητικότητα

Η πιο προσαρμοστική στρατηγική αντιμετώπισης των συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων, που αναφέρθηκε από μια μαθήτρια, ήταν η στρατηγική της αποφασιστικότητας. Η μαθήτρια αυτή φάνηκε να έχει αποδεχτεί τις μαθησιακές δυσκολίες, πίστευε ότι αποτελούν πλευρά του εαυτού της και προσπαθούσε να προστατεύει τον εαυτό της από κάθε υποτιμητικό σχόλιο που μπορεί να της έκαναν οι συνομήλικοί της ή οι εκπαιδευτικοί της.

> Σοφία: «Έλεγα ναι εγώ θα μάθω να μιλάω, εσύ θα μάθεις να έχεις τρόπους; Γενικά τους έλεγα ότι καλό είναι να μην κρίνετε χωρίς να ξέρετε. Δεν άφηνα να με πατήσουν και υποστήριζα τον εαυτό μου […] Απαντάω αναλόγως και δεν θα με επηρεάσει αρνητικά, απλά θα είμαι ο εαυτός μου και θα υποστηρίξω τις μαθησιακές δυσκολίες. Θα προστατεύσω τον εαυτό μου».

3.4.2. Μη παραγωγικές στρατηγικές αντιμετώπισης

Απόκρυψη μαθησιακής δυσκολίας

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέφερε ότι κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο προσπαθούσαν να αποκρύψουν τη μαθησιακή τους δυσκολία. Τόνισαν, επίσης, ότι τις περισσότερες περιπτώσεις ο λόγος που το γνώριζαν οι συμμαθητές τους ήταν επειδή φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης και όχι επειδή το έλεγαν οι ίδιοι. Αυτό πιθανόν να συνέβαινε επειδή φοβούνταν τις αρνητικές αντιδράσεις των συμμαθητών τους, που πολλές φορές στο παρελθόν, όπως επισήμαναν, επέφερε η «ετικέτα» των μαθησιακών δυσκολιών.

> Άννα: «Δεν το γνώριζαν οι συμμαθητές μου. Προσπαθούσα κιόλας να το κρύψω».
>
> Θοδωρής: «Στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο το ήξεραν επειδή πήγαινα τμήμα ένταξης, τώρα στο Λύκειο όχι δεν το ξέρουν, δεν βρίσκω κάποιον λόγο να τους το πω, είναι κάτι προσωπικό νομίζω».

Άρνηση του προβλήματος

Υπήρχαν μαθητές οι οποίοι αρνούνταν να δεχτούν ότι έχουν κάποια δυσκολία ή απέδιδαν τις δυσκολίες τους σε εξωτερικούς παράγοντες, τους οποίους δεν μπορούσαν να ελέγξουν. Με την υιοθέτηση αυτής της στρατηγικής, όμως, ο μαθητής

αδυνατεί να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τα προβλήματά του και πιθανόν αυτά να διογκωθούν.

> Γρηγόρης: «Στην αρχή που είχαμε πάει να καταλάβω αν έχω δυσλεξία δεν έκανα κάποιο λάθος στο διάβασμα και σ' αυτά δεν ξέρω.. Δεν το περίμενα ότι θα έχω δυσλεξία.. και ακόμα δεν μπορώ να καταλάβω πως έχω δυσλεξία, δεν έχω κάποια δυσκολία».

Γνωστική αποφυγή προβλημάτων

Επίσης, κάποιοι από τους συμμετέχοντες απέφευγαν να σκεφτούν με ρεαλιστικό τρόπο τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν με τους συμμαθητές τους, οι οποίοι τους προκαλούσαν έντονο άγχος. Έκαναν μάταιες προσπάθειες να πείσουν τον εαυτό τους ότι το πρόβλημα δεν είναι τόσο σημαντικό, όμως, αυτό συνέχιζε να τους ενοχλεί και να τους στεναχωρεί.

> Άγγελος: «Στο Γυμνάσιο με ενοχλούσε μέσα μου που με κορόιδευαν για τη δυσλεξία οι συμμαθητές μου αλλά δεν έδινα σημασία, δεν με νοιάζει κιόλας έλεγα».

«Δεν ζητάω βοήθεια»

Αρκετοί ήταν και οι έφηβοι οι οποίοι δήλωσαν ότι προτιμούν να αντιμετωπίζουν μόνοι τους μια στρεσογόνο κατάσταση, παρά να αναζητούν κοινωνική στήριξη. Φαίνεται όμως, ότι τελικά, σε αρκετές περιπτώσεις δεν μπορούσαν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την κατάσταση.

> Γρηγόρης: «Ό,τι γίνεται το αντιμετωπίζω μόνος μου, δεν ζητάω από κανέναν βοήθεια για τίποτα, δεν μου έρχεται να ζητήσω, δεν ξέρω, όλα τα λύνω μόνος».

Κλείσιμο στον εαυτό

Επίσης, αρκετοί από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι πολλές φορές κλείνονταν στον εαυτό τους όταν έρχονταν αντιμέτωποι με μία στρεσογόνο κατάσταση. Ωστόσο, η υιοθέτηση αυτής της στρατηγικής δεν μπορούσε να επιλύσει τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των εφήβων και πολλές φορές δημιουργούσε περισσότερο άγχος και δυσάρεστα συναισθήματα.

> Άννα: «Τα κρατούσα όλα μέσα μου, όμως έβλεπα ότι δεν μου έκανε καλό αυτό, αλλά συνέχισα να το κάνω. Είχα κλειστεί πάρα πολύ στον εαυτό μου».

Αυτοενοχοποίηση

Ακόμη μία μη παραγωγική στρατηγική που αναφέρθηκε από κάποιους συμμετέχοντες ήταν η αυτοενοχοποίηση. Οι έφηβοι συχνά επέρριπταν ευθύνες στον εαυτό τους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, γεγονός που επιβάρυνε τη συναισθηματική τους κατάσταση.

Σοφία: «Πάντα πίστευα ότι εγώ έφταιγα (για τις δυσκολίες με τους συμμαθητές της) και πάντα τά 'βαζα με το δικό μου εαυτό και κλείνομαι στον εαυτό μου οπότε ουσιαστικά τώρα νόμιζα ευθυνόμουνα εγώ που δεν ανοιγόμουν και που τα βάζα με μένα».

Δυσκολία στην αυτορρύθμιση

Στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τις δυσκολίες με τους συμμαθητές τους πολλές φορές οι συμμετέχοντες παρεκτρέπονταν και χρησιμοποιούσαν άσχημο λεξιλόγιο, νευρίαζαν πολύ εύκολα σε σημείο να μην ελέγχουν τον θυμό τους, ενώ ορισμένοι ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν τη βία ως μέσο αντιμετώπισης. Φυσικά, η υιοθέτηση αυτής της στρατηγικής επέφερε περισσότερα προβλήματα.

Παναγιώτης: «Από μικρός θύμωνα πάρα πολύ και ακόμα θυμώνω πολύ εύκολα. Όλα τα παιδιά έκαναν παράπονα για εμένα επειδή έβριζα».

Θανάσης: «Έχω ένα θέμα με τον θυμό, έχω φάει τέσσερις αποβολές. Όταν μαλώνω (με τους συμμαθητές), θα βγω εκτός ελέγχου... υπήρχε και βία, τους βαρούσα».

3.5. Η αποδοχή των μαθησιακών δυσκολιών και η αυτοαντίληψη

3.5.1 Αυτοαντίληψη

Μία ακόμη σημαντική πτυχή δυσκολιών, που αναδείχθηκε μέσω της επεξεργασίας του υλικού των συνεντεύξεων, σχετίζεται με την έννοια του εαυτού. Από τις απαντήσεις των εφήβων φάνηκε ότι η σχολική αποτυχία και οι δυσάρεστες εμπειρίες που είχαν βιώσει επηρέασαν αρνητικά την αυτοαντίληψή τους και μείωσαν την αυτοπεποίθησή τους.

Ωστόσο, για ορισμένους συμμετέχοντες η γενική έννοια του εαυτού διαφοροποιούταν σε κάποιον βαθμό από την έννοια του εαυτού που εμφάνιζαν σε άλλους τομείς. Δηλαδή, φαίνεται ότι κάποιοι μαθητές έχουν αρνητική έννοια του εαυτού τους ως προς τη σχολική τους επίδοση, όμως, εκτός σχολείου παρουσίαζαν πιο θετική εικόνα του εαυτού. Ελάχιστοι ήταν εκείνοι που είχαν γενική θετική αυτοεικόνα.

Θοδωρής: «Εε… έξω από το σχολείο δεν βλέπω καμιά διαφορά. Δεν νομίζω ότι έξω από το σχολείο έχω καμία διαφορά με κάποιον που δεν έχει δυσλεξία».

Άγγελος: «Πρέπει να πιστέψω στον εαυτό μου, είμαι πεσιμιστής και πιστεύω ότι δεν θα τα πάω καλά».

Ανδρέας: «Νομίζω ότι απλά έχω μια δυσκολία, δεν το θεωρώ ούτε πρόβλημα ούτε τίποτα».

«Δουλεύει πιο πολύ πίσω από τις κουρτίνες»

Αξίζει να σχολιαστεί, ακόμη, ο τρόπος με τον οποίο ένας μαθητής αντιλαμβάνεται τη μαθησιακή του δυσκολία και την επιρροή που αυτή ασκεί στους άλλους τομείς.

Μπορεί συνειδητά να μην συνειδητοποιεί την επιρροή της μαθησιακής δυσκολίας, αλλά εκ των υστέρων, όταν το σκεφτεί, αντιλαμβάνεται τις ψυχοκοινωνικές διεργασίες που συνεπάγεται η διάγνωση και η «ετικέτα» των μαθησιακών δυσκολιών.

> Παναγιώτης: «Πιστεύω ότι πολλές φορές έχω χαμηλή αυτοεκτίμηση, αλλά δεν μπορώ εκείνη τη στιγμή να σκεφτώ ότι κοίτα, ας πούμε, ντρέπομαι επειδή έχω μαθησιακές δυσκολίες και πρέπει να φταίει αυτό. Δουλεύει πιο πολύ ας πούμε πίσω από τις κουρτίνες δηλαδή. Δεν μπορώ να το εξηγήσω καλύτερα».

3.5.2 Αποδοχή της μαθησιακής δυσκολίας

Η ενσωμάτωση των μαθησιακών δυσκολιών στην εικόνα του εαυτού του εφήβου συμβάλει στη θετική προσαρμογή του. Μέσω των απαντήσεών τους φάνηκε ότι οι έφηβοι που κατάφεραν να αποδεχτούν τη μαθησιακή δυσκολία αισθάνονταν πιο έτοιμοι να διαχειριστούν κάθε τους πρόβλημα με αποφασιστικότητα, γεγονός που λειτούργησε θετικά στην εξέλιξη της ζωή τους.

> Σοφία: «Έχω αποδεχτεί τον εαυτό μου, έχω αποδεχτεί πλέον ότι εγώ είμαι δυσλεκτική και έτσι γεννήθηκα και έχω πει ότι άμα δεν τα καταφέρω να το ξεπεράσω θα ζήσω μ' αυτό και δεν θα έχω προβλήματα, για αυτό, γιατί θα ξέρω ότι θα έχω παλέψει για αυτό και θα προσπαθήσω να το αντιμετωπίσω και άμα όχι, θα ζήσω μία ζωή μ' αυτό και δεν θα έχω και κανένα πρόβλημα».

3.5.3 Παράγοντες που συντελούν στη θετική αυτοαντίληψη και την αποδοχή της μαθησιακής δυσκολίας

Η έννοια του εαυτού και η αποδοχή της μαθησιακής δυσκολίας συνδέονται στενά με ποικίλους παράγοντες, στους οποίους εντάσσονται η κοινωνική στήριξη από την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς, κυρίως ειδικής αγωγής, και ιδιαιτέρως η κατανόηση και η στήριξη από τους στενούς φίλους. Με άλλα λόγια, ο υποστηρικτικός ρόλος των «σημαντικών άλλων» λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας που συμβάλει στην ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης και στην αποδοχή της μαθησιακής δυσκολίας.

Στήριξη της οικογένειας

> Σοφία: «Είχα τους γονείς μου που με βοηθούσαν μου έλεγαν ότι δεν φταις εσύ και όλα αυτά και θα σε βοηθήσουμε».

Στήριξη εκπαιδευτικών

> Μαρία: «Με είχε βοηθήσει υπερβολικά με όλα αυτή η καθηγήτρια».

Θετικές αντιδράσεις και στήριξη συνομηλίκων

Νικολέτα: «Δεν αισθάνθηκα κάπως περίεργα όταν έμαθαν ότι έχω μαθησιακές δυσκολίες, εφόσον είδα ότι δεν επηρεάστηκε καθόλου η συμπεριφορά τους απέναντι μου».

«Το έχουν και άλλοι»

Θοδωρής: «Στο Δημοτικό ένιωθα λίγο άβολα και περίεργα ίσως επειδή ήμουν ο μόνος αλλά όταν πήγα στο Γυμνάσιο στην τάξη δεν ήμουν ο μόνος που είχε και πήγαινα και μαζί τους τμήμα ένταξης και ένιωθα πιο καλά έτσι με άλλους».

4. Συζήτηση

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι έφηβοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν εσωτερικευμένα προβλήματα και δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων με ελλείμματα στις στρατηγικές αντιμετώπισης που υιοθετούν για τη διαχείρισή τους, ευρήματα που συγκλίνουν με δεδομένα άλλων σχετικών ερευνών (Frith et al., 2010· Lorger et al., 2015· Νιζάμη & Δόικου, 2017). Οι συμμετέχοντες, οι οποίοι ανέφεραν και τόνισαν ότι δέχτηκαν υποστήριξη από την οικογένειά τους, από κάποιους εκπαιδευτικούς, κυρίως ειδικής αγωγής ή από ψυχολόγους, φάνηκε ότι έχουν υιοθετήσει πιο παραγωγικές στρατηγικές από όσους δεν είχαν δεχτεί ή δεν αναζητούσαν βοήθεια (Falzon & Camilleri, 2010). Αναλυτικότερα, εκείνοι που μέσω της κοινωνικής και συναισθηματικής στήριξης των «σημαντικών άλλων» μπόρεσαν να αποδεχτούν τη μαθησιακή τους δυσκολία ήταν και εκείνοι που χρησιμοποιούσαν παραγωγικές στρατηγικές αντιμετώπισης (Terras et al., 2009). Φαίνεται, επομένως, να υπάρχει μια στενή σύνδεση ανάμεσα στην κοινωνική στήριξη και στην υιοθέτηση θετικών στρατηγικών.

Ακόμη, μέσω της κατάθεσης των εμπειριών των εφήβων, διαφάνηκε πως εκείνοι που χρησιμοποιούσαν κυρίως θετικές στρατηγικές και δέχονταν κοινωνική στήριξη από το ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον ήταν εκείνοι που είχαν αναπτύξει θετικότερη αυτοαντίληψη και δήλωσαν ότι είχαν αποδεχτεί τη μαθησιακή τους δυσκολία ενώ, αντιθέτως, οι έφηβοι που είχαν αρνητική εικόνα του εαυτού τους ήταν εκείνοι που υιοθετούσαν κυρίως μη παραγωγικές στρατηγικές και ταυτόχρονα πολλοί από αυτούς δεν είχαν αποδεχτεί τη μαθησιακή τους δυσκολία, ευρήματα που συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία (Terras et al., 2009· Τσιόλκα & Γουδήρας, 2013).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η πλειονότητα τους δεν είχαν προβεί σε υποστηρικτικές ενέργειες ώστε να ενισχύσουν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές. Αντιθέτως, τόνισαν ότι πολλές φορές η αδιάφορη ή/και υποτιμητική-ειρωνική στάση που είχαν απέναντί τους δυσχέραινε την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και συντελούσε στη θυματοποίησή τους (Long et al., 2007). Αντίστοιχα, στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι, συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν

αισθάνονται αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς τους και τους θεωρούν περισσότερο απορριπτικούς και λιγότερο υποστηρικτικούς (Al-Yagon & Margalit, 2006).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με τη στάση τους, από τη μία, επιδρούν αρνητικά στην αυτοαντίληψη των εφήβων και παράλληλα επηρεάζουν και τη στάση των υπόλοιπων μαθητών προς αυτούς, ενώ, από την άλλη, με την παροχή κοινωνικής και συναισθηματικής στήριξης μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη θετικότερης αυτοεικόνας και στην υιοθέτηση παραγωγικών στρατηγικών αντιμετώπισης των ψυχοκοινωνικών τους προβλημάτων (Ofiesh & Mather, 2013). Συνεπώς, καθίσταται φανερός ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών που απορρέουν από τις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στην υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισής τους.

Συνοψίζοντας, από τα ευρήματα που προέκυψαν μέσω της ανάλυσης των συνεντεύξεων με τους εφήβους, δημιουργείται εύλογα ο προβληματισμός ως προς τον τρόπο που προσεγγίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς και θέτει ερωτήματα ως προς τις πρακτικές και τη στάση που έχουν απέναντί τους. Από τις απαντήσεις των μαθητών διαφαίνεται η αναγκαιότητα εφαρμογής παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο με σκοπό την κοινωνική στήριξη των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών τους. Ιδιαίτερα, με βάση τη μελέτη και την ανάλυση των συνεντεύξεων κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα που αφορούν την κοινωνικοποίηση και τη συναισθηματική κατάσταση των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να συμβάλουν θετικά στην κοινωνική και συναισθηματική τους ένταξη.

Η παρούσα έρευνα, ωστόσο, είχε και κάποιους μεθοδολογικούς περιορισμούς, οι οποίοι αφορούν τη γεωγραφική προέλευσή των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών, καθώς οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες προέρχονταν από σχολεία του νομού Ημαθίας και κάποιοι από σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης.

Βιβλιογραφία

Al-Yagon M. & Margalit M. (2006). Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 2*(1), 21-37.

Botha, J. O. H. A. N. & Wolhuter, C. H. A. R. L. (2015). A psycho-educational programme as intervention to reduce destructive behaviour: addressing aggression in the South African context. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.). *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disorders* (pp. 431-457). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners.* London: Sage Publications.

Cheshire, G. L. & Campbell, M. A. (1997). Adolescent coping: Differences in the styles and strategies used by learning disabled compared to non-learning disabled adolescents. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 7*(1), 65-73.

Doikou-Avlidou, M. (2015). The educational, social and emotional experiences of students with dyslexia: The perspective of postsecondary education students. *International Journal of Special Education, 30*(1), 132-145

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2016). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα.* Αθήνα: Gutenberg.

Δόικου, Μ. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 41*, 93-116.

Falzon, R. & Camilleri, S. (2010). Dyslexia and the school counsellor: A Maltese case study. *Counselling and Psychotherapy Research, 10*(4), 307-315.

Firth, N., Greaves, D. & Frydenberg, E. (2010). Coping styles and strategies: A comparison of adolescent students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 43*(1), 77-85.

Frydenberg, E. & Lewis, R. (1999). Academic and general well-being: The relationship with coping. *Australian Journal of Guidance and Counselling,* 9(1), 19-36.

Hellendoorn, J. & Ruijssenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education, 21*(4), 227-239.

Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International, 28*(5), 574-591.

Khodadadi, S., Adibsereshki, N. & Movallali, G. (2017). Effect of coping with stress training on the social adjustment of students with learning disability. *Journal of Research and Health, 7*(4), 915-920.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.

Lorger, T., Schmidt, M. & Vukman, K. B. (2015). The social acceptance of secondary school students with learning disabilities (LD). *Center for Educational Policy Studies Journal, 5*(2), 177-194.

Long, L., MacBlain, S. & MacBlain, M. (2007). Supporting students with dyslexia at the secondary level: An emotional model of literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 51(2)*, 124-134

Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, *24*(4), 265-274.

Νιζάμη, Χ. & Δόικου, Μ. (2017). Δυσλεξία και κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους στο γενικό σχολείο: Η οπτική ενηλίκων με δυσλεξία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 34*(63), 86-101.

Nowicky, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly, 26*(3), 171-188.

Ofiesh, N. & Mather, N. (2013). Resilience and the child with learning disabilities. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 329-348). New York: Springer.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Πεδίο.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*(2), 63-75.

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

Terras, M. M., Thompson, L. C. & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia, 15*(4), 304-327.

Τσιόλκα, Ε. & Γουδήρας, Δ. (2013). Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και οι στρατηγικές που οι ίδιοι χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή του. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 56*, 173-187.

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

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κοινωνία των πολιτών και εκπαίδευση: Η ρητορική ταυτότητα του νέου εθελοντή

Ελένη Παγώνη
Msc, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
elepagoni@gmail.com
Χρήστος Ζάγκος
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
chzagkos@uoi.gr
Νίκος Μποζατζής
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
nikobo@uoi.gr

Περίληψη
Η προώθηση και διατήρηση μιας συνεκτικής Κοινωνίας των Πολιτών καταδεικνύει τη σημασία της εκπαίδευσης στη δημιουργία της ταυτότητας του συμμετοχικού πολίτη. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να ρίξει φως στις διεργασίες νοηματοδότησης της συμμετοχικής δράσης από νέους και νέες και κυρίως στο ρόλο και τη σημασία του λόγου περί κινήτρων στις διεργασίες αυτές. Πραγματοποιήθηκαν 14 ημιδομημένες συνεντεύξεις φοιτητών και φοιτητριών και ως μεθοδολογικό εργαλείο ανάλυσης επιλέχθηκε η λογοψυχολογία με έμφαση στο μοντέλο Λόγου-Δράσης (Edwards & Potter, 1992). Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν σε τρεις άξονες: στη ρητορική κατασκευή του εθελοντισμού, στη νοηματοδότηση της έννοιας «Κοινωνία των Πολιτών» και στη χαρτογράφηση του λόγου περί κινήτρων εθελοντικής συμμετοχής

Λέξεις-Κλειδιά: Βιωματική μάθηση, Εθελοντισμός, Κοινωνία των Πολιτών, Κριτική Παιδαγωγική, Λογοψυχολογία

Abstract
The promotion and maintenance of a cohesive civil society demonstrates the importance of education in creating an identity of participatory citizenship. The present research attempts to shed light on the discursive construction of motivation to participate, as articulated in accounts of young students. The study involved 14 semi-structured interviews and the methodological tool of analysis chosen was discursive psychology with emphasis on the Discourse-Action model (Edwards & Potter, 1992). The analysis focuses upon the rhetorical construction of civil society and volunteering actions within our corpus of data while we also offer a preliminary analysis of the ensuing motive-discourse within our participants' accounts.

Keywords: Civil Society, Critical Pedagogy, Discursive Psychology, Experiential Learning, Volunteerism

1. Ορίζοντας την κοινωνία των πολιτών

Η «Κοινωνία των Πολιτών» (ΚτΠ) είναι όρος πολυδιάστατος και πλουραλιστικός, καθώς καλύπτει κάθε μορφή κοινωνικής δράσης που αναπτύσσεται στον ενδιάμεσο χώρο μεταξύ αγοράς και κράτους και ορίζεται από διαφορετικό κάθε φορά πρίσμα ανάλογα με τις φιλοσοφικές και κοινωνιολογικές προκείμενες από τις οποίες εκκινεί (Μουζέλης, 2008). Η συζήτηση βέβαια περί ενεργής συμμετοχής των πολιτών στα κοινά μόνο νεοπαγής δεν είναι. Στον Αριστοτέλη, η έννοια της «Πολιτικής Κοινωνίας», ως πρόδρομος της Κοινωνίας των Πολιτών, σχετίζεται με τον νόμο και τον εμπεριέχει. Εν συνεχεία, η ρωμαϊκή οπτική της πολιτικής συνείδησης (civisme) αντιλαμβάνεται την ανάληψη των καθηκόντων του πολίτη ως μια ηθική υποχρέωση και καθιστά τις έννοιες «Πολιτική Κοινωνία» και «Κράτος» σχεδόν εναλλάξιμες, ενώ στον Μεσαίωνα η έννοια της Κοινωνίας Πολιτών λαμβάνει τη διάσταση της αντίθεσης στο θρησκευτικό κατεστημένο. Στην πρώιμη νεωτερικότητα η έννοια της ΚτΠ είναι περισσότερο δηλωτική ενός πόλου αντίθετου προς το κράτος, ο οποίος ορίζεται σε έναν ανεξάρτητο χώρο από τον πολιτικό και εντοπίζεται, πλέον, στη σφαίρα της αγοράς και της ιδιωτικής ζωής. Ο Fergiouson ορίζει την ΚτΠ ως μια ηθική και πολιτισμένη κοινότητα, στο πλαίσιο της οποίας οι άνθρωποι μπορούν να ανταλλάσσουν ελεύθερα πολιτικά επιχειρήματα αλλά και πολιτιστικά και εμπορικά αγαθά (Φερώνας, 2009). Ο Marx και οι θεωρητικοί της σύγκρουσης από την πλευρά τους θεωρούν την Κοινωνία των Πολιτών ως ένα πεδίο ταξικών συγκρούσεων και διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων, το οποίο και επιτρέπει τη συγκάλυψη των κοινωνικών ανισοτήτων ενώ ταυτόχρονα προκηρύσσει μια ψευδεπίγραφη ισότητα μεταξύ των μελών της (Δημητράκος, 2002), ενώ η πιο μετριοπαθής θέση του Gramsci αποδίδει στην ΚτΠ μια πολιτισμική διάσταση διακρίνοντας ταυτόχρονα τον ρόλο των θεσμών ως πεδίο διαμόρφωσης αξιών, νορμών και συλλογικών ταυτοτήτων (Παρασκευόπουλος, 2001). Πολυεπίπεδη είναι επίσης και η συζήτηση της σύνδεσης της ΚτΠ με την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου με τους Coleman (1998), Fukuyama (2001) και Putnam (2000) να τονίζουν τη συμπληρωματικότητα των δύο όρων και την καταλυτική επιρροή εννοιών-παραγόντων, όπως η εμπιστοσύνη, η αμοιβαιότητα, τα κοινά οφέλη, τα δίκτυα πληροφοριών, οι κανόνες και οι επακόλουθες κυρώσεις σε περιπτώσεις μη συμμόρφωσης.

Με όποιον τρόπο λοιπόν κι αν ορίσει κάποιος την ΚτΠ, οι ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά της γίνονται κατανοητά μόνο μέσα από τα κοινωνικά και ιστορικά συγκείμενα στα οποία και εντάσσονται κάθε φορά (Jensen, 2006). Ωστόσο, η σύγχρονη συζήτηση για τη δομή μιας υγιούς ΚτΠ φαίνεται να καταλήγει σε μια σειρά από χαρακτηριστικά-ιδιότητες, όπως ότι: α) η ΚτΠ αποτελείται από θεσμούς τα δίκτυα των οποίων λειτουργούν αυτόνομα, β) η ένταξη των ατόμων στους θεσμούς αυτούς γίνεται σε καθαρά εθελοντική βάση, γ) η ΚτΠ είναι χώρος δικαίου παρά το γεγονός ότι πρόκειται για χώρο ανεξάρτητο του κρατικού μηχανισμού και δ) διαμορφώνεται από την ελεύθερη βούληση των μελών που την απαρτίζουν. (ΕΟΚΕ, 1999).

2. Κοινωνία των πολιτών, εθελοντισμός και εκπαίδευση

Κοινός παρονομαστής των δράσεων και των φορέων της Κοινωνίας των Πολιτών είναι ο μη κερδοσκοπικός χαρακτήρας και η εθελοντική προσφορά. Πρόκειται για έναν συνδυασμό άμισθης εργασίας, αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου και ακτιβισμού. Ο εθελοντισμός έχει οριστεί ως εκείνο το σύνολο δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται από μεμονωμένα άτομα, από συλλόγους ή από νομικά πρόσωπα για το κοινό αγαθό, με ελεύθερη βούληση και χωρίς την πρόθεση του οικονομικού κέρδους, έξω από το πλαίσιο οποιασδήποτε απασχόλησης και σχέσης εμπορικής ή κοινωνικής παροχής (Πολυζωίδης, 2006). Ο Βλαζάκης (2019) εντοπίζει δύο διαφορετικά επίπεδα στην έννοια του εθελοντισμού, το συναισθηματικό και το πρακτικό. Πρόκειται λοιπόν για μια ηθική αρετή που μετουσιώνεται σε καθημερινή πράξη. Όπως τονίζει η Holdsworth (2010), ο εθελοντισμός εμφανίζει αυξανόμενη δημοφιλία μεταξύ των νέων και η ενασχόλησή τους με κοινωνικές δράσεις διασφαλίζει ότι μαθαίνουν να μην κανονικοποιούν τις ανισότητες και δεν αναπαράγουν την κοινωνική αδικία, ενώ σειρά μελετών επιχειρούν να αναδείξουν ευρύτερες αναπαραστάσεις του εθελοντισμού και της κοινωνικής προσφοράς εστιάζοντας στον λόγο όπως αυτός κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται διαρκώς στην καθημερινή πρακτική και συνομιλία (Baldock, 1998˙ Fahey, 2005˙ Ganesh & Mcallum, 2009˙ Holdsworth, 2010).

Ο εθελοντισμός στους νέους παραμένει, ωστόσο, ένα πεδίο ιδιαιτέρως ευρύ και, εν πολλοίς, ανεξερεύνητο. Οι Marta και Pozzi (2008) ισχυρίζονται ότι δεν έχει επαρκώς διερευνηθεί ποια είναι τα ιδιαίτερα ψυχολογικά και κοινωνικά κίνητρα που οδηγούν τους νέους στην εθελοντική προσφορά. Έρευνες που διενεργήθηκαν στις ΗΠΑ κατέδειξαν ότι μαθητές που συμμετείχαν σε προγράμματα υποχρεωτικής εθελοντικής εργασίας σε Γυμνάσια και Λύκεια των ΗΠΑ δεν κατάφεραν να διατηρήσουν τον εθελοντισμό ως ισόβια πρακτική (Dunick, 2010), σε αντίθεση με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας που έμαθαν να δείχνουν εμπιστοσύνη στους άλλους ανθρώπους και να τους θεωρούν ειλικρινείς (Kelly, 2009). Τα ανωτέρω αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η εξοικείωση με την έννοια του εθελοντισμού πρέπει να γίνει από πολύ μικρή ηλικία τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο. Κατά συνέπεια ο ρόλος που διαδραματίζουν οι κοινωνικοί αυτοί θεσμοί έχουν πρωτεύουσα σημασία στην αναζήτηση των κινήτρων βάσει των οποίων οι νέοι επιλέγουν να εμπλακούν σε δράσεις κοινωνικού ακτιβισμού.

Η εκπαίδευση λοιπόν καλείται να δημιουργήσει μια αναθεωρημένη μορφή της ιδιότητας του πολίτη που συμμετέχει ενεργά στα κοινά και έρχεται ακόμα και σε σύγκρουση με παραδοσιακές, θρησκευτικές και οικογενειακές νόρμες. Η σύγκρουση αυτή μπορεί να αποτελέσει πραγματική πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς αυτά προσπαθούν να διατηρήσουν τις ισορροπίες ανάμεσα στον ρόλο τους ως φορείς μεταλαμπάδευσης της παράδοσης από την μία πλευρά και της διδασκαλίας της ανοχής και της κατανόησης της ετερότητας από την άλλη.

Αντιμέτωπη με τις προκλήσεις της νέας εποχής, η εκπαίδευση οφείλει να δημιουργήσει μια κοινωνία, στην οποία οι νέοι δεν θα φοβούνται την αλλοίωση από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και θα λειτουργούν με κριτήριο τη διατήρηση της δημοκρατίας και της κοινωνικής ισότητας (Δραγώνα, 2007).

Προς την κατεύθυνση της αναθεώρησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, που οφείλουν να γίνουν πιο συμπεριληπτικά αποτρέποντας φαινόμενα διακρίσεων, ενδοσχολικής βίας και ανισοτήτων δύναται να συμβάλει η Κριτική Παιδαγωγική, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί απλώς δίαυλο επικοινωνίας του μαθητή με την κοινωνία αλλά αποτελεί και ο ίδιος κομμάτι της. Δραστηριοποιείται σε πολλαπλές σφαίρες της κοινωνικής ζωής, αποδέχεται πολλαπλές ταυτότητες, πέρα από την επαγγελματική του ιδιότητα και παίρνει θέση στα κρίσιμα κοινωνικά ζητήματα (Γούναρη, 2018). Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός δρα από συγκεκριμένη θέση υποκειμένου δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να συνδεθεί μαζί του και να ακολουθήσει το παράδειγμά του. Η Κριτική Παιδαγωγική μετατοπίζει το βάρος της διδασκαλίας από τον δάσκαλο στον μαθητή και βοηθάει το μαθητή να συμμετέχει σε μια κουλτούρα διαλόγου και αμφισβήτησης μέσα στην τάξη, δίνοντας έμφαση στην αυτενέργεια και στην αυτοέκφραση. Με τον τρόπο αυτόν κατασκευάζονται πολλαπλές μορφές ταυτότητας και ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει γνώση σε διαφορετικά, κάθε φορά, πλαίσια. Παράλληλα, του επιτρέπει να εμβαθύνει στις κοινωνικές σχέσεις και στις σχέσεις εξουσίας, εξασφαλίζοντάς του μια πολυπρισματική θεώρηση της κοινωνία (Giroux, 1995).

3. Ερευνητικά ερωτήματα & μεθοδολογία

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης των φοιτητών/τριών με την Κοινωνία των Πολιτών και τον εθελοντισμό γενικότερα και στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται να εντοπιστούν τα μοτίβα με τα οποία οι νέοι κατασκευάζουν στον λόγο εκδοχές της Κοινωνίας των Πολιτών, του ενεργού πολίτη και του εθελοντισμού καθώς και το τι συνέπειες έχουν αυτές οι κατασκευές στα εκάστοτε πλαίσια λόγου. Ερευνάται ποιες από τις δράσεις της Κοινωνίας των Πολιτών εμφανίζονται στον λόγο των νέων και σε ποιες από αυτές εμπλέκονται, καθώς και ο τρόπος που μιλούν για την επίδραση που άσκησαν θεσμοί, όπως η οικογένεια και η εκπαίδευση στην ενασχόλησή τους με τον κοινωνικό ακτιβισμό. Τέλος, παρουσιάζεται μια αρχική χαρτογράφηση της ρητορικής σημασίας και λειτουργίας του λόγου περί κινήτρων καθώς και των διαφορετικών θέσεων υποκειμένου που αυτός ο λόγος συνεπάγεται, καθώς οριοθετούνται οι ατομικές και κοινωνικές τους ταυτότητες (Harré, 1991˙ Wetherell, 1998).

Πραγματοποιήθηκαν δεκατέσσερις (14) ημιδομημένες συνεντεύξεις σε νέους και νέες εθελοντές και εθελόντριες, φοιτητές και φοιτήτριες προερχόμενους/ες από όλα τα έτη σπουδών.

Οι δράσεις με τις οποίες ασχολούνταν οι συμμετέχοντες κατηγοριοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας σε:

- Δράσεις με ανθρωπιστικό πρόσημο, όπως προσφορά σε δομές προσφύγων, στον Ερυθρό Σταυρό, φιλοζωικές δράσεις, εθελοντική αιμοδοσία, κ.ά.
- Οικολογικές δράσεις σε τοπικές ή εθνικές οργανώσεις.
- Εθελοντική προσφορά σε αθλητικές οργανώσεις.

Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η λογοψυχολογική προσέγγιση της ανάλυσης λόγου (Discursive Psychology) (Edwards & Potter, 1992), η οποία και επικεντρώνεται στην ανάλυση του ίδιου του λόγου και δεν τον αντιμετωπίζει ως απόθεμα ή πηγή πληροφοριών. Η γλώσσα δεν αποτελεί απλό μέσο περιγραφής αλλά μέσο διαμόρφωσης του χαρακτήρα μιας πράξης που έχει επιπτώσεις στην καθημερινή διάδραση με τους άλλους (Potter & Wetherell, 2009). Η φράση «η γλώσσα κάνει πράγματα» (Μποζατζής & κ.ά., 2004˙ Μποζατζής & Δραγώνα, 2011) είναι χαρακτηριστική της κοινωνικής δράσης του λόγου.

Βασικό υλικό των λογοαναλυτών αποτελεί ο κοινός λόγος, ο τρόπος που αυτός κατασκευάζει την πραγματικότητα, πώς αναπαράγει τα στερεότυπα μέσα στα μικρό-κοινωνικά πλαίσια και ποιες οι ιδεολογικές συνέπειες της κατασκευής αυτής (Potter & Wetherell, 2009).

Οι Edwards και Potter (1992) θεωρούν ότι η μνήμη και η απόδοση είναι γλωσσικές πράξεις που κατασκευάζονται διαρκώς στις περιγραφές των καταστάσεων και των γεγονότων, καθώς τα άτομα αλληλεπιδρούν. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τον λόγο για να λογοδοτήσουν για τη δράση τους, να υπερασπιστούν τα συμφέροντά τους και οργανώνουν τα επιχειρήματά τους με τρόπο ώστε να δείχνουν αληθοφανή και ορθολογικά.

Για τον σκοπό αυτόν αντλούν από συγκεκριμένα «ερμηνευτικά ρεπερτόρια» (Potter & Wetherell, 2009), τα οποία μεταβάλλονται ανάλογα με τις καταστάσεις. Τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια (Potter & Wetherell, 2009) αποτελούν τρόπους οργάνωσης του λόγου σε «επαναλαμβανόμενα συστήματα όρων που χρησιμεύουν στον χαρακτηρισμό και την αξιολόγηση δράσεων, συμβάντων και άλλων φαινομένων» και μας επιτρέπουν να εντοπίσουμε πώς χρησιμοποιείται ο λόγος σε συγκεκριμένα πλαίσια και τι επιτυγχάνεται με τη συγκεκριμένη χρήση. Επομένως, είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται οι περιστάσεις κατά τις οποίες κάποιοι άνθρωποι αντλούν από ένα συγκεκριμένο ερμηνευτικό ρεπερτόριο (Potter & Wetherell, 2009).

Ο ομιλητής, καθώς προσπαθεί να υποστηρίξει τη θέση του, εμπλέκεται στο δίλημμα διακυβεύματος ή συμφέροντος (Edwards & Potter, 1992). Η εγκυρότητα του επιχειρήματός του κινδυνεύει να υπονομευτεί αν θεωρηθεί ότι ο λόγος του εξυπηρετεί προσωπικά συμφέροντα. Προκειμένου να στηρίξει την ορθολογικότητα του επιχειρήματός του χρησιμοποιεί ρητορικές τεχνικές («εμβόλιο κατά του διακυβεύματος» (Edwards & Potter, 1992) που απεμπλέκουν την αφήγηση από τυχόν προσωπικές επιδιώξεις του ομιλούντα και την κατασκευάζουν ως αντικειμενική αναπαράσταση του κοινωνικού κόσμου. Οι Edwards και Potter (1992) οργάνωσαν τις ρητορικές δόμησης της γεγονικότητας σε έναν οδηγό που ονομάστηκε Μοντέλο Λόγου-Δράσης (Discourse Action-Model-DAM) και εστιάζει στη δράση, το γεγονός και

το συμφέρον και τη λογοδοσία. Το Μοντέλο Λόγου-Δράσης αποτελεί ένα σημαντικό αναλυτικό εργαλείο για τον εντοπισμό του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τον λόγο για να δομήσουν τα επιχειρήματά τους χωρίς ο λόγος τους να αμφισβητηθεί.

Στο πλαίσιο του καθημερινού λόγου οι άνθρωποι τοποθετούν τους εαυτούς τους - ή τοποθετούνται από τους άλλους - σε διάφορες θέσεις υποκειμένου και ο τρόπος που μιλούν διαφοροποιείται ανάλογα (Wetherell, 1998). Όπως επισημαίνει και η Μάκη (2014), «η τοποθέτηση στις διάφορες θέσεις υποκειμένου είναι μια δυναμική διαδικασία, στην οποία κάποιες θέσεις υποστηρίζονται από τους ομιλητές ενώ άλλες προβληματικοποιούνται». Σε κάθε περίπτωση, ο λόγος ενός ατόμου κατασκευάζει και μια διαφορετική θέση υποκειμένου. Ο «εαυτός», λοιπόν, ταυτίζεται με τον ομιλητή ο οποίος κινείται μεταξύ διαφόρων θέσεων υποκειμένου, καθώς προσπαθεί να κατανοήσει τα κοινωνικά δρώμενα και να οριοθετήσει την κοινωνική και ατομική του ταυτότητα (Harré, 1991).

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύθηκαν με βάση τρεις άξονες:

- Τον τρόπο που κατασκευάζεται στον λόγο των φοιτητών/τριών η έννοια του εθελοντισμού.
- Πώς νοηματοδοτούν τις δράσεις της Κοινωνίας των Πολιτών και το πώς δομούν τον ρόλο της οικογένειας και της εκπαίδευσης στην επιλογή τους για συμμετοχή.
- Την κατασκευή των κινήτρων για τη συμμετοχή τους σε δράσεις κοινωνικού ακτιβισμού.

Η σημασία του εθελοντισμού για τους νέους κατασκευάζεται μέσα από τα δύο βασικά ερμηνευτικά ρεπερτόρια (Potter & Wetherell, 2009) της ηθικής και της ιδιοτέλειας. Στο ρεπερτόριο της ηθικής, που είναι και το αναμενόμενο, ο εθελοντισμός παρουσιάζεται με ποικίλες μεταφορές: ο εθελοντισμός ως «δώρο προς τον συνάνθρωπο», ως «αλληλοβοήθεια», ως «ηρωική πράξη», ως «καλή πράξη» και ως «προσφορά προς τον λιγότερο τυχερό». Το ερμηνευτικό ρεπερτόριο της ηθικής κατασκευής του εθελοντισμού μοιάζει προφανές. Ωστόσο, ο λόγος που χρησιμοποιούν είναι δομημένος έτσι ώστε να εξυψώνουν την πράξη του εθελοντισμού αλλά όχι και τον ίδιο τον εθελοντή. Αυτό θα υποδήλωνε από πλευράς τους, όντες οι ίδιοι εθελοντές, μια έπαρση που θα υπονόμευε τα επιχειρήματά τους.

> *Απλώς σκέφτομαι ότι αυτό το αίμα θα χρησιμοποιηθεί για καλό, δεν το σκέφτομαι ότι αυτό το αίμα…όχι «Σώζω μια ζωή και εξαρτάται από το αίμα μου η ζωή αυτού του ανθρώπου» αλλά με κάνει να νιώσω λίγο πιο περήφανη γιατί είμαι ένας άνθρωπος που όντως βοήθησε, δηλαδή δεν κάθισα σπίτι και είπα: «Δεν θα βοηθήσω κανέναν». Και είναι ωραίο να νιώθεις ένα τέτοιο συναίσθημα πού και πού.* (Σ 3)

Η επιλογή της περιγραφής του εθελοντισμού ως ηρωικής πράξης μπορεί να αντιμετωπιστεί με δυσπιστία, καθώς φέρνει στο προσκήνιο τον εθελοντή και όχι την πράξη του. Όπως όμως τονίζει η Πλατσίδου (2001), «Ήρωας μπορεί να είναι ένα εξαιρετικό πρόσωπο ή ένας συνηθισμένος πολίτης που επιδεικνύει μια ασυνήθιστη πεποίθηση και επιμονή στο να πράττει το σωστό». Είναι εκείνος που αναγκαστικά αναλαμβάνει δράση, όταν όλοι έχουν παραιτηθεί, και εκείνος που δίνει τη λύση στην αιώνια διαπάλη του καλού με το κακό. Αυτό είναι και το ηθικό του πλεονέκτημα.

Αντίστοιχα, ο - μη αναμενόμενος - λόγος περί ιδιοτέλειας περιλαμβάνει μεταφορές «εγωισμού», «προσωπικής ικανοποίησης», «πρακτικού οφέλους», «αισχροκέρδειας» και «αμειβόμενης προσφοράς». Η κάθε μορφής εθελοντική δράση κατασκευάζεται πάντα σε αντίστιξη με έναν ιδιοτελή «άλλο». Η κατασκευή του ιδιοτελούς «άλλου» χρησιμεύει τόσο στα άτομα που δεν αναλαμβάνουν δράση για να στιγματίσουν τα κακώς κείμενα των κοινωνικών δράσεων στις οποίες δεν συμμετέχουν, όσο και στα άτομα που αναλαμβάνουν δράση επιτυγχάνοντας μια διπλή λογοδοσία. Αποτρέπει τη μομφή για τη συμμετοχή τους σε δράσεις αμφιβόλου ηθικής και ταυτόχρονα επιλύει το δίλημμα της κατασκευής ενός ηθικού εθελοντισμού χωρίς τη συνεπακόλουθη μομφή της αλαζονείας. Στο απόσπασμα που ακολουθεί η συμμετέχουσα κατασκευάζει την μεταφορά του εγωισμού αντιμετωπίζοντας τον εαυτό της ως τον ιδιοτελή «άλλο».

> *Ο εθελοντισμός για μένα ως ένα βαθμό είναι, πώς να το πω να μην ακουστεί κακό. Είναι εγωιστικός. Τρέφεις το εγώ σου. Βοηθάς. Ναι, είναι καλό να βοηθάς. Αλλά για κάποιον λόγο είναι και καλό και κακό. Τρέφεις το εγώ σου. Βοηθάς τον συνάνθρωπο αλλά…νιώθεις κι εσύ καλά. Γι' αυτό λέω είναι εγωιστικό.* (Σ5)

Αντίθετα με τον «Εθελοντισμό», οι όροι «Κοινωνία των Πολιτών» και «Ενεργός Πολίτης» παραμένουν άγνωστοι για το σύνολο - σχεδόν - των συμμετεχόντων. Παρόλα αυτά, οι νέοι εθελοντές εντοπίζουν δράσεις της Κοινωνίας των Πολιτών και σχολιάζουν την ανάγκη της και, ταυτόχρονα, την απουσία της σε πολλές διαστάσεις. Πρόκειται για την Κοινωνία των Πολιτών στην πολιτική της διάσταση, στην ελληνική πραγματικότητα, στην ταξική της διάσταση, στις ιδεολογικές της προεκτάσεις. Το θέμα της κοινωνικής ανισότητας εμφανίζεται σε όλες τις συνεντεύξεις. Τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια για τον εθελοντισμό τοποθετούν τον εθελοντή σε δύο θέσεις ανάλογα με την οπτική. Σε καλύτερη θέση από τον αποδέκτη της προσφοράς («λιγότερο τυχερός») αλλά και - κατά περίπτωση - σε ισότιμη, με τον ομιλητή θέση (προσφορά προς τον συνάνθρωπο). Αντιθέτως, η κατασκευή των δράσεων της κοινωνίας των πολιτών εντοπίζει την ανάγκη για βοήθεια προς κάποιον που βρίσκεται σε χειρότερη κατάσταση και ζει στο περιθώριο. Εντοπίζει, επίσης, και τον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται τα άτομα αυτά φέρνοντας στο προσκήνιο την ανάγκη για ισχυροποίηση των κοινωνικών δεσμών και επανεξέταση του τρόπου που οι δημοκρατίες φροντίζουν για το συλλογικά επωφελές. Η ομιλήτρια στο απόσπασμα που ακολουθεί περιγράφει την άποψή της για τον θεσμό του κοινωνικού

φροντιστηρίου και τον τρόπο που προωθείται από το κράτος. Ο ρόλος του κοινωνικού φροντιστηρίου συμβάλλει καθοριστικά στην εξομάλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της εκπαίδευσης, καθώς υπάρχει άνιση κατανομή των εισακτέων από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες, στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με αποτέλεσμα αυτό να αντανακλά και στις επαγγελματικές τους προοπτικές (Σιάνου-Κυργίου, 2006).

«*Εγώ, να πω την αλήθεια, όχι, γιατί είχα τη δυνατότητα, δόξα τω Θεώ, η μαμά μου να με πηγαίνει σε φροντιστήριο που ήταν ιδιωτικό, καταλαβαίνετε τι εννοώ. Οπότε πλήρωνα. Οπότε δεν είχα την δυνατότητα, εεε, είχα την δυνατότητα, απλά, εεε, δεν είχα την ανάγκη να πάω. Ήξερα παιδιά που πήγαιναν γύρω μου, που δεν είχαν τη δυνατότητα να πάνε κάπου αλλού. Ήξερα ότι υπήρχε κάτι τέτοιο αλλά όχι ενημέρωση να έχει γίνει από το κράτος, από έναν φορέα, κάπως έτσι.*» (Σ7)

Παράλληλα, συζητούν και τη σημασία που έχει ο ρόλος της οικογένειας, της εκπαίδευσης αλλά και το προσωπικό παράδειγμα του εκπαιδευτικού στην δημιουργία συμμετοχικών πολιτών. Κατασκευάζουν κατηγοριοποιήσεις, χτίζουν πάνω σε γνωστά στερεότυπα και χρησιμοποιούν ακραίες διατυπώσεις (Edwards & Potter, 1992) για να σχολιάσουν τον τρόπο που το σχολείο και η οικογένεια επηρέασαν τις αποφάσεις τους. Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι, ενώ οι συμμετέχοντες μπορούν να ανατρέξουν στο οικογενειακό παράδειγμα για να εντοπίσουν τους λόγους συμμετοχής τους σε εθελοντικές δράσεις, δεν συμβαίνει το ίδιο με το σχολικό περιβάλλον και το παράδειγμα του εκπαιδευτικού. Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν θεωρεί ότι το σχολείο δίδαξε με κάποιον τρόπο τον κοινωνικό ακτιβισμό. Παρόλο που εντοπίζονται στον λόγο αναφορές σε εκπαιδευτικούς που προσπάθησαν να περάσουν το μήνυμα της προσφοράς, ο τρόπος που αυτό έγινε ήταν είτε αποσπασματικός και χωρίς συνέχεια είτε το αντικείμενο δεν παρουσιάστηκε με τρόπο ώστε να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Η αδυναμία της εκπαίδευσης να ωθήσει προς αυτή την κατεύθυνση οδηγεί ακόμη και σε ακραία παραδείγματα και εκφράσεις θυμού και απόρριψης. Το σχολείο, στον λόγο των νέων, ανήκει σε ένα σύστημα που στέκεται απέναντι στον μαθητή - και κατ' επέκταση στον πολίτη - και δεν φαίνεται να ενδιαφέρεται για την ουσιαστική καλλιέργεια των αξιών της συνεργασίας και της αλληλεγγύης που θα αποτελούσαν ανάχωμα στην διαρκώς ευρυνόμενη κοινωνική ανισότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η συνέντευξη μιας φοιτήτριας, που ασχολείται με τον Ερυθρό Σταυρό από την ηλικία των δεκαπέντε ετών, όταν ρωτήθηκε αν κάποιος εκπαιδευτικός είχε συμμετοχή σε αυτήν της την απόφαση:

«Έψαχνα μόνη μου. Δεν είναι ότι με ώθησε κάποιος. Μόνη μου έψαξα, μόνη μου είπα στη μαμά, μόνη μου πήρα τηλέφωνο, απλά πήγα με τη μαμά μαζί γιατί ήμουν 16 χρονών, αυτό. Δεν υπήρχε κάποιος. […] και με είχαν ρωτήσει: [οι καθηγητές στο λύκειο] «Πώς ξεκίνησες;»

Στα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας είναι τα κίνητρα (και αντι-κίνητρα) που οι νέοι χρησιμοποιούν για να κατασκευάσουν την απόφασή τους για συμμετοχική δράση. Τα μοτίβα επαναλαμβάνονται σε αρκετές συνεντεύξεις και θα μπορούσαν να σκιαγραφήσουν διάφορες εκδοχές για τι σημαίνει για τους νέους συλλογικότητα και προσφορά.

Το πρώτο εύρημα αφορά την εικόνα του εθελοντισμού ως εγγενούς χαρακτηριστικού. Οι νέοι περιγράφουν τον εθελοντισμό ως ένα βιολογικό χαρακτηριστικό που - με κάποιον τρόπο - κληρονομείται ή ενυπάρχει σε μια λανθάνουσα μορφή μέσα στο άτομο και εκδηλώνεται, όταν το άτομο φτάσει στην κατάλληλη ηλικία.

Τον εθελοντισμό ή τον έχεις μέσα σου ή δεν τον έχεις. Δεν μπορείς να τον…βγάλεις από τον άλλον. Είναι να υπάρχει μέσα σου. (Σ10)

Η σημασία του ευρήματος αυτού, πέρα από την αναγωγή ενός κοινωνικού φαινομένου σε ψυχολογικό, υποδηλώνει και κάτι σημαντικότερο. Απαλλάσσει το σχολείο από την ευθύνη να διδάξει τα νεότερα μέλη μιας κοινωνίας την αλληλεγγύη προς τον συνάνθρωπο και τους πολίτες από την υποχρέωση της ενεργούς συμμετοχής στα κοινά. Η οπτική αυτή ερμηνεύει τον ενεργό πολίτη ως έναν άνθρωπο που έχει τη φυσική ικανότητα να δει, πέρα από τον εγωκεντρισμό και την προσωπική ευδαιμονία, τις κοινωνικές ανισότητες και να δράσει προς όφελος του συνόλου.

Δεύτερον, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες έχουν να αφηγηθούν προσωπικά βιώματα που τους ευαισθητοποίησαν και επηρέασαν την απόφασή τους να ασχοληθούν με τον εθελοντισμό. Τα περισσότερα βιώματα ήταν οδυνηρά και αφορούσαν ασθένειες ή και απώλειες γονέων, συγγενών, φίλων. Ιδιαίτερη αξία στις αφηγήσεις έχει το βίωμα που προήρθε μέσω των σχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Οι αφηγήσεις καταδεικνύουν την αξία της βιωματικής μάθησης στην διδασκαλία της ενσυναίσθησης, της κατανόησης και της αλληλεγγύης. Παράδειγμα, η αφήγηση μιας φοιτήτριας που περιγράφει τον τρόπο που η ενασχόλησή της με την φιλαρμονική την οδήγησε στην εθελοντική συμμετοχή της σε δομές με ηλικιωμένους:

«*Με τη φιλαρμονική πηγαίναμε Χριστούγεννα και γιορτές και παίζαμε στους φυλακισμένους και σε ένα κέντρο με παιδιά με ειδικές ανάγκες. Και εκεί είχα την πρώτη επαφή. Είδα πώς είναι το παιδί, ο άρρωστος, το ότι είναι κάτι διαφορετικό, οι φυλακισμένοι.».*

Τέλος, η κατασκευή του εθελοντισμού κατασκευάζεται ως πράξη ενηλικίωσης. Η συμμετοχή τους σε εθελοντικές δράσεις αποτέλεσε ένα σημαντικό ορόσημο για την έναρξη της ενήλικης ζωής τους. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες συνέδεσαν την ενηλικίωσή τους με πράξεις κοινωνικού ακτιβισμού, τις οποίες περιέγραψαν και ως καθήκον και ως δικαίωμα.

Η περιγραφή της συμμετέχουσας για τη συμμετοχή της στην εθελοντική αιμοδοσία του χωριού από το οποίο κατάγεται καταδεικνύει ότι οι ισχυροί δεσμοί εμπιστοσύνης και αφοσίωσης στον στόχο που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών των

κοινωνικών δικτύων είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη λειτουργία τους, έστω και αν αυτό συμβαίνει προς την κατεύθυνση του καταναγκασμού (Κονίορδος, 2006).

Πρώτη φορά που έδωσα αίμα ήταν στο σύλλογο του χωριού. Δηλαδή, έτσι ξεκίνησε κάπως ο δικός μου εθελοντισμός. Εεεε, παρακίνησή τους ήταν ουσιαστικά. Μπορεί εγώ να το σκεφτόμουνα ότι θέλω κάποια στιγμή να δώσω αίμα, είχα φτάσει και στην ηλικία δηλαδή που μπορούσα να δώσω και τα λοιπά, αλλά δεν το είχα ψάξει ποτέ, δεν ξέρω για ποιο λόγο. Ήταν η ηλικία, πιο μικρά ήμασταν. Και επειδή, έτυχε να έρθει, έτυχε, ήταν, τέλος πάντων, η εκδήλωση στο χωριό που ήρθε η αιμοδοσία και όλοι οι συγχωριανοί έδωσαν, πήγα κι εγώ κι έδωσα σαν πρώτη φορά σε πιο κοντινούς ανθρώπους, δηλαδή είχα πολύ κοντινούς ανθρώπους και ήταν πολύ αγχωτικό. Η πρώτη μου φορά ήταν πολύ, μου 'χει μείνει δηλαδή στο μυαλό.» (Σ1)

5. Συμπεράσματα

Οι νέοι συμμετέχοντες περιγράφουν τον εθελοντισμό ως μια εξέχουσα πράξη προσφοράς, η οποία στέκεται ψηλά στο βάθρο των ηθικών αξιών. Ειδικότερα, οι ανθρωπιστικές δράσεις φαίνεται να εκτιμώνται περισσότερο από άλλου τύπου κοινωνικές δράσεις, π.χ. οικολογικού ενδιαφέροντος. Ο λόγος τους αποδεικνύει ότι η ηθική αξία της προσφοράς είναι σημαντικός παράγοντας συμμετοχής και για τη νέα γενιά και η όποια μομφή απευθύνεται στον τρόπο που οι άνθρωποι εμπλέκονται στη διαδικασία και στη χρησιμοποίηση του εθελοντισμού προς ίδιον όφελος.

Οι δράσεις κοινωνικού ακτιβισμού κατασκευάζονται στον λόγο των νέων φοιτητών σε πολλαπλές διαστάσεις. Όλες, όμως, οι απόψεις συγκλίνουν στο ότι η Κοινωνία των Πολιτών, όπως είναι δομημένη και λειτουργεί στον δυτικό πολιτισμό, δεν καταφέρνει να εξομαλύνει την κοινωνική ανισότητα. Αδυνατεί όχι μόνο να ανατρέψει τις αδικίες, αλλά και να τις εντοπίσει. Παραμένει υποχείρια πολιτικών και οικονομικών συμφερόντων. Επιπλέον, η προσπάθεια προώθησής της μέσω της εκπαίδευσης είναι αναποτελεσματική και το οικογενειακό παράδειγμα περιορίζεται, κυρίως, σε πράξεις φιλανθρωπίας. Το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο είναι ισχνό και η ενίσχυση των κοινωνικών δικτύων προσφοράς αναιμική.

Τέλος, η κατασκευή του εθελοντισμού ως εγγενούς χαρακτηριστικού αποτελεί ισχυρό αντικίνητρο για τη συμμετοχή των νέων σε δράσεις. Οδηγεί σε αντιλήψεις ότι η εκμάθησή του επαφίεται αποκλειστικά στη φυσική ικανότητα του κάθε ατόμου και δεν αποτελεί ατομική επιλογή. Αντίθετα, τα κίνητρα του προσωπικού βιώματος και της ενηλικίωσης καταδεικνύουν την αξία τόσο της βιωματικής μάθησης όσο και της Κριτικής Παιδαγωγικής στην προώθηση και ενίσχυση της Κοινωνίας των Πολιτών.

Βιβλιογραφία

Βλαζάκης, Α., (2019), *Η Κοινωνία των Πολιτών στον κλασικό και σύγχρονο φιλελευθερισμό: η σύγχρονη πολιτική της υποβάθμιση και τα παράγωγά της.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και

Πολιτικών Επιστημών, Σχολή Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, *94,* 95-120.

Γούναρη, Π. (2018). *Για μια κριτική παιδαγωγική της ανυπακοής* στο https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/262358_gia-mia-kritiki-paidagogiki-tis-anypakois

Δημητράκος, Δ. (2002). Η ιδέα της κοινωνίας των πολιτών. Στο Α. Μακρυδημήτρης (Επιμ), *Κράτος και Κοινωνία των Πολιτών*. Μεταμεσονύχτιες Εκδόσεις.

Δραγώνα, Θ. (2007). Έλληνες έφηβοι και εθνικός εαυτός: Ανάμεσα στην ανατροπή και την εξασφάλιση του οικείου. Στο Π. Καφετζής, Θ. Μαλούτας & Ι. Τσίγκανου (Επιμ.), *Πολιτική, Κοινωνία, Πολίτες: Ανάλυση δεδομένων της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας-ESS*. ΕΚΚΕ.

Dunick, J. (2010). *Teaching altruism: Essays examining the impact of education on volunteerism among young adults*. Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign. Available from ProQuest Dissertations and Theses. (Section 0090, Part 0510, Publication Number: AAT 3452068)

Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. Sage.

Fahey, C. (2005, 15-18 November). Volunteers in an Organisational Setting: a critical discourse analysis of identification and power. In T. Le, C. Hiller & K. McPherson (Eds), *International conference on critical discourse analysis: theory into research* (pp. 203-209). Launceston, TAS, Australia. University of Tasmania.

Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third world quarterly*, *22*(1), 7-20.

Ganesh, S. & Mcallum, K. (2009). Discourses of volunteerism. *Annals of the International Communication Association*, *33*(1), 343-383.

Giroux, H. A. (1995). Is there a place for cultural studies in colleges of education? *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, *17*(2), 127-142.

Harré, R., (1991). *Physical Being.* Basil Blackwell

Holdsworth, C. & Quinn, J. (2010). Student volunteering in English higher education. *Studies in Higher Education*, *35*(1), 113-127.

Jensen, M. N. (2006). Concepts and conceptions of civil society. *Journal of Civil Society*, *2*(1), 39-56.

Kelly, D. C. (2009). In preparation for adulthood: Exploring civic participation and social trust among young minorities. *Youth & Society*, *40*(4), 526-540.

Μάκη, Κ. (2014). *Κατασκευάζοντας έμφυλες ταυτότητες: η ρητορική του φύλου στο λόγο εργαζομένων σε μη κυβερνητικές οργανώσεις για την διακίνηση και εμπορία γυναικών.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας.

Marta, E. & Pozzi, M. (2008). Young people and volunteerism: A model of sustained volunteerism during the transition to adulthood. *Journal of Adult Development, 15*(1), 35-46.

Μουζέλης, Ν. (2008), Τι είναι η Κοινωνία των Πολιτών; *Εφ. Το Βήμα* (24-11-2008) https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/ti-einai-i-koinwnia-twn-politwn/

Μποζατζής, Ν. & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) *Κοινωνική Ψυχολογία: Η Στροφή στον Λόγο: Προσεγγίσεις*. Μεταίχμιο.

Μποζατζής, Ν., Condor, S. & Levine, M. (2004) Η ελληνική εθνική ταυτότητα σε πλαίσια συνομιλίας: Μια ανάλυση λόγου. *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.*, *Στ΄*: 363-384.

Παρασκευόπουλος, Χ. Ι. (2001). Κοινωνικό κεφάλαιο, Κοινωνία των Πολιτών και δημόσια πολιτική: Συλλογική δράση και δημόσια αγαθά στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών 106*, 43-65.

Πλατσίδου, Μ. (2001). Τα ηρωικά πρότυπα των παιδιών: Ένα παράδειγμα εφαρμογής της εκπαίδευσης για την ηθική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *5*, 57-70.

Πολυζωίδης, Π. (2006). *Εθελοντισμός στην κοινωνική προστασία*. Ελληνικά Γράμματα.

Potter, J. & Wetherell, M. (2009). *Λόγος και Κοινωνική ψυχολογία. Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά* (Ν. Μποζατζής, Επιμ.). Μεταίχμιο.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006*). Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση* (1997-2004). Μεταίχμιο.

Φερώνας, Α. (2009). Κοινωνία των Πολιτών: Η θεσμική συγκρότηση και ο ρόλος της σε Ευρωπαϊκή Ένωση και Ελλάδα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, *14*(56).

Wetherell, M. (1998). Positioning and interpreting repertoires: Conversation analysis and post -structuralism. *Discourse & Society*, *9*(3): 387-412.

Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη: Η μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Αικατερίνη Βίγκου
Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής, Εκπαιδευτικός
-vigkou@gmail.com
Βασίλης Μακράκης
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
makrakis@edc.uoc.gr

Περίληψη
Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει μέρος της διατριβής «Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός πλαισίου ενσωμάτωσης της μάθησης για κοινωνική προσφορά στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών με την υποστήριξη των νέων τεχνολογιών». Η ενσωμάτωση της μάθησης μέσω της κοινωνικής προσφοράς (ΜΚΠ) με την υποστήριξη των ΤΠΕ έγινε στο μάθημα «ΤΠΕ & Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη» του κ. Μακράκη, σε σεμινάρια αλλά και στη σχολική πρακτική του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. Η εισήγηση περιλαμβάνει μία σύντομη ανασκόπηση για την προβληματική της έρευνας, την εννοιολόγηση της ΜΚΠ, τη θεωρητική σύνδεσή της με τις μεταβλητές της έρευνας καθώς και την παρουσίαση μέρους των αποτελεσμάτων της έρευνας και συζήτηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν αλλαγές που μπορούν να συνεισφέρουν στη μάθηση και τη διδασκαλία για ένα βιώσιμο μέλλον. Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της έρευνας, αναδεικνύεται η σημασία της στροφής προς στρατηγικές βιωματικής εκπαίδευσης, όπως η μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς με τη στήριξη των νέων τεχνολογιών. Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην πορεία της προς την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη θα πρέπει να ενσωματώσει περισσότερα μαθήματα τα οποία θα συνδυάζουν τον εθελοντισμό και τη μάθηση με την τοπική κοινότητα.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση εκπαιδευτικών, εκπαίδευση για την βιώσιμη ανάπτυξη, ΤΠΕ, μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς

Abstract
This paper presents the integration of service-learning (SL) with the support of ICT in the course "ICT and Education for Sustainable Development", in seminars and school practice of the pedagogical department of the University of Crete. The presentation includes a brief overview of the research problem, the conceptualization of SL, its theoretical connection with the research variables as well as the presentation of the research results and discussion. The results reveal changes that can contribute to learning and teaching for a sustainable future. In addition, the results of the research

highlight the importance of turning to experiential learning strategies, such as service-learning with the support of new technologies. Higher education in its path to sustainable development education should incorporate more courses that combine volunteering and learning with the local community.

Keywords: educators' education, education for sustainable development, ICT, service-learning

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Η προβληματική της έρευνας

Την τελευταία δεκαετία η Ελλάδα ταλανίζεται από έντονα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα. Η οικονομική κρίση μας έχει οδηγήσει σε μία βαθύτερη κοινωνική κρίση (Μπούρας & Λυκούρας, 2011· Πουλόπουλος, 2012). Ολόκληρη η ανθρωπότητα βιώνει τις προκλήσεις μίας μη-βιώσιμης ανάπτυξης. Η παγκόσμια εκπαίδευση δεν μπορεί να σταθεί με απάθεια μπροστά σε αυτές τις πολυδιάστατες προκλήσεις.

Το πρόβλημα είναι ότι η πολυπλοκότητα των ζητημάτων είναι τόσο έντονη και η εκπαίδευση έχει παραμείνει σε τόσο απλοϊκό πλαίσιο αρχών, ώστε να απαιτείται μια επανανοηματοδότηση της τελευταίας ως μια απάντηση στην πολυπλοκότητα των ζητημάτων. Η εκπαίδευση οφείλει να δημιουργεί μέσα από τις πρακτικές της ενεργούς πολίτες, γιατί χωρίς αυτούς δεν θα αλλάξουν τα πράγματα. Η εκπαίδευση χρειάζεται να αλλάξει κι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, αναδύεται επιτακτική η αναδιάρθρωση ή ο εμπλουτισμός για νέα προγράμματα σπουδών.

Σε αυτή την κρίσιμη συγκυρία η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες της κοινωνίας με ελάχιστους πόρους. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αλλάξουν ρόλο κι από μεταλαμπαδευτές στείρας γνώσης να γίνουν μετασχηματιστές της ενεργούς μάθησης. Όπως παρατηρεί και η Κοπάνου (2012), καθώς η οικονομική κρίση βαθαίνει, η έννοια του εθελοντισμού φαίνεται να αποκτά πιο ευρύ περιεχόμενο. Ο εθελοντισμός αποτελεί σήμερα μια μεγάλη δύναμη ελπίδας για τον σύγχρονο κόσμο. Το φαινόμενο του οργανωμένου εθελοντισμού αποκτά ολοένα νέες και πρωτότυπες ποιοτικές και ποσοτικές διαστάσεις που ξεπερνούν τις παλαιές εμπειρίες παραδοσιακής φιλανθρωπίας. Η οργανωμένη εθελοντική δράση τείνει να καταστεί μια σημαντική συνιστώσα της «κοινωνίας των πολιτών» και να διαμορφώσει τις προϋποθέσεις στην Ελληνική κοινωνία για την αντιμετώπιση των πολλαπλών αδιεξόδων.

Η μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς έχοντας στην φαρέτρα της τον εθελοντισμό έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίσει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο εθελοντισμός φαίνεται να ανθίζει στην Ελλάδα και να είναι η καταλληλότερη στιγμή για την προώθησή του. Η μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς είναι μία μορφή οργανωμένου εθελοντισμού που φαίνεται να αρμόζει στην περίσταση.

1.2 Εννοιολόγηση

Το ζήτημα του ορισμού της «μάθησης μέσω της κοινωνικής προσφοράς» (ΜΚΠ ή service learning), είναι υπό συζήτηση για περισσότερα από 25 χρόνια. Σύμφωνα με τον Furco (1996), όλα αυτά τα χρόνια ερευνητές και επαγγελματίες της εκπαίδευσης έχουν προσπαθήσει να καθορίσουν τον ορισμό που χαρακτηρίζει καλύτερα τη ΜΚΠ. Ο Furco (1996) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, παρόλο που είμαστε πιο κοντά σε έναν πιο ακριβή ορισμό της ΜΚΠ, είναι προφανές ότι πολλές γκρίζες ζώνες εξακολουθούν να υπάρχουν. Ο Sigmon (1979) στον Furco (1996) εξηγεί γιατί είναι δύσκολο να έχουμε έναν ακριβή ορισμό για τη ΜΚΠ: «Αν θέλουμε να θεσπίσουμε σαφείς στόχους και να εργαστούμε αποτελεσματικά για την επίτευξή τους, θα χρειαστεί να κινηθούμε προς έναν ακριβή ορισμό».

Οι διαφοροποιήσεις της ΜΚΠ σε όλα τα επίπεδα γίνεται πιο εύκολα αντιληπτές στην τυπολογία της ΜΚΠ του Sigmon (1996) (Πίνακας 1). Ως εκ τούτου, ο Sigmon παρουσιάζει τις διάφορες εφαρμογές της ΜΚΠ μέσα από τις διαφορετικές ερμηνείες του όρου.

Πίνακας 1: Η Τυπολογία της ΜΚΔ

Service – LEARNING	Η μάθηση σε πρώτο πλάνο, η δράση σε δεύτερο.
SERVICE-learning	Η δράση έρχεται πρώτη, οι μαθησιακοί στόχοι δεύτεροι.
service learning	Ξεχωριστοί στόχοι για τη δράση και την μάθηση
SERVICE-LEARNING	Στόχοι για τη δράση και την μάθηση ίσοι, καθένας βελτιώνει τον άλλον για το καλό όλων των συμμετεχόντων

Πηγή: Sigmon (1996)

Η Μάθηση για την Κοινωνική Προσφορά (ΜΚΠ) συνδυάζει την εργασία για την κοινωνία με τη μάθηση με τέτοιο τρόπο, ώστε να ωφελούνται και ο μαθητής (προσωπικό επίπεδο), αλλά και η κοινότητα (κοινωνικό επίπεδο). Είναι σημαντική η επισήμανση της διαφοράς μεταξύ της ΜΚΠ (service learning) και της κοινωνικής εργασίας (community service), της εθελοντικής εργασίας ή της πρακτικής. Παρόμοιοι ορισμοί για τη ΜΚΠ υπάρχουν σε πολλά άρθρα (Stokamer, 2011), αλλά αυτό που πρέπει να επισημανθεί σύμφωνα με τον Furco (1996) είναι ότι η ΜΚΠ διακρίνεται από άλλες βιωματικές προσεγγίσεις γιατί έχει ως στόχο να επωφελήσει εξίσου τον πάροχο και τον αποδέκτη της δράσης, καθώς και να εξασφαλίσει ισότιμη εστίαση τόσο για την υπηρεσία που παρέχεται όσο και για τη μάθηση που λαμβάνει χώρα.

Η ΜΚΠ έχει εφαρμοστεί στην εκπαίδευση φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) και παρουσίασε σημαντικά οφέλη για την κοινωνία, τους φοιτητές, αλλά και τις παιδαγωγικές τους γνώσεις. Η ΜΚΠ μπορεί να βοηθήσει σημαντικά για μια πιο αποτελεσματική εκπαίδευση των φοιτητών ΠΤΔΕ (Anderson & Pickeral, 1999· Osgood, 2006). Η ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση φοιτητών ΠΤΔΕ, δρα πολλαπλασιαστικά και δυνητικά μπορεί να μετασχηματίσει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Vaughn, Seifer & Mihalynuk, 2004).

1.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Με βάση όλους τους παραπάνω προβληματισμούς καθώς και το γεγονός ότι η μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς δεν έχει διερευνηθεί ακόμα διεξοδικά στα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας μας, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναπτύξει, να εφαρμόσει και να αξιολογήσει ένα πλαίσιο ενσωμάτωσης της μάθησης για κοινωνική προσφορά στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών με την υποστήριξη των νέων τεχνολογιών.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Να προσδιορίσει και να περιγράψει το μάθημα που ενσωματώνει άμεσα τις αρχές και τις πρακτικές της μάθησης μέσω της κοινωνικής προσφοράς.
- Να διερευνήσει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων φοιτητών στο μάθημα σχετικά με τη μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς πριν τη συμμετοχή τους στο μάθημα.
- Να διερευνήσει τις στάσεις των συμμετεχόντων στο μάθημα αυτό, ως προς τις αρχές της μάθησης μέσω της κοινωνικής προσφοράς, μετά το πέρας του.
- Να αξιολογήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των συμμετεχόντων φοιτητών, τα οποία αντικατοπτρίζουν άμεσα και έμμεσα τις αρχές και πρακτικές της μάθησης μέσω της κοινωνικής προσφοράς.

2. Η μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα είχε διάρκεια δύο ακαδημαϊκά έτη (2013-14 και 2014-15) και συμμετείχαν 281 φοιτητές και φοιτήτριες συνολικά. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει την ενσωμάτωση της μάθησης μέσω της κοινωνικής προσφοράς στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης, ώστε να δώσει ένα παράδειγμα σχετικά με το πώς η μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς μπορεί να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα σπουδών. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν βιωματικά τη μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς. Στη συνέχεια με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών αποτύπωσαν την εμπειρία τους σε μία ψηφιακή αφήγηση.

Στην έρευνά μας έχει χρησιμοποιηθεί η μεικτή μεθοδολογία για τη συλλογή δεδομένων, ώστε να γίνει η διερεύνηση του θέματος σε βάθος, να διασφαλίσουμε την τριγωνοποίηση των δεδομένων και να προκύψουν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε ο διαδοχικός επεξηγηματικός σχεδιασμός (sequential explanatory strategy). Τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν ταυτόχρονα. Τα διαφορετικά παραδείγματα αλληλεπιδρούν κατά τη διαδικασία της ερμηνείας των δεδομένων.

Η ενσωμάτωση της μάθησης μέσω της κοινωνικής προσφοράς έγινε:

1. στο μάθημα «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη» για τα χειμερινά εξάμηνα 2013-14 και 2014-15,
2. στα σεμινάρια 06 και 07 για τα εαρινά εξάμηνα 2013-14 και
3. στη σχολική πρακτική για το χειμερινό εξάμηνο 2013-14.

Όλα τα μαθήματα έγιναν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, με υπεύθυνο καθηγητή τον κ. Μακράκη. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 204 από το μάθημα, 54 από τα σεμινάρια και 23 από τη σχολική πρακτική. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού κι ανοιχτού τύπου, συνεντεύξεις μέσω Skype και ομαδικές συζήτησεις αναστοχασμού των δράσεων .

Οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν βιωματικά τη μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς και με τη χρήση των νέων τεχνολογιών τούς ζητήθηκε να αποτυπώσουν την εμπειρία τους σε μία ψηφιακή αφήγηση (συνεργατικό βίντεο). Όλα τα παραδοτέα συγκεντρώθηκαν σε μία ιστοσελίδα, όπου οργανώθηκαν σε κατηγορίες (http://www.aesop.edc.uoc.gr).

Ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα συνελέγησαν με τη χρήση των παραπάνω ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να αξιοποιηθούν τα πλεονεκτήματα και των δύο μεθόδων (ποιοτικής και ποσοτικής). Ο απώτερος στόχος άλλωστε είναι ο μετασχηματισμός της διδακτικής πρακτικής και του προγράμματος σπουδών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η μαθησιακή θεωρία επισημαίνει την επιτακτική ανάγκη για την επίτευξη των μετασχηματισμών αυτών, καθότι βασίζεται στο χειραφετικό εποικοδομισμό, στην κριτική παιδαγωγική και βασικά στο μαθησιακό παράδειγμα ExConTra· δηλαδή συνδυάζεται η εμπειρική μάθηση με την εποικοδομιστική και τη μετασχηματιστική μάθηση.

Η μεθοδολογία της συγκεκριμένης εργασίας έχει δομηθεί, έτσι ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε σε βάθος τα ερωτήματα σχετικά με το πώς η μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς μπορεί να ενσωματωθεί στα προγράμματα σπουδών. Τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέξαμε μάς προσφέρουν ένα επαρκές βήμα για την ενδελεχή κατανόηση του θέματος. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνθετικές μεταβλητές, ώστε να μπορέσουμε να διερευνήσουμε τις διάφορες σχέσεις και να διασφαλίσουμε την αξιοπιστία της έρευνας.

2.1 Εργαλείο της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκαν πέντε συνθετικές μεταβλητές: ικανοποίηση, μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς, στάση για αλλαγή και αυτοπεποίθηση. Οι λειτουργικοί ορισμοί που δόθηκαν σε κάθε μεταβλητή προήλθαν από τα ερωτήματα που τις απαρτίζουν:

Η συνθετική μεταβλητή “ικανοποίηση” χωρίζεται σε 3 επίπεδα:

1. Αυτογνωσία (να γνωρίζεις τα δυνατά κι αδύναμα σημεία σου, τις προκαταλήψεις σου και τις μεροληψίες)
2. Ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων (δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας)
3. Βιωματική μάθηση (σύνδεση της γνώσης και μάθησης, αυτενέργεια)

Η συνθετική μεταβλητή «μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς» μετράει την ευαισθητοποίηση των φοιτητών σχετικά με τα κοινωνικά προβλήματα, την προθυμία τους να παρέχουν βοήθεια σε κοινωφελείς οργανισμούς και την ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων από τέτοιου είδους δράσεις (ενεργοί πολίτες).

Ως «στάση για αλλαγή» ορίζουμε την ετοιμότητα των φοιτητών να αμφισβητήσουν ιδέες, αξίες και πεποιθήσεις, να κριθούν και να κάνουν προσωπικές και κοινωνικές ανατροπές.

Τέλος, ως «αυτοπεποίθηση» ορίζεται η αντίληψη των φοιτητών σχετικά με το αν μπορούν να έχουν θετική επίδραση και επιρροή σε τοπικό ή/και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Οι συνθετικές μεταβλητές που αναπτύχθηκαν πέρασαν από έλεγχο αξιοπιστίας Cronbach a με τους δείκτες αξιοπιστίας να κυμαίνονται από 0.61 (στάση για αλλαγή), 0.74 (ΜΚΠ), 0.75 (χρήση ΤΠΕ), 0.78 (αυτοπεποίθηση) έως και 0.84 (ικανοποίηση). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας εξετάσαμε τις παρακάτω υποθέσεις:

- Τα αποτελέσματα για τη μεταβλητή ΜΚΠ είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά το τέλος των σεμιναρίων.
- Τα αποτελέσματα για τη μεταβλητή Στάση για αλλαγή είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά το τέλος των σεμιναρίων.
- Η συχνότητα παρακολούθησης των φοιτητών/φοιτητριών στο μάθημα είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στη μεταβλητή ΜΚΠ.
- Οι μεταβλητές στάση για αλλαγή, αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στη μεταβλητή ΜΚΠ τόσο για το μάθημα όσο και για το σεμινάριο.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Σύγκριση πριν και μετά το τέλος των σεμιναρίων για τη μεταβλητή ΜΚΠ

Προκειμένου να εξετάσουμε αν τα αποτελέσματα για τη μεταβλητή ΜΚΠ είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά το τέλος των σεμιναρίων, εφαρμόστηκε το paired sample t-test. Η άμεση σύγκριση έγινε στις συνολικές βαθμολογίες της ΜΚΠ και μόνο σε εκείνα τα άτομα για τα οποία είχαμε απαντήσεις τόσο πριν όσο και μετά το σεμινάριο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων στην αρχή του σεμιναρίου και των απαντήσεων στο τέλος ($t (22) = -3,978$, $p <,01$). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε σημαντική αύξηση στη ΜΚΠ πριν από το σεμινάριο ($M = 2,91$, $SD = 0,27$) και μετά το σεμινάριο ($M = 3,28$, $SD = 0,57$). Συνολικά, η μεταβλητή ΜΚΠ αφορά την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά ζητήματα και τη συμμετοχή σε δράσεις για την αντιμετώπισή τους. Η πρώτη μας υπόθεση επιβεβαιώθηκε: «Υπήρχε σημαντική διαφορά των αποτελεσμάτων της ΜΚΠ πριν και μετά την ολοκλήρωση των σεμιναρίων». Με άλλα λόγια, η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά ζητήματα και η εμπλοκή σε σχετικές δράσεις αυξήθηκε μετά την ολοκλήρωση των σεμιναρίων.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα της μεταβλητής ΜΚΠ πριν και μετά το τέλος του σεμιναρίου

	Πριν το σεμινάριο		Μετά το σεμινάριο		t
ΜΚΠ	M	SD	M	SD	
	2.91	.27	3.28	.57	-3.978**

** p value is significant at .01 level of significance

3.2 Σύγκριση πριν και μετά το τέλος των σεμιναρίων για τη μεταβλητή Στάση για αλλαγή

Η υπόθεσή μας ήταν: «Θα υπάρξει σημαντική διαφορά μεταξύ της στάσης για αλλαγή πριν και μετά την ολοκλήρωση των σεμιναρίων». Για να εξεταστεί εάν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη μεταβλητή στάση για αλλαγή κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου, συγκρίθηκαν οι απαντήσεις πριν και μετά το μάθημα χρησιμοποιώντας t-test. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των βαθμολογιών (t (26) = -0,040, p > 0,05). Οι απαντήσεις που πήραμε πριν (M = 3,49, SD = 0,20) και μετά το σεμινάριο (M = 3,50, SD = 0,26) ήταν περίπου ίσες. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι το μάθημα δεν αύξησε τη θετική στάση απέναντι στις αλλαγές στους φοιτητές και τις φοιτήτριές μας. Η δεύτερη υπόθεσή μας δεν επιβεβαιώθηκε: «Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά της μεταβλητής στάση για αλλαγή πριν και μετά την ολοκλήρωση των σεμιναρίων».

Πίνακας 3: Σύγκριση των τιμών της μεταβλητής ΜΚΠ πριν και μετά το τέλος του σεμιναρίου

	Πριν το σεμινάριο		Μετά το σεμινάριο		t
Στάση για αλλαγή	M	SD	M	SD	
	3.49	.20	3.50	.26	-0.40

Πίνακας 4: Στοιχεία σχετικά με το μάθημα: Παρακολούθηση

Παρακολούθηση	N	%
Περισσότερες από 5 διαλέξεις	20	7.6
6-9 διαλέξεις	131	50.0
10-13 διαλέξεις	111	42.4

Πίνακας 5: Στοιχεία σχετικά με το μάθημα: Ενδιαφέρον

Ενδιαφέρον	N	%
Λιγότερο ενδιαφέρον	5	1.9

Περίπου το ίδιο	51	19.5
Ενδιαφέρον	153	58.6
Περισσότερο ενδιαφέρον	52	19.9

Πίνακας 6: Στοιχεία σχετικά με το μάθημα: Συμμετοχή

Συμμετοχή	N	%
Λιγότερο από άλλα μαθήματα	5	1.9
Περίπου το ίδιο	27	10.4
Λίγο περισσότερο	76	29.3
Περισσότερο	151	58.3

Πίνακας 7: Στοιχεία σχετικά με το μάθημα: Σύνδεση θεωρίας-πράξης

Σύνδεση θεωρίας - πράξης	N	%
Λιγότερο από άλλα μαθήματα	2	.8
Περίπου το ίδιο	34	13.0
Λίγο περισσότερο	99	37.9
Περισσότερο	126	48.3

Πίνακας 8: Στοιχεία σχετικά με το μάθημα: Μάθηση

Μάθηση	N	%
Έμαθα λιγότερα	4	1.5
Έμαθα περίπου το ίδιο	56	21.5
Έμαθα λίγο περισσότερα	107	41.0
Έμαθα περισσότερα	94	36.0

Συγκεντρώθηκαν στοιχεία για τις απόψεις των φοιτητών/φοιτητριών σχετικά με το μάθημα: Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη. Το μάθημα είχε υψηλό ποσοστό παρακολούθησης, με το 50% των συμμετεχόντων να παρακολουθούν από 6 έως 9 διαλέξεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος και το 42,4% να παρακολουθούν μεταξύ 10 και 13 διαλέξεων. Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεώρησε ότι το μάθημα ήταν ενδιαφέρον (59,6%) ή πιο ενδιαφέρον από άλλα μαθήματα (19,9%). Οι συμμετέχοντες όχι μόνο ενδιαφέρθηκαν για το συγκεκριμένο μάθημα, αλλά η πλειοψηφία τους (87,6%) ανέφερε επιπλέον ότι συμμετείχαν στο μάθημα περισσότερο από ότι συμμετείχαν σε άλλα μαθήματα.

Επιπλέον, το 86,2% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι αυτό το μάθημα πέτυχε τη σύνδεση θεωρίας-πράξης περισσότερο από άλλα μαθήματα. Τέλος, το 77% από αυτούς δήλωσε ότι είχε μάθει λίγο περισσότερα ή περισσότερα από ό,τι κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων. Μια λεπτομερής περιγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.

3.1 Η επίδραση παρακολούθησης των μαθημάτων στη μεταβλητή ΜΚΠ

Η επόμενη υπόθεση ήταν: «Η συχνότητα παρακολούθησης του μαθήματος από τους μαθητές θα αυξήσει σημαντικά την ΜΚΠ των μαθητών όσον αφορά την ευαισθησία σε κοινωνικά ζητήματα, την πρόθεση για κοινωνική προσφορά και την ανάπτυξη σχετικών προσωπικών δεξιοτήτων». Για να ελέγξουμε αυτήν την υπόθεση, εξετάσαμε την επίδραση της παρακολούθησης μαθημάτων. Αυτό έγινε λόγω της επιθυμίας να εξεταστεί εάν η παρακολούθηση του μαθήματος είχε τη δύναμη να ενισχύσει τη μεταβλητή ΜΚΠ. Προκειμένου να εξεταστεί εάν υπήρχε διαφορά στην ΜΚΠ μεταξύ των φοιτητών που παρακολουθούσαν το μάθημα τακτικά (10-13 διαλέξεις), το παρακολούθησαν μερικές φορές (6-9 διαλέξεις) ή το παρακολούθησαν σπάνια (λιγότερες από 5 διαλέξεις), εφαρμόσαμε έλεγχο διασπορών ANOVA.

Πριν από τον έλεγχο διασπορών ANOVA, έγινε έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων του Levene. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ομάδες δεν ήταν ομοιογενείς ($F(2,252) = 5,508$, $p < 0,01$) και, επομένως, εφαρμόστηκε Welch ANOVA αντί για ANOVA.

Πίνακας 9: Welch ANOVA για την παρακολούθηση

	F	df1	df2	p
Welch	5.177	2	46.914	.009

Πίνακας 10: Παρακολούθηση στο μάθημα

(I) Παρακολούθηση	(J) Παρακολούθηση	MD (I-J)	SE	p
Λιγότερες από 5 διαλέξεις	6-9 διαλέξεις	-.299	.115	.044
	10-13 διαλέξεις	-.355	.115	.015
6-9 διαλέξεις	Λιγότερες από 5 διαλέξεις	.299	.115	.044
	10-13 διαλέξεις	-.056	.039	.336
10-13 διαλέξεις	Λιγότερες από 5 διαλέξεις	.355	.115	.015
	6-9 διαλέξεις	.056	.039	.336

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις 3 ομάδες (Πίνακας 5). Για να δούμε ποιες ομάδες είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά

κάναμε Games-Howell post hoc tests. Επιλέξαμε Games-Howell, λόγω του Welch ANOVA. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για την ΜΚΠ σε αυτούς που σπάνια παρακολουθούσαν και σε αυτούς που παρακολουθούσαν μερικές φορές ή συχνά. Παρόλα αυτά, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών που παρακολουθούσαν μερικές φορές και συχνά (Πίνακας 6).

Η υπόθεση επιβεβαιώνεται εν μέρει: Η συχνότητα παρακολούθησης των φοιτητών/φοιτητριών στο μάθημα είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στη μεταβλητή ΜΚΠ. Με άλλα λόγια, οι φοιτητές/φοιτήτριες που παρακολούθησαν λιγότερες από 5 διαλέξεις ήταν λιγότερο ευαισθητοποιημένοι σε κοινωνικά ζητήματα και είχαν λιγότερες πιθανότητες να δράσουν για αυτά τα θέματα, όπως δήλωσαν, σε σχέση με αυτούς που συμμετείχαν σε 6-9 διαλέξεις και σε 10-13 διαλέξεις.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από διαφωνώ κάθετα (1) έως συμφωνώ απόλυτα (4). Προκειμένου να γίνουν συγκρίσιμες οι βαθμολογίες και στις πέντε μεταβλητές, υπολογίζονται οι μέσες βαθμολογίες αντί των αθροιστικών βαθμολογιών. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία και για τις πέντε συνθετικές μεταβλητές (στάση για αλλαγή, ικανοποίηση, αυτοπεποίθηση, ΜΚΠ και ΤΠΕ) παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 11: Περιγραφικά στατιστικά για τις μεταβλητές

	N	M	SD	Min	Max
Στάση για αλλαγή	256	3.41	.31	2.00	4.00
Ικανοποίηση	252	3.16	.40	1.36	4.00
Αυτοπεποίθηση	259	3.00	.42	1.70	4.00
Μάθηση μέσω της Κοινωνικής Προσφοράς	255	3.28	.33	1.70	4.00
Νέες Τεχνολογίες	259	3.46	.40	1.00	4.00

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης (Pearson correlation coefficients) έδειξαν ότι οι αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των πέντε συνθετικών μεταβλητών ήταν όλες σημαντικές (Πίνακας 7). Η ΜΚΠ συσχετίστηκε θετικά με τις άλλες τέσσερις μεταβλητές, που σημαίνει ότι όσο υψηλότερη είναι η στάση απέναντι στην αλλαγή, την ικανοποίηση, την αυτοπεποίθηση και τις ΤΠΕ, τόσο υψηλότερη μπορεί να είναι η ΜΚΠ (ενεργός πολίτης).

Πίνακας 12: Συσχετίσεις μεταξύ των 5 συνθετικών μεταβλητών (μάθημα)

	Στάση για αλλαγή	Ικανοποίηση	Αυτοπεποίθηση	ΜΚΠ	ΤΠΕ
Στάση για αλλαγή	1	.517**	.376**	.539**	.414**

Ικανοποίηση		1	.372**	.575**	.707**
Αυτοπεποίθηση			1	.515**	.412**
ΜΚΠ				1	.526**
ΤΠΕ					1

**. Correlation is significant at the 0.01 level

Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα την ΜΚΠ, εξετάσαμε τη σχέση της με τις μεταβλητές: στάση για αλλαγή, αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση.

Πίνακας 13: Η συσχέτιση ΜΚΠ με τις μεταβλητές: Στάση για αλλαγή, αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση (μάθημα)

	B	SE	β	p	R	R^2	F	p
Στάση για αλλαγή	.291	.061	.268	.000	.689	.475	72.012	.000
Ικανοποίηση	.283	.048	.333	.000				
Αυτοπεποίθηση	.219	.042	.273	.000				

Πραγματοποιήθηκε πολλαπλή παλινδρόμηση (multiple regression) με τις μεταβλητές: στάση για αλλαγή, αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση. Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν το ΜΚΠ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το συνολικό μοντέλο ήταν σημαντικό και ότι οι τρεις παράγοντες εξήγησαν το 47,5% της διακύμανσης (R2 =.475, F (3.239) = 72.012, p<.01). Όλοι οι παράγοντες που περιλαμβάνονται στο μοντέλο συνέβαλαν σημαντικά στην ΜΚΠ. Συγκεκριμένα, τα τρία χαρακτηριστικά προέβλεψαν σημαντικά την ΜΚΠ, με το αποτέλεσμα να είναι υψηλότερο για την ικανοποίηση (β = 0,333, p< 0,01). Τα αποτελέσματα της αυτοπεποίθησης (β = 0,273, p< 0,01) και της στάσης για αλλαγή (β = 0,268, p< 0,01) ήταν περίπου ίσα. Το πρώτο μέρος της υπόθεσής μας: «Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην αλλαγή, την αυτοπεποίθηση και την ικανοποίηση θα έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην ΜΚΠ για το μάθημα» επιβεβαιώνεται. Με άλλα λόγια, η ικανοποίηση, η αυτοπεποίθηση και η στάση απέναντι στην αλλαγή αυξάνουν τη συμμετοχή των φοιτητών/φοιτητριών στην ΜΚΠ. Στη συνέχεια, διερευνούμε την ίδια υπόθεση για τα σεμινάρια.

Παρόλο που υπάρχει διαφορά στα σεμινάρια και το μάθημα στο μέγεθος του δείγματος, θέλαμε να εξετάσουμε εάν το μοτίβο των σχέσεων μεταξύ των συνθετικών μεταβλητών θα ήταν παρόμοιο. Οι συσχετίσεις υπολογίστηκαν χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μετά, και όχι πριν από το σεμινάριο, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να μπορούν να είναι συγκρίσιμα με αυτά της πρώτης φάσης (οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μετά το μάθημα ICT in ESD). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ΜΚΠ συσχετίστηκε σημαντικά με την

αυτοπεποίθηση, τη στάση για αλλαγή και την ικανοποίηση (Πίνακας 10). Επιπλέον, η στάση για αλλαγή συσχετίστηκε σημαντικά με την ικανοποίηση και την αυτοπεποίθηση, ενώ η ικανοποίηση και η αυτοπεποίθηση συσχετίστηκαν επίσης. Ως αποτέλεσμα, και το δεύτερο μέρος της υπόθεσής μας επιβεβαιώνεται: «Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην αλλαγή, την αυτοπεποίθηση και την ικανοποίηση έχουν σημαντική επίδραση στην ΜΚΠ για το σεμινάριο».

Πίνακας 14: Συσχετίσεις μεταξύ των 5 συνθετικών μεταβλητών (σεμινάρια)

	Στάση για αλλαγή	Ικανοποίηση	Αυτοπεποίθηση	ΜΚΠ	Αυτό το μάθημα με άλλαξε
Στάση για αλλαγή	1	.749**	.562**	.542**	.504**
Ικανοποίηση		1	.542**	.503**	.565**
Αυτοπεποίθηση			1	.558**	.435**
ΜΚΠ				1	.250
Αυτό το μάθημα με άλλαξε					1

**. Correlation is significant at the 0.01 level.

Όταν διενεργήθηκε πολλαπλή παλινδρόμηση (με εξαρτημένες μεταβλητές τη στάση απέναντι στην αλλαγή, την αυτοπεποίθηση και την ικανοποίηση), το συνολικό μοντέλο ήταν σημαντικό και εξηγούσε το 39,2% της διακύμανσης (R2 =.392, F (3, 39) = 8.385, p< .01). Ωστόσο, από τις τρεις εξαρτημένες μεταβλητές μόνο η αυτοπεποίθηση αποδείχθηκε σημαντική (β = 0,347, p< 0,05).

Πίνακας 15: Η συσχέτιση ΜΚΠ με τις μεταβλητές: Στάση για αλλαγή, αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση (σεμινάριο)

	B	SE	β	p	R	R^2	F	p
Attitude towards change	.458	.346	.259	.194	.626	.392	8.385	.000
Satisfaction	.172	.291	.115	.557				
Self-confidence	.365	.164	.347	.032				

4. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Σε αυτή την εργασία μελετάμε την ενσωμάτωση της μάθησης μέσω της κοινωνικής προσφοράς στα μαθήματα του ΠΤΔΕ Κρήτης. Τα κριτήρια αξιολόγησης αφορούσαν τη σύνδεση του πανεπιστημίου με την τοπική κοινότητα, τη συνεισφορά στην κοινωνία και την ανάπτυξη ενεργών πολιτών. Η μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς ολοκληρώθηκε με επιτυχία, η ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με

τον εθελοντισμό είναι γεγονός, όπως φαίνεται μέσα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Οι συγκρίσεις των αποτελεσμάτων (πριν και μετά τα σεμινάρια) έδειξαν σημαντική αύξηση της συνθετικής μεταβλητής «μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς». Η ενσωμάτωση της μάθησης μέσω της κοινωνικής προσφοράς αύξησε την ευαισθητοποίηση των μαθητών για τα κοινωνικά ζητήματα, την προθυμία τους για εθελοντισμό και την ανάπτυξη των προσωπικών τους δεξιοτήτων (ενεργοί πολίτες).

Η στάση για αλλαγή δεν επηρεάστηκε από το μάθημα και το σεμινάριο, γεγονός που ίσως να οφείλεται στη δυσκολία μας να αμφισβητήσουμε ιδέες, αξίες και πεποιθήσεις, να κριθούμε και να κάνουμε προσωπικές και κοινωνικές ανατροπές. Μία έρευνα μεγαλύτερης διάρκειας ή διαφορετικού σχεδιασμού θα μπορούσε να μας δώσει περισσότερες πληροφορίες σχετικά.

Η εξέταση της σχέσης μεταξύ των συνιστωσών της ΜΚΠ κατέδειξε ότι όλες οι συνθετικές μεταβλητές συνδέονται με την επιτυχία ΜΚΠ. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν τη σημασία της στροφής προς τις στρατηγικές βιωματικής εκπαίδευσης, όπως η μάθηση μέσω της κοινωνικής προσφοράς με τη στήριξη των νέων τεχνολογιών. Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση οφείλει να ενσωματώσει περισσότερα μαθήματα που συνδέουν το περιεχόμενο των μαθημάτων με τον εθελοντισμό και τη μάθηση με την τοπική κοινότητα. Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη απαιτεί νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης.

Συμπερασματικά, η ενσωμάτωση της μάθησης υπηρεσιών σε προγράμματα σπουδών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται το σωστό βήμα προς τη βιώσιμη εκπαίδευση. Τόσο η διαθέσιμη βιβλιογραφία όσο και τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δείχνουν ότι η ΜΚΠ δίνει τη δυνατότητα στους νέους να αναπτυχθούν και να αλλάξουν προς το καλύτερο. Επιπλέον, αλλάζοντας τον εαυτό τους προς το καλύτερο, οι φοιτητές κι οι φοιτήτριες αποκτούν την αυτοπεποίθηση και τις ικανότητες να αλλάξουν και τον κόσμο προς το καλύτερο. Αυτό είναι καίριας σημασίας, καθώς έχει αποδειχθεί ανεπαρκές να προτείνουμε νέα προγράμματα σπουδών και να περιμένουμε από όλους να τα ακολουθήσουν πιστά (Tyack & Cuban, 1995). Αντίθετα, κάθε φορά που θέλουμε να αλλάξουμε κάτι, είναι πάντα καλή ιδέα να κάνουμε μια παύση, να πάρουμε μια βαθιά ανάσα και να αλλάζουμε για αρχή τον εαυτό μας και έτσι θα ακολουθήσουν και άλλες αλλαγές.

Βιβλιογραφία

Anderson, B. J. & Pickeral T. (1999). *Challenges and Strategies for Success with Service-Learning in Preservice Teacher Education*. Washington: National Service Fellows.

Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *Expanding Boundaries: Service and Learning, 2*(6). Washington DC: Corporation for National Service.

Κοπάνου, Κ. (2012). Ο εθελοντισμός ασπίδα στην οικονομική κρίση. *Ελευθερία*. Ανακτήθηκε από http://www.eleftheria.gr/index.asp?cat=7&aid=36311

Μπούρας, Γ. & Λυκούρας, Λ. (2011). Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στη ψυχική υγεία. *Εγκέφαλος 48*, 54-61. Ανακτήθηκε στις 29-6-2022 από http://www.encephalos.gr/48-2-02g.htm

Osgood, R. L. (2006). Enhancing the Development of Teacher-Citizens in the United States through Liberal Education and Service-learning: A Case Study. *Citizenship Teaching and Learning, 2*(1).

Πουλόπουλος Χ. (2012). *Απολογιστική συνέντευξη Τύπου ΚΕΘΕΑ "Κρίση και εξάρτηση: αδιέξοδα και προοπτικές*" [Δελτίο Τύπου]. Ανακτήθηκε από http://www.kethea.gr/el-gr/%CE%BD%CE%AD%CE%B1/%CE%B4%CE%B5%CE%BB%CF%84%CE%AF%CE%B1%CF%84%CF%8D%CF%80%CE%BF%CF%85.aspx?articleType=ArticleView&articleId=246&language=el-gr

Sigmon, R. (1996). The Problem of Definition in Service-Learning. *The Journey to Service-Learning*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.

Stokamer, S. T. (2011). *Pedagogical Catalysts of Civic Competence: The Development of a Critical Epistemological Model for Community-Based Learning*. Unpublished doctoral dissertation. Portland State University. Retrieved from ProQuest database. (UMI No. 3468983)

Ο σχολικός εκφοβισμός μέσω διαδικτύου (cyber bullying) και η επίδρασή του στην κοινωνικοποίηση των παιδιών

Α. Μέτσιου
Υποψήφια διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
tasmets@yahoo.gr
Γ. Μπρώνη
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
georgiabroni@yahoo.gr
Μ. Κική
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
magdalinikiki@yahoo.com
Ε. Παπαχρήστου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
papalefa@gmail.com

Περίληψη
Το cyberbullying αποτελεί πλέον μια δεινή πραγματικότητα και περιλαμβάνει τον εκφοβισμό μέσω ψηφιακών συσκευών. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που πλήττει κυρίως τις νεαρές ηλικίες και παιδιά της μαθητικής ηλικίας, με ολέθρια απότοκα, οδηγώντας τα «θύματα» των εκφοβιστικών συμπεριφορών σε ψυχολογικής φύσεως προβλήματα, όπως κατάθλιψη και άγχος, δημιουργώντας συναισθήματα θλίψης και μοναξιάς, οδηγώντας στην εκούσια απομόνωση και στην απώλεια ενδιαφέροντος για ποικίλες κοινωνικές δραστηριότητες. Σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει ακόμα και σε απροθυμία παρακολούθησης των μαθημάτων και σε επιθυμία εγκατάλειψης του σχολείου και δυστυχώς πολλές φορές τα αποτελέσματα είναι ολέθρια οδηγώντας πολλά παιδιά ακόμα και στην αυτοκτονία. Η μελέτη του φαινομένου κρίνεται επιτακτική τόσο για να μελετηθούν τα γενεσιουργά αίτια του φαινομένου όσο και για να εντοπιστούν οι κοινές συμπεριφορές που «γεννούν» τους θύτες μιας τέτοιας «εγκληματικής» συμπεριφοράς. Κρίνεται επίσης σκόπιμο να μελετηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης στην παρουσία τέτοιων περιστατικών στο σχολικό περιβάλλον και στις ενέργειες που πραγματοποιούνται για την άρση παρομοίων συμπεριφορών που πλήττουν την ψυχοσωματική ολοκλήρωση των παιδιών και παράλληλα οδηγούν την εκπαίδευση σε μια στασιμότητα αν όχι οπισθοδρόμηση των παιδευτικών και κοινωνικών της στόχων. Συγκεκριμένα, διερευνάται η παρουσία του φαινομένου και οι κοινωνικές του προεκτάσεις στην περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας, σε επίπεδο επαρχιακών πόλεων, όπου οι κοινωνικοί δεσμοί παρουσιάζονται πιο ισχυροί με τα απότοκα να μελετώνται εν συγκρίσει με μεγαλουπόλεις ώστε να μελετηθούν οι ομοιότητες και διαφορές. Σκοπός είναι η διερεύνηση του βαθμού εισχώρησης του σχολικού εκφοβισμού μέσω διαδικτύου (cyber bullying) στο άμεσο και οικείο περιβάλλον των

παιδιών σχολικής ηλικίας. Δευτερεύων στόχος είναι η διερεύνηση του βαθμού επιρροής του στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, μέσα από την επίδρασή του στην ψυχοσύνθεση των παιδιών. Μέθοδος: Το δείγμα της έρευνας επελέγη με τη μέθοδο της τυχαίας στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, προερχόμενο από τα σχολεία της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Για τη συλλογή των δεδομένων που θα οδηγούσαν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, διαμοιράστηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, μέσω του οποίου επιτεύχθηκε η συλλογή ποσοτικών και μετρήσιμων δεδομένων σχετικά με τις διαστάσεις που σχετίζονται με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, την ύπαρξη προσωπικής εμπειρίας cyber bullying και την επίδραση αυτής στα συναισθήματα και τις επιλογές των μαθητών, σε επίπεδο κοινωνικής συναναστροφής. Για τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε η συναίνεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: cyberbullying, κοινωνικοποίηση, απότοκα, σχολικό περιβάλλον, Δυτική Μακεδονία.

Abstract

Cyberbullying is the term that describes bullying through digital means. It is a phenomenon that mainly affects young people and school children and has tremendous consequences, leading to various psychological problems to the "victims" of bullying, such as depression and anxiety, feelings of sadness and loneliness, it can lead to voluntary isolation and loss of interest in a variety of social activities. In extreme cases it can even lead to reluctance to attend classes and a desire to drop out of school and in many occasions the results are disastrous, leading many children even to suicide. The paper's purpose is to investigate the extent to which cyber bullying has penetrated the immediate and intimate environment of school-age children. A secondary goal is to investigate the degree of its influence on children's social skills and the child's psychology. Specifically, the investigation will be conducted in the region of Western Macedonia, at the level of provinces, where social ties are stronger with the results being compared to large cities, in order to study the similarities and differences. The research sample was selected by the method of random stratified sampling, and the participants came from the schools of the Region of Western Macedonia. In order to collect the data a structured questionnaire was distributed, through which the collection of quantitative and measurable data was achieved.

Keywords: cyberbullying, socialization, abyss, school environment, Western Macedonia

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Η παρουσία του φαινομένου διεθνώς και σε εθνικό επίπεδο

Ο κυβερνοεκφοβισμός, όπως πάρα πολύ χαρακτηριστικά έχει πει ο Li (2007), είναι μια σύγχρονη μορφή εκφοβισμού, κατά την οποία εκδηλώνεται ο παραδοσιακός εκφοβισμός που γινόταν πρόσωπο με πρόσωπο και μάλιστα ο ίδιος τον έχει χαρακτηρίσει ως «*ένα παλιό κρασί σε καινούργιο μπουκάλι*» με τη χρήση της τεχνολογίας να αποτελεί το κύριο διαφοροποιό στοιχείο του κυβερνοεκφοβισμού σε σχέση με τον παραδοσιακό. Συγκεκριμένα, τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μορφής του εκφοβισμού είναι η χρησιμοποίηση της τεχνολογίας της πληροφορικής και των επικοινωνιών αλλά και το γεγονός ότι η εχθρική συμπεριφορά είναι επαναλαμβανόμενη και στοχεύει, όπως και η παραδοσιακή μορφή εκφοβισμού, στο να προκαλέσει βλάβη σε κάποιον άλλο άνθρωπο (Smith, Mahdavi, Carvalho,…& Tippett, 2008), ο οποίος δεν μπορεί με ευκολία να υπερασπιστεί τον εαυτό του κι αυτό οδηγεί σε επανάληψη της επίθεσης (Antoniadou, Kokkinos & Markos, 2016).

Ο κυβερνοεκφοβισμός παρουσιάζει αρκετές μορφές, ανάλογα με τον τρόπο τέλεσής του, στοχοποιώντας συγκεκριμένα πρόσωπα και επιδιώκοντας τον εκφοβισμό τους, μια δυσάρεστη κατάσταση που μπορεί να εκδηλωθεί με την αποστολή υβριστικών μηνυμάτων, κάτι το οποίο χαρακτηρίζεται ως «flaming» (Moor, Heuvelman & Verleur, 2010). Πολύ συχνή είναι και η παρενόχληση μέσω του διαδικτύου που περιλαμβάνει και πάλι μηνύματα, τα οποία έχουν υβριστικό και προσβλητικό περιεχόμενο (Burnham & Wright, 2012). Επίσης επαναλαμβανόμενες μορφές παρενόχλησης είναι και η προσπάθεια δυσφήμισης και αμαύρωσης της υπόληψης ενός ατόμου (Bayzick, Kontostathis & Edwards, 2011) και συχνά παρουσιάζεται και η προσπάθεια οικειοποίησης της ταυτότητας κάποιου άλλου και της δημοσιοποίησης των προσωπικών του στοιχείων. Ακόμη μια μορφή κυβερνοεκφοβισμού είναι το λεγόμενο «happy slapping». Και στην περίπτωση αυτή το θύμα δέχεται επίθεση σωματική και κατά τη διάρκεια αυτής της επίθεσης βιντεοσκοπείται από το κινητό ενός άλλου ανθρώπου και διαμοιράζεται το περιεχόμενο στο διαδίκτυο ή και σε άλλα κινητά τηλέφωνα (Chan, Khader, Ang,…& Chin, 2012).

Οι Englander, Donnerstein, κ.ά. (2017), ερευνώντας το φαινόμενο, τονίζουν ότι τα θύματα του cyber bullying παγκοσμίως ξεπερνούν τα εκατομμύρια σε παγκόσμιο επίπεδο και σχεδόν ένα εκατομμύριο αυτών αυτοκτονούν ή αποπειρώνται να αυτοκτονήσουν και μάλιστα στις τρυφερές ηλικίες των 15 έως 29 ετών. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά που υφίστανται κυβερνοεκφοβισμό εγκαταλείπουν το σχολείο, γιατί στο σχολικό περιβάλλον αντιμετωπίζουν χλευασμό, απειλές, εκβιασμούς, διαδίδονται ψευδή γεγονότα ή και διαμοιράζονται φωτογραφίες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Άλλωστε δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο κατά το οποίο λαμβάνουν χώρα και βίαια ξεσπάσματα με πυροβολισμούς και επιθέσεις ανηλίκων στα σχολεία.

Η Αντωνιάδου και Κόκκινος (2013) εντάσσουν το φαινόμενο του κυβερνοεκφοβισμού στις συμπεριφορές προληπτικής επιθετικότητας και μάλιστα οι συμπεριφορές αυτές γίνονται πράξη είτε από ένα είτε από πολλά άτομα στοχεύοντας

στο να προκαλέσουν συναισθηματική ή και σωματική βλάβη στα θύματά τους. Οι ίδιοι τονίζουν ότι το cyber bullying παρουσιάζεται έκδηλο και στον ελλαδικό χώρο και μάλιστα σε έρευνα που διεξήχθη και αφορούσε παιδιά ηλικίας 9 έως 16 ετών το 4% αυτών δήλωσαν ότι έλαβαν κακόβουλα ή επιβλαβή μηνύματα από κάποιον συμμαθητή μέσω του διαδικτύου και μάλιστα το 2% του δείγματος έχει γίνει το ίδιο θύτης βίας.

Έχει αποδειχτεί ερευνητικά, λοιπόν, ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελεί ένα υπαρκτό φαινόμενο και στον ελλαδικό χώρο σε μαθητές τόσο της προεφηβικής όσο και της εφηβικής ηλικίας με συχνότερη την εκδήλωση του στο γυμνάσιο, ενώ στο δημοτικό οι μαθητές εμπλέκονται λιγότερο σε περιπτώσεις κυβερνοεκφοβισμού. Στους μαθητές γυμνασίου, όπου το φαινόμενο παρουσιάζεται πιο έκδηλο, ένας σημαντικότατος παράγοντας επικινδυνότητας για την εκδήλωσή του είναι και το γεγονός ότι τα παιδιά στην ηλικία αυτή παρουσιάζουν μια χαμηλή γνωστική ενσυναίσθηση για τους συμμαθητές τους, αλλά αποτελεί αιτία και η συνεχής χρήση του διαδικτύου κατά την ηλικία αυτή, με αποτέλεσμα την αύξηση της εμπλοκής τους σε περιστατικά κυβερνοεκφοβισμού λόγω και του γεγονότος ότι αδυνατούν να κατανοήσουν τη συναισθηματική κατάσταση των θυμάτων τους μέσω του διαδικτύου (Kokkinos, Antoniadou, Asdre & Voulgaridou, 2016).

1.2 Η επίδραση του cyberbullying στην κοινωνικοποίηση των παιδιών

Οι σημαντικότεροι φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού αναμφίβολα είναι η οικογένεια, το φιλικό περιβάλλον και το σχολείο αλλά στη σύγχρονη εποχή ο παγκόσμιος ιστός και η εξέλιξη της τεχνολογίας τείνουν να εντάξουν στους φορείς κοινωνικοποίησης και το διαδίκτυο, αφού πάρα πολλά παιδιά, ακόμη από τη νεαρή ηλικία του δημοτικού, συνηθίζουν να έχουν προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Wang, Nansel & Iannotti, (2011).

Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα παρά το γεγονός ότι το Cyber bullying έχει χαρακτηριστεί ως μη επικίνδυνο, με ελάχιστα μικρό ποσοστό των παιδιών να φοβούνται τον διαδικτυακό εκφοβισμό και να έχουν πέσει θύμα του, εντούτοις είναι εντυπωσιακό ότι οι συνέπειες του κυβερνοεκφοβισμού είναι πάρα πολύ σημαντικές, αφού ο κυβερνοεκφοβισμός οδηγεί τα παιδιά σε χαμηλή αίσθηση αυτοεκτίμησης, πτώση των επιδόσεων του σχολείου, διαταραχές ύπνου, περιστατικά κατάθλιψης, επιθυμία εγκατάλειψης του σχολείου ή αποφυγή της επαφής με τους συνομηλίκους, όπως επίσης και προβλήματα που σχετίζονται με διαταραχές του φαγητού, όπως είναι η ανορεξία και η βουλιμία. Εξαιρετικά σημαντικό όλων αυτών είναι το γεγονός ότι ο κυβερνοεκφοβισμός επηρεάζει πάρα πολύ την επιθυμία των παιδιών να κοινωνικοποιηθούν και να δημιουργήσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, κάτι το οποίο μπορεί να αποβεί εξαιρετικά τραυματικό για παιδιά νεανικής και εφηβικής ηλικίας (Patchin & Hinduja, 2015).

Μελετώντας τις επιπτώσεις του κυβερνοεκφοβισμού οι Nordahl, Beran και Dittrick (2013) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά στο σχολικό τους

περιβάλλον καταβάλλονται από μια αίσθηση καχυποψίας για τους συμμαθητές τους, κάτι το οποίο οδηγεί στην αδυναμία δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων, όπως επίσης και στην έλλειψη επιθυμίας να ανοιχτούν και να δημιουργήσουν φιλικές συναναστροφές και να κάνουν παρέα με τους συμμαθητές τους, αίσθημα που αντιτίθεται στην εγγενή επιθυμία του ανθρώπου να δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις (O'Brien & Moules, 2010).

1.3 Ο κοινωνικός απομονωτισμός της Covid-19 και ο κυβερνοεκφοβισμός

Η υγειονομική κρίση του Covid-19 ανάγκασε τα παιδιά να μείνουν στο σπίτι και να κάνουν μαθήματα μέσω τηλεκπαίδευσης μακριά από τον χώρο του σχολικού περιβάλλοντος. Το γεγονός αυτό εκμεταλλεύτηκαν πολλά άτομα εκδηλώνοντας εκφοβιστικές συμπεριφορές στο διαδίκτυο, εκμεταλλευόμενοι το ότι τα παιδιά ήταν ευάλωτα λόγω της κοινωνικής αποστασιοποίησης και του απομονωτισμού αλλά και της ενεργητικότερης παρουσίας τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η παρουσία τους αυτή ενίσχυσε τον αριθμό ανάρτησης φωτογραφιών, βίντεο, κ.λπ. που αφορούσαν την προσωπική τους ζωή αλλά και τη μεγαλύτερη διαδικτυακή παρακολούθησή τους. Ως αποτέλεσμα, δημοσιεύονταν περισσότερα σχόλια χρηστών, πολλά από τα οποία ήταν υποτιμητικά ενώ διέρρεαν συνεχώς φωτογραφίες και βίντεο τα οποία μπορούσαν πολλοί χρήστες να οικειοποιηθούν (Vaillancourt, Brittain, Krygsman,…& Pepler, 2021˙ Rosli, Ya’cob, Bakar,…& Bajury, 2021).

Σύμφωνα με τους Lobe, Velicu, κ.ά. (2021), η Covid-19 επηρέασε δραματικά τις ζωές των περισσότερων παιδιών στην Ευρώπη αλλά και στην Ελλάδα, αφού το lockdown, που επηρέασε τις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες την άνοιξη του 2020, οδήγησε στη μετατόπιση των περισσοτέρων δραστηριοτήτων των παιδιών από τον ρεαλιστικό στον ψηφιακό κόσμο. Έκτοτε, η φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, ο ελεύθερος χρόνος, οι κοινωνικές επαφές αλλά και οι δραστηριότητές τους γινόταν κυρίως στο σπίτι μέσω των ψηφιακών μέσων, μεταβάλλοντας δραματικά τα καθημερινά τους προγράμματα (Lukavská, Burda,…& Gabrhelík, 2021).

Παρά το γεγονός ότι ο διαδικτυακός κόσμος προσφέρει ευκαιρίες και νέες δυνατότητες, το γεγονός ότι αντικατέστησε τις πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεις «άνοιξε το δρόμο» και σε γνωστούς διαδικτυακούς κινδύνους, όπως είναι η προβολή ακατάλληλου περιεχομένου, η υπερβολική χρήση του, ο διαδικτυακός εκφοβισμός, η παραπληροφόρηση και η αρνητική χρήση των προσωπικών δεδομένων. Επίσης, η υπερέκθεση των παιδιών στο διαδίκτυο οδήγησε σε μεγάλες αλλαγές στην αλληλεπίδρασή τους και αυξήθηκαν σημαντικά οι διαδικτυακές εμπειρίες κινδύνου σε σχέση με την κατάσταση που επικρατούσε πριν τον κοινωνικό απομονωτισμό (Alrawashda, 2020).

Οι διαστάσεις που έχει λάβει σήμερα το ζήτημα του εκφοβισμού και του διαδικτυακού εκφοβισμού, σε παγκόσμιο επίπεδο καθιστά την παρούσα έρευνα εξαιρετικά επίκαιρη και αναγκαία, καθώς αναμένεται να δώσει απαντήσεις σχετικά με τον βαθμό εισχώρησής του στην ελληνική οικογένεια αλλά και στο ελληνικό

σχολικό συγκείμενο, καθώς και τις επιπτώσεις του στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, παρέχοντας πληροφορίες που μπορεί να φανούν χρήσιμες στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και στους Δημόσιους Φορείς με σκοπό τον εντοπισμό και την αντιμετώπισή του.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού εισχώρησης του σχολικού εκφοβισμού μέσω διαδικτύου (cyber bullying) στο άμεσο και οικείο περιβάλλον των παιδιών σχολικής ηλικίας. Δευτερεύων στόχος είναι η διερεύνηση του βαθμού επιρροής του στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, μέσα από την επίδρασή του στην ψυχοσύνθεση των παιδιών, όπως εκδηλώνεται με ανάπτυξη αντίστοιχης παραβατικής ή και επιθετικής συμπεριφοράς. Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως ακολούθως:

- «Σε ποιο βαθμό έχει εισχωρήσει ο σχολικός εκφοβισμός μέσω διαδικτύου (cyber bullying) στο άμεσο και οικείο περιβάλλον των παιδιών σχολικής ηλικίας;»
- «Σε ποιο βαθμό επηρεάζει η έκθεση σε cyber bullying τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών οδηγώντας σε εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς προς τρίτους;»

2.2 Περιγραφή του Δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 126 παιδιά (59 αγόρια και 67 κορίτσια), σχολικής ηλικίας (από 11 έως 19 ετών, με το μεγαλύτερο ποσοστό - 17,5% - να αντιστοιχεί στην ηλικία των 15 ετών και mean=15.45) (που φοιτούν στα σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας ή έχουν αποφοιτήσει από κάποιο σχολείο της περιοχής αυτής μόλις το προηγούμενο έτος (το μεγαλύτερο ποσοστό - 22,2% - να αντιστοιχεί στην Α΄ Λυκείου, γεγονός που συνάδει και με τα ποσοστά της ηλικίας των μαθητών, δεδομένου ότι τα παιδιά της Α΄ Λυκείου είναι μεταξύ 15 και 16 ετών) (Πίνακας 1). Τα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν σε ψηφιακή μορφή σε γονείς και κηδεμόνες που κατοικούν στην περιοχή της έρευνας, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και εκτός σχολικών μονάδων. Ζητήθηκε η υποβολή Υπεύθυνης Δήλωσης συμφωνίας συμμετοχής των ανηλίκων παιδιών στην έρευνα, ενώ διαβεβαιώθηκαν ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και εμπιστευτικό, με ουδεμία σύνδεση μεταξύ των Υπεύθυνων Δηλώσεων και των προσωπικών στοιχείων/δεδομένων των παιδιών. Για την περαιτέρω διασφάλιση της γονικής συναίνεσης, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από σχετικό ερώτημα, η αρνητική απάντηση στο οποίο δεν επέτρεπε τη συμμετοχή του παιδιού στην έρευνα.

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων δείγματος

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό%
Αγόρι	59	46,8
Κορίτσι	57	53,2
Δεν επιθυμώ να απαντήσω		
Ηλικία		
11	6	4,8
12	7	5,6
13	10	7,9
14	17	13,5
15	22	17,5
16	20	15,9
17	20	15,9
18	17	13,5
19	7	5,6
Τάξη		
Μόλις πέρυσι τέλειωσα το σχολείο	19	15,1
3η Λυκείου	23	18,3
2α Λυκείου	11	8,7
1η Λυκείου	28	22,2
3η Γυμνασίου	11	8,7
2α Γυμνασίου	19	15,1
1η Γυμνασίου	4	3,2
$5^{η}$ - $6^{η}$ Δημοτικού	11	8,7
Σύνολο	**126**	**100**

2.3 Εργαλείο Μέτρησης

Για τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων για τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας, χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο βασίστηκε στην ελληνική μετάφραση του ερωτηματολογίου Adolescent Computer Use and Academic Achievement των Hunley et al. (2005) και των ερωτηματολογίων European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q), το οποίο

αναπτύχθηκε από τους Brighi et al. (2012), και European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ), το οποίο αναπτύχθηκε από τους Del Rey, Elipe & y Ortega-Ruiz (2012), όπως επικυρώθηκαν για την εγκυρότητα και την εσωτερική αξιοπιστία τους από τους y Ortega Ruiz, Del Reyc & Casasa (2016). Αποτελούνταν από συνολικά 60 ερωτήσεις (ένα διχοτομικό ερώτημα που αφορούσε τη συμφωνία των γονέων/κηδεμόνων για τη συμμετοχή του παιδιού στην έρευνα, τρία ερωτήματα δημογραφικού χαρακτήρα, ένα διχοτομικό ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη πρόσβασης σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, 19 ερωτήματα σχετικά με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, 14 ερωτήματα σχετικά με τον εκφοβισμό και 22 ερωτήματα σχετικά με τον διαδικτυακό εκφοβισμό - με τα 55 τελευταία ερωτήματα να είναι διατακτικής κλίμακας Likert πέντε βαθμίδων από 1 = Διαφωνώ Απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ Απόλυτα), βάσει των οποίων δημιουργούνταν πέντε ερευνητικοί παράγοντες (διαστάσεις) (όπως επιβεβαιώθηκαν και από την ανάλυση παραγόντων) που αφορούσαν:

- Τον χρόνο που αφιερώνουν τα παιδιά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή είτε για λόγους που σχετίζονται με το διάβασμα, είτε για ψυχαγωγικό σκοπό (Χ).
- Τον εκφοβισμό που υφίστανται (θυματοποίηση) (ΕΘ).
- Τον εκφοβισμό που προκαλούν (επίθεση) (ΕΕ).
- Τον διαδικτυακό εκφοβισμό που υφίστανται (θυματοποίηση) (ΔΘ).
- Τον διαδικτυακό εκφοβισμό που προκαλούν (επίθεση) (ΔΕ).

Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε από φιλόλογο ως προς τη σύνταξη και τη χρήση της ελληνικής γλώσσας και στη συνέχεια εξετάστηκε από δύο ανεξάρτητους ερευνητές, ως προς τη συνάφεια μεταξύ του περιεχομένου του και τον σκοπό της έρευνας. Ακολούθως, διεξήχθη πιλοτική έρευνα με τον διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου σε αρχικό δείγμα 10 παιδιών του οικείου μας περιβάλλοντος, από τα οποία ζητήθηκε να αναφέρουν και την άποψή τους σχετικά με την ευκολία κατανόησης των ερωτημάτων. Στη συνέχεια, διενεργήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας με τη χρήση του συντελεστή συνέπειας Cronbach's Alpha στις απαντήσεις της πιλοτικής έρευνας για κάθε διάσταση ξεχωριστά, ο οποίος απέδωσε ικανοποιητικούς δείκτες (α_X=0,88, $\alpha_{ΕΘ}$=0,91, $\alpha_{ΕΕ}$=0,92, $\alpha_{ΔΘ}$=0,89 και $\alpha_{ΔΘ}$=0,86>0,70). Στη συνέχεια και για διάστημα τριών μηνών (Φεβρουάριος έως και Απρίλιος 2022) συλλέχθηκαν πρωτογενή δεδομένα από μαθητές που κατοικούν στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας, με διάστημα αναφοράς τους έξι μήνες από την ημερομηνία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

2.4 Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε με τη χρήστη του στατιστικού πακέτου SPSS 20.0 και περιελάμβανε:

- Έλεγχο εσωτερικής αξιοπιστίας των παραγόντων με τη χρήση του συντελεστή συνέπειας Cronbach's Alpha (με αποδεκτή τιμή α>0,70).
- Ανάλυση συχνοτήτων των δύο διαστάσεων του διαδικτυακού εκφοβισμού.

- Έλεγχο μη παραμετρικής συσχέτισης Spearman's rho με σκοπό τον εντοπισμό της σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαστάσεων ΔΘ και ΔΕ.

Δεδομένου ότι στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο είχε οριστεί υποχρεωτικότητα απάντησης κάθε ερωτήματος, προκειμένου να είναι δυνατή η τελική υποβολή του ερωτηματολογίου, αποφεύχθηκε η πιθανότητα ύπαρξης απουσών τιμών (missing values). Χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p=0,05.

3. Αποτελέσματα

3.1 Έλεγχος Αξιοπιστίας

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του συντελεστή συνέπειας Cronbach's Alpha σε κάθε παράγοντα (διάσταση) του ερωτηματολογίου, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2. Η ανάλυση ανέδειξε υψηλή εσωτερική συνέπεια για το σύνολο των εξεταζόμενων παραγόντων.

Πίνακας 2: Έλεγχος αξιοπιστίας (Cronbach's alpha)

Παράγοντες (Διαστάσεις)	Cronbach's Alpha
Χρόνος στον Η/Υ (Χ)	0,753
Εκφοβισμός - θυματοποίηση (ΕΘ)	0,851
Εκφοβισμός - επίθεση (ΕΕ)	0,832
Διαδικτυακός Εκφοβισμός - θυματοποίηση (ΔΘ)	0,887
Διαδικτυακός Εκφοβισμός - επίθεση (ΔΕ)	0,904
Σύνολο	**0,868**

3.2 Εισχώρηση του σχολικού εκφοβισμού μέσω διαδικτύου στο άμεσο και οικείο περιβάλλον των παιδιών σχολικής ηλικίας

Μέσα από την ανάλυση συχνοτήτων των απαντήσεων που δόθηκαν στη διάσταση Διαδικτυακός Εκφοβισμός-θυματοποίηση (ΔΘ) προκύπτει ότι το 34,1% των μαθητών έχει αποτελέσει αντικείμενο υβριστικής ή προσβλητικής συμπεριφοράς μέσω e-mail ή SMS ή μήνυμα μέσω social media, το 40,5% υπήρξε αντικείμενο αρνητικών/άσχημων σχολίων που έγιναν σε άλλους μέσω του διαδικτύου, το 27,7% υπήρξε αποδέκτης απειλών μέσω μηνυμάτων στο διαδίκτυο, το 11,9% έχει υπάρξει θύμα παραβίασης ενός ηλεκτρονικού του λογαριασμού και υποκλοπής προσωπικών του πληροφοριών, το 6,4% έχει υπάρξει θύμα παραβίασης ενός ηλεκτρονικού λογαριασμού από κάποιον με σκοπό να τον/την υποδυθεί, το 19,1% έχει αντιληφθεί ότι κάποιος τρίτος δημιούργησε έναν ψεύτικο λογαριασμό για να τον/την υποδυθεί, το 23% έχει αντιληφθεί ότι προσωπικές του πληροφορίες έχουν δημοσιευθεί από κάποιον τρίτο στο διαδίκτυο, το 12,7% έχει αντιληφθεί ότι βίντεο ή φωτογραφίες του που τον εκθέτουν έχουν δημοσιευθεί από κάποιον τρίτο στο διαδίκτυο, το 15,1% έχει

υπάρξει θύμα επεξεργασίας από κάποιον τρίτο φωτογραφιών ή βίντεό του, το 33,3% έχει αποκλειστεί ή αγνοηθεί από ένα κοινωνικό δίκτυο ή μια συνομιλία και το 31,7% έχει υπάρξει θύμα διάδοσης κάποιας ψευδούς φήμης για το πρόσωπό του στο διαδίκτυο (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Πίνακας συχνοτήτων της διάστασης Διαδικτυακός Εκφοβισμός-θυματοποίηση (ΔΘ)

Διαδικτυακός Εκφοβισμός-θυματοποίηση (ΔΘ)		1	2	3	4	5
ΔΘ1: Κάποιος με έβρισε ή με προσέβαλε χρησιμοποιώντας e-mail ή SMS ή μήνυμα μέσω social media.	n%	24,6	15,9	25,4	23,0	11,1
ΔΘ2: Κάποιος είπε άσχημα λόγια για μένα σε άλλους χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο ή SMS	n%	22,2	16,7	20,6	29,4	11,1
ΔΘ3: Κάποιος με απείλησε μέσω μηνυμάτων στο διαδίκτυο ή SMS.	n%	35,7	15,1	21,4	19,0	8,7
ΔΘ4: Κάποιος παραβίασε το λογαριασμό μου ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή social media και πήρε τις προσωπικές μου πληροφορίες.	n%	49,2	25,4	13,5	10,3	1,6
ΔΘ5: Κάποιος παραβίασε το λογαριασμό μου και με υποδύθηκε.	n%	56,3	20,6	16,7	4,0	2,4
ΔΘ6: Κάποιος δημιούργησε έναν ψεύτικο λογαριασμό για να με υποδυθεί.	n%	38,9	22,2	19,8	4,0	15,1
ΔΘ7: Κάποιος δημοσίευσε προσωπικές πληροφορίες για μένα στο διαδίκτυο.	n%	36,5	20,6	19,8	7,9	15,1
ΔΘ8: Κάποιος έχει δημοσιεύσει στο διαδίκτυο βίντεο ή φωτογραφίες μου που με εκθέτουν	n%	48,4	30,2	8,7	7,9	4,8
ΔΘ9: Κάποιος έχει "πειράξει" και επεξεργαστεί φωτογραφίες μου ή βίντεο μου που είχα δημοσιεύσει στο διαδίκτυο.	n%	40,5	29,4	15,1	10,3	4,8
ΔΘ10: Έχω αποκλειστεί ή αγνοηθεί από ένα κοινωνικό δίκτυο ή μια συνομιλία.	n%	28,6	21,4	16,7	12,7	20,6
ΔΘ11: Κάποιος διέδωσε φήμες για μένα στο διαδίκτυο.	n%	31,7	13,5	23,0	9,5	22,2
*1 = Διαφωνώ Απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ Απόλυτα.						

3.3 Επιρροή της έκθεσης σε cyber bullying στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών

Μέσα από την ανάλυση συχνοτήτων των απαντήσεων που δόθηκαν στη διάσταση Διαδικτυακός Εκφοβισμός-επίθεση (ΔΕ) προκύπτει ότι το 6,4% έχει πει άσχημα λόγια για κάποιον σε τρίτους σε διαδικτυακά μηνύματα ή SMS, το 9,5% έχει πει άσχημα λόγια σε κάποιον ή τον έχει προσβάλει χρησιμοποιώντας SMS ή διαδικτυακά μηνύματα, το 6,4% έχει απειλήσει κάποιον μέσω SMS ή μηνυμάτων στο διαδίκτυο, το 3,2% έχει εισβάλει σε ηλεκτρονικό λογαριασμό κάποιου και του έχει κλέψει τις

προσωπικές του πληροφορίες, το 3,2% έχει μπει στον λογαριασμό κάποιου και τον έχει υποδυθεί, το 7,9% έχει δημιουργήσει έναν ψεύτικο λογαριασμό για να υποδυθεί κάποιον άλλο, το 5,6% έχει δημοσιεύσει προσωπικές πληροφορίες κάποιου τρίτου στο διαδίκτυο, το 3,2% έχει δημοσιεύσει στο διαδίκτυο βίντεο ή φωτογραφίες κάποιου που τον/την εκθέτουν, το 3,2% έχει "πειράξει" και επεξεργαστεί φωτογραφίες ή βίντεο κάποιου που αναρτήθηκαν στο διαδίκτυο, το 13,5% έχει αποκλείσει ή αγνοήσει κάποιον σε ένα κοινωνικό δίκτυο ή σε μια συνομιλία και το 3,2% έχει διαδώσει φήμες για κάποιον στο διαδίκτυο (Πίνακας 4). Η εφαρμογή μη παραμετρικής παλινδρόμησης για τον υπολογισμό του συντελεστή Spearman με σκοπό τον εντοπισμό σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαστάσεων ΔΘ και ΔΕ, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p=0,05, δεν ανέδειξε καμία περίπτωση μεταξύ των δύο εξεταζόμενων διαστάσεων (Πίνακας 5).

Πίνακας 4: Πίνακας συχνοτήτων της διάστασης Διαδικτυακός Εκφοβισμός - επίθεση (ΔΕ)

Διαδικτυακός Εκφοβισμός - επίθεση (ΔΕ)		1	2	3	4	5
ΔΕ1: Έχω πει άσχημα λόγια για κάποιον σε άλλους ανθρώπους σε διαδικτυακά μηνύματα ή SMS.	n%	51,6	23,8	18,3	4,0	2,4
ΔΕ2: Έχω πει άσχημα λόγια σε κάποιον ή τον έχω προσβάλει χρησιμοποιώντας SMS ή διαδικτυακά μηνύματα.	n%	60,3	15,1	15,1	7,9	1,6
ΔΕ3: Έχω απειλήσει κάποιον μέσω SMS ή μηνυμάτων στο διαδίκτυο.	n%	69,0	13,5	11,1	4,8	1,6
ΔΕ4: Εισέβαλα στον λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή social media κάποιου και του έκλεψα τις προσωπικές του πληροφορίες.	n%	77,0	13,5	6,3	1,6	1,6
ΔΕ5: Μπήκα στον λογαριασμό κάποιου και τον/την υποδύθηκα.	n%	77,0	15,9	4,0	1,6	1,6
ΔΕ6: Δημιούργησα έναν ψεύτικο λογαριασμό για να υποδυθώ κάποιον άλλο.	n%	69,8	13,5	8,7	6,3	1,6
ΔΕ7: Έχω δημοσιεύσει προσωπικές πληροφορίες κάποιου στο διαδίκτυο.	n%	73,8	9,5	11,1	4,0	1,6
ΔΕ8: Έχω δημοσιεύσει στο διαδίκτυο βίντεο ή φωτογραφίες κάποιου που τον/την εκθέτουν.	n%	78,6	17,5	0,8	1,6	1,6
ΔΕ9: Έχω "πειράξει" και επεξεργαστεί φωτογραφίες ή βίντεο κάποιου που αναρτήθηκαν στο διαδίκτυο.	n%	77,0	19,0	0,8	0,0	3,2
ΔΕ10: Έχω αποκλείσει ή αγνοήσει κάποιον σε ένα κοινωνικό δίκτυο ή σε μια συνομιλία.	n%	53,2	19,8	13,5	8,7	4,8
ΔΕ11: Έχω διαδώσει φήμες για κάποιον στο διαδίκτυο.	n%	75,4	19,8	1,6	0,0	3,2
*(1 = Διαφωνώ Απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ Απόλυτα).						

Πίνακας 5: Spearman's Rho test

			ΔΘ1	ΔΘ4	ΔΘ5	ΔΕ5
Spearman's rho	ΔΘ1	Correlation Coefficient	1,000**,*	,013**,*	,275**,*	,366**
		Sig. (2-tailed)	.	,883	,002	,000
		N	126	126	126	126
	ΔΘ4	Correlation Coefficient	,013**,*	1,000	,565**	,393**
		Sig. (2-tailed)	,883	.	,000	,000
		N	126	126	126	126
	ΔΘ5	Correlation Coefficient	,275**,*	,565**	1,000	,324**
		Sig. (2-tailed)	,002	,000	.	,000
		N	126	126	126	126
	ΔΕ5	Correlation Coefficient	,366**	,393**	,324**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	126	126	126	126
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						

4. Συμπεράσματα

Ο εκφοβισμός και ο εκφοβισμός μέσω διαδικτύου αποτελούν σήμερα μια δεινή πραγματικότητα, με το cyber bullying να έχει ενταθεί σε σημαντικό βαθμό, κυρίως λόγω αφενός της ολοένα κι αυξανόμενης εισχώρησης της τεχνολογίας των υπολογιστών και του διαδικτύου στην καθημερινότητα όλων και, αφετέρου, της υποχρεωτικής εφαρμογής της μεθόδου της τηλεκπαίδευσης λόγω της εμφάνισης της πανδημίας του Covid-19. Σκοπός της παρούσης έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού εισχώρησης του σχολικού εκφοβισμού μέσω διαδικτύου (cyber bullying) στο άμεσο και οικείο περιβάλλον των παιδιών σχολικής ηλικίας, καθώς και η διερεύνηση του βαθμού επιρροής του στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, μέσα από την επίδρασή του στην ψυχοσύνθεση των παιδιών, όπως εκδηλώνεται με ανάπτυξη αντίστοιχης παραβατικής ή και επιθετικής συμπεριφοράς.

Όσον αφορά το κύριο ερευνητικό ερώτημα, το αναμενόμενο αποτέλεσμα ήταν ότι ο βαθμός εισχώρησης του σχολικού εκφοβισμού μέσω διαδικτύου στο άμεσο και οικείο περιβάλλον των παιδιών σχολικής ηλικίας θα ήταν σημαντικός. Η στατιστική ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων ανέδειξε πράγματι έναν σημαντικό βαθμό εισχώρησης, δεδομένου ότι ποσοστό μεγαλύτερο του 6% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε ότι έχει βιώσει τουλάχιστον μια από τις μορφές cyber bullying

σύμφωνα τα ποσοστά συμφωνίας σε κάθε υποερώτημα της σχετικής διάστασης (Διαδικτυακός Εκφοβισμός-θυματοποίηση), ενώ σε έξι από τα εν λόγω υποερωτήματα, το ποσοστό συμφωνίας ξεπερνούσε το 20%. Το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας (40,5%) αφορά τη θυματοποίηση μέσω αρνητικών/άσχημων σχολίων που έγιναν σε άλλους μέσω του διαδικτύου, ενώ σημαντικό ποσοστό των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, έχει αποτελέσει αντικείμενο υβριστικής ή προσβλητικής συμπεριφοράς μέσω e-mail ή SMS ή μήνυμα μέσω social media, έχει αποκλειστεί ή αγνοηθεί από ένα κοινωνικό δίκτυο ή μια συνομιλία και έχει υπάρξει θύμα διάδοσης κάποιας ψευδούς φήμης για το πρόσωπό του στο διαδίκτυο (34,1%, 33,3% και 31,7%, αντίστοιχα), καταδεικνύοντας ότι η συνηθέστερη μορφή διαδικτυακού εκφοβισμού είναι η χρήση λεκτικής βίας και απαξίωσης. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Zhu, Huang, Evans & Zhang (2021), οι οποίοι αναφέρουν ότι η λεκτική βία αποτελεί το συνηθέστερο μέσο εκδήλωσης διαδικτυακού εκφοβισμού.

Η στατιστική ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων σχετικά με τη δεύτερη διάσταση διαδικτυακού εκφοβισμού (διαδικτυακός εκφοβισμός-επίθεση) και η αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ του να είναι κάποιος αποδέκτης και να αναπτύσσει παρόμοια συμπεριφορά, δεν ανέδειξε στοιχεία που να υποστηρίζουν την ύπαρξη επιρροής της έκθεσης σε cyber bullying στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών οδηγώντας σε εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς προς τρίτους, εν αντιθέσει με τα όσα κατέδειξε έρευνα του Alrawashda (2020). Εν τούτοις, παρατηρείται ότι η πλειονότητα των εκπονηθεισών ερευνών συνάδουν με τα ευρήματά μας για συσχετισμό του κυβερνοεκφοβισμού με την κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Ωστόσο, οι απαντήσεις των παιδιών στη διάσταση Διαδικτυακός εκφοβισμός-επίθεση ενδέχεται να μην είναι πλήρως αντιπροσωπευτική της πραγματικότητας, καθώς τα παιδιά θα μπορούσαν να έχουν αποκρύψει την αλήθεια, γιατί ίσως ντρέπονται να παραδεχθούν ότι εκδηλώνουν και οι ίδιοι παρόμοιες συμπεριφορές. Περαιτέρω έρευνα με την εφαρμογή τριγωνοποίησης του ποσοτικού εργαλείου μέτρησης της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας με μια εις βάθος διερεύνηση της εν λόγω διάστασης μέσω ποιοτικής έρευνας με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων ή/και παρατήρησης θα ήταν χρήσιμη. Ακόμη, σε σημαντικά συμπεράσματα θα μπορούσε να οδηγήσει και η διερεύνηση της πιθανής ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ του φύλου και της ηλικίας των παιδιών, καθώς και του κοινωνικοπολιτισμικού τους περιγύρου και της έντασης του διαδικτυακού εκφοβισμού του οποίου γίνονται αποδέκτες ή/και την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς με τη μορφή διαδικτυακού εκφοβισμού.

Περιορισμός της έρευνας υπήρξε και ο διαθέσιμος χρόνος για τη διεξαγωγή της, που δεν επέτρεψε την έγκαιρη διενέργεια των απαραίτητων ενεργειών, ώστε να ληφθούν οι κατάλληλες άδειες από τους αρμόδιους φορείς, για να διεξαχθεί η έρευνα εντός των σχολικών μονάδων και με τη συνεργασία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Alrawashda, M. N. (2020). The risk of bullying as a result of COVID-19 among university students. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, *91*, 1597-1625.

Antoniadou, N., Kokkinos, C. M. & Markos, A. (2016). Development, construct validation and measurement invariance of the Greek cyber-bullying/victimization experiences questionnaire (CBVEQ-G). *Computers in Human Behavior*, *65*, 380-390.

Bayzick, J., Kontostathis, A. & Edwards, L. (2011). *Detecting the presence of cyberbullying using computer software.*

Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., ... Thompson, J. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)* (Unpublished manuscript). University of Bologna.

Burnham, J. J. & Wright, V. H. (2012). Cyberbullying: What Middle School Students Want You to Know. *Alabama Counseling Association Journal*, *38*(1), 3-12.

Chan, S., Khader, M., Ang, J., Tan, E., Khoo, K. & Chin, J. (2012). Understanding 'happy slapping'. *International Journal of Police Science & Management*, *14*(1), 42-57.

Del Rey, R., Elipe, P. & y Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlappingand predictive value of the co-occurrence. *Behavior Psychology, 24*, 608-613.

Englander, E., Donnerstein, E., Kowalski, R., Lin, C. A. & Parti, K. (2017). Defining cyberbullying. *Pediatrics*, *140*(Supplement_2), S148-S151.

Hunley, S. A., Krise, J., Rich, T. & Schell, C. (2005). ADOLESCENT COMPUTER USE. *Adolescence, 40*(158).

Kokkinos, C. & Antoniadou, N. (2013). Κυβερνο-εκφοβισμός και κυβερνο-θυματοποίηση σε παιδιά και εφήβους: Συχνότητα εμφάνισης και παράγοντες επικινδυνότητας. *Preschool and Primary Education*, *1*(1), 138-169.

Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., Asdre, A. & Voulgaridou, K. (2016). Parenting and Internet behavior predictors of cyber-bullying and cyber-victimization among preadolescents. *Deviant Behavior*, *37*(4), 439-455.

Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in human behavior*, *23*(4), 1777-1791.

Lobe, B., Velicu, A., Staksrud, E., Chaudron, S. & Di Gioia, R. (2021). How children (10-18) experienced online risks during the Covid-19 lockdown-Spring 2020. *Key findings from surveying families in 11 European countries*.

Lukavská, K., Burda, V., Lukavský, J., Slussareff, M. & Gabrhelík, R. (2021). School-based prevention of screen-related risk behaviors during the long-term distant schooling caused by COVID-19 outbreak. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(16), 8561.

Moor, P. J., Heuvelman, A. & Verleur, R. (2010). Flaming on youtube. *Computers in human behavior*, *26*(6), 1536-1546.

Nordahl, J., Beran, T. N. & Dittrick, C. J. (2013). Psychological impact of cyber-bullying: Implications for school counsellors. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *47*(3).

O'Brien, N. & Moules, T. (2010). The impact of cyber-bullying on young people's mental health.

Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 69-74.

Rosli, W. R. W., Ya'cob, S. N., Bakar, M. H. A. & Bajury, M. S. M. (2021). Governing the Risks of Cyber Bullying in the Workplace During the Era of Covid-19. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, *6*(10), 334-342.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, *49*(4), 376-385.

Vaillancourt, T., Brittain, H., Krygsman, A., Farrell, A. H., Landon, S. & Pepler, D. (2021). School bullying before and during COVID-19: Results from a population-based randomized design. *Aggressive behavior*, *47*(5), 557-569.

Wang, J., Nansel, T. R. & Iannotti, R. J. (2011). Cyber and traditional bullying: Differential association with depression. *Journal of adolescent health*, *48*(4), 415-417.

y Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología educativa, 22*(1), 71-79.

Zhu, C., Huang, S., Evans, R. & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: a comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in public health*, *9*, 634909.

Το φαινόμενο Knife crime: Ετερότητα, εκπαίδευση, διεθνής εμπειρία. Μια συμβολή στην ελληνική περίπτωση υπό την οπτική της κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Επαμεινώνδας Παναγόπουλος
Πανεπιστήμιο Πατρών
epameinondaspanagopoulos@gmail.com
Γεωργία Γούγα
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
georgiagouga@uniwa.gr
Ιωάννης Καμαριανός
Πανεπιστήμιο Πατρών
kamarian@upatras.gr

Περίληψη
Η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί να συμβάλει στην ανάδυση ενός κοινωνικού φαινομένου, μαθητές να φέρουν και ενίοτε να χρησιμοποιούν ελαφράς μορφής μαχαίρια (knife crime). Καθώς το φαινόμενο παρουσιάζεται σύμφωνα με τα δεδομένα ως αυξανόμενο, οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες φαίνεται να ευνοούν την ανάπτυξη σχετικών παραβατικών συμπεριφορών. Η φτώχεια, το άγχος, η έλλειψη εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο κίνδυνος παρέκκλισης, που προκαλούνται από την αδυναμία, είναι χαρακτηριστικές πτυχές. Η συνέχεια της κρίσης στην Ελλάδα και οι κοινωνικοοικονομικές της συνέπειες έχει αποκαλύψει τα προϋπάρχοντα προβλήματα κοινωνικής προστασίας και τις αδυναμίες του κοινωνικού κράτους, με σημαντικότερες αυτές του σχολείου. Από τη μία, οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές -τόσο στο επίπεδο των υποδομών, αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού- φαίνεται να υστερούν και, από την άλλη, κοινωνικά υποκείμενα που έπρεπε να είναι στο σχολείο -όπως οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες (URM) στην Ελλάδα- λόγω της αδυναμίας εκπαιδευτικών πολιτικών παγιδεύονται σε άθλιες συνθήκες που παραβιάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Υπό το θεωρητικό πρίσμα του συνεχούς της κρίσης, η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλλει στον προβληματισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ελληνικής κοινωνίας, διερευνώντας τις επιπτώσεις της συνθήκης της κρίσης (κοινωνικοοικονομική, προσφυγική, υγειονομική) και συγκρίνοντας τα δεδομένα από τη διεθνή εμπειρία.

Λέξεις-κλειδιά: Knife crime, ετερότητα, κρίση, εκπαίδευση

Abstract

The current study attempts to contribute to the investigation of the emergence of a social phenomenon of young people carrying and sometimes using light knives. More concretely, the current analysis aims to contribute to the discussion about the consequences of the Greek Continuum of Crisis, where the pandemic crisis followed the refugee and the Greek socio-economic debt crisis. Moreover, the possible relationship with ancillary social behaviors in the light of the risk situations, such as adverse childhood experiences, learning difficulties, living in poverty, or school exclusion. Daily obstacles, such as poverty and risk caused by the weakness and sometimes the absence of social policy mechanisms, are associated with deviant behaviors and ultimately lead young people in Greek society to become deviant, trapped in dystopian conditions.

Keywords: Knife crime, diversity, exclusion, education

0. Εισαγωγή

Η ευρωπαϊκή ερευνητική εμπειρία έχει αναδείξει τα τελευταία χρόνια το κοινωνικό φαινόμενο εμπλοκής νεαρών κοινωνικών υποκειμένων σε καταστάσεις και περιστατικά βίας. Η μελέτη του φαινομένου αποτελεί διεπιστημονικό τόπο – κοινωνιολόγων, ειδικών της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως και ψυχολόγων – καθώς η αύξηση των περιστατικών συνδέεται με τη σύγχρονη κοινωνικοοικονομική συνθήκη που αποτελεί το συνεχές της κρίσης και καθιστά υπαρκτή την κοινωνία της διακινδύνευσης. Ιδιαίτερα στη Μεγάλη Βρετανία, σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα, τα εγκλήματα με μαχαίρι βρίσκονται στο υψηλότερο επίπεδο της τελευταίας δεκαετίας (Ben Kinsella Trust 2020).

Σύμφωνα με τις απόψεις των βρετανών ειδικών, που εξετάζουν το προφίλ των νέων, διαπιστώνεται ότι οι ταυτότητες των νέων που εμπλέκονται σε βίαιες καταστάσεις έχουν ιδιαίτερη σημασία, σημείο που δεν καταγράφεται ενδελεχώς στην αντίστοιχη βιβλιογραφία που εντοπίζεται (Gouga, 2021).

Ιδιαίτερα στην ελληνική περίπτωση, το συνεχές της κρίσης και οι παρεπόμενες κοινωνικοοικονομικές επιπτώσεις ήταν ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους είχε σημαντικές επιπτώσεις, τόσο σε macro επίπεδο, μέσω υποχρηματοδότησης των υποδομών, όσο και σε micro επίπεδο, αναφορικά με την ποιότητα της εκπαιδευτικής σχέσης.

Μεθοδολογικά, στην παρούσα μελέτη το συνεχές της κρίσης θα πλαισιώσει την ανάλυση ως ερμηνευτικό σχήμα, με στόχο να συμβάλει στην κατανόηση των δράσεων των νεαρών κοινωνικών υποκειμένων, όπως αυτές υλοποιούνται υπό το βάρος της κρίσης χρέους, του προσφυγικού και, βέβαια, της κρίσης πανδημίας.

Έτσι, η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί να συμβάλει στη μελέτη και ανάλυση του κοινωνικού φαινομένου, κατά το οποίο μαθητές φέρουν και ενίοτε χρησιμοποιούν ελαφράς μορφής μαχαίρια. Θεωρούμε πως αυτή η μορφή εφηβικής παραβατικότητας αποτελεί διεπιστημονικό τόπο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το

αναλυτικό, όπως και για το ερμηνευτικό πεδίο, όχι μόνο της διεθνούς, αλλά και της ελληνικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Τέλος, υπό το πρίσμα της παραπάνω εισαγωγής, θεωρούμε σημαντικό να τονίσουμε πως και η παρούσα μελέτη υιοθετεί τη βασική θέση, σύμφωνα με την οποία η σοβαρή νεανική παραβατικότητα (όπως το έγκλημα με μαχαίρι - Knife crime) είναι σύμπτωμα δομικής κρίσης και κοινωνικο-οικονομικών ζητημάτων μετά από χρόνια περικοπών στις δημόσιες υπηρεσίες και στο κράτος πρόνοιας (British Youth Council, 2019).

1. Το φαινόμενο, η ένταση αυτού και η σημασία της μελέτης

Αφετηρία της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν μια σειρά από περιπτώσεις εκδήλωσης βίας που απασχόλησαν πρόσφατα και την ελληνική δημόσια σφαίρα. Πιο συγκεκριμένα, το βράδυ της 26ης Ιουνίου 2022, ανήλικοι ενεπλάκησαν σε βίαιο επεισόδιο, με αποτέλεσμα τον τραυματισμό δύο παιδιών. Σύμφωνα με το αστυνομικό δελτίο, μετά τις 22:30, επτά ανήλικοι ενεπλάκησαν μεταξύ τους για άγνωστη αιτία. Το επεισόδιο ήταν αιματηρό. Ο ένας εκ των τραυματιών φέρει τραύμα από μαχαίρι. Δύο νεαρά κοινωνικά υποκείμενα νοσηλεύτηκαν τραυματισμένα, ενώ πέντε νεαρά κοινωνικά υποκείμενα συνελήφθησαν.

Λίγες μέρες αργότερα ανάλογο επεισόδιο συνέβη έξω από το ίδιο σχολείο. Αυτή τη φορά το επεισόδιο βιντεοσκοπήθηκε από εμπλεκόμενους και αναρτήθηκε στα κοινωνικά μέσα δικτύωσης. Το βίντεο δημοσιοποιεί τη συμπλοκή ανηλίκων στην μαθητική ηλικία των 15-16 ετών, έξω από σχολείο στον Άγιο Δημήτριο.

Οι περιπτώσεις αυτές δεν είναι οι μόνες. Βράδυ Σαββάτου, λίγο μετά τις 22:00 σε γειτονιά των βορείων προαστείων της Αθήνας (Κηφισιά), μια παρέα 14χρονων έπεσε θύμα ληστείας και ξυλοδαρμού. Από τα θύματα αφαιρέθηκαν με βία, χρήματα και κινητά τηλέφωνα. Ένας 14χρονος μεταφέρθηκε αιμόφυρτος στο νοσοκομείο.

Η ώρα έδειχνε εφτά το απόγευμα. Στην πλατεία Συντάγματος υπήρχε ακόμα αρκετός κόσμος. Εκεί βρισκόταν και ένας 18χρονος από τα Χανιά, όταν ξαφνικά εμφανίστηκε μπροστά του ένα «τσούρμο» από αγριεμένους ανήλικους. Πριν προλάβει να καταλάβει τι θέλουν από εκείνον, άρχισε να δέχεται δυνατές γροθιές στο πρόσωπο. Στόχος των ανηλίκων ήταν να του πάρουν το τσαντάκι που φορούσε στη μέση. Στο σημείο επικράτησε πανικός. Οι δυνατές φωνές ανάγκασαν τους δράστες να τραπούν σε φυγή.

Λίγη ώρα μετά τη ληστεία στο Σύνταγμα, εντοπίστηκε και μεταφέρθηκε στα γραφεία της Υποδιεύθυνσης Ασφαλείας Αθηνών ένας ανήλικος, ηλικίας οχτώ ετών, του οποίου η συμμετοχή ταυτοποιήθηκε στην επίθεση σε βάρος του 18χρονου στην πιο κεντρική πλατεία της πρωτεύουσας. Ο 8χρονος δεν συνελήφθη και παραμένει υπό καθεστώς προστατευτικής φύλαξης, ενώ διερευνάται από την ΕΛ.ΑΣ. η αξιόποινη πράξη των γονιών του (παραμέληση εποπτείας ανηλίκου).

Είναι ακόμα σημαντικό πως όλο και συχνότερα συμμορίες ανηλίκων προκαλούν με τη βίαιη δράση τους στο κέντρο της Αθήνας. Μέλη συμμορίας είχαν μαχαιρώσει

μαθητή, ενώ συγχρόνως είχαν αναρτήσει και σχετικά βίντεο στο διαδίκτυο, όπως και στα ψηφιακά κοινωνικά μέσα δικτύωσης.

Χαρακτηριστική για τη σημασία της μελέτης του φαινομένου είναι η ευρωπαϊκή εμπειρία. Σύμφωνα με δεδομένα που αντλεί το ινστιτούτο Ben Kinsella Trust (2020) από τις εκθέσεις του Βρετανικού Υπουργείου Δικαιοσύνης, 1,1 εκατομμύριο νέοι, ηλικίας 11 έως 18 ετών, δήλωσαν ότι το έγκλημα με μαχαίρι είναι από τα μεγαλύτερα ζητήματα που τους απασχολούν (Ben Kinsella Trust, 2020· Dinesh, Hughes, Bellis, Mitis & Racioppi, 2010).

Ως προς την ελληνική περίπτωση, στα στατιστικά του Αρχηγείου της Ελληνικής Αστυνομίας, από το 2013, αναφέρεται ότι παρατηρείται σημαντική αύξηση της παραβατικότητας ανηλίκων. Η χρήση και η διακίνηση ναρκωτικών από όλο και νεότερους, όπως και η διαρροή από το σχολείο, είναι μερικές από τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης και των πολιτικών λιτότητας των τελευταίων ετών. Ενδεικτικές είναι και οι πρόσφατες επιθέσεις σε ανηλίκους στην Καισαριανή, μεγάλη γειτονιά της Αθήνας (Ιούλιος 2020). Από το 2018, η ελληνική αστυνομία έχει συλλάβει 196 νεαρούς που εμπλέκονταν σε 130 υποθέσεις για πρόκληση επικίνδυνων σωματικών βλαβών. Καταληκτικά, ως προς την ανάδειξη της σημαντικότητας του φαινομένου, είναι τα πρόσφατα δεδομένα σύμφωνα με τα οποία η ελληνική αστυνομία συνέλαβε περισσότερους από 2.629 νέους για κλοπές την ίδια περίοδο (Ελληνική Αστυνομία, 2020).

2. Σκοπός και ερωτήματα της μελέτης

Λαμβάνοντας υπόψιν μας την ευρωπαϊκή εμπειρία και γνωρίζοντας την ιδιαιτερότητά της στην ελληνική περίπτωση, θεωρούμε πως η έκθεση των κοινωνικών υποκειμένων στο *Συνεχές της Κρίσης* και στις επιπτώσεις της αύξησε την ανησυχία της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας. Έτσι, η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί να συμβάλει στη μελέτη και ανάλυση του κοινωνικού φαινομένου, όπου μαθητές φέρουν και ενίοτε χρησιμοποιούν ελαφράς μορφής μαχαίρια. Θεωρούμε πως αυτή η μορφή εφηβικής παραβατικότητας αποτελεί διεπιστημονικό τόπο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το αναλυτικό και ερμηνευτικό πεδίο της ελληνικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Ως προς τα ερωτήματα της παρούσας μελέτης αυτά εντάσσονται σε ένα ευρύτερο ερευνητικό πλαίσιο που αποσκοπεί να συμβάλει στη διερεύνηση και κατανόηση βασικών χαρακτηριστικών του νεανικού πληθυσμού σε κίνδυνο (Risk).

Υπό το παραπάνω πρίσμα, η παρούσα μελέτη δεν αποσκοπεί να απαντήσει, αλλά βρίσκεται στην αφετηρία διερεύνησης φαινομένων νεανικής παραβατικότητας, όπως το «έγκλημα με μαχαίρι» ως κοινωνικό φαινόμενο, σε σύνδεση με τις αναδυόμενες απαιτήσεις των ταχέως μεταβαλλόμενων στάσεων και συμπεριφορών, ως αποτέλεσμα του Συνεχούς της Κρίσης στην Ελλάδα (Κρίση χρέους 2009-2010, Προσφυγική κρίση 2014-2015, Κορωνοϊός (COVID-19) – Κρίση υγείας, πόλεμος – ενεργειακή κρίση (2021-2022).

Θεωρούμε ακόμα σημαντική τη σύνδεση του παραπάνω προβληματισμού με τα κοινωνικά φαινόμενα ευπάθειας και διαχείρισης της ετερότητας.

Τέλος, επισημαίνουμε πως η μελέτη υιοθετεί τη βασική θέση σύμφωνα με την οποία η σοβαρή νεανική παραβατικότητα (όπως το έγκλημα με μαχαίρι - Knife crime) είναι σύμπτωμα δομικής κρίσης και κοινωνικοοικονομικών ζητημάτων μετά από χρόνια περικοπών στις δημόσιες υπηρεσίες και στο κράτος πρόνοιας (British Youth Council, 2019).

3. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, θεωρούμε πως η έκθεση των κοινωνικών υποκειμένων στο *Συνεχές της Κρίσης* και στις επιπτώσεις της αποτέλεσε διεπιστημονικό τόπο διερεύνησης, καθώς η ανάλυση του συνεχούς της κρίσης ως συγκείμενου έχει σημαντικές ποιοτικές και ποσοτικές διαστάσεις τόσο στο macro, όσο και στο micro επίπεδο. Καθώς το συγκεκριμένο συγκείμενο έχει ερμηνευτικές διαστάσεις στη μελέτη, αναφορικά με το συγκεκριμένο φαινόμενο της νεανικής εγκληματικότητας, θα επιχειρήσουμε να νοηματοδοτήσουμε μια σειρά εννοιών που, όπως το knife crime, δεν έχουν διερευνηθεί εκτεταμένα από την ελληνική ερευνητική κοινότητα.

Knife crime: Το έγκλημα με χρήση αιχμηρού αντικειμένου ή μαχαιριού

Αρχικά, προκειμένου να νοηματοδοτήσουμε το Knife crime ως κοινωνικό φαινόμενο και να το διαχωρίσουμε από όμοιες βίαιες δράσεις που ανιχνεύουμε στο κοινωνικό, η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί να επικεντρωθεί στη διερεύνηση και στην ανάλυση του κοινωνικού φαινομένου όπου μαθητές φέρουν και ενίοτε χρησιμοποιούν ελαφράς μορφής μαχαίρια.

Συνεχίζοντας, παρατηρούμε ένα επιπλέον ποιοτικά σημαντικό διαφοροποιητικό της συγκεκριμένης βίαιης δράσης. Τα συγκεκριμένα νεαρά κοινωνικά υποκείμενα, στην πλειοψηφία τους μαθητές εντός σχολείου ή μαθητές εκτός σχολείου, επιδίδονται σε βίαιες πράξεις και χρήση αιχμηρών αντικειμένων, έχοντας συχνά στόχο το ακριβό κινητό του θύματος ή άλλα υψηλού συμβολικού κύρους (status symbols) αντικείμενα, όπως ακριβά αθλητικά υποδήματα (sneakers). Τέλος, σημαντικό ειδοποιό χαρακτηριστικό θεωρούμε τη δράση που ακολουθεί ή συνοδεύει τη βίαιη πράξη. Οι νεαροί θύτες αναρτούν στα ψηφιακά κοινωνικά μέσα δικτύωσης τις πράξεις τους.

Το Βρετανικό Συμβούλιο Νεολαίας (British Youth Council, 2019), στην όγδοη έκθεσή του για το έγκλημα με μαχαίρι, το παρουσιάζει ως ένα ευρύ κοινωνικό φαινόμενο που αφορά τη νεολαία, με όρους επιδημίας μιας γενιάς.

Σύμφωνα με την έκθεση αυτή, το έγκλημα με μαχαίρι προσδιορίζεται και νοηματοδοτείται ως σοβαρό βίαιο κοινωνικό σύμπτωμα των νέων, οι οποίοι για παράδειγμα αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας, δυσμενείς εμπειρίες παιδικής ηλικίας, έχουν μαθησιακές δυσκολίες, ζουν σε συνθήκες φτώχειας ή

αποκλείονται από το σχολείο και, συνεπώς, είναι πιο ευάλωτοι να εμπλακούν σε έγκλημα με μαχαίρι. Όπως αναφέρεται από το Ben Kinsella Trust, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η παγκόσμια επιδημία της νόσου του κορωνοϊού 2019 (COVID-19) δεν αποτελεί στατιστικά μεγαλύτερη απειλή για τους νέους (κάτω των 25 ετών) συγκριτικά με το έγκλημα με μαχαίρι. Πιο συγκεκριμένα, στο Ηνωμένο Βασίλειο, σύμφωνα με τα πρόσφατα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, το 12μηνο μέχρι τον Μάρτιο του περασμένου έτους, 84 άτομα κάτω των 25 ετών πέθαναν από έγκλημα με μαχαίρι. Ο COVID-19 έχει καταγραφεί ως αιτία θανάτου 50 ατόμων, κάτω των 25 ετών, μέχρι στιγμής στην Αγγλία και την Ουαλία (Ben KinsellaTrust, 2020).

Σύμφωνα με πληροφορίες, τα εγκλήματα με μαχαίρι βρίσκονται στο υψηλότερο επίπεδο της τελευταίας δεκαετίας. Τα επίσημα στοιχεία του βρετανικού Υπουργείου Δικαιοσύνης αναφέρουν ότι 1,1 εκατομμύριο νέοι, ηλικίας 11 έως 18 ετών, δήλωσαν ότι το έγκλημα με μαχαίρι είναι ο μεγαλύτερος φόβος τους.

Ήδη από το 2007, παράλληλα με το Σχέδιο Δράσης για την Εγκληματικότητα των Νέων, το Υπουργείο Εσωτερικών του Ηνωμένου Βασιλείου, σε στενή συνεργασία με άλλες κυβερνητικές υπηρεσίες και βασικούς ενδιαφερόμενους φορείς, όπως η τοπική κυβέρνηση, οι αστυνομικές δυνάμεις, οι κοινοτικές ομάδες και οι επαγγελματίες στις πληγείσες τοπικές περιοχές, συγκρότησαν το Πρόγραμμα Δράσης Αντιμετώπισης Μαχαιριών (TKAP). Τον Μάρτιο του 2009, το TKAP επεκτάθηκε για να συμπεριλάβει και νέους, ηλικίας 13 έως 24 ετών (προηγουμένως 13 έως 19 ετών). Τα έργα αποσκοπούσαν στη μείωση του αριθμού των εφήβων που σκοτώθηκαν ή τραυματίστηκαν σοβαρά από μαχαίρι (Home Office, 2009).

Στα όσα καταγράφει η βρετανική ερευνητική εμπειρία, όπως αυτά συνοψίζονται στην όγδοη έκθεση του Βρετανικού Συμβουλίου για το έγκλημα με μαχαίρι ως ένα ευρύ κοινωνικό φαινόμενο που αφορά τη νεολαία, με όρους επιδημίας μιας γενιάς (British Youth Council, 2019), τα οποία αναφέραμε και παραπάνω, εμείς θα θέλαμε να προσθέσουμε και τη σχέση με το ψηφιακό εργαλείο (Gouga, 2021). Αναλυτικότερα, όπως αναφέρει ο Kwabz Oduru Ayim, «..αυτή η γενιά παιδιών διαφέρει από την προηγούμενη, επειδή σε αντίθεση με το να μεγαλώνουν αξιακά στην τοπική κοινότητα στην οποία ανήκουν, τώρα πιθανώς να μεγαλώνουν και σε κοινότητες ψηφιακής κοινωνικής δικτύωσης» (British Youth Council, 2019, 30).

Πιο εστιασμένα, η συγκεκριμένη γενιά παιδιών, ως γενιά Z, κατέχει σημαντικά ψηφιακά χαρακτηριστικά που συγκροτούν digital native ταυτότητες, με υψηλό βαθμό τεχνολογικής ετοιμότητας και ψηφιακών αναγκών και δεξιοτήτων, οι οποίες στρατηγικά διαμεσολαβούν στη σύλληψη και υλοποίηση της καθημερινής τους ζωής (Holland, Hawks, Morelli, et al. 2021· Αδαμοπούλου, Παναγόπουλος & Καμαριανός 2021). Ιδιαίτερα η σχέση με τον κόσμο και η σημασία της ψηφιακής δικτύωσης μάς παραπέμπει στη σύνδεση κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών και δομικών συνθηκών (κρίση, διακινδύνευση) με γενεακά χαρακτηριστικά και, πιο συγκεκριμένα, εντάσσει τη μελέτη μας στη συζήτηση για τα γενεακά χαρακτηριστικά των δραστών,

όπως αυτά μορφοποιήθηκαν στο μακρόχρονο ελληνικό συνεχές της κρίσης (Merriman, 2015. Mack & Palley, 2012).

Οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και η ετερότητα ως τόπος όπου η ανισότητα έχει σημαντική προσδιοριστική σημασία συνδέονται με το συγκείμενο και τα συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν.

Ετερότητα

Υπό αυτό το πρίσμα, η ετερότητα νοηματοδοτείται ως μια σειρά ατομικών και δομικών χαρακτηριστικών που συνθέτουν καταστάσεις και τόπους ανισότητας. Υπό αυτή την οπτική, η κατανοούσα λειτουργία είναι σημαντική ως διαδικασία κατανόησης του «άλλου» (Καμαριανός & Γούγα, 2002). Κατά τον γάλλο διανοητή Pierre Bourdieu, η παιδαγωγική σχέση με την ετερότητα καθορίζεται σημαντικά από την αντίληψη του «οικείου», δηλαδή από την ικανότητα και τη δυνατότητα του κάθε ατόμου να αποστασιοποιηθεί από το δεδομένο. Έτσι, σύμφωνα με τον Bourdieu, η συνάντηση με τον «διαφορετικό» αποτελεί μέρος ενός ταξιδιού, όπου το αυτονόητο καταρρέει (Παναγόπουλος, κ.ά., 2020).

Το συνεχές της κρίσης

Από την έναρξη της χρηματοοικονομικής κρίσης (2011) έως την προσφυγική, την πανδημική (COVID-19) και πρόσφατα τον πόλεμο και την ενεργειακή κρίση στην Ευρώπη, οι επιπτώσεις στους νεανικούς πληθυσμούς είναι σημαντικές: σωματικές, ψυχικές, συναισθηματικές, κοινωνικές (Γούγα & Καμαριανός, 2011).

Σύμφωνα με το Βρετανικό Γραφείο Εθνικού Στατιστικού Κέντρου για το Έγκλημα και τη Δικαιοσύνη, η πανδημία του κορωνοϊού (COVID-19) και οι σχετικοί περιορισμοί του lockdown έχουν οδηγήσει σε διακυμάνσεις, με αύξηση της νεανικής παραβατικότητας σε επίπεδο εγκληματικότητας (Office for National Statistics, 2021).

Στην καθημερινή τους ζωή, τα νεαρά κοινωνικά υποκείμενα εξαιτίας των επιπτώσεων του Συνεχούς της Κρίσης επιχειρούν να ανταπεξέλθουν στις αλλαγές, ενσωματώνοντας τη δομική κρίση, τη ρευστότητα (Liquidity) και τον υποκειμενικό κίνδυνο (Risk) στις καθημερινές δράσεις τους (Bauman, 2000). Η πρόσφατη χρηματοοικονομική κρίση είχε κυρίως έναν αποδέκτη και αυτό ήταν το κοινωνικό κράτος (Clark, 1996). Ο τόπος των αναλύσεων είναι κοινός: η κάμψη της διεθνούς και της ευρωπαϊκής οικονομίας ανέδειξε μια σειρά αντινομιών στο επίπεδο των εθνικών οικονομιών, όσο και στο συνολικό οικοδόμημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Koniordos, 2011).

Ήδη από τη δεκαετία του ’70 αποτελεί κοινό τόπο στην ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία η υποχώρηση του ευρωπαϊκού κοινωνικού κράτους. Είναι ενδεικτικό του προβληματισμού πως η συζήτηση σε επίπεδο ευρωπαϊκών θεσμών κατά τη περίοδο της δεκαετίας του ’90 χαρακτηρίζεται από τη Λευκή Βίβλο για την κοινωνική πολιτική (Σκαμνάκης, 2011, 304). Σύγχρονοι σημαντικοί αναλυτές και διανοούμενοι, όπως ο Jürgen Habermas, θα θέσουν το ερώτημα του οικονομικού ντετερμινισμού

της κοινωνικής πολιτικής – και συνεπώς και της εκπαιδευτικής πολιτικής – υπό την ηγεμονία του χώρου της Αγοράς και του σχετικού παραγόμενου ρυθμιστικού Λόγου (Habermas, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, ο Habermas θα επαναπροσδιορίσει στα κείμενά του το ζήτημα της κρίσης χρέους ως πρόβλημα ευρωπαϊκό, που αφορά στην ποιότητα και την κοινωνική συνοχή των δυτικών κοινωνιών (Habermas, 2013, 4-13). Έτσι και για την εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική, η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους συνδέεται άμεσα με την απορρύθμιση, την ιδιωτικοποίηση και τελικά την εδραίωση διαφοροποιημένου καπιταλιστικού μοντέλου παραγωγής, την ευελιξία των εργασιακών σχέσεων, την ελαστικότητα των δημόσιων δαπανών, την επικράτηση της χρηματιστηριακής οικονομίας, την πολυπλοκότητα των διευθυντικών προβλημάτων και την τεχνολογική εξέλιξη (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000· Σκαμνάκης, 2011304).

Οργανωτικές μεταλλαγές και ρήξεις με το παρελθόν παράγουν με τη σειρά τους νέες συλλήψεις από την πλευρά των υποκειμένων. Η ποιότητα των συλλήψεων αυτών είναι σημαντική για την ποιότητα των θεσμικών παγιώσεων στη σχέση αλληλεξάρτησης του δομικού με το υποκειμενικό. Είναι χαρακτηριστικό πως στο υποκειμενικό, οι μικρο-αφηγήσεις εμπεριέχουν τη ρήξη με τον χρόνο, με αφετηριακή αρχή τη ρήξη με το παρελθόν. Η γραμμικότητα και το δεδομένο αντικαθίστανται από το ντετερμινισμό της μεταβλητότητας. Η ρήξη της μικροαφήγησης, η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους, η μεταλλαγή του προνοιακού καπιταλισμού προς μια φιλελεύθερη, καπιταλιστική σύλληψη της αγοράς, η αναίρεση της ασφάλειας και το σημαντικότερο, η συνείδηση της διακινδύνευσης των κοινωνιών σημασιοδότησαν το πέρασμα στη μετανεωτερικότητα (Γούγα & Καμαριανός, 2011, 6).

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε πως στο παρελθόν η ανησυχία σχετικά με την έκθεση των νεαρών κοινωνικών υποκειμένων σε αλλαγές, κρίσεις και καταστάσεις κινδύνου, που σχετίζονταν με σαφώς μικρότερης έντασης κοινωνικούς, οικογενειακούς, οικονομικούς και υγειονομικούς στρεσογόνους παράγοντες, αποτελούσε σημαντικό τόπο ανάλυσης και διερεύνησης των ειδικών (Center for Control the Disease and Prevention, 2021· Holland Hawks & Morelli et al, 2021).

4. Το συνεχές της κρίσης και τα «αόρατα παιδιά»

Όπως προκύπτει από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, η συνέχεια της κρίσης (κρίση χρέους, προσφυγική κρίση, κρίση COVID-19, πόλεμος-ενεργειακή κρίση) αντιμετωπίστηκε και αντιμετωπίζεται με πολιτικές απορρύθμισης, με άμεσο αντίκτυπο στη μείωση της χρηματοδότησης και την ουσιαστική υποχώρηση του κράτους-πρόνοιας, από κρίσιμους για την κοινωνική συνοχή και ευημερία θεσμούς, όπως η εκπαίδευση με σημαντικές επιπτώσεις, ιδιαίτερα σε ευάλωτες ομάδες και νέους (Ζάγκος, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2019).

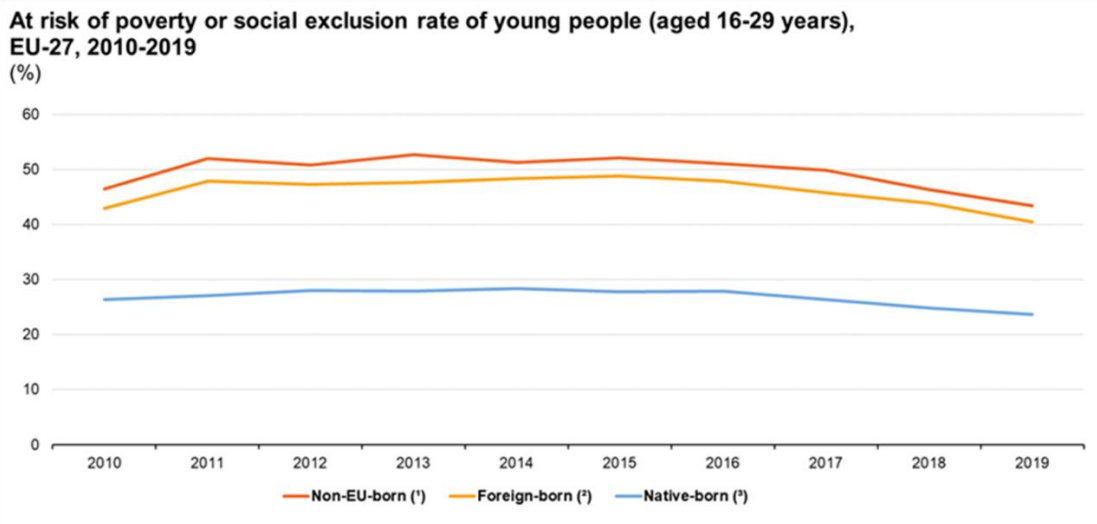
Στο πλαίσιο της θεωρίας του Michel Foucault (2010), η αναλυτική σύνδεση κρίσης-νεανικής ευπάθειας και παραβατικότητας είναι αναγκαίο να νοηθεί «ως το γενικό πλαίσιο της βιοπολιτικής». Η συνέχιση της κρίσης στην Ελλάδα έχει πολύ

σημαντικές συνέπειες, με ζωτικές επιπτώσεις στη λειτουργία της ευημερίας. Το κράτος, οι μηχανισμοί και οι διαδικασίες κοινωνικής προστασίας φέρουν σημαντικές κοινωνικοοικονομικές συνέπειες, έχοντας εκθέσει εκ νέου προϋπάρχοντα προβλήματα κοινωνικής προστασίας (Foucault, 2010· Mavelli 2016).

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε πως οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες (URM) στην Ελλάδα, λόγω της εφαρμογής των συγκεκριμένων κοινωνικών πολιτικών που έχουν υπολειπόμενα χαρακτηριστικά και επικεντρώνονται στις υπηρεσίες στέγασης έκτακτης ανάγκης, οδηγούνται κατά συνέπεια σε παραβατικότητα ή επισφαλή κατάσταση, καθώς παγιδεύονται σε άθλιες συνθήκες που παραβιάζουν ανθρώπινα δικαιώματα (Κουραχάνης, 2021). Επομένως, ο κίνδυνος παρέκκλισης και ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι καθημερινό φαινόμενο για αυτούς τους νέους. Σύμφωνα με στατιστικές της Eurostat για την ένταξη μεταναστών (2021), περισσότερο από το 24% των νέων που γεννήθηκαν στη χώρα τους και το 40% των νέων που γεννήθηκαν στο εξωτερικό διέτρεχαν τον κίνδυνο να βρεθούν σε συνθήκες φτώχειας ή κοινωνικά αποκλεισμένοι το 2019 (Eurostat, 2021).

Σημαντικά είναι τα πρόσφατα δεδομένα της Eurostat (2021) για τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Εικόνα 1: Οι νέοι που κινδυνεύουν να βρεθούν σε συνθήκες φτώχειας ή κοινωνικά αποκλεισμένοι το 2019



Στην Αθήνα υπάρχουν εκατοντάδες νέοι, οι οποίοι αναζητούν βοήθεια ή επιβιώνουν σε επισφαλείς συνθήκες.

Σύμφωνα με τα στατιστικά του Αρχηγείου της Ελληνικής Αστυνομίας, από το 2013, παρατηρείται σημαντική αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων. Η χρήση και η διακίνηση ναρκωτικών από όλο και νεότερους καθώς και η διαρροή από το σχολείο είναι μερικές από τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης και των πολιτικών λιτότητας των τελευταίων ετών. Ενδεικτικές είναι οι πρόσφατες επιθέσεις σε ανηλίκους στην Καισαριανή. Από το 2018, η ελληνική αστυνομία έχει συλλάβει 196 νεαρούς που εμπλέκονταν σε 130 υποθέσεις, για πρόκληση επικίνδυνων σωματικών

βλαβών. Επιπλέον, η ελληνική αστυνομία συνέλαβε περισσότερους από 2.629 νέους για κλοπές την ίδια περίοδο. Τα περισσότερα από αυτά είναι παιδιά ή έφηβοι, *'παιδιά στη σκιά'* (όπως τα λένε στις ΗΠΑ), «αόρατα» στους κρατικούς μηχανισμούς (Hadjimichalis, 2014).

Εξαιρετικά ευάλωτοι και χωρίς καμία κοινωνική ή κρατική προστασία, αυτοί οι νέοι επιβιώνουν με δυσκολία. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ομοσπονδία Εθνικών Οργανώσεων που εργάζονται με τους άστεγους, στην Ευρωπαϊκή Ένωση, κάθε βράδυ, 700.000 άνθρωποι κοιμούνται στους δρόμους ή σε καταφύγια. Ο αριθμός των παιδιών, που διαμένουν σε καταλήψεις αλληλεγγύης, σε δομές και κέντρα φιλοξενίας, σε αυτοσχέδιους οικισμούς αυτοστέγασης και αλλού, παραμένει συνολικά άγνωστος. Περίπου 7.700 παιδιά σε ηλικίες δημοτικού και γυμνασίου (6-15 ετών), συν 2.000 παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών) ζουν σε Κέντρα Φύλαξης Προσφύγων και σε δομές ελεγχόμενες από την Ύπατη Αρμοστεία. Περίπου 2.000 ασυνόδευτοι ανήλικοι έχουν τοποθετηθεί ή πρόκειται να μεταφερθούν σε δομές φιλοξενίας – είναι στην πλειονότητά τους άνω των 14 ετών και προέρχονται κυρίως από το Πακιστάν, το Αφγανιστάν και τη Συρία (Ύπατη Αρμοστεία ΟΗΕ, 2018· Kourachanis, 2021).

Το πρόβλημα στέγασης είναι όλο και πιο εμφανές σε πολλές πόλεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης από την κορύφωση της «προσφυγικής κρίσης» του 2015, όταν ο αριθμός των αιτούντων άσυλο έφτασε σε εντυπωσιακά επίπεδα στην Ευρώπη. Το 2015, ο αριθμός των αιτούντων άσυλο, οι οποίοι ζητούσαν για πρώτη φορά διεθνή προστασία στην ΕΕ, έφτασε στο πρωτοφανές ανώτατο όριο των 1,2 εκατομμυρίων ανθρώπων, διπλάσιο από τον αριθμό του 2014. Οι τρεις κύριες υπηκοότητες των αιτούντων άσυλο για πρώτη φορά ήταν Σύροι, Αφγανοί και Ιρακινοί. Υπολογίζεται πως στην Αθήνα επιβιώνουν περισσότερα από 600 άστεγα παιδιά (Παιδακάκη 2021· Eurostat, 2016· Gouga 2021).

Χαρακτηριστικός του φαινομένου είναι ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 1: Ηλικίες και ποσοστό παιδικού προσφυγικού πληθυσμού εκτός των ΚΦΠ στο σύνολο της χώρας (Μάρτιος 2017)

Ηλικιακή κατανομή	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών
0-3 ετών	2.223	28%
6-12 ετών	2.845	35%
16-17 ετών	962	12%
4-5 ετών	982	12%
13-15 ετών	1.024	13%
Σύνολο	8.036	100%

Πηγή: Ζάγκος, Κυρίδης & Φωτόπουλος (2019)

5. Αντί συμπεράσματος

Τα φαινόμενα της νεανικής παραβατικότητας που παρατηρούνται με αφετηρία το αυξανόμενο διεθνώς φαινόμενο του knife crime αποτελούν, υπό το πρίσμα των ερμηνειών που παράγονται από τα παραπάνω, επιφαινόμενο της δημιουργίας των σύγχρονων τεχνολογικών-πολυπολιτισμικών κοινωνιών στο πλαίσιο της μετα-νεωτερικής παγκοσμιοποίησης αποκομμένων υποκειμενικών αφηγήσεων. Η κοινωνική ευπάθεια ως κοινωνικό φαινόμενο αφορά κοινωνικές και οικονομικές διεργασίες, όπως αυτές πραγματώνονται στο πλαίσιο ραγδαίων γεοπολιτικών μεταλλαγών.

Έτσι στο το πλαίσιο των δυτικών κοινωνιών της διακινδύνευσης, ευπάθεια και νεανική παραβατικότητα συνδέονται όχι μόνο στο παρόν, στις παρούσες γενεακές στρατηγικές επιβίωσης που εξαρτώνται από τα ταξικά χαρακτηριστικά τους, αλλά η σύνδεση αφορά και τις πιθανές μελλοντικές βιοτικές τροχιές στον βαθμό που αυτές ενσωματώνουν την κρίση και τον κίνδυνο και οδηγούν σε αυξανόμενα επιδεινούμενες αρνητικές δυναμικές, όχι μόνο για τα ίδια τα υποκείμενα, αλλά συνολικά για την κοινωνική συνθήκη.

Βιβλιογραφία

Αδαμοπούλου, Α., Παναγόπουλος, Ε. & Καμαριανός, Ι. (2021). Προς μια διερεύνηση αξιών και χαρακτηριστικών των Ελλήνων φοιτητών: Συμβολή στη συζήτηση για την ελληνική γενιά Ζ στο *Αξίες, Πολιτισμικά Πρότυπα και Κοινωνικοί Προσανατολισμοί στη Σύγχρονη Ελλάδα* (Τόμος WVS 2021). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Allen, G. & Kirk-Wade E. (2020). *House of Commons Library (2020) Knife crime in England and Wales*. Retrieved on 14.01.2021 from https://commonslibrary.parliament.uk/

Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity*. London: Polity.

British Youth Council Youth Select Committee (2019). *Our Generation's Epidemic: Knife Crime*. London: British Youth Council/UK Parliament.

Clark, J. (1996). After social work. In N. Parton (Ed.), *Social theory, social change and social work*. London: Routledge.

Γούγα, Γ. & Ι. Καμαριανός (2011). Κοινωνιολογική θεωρία, Κοινωνική πολιτική και η κρίση χρέους: Αναιρώντας τη νομοτέλεια. *4ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνικής Πολιτικής, Ο ρόλος της Κοινωνικής Πολιτικής Σήμερα.* Αθήνα, Ε.Ε.Κ.Π. (σ. 1-14). Ανακτήθηκε στις 30-5-2015 από: http://www.eekp.gr/media/files/conf_4_sessions/fakelos4/arxeio4.3.pdf

Dinesh, S. Hughes, K. Bellis, M. Mitis, F. & Racioppi, F. (2010). *European report on preventing violence and knife crime among young people*. Copenhagen: WHO.

Eurostat (2021) *Migrant integration statistics-socioeconomic situation of young people*. Retrieved on 12.02.2021 from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics

Ζάγκος, Χ., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2019). *Προσφυγική Κρίση και Εκπαιδευτικές Πρακτικές: Από τη συστημική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη*, Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο ΑΔΕΔΥ.

Foucault, M. (2010). *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978–79* (trans. Burchell G). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Reason and the rationalisation of society*, vol.1 & vol. 2. Oxford: Polity Press.

Hadjimichalis, C. (2014). Crisis and land dispossession in Greece as part of the global 'land fever'. *City, 18*(4/5), 502-508.

Hardin, S. (2020). Getting to the Point? Reframing Narratives on Knife Crime. *Youth Justice, 20*(1-2), 31-49.

Holland, M. Hawks, J. Morelli, L.C., et al. (2021). Risk Assessment and Crisis Intervention for Youth in a Time of Telehealth. Contemporary School *Psychology, 25*, 12–26. Retrieved on 19.05.2021 from https://doi.org/10.1007/s40688-020-00341-

Home Office, (2009). *Tackling youth knife crime: practical advice for police*. London: Home Office © Crown. Retrieved on 01.02.2021 from http://www.knifecrimes.org/youth087a.pdf

Kamarianos, I., Adamopoulou, A., Lambropoulos, H. & Stamelos, G. (2020). Towards an understanding of university students' response in times of pandemic crisis (covid-19). *European Journal of Education Studies*, *7*(7). doi: 10.46827/ejes.v7i7.3149

Καμαριανός Ι. & Γούγα Γ. (2002). Κλασσική κοινωνιολογία των Μ. Weber και Ε. Durkheim: διαπολιτισμικές προοπτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. *Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών, ΙΔ*(56), 241-255.

Koniordos, S. (2011). Living on Borrowed Money: On the Social Context and Response of the Current Greek Crisis. *Economic Sociology_the european electronic newsletter*, *12*(3), 48-57.

Kourachanis, N. (2018). Forms of Social Exclusion in Familistic Welfare Capitalism: Family Homelessness in Athens. *Journal of Social Research and Policy, 9*(1), 69-80.

Kourachanis, N. (2021) Housing and Social Policies for Unaccompanied Refugee Minors in Greece. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*. doi: 10.1080/15562948.2021.1876966

Mack & Palley. (2012). *Gen Z. Digital in their DNA*. N.Y: JWT.

Mavelli, L. (2016). Governing the resilience of neoliberalism through biopolitics. European *Journal of International Relations, 23*(1), 489-512. https://doi.org/ 10.1177/1354066116676321

Merriman, M., (2015). *What if the next big disruptor isn't a what but a who? Gen Z is connected, informed, and ready for business.* Ernst & Young. Retrieved on 20.5. 2020 from www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-rise-of-gen-znew-challenge-for-retailers

National Center for Immunization and Respiratory Diseases. (2021). COVID-19 *Parental Resources Kit – Adolescence/ Social, Emotional, and Mental Well-being of Adolescents during COVID-19*. Retrieved on 18.03.2021 from https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/daily-life-coping/parental-resource-kit/adolescence.html

Office for National Statistics. (2021). *Crime in England and Wales*: year ending December 2020. Retrieved on 22.05.2021 from https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/crimeandjustice/bulletins/crimeinenglandandwales/yearendingdecember2020

Paidakaki, A. (2021). Social Innovation in the Times of a European Twofold Refugee-Housing Crisis. Evidence from the Homelessness Sector. *European Journal of Homelessness, 15*(1), 13-33.

Παναγόπουλος, Ε., Καλαματιανού, Α. & Καμαριανός, Ι. (2020). Ετερότητα και ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση: Ανακαλύπτοντας τον «Άλλο». *Ποιοτικές μέθοδοι στην Εκπαίδευση: θεωρητικοί προβληματισμοί και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Σκαμνάκης, Χρ. (2011). *Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα, Διόνικος.

Stuckler, D. & Basu, S. (2009). The International Monetary Fund's Effects on Global Health: Before and After the 2008 Financial Crisis. *International Journal of Health Services, 39*(4), 771-781.

Η επιλογή φοίτησης των καταρτιζόμενων στα Δ.ΙΕΚ: Η περίπτωση του Νοτίου Αιγαίου

Χαράλαμπος Συργιάννης
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
psed15015@rhodes.aegean.gr
Διονύσης Γουβιάς
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίο
dgouvias@rhodes.aegean.gr

Περίληψη
Στην παρούσα έρευνα γίνεται μια προσπάθεια μελέτης ομάδας καταρτιζόμενων από τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ) Νοτίου Αιγαίου, μέσα από μια ποσοτική έρευνα σχετικά με τη φοίτησή τους. Διανεμήθηκε, σε δυο χρονικές φάσεις, ερωτηματολόγιο για την καταγραφή απόψεων και προσδοκιών των καταρτιζόμενων που φοιτούν σε Ρόδο, Κω, Κάλυμνο, Σύρο, Νάξο. Από την ανάλυση προκύπτει η αυξανόμενη πίεση πάνω στους νέους για απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και πιστοποιημένης εξειδίκευσης σε τομείς της τοπικής αγοράς εργασίας, η οποία είναι βασικά προσανατολισμένη στα τουριστικά επαγγέλματα. Επίσης, αναδεικνύονται οι απόψεις τους για εξειδίκευση-κατάρτιση μέσα από τα θεωρητικά μαθήματα και κυρίως μέσα από τα εργαστηριακά μαθήματα και την πρακτική άσκηση των Δ.ΙΕΚ και οι προσδοκίες των καταρτιζόμενων για εύρεση εργασίας. Οι καταρτιζόμενοι θεωρούν, σε μεγάλο ποσοστό των απαντήσεών τους, ότι τα μαθήματα κατάρτισης στα Δ.ΙΕΚ μπορούν να οδηγήσουν σε επαγγελματική εξέλιξη, ενώ ως προς την κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας οι απόψεις τους είναι απαισιόδοξες. Είναι ικανοποιημένοι από τη φοίτησή τους, αλλά θεωρούν ταυτόχρονα ότι η λειτουργία των Δ.ΙΕΚ σήμερα χρειάζεται περισσότερο «εκσυγχρονισμό» με βάση τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική κατάρτιση, αγορά εργασίας, Δ.ΙΕΚ

Abstract
This paper is part of case a study, which has been carried out in the South Aegean and dealt with Public Vocational Training Institutes' (DIEK) trainees, through quantitative research methods, which explored their experiences from attending those Institutes. A questionnaire was distributed, at two different times, which aimed at recording the views and expectations of the trainees on the islands of Rhodes, Kos, Kalymnos, Syros, Naxos. The analysis shows that, on the one hand, there is a growing pressure on young people to acquire knowledge, skills and certified specialization in the local labor market, which is mainly oriented towards tourism. On the other hand, the trainees' points of view on their specialization-training and their expectations about finding a

job are evident from the data analysis. The trainees consider that their training should be directed more towards laboratory courses and working practice, rather than theoretical courses. The trainees believe that the training courses at DIEK can lead to professional development, while at the same time they are pessimistic about their prospects in the labor market. They seem to be satisfied with their studies, but they consider that the operation of DIEK needs "modernization" (or updating) and should take into consideration the ever-growing requirements of the society and the labor market.

Keywords: vocational training, labor market, DIEK

0. Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα γίνεται απόπειρα να διερευνηθούν οι απόψεις, οι προσδοκίες και οι εμπειρίες των καταρτιζόμενων σχετικά με την κατάρτιση που παρέχεται από τα Δ.ΙΕΚ (Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης Νοτίου Αιγαίου) αλλά και την σχέση των Δ.ΙΕΚ με την αγορά εργασίας. Η έρευνα εστιάζει στην περιοχή του Ν. Αιγαίου, το οποίο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα τουριστικά επαγγέλματα, και συνδέεται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των τελευταίων ετών καθώς και με την τοπική οικονομία και αγορά εργασίας.

Η αγορά εργασίας είναι δυναμική και, επομένως, τα επαγγελματικά προσόντα που αποκτούνται μέσω μιας διαδικασίας κατάρτισης πρέπει να ανταποκρίνονται σε αυτά που ζητά σε κάθε χρονική στιγμή. Η επιτυχής μετάβαση στην αγορά εργασίας δεν περιορίζεται στα στενά όρια της πρόσκαιρης απόκτησης κάποιας θέσης εργασίας μετά το πέρας των σπουδών ενός ατόμου, αλλά έχει μια δυναμική διάσταση που περιλαμβάνει τη γενικότερη οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ενσωμάτωσή του (Κανελλοπούλου κ.ά., 2003). Έρευνες έχουν δείξει ότι ακόμη και προηγμένες χώρες έχουν καθυστέρηση στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Μέχρι σήμερα δεν έχει βρεθεί ακόμη ένα σύστημα άμεσης αντίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας. Χαρακτηριστική είναι η άποψη πως το εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων κατάρτισης, δεν δύναται να προετοιμάσει πλήρως τα άτομα για τις συνθήκες που θα αντιμετωπίσουν στην αγορά εργασίας, άποψη που απολαμβάνει μάλλον ευρείας αποδοχής (Cedefop, 2015c, 58).

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ελάχιστες οι προσπάθειες σύνδεσης της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης με την αγορά εργασίας. Επίσης, δεν οριοθετείται με βάση τις ανάγκες της αγοράς εργασίας η ίδρυση ειδικοτήτων σε κάθε ΙΕΚ ξεχωριστά, ανάλογα με τις σύγχρονες απαιτήσεις της τοπικής αγοράς εργασίας αλλά και το περιεχόμενο σπουδών με τα αναλυτικά προγράμματα. Αποτέλεσμα αυτής της δυσλειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι απόφοιτοι των ΙΕΚ, με βάση τις δεξιότητες και γνώσεις που αποκτούν κατά τη διαδικασία της κατάρτισης, να μην έχουν τη δυνατότητα απασχόλησης σε θέσεις εργασίας σχετικές με την

κατάρτισή τους. Η κατάσταση επιδεινώνεται ακόμα περισσότερο και από την απουσία κατοχύρωσης επαγγελματικών δικαιωμάτων σε ορισμένες ειδικότητες, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται το φαινόμενο της ετεροαπασχόλησης των αποφοίτων.

Στην έρευνά μας γίνεται μια προσπάθεια αναζήτησης της σχέσης της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης με την αγορά εργασίας, εξετάζοντας τις απόψεις, τις προσδοκίες και τις εμπειρίες των ίδιων των καταρτιζόμενων σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές, σε πρώτη φάση, λίγο πριν την αποφοίτησή τους και, σε δεύτερη, έναν χρόνο μετά από την είσοδο στην αγορά εργασίας. Τα μοντέλα σύνδεσης της αγοράς εργασίας με την εκπαίδευση μπορούν να δώσουν ένα απλό πλαίσιο, ώστε μέσα σε αυτό να αναλυθούν θέματα που σχετίζονται με τη συσσώρευση του Ανθρώπινου Κεφαλαίου. Ο Jovanovic (1984) αναφέρει ότι εάν ένα άτομο μπορεί να μάθει αν είναι κατάλληλο για μια εργασία μέσα από την απόκτηση εξειδικευμένης εκπαίδευσης, τότε η απόφασή του για την κάλυψη της συγκεκριμένης θέσης εργασίας έχει ελάχιστο ρίσκο. Οι S. Bowles και H. Gintis μέσα από εμπειρικές έρευνες που πραγματοποίησαν στις ΗΠΑ το 1975 κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δεξιότητες που αποκτούνται από την εκπαίδευση έχουν μικρή επίδραση στον προσδιορισμό της θέσης στο επάγγελμα, της επίδοσης στην εργασία και στο εισόδημα. Άλλοι παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνότητα, η φυλή, καθορίζουν την πρόσβαση στο επάγγελμα και την απασχόληση (Δεδουσόπουλος, 1998). Σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Burton Clark, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο καταλληλότερος θεσμός για την προετοιμασία τεχνικών και ειδημόνων που θα αναλάβουν αντίστοιχες θέσεις εργασίας στην αγορά (Φραγκουδάκη, 1985).

Η σχέση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας είναι πολυεπίπεδη (Baby & Laflamme, 1993). Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν για να εξηγήσουν το φαινόμενο της μετάβασης από την εκπαίδευση – κατάρτιση στην αγορά εργασίας, ανήκουν, κυρίως, είτε στο επίπεδο των οικονομικών, είτε στο επίπεδο των κοινωνιολογικών επιστημών.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου θεωρεί πως η εκπαίδευση – μέσω των γνώσεων που προσφέρει – και οι δεξιότητες του ατόμου αποτελούν έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες οικονομικής ανάπτυξης και η αξία τους πρέπει να υπολογίζεται ως ανάλογη προς εκείνες των φυσικών πόρων και του τυπικού κεφαλαίου μιας χώρας (Becker, 1975). Η εκπαίδευση μπορεί άμεσα να αυξήσει την παραγωγικότητα και επομένως το εισόδημα του ατόμου (Mincer, 1974· Becker, 1975). Κάποιοι ερευνητές ωστόσο επικεντρώνονται περισσότερο στο άτομο και στα χαρακτηριστικά του, όπως η Φώκιαλη (2010, 29), η οποία αναφέρει πως «ανθρώπινο κεφάλαιο για το άτομο ορίζεται το σύνολο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών που διαθέτει το άτομο», ενώ για την κοινωνία/οικονομία ορίζεται «το σύνολο των γνώσεων και των εμπειριών που διαθέτει η κοινωνία/οικονομία». Όταν το άτομο αυξάνει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του πραγματώνει επένδυση σε

ατομικό ανθρώπινο κεφάλαιο, και το αντίστοιχο συμβαίνει όταν τα άτομα μιας κοινωνίας αυξάνουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους ή/και όταν μια χώρα επενδύει στην εκπαίδευση.

Η θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου (Human Capital Theory) από το 1950 βασίζεται στην σύνδεση της εκπαίδευσης-κατάρτισης με την οικονομία (Παπακωνσταντίνου, 2004). Πατέρας της θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου είναι ο Αμερικανός οικονομολόγος Theodore Schultz, που δίνει οικονομική διάσταση και χρησιμοποιεί οικονομικούς όρους για να περιγράψει τις διανοητικές ικανότητες των ατόμων, δηλαδή τις «γνώσεις» και τις «δεξιότητες», τις οποίες ονομάζει μια από τις μορφές του «κεφαλαίου». Η μορφή αυτή «κεφαλαίου», κατά τον Schultz, είναι η σημαντικότερη γιατί η επένδυση της είναι η πιο αποδοτική για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Schultz, 1971).

Η θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου συνιστά μια συγκροτημένη και ολοκληρωμένη επιστημονική προσέγγιση για την οικονομική ανάλυση διαφόρων οικονομικών και κοινωνικών φαινόμενων. Σήμερα είναι ευρύτατα αποδεκτό ότι η θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου συνέβαλε στην κατανόηση του ρόλου και της σημασίας της γνώσης και των δεξιοτήτων στη «νέα οικονομία της πληροφορίας» που σε μεγάλο βαθμό έχει επηρεαστεί από την εξέλιξη της τεχνολογίας, της πληροφορικής και της επικοινωνίας και την παγκοσμιοποίηση της εμπορικής και παραγωγικής διαδικασίας. (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015).

Τα άτομα επενδύουν στην εκπαίδευσή τους, προσδοκώντας μελλοντικά οικονομικά οφέλη από αυτήν. Η θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου προβλέπει ότι οι μισθοί αυξάνουν ανάλογα με τη δυσκολία και το κόστος εκπαίδευσης – κατάρτισης, δεδομένου ότι με την ηλικία αυξάνει η διάρκεια της εργασιακής εμπειρίας. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που θα αποκτήσει το άτομο μέσω της εκπαίδευσης αποτελούν το προσωπικό παραγωγικό ανθρώπινο κεφάλαιο, το οποίο θα εξαργυρωθεί από την αγορά εργασίας, αφού αναμένεται να αυξήσει την παραγωγικότητά του. Το εισόδημα του εργαζομένου, από τη στιγμή που δεν κατέχει μέσα παραγωγής, θεωρείται ως απόδοση του ανθρώπινου κεφαλαίου.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος ποσοτικής έρευνας της υπό εκπόνησης διδακτορικής διατριβής με τίτλο «Η επαγγελματική αποκατάσταση των καταρτιζόμενων στα Δ.ΙΕΚ. Η περίπτωση του Ν. Αιγαίου».

Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 278 καταρτιζόμενων σε 2 χρονικές περιόδους:

Α΄ φάση: Τελειόφοιτοι τμημάτων ΙΕΚ (2016-2017)

Β΄ φάση: Απόφοιτοι ΙΕΚ στην αγορά εργασίας (2017-2018).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας διανεμήθηκε στις παραπάνω χρονικές φάσεις για την καταγραφή απόψεων, προσδοκιών και εμπειριών των καταρτιζόμενων, που φοιτούν σε Δ.ΙΕΚ σε Ρόδο, Κω, Κάλυμνο, Σύρο, Νάξο, και τα δεδομένα αναλύθηκαν

με την ποσοτική μέθοδο και τη χρήση του συστήματος στατιστικής επεξεργασίας S.P.S.S. (Superior Performance Software System).

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας κύριο μέλημα είναι η τήρηση των αρχών του διεθνούς κώδικα δεοντολογίας των ICC & ESOMAR ("ICC/ESOMAR International Code of Marketing and Social Research Practice"). Επίσης, έγινε ο κατάλληλος έλεγχος των μεταβλητών, για να εξασφαλισθεί το πόσο αυτά που μετρά η έρευνα αντιστοιχούν στις πραγματικές μετρήσεις και η χρήση της ποσοτικής έρευνας διαφύλαξε και ενίσχυσε την εγκυρότητα της έρευνας (Μπαραλός, 2002, 77).

Κατά την α' φάση μοιράσθηκαν ερωτηματολόγια σε όλους τους τελειόφοιτους των Δ.ΙΕΚ Νοτίου Αιγαίου πριν την αποφοίτηση τους και κατά τη β' φάση μοιράσθηκαν ερωτηματολόγια σε όλους τους απόφοιτους της παραπάνω περίπτωσης έναν χρόνο και πλέον μετά την αποφοίτησή τους από τα Δ.ΙΕΚ και την είσοδό τους στην τοπική αγορά εργασίας.

Τα δεδομένα των δυο παραπάνω φάσεων στη συνέχεια συγκρίθηκαν ώστε να προκύψει ένα δείγμα 171 συμμετεχόντων και για τις δυο φάσεις.

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στους παρακάτω τρεις ερευνητικούς στόχους:

- 1ος Ερευνητικός στόχος – Απόψεις για τα Δ.ΙΕΚ
- 2ος Ερευνητικός στόχος – Προσδοκίες από τη λειτουργία των Δ.ΙΕΚ
- 3ος Ερευνητικός στόχος – Εμπειρία από τη λειτουργία των Δ.ΙΕΚ

3. Ερευνητικά δεδομένα

3.1 Τα δημογραφικά της έρευνας

Στους πίνακες 1, 2, 3, 4, 5 που ακολουθούν παρουσιάζονται τα δημογραφικά δεδομένα της έρευνας σε σχέση με το φύλο των καταρτιζόμενων.

Πίνακας 1: Ηλικία σε ομάδες κατά φύλο

		Ηλικία σε ομάδες				Σύνολο
		<20	21-25	26-30	>30	
Φύλο:	Άντρας	27	6	1	7	41
	Γυναίκα	57	47	6	20	130
	Σύνολο	84	53	7	27	171

Πίνακας 2: Οικογενειακή κατάσταση κατά φύλο

		Οικογενειακή κατάσταση:			Σύνολο
		άγαμος/ η	έγγαμος/ η - συζώ	άλλο	
Φύλο:	Άντρας	35	6	0	41

	Γυναίκα	111	18	1	130
	Σύνολο	146	24	1	171

Πίνακας 3: Επάγγελμα κατά φύλο

		Επάγγελμα:				**Σύνολο**
		άνεργος/η	αυτό-απασχολούμενος/η	ιδιωτικός/η υπάλληλος	δημόσιος/α υπάλληλος	
Φύλο:	Άντρας	22	3	16	0	41
	Γυναίκα	69	18	41	2	130
	Σύνολο	91	21	57	2	171

Πίνακας 4: Πιστοποιημένη εκπαίδευση κατά φύλο

		Πιστοποιημένη εκπαίδευση:				**Σύνολο**
		γενικό λύκειο	επαγγελματικό λύκειο	ΙΕΚ	ΑΕΙ-ΑΤΕΙ	
Φύλο:	Άντρας	20	19	1	1	41
	Γυναίκα	70	26	24	10	130
	Σύνολο	90	45	25	11	171

Πίνακας 5: Διαμονή κατά φύλο

		Πού ζείτε τώρα;			**Σύνολο**
		χωριό (μέχρι 3,000)	κωμόπολη (3,000 -10,000)	πόλη (10,000 και άνω)	
Φύλο:	Άντρας	8	13	20	41
	Γυναίκα	27	27	76	130
	Σύνολο	35	40	96	171

3.2 1ος Ερευνητικός στόχος – Απόψεις για τα Δ.ΙΕΚ

Από την ανάλυση των απόψεων των καταρτιζόμενων των Δ.ΙΕΚ και για τις δυο φάσεις προκύπτει ότι, ενώ από τη μια μεριά θεωρούν ότι είναι αναγκαία (ποσοστό 89,4%, πίνακας 6) και ότι τα μαθήματα κατάρτισης στην ειδικότητα που έχουν επιλέξει οδηγούν σε επαγγελματική εξέλιξη (ποσοστό 70,2%, πίνακας 7), από την άλλη, στη σύνδεση με την αγορά εργασίας (ποσοστό 63,2%, πίνακας 8) και την κάλυψη των αναγκών (ποσοστό 49,3%, πίνακας 9) παρατηρούμε σημαντική απόκλιση προς τα κάτω σε σχέση με τα προηγούμενα ποσοστά.

Πίνακας 6: Απόψεις για την αναγκαιότητα της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης

Η Αρχική και Επαγγελματική Κατάρτιση είναι αναγκαία;		
	Συχνότητα	% επί Σύνολο
Καθόλου	3	1,8
Λίγο	2	1,2
Μέτρια	13	7,6
Αρκετά	76	44,4
Πολύ	77	45,0
Σύνολο	171	100,0

Πίνακας 7: Απόψεις για τα μαθήματα κατάρτισης ως προς την επαγγελματική εξέλιξη

Τα μαθήματα κατάρτισης των ΙΕΚ είναι χρήσιμα στην επαγγελματική μου εξέλιξη;		
	Συχνότητα	% επί Σύνολο
Καθόλου	0	0
Λίγο	13	7,6
Μέτρια	38	22,2
Αρκετά	60	35,1
Πολύ	60	35,1
Σύνολο	171	100,0

Πίνακας 8: Απόψεις για τα μαθήματα κατάρτισης ως προς την σύνδεση με την αγορά εργασίας

Τα μαθήματα κατάρτισης των ΙΕΚ είναι συνδεδεμένα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας;		
	Συχνότητα	% επί Σύνολο
Καθόλου	1	0,6
Λίγο	17	9,9
Μέτρια	45	26,3
Αρκετά	67	39,2

Πολύ	41	24,0
Σύνολο	171	100,0

Πίνακας 9: Απόψεις για τα μαθήματα κατάρτισης ως προς την κάλυψη αναγκών της αγοράς εργασίας

Τα μαθήματα κατάρτισης των ΙΕΚ καλύπτουν τις ανάγκες της αγοράς εργασίας;		
	Συχνότητα	% επί Σύνολο
Καθόλου	2	1,2
Λίγο	33	19,3
Μέτρια	52	30,4
Αρκετά	56	32,7
Πολύ	28	16,4
Σύνολο	171	100,0

3.3 2ος Ερευνητικός στόχος – Προσδοκίες από τη λειτουργία των Δ.ΙΕΚ

Από την ανάλυση των προσδοκιών των καταρτιζόμενων των Δ.ΙΕΚ προκύπτει ότι ενώ υπάρχουν υψηλά ποσοστά προσδοκιών ως προς την εύρεση εργασίας (ποσοστό 88,9%, πίνακας 10), αύξηση του μισθού (ποσοστό 83,1%, πίνακας 11), καλύτερη θέση εργασίας (ποσοστό 76%, πίνακας 12) και ανάπτυξη του πνευματικού επιπέδου (ποσοστό 62%, πίνακας 13).

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν σε 1η φάση σε καταρτιζόμενους των Δ.ΙΕΚ του Ν. Αιγαίου και σε 2η φάση στους ίδιους απόφοιτους ένα χρόνο σχεδόν μετά την αποφοίτηση τους από τα Δ.ΙΕΚ προκύπτει ότι σημειώθηκε αύξηση του ποσοστού των προσδοκιών τους για εύρεση εργασίας μετά τη λήψη του πτυχίου τους. Η τάξη μεγέθους της αύξησης αυτής δεν παρουσιάζει υψηλά ποσοστά και είναι σχεδόν της ίδιας τάξης μεγέθους για άντρες και γυναίκες, έχοντας πάντα υπόψη τον παράγοντα οικονομική κρίση και ανεργία.

Πίνακας 10: Προσδοκίες για εύρεση εργασίας μετά την αποφοίτηση από τα Ι.Ε.Κ.

Ποιες οι προσδοκίες σας μετά την λήψη του πτυχίου σας από το ΙΕΚ; [Εύρεση εργασίας]		
	Συχνότητα	% επί Σύνολο
Καθόλου	3	1,8
Λίγο	3	1,8

Μέτρια	13	7,6
Αρκετά	52	30,4
Πολύ	100	58,5
Σύνολο	171	100,0

Πίνακας 11: Προσδοκίες για αυξημένο μισθό μετά την αποφοίτηση από τα Ι.Ε.Κ.

Ποιες οι προσδοκίες σας μετά την λήψη του πτυχίου σας από το ΙΕΚ; [Εύρεση εργασίας]		
	Συχνότητα	% επί Σύνολο
Καθόλου	3	1,8
Λίγο	6	3,5
Μέτρια	20	11,7
Αρκετά	75	43,9
Πολύ	67	39,2
Σύνολο	171	100,0

Πίνακας 12: Προσδοκίες για καλύτερη θέση εργασίας μετά την αποφοίτηση από τα Ι.Ε.Κ.

Ποιες οι προσδοκίες σας μετά την λήψη του πτυχίου σας από το ΙΕΚ; [Καλύτερη θέση εργασίας]		
	Συχνότητα	% επί Σύνολο
Καθόλου	2	1,2
Λίγο	15	8,8
Μέτρια	24	14,0
Αρκετά	53	31,0
Πολύ	77	45,0
Σύνολο	171	100,0

Πίνακας 13: Προσδοκίες για ανάπτυξη πνευματικού επιπέδου μετά την αποφοίτηση από τα Ι.Ε.Κ.

Ποιες οι προσδοκίες σας μετά την λήψη του πτυχίου σας από το ΙΕΚ; [Ανάπτυξη του πνευματικού μου επιπέδου]		
	Συχνότητα	% επί Σύνολο
Καθόλου	12	7,0

Λίγο	23	13,5
Μέτρια	30	17,5
Αρκετά	53	31,0
Πολύ	53	31,0
Σύνολο	171	100,0

3.4 3ος Ερευνητικός στόχος – Εμπειρία από τη λειτουργία των Δ.ΙΕΚ

Από την ανάλυση της εμπειρίας των καταρτιζόμενων των Δ.ΙΕΚ προκύπτει ότι παρουσιάζονται χαμηλά ποσοστά ως προς την εφαρμογή της θεωρίας σε πράξη (ποσοστό 57,3%, πίνακας 14).

Πίνακας 14: Εμπειρίες από εφαρμογή θεωρίας-πράξης στα εργαστήρια

Ποιες οι εμπειρίες σας κατά την διαδικασία φοίτησης στο ΙΕΚ; [Η εφαρμογή της θεωρίας με πράξη στα εργαστήρια χρησιμοποιήθηκε;]		
	Συχνότητα	% επί Σύνολο
Καθόλου	15	8,8
Λίγο	27	15,8
Μέτρια	31	18,1
Αρκετά	53	31,0
Πολύ	45	26,3
Σύνολο	171	100,0

4. Συμπεράσματα

Η ανάγκη εκσυγχρονισμού των Δ.ΙΕΚ παρουσιάζει υψηλό ποσοστό στις απόψεις των καταρτιζόμενων, με βάση της σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας τόσο σε τοπικό όσο και γενικότερο επίπεδο.

Στη σύνδεση με την αγορά εργασίας και την κάλυψη των αναγκών παρατηρούμε σημαντική απόκλιση προς τα κάτω, επιβεβαιώνοντας και την πρόσφατη έρευνα του (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2021).

Τα υψηλά ποσοστά προσδοκιών ως προς την εύρεση εργασίας, την αύξηση του μισθού, την καλύτερη θέση εργασίας και την ανάπτυξη του πνευματικού επιπέδου, δεν αντικατοπτρίζονται με εκπλήρωση των παραπάνω προσδοκιών μετά την αποφοίτησή τους και την είσοδο στην αγορά εργασίας, παρουσιάζοντας μια τάση να μειωθούν ακόμα περισσότερο στο μέλλον, επηρεασμένα από την παρατεταμένη οικονομική κρίση και τις επιπτώσεις της πανδημίας.

Τέλος, οι εμπειρίες των καταρτιζόμενων των Δ.ΙΕΚ πριν και μετά την αποφοίτησή τους και την είσοδο στην αγορά εργασίας, ως προς την κατάρτιση που παρέχεται από

τα Δ.ΙΕΚ, δεν είναι τόσο ικανοποιητικές, σε σχέση, τουλάχιστον, με αυτά που ανέμεναν πριν αποφοιτήσουν.

Διαπιστώνεται, από τα παραπάνω, η ανάγκη για ουσιαστική διασύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με τον εθνικό μηχανισμό διάγνωσης των αναγκών αγοράς εργασίας και επαγγελμάτων όπως αναφέρεται και σε πρόσφατη μελέτη του ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2021, 198): «Σημαντικό σημείο αποτελεί η διάγνωση των αναγκών των ενηλίκων, καθώς και των αναγκών της αγοράς εργασίας, με στόχο την αποτελεσματικότερη σύζευξη προσφοράς και ζήτησης εργασίας, επαγγελμάτων και δεξιοτήτων. Η επιστημονικά τεκμηριωμένη αποτύπωση, ανάλυση και παροχή δεδομένων διάγνωσης αναγκών της αγοράς εργασίας, στη βάση των οποίων θα μπορούσαν να σχεδιαστούν πολιτικές και μέτρα επαγγελματικής κατάρτισης, απαιτείται να αποτελέσει βασική προτεραιότητα για την ποιοτική αναβάθμιση του συστήματος σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο».

Βιβλιογραφία

Altrichter, H. & Posch, P. & Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους (Μ. Δεληγιάννη, μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Baby, A. & Laflamme, C. (1993). Integration of Youth into the Labor Market: Some Theoretical Considerations on a Structural/Conjunctural Issue. *Alberta Journal of Educational Research, 39*(1), 97-109.

Becker, G. (1975). Human capital and the personal distribution of income: An analytical approach. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (2 ed.). New York: National Bureau of Economic Research.

Βουτσινός, Γ., Παλαιοκρασάς, Σ., Σταύρου, Σ., Λαμπρόπουλος, Χ. & Ιθακήσιος, Κ. (1994). *Πολιτική Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: ΙΩΝ.

Bowles, S. & Gintis, H. (1975). The problem with human capital theory–a Marxian critique. The American Economic Review. 74–82.

Cedefop (2015c). *Skills, Qualifications and Jobs in the EU: The Making of a Perfect Match?* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Γιαννακόπουλος, Ν. & Ντεμούσης, Μ. (2015). *Οικονομική της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ., Κάτσης, Α., Κόκκινος, Γ., Κορδάτος, Π., Μπουκουβάλας, Κ., Παληός, Ζ., Πανδής, Π. & Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Κατάρτιση, απασχόληση, εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ., Καραθανάση, Π., Κόκκινος, Γ., Παστελάκου, Χ., Τουρτουρή, Μ., Φατούρου, Π. & Φωτόπουλος, Ν. (2021). *Επαγγελματική Κατάρτιση και Απασχόληση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Δεδουσόπουλος, Α. (1995). Πολιτικές για την Αγορά Εργασίας στο τέλος του εικοστού αιώνα. *Τετράδια του ΙΝΕ, 4*, 27-33.

Δρακόπουλος, Π. (2006). Η εκπαίδευση αποδίδει τον καλύτερο τόκο. *Ελευθεροτυπία*.

Jovanovic, B. (1984). Matching, Turnover, and Unemployment. *The Journal of Political Economy, 92*(1), 108-122.

ILO. (2018). *Global Wage Report 2018/19: What lies behind gender pay gaps*. Geneva: International Labour Office.

Κανελλοπούλου, Κ., Μαυρομαρά, Κ. & Μητράκου, Θ. (2003). *Εκπαίδευση και Αγορά Εργασίας*. Αθήνα: Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών (Κ.Ε.Π.Ε.).

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.

Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. New York: Columbia University Press for National Bureau of Economic Research.

Μπαραλός, Γ. (2002). Βασικά χαρακτηριστικά μιας έρευνας δράσης και το πλαίσιο αναφοράς του ερευνητή. Στο Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολάου, Ι. (2006). *Διοικώντας το Ανθρώπινο Κεφάλαιο*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2004). *Προσφορά και Ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδ*ευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πορφύρη, Ι. (2018). *Ενημερωτικό σημείωμα: Παγκόσμια έκθεση μισθών 2018-2019 της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας: ευρήματα, τάσεις και η έμφυλη διάσταση του ζητήματος.* Αθήνα: Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων ΓΣΕΒΕΕ.

Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, *51*, 1-17.

Συργιάννης, Χ. (2018). Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου Human Capital Theory & η σχέση με την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση. *Τα Πρακτικά του 5ου συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός* (σ. 3401-3406). Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.

Ταμπάκης, Α. (2012). *Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Διερεύνηση της πορείας μετάβασης και της απορρόφησης των αποφοίτων του τμήματος Εκπαιδευτικής Κοινωνικής Πολιτικής του ΠΑΜΑΚ.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παπαζήση.

Φώκιαλη, Π. (2010). Σημειώσεις στο μάθημα «Οικονομική και Κοινωνική Ανάπτυξη και Εκπαίδευση» του ΤΕΠΑΕΣ, 35-36 & 47-49.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας & Προοπτικές Εκπαιδευόμενων: Ελληνική & Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πραγματικότητα (Εκπαίδευση Ενηλίκων)

Ανδρέας Ζέρβας
Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πατρών, zerandre@yahoo.gr

Περίληψη

Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) έλαβε χώρα στην Ελλάδα το 1997, προσφέροντας την ευκαιρία σε ενήλικες άνω των 18 ετών, να βελτιώσουν τα προσόντα τους σε ακαδημαϊκό και επαγγελματικό επίπεδο, είτε με σκοπό τη συνέχιση των σπουδών τους στην τυπική εκπαίδευση, είτε την ένταξη τους στην αγορά εργασίας. Το 2000 ιδρύθηκε στο Δήμο Περιστερίου το 1^{ο} ΣΔΕ και από τότε έως σήμερα, λειτουργούν στην Ελλάδα 76 αντίστοιχες σχολικές μονάδες, οι οποίες κατανέμονται στις περιφέρειες της χώρας. Το ελληνικό κράτος συμπλέοντας με την ευρωπαϊκή πολιτική, η οποία είχε εφαρμόσει πιλοτικά τα προγράμματα ΣΔΕ, σε 13 ευρωπαϊκές χώρες την περίοδο 1997-2000, αποσκοπούσε λειτουργώντας προληπτικά, να άρει τα υπάρχοντα εμπόδια της επιτυχούς σχολικής φοίτησης, περιορίζοντας φαινόμενα όπως είναι αυτό της σχολικής διαρροής, το οποίο σε μεγάλο βαθμό είναι άμεσα συσχετισμένο με τις αγκυλώσεις που υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι να καταδείξει μέσα στην εικοσαετή και πλέον πορεία των ΣΔΕ, τις αλλαγές που έχει επιφέρει ο καινοτόμος εκπαιδευτικός θεσμός στους αποφοίτους σε οικονομικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο, σε Ελλάδα και Ευρώπη. Η εισήγηση βασίστηκε στην πραγματοποίηση βιβλιογραφικής ανασκόπησης, προγενέστερων ερευνών της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας για τη λειτουργία των ΣΔΕ, εστιάζοντας στη διενέργεια μίας συγκριτικής ανάλυσης, προκειμένου να καταδειχθούν οι πιθανές διαφοροποιήσεις και οι κοινοί τόποι της ελληνικής και της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ως προς τον προαναφερόμενο εκπαιδευτικό θεσμό, την επίδρασή του στη βελτίωση της ζωής των αποφοίτων και γενικότερα στο κοινωνικό περιβάλλον δράσης του, καθώς και τις μελλοντικές προσδοκίες των κοινωνικών υποκειμένων από την λειτουργία του. Από τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα που εντοπίστηκαν, διαπιστώθηκε ότι τα ΣΔΕ σε Γαλλία, Ρουμανία, Ισπανία, Πορτογαλία και Ελλάδα, έχουν ως σημείο αναφοράς τον εκπαιδευόμενο και τις ανάγκες του. Αποσκοπούν να βοηθήσουν τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες να έχουν μία δεύτερη ευκαιρία στην εκπαίδευση, ώστε να έχουν καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές, να ενταχθούν κοινωνικά και να βελτιώσουν το επίπεδο της ζωής τους. Ο θεσμός των ΣΔΕ ωστόσο, εξακολουθεί να παρουσιάζει αδυναμίες, οι οποίες πρέπει να αντιμετωπιστούν για την παροχή ποιοτικότερων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Συνάμα είναι αναγκαίο οι χώρες που προάγουν τον θεσμό των ΣΔΕ να αναπτύξουν ένα κοινό πλαίσιο συνεργασίας και επικοινωνίας,

ώστε με βάση τα κοινά ερευνητικά δεδομένα που θα προκύψουν στο μέλλον, να αντιμετωπίσουν τα όποια προβλήματα και αδυναμίες και να αξιοποιηθούν οι υπάρχουσες ευκαιρίες.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Ευρωπαϊκή - Ελληνική Εκπαίδευση

Abstract

The institution of Second Chance Schools (SDC) took place in Greece in 1997, offering the opportunity to adults over 18 years of age to improve their qualifications at the academic and professional level, either with the aim of continuing their studies in formal education, or their integration into the labor market. In 2000, the 1st SDE was founded in the Municipality of Peristeri and since then until today, there are 76 corresponding school units in Greece, which are distributed in the regions of the country. The Greek state, in conjunction with the European policy, which had piloted SBS programs in 13 European countries during the period 1997-2000, aimed to remove the existing obstacles to successful schooling, reducing phenomena such as school dropout, which to a large extent is directly related to the anchorages that exist in the Greek educational system. The purpose of this announcement is to demonstrate during more than twenty years of SDE, the changes that the innovative educational institution has brought to graduates in economic, social and professional level, in Greece and Europe. The presentation will be based on a literature review, previous research of the Greek and international literature on the operation of SBS, focusing on a comparative analysis to demonstrate the possible differences and commonalities of the Greek and European educational reality, the aforementioned educational institution, its impact on the improvement of the alumni life and in general on its social environment of action, as well as the future expectations of the social subjects from its operation. From the limited research data found, it was found that the Second Chance Schools in France, Romania, Spain, Portugal, and Greece, have as a point of reference the learner and his needs. They aim to help vulnerable social groups to have a second chance at education, so that they have better professional prospects, integrate socially and improve their standard of living. The institution of SDE, however, still presents weaknesses, which must be addressed to provide better educational services to adult learners. At the same time, it is necessary for the countries that promote the institution of the SDE, to develop a common framework of cooperation and communication, so that, based on the common research data that will arise in the future, they can face any problems and weaknesses and exploit the existing opportunities.

Keywords: Keywords: Second Chance Schools, European - Greek Education

0. Εισαγωγή

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης που κυριαρχεί τις τελευταίες δεκαετίες σε επίπεδο οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό, επέφερε και εξακολουθεί να επιφέρει ραγδαίες αλλαγές, σε κάθε πτυχή της κοινωνικής πραγματικότητας, συνθήκη που επηρεάζει τόσο την προσωπική, όσο και την επαγγελματική πορεία των κοινωνικών υποκειμένων. Παράλληλα η τεχνολογική ανάπτυξη και οι οικονομικές εξελίξεις οδήγησαν σε αλλαγές των κοινωνιών θεσμών, μέρος των οποίων αποτελεί και ο τομέας της εκπαίδευσης.

Η ριζική μεταβολή της παραγωγικής διαδικασίας, ο περιορισμός των αποστάσεων και του χρόνου που απαιτείται για πληροφόρηση και δράση, η αμφισβήτηση των βασικών παραδοχών και των θεμελιωδών χαρακτηριστικών της γνώσης, ο κατακερματισμός, η υποβάθμιση και η ταύτισή της με την πληροφορία, δημιούργησαν μία κοινωνία πιο δημοκρατική, όσον αφορά την κατανομή του γνωστικού κεφαλαίου, αλλά συνάμα πιο «αδυσώπητη» για εκείνους που οι γνώσεις τους δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας και της αγοράς εργασίας (Ματθαίου, 1999· Ζμας, 2007).

Οι νέες ανάγκες που προέκυψαν, έχουν οδηγήσει την εκπαίδευση να προσανατολίσει το ανθρώπινο κεφάλαιο στην απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων, που συμβάλλουν στην ανταγωνιστικότητά του, στη διασφάλιση της υψηλής παραγωγικότητας και στη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών, που εμπεριέχουν δυναμικά την εκμάθηση της τεχνολογίας και τις ξένες γλώσσες. Συνάμα εισήχθη και προωθείται δυναμικά η λογική της Δια Βίου Μάθησης, ειδικά για τους γνωστικά μειονεκτούντες (Πυργάκη, 2006).

Βασική πτυχή της Δια Βίου Μάθησης αποτελεί ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), τα οποία αποσκοπούν να ενισχύσουν γνωστικά και από άποψη δεξιοτήτων, τα άτομα που δεν έχουν καταφέρει να ολοκληρώσουν την τυπική εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τον προαναφερόμενο εκπαιδευτικό θεσμό και την πορεία που έχει διανύσει σε ευρωπαϊκό και εθνικό πλαίσιο σε μία προσπάθεια κριτικής αποτίμησής του, μέσα από την αναφορά εφαρμογής του στη Γαλλία, την Ισπανία, τη Ρουμανία, την Πορτογαλία και την Ελλάδα.

1. Το Πλαίσιο του Θεσμού των ΣΔΕ

Για πρώτη φορά ο όρος των ΣΔΕ εμφανίστηκε στη Λευκή Βίβλο, με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να επισημαίνει, ότι λαμβάνοντας υπόψη πως τα κοινωνικά υποκείμενα αναπτύσσονται και δραστηριοποιούνται εντός της Κοινωνίας της Γνώσης, όπου η μάθηση αποτελεί βασική συνιστώσα για την αυτογνωσία και την εξέλιξή τους, απαιτούταν ο κάθε άνθρωπος να είχε τη δυνατότητα στην απρόσκοπτη πρόσβαση στον διαρκή αυξανόμενο όγκο των πληροφοριών και των γνώσεων, ώστε να αξιοποιήσει εποικοδομητικά τόσο στον επαγγελματικό τομέα, όσο και γενικότερα στη ζωή του (European Commission, 1999).

Στόχος των ΣΔΕ ήταν να καλύψουν το κενό που είχε δημιουργήσει η τυπική μάθηση, κυρίως για τα ευάλωτα άτομα, τα οποία λόγω εμποδίων που είχαν συναντήσει, είχαν αποκλειστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα, κατάσταση που με τη σειρά της δημιουργούσε κοινωνικούς αποκλεισμούς, με συνέπεια να τίθεται σε κίνδυνο, ο δημοκρατικός χαρακτήρας της κοινωνίας (European Commission, 1999). Με τη δημιουργία των ΣΔΕ, επιδιωκόταν οι εκπαιδευόμενοι να διατηρήσουν τα προσόντα που διέθεταν, να τα εμπλουτίσουν και να αποκτήσουν νέες δεξιότητες. Ο θεσμός των ΣΔΕ ξεκίνησε το 1999 συμμετέχοντας σε αυτόν 12 ευρωπαϊκά κράτη, η Γαλλία, η Γερμανία, η Φινλανδία, η Σουηδία, η Ιταλία, η Ελλάδα, η Πορτογαλία, η Ολλανδία και η Δανία.

Το πρόγραμμα των ΣΔΕ προήγαγε συστηματικά τους πολυγραμματισμούς (multiliteracies), καθώς ήταν καθολικά αναγνωρισμένο ότι για να χαρακτηρίζονται οι σύγχρονοι πολίτες ως εγγράμματοι, θα έπρεπε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν πολλούς και διαφορετικούς κώδικες, οι οποίοι να αντιστοιχούν σε πληθώρα γνωστικών αντικειμένων (Χοντολίδου, 2003· Χατζησαββίδης, 2003α· Χατζησαββίδης, 2003β). Συστηματικά τα ΣΔΕ προάγουν το γλωσσικό, τον αριθμητικό, τον πληροφοριακό, τον επιστημονικό, τον περιβαλλοντικό και τον κοινωνικό γραμματισμό καθώς και την πολιτισμική-αισθητική αγωγή (ΦΕΚ 188/Α'//23-9-1997).

Η αξιολόγηση στην περίπτωση των ΣΔΕ είναι ποιοτική, βασική καινοτομία του θεσμού, στοχεύοντας να υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση του τρόπου διδασκαλίας και συνάμα η εξέλιξη του εκπαιδευόμενου. Στόχος αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι να απομακρυνθούν οι εκπαιδευόμενοι από τις τραυματικές εμπειρίες που είχαν βιώσει κατά τη φοίτηση τους στην τυπική εκπαίδευση, οι οποίες αποτέλεσαν αίτιο εγκατάλειψης της (Κατσάνη, Τσάφος, Χατζηθεοχάρους, 2004). Ολοκληρώνοντας την αδρομερή παρουσίαση των ΣΔΕ, πρέπει να αναφερθεί ότι στόχος του προγράμματος διδασκαλίας δεν είναι απλώς η μετάδοση επιστημονικής γνώσης, αλλά ο ορθός τρόπος χρήσης της από τους εκπαιδευόμενους, ώστε να εξελιχθούν σε προσωπικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο.

2. Ο Θεσμός των ΣΔΕ στην Ευρώπη

Ο θεσμός των ΣΔΕ από το 1999 έχει εφαρμοστεί προοδευτικά σε πληθώρα κρατών, που λόγω της έκτασης και της φύσεως του παρόντος πονήματος δεν είναι εφικτή η πλήρης αναφοράς τους. Ακολούθως παρουσιάζεται η εφαρμογή του θεσμού σε Γαλλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Ρουμανία και Ελλάδα.

Αναλυτικότερα η Γαλλία αποτέλεσε τη χώρα που συμμετείχε στον θεσμό από την πρώτη στιγμή της δημιουργίας του, όπως προαναφέρθηκε. Με βάση τα υπάρχοντα δεδομένα, εκτιμάται ότι στη Γαλλία εγκαταλείπουν την τυπική εκπαίδευση πάνω από 150.000 άτομα ετησίως, με τα δεδομένα της σχολικής διαρροής να καταδεικνύουν σημαντικές ανισότητες στη γαλλική κοινωνία. Σύμφωνα με τους Boudesseul et al, (2012), οι μαθητές των μονογονεϊκών και πολύτεκνων οικογενειών, των αδύναμων οικονομικά και όσων το γνωστικό κεφάλαιο είναι περιορισμένο, καθώς και όσων

αντιμετωπίζουν προβλήματα απασχόλησης, είναι κατά βάση όσοι εγκαταλείπουν την τυπική εκπαίδευση. Παρά το γεγονός ότι παρατηρείται προοδευτική πτώση της σχολικής διαρροής (2009, 12,2%, 2013 9,7%), ωστόσο το ποσοστό εξακολουθεί να είναι ιδιαίτερα υψηλό. Το προαναφερόμενο πρόβλημα έχουν επιδιώξει να αποκαταστήσουν ΣΔΕ -από το 1999 που ιδρύθηκαν- στα οποία η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων δεκαπλασιάστηκε. Το 2003 τα ΣΔΕ στη Γαλλία αριθμούσαν σε 10 και 1.000 εκπαιδευόμενους, ενώ το 2017 ήταν 124 με περισσότερους από 15.000 εκπαιδευόμενους. Το 61% των εκπαιδευομένων μετά την ολοκλήρωση του κύκλου σποδών στα ΣΔΕ βρίσκει απασχόληση (Cedefop, 2017).

Στην Ισπανία το ποσοστό της σχολικής διαρροής είναι πολύ υψηλό, αρκεί μόνο να αναφερθεί ότι το 2009 ανερχόταν στο 30,9% και το 2013 στο 23,6%, με τα προαναφερόμενα ποσοστά να είναι πολύ μακριά από τον ευρωπαϊκό στόχο του 10%. Από τα ποσοστά της σχολικής διαρροής που αναφέρθηκαν, το μεγαλύτερο μέρος όσων εγκαταλείπουν την τυπική εκπαίδευση είναι μετανάστες, καθώς ο αριθμός τους είναι διπλάσιος, σε σύγκριση με τους Ισπανούς υπηκόους (OECD, 2015b). Ο θεσμός των ΣΔΕ στην Ισπανία παρουσιάζει διαφοροποιήσεις αναλόγως της επαρχίας που εντάσσεται το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Στο Μπιλμπάο το πρόγραμμα των ΣΔΕ διαχωρίζεται σε φάσεις, όπου ο αριθμός των μαθημάτων είναι περιορισμένος, ενώ δίνεται έμφαση σε εργαστήρια, σε συμβουλευτική και ενδοεπιχειρησιακή εργασία, για χρονικό διάστημα δύο ετών. Επίσης το πρόγραμμα των ΣΔΕ στηρίζεται συστηματικά από τη Συνομοσπονδία των Βάσκων. Από την άλλη πλευρά τα ΣΔΕ στο Καρντίθ υποστηρίζονται από το Πανεπιστήμιο Cadiz, το οποίο συνεργάζεται στενά με το Δημοτικό Συμβούλιο. Αντίστοιχα στο Χιχόν, τα ΣΔΕ έχουν αυτοπροσδιοριστεί ως μεταβατικός θεσμός, προκειμένου να βοηθήσουν νέους ηλικίας 14 έως 24 ετών να καταρτιστούν και να αποκατασταθούν επαγγελματικά και κοινωνικά. Τα ΣΔΕ που περιλαμβάνονται στην Καταλονία επικεντρώνονται κατά βάση στην εκπαιδευτική καθοδήγηση και σε ζητήματα κατάρτισης, ενώ στο πρόγραμμα εμπεριέχονται πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες, επισκέψεις σε εργασιακούς χώρους και συνεντεύξεις (Sultana, 2017).

Και στην περίπτωση της Πορτογαλίας ως βασικά αίτια της εγκατάλειψης των νέων από την τυπική εκπαίδευση έχουν αναφερθεί η φτώχεια, το χαμηλό επίπεδο γνώσεων και προσόντων των γονιών, η κοινωνική περιθωριοποίηση ιδίως των ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων, όπως είναι οι μαθητές με αναπηρία (De Witt et al., 2013· Nada et al., 2018). Και σε αυτήν τη χώρα, αν και το ποσοστό σχολικής διαρροής παρουσιάζει μείωση, εξακολουθεί να παραμένει αρκετά υψηλό. Συγκεκριμένα το 1992 το ποσοστό ανερχόταν στο 50% των μαθητών, το 2000 είχε περιοριστεί στο 43,6%, το 2010 στο 28,5% και το 2018 στο 11,8%, (FFMS, 2019). Η χώρα έχοντας αναγνωρίσει τον αντισταθμιστικό ρόλο των ΣΔΕ προκειμένου να περιοριστεί το ποσοστό της πρόωρης εγκατάλειψης (Dale, 2010· Day et al., 2013) έχει προάγει το θεσμό συστηματικά. Τα ΣΔΕ έχουν συνδεθεί με την κοινότητα, αλλά και με άλλους φορείς, όπως είναι οι υπηρεσίες προστασίας των νέων, οι υπηρεσίες

υγείας, οι φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι τοπικές επιχειρήσεις και τα φιλανθρωπικά ιδρύματα, ώστε να ενισχυθούν οι νέοι σε κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο και να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Τα ΣΔΕ αποσκοπούν μέσω του προγράμματός τους να παρέχουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη στους συμμετέχοντες, ακαδημαϊκά προσόντα και γενικότερα θετικές επαγγελματικές εμπειρίες. Το πρόγραμμα είναι ιδιαίτερα ευέλικτο, καθώς βασίζεται στη συμμετοχική παιδαγωγική προσέγγιση, στην επαγγελματική και καλλιτεχνική προσέγγιση των εκπαιδευόμενων (European Commission, 2013).

Ο θεσμός των ΣΔΕ στην Πορτογαλία στηρίζεται σε μία ευρεία και ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, αρθρωμένος στη σχολική και κοινωνική παιδαγωγική προσέγγιση. Η προαναφερόμενη προσέγγιση βοηθά τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ να αναζητήσουν θετικά μονοπάτια αλλαγής στη ζωή τους, που θα τους βγάλουν από την κοινωνική περιθωριοποίηση. Η εκπαίδευση επανατοποθετείται ως σημείο αναφοράς στη ζωή των εκπαιδευόμενων, όχι όμως ως πεδίο σύγκρουσης, αλλά ως σημείο κατανόησης, ότι πρέπει να βελτιώσουν τον εαυτό τους. Τα ΣΔΕ συμβάλλουν καθοριστικά στην παροχή περισσότερων ευκαιριών στους εκπαιδευόμενους, στην εύρεση καλύτερη εργασίας, στην ανταπόκρισή τους στις ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας (Alves at al., 2014· McGregor & Mills, 2012· Smyth, 2017· Tarabini, Jacovkis, & Montes, 2017) ειδικότερα των περιθωριοποιημένων ομάδων.

Η Ρουμανία αποτελεί μία ιδιαίτερη περίπτωση κράτους όσον αφορά τα ποσοστά της σχολικής διαρροής από την τυπική εκπαίδευση, μιας και αυτά παρουσιάζουν αύξηση. Σύμφωνα με τα υπάρχοντα στοιχεία, το 2009 το ποσοστό των αποχωρήσαντων από την τυπική εκπαίδευση ανερχόταν στο 16.6%, ενώ το 2013 είχε φτάσε στο 17.3%. Ο θεσμός των ΣΔΕ και στη Ρουμανία εστιάζει στις ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες όπως είναι οι μειονότητες, οι μετανάστες οι οικονομικά ευάλωτοι, παιδιά που έχουν εγκαταλειφθεί από τους γονείς τους, τα άτομα με αναπηρία, οι Ρομά και τα άτομα που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές (EU, 2016). Ο θεσμός διακρίνεται από ελαστικότητα όσον αφορά τη φοίτηση των εκπαιδευόμενων, καθώς αναλόγως με τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους αυτή αυξάνεται ή μειώνεται, αν και ο μέσος όρος υπολογίζεται στα 4 έτη. Το Υπουργείο Παιδείας της Ρουμανίας στηρίζει συστηματικά τον θεσμό των ΣΔΕ, σε μία προσπάθεια να περιοριστεί ο κοινωνικός και επαγγελματικός προσανατολισμός των νέων (Cedefop, 2019).

Στην Ελλάδα η σχολική διαρροή είναι χαμηλή, σύμφωνα με τα δημοσιευμένα δεδομένα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, καθώς για το έτος 2017 το ποσοστό ανερχόταν σε 6% και το 2018 σε 4,9% (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2019). Τα ΣΔΕ που λειτουργούν σε όλη την επικράτεια ανέρχονται σε 76, η διάρκεια φοίτησης ανέρχεται στους 18 μήνες, οι οποίοι κατανέμονται σε δύο έτη σπουδών. Το πρόγραμμα ανά εβδομάδα ανέρχεται στις 25 ώρες, τα μαθήματα γίνονται το απόγευμα και αφορούν την ελληνική και την αγγλική γλώσσα, τα μαθηματικά, την πληροφορική, την κοινωνική εκπαίδευση, την περιβαλλοντική εκπαίδευση, τις

φυσικές επιστήμες και την πολιτισμική και αισθητική αγωγή (Νικολοπούλου, 2017). Το πρόγραμμα σπουδών είναι ιδιαίτερα καινοτόμο σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση, καθώς οι εκπαιδευτές με τους εκπαιδευόμενους έχουν τη δυνατότητα να το διαμορφώσουν από κοινού, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα τους. Το σχολείο δεν θεωρείται ο μόνος χώρος εκπαίδευσης, καθώς αυτή επεκτείνεται σε χώρους εργασίας, καλλιτεχνικούς και κοινωνικούς (Μάνθου, 2004). Στις καινοτομίες του προγράμματος των ΣΔΕ στην Ελλάδα πρέπει να αναφερθεί η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από έναν Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και έναν Σύμβουλο Ψυχολόγο για κάθε σχολείο. Εκτός από την παροχή νέων προσόντων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τα ΣΔΕ εστιάζουν στη χρήση της τεχνολογίας, στην εκμάθηση ξένης γλώσσας και σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού, ώστε να συνδεθούν οι εκπαιδευόμενοι με την αγορά εργασίας. Συνάμα πρέπει να αναφερθεί ότι λειτουργούν 12 ΣΔΕ σε σωφρονιστικά καταστήματα (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017).

3. Κριτική Αποτίμηση των ΣΔΕ

Τα ΣΔΕ στη Γαλλία παρουσιάζουν ευρεία αναγνώριση ιδίως σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας. Με βάση τα ελάχιστα υπάρχοντα αξιολογικά δεδομένα έχει καταδειχθεί ότι πάνω από 6 στους 10 φοιτούντες μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους στα ΣΔΕ έχουν απορροφηθεί από την αγορά εργασίας, ειδικότερα το 20% απασχολείται σε προγράμματα κατάρτισης, το 17% σε θέσεις εργασίας, το 12% σε προγράμματα μαθητείας και το 9% σε επιδοτούμενες θέσεις εργασίας. Με βάση την έκθεση του OECD (2015a), η επιτυχία του θεσμού στη Γαλλία συνδέεται με το γεγονός ότι η παροχή εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα ποιοτική, η γνώση προσεγγίζεται εξατομικευμένα, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώσεις που αφορούν δεξιότητες γραμματισμού, μαθηματικών και Τεχνολογίας της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), εφόδια απαραίτητα για την αγορά εργασίας. Συνάμα τα ΣΔΕ προάγουν την απόκτηση εκπαιδευτικής και επαγγελματικής εμπειρίας, ενώ το κράτος έχει θεσπίσει κίνητρα την επαγγελματική αποκατάσταση των εκπαιδευόμενων, όπως για παράδειγμα τη φοροαπαλλαγή των εταιρειών που προσλαμβάνουν μαθητευόμενους.

Στην περίπτωση της Ισπανίας η διαφοροποίηση του θεσμού των ΣΔΕ αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα τους, όντας συνδεδεμένα με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Ωστόσο και σε αυτήν την περίπτωση, όπως και στη Γαλλία, ο ρόλος των εργοδοτών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός για την επιτυχία του θεσμού, καθώς οι εργαζόμενοι που συμμετέχουν έχουν ευέλικτο εργασιακό ωράριο, ώστε να μπορέσουν να τα παρακολουθήσουν (OECD, 2015b).

Όσον αφορά τον θεσμό των ΣΔΕ στη Ρουμανία έχουν επισημανθεί κάποιες αδυναμίες, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι τα 4 κατά μέσο όρο έτη φοίτησης θεωρούνται πολλά, λειτουργώντας ανασταλτικά για την ολοκλήρωση τους, ιδιαίτερα για όσους εργαζόμενους είναι γονείς και έχουν πολλές υποχρεώσεις. Στα

μειονεκτήματα επίσης έχουν αναφερθεί ότι το πρόγραμμα σπουδών δεν παρουσιάζει πολλές διαφοροποιήσεις σε σχέση με αυτό της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως και τα σχολικά εγχειρίδια, με αποτέλεσμα να λειτουργούν ως αντικίνητρα φοίτησης (Văcăreţu, 2021). Συνεπώς στην περίπτωση της Ρουμανίας, τα ΣΔΕ δεν έχουν εκπληρώσει τον ρόλο ανταπόκρισης τους στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, δεν παρέχουν κίνητρα φοίτησης, δεν διακρίνονται από ευελιξία (Cedefop, 2019).

Βασικός στόχος και των ΣΔΕ στην Ελλάδα είναι να βελτιώσουν τη θέση εργασίας, την οικονομική και κοινωνική κατάσταση των εκπαιδευόμενων (Ασημάκη, Κυριαζοπούλου & Βεργίδης, 2016). Το απολυτήριο από τα ΣΔΕ ισοδυναμεί με απολυτήριο γυμνασίου, κάτι που επιτρέπει στους αποφοίτους να μπορέσουν να συμμετέχουν σε προκηρύξεις του δημοσίου που έχουν ως βασική προϋπόθεση την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο από την άλλη πλευρά πρέπει να επισημανθεί, ότι ο θεσμός τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο, παρουσιάζει αδυναμία ως προς την της οικονομική και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευομένων. Η αποφοίτηση από τα ΣΔΕ από μόνη της δεν θεωρείται παράμετρος που μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική ανέλιξη ή την εργασιακή ένταξη, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι απαιτήσεις στην αγορά εργασίας είναι πολύ υψηλές. Από την άλλη πλευρά, η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο, για να αναβαθμίσουν τα προσόντα τους οι εκπαιδευόμενοι, εντασσόμενοι στη Δευτεροβάθμια και μεταγενέστερα ακόμη και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Νικολοπούλου, 2017). Δίπλα στα παραπάνω πρέπει επίσης να αναφερθούν, οι ελλείψεις βασικών εγκαταστάσεων στην τάξη, το περιορισμένο υλικό μελέτης, το ακατάλληλο μέγεθος των τάξεων των ΣΔΕ (Bitsakos, 2021).

4. Συμπεράσματα

Παρά τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζει ο θεσμός των ΣΔΕ μεταξύ των κρατών που παρουσιάστηκαν (Γαλλία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Ισπανία Ελλάδα), βασικός σκοπός του σε όλες τις περιπτώσεις αποτελεί η παροχή ολοκληρωμένης, ευέλικτης και εξατομικευμένης παροχής ακαδημαϊκών προσόντων και δεξιοτήτων, καθώς και η κοινωνική διαπαιδαγώγηση των συμμετεχόντων, με απώτερο στόχο την αντιμετώπιση των κύριων αιτιών που εξακολουθούν να εκτρέφουν τη διαρροή από την τυπική εκπαίδευση. Σε αντίθεση με τα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης, τα ΣΔΕ προσπαθούν να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένες αρνητικές συνθήκες ζωής των εκπαιδευομένων, όπως είναι η φτώχεια, οι οικογενειακές ρήξεις, οι επικίνδυνες και αντικοινωνικές συμπεριφορές, ο κοινωνικός στιγματισμός και ο σχολικός αποκλεισμός. Ταυτοχρόνως είναι προσανατολισμένα τα ΣΔΕ στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων, των δεξιοτήτων και των προσόντων των εκπαιδευομένων, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Η προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης, εκτός από τους αυστηρούς ακαδημαϊκούς στόχους, αποδεδειγμένα οδηγεί τις ευάλωτες και περιθωριοποιημένες ομάδες στη θετική

ανταπόκρισή τους στον θεσμό (McPherson, 2019· Savelsberg, Pignata & Weckert, 2017).

Τα ΣΔΕ, λόγω της κοινωνικοπαιδαγωγικής προσέγγισής τους, έχουν θετικό αντίκτυπο στην προσαρμογή και τη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων απέναντι στην εκπαίδευση, συμβάλλοντας στην εκ νέου δέσμευσή τους απέναντι σε αυτή και στην κοινωνική ένταξη (Llena-Berñe et al., 2017· McGregor et al., 2015). Ο μαθητοκεντρικός προσανατολισμός των ΣΔΕ, οδηγεί τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τους εαυτούς τους ως συνεργάτες στη διδασκαλία και στη μάθηση, καθώς οι εκπαιδευτές τούς αντιμετωπίζουν ως ισότιμα μέλη, τούς εμπιστεύονται, τούς επιτρέπουν να εκφράσουν την άποψη τους, να δημιουργήσουν, να αναλάβουν ευθύνες για τα έργα που θέλουν να επιτελέσουν και την εκπαιδευτική διαδρομή που θέλουν να ακολουθήσουν. Όλα τα προαναφερόμενα προάγουν την αίσθηση του «ανήκειν» στους εκπαιδευόμενους, ενισχύοντας τόσο τη δέσμευση, όσο και την αυτονομία τους στην εκπαίδευση και στη μάθηση (Willms, 2003).

Δίπλα στα παραπάνω πρέπει να αναφερθεί ότι η συμμετοχή στα ΣΔΕ συμβάλλει, εκτός από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στην ομαλή κοινωνική ένταξη των εκπαιδευόμενων και στη διαφύλαξη των κοινωνικών δικαιωμάτων τους, ειδικά όσων έχουν περιθωριοποιηθεί και έχουν στιγματιστεί εξαιτίας της περιορισμένης μόρφωσής τους. Ο στοχαστικός τρόπος σκέψης εκτός από την τάξη διευρύνεται και εφαρμόζεται σε επίπεδο κοινωνικο-συναισθηματικών σχέσεων, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, οι κοινωνικές δεξιότητές τους, η επιθυμία τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η λήψη πρωτοβουλιών, η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους και η απόκτηση θετικής τάσης απέναντι στο κοινωνικό περιβάλλον.

Ο θεσμός των ΣΔΕ καταδεικνύει περίτρανα ότι, παρά τις αδυναμίες που εξακολουθεί να έχει, τα εκπαιδευτικά συστήματα διαπνέονται από δημοκρατικό πνεύμα και τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, υποδεχόμενα στους κόλπους τους όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως ηλικίας, επιπέδου γνώσεων, κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών, καθώς τους προσφέρουν το δικαίωμα της απρόσκοπτης πρόσβασης στη γνώση, το οποίο αποτελεί πάγιο αίτημα της ανθρώπινης αξιοπρέπειας καθώς και της κοινωνικής ένταξης.

Κατά την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε το σημαντικό ερευνητικό κενό που υπάρχει, όσον αφορά τα επίσημα δημοσιευμένα στοιχεία που αφορούν τα ΣΔΕ, στις χώρες που εξετάστηκαν, ειδικότερα σε επίπεδο κοινών ερευνητικών πεδίων. Κρίνεται αναγκαίο τα κράτη, που έχουν αναπτύξει τον θεσμό των ΣΔΕ, να δημιουργήσουν κοινούς τόπους συνεργασίας και επικοινωνίας όσον αφορά τα προβλήματα, τις δυσκολίες, τις ευκαιρίες και τις προοπτικές του θεσμού, με απώτερο στόχο την όσο το δυνατόν ποιοτικότερη παροχή υπηρεσιών προς τους εκπαιδευομένους.

Βιβλιογραφία

Alves, N., Guimarães, P., Marques, M., & Cavaco, C. (2014). School means nothing to me. Vocationalism and school disaffiliation in Education and Training Courses in Portugal. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 4164-4169.

Ασημάκη, Α., Κυριαζοπούλου, Ε. & Βεργίδης, Δ. (2016). Η συμβολή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στο συμβολικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 76–89. https://doi.org/10.12681/hjre.9995

Bitsakos, N. (2021). An evaluation of Second Change Schools in Greece: A national survey of educators' perceptions*. Journal of Pedagogical Research*, *5*(2), 61-71.

Boudesseul, G., Grelet, Y. & Vivent, C. (2012). *Les risques sociaux du décrochage: vers une politique territorialisée de prévention? Bref du Céreq, n° 304*. [Online] Διαθέσιμο στο http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Les-risques-sociaux-du-decrochage-versunepolitique-territorialisee-de-prevention

Cedefop. (2019). *Vocational Education and Training in Europe Romania*. Ανακτήθηκε από https://www.cedefop.europa.eu/en/print/pdf/node/30991

Cedefop. (2022). *Second chance schools – France*. Ανακτήθηκε από https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving/resources/second-chance-schools-ecoles-de-la-deuxieme

Dale, R. (2010). *Early school leaving: lessons from research for policy makers.* Lyon: Network of Experts in Social Sciences of Education and Training.

Day, L., Mozuraityt, N., Redgrave, K. & McCoshan, A. (2013). *Preventing early school leaving in Europe – lessons learned from second chance education.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, *10*, 13-28.

Δημητρούλη, Κ. & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς.

European Commission. (1999). *Second Chance Schools. Guide for setting up a second chance school.* Brussels: E.C.

European Commission. (2013). *Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education*. Brussels.

EU. (2016). *Research Study on the Current Methodologies used within Second Chance Programmes*. Brussels.

FFMS. (2019). *Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo. PORDATA – Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa.* Online] Διαθέσιμο στο http://www.pordata.pt

Κατσάνη, Γ., Τσάφος, Β. & Χατζηθεοχάρους (2004). Η καινοτομία ως πρόκληση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στάσεις και αντιστάσεις: το παράδειγμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. Στο Λ. Βεκρής & Ε.

Χοντολίδου (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου2003, Αθήνα (σ. 33-41). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Paéz de la Torre, S. & Vila Mumbrú, C. (2017). Exploring key moments of empowerment of young people through their own life stories. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria, 30*, 81-94.

McGregor, G. & Mills, M. (2012). Alternative education sites and marginalised young people: 'I wish there were more schools like this one'. *International Journal of Inclusive Education, 16*(8), 843-862

Ματθαίου, Δ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Στο *Αναβάθμιση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Ημερίδας* (σ. 45-57). Π. Ι., Αθήνα.

Μάνθου, Χ. (2004). Συγκρότηση νέου προσώπου των εκπαιδευτικών μέσα από τις παιδαγωγικές συναντήσεις στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων (2003-2004). Εισήγηση στο *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο «Η Παιδαγωγική Σχέση»* (σ. 25-28). Πάτρα.

McPherson, C. (2019). It's just so much better than school: the redemptive qualities of further education and youth work for working-class young people in Edinburgh, Scotland, *Journal of Youth Studies*. doi: 10.1080/13676261.2019.1599103

Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo E. & Araújo, H. C. (2018). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*. doi: 10.1080/00131911.2018.1508127

Νικολοπούλου, Β. (2017). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένας καινοτόμος θεσμός εκπαίδευσης ενήλικων στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική Πολιτική.* Αθήνα: Μεταίχμιο

OECD. (2015a). *OECD Skills Outlook 2015 Youth, Skills and Employability*. Vienna

OECD. (2015b). *OECD Skills Strategy. Diagnostic Report Spain*. Vienna.

Sultana, R. G. (2017). Anchoring career guidance in the Mediterranean? Στο R. G. Sultana (Ed.), *Career guidance and livelihood planning across the Mediterranean: Challenging transitions in South Europe and the MENA region* (pp. 3-18). Rotterdam, The Netherlands: Sense.

Savelsberg, H., Pignata, S. & Weckert, P. (2017). Second chance education: barriers, supports and engagement strategies. *Australian Journal of Adult Learning, 57*(1), 36-57.

Smyth, J. (2017) Youth insecurity in schools: what's going on with class? *International Studies in Sociology of Education, 26*(2), 211-227.

Tarabin, A. Jacovkis, J. & Montes, A. 2017 Factors in educational exclusion: including the voice of the youth *Journal of Youth Studies*, *21*(1), 1-16.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2019). *Η Μαθηματική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. [Online] Διαθέσιμο στο

http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Dierevnisis-apotimisis/2019/2019-03-28_ekthesi_diarrois_2014-2017.pdf

ΦΕΚ 188/Α'//23-9-1997. Νόμος 2525/1997: *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. [Online] Διαθέσιμο στο https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2525-1997.html

Χατζησαββίδης, Σ. (2003α). Γλωσσικός Γραμματισμός (ελληνική και αγγλική γλώσσα). Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.* Αθήνα: ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003β). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλόλογος, 113*, 405-424.

Χοντολίδου, Ε. (2003). Το Πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ

Văcăreţu, A. (2021). *Second Chance in Mathematics Education*. [Online] Διαθέσιμο στο http://math.unipa.it/~grim/21_project/21_charlotte_VacaretuPaperEdit2.pdf

Willms, J. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000.* Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Σκέψεις, συναισθήματα και δράσεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αντιμετώπιση της επιθετικότητας στο σχολείο

Ελένη Ανδρέου
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
elandr@uth.gr
Αικατερίνη Τατσοπούλου
Εκπαιδευτικός, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
psychcentre@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξέτασε τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις δράσεις των εκπαιδευτικών, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν περιστατικά αντιδραστικής, συνετελεστικής και κοινωνικής επιθετικότητας παιδιών στον χώρο του σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 14 εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης. Για τη συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος με εργαλεία μια ημιδομημένη συνέντευξη κι ένα ερωτηματολόγιο. Η συνέντευξη περιλάμβανε ερωτήσεις με την ταυτόχρονη παρουσία αφενός εικόνων που παρουσίαζαν 3 είδη επιθετικότητας - σωματική, λεκτική και επιθετικότητα σχέσεων - και αφετέρου ένα τροχό συναισθημάτων. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις διερεύνησης των τρόπων δράσης των εκπαιδευτικών και εξελισσόταν σε 4 ενότητες: τιμωρητικές πρακτκές, συζήτηση, βοήθεια από άλλους και μη παρέμβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα πλήθος συναισθημάτων κάθε φορά που έρχονται αντιμέτωποι με περιστατικά επιθετικότητας των παιδιών, που εξαρτώνται από το πού εστιάζουν την προσοχή τους. Τα αρνητικά συναισθήματά τους κατηγοριοποιούνται σε 3 κατηγορίες (θυμός, λύπη και φόβος), ενώ δεν έλλειψε η αναφορά και θετικών συναισθημάτων. Οι σκέψεις των εκπαιδευτικών προσανατολίζονται στους τρόπους με τους οποίους θα επιλύσουν το πρόβλημα, κατεύθυνση προς την οποία προσανατολίζεται και η δράση τους. Διαχειρίζονται τα περιστατικά επιθετικότητας με τη χρήση κυρίως της συζήτησης, αλλά και τιμωρητικών πρακτικών. Αναζητούν αρκετά συχνά βοήθεια από τους συναδέλφους τους και δεν παρεμβαίνουν στα περιστατικά, όταν θέλουν να τα παρατηρήσουν. Η συζήτηση αναδεικνύεται σε βασικό εργαλείο απάντησης στην επιθετικότητα των παιδιών. Περιλαμβάνει κυρίως δομικά στοιχεία, όπως ερωτήσεις, νουθεσίες, εντολές κ.λπ., τα οποία αξίζουν περαιτέρω διερεύνησης. Η συσχέτιση των συναισθημάτων με τις δράσεις των εκπαιδευτικών, μπορεί να φωτίσει ακριβέστερα το πώς τα συναισθήματα και υπό ποιες προϋποθέσεις οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένες στρατηγικές δράσεων. Τέλος, σχολιάζεται πώς η παρούσα μελέτη μπορεί να προσθέτει νέα δεδομένα στη δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα συμβάλουν στην αντιμετώπιση και πρόληψη της επιθετικότητας στο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικοί Α/θμιας, επιθετικότητα μαθητών, συναισθήματα, σκέψεις, δράσεις

Abstract

The present study examined teachers' thoughts, emotions and actions in response to students' reactive, pro-active and relational aggression. 14 primary school teachers participated in the study. Data were collected with the use of semi-structured interviews and questionnaires. The interviews included questions with the presence of images that showed 3 types of aggression - physical, verbal and relational aggression - as well as a wheel of emotions. The questionnaire consisted of items exploring teachers' ways of acting. It was divided into 4 sections: punitive practices, discussion, asking for help and non-intervention. Results showed that teachers experience a variety of emotions every time they are confronted with incidents of students' aggression, depending on their focus of attention. Their negative emotions are categorized into 3 categories (anger, sadness and fear), while there were references to positive emotions too. Teachers' thoughts are focused on how to solve the problem. They manage incidents of aggression using mainly discussion, but also punitive practices. They often seek help from their colleagues and do not intervene in incidents in order to observe them. Discussion becomes a key tool in responding to children's aggression. It includes structural features, such as questions, instructions, commands, etc., worthy of further investigation. The association of emotions with teachers' actions can shed more light on how emotions and under what conditions and circumstances lead teachers to specific action strategies. Finally, the implications of the study for teacher training programs that will help address and prevent aggression in school are briefly discussed.

Keywords: primary school teachers, students' aggression, emotions, thoughts, actions

0. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αρκετές φορές στη σχολική τους καθημερινότητα αισθάνονται, εκφράζουν, ρυθμίζουν συναισθήματα (Sutton, 2007) και χρησιμοποιούν κρίσεις, αξιολογήσεις και άλλες γνωστικές διεργασίες, προκειμένου να απαντήσουν στις επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών τους. Η επιθετικότητα εκδηλώνεται συχνά στα παιδιά σχολικής ηλικίας λόγω της ελλιπούς ανάπτυξης της αυτορρύθμισης (Lightfoot, Cole & Cole, 2014) και αποτελεί πηγή στρες και προβληματισμού για αρκετούς εκπαιδευτικούς (Chan, 2006).

Αρκετοί ερευνητές έχουν μελετήσει συστηματικά τις γνωστικές διεργασίες που συνδέονται με την πρακτική της απάντησης των εκπαιδευτικών στην επιθετικότητα των μαθητών. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν τις πεποιθήσεις για την επιθετικότητα (Nesdale & Pickering, 2006), εκτιμήσεις για τη σοβαρότητα του περιστατικού, τη συναισθηματική κατάσταση του θύματος, την απόδοση αιτιολογίας στη

συμπεριφορά του παιδιού (Bibou-Nakou, Kiosseoglou & Stogiannidou, 2002˙ Wang & Hall, 2019), την ηλικία του (Nesdale & Pickering, 2006˙ Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2006), το φύλο του (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2006), αν το παιδί είναι γενικά δημοφιλές ή και αρεστό (Nesdale & Pickering, 2006˙ Yoon & Kerber, 2003). Οι πρακτικές, που επιλέγονται, μπορεί να περιλαμβάνουν την αγνόηση του περιστατικού, την εφαρμογή μιας πρακτικής που να επιδιώκει τον έλεγχο μέσω της άσκησης εξουσίας, δηλαδή μιας τιμωρητικής πρακτικής, ή μια μη τιμωρητική πρακτική ή και επανορθωτική στρατηγική. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί προσανατολίζουν την παρέμβασή τους στο θύμα με στόχο την ενδυνάμωσή του (Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman & Rigby, 2015).

Το είδος της επιθετικότητας είναι ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή της δράσης των εκπαιδευτικών (Yoon & Kerber, 2003). Γενικά, φαίνεται ότι η σωματική και λεκτική επιθετικότητα ή/και ο σχολικός εκφοβισμός ενεργοποιούν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς στο να επέμβουν (Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen, 2000). Αντίθετα, πιο καλλυμένες τακτικές επίθεσης, όπως η κοινωνική επιθετικότητα, η επιθετικότητα σχέσεων, κ.λπ. δεν προκαλούν συχνά την παρέμβαση (Cappela & Weinstein, 2006). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνειδητοποιούν την ανάγκη ρύθμισης των συναισθημάτων τους, γιατί θεωρούν ότι επηρεάζουν τη δράση τους. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί, που μελέτησε η Sutton (2007), περιέγραψαν ότι η ρύθμιση των αρνητικών τους συναισθημάτων βοηθά τόσο την αποτελεσματικότητά τους με το να τους κρατά εστιασμένους στους διδακτικούς τους στόχους, όσο και τη διατήρηση αρμονικών σχέσεων με τα παιδιά.

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια έχουν τύχει ιδιαίτερης διερεύνησης και ποικίλων προσεγγίσεων. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ορισμένα πολύ σημαντικά προβλήματα, όπως είναι αυξημένα επίπεδα στρες και υποβάθμιση της ψυχικής τους υγείας. Οι αυξημένες συστημικές και πολιτικές απαιτήσεις για υπευθυνότητα και παραγωγικότητα οδηγούν πολλούς από αυτούς να εγκαταλείπουν την εργασία τους ή να βιώνουν μια διαρκή κόπωση ή/και αποξένωση από το επάγγελμά τους (Fried, Mansfield & Dobozy, 2015). Όροι, όπως ο «συναισθηματικός μόχθος» (emotional labor), έφεραν στο προσκήνιο τον «γκρίζο» χώρο των συναισθημάτων (Brennan, 2006). Όμως, τα συναισθήματα και ο ρόλος τους στις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών στο σχολείο, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση ενός περιστατικού επιθετικότητας στην τάξη ή και το προαύλιο, δεν έχουν μελετηθεί αρκετά (Frenzel, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν πολλά αρνητικά συναισθήματα, όπως αδυναμία, ανικανότητα και στρες, όταν έχουν να αντιμετωπίσουν την επιθετικότητα των μαθητών τους (Poulou & Norwitch, 2002). Όταν η ανάγκη των εκπαιδευτικών για αρμονικές σχέσεις με τους μαθητές τους ικανοποιείται, τότε οι εκπαιδευτικοί βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα, λιγότερο συναισθηματικό μόχθο και εμπλέκονται ενεργητικότερα στη σχολική και διδακτική διαδικασία (Klassen, Perry & Frenzel, 2012). Φαίνεται δε ότι το είδος της επιθετικότητας διαφοροποιεί τόσο τα

συναισθήματα, όσο και τις σκέψεις και δράσεις των εκπαιδευτικών. Αρκετές μελέτες διαπιστώνουν μια διαφορετική γνωστική και συναισθηματική ενεργοποίηση και αντίδραση των εκπαιδευτικών, όταν αντιμετωπίζουν ένα περιστατικό φυσικής επίθεσης σε σχέση με ένα περιστατικό επιθετικότητας σχέσης (βλ. ενδεικτικά, Hurd & Gettinger, 2011).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει αρχικά τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε μια κατάσταση επιθετικότητας στην τάξη ή και στο προαύλιο του σχολείου, τις σκέψεις που κάνουν σχετικά με την κατάσταση αυτή και τις δράσεις που αναλαμβάνουν για την αντιμετώπισή της. Μελετήθηκαν οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις τους, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν περιστατικά αντιδραστικής (άμεσης και κατά πρόσωπο απάντησης/αντίδρασης σε μια προσβολή ή και απειλή) συντελεστικής (προσχεδιασμένης επίθεσης) και κοινωνικής (σχεσιακής) επιθετικότητας παιδιών στην τάξη και την αυλή του σχολείου. Ο διαχωρισμός αυτός κρίθηκε απαραίτητος, καθώς ενδέχεται το είδος της επιθετικότητας των παιδιών να διαφοροποιεί τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Ανδρέου, 2011).

1. Μέθοδος

1.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 14 εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης (N=14). Οι 12 ήταν γυναίκες και οι 2 άντρες. Ο μέσος όρος υπηρεσίας τους ήταν τα 16,7 έτη. Οι 10 ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι 4 αναπληρωτές. 10 ήταν δάσκαλοι, 2 νηπιαγωγοί και 2 μουσικοί. Όλοι είναι εργαζόμενοι στο δημόσιο δημοτικό σχολείο.

1.2 Διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού

Η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε με τη χρήση ενός μικτού εργαλείου-ερωτηματολογίου και συνέντευξης. Το «Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης των Πρακτικών Απάντησης των Εκπαιδευτικών στην Επιθετικότητα των Μαθητών», αποτελούμενο από 27 ερωτήσεις, δημιουργήθηκε ειδικά για την παρούσα μελέτη. Αποτελείται από ερωτήσεις τόσο του Handling bullying questionnaire (HBQ) των Bauman και Del Rio (2005), όσο και από ερωτήσεις που δημιουργήθηκαν με βάση τη μελέτη των Sokol, Busey και Rapee (2019) για τη διερεύνηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών απέναντι στα θύματα ενδοσχολικού εκφοβισμού. Τα παραπάνω εργαλεία, παρόλο που αφορούν ένα συγκεκριμένο είδος επιθετικότητας, το σχολικό εκφοβισμό, χρησίμεψαν ως βάση για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου της παρούσας μελέτης, καθώς οι στρατηγικές που περιγράφονται φαίνεται ότι αντανακλούν γενικά τον τρόπο που αντιμετωπίζουν πολλοί εκπαιδευτικοί την επιθετικότητα των μαθητών, σύμφωνα με πολλές ποιοτικές σχετικές μελέτες (Poulou & Norwich, 2002˙ Alvarez, 2007˙ Swit, McMaugh & Warburton, 2017). Οι ερωτήσεις ομαδοποιούνται σε 4 ενότητες που αφορούν στις Τιμωρητικές Πρακτικές (8 ερωτήσεις), στη Συζήτηση (11 ερωτήσεις), στην Αναζήτηση Βοήθειας (4 ερωτήσεις)

και στη Μη Παρέμβαση (3 ερωτήσεις). Οι ενότητες αυτές αντιπροσωπεύουν συνήθεις πρακτικές των εκπαιδευτικών, όταν αντιμετωπίζουν κάποιο περιστατικό επιθετικότητας των μαθητών τους. Οι απαντήσεις κατηγοριοποιούνταν σε 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert. Ο δείκτης αξιοπιστίας για το σύνολο των ενοτήτων του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητικός (Cronbach alpha = 0,71).

Για τη συλλογή των δεδομένων μέσω της συνέντευξης δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης με ανοιχτές ερωτήσεις. Η συνέντευξη διενεργήθηκε στον χώρο των σχολείων και μέσω διαδικτύου. Η διάρκειά της ήταν περίπου 30 λεπτά. Επιλέχθηκε η χρήση 3 εικόνων που απεικόνιζαν 3 είδη επιθετικότητας (σωματική, λεκτική επιθετικότητα και επιθετικότητα σχέσεων). Στόχος των εικόνων ήταν να βοηθήσουν τον συμμετέχοντα να αναπαραστήσει καλύτερα τα περιστατικά επιθετικότητας προς μελέτη, καθώς η όλη διεργασία γινόταν ετεροχρονισμένα και όχι σύγχρονα με κάποιο γεγονός επίθεσης μεταξύ μαθητών. Στην πρώτη φάση της συνέντευξης, και ενώ ο συμμετέχων έβλεπε μια-μια τις εικόνες, τέθηκαν τα βασικά ερωτήματα της μελέτης. Επίσης, δόθηκε στους συμμετέχοντες μια 4η εικόνα, ένας τροχός συναισθημάτων (Plutchik, 1988). Η χρήση της συγκεκριμένης εικόνας στόχευε στο να διευκολύνει τη λεκτική περιγραφή των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών. Ο τροχός συναισθημάτων περιέχει στο κέντρο του την περιγραφή συναισθημάτων που αποτελούν τη βάση για την περιγραφή συνθετότερων συναισθηματικών καταστάσεων (δευτερογενών, τριτογενών συναισθημάτων), τα οποία παρουσιάζονται στην περιφέρεια του τροχού.

Στη δεύτερη φάση της συνέντευξης προστέθηκαν κάποιες περιγραφές περιστατικών επιθετικότητας, προκειμένου να γίνει εμφανέστερη η διάκριση των 3 ειδών επιθετικότητας. Για την αντιδραστική επιθετικότητα η συνθήκη είχε ως εξής: Φτάνετε κοντά στο περιστατικό και ρωτάτε «Τι συμβαίνει εδώ;». Και ένα από τα παιδιά απαντά «Με χτύπησε!» ή «Θύμωσα!». Για τη συντελεστική επιθετικότητα η συνθήκη ήταν: Φτάνετε κοντά και ρωτάτε το παιδί-θύτη «Τι συμβαίνει εδώ;» και απαντά «Δεν μου έδινε τη μπάλα!» ή «Ήθελα να γίνω εγώ ο αρχηγός!». Τέλος, για την επιθετικότητα σχέσεων επιλέχθηκε η συνθήκη: Πλησιάζετε και ρωτάτε «Τι συμβαίνει εδώ;», το παιδί που δέχθηκε την επίθεση απαντά: «Ο Κώστας/Η Μαρία μ' έδιωξε από την παρέα. Μου είπε να φύγω και ότι δεν θέλουν να παίξουν μαζί μου! Όταν πήγα να φύγω άρχισαν να γελούν!».

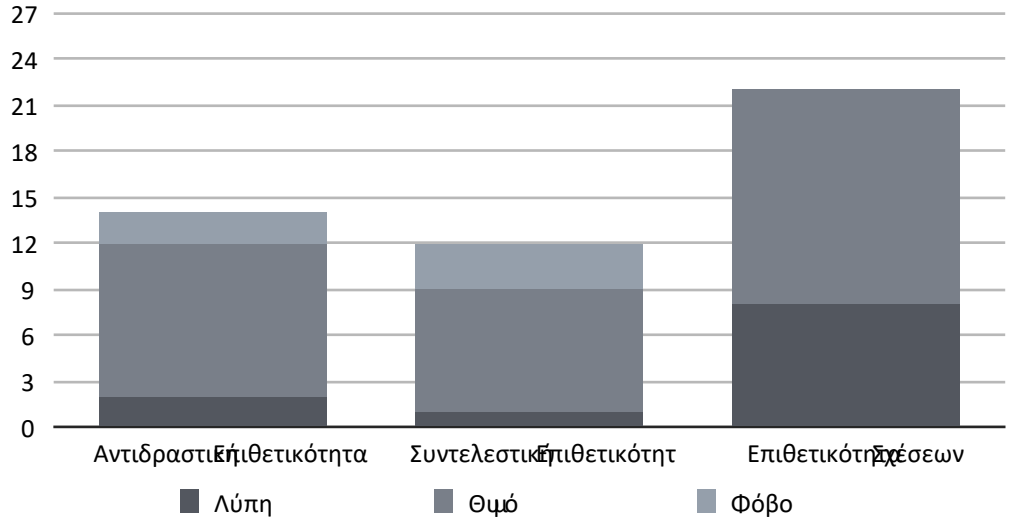
Για την επεξεργασία των δεδομένων επιλέχθηκε η χρήση της θεματικής ανάλυσης. Αρχικά, καταγράφηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων. Επόμενο βήμα ήταν η κωδικοποίηση των απαντήσεων και τελικά η εξαγωγή των εννοιών-κλειδιών για την κάθε απάντηση. Στο ερωτηματολόγιο έγινε στατιστική επεξεργασία με την αποτύπωση του μέσου όρου καθεμιάς από τις 4 ενότητες.

2. Αποτελέσματα

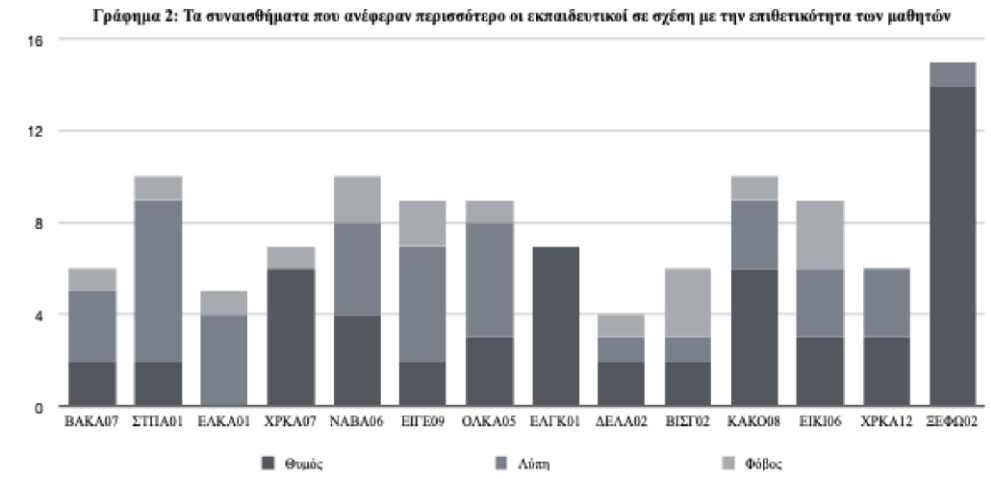
2.1 Ανάλυση των αποτελεσμάτων της συνέντευξης

Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν ποικίλα συναισθήματα, όταν είχαν να αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό επιθετικότητας των μαθητών τους. Τα δευτερογενή αρνητικά συναισθήματα κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το βασικό συναίσθημα. Με αυτό τον τρόπο προέκυψαν οι κατηγορίες της λύπης, του θυμού, και του φόβου. Η συχνότητα περιγραφής των κατηγοριών αυτών για τα διαφορετικά είδη επιθετικότητας απεικονίζεται στο Γράφημα 1.

Γράφημα 1: Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και τα 3 είδη επιθετικότητας των μαθητών



Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (11 στους 14) θεωρούν το συναίσθημα βοηθητικό, αναγνωρίζοντας τη δυνατότητά του να κινητοποιεί τους ίδιους και να επηρεάζει του άλλους. Στο Γράφημα 2 παρουσιάζεται η συχνότητα αναφοράς των συναισθημάτων του θυμού, της λύπης και του φόβου. Η ένταση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του περιστατικού, δηλαδή από την ένταση, κλιμάκωση και επαναληπτικότητα του περιστατικού, από το αν το περιστατικό συμβαίνει στην τάξη ή στην αυλή, από την ηλικία των παιδιών, από το είδος της επιθετικότητας και από την κατάσταση του εκπαιδευτικού.

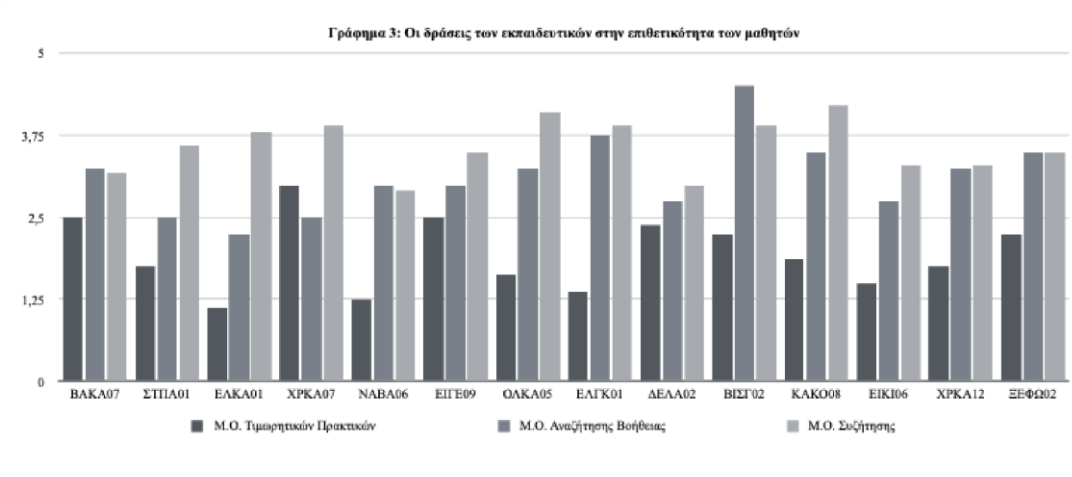


Οι σκέψεις των εκπαιδευτικών όταν αντιμετωπίζουν ένα περιστατικό επιθετικότητας φαίνεται ότι ανήκουν σε δυο κατηγορίες: α) την επικεντρωμένη στο περιστατικό σκέψη και β) την αποκεντρωμένη από το περιστατικό σκέψη. Η επικεντρωμένη στο περιστατικό σκέψη μπορεί να περιλαμβάνει σκέψεις και υποθέσεις για το πως θα αντιμετωπίσουν αυτό που βλέπουν μπροστά τους, τι πρέπει να κάνουν σε σχέση με τους ίδιους (π.χ., «… να διατηρήσω την ψυχραιμία μου…») και σε ποιον να απευθύνουν τον λόγο πρώτα. Οι αποκεντρωμένες από το περιστατικό σκέψεις μπορεί να περιλαμβάνουν την αναζήτηση ευθύνης, μια διαπίστωση (π.χ., «… σκέφτομαι πόσο σκληρός μπορεί να είναι ένας άνθρωπος, ειδικά από την παιδική ηλικία….») ή και την ανάμνηση μιας προσωπικής εμπειρίας (π.χ., «… ήμουν ένα περιθωριοποιημένο παιδί.».

Το κυριότερο εργαλείο που χρησιμοποιούν όλοι οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των περιστατικών επιθετικότητας είναι η συζήτηση. Οι μισοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η αναζήτηση βοήθειας από συνάδελφο, από τον υπεύθυνο της τάξης, από το διευθυντή και το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό ήταν ανάμεσα στις πρώτες επιλογές τους για να αντιμετωπίσουν τα φαινόμενα επιθετικότητας των παιδιών.

2.2 Ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου

Σύμφωνα με την επεξεργασία του ερωτηματολογίου, οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζονται στο Γράφημα 3. Στο συγκεκριμένο Γράφημα δεν συμπεριλήφθηκε η δράση της Μη Παρέμβασης, καθώς από το ερωτηματολόγιο δεν προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί την ακολουθούν ιδιαίτερα.



3. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να αναδείξει πιθανές συνδέσεις ανάμεσα στα συναισθήματα, στις σκέψεις και στις δράσεις των εκπαιδευτικών, όταν αντιμετωπίζουν ένα περιστατικό επιθετικότητας στο σχολείο. Φαίνεται ότι η επιθετικότητα σχέσεων προβληματίζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς. Τα συναισθήματα που περιέγραψαν για το συγκεκριμένο είδος επιθετικότητας ανήκαν, κυρίως, στις ομάδες του θυμού και της λύπης.

Το επόμενο είδος επιθετικότητας που προβληματίζει ιδιαίτερα είναι η συντελεστική επιθετικότητα που προκαλεί και αυτή κυρίως θυμό. Ιδιαίτερα στο συγκεκριμένο είδος το συναίσθημα της απογοήτευσης αναφέρθηκε κατά κόρον. Τέλος, η αντιδραστική επιθετικότητα, που στην εικόνα της συνέντευξης απεικονιζόταν με τη μορφή της σωματικής επίθεσης, δεν προβληματίζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, κυρίως αφού εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά που εμπλέκονται είναι ασφαλή. Ίσως προβληματίζει λιγότερο, γιατί την αντιλαμβάνονται ως περισσότερο «ισότιμη» σε σχέση με τις άλλες μορφές επιθετικότητας, στις οποίες αναγνωρίζουν μία ανισορροπία δυνάμεων. Επίσης, αναγνωρίζουν μια εξελικτική διεργασία στην επιθετικότητα, όπου τα μικρότερα παιδιά εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά αντιδραστικής επιθετικότητας και τα μεγαλύτερα εμπλέκονται κυρίως σε μορφές κοινωνικής επιθετικότητας (Vitaro, Brendgen & Barker, 2006).

Τα περισσότερα συναισθήματα που περιγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς για την επιθετικότητα ανήκαν στις ομάδες συναισθημάτων του θυμού και της λύπης. Σύμφωνα με προηγούμενες σχετικές μελέτες, ο θυμός και ο εκνευρισμός φαίνεται ότι εγείρονται συχνά στους εκπαιδευτικούς μέσα στη σχολική καθημερινότητα. Κανένας όμως, από τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, δεν ανέφερε τον εκνευρισμό (Frenzel, 2014˙ Chen, 2016). Τα δύο αυτά συναισθήματα σχετίζονται με επιθετικές ή και αρνητικές δράσεις διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών (Riley, 2011˙ McAuliffe, Hubbard & Romano, 2009˙ Riley, Lewis & Brew, 2010). Η Chang (2009) διαπίστωσε ότι ο θυμός εγείρεται στους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της κακής συμπεριφοράς των μαθητών, ιδιαίτερα όταν εκτιμούν ότι η συμπεριφορά τους δείχνει έλλειψη σεβασμού ή προσπάθειας. Στην παρούσα μελέτη

οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι το χαρακτηριστικό της επανάληψης των φαινομένων επιθετικότητας ήταν αυτό που τους θύμωνε κυρίως.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ότι αποφεύγουν συνήθως τις τιμωρητικές πρακτικές και καταφεύγουν σε αυτές υπό εξαιρετικές συνθήκες. Καθώς οι τιμωρητικές πρακτικές γενικά δεν συνιστώνται σαν παιδαγωγικό εργαλείο και, σύμφωνα με τους Talwar και Lee (2011), ένα τιμωρητικό σχολικό περιβάλλον ασκεί την ικανότητα εξαπάτησης και την ανειλικρίνεια των παιδιών, θα είχε ενδιαφέρον η μελέτη του πως ο θυμός, υπό ποιες συνθήκες και προϋποθέσεις εγείρει τιμωρητικές πρακτικές και ίσως από ποιες άλλες διεργασίες διαμεσολαβείται. Το συναίσθημα της απογοήτευσης ήταν το πιο συχνά αναφερόμενο συναίσθημα. Το δευτερογενές αυτό συναίσθημα, που αποτελείται από το θυμό μαζί με τη λύπη, είναι ίσως αυτό που δημιουργεί το κίνητρο για το βασικό εργαλείο αντιμετώπισης της επιθετικότητας, που είναι η συζήτηση (Plutchik, 1988).

Οι σκέψεις των εκπαιδευτικών εστιάζουν κυρίως στην επίλυση του περιστατικού. Η επίλυση ερμηνεύεται με διαφορετικό τρόπο από κάθε εκπαιδευτικό. Επίλυση μπορεί να είναι η διακοπή του περιστατικού, το χώρισμα των μαθητών, μπορεί να είναι η εκμάθηση κανόνων συμπεριφοράς ή ηθικών αξιών, μπορεί να είναι η ανάπτυξη της συναισθηματικής συνειδητότητας, η εξεύρεση λύσεων από τα παιδιά κ.λπ., μπορεί να είναι και όλα τα παραπάνω μαζί. Η απλή διακοπή της επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να μην συμβάλει στις αρμονικές σχέσεις στη σχολική κοινότητα. Οι μελέτες δείχνουν ότι το χώρισμα των μαθητών, που αναφέρθηκε και στις συνεντεύξεις αρκετά συχνά σαν πρακτική, μπορεί να συμβάλει στην αρμονική συνύπαρξη των συνομηλίκων μέσα στην τάξη, κάτω υπό ορισμένες συνθήκες και προϋποθέσεις (Troop-Gordon & Ladd, 2015˙ Gest & Rodkin, 2011). Είναι εμφανής, στις συνεντεύξεις, η απογοήτευση των εκπαιδευτικών για την επαναληπτικότητα του φαινομένου. Αυτή η διαπίστωση-σκέψη, λένε, οδηγεί στην «κούραση», στο «στρες» και στα συναισθήματα «ανημπόριας», «βαρεμάρας» και ντροπής που βιώνουν.

Το κύριο εργαλείο αντιμετώπισης της επιθετικότητας των μαθητών, από τους εκπαιδευτικούς, είναι η συζήτηση. Στόχος της φαίνεται ότι είναι η επίλυση της σύγκρουσης και της επίθεσης. Το πώς γίνεται αυτή η συζήτηση είναι ίσως στοιχείο καθοριστικής σημασίας, γιατί μάλλον, όταν υπάρχει επαναληπτικότητα των περιστατικών επιθετικότητας, εμφανίζεται απογοήτευση που πιθανά αποθαρρύνει. Μελλοντικά θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα στοιχεία αυτής της συζήτησης. Για παράδειγμα, υπάρχουν δεδομένα που υποστηρίζουν ότι ένα μοντέλο υποστήριξης της αυτονομίας του μαθητή μπορεί να συμβάλλει καλύτερα στην εσωτερίκευση των κανόνων συμπεριφοράς και στην ανάπτυξη των ηθικών αξιών (Roth, Kanat-Maymon & Uri Bibi, 2010). Ένα ακόμη στοιχείο προς διερεύνηση θα ήταν η αλληλεπίδραση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών με τα δομικά στοιχεία του εργαλείου της συζήτησης στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας των μαθητών. Δηλαδή, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών με ποιον τρόπο, πόσο συχνά και ποια δομικά στοιχεία του εργαλείου της συζήτησης επηρεάζουν. Επίσης, πώς επηρεάζεται και τι

ρόλο παίζει στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή, το ύφος της συζήτησης με τη χρήση, για παράδειγμα, της επίκρισης, της ειρωνείας, του σαρκασμού ή του χιούμορ;

Τέλος, για να μπορέσουμε να παρέμβουμε αποτελεσματικά και επιστημονικά πιο τεκμηριωμένα στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αφορούν την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και την απόκτηση νέων επιθυμητών κοινωνικών συμπεριφορών στον χώρο του σχολείου, απαιτείται περαιτέρω έρευνα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή αντιμετώπιση και πρόληψη της ενδοσχολικής βίας.

Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους - Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Alvarez, K. H. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 23, 1*113-1126. doi:10.1016/j.tate.2006.10.001

Bauman, S. & Del Rio, A. (2005). Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International, 26*(4), 428-442. https://doi.org/10.1177/0143034305059019

Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G. & Stogiannidou, A. (2002). Elementary teachers' perceptions regarding school behaviour problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, *37*, 123-134.

Brennan, K. (2006). The managed teacher: Emotional, labour, education and technology. *Educational Insights. 10*(2).

Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education, 51*, 191-02. doi:10.1016/j.tate.2015.07.004

Capella, E. & Weinstein, R. (2006). The prevention of social aggression among girls. *Social Development, 15,* 3.

Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 22(8),* 1042-1054. doi:10.1016/j.tate.2006.04.005

Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21,* 193-218. doi: 10.1007/s10648-009-9106-y.

Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education, 55,* 68-77.

Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494- 519). New York: Routledge.

Fried, L., Mansfield, C. & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research, 25(4*).

Gest, S. D. & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 288-296. doi:10.1016/j.app- dev.2011.02.004

Hurd, H. D. & Gettinger, M. (2011) Mothers' and teachers' perceptions of relational and physical aggression in pre-school children. *Early Child Development and Care, 181*(10)*,* 1343-1359. doi: 10.1080/03004430.2010.527336

Klassen, R. M., Perry, N. E. & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. J*ournal of Educational Psychology, 104*(1)*,* 150-165. https://doi.org/10.1037/a0026253

Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. E (2006). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology 46*, 431-453.

Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S.R. (2014). Η ανάπτυξη των παιδιών. (Μ. Κουλεντιανού, μτφρ). Αθήνα. Guttenberg.

McAuliffe, M.D., Hubbard, J.A. & Romano, L.J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal Abnormal Child Psychology, 37,* 665-677. https://doi.org/10.1007/s10802-009-9305-5

Nesdale, D. & Pickering, K. (2006). Teacher's reactions to children's aggression. *Social Development, 15,* 1.

Pakaaslahti, L. & Keltikangas-Jarvinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology*, *20*(2), 177-191.

Plutchik, R. (1988). The nature of emotions. Clinical Implications. *Emotions and Psychopathology* (pp. 1-20). Springer, Boston, MA.

Polman, H., Orobio de Castro, B., Koops, W., van Boxtel, W. & Merk, W.W. (2007). A meta- analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 522-535. doi: 10.1007/s10802-007-9109-4

Poulou, M. & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difculties: a model of decision-making. *British Educational Research Journal, 28*(1). doi: 10.1080/0141192012010978 4

Riley, P., Lewis, R. & Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 26,* 957-964

Riley, P. (2011). *Attachment Theory and the teacher- student relationship*. London: Routledge.

Roth, G., Kanat-Maymon, Y. & Bibi, U. (2010). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*. doi:10.1348/2044-8279.00200

Sokol, N., Bussey, K. & Rapee, R. M. (2019). The impact of victims' responses on teacher reactions to bullying. *Teaching and Teacher Education, 55*, 78-87.

Sutton, R. E. (2007). Teachers anger, frustration, and self-regulation. *Emotion in Education,* 259-274. doi:10.1016/b978-012372545-5/50016-2

Swit, C.S., McMaugh, A. L. & Warburton, A. W. (2017). Teacher and parent perceptions of elational and physical aggression during early childhood. *Journal of Child and Family Studies.* doi: 10.1007/s10826-017-0861-y

Talwar, V. & Lee, K. (2011). A punitive environment fosters children's dishonesty: A natural experiment. *Child Development, 82*(6), 1751-1758. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01663.x

Troop -Gordon, W. & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization- related beliefs and strategies: associations with students' aggressive behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43,* 45-60. Doi:10.1007/s10802-013-9840-y

Vitaro, F., Brendgen, M. & Barker, D. E. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development 30*(1), 12-19.

Yoon, J. S. & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teacher's attitudes and intervention trategies. *Research in Education*, 69, 27−35.

Wang, H. & Hall, N. (2019). A systematic review of teacher's causal attributions: prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers of Psychology, 9*, 2305. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02305

ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι μηχανισμοί του ισομορφισμού και η επίδρασή τους στη διαμόρφωση του λόγου σχετικά με το μάθημα της Γυμναστικής κατά τις πρώτες δεκαετίες του ελεύθερου κράτους

Κλεάνθης Γέπης
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Θεμιστοκλής Γκόγκας
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
thegogas@uoi.gr

Περίληψη
Η εισαγωγή της γυμναστικής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των ελληνικών σχολείων προκαλεί ορισμένες αντιδράσεις. Το καινοτόμο μάθημα έρχεται σε αντίθεση με τις αντιλήψεις γύρω από το τι είναι σκόπιμο και χρήσιμο να διδαχθεί, κάτι που διέπεται από τις εκπαιδευτικές παραδόσεις της προεπαναστατικής περιόδου. Η έλευση των Βαυαρών, στο πλαίσιο του Πρωσικού μιλιταρισμού, μετατρέπει το μάθημα σε «σωμασκίες». Η έμφαση απομακρύνεται από τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του μαθήματος και περιορίζεται στην καλλιέργεια στρατιωτικών αρετών. Είναι προφανές ότι διενεργήθηκε η μεταφύτευση ενός μοντέλου διδασκαλίας, χωρίς προηγουμένως να σταθμιστεί σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα. Αυτό έρχεται σε ακόμη μεγαλύτερη αντίθεση με τα μέχρι τότε κρατούντα, δεδομένου ότι η ιδιαιτερότητα των Ελλήνων είναι χαρακτηριστική. Αυτό, ίσως, είναι και το στοιχείο που πυροδοτεί τον διάλογο μεταξύ τριών ομάδων: τους πιστούς της εγχώριας παράδοσης, τους φορείς του μιλιταριστικού πνεύματος και τους φιλελεύθερους διανοούμενους. Πιθανόν, ο διάλογος περί τη γυμναστική να αποτελεί μία από τις πρώτες συγκρούσεις ιδεολογικού χαρακτήρα που λαμβάνουν χώρα στο ελεύθερο κράτος.

Λέξεις-κλειδιά: Γυμναστική, Σωμασκίες, Ισομορφισμός, Ιστορία της Εκπαίδευσης, Βαυαροί.

Abstract
The foundation of the Greek state in 1828 and the institutionalization of education brought to the forefront of educational debate the subject of physical education (PE), sparking reactions. The innovative course contradicted the traditional perceptions of what was appropriate and useful to be taught. In that sense PE was unnecessary. The Bavarian Regents (1832) altered the content of PE in the context of Prussian militarism adding emphasis to the cultivation of military virtues. Obviously, the transfer of a teaching model was carried out, without first being calibrated according to the Greek conditions. This, perhaps, was the element that triggered the dialogue between three groups: the political leadership, the intellectuals of Greece and the intellectuals of the diaspora. The whole issue is examined through the theoretical framework of

isomorphism and its three "mechanisms": coercive, mimetic, and normative. To a certain extent the discourse on gymnastics is one of the first ideological conflicts that took place in the Greek state.

Keywords: education, physical education, history of Greek education, isomorphism.

1. Γιατί οι πρώτες δεκαετίες;

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η περίπτωση που μελετούμε, θα πρέπει να ανατρέξουμε στις απαρχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το βασικό στοιχείο που πρέπει να έχουμε κατά νου είναι η denovo οργάνωση του κράτους. Η ίδρυση της *Ελληνικής Πολιτείας* (1828) και ο μετασχηματισμός της σε *Βασίλειον της Ελλάδος* (1832) βασίστηκε σε μια πανσπερμία πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων, όχι πάντα σε σύμπνοια μεταξύ τους. Κύριο χαρακτηριστικό είναι η έλλειψη εμπειρίας στη διακυβέρνηση της χώρας, καθώς και το ευρύ πλαίσιο αυτοσχεδιασμών. Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψη η πολυπλοκότητα του κοινωνικού μετασχηματισμού που λαμβάνει χώρα στη φάση της μετάβασης από την Οθωμανική κυριαρχία στη συγκρότηση έθνους-κράτους. Τέλος, θα πρέπει να εξεταστούν οι δυτικές (ευρωπαϊκές) επιδράσεις που συμβάλλουν (ή επιχειρούν να συμβάλουν) στη διαμόρφωση συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Θα ξεκινήσουμε από τον τελευταίο αυτόν παράγοντα και συγκεκριμένα την επίδραση του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού στη διαμόρφωση πολιτικής και κοινωνικής στάσης. Ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός πιθανόν αποτελεί ένα από τα πλέον σημαντικά κεφάλαια στην ιστορία του πολιτισμού, καθώς υπονομεύει τις μέχρι τότε βεβαιότητες (Hobsbawm, 2007, 375). Οι παγιωμένες αντιλήψεις αντικαθίστανται από την αναζήτηση των αιτίων, τόσο στον χώρο των θετικών επιστημών, όσο – κυρίως – στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών. Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση αποκτά χαρακτήρα σκοπιμότητας, όπου οφείλει να απαντά στο ερώτημα: «τι είδους άνθρωπο θέλουμε να φτιάξουμε μέσα από την εκπαίδευση;». Αυτό προκαλεί τη θεσμοθέτηση των βαθμίδων της εκπαίδευσης και τη συγκρότηση ενιαίας δομής, με προσεκτική επιλογή των επιμέρους μαθημάτων, όπως και του περιεχομένου του. Αξίζει δε να σημειωθεί πως, ειδικά όσον αφορά τη Φυσική Αγωγή, ο Διαφωτισμός έρχεται να διαλύσει τις προγενέστερες αντιλήψεις περί «σωματοφοβίας» (Krüger, 2018, 12). Η χριστιανική ηθική των Μεσαιωνικών χρόνων επιβάλλει την ασκητική, θεωρώντας το σώμα ως το locus γέννησης της αμαρτίας. Οι αντιλήψεις αυτές, εδραιωμένες στα μοναστικά τάγματα, κυριάρχησαν στη Δύση για μια μακρά σειρά αιώνων. Αντίστοιχα, στα καθ΄ ημάς η Ορθόδοξη Εκκλησία ασπάζεται και εφαρμόζει (ενίοτε δε και επιβάλλει) τις αρχές της ασκητικής και φυσικά θεωρεί περιττή την άθληση, εφόσον δεν εξυπηρετεί τις δογματικές της θέσεις. Αυτό σημαίνει πως η έλευση των αρχών του Διαφωτισμού, ειδικά όσον αφορά τη φροντίδα του σώματος (εκγύμναση) συναντά το φράγμα των δογματικών κανόνων και των αντιλήψεων, που

πρυτανεύουν στην ελληνική κοινωνία της Οθωμανικής περιόδου και που μεταβιβάζονται ακέραιες στο ελεύθερο κράτος μετεπαναστατικά.

Το τέλος του Αγώνα για Ανεξαρτησία (1828) βρίσκει την Ελληνική κοινωνία να έχει μόλις απαλλαγεί από το στίγμα του ραγιά και να μετασχηματίζεται από δουλοκτητική σε καπιταλιστική. Η μεταβολή του status για τον χριστιανικό πληθυσμό προκαλεί μια σειρά μεταβολών στον πολιτικό και οικονομικό τομέα, με κύριο χαρακτηριστικό την εμπέδωση της εθνικής ταυτότητας. Είναι, επίσης, η περίοδος όπου η εθνική οικονομία αναπτύσσεται, όχι στη βάση μιας ταχείας εκβιομηχάνισης, αλλά στο πλαίσιο ενός μεταπρατικού κεφαλαίου (Μουζέλης, 1978, 34 κ.εξ.· Τσουκαλάς, 1985, 197 κ.εξ.). Τέλος, αναπτύσσεται μια τάξη υπαλλήλων και μικρεμπόρων, που έχει ως συνέπεια τη «νόθα αστικοποίηση» (βλ. σχ. Φίλιας, 1996). Αυτό σημαίνει ότι απουσιάζει η συμπαγής εκείνη αστική τάξη (βλ. σχ. Δήμου, 1985) που θα δώσει ώθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, ή που θα πιέσει για μια συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης, που θα διευκολύνει την καπιταλιστική ανάπτυξη. Απεναντίας, το όνειρο για μια θέση στο δημόσιο πολύ σύντομα κυριαρχεί και αναδεικνύει την αξία των εγκύκλιων σπουδών και των κλασσικών γραμμάτων, χωρίς να προβάλλεται η ανάγκη εισαγωγής καινοτομιών. Η παγιωμένη σύνδεση σχολείου και θέσης στο δημόσιο αποτελεί ένα στοιχείο εφησυχασμού για τα πλατιά κοινωνικά στρώματα, καθώς ο στόχος είναι ένας και μόνον: το «χαρτί» που θα επιτρέψει την πρόσβαση σε θέσεις εργασίας αμειβόμενες από τον κρατικό κορβανά. Οι αντιλήψεις περί «χαρτιού» δεν αφήνουν περιθώριο προκειμένου να αναπτυχθεί ένας δημόσιος λόγος γύρω από τα εκπαιδευτικά πράγματα. Επομένως, η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων να εναπόκειται σε μια μορφωμένη ελίτ.

Ορθότερο θα ήταν να αναφερθούμε στις «καλλιεργημένες ελίτ», καθώς η ελίτ δεν είναι ενιαία. Παρουσιάζεται κατακερματισμένη και διακρίνεται στην εντός των συνόρων καθεστηκυία τάξη και στον Έξω Ελληνισμό (Σκοπετέα, 1988). Αναφορικά με την πρώτη ομάδα, αυτή απαρτίζεται από εκείνα τα άτομα που πήραν μέρος στη νομή της εξουσίας είτε χάρη στη συμμετοχή τους στον Αγώνα της Ανεξαρτησίας, είτε επειδή ελίχθηκαν αποτελεσματικά μετά την απελευθέρωση, πλαισιώνοντας την Αντιβασιλεία. Είναι αυτοί που ενστερνίζονται τους πολιτικούς προσανατολισμούς των Βαυαρών, ανεξαρτήτως αν το κίνητρο της ταύτισης είναι η σκοπιμότητα ή η ιδεολογική συμπόρευση με το καθεστώς.

Η δεύτερη κατηγορία αποτελείται από διανοούμενους, οι οποίοι εμφορούνται από τις φιλελεύθερες ιδέες που κυριαρχούν στη δημόσια σφαίρα της Δύσης, είναι η αστική τάξη της Διασποράς. Αναφερόμαστε σε «τάξη» καθ' υπερβολή, καθώς πρόκειται για μεμονωμένα άτομα, που αλληλεπιδρούν μέσω αλληλογραφίας που, οσοδήποτε πυκνή, παραμένει επικοινωνία εξ αποστάσεως, με μεγάλα διαστήματα ανταπόκρισης. Είναι μια τάξη διεσπαρμένη, χωρίς εδαφική συνοχή, με μόνα στοιχεία την εγγράμματη κουλτούρα και το όραμα για την αποκατάσταση των ιστορικών δικαίων της φυλής. Παρά τον γεωγραφικό κατακερματισμό, τα εν λόγω άτομα αποτελούν τον μόνο φορέα μεταβίβασης των αρχών του Διαφωτισμού στον

ελληνόφωνο χώρο. Για τον Hobsbawm (2008, 38) οι υπέρμαχοι του Διαφωτισμού είναι «οι εμπορικοί κύκλοι και οι οικονομικά 'φωτισμένοι' γαιοκτήμονες, οι τραπεζίτες, οι διοικητικοί υπάλληλοι με επιστημονικό νου στον οικονομικό και κοινωνικό τομέα, η μορφωμένη μεσαία τάξη, οι βιομήχανοι και οι επιχειρηματίες». Πράγματι, στις χώρες της Βόρειας, Κεντρικής και – κυρίως – Δυτικής Ευρώπης, οι υπέρμαχοι αυτοί συγκροτούν πολυάριθμες και δυναμικές ομάδες. Κάπου εκεί, στις παρυφές αυτών των εθνικών ομάδων συναντά κανείς και τους Έλληνες εμπόρους, βιοτέχνες, εφοπλιστές ή τυπογράφους, όπως και γιατρούς ή τραπεζίτες, οι οποίοι μετέχουν των ζυμώσεων και των συζητήσεων. Κι αν στην περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας, βρίσκονται αποκομμένοι από τον εθνικό κορμό, από την απελευθέρωση και μετά η επενέργειά τους είναι σημαντική στο επίπεδο της δημόσιας σφαίρας. Η συγκεκριμένη ελίτ στερείται πολιτικής εξουσίας, είναι όμως υπολογίσιμος παράγοντας στη διαμόρφωση – interalia – και των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Ενεργούν ως οργανικοί διανοούμενοι και παράλληλα έχουν αξιόλογη δυνατότητα παρέμβασης στα δημόσια πράγματα.

Ουσιαστικά, στις πρώτες δεκαετίες ελεύθερου κράτους συναντούμε δυο αντίπαλες ομάδες, η πρώτη από τις οποίες πρεσβεύει τον λογιωτατισμό και τον σχολαστικισμό, ενώ η δεύτερη εκπροσωπεί το πνεύμα της νεωτερικότητας.

Πιθανόν η προσέγγιση του ζητήματος να τελείωνε εδώ, αν η πολιτική ζωή της Ελλάδας εξελισσόταν ομαλά. Όμως η έλευση των Βαυαρών διέκοψε την κανονικότητα. Η εντροπία των ελληνικών πολιτικών, κοινωνικών κ.λπ. συστημάτων εξαφανίζεται, καθώς εισάγεται ένας νέος παράγοντας διαμόρφωσης των συνθηκών μεταβολής: ο πρωσικός μιλιταρισμός, μια κραταιά ιδεολογία, η οποία υπηρετεί τον εθνικισμό. Ήδη, από την εποχή του Φρειδερίκου του Μεγάλου (1740-1786) η Πρωσία είναι μια ισχυρή Ευρωπαϊκή δύναμη, η οποία σύντομα θα κυριαρχήσει στη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής πολιτικής και διπλωματικής σκηνής για τον επόμενο αιώνα. Η εντυπωσιακή άνοδος της Πρωσικής ισχύος είναι αντιστρόφως ανάλογη του πληθυσμιακού της μεγέθους, ωστόσο, διαθέτει μια εξαιρετικά αποτελεσματική διοικητική μηχανή και έναν καλά οργανωμένο και εξοπλισμένο στρατό. Είναι χαρακτηριστικό το υψηλότατο ηθικό του στρατεύματος, το οποίο αντικατοπτρίζει το μιλιταριστικό πνεύμα που διακατέχει την Πρωσία (τουλάχιστον σε επίπεδο ηγεσίας). Το φαινόμενο εξηγείται εύκολα, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και η συγκρότηση της εθνικής συνείδησης αποτελούν τους κύριους άξονες, γύρω από τους οποίους περιστρέφεται η πολιτική και κοινωνική ζωή της χώρας. Εξυπακούεται ότι η εκπαίδευση, σε ένα τέτοιο πλαίσιο αποτελεί το μέσον κατασκευής καλών πολιτών, εμφορούμενων από τα ιδεώδη του εθνικισμού.

Η Αντιβασιλεία, καθώς και τα ανώτατα κλιμάκια της Ελληνικής διοικητικής και στρατιωτικής μηχανής προέρχονται από το Βασίλειο της Βαυαρίας και ως εκ τούτου είναι γνώστες της αποτελεσματικότητας του Πρωσικού συστήματος. Ομοίως γνωρίζουν πως το πρωσικό εκπαιδευτικό σύστημα συνέβαλε σημαντικά στη διαμόρφωση της πρωσικής ταυτότητας και κατ΄ επέκταση της ισχύος του κράτους. Το

παράδοξο είναι πως το πρωσικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν συμβαδίζει με τη βιομηχανική ανάπτυξη της χώρας (Lundgreen, 1984), παρά μόνον δίνει έμφαση στα κλασσικά γράμματα. Μια ματιά στο πρωσικό εκπαιδευτικό σύστημα, οσοδήποτε επιπόλαιη, μας πληροφορεί ότι το 46% του εβδομαδιαίου χρόνου διδασκαλίας καταλαμβάνεται από τα Αρχαία Ελληνικά και τα Λατινικά (Green, 2010, 214). Γι' αυτούς ο κλασικισμός είναι μια εξαιρετικά βολική βάση της εκπαίδευσης, καθώς στην ουσία τονίζει τη σύνδεση του παρόντος με το ένδοξο παρελθόν και αναδεικνύει τις ηθικές και διανοητικές αρετές του κλασσικού πολιτισμού. Καίτοι ο ρωμαντισμός βρίσκεται ακόμη στα σπάργανα, εν τούτοις, τα ιδεώδη του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού συγκινούν και συνεγείρουν. Συνεπώς, η προσκόλληση στα κλασσικά γράμματα είναι, τρόπον τινά, αναπόφευκτη. Αν τώρα συνδυάσουμε τα παραπάνω με το γεγονός ότι το Βασίλειο της Ελλάδος αναδύθηκε μέσα από έναν πολυετή και πολυαίμακτο πόλεμο εναντίον μιας υπερδύναμης και ότι η υπερδύναμη αυτή, καίτοι κολοβωμένη, βρίσκεται ακόμη μόλις δυο εκατοντάδες χιλιόμετρα βόρεια της πρωτεύουσας του Βασιλείου, αντιλαμβανόμαστε ότι η αίσθηση της απειλής είναι παρούσα. Ο παραλληλισμός με την Πρωσία είναι αυτονόητος: η χώρα χρειάζεται έναν ισχυρό στρατό, αποτελούμενο από ρωμαλέους άντρες, με ισχυρή εθνική ταυτότητα και επίγνωση της αποστολής τους (Tröhler, 2017, 38). Το ιδεολόγημα της Μεγάλης Ιδέας θέλει ακόμη λίγα χρόνια πριν κάνει την εμφάνισή του, είναι όμως παρόν. Ο Ελληνικός εθνικισμός προϋπήρχε και ήταν ιδεολογικά στέρεος και ισχυρός. Η Αντιβασιλεία απλώς χρησιμοποίησε το αλυτρωτικό όραμα του Ελληνικού εθνικισμού ως το εφαλτήριο των δικών της επιδιώξεων. Στο πλαίσιο αυτό η Πρωσική αντίληψη για το σχολείο εισάγεται και εφαρμόζεται, παρά το ότι δεν σχετίζεται με τη μέχρι τότε παράδοση των ελληνικών γραμμάτων.

2. Τα γυμναστικά συστήματα στη Δύση στις αρχές του 19ου αιώνα

Θα παρουσιάσουμε τα δύο επικρατέστερα συστήματα άθλησης, όπως εμφανίζονται στην Ευρώπη κατά τις πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα: το Γερμανικό και το Σουηδικό. Παρά το ότι η Pfister (2003) αναφέρει ότι ταυτόχρονα εμφανίζεται και το αγγλικό, εν τούτοις στην Αγγλία δεν συναντούμε τη γυμναστική ως αυτοτελές μάθημα, ούτε καν ως δραστηριότητα στο σχολικό πρόγραμμα. Το μόνο που παρατηρείται είναι η διενέργεια αθλητικών αγώνων με σκοπό τον ανταγωνισμό και – ει δυνατόν – την κατάρριψη ρεκόρ. Συνεπώς, περιοριζόμαστε στην παράθεση του γερμανικού και του σουηδικού μοντέλου άθλησης, στο πλαίσιο πάντα του σχολικού προγράμματος.

Καθένα από αυτά τα δύο συστήματα αντιπροσωπεύει μια διαφορετική τάση, καθώς και μια διαφορετική αντίληψη γύρω από ζητήματα που αφορούν τη χρησιμότητα της άθλησης στο σύνολο του πληθυσμού, αλλά και τη σκοπιμότητά της γυμναστικής ως αυτοτελούς μαθήματος στις βαθμίδες της εγκύκλιας εκπαίδευσης. Κάθε σύστημα αναπτύσσει τις δικές του παιδαγωγικές πρακτικές και μεθόδους, οι

οποίες αποτελούν και το υπόδειγμα που θα ασπαστούν οι λοιπές χώρες της Ευρώπης πολύ σύντομα.

Το γερμανικό σύστημα γυμναστικής, με κύριους εκφραστές τον J. F. Guts-Muths και τον Ludwig Jahn (Eisenberg, 1996), αποτελείται από έναν συνδυασμό ελεύθερων και ενόργανων ασκήσεων (μονόζυγο, δίζυγο), με στόχο την αύξηση της βιολογικής απόδοσης του ατόμου (Αναστασιάδης & Γίδαρης, 1993). Παράλληλα, το αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο εκτέλεσης των ασκήσεων, με συγκεκριμένη αρχή και τέλος, οδηγεί, μέσα από την πειθαρχία, στην εξύψωση του εθνικού φρονήματος των Γερμανών πολιτών για την εξυπηρέτηση κυρίως εθνικών και πατριωτικών σκοπών. Ο Χρυσάφης (1928), αναλύοντας το γερμανικό σύστημα, εξηγεί ότι το ασκησιολόγιό του προσανατολίζεται στην «*πραγμάτωσιν του μεγάλου πατριωτικού ονείρου, ήτοι της γερμανικής ενότητος».* Κάθε πρόγραμμα γυμναστικής χωριζόταν σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος του προγράμματος γυμναστικής περιλαμβάνονταν γυμναστικές ασκήσεις, ενώ στο δεύτερο, το οποίο είχε λίγο μεγαλύτερη συνθετότητα, διάφορα γυμναστικά παιχνίδια. Στο τρίτο μέρος εισάγονται τα γυμναστικά όργανα μονόζυγο και δίζυγο, τα οποία αποτελούν εφεύρεση του γερμανικού συστήματος, με ασκησιολόγιο για τη λειτουργία και τη χρήση τους. Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος δίνεται έμφαση στη διάδοση και ανάπτυξη του συγκεκριμένου ασκησιολογίου και στη μεθοδολογία η οποία πρέπει να ακολουθείται ώστε να εξυπηρετούνται οι σκοποί του προγράμματος.

Οι απαρχές της γερμανικής γυμναστικής συνδέθηκαν με τον απελευθερωτικό αγώνα των Γερμανών εναντίον των γαλλικών στρατευμάτων του Ναπολέοντα, στις αρχές του 19ου αιώνα, και την προσπάθεια της εθνικής ενοποίησης των γερμανικών κρατιδίων (Krüger, 1996). Το γεγονός αυτό οδήγησε στη σύνδεση της γυμναστικής με τον γερμανικό εθνικισμό (Krüger & Hofman, 2015, 738) και στην παγίωσή της στην λαϊκή συνείδηση (Τσούμας, 2009). Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι από το γερμανικό σύστημα γυμναστικής απουσίαζε το παιδαγωγικό πρόσημο, καθώς οι αφετηρίες του ήταν τέτοιες που εξυπηρετούσαν μία δυνητική εργαλειοποίηση του αντικειμένου από το καθεστώς. Γι’ αυτόν τον λόγο η έντονη κριτική που ασκήθηκε (Kant, 2016) προς τα τέλη του 19ου αιώνα, αναφορικά με τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα του γερμανικού συστήματος γυμναστικής, αποτέλεσε προπομπό της θεμελίωσης και μετέπειτα διάδοσης ενός νέου συστήματος γυμναστικής, με περισσότερο ουμανιστικό χαρακτήρα: του σουηδικού.

Θεμελιωτής του σουηδικού γυμναστικού συστήματος ήταν ο Per Henrik Ling, ο οποίος αφού μελέτησε το γερμανικό σύστημα, προχώρησε σε ορισμένες προσθήκες και βελτιώσεις, που το μετέτρεψαν σε ένα εργαλείο προαγωγής της υγείας των ανθρώπων με αφορμή την ασθένεια – μάστιγα της εποχής, τη φυματίωση (Ντάνης, 2013). Το σουηδικό σύστημα γυμναστικής είναι περισσότερο ανθρωποκεντρικό από ό,τι το γερμανικό και δίνει έμφαση στην ολόπλευρη σωματική ανάπτυξη του ατόμου (Pfister, 2003, 68-70). Για πρώτη φορά γίνεται κατηγοριοποίηση του ασκησιολογίου ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε πληθυσμιακής ομάδας (παιδιά, γυναίκες, άτομα

με ειδικές ανάγκες, εξαρτημένα άτομα), ενώ δίνονται ξεχωριστές κατευθύνσεις για τον παιδαγωγικό ρόλο της γυμναστικής στο πλαίσιο του σχολείου (Τσούμας, 2009). Η μεγάλη καινοτομία του σουηδικού συστήματος είναι η κατηγοριοποίηση της γυμναστικής σε τέσσερις υποκατηγορίες: την παιδαγωγική γυμναστική, τη στρατιωτική, την αισθητική και τη θεραπευτική. Για κάθε μία από τις τέσσερις κατηγορίες δίνεται ξεχωριστό ασκησιολόγιο, με ειδικές κατευθύνσεις, επεξηγώντας τα αποτελέσματα εκτέλεσης κάθε άσκησης. Αναφορικά με την παιδαγωγική γυμναστική, για πρώτη φορά παρατηρείται μία κριτική στάση (Χρυσάφης, 1928) απέναντι στον στρατιωτικοποιημένο χαρακτήρα της, με υποβάθμιση του ρόλου των οπλασκιών και των στρατιωτικών ασκήσεων, καίτοι οι ελεύθερες γυμναστικές ασκήσεις που τις αντικαθιστούν προσομοιάζουν αρκετά ως προς τα χαρακτηριστικά τους.

Στα δύο αυτά γυμναστικά συστήματα οφείλεται εν πολλοίς η εισαγωγή του διδακτικού αντικειμένου της γυμναστικής στο πλαίσιο του σχολείου και κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αποτελώντας έτσι ένα πρώτο θεσμικό υπόβαθρο συζήτησης γύρω από τη δομή, το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά του μαθήματος. Στον ελλαδικό χώρο αποσπασματικά στοιχεία γυμναστικής απαντώνται και κατά την περίοδο της οθωμανικής κατοχής, κυρίως με αθλοπαιδιές στο πλαίσιο της καθημερινής διαβίωσης των κλεφτών και αρματολών, αλλά και με παραδοσιακά παιχνίδια και χορούς στο πλαίσιο του «ελεύθερου χρόνου» των παιδιών. Η πρώτη, όμως, συγκροτημένη απόπειρα θεσμικής εισαγωγής της γυμναστικής στο πλαίσιο του σχολείου γίνεται επί Αντιβασιλείας, το 1834. Οι Βαυαροί, βαθύτατα επηρεασμένοι από το γερμανικό σύστημα εκπαίδευσης, επιχείρησαν να μεταφέρουν πολλά στοιχεία του και στην ελληνική υπό σύσταση εκπαίδευση. Ένα από αυτά ήταν και οι στρατιωτικού τύπου ασκήσεις, σύμφωνα με το γερμανικό σύστημα γυμναστικής, υπό τον όρο *«σωμασκίαι»,* οι οποίες εκτελούνται «*δις εβδομαδιαίως υπό την εποπτείαν του διδασκάλου»* (Τσούμας, 2009).

Παρά τα όποια προβλήματα στην εφαρμογή του διδακτικού αντικειμένου της γυμναστικής, το πρώτο νομοθέτημα των Βαυαρών Αντιβασιλέων «Περί δημοτικών σχολείων» (1834) (Σολομών, 1992, 180) αποτέλεσε την αφορμή για την πρώτη θεσμικά νομοθετημένη συμπερίληψη του διδακτικού αντικειμένου στο νέο Ελληνικό σχολείο. Η ελλιπής κατάρτιση των δασκάλων στο συγκεκριμένο πεδίο, η έλλειψη στοιχειωδών αύλειων υποδομών των σχολείων και η απουσία παιδαγωγικού-παιγνιώδους χαρακτήρα του μαθήματος, ήταν τα βασικότερα εμπόδια στην αποτελεσματική εφαρμογή της συγκεκριμένης διάταξης στη σχολική καθημερινότητα. Παρά ταύτα, όμως, η συμπερίληψη της γυμναστικής στο αρτισύστατο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων, έστω και με μία διαδικασία ισομορφισμού κατά τα γερμανικά πεπραγμένα (Σολομών, 1992, 181), κρίνεται επωφελής για τους μέχρι πρότινος καχεκτικούς και με πολλά μυοσκελετικά προβλήματα ελληνόπαιδες.

3. Ισομορφισμός στα πρώιμα στάδια ανάπτυξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: Το παράδειγμα της γυμναστικής

Με τη σύσταση του ελεύθερου ελληνικού κράτους πυροδοτήθηκε και η συζήτηση γύρω από την ανάπτυξη και οργάνωση θεμελιωδών δομών, μία εκ των οποίων ήταν και η εκπαίδευση. Οι βασικοί άξονες του προγράμματος σπουδών του νέου κράτους περιστρέφονταν γύρω από την ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική και τα θρησκευτικά. Οι Βαυαροί διοικούντες, ως μετέχοντες του γερμανικού συστήματος εκπαίδευσης, επιχείρησαν να μεταφέρουν αυτούσιες πολλές από τις δομές και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας τους στην Ελλάδα. Με αυτόν τον τρόπο θεωρήθηκε ότι ένα ήδη «επιτυχημένο» μοντέλο, θα μπορούσε να επιφέρει αντίστοιχα αποτελέσματα σε μία διαφορετική χώρα εφαρμογής του.

Η διαδικασία αυτή της εξομοίωσης μίας δομής με βάση τα χαρακτηριστικά μίας άλλης δομής, αντίστοιχου πλαισίου, ονομάζεται θεσμικός ισομορφισμός (DiMaggio & Powell, 1991). Ο ισομορφισμός αποτελείται από τρεις υποκατηγορίες-μηχανισμούς: τον μιμητικό ισομορφισμό, τον καταναγκαστικό ισομορφισμό και τον κανονιστικό ισομορφισμό. Αρχικά, στον μιμητικό ισομορφισμό επιχειρείται η αυτούσια αντιγραφή των χαρακτηριστικών μίας δομής από μία άλλη, με κριτήριο την επιτυχία της δομής προέλευσης σε προγενέστερο χρόνο. Θεωρείται έτσι ότι εφόσον τα χαρακτηριστικά μεταφερθούν αυτούσια από τη μια δομή στην άλλη, θα υπάρξουν αντίστοιχα αποτελέσματα και στην περιοχή εφαρμογής. Στον δεύτερο μηχανισμό του ισομορφισμού, τον καταναγκαστικό, οι αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία, με κριτήρια που αφορούν τα ιδεολογικά, πολιτικά ή και οικονομικά δεδομένα. Συνήθως, οι πολιτικές ηγεσίες, προκειμένου να επιβάλουν την πολιτική τους, κάνουν χρήση νομοθετημάτων, τα οποία πιθανόν να είναι αυτούσια ή με μικρές τροποποιήσεις, από τα αντίστοιχα νομοθετήματα που επέβαλαν τα χαρακτηριστικά στη δομή προέλευσης. Τέλος, στον τρίτο μηχανισμό του ισομορφισμού, τον κανονιστικό, οι επαγγελματικές ομάδες που στελεχώνουν μία δομή, με γνώμονα τις ιδεολογικές τους καταβολές και τις εργασιακές τους παραστάσεις και εμπειρίες, μεταφέρουν στη δομή υποδοχής χαρακτηριστικά που τους είναι οικεία, κατευθύνοντάς την σε μία ομοιομορφία με τη δομή-πρότυπο, προσδίδοντας τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά.

Η οργανωσιακή προσαρμογή δομών, όπως η εκπαίδευση, απαιτεί τη βέλτιστη ισορροπία μεταξύ των πιέσεων που υφίσταται από το εξωτερικό περιβάλλον (διεθνώς επικρατούσες τάσεις) και των πολιτικών επιδιώξεων των κρατούντων εντός συνόρων. Θα μπορούσε να ειπωθεί, με βάση τα παραπάνω, ότι κάποια μορφή του ισομορφισμού θα ήταν επιβεβλημένη, ειδικά σε ένα «ευάλωτο», όπως η Ελλάδα τα πρώτα χρόνια μετά την απελευθέρωση.

Ωστόσο, οι πολιτικές των Βαυαρών γύρω από τη γυμναστική βρίσκουν αντίλογο στον πρώτο Έλληνα γυμναστή, τον Γεώργιο Παγώντα. Ο Παγών, με εκπαίδευση στη Γερμανία, αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο της άσκησης, όχι μόνο για την ανάπτυξη σωματικής δύναμης και ανύψωση πατριωτικού φρονήματος, αλλά και για

ολόπλευρη καλλιέργεια του ατόμου, στο πλαίσιο του διαφωτισμού. Ο ίδιος στο βιβλίο του «Περίληψις περί Γυμναστικής» (1837), το οποίο αποτελεί και το πρώτο εγχειρίδιο για τη γυμναστική στην Ελλάδα, εξαίρει τον παιδαγωγικό ρόλο της γυμναστικής και ασκεί σφοδρή κριτική στη μονομέρεια των στρατιωτικών ασκήσεων, των οποίων τον βιολογικό ρόλο εγκρίνει, αλλά όχι κατ΄ αποκλειστικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Αντίστοιχα, προτείνει τον εμπλουτισμό του μαθήματος με λαογραφικά-ιστορικά στοιχεία (παραδοσιακοί χοροί, παραδοσιακά παιχνίδια, αρχαία Ελληνικά Ολυμπιακά αθλήματα), αλλά και με στοιχεία της σύγχρονης «Φυσικής Αγωγής» (εκδρομές- περίπατοι στη φύση, χρήση μουσικής-ρυθμού). Συνεπώς, στο συγκεκριμένο πεδίο παρατηρείται ενδεχομένως μία από τις πρώτες ιδεολογικές συγκρούσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, γύρω από τους άξονες και το περιεχόμενο του μαθήματος της γυμναστικής.

4. Συμπερασματικά

Η εισαγωγή του μαθήματος της φυσικής αγωγής αποκαλύπτει πολλά στοιχεία για τις δομικές και ιδεολογικές βάσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η προσέγγιση που επιχειρήσαμε, βασίστηκε αφ' ενός μεν στους θεσμικούς και εξωθεσμικούς παράγοντες, που συνέβαλαν στη δημιουργία του μαθήματος. Έπειτα, παρουσιάστηκαν οι ιδεολογικές παράμετροι, προκειμένου να γίνει κατανοητό το εύρος αλληλεπιδράσεων και να μπορέσουμε να προβούμε σε μια σχετική αποτίμηση.

Το πρώτο που εντυπωσιάζει είναι η διεθνής πρωτοπορία της Ελλάδας ως προς την αυτοτέλεια του μαθήματος της γυμναστικής. Πράγματι, ήδη το 1834 στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης το μάθημα αποκτά αυτοτελή χαρακτήρα και καταλαμβάνει διακριτή θέση στο πρόγραμμα των σχολείων. Αυτό συμβαίνει την εποχή όπου η Γερμανία έχει εξοβελίσει τη γυμναστική από το σχολικό πρόγραμμα ήδη από το 1820, για να την επανεισαγάγει το 1842 (Tröhler, 2017, 35), οκτώ χρόνια μετά την Ελλάδα. Ταυτόχρονα, η Αγγλία «μητέρα» ή «κοιτίδα» των σπορ (Pfister, 2003, 70) παραμένει καθηλωμένη στα 4R (Reading, Writing, Arithmetic, Religion) χωρίς να αφήνει περιθώριο για την καλλιέργεια του σώματος (Green, 2010, 368 κ.εξ.). Το Αγγλικό σχολικό σύστημα περιλαμβάνει μια πανσπερμία ιδιωτικών σχολείων, ή σχολείων που ανήκουν σε φιλανθρωπικές οργανώσεις, όπου για τα θέσμια της εποχής η έμφαση στην εγκύκλια γνώση (εν σπέρματι) περιορίζει κάθε σκέψη για γυμναστική.

Ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο εντοπίζεται στην «αδράνεια» των θρησκευτικών κύκλων έναντι της εισαγωγής του μαθήματος. Όπως προαναφέραμε, η ασκητική πράξη αποτελεί θέσφατο της Εκκλησίας και προάγεται μέσω των θρησκευτικών κανόνων (λ.χ. νηστεία). Ο Διαφωτισμός, ως κίνημα εκλογίκευσης (επιβολής του ορθού λόγου), απορρίπτει τον ασκητισμό και δίνει έμφαση στην καλλιέργεια του σώματος, ως την αναγκαία προϋπόθεση για υγιεινή ζωή. Θα ανέμενε κανείς η επίσημη Εκκλησία στην Ελλάδα να τοποθετηθεί εναντίον του μαθήματος, όμως αδρανεί. Πρυτανεύει, άραγε, το αρχαίο ρητό περί υγιούς νοός εν υγιεί σώματι; Ή

μήπως, το πιθανότερο, η καταλυτική δύναμη του ισομορφισμού νεκρώνει κάθε δυνατότητα αντίδρασης; Το γεγονός ότι το κράτος δομεί την εκκλησιαστική οργάνωση και καθιστά την Εκκλησία έναν κρατικό (και κρατικά ελεγχόμενο) θεσμό (Μανιτάκης, 2000, 25-27), ίσως αποτελεί μια ακόμη ερμηνεία. Το βέβαιο είναι πως ένας μείζων θεσμός απέχει της συζήτησης, αφήνοντας το πεδίο ελεύθερο στους λοιπούς συνδιαμορφωτές: τους κυβερνητικούς παράγοντες και σε εκείνους που διαθέτουν τον «επιστημονικό νου» (Hobsbawm, 2008, 38).

Ως πρωτογενείς ερμηνείες τα παραπάνω, είναι επαρκή, δεν καλύπτουν όμως το σύνολο των πτυχών του ζητήματος. Αν θεωρήσουμε ότι το πρωσικό μοντέλο, που απαιτεί συνειδητοποιημένους αλλά και ρωμαλέους πολίτες-οπλίτες, είναι επιτυχημένο, εύλογα θα αναρωτηθεί κανείς για ποιον λόγο η Ελλάδα δεν αποδέχεται το συγκεκριμένο μοντέλο; Οι δύο χώρες, Πρωσία και Ελλάδα, διαθέτουν περιορισμένους ανθρώπινους πόρους και περιβάλλονται από εχθρικούς λαούς. Ειδικά για την περίπτωση της Ελλάδας, η Οθωμανική Αυτοκρατορία δεν κατέχει απλώς εδάφη κατοικούμενα από συμπαγείς ελληνικούς πληθυσμούς, αλλά επιπλέον, βρίσκεται σε απόσταση αναπνοής από την πρωτεύουσα του κράτους. Για ποιον λόγο, επομένως, διανοούμενοι, όπως ο Γεώργιος Παγών, αντιδρούν στις στρατιωτικού τύπου ασκήσεις; Δεν είναι μόνον η ακαδημαϊκή γνώση και η συνεπαγόμενη εμπειρία, ούτε μόνον οι παιδαγωγικές αρχές που κινητοποιούν τον Παγώντα.

Η απάντηση θα αναζητηθεί στην ελληνική αλυτρωτική πολιτική, απότοκο του ελληνικού εθνικισμού. Η Μεγάλη Ιδέα μπορεί να βαφτίστηκε το 1843, όμως είχε γεννηθεί πολλά χρόνια πριν. Είναι ο ιδιότυπος ελληνικός εθνικισμός, ο οποίος ξεκίνησε τον απελευθερωτικό αγώνα κατά των Οθωμανών εκεί που είναι σήμερα η βορειοανατολική Ρουμανία, πάνω από 1500 χιλιόμετρα από τον τόπο που τελικά απελευθερώθηκε (Gellner, 1992, 192-193). Και μπορεί μεν ο αλυτρωτισμός να κατέφυγε πολλές φορές στα όπλα, για την πραγματοποίηση των επεκτατικών του σχεδίων, στην ουσία του όμως παρέμεινε ένα πνευματικό κίνημα. Ένα κίνημα που υλοποιήθηκε μέσω ενός πυκνού σχολικού δικτύου στις Οθωμανικές επαρχίες και με τη βοήθεια των πολυάριθμων φιλολογικών και Εκπαιδευτικών Συλλόγων στα αστικά κέντρα της Βαλκανικής και της Μικράς Ασίας. Ο ιδιότυπος αυτός εθνικισμός έχει μεγαλύτερη ανάγκη από φωτισμένους άντρες και γυναίκες, παρά από ρωμαλέους πολεμιστές. Ο Παγών, όπως και όσοι συντάσσονται μαζί του, ενεργούν μάλλον υποσυνείδητα, καθώς αποτελεί κοινό τόπο πλέον η αποστολή του Ελληνισμού. Την εξέφρασε άλλωστε και ο Κ. Δ. Σχινάς, πρώτος Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών στον πανηγυρικό του λόγο στα εγκαίνια του Πανεπιστημίου: *«το Ελληνικόν πανδιδακτήριον […] κείμενον μεταξύ της Εσπέρας και της Έω, είναι προωρισμένον να λαμβάνει αφ' ενός μέρους τα σπέρματα της σοφίας και […] να τα μεταδίδη εις την γείτονα Έω νεαρά και καρποφόρα»* (Δημαράς, 1987, 34).

Τελικά, ποιος από τους τρεις μηχανισμούς του ισομορφισμού επιβλήθηκε αναφορικά με την εισαγωγή της γυμναστικής στα σχολεία; Εκ πρώτης όψεως προβάλλει ο κανονιστικός ισομορφισμός, δεδομένου ότι οι Βαυαροί επέβαλαν δια

νόμου το μάθημα. Στο αυταρχικό πλαίσιο πολιτικής λειτουργίας της Αντιβασιλείας η τήρηση των θεσπισμένων κανόνων λειτουργίας είναι απαρέγκλιτη. Δεν χρειάζεται δε να αιτιολογήσουμε την προτίμηση των Βαυαρών στο γερμανικό μοντέλο. Και μόνον το γεγονός ότι προέρχεται από την πατρίδα τους αρκεί για να μας δώσει την αναγκαία αιτιολόγηση. Παρά ταύτα, διαβλέπει κανείς και κάποιες ενδείξεις μιμητικού ισομορφισμού, ειδικά όσον αφορά την ομάδα των Ελλήνων που περιστοιχίζουν τους Βαυαρούς. Η λάμψη της Δύσης ήταν υπερβολικά εκτυφλωτική στο καθημαγμένο κράτος. Οι επείσακτοι θεσμοί ήταν για πολλούς (αν όχι για όλους) τα εχέγγυα μιας επιτυχούς ανάπτυξης και μιας σύντομης ένταξης του μικρού βασιλείου στη χορεία των ανεπτυγμένων ευρωπαϊκών κρατών. Ασχέτως αν ο «μήνας του μέλιτος» για την Αντιβασιλεία διήρκεσε ελάχιστα, όπου η αυταρχική διακυβέρνηση προκάλεσε αντιδράσεις και (ένοπλες κάποιες φορές) αντιστάσεις. Η ουσία είναι πως για τον μέσο Έλληνα που ονειρεύεται να δει το παιδί του να υπηρετεί το «γκουβέρνο» και με δεδομένη την απειρία περί τα εκπαιδευτικά, οι εισαγόμενες καινοτομίες ήταν καλοδεχούμενες. Αν μη τι άλλο, προοιωνιζόταν ένα μέλλον ανάλογο με της Γερμανίας.

Με αυτά τα δεδομένα μπορούμε να δούμε την εισαγωγή της φυσικής αγωγής σαν το πρώτο πεδίο ιδεολογικής αντιπαράθεσης στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Οι «αντίπαλες» ομάδες είναι από τη μία οι Βαυαροί, μαζί με όλους εκείνους που ακολουθούν πιστά (και πιθανόν άκριτα) τις επιλογές τους, και από την άλλη έχουμε τους διανοούμενους του Έξω Ελληνισμού, οι οποίοι μεταφέρουν τις αρχές του Διαφωτισμού στο νεοσύστατο κράτος. Ο Παγών είναι ένας από αυτούς. Έχοντας σπουδάσει στην Ευρώπη ήρθε σε επαφή με τις νεωτερικές αντιλήψεις που επικρατούσαν στους μορφωμένους κύκλους. Επίσης, γνώρισε το δημοκρατικό πνεύμα, που υπέφωσκε τις πρώτες δεκαετίες, για να ξεσπάσει προς το μέσον του 19ου αιώνα σε μια σειρά επαναστάσεων. Προφανώς για τον Παγώντα, όπως και για τους λοιπούς φιλελεύθερους διανοούμενους, οι αρχές του ουμανισμού πρυτανεύουν. Ειδικά στον χώρο της αγωγής, η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού τίθεται στο κέντρο των σχεδιασμών, με σκοπό τη δημιουργία συνειδητοποιημένων πολιτών, εμφορούμενων από δημοκρατικά ιδεώδη. Αυτό είναι και το σημείο ιδεολογικής τριβής, όπως και το πεδίο αντιπαράθεσης. Αξίζει δε να σημειωθεί πως, παρά το φορτισμένο κλίμα που επικρατεί στα πολιτικά πράγματα της Ελλάδας, ο Παγών βρίσκει το θάρρος να εκφραστεί δημόσια, καταφερόμενος των σχεδιασμών της πολιτικής ηγεσίας της *Επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Γραμματείας της Επικρατείας*. Ας διατυπώσουμε μια ακόμη ερμηνεία του φαινομένου. Η Αντιβασιλεία στον σχεδιασμό της δεν λαμβάνει υπόψη της την «ελληνική ιδιαιτερότητα». Η ιδιαιτερότητα αυτή δεν έχει να κάνει μόνο με το χρέος των Γερμανών έναντι των Ελλήνων για την επινόηση των αθλημάτων και τη συστηματοποίηση της γυμναστικής. Πράγματι, ο Jahn είχε «δημιουργήσει μια παράδοση» (Eisenberg, 1996, 18· Krüger, 2018, 15) που ανατρέχει στην κλασσική αρχαιότητα και τονίζει στο πρόγραμμά του την ελληνική καταγωγή του αθλητισμού.

Είναι κι εκείνη η πτυχή της συλλογικής νοοτροπίας των Ελλήνων, που κατόρθωσε να επιβάλλει στο *Αυστριακό Παιδευτήριο* «ιδιαιτέραν τάξιν δια Γραικούς», στην οποία διδασκόταν μεταξύ άλλων και χορούς (Τσούμας, 2009). Η ακαδημαϊκή κουλτούρα των Βαυαρών δεν τους επιτρέπει να αντιληφθούν τις διαστάσεις της «ιδιαιτερότητας», συδαυλίζοντας έτσι την αντιπαράθεση. Το βέβαιο είναι πως, ακόμη και στο αυταρχικό πλαίσιο της Αντιβασιλείας, δημιουργήθηκε ένας δημόσιος διάλογος για την εκπαίδευση, ο πρώτος στα χρονικά της εκπαιδευτικής ιστορίας της Ελλάδας.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Α. & Γίδαρης, Δ. (1993). *Η γυμναστική στην εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μαίανδρος.

Δημαράς, Κ. Θ. (1987). *Εν Αθήναις τη 3 Μαΐου 1837.* Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, *48*(2), 147-160.

Eisenberg, Ch. (1996). Charismatic Nationalist Leader: *Turnvater* Jahn. *The International Journal of the History of Sport, 13(1),* 14-27.

Green, A. (2010). *Εκπαίδευση και Συγκρότηση του Κράτους.* (Π. Γ. Κιμουρτζης & Γ. Μανιώτη, μτφρ). Αθήνα: Gutenberg

Hobsbawm, E. (2007). *Η Εποχή των Αυτοκρατοριών, 1875-1914.* (Κ. Σκλαβενίτη, μτφρ). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Hobsbawm, E. (2008). *Η Εποχή των Επαναστάσεων, 1789-1848.* (Μ. Οικονομοπούλου, μτφρ). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Μανιτάκης, Α. (2000). *Οι Σχέσεις της Εκκλησίας με το Κράτος-Έθνος. Στη Σκιά των ταυτοτήτων.* Αθήνα: Νεφέλη.

Kant, M. (2016). German Gymnastics, Modern German Dance, and Nazi Aesthetics. *Dance Research Journal, 48*(2), 4-25.

Krüger, M. (1996). Body Culture and Nation Building: The History of Gymnastics in Germany in the period of its Foundation as a Nation-State. *The International Journal of the History of Sport, 13*(3), 409-417.

Krüger, M. (2018). Gymnastics, Physical Education, Sport, and Christianity in Germany. *The International Journal of the History of Sport, 35*(1), 9-26.

Krüger, M. & Hofmann, A. R. (2015). The Development of Physical-Education Institutions in Europe: A Short Introduction. *The International Journal of the History of Sport, 32*(6), 737-739.

Lundgreen, P. (1984). Education for the science-based state? The case for nineteenth-century Germany. *History of Education, 13*(1), 59-67.

Μουζέλης, Ν. (1978). *Νεοελληνική Κοινωνία. Όψεις Υπανάπτυξης.* Αθήνα: Εξάντας.

Ντάνης, Σ. Κ. (2013). *Η φυσική αγωγή στη βασική εκπαίδευση στην Ελλάδα (1827-1912).* Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Νηπιαγωγών.

Παγών, Γ. (1837). *Περίληψις της Γυμναστικής προς χρήσιν των δασκάλων.* Εν Αθήναις.

Pfister, G. (2003). Cultural Confrontations: German *Turnen*, Swedish Gymnastics and English Sport – European Diversity in Physical Activities from a Historical Perspective. *Culture, Sport, Society, 6*(1), 61-91.

Σκοπετέα, Έ. (1988). *Το Πρότυπο Βασίλειο και η Μεγάλη Ιδέα, Όψεις του Εθνικού Προβλήματος στην Ελλάδα (1830-1880).* Αθήνα: Πολύτυπο.

Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Tröhler, D. (2017). Shaping the National Body: Physical Education and the Transformation of German Nationalism in the Long Nineteenth Century. *Nordic Journal of Educational History, 4*(2), 31-45.

Τσουκαλάς, Κ. (1985). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Τσούμας, Α. (2009). *Η γυμναστική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: από τις «σωμασκίες» στη «σωματική αγωγή»: 1834-1936*. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας.

Φίλιας, Β. (1996). *Κοινωνία και Εξουσία στην Ελλάδα. Η Νόθα Αστικοποίηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσάφης, Ι. (1928). *Η γυμναστική κατά το σουηδικό σύστημα.* Αθήνα: Τυπογραφείον Εστίας.

Πώς καταγράφηκε η ΕΣΣΔ του μεσοπολέμου στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας από την χούντα (1967) μέχρι σήμερα (2022): ερμηνευτικά σχήματα, ιδεολογικές κατευθύνσεις και ο μετασχηματισμός τους

Πέτρος Σκυθιώτης
Υποψ. Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
pskythiotis@uowm.gr
Αντρέας Π. Ανδρέου
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
aandreou@uowm.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην διερεύνηση, καταγραφή και σύγκριση των ερμηνευτικών σχημάτων και ιδεολογικών κατευθύνσεων στις αφηγήσεις με τις οποίες τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας από την χούντα (1967) μέχρι σήμερα (2022) κατέγραψαν την ΕΣΣΔ του Μεσοπολέμου (1922-1939).Με την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου αναλύονται και συγκρίνονται τα σχετικά περιεχόμενα 24 σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας που χρησιμοποιήθηκαν σε Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο και σε μαθήματα επιλογής την περίοδο 1967-2022, ώστε ν' αποτυπωθούν οι μετασχηματισμοί των ερμηνευτικών τους σχημάτων προϊόντος του χρόνου. Τα

αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την θεωρητική θέση της στενής συνάρτησης του ιδεολογικοπολιτικού ρόλου της σχολικής ιστορίας με το εκάστοτε κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο. Αναδεικνύεται, έτσι, ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου ως Politicum και οι μετασχηματισμοί που λαμβάνει σε μορφή και περιεχόμενο: η ιστορικότητά του ως κοινωνικοπολιτισμικό προϊόν-αποτύπωμα μέσα από την θεσμική ιστορικοποίηση που εκφράζει ως διαμορφωτής-εργαλείο.

Λέξεις-κλειδιά
ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, ΕΣΣΔ μεσοπολέμου, Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, ερμηνευτικά σχήματα, κυρίαρχη ιδεολογία

Abstract
The present research focuses on the investigation, recording and comparison of the interpretative schemes and ideological directions in the narratives with which the Greek school history textbooks recorded the USSR of the interwar period (1922-1939) from 1967 to the present. Using the Qualitative Content Analysis we detect and compare the relevant contents of 24 history school textbooks that were used in elementary, middle, high school and elective courses in the period 1967-2022, in order to distinguish the transformations of their interpretive schemes along the axis of time. The results confirm the theoretical position of the close correlation of the ideological-political role of school history within the socio-historical context. Thus, the role of history school textbook as Politicum and the transformations it receives in its form and contents are highlighted: its historicity as a socio-cultural product-imprint through the institutional historicization it expresses as a shaper-tool.

Keywords: Greek history school textbooks, interwar period of USSR, Qualitative Content Analysis, interpretive schemes, Dominant Ideology

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Ιδεολογία και Εκπαίδευση

Θεωρητικό πλαίσιο αντίληψης της Ιδεολογίας στην παρούσα εργασία είναι η γενική μαρξική αντίληψη της Ιδεολογίας και της Κριτικής της, η οποία αδρομερώς συνίσταται στις εξής ορίζουσες: η Ιδεολογία είναι α) μια *διαδικασία αντεστραμμένης συνείδησης* (Μαρξ & Ένγκελς, 1997, 66-67) με τα χαρακτηριστικά β) της *ταξικότητας* (όπου Κυρίαρχη Ιδεολογία είναι η ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης) (Μαρξ & Ένγκελς, 1997, 94-95), γ) της *ιστορικότητας* στην εξέταση του φαινομένου (δεν είναι ανιστορικό φαινόμενο δίχως αρχή και τέλος) και δ) της *υλικής προέλευσής της*, η οποία τοποθετείται στο Εποικοδόμημα κάθε κοινωνικοοικονομικού σχηματισμού και *καθορίζεται* (όχι μηχανιστικά) από την υλική βάση *επενεργώντας* και η ίδια σε αυτήν,

διαθέτοντας *σχετική αυτονομία*, ειδικά όταν αυτή η σχέση ιδωθεί στην βραχεία ή μέση διάρκεια (Χρύσης, 1993, 166-169· Μαρξ, 2010, 19-20).

Η διάχυση της Κυρίαρχης Ιδεολογίας αποτελεί βασικό ρόλο της Εκπαίδευσης, αλλά όχι τον μοναδικό, αφού αυτή, επίσης, είναι μια διαδικασία διαγενεακής μεταβίβασης γνώσης και πολιτισμικού κεκτημένου (Δαφερμάκης, 2004) και ένας επιλεκτικός-κατανεμητικός μηχανισμός για τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας (Μηλιός, 1984, 13-83· Νόβα-Καλτσούνη, 2010, 191-202). Ο ρόλος της που συνάπτεται στενότερα με την Ιδεολογία είναι αυτός του βασικού *Ιδεολογικού Μηχανισμού του Κράτους (ΙΜΚ)* που λειτουργεί συμπληρωματικά προς τους καταπιεστικούς-κατασταλτικούς μηχανισμούς (Αλτουσέρ, 1999, 83). Αυτός στοχεύει στην αναπαραγωγή των δεδομένων κοινωνικών σχέσεων μέσω της αναπαραγωγής του εισέτι δεδομένου περιεχομένου των μορφών κοινωνικής συνείδησης απολογητικής, δικαιολόγησης, εσωτερίκευσης και εξωραϊσμού των κοινωνικών σχέσεων· κάτι που επιτυγχάνεται με την διάχυση επεξεργασμένων εκδοχών των ιδεολογικών στοιχείων και των ερμηνευτικών σχημάτων – που ενυπάρχουν και είναι συμβατά προς τον αυθόρμητο κοινό νου – για την περιγραφή και εξήγηση της πραγματικότητας και της θέσης του υποκειμένου σε αυτήν (Βακαλιός, 1986· Παυλίδης, 2004).

1.2 Ο ιδεολογικοπολιτικός ρόλος της σχολικής Ιστορίας και το σχολικό της εγχειρίδιο ως Politicum

Η σχολική Ιστορία εντάσσεται στα κατ' εξοχήν ιδεολογικά/φρονηματιστικά μαθήματα του θεσμού της Εκπαίδευσης αποτελώντας προνομιακό πεδίο και βασικό μέσο ιδεολογικής νομιμοποίησης και κοινωνικοποίησης-πολιτικοποίησης των μαθητών (Μαυροσκούφης, 1997b, 40-43· Μπουζάκης & Κανταρτζή, 2019, 32-33). Η γενική της σκοποθεσία, στα πλαίσια αυτού του ιδεολογικοπολιτικού της ρόλου, συνίσταται α) στην συγκρότηση εθνικής-πολιτισμικής ταυτότητας, β) στην παραδειγματική-φρονηματιστική χρήση του μαθήματος και γ) στην απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Γιώτης, 2012, 17-46).

Στα πλαίσια του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η σχολική Ιστορία λειτουργεί παραμένοντας αυστηρά ελεγχόμενη από το κράτος και άρα το εκφράζει ολοκληρωτικά αποδίδοντας έγκριση και σεβασμό σε συγκεκριμένες πολιτικές γραμμές και ιδεολογίες, οι οποίες έτσι ανυψώνονται πέραν του πολιτικού ανταγωνισμού και φυσικοποιούνται ως οι επιλεγμένα σωστές και συνεπώς κυρίαρχες (Μαυροσκούφης, 1997a, 15-16· Μαυροσκούφης, 1997b, 42· Κόκκινος, 1998: 411· Αποστολίδου, 2019, 206). Ο παραπάνω ρόλος και σκοποθεσία συνάπτεται άμεσα και μετασχηματίζεται σύμφωνα με το ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και ειδικότερα: τους γενικότερους ιδεολογικούς-πολιτικούς μετασχηματισμούς που επισυμβαίνουν στο πρόσφατο παρελθόν (ή εν παραλληλία), τις επιστημολογικές-φιλοσοφικές παραδοχές των διάφορων ρευμάτων που κατισχύουν, τις επιστημονικές εξελίξεις στην Παιδαγωγική-Διδακτική και την εγχώρια διάχυσή τους, τις σχέσεις της σχολικής Ιστορίας με την

ακαδημαϊκή/επιστημονική ιστοριογραφία και την Δημόσια Ιστορία (Αθανασιάδης, 2015, 11-38). Πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα με οικονομικές, πολιτικές, επιστημολογικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις που εκβάλλει στον ιδεολογικοπολιτικό ρόλο της σχολικής Ιστορίας μετασχηματίζοντας το περιεχόμενο και την μορφή του ιστορικά, μια διαδικασία που, εφ' όσον συνδέεται με την πολιτική, την ιδεολογία και την δημόσια σφαίρα, περιλαμβάνει αναπόδραστα συναινέσεις, αλλά και συγκρούσεις ή «συμβολικούς πολέμους για την Ιστορία» (Κόκκινος, 2006). Όπως το διατυπώνει ο Κόκκινος (2003, 119) «τελικά, η σχολική Ιστορία αποτελεί πεδίο σύγκρουσης διαφορετικών εθνικών, ταξικών και πολιτισμικών αφηγημάτων, ακριβώς επειδή το παρελθόν λειτουργεί ως επιχείρημα τόσο για τους υπερασπιστές της κρατούσας τάξης όσο και τους επικριτές της».

Το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας, ειδικά στην ελληνική περίπτωση, όπου από τη μία η αποκλειστικότητά του και από την άλλη το Αναλυτικό Πρόγραμμα ευνοούν τις βιβλιοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας στην Α'βάθμια και Β'βάθμια εκπαίδευση και καθίσταται ένα αδιαμφισβήτητο είδος «αυθεντίας» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, 114-116· Αβδελά, 2007, 12-23). Συναρθρώνει τον εξής τριπλό ρόλο: α) είναι πληροφοριακό υλικό που έχει τον ρόλο να πληροφορεί παρέχοντας γνώσεις από το οικείο του γνωστικό αντικείμενο ή την επιστήμη αναφοράς (ως Informatorium), β) είναι παιδαγωγικό μέσο/εργαλείο που έχει τον ρόλο να οργανώνει με κατάλληλο παιδαγωγικό τρόπο το περιεχόμενο διευκολύνοντας και συνεπικουρώντας την διδασκαλία (ως Pedagogicum) και γ) είναι ιδεολογικό-πολιτικό πολιτισμικό προϊόν (αλλά και εργαλείο) στο οποίο εγγράφονται ρητά ή υπόρρητα πολιτικές στάσεις, αξίες, ιδεολογίες κ.λπ. (ως Politicum). (Höhne, 2002· Μπονίδης, 2005· Pingel, 2009, 7-12· Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2010, 156-157· Fuchs, 2011, 25).

Επικεντρώνοντας στον ρόλο του ως Politicum, τα περιεχόμενα του σχολικού εγχειριδίου, τα οποία καλούνται να κατανοήσουν και να ενσωματώσουν ως γνώση οι μαθητές προκειμένου και να αξιολογηθούν στη βάση αυτών, επενδύονται με τα κυρίαρχα ερμηνευτικά σχήματα που καθορίζουν την γνώση των μαθητών για το ιστορικό παρελθόν, συνιστώντας εκείνη την πρώτη ιστορική αφήγηση με την οποία έρχονται σε επαφή και που αποτελεί την πρώτη ύλη της μετέπειτα πολιτικής τους ταυτότητας (Ferro, 2001, 9-10). Το σχολικό εγχειρίδιο σε αυτές του τις διαστάσεις αποτελεί «το πραγματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα», στο οποίο συμπυκνώνεται η πιο επίσημη και θεσμική ιστορική αφήγηση, η «επίσημη γνώση» του κράτους για την Ιστορία (Apple, 2008, 82, 141-176).

2. Η έρευνα

2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα είναι μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που σκοπεύει στην διερεύνηση και ανάδειξη των ερμηνευτικών σχημάτων και των ιδεολογικών

κατευθύνσεων, των βασικών χαρακτηριστικών, των εμφάσεων και αποσιωπήσεων στις αφηγήσεις με τις οποίες τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας από την χούντα (1967) μέχρι σήμερα (2022) κατέγραψαν όλο τον 20ό αιώνα και στον τρόπο με το οποίο αυτά μετασχηματίζονται κατά την εν λόγω περίοδο.

Εδώ επικεντρωνόμαστε και παρουσιάζουμε τα αποτελέσματά της όσον αφορά την ΕΣΣΔ της μεσοπολεμικής περιόδου (1922-1939) του «σοσιαλισμού σε μία μόνη χώρα» (Ελλενστέιν, 1976, 195-424), την περίοδο που εκτείνεται από την λήξη του ρωσικού εμφυλίου πολέμου μέχρι πριν από το ξέσπασμα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Πρόκειται για την περίοδο κατά την οποία η οκτωβριανή επανάσταση έχει επικρατήσει ενάντια σε εσωτερικούς και εξωτερικούς εχθρούς και προσπαθεί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την σοσιαλιστική οικοδόμηση, σε ένα διεθνές πλαίσιο οικονομικής κρίσης, ανάδυσης του φασισμού-ναζισμού και πορείας προς τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Carr, 2016).

Χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου του πρώτου σοσιαλιστικού εγχειρήματος είναι η «αντίφαση μεταξύ της κοινωνικής ιδιοκτησίας επί των μέσων παραγωγής και της ανωριμότητας του κοινωνικού χαρακτήρα της παραγωγής» (Βαζιούλιν, 2013, 375), από την οποία προκύπτει η παλινδρόμηση μεταξύ σοσιαλιστικών σχέσεων και ανάγκης για διατήρηση των εμπορευματικών-χρηματικών σχέσεων, η αντίθεση μεταξύ χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας που γεννάει αναπόδραστα τα φαινόμενα της γραφειοκρατίας, της κρατικής εξουσίας και καταστολής. Υπό το πρίσμα αυτό μπορεί να εξεταστεί η περίοδος του μεσοπολέμου στην ΕΣΣΔ: ως μια μετάβαση από την Νέα Οικονομική Πολιτική (ΝΕΠ) (1921-1928) στην σχεδιασμένη οικονομία με τα δύο Πεντάχρονα Πλάνα που σήμαιναν την εκβιομηχάνιση και την κολλεκτιβοποίηση (1928-1937) και τα φαινόμενα κατάκτησης κοινωνικών και εθνοτικών δικαιωμάτων, αλλά και άγριας καταστολής και βίας που προκύπτουν σε μια αντιφατική εσωτερικά χώρα, σε ένα εχθρικό διεθνές πλαίσιο και σε μια περίοδο μετά από ιμπεριαλιστική εισβολή και εμφύλιο [περίοδος «πολεμικού κομμουνισμού»: 1918-1921 (Καρρ, 1978, 195-340)] και καθ' οδόν προς την προετοιμασία για τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Παυλίδης, 2017, 115-169). Ενώ, η βασική κριτική αυτής της περιόδου συνοψίζεται στην συμπερίληψη των εκτεταμένων φαινομένων κρατικής και κομματικής-γραφειοκρατικής εξουσίας, βίας και καταστολής υπό τον όρο «σταλινισμός», ο οποίος αντιμετωπίζεται ως μια μορφή ολοκληρωτισμού του 20ού αιώνα (Mazower, 2004, 243-275).

Σε αυτό το πλαίσιο εξετάζονται τα περιεχόμενα των εγχειριδίων και οι αναφορές τους στην ΕΣΣΔ του μεσοπολέμου με τα εξής ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρούν μια ανατομία του συνολικών τους αφηγήσεων:

Α. Τι καθεστώς ήταν η ΕΣΣΔ; (ορισμός/όρος που χρησιμοποιείται, αναφέρεται ή επεξηγείται το διαφορετικό σύστημα παραγωγής που θέλει να οικοδομήσει;)

Β. Ποια τα αρνητικά χαρακτηριστικά της όσον αφορά τις πολιτικές της και την γενικότερη λειτουργία της στο εσωτερικό της;

Γ. Ποια τα θετικά χαρακτηριστικά της όσον αφορά τις πολιτικές της και την γενικότερη λειτουργία της στο εσωτερικό της;
[από τον επιμέρους συνδυασμό των ερευνητικών ερωτημάτων Β' και Γ' εξάγεται και διαπιστώνεται η θετική/υποστηρικτική ή αρνητική/κατακριτική ιδεολογική κατεύθυνση των εγχειριδίων όσον αφορά το εσωτερικό της ΕΣΣΔ του μεσοπολέμου]
Δ. Ποια ήταν η στρατηγική στόχευση της ΕΣΣΔ όσον αφορά το εξωτερικό της περιβάλλον και ποια η σχέση/επίδρασή της με/στους λαούς του κόσμου; (θετική η παρουσία της ή αρνητική;)

2.2 Μεθοδολογία και Ερευνητικό Υλικό

Προκειμένου να αντλήσουμε τα ερμηνευτικά σχήματα από το εκτεταμένο ερευνητικό υλικό χρησιμοποιούμε την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Krippendorff, 1980) εντασσόμενη στο ποιοτικό παράδειγμα έρευνας των σχολικών βιβλίων (Μπονίδης, 2004, 99). Οι κατηγορίες της ανάλυσης είναι τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε και οι υποκατηγορίες τα ερμηνευτικά σχήματα που αντλήσαμε. Έτσι, εντοπίστηκαν τα σχετικά περιεχόμενα του ερευνητικού υλικού, μελετήθηκαν, καταγράφηκαν τα βασικά τους σημεία εντός του κειμενικού πλαισίου και ταξινομήθηκαν στις υποκατηγορίες (στα ερμηνευτικά σχήματα). Μετά από αυτήν την διαδικασία, προχωρήσαμε στην σύγκρισή τους στον άξονα του χρόνου, προκειμένου να αναδειχτούν οι μετασχηματισμοί της συνολικής αφήγησής των εγχειριδίων για την ΕΣΣΔ του μεσοπολέμου.

Το ερευνητικό υλικό αποτελείται από όλα τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν σε Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο και σε μαθήματα επιλογής την περίοδο 1967-2022 και που έχουν περιεχόμενα για τον 20ό αιώνα. Αυτά είναι 24 και είναι τα εξής:

Δημοτικό:

«Ιστορία Νεωτέρας Ελλάδας» (1967) των Κυριαζοπούλου – Διαμαντοπούλου για την ΣΤ' Δημοτικού που διδάχθηκε την περίοδο 1967-1969: εφεξής χάριν συντομίας θα αναφέρεται ως ΣΤ1(1967-1969)

«Ελληνική Ιστορία των Νεώτερων χρόνων» (1969) του Σακκαδάκη για την ΣΤ' Δημοτικού που διδάχθηκε την περίοδο 1969-1973: εφεξής ΣΤ2(1969-1973)

«Ιστορία των νεώτερων χρόνων» (1974) του Καφεντζή για την ΣΤ' Δημοτικού που διδάχθηκε την περίοδο 1974-1980: εφεξής ΣΤ3(1974-1980)

«Ελληνική ιστορία των νεώτερων χρόνων» (1979) των Διαμαντόπουλου – Κυριαζόπουλου για την ΣΤ' Δημοτικού που διδάχθηκε την περίοδο 1980-1989: εφεξής ΣΤ4(1980-1989)

«Στα νεώτερα χρόνια» του Ακτύπη (1989) για την ΣΤ' Δημοτικού που διδάχθηκε τις περιόδους 1989-2006 και 2007-2011: εφεξής ΣΤ5(1989-2006 & 2007-2011)

«Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια» (2006) της Ρεπούση για την ΣΤ' Δημοτικού που διδάχθηκε την περίοδο 2006-2007 και αποσύρθηκε το 2007: εφεξής ΣΤ6(2006-2007)

«Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου» (2012) του Κολιόπουλου για την ΣΤ' Δημοτικού που διδάχθηκε την περίοδο 2012-2017 και παραμένει εν ενεργεία μέχρι σήμερα: εφεξής ΣΤ7(2012-2017)

Γυμνάσιο:

«Ιστορία των νεώτερων και των νεώτατων χρόνων» (1966) των Ματαράση – Παπασταματίου για την Γ' Γυμνασίου που διδάχθηκε την περίοδο 1966-1976: εφεξής Γ1(1966-1976)

«Συνοπτική ιστορία της συγχρόνου Ελλάδος» (1969) του Δαφνή για την Γ' και ΣΤ' Γυμνασίου: εφεξής Γ2(1969)

«Νεώτερη ευρωπαϊκή ιστορία» (1976) της Κουλικούρδη για την Γ' Γυμνασίου που διδάχθηκε την περίοδο 1976-1984: εφεξής Γ3(1976-1984)

«Ιστορία Νεότερη – Σύγχρονη: Ελληνική – Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια» (1984) του Κρεμμυδά για την Γ' Γυμνασίου που διδάχθηκε την περίοδο 1984-1991, όταν και αποσύρθηκε: εφεξής Γ4(1984-1991)

«Ιστορία νεότερη και σύγχρονη» (1991) του Σφυρόερα για την Γ' Γυμνασίου που διδάχθηκε την περίοδο 1991-2006: εφεξής Γ5(1991-2006)

«Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία» (2006) των Λούβη – Ξιφαρά για την Γ' Γυμνασίου που διδάχθηκε την περίοδο 2006-2017 και παραμένει εν ενεργεία μέχρι σήμερα: εφεξής Γ6(2006-2017)

Λύκειο Γενικής:

«Ιστορία ελληνική και ευρωπαϊκή των νέων χρόνων» των Θεοδωρίδου – Λαζάρου (1972) για την ΣΤ' Γυμνασίου που διδάχθηκε την περίοδο 1967-1982: εφεξής Λ1(1967-1982)

«Ιστορία νεότερη και σύγχρονη» (1983) των Σκουλάτου, Δημακόπουλου και Κόνδη για την Γ' Λυκείου που διδάχθηκε την περίοδο 1983-2007: εφεξής Λ2(1983-2007)

«Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου» (2002) του Κόκκινου για την Γ' Λυκείου που αποσύρθηκε το 2002 πριν καν φτάσει στις σχολικές τάξεις: εφεξής Λ3(2002)

«Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου» (2007) του Κολιόπουλου για την Γ' Λυκείου που διδάχθηκε την περίοδο 2007-2017 και παραμένει εν ενεργεία μέχρι σήμερα: εφεξής Λ4(2007-2017)

Λύκειο (Κατεύθυνσης, Δέσμης ή Επιλογής):

«Ιστορία ευρωπαϊκή και ελληνική» (1973) του Καραγιάννη για την Β' Τάξη των κατωτέρων τεχνικών σχολών: εφεξής ΚΛ1(1973)

«Θέματα νεότερης και σύγχρονης ιστορίας από τις πηγές» (1984) των Κοντογιώργη – Βώρου για την γ' και δ' δέσμη της Γ' Λυκείου: εφεξής ΚΛ2(1984)

«Ιστορία του ανθρώπινου γένους» (1984) του Σταυριανού για την Α' Λυκείου που διδάχθηκε την περίοδο 1984-1989 και αποσύρθηκε το 1989: εφεξής ΚΛ3(1984-1989)

«Ελληνικός και ευρωπαϊκός πολιτισμός» (1998) του Λιάκου για το Μάθημα Επιλογής της Α' Λυκείου: εφεξής ΚΛ4(1998)

«Θέματα Ιστορίας: το Μακεδονικό Ζήτημα, Ελληνοαλβανικές σχέσεις, Ελληνοτουρκικές σχέσεις, το Κυπριακό Ζήτημα, Ελλάδα και Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ελληνισμός της Διασποράς, Παρευξείνιος Ελληνισμός» (1998) των Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, Κωφού, Αιλιανού, Αλεξανδρή, Κιτρομηλίδη, Ιωακειμίδη, Χασιώτη και Φωτιάδη για το Μάθημα Επιλογής της Β' Λυκείου: εφεξής ΚΛ5(1998)

«Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας» (1999) των Μαργαρίτη, Αζέλη, Ανδριώτη, Αετοράκη και Φωτιάδη για την θεωρητική κατεύθυνση της Γ' Λυκείου που διδάχθηκε την περίοδο 1999-2017 και παραμένει εν ενεργεία μέχρι σήμερα: εφεξής ΚΛ6(1999-2017)

«Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου από το 1453 μ. Χ. έως σήμερα» (2003) του Κατσουλάκου για την Β' Τάξη Πρώτου Κύκλου των ΤΕΕ και την Α' Τάξη των ΕΠΑΛ: εφεξής ΚΛ7(2003)

2.3 Ερευνητικά δεδομένα – αποτελέσματα

Λόγω της περιορισμένης έκτασης, δεν μπορούμε να αναφέρουμε τα συγκεκριμένα εκτεταμένα αποσπάσματα-παραθέματα (και το κειμενικό τους πλαίσιο) στα οποία εντοπίζονται τα ερμηνευτικά σχήματα, γι' αυτό απλώς καταγράφουμε την ταξινόμησή/κατανομή τους με την τεκμηρίωση του εντοπισμού τους στις συγκεκριμένες σελίδες του ερευνητικού υλικού, ώστε να καταλήξουμε στην συγκριτική τους ανάλυση στον άξονα του χρόνου, για να αναδειχθούν οι μετασχηματισμοί τους.

Καμία σχετική αναφορά

ΣΤ1(1967-1969)
Λ1(1967-1982)
ΚΛ1(1973)
ΣΤ3(1974-1980)
ΣΤ4(1980-1989)
ΚΛ2(1984)
ΚΛ3(1984-1989)
ΣΤ6(2006-2007)

Α. Τι καθεστώς ήταν; Αναφέρεται/περιγράφεται το διαφορετικό σύστημα παραγωγής;

[Ουδέτερη περιγραφή ή αοριστία – δεν υπάρχει άμεση επεξήγηση περί του τι είναι]
Γ5(1991-2006), σ. 311
ΚΛ7(2003), σ. 99
ΣΤ7(2012-2017), σ. 192

[Αυταρχικό / ανελεύθερο / μη δημοκρατικό / δικτατορικό]
ΣΤ2(1969-1973), σ. 163
Γ1(1966-1976), σ. 224
Γ2(1969), σ. 20
Γ3(1976-1984), σ. 310
ΚΛ4(1998), σ. 184

[Ολοκληρωτικό καθεστώς]
Λ3(2002), σ. 193
Λ4(2007-2017), σ. 99, 104, 96, 241, 245

[Σοσιαλιστικό / κομμουνιστικό / λαϊκη δημοκρατία και με επεξήγηση των δημοκρατικών διαδικασιών ή/και του διαφορετικού τρόπου / συστήματος παραγωγής]
Λ2(1983-2007), σ. 138-139, 151
Γ4(1984-1991), σ. 271, 274
ΣΤ5(1989-2006 & 2007-2011), σ. 207-208
Γ6(2006-2017), σ. 95, 111

Β. Αρνητικά χαρακτηριστικά

[Κατάργηση της ιδιωτικής ιδιοκτησίας (αφήγηση από σκοπιά υπέρ της ιδιωτικής ιδιοκτησίας)]
Γ3(1976-1984), σ. 310
ΚΛ7(2003), σ. 101
Λ4(2007-2017), σ. 95, 99-100

[Προσωπολατρία]
Λ2(1983-2007), σ. 149-150
Γ6(2006-2017), σ. 116
Λ4(2007-2017), σ. 96, 241

[Λογοκρισία και παντοκρατορία του κομμουνιστικού κόμματος]

Γ3(1976-1984), σ. 310-311
Λ2(1983-2007), σ. 150
ΚΛ4(1998), σ. 148
Λ3(2002), σ. 191-192
ΚΛ7(2003), σ. 101-102
Γ6(2006-2017), σ. 116
Λ4(2007-2017), σ. 95-96

[Σταλινική και κομμουνιστική-ερυθρά τρομοκρατία (διώξεις, φυλακίσεις, εκτελέσεις, εκτοπισμοί κ.λπ)]
ΣΤ2(1969-1973), σ. 163
Γ1(1966-1976), σ. 224
Λ2(1983-2007), σ. 149-150
Γ5(1991-2006), σ. 311-312
ΚΛ4(1998), σ. 148-149, 184, 190
ΚΛ5(1998), σ. 192, 199, 206
ΚΛ6(1999-2017), σ. 257
Λ3(2002), σ. 190-192
Γ6(2006-2017), σ. 116
Λ4(2007-2017), σ. 88-89, 95-96

[Μετριασμός των αρνητικών χαρακτηριστικών που αναφέρονται ως ιστορικά εξηγήσιμα ή/και αναγκαία για την διαφύλαξη της επανάστασης]
Λ2(1983-2007), σ. 143-146, 148, 150-151
Γ4(1984-1991), σ. 275
ΚΛ4(1998), σ. 184
Γ6(2006-2017), σ. 116

Γ. Θετικά χαρακτηριστικά

[Ανάπτυξη της χώρας (ουδέτερα) από την σκοπιά της κρατικής πολιτικής]
Γ1(1966-1976), σ. 224
Γ3(1976-1984), σ. 310
Λ2(1983-2007), σ. 146, 151
Γ5(1991-2006), σ. 311
ΚΛ7(2003), σ. 101
Λ4(2007-2017), σ. 96

[Κοινωνικές ή/και εθνοτικές κατακτήσεις (από την σκοπιά του λαού και των εθνοτήτων)]
Λ2(1983-2007), σ. 136, 137-138, 146, 149, 151
Γ4(1984-1991), σ. 274
Λ3(2002), σ. 151
ΚΛ7(2003), σ. 101
Γ6(2006-2017), σ. 95-96
Λ4(2007-2017), σ. 96 (αντιφατικές αναφορές σε εθνοτικές κατακτήσεις υπό αίρεση)

Δ. Εξωτερική στρατηγική της ΕΣΣΔ (θετική η αρνητική επιρροή της στον κόσμο;)

[Να κατακτήσει τον κόσμο / να επιβάλει κομμουνισμό / παρόμοια με ιμπεριαλισμό (αρνητική κατεύθυνση)]
Γ1(1966-1976), σ. 220-221, 224
Γ2(1969), σ. 20-21
ΚΛ5(1998), σ. 51-52
Λ4(2007-2017), σ. 96, 99, 104

[Να βοηθήσει/απελευθερώσει τον κόσμο δίνοντας ελπίδα στους λαούς (θετική κατεύθυνση)]
Λ2(1983-2007), σ. 140-143, 151
Γ4(1984-1991), σ. 274, 278-279
ΣΤ5(1989-2006 & 2007-2011), σ. 229[4] (με διασταλτική έννοια)
ΚΛ4(1998), σ. 183-184
Λ3(2002), σ. 152, 190-191
ΚΛ7(2003), σ. 100-101
Γ6(2006-2017), σ. 95-96, 111

2.4 Σύγκριση και μετασχηματισμοί των ερμηνευτικών σχημάτων

Προχωράμε τώρα στην συγκριτική ανάλυση στον άξονα του χρόνου, ώστε να αναδειχθούν οι μετασχηματισμοί τους για την εξεταζόμενη περίοδο 1967-2022. Κατ' αρχάς, τα σχολικά εγχειρίδια που *δεν περιέχουν καμία αναφορά* στην ΕΣΣΔ του μεσοπολέμου είναι 8 (4 του Δημοτικού, 1 του Λυκείου και 3 μαθήματος επιλογής του Λυκείου) και αφορούν την περίοδο 1967-1989 (με εξαίρεση την περίοδο 1970-1972), ενώ στη συνέχεια δεν υπάρχουν αναφορές μονάχα την περίοδο 2006-07. Αυτό σημαίνει πως από τις αρχές της δεκαετίας του '90 και έπειτα, σχεδόν όλα τα εγχειρίδια έχουν σχετικά με το θέμα περιεχόμενα.

[4] Χρησιμοποιούνται οι σελίδες της αναθεώρησης μετά το 1997, δεν υπάρχει όμως διαφορά στο περιεχόμενο σε σχέση με την προηγούμενη εκδοχή του εγχειριδίου.

Το *1ο ερευνητικό ερώτημα* αφορούσε την *φύση και τον ορισμό του καθεστώτος της ΕΣΣΔ* και αναζητήθηκε η όσο πιο συγκεκριμένη απάντηση γινόταν στο πολύ ευρύ ερώτημα του τι ήταν ουσιαστικά η ΕΣΣΔ του μεσοπολέμου ως σύστημα διακυβέρνησης, ως τρόπος παραγωγής, ως κρατική λειτουργία, ως καθεστώς κ.λπ, ενώ, σε αυτήν την διερεύνηση σημαντική κρίθηκε και η επιλογή της εστίασης και των εμφάσεων κάθε εγχειριδίου. Ουσιαστικά, η ευρύτητα του ερωτήματος αυτού επιχειρεί να εξάγει είτε μια πρώτη εικόνα χαρακτηρισμού της ΕΣΣΔ του μεσοπολέμου, σε όσα εγχειρίδια αυτή δίνεται με άμεσο τρόπο εν είδει ορισμού, είτε μια γενικότερη 'ατμόσφαιρα' και κατεύθυνση σύγκλισης των συνολικών αναφορών των εγχειριδίων επί του θέματος.

Εδώ ανιχνεύτηκαν 4 ερμηνευτικά σχήματα. Χρονικά πρώτο είναι το σχήμα που ορίζει την ΕΣΣΔ του μεσοπολέμου ως [(α) *αυταρχικό / ανελεύθερο / δικτατορικό / μη δημοκρατικό καθεστώς*], το οποίο βρίσκεται σε 5 εγχειρίδια: τα 4 εκ των οποίων καλύπτουν χωρίς διακοπή την περίοδο 1967-1984 με κύρια περίοδο έντασής της την τελευταία τετραετία της χούντας, ενώ επανέρχεται σε ένα εγχειρίδιο μαθήματος επιλογής το 1998. Από το 1984, όταν και προσωρινά εκπνέει το (α) σχήμα, αναδύεται ένα ριζικά διαφορετικό ερμηνευτικό σχήμα που την ορίζει ως [(β) *σοσιαλιστικό / κομμουνιστικό καθεστώς με επαρκή επεξήγηση της διαφορετικότητας του συστήματός της*]. Αυτό βρίσκεται σε 4 εγχειρίδια και καλύπτει χωρίς διακοπές την περίοδο 1983 μέχρι σήμερα. Κύρια περίοδος έντασής της είναι η δεκαετία του '80, ενώ από τις αρχές του '90 και μέχρι το 2006 το σχήμα αυτό δίνεται μονάχα έμμεσα. Από τις αρχές της δεκαετίας του '90, επίσης, εμφανίζεται και η [(γ) *ουδέτερη περιγραφή / αοριστία*] σε 3 εγχειρίδια μέχρι σήμερα με 'διακοπή' την περίοδο 2007-2011. Τέλος, το ερμηνευτικό σχήμα ερμηνείας της ως [(δ) *ολοκληρωτικό καθεστώς*] εμφανίζεται το 2002 στο αποσυρθέν εγχειρίδιο του Λυκείου και μετά ξανά στο εν χρήσει εγχειρίδιο του Λυκείου από το 2007.

Συνολικά για το 1ο ερευνητικό ερώτημα παρατηρούμε πως ξεκάθαρο σημείο τομής αποτελεί το 1983-1984, που διαχωρίζει σχεδόν οριστικά το (α) με το (β) ερμηνευτικό σχήμα, ενώ η αοριστία-ουδετερότητα εισάγεται στις αρχές τις δεκαετίας του '90 και το σχήμα περί ολοκληρωτισμού στις αρχές της δεκαετίας του 2000 με πραγματική χρήση του, όμως, από το 2007 και έπειτα.

Το *2ο ερευνητικό ερώτημα* αφορούσε τα *αρνητικά χαρακτηριστικά της ΕΣΣΔ του μεσοπολέμου*, όπου και διακρίθηκε ο μεγαλύτερος πλουραλισμός με την ανίχνευση 5 ερμηνευτικών σχημάτων. Τα δύο κυρίαρχα ερμηνευτικά σχήματα είναι αυτό της [(α) *σταλινικής / κομμουνιστικής τρομοκρατίας με διώξεις, φυλακίσεις, εκτελέσεις κ.λπ.*] και αυτό της [(β) *γενικής λογοκρισίας με παντοκρατορία του κομμουνιστικού κόμματος*]. Το *(α)* υπάρχει σε 10 εγχειρίδια σχεδόν όλης της εξεταζόμενης περιόδου (εκτός των ετών 1977 μέχρι 1982) με κύρια περίοδο έντασής του την τελευταία περίοδο της χούντας (1969-1973) και την πιο πρόσφατη περίοδο από το 2007 μέχρι σήμερα σε εν χρήσει εγχειρίδια, αν και αρχίζει να εντείνεται ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '90 σε εγχειρίδια μαθημάτων επιλογής. Το *(β)* εμφανίζεται το 1976 και

υπάρχει κι αυτό αδιάλειπτα μέχρι σήμερα σε 7 εγχειρίδια, με κύρια περίοδο έντασής του από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 και κυρίως από τα μέσα της μέχρι σήμερα. Από το 1976, επίσης, εμφανίζεται το τρίτο ερμηνευτικό σχήμα [(γ) *περί κατάργησης της ιδιωτικής ιδιοκτησίας ως κάτι το αρνητικό*], το οποίο υπάρχει σε 3 εγχειρίδια των περιόδων 1976-1984, 2007-2017 και σε ένα μαθήματος επιλογής από το 2003. Επόμενο χρονικό σημείο εμφάνισης νέων ερμηνευτικών σχημάτων είναι το 1983, όταν και εμφανίζεται αυτό της [(δ) *προσωπολατρίας*] σε 3 εγχειρίδια από το 1983 μέχρι σήμερα με κύρια περίοδο έντασης από το 2007 σε εν χρήσει εγχειρίδια και αυτό που [(ε) *μετριάζει τα αρνητικά χαρακτηριστικά ως ιστορικά εξηγήσιμα ή/και αναγκαία για την διαφύλαξη της επανάστασης*], το οποίο υπάρχει αδιάλειπτα από το 1983 μέχρι σήμερα σε 4 εγχειρίδια με κύρια περίοδο έντασης από το 1983 μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του ’90.

Συνολικά για το 2ο ερευνητικό ερώτημα υπερισχύουν κατά κράτος και σχεδόν ισόποσα τα ερμηνευτικά σχήματα [(α) σταλινική / κομμουνιστική τρομοκρατία με διώξεις, φυλακίσεις, εκτελέσεις κ.λπ.] καθ’ όλη την εξεταζόμενη περίοδο και [(β) γενική λογοκρισία με παντοκρατορία του κομμουνιστικού κόμματος] από το 1976 ως σήμερα. Από κει και πέρα, τα δύο αυτά κυρίαρχα ερμηνευτικά σχήματα συνυπάρχουν τις περιόδους 1976-1984 και 2007-2017 με πιο ανίσχυρα ποσοτικά ερμηνευτικά σχήματα: με το [(γ) περί κατάργησης της ιδιωτικής ιδιοκτησίας ως κάτι το αρνητικό], με το [(ε) μετριασμός των αρνητικών χαρακτηριστικών ως ιστορικών εξηγήσιμων ή/και αναγκαίων για την διαφύλαξη της επανάστασης] κυρίως την δεκαετία του ’80 και το [(δ) προσωπολατρία] από το 2007 ως σήμερα.

Το *3ο ερευνητικό ερώτημα* αφορούσε τα *θετικά χαρακτηριστικά της ΕΣΣΔ του μεσοπολέμου.* Εδώ ανιχνεύθηκαν 2 ερμηνευτικά σχήματα που σχετίζονται με την οπτική κατεύθυνση του βιβλίου σχετικά με το αν θέτει την ιστορική σκοπιά του από το μέρος του κράτους (ουδέτερα) ή από το μέρος του λαού και των εθνοτήτων (από τα κάτω). Το ερμηνευτικό σχήμα περί [(α) *ανάπτυξης της ΕΣΣΔ ουδέτερα από την σκοπιά του κράτους*] υπάρχει σε 6 εγχειρίδια καλύπτοντας όλη την εξεταζόμενη περίοδο με κύριο πεδίο έντασής του από τις αρχές της δεκαετίας του ’90 ως σήμερα, ενώ αυτό που αναφέρει [(β) *κοινωνικές ή/και εθνοτικές κατακτήσεις από την σκοπιά του λαού ή/και των εθνοτήτων*] υπάρχει πάλι σε 6 εγχειρίδια, με την διαφορά πως αυτό εμφανίζεται πρώτη φορά το 1983 και έχει κυρίως περίοδο έντασης μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του ’90, ενώ από το 2007 και ως σήμερα υπάρχουν σε πιο μειωμένη ένταση κυρίως οι εθνοτικές κατακτήσεις.

Συνολικά για το 3ο ερευνητικό ερώτημα διακρίνεται ξεκάθαρο σημείο τομής το 1983, όταν και εμφανίζεται το [(β) κοινωνικές ή/και εθνοτικές κατακτήσεις από την σκοπιά του λαού ή/και των εθνοτήτων] που η έντασή του υπερισχύει μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του ’90. Πριν από το 1983 υπάρχει μόνο το [(α) ανάπτυξη της ΕΣΣΔ ουδέτερα από την σκοπιά του κράτους], το οποίο ξανά από τις αρχές της δεκαετίας του ’90 και ως σήμερα γίνεται κυρίαρχο στην συνύπαρξή του με το (β).

Το *4ο ερευνητικό ερώτημα* αφορούσε την *εξωτερική στρατηγική της ΕΣΣΔ του μεσοπολέμου (πρόθεση ή/και επιρροή της σε σχέση με τον περίγυρο)*. Εδώ κατηγοριοποιήθηκαν τα περιεχόμενα, πάλι, σε δύο ερμηνευτικά σχήματα σχετικά με την θετική / μάλλον θετική ή την αρνητική / μάλλον αρνητική κατεύθυνση της οπτικής του εγχειριδίου. Το ερμηνευτικό σχήμα που αναφέρει πως [(α) *η ΕΣΣΔ θέλει να κατακτήσει τον κόσμο και να επιβάλλει κομμουνισμό ή/και η παρουσία της έχει αρνητικό αντίκτυπο*] ανιχνεύεται σε 4 εγχειρίδια των περιόδων 1967-1976 και 1998-2017 με κύρια έντασή της την περίοδο της χούντας και από το 2007 ως σήμερα. Ενώ αυτό που συνοψίζεται στο ότι [(β) *η ΕΣΣΔ θέλει να βοηθήσει τους λαούς δίνοντάς τους ελπίδα ή/και η παρουσία της έχει θετικό αντίκτυπο*] εμφανίζεται σε 7 εγχειρίδια σχεδόν όλης της εξεταζόμενης περιόδου με κύρια έντασή της το δεύτερο μισό της δεκαετίας του ’80. Να σημειωθεί, βέβαια, πως για την περίοδο από τις αρχές της δεκαετίας του ’90 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 2000 το ερμηνευτικό σχήμα αυτό δεν διακρίνεται παρά μόνο πολύ έμμεσα· πρόκειται, δηλαδή για μια σχεδόν δεκαπενταετία που θα μπορούσε να θεωρηθεί και ουδέτερη η κατεύθυνση σε σχέση με αυτό το ερευνητικό ερώτημα.

Συνολικά για το 4ο ερευνητικό ερώτημα διακρίνονται σχεδόν ξεκάθαρες οι περίοδοι υπερίσχυσης των δύο ερμηνευτικών σχημάτων-κατευθύνσεων που ανιχνεύθηκαν. Χρονολογικά, αρχικά υπάρχει μόνο η αρνητική κατεύθυνση μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του ’70· κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του ’80 εμφανίζεται και αμέσως υπερισχύει η θετική κατεύθυνση, η οποία ξεθυμαίνει και μετριάζεται φτάνοντας μέχρι και την ουδετερότητα από τις αρχές της δεκαετίας του ’90 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 2000· ενώ, τέλος, από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 και μέχρι σήμερα η θετική και η αρνητική κατεύθυνση συνυπάρχουν ισόποσα.

Μέσα από την παραπάνω σκιαγράφηση των μετασχηματισμών του συνολικού αφηγήματος για την ΕΣΣΔ του μεσοπολέμου διαπιστώνουμε πως το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας ως Politicum επηρεάζεται, παρακολουθεί και προετοιμάζει τις γενικότερες εξελίξεις του κοινωνικού πλαισίου. Μπορούμε, έτσι, να αντιληφθούμε και την σύναψη μεταξύ ιστορικής αφήγησης (για το παρελθόν) και ιδεολογικής στρατηγικής (για το μέλλον) μέσα από τον συνδετικό κρίκο της θεσμικά εκπορευόμενης ιστορικής ερμηνείας και σχήματος στο κάθε παρόν. Από αυτήν την σχέση προκύπτει, επίσης, πως το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας είναι και προϊόν/αποτύπωμα/αντανάκλαση της πολιτικής και της ιδεολογίας (εφ’ όσον το ίδιο έχει ιστορικότητα), αλλά και διαμορφωτής/εργαλείο/όργανο της πολιτικής και της ιδεολογίας (εφ’ όσον το ίδιο παράγει ιστορικοποίηση παρέχοντας πολιτικά επιχειρήματα). Αυτήν, άλλωστε, την διαλεκτική σχέση συμπυκνώνει και ο Λε Γκοφ (1998, 211, με αναφορά στον C. Amalvi) όταν αναφέρει πως από τον 19ο αιώνα και την θεσμοθέτηση της σχολικής εκπαίδευσης που εξασφάλισε την διάδοση της ιστορικής παιδείας στις μάζες, τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας έγιναν ένα από τα καλύτερα πεδία/παρατηρητήρια για να μελετήσει κανείς την ιστορική νοοτροπία μιας εποχής.

Βιβλιογραφία

[Το ερευνητικό υλικό όπως παρετέθη στην υποενότητα 2.2]

Αβδελά, Έ. (2007). Διδάσκοντας Ιστορία: Κλειδιά και Αντικλείδια. ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.

Αθανασιάδης, Χ. (2015). Τα αποσυρθέντα βιβλία: έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα 1858-2008. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αλτουσέρ, Λ. (1999). Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους. Στο Θέσεις. Αθήνα: Θεμέλιο.

Αποστολίδου, Ε. (2019). Μαθήματα Διδακτικής της Ιστορίας. Αθήνα: Πεδίο.

Apple, M. (2008). Επίσημη Γνώση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Βαζιούλιν, Β. Α. (2013). Η Λογική της Ιστορίας: Ζητήματα Θεωρίας και Μεθοδολογίας. Αθήνα: εκδόσεις ΚΨΜ.

Βακαλιός, Θ. (1986). Ιδεολογία και ταξική συνείδηση. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 60, 177-207.

Carr, E. H. (2016). Μικρή Ιστορία της Ρωσικής Επανάστασης. Αθήνα: Πατάκης.

Γιώτης, Γ. (2012). Η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1914 και εξής). (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Αθήνα.

Δαφερμάκης, Μ. (2004). Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), Ιστορικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης (σ. 77-102). Αθήνα: Gutenberg.

Ελλενστέιν, Ζ. (1976). Ιστορία της Σοβιετικής Ένωσης. Τόμος Α': Η κατάκτηση της εξουσίας 1917-1921, σοσιαλισμός σε μια μόνη χώρα 1922-1939. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ferro, M. (2001). Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fuchs, E. (2011). Current Trends in History and Social Studies Textbook Research. Journal of International Cooperation in Education, 14 (2), 17-34.

Höhne, T. (2002). Schulbuchwissen: Umrisse einer Wissens und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt/M.: Goethe-Universität.

Καρρ, Ε. Χ. (1978). Ιστορία της Σοβιετικής Ένωσης Ά 1917-1923. Τόμος 2. Αθήνα: Υποδομή.

Καψάλης, Α. Γ. & Χαραλάμπους, Δ. Φ. (1995). Σχολικά Εγχειρίδια: Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική. Αθήνα: εκδόσεις έκφραση.

Κόκκινος, Γ. (1998). Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας. Ελληνικά γράμματα.

Κόκκινος, Γ. (2003). Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα: Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2006). Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα: Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Krippendorff, K. (1980). Content Analysis: An Introduction to its Methodology. Newbury Park: Sage Publications.

Λε Γκοφ, Ζ. (1998). Ιστορία και Μνήμη. Αθήνα: Νεφέλη.

Mazower, M. (2014). Σκοτεινή Ήπειρος: ο Ευρωπαϊκός Εικοστός Αιώνας. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Μαρξ, Κ. (2010). Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Μαρξ, Κ. & Ένγκελς, Φ. (1997). Η Γερμανική Ιδεολογία. Τόμος Πρώτος. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροσκούφης, Δ. (1997a). *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995): η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισσύφειου μύθου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Μαυροσκούφης, Δ. (1997b). Οι κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση: το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 26, 37-59.

Μηλιός, Γ. (1984). Εκπαίδευση και Εξουσία. Αθήνα: θεωρία.

Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2005). Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στο Βέικου, Χ. (επιμ.). Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: προβληματισμοί, δυνατότητες και προοπτικές (σ. 109-119). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Μπουζάκης, Σ. & Κανταρτζή, Ε. (2019). Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου (1917-2017): Η Διαχείριση των Εθνικών Τραυμάτων, Επιτευγμάτων και Μύθων. Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Παυλίδης, Π. (2004). Το γίγνεσθαι της ιδεολογίας και η εκπαιδευτική θεσμικότητα. Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, 41, 65-88.

Παυλίδης, Π. (2017). Ιστορία και Κομμουνισμός. Αθήνα: ΚΨΜ.

Pingel. F. (2009). UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision: 2nd revised and updated edition. Paris/Braunschweig: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Georg Eckert Institute for International Textbook Research.

Repoussi, M & Tutiaux-Guillon, N. (2010). New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography. Journal of Educational Media, Memory and Society, 2 (1), 154-170.

Χρύσης, Α. (1993). Ιδεολογία και Κριτική: Λόγος και Αντίλογος στη μαρξιστική θεωρία της Ιδεολογίας. Αθήνα: Στάχυ.

Η εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων του Θεόδωρου Δηλιγιάννη

Χρήστος Δεληγιάννης
Διδάκτωρ Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών
xrdeligiannis@yahoo.gr
Ανδρονίκη Δημητσάντου
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
a.dimitsantou@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα εργασία εντάσσεται στη μελέτη της Ιστορίας μέσα από την ανάλυση και αξιολόγηση της λειτουργίας των θεσμών καθώς και του πλαισίου που δομεί τη διάδρασή τους με την κοινωνία. Ο θεσμός της εκπαίδευσης κατά τον 19ο αιώνα στο ελληνικό κράτος αποτελεί πεδίο αντιπαράθεσης του εκσυγχρονισμού και της παράδοσης, όπως συνέβαινε και σε άλλους θεσμούς. Το ενδιαφέρον της έρευνας επικεντρώνεται στις εκπαιδευτικές θέσεις του βασικού εκπροσώπου της παραδοσιακής πολιτικής πλευράς, του Θεόδωρου Δηλιγιάννη. Ο Δηλιγιάννης προώθησε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μέσα σε χρονικό πλαίσιο τεσσάρων κυβερνητικών θητειών (1885-1886˙ 1890-1892˙ 1895-1897˙ 1904-1905). Βασικές διατάξεις των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών του Δηλιγιάννη ήταν η κατάργηση των διδάκτρων στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οριοθέτηση προσόντων στο διδακτικό προσωπικό σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η προσπάθεια προσδιορισμού συνταξιοδότησης ορισμένων κατηγοριών εκπαιδευτικών. Επίσης, προχώρησε στη διαβάθμιση των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε ψήφιση διατάξεων που αφορούσαν στη μονιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και την εξασφάλιση της έγκαιρης πληρωμής της μισθοδοσίας τους. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιείται η μέθοδος του ιστορικοκοινωνικού προτύπου. Αποδελτίωση του υλικού έγινε στο Τμήμα Πρακτικών της Βιβλιοθήκης της Βουλής καθώς και στο Τμήμα εφημερίδων και περιοδικών της, στη Γεννάδειο Βιβλιοθήκη και στα Γενικά Αρχεία του Κράτους (Γ.Α.Κ.).

Λέξεις-κλειδιά: Δηλιγιάννης, εκπαίδευση, μεταρρύθμιση, εκσυγχρονισμός, παράδοση

Abstract
The present paper is part of the study of History through the analysis and evaluation of institutions' operation and also of the ambit that structures their interactions with society. The institution of education in the 19th century in the Greek state is a field of confrontation between modernization and tradition, as was the case in other institutions. The interest of the research is focused on the educational perspectives of

the main representative of the traditional political part, Theodoros Diligiannis. Diligiannis promoted educational reformations during his four political terms (1885-1886˙ 1890-1892˙ 1895-1897˙ 1904-1905). Some of Diligiannis' fundamental provisions were the abolition of tuition fees in primary schools, the establishment of the qualification standards required from educators in primary and secondary education and his attempt to define which of the educators should retire. Furthermore, he proceeded with the grading of primary schools, the enactment of provisions concerning the permanence of teaching staff and the timely payment of their salaries. The method used in order to complete the research was historical-social method. The method was indexed at the Department of Conference Proceedings of the Library of Parliament, at the Department of Parliament's newspapers and journals, at the Gennadius Library (American School of Classical Studies at Athens) and at General Archives of the State (G.A.K.).

Keywords: Diligiannis, education, reform, modernization, tradition.

1. Ιστορικό υπόβαθρο

Η πολιτική των κυβερνήσεων του Θεόδωρου Δηλιγιάννη αποτελούσε μια συνιστώσα της γενικότερης πολιτικής που βασιζόταν στην ανάπτυξη των παραδοσιακών κοινωνικοοικονομικών σχέσεων. Σε αυτό το πλαίσιο περιλαμβανόταν η πολιτική αντιπαράθεση του Δηλιγιάννη με τον Χαρίλαο Τρικούπη. Η αντιπαράθεση αυτή ήταν εμφανής σε θεσμικό επίπεδο καθώς μέσω της λειτουργίας των θεσμών αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά των πολιτικών θέσεων (Miaille, 1983, 112-118˙ Cotteret, 1973, 102˙ Σπανού, 1992, 35-42˙ Μπαμπούνης, 2009, 18-20). Οι δύο πολιτικοί ήταν επικεφαλής των δύο κομμάτων που κυριαρχούσαν στην πολιτική ζωή της Ελλάδας, του «*Εθνικού*» που μετά τον θάνατο του Αλέξάνδρου Κουμουνδούρου το 1883, το ανέλαβε ο Δηλιγιάννης και του «*Νεωτεριστικού*» υπό την ηγεσία του Τρικούπη (Dakin, 2005, 218˙ Σβορώνος, 1999, 102). Ο Θ. Δηλιγιάννης ήταν εκπρόσωπος της αργής ανάπτυξης της χώρας βασισμένης σε παραδοσιακές δραστηριότητες ενώ ο Χ. Τρικούπης εκπροσωπούσε τον εξευρωπαϊσμό με κάθε κόστος και τον εκσυγχρονισμό.

Η έννοια του εκσυγχρονισμού σήμαινε τη φιλελευθεροποίηση της οικονομίας και του πολιτικού συστήματος με τον περιορισμό των εξουσιών του βασιλιά, περιορισμό του κράτους και ανάπτυξη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας μέσω της δημιουργίας ισχυρής αστικής τάξης. Το κόμμα του Τρικούπη, το «*Πέμπτο κόμμα*», εμφανιζόταν ως ένας μεταρρυθμιστικός και εκσυγχρονιστικός φορέας που ήλθε στα πολιτικά πράγματα για να ανανεώσει το πολιτικό σύστημα και να επηρεάσει την ελληνική κοινωνία εφαρμόζοντας το αγγλικό πρότυπο στην εσωτερική πολιτική. Ωστόσο, προχώρησε σε υπερβολικό δανεισμό για την επίτευξη των προγραμματικών του στόχων επιβαρύνοντας το κράτος (Clogg, 1999, 137-138).

Από την άλλη πλευρά, ο Δηλιγιάννης, μολονότι διάδοχος του Αλέξανδρου Κουμουνδούρου στο Εθνικό κόμμα, δεν λειτούργησε με βάση το εκσυγχρονιστικό πρότυπο. Η έννοια της παράδοσης που εξέφραζε το δηλιγιαννικό κόμμα σήμαινε ισχυρό κράτος μέσω μιας ισχυρής κυβέρνησης που θα βασιζόταν στον βασιλικό θεσμό αλλά θα έδινε δυνατότητες επιβίωσης σε όλες τις κοινωνικές ομάδες χωρίς να ενδιαφέρεται για ταχύτατη ανάπτυξη της οικονομίας μέσω του δανεισμού. Γι' αυτόν τον λόγο στο κόμμα του Δηλιγιάννη συσπειρώθηκαν τα μεσαία και κατώτερα στρώματα και οι ακτήμονες. Το ισχυρό κράτος για τον Δηλιγιάννη σήμαινε την υλοποίηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την αναχαίτιση των ανώτερων στρωμάτων και του χρηματιστικού κεφαλαίου (Βεργόπουλος, 1977, 23-24).

Στον τομέα της εκπαίδευσης οι δύο πολιτικοί λειτούργησαν με διαφορετικό τρόπο. Ο Τρικούπης επεδίωκε μία εκπαιδευτική πολιτική επηρεασμένη από τον γάλλο Πρωθυπουργό και Υπουργό Παιδείας Ζυλ Φερύ (Jules Ferry, 1832-1893) που προωθούσε τον φιλελευθερισμό της ελληνικής κοινωνίας. Ουσιαστικά, η πολιτική του τρικουπικού κόμματος για την παιδεία ήταν βασισμένη στην ικανοποίηση των συμφερόντων της αστικής τάξης καθώς επέβαλε δίδακτρα στους μαθητές των εγκύκλιων σπουδών (Τσουκαλάς, 1977, 53). Το δηλιγιαννικό κόμμα, από την άλλη πλευρά, προχώρησε σε πολιτικές κινήσεις που αφορούσαν τη μείωση των διδάκτρων και την εξασφάλιση των συντάξεων των εκπαιδευτικών, εφαρμόζοντας μία κοινωνική πολιτική στην εκπαίδευση, διατηρώντας, όμως, το παραδοσιακό πρότυπο λειτουργίας της κοινωνίας (Σκούρα, 2014, 175-180).

2. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1885-1886

Η πρώτη κυβέρνηση του Θ. Δηλιγιάννη προέκυψε από τις εκλογές της 7ης Απριλίου του 1885 και είχε συντριπτική πλειοψηφία 185 σε σύνολο 245 εδρών (Ασπρέας, χ.χ., 154˙ Δημητρόπουλος, 2004, 38). Η διάρκεια αυτής της κυβερνητικής θητείας κράτησε μόνον για ένα έτος εξαιτίας σειράς γεγονότων που έλαβαν χώρα στην εξωτερική πολιτική της Ελλάδας με αφετηρία τον διωγμό του ελληνικού στοιχείου στην Ανατολική Ρωμυλία που οδήγησαν στην ανατροπή της. Μέσα σε αυτή τη σύντομη περίοδο η κυβέρνηση Δηλιγιάννη προχώρησε σε αρκετές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες σε αρκετούς τομείς, μεταξύ των οποίων ήταν και η εκπαίδευση.

Η πρώτη άμεση αλλαγή που επέφερε ο Υπουργός Εκκλησιαστικών και Δημόσιας Εκπαίδευσης Αντώνιος Ζυγομαλάς (1854-1930) ήταν μέσω του Β. Δ. της 9ης Μαΐου του 1885 «*περί τροποποιήσεως του κανονισμού της εσωτερικής υπηρεσίας του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών*». Σύμφωνα με το Β. Δ. η εσωτερική υπηρεσία του Υπουργείου διαιρέθηκε σε πέντε (5) τμήματα: το Τμήμα Ανώτερης και Μέσης Εκπαίδευσης με προϊστάμενο τον γενικό γραμματέα, το Εκκλησιαστικό Τμήμα με προϊστάμενο έναν τμηματάρχη, το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης με προϊστάμενο τον γενικό επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων, το Λογιστικό Τμήμα στο οποίο

προΐστατο αρμόδιος τμηματάρχης και το Αρχαιολογικό Τμήμα με επικεφαλής τον γενικό έφορο των αρχαιοτήτων (ΕτΚ, φ. 45/10.5.1885, 129).

Στη συνέχεια, στη συνεδρίαση ΜΕ΄ της 8ης Ιουλίου του 1885 ο Υπουργός Εκκλησιαστικών Ζυγομαλάς εισήγαγε μία δέσμη νομοσχεδίων για συζήτηση στη Βουλή που αφορούσαν στην οργάνωση της αρχαιολογικής υπηρεσίας, στην στρατιωτική, στη δημοτική και τη μέση εκπαίδευση. Τα νομοσχέδια αυτά ήταν το «*περί δημοσυντηρήτου γυμνασίου Πειραιώς*», το «*περί τροποποιήσεως διατάξεων του νόμου της 31 Δεκεμβρίου 1836 περί διοργανισμού των ελληνικών γυμνασίων και σχολείων*», το «*περί καταργήσεως διδάκτρων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις*», το «*περί προσωπικού της αρχαιολογικής υπηρεσίας*», το «*περί τιμωρίας των περί τας αρχαιότητας ανομημάτων*», το «*περί επόπτου επί της στρατιωτικής εκπαιδεύσεως των μαθητών*» και το «*περί συντάξεως των εν τη αλλοδαπή καθηγητών των ελληνικών γυμνασίων*» (*Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής 9.5.1885-18.7.1885*, 103).

Στην συνεδρίαση ΝΒ΄ της 15ης Ιουλίου, παρά τις αντιδράσεις ενός βουλευτή από την Ευρυτανία που το χαρακτήρισε «*ως τα μάλα ζημιούν την μέσην εκπαίδευσιν*», έγινε δεκτό με ελάσσονες μεταβολές το νομοσχέδιο «*περί τροποποιήσεως διατάξεων τινών του νόμου της 31 Δεκεμβρίου 1836 περί διοργανισμού των Ελληνικών σχολείων και γυμνασίων*». Στην ίδια συνεδρίαση εγκρίθηκαν τα νομοσχέδια «*περί δημοσυντηρήτου γυμνασίου Πειραιώς*», «*περί συντάξεως των εν τη αλλοδαπή καθηγητών των ελληνικών γυμνασίων*» και «*περί καταργήσεως διδάκτρων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις*» (*Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής 9.5.1885-18.7.1885*, 230-234, 235-236). Η άμεση ψήφιση τόσων νομοσχεδίων δείχνει την ανάγκη της κυβέρνησης Δηλιγιάννη να προχωρήσει άμεσα σε μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση.

Ο νόμος ΑΣΞΑ΄ της 26ης Ιουλίου «*περί συντάξεως των καθηγητών εν τη αλλοδαπή ανεγνωρισμένων ελληνικών γυμνασίων*» αποτελούσε επέκταση του νόμου ΧΝΒ΄ της 3ης Αυγούστου του 1861 «*περί συντάξεως των πολιτικών υπαλλήλων*» (ΕτΚ, φ. 31/3.8.1861, 191-194· Δεληγιάννης, 2016, 174-175), στην κατεύθυνση ένταξης και των καθηγητών της δημόσιας εκπαίδευσης που εργάζονταν στο εξωτερικό. Ο νόμος αποτελείτο από 6 άρθρα και στο πρώτο οριζόταν ότι όσοι καθηγητές εργάζονταν σε ελληνικά γυμνάσια της αλλοδαπής που ήταν αναγνωρισμένα από την ελληνική Κυβέρνηση θα είχαν δικαίωμα συνταξιοδότησης βάσει συγκεκριμένων προϋποθέσεων, όπως να είναι Έλληνες πολίτες και να είναι διδάκτορες ή «*προλύται*» Τμημάτων της Φιλοσοφικής ή της Θεολογικής Σχολής του Εθνικού Πανεπιστημίου ή πανεπιστημίου της Ευρώπης. Το ύψος του ποσού της σύνταξης ανερχόταν στις 250 ή 300 δραχμές αναλόγως της επιθυμίας των καθηγητών και με τις ανάλογες, φυσικά, κρατήσεις. Στα άρθρα 2, 3 και 4 παρατίθεντο οι λεπτομέρειες για τον υπολογισμό της σύνταξης. Στο άρθρο 5 του νόμου αναφερόταν ότι στα συντάξιμα έτη συνυπολογίζονταν και τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας σε σχολεία εντός της ελληνικής επικράτειας. Στο τελευταίο άρθρο του νόμου περιλαμβανόταν η περίπτωση απώλειας του συνταξιοδοτικού δικαιώματος αν ο καθηγητής έχανε την

ελληνική ιθαγένεια ή αποφάσιζε να εγκατασταθεί εκτός Ελλάδος χωρίς τη σύμφωνη γνώμη του Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως (ΕτΚ, φ. 87/31.7.1885, 274-275).

Ο νόμος ΑΣΞΓ΄ «*περί καταργήσεως των διδάκτρων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις*» της 26ης Ιουλίου καταργούσε την ισχύ των άρθρων 26 και 27 του ιδρυτικού νόμου της δημοτικής εκπαίδευσης του 1834 που καθόριζαν την καταβολή διδάκτρων προς τους δημοδιδασκάλους (ΕτΚ, φ. 11/3.3.1834, 77). Σύμφωνα με το δεύτερο άρθρο του νόμου ο μηνιαίος μισθός των εκπαιδευτικών θα αυξανόταν ανά υπηρεσιακή πενταετία δέκα δραχμές, όμως η συνολική αύξηση του μισθού δεν έπρεπε να υπερβαίνει το μισό του αρχικού μισθού τους (ΕτΚ, φ. 87/31.7.1885, 275· εφημ. «*Νέα Εφημερίς*», φ. 213 (1.8.1885), 3˙ εφημ. «*Ώρα*», φ. 264/1.8.1885, 2-3). Ήταν μια ρύθμιση στην οποία προχώρησε η Κυβέρνηση βασισμένη και στις εκθέσεις των επιθεωρητών που έγιναν το 1883 και το 1884 (*Εκθέσεις των κατά το 1883 προς επιθεώρησιν των δημοτικών σχολείων αποσταλέντων εκτάκτων επιθεωρητών*, 21-22, 35-36, 49, 62-63, 168).

Ο νόμος ΑΣΞΔ΄ «*περί τροποποιήσεως διατάξεων τινών του νόμου της 31 Δεκεμβρίου 1836 περί διοργανισμού των Ελληνικών σχολείων και γυμνασίων*» αποτελείτο από πέντε (5) άρθρα που καθόριζαν τον αριθμό και τα προσόντα του διδακτικού προσωπικού της μέσης εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στο πρώτο άρθρο αναφερόταν ότι κάθε γυμνάσιο έπρεπε να έχει πέντε (5) καθηγητές, δίνοντας τη δυνατότητα στο αρμόδιο Υπουργείο να διορίσει έως και δύο (2) επιπλέον καθηγητές στις περιπτώσεις μεγάλου αριθμού μαθητών, έλλειψης καθηγητή γαλλικής γλώσσας και δυσχερειών στη διαχείριση της σχολικής υποδομής και τη διδασκαλία των μαθημάτων. Αν τα γυμνάσια σε μια περιοχή είναι περισσότερα του ενός, τότε επιτρεπόταν ο διορισμός ενός ακόμη καθηγητή στο γνωστικό πεδίο της φυσικής και της φυσικής ιστορίας, της ιστορίας και της γεωγραφίας. Στο άρθρο 2 οριζόταν ότι ο καθηγητής της γαλλικής γλώσσας θα παρεχόταν μηνιαίο επίδομα 50 δραχμών (ΕτΚ, φ. 87/31.7.1885, 275).

Στα υπόλοιπα άρθρα του νόμου αναφερόταν ότι για να αναλάβει κάποιος καθήκοντα διευθυντή γυμνασίου έπρεπε να έχει προϋπηρεσία πέντε (5) ετών (άρθρο 3). Επίσης, όσοι ήταν διδάκτορες ή προλύται της Φιλοσοφικής Σχολής ή της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών ή άλλων πανεπιστημίων του εξωτερικού έπρεπε να είχαν δύο (2) έτη προϋπηρεσία ως διευθυντές ελληνικών σχολείων ή δημοτικών για να γίνουν καθηγητές στα γυμνάσια (άρθρο 4). Όσοι ήταν προλύται της Θεολογίας έπρεπε να έχουν τετραετή προϋπηρεσία ως διευθυντές των ελληνικών σχολείων (Σκούρα, 2014, 200-201). Όσον αφορά στον νόμο ΑΣΞΒ΄ για το δημοσυντήρητο γυμνάσιο του Πειραιά (τη σημερινή Ιωνίδειο) το αρμόδιο Υπουργείο διαπίστωσε ότι υπήρχε ανάγκη κρατικής οικονομικής υποστήριξης με το ποσό των 1.500 δραχμών ετησίως και αποφάσισε ότι το διδακτικό προσωπικό του συγκεκριμένου γυμνασίου θα είχε τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις που

είχαν και οι εκπαιδευτικοί όλων των άλλων δημοσίων σχολείων (ΕτΚ, φ. 87/31.7.1885, 276).

Τον Οκτώβριο του 1885 ο Ζυγομαλάς παραιτήθηκε και την ηγεσία του Υπουργείου Εκκλησιαστικών ανέλαβε ο Αριστομένης Κοντογούρης (1841-1904), ο οποίος προώθησε το Βασιλικό Διάταγμα «*περί μονιμότητος των καθηγητών και ελληνοδιδασκάλων*». Οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων ήταν μόνιμοι αλλά ήταν δυνατόν να παυθούν από την υπηρεσία σε περίπτωση εκούσιας αδικαιολόγητης απουσίας ενός (1) μήνα από τα καθήκοντά τους. Η παύση τους γινόταν έπειτα από έγγραφη διαβεβαίωση του αρμόδιου Γυμνασιάρχη ή Σχολάρχη ή της αρμόδιας εφορείας που ήλεγχε τη λειτουργία των σχολείων (Δημαράς, 1987, 262). Επίσης, η μονιμότητα των εκπαιδευτικών μπορούσε να αρθεί εξαιτίας «*νόσου καταστώσιν ανίκανοι*» να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους με γνωμάτευση, όμως, δύο τουλάχιστον ιατρών. Άλλη περίπτωση παύσης της μονιμότητας ήταν η ανεπάρκειά τους για εκπλήρωση των καθηκόντων τους ή αν είχαν διαγωγή «*αναξιοπρεπή και ασυμβίβαστον*» στο λειτούργημά τους, για την οποία, όμως, ήταν απαραίτητη δικαστική απόφαση ή αιτιολογική έκθεση του Υπουργείου. Τέλος, η μονιμότητα ενός εκπαιδευτικού δεν ίσχυε, αν η θέση του καταργείτο με νόμο ή διάταγμα (Παρίσης, 1886, 81-82).

3. Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1890-1892

Τις εκλογές της 14ης Οκτωβρίου του 1890 κέρδισε το κόμμα του Θεόδωρου Δηλιγιάννη με πλειοψηφία 90 σε σύνολο 150 εδρών. Στις 24 Οκτωβρίου ανέλαβε καθήκοντα η νέα κυβέρνηση. Το χαρτοφυλάκιο του Υπουργείου επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως ανέλαβε ο Αχιλλέας Γεροκωστόπουλος (Δημητρόπουλος, 2004, 41˙ ΕτΚ, φ. 277/24.10.1890, 1102). Από τις πρώτες κινήσεις που έκανε η ηγεσία του Υπουργείου ήταν η θέσπιση του νόμου ΑΧΜΑ της 27ης Μαρτίου του 1891 «*Περί τροποποιήσεως του από 9 Ιανουαρίου 1888 ΑΧΜΑ΄ νόμου περί ταμείου της δημοτικής εκπαιδεύσεως*». Ειδικότερα, οι τροποποιήσεις αφορούσαν στα άρθρα 2, 4, 7 και 12 και αναφέρονταν καταρχάς στις πηγές χρηματοδότησης του Ταμείου, αφού πέραν των άλλων πηγών, προσέθεσε και τις Μονές, οι οποίες θα προσέφεραν συνολικά 150.000 δραχμές. Επίσης, αυξήθηκε το περιθώριο απαλλαγής της εισφοράς για κάθε δήμο της χώρας ανεβάζοντάς το από τις 2.000 στις 3.000 δραχμές. Παράλληλα, διατηρήθηκε (άρθρο 4) η σύνθεση της διοικούσας επιτροπής του Ταμείου αλλά προστέθηκε στη διάταξη ο αποφασιστικός ρόλος του Υπουργού Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, για την έγκριση των σχετικών αποφάσεων. Στο άρθρο 7 έγινε πιο συγκεντρωτικό το πλαίσιο της απόφασης για τη χρηματοδότηση από τους δήμους, καθώς ο τροποποιημένος νόμος έδινε στο καθ' ύλην Υπουργείο την αρμοδιότητα να εκδίδει πίνακα με το ποσό συνδρομής που θα επιβαρυνόταν ο κάθε δήμος, χωρίς τη γνώμη του οικείου νομάρχη. Τέλος, στο άρθρο 12 σχετικά με τον διορισμό από τον Υπουργό Οικονομικών υπαλλήλου που θα ήλεγχε για τυχόν οικονομικές ατασθαλίες τα έσοδα

και τα έξοδα του Ταμείου, η τροποποίηση αφορούσε την ένταξή του στις διατάξεις που ίσχυαν για τις συντάξεις των υπαλλήλων (ΕτΚ, φ. 8/11.1.1888, 42-44· φ. 88/29.3.1891, 323-324).

Στη συνεδρίαση ΚΘ΄ της Βουλής της 5ης Φεβρουαρίου του 1892 ο Αχ. Γεροκωστόπουλος εισήγαγε προς συζήτηση δεκαεννιά (19) νομοσχέδια για όλες τις βαθμίδες και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Τα νομοσχέδια που πρότεινε ήταν το «*περί δημοτικής εκπαιδεύσεως*», το «*περί συστάσεως διδασκαλείου*», το «*περί υποτρόφων προς σπουδήν της παιδαγωγικής*», το «*περί συστάσεως πλήρων δημοτικών σχολείων*», το «*περί ανωτέρων παρθεναγωγείων*», το «*περί εποπτείας των δημοτικών σχολείων*», το «*περί προσόντων των γυμνασιαρχών και καθηγητών*», το «*περί του αριθμού, βαθμού, μισθού και διδασκαλίας των ελληνοδιδασκάλων*», το «*περί προσόντων των ελληνοδιδασκάλων*», το «*περί επιθεωρητών της μέσης εκπαιδεύσεως*», το «*περί συστάσεως εκπαιδευτηρίων της μέσης εκπαιδεύσεως και διαιρέσεως τάξεων τούτων*», το «*περί μονιμότητος των λειτουργών της μέσης εκπαιδεύσεως*», το «*περί επεκτάσεως της ισχύος των διατάξεων του ΦΜ΄ νόμου και επί τίνας λειτουργούς της μέσης εκπαιδεύσεως*», το «*περί πειθαρχικών ποινών των λειτουργών της μέσης εκπαιδεύσεως*», το «*περί προσωπικού του επί των Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Υπουργείου*», το «*περί αναγκαστικής απαλλοτριώσεως ιδιωτικών κτημάτων εν τοις κατά τα πέριξ των Αθηνών λόφοις και αρχαιολογικοίς τόποις*», το «*περί του εθνικού αρχαιολογικού μουσείου*», το «*περί διαθέσεως των εκ των αρχαιολογικών λαχείων εσόδων*» και το «*περί ιδρύσεως μουσείου και εργοστασίου εκμαγείων*» (*Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής, 28.10.1891-18.2.1892*, 210-211).

Τα νομοσχέδια αυτά αποτελούσαν κατά το μάλλον και ήττον μια προσπάθεια διορθωτικής παρέμβασης στην οργάνωση της δημόσιας εκπαίδευσης παρά μία προσπάθεια αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού θεσμού. Η φιλοκυβερνητική εφημερίδα «*Πρωία*» παρουσίασε επιχειρήματα αλλά και αποσπάσματα των νομοσχεδίων προκειμένου να ενημερώσει τους πολίτες. Ειδικότερα, το νομοσχέδιο «*περί αναγκαστικής απαλλοτριώσεως ιδιωτικών κτημάτων εν τοις κατά τα πέριξ των Αθηνών λόφοις και αρχαιολογικοίς τόποις*» αιτιολογήθηκε εξαιτίας του κινδύνου καταστροφής των αρχαιολογικών ευρημάτων στις ορεινές περιοχές της Αθήνας. Επίσης, στις στήλες της Πρωίας παρατέθηκαν πληροφορίες για τη λειτουργία του εργαστηρίου εκμαγείων και την σύνδεσή του με το εθνικό αρχαιολογικό μουσείο (Εφημ. «*Πρωία*», φ. 3959/9.2.1892, 2).

Σε άλλο φύλλο της Πρωίας παρουσιάστηκαν περιληπτικά μερικά ακόμη από τα κατατεθειμένα νομοσχέδια. Το νομοσχέδιο «*περί υποτρόφων προς σπουδήν της παιδαγωγικής*» προωθούσε την αποστολή διδακτόρων της Φιλοσοφικής Σχολής ως υποτρόφων στις παιδαγωγικές επιστήμες σε χώρες της Ευρώπης για να τελειοποιηθούν «*εν τοις διδασκαλείοις διδασκομένων φυσιογνωστικών και τεχνικών μαθημάτων*». Με το ίδιο σκεπτικό η κυβέρνηση Δηλιγιάννη πρότεινε και το νομοσχέδιο για τη σύσταση Διδασκαλείων για την αναβάθμιση του μορφωτικού

επιπέδου των Ελλήνων δημοδιδασκάλων. Το νομοσχέδιο για την εποπτεία των πρωτοβάθμιων σχολείων προωθούσε τον διαρκή έλεγχο τόσο του τρόπου λειτουργίας των σχολείων όσο και του τρόπου διδασκαλίας και χρήσης των σχολικών εγχειριδίων από επιθεωρητές – διδάκτορες Φιλολογίας με ειδίκευση στην Παιδαγωγική Επιστήμη (Εφημ. «*Πρωία*», φ. 3962/13.2.1892, 2).

Το νομοσχέδιο «*περί συστάσεως πλήρων δημοτικών σχολείων*» σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση του Γεροκωστόπουλου αποσκοπούσε στην οικονομική ελάφρυνση των φτωχών οικογενειών μέσω της ενασχόλησης των παιδιών σε «*βιωματικά επαγγέλματα και έργα*». Έτσι, οι μαθητές θα είχαν τη δυνατότητα εισόδου στην αγορά εργασίας σε αγροτικά, τεχνικά και βιομηχανικά επαγγέλματα (*Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής*, 1893, 150). Όσον αφορά στα ζητήματα της μέσης εκπαίδευσης ο Υπουργός έθεσε ως βασικό κριτήριο διορισμού του διδακτικού προσωπικού καθώς και της ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων σε σχολικές μονάδες την ευδόκιμη πρακτική τους άσκηση σε δημόσιο γυμνάσιο. Όσον αφορά στα προσόντα των διδασκόντων στα Ελληνικά Σχολεία, θεωρήθηκε θεσμικά ότι ήταν απαραίτητη η αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου των δημοδιδασκάλων, προκειμένου να αναλάβουν τα δημοτικά σχολεία το εκπαιδευτικό έργο των Ελληνικών και αυτά, στη συνέχεια, να καταργηθούν (*Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής*, 1893, 157). Τα ανωτέρω σχέδια νόμου δεν υλοποιήθηκαν τελικά, καθώς ο βασιλιάς Γεώργιος Α΄ έπαψε την κυβέρνηση Δηλιγιάννη εξαιτίας της οικονομικής και εξωτερικής πολιτικής του (Dakin, 2005, 221-222).

4. Οι αλλαγές και οι προσπάθειες των ετών 1895-1897

Η κυβέρνηση Δηλιγιάννη της περιόδου 1895-1897 προέκυψε από τις εκλογές της 16ης Απριλίου του 1895 με μεγάλη πλειοψηφία 150 εδρών στις 207 και ανέλαβε καθήκοντα στις 31 Μαΐου. Ήταν η τρίτη κυβέρνηση, σε περίοδο δυσχερή, που αναλάμβανε την εξουσία μετά την πτώχευση του Δεκεμβρίου του 1893, σε διαδοχή εκείνης· οι δύο προηγούμενες ήταν του Χαρ. Τρικούπη αλλά και η υπηρεσιακή του Νικ. Δηλιγιάννη (Βεργόπουλος, 1977, 78-80· Δημητρόπουλος, 2004, 38). Υπουργός Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως ανέλαβε ο Δημήτριος Πετρίδης.

Μέσα στο 1895 ο Πετρίδης προώθησε μια σειρά νομοσχεδίων στη Βουλή με σκοπό την αναδιοργάνωση καίριων σημείων και των τριών βαθμίδων της εκπαίδευσης: Ο νόμος «*Περί προσόντων των καθηγητών και ελληνοδιδασκάλων*» της 12ης Ιουλίου 1895 με τον οποίο καταργούνταν τα άρθρα 33-38 του ιδρυτικού νόμου της μέσης εκπαίδευσης και καθοριζόταν ότι στα Γυμνάσια και τα Ελληνικά Σχολεία είχαν τη δυνατότητα να διδάξουν οι διδάκτορες του Φιλολογικού Τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής, οι διδάκτορες του Μαθηματικού Τμήματος και του Τμήματος Φυσικών Επιστημών, αλλά και οι προλύται ή οι τελειόφοιτοι της Θεολογικής Σχολής αρκεί να είχαν τριετή διδακτική εμπειρία είτε στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης είτε στις Στρατιωτικές Σχολές. Οι προλύται της Φιλοσοφικής Σχολής μπορούσαν να διδάξουν μόνον σε Ελληνικά Σχολεία ως τριτοβάθμιοι διδάσκαλοι με προοπτική να

προαχθούν σε καθηγητές Γυμνασίων, ύστερα από τριετή διδακτική εμπειρία, στη θέση του ελληνοδιδασκάλου ή του σχολάρχη, και αφού περνούσαν πρακτική εξέταση από τριμελή επιτροπή Καθηγητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού Πανεπιστημίου. Οι διδάκτορες ή οι προλύται της Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίων του εξωτερικού χρειαζόταν πρακτική εξέταση από πενταμελή επιτροπή Καθηγητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού Πανεπιστημίου (ΕτΚ, φ. 13/13.7.1895, 46-47).

Την ίδια ημερομηνία με τον προηγούμενο νόμο εκδόθηκαν και οι νόμοι ΒΤΒ΄ «*Περί εξετάσεων εν τοις Γυμνασίοις και Ελληνικοίς Σχολείοις*» και ΒΤΓ΄ «*Περί διδακτικών βιβλίων της τε δημοτικής και της μέσης εκπαιδεύσεως*». Ο νόμος ΒΤΒ΄ δημιουργούσε ένα αυστηρότερο πλαίσιο απόκτησης απολυτηρίου Γυμνασίου καθώς κάθε μαθητής που επιθυμούσε να το αποκτήσει έπρεπε να έχει φοιτήσει «*ως τακτικός μαθητής*» μέχρι και τη Δ΄ Γυμνασίου. Από τη διάταξη αυτή εξαιρούνταν οι μαθήτριες που είχαν διδαχθεί κατ' οίκον τα μαθήματα αποδεδειγμένα από καθηγητές αναγνωρισμένους από το Γυμνάσιο που θα εξετάζονταν. Οι εξετάσεις προβιβασμού ή απόλυσης των μαθητών ήταν γραπτά και προφορικά. Οι γραπτές εξετάσεις των μαθητών της Α΄ και Β΄ τάξης των Ελληνικών Σχολείων θα γίνονταν στην ορθογραφία και την ιστορία. Ο γενικός βαθμός πρόσβασης ή απόλυσης του κάθε μαθητή θα προέκυπτε από τον μέσο όρο των γενικών εξετάσεων στις οποίες θα συμμετείχε με τους βαθμούς των δύο εξαμήνων. Όποιος μαθητής δεν συγκέντρωνε προβιβάσιμο βαθμό στα μαθήματα των Ελληνικών, των Λατινικών και των Μαθηματικών για να προβιβαστεί, θα επανεξεταζόταν τον Σεπτέμβριο. Οι μαθητές του Ελληνικού σχολείου θα εξετάζονταν στα Λατινικά μόνο προφορικά (ΕτΚ, φ. 14/14.7.1895, 49). Ο νόμος ΒΤΒ΄ συμπληρώθηκε από το Β. Δ. της 30ής Απριλίου 1896 «*Περί εξετάσεων εν τοις γυμνασίοις και ελληνικοίς σχολείοις*» που προσδιόριζε τον τρόπο διεξαγωγής των προαγωγικών εξετάσεων (ΕτΚ, φ. 65/11.5.1896, 223-228).

Ο νόμος ΒΤΓ΄ έδινε τη δυνατότητα στο Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως να ελέγχει τον τρόπο εισαγωγής των διδακτικών βιβλίων στην εγκύκλια εκπαίδευση. Η διαλογή θα γινόταν από το κάθε σχολείο βάσει καταλόγου του Υπουργείου που θα συγκροτείτο με τη βοήθεια των επιτροπών έγκρισης των διδακτικών εγχειριδίων. Οι επιτροπές έγκρισης των διδακτικών βιβλίων θα συγκροτούνταν με κλήρωση με στόχο να είναι αδιάβλητη η διαδικασία και να εξυπηρετείται με τον καλύτερο τρόπο το δημόσιο συμφέρον. Στις επιτροπές αυτές δεν θα συμμετείχαν υπάλληλοι ή συγγενείς υπαλλήλων του Υπουργείου Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, καθώς και οι συγγραφείς των βιβλίων ή οι εκδότες ή συγγενείς τους. Με τον νόμο ΒΤΓ΄ καταργούνταν οι προηγούμενοι νόμοι περί διδακτικών βιβλίων ΛΜΒ΄ της 22ας Ιουνίου 1882, ΑΧΙ΄ της 20ής Δεκεμβρίου του 1887 και ΒΡΛ΄ της 14ης Ιανουαρίου του 1893 καθώς άφηναν περιθώρια κέρδους σε ιδιώτες σε βάρος του κράτους (*Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής, 15.5.1895-17.7.1895*, 211-219).

Επίσης, με τον νόμο ΒΤΕ΄ «*Περί εκπαιδευτικών τελών*» της 12ης Ιουλίου 1895 η κυβέρνηση Δηλιγιάννη προχωρούσε σε μείωση των τελών που πλήρωναν οι

οικογένειες των μαθητών και των φοιτητών στα σχολεία και το Πανεπιστήμιο αντίστοιχα. Η μείωση αφορούσε στην εγγραφή, την προαγωγή στην επόμενη τάξη και την αποφοίτηση των μαθητών, την εγγραφή ή την ανανέωση της εγγραφής των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο καθώς και τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις ή στα εργαστήρια, αν το απαιτούσε η φοίτηση της Σχολής. Το σημαντικό στοιχείο που εισήγαγε ο Πετρίδης στον νόμο ήταν η δημιουργία ενός ανοιχτού λογαριασμού στην τράπεζα στον οποίο θα κατατίθεντο τα χρήματα των τελών ως «*κεφάλαιον τοκοφόρον*», από το οποίο, εκτός από το ποσό των 200.000 δραχμών που θα χρησιμοποιούνταν για την κάλυψη των οικονομικών αναγκών της Ανώτερης Εκπαίδευσης και των εξόδων των Εποπτικών Συμβουλίων, το υπόλοιπο θα είχε συγκεκριμένη χρήση. Ειδικότερα, τα χρήματα θα χρησιμοποιούνταν μακροπρόθεσμα για τη χρηματοδότηση των βαθμίδων της πρωτοβάθμιας και μέσης εκπαίδευσης ενώ σε ένα βραχυχρόνιο στάδιο θα κάλυπταν τις ανάγκες των κτιριακών υποδομών των δημοτικών σχολείων (ΕτΚ, φ. 17/15.7.1895, 59-60). Ουσιαστικά, επρόκειτο για μια καινοτόμο διάταξη που αφενός διατηρούσε την καταβολή εκπαιδευτικών τελών από τους πολίτες, αφετέρου, όμως, δημιουργούσε ένα ταμείο για την αναβάθμιση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού.

Με τον νόμο ΒΤΜΖ΄ της 26ης Αυγούστου 1895 καταργήθηκε ο προηγούμενος νόμος που κατένειμε τον αριθμό των εδρών στο Πανεπιστήμιο διατηρώντας, όμως, τον αριθμό των πενήντα επτά (57) τακτικών καθηγητών με την προοπτική να προσδιορισθεί η κατανομή των εδρών με τη θέσπιση οριστικού κανονιστικού πλαισίου (ΕτΚ, φ. 35/28.8.1895, 167). Τον Οκτώβριο του ίδιου έτους ψηφίζεται ο νόμος ΒΤΜΘ΄ «*Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως*» ο οποίος συγκεκριμενοποίησε τους στόχους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην «*ηθικήν και θρησκευτικήν μόρφωσιν των παίδων*» και στη διδασκαλία των απαραίτητων για τη ζωή τους στοιχειωδών γνώσεων. Ο ΒΤΜΘ΄ προσδιόριζε τις προϋποθέσεις σύστασης νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων καθ' όλη την επικράτεια αναλόγως του πληθυσμού που κατοικούσε και των οικονομικών πόρων των δήμων ή ιδιωτικών φορέων που ενδιαφέρονταν να συνεισφέρουν. Ο νόμος έδινε τη δυνατότητα ίδρυσης γραμματοδιδασκαλείων όπου δεν ήταν δυνατή η σύσταση δημοτικού σχολείου. Ακόμη, αυστηροποιούσε το πλαίσιο για την τιμωρία πειθαρχικών παραπτωμάτων των διδασκόντων και οριοθετούσε τις αρμοδιότητες και τη σύνθεση του Εποπτικών Συμβουλίων που θα είχαν ως σκοπό τον έλεγχο της λειτουργίας του διδακτικού προσωπικού και των σχολικών μονάδων εν γένει (ΕτΚ, φ. 37/5.10.1895, 169-178).

Στο άρθρο 6 του νόμου προσδιοριζόταν η υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς, ωστόσο, να αναφέρονται κυρώσεις προς τους ίδιους ή τις οικογένειές τους σε περίπτωση αποφυγής της φοίτησης. Όμως, ένα έτος, περίπου, μετά εκδόθηκε το Β. Δ. «*Περί εγγραφής και εξετάσεων μαθητών της στοιχειώδους εκπαιδεύσεως*» σύμφωνα με το οποίο όσοι γονείς αμελούσαν να εγγράψουν τα παιδιά τους κατά το προσεχές σχολικό έτος, θα υπόκειντο στις κυρώσεις που προβλέπονταν από τον ιδρυτικό νόμο του 1834 για τη λειτουργία των

δημοτικών σχολείων. Αντιστοίχως για τη μέση εκπαίδευση εκδόθηκε το Β. Δ. «*Περί απουσιών μαθητών γυμνασίων και ελληνικών σχολείων*», που έθετε ως όριο τις 130 απουσίες προκειμένου ο μαθητής να μην λάβει μέρος στις προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις και να επαναλάβει τη φοίτηση της τάξης (ΕτΚ, φ. 104/26.8.1896, 315-318). Η εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων στη διδασκαλία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν σημαντική στην κατάρτιση των μαθητών και έδινε ένα προοδευτικό πρόσημο στη διδακτική πράξη. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τα μαθήματα των Στοιχείων Γεωμετρίας, των Φυσικών Επιστημών και της Πραγματογνωσίας (Ματθαίου, 2007, 103).

Ορισμένες διευκρινιστικές διατάξεις που εκδόθηκαν μέσα στο 1896 για να πλαισιώσουν την εφαρμογή του νόμου ΒΤΜΘ΄ συμπεριελήφθησαν στα Β. Δ. «*Περί δοκιμασίας των βουλομένων να διορισθώσιν επιθεωρηταί δευτέρας τάξεως (των σχολείων της στοιχειώδους εκπαιδεύσεως και των ελληνικών)*» και «*Περί καθηκόντων των β΄ τάξεως επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων και περί της σχέσεως αυτών προς τους νομαρχιακούς επιθεωρητάς*». Επίσης, ο νόμος ΒΤΞΘ΄ έδινε αρμοδιότητα στους νομάρχες, αν δεν το είχαν κάνει, ως όφειλαν, τα επαρχιακά συμβούλια να εκδώσουν απόφαση σχετικά με τα απαραίτητα κονδύλια για τη λειτουργία των δημοτικών σχολείων. Τον Απρίλιο του 1896 ψηφίστηκε ο νόμος ΒΤϟΖ΄ που τροποποιούσε ορισμένες διατάξεις του ΒΤΜΘ΄ του 1895 σχετικά με οικονομικά ζητήματα, ο οποίος συμπληρώθηκε από το Β. Δ. που αφορούσε το άρθρο 67 του νόμου ΒΤΜΘ΄ σχετικά με την έκδοση χρηματικών ενταλμάτων από το Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως (ΕτΚ, φ. 1/3.1.1896, 1· φ. 5/16.1.1896, 11-12· φ. 26/7.3.1896, 100· φ. 45/5.4.1896, 167-168· φ. 148/7.12.1896, 41-42). Οι τελευταίες διατάξεις που θεσπίστηκαν από την κυβέρνηση Θ. Δηλιγιάννη αυτής της περιόδου ήταν το έτος 1897, το Β. Δ. «*Περί χορηγίας βοηθήματος υπέρ της στοιχειώδους εκπαιδεύσεως εις απόρους δήμους*» και ο νόμος ΒΥΟΔ΄ που αφορούσαν την οικονομική ενίσχυση των εγκύκλιων σπουδών σχετικά με το διδακτικό προσωπικό και τις υποδομές (ΕτΚ, φ. 15/20.1.1897, 37-38· φ. 24/11.2.1897, 57-58). Οι συγκεκριμένοι νόμοι και τα διατάγματα βοήθησαν στην αναδιάταξη του εκπαιδευτικού θεσμού τόσο σε επίπεδο οργανωτικό όσο και λειτουργικό.

5. Τελευταία μεταρρυθμιστική προσπάθεια (1905)

Η τέταρτη κυβέρνηση του Θεόδωρου Δηλιγιάννη ήταν την περίοδο 24 Νοεμβρίου 1902 - 14 Ιουνίου 1903. Κατά την περίοδο αυτής της διακυβέρνησης δεν προωθήθηκε κάποια μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Ωστόσο, το Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, με επικεφαλής τον Αλέξανδρο Ρώμα και εν συνεχεία τον Κυριακούλη Μαυρομιχάλη, προχώρησε σε ίδρυση δεκάδων γραμματοσχολείων και δημοτικών σχολείων αρρένων και θηλέων σε όλη την επικράτεια. Μάλιστα, τον Απρίλιο του 1903 έγινε γενναία ενίσχυση 100.000 δραχμών της στοιχειώδους εκπαίδευσης από εισφορές Μονών (ΕτΚ, φ. 239/30.12.1902, 623-624· φ.

240/31.12.1902, 625-626· φ. 13/25.1.1903, 31-32· φ. 19/3.2.1903, 45-46· φ. 67/16.4.1903, 155-158).

Η τελευταία μεταρρυθμιστική προσπάθεια των κυβερνήσεων Δηλιγιάννη έγινε στην πέμπτη και τελευταία κυβέρνησή του (16 Δεκεμβρίου 1904 - 31 Μαΐου 1905) καθώς σταμάτησε η πολιτική του διαδρομή εξαιτίας της δολοφονίας του (Δημητρόπουλος, 2004, 57). Τα τελευταία εκπαιδευτικά νομοσχέδια που προτάθηκαν από τον προσωρινά καθ' ύλην Υπουργό Κωνσταντίνο Καραπάνο εισήχθησαν στο Κοινοβούλιο για συζήτηση στις 11 Μαΐου 1905 και είχαν τίτλο «*Περί τροποποιήσεως των νόμων ΒΤΜΘ΄ και ΒΤϟΖ΄ περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως*» και «*Περί καταργήσεως τινών Ελληνικών σχολείων*». Το σκεπτικό των δύο νομοσχεδίων, όπως εκφράστηκε στις εισηγητικές εκθέσεις, ήταν ο περιορισμός των σχετικών κρατικών και δημοτικών δαπανών. Στις συνεδριάσεις της 20ής και 23ης Μαΐου εισήχθησαν για συζήτηση τα νομοσχέδια «*περί του Ακαδημαϊκού Γυμναστηρίου και της Σχολής των Γυμναστών*» και «*περί συμβουλίου και περί επιθεωρητών της μέσης Εκπαιδεύσεως και μονιμότητος των λειτουργών αυτής*» (*Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής 14.3.1905-17.7.1905*, 118, 216, 250). Ωστόσο, μετά τη δολοφονία του Δηλιγιάννη αυτά αποσύρθηκαν και ακολουθήθηκε άλλη πολιτική.

6. Αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η κατεύθυνση της εν γένει εκπαιδευτικής πολιτικής των κυβερνήσεων του Θεόδωρου Δηλιγιάννη είχε ως επίκεντρο το κράτος που αποτελούσε μοχλό λειτουργίας της δημόσιας εκπαίδευσης. Η προσπάθεια μονιμοποίησης των λειτουργών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, η εξεύρεση τρόπου εξασφάλισης σταθερής χρηματοδότησης της εκπαίδευσης από διάφορους κρατικούς και εκκλησιαστικούς φορείς, η ίδρυση δεκάδων σχολικών μονάδων, η αναδιοργάνωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η δημιουργία ενός αυστηρού πλαισίου πειθαρχίας τόσο του διδακτικού δυναμικού όσο και του μαθητικού πληθυσμού αποτελούν στοιχεία της αντίληψης ενός ισχυρού κράτους που παρεμβαίνει για να διορθώσει τα κακώς κείμενα που είχαν δημιουργήσει οι προηγούμενες κυβερνήσεις.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η επιδίωξη του δηλιγιαννικού κόμματος και των κυβερνήσεων του ήταν η καλύτερη λειτουργία των δημοσίων σχολείων και η ανάπτυξη των ιδιωτικών, εναρμονισμένων στα πρότυπα της δημόσιας εκπαίδευσης. Το σκεπτικό των δηλιγιαννικών κυβερνήσεων ήταν οι στοχευμένες κινήσεις στη χάραξη και εφαρμογή της πολιτικής με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη αλλά με αργά βήματα, χωρίς δανεισμό και υπερφορολόγηση προς το λαό. Η μείωση των εκπαιδευτικών τελών και η σύσταση πολλών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα αποτελούν θετικά στοιχεία στην πολιτική του Δηλιγιάννη στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ασπρέας, Γ. Κ. (χ.χ.). *Πολιτική Ιστορία της νεωτέρας Ελλάδος 1821-1928*, τ. Β΄. Εν Αθήναις: Ι. Σιδέρη.

Βεργόπουλος, Κ. (1977). Τα δύο κόμματα. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, «Νεώτερος Ελληνισμός από το 1881 ως το 1913», τ. ΙΔ΄ (σ. 22-39). Αθήναι: Εκδοτική Αθηνών.

Βεργόπουλος, Κ. (1977). Ο ανανεωμένος εθνισμός. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, «Νεώτερος Ελληνισμός από το 1881 ως το 1913», τ. ΙΔ΄ (σ. 78-80). Αθήναι: Εκδοτική Αθηνών.

Cotteret, J. - M. (1973). *Gouvernants et gouvenres, la communication politique.* Paris.

Clogg, R. (1999). *Σύντομη Ιστορία της Νεώτερης Ελλάδας.* Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.

Dakin, D. (2005). *Η ενοποίηση της Ελλάδας 1770-1923.* Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Δεληγιάννης, Χρ. (2016). *Η εκπαιδευτική πολιτική στη β΄ Οθωνική περίοδο [1843/44 – 1862]*, Αθήνα: Παπαζήση.

Δημαράς, Αλ. (1987). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (1821-1894)*, τ. Α΄. Αθήνα: Ερμής.

Δημητρόπουλος, Α. Γ. (2004). *Οι ελληνικές κυβερνήσεις 1843-2000.* Αθήνα.

Εκθέσεις των κατά το 1883 προς επιθεώρησιν των δημοτικών σχολείων αποσταλέντων εκτάκτων επιθεωρητών.

Εφημ. «*Νέα Εφημερίς*», φ. 213/1.8.1885, σσ. 1-4.

Εφημ. «*Πρωία*», φ. 3959/9.2.1892, σσ. 1-4˙ φ. 3962/13.2.1892, σσ. 1-4.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΕτΚ), φ. 31/3.8.1861, σσ. 191-194˙ φ. 45/10.5.1885, σ. 129-130˙ φ. 87/31.7.1885, σσ. 269-290˙ φ. 8/11.1.1888, σσ. 41-52˙ φ. 277/24.10.1890, σσ. 1101-1103˙ φ. 88/29.3.1891, σσ. 323-326˙ φ. 13/13.7.1895, σσ. 45-48˙ φ. 17/15.7.1895, σσ. 59-60˙ φ. 35/28.8.1895, σ. 167˙ φ. 37/5.10.1895, σσ. 169-178˙ φ. 1/3.1.1896, σ. 1˙ φ. 5/16.1.1896, σσ. 11-12˙ φ. 26/7.3.1896, σσ. 99-100˙ φ. 45/5.4.1896, σσ. 167-168˙ φ. 65/11.5.1896, σσ. 223-228˙ φ. 104/26.8.1896, σσ. 315-318˙ φ. 148/7.12.1896, σσ. 41-42˙ φ. 15/20.1.1897, σσ. 37-38˙ φ. 24/11.2.1897, σσ. 57-58˙ φ. 239/30.12.1902, σσ. 623-624˙ φ. 240/31.12.1902, σσ. 625-626˙ φ. 13/25.1.1903, σσ. 31-32˙ φ. 19/3.2.1903, σσ. 45-46˙ φ. 67/16.4.1903, σσ. 155-158.

Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής, Περίοδος ΙΒ΄, Σύνοδος Β΄, εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, εν Αθήναις 1893, σσ. 148-164.

Εφημ. «*Ώρα*», φ. 264/1.8.1885, σσ. 1-4.

Ματθαίου, Δ. (2007). *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης ΙΙ. Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.

Miaille, M. (1983). *Το Κράτος του Δικαίου.* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Μπαμπούνης, Χ. (2009). *Η Τοπική αυτοδιοίκηση κατά την Οθωνική Περίοδο (1833-1862). Θεσμικό πλαίσιο, οργάνωση και λειτουργία.* Αθήνα: Gutenberg.

Παρίσης, Στ. (1886). *Ανωτέρα και Μέση Εκπαίδευσις*, τ. Β΄. Εν Αθήναις: Εκ του Τυπογραφείου «Ο Παλαμήδης».

Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής (9.5.1885-18.7.1885), εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, εν Αθήναις 1885.

Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής (15.5.1895-17.7.1895), εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, εν Αθήναις 1895.

Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής (14.3.1905-17.7.1905), εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, εν Αθήναις 1905.

Σβορώνος, Ν. Γ. (1999). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας.* Αθήνα: Θεμέλιο.

Σκούρα, Λ. Θ. (2014). *Η γενική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (1862-1910).* Αθήνα: Gutenberg.

Σπανού, Κ. (1992). *Οργάνωση και εξουσία, Προβλεψιμότητα και διαφάνεια στη Δημόσια Διοίκηση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσουκαλάς, Κ. (1977). Πολιτική των κυβερνήσεων και προβλήματα από το 1881 ως το 1895. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, «Νεώτερος Ελληνισμός από το 1881 ως το 1913», τ. ΙΔ΄ (σ. 39-56). Αθήναι: Εκδοτική Αθηνών

ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ/ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ & ΜΑΘΗΣΗ

Η αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην Εκπαίδευση: Μια ερευνητική προσέγγιση

Μαρία Σακελλαρίου
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
marisak@uoi.gr
Πολυξένη Μήτση
Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
p.mitsi@uoi.gr
Παναγιώτα Στράτη
Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
pstrati@uoi.gr
Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου
Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
rodoklia@yahoo.gr

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί ο βαθμός, οι λόγοι και ο τρόπος πρακτικής αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στην ερευνά μας, που πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από όλες της βαθμίδες Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα, N:112 Βρεφονηπιοκόμοι, N:200 Νηπιαγωγοί, N:290 Δάσκαλοι και N:206 Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, της Περιφερειακής Ενότητας Ηπείρου. Από την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν διαφοροποιήσεις όσον αφορά τη συχνότητα εφαρμογής, τους λόγους υλοποίησης αλλά και τις στρατηγικές και τεχνικές που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, ενώ ως κοινό στοιχείο καταγράφηκε ο βαθμός ικανοποίησής τους και η πρόθεση μελλοντικής αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Με δεδομένο ότι οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις αδυνατούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη σύγχρονη πλουραλιστική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση δύναται να αποτελέσει ισχυρό μέσο για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση, Βρεφονηπιακοί Σταθμοί, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Abstract
The aim of this study is to investigate on the degree, reasoning and manner to practically utilise Differentiated Instruction and Learning within all the educational ranks. In our research, which was carried out during the 2020-2021 academic year,

professionals from every educational rank participated, more specifically N: 112 Daycare Instructors, N:200 Kindergarten Educators, N:290 Elementary School Teachers and N:206 Secondary Education Teachers, all from the Region of Epirus, Greece. From the analysis and interpretation of the research data, diversification in terms of frequency of implementation, reasons for applying, as well as strategies and techniques that were favoured by the educationalists came to surface, while the degree of their satisfaction and the intention of future utilisation of Differentiated Teaching and Learning, was recorded as a common topic. Differentiated Instruction and Learning has the potentiality to become the means most powerful towards elevating the quality of education and fighting scholar failure.

Keywords: Differentiated Instruction and Learning, Daycare Centres, Primary and Secondary Education

0. Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμικότητα, η έντονη εσωτερική διαφοροποίηση των σύγχρονων κοινωνιών, οι ολοένα αυξανόμενες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, οι υψηλές απαιτήσεις και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της τρέχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για αναζήτηση καινοτόμων εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες θα συμβάλουν στη δυναμική διερεύνηση και τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της αποτελεσματικής σχολικής μάθησης (Σακελλαρίου κ.ά., 2021). Από την προσχολική κιόλας ηλικία κάθε χρόνο χιλιάδες παιδιά ετοιμάζονται να ζήσουν μια νέα εμπειρία καθώς θα μεταβούν από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον (Sakellariou et al., 2021). Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός αλλά και σύνθετος καθώς παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τον κόσμο που τα περιβάλλει, στοιχεία που συμβάλλουν ουσιαστικά στην μετέπειτα ανάπτυξη και εξέλιξή τους (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2015· Sakellariou et al., 2021). Ωστόσο το ταξίδι των αλλαγών, της προόδου και της ανάπτυξης συνεχίζει να εξελίσσεται μέσω αλλεπάλληλων και πολυσύνθετων αλλαγών και στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, όπου η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνιστά βασικό παράγοντα για την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών αναγκών της νέας μετανεωτερικής εποχής με την αποτελεσματική διαχείριση και την αξιοποίηση της γνώσης (Χατζηκυριάκου, 2019· Carr, 2009).

1. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Κάθε άνθρωπος επιχειρεί με έναν διαφοροποιημένο τρόπο να προσεγγίσει τη γνώση, παρακινούμενος έμμεσα, αλλά δυναμικά και λειτουργικά, σε γνωσιακή αλλά και κοινωνικοσυναισθηματική αλλαγή (Σακελλαρίου κ.ά., 2021· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Στη βάση αυτής της λογικής και δεδομένης της ανομοιογένειας του μαθητικού δυναμικού σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, ενδιαφερόντων και μαθησιακού

προφίλ φαίνεται ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αποτελεί μια σύγχρονη διδακτική προοπτική ικανή να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα της πολυεπίπεδης ενεργοποίησης του ψυχοπνευματικού δυναμικού του κάθε μαθητή, στην απόκτηση δεξιοτήτων, στην ενεργό εμπλοκή του στη διδακτική διαδικασία και στην ανάπτυξη κινήτρων για την οικοδόμηση νέας γνώσης (Tomlinson & Moon, 2014· Tomlinson, 2014· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2014) «διαφοροποίηση» σημαίνει προσαρμογή της διδασκαλίας για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Είναι η αναμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων προκειμένου να καθίσταται ικανοποιητική σε σχέση με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις απαιτήσεις και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης και διδασκαλίας του εκπαιδευτικού σε κάθε μαθητή ή ομάδα μαθητών, η συνεχής αξιολόγηση και η ευελιξία κατά την ομαδοποίηση αποτελούν στοιχεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2014). Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της διαφοροποίησης σχεδιάζει τη διδασκαλία στη βάση της διαφορετικότητας των μαθητών σε όλα τα επίπεδα στοχεύοντας στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για κάθε μαθητή (Goddard et al., 2015). Η διαφοροποίηση διακρίνεται για τη συνθετότητά της καθώς βασίζεται στην αξιοποίηση από μέρους του εκπαιδευτικού πολλαπλών ευέλικτων και αποτελεσματικών διδακτικών (Koutselini, 2008). Στόχος του εκπαιδευτικού είναι η ανάδειξη τόσο της προσωπικότητας του μαθητή ως δρώντος υποκειμένου όσο και της δικής του προσωπικής θεωρίας όπως αυτή προβάλλεται μέσα από το ρόλο που διαδραματίζει στη διδακτική πράξη και το έργο που επιτελεί (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Το βασικότερο μέλημα για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη είναι η αναγνώριση από μέρους των εκπροσώπων του εκπαιδευτικού συστήματος της ύπαρξης σημαντικών ατομικών διαφορών μεταξύ των μαθητών (Tomlinson, 2014). Βασικός λοιπόν άξονας της ερευνάς μας είναι να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί των βαθμίδων εκπαίδευσης που συμμετείχαν διαθέτουν γνώσεις γύρω από τη φιλοσοφία και το θεωρητικό υπόβαθρο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης και να εξεταστεί ο βαθμός πρακτικής εφαρμογής της στην καθημερινή διδακτική διαδικασία.

2. Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Στόχοι της έρευνας

Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθεί επιχειρεί να εξετάσει τον βαθμό, τους λόγους και τον τρόπο πρακτικής αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην καθημερινή διδακτική πράξη σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της παρούσας έρευνας αφορούν τη διερεύνηση του βαθμού εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, τους λόγους συχνής ή μη εφαρμογής της, αλλά και τον τρόπο που αξιοποιήθηκε σε πρακτικό επίπεδο στους βρεφονηπιακούς σταθμούς καθώς και στα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, επιδιώκεται να καταγραφούν ο περιπτώσεις και τα διδακτικά αντικείμενα στα οποία επιλέχθηκε η εφαρμογή της Διαφοροποίησης και να αποτυπωθούν οι ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής της Διαφοροποίησης στην εκπαιδευτική πράξη.

2.2 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 602 εκπαιδευτικοί από βρεφονηπιακούς σταθμούς, από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα από το σύνολο του δείγματος συμμετείχαν N:112 Βρεφονηπιοκόμοι, N:200 Νηπιαγωγοί, N:290 Δάσκαλοι και N:206 Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, της Περιφερειακής Ενότητας Ηπείρου. Για τη δειγματοληψία ακολουθήσαμε την τεχνική της τυχαίας δειγματοληψίας (random sampling) σύμφωνα με την οποία κάθε υποκείμενο του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα επιλογής.

2.3 Περίοδος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021

2.4 Περιορισμοί της έρευνας

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας κεντρικό περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι ελήφθη δείγμα μόνο από μια περιφέρεια της χώρας, την περιφέρεια Ηπείρου.

2.5 Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως μέσο για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο με «κλειστού» τύπου και κάποιες διευκρινιστικές «ανοιχτού» τύπου ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο διαρθρώθηκε στη βάση των ακόλουθων τριών (3) κατηγοριών:

Α. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά
Β. Εξοικείωση με το Θεωρητικό υπόβαθρο και την Πρακτική αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.
Γ. Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 15 λεπτά. Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίησή τους, ενώ η στατιστική τους επεξεργασία έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS v25.0 for Windows. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση την ανάλυση «περιγραφικών στατιστικών με συσχετισμούς και πίνακες ταξινόμησης» (Descriptive Statistics-Correlations and Crosstabulations), η οποία κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τη συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση.

2.6 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

2.6.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Από το σύνολο των 808 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών το 78,28% είναι γυναίκες και το 21,72% είναι άνδρες. Η πλειοψηφία του δείγματος των Βρεφονηπιοκόμων (39,8%)

καθώς και των Νηπιαγωγών (46,4%) ανήκουν ηλικιακά στην κατηγορία 41-50 ετών, η πλειοψηφία των Δασκάλων (38,2%) είναι ηλιακά μεταξύ 31-40 ετών ενώ οι Εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην πλειοψηφία τους (53,4%) ανήκουν στις ηλικίες 51-60 ετών. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών το 46,9% των Βρεφονηπιοκόμων δήλωσε ότι είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ ενώ έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές το 49% των Νηπιαγωγών, το 54,5% των Δασκάλων και το 9,7% των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συσχετίζοντας την ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με το επίπεδο σπουδών διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με αποτέλεσμα όσο αυξάνεται η ηλικιακή κατηγορία να μειώνεται το επίπεδο σπουδών. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα – εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – ανήκουν σε ένα εύρος ειδικοτήτων, όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 1.

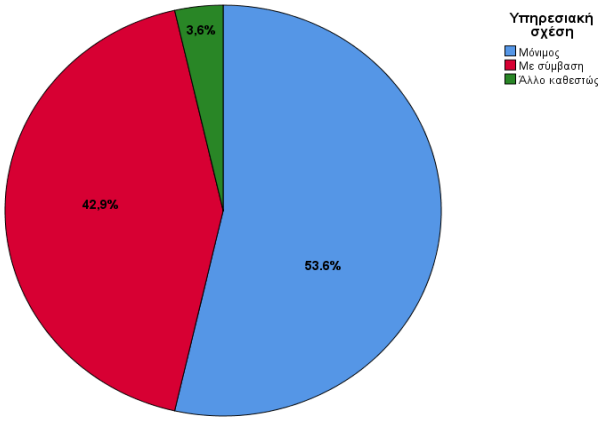
Πίνακας 1:Ειδικότητες Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ	14	6,7	6,8	6,8
	ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	56	*26,9*	27,2	34,0
	ΠΕ03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	32	*15,4*	15,5	49,5
	ΠΕ04.01 ΦΥΣΙΚΟΙ	24	*11,5*	11,7	61,2
	ΠΕ04.02 ΧΗΜΙΚΟΙ	16	7,7	7,8	68,9
	ΠΕ 05 ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	10	4,8	4,9	73,8
	ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	8	3,8	3,9	77,7
	ΠΕ07 ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	4	1,9	1,9	79,6
	ΠΕ09 ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	14	6,7	6,8	86,4
	ΠΕ10 ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ	8	3,8	3,9	90,3
	ΠΕ04.04 ΒΙΟΛΟΓΟΙ	8	3,8	3,9	94,2
	ΠΕ88.01 ΓΕΩΠΟΝΟΙ	4	1,9	1,9	96,1
	ΠΕ80 ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	6	2,9	2,9	99,0
	ΠΕ04.05 ΓΕΩΛΟΓΟΙ	2	1,0	1,0	100,0
	Total	206	100	100,0	

Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας στον ιδιωτικό τομέα εργάζεται το 27% των Νηπιαγωγών, το 31,4% των Δασκάλων και το 1,9% των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Όσον αφορά την υπηρεσιακή σχέση

των βρεφονηπιοκόμων η πλειοψηφία το 53,6% είναι μόνιμοι ενώ αντίστοιχα ένα μεγάλο ποσοστό το 42,9% απασχολούνται με σύμβαση εργασίας (Σχήμα 1).

Σχήμα 1: Υπηρεσιακή σχέση Βρεφονηπιοκόμων



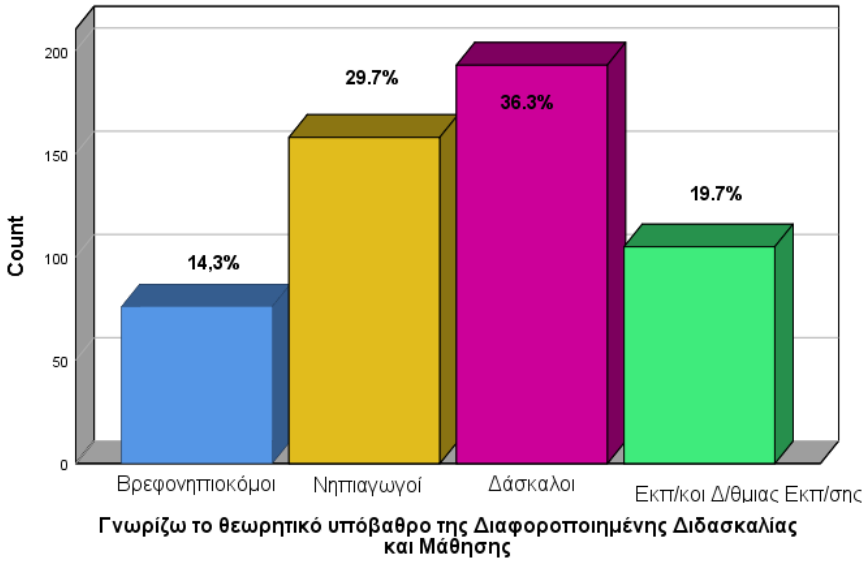
Σχετικά με τον βαθμό εξοικείωσης και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές η πλειοψηφία το 46,2% δηλώνει ότι κατέχει σε παρά πολύ μεγάλο βαθμό, το 22,3% πολύ, το 16,9% μέτρια, το 5,2% λίγο και το 9,4% ελάχιστα.

2.6.2 Εξοικείωση με το Θεωρητικό υπόβαθρο και την Πρακτική αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Ως προς την κατηγορία του ερωτηματολογίου που αφορά την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι από το σύνολο των 808 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας δήλωσαν οι 532 ότι γνωρίζουν το θεωρητικό υπόβαθρο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης ενώ μόλις οι 295 απάντησαν ότι γνωρίζουν πως να την αξιοποιήσουν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι Δάσκαλοι σε ποσοστό 36,3% γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό το θεωρητικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης σε αντίθεση με το 14,3% των βρεφονηπιοκόμων (Σχήμα 2).

Σχετικά με το ερώτημα αν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πώς να εφαρμόζουν στην πράξη τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση παρατηρείται ότι απάντησαν θετικά το 14,4% των Βρεφονηπιοκόμων, το 33,9% των Νηπιαγωγών, το 34,6% των Δασκάλων και το 17,3% των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σχήμα 2: Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί και Γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης



2.6.3 Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Από το σύνολο των 808 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στην παρούσα έρευνα οι 654 δήλωσαν ότι έχουν εφαρμόσει στη διδακτική πράξη τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση. Εξετάζοντας τη συχνότητα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, από την έρευνα, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των Βρεφονηπιοκόμων και συγκεκριμένα το 37,5% δεν την εφάρμοσε ποτέ, το 35,7% δήλωσε σπάνια, μερικές φορές το 12,5%, συχνά το 8,9% ενώ πάντα απάντησε μόλις το 5,4%. Όσον αφορά τους Νηπιαγωγούς, το 36,5% δήλωσε μερικές φορές, το 21,5% σπάνια, το 20,5% ποτέ, το 15% συχνά και το 6,5% πάντα. Από το σύνολο των συμμετεχόντων Δασκάλων ποτέ απάντησε το 9%, σπάνια το 9,7%, μερικές φορές το 41,4%, συχνά το 35,5% και πάντα το 4,5%. Το 36,9% των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απάντησε μερικές φορές, το 24,8% ποτέ, το 19,9% σπάνια, το 14,6% συχνά ενώ πάντα δήλωσε το 3,9%. Το 27,3% των Βρεφονηπιοκόμων του δείγματός μας δήλωσαν ότι εφάρμοσαν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και από αυτούς το 40% την επέλεξε σε περιπτώσεις παιδιών με μη τυπική ανάπτυξη αλλά και σε πολλές δραστηριότητες παιχνιδιού. Οι Νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι εφάρμοσαν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στη Γλώσσα σε ποσοστό 84,4% και αντίστοιχα οι Δάσκαλοι σε ποσοστό 90,6% ενώ οι Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα της Ιστορίας σε ποσοστό 63,6% (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί και Μαθήματα στα οποία εφάρμοσαν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση

Μαθήματα που εφάρμοσα τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση		
Νηπιαγωγοί	**Δάσκαλοι**	**Εκπ/κοι Δ/θμιας Εκπ/σης**

Μαθησιακή περιοχή	*Ποσοστό %*	*Μάθημα*	*Ποσοστό %*	*Μάθημα*	*Ποσοστό %*
Γλώσσα	84,4%	Γλώσσα	90,6%	Ιστορία	63,6%
Μαθηματικά	63,6%	Μαθηματικά	75,8%	Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας	45,4%
Φυσικές Επιστήμες	27,4%	Ιστορία	35,9%	Θρησκευτικά	3,4%
Τ.Π.Ε.	16,9%	Γεωγραφία	33,6%	Βιολογία	3,2%
Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη	16,2%	Μελέτη Περιβάλλοντος	29,7%	Μαθηματικά	2,5%
Τέχνες	5,8%	Θρησκευτικά	25,8%	Γεωγραφία	2,4%
Περιβάλλον και Εκπαίδευση για τη Αειφόρο Ανάπτυξη	2,9%	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	16,3%	Φιλοσοφία	1,2%

Από αυτούς τους εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν στην εκπαιδευτική πράξη τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στο ερώτημα σχετικά με το αν συνάντησαν δυσκολίες το 9,8% των Βρεφονηπιοκόμων απάντησε ποτέ, το 26,8% σπάνια, το 34,1% μερικές φορές, το 26,8% συχνά ενώ το 2,4% πάντα. Το 45,6% των Νηπιαγωγών απάντησε ποτέ, το 15,8% σπάνια, το 33,3% μερικές φορές, το 5,3% συχνά και κανένας δεν απάντησε πάντα. Από το σύνολο των συμμετεχόντων Δασκάλων το 29,6% δήλωσε ποτέ, το 14,8% σπάνια, το 30,6% μερικές φορές, το 24,1% συχνά ενώ το 0,9% πάντα. Όσον αφορά τους Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 19,6% απάντησε ποτέ, το 13,9% σπάνια, το 37,7% μερικές φορές, το 26,3% συχνά και το 2,5% πάντα. Ως βασικότερες δυσκολίες οι Βρεφονηπιοκόμοι ανέφεραν την ηλικιακή διαφορά μεταξύ των μαθητών (32 απαντήσεις) και την έλλειψη προσωπικού για συνεργασία (21 απαντήσεις), οι Νηπιαγωγοί επισήμαναν την απαιτητική προετοιμασία (39 απαντήσεις), οι Δάσκαλοι τον ανεπαρκή διδακτικό χρόνο σε συνδυασμό με το ανελαστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (56 απαντήσεις) και οι Εκπαιδευτικοί από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το πλήθος των μαθητών (28 απαντήσεις) και το γεγονός ότι διδάσκουν σε πολλά διαφορετικά τμήματα (27 απαντήσεις). Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για τους λόγους που δεν εφαρμόζουν πάντα τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στην εκπαιδευτική πράξη, με τους Βρεφονηπιοκόμους να δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ότι δεν γνωρίζουν πως να την εφαρμόσουν στην πράξη, τους Νηπιαγωγούς ότι επιλέγουν να ακολουθούν τον οικείο για εκείνους τρόπο διδασκαλίας, τους Δασκάλους και τους Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντίστοιχα ότι δεν επαρκεί ο διδακτικός χρόνος (Πίνακας 3). Στους άλλους λόγους οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν το

μεγάλο πλήθος των μαθητών ανά τάξη (16 απαντήσεις), την έλλειψη υποστηρικτικών δομών (13 απαντήσεις), την απουσία κινήτρων (11 απαντήσεις), την κακή συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών (6 απαντήσεις) καθώς και την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (5 απαντήσεις).

Πίνακας 3: Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί και Λόγοι που δεν εφαρμόστηκε τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην εκπαιδευτική πράξη πάντα

Λόγοι που δεν εφαρμόστηκε η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην εκπαιδευτική πράξη ΠΑΝΤΑ				
	Βρεφονηπιοκόμοι	**Νηπιαγωγοί**	**Δάσκαλοι**	**Εκπ/κοι Δ/θμιας Εκπ/σης**
δε γνωρίζω απόλυτα πώς να την εφαρμόσω στην πράξη	**34**	10	23	18
νιώθω ανασφάλεια για το αν θα τα καταφέρω	20	13	14	15
έχω άγχος για το πώς θα αντιδράσουν οι γονείς	15	6	17	16
ακολουθώ τον τρόπο διδασκαλίας που μου είναι οικείος	27	**26**	52	24
δεν επαρκεί ο διδακτικός χρόνος	20	15	**77**	**54**
είναι πολύ απαιτητική η προετοιμασία	13	14	41	21
θεωρώ ότι δεν έχει κάτι περισσότερο να προσφέρει στη διδασκαλία	3	-	4	4
άλλος/οι λόγος/οι ……	4	23	22	2

Εκφράζοντας τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης οι Βρεφονηπιοκόμοι δηλώσαν σε ποσοστό 2,4% Καθόλου και αντίστοιχα ίδιο ποσοστό Λίγο, Μέτρια το 28,6%, Πολύ το 45,2% και Πάρα πολύ το 21,4%, κανένας Νηπιαγωγός δε δήλωσε καθόλου ικανοποιημένος, το 54,4% δήλωσε Πάρα πολύ, το 22,8% Μέτρια, το 21,1% Πολύ και μόλις το 1,8% Λίγο. Από τους Δασκάλους το 43,5% απάντησε Πολύ, το 28,7% Μέτρια, το 24,1% Πάρα πολύ, το 2,8% Λίγο και μόνο το 0,9% Καθόλου. Η πλειοψηφία των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 38% δήλωσαν Πολύ ικανοποιημένοι από την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, το 30% Πάρα πολύ, το 29% Μέτρια, το 2% Λίγο και το 1% Καθόλου. Τέλος, στην ερώτηση σχετικά

με την πρόθεση των εκπαιδευτικών για μελλοντική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη η πλειοψηφία των Βρεφονηπιοκόμων 40,5%, των Δασκάλων 37% και των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 36,1% δήλωσε ότι προτίθεται να την εφαρμόσει Συχνά ενώ οι Νηπιαγωγοί σε ποσοστό 45,6% απάντησαν Πάντα (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί και Πρόθεση για μελλοντική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Πρόθεση για μελλοντική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης					
Μελλοντική εφαρμογή / Ειδικότητα	**Ποτέ**	**Σπάνια**	**Μερικές φορές**	**Συχνά**	**Πάντα**
Βρεφονηπιοκόμοι	2,4%	2,4%	33,3%	40,5%	21,4%
Νηπιαγωγοί	-	-	22,8%	31,6%	45,6%
Δάσκαλοι	-	0,9%	36,1%	37%	25,9%
Εκπ/κοι Δ/θμιας Εκπ/σης	0,9%	7,1%	35,9%	36,1%	20%

3. Συμπερασματική συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τον βαθμό, τους λόγους και τον τρόπο πρακτικής αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην καθημερινή διδακτική πράξη σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ένα μεγάλο πλήθος εκπαιδευτικών διαθέτουν αυξημένα τυπικά προσόντα. Οι ραγδαίες αλλαγές στην οικονομία και στις ανάγκες κάλυψης εργατικού δυναμικού, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναδείξει το φαινόμενο της πληθώρας τυπικών προσόντων (Edwards et al., 1998· Maynard & Parfyonova, 2013) με τους εκπαιδευτικούς να μην αποτελούν εξαίρεση προκειμένου να εξασφαλίσουν μια θέση εργασίας στον χώρο της ειδικότητάς τους (Thompson et al., 2013). Συσχετίζοντας την ηλικιακή κατηγορία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την πλειοψηφία τους να ανήκει στα 51-60 έτη και τα περιορισμένα τυπικά προσόντα σε σχέση με το ποσοστό των υπόλοιπων στην έρευνα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την αύξηση των τυπικών προσόντων, τάση η οποία τείνει να φθίνει με το πέρασμα των χρόνων (Αθανασίου, 2022· Luksyte et al. 2011).

Διαπιστώθηκε ακόμη ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών έχει ενημερωθεί σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης ενώ αντίστοιχα είναι πολύ μικρότερο το ποσοστό των συμμετεχόντων που γνωρίζει την πρακτική εφαρμογή της. Όσα προαναφέρονται επιβεβαιώνονται και από τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης καθώς φαίνεται ότι ισχύει η

παραδοχή ότι υφίσταται σημαντική απόκλιση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών, γεγονός που καταδεικνύει ότι απέχει σημαντικά η θεωρία από την πράξη και, εν τέλει, η θεωρητική γνώση από την πρακτική εφαρμογή (Σακελλαρίου κ.ά., 2021· Σακελλαρίου& Μήτση,2018· Wang et al., 2008).

Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ενημέρωση σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση συγκριτικά με τους Βρεφονηπιοκόμους και τους Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό συνηγορεί με το δεδομένο ότι οι φορείς δεν αναλαμβάνουν συχνά την εκπαίδευση-επιμόρφωσή των Βρεφονηπιοκόμων, με αποτέλεσμα να αναγκάζονται μόνοι τους να καταρτίζονται, παρακολουθώντας τις παιδαγωγικές και επιστημονικές εξελίξεις (Κουτλεμάνη, 2017). Επιπλέον, ερευνητικά έχει παρατηρηθεί ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα αυτών που απασχολούνται σε βρεφονηπιακούς σταθμούς είναι πολύ χαμηλότερο έναντι των νηπιαγωγών (Σοφού, 2010· Κουτσουγιάννη, 2016). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τα ερευνητικά αποτελέσματα συνηγορούν με άλλες έρευνες (Σακελλαρίου & Μήτση, 2018· Rodriguez, 2012) που αναφέρουν την ελλιπή εξοικείωση τους με τις μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Από τους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν την πρακτική αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης διαπιστώνεται ότι οι Δάσκαλοι την εφαρμόζουν σε μεγαλύτερη συχνότητα, ακολουθούν οι Νηπιαγωγοί, οι Εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τέλος οι Βρεφονηπιοκόμοι. Από τους 808 εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 648 δήλωσαν ότι εφαρμόζουν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στην πράξη με διαφορετική συχνότητα, όπως προαναφέρθηκε, ωστόσο φαίνεται ότι μόνο 40 (δηλαδή μόλις το 6,1%) την εφαρμόζει πάντα. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνονται και από έρευνες διεθνώς, οι οποίες επισημαίνουν τη σημαντική απόκλιση που υφίσταται ανάμεσα στις θετικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και στην πρακτική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Σακελλαρίου κ.ά., 2021· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017· Nicolino, 2007· Ordover, 2012 · Robinson et. Al., 2014 · Wan, 2016, 2017 ·Wang et al., 2008). Οι Minke et al. (1996), Logan (2011), Rodriguez (2012) και Joseph (2013) σημειώνουν αδυναμία εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την έρευνα των Φιλιππάτου & Βεντίστα (2017) διαπιστώνεται ότι στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν ελάχιστα τη διδασκαλία τους ενώ σχεδιάζουν και διδάσκουν με βάση τον μέσο μαθητή.

Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς διαπιστώθηκε ότι οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους εφάρμοσαν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στο μάθημα της Γλώσσας, οι Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα της Ιστορίας με την υποσημείωση στις περισσότερες των περιπτώσεων ότι η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο υλοποίησης κάποιου συγκεκριμένου project ενώ οι Βρεφονηπιοκόμοι μέσα από το παιχνίδι. Οι

εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, όπως φαίνεται και ερευνητικά, αποδίδουν μεγάλη σημασία στην αξία του παιχνιδιού ως μέσου για τη διδασκαλία (Fesseha & Pyle, 2016· Baker, 2014). Οι παιδαγωγοί στους παιδικούς σταθμούς επιλέγουν μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες να εισάγουν καινοτόμες διδακτικές εφαρμογές (Αναγνωστοπούλου, 2017). Ερευνητικά παρατηρήθηκε ότι οι ειδικότητες εκπαιδευτικών θεωρητικών μαθημάτων εφάρμοσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των θετικών επιστημών, στοιχείο το οποίο συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Σακελλαρίου & Μήτση, 2018· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Έρευνες για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης αναφέρουν ως επιλογή το γλωσσικό μάθημα καθώς παρέχει δυνατότητες για ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων και παρέχει ένα ευρύτατο φάσμα οργάνωσης δραστηριοτήτων για μαθητές μικτών ικανοτήτων (Βαλιαντή κ.ά., 2010· Σακελλαρίου & Μήτση, 2018).

Βασικότερος λόγος για τη μη εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης για τους Βρεφονηπιοκόμους είναι η ελλιπής ενημέρωση, οι Νηπιαγωγοί φαίνεται ότι επιλέγουν να ακολουθήσουν τον τρόπο διδασκαλίας που τους είναι περισσότερο οικείος ενώ οι Δάσκαλοι και οι Εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρουν ως βασικό εμπόδιο τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο. Σύμφωνα με τις Moosa & Shareefa (2019) διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επαρκή και άρτια ενημέρωση σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση την εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην εκπαιδευτική πράξη. Ωστόσο, ένα μεγάλο αντίστοιχα μέρος των εκπαιδευτικών παρότι δήλωσαν ότι γνωρίζουν το θεωρητικό και εφαρμοστικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, δεν την εφαρμόζουν συστηματικά στην καθημερινή διδακτική πράξη αλλά επιλέγουν κάποιες μεμονωμένες τεχνικές ή στρατηγικές της (Μπέλλου & Μορφίδη, 2019· Τζιοβάρα κ.ά., 2017). Οι εκπαιδευτικοί συχνά επιλέγουν να υιοθετήσουν χαρακτηριστικά και πρακτικές που τους είναι οικείες από τη μαθητική τους ζωή, από τα πρότυπα των δικών τους δασκάλων και διαμορφώνουν μια εικόνα ή ένα μοντέλο εκπαιδευτικού που επιδιώκουν να εφαρμόσουν οι ίδιοι (Σακελλαρίου κ.ά., 2021· Yenmez & Ozpmar, 2017). Ερευνητικά έχει παρατηρηθεί ότι Δάσκαλοι και οι Εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διστάζουν να εφαρμόσουν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη δεδομένου του ανελαστικού Αναλυτικού προγράμματος και του όγκου της ύλης που καλούνται να καλύψουν (Σακελλαρίου & Μήτση, 2018).

Αξιοσημείωτα είναι τα ποσοστά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που δηλώνουν ικανοποίηση από την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.

Μέσω της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν την επαγγελματική τους γνώση για την ανάπτυξη, εξέλιξη και μάθηση των παιδιών αλλά και να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά που κατέκτησαν ως θεωρία. Η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη καλλιέργησε

δεξιότητες σχεδιασμού και εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας καθώς επίσης ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση, την ικανοποίηση και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών από τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Stavrou Erotokritou & Koutselini, 2016).

Τέλος, καταγράφεται ως σημαντικό το γεγονός ότι είναι θετική η πρόθεση για συχνή μελλοντική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Ερευνητικά δεδομένα (Σακελλαρίου & Μήτση, 2018· Yenmez & Ozpmar, 2017· Robinson et al., 2014) καταγράφουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και δηλώνουν ότι επιθυμούν να την εφαρμόσουν ξανά (Σακελλαρίου & Μήτση, 2018· Aftab, 2015).

4. Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση αυτής της ερευνητικής μελέτης, προτείνουμε από την πλευρά της επίσημης πολιτείας τη συνεχή ενημέρωση, συμμετοχή και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων για την προώθηση της καινοτομίας και της εναλλακτικότητας με στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και μάθησης. Επιπλέον, είναι αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση, τόσο όσον αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο, τη φιλοσοφία της όσο και την πρακτική εφαρμογή της στην καθημερινή διδακτική πράξη, για να υπάρχει σύνδεση και συνέχεια στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών. Τέλος, είναι σημαντική η παροχή κινήτρων για περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα ενίσχυσης του διδακτικού έργου, πιθανότατα η σύνταξη ενός Οδηγού για την αποτελεσματική εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών πρακτικών αλλά και η διασφάλιση όλων των απαραίτητων μέσων και συνθηκών στις σύγχρονες σχολικές τάξεις προκειμένου να υλοποιηθούν εναλλακτικές και καινοτόμες διδακτικές στρατηγικές.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Έ. Β. (2022). *Το πλεόνασμα προσόντων των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες της αυτό-αποτελεσματικότητας, της εργασιακής απόδοσης, της τυπικής εκπαίδευσης και της εργασιακής εμπειρίας.* Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2017). *Η μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο*. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διδακτορική Διατριβή.

Baker, F. S. (2014). Teachers' views on play-based practice in Abu Dhabi kindergartens. *International Journal of Early Years Education*, *22*(3), 271-286. doi: 10.1080/09669760.2014.944884

Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ. & Κυριακίδης Λ. (2010). Αποτελέσματα έρευνας για την εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου,

Κ. Μαύρου, Ε. Φτιάκα & Λ. Κυριακίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Διαχείριση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Έρευνα, Πολιτική, Πράξη»* (σ. 255-272). Λευκωσία, Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2010/pdfs/6_2.pdf

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο

Carr, J. (2009). *Transitions in the Primary School,* INTO Consultative Conference on Education, Ανακτήθηκε από https://www.into.ie/ROI/Publications/TransitionsPrimarySchool.pdf.

Edwards, J. R., Caplan, R. D. & Van Harrison, R. (1998*). Person-environment fit theory. Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research*. Ανακτήθηκε από https://public.kenan-flagler.unc.edu/faculty/edwardsj/edwardsetal1998.pdf

Erotokritou Stavrou, Th., & Koutselini, M. (2016). Differentiation of teaching and learning: The teachers' perspective. *Universal Journal of Educational Research, 4*(11), 2581-2588. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041111

Fesseha, E. & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, *24*(3), 361-377. doi: 10.1080/09669760.2016.1174105

Goddard, Y., Goddard, R. & Kim, M. (2015). School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. *American Journal of Education*, *122*(1), 111-131.

Joseph, S. (2013). Differentiating instruction: Experiences of pre-service and in-service trained teachers. *Caribbean Curriculum*, *20*, 31-51.

Κουτλεμάνη, Θ. (2017). *Η παρεχόμενη γενική και ειδική αγωγή και φροντίδα σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά των παιδαγωγών της Δυτικής Μακεδονίας.*

Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και διαφοροποίηση διδασκαλίας μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης.* Αθήνα: Πεδίο.

Κουτσουγιάννη, Ι. (2016). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των βρεφονηπιοκόμων που απασχολούνται στον οργανισμό βρεφονηπιακής παιδικής και οικογενειακής μεριμνάς του Δήμου Θεσσαλονίκης.* Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ.

Logan, B. (2011). Examining differentiated instruction: Teachers respond. *Research in Higher Education Journal, 13*, 1-14.

Luksyte, A., Spitzmueller, C. & Maynard, D. C. (2011). Why do overqualified incumbents deviate? Examining multiple mediators. *Journal of Occupational Health Psychology*, *16*(3), 279–296. Ανακτήθηκε από https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0022709

Maynard, D.C. & Parfyonova N.M. (2013). Perceived overqualification and withdrawal behaviours: Examining the roles of job attitudes and work values. J*ournal of Occupational and Organizational Psychology, 86*(1), 435–45. Ανακτήθηκε από https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/joop.12006

Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, *30*(2), 152-186.

Moosa, V. & Shareefa, M. (2019). Implementation of Differentiated Instruction: Conjoint Effect of Teachers' Sense of Efficacy, Perception and Knowledge. *Anatolian Journal of Education, 4* (1): 23-38. doi: 10.29333/aje.2019.413a

Μπέλλου, Π. & Μορφίδη, Ε. (2017). Η κατανόηση και εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη. *Επιστημονική Επετηρίδα,* 49-75.

Nicolino, P. A., (2007). *Teacher perceptions of learning styles assessment, differentiated instruction, instructional technology and their willingness to adopt individualized instructional technology.* PhD Thesis. Dowling College.

Ordover, A. (2012). *Teacher perceptions of differentiated instruction.* PhD Thesis. Walden University.

Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2015). Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2,* 171-180. https://doi.org/10.12681/jret.956

Robinson, L., Maldonado, N. & Whaley, J., (2014). *Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction.* Paper presented at the Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference November 7, 2014, Knoxville, Tennessee.

Rodriguez, A. (2012). *An Analysis of Elementary School Teachers' Knowledge and Use of Differentiated Instruction.* United States: Olivet Nazarene University

Sakellariou, M., Mitsi, P. & Strati, P. (2021). *Differentiated Teaching and Learning in Greek preschool and school Education Teachers' views*. LAMBERT Academic Publishing

Sakellariou, M., Anagnostopoulou, R., Strati, P. & Mitsi, P. (2021). *Developmentally Appropriate Transition Practices: A Successful Transition for all Children within the Greek School and Preschool Environments*. LAMBERT Academic Publishing.

Σακελλαρίου, Μ. & Μήτση, Ξ., (2018). Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση. Μια ερευνητική πρόταση.» Στα *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση»*, 27-28 Απριλίου 2018, Λευκωσία, Κύπρος.

Σοφού, Ε. (2010). *Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών: διερεύνηση της ευρωπαϊκής της διάστασης σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα.* Ανακοίνωση στο πλαίσιο της εκδήλωσης που διοργάνωσε η ΟΜΕΡ στην Αθήνα στις 27 Νοεμβρίου 2010, με θέμα «Συνεχίζοντας τις προσπάθειες της Ελένης Παλαιολόγου για μια αυθεντική επιμόρφωση των νηπιαγωγών», http://www.omep.gr/yliko.htm

Thompson, K. W., Shea, T. H., Sikora, D. M., Perrewé, P. L. & Ferris, G. R. (2013). Rethinking underemployment and overqualification in organizations: The not so ugly truth. *Business Horizons*, *56*(1), 113-121. Ανακτήθηκε από https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0007681312001280

Tomlinson, C. A., & Moon, T. (2014). Assessment in a differentiated classroom. *Proven programs in education: Classroom management and assessment*, 1-5.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to Needs of all learner*s (2nd Edition).

Τζιοβάρα, Χ., Καλδή, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2017). Διαχείριση της ετερογένειας στη σχολική τάξη και διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Απόψεις εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας. Στο *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και την Επιτυχία των Μαθητών, 26 – 27 Μαΐου 2017* (σ. 92-108). Λευκωσία, Κύπρος.

Φιλιππάτου, Δ. & Βεντίστα, Ο. Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, *17*(68).

Χατζηκυριάκου, Ι. (2019). *Μετάβαση των μαθητών, τριών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: θεσμικός διαχωρισμός και συνεργασία μεταξύ των δύο βαθμίδων από την οπτική των εκπαιδευτικών*. Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.

Wan, S. W. Y. (2016). Differentiated Instruction: Hong Kong Prospective Teachers' Teaching Efficacy and Beliefs. *Teachers and Teaching, 22*(2), 148-176. doi: 10.1080/13540602.2015.1055435.

Wan, S.W. Y., (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, *23*(3), 284-311. doi: 10.1080/13540602.2016.1204289

Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care, 178*(3), 227-249.

Yenmez, A. A. & Ozpınar, I. (2017). Pre-Service Education on Differentiated Instruction: Elementary Teacher Candidates' Competences and Opinions on the Process. *Journal of Education and Practice, 8*(5).

Απόψεις εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες κατά την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής των μαθητών και μαθητριών

Κυριακή Αμαραντίδου
Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Ιστορίας
kikiamarantidou@yahoo.gr
Μαρία Δουίτση
Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
m.douitsi@gmail.com

Περίληψη
Στο παρόν άρθρο διερευνώνται οι απόψεις 251 εκπαιδευτικών, εν ενεργεία και υποψηφίων, σχετικά με τις δυσκολίες που εντοπίζουν κατά την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής των μαθητών τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα Μάιος-Ιούλιος 2021, με εργαλείο συλλογής δεδομένων ένα δομημένο ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι περισσότερο από το ένα τρίτο των μαθητών αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάπτυξη ευχερούς και ευανάγνωστης γραφής, με τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας να εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την ανάπτυξη της γραφής των μαθητών σε σχέση με αυτούς της Β/θμιας. Τα προβλήματα παρουσιάζονται κυρίως με δυσανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα, κατά την υπαγόρευση από τον εκπαιδευτικό και κατά τη λήψη σημειώσεων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνδέουν τα προβλήματα αυτά με μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές, όπως αυτισμό και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, και τα αποδίδουν κυρίως στην αυξημένη ψηφιακή επικοινωνία και την υπερβολική έκθεση στα μέσα επικοινωνίας, τη λίγη εξάσκηση στο σπίτι και την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών για τη γραφή. Ως πιο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών προτείνουν περισσότερο χρόνο για βοήθεια στην τάξη, αλλά και περισσότερη εξάσκηση στο σπίτι, ενώ δεν συμφωνούν ότι οι λιγότερες ασκήσεις γραφής και η πληκτρολόγηση αντί του χειρόγραφου θα προσέφεραν μια καλή λύση.

Λέξεις-κλειδιά: Δεξιότητες γραφής, δυσκολίες γραφής, δυσγραφία, χειρόγραφο, ευχερής γραφή

Abstract
This paper explores the views of 251 teachers, both current and prospective, on the difficulties they face in developing their students' writing skills. The survey was conducted between May and July 2021, using a structured, individual completion questionnaire as a data collection tool. The teachers who participated in the study perceived that more than a third of the students experience problems in developing fluent and legible writing, with primary teachers appearing more satisfied with their

students' writing development than secondary teachers. Problems are mainly presented with illegible handwriting, when dictating from the teacher and when taking notes. Most teachers associate these problems with learning difficulties and disorders, such as autism and ADHD, and attribute them mainly to increased digital communication and over-exposure to media, little practice at home, and students' lack of interest in writing. They suggest more time for help in class and more practice at home as more effective ways to address these problems, and do not agree that fewer writing exercises and typing instead of handwriting would provide a good solution.

Keywords: Writing skills, writing difficulties, dysgraphia, handwriting, handwriting fluency

1. Θεωρητική τεκμηρίωση

1.1 Η εκμάθηση της γραφής – Σχέση ανάγνωσης-γραφής

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αποτελεί εγγενή ικανότητα του παιδιού, που ενισχύεται και ολοκληρώνεται μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Το πέρασμα από τον προφορικό λόγο στην ανάγνωση διευκολύνεται από την ικανότητά του να σκέφτεται και ταυτόχρονα να ελέγχει τη δομή του προφορικού λόγου, να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα ως φορέα συλλογισμών και να εστιάζει την προσοχή του στον γλωσσικό τύπο και όχι στο νόημα της λέξης (Τζιβινίκου, 2015).

Ο γραπτός λόγος είναι μια εξαιρετικά περίπλοκη μέθοδος έκφρασης που περιλαμβάνει τη συνεργασία χεριού-ματιού, τη γνώση των αρχών της γλωσσολογίας και διάφορες πιο σύνθετες δεξιότητες/ικανότητες. Η ποικιλία σχετιζόμενων γραφικών δεξιοτήτων συμπεριλαμβάνουν τον γραφικό χαρακτήρα και τη γραφοκινητική δεξιότητα, την ορθογραφία και τη δημιουργική γραφή (παραγωγή γραπτού λόγου). Βασικές δεξιότητες γραφής αποτελούν: η κιναισθησία, η οπτική αντίληψη (οπτική προσοχή, οπτική μνήμη, οπτική διάκριση και χωρική αντίληψη), ο οπτικο-κινητικός συντονισμός, ο στασικός έλεγχος, η πλευρίωση, ο μυϊκός τόνος, η λεπτή κινητικότητα και ο αμφίπλευρος συντονισμός άνω άκρων.

Η ανάγνωση και η γραφή συσχετίζονται πολύ περισσότερο από ό,τι υποθέταμε και η ανάπτυξη του γραμματισμού ενός παιδιού εξαρτάται από αυτή την αλληλοσυσχέτιση. Η εξάσκηση στη γραφή βοηθάει τα παιδιά να οικοδομήσουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες, καθώς προσπαθούν να αναπτύξουν φωνημική επίγνωση, δηλαδή αυτοματοποιημένη σύνδεση γραφήματος-φωνήματος και κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από ηχητικά σύνολα (Τζιβινίκου, 2015).

Σημαντική πτυχή της γραφής αποτελεί ο γραφικός χαρακτήρας κάθε ανθρώπου, που είναι μοναδικός και μέρος της ταυτότητάς του. Ορίζεται από την ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της γραφής όπως: καμπυλότητα και κλίση γραμμάτων, απόσταση μεταξύ τους, σταθερή επανάληψη των στοιχείων, πίεση στο χαρτί, μέγεθος και πάχος γραμμάτων. Ο γραφικός χαρακτήρας των παιδιών αλλάζει

καθώς ωριμάζουν. Στις πρώιμες ηλικίες τα παιδιά εστιάζουν στο μηχανιστικό κομμάτι της γραφής, στον γραφικό χαρακτήρα και την ορθογραφία, ενώ αργότερα, στην ποιότητα του περιεχομένου του γραπτού λόγου.

Μέχρι πρόσφατα οι ερευνητές έβλεπαν μόνο δύο τρόπους ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας: την οπτική ανάγνωση (by sight) και την αποκωδικοποίηση (by decoding). Με την *αποκωδικοποίηση* εννοούσαν την εφαρμογή της σχέσης γραφήματος-φωνήματος, ώστε οι τυπωμένες λέξεις να αποδοθούν προφορικά, ενώ με την *οπτική ανάγνωση*, την απομνημόνευση της οπτικής αναπαράστασης της λέξης και τη σύνδεση με το νόημα που μεταφέρει η λέξη αυτή. Η αποκωδικοποίηση επηρεάζεται από τις φωνημικές/αλφαβητικές μεθόδους διδασκαλίας ενώ η οπτική ανάγνωση από την ολική μέθοδο που δίνει έμφαση στο νόημα του κειμένου. Η κατάκτηση της ανάγνωσης από τον αναγνώστη επηρεάζεται, ακόμη, από το είδος των λέξεων, τη δυσκολία του κειμένου και τη νοητική ωριμότητα του αναγνώστη (Τζιβινίκου, 2015).

Η αναγνωστική ετοιμότητα μέχρι πρόσφατα θεωρούνταν το θεμέλιο πάνω στο οποίο στηριζόταν το οικοδόμημα της ανάγνωσης. Με την πάροδο του χρόνου και με βάση τα ερευνητικά δεδομένα και ευρήματα διαμορφώθηκαν τρεις βασικές προσεγγίσεις: η εξελικτική, η εμπειρική και η επικοινωνιακή. Κατά την *εξελικτική προσέγγιση* το παιδί πριν εκτεθεί στην ανάγνωση πρέπει να ωριμάσει γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά, ενώ σύμφωνα με την *εμπειρική*, η αναγνωστική ετοιμότητα μπορεί να κατακτηθεί μέσα από τη διδασκαλία και την παροχή κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών. Η σύγχρονη τάση τείνει να καταργήσει τον όρο *αναγνωστική ετοιμότητα* ως προς το ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη ηλικία που τα παιδιά είναι έτοιμα να διδαχθούν γραφή και ανάγνωση αφού πρώτα ασκηθούν και αναπτύξουν προαναγνωστικές και προγραφικές δεξιότητες (Morrow, 2005 όπως αναφέρει η Τζιβινίκου, 2015). Τη θέση της καταλαμβάνει ο *αναδυόμενος γραμματισμός* που είναι μέρος της *επικοινωνιακής προσέγγισης*, σύμφωνα με την οποία η αναγνωστική ετοιμότητα συνδέεται κυρίως με τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, με την υποστήριξη του αναδυόμενου γραμματισμού. Πρόκειται για τη σταδιακή ανάδυση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κατανόηση του μηνύματος του γραπτού λόγου και του επικοινωνιακού χαρακτήρα, πριν την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και την έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας (Μανωλίτσης, 2016).

1.2 Επισκόπηση ερευνών

Η γραφή είναι μια λειτουργική ικανότητα που χρησιμοποιείται για την αυτο-έκφραση, την επικοινωνία και την καταγραφή σκέψεων και εμπειριών. Αντικατοπτρίζει την ολοκλήρωση γνωστικών και κινητικών διαδικασιών, απαιτεί χρόνο για να αναπτυχθεί και εξακολουθεί να αποτελεί ουσιαστική δεξιότητα ζωής τόσο εντός όσο και εκτός τάξης, παρά την ευρεία χρήση τεχνολογικών συσκευών (Graham et al., 1998· Kushki et al., 2011). Σύμφωνα με τους Jones και Christensen

(όπως αναφέρεται στην έρευνα των Kushki et al., 2011), κατά την εκμάθηση της γραφής, τα παιδιά αναπτύσσουν την αυτοματοποίησή της έτσι ώστε οι κινητικές απαιτήσεις της να παύουν να παρεμβαίνουν σε γνωστικές διαδικασίες υψηλότερης τάξης που σχετίζονται με τη σύνθεση. Η αποτυχία επίτευξης δεξιοτήτων γραφής κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών έχει συχνά αρνητικές επιπτώσεις τόσο στη σχολική επίδοση όσο και στην αυτοεκτίμηση των παιδιών. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι επαγγελματίες υγείας και οι εκπαιδευτικοί να εκτιμούν τις εκτεταμένες ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές συνέπειες της κακής γραφής (Graham et al., 2000).

Τα παιδιά περνούν το 31 έως 60% της σχολικής τους ημέρας γράφοντας και η δυσκολία σε αυτόν τον τομέα μπορεί να επηρεάσει το ακαδημαϊκό επίτευγμα (Graham et al., 2000· Feder & Majnemer, 2007). Η ποιότητα και η ταχύτητα γραφής αναπτύσσονται με έναν κάπως γραμμικό τρόπο σε όλο το δημοτικό σχολείο και η συνολική ανάπτυξη της γραφής συνεχίζεται κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών. Σύμφωνα με τις James και Engelhardt (2012), η ταχύτητα και η ακρίβεια στην ονομασία των γραμμάτων στα προσχολικά έτη είναι ο καλύτερος προγνωστικός παράγοντας της απόκτησης γραφοφωνημικής αντιστοιχίας και της ανάπτυξης αναγνωστικής δεξιότητας. Η ανάπτυξη της ταχύτητας γραφής παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στο σύνολο των δεξιοτήτων της γραφής, καθώς ο αριθμός των λέξεων που παράγονται ανά λεπτό έχει βρεθεί ότι προβλέπει τη σύνθεση και ποιότητα κειμένου των τυπικά (Graham et al., 1997· Puranik & Al Otaiba, 2012) και μη τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Prunty et al., 2016).

Καμία άλλη σχολική εργασία δεν απαιτεί τόσο συγχρονισμό όσο η γραφή. Η δυσανάγνωστη γραφή μπορεί να δημιουργήσει εμπόδιο στην επίτευξη άλλων δεξιοτήτων υψηλότερης τάξης, όπως ορθογραφία, λήψη σημειώσεων, έκφραση ιδεών και παραγωγή γραπτού λόγου. Τα παιδιά με προβλήματα γραφής συνήθως δυσκολεύονται να συμβαδίσουν με τον όγκο της γραπτής εργασίας, γεγονός που μπορεί να εμποδίσει τη σχολική πρόοδο και να οδηγήσει σε προβλήματα συμπεριφοράς. Το χειρόγραφο συχνά θεωρείται αντανάκλαση της νοημοσύνης ή των ικανοτήτων ενός ατόμου, όπως φαίνεται από αρκετές μελέτες στις οποίες χαμηλότερες βαθμολογίες αποδίδονταν σταθερά σε μαθητές με κακή γραφή και υψηλότερες βαθμολογίες σε εκείνους με ευανάγνωστο χειρόγραφο, παρά το παρόμοιο περιεχόμενο του κειμένου (Feder & Majnemer, 2007· Wallen et al., 2013).

Έρευνες έδειξαν ότι η γραφή με το χέρι επιδρά στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και ενεργοποιεί τα αναγνωστικά συστήματά του περισσότερο από άλλες αισθησιοκινητικές τεχνικές. Η αντίληψη των γραμμάτων βοηθιέται από την εμπειρία της γραφής με το χέρι, στην οποία βασίζεται και η ικανότητα επεξεργασίας των γραμμάτων στον εγκέφαλο του ατόμου κατά την ανάγνωση. Συνεπώς η αισθησιοκινητική εμπειρία με τη μορφή της γραφής με το χέρι φαίνεται ότι αναπτύσσει τον εγκέφαλο και υποβοηθά την αναγνωστική ικανότητα του ατόμου (Βλάχος, 2020).

Αναφορικά με το φύλο, η γραφή που παράγεται από αγόρια παραμένει λιγότερο ευανάγνωστη και πιο αργή καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας (Berninger & Fuller, 1992· Ziviani & Watson-Will, 1998· Berninger et al., 2008). Τα κορίτσια παράγουν περισσότερες λέξεις και προτάσεις σε αφηγηματικά κείμενα και εκθέσεις από τα αγόρια, κι έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη γραφή (Richter & Janson, 2007· Lung et al., 2011· Kim et al., 2015). Η απόδοση της γραφής των κοριτσιών αποδίδεται στην πρώιμη ημισφαιρική ωρίμανση, καθώς εμφανίζουν ταχύτερη ανάπτυξη του αριστερού ημισφαιρίου που σχετίζεται και με τη λεκτική υπεροχή κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, ενώ τα αγόρια δείχνουν ταχύτερη ανάπτυξη στο δεξιό ημισφαίριο. Τα στάδια της εγκεφαλικής ωρίμανσης βρέθηκε να είναι σε στενή αντιστοιχία με τα στάδια για τη γνωστική ωρίμανση που περιγράφονται από τα μοντέλα του Piaget (Vlachos & Bonoti, 2006).

Οι δυσκολίες γραφής ποικίλουν και οφείλονται σε μια σειρά παραγόντων. Το ψυχοκινητικό μοντέλο του Van Galen (Prunty & Barnett, 2017) περιγράφει μια σειρά γνωστικών και κινητικών διαδικασιών που εμπλέκονται στη δεξιότητα γραφής. Αναφέρεται σε υψηλότερου επιπέδου γνωστικές διαδικασίες όπως της προσοχής (ενεργοποίηση της πρόθεσης-κινήτρου για γραφή) και της γλώσσας (σημασιολογική ανάκτηση και συντακτική δομή). Σύμφωνα με το ίδιο μοντέλο, υπάρχουν τρεις κινητικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην παραγωγή γραφής (επιλογή αλλογράφου, μέγεθος/ταχύτητα, μυϊκή προσαρμογή) που είναι σύνθετου χαρακτήρα, και οποιαδήποτε από αυτές μπορεί να σχετίζεται με δυσκολίες γραφής. Πολλές έρευνες συνδέουν τα προβλήματα στη γραφή με αναπτυξιακές διαταραχές όπως Αναπτυξιακή διαταραχή κινητικού συντονισμού, ΔΕΠ-Υ, αυτισμό, δυσλεξία και μαθησιακές διαταραχές (Adi-Japha et al., 2007· Rosenblum et al., 2008· Chang & Yu, 2010· Van Waelvelde et al., 2012· Conelly et al., 2012· Prunty et al., 2016· Prunty & Barnett, 2017).

Ορθογραφικές δυσκολίες, που εντοπίστηκαν σε παιδιά με δυσλεξία, συνδέονται με την κακή απόδοση στο χειρόγραφο. Παιδιά με δυσλεξία παράγουν λιγότερες λέξεις ανά λεπτό, καθώς έχουν την τάση να κάνουν παύσεις μέσα σε ανορθόγραφες λέξεις, υστερούν στις κινητικές δεξιότητες και την ευανάγνωστη γραφή (Sumner et al., 2013· Alamargot et al., 2020).

Η έρευνα της Rosenblum (2018) συνδέει την παραγωγή γραπτού με τις εκτελεστικές λειτουργίες, αναφέροντας ότι τα προβλήματα στη γραφή «μπορούν να προκύψουν από αναξιοποίητη, αναποτελεσματική ή ασυνεπή χρήση των εκτελεστικών λειτουργιών». Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συχνά δυσκολίες στη γραφή των μαθητών που οφείλονται σε κινητικές ή γνωστικές διαταραχές, γνωστές ως *δυσγραφία*. Η δυσγραφία είναι ένας υπότυπος μαθησιακής αναπηρίας που ταξινομείται κάτω από την ομπρέλα των νευροαναπτυξιακών κρυφών αναπηριών και βρίσκεται σε υψηλή συννοσηρότητα με Αναπτυξιακή διαταραχή κινητικού συντονισμού (DCD) και ΔΕΠ-Υ (ADHD). Παιδιά με DCD παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό ανορθόγραφων λέξεων και σαφείς δυσκολίες στη δομή των προτάσεων και

τη γραμματική, πράγμα που υποδηλώνει ότι δυσκολεύονται να εκφράσουν σωστά τις ιδέες τους σε σύνθετες προτάσεις (Prunty et al., 2016). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ενδέχεται να παρουσιάζουν δυσκολία γραφής, που χαρακτηρίζεται από ασυνεπή μεγέθη και σχήματα γραμμάτων, ενώ περίπου τα μισά έχουν προβλήματα κινητικού συντονισμού (Feder & Majnemer, 2007).

Στην έρευνα των Kushki και συν. (2011) υποστηρίζεται ότι οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (ASD) σχετίζονται με βλάβες των φυσικών, γνωστικών και αισθητηριακών συστημάτων, οι οποίες βρίσκονται σε πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις με τη λειτουργική γραφή. Τα ελλείμματα στη λεπτή κινητικότητα, την οπτική αντίληψη, τις εκτελεστικές λειτουργίες, τη μνήμη και την προσοχή συμβάλλουν σημαντικά στις δυσκολίες γραφής σε παιδιά με ASD.

Οι δυσκολίες στη γραφή μπορεί να σχετίζονται με εγγενείς παράγοντες, οι οποίοι αναφέρονται στις πραγματικές δυνατότητες απόδοσης του παιδιού, ή εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται με περιβαλλοντικά/εργονομικά ζητήματα. Οι εξωγενείς παράγοντες περιλαμβάνουν τη θέση καθίσματος, το ύψος της καρέκλας/του γραφείου, το όργανο γραφής, τον τύπο χαρτιού και την τοποθέτησή του στο γραφείο, τον περιβαλλοντικό φωτισμό και τον θόρυβο, την απόσταση από τον πίνακα κατά την αντιγραφή και τον όγκο της γραπτής εργασίας (Feder & Majnemer, 2007).

Οι δυσκολίες γραφής δεν επιλύονται χωρίς παρέμβαση αποκατάστασης και επηρεάζουν μεταξύ 10 και 30% των παιδιών σχολικής ηλικίας (Feder & Majnemer, 2007· Van Hartingsveldt et al., 2011). Οι περισσότερες μελέτες παρέμβασης αναφέρουν βελτίωση της αναγνωσιμότητας του παιδικού χειρόγραφου, αλλά καμία σημαντική αλλαγή στην ταχύτητα γραφής. Η επίτευξη της αυτοματοποίησης στη γραφή είναι μια δεξιότητα χαμηλότερης τάξης που μπορεί να επηρεαστεί από τρεις νευροψυχολογικές μεταβλητές: την ικανότητα ανάκτησης γραμμάτων του παιδιού από την οπτική μνήμη, τις δεξιότητες οπτικής κινητικής ολοκλήρωσης και τα ήπια σημάδια που εμφανίζονται σε μιμητικές κινήσεις των δακτύλων. Η αδυναμία του παιδιού να αποκτήσει αυτήν την αυτοματοποίηση θα επηρεάσει αρνητικά την ταχύτητα και ευχέρεια γραφής του (Lichtsteiner et al., 2018). Η χρήση εναλλακτικών στρατηγικών παράκαμψης της γραφής με το χέρι (π.χ. πληκτρολόγηση, μείωση του όγκου της απαιτούμενης γραπτής εργασίας, φωτοτυπημένα φύλλα εργασίας για μείωση της αντιγραφής, προφορική εξέταση) συνιστάται όταν τα παιδιά δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τον όγκο της εργασίας στην τάξη. Επίσης, φαίνεται αποτελεσματική η παροχή συμπληρωματικής διδασκαλίας γραφής ως πρώτη γραμμή άμυνας στην αποκατάσταση των δυσκολιών γραφής (Feder & Majnemer, 2007· Kim & Schatschneider, 2016). Η παρέμβαση αποκατάστασης της γραφής, βεβαίως, μπορεί να εφαρμοστεί από ειδικούς εργοθεραπευτές, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης (Collette et al., 2017).

Η έρευνα της Cahill (2009) δείχνει ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ της ταχύτητας γραφής και της ταχύτητας πληκτρολόγησης. Προτείνει το πληκτρολόγιο να χρησιμοποιείται ως το κύριο μέσο γραπτής επικοινωνίας μόνο εάν η γραφή ενός

παιδιού είναι τόσο κακή που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις για γραπτή επικοινωνία στο σχολείο και μόνο μετά από προσπάθεια άλλων στρατηγικών να αντισταθμιστεί αυτή η λειτουργική καθυστέρηση. Επιπλέον, η έρευνα καταδεικνύει ότι, όταν οι μαθητές είναι σε θέση να αυτοματοποιούν τη γραφή για να καταγράφουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους, ελευθερώνουν γνωστικούς πόρους και είναι σε θέση να παράγουν πιο σύνθετα κείμενα. Η έρευνα δίνει πολλή σημασία στη συνεχή πρακτική εξάσκηση, σε καθημερινή βάση, η οποία θα συνδυάζει την ορθογραφική με την κινητική εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά την παροχή δυνατότητας πληκτρολόγησης αντί γραφής με το χέρι, η έρευνα των Mueller και Oppenheimer (2014) έδειξε ότι οι μαθητές με τη χρήση πληκτρολογίου έτειναν να γράφουν κατά λέξη αντί να επεξεργάζονται τις πληροφορίες και να τις αναδιατυπώνουν, πράγμα που θα μπορούσε να είναι επιζήμιο για τη μαθησιακή τους διαδικασία. Η γραφή με το χέρι συμβάλλει στην οπτική αναγνώριση των γραμμάτων, καθώς η κινητική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της γραφής παίζει καθοριστικό ρόλο στην αναπαράσταση των γραμμάτων, τον προσανατολισμό τους στον χώρο και την εγχάραξή τους στη μνήμη (Longcamp et al., 2006). Στην πληκτρολόγηση δεν δημιουργείται συγκεκριμένη σχέση μεταξύ της οπτικής μορφής ενός γράμματος και μιας δεδομένης κίνησης, αφού το παιδί πατά απλά ένα πλήκτρο κάθε φορά – συνήθως με τον δείκτη του (Longcamp et al., 2005). Τέλος, η έρευνα των Feng και συν. (2019) καταδεικνύει ότι οι μαθητές γράφουν γρηγορότερα και παράγουν περισσότερες δακτυλογραφημένες λέξεις από χειρόγραφες στον ίδιο χρόνο, ωστόσο, η υψηλή παραγωγικότητα δεν εγγυάται έναν δομημένο σε βάθος σχεδιασμό και κατ' επέκταση υψηλή ποιότητα γραφής.

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη την επισκόπηση των σχετικών ερευνών που επιχειρήθηκε παραπάνω και το γεγονός ότι δεν εντοπίστηκε αντίστοιχη έρευνα σε εγχώριο επίπεδο, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών, εν ενεργεία και υποψηφίων, σχετικά με τις δυσκολίες που εντοπίζουν κατά την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής των μαθητών τους.

Ως βασικά ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν τα εξής:

Κατά πόσο το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απαντήσεις τους σχετικά με:

- τον βαθμό ικανοποίησής τους από την απόδοση γραφής των μαθητών τους,
- τις αιτίες στις οποίες αποδίδουν τα προβλήματα γραφής,
- τους τρόπους που εκδηλώνονται τα προβλήματα γραφής,
- τις βέλτιστες πρακτικές για την καταπολέμηση της δυσανάγνωστης γραφής των μαθητών τους.

3. Μεθοδολογικό πλαίσιο

3.1 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 251 εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα, εκ των οποίων οι 186 είναι γυναίκες (74,1%) και οι 65 άνδρες (25,9%). Από αυτούς 37 είναι φοιτητές, 27 πτυχιούχοι χωρίς προϋπηρεσία (σύνολο pre-service κατηγορίας 25,5%), 91 εκπαιδευτικοί υπηρετούν στην Α/θμια εκπαίδευση και 96 στη Β/θμια (σύνολο in-service κατηγορίας 74,5%). Η ηλικιακή ομάδα 'έως 30 ετών' αποτελεί το ¼ του δείγματος, ενώ την πολυπληθέστερη ηλικιακή ομάδα αποτελούν οι εκπαιδευτικοί 41-50 ετών, με ποσοστό 30%. Αναφορικά με την επαγγελματική εμπειρία, το 37,5% έχει προϋπηρεσία λιγότερη από 10 χρόνια, το 31,1% 11-20 χρόνια, το 24,7% 21-30 χρόνια και το 6,8% πάνω από 31 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Σε ό,τι αφορά το επίπεδο σπουδών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (43%), το 31% διαθέτουν το βασικό πτυχίο, το 6% διαθέτει δεύτερο πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ το 4,8% έχουν διδακτορικό δίπλωμα ειδίκευσης. Το ¼ του δείγματος της έρευνας είναι δάσκαλοι, ενώ από τις ειδικότητες της Β/θμιας η πολυπληθέστερη είναι αυτή των φιλολόγων (18,7%) και ακολουθούν οι καθηγητές ξένων γλωσσών (7,2%), οι φυσικοί (4,8%) και οι μαθηματικοί (4%). Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν και 8 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, που εκπροσωπούν το 3,2% του δείγματος.

3.2 Εργαλείο και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Μάιο έως τον Ιούλιο 2021. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης, που δημιουργήθηκε από τις ερευνήτριες για να καλύψει τις ανάγκες και τον σκοπό της έρευνας. Πρόκειται για ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο προωθήθηκε σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης του νομού Φλώρινας, καθώς και σε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες αλλά και εκπαιδευτικούς άλλων περιοχών, σε φοιτητές της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας και αποφοίτους της, οι οποίοι αποτελούν την ομάδα των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Επομένως, ως τεχνική συλλογής των δεδομένων εφαρμόστηκε μη πιθανοτική δειγματοληψία και συγκεκριμένα δειγματοληψία-χιονοστιβάδα.

Το ερωτηματολόγιο ξεκινά με ένα εισαγωγικό κείμενο και ακολουθούν δύο ομάδες ερωτήσεων. Στην Α Ομάδα περιλαμβάνονται τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, ιδιότητα, έτη υπηρεσίας, ειδικότητα, επίπεδο σπουδών). Η ομάδα Β περιλαμβάνει ερωτήσεις που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκμάθηση της γραφής με βάση τρεις άξονες: Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις Β1-Β7. Υπάρχουν τρεις ερωτήσεις με αριθμητικά δεδομένα για να διαπιστωθεί το ποσοστό των μαθητών που αντιμετωπίζει προβλήματα στην ανάπτυξη της γραφής, δύο ερωτήσεις κλειστού τύπου με 'ναι-όχι', δύο ερωτήσεις κλειστού τύπου με δυνατότητα απάντησης σε πεντάβαθμη και δεκάβαθμη κλίμακα τύπου Likert για να διερευνηθεί το πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη γραφή, πόσο ικανοποιημένοι είναι με την ανάπτυξη της γραφής των μαθητών τους και εάν πιστεύουν ότι το φύλο επηρεάζει την ποιότητα και ταχύτητα της γραφής. Ο

δεύτερος άξονας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις Β8 και Β9 που είναι πολλαπλής επιλογής και διερευνούν τη συχνότητα και τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνονται τα προβλήματα στην ανάπτυξη της γραφής. Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις Β10-Β13. Οι τρεις είναι κλειστού τύπου (Likert) και η τρίτη πολλαπλής επιλογής προκειμένου να διερευνηθούν οι αιτίες των προβλημάτων γραφής, οι συνέπειες και οι τρόποι επίλυσής τους καθώς και η πιθανή σύνδεσή τους με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα ή διαταραχές.

Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε ως προς τη σαφήνεια της διατύπωσης με μία μικρή έρευνα-πιλότο. Από τα είδη αξιοπιστίας, κατά τον Creswell (2016, 198), επιλέχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, η οποία εκτιμήθηκε με τον συντελεστή Cronbach's alpha και κατέδειξε την ομοιογένεια της κλίμακας. Τέλος, η εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε από τον επιβλέποντα καθηγητή πριν από τη συλλογή των δεδομένων.

3.3 Επεξεργασία των δεδομένων

Τα δεδομένα καταχωρήθηκαν σε λογισμικό πακέτο ανάλυσης δεδομένων, το οποίο εξασφάλισε αυτόματα τους υπολογισμούς της απόλυτης, της σχετικής και της αθροιστικής συχνότητας, καθώς και την κατασκευή των σχετικών διαγραμμάτων, και τη δημιουργία πινάκων κατανομής συχνοτήτων, σε μορφή πινάκων και γραφημάτων. Με αυτό υπολογίστηκαν οι Δείκτες Κεντρικής Τάσης: για κανονική κατανομή και ερωτήσεις που αφορούν δεδομένα σε κλίμακα ίσων διαστημάτων ή αναλογική αξιοποιήθηκε ο αριθμητικός μέσος όρος, ενώ για δεδομένα που έχουν μετρηθεί σε κατηγορική κλίμακα αξιοποιήθηκε η δεσπόζουσα τιμή. Η διασπορά των τιμών περιγράφηκε μέσω της χρήσης της τυπικής απόκλισης.

4. Αποτελέσματα

4.1 Ευρήματα και διαπιστώσεις

Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το 36% των μαθητών αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάπτυξη ευχερούς και ευανάγνωστης γραφής, ενώ λιγότεροι από τους μισούς μαθητές μπορούν να γράψουν χωρίς προβλήματα για τουλάχιστον 30 λεπτά.
- Οι μεταβλητές, φύλο, ηλικία, ιδιότητα, χρόνια υπηρεσίας και επίπεδο σπουδών, δεν επηρεάζουν τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στα παραπάνω.
- Οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την ανάπτυξη της γραφής των μαθητών τους σε σχέση με αυτούς της Β/θμιας. Περισσότερο ικανοποιημένοι από όλους εμφανίζονται οι Νηπιαγωγοί, ενώ λιγότερο οι Φιλόλογοι.
- Θεωρούν ότι το φύλο επηρεάζει την ποιότητα γραφής σε ποσοστό 44%, ενώ την ταχύτητα γραφής σε ποσοστό 23%, με τα κορίτσια να βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση.

- Θεωρούν πολύ σημαντική την καλλιέργεια δεξιοτήτων γραφής των μαθητών, με τους Μαθηματικούς να δίνουν λιγότερη βαρύτητα, σε αντίθεση με τους Νηπιαγωγούς οι οποίοι την αξιολογούν με τον μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες ειδικότητες.
- Το 38% φαίνονται να επηρεάζονται από το ευανάγνωστο του γραφικού χαρακτήρα κατά τη διάρκεια αξιολόγησης ενός γραπτού. Ωστόσο, όσο πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι, και όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο σπουδών τους, τόσο λιγότερο επηρεάζονται από τον παράγοντα αυτό.
- Τα προβλήματα παρουσιάζονται κυρίως 'με δυσανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα' (85%) και με 'λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας' (69%). Ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς επιλέγει και την απάντηση 'με αντιστροφές γραμμάτων, αναγραμματισμούς και καθρεπτισμούς'.
- Τα προβλήματα παρουσιάζονται κυρίως 'κατά την υπαγόρευση από τον εκπαιδευτικό' (76%) και 'κατά τη λήψη σημειώσεων' (76%).
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνδέουν τα προβλήματα στην ανάπτυξη της γραφής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές, όπως αυτισμό και ΔΕΠ-Υ.
- Δεν παρατηρούνται διαφορές στους in-service και pre-service σε ό,τι αφορά το εάν τα προβλήματα στη γραφή οφείλονται σε εγγενείς/κληρονομικούς ή εξωγενείς/περιβαλλοντικούς παράγοντες.
- Οι περισσότεροι αποδίδουν τα προβλήματα αυτά κυρίως: α) στην αυξημένη ψηφιακή επικοινωνία και την υπερβολική έκθεση στα μέσα επικοινωνίας (68%), β) τη λίγη εξάσκηση στο σπίτι (63%) και γ) την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών για τη γραφή (63%). Οι Νηπιαγωγοί θεωρούν ως σημαντικότερους παράγοντες τη 'δυσκολία στον οπτικοκινητικό συντονισμό' (100%), τη 'δυσκολία στη λεπτή κινητικότητα' (88%) και την 'εσφαλμένη λαβή μολυβιού' (88%). Οι Δάσκαλοι αναφέρουν ως πρώτο παράγοντα την 'αυξημένη ψηφιακή επικοινωνία και υπερβολική έκθεση στα μέσα επικοινωνίας' (70%), ενώ δίνουν μεγάλη βαρύτητα και στην 'πολύ λίγη εξάσκηση στο σπίτι' (65%). Οι Φιλόλογοι ως πρώτο παράγοντα αναφέρουν την 'έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών' (83%), ενώ οι Μαθηματικοί και οι Φυσικοί την 'αυξημένη ψηφιακή επικοινωνία και υπερβολική έκθεση στα μέσα επικοινωνίας' (80% και 83% αντίστοιχα) και μεγάλη βαρύτητα δίνουν στην 'πολύ λίγη εξάσκηση στο σπίτι' (80% και 83% αντίστοιχα). Οι Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής ως σημαντικότερο παράγοντα αξιολογούν τη 'δυσκολία στον οπτικοκινητικό συντονισμό' (88%).
- Ως πιο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων προτείνουν 'περισσότερο διαθέσιμο χρόνο για βοήθεια στην τάξη' (με βαθμό συμφωνίας 4,22 στα 5), 'περισσότερη εξάσκηση στη σωστή φορά γραφής των γραμμάτων κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Γραφής' (4,16) και 'περισσότερη εξάσκηση στο σπίτι' (4,12). Λιγότερο συμφωνούν με τις προτάσεις 'λιγότερες

ασκήσεις γραφής' (2,26) και 'δυνατότητα επιλογής πληκτρολόγησης αντί γραφής με το χέρι' (2,36). Στους εκπαιδευτικούς Α/θμιας η πιο δημοφιλής απάντηση είναι οι 'γραπτές εργασίες με νόημα για τους μαθητές' (4,31), ενώ ήσσονος σημασίας είναι οι 'λιγότερες ασκήσεις γραφής' (2,32). Στους εκπαιδευτικούς Β/θμιας η πιο δημοφιλής απάντηση είναι 'περισσότερος διαθέσιμος χρόνος για βοήθεια στην τάξη' (4,20) ενώ δεν επιλέγεται σημαντικά η πρόταση 'λιγότερες ασκήσεις γραφής' (2,18). Την 'παραπομπή σε εργοθεραπεία ή/και διαγνωστικό κέντρο', αναφέρουν περισσότερο οι Ειδικής Αγωγής (4,38 με ΜΟ δείγματος 3,55) και λιγότερο από όλους οι Μαθηματικοί (2,70).

4.2 Συσχέτιση των ευρημάτων της έρευνας με τα αντίστοιχα των ερευνών της βιβλιογραφίας

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι το 36% των μαθητών αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής. Η άποψη αυτή συμφωνεί με τις έρευνες των Marquardt και συν. (2016), Feder και Majnemer (2007) και Van Hartingsveldt και συν. (2011). Οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την ανάπτυξη της γραφής των μαθητών τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας, εύρημα που συνάδει και με το αντίστοιχο της έρευνας των Marquardt και συν. (2016).

Η άποψη ότι τα προβλήματα στη γραφή των μαθητών παρουσιάζονται κυρίως με δυσανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα και ορθογραφικά λάθη έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας των Sumner και συν. (2013).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποδίδουν τα προβλήματα των δυσκολιών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής των μαθητών σε περιβαλλοντικούς και εξωγενείς παράγοντες και όχι σε κληρονομικούς, εύρημα που συνάδει με τα αποτελέσματα των ερευνών των Feder και Majnemer (2007) και Rosenblum και συν. (2006). Το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνδέουν τα προβλήματα αυτά με μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές (αυτισμό, ΔΕΠ-Υ, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, αναπτυξιακές διαταραχές συντονισμού των κινήσεων, δυσλεξία, δυσγραφία) συμφωνεί με τα ευρήματα των ερευνών των Prunty και Barnett (2017), Prunty και συν. (2016), Chang και Yu (2010) και Kushki και συν. (2011).

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι η πληκτρολόγηση και η υπερβολική ενασχόληση με τα ψηφιακά μέσα είναι οι κυριότεροι παράγοντες για την εμφάνιση προβλημάτων γραφής των μαθητών τους, άποψη που δεν συναντήσαμε σε καμία έρευνα των άρθρων που μελετήσαμε. Ωστόσο, οι έρευνες των Longcamp και συν. (2005) και Longcamp και συν. (2003) επισημαίνουν ότι η γραφή με το χέρι διευκολύνει την απομνημόνευση των γραμμάτων, τη διατήρησή τους στη μνήμη και επομένως συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως βέλτιστη πρακτική για την επίλυση των προβλημάτων γραφής των μαθητών τους την εντατικότερη εξάσκηση στο χειρόγραφο, άποψη που συμφωνεί με την έρευνα των Howe και συν. (2011), ενώ οι Feng και συν. (2019) προτείνουν ως εναλλακτικό τρόπο παραγωγής γραπτού λόγου την πληκτρολόγηση, η οποία σχετίζεται θετικά με την ταχύτητα της γραφής αλλά όχι με την υψηλή ποιότητα γραφής.

Σύμφωνα με τους Marquardt και συν. (2016), το εκπαιδευτικό σύστημα στη Γερμανία προσπαθεί να ανταποκριθεί στις δυσκολίες γραφής εν μέρει εισάγοντας όλο και περισσότερο ψηφιακούς τρόπους παραγωγής γραπτού λόγου στα σχολεία. Στις ΗΠΑ οι υπολογιστές καταλαμβάνουν περισσότερο χρόνο και πόρους στην τάξη αφήνοντας λιγότερο χρόνο για εξάσκηση στο χειρόγραφο. Στις Κάτω Χώρες η χρήση υπολογιστών και φορητών συσκευών για παραγωγή γραπτού λόγου στα σχολεία είναι πολύ προχωρημένη, καθώς δεν είναι λίγα τα σχολεία που έχουν εισάγει ταμπλέτες ως συμπλήρωμα της υπάρχουσας γραπτής εργασίας. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα αξίζει, κατά τη γνώμη μας, να διερευνηθεί σε μια μελλοντική έρευνα το μέγεθος της χρήσης υπολογιστών ή/και φορητών συσκευών στα ελληνικά σχολεία και το εάν και με ποιους τρόπους θα μπορούσε η πληκτρολόγηση να βοηθήσει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής των μαθητών.

5. Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα δεν αξιώνει μεταβιβασιμότητα/γενικευσιμότητα, εφόσον τα συμπεράσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερα σύνολα ομοειδών περιπτώσεων από τον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται το συγκεκριμένο δείγμα, δηλαδή όλους τους εν ενεργεία και υποψήφιους εκπαιδευτικούς της Ελλάδας. Αναφέρθηκε ήδη στο μεθοδολογικό πλαίσιο πως το δείγμα της έρευνας είναι μη πιθανοτικό και εξαιρετικά μικρό, εάν λάβουμε υπόψη τη μεγάλη ετερογένεια του πληθυσμού της έρευνας.

Βιβλιογραφία

Adi-Japha, E., Landau, Y., Frenkel, L., Teicher, M., Gross-Tsur, V. & Shalev, R. (2007). ADHD and dysgraphia: Underlying mechanisms. *Cortex, 43*(6), 700-709. doi: 10.1016/S0010-9452(08)70499-4

Alamargot, D., Morin, M. & Dupuis, E. (2020). Handwriting Delay in Dyslexia: Children at the End of Primary School Still Make Numerous Short Pauses When Producing Letters. *Journal of Learning Disabilities, 53*(3), 163-175.

Βλάχος, Φ. (2020). Τα οφέλη της γραφής με το χέρι στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας: Ανασκόπηση νευροαπεικονιστικών ευρημάτων. *Ψυχολογία, 25*(2), 1-12.

Cahill, S. M. (2009). Where Does Handwriting Fit In? Strategies to Support Academic Achievement. *Intervention in School and Clinic, 44*(4), 223-228. doi: 10.1177/1053451208328826

Chang, S.-H. & Yu, N.-Y. (2010). Characterization of motor control in handwriting difficulties in children with or without developmental coordination disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology, 52*, 244-250. doi: 10.1111/j.1469-8749.2009.03478.x

Collette, D., Anson, K., Halabi, N., Schlierman, A. & Suriner, A. (2017). Handwriting and Common Core State Standards: Teacher, occupational therapist, and administrator perceptions from New York State public schools. *American Journal of Occupational Therapy, 71*, 7106220010. https://doi.org/10.5014/ajot.2017.021808

Connelly, V., Dockrell, J., Walter, K. & Critten, S. (2012). Predicting the quality of composition and written language bursts from oral language, spelling and handwriting skills in children with and without specific language impairment. *Written Communication, 29*, 278-302. doi: 10.1177/0741088312451109

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Έλλην.

Feder, K. P. & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology, 49*, 312-317.

Feng, L., Lindner, A. & Ji, X. R. (2019). The roles of handwriting and keyboarding in writing: a meta-analytic review. *Reading and Writing, 32*, 33-63. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9749-x

Graham, S., Berninger, V., Abbott, R., Abbott, S. & Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology, 89*, 170-182.

Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N. & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility in grades 1-9. *The Journal of Educational Research, 92*(1), 42-52.

Graham, S., Harris, K., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology, 92*, 620–633.

James, K. H. & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education, 1*, 32-42. http://dx.doi.org/10.1016/j.tine.2012.08.001

Kim, Y.-S. & Schatschneider, C. (2016). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *Journal of Educational Psychology, 109*(1), 35-50. https://doi.org/10.1037/edu0000129

Kim, Y.-S., Al Otaiba, S., Wanzek, J. & Gatlin, B. (2015). Toward an understanding of dimensions, predictors, and the gender gap in written composition. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 79-95.

Kushki, A., Chau, T. & Anagnostou, E. (2011). Handwriting Difficulties in Children with Autism Spectrum Disorders: A Scoping Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*, 1706-1716. DOI 10.1007/s10803-011-1206-0

Lichtsteiner, S., Wicki, W. & Falmann P. (2018). Impact of handwriting training on fluency, spelling and text quality among third graders. *Reading and Writing, 31*, 1295-1318. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9825-X

Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes J.-C. & Velay, J.-L. (2006). Remembering the orientation of newly learned characters depends on the associated writing knowledge: A comparison between handwriting and typing. *Human Movement Science, 25*, 646-656.

Longcamp, M., Zerbato-Poudou M.-T. & Velay J.-L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica, 119*, 67-79. doi:10.1016/j.actpsy.2004.10.019

Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 4*(1), 3-34.

Mueller, P. A. & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science, 25*(6), 1159-1168. https://doi.org/10.1177/ 0956797614524581

Prunty, M. & Barnett, A. L. (2017). Understanding handwriting difficulties: A comparison of children with and without motor impairment. *Cognitive Neuropsychology, 34*(3-4), 205-218. doi: 10.1080/02643294.2017.1376630

Prunty, M., Barnett, A. L., Wilmut, K, & Plumb, M. (2016). The impact of handwriting difficulties on compositional quality in children with developmental coordination disorder. *British Journal of Occupational Therapy, 79*(10), 591-597. https://doi.org/10.1177/0308022616650903

Puranik, C. S. & Al Otaiba, S. (2012). Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Reading and Writing, 25*, 1523-1546. DOI: 10.1007/s11145-011-9331-x

Rosenblum, S. (2018). Inter-relationships between objective handwriting features and executive control among children with developmental dysgraphia. *PLoS ONE 13*(4): e0196098. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196098

Rosenblum, S., Epsztein, L. & Josman, N. (2008). Handwriting performance of children with attention deficit hyperactive disorders: A pilot study. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 28*(3), 219-234. DOI: 10.1080/01942630802224934

Sumner, E., Connelly, V. & Barnett, A. (2013). Children with dyslexia are slow writers because they pause more often and not because they are slow at handwriting execution. *Reading and Writing, 26*(6), 991-1008. DOI 10.1007/s11145-012-9403-6

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/5332

Van Hartingsveldt, M., De Groot, I., Aarts, P. B. & Nijhuis-Van Der Sanden, M. W. (2011). Standardized tests of hand-writing readiness: A systematic review of the literature. *Developmental Medicine & Child Neurology, 53*, 506-515.

Van Waelvelde, H., Hellinckx, T., Peersman, W. & Smits-Engelsman, B. C. M. (2012). SOS: a screening instrument to identify children with handwriting impairments. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 32*(3), 306-319. doi: 10.3109/01942638.2012.678971

Vlachos, F. & Bonoti, F. (2006). Explaining age and sex differences in children's handwriting: A neurobiological approach. *European Journal of Developmental Psychology, 3*, 113-123. https://doi.org/10.1080/17405620500371455

Wallen, M., Duff, S., Goyen T.-A. & Froude, E. (2013). Respecting the evidence: Responsible assessment and effective intervention for children with handwriting difficulties. *Australian Occupational Therapy Journal, 60*, 366-369. doi: 10.1111/1440-1630.12045

Ο προσανατολισμός στόχων επίτευξης των μαθητών και η σχέση τους με τη συμμετοχή και την επίδοση στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: Μια εμπειρική έρευνα

Ελένη Καραστεργίου
Εκπαιδευτικός/Υποψήφια Διδάκτωρ, ΑΠΘ
ekaraste@edlit.auth.gr
Δημήτριος Σταμοβλάσης
Αναπληρωτής Καθηγητής, ΑΠΘ
stadi@edlit.auth.gr

Περίληψη
Στην παρούσα έρευνα εξετάσθηκε ο βαθμός συμμετοχής και η συνολική επίδοση των μαθητών Α΄ Λυκείου στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών (ΑΕ) σε συνάρτηση με τον προσανατολισμό στόχων επίτευξης. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε ο ρόλος των μεταβλητών: στόχοι μάθησης-προσέγγισης, στόχοι επίδοσης-προσέγγισης, στόχοι επίδοσης-αποφυγής, η αυτο-αποτελεσματικότητα και το ενδιαφέρον σε σχέση με τη συμμετοχή και την αξιολόγηση των μαθητών. Ακολουθήθηκε σχεδιασμός διαχρονικής έρευνας, κατά τον οποίο όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές μετρήθηκαν στην αρχή και στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους μέσω ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς (PALS) προσαρμοσμένων στο μάθημα. Η συμμετοχή καταγράφηκε με παρατήρηση σε μια 4/βμια κλίμακα Likert και για την επιμέρους αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκαν οι επιδόσεις τους στη μετάφραση, στις ερωτήσεις κατανόησης του νοήματος του κειμένου, στις ασκήσεις γραμματικής, συντακτικού και τέλος στις λεξιλογικές ασκήσεις. Εφαρμόστηκε η Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων (LCA) για την εξαγωγή συγκεκριμένων προφίλ μαθητών, η οποία υπέδειξε δύο ομάδες. Η ομάδα 1 αποτελείται από άτομα με συστηματικά μικρότερη διαχρονική επίδοση. Εμφανίζουν χαμηλότερους στόχους μάθησης αλλά υψηλότερους στόχους επίδοσης-αποφυγής. Το προφίλ αυτό δείχνει μικρότερο ενδιαφέρον, έχει χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα και αναλόγως μικρή συμμετοχή στο μάθημα. Η ομάδα 2 αποτελείται από άτομα με συστηματικά μεγαλύτερη διαχρονική επίδοση, παρουσιάζοντας αναλογικά και υψηλές επιδόσεις σε όλες τις επιμέρους ασκήσεις αξιολόγησης. Εμφανίζουν υψηλότερους στόχους μάθησης αλλά χαμηλότερους στόχους επίδοσης-αποφυγής. Αυτό το μαθητικό προφίλ εμφανίζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν αποκλειστικά τον προσανατολισμό στόχων μάθησης-προσέγγισης ως μια απαραίτητη συνθήκη για τη συμμετοχή και την καλή επίδοση των μαθητών στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Δεδομένου ότι είναι η πρώτη ερευνητική προσπάθεια που αφορά στο μάθημα των ΑΕ και σχετίζεται με τη συμμετοχή μέσω καταγραφής και παρατήρησης στη διάρκεια ενός ολόκληρου σχολικού έτους, μπορεί πρακτικά να αξιοποιηθεί συνεισφέροντας στον σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης.

Λέξεις-κλειδιά: προσανατολισμός στόχων επίτευξης, συμμετοχή, επίδοση

Abstract

This research investigated the level of participation and the overall performance of the first- year senior high school students in the subject of Ancient Greek and in relation to achievement goal orientations. Specifically, we investigated the role of variables: Mastery approach goals, performance-approach goals, performance-avoidance goals, self-efficacy, and interest in relation to participation and achievement. The research followed a longitudinal design, during which, the psychometric variables were measured in the beginning and at the end of the academic year by the use of self-report questionnaires (PALS) adapted to the subject of Ancient Greek. Participation recorded via observations on a 4-point Likert scale and was measured per week as time-series. Regarding the individual evaluation of the students on the particular subject module, their performance in translation, comprehension questions, grammar exercises, syntax and finally vocabulary exercises were measured also as time-series per week. Latent Class Analysis (LCA) was used, which revealed two particular student groups/profiles. Group 1 consists of people with systematically lower longitudinal performance. Students in Group 1 show low learning goals but higher performance-avoidance goals. This profile showed less interest and had less self-efficacy and accordingly less participation in the class. Students in Group 2 show higher learning goals/ mastery goal orientations and lower performance-avoidance goals. This student profile showed higher interest and higher self-efficacy. The results of our research show exclusively the mastery approach orientation as the necessary condition for the high achievement and participation. The merit of the present endeavor is that this is the first attempt to associate participation and achievement in Ancient Greek with achievement goals and particularly in a longitudinal research. The findings inform educators when design the proper intervention programs.

Keywords: goal orientations, participation, performance

0. Εισαγωγή

Άραγε τι οδηγεί έναν μαθητή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην επιτυχία ή στην αποτυχία; Υπάρχει ιδανικό μαθητικό προφίλ που διασφαλίζει την επιτυχία και εξοβελίζει την αποτυχία; Γιατί συχνά οι μαθητές αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους στην αντίστοιχη ύπαρξη ή έλλειψη της ικανότητάς τους και της προσπάθειάς τους; Αυτές και άλλες σχετικές εκπαιδευτικές ανησυχίες αποτέλεσαν την αφόρμηση για το συγκεκριμένο θέμα της παρούσας εργασίας, προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφορετικές στάσεις που έχουν οι μαθητές/τριες απέναντι στη μάθηση, στα κίνητρα που τους ωθούν, στους στόχους που υιοθετούν και στον τρόπο που συμπεριφέρονται, όταν βρεθούν μέσα σε περιβάλλοντα επίτευξης, όπως είναι αυτό της τάξης. Οι ατομικές αυτές διαφορές οδηγούν με τη σειρά τους σε διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα και επηρεάζουν παράγοντες, όπως τη σχολική επίδοση και τον βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών (Ames, 1992).

1. Θεωρητικό μέρος

1.1 Θεωρία προσανατολισμού στόχων - ατομικοί στόχοι επίτευξης

Στη δεκαετία του ’80 οι μελετητές ορμώμενοι από τη θεωρία του κινήτρου επίτευξης, που σχετίζει τη δράση με την εσωτερική επιθυμία του ατόμου, διαμόρφωσαν τη Θεωρία Προσανατολισμού Στόχων (ΘΠΣ). Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση

στόχευε να εξετάσει τις διεργασίες που συνδέονται με τα κίνητρα μέσα από τη σκοπιά των στόχων που τα άτομα υιοθετούν σε καταστάσεις επίτευξης (Elliot & Harackiewicz, 1996˙ Pintrich, 2003). Οι ερευνητικές τους προσπάθειες επικεντρώθηκαν ιδιαίτερα στους στόχους επίτευξης των μαθητών, οι οποίοι μπορούν να οριστούν ως στόχοι μαθητών για συμμετοχή ή μη εμπλοκή στη συμπεριφορά επίτευξης (Patrick et al., 2011˙ Skaalvik & Federici, 2015).

Οι εισηγητές της θεωρίας προχώρησαν τη δεκαετία του ’90 σε ένα διχοτομημένο μοντέλο των στόχων επίτευξης και τους διέκριναν σε δύο κατηγορίες προσανατολισμού στόχων (goal orientations): τους στόχους μάθησης (learning goals) και τους στόχους επίδοσης (performance goals). Αφενός, στους στόχους μάθησης, οι μαθητές επιδιώκουν τη βελτίωση και την αύξηση των ικανοτήτων τους, γι’ αυτό και έχουν την τάση να αυτο-αξιολογούνται. Αφετέρου, στους στόχους επίδοσης η επικέντρωση είναι στην επίδειξη ικανότητας, τη λήψη καλών βαθμών και την επιδίωξη να είναι κανείς καλύτερος από τους άλλους μαθητές (Ames & Archer, 1988).

Σε ένα επόμενο βήμα εξέλιξης της θεωρίας οι μελετητές τριχοτόμησαν το υπάρχον μοντέλο. Το τριχοτομημένο πλέον μοντέλο επίτευξης κινήτρων περιλαμβάνει τρεις διαφορετικούς στόχους επίτευξης: α) στόχους μάθησης (mastery goals) με κύριο σκοπό την κατάκτηση του έργου επίτευξης, β) στόχους επίδοσης-προσέγγισης (performance-approach goals) με σκοπούς την προσέγγιση της επιτυχίας και την προσωπική ανάδειξη σε σχέση με τους άλλους και γ) στόχους επίδοσης-αποφυγής (performance-avoidance goals), που εστιάζουν στην αποφυγή επίδειξης ανεπάρκειας και αποφυγή της αποτυχίας γενικά (Elliot & Church, 1997). Τα κύρια χαρακτηριστικά των τριών μαθητικών προφίλ παρατίθενται στον ακόλουθο Πίνακα 1.

Πίνακας 1: **Τα κύρια χαρακτηριστικά των μαθητικών προφίλ σύμφωνα με το τριχοτομημένο μοντέλο των Elliot και Church**

ΜΑΘΗΤΙΚΑ ΠΡΟΦΙΛ		
Μαθητές με στόχους μάθησης: · υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα · θετική στάση απέναντι στη μάθηση · αυξημένη προσπάθεια & επιμονή · χρήση γνωστικών & μεταγνωστικών στρατηγικών	**Μαθητές με στόχους επίδ.-προσέγγισης:** · χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα · επιλογή έργων μέτριας πρόκλησης & δυσκολίας · χρήση επιφανειακών στρατηγ. μάθησης · άγχος/ απροθυμία αναζήτησης βοήθειας	**Μαθητές με στόχους επίδ. –αποφυγής** · αρνητική στάση στη μάθηση · επιλογή εξαιρετικά εύκολων ή δύσκολων έργων · χρήση επιφανειακών στρατηγ. μάθησης · άγχος/αδιαφορία

Η Θεωρία του Προσανατολισμού των Στόχων σημείωσε εκ νέου πρόοδο, όταν ο Elliot και οι συνεργάτες του (Elliot & McGregor, 2001) και ο Printrich (2000b) πρότειναν ένα νέο μοντέλο, των 2x2 στόχων. Με το ίδιο σκεπτικό του διαχωρισμού των στόχων επίδοσης σε προσέγγιση και αποφυγή πρότειναν και τον ανάλογο διαχωρισμό των στόχων μάθησης σε στόχους μάθησης/προσέγγισης και στόχους

μάθησης/αποφυγής. Πρότειναν έναν τέταρτο τύπο στόχων που αφορά μαθητές που οι υψηλοί υιοθετημένοι στόχοι τους τούς προκαλούν έντονο άγχος και γι' αυτό συχνά εγκαταλείπουν την προσπάθειά τους, όταν κρίνουν ότι το αποτέλεσμα της εργασίας τους δεν εκπληρώνει τις αρχικές αυστηρές προδιαγραφές που έχουν ορίσει.

Στην πιο πρόσφατη εκδοχή της θεωρίας οι μελετητές άρχισαν να διερευνούν την πιθανότητα οι στόχοι επίδοσης-προσέγγισης να είναι προσαρμοστικοί· μετακίνησαν δηλαδή το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στην παρατήρηση αλληλεπίδρασης των στόχων μάθησης με τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης (Harackiewicz et al., 2002). Συγκεκριμένα, πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν ότι δεν υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον στόχο μάθησης και στόχο επίδοσης-προσέγγισης, γεγονός που θα στήριζε την αποκλειστική υιοθέτηση ενός μόνο τύπου στόχων από τους μαθητές (Barron & Harackiewicz, 2001˙ Stamovlasis & Gonida, 2018). Μέσα στη σχολική τάξη, οι μαθητές μπορούν να υιοθετήσουν έναν συνδυασμό διαφορετικών στόχων ανάλογα με το μάθημα, την περίσταση και τις τρέχουσες ανάγκες (Leondari & Gonida, 2007˙ Senko et al., 2017˙ Abd-El-Fatta, 2018). Στην πράξη, επομένως, ένας μαθητής μπορεί να ενδιαφέρεται για την κατοχή της μάθησης του συγκεκριμένου αντικειμένου αλλά, συγχρόνως, να επιθυμεί να κατακτήσει υψηλότερες βαθμολογίες συγκριτικά με τους συμμαθητές του.

1.2 Το ενδιαφέρον στη μάθηση

Σε άμεση συνάρτηση με τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης βρίσκεται το ενδιαφέρον που δείχνει ο μαθητής, καθώς χωρίς την ύπαρξη του ενδιαφέροντος δεν διαμορφώνονται κίνητρα και στόχοι. Το ενδιαφέρον ορίζεται ως μια κινητήρια μεταβλητή που αναφέρεται σε μια ψυχολογική κατάσταση εμπλοκής ή προδιάθεση για συμμετοχή εκ νέου σε μια συγκεκριμένη εργασία, γεγονός, ή μια ιδέα (Hidi & Renninger, 2006). Σύμφωνα με τις Harackiewicz, Smith και Priniski (2016) το ενδιαφέρον είναι μια ισχυρή κινητήρια διαδικασία που ενεργοποιεί την εκμάθηση και είναι απαραίτητη για την ακαδημαϊκή επιτυχία.

1.3 Αυτο-αποτελεσματικότητα

Στο σχολικό πλαίσιο η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις αντιλήψεις του μαθητή σχετικά με τις ικανότητές του για την επιτυχή έκβαση ενός συγκεκριμένου έργου σε μια συνθήκη ακαδημαϊκής επίτευξης (Pintrich & Schunk, 1996). Οι πεποιθήσεις του μαθητή επηρεάζονται από την προηγούμενη επίδοσή του, την παρατήρηση των επιδόσεων των άλλων, την ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση που δέχεται το άτομο από τους σημαντικούς άλλους για εμπλοκή σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και τις ψυχοφυσιολογικές αντιδράσεις που βιώνει κατά την επιτέλεση της σχετικής δραστηριότητας (π.χ. άγχος, κούραση, ηρεμία) (Bandura 1997). Η αυτο-αποτελεσματικότητα, συνεπώς, σχετίζεται με όλη τη διαδικασία της μάθησης, αφού συνδέεται θετικά με τους ατομικούς στόχους μάθησης, με τη χρήση λειτουργικών στρατηγικών, τις πεποιθήσεις αυτο-αντίληψης και ετερο-αντίληψης και την επίδοση του μαθητή (Gonida & Leondari, 2011).

1.4 Η σημασία της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία του σχολείου

Στην παιδαγωγική επιστήμη έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες προσέγγισης και απόδοσης του όρου συμμετοχή. Αρχικά, ορίζεται ως ενέργεια που αναφέρεται στον μαθητή, αποδίδοντας του ενεργητικό και δραστήριο ρόλο στη διαδικασία της

μάθησης, χωρίς να είναι παθητικός δέκτης των γνώσεων. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε διαδικασίες συνεργατικής κατασκευής της γνώσης αποτελεί προϋπόθεση μάθησης σύμφωνα με τις κοινωνιο-πολιτισμικές θεωρίες. Επομένως, η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται μια εκ των ων ουκ άνευ συνθήκη για την επίτευξη της μάθησης, κατά τη διάρκεια της οποίας ο συμμετέχων μαθητής εμπλέκεται σε επικοινωνιακές δραστηριότητες, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες δράσης και συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του στο πλαίσιο ενός παιδαγωγικού διαλόγου για την πραγματοποίηση των διδακτικών στόχων (Stamovlasis et al., 2006).

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκεπτικό και στόχοι έρευνας

Από την ανασκόπηση της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας προέκυψε ότι αναφορικά με τη διδασκαλία των ΑΕ παρατηρείται ερευνητικό κενό στο πλαίσιο της παραπάνω Θεωρίας Προσανατολισμού Στόχων. Στην Ελλάδα, έχουν γίνει σχετικές έρευνες, προσεγγίζοντάς την - όμως πάντα - στο πλαίσιο άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως της Ν. Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Φυσικής Αγωγής. Δεν υπάρχει, όμως, άλλη έρευνα που να αφορά στο μάθημα των Αρχαίων, ούτε και γενικά άλλη έρευνα που να σχετίζεται με τη συμμετοχή και την επίδοση μέσω καταγραφής και παρατήρησης στη διάρκεια μιας ολόκληρης ακαδημαϊκής χρονιάς.

Η εν λόγω ερευνητική προσπάθεια αφορούσε σε μαθητές που φοιτούσαν στην Α΄ Λυκείου και παρακολουθούσαν το μάθημα των ΑΕ κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Πρωταρχικό στόχο της έρευνάς μας αποτέλεσε ο έλεγχος της ισχύος του μοντέλου των στόχων επίτευξης (στόχοι μάθησης, στόχοι επίδοσης-προσέγγισης, στόχοι επίδοσης-αποφυγής) μέσα σε μαθησιακά περιβάλλοντα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Δεύτερος στόχος ήταν η διερεύνηση της συσχέτισης των σχέσεων ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών αφενός με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και αφετέρου με το ενδιαφέρον που διακρίνει τους μαθητές για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Ο τρίτος στόχος αφορούσε τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών και στη συμμετοχή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ατομικές διαφορές των μαθητών, τέλος, διερευνήθηκαν σε σχέση με το φύλο και την εκάστοτε επίδοσή τους στα τεστ.

2.2 Μεθόδευση της ερευνητικής διαδικασίας

2.2.2 Δείγμα

Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές που φοιτούσαν στην Α΄ Λυκείου ενός δημόσιου σχολείου (N=40). Η δειγματοληψία ήταν προφανώς δειγματοληψία ευκαιρίας, λόγω του ότι καθορίστηκε από τη δυνατότητα πρόσβασης στις εν λόγω τάξεις. Έτσι δόθηκε η ευκαιρία να πραγματοποιηθεί το ερευνητικό σχέδιο και οι στόχοι της έρευνας, καθ' ότι οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν η πραγματική σχολική επίδοση και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα των ΑΕ και όχι βασισμένες σε αυτο-αναφορές των παιδιών.

2.2.3 Εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας με σκοπό τη διερεύνηση των στόχων επίτευξης των μαθητών στο μάθημα των ΑΕ

χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Ταυτόχρονα με το ερωτηματολόγιο εφαρμόσαμε και τη μέθοδο της παρατήρησης, καθώς παράλληλα καταγραφόταν συστηματικά και η προφορική συμμετοχή των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου να οδηγηθούμε στην πληρέστερη διερεύνηση του ρόλου του προσανατολισμού των στόχων επίτευξης των μαθητών. Καταχωρήθηκε, τέλος, κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους και η συμμετοχή των μαθητών σε μια 4-θμια κλίμακα Likert. Η κλίμακα βασιζόταν στην άμεση σε παρατήρηση του διδάσκοντα, που καταχωρούσε συστηματικά σε τακτική κλίμακα τις παρεμβάσεις των μαθητών.

Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα (4) ερωτηματολόγια προσαρμοσμένα και επικεντρωμένα όλα στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών:

1. Το πρώτο ερωτηματολόγιο αφορούσε τους ατομικούς στόχους επίτευξης των μαθητών/τριών (Student's Personal Achievement Goal Orientations, PALS, 2000).
2. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αφορούσε τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών και είχε στόχο να διερευνήσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα (Self-efficacy beliefs, Pintrich & De Groot, 1990).
3. Το τρίτο ερωτηματολόγιο διερευνούσε το ενδιαφέρον των μαθητών για το αντικείμενο των Αρχαίων (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000).
4. Το τέταρτο ερωτηματολόγιο αφορά στις αντιλήψεις των μαθητών για το προσανατολισμό των στόχων (δομή στόχων στη τάξη) των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το σχετικό μάθημα στο συγκεκριμένο δείγμα μαθητών (Student perceptions of teacher goals, PALS, 2000) .

Τα τρία πρώτα ερωτηματολόγια δόθηκαν συνδυασμένα με ενιαία μορφή σε δύο διαφορετικές φάσεις της σχολικής περιόδου, τον Οκτώβριο και τον Απρίλιο, προκειμένου να διερευνήσουμε τυχόν μετατόπιση των προσανατολισμών των στόχων των μαθητών. Το τέταρτο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα σε ενδιάμεση χρονική στιγμή. Όλα τα παραπάνω εργαλεία είναι μεταφρασμένα από τις Leondari και Gonida (2007), προσαρμοσμένα, ωστόσο, από εμάς για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

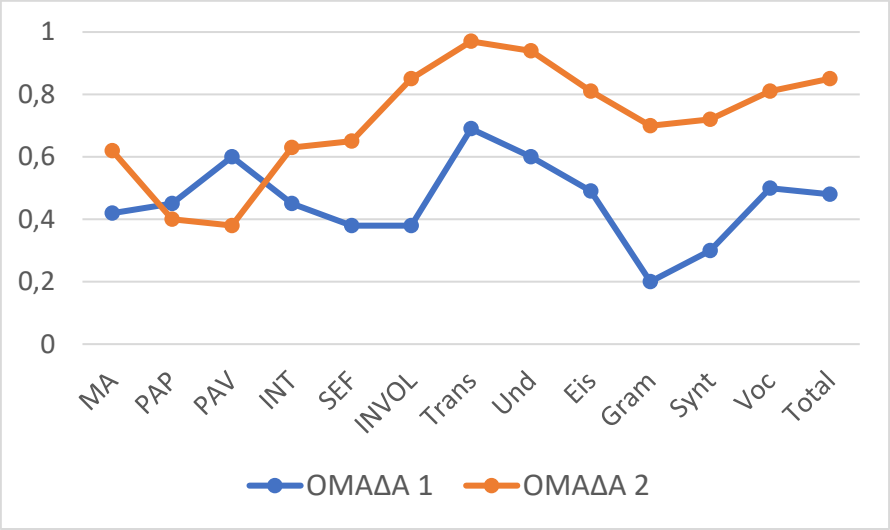
3. Ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων (Latent Class Analysis-LCA) (Clogg, 1995˙ Dayton, 1998). Είναι μια μέθοδος που μπορεί να κατατάσσει, με βάση τις τιμές σε έναν αριθμό μεταβλητών, τους συμμετέχοντες σε ομάδες (clusters) με διακριτά χαρακτηριστικά που λέγονται λανθάνουσες κατηγορίες/ομάδες (latent classes). Η LCA είναι μια «model-based» μέθοδος, με στατιστικά κριτήρια τα οποία επιτρέπουν γενίκευση στον πληθυσμό. Η ταξινόμηση στη LCA βασίζεται στη δεσμευμένη πιθανότητα, όπου οι συμμετέχοντες, που τελικά κατατάσσονται στην ίδια ομάδα, έχουν την ίδια πιθανότητα να δώσουν το ίδιο μοτίβο απαντήσεων στα ερωτηματολόγια, δηλαδή να έχουν τις ίδιες τιμές στις υπό εξέταση μεταβλητές.

4. Αποτελέσματα

Συσχέτιση των Προσανατολισμών στόχων με την αυτο-αποτελεσματικότητα, το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή και την επιμέρους αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών

Από την ανάλυση δεδομένων η LCA υπέδειξε δύο ομάδες. Η ομάδα 1 αντιστοιχεί στο 52,17% και η ομάδα 2 αντιστοιχεί στο 47,83% του δείγματος. Το παρακάτω Διάγραμμα δείχνει τα προφίλ των δύο ομάδων και τη σχέση τους με τις υπό διερεύνηση μεταβλητές. Ο κάθετος άξονας στο Διάγραμμα είναι οι υπο-συνθήκη πιθανότητες να έχουν υψηλές τιμές στις εν λόγω μεταβλητές, δεδομένου ότι ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα. Παρατηρούμε ότι η ομάδα 1 αποτελείται από άτομα με συστηματικά μικρότερη διαχρονική επίδοση στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, παρουσιάζοντας ιδιαίτερη δυσκολία να ανταποκριθούν στις ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού. Στη μοναδική άσκηση που εμφανίζουν σχετικά υψηλότερες επιδόσεις είναι αυτή της μετάφρασης. Οι μαθητές της ομάδας 1 εμφανίζουν χαμηλότερους στόχους μάθησης αλλά υψηλότερους στόχους επίδοσης (προσέγγισης και αποφυγής). Το προφίλ αυτό δείχνει μικρότερο ενδιαφέρον, έχει χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα και αναλόγως μικρή συμμετοχή στο μάθημα. Η ομάδα 2 αποτελείται από άτομα με συστηματικά μεγαλύτερη διαχρονική επίδοση στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, παρουσιάζοντας αναλογικά και υψηλές επιδόσεις σε όλες τις επιμέρους ασκήσεις αξιολόγησης που τους δόθηκαν. Οι μαθητές της ομάδας 2 εμφανίζουν υψηλότερους στόχους μάθησης αλλά χαμηλότερους στόχους επίδοσης-αποφυγής. Αυτό το μαθητικό προφίλ εμφανίζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα. Η LCA, με συμμεταβλητή το φύλο, έδειξε ότι η ομάδα 2 σχετίζεται με τα κορίτσια, ενώ η ομάδα 1 με τα αγόρια.



Διάγραμμα 1. Η υπο-συνθήκη πιθανότητα επιτυχίας κάθε Ομάδας/Προφίλ μαθητών σε σχέση με τους προσανατολισμούς στόχων (MA, PAP, PAV), αυτο-αποτελεσματικότητα(SEF), ενδιαφέρον (INT), συμμετοχή (INVOL) και επιμέρους αξιολόγηση στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών (μετάφραση, κατανόηση, εισαγωγή, συντακτικό, λεξικό, γενική επίδοση)

5. Συζήτηση ευρημάτων

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν σταθμισμένα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται την τελευταία δεκαετία και στον ελληνικό πληθυσμό. Επιπλέον, έχουν επικαιροποιηθεί σε πρόσφατες έρευνες που εφαρμόζουν τη Θεωρία Προσανατολισμού Στόχων σε συναφή αντικείμενα, όπως

τα Νέα Ελληνικά (Σταυροπούλου, 2021). Ως εκ τούτου, θεωρούμε υψηλή την εγκυρότητα στο ζήτημα της μέτρησης του προσανατολισμού των στόχων. Για το ζήτημα της αξιοπιστίας, οι τιμές της εσωτερικής συνέπειας για τα ψυχομετρικά εργαλεία μετρημένης με τον Cronbach's alpha ήταν ικανοποιητικές, λαμβάνοντας υπόψη τη διεθνή βιβλιογραφία.

Η επίδραση των προσανατολισμών στόχων στη διαχρονική επίδοση των μαθητών

Από τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους στόχους επίτευξης των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση διαπιστώθηκε υψηλή συσχέτιση. Οι μαθητές με χαμηλότερους στόχους μάθησης αλλά υψηλότερους στόχους επίδοσης-αποφυγής παρουσίασαν συστηματικά μικρότερη διαχρονική επίδοση στο μάθημα σε σχέση με τους μαθητές που υιοθέτησαν υψηλότερους στόχους μάθησης. Πορίσματα ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας που συσχετίζουν τους στόχους μάθησης των μαθητών με την υψηλή επίδοση (Dweck, 1986) επιβεβαιώνεται και στη δική μας έρευνα, καθώς οι μαθητές με υψηλούς στόχους μάθησης παρουσίασαν και υψηλή επίδοση. Ως προς το φύλο σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, σε όλες τις περιπτώσεις τα κορίτσια παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα αγόρια. Ειδικότερα, τα κορίτσια υιοθετούν υψηλότερους στόχους μάθησης και αντίστοιχα χαμηλότερους στόχους επίδοσης. Αντίθετα, τα αγόρια υιοθετούν υψηλότερους στόχους επίδοσης γενικά και ακόμη περισσότερο επιλέγουν τους στόχους επίδοσης-αποφυγής, γεγονός που επηρεάζει και την επίδοσή τους στο μάθημα (Elliot & Church, 1997˙ Elliot et al., 2011). Τα αποτελέσματα αυτά, αν και στατιστικώς σημαντικά, παρουσιάζονται με επιφύλαξη, λόγω των περιορισμών της συγκεκριμένης έρευνας.

Η επίδραση των προσανατολισμών στόχων στη διαχρονική συμμετοχή των μαθητών

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας το μαθητικό προφίλ, που υιοθετεί τη συμμετοχή, είναι των μαθητών με υψηλούς στόχους μάθησης, στοιχείο που επιβεβαιώνει και η έρευνά μας. Οι μαθητές που συμμετείχαν σταθερά καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους δεν υπολείπονταν προσπάθειας και επίδειξης ενδιαφέροντος, αντιλαμβανόμενοι ενδεχομένως τη θετική σχέση μεταξύ συμμετοχής και μάθησης. Αντίθετα, οι μαθητές που φοβούνται ή είναι διστακτικοί να καταθέτουν ανοιχτά τις απόψεις τους στην τάξη τους συνήθως εμφανίζονται αμέτοχοι. Στην περίπτωση των μαθητών που η έρευνα έδειξε ότι επικεντρώθηκαν σε υψηλότερους στόχους επίδοσης-προσέγγισης, η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία κυμάνθηκε σε μεσαία επίπεδα. Πρόκειται για μαθητές που εμφανίζουν μέτριο ενδιαφέρον, επιδιώκοντας μόνο υψηλή βαθμολογία στα τεστ.

Η επίδραση των προσανατολισμών στόχων στο ενδιαφέρον των μαθητών

Διερευνώντας σχέσεις μεταξύ των στόχων επίτευξης των μαθητών και του ενδιαφέροντος που επιδείκνυαν διαπιστώθηκε υψηλή συσχέτιση. Ειδικότερα, σε όλες τις αναλύσεις μας βρέθηκε ισχυρή παρουσία του εσωτερικού κινήτρου του ενδιαφέροντος στους μαθητές που είχαν υιοθετήσει στόχους μάθησης. Από την άλλη, δεδομένου ότι κύρια επιδίωξη των μαθητών με στόχους επίδοσης-προσέγγισης είναι η επίδειξη υπεροχής σε σχέση με τους άλλους, η εκδήλωση ενδιαφέροντος τους

για το αντικείμενο μάθησης εξαρτάται από την πρόκληση θετικών συναισθημάτων κάθε φορά που είναι σε θέση να γνωρίζουν ότι υλοποίησαν το στόχο τους (Harackiewicz et al., 2000). Τέλος, τα ερευνητικά μας ευρήματα επιβεβαιώνουν το θεωρητικό μοντέλο που προβλέπει αρνητική συσχέτιση μεταξύ στόχων επίδοσης-αποφυγής και εκδήλωσης ενδιαφέροντος. Έχοντας μοναδικό στόχο να μην φανούν ανίκανοι στα μάτια των άλλων επικεντρώνονται στο ενδεχόμενο της χαμηλής τους επίδοσης.

Η επίδραση των προσανατολισμών στόχων στην αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών

Οι μαθητές με στόχους μάθησης παρουσιάζουν πάντα υψηλότερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, προφανώς επειδή έχουν την πεποίθηση πως μονόδρομο στην κατάκτηση της γνώσης αποτελεί η καταβολή προσπάθειας (Ames, 1992). Αντίθετα, τα άτομα με προσανατολισμό είτε στην επίδοση-προσέγγιση είτε στην επίδοση-αποφυγή διακρίνονται από χαμηλότερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας σε σύγκριση με την προηγούμενη ομάδα. Στην περίπτωση των μαθητών που επιθυμούν την υπεροχή και τη διάκριση, η αυτο-αποτελεσματικότητα κυμαίνεται ανάλογα με το αν γνωρίζουν την επιτυχία ή αποτυχία υλοποίησης του στόχου τους, ενώ στην περίπτωση των μαθητών που αποζητούν την αποφυγή αποτυχίας η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας είναι χαμηλή, πιθανότατα επειδή διακατέχονται από επίκτητο αίσθημα αβοηθησίας σε σχέση με την πεποίθησή τους ότι είναι καταδικασμένοι στην αποτυχία (Schunk et al., 2014).

Συμβολή της έρευνας – προβληματισμός

Η παρούσα εργασία, πέρα από το ερευνητικό και θεωρητικό ενδιαφέρον που είχε, μπορεί και πρακτικά να αξιοποιηθεί και να συμβάλλει στον σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης. Ειδικότερα, δύναται η ευκαιρία για μια διαφορετική προσέγγιση διερεύνησης των αιτιών και επίλυσης του προβλήματος της έλλειψης ενδιαφέροντος και χαμηλής επίδοσης των μαθητών στο μάθημα των ΑΕ με στόχο την υιοθέτηση στόχων μάθησης από τους μαθητές και την ενίσχυση των θετικών πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στο μάθημα των ΑΕ. Ο εκσυγχρονισμός του προγράμματος διδασκαλίας του συγκεκριμένου αντικειμένου από τους αντίστοιχους κρατικούς φορείς (ΥΠΕΘ, ΙΕΠ) και η ενσωμάτωση σε αυτό πρακτικών που υπόκεινται στη Θεωρία Προσανατολισμού Στόχων θα έχει ως επιδίωξη την ενδυνάμωση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών. Παράλληλα, οι συντονιστές εκπαίδευσης μέσα από συντονισμένες επιμορφώσεις φιλολόγων θα εστιάσουν στο πρόβλημα δυσαρέσκειας των μαθητών ως προς το συγκεκριμένο μάθημα και ως εκ τούτου και των υποβαθμισμένων στόχων τους, παρουσιάζοντας τις αιτίες και προτείνοντας λύσεις. Με διάθεση αναστοχασμού οι διδάσκοντες θα ήταν πρωτίστως ωφέλιμο να εστιάσουν την προσοχή τους στη μείωση του ανταγωνισμού μέσω της κοινωνικής σύγκρισης, ιδιαίτερα για την περίπτωση των μαθητών τους με στόχους προσέγγισης/επίδοσης. Θα ήταν εποικοδομητικό να παροτρύνουν τους μαθητές τους στην υιοθέτηση στόχων μάθησης, ακολουθώντας βεβαίως και αυτοί αντίστοιχο προσανατολισμό στόχων αποτελώντας θετικά πρότυπα μίμησης. Όλα τα παραπάνω θα δημιουργούσαν τις κατάλληλες συνθήκες για τη διαμόρφωση ενός θετικού για τη μάθηση περιβάλλοντος.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, οι αυτοαναφορές των μαθητών μέσω των ερωτηματολογίων σε συνδυασμό με την παρατήρηση της επίδοσης και συμμετοχής τους αποτελούν τα μοναδικά δεδομένα αυτής της έρευνας. Δεν διερευνήθηκαν αρκετοί περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, η επιρροή των μαθητών από τους συνομηλίκους τους και η επίδραση των γονέων στην εμπλοκή των μαθητών στη σχολική τάξη και τη σχολική επίδοση. Ένας άλλος περιορισμός προέρχεται από την δειγματοληψία ευκολίας και τον σχετικά μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Όμως ο περιορισμός αυτός αίρεται μερικώς, ακολουθώντας τη διαχρονική και συστηματική καταγραφή της επίδοσης και της συμμετοχής των συμμετεχόντων στο ίδιο μαθησιακό περιβάλλον καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, ενισχύοντας και την αξιοπιστία των ευρημάτων.

Βιβλιογραφία

Abd-El-Fatta SM (2018) The Effect of Achievement Goals Profiles on Learning Approaches and Academic Achievement: A Multiple-Goals Perspective. Int J Sch Cogn Psychol 5, 214. doi:10.4172/2469-9837.1000214

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of educational psychology, 84(3), 261-265.

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. Journal of educational psychology, 80(3), 260-271.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Barron, K. E. & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 706-722.

Clogg, C. C. (1995). Latent class models. In G. Arminger, C. C. Clogg & M. E. Sobel (Eds.), Handbook of statistical modeling for the social and behavioral sciences (pp. 311-359). New York: Plenum.

Dayton, C. M. (1998). Latent class scaling analysis. Thousand Oaks. CA: Sage.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41, 1040-1048.

Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 70, 968-980.

Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of personality and social psychology, 72(1), 218-222.

Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. Journal of personality and social psychology, 80(3), 501-505.

Elliot, A. J., Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). A 2× 2 achievement goal model. Journal of Educational Psychology, 103(3), 632-634.

Gonida, E. N. & Leondari, A. (2011). Patterns of motivation among adolescents with biased and accurate self-efficacy beliefs. International Journal of Educational Research, 50(4), 209-220.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. Journal of Educational Psychology, 94, 638-645.

Harackiewicz, J.M., Barron, K. E., Tauer, J.M., Carter, S.M. & Elliot, A.J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. Journal of Educational Psychology, 92, 316-330.

Harackiewicz, J. M., Smith, J. L. & Priniski, S. J. (2016). Interest matters: The Importance of Promoting Interest in Education. Sage journals.

Hidi, S. & Renninger, A. K. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. Educational Psychologist, 41(2), 112.

Leondari, A. &Gonida, E. N. (2007). Predicting academic self-handicapping in different agegroups: The role of personal achievement goals and social goals. British Journal of Educational Psychology, 77, 595-611.

Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. Journal of Educational Psychology, 103(2), 367-382.

Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. Handbook of self-regulation, 451, 451-502.

Pintrich, P. R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. Contemporary Educational Psychology, 25, 92-104.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of educational Psychology, 95(4), 667.

Pintrich, P. R. & Schunck, D. H. (1996). Motivation in education: Theory, research and applications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Schunk, D. H., Meece J. R. & Pintrich, P. R. (2014). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications, (4), Pearson, 69-98.

Senko, C. & Dawson, B. (2017). Performance-approach goal effects depend on how they are defined: Meta-analytic evidence from multiple educational outcomes. Journal of Educational Psychology, 109, 574-598.

Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2016). Relations between classroom goal structures and students' goal orientations in mathematics classes: When is a mastery goal structure adaptive?.Social Psychology of Education, 135-150.

Sideridis, G. D. (2005a). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. Journal of Educational Psychology, 97, 366-375.

Sideridis, G. D. (2005b). Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-today experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. International Journal of Educational Research, 43, 308-328.

Σταυροπούλου, Γ. (2021). Προσανατολισμοί στόχων εφήβων μαθητών/τριών: σχέσεις με αντιλαμβανόμενες διδακτικές πρακτικές, στρατηγικές μάθησης και επιδόσεις στη Νεοελληνική Γλώσσα: προσανατολισμοί στόχων εφήβων μαθητών/τριών: μια προσωποκεντρική προσέγγιση. Διδακτορική διατριβή. Διαθέσιμο από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Stamovlasis, D. (2016a). Nonlinear Dynamical Interaction Patterns in Collaborative Groups: Discourse Analysis with Orbital Decomposition. In M. Koopmans and D. Stamovlasis (Eds), Complex Dynamical Systems in Education: Concepts, Methods and Applications (pp. 273-297). Switzerland: Springer Academic Publishing.

Stamovlasis, D. (2016b). Catastrophe Theory: Methodology, Epistemology and Applications in Learning Science. In M. Koopmans and D. Stamovlasis (Eds.), Complex Dynamical

Systems in Education: Concepts, Methods and Applications (pp. 141-175). Switzerland: Springer Academic Publishing.

Stamovlasis, D., Dimos, A. & Tsaparlis, G. (2006). A Study of Group-Interaction Processes in Learning Lower-Secondary Physics. Journal of Research in Science Teaching, 43(6), 556-576.

Stamovlasis, D. & Gonida, E. (2018). Dynamic effects of Performance-Avoidance Goal Orientation on Student Achievement in Language and Mathematics. Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences, 22(3), 335-358.

Stamovlasis, D., Stavropoulou, G, Karastergiou, E & Gkevrou, M. (2018). “Probing complexity in educational settings: Learning, metacognition and creativity pursuit”. Conference on Complex System - CCS 2018, Satellite Symposium on Complex Systems in Education. September 23-28, University of Thessaloniki, Thessaloniki Greece.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα: Μια πρώτη απόπειρα χαρτογράφησης του πεδίου

Γιώργος Κανέλλας
Μεταδιδακτορικός ερευνητής, Α.Π.Θ.
georgekanellas@gmail.com

Περίληψη
Επίκεντρο της παρούσας μελέτης αποτελεί το πεδίο της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων per se και σκοπός της είναι να προσφέρει ερευνητική τεκμηρίωση για τη φάση, την οποία διέρχεται το τελευταίο στην Ελλάδα μέσω της καταγραφής και ανάλυσης των σχετικών ερευνητικών προσπαθειών που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ 1975 και 2020. Το υλικό της έρευνας αποτέλεσαν όσες μελέτες (είτε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους είτε μονογραφίες) εντοπίστηκαν, οι οποίες έχουν δημοσιευτεί εντός της παραπάνω περιόδου. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: Αρχικά, συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν οι προαναφερόμενες ερευνητικές προσπάθειες βάσει ορισμένων κριτηρίων. Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή του υλικού της έρευνας, κατηγοριοποιήθηκαν τα τεκμήρια βάσει προεπιλεγμένων αξόνων. Στη συνέχεια ακολούθησε η ποσοτική αποτύπωση της σχετικής ερευνητικής παραγωγής και επιχειρήθηκε μια πρώτη προσπάθεια ένταξης των αποτελεσμάτων της έρευνας στο ευρύτερο πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: έρευνα σχολικών εγχειριδίων, διαστάσεις του πεδίου, σχολικό εγχειρίδιο

Abstract
The focal point of this study is the field of school textbook research per se and its purpose is to provide research data for the situation of the field in Greece through the recording and analysis of the relevant research efforts carried out between 1975 and 2020. The research material consists of the studies (either chapters in edited books or monographs) that were detected, which have been published within the above period. The methodology followed was as follows: Initially, the aforementioned studies were collected and recorded based on certain criteria. After the collection of the research material was completed, the studies were categorized based on preset dimensions. This was followed by the quantitative analysis of the relevant research and a first attempt was made to integrate the research results into the wider context.

Keywords: school textbook research, dimensions of field, school textbook

0. Εισαγωγή

Το σχολικό βιβλίο αποτελεί ιστορικά το παλαιότερο μέσο διδασκαλίας και μάθησης, έτσι ώστε η χρήση του εντός των σχολικών τάξεων (είτε σε έντυπη είτε σε ψηφιακή μορφή) να είναι μια καθημερινή πραγματικότητα. Τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή χώρο, το σχολικό εγχειρίδιο βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής εργασίας. Η σημασία και ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος του ενισχύεται από τα πορίσματα ερευνών (Eden, 1984· Hanisch 1995· Hansen, 2018),

τα οποία επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν ένα μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου στο σχολικό βιβλίο.

Εκτός από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αποδεικνύουν το εύρος της χρήσης των σχολικών βιβλίων, το σχολικό βιβλίο κατέχει ένα σημαντικό ρόλο, καθότι είναι άμεσα προσεγγίσιμο στο μαθητή/τρια ανά πάσα στιγμή, βοηθά στην εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου εν συγκρίσει με άλλα μέσα διδασκαλίας και αντιμετωπίζεται από την πλειονότητα των μελών των ομάδων αποδοχής (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες) ως μια αξιόπιστη και έγκυρη πηγή γνώσης (Μπονίδης, 2004· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007· Μπονίδης κ.ά., 2010). Το σχολικό εγχειρίδιο, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στον ρόλο του, επιτελεί μια σειρά λειτουργιών, οι οποίες δεν παραμένουν σταθερές και αναλλοίωτες αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με το πολιτικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο, τα ιδεώδη της αγωγής, τους εκάστοτε σκοπούς της εκπαίδευσης, κ.λπ. Ενδεικτικά, μπορούν να αναφερθούν οι εξής λειτουργίες: α) παρουσίαση της πραγματικότητας στους μαθητές/τριες και ενημέρωσή τους για μια επιστημονική περιοχή, β) ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης, γ) καθοδήγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δ) διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, ε) άσκηση, εμπέδωση και αξιολόγηση των μαθητών/τριών και στ) διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των μαθητών/τριών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007· Μπονίδης κ.ά., 2010).

Η τελευταία αποτελεί και τη σημαντικότερη λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου, καθότι θεωρείται ότι απευθύνεται στη συναισθηματική σφαίρα του μαθητή/τριας και δύναται να κατασκευάσει - τηρουμένων, βέβαια, των περιορισμών που ενυπάρχουν σε μια προσπάθεια γενίκευσης, καθώς είναι σχεδόν αδύνατο να διαχωριστεί η επίδραση που ασκεί το σχολικό βιβλίο στο μαθητή/τρια από ένα πλήθος παραγόντων, που συναπαρτίζουν το πλαίσιο στο οποίο κινούνται οι τελευταίοι - εθνικά, έμφυλα και φυλετικά στερεότυπα, εικόνες εχθρού, προκαταλήψεις, κ.ά. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007). Στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής και της αντίστοιχης κριτικής έρευνας των σχολικών βιβλίων θεωρήθηκε ότι το περιεχόμενό του εκφράζει και διαχέει την κυρίαρχη ιδεολογία και αποβλέπει στην αναπαραγωγή της (Apple & Smith, 1991· Μπονίδης, 2009). Το σχολικό βιβλίο θεωρείται, λοιπόν, πέρα από πληροφοριακό και εκπαιδευτικό, ένα πολιτικό μέσο (Informatorium, Pädagogikum, Politikum).

1. Ιστορικό πλαίσιο

Οι απαρχές της μελέτης των σχολικών εγχειριδίων ανάγονται στα τέλη του 19ου αιώνα στην ευρωπαϊκή ήπειρο στο πλαίσιο του φιλειρηνικού κινήματος (Μπονίδης, 2015). Επίσης, στις ΗΠΑ στις αρχές του 20ου αιώνα εντοπίζονται ανάλογες προσπάθειες, με την έμφαση να δίνεται στις διαστάσεις της κατανοησιμότητας και αναγνωσιμότητας των σχολικών βιβλίων (Fuchs & Henne, 2018). Ωστόσο, η σχετική δραστηριότητα αναπτύχθηκε μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου υπό την αιγίδα της Κοινωνίας των Εθνών, διαφόρων διεθνών οργανισμών και ενώσεων/συλλόγων (π.χ. Ένωση του Βορρά, Διεθνής Ένωση Εκπαιδευτικών Συλλόγων), καθώς και μεμονωμένων ιστορικών και παιδαγωγών. Η κύρια ώθηση, βέβαια, δόθηκε μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου τόσο από διεθνείς οργανισμούς - με προεξάρχοντες την UNESCO και το Συμβούλιο της Ευρώπης - και ερευνητικά ινστιτούτα, όπως το Georg Eckert Institute (Schüddekopf, 1966· Μπονίδης, 2004· Foster, 2011· Μπονίδης, 2015· Fuchs & Henne, 2018). Βέβαια, δεν

μπορεί να γίνει λόγος για συστηματική έρευνα των σχολικών βιβλίων έως τη δεκαετία του ’70, καθότι, όπως εύστοχα τονίζει ο Κ. Μπονίδης (2015, 111), «έως τη δεκαετία του ’60 η μελέτη των σχολικών βιβλίων ήταν αξιολογική και είχε πραγματιστικό χαρακτήρα, καθώς απέβλεπε στη Διεθνή βελτίωση ή αναθεώρησή τους (αρνητική ή θετική) στη λογική της Παιδαγωγικής της Ειρήνης».

Οι κοινωνικές αλλαγές που έλαβαν χώρα τη δεκαετία του ’60 συνετέλεσαν, όπως επισημαίνουν οι Fuchs και Henne (2018, 28), στο να δοθεί έμφαση στην κοινωνική και πολιτική λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων και στην ενεργοποίηση ενός δημόσιου διαλόγου, που εστίαζε στην ανάπτυξη μιας θεωρητικής βάσης γύρω από την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων και ανάδειξης του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου τα τελευταία τοποθετούνται. Από τα μέσα της δεκαετίας του ’70, όπως επισημαίνει ο Κ. Μπονίδης (2015, 211), παρατηρήθηκε μια μετάβαση από τη μελέτη των σχολικών βιβλίων και του πρακτικού-πραγματιστικού προσανατολισμού (αναθεώρηση ή βελτίωση) της προηγούμενης περιόδου στη συστηματική έρευνα τους ως μέσων επικοινωνίας (πολιτικών, πληροφοριακών, εκπαιδευτικών) στο πλαίσιο μιας επιστήμης ή διεπιστημονικά, με τη χρήση δόκιμων μεθοδολογικών εργαλείων των κοινωνικών επιστημών. Από τότε έχουν εμφανιστεί παγκοσμίως αρκετά ιδρύματα και ερευνητικές ομάδες, καθώς και μεμονωμένοι ερευνητές/τριες που διερευνούν το σχολικό βιβλίο από ποικίλες σκοπιές (βλ. αναλυτικότερα Johnsen, 1993· Bamberger, 1995· Μπονίδης, 2004).

Η παραπάνω ερευνητική εμπειρία συνέβαλε στη διεύρυνση της εστίασης, πέρα από τη μελέτη του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, επιτρέποντας, έτσι, τον προσδιορισμό των επιμέρους διαστάσεων και παραμέτρων που σχετίζονται με τα τελευταία (διαδικασίες παραγωγής, αναγνωσιμότητα, ιδεολογικό ζήτημα, έρευνα της χρήσης τους, κ.λπ.) (Μπονίδης, 2015). Οι εξελίξεις στο πεδίο της έρευνας των σχολικών βιβλίων μετά τη δεκαετία του ’70 και καθ’ όλη τη διάρκεια της τελευταίας τεσσαρακονταετίας είχαν ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση και την ανάπτυξη αυτού του ερευνητικού πεδίου - στο πλαίσιο αυτό έχουν αναπτυχθεί ποικίλες τυπολογίες αναφορικά με τα επιμέρους πεδία/θεματικές και τις διαστάσεις που, πλέον, ερευνώνται (Weinbrenner, 1992a· Weinbrenner, 1992b· Weinbrenner, 1995· Wiater, 2003· Μπονίδης, 2004· Μπονίδης, 2015). Κοινή συνισταμένη των παραπάνω ενδεικτικών μελετών αποτελεί η συστηματική προσπάθεια θεωρητικής και επιστημολογικής θεμελίωσης του πεδίου της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων, καθώς και η επεξεργασία του μεθοδολογικού ζητήματος στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ο σχετικός προβληματισμός που ανέπτυξε ο P. Weinbrenner και οι συνεργάτες του, M. Laubig και H. Peters, την περίοδο 1982-1985 στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος του πανεπιστημίου του Bielefeld με θέμα το σχολικό βιβλίο. Συγκεκριμένα, ο P. Weinbrenner παρουσίασε σε διάφορα κείμενα του, τρία ‘ελλείμματα’, τα οποία θεωρούσε ότι χαρακτηρίζουν το πεδίο της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων -τουλάχιστον έως εκείνη την περίοδο: α) το θεωρητικό, ότι δεν υπάρχει μια επεξεργασμένη και γενικώς αποδεκτή θεωρία γύρω από το σχολικό βιβλίο, β) το εμπειρικό, ότι δεν γνωρίζουμε αρκετά για τον τρόπο που χρησιμοποιούνται τα σχολικά βιβλία εντός και εκτός του σχολείου και γ) το μεθοδολογικό, ότι απουσιάζει ένα μεθοδολογικό όργανο ανάλυσης, το οποίο μπορεί να συμπεριλάβει την έρευνα των ποικίλων πτυχών ενός σχολικού βιβλίου και να συμβάλλει στη διατύπωση κριτηρίων αξιολόγησης (Weinbrenner, 1992a·

Weinbrenner, 1992b· Weinbrenner, 1995). Καταλήγει, επομένως, στη διαπίστωση ότι «είναι ακόμα απροσδιόριστο το ερευνητικό της πεδίο [της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων], οι επιμέρους θεματικές της, οι κατηγορίες ανάλυσης…» (Weinbrenner, 1995, 42). Το ερώτημα που ανακύπτει αμέσως είναι το εξής: Παραμένει ακόμα και σήμερα απροσδιόριστο το ερευνητικό πεδίο της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων τόσο διεθνώς όσο και στον ελληνικό χώρο; Επειδή, βέβαια, το πρώτο μέρος του ερωτήματος εκφεύγει από τα όρια της παρούσας μελέτης, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε και θα παρουσιαστεί παρακάτω επιχειρεί να αποτελέσει μια πρώτη προσπάθεια χαρτογράφησης του πεδίου και της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το τελευταίο στην Ελλάδα. Πριν την παρουσίαση της, ωστόσο, κρίνεται απαραίτητη μια αδρομερής αναφορά σε ορισμένα ιστορικά στοιχεία όσον αφορά την εξέλιξη της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων στον ελληνικό χώρο.

Σε αντίθεση με τη βόρεια και κεντρική Ευρώπη, όπου είχαν πραγματοποιηθεί - ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα και κυρίως μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου - αρκετές διμερείς και πολυμερείς συναντήσεις με στόχο την αναθεώρηση των σχολικών βιβλίων και η μελέτη των τελευταίων είχε ξεκινήσει να εξελίσσεται σε ένα αυτόνομο ερευνητικό πεδίο, στην Ελλάδα η σχετική δραστηριότητα ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του '70-αρχές της δεκαετίας του '80, εξαιτίας των ιδιαίτερων κοινωνικών και πολιτικό-ιδεολογικών συνθηκών των προηγούμενων δεκαετιών, κάτι που έθετε εμπόδια στην ανάπτυξη του ερευνητικού αυτού πεδίου (Μπονίδης, 2004).

Αυτήν την περίοδο δημοσιεύτηκαν οι πρώτες συστηματικές έρευνες του περιεχομένου των βιβλίων (Φραγκουδάκη, 1979· Άχλης 1983) και η Ελλάδα άρχισε να συμμετέχει σε επίσημες διμερείς ή πολυμερείς διαβαλκανικές συναντήσεις εμπειρογνωμόνων με στόχο τη βελτίωση των σχολικών βιβλίων των βαλκανικών κρατών. Επίσης, τη δεκαετία του '80-αρχές δεκαετίας του '90 ιδρύθηκε η Ομάδα Γυναικείων Σπουδών στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και συστάθηκαν δυο ερευνητικές μονάδες (Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη, Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), κάτι που έθεσε τις βάσεις για την ποσοτική και ποιοτική διεύρυνση του πεδίου της έρευνας των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα (Μπονίδης, 2004).

2. Η έρευνα

2.1 Σκοπός και ερώτημα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να προσφέρει τεκμηρίωση για τη φάση από την οποία διέρχεται το πεδίο της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα τη δεδομένη χρονική στιγμή, μέσω της καταγραφής και ανάλυσης των σχετικών ερευνητικών προσπαθειών που πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα μιας τεσσαρακονταπενταετίας.

Το κύριο ερώτημα της έρευνας είναι το εξής: Συμπεριλαμβάνει, πλέον, η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα όλα τα πεδία της έρευνας, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια;

2.2 Υλικό της έρευνας

Το υλικό της έρευνας αποτελείται από το σύνολο των ερευνητικών προσπαθειών που πραγματοποιήθηκαν και δημοσιεύτηκαν στο χρονικό διάστημα από το 1975 έως το 2020. Εξαιτίας, ωστόσο, των περιορισμών του χώρου και του χρόνου, η παρούσα

έρευνα θα περιοριστεί στην αναζήτηση και καταγραφή των εξής ερευνητικών μελετών: μονογραφίες και κεφάλαια σε βιβλία ή συλλογικούς τόμους .

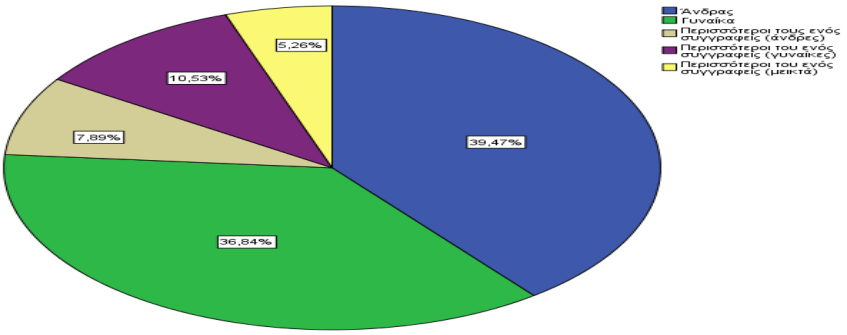
2.3 Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν η εξής: Αρχικά, συγκεντρώθηκαν, καταγράφηκαν και αποδελτιώθηκαν οι προαναφερόμενες ερευνητικές προσπάθειες βάσει ορισμένων κριτηρίων . Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή του υλικού της έρευνας , κατηγοριοποιήθηκαν τα τεκμήρια βάσει ορισμένων προεπιλεγμένων αξόνων (φύλο των συγγραφέων, σχολική βαθμίδα και σχολικό μάθημα/γνωστικό αντικείμενο που απευθύνονται, χρονικό εύρος και εθνική προέλευση των βιβλίων που ερευνώνται στις μελέτες που εντάχθηκαν, διαστάσεις/θεματικές του πεδίου που αντιπροσωπεύονται). Έπειτα, ακολούθησε αρχικά η ποσοτική αποτύπωση - μέσω της χρήσης του προγράμματος SPSS και της Περιγραφικής Στατιστικής - της σχετικής ερευνητικής παραγωγής και στη συνέχεια έγινε μια πρώτη αδρομερής προσπάθεια ένταξης των αποτελεσμάτων της έρευνας στο ευρύτερο διεθνές και ελληνικό συγκείμενο.

3. Αναλύσεις

Τα δεδομένα των αναλύσεων παρατίθενται ανά άξονα ως εξής:

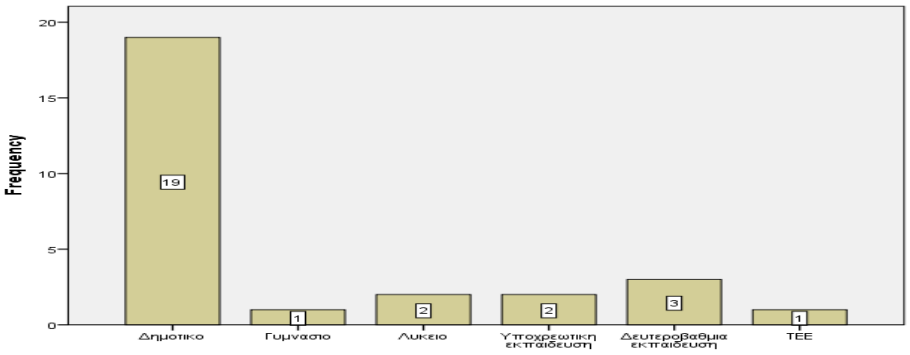
Α)



Γράφημα 1: Φύλο των συγγραφέων

Αναφορικά με το φύλο των συγγραφέων συνάγεται από το παραπάνω γράφημα ότι στα ενταγμένα στην παρούσα έρευνα κριτήρια (39) τα δύο φύλα (ως μεμονωμένοι/ες ερευνητές/τριες) αντιπροσωπεύονται σχεδόν ισόποσα (39,5%/15 και 36,8%/14, άνδρες και γυναίκες αντίστοιχα) και ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά περιπτώσεις μελετών που συνεγράφησαν από περισσότερους/ες του ενός συγγραφείς.

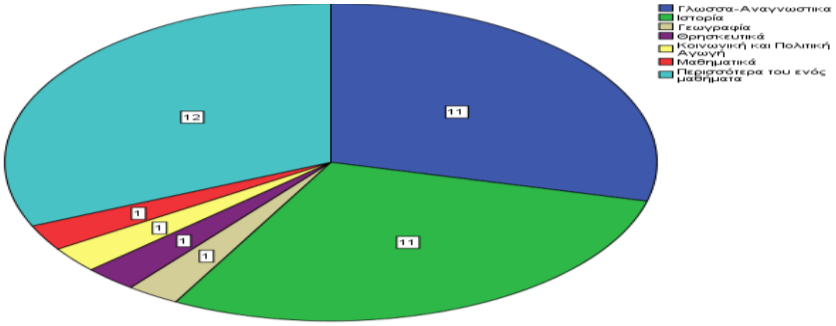
Β)



Γράφημα 2: Σχολική βαθμίδα

Όσον αφορά τη σχολική βαθμίδα, της οποίας τα σχολικά βιβλία ερευνώνται, παρατηρήθηκαν τα εξής: Η πλειοψηφία των ερευνών που εντάχθηκαν αναλύουν σχολικά βιβλία μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου (19) και ακολουθούν έρευνες που αναφέρονται στα σχολικά βιβλία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και έπειτα αυτές που αφορούν το Λύκειο και την υποχρεωτική εκπαίδευση.

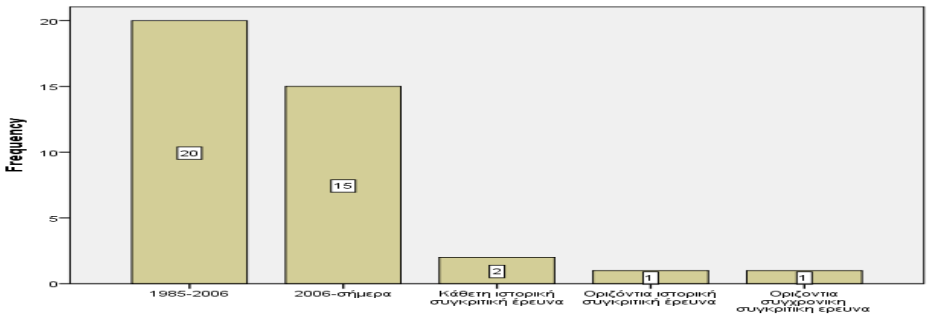
Γ)



Γράφημα 3: Γνωστικό αντικείμενο

Ως προς τα μαθήματα/γνωστικά αντικείμενα, τα οποία αντιπροσωπεύονται στις ενταγμένες στην παρούσα έρευνα μελέτες, προκύπτει η εξής εικόνα: Στο επίκεντρο των περισσότερων μελετών τίθενται τα σχολικά βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας/Αναγνωστικών καθώς και της Ιστορίας (11 και 11 μελέτες αντίστοιχα) και ακολουθούν έρευνες που μελετούν περισσότερα του ενός βιβλία, του ίδιου, κατά κύριο λόγο επιστημονικού κλάδου (π.χ. βιβλία θετικών ή ανθρωπιστικών επιστημών).

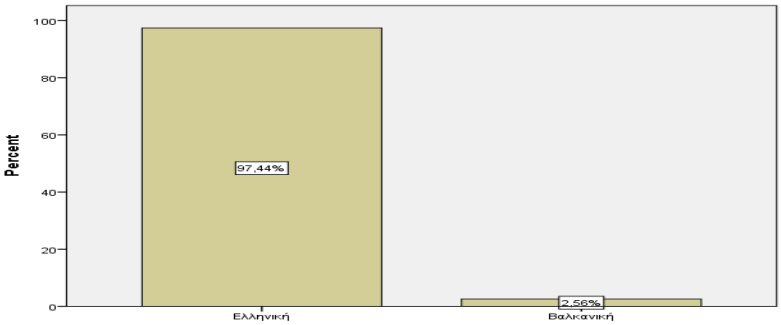
Δ)



Γράφημα 4: Χρονικό εύρος

Σε ό,τι αφορά το χρονικό εύρος , στο οποίο αναφέρονται οι έρευνες που εντοπίστηκαν και εντάχθηκαν ως τεκμήρια στην παρούσα έρευνα, συνάγονται τα εξής: Η πλειοψηφία των ερευνών αναφέρονται σε βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν την περίοδο 1985-2006 και ακολουθούν οι έρευνες που αναφέρονται σε βιβλία που χρησιμοποιούνται την περίοδο 2006 έως και σήμερα. Τέλος, εντοπίστηκαν ελάχιστες έρευνες που μελετούν συγκριτικά σχολικά βιβλία ίδιας ή διαφορετικής χρονικής περιόδου και ιστορικού πλαισίου.

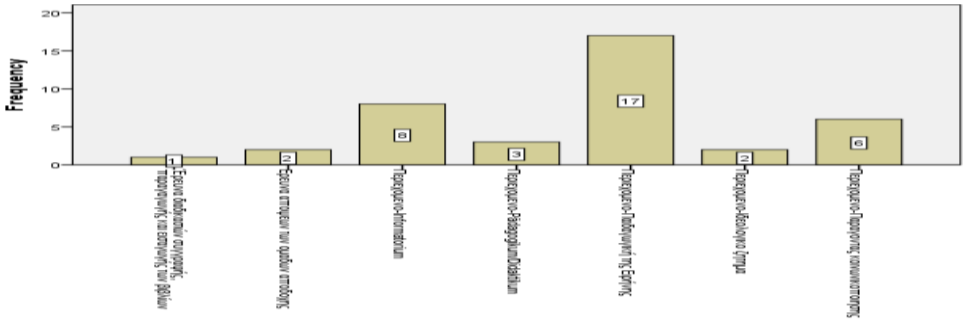
Ε)



Γράφημα 5: Εθνική προέλευση

Όπως ήταν αναμενόμενο, η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών που εντάχθηκαν στην παρούσα έρευνα αφορούσε ελληνικά σχολικά βιβλία (97,44%) και συμπεριλήφθηκε στο υλικό της έρευνας μια μελέτη, στην οποία ερευνώνται σχολικά εγχειρίδια ορισμένων βαλκανικών χωρών.

ΣΤ)



Γράφημα 6: Πεδία έρευνας και θεματικές/διαστάσεις

Όσον αφορά τα πεδία της έρευνας και τις επιμέρους θεματικές/διαστάσεις , τα οποία αντιπροσωπεύονται στη σχετική ελληνική ερευνητική παραγωγή, παρατηρούνται τα εξής: Από τις 39 ερευνητικές μελέτες η συντριπτική πλειοψηφία τους (36) αναλύουν το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων. Από τις επιμέρους πτυχές του περιεχομένου τους, βάσει της τυπολογίας στην οποία αναφερθήκαμε, διαφαίνεται ότι η εξέταση του περιεχομένου υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης (στο επίκεντρο της έρευνας τίθενται ως κατηγορίες ανάλυσης ο 'εαυτός' και ο 'άλλος', η ειρήνη, ο πόλεμος, η βία, η οικολογία, ο ρατσισμός, το φύλο, οι μειονότητες, κ.λπ.) αναπτύχθηκε ανισομερώς (17). Η ανισομερής αυτή ανάπτυξη συνάδει με τα αποτελέσματα μιας παρόμοιας μελέτης που αφορούσε την ερευνητική παραγωγή πριν το 1995 (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997).

4. Διαπιστώσεις- συζήτηση

Οι κυριότερες διαπιστώσεις της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Όσον αφορά το φύλο των ερευνητών/τριών, τα δύο φύλα αντιπροσωπεύονται σχεδόν ισόποσα στις μελέτες που εντάχθηκαν στην παρούσα έρευνα.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών αναλύουν σχολικά βιβλία μαθημάτων του Δημοτικού.
- Στις μελέτες που απαρτίζουν το υλικό της παρούσας έρευνας η έμφαση δίνεται σε γνωστικά αντικείμενα με θεωρητικό προσανατολισμό, κυρίως δε στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Ιστορίας.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών αφορούν ελληνικά σχολικά βιβλία.

Η πλειοψηφία των μελετών αναφέρονται σε σχολικά βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν την περίοδο 1985-2006 και ακολουθούν αυτές που αναφέρονται σε σχολικά βιβλία που χρησιμοποιούνται από το 2006 έως και σήμερα.

Η πλειονότητα των μελετών εξετάζει και αναλύει το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου, και δη υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης.

Να επισημανθούν, ωστόσο, δύο σημεία αναφορικά με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας: Α) Η έμφαση που δίνεται στη Γλώσσα και την Ιστορία, ως προς τα μαθήματα που αντιπροσωπεύονται στις σχετικές έρευνες, συνάδει με τα πορίσματα προηγούμενης μελέτης μας (Κανέλλας & Θέος, 2016) και επιβεβαιώνει τη σημασία που έχουν αυτά τα μαθήματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την έντονη πολιτική τους διάσταση. Επίσης, η έμφαση σε γνωστικά αντικείμενα με θεωρητικό προσανατολισμό και η συνακόλουθη παραμέληση γνωστικών αντικειμένων των φυσικών επιστημών αναδεικνύει ενδιαφέρουσες πτυχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που το συνοδεύουν διαχρονικά, όπως η ιεράρχηση της σχολικής γνώσης και η διάκριση σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα μαθήματα (Μπονίδης, 2010). Β) Η εξέταση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, και δη υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, έχει αναπτυχθεί ανισομερώς ως επιμέρους θεματική/διάσταση του πεδίου και συνάδει ως διαπίστωση με τα πορίσματα προηγούμενης μελέτης μας (Κανέλλας & Θέος, 2016), καθώς και μιας αντίστοιχης μελέτης αναφορικά με τη σχετική ερευνητική παραγωγή πριν το 1995 (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997). Η έμφαση αυτή αποτελεί, εξάλλου, και χαρακτηριστικό του πεδίου σε διεθνές επίπεδο (Fuchs & Bock, 2018).

Επανεξετάζοντας, επομένως, το σχετικό προβληματισμό του P. Weinbrenner και των συνεργατών του - μέσα από το πρίσμα της θεωρητικής και ερευνητικής παραγωγής των τελευταίων δεκαετιών (βλ. αναλυτικά Fuchs & Bock, 2018) - συμφωνούμε με τη διαπίστωση του Κ. Μπονίδη (2015, 129), ότι «η έρευνα των σχολικών βιβλίων αναπτύχθηκε ιδιαίτερα την τελευταία τεσσαρακονταετία διεθνώς, προσδιόρισε επαρκώς το ερευνητικό πεδίο και τις επιμέρους θεματικές της και, μολονότι έδωσε βαρύτητα στην έρευνα του βιβλίου ως προϊόντος, έχει συμπεριλάβει το σύνολο των παραμέτρων που σχετίζονται με το αντικείμενο της». Σε ό,τι αφορά δε την ελληνική πραγματικότητα - βασιζόμενοι τόσο στην παρούσα εν εξελίξει έρευνα όσο και σε προηγούμενες μελέτες (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997· Κανέλλας & Θέος, 2016) - μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι και στην Ελλάδα το πεδίο αναπτύσσεται σταθερά και διευρύνεται διαρκώς, με αποτέλεσμα να αρχίζει να οικοδομείται σταδιακά μια soft θεωρία για το σχολικό βιβλίο και τις επιμέρους πτυχές του.

Ωστόσο, η έρευνα χρήζει περαιτέρω ανάπτυξης· ενδεικτικά να αναφερθούμε στα εξής σημεία: α) ανάγκη διεπιστημονικής προσέγγισης του αντικειμένου της με τη συνεργασία όλων των Κοινωνικών Επιστημών, β) μεγαλύτερη έμφαση σε πεδία που δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς και ευρύτερη χρήση ποιοτικών τεχνικών και μεθόδων, γ) διερεύνηση νέων πτυχών του σχολικού βιβλίου (π.χ. ρόλος, χρήση και αξιολόγηση ηλεκτρονικού βιβλίου) και δ) διεύρυνση της αξιολογικής έρευνας των σχολικών εγχειριδίων, με στόχο τη βελτίωση των υπαρχόντων και την παραγωγή ποιοτικότερων βιβλίων.

Βιβλιογραφία

Apple, M. & Christian-Smith, L. (1991). The politics of the textbook. Routledge.

Άχλης, Ν. (1983). Οι γείτονες μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου. Αφοί Κυριακίδη.

Bamberger, R. (1995). Methoden und Ergebnisse der internationaler Schulbuchforschung im Überblick. In R, Olechowski (Hrsg.), Schulbuchforschung. Peter Lang.

Eden, S. (1984). Evaluation of learning material. Internationale Schulbuchforschung, 6, 249-260.

Foster, S. (2011). Dominant traditions in international textbook research and revision. Education Inquiry 2(1), 5-20.

Fuchs, E. & Bock, A. (2018). The Palgrave Handbook of Textbook Studies. Palgrave Macmilllan.

Fuchs, E. & Henne, K. (2018). History of textbook research. In E, Fuchs., A, Bock. (Eds.), The Palgrave Handbook of Textbook Studies (pp. 25-56). Palgrave Macmilllan.

Hanisch, G. (1995). Die Verwendung des Schulbuchs zur Vorbereitung und im Unterricht: eine empirische Untersuchung. In R, Olechowski. (Hrsg.), Schulbuchforschung. Peter Lang.

Hansen, T.-I. (2018). Textbook Use. In: E, Fuchs., A, Bock. (Eds.), The Palgrave Handbook of Textbook Studies (pp. 369-382). Palgrave Macmilllan.

Johnsen, E. (1993). Textbooks in the kaleidoscope: A critical survey of literature and research on educational texts. Oxford University Press.

Κανέλλας, Γ. & Θέος, Γ. (2016). Η εξέλιξη της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα από το 1995 έως το 2013. Στο Κ., Μαλαφάντης., Β, Παπαδοπούλου, Β., Σ. Αυγητίδου., Γ, Ιορδανίδης., Ι, Μπέτσας (Επιμ.), Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Τόμος Β΄ (σ. 278-293). Διάδραση.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2007). Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική. Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης: το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Μ, Βάμβουκας & Α. Χουρδάκης. (Επιμ.), Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές (σ. 188-224). Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 13, 86-121.

Μπονίδης, Κ., Εμβαλωτής, Α., Μπουραντάς, Ο. & Κοντοβά, Μ. (2010). Τα εν χρήσει σχολικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών. ΙΠΕΜ-ΔΟΕ.

Μπονίδης, Κ. (2010). Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Θεωρία και Πράξη: Το παραδοσιακό και το συμπεριφοριστικό 'παράδειγμα': Η ελληνική πραγματικότητα κατά την μεταπολιτευτική περίοδο. Γράφημα.

Μπονίδης, Κ. (2015). Η έρευνα και η αξιολογική έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα. Στο Α. Κουλουμπαρίτση (Επιμ.), Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση. Γρηγόρης.

Schüddekopf, O.-E. (1966). Zwanzig Jahre westeuropäischer Schulgeschichtsbuchrevision (1945-1965): Tatsachen und Probleme. Albert Limbach Verlag.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Θεμέλιο

Weinbrenner, P. (1992α). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In P. Fritzsche (Ed.), Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa (pp. 9-22). Diesterweg.

Weinbrenner, P. (1992β). Methodologies of textbook analysis used to date. In H. Bourdillon (Ed.), History and social studies: Methodologies of textbook analysis (pp. 21-34). Swets & Zeitlinger.

Weinbrenner, P. (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schubuchforschung. In R. Olechowski (Hrsg.), Schulbuchforschung. Peter Lang.

Wiater, W. (2003). Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In W. Wiater (Hrsg.), Schulbuchforschung in Europa: Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (pp. 11-23). Klinkhardt.

Η εφαρμογή της μικτής μάθησης – blended learning – σε πανεπιστημιακά μαθήματα: Μια εμπειρική διερεύνηση της επίδρασης των στόχων επίτευξης

Χαράλαμπος Χρ. Τσανίδης
Υποψήφιος Διδάκτωρ, ΑΠΘ
tsanidis@ad.auth.gr
Δημήτριος Σταμοβλάσης
Αναπληρωτής Καθηγητής, ΑΠΘ
stadi@edlit.auth.gr

Περίληψη
Η μελέτη αφορά μια εφαρμογή της μικτής μάθησης, δηλαδή του συνδυασμού της δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που είχε ως στόχο την βελτίωση των μαθήματων εφαρμοσμένης στατιστικής στην εκπαιδευτική έρευνα. Παράλληλα με την εφαρμογή πραγματοποιήθηκε έρευνα για τον τρόπο αξιοποίησης της μικτής μάθησης από τους φοιτητές, στο πλαίσιο της θεωρίας προσανατολισμού στόχων επίτευξης (AGT). Εξετάσθηκε η συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε σχέση με του στόχους: Μάθησης-προσέγγισης, μάθησης-αποφυγής, επίδοσης-προσέγγισης και επίδοσης-αποφυγής. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση δικτύων, μια σχετικά νέα στην εκπαιδευτική έρευνα μέθοδος με την οποία μπορούν να μοντελοποιηθούν οι σχέσεις μεταξύ ενός αριθμού μεταβλητών, ως κόμβοι ενός δικτύου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο δίκτυο κυριαρχεί ο προσανατολισμός επίδοσης-προσέγγισης, εύρημα το οποίο τροφοδοτεί τη θεωρία αλλά και τη διδακτική πρακτική. Η παρούσα εργασία, εκτός από τον έλεγχο των υποθέσεων που αφορούν την AGT, έχει επίσης και μια μεθοδολογική διάσταση και στοχεύει να αναδείξει την εφαρμογή της ανάλυσης δικτύων στην εκπαιδευτική έρευνα.
Λέξεις-κλειδιά: MOOCs, μικτή μάθηση, ανάλυση δικτύων, θεωρία προσανατολισμού στόχων επίτευξης, τριτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract
The study concerns an application of mixed learning, that is, the combination of life and distance education that aimed to improve the courses in statistics applied to educational research. In parallel with the implementation of the blended learning approach, research was conducted in order to investigate how the mixed learning was utilized by students, in the context of achievement goal orientation theory (AGT). The behaviors of the participants were examined in relation to four psychological constructs: Mastery-approach, Mastery-avoidance, performance-approach and performance-avoidance. Network analysis was implemented to process the data, a relatively new method in educational research by which relationships between a number of variables can be modeled as nodes in a network. The results showed that the performance-approach orientation dominates in the network, a finding that informs theory and the teaching practice. The present work, besides probing the

validity of AGT, has also a methodological dimension aiming to highlight the applicability of network analysis in educational research.
Keywords: MOOCs, blended learning, network analysis, achievement goal theory, tertiary education.

0. Εισαγωγή

Στη μελέτη αυτή παρουσιάζεται μια διεπιστημονική έρευνα που αφορά στην εφαρμογή της μικτής μάθησης (blended learning) μέσω νέων τεχνολογιών και της αξιοποίησης του διαδικτύου. Συνδυάζοντας την εκπαίδευση δια ζώσης με την εξ αποστάσεως, αξιοποιείται ένα ολοκληρωμένο σύστημα εκπαίδευσης που στοχεύει σε μια γρήγορη και αποτελεσματικότερη μαθησιακή διαδικασία. Σε συνδυασμό με τη διδασκαλία στην τάξη δημιουργήθηκε μια σελίδα στο ιντερνέτ με το λογισμικό Moodle, το οποίο περιέχει υποστηρικτικά, μια μεγάλη ποικιλία από κείμενα, βίντεο τεστ και διαφάνειες. Το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας αφορά την αλληλεπίδραση των φοιτητών με το εν λόγο Moodle σε σχέση με κάποιες ατομικές διαφορές που εξετάσθηκαν, δηλαδή τους στόχους επίτευξης. Ακολούθως παρουσιάζονται στοιχεία από τη θεωρία και πράξη της μικτής μάθησης και των MOOCs, τα οποία αξιοποιήθηκαν στη διδακτική πρόταση, πάνω στην οποία πραγματοποιήθηκε το ερευνητικό μέρος.

1. Moocs

Τα τελευταία χρόνια η τεχνολογία έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Veletsianos, 2016). Παρόλη την αξιοποίηση των νέων δυνατοτήτων, η εκπαίδευση επικρίνεται ότι καθίσταται ολοένα και πιο απρόσιτη και αναποτελεσματική για την αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής ανισότητας (Flavin, 2017). Για τον λόγο αυτόν αναπτύσσεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα μαζικά ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα (massive open online courses). Η ιστορία του MOOCS δεν είναι πολύ μακρά, ο όρος πρωτοεμφανίστηκε το 2008 από τους Stephen Downes και George Siemens με βάση το κατανεμημένο μοντέλο μάθησης «connectivist». Μετά από αυτό, το 2011, εκπαιδευτικά βίντεο αναπτύχθηκαν από τους καθηγητές του Πανεπιστημίου του Στάνφορντ και κυκλοφόρησαν μέσω ανοιχτών διαδικτυακών πλατφορμών με δωρεάν πόρους. Η νέα προσέγγιση παρέχει έναν εναλλακτικό δρόμο εκπαίδευσης για τους μη παραδοσιακούς φοιτητές, ώστε να αποκτήσουν προσόντα και να τα χρησιμοποιήσουν σαν εργαλεία κοινωνικής κινητικότητας (Baker et al., 2012). Η συμμετοχή σε ένα μαζικό ανοιχτό διαδικτυακό σεμινάριο (MOOC) δεν απαιτεί προαπαιτούμενα. Τα παραπάνω καθιστούν τα MOOC ιδιαίτερα ελκυστικά σε μαθητές ή φοιτητές που ενδιαφέρονται να βελτιώσουν τις γνώσεις τους, μπορούν να συμμετέχουν μόνο με μια σύνδεση στο διαδίκτυο, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, γεωγραφικής θέσης ή εκπαιδευτικού υπόβαθρου (Janakiraman & Watson, 2018). Τα μαθήματα MOOCs βασίζονται σε τρεις τομείς εμπλοκής των μαθητών (Grainger, 2013): Διαλέξεις βίντεο: Οι διαλέξεις βίντεο σε MOOCs έχουν διάφορα στυλ παρουσίασης. Ενσωματωμένα κουίζ, όπου οι απαντήσεις αξιολογούνται κυρίως με αυτόματη βαθμολόγηση ή αξιολόγηση από συμφοιτητές. Φόρουμ, όπου οι μαθητές δημοσιεύουν ερωτήσεις και οι άλλοι μαθητές απαντούν και αποτελούν την κύρια μέθοδο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτών. Επίσης τα περισσότερα MOOC δεν απαιτούν από τους μαθητές να αγοράσουν βιβλία και οι

περισσότερες αναγνώσεις είναι διαθέσιμες στο διαδίκτυο (Rivard, 2013). Τα κύρια χαρακτηριστικά και τα πλεονεκτήματα των MOOCs είναι: Η Μαζικότητα: Μπορεί να παρακολουθήσει ένα μεγάλο νούμερο σπουδαστών. Η Ανοικτότητα: Αφορά στην ελεύθερη διάδοση τεχνολογίας και λογισμικού, ελεύθερη πρόσβαση, και ελεύθερο διαμερισμό εκπαιδευτικών πρακτικών (Rudenko, 2016). Η προσβασιμότητα: Αφορά στη συνεχή προσβασιμότητα στην πλατφόρμα εκπαίδευσης όπου προσφέρονται οι σπουδές (Rudenko et al., 2016). Η Εφαρμοζόμενη παιδαγωγική θεωρία: Τα πιο σημαντικά μοντέλα MOOC είναι τα μοντέλα cMOOC τα οποία βασίζονται στη θεωρία του κονεκτιβισμού, και τα xMOOC, στα οποία κυριαρχεί ο συμβατικός τρόπος καθοδήγησης του εκπαιδευόμενου (Rudenko, 2016). Η αποφυγή της εγκατάλειψης των σπουδών: Η εγκατάλειψη των σπουδών που παρατηρείται σε παγκόσμια κλίμακα είναι αποτέλεσμα της έλλειψης τεχνολογικών δεξιοτήτων (Rudenko, 2016).

Υπάρχουν δύο είδη ή κατηγορίες MOOCs με βάση τον παιδαγωγικό τους σχεδιασμό: τα cMOOCs και τα xMOOCs, καθώς και ο συνδυασμός αυτών. Το «c» σημαίνει Connectivist για να υποδείξει τη λογική που διέπει τα cMOOC, δηλαδή ότι είναι MOOC που επικεντρώνεται στη δικτύωση και τη δημιουργία γνώσεων από τους συμμετέχοντες. Η μάθηση και το σύστημα διαχείρισης αντικαθίστανται από εργαλεία, όπως τα blogs, wikis και τις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης. Η μάθηση είναι συνεργατική και η γνώση δημιουργείται μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών (Goldie, 2016). Στα xMOOCs, το 'x' σημαίνει eXtended ή eXtension (επέκταση) του βασικού προγράμματος σπουδών (Hernández-Carranza, 2015).

2. Blended learning

Στα τέλη της δεκαετία του ‘90, εφαρμόζοντας νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, διαπιστώθηκαν τα προβλήματα που δημιουργηθήκαν, χρησιμοποιώντας μόνο νέες τεχνολογίες και άρχισε να κερδίζει έδαφος η θεωρία τις μικτής μάθησης, δηλαδή ο συνδυασμός της παραδοσιακής μάθησης με χρήση νέων τεχνολογιών (Bersin & As., 2003). Οι εμπλεκόμενοι πίστεψαν ότι αυτός ο πλουραλισμός μεθόδων θα ενισχύσει την ικανότητα μάθησης (Lim & Morris, 2009). Η ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, αλλά και η αυξημένη αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών είναι θετικοί παράγοντες για την επιλογή του blended learning (Kim et al., 2016). Τα πλεονεκτήματα εφαρμογής της μεθόδου της μικτής μάθησης είναι πάρα πολλά, όπως: η αίσθηση της ομάδας των ατόμων που παρακολουθούν ένα πρόγραμμα, η μαθησιακή απόδοσή στη νέα γνώση, η εύκολη και άμεση επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτή, η εσωτερική ικανοποίηση των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτών, εύκολη διαχείριση μεγάλου αριθμού μαθητών και τέλος, η ευελιξία που προσφέρει αυτή η μορφή εκπαίδευσης σε χώρο αλλά και σε χρόνο μάθησης (Garrison & Vaughan, 2008˙ Launer, 2010). Όσον αφορά τη μεικτή μάθηση έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα, από τα οποία τα περισσότερο γνωστά είναι: 1) Το μοντέλο που οι μαθητές εναλλάσσουν τους τρόπους μάθησης, δηλαδή τη διαδικτυακή μάθηση που συνδυάζεται με παρακολούθηση σε τάξη, ομαδικές εργασίες και ατομική διδασκαλία. 2) Το flex μοντέλο, που το περιεχόμενο του μαθήματος παραδίδεται κυρίως διαδικτυακά και ο δάσκαλος παρέχει πρόσωπο με πρόσωπο υποστήριξη, όπου απαιτείται μέσω δραστηριοτήτων. 3) Το μοντέλο self-blend, που οι μαθητές παρακολουθούν ένα ή περισσότερα διαδικτυακά μαθήματα για να συμπληρώσουν ένα παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών. 4) Το εμπλουτισμένο-εικονικό μοντέλο, που

οι μαθητές μοιράζουν τον χρόνο τους μεταξύ της παρακολούθησης στην αίθουσα και της μάθησης απομακρυσμένα σε μια διαδικτυακή πλατφόρμα.

Η σύγχρονη μικτή μάθηση επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν και τα δύο είδη εκπαίδευσης είτε σύγχρονα είτε ασύγχρονα. Στη σύγχρονη μάθηση οι μαθητές μπορούν συναντηθούν στο ίδιο μέρος ή να συνδεθούν μέσω μιας πλατφόρμας e-Learning που προσφέρει διαδικτυακή διάσκεψη για να αλληλοεπιδράσουν με τον εκπαιδευτή και τους συμμαθητές τους. Αυτό μπορεί να είναι ένα chat-room, όπου όλοι συμφωνούν να συναντηθούν σε συγκεκριμένη ώρα και ημερομηνία (Gazan, M.,2020). Αντίθετά στην ασύγχρονη μικτή μάθηση χρησιμοποιούνται κυρίως ιστοσελίδες και προγράμματα εκπαίδευσης όπου ο μαθητής μπορεί να βρει, τεστ, αξιολογήσεις, βίντεο (Bunn, 2001). Οι μαθητές μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό και χρόνο από οπουδήποτε στον κόσμο. Με αυτόν τον τρόπο οι ασύγχρονες δραστηριότητες επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες χωρίς περιορισμούς (Varde & Fogler, 2002).

3. Η θεωρία προσανατολισμού στόχων επίτευξης

Η παρούσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της εφαρμογής της μικτής μάθησης αξιοποίησε την η θεωρία των στόχων επίτευξης (Achievement Goals Theory, AGT) (Grant & Dweck, 2003), η οποία στον χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας αποτελεί μια ισχυρή ερμηνευτική προοπτική για τη διερεύνηση της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς και γενικότερα των διαδικασιών της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων επίτευξης, υπάρχουν διάφοροι λόγοι για τους οποίους ένα άτομο εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα. Αρχικά η AGT πρότεινε δύο γενικούς προσανατολισμούς των στόχων (Dweck & Legget, 1988). Με βάση την εμπλοκή του ατόμου σε μία κατάσταση στην οποία πρέπει να επιτευχθεί κάποιος στόχος, διέκριναν δύο κατηγορίες προσανατολισμού στόχων (goal orientations): τους στόχους μάθησης (learning goals) και τους στόχους επίδοσης (performance goals) (Elliot & Church, 1997). Η σύγχρονη εξελιγμένη AGT προτείνει τέσσερες προσανατολισμούς στόχων επίτευξης: μάθησης-προσέγγισης, μάθησης-αποφυγής, επίδοσης-προσέγγισης και επίδοσης-αποφυγής (Elliot & Harackiewicz, 1996· Kaplan & Middleton, 2002). Τα ατομικά χαρακτηριστικά των στόχων μάθησης είναι η προσπάθεια, η επιμονή σε αντιξοότητες, η επιλογή προκλητικών δραστηριοτήτων, η εφαρμογή στρατηγικών μάθησης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων κι η προσωπική βελτίωση (Church, Elliot, & Gable et al., 2001). Για τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης, χαρακτηριστικά είναι γενικότερα η επίδειξη ικανοτήτων, η λήψη θετικών αξιολογήσεων και η επιτυχία, χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια. Για τους στόχους επίδοσης-αποφυγής, παρατηρούνται, αντίθετα, η αποφυγή επίδειξης οποιασδήποτε ανικανότητας έναντι των υπολοίπων και η αποφυγή οποιασδήποτε αρνητικής κρίσης. Οι στόχοι μάθησης-αποφυγής, ενώ έχουν προταθεί στην AGT, δεν έχουν γίνει ευρέως αποδεκτοί και παρατηρούνται σε άτομα που αμφισβητούν τις ικανότητές τους ή ακόμη και σε άτομα που οι ικανότητες τους φθίνουν λόγω αδιαφορίας ή του περασμένου της ηλικίας. (Elliot, 1999· Elliot & McGregor, 2001). Η βιβλιογραφία είναι εκτενής και έχει αναδείξει πληθώρα ερευνών σε διαφορά πεδία της ψυχολογίας, ενώ στην εκπαιδευτική έρευνα η AGT έχει προσφέρει μια σειρά ευρημάτων για την ερμηνεία της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς των μαθητών (Stamovlasis & Sideridis, 2014· Stamovlasis & Gonida, 2018).

4. Ανάλυση δικτύων

4.1 Τα Δίκτυα-Γενικά

Τα δίκτυα αναφέρονται σε συστήματα, με δομή που αποτελείται από κόμβους που μπορεί να είναι άτομα ή οργανισμοί, και συνδέσεις που αναπαριστούν κάποιο τύπο σχέσης αλληλεξάρτησης μεταξύ των κόμβων, όπως συμβατές ιδέες ή στάσεις, οικονομικές συναλλαγές, φιλία, συγγένεια, ροές πληροφοριών. Η ανάλυση των δικτύων βασίζεται μαθηματικά στη θεωρία των γράφων και έχει τεράστια εφαρμογή στην έρευνα, γιατί βοηθά στην κατανόηση της δομής και του τύπου των διασυνδέσεων που δημιουργούν τα στοιχεία του δικτύου ανάλογα με την αλληλεπίδρασή τους (Knoke & Yang, 2008). Στην ανάλυση κοινωνικών δικτύων εξετάζονται συγκεκριμένα α) το ειδικό βάρος του χρήστη μέσα στο δίκτυο, β) ο τρόπος και οι συνδέσεις που μεταδίδεται μία πληροφορία και γ) η τοπολογία του (Tichy, et al., 1979). Για το υπολογιστικό μέρος μιας αξιολόγησης ενός δικτύου έχουν αναπτυχθεί αλγόριθμοι για τον καθορισμό της θέσης ενός κόμβου στο σύνολο, την αξία των ακμών και τη γενικότερη τοπολογία του δικτύου (Garton et al., 1997). Η αξιολόγηση από τους αλγόριθμους γίνεται βασιζόμενη σε πέντε βασικές αρχές: 1) στη συνοχή (cohesion), δηλαδή στη δημιουργία ισχυρών σχέσεων μεταξύ των κόμβων – με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να διαπιστώσουμε ποιοι κόμβοι είναι πλήρως συνδεμένοι (Wasserman & Faust, 1994) – 2) στη δομική ισοδυναμία (structural equivalence), δηλαδή ποιοι κόμβοι έχουν τους ίδιους ρόλους μέσα σε ένα κοινωνικό δίκτυο (Wasserman & Faust, 1994), 3) στη επιρροή (prominence), δηλαδή ποιος κόμβος είναι δυνατός και ασκεί επιρροή σε ένα δίκτυο και μπορεί να ελέγξει και να διαχειριστεί την ροή πληροφοριών στο δίκτυο (Wasserman & Faust, 1994), 4) στο εύρος (range), που καθορίζει το μέγεθος του δικτύου, αλλά και τον αριθμό των συνδέσεων των κόμβων και το μέγεθος των δικτύων με τους οποίους ο κόμβος αλληλοεπιδρά (Haythornthwaite, 1996˙ Nohria, 1992) και 5) στη μεσιτεία (brokerage), τον βαθμό που ένας κόμβος έχει τον ρόλο του διαμεσολαβητή με άλλα δίκτυα (Haythornthwaite, 1996˙ Nohria, 1992).

4.2 Μετρικά εργαλεία στην ανάλυση ενός δικτύου

Η ανάλυση των δικτύων έχει επεκταθεί σήμερα και σε άλλα συστήματα, όπως γνωστικά ή ψυχολογικά δίκτυα, και εφαρμόζεται σε δεδομένα που συλλέγονται από τεστ αξιολόγησης ή ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς (Dalege, et. al., 2016). Οι κόμβοι σε αυτήν την περίπτωση είναι οι μεταβλητές που έχουν μετρηθεί και οι ακμές είναι οι σχέσεις τους. Το δίκτυο εδώ παρέχει μια ρεαλιστικότερη οντολογία, γιατί όλες οι μεταβλητές συσχετίζονται, αλληλοεπηρεάζονται και συνεργούν μέσα στο γνωστικό σύστημα.

Τα εργαλεία εκείνα που χρησιμοποιούνται χωρίζονται σε αυτά που περιγράφουν τη δομή ολοκλήρου του δικτύου και σε εκείνα που εστιάζουν σε μεμονωμένους κόμβους και περιγράφουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέτρα σημαντικότητάς και επιρροής (Evelien & Rousseau, 2002). Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι έννοιες και τα εργαλεία εκείνα που αξιοποιήθηκα στην παρούσα μελέτη και συγκεκριμένα τα μέτρα κεντρικότητας.

Η Κεντρικότητα, ως έννοια χρησιμοποιείται για να αναδειχθούν ποιοι κόμβοι είναι σημαντικοί, δηλαδή ποιοι σχετίζονται ενεργά με τους υπολοίπους κόμβους του δικτύου, ενώ περιγράφει τον βαθμό της οργάνωσής ενός δικτύου γύρω από κάποιους κόμβους που είναι σημαντικοί για την λειτουργία του δικτύου (Rusinowska, et al.

2011). Παρακάτω αναφέρονται συγκεκριμένα μέτρα: Η Κεντρικότητα Βαθμού (Degree Centrality) είναι το μέτρο του πλήθους των συνδέσεων που υπάρχουν σε έναν κόμβο. Είναι η απλούστερη μέτρηση και αφορά τον αριθμό των ακμών που αναπτύσσει ένας κόμβος. Αυτή η μέτρηση αναφέρεται μόνο στην ποσότητα των συνδέσεων ενός κόμβου (Opsahl, 2010). Η Ενδιάμεση Κεντρικότητα (Betweeness Centrality) αποτελεί ένα μέτρο που αξιολογεί τους κόμβους του δικτύου, οι οποίοι συνεισφέρουν στη διάδοση μια πληροφορίας σε μη συνδεμένους κόμβους και με αυτόν τον τρόπο συμβάλλουν στη συνεκτικότητα του δικτύου, δηλαδή παίζουν τον ρόλο του συνδετικού κρίκου με αποκομμένους κόμβους και βοηθούν έτσι στη ροή μιας πληροφορίας. Η παράμετρος αυτή δίνει μεγάλη αξία σε κόμβους που γεφυρώνουν ξεχωριστές ομάδες κόμβων μέσα στο δίκτυο (Borgatti & Everett, 2006). Η Κεντρικότητα Εγγύτητας (Closeness Centrality) αξιολογεί τους κορυφαίους κόμβους ενός κοινωνικού δικτύου στο επίπεδο στο οποίο βοηθούν στην άμεση διάδοση πληροφοριών σε όλο το δίκτυο, με βάση τη θέση τους μέσα σε αυτό. Στα δίκτυα, ένας κόμβος θεωρείται κεντρικός, όταν – λόγω θέσης – μπορεί και αλληλοεπιδρά εύκολα με τους άλλους κόμβους του δικτύου, υπολογίζοντας την απόσταση του υπό μελέτη κόμβου σε σχέση με τους υπόλοιπους. Η λογική αυτής της παραμέτρου είναι ότι όσο μικρότερες είναι οι αποστάσεις που έχει ως συνδέσεις ο κόμβος τόσο πιο εύκολη είναι η μετάδοση της πληροφορίας. Έτσι, οι κόμβοι με υψηλή εγγύτητα μπορούν σε λίγα βήματα να μεταφέρουν πληροφορία σε μεγάλο αριθμό κόμβων (Daly, 2010). Η Αναμενόμενη επιρροή (Expected Influence) είναι ένα μέτρο της επιρροής του κόμβου στο δίκτυο και ορίζεται ως το άθροισμα όλων των ακμών που εκτείνονται από έναν κόμβο, όπου διατηρείται το πρόσημο κάθε ακμής. Η αναμενόμενη επιρροή μέχρι δύο βημάτων, μετρά τη συνδεσιμότητα έως και δύο ακμές μακριά από τον αρχικό κόμβο και ορίζεται ως το άθροισμα των σταθμισμένων αναμενόμενων επιρροών κάθε κόμβου που συνδέεται με τον αρχικό κόμβο συν την επιρροή του αρχικού κόμβου (Robinaugh, Millner, & McNally, 2016). Τα μέτρα αυτά χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δικτύων, τα οποία σχηματίστηκαν από τις εξεταζόμενες μεταβλητές.

4.3 Η εμπειρική έρευνα

Οι συμμετέχοντες (N=150) ήταν φοιτητές του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής στο Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τα εμπειρικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς και χρησιμοποιήθηκε η αναθεωρημένη έκδοση του Εγχειριδίου Κλιμάκων για τα Πρότυπα Προσαρμοστικής Μάθησης (Patterns of Adaptive Learning Scales, PALS· Midgley et al., 2000). Τα ερωτηματολόγια αυτά έχουν ήδη μεταφραστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα (Γωνίδα & Λεονταρή, 2012).

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν τη σχέση των προσανατολισμών στόχων των φοιτητών με τον τρόπο που εκείνοι μεθόδευσαν τη μελέτη μέσω των Mooc σε μια μαθησιακή διαδικασία που αξιοποιήθηκε μέσω της μικτής μάθησης. Μεθοδολογικά, η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων έγινε με την ανάλυση δικτύων, ΑΔ, (Network analysis), η περιγραφή της οποίας παρουσιάζεται ακολούθως.

4.4 Αποτελέσματα της ανάλυσης δικτύων

Τα προς εξέταση δίκτυα σχηματίστηκαν από τις εξεταζόμενες μεταβλητές που συνιστούν από τη μια πλευρά οι ατομικές διαφορές, οι προσανατολισμ στόχων επίτευξης, και από την άλλη, οι δραστηριότητες που ακολούθησαν οι φοιτητές.

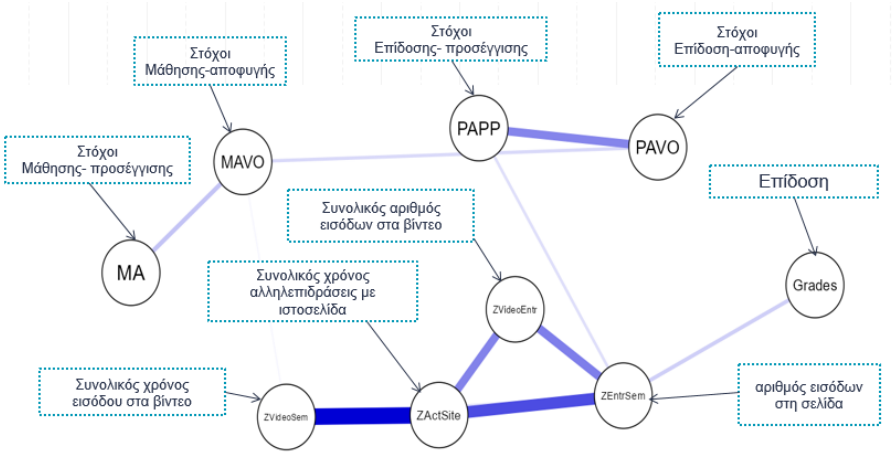
Οι μεταβλητές και τα ακρωνύμια τους είναι: MA: Στόχοι μάθησης, MAVO: Μάθησης αποφυγής, PAPP: Επίδοσης προσέγγισης, PAVO: Επίδοση αποφυγή. Grades: Βαθμοί εξαμήνου, ZVideoEntr: Αριθμός εισόδων στην υπηρεσία των βίντεο, ZVideoSem: Συνολικός χρόνος εισόδου στην υπηρεσία των βίντεο, ZActSite: Συνολικός χρόνος αλληλεπίδρασης με ιστοσελίδα, ZEntrSem: Συνολικός αριθμός εισόδων στην ιστοσελίδα.

Οι αλληλεπιδράσεις των φοιτητών με την πλατφόρμα έγιναν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, όταν και έγιναν οι παρουσιάσεις του υλικού του μαθήματος και οι φοιτητές οργάνωναν την απαιτούμενη μελέτη τους, αλλά και κατά την περίοδο της εξεταστικής, όταν και υπήρχε πρόσβαση σε όλο το υλικό και η δυνατότητα επαναλήψεων. Εδώ παρουσιάζεται η έρευνα που αντιστοιχεί στο πρώτο τμήμα και περιγράφεται πώς η ανάλυση δικτύων μπορεί να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι αναλύσεις των δικτύων πραγματοποιήθηκαν μέσω του λογισμικού R.

Οι αναλύσεις βασίσθηκαν σε οπτικές αναπαραστάσεις των δικτύων, όπου καταρχάς μπορεί με την αναγνώριση των κόμβων και της τοπολογίας να ακολουθηθεί μια ποιοτική προσέγγιση μέσω της οποίας εξάγονται συμπεράσματα για τις μεταβλητές που εξετάζονται. Μπορεί, δηλαδή, να εξετασθεί η συνδεσιμότητα και η εγγύτητα των κόμβων, η οποία αποκαλύπτει τις σχέσεις των μεταβλητών. Η ανάλυση παρέχει, εκτός των αναπαραστάσεων των δικτύων, και πίνακες (weight matrix), όπως ο Πίνακας 1 που εμφανίζει τα βάρη που αντιπροσωπεύουν την ισχύ των συνδέσεων. Στην Εικόνα 1 παρουσιάζεσαι η οπτική αναπαράσταση του δικτύου που δημιουργήθηκε στην πρώτη χρονική περίοδο της μελέτη, όπου μπορούμε να διαπιστώσουμε τις θέσεις τον κόμβων μέσα στο δίκτυο αλλά και τις σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί.

Πίνακας 1: Ο πίνακας του δικτύου με τα σχετικά βάρη των συνδέσεων

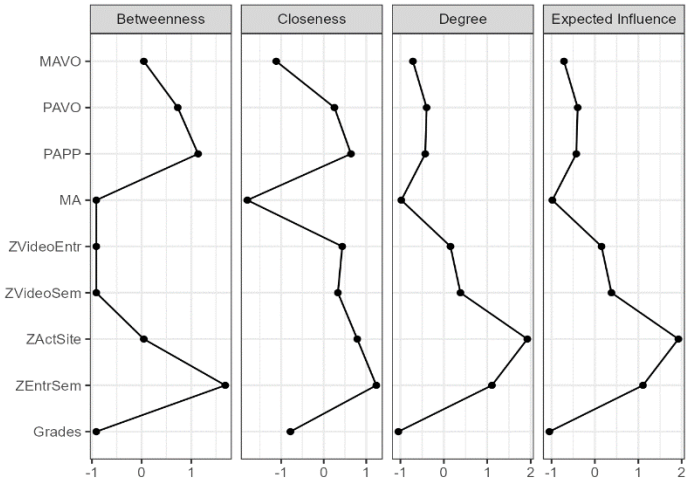
Weights matrix									
	Network								
Variable	Grades	MA	PAPP	PAVO	MAVO	ZEntrSem	ZActSite	ZVideoSem	ZVideoEntr
Grades	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.102	0.000	0.000	0.000
MA	0.000	0.000	0.000	0.000	0.127	0.000	0.000	0.000	0.000
PAPP	0.000	0.000	0.000	0.260	0.000	0.069	0.000	0.000	0.000
PAVO	0.000	0.000	0.260	0.000	0.080	0.000	0.000	0.000	0.000
MAVO	0.000	0.127	0.000	0.080	0.000	0.000	0.000	0.018	0.000
ZEntrSem	0.102	0.000	0.069	0.000	0.000	0.000	0.382	0.064	0.276
ZActSite	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.382	0.000	0.545	0.266
ZVideoSem	0.000	0.000	0.000	0.000	0.018	0.064	0.545	0.000	0.000
ZVideoEntr	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.276	0.266	0.000	0.000



Εικόνα 1: Ανάλυση Δικτύων: Το υπό-δίκτυο της αλληλεπίδρασης των φοιτητών και τα υπό-δίκτυο των ατομικών στόχων επίτευξης

Στην Εικόνα 1 διαπιστώνουμε ότι ο κόμβος 'αριθμός εισόδων στην σελίδας' είναι ένας σημαντικός κόμβος για το δίκτυο και αφορά την αλληλεπίδραση του φοιτητή με την ιστοσελίδα αλλά και με όλο σύστημα, διότι έχει τον ρόλο του διαμεσολαβητή με όλα τα δίκτυα του συστήματός μας, συνδέεται με τον κόμβο επίδοσης προσέγγισης από το δίκτυο στόχων, αλλά και με τον κόμβο Grades (Επίδοση) που εννοιολογικά είναι ένα ξεχωριστό δίκτυο. Παρατηρώντας το δίκτυο που αφορά τη συμπεριφορά του φοιτητή, διαπιστώνεται ένα μοτίβο συμπεριφοράς που έχει το προφίλ στόχου επίδοσης-προσέγγισης: έχει αριθμό εισόδων στην ιστοσελίδα και αντίστοιχα και χρόνο στη σελίδα αλλά και πολλές εισόδους στη δραστηριότητα βίντεο και, αντίστοιχα, χρόνο αλληλεπίδρασης με την εφαρμογή των βίντεο (δηλαδή, να τα δει όσες φορές θέλει ή να τα πάει μπροστά ή πίσω). Με άλλα λόγια, κατά διάρκεια του εξαμήνου, οι φοιτητές που αλληλοεπίδρασαν με την ιστοσελίδα ήταν εκείνοι που είχαν συστηματική ενασχόληση με το υλικό και είχαν υιοθετήσει στόχους επίδοσης-προσέγγισης (PAPP).

Η εξέταση των μέτρων κεντρικότητας (Εικόνα 2) έδειξε, επίσης, ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Από την Ενδιάμεση Κεντρικότητα (Betweenness) που αξιολογεί τη συνεισφορά των κόμβων στη διάδοση μια πληροφορίας και τη συμβολή τους στη συνεκτικότητα του δικτύου, ο κόμβος αριθμός εισόδων στη σελίδα (ZEntrSem) φαίνεται να είναι ο σημαντικός κόμβος εδώ, γιατί συνδέει και τα δύο υπό-δίκτυα, άρα έχει καθοριστικό ρόλο.



Εικόνα 2: Μέτρα κεντρικότητας δικτύου αλληλεπιδράσεων με την πλατφόρμα (MOOC)

Ο ίδιος κόμβος έχει τη μεγαλύτερη κεντρικότητα Εγγύτητας (Closeness) που αξιολογεί τους κορυφαίους κόμβους ενός κοινωνικού δικτύου στο επίπεδο στο οποίο βοηθούν στην άμεση διάδοση πληροφοριών σε όλο το δίκτυο με βάση τη θέση τους μέσα σε αυτό. Το γεγονός ότι ο κόμβος 'αριθμός εισόδων στη σελίδα' (ZEntrSem) είναι διαμεσολαβητής μεταξύ των υπό-δικτύων του συστήματος σημαίνει, στην γλώσσα των δικτύων, ότι κατέχει τη θέση από όπου υπάρχει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τους υπόλοιπους κόμβους του δικτύου. Ως προς την Κεντρικότητα Βαθμού (Degree), ο πιο δυνατός κόμβος του δικτύου μας είναι ο 'συνολικός χρόνος αλληλεπιδράσεις' (ZActSite), και όχι ο αριθμός εισόδων στη σελίδα (ZEntrSem), όπως θα περίμενε κανείς, αφού έχει τα περισσότερα μονοπάτια σε σχέση με τους υπόλοιπους κόμβους. Ο κόμβος ZActSite έχει λιγότερα 'μονοπάτια', αλλά έχει δύο ιδιαίτερα ισχυρές συνδέσεις που τον κατατάσσουν πρώτο. Τέλος, σχετικά με την Αναμενόμενη Επιρροή (Expected Influence) ο σημαντικότερος κόμβος είναι πάλι ο συνολικός χρόνος αλληλεπιδράσεις' (ZActSite), λόγω των ισχυρών συνδέσεων και συμφωνεί με την εκτίμηση του μέτρου Degree.

5. Συζήτηση

Η ανάλυση δικτύων έδωσε μια εικόνα των σχέσεων μεταξύ της αλληλεπίδρασης των φοιτητών με την ιστοσελίδα και των ατομικών στόχων επίτευξης, Στη χρονική περίοδο των μαθημάτων, οι φοιτητές που αλληλοεπίδρασαν με τη σελίδα είχαν υιοθετήσει προσανατολισμό στόχων επίδοσης-προσέγγισης. Αυτό παρατηρείται από τον κόμβο PAPP, ο οποίος είναι ο μόνος κόμβος-στόχου που συνδέεται με το υπό-δίκτυο της συμπεριφοράς που αποτελείται από το ZVideoEntr (Αριθμός εισόδων στην υπηρεσία των βίντεο), το ZVideoSem (Συνολικός χρόνος εισόδου στην υπηρεσία των βίντεο), το ZActSite (Συνολικός χρόνος αλληλεπίδρασης με ιστοσελίδα) και το ZEntrSem (Συνολικός αριθμός εισόδων στην ιστοσελίδα). Εκεί διαπιστώνεται ότι δημιουργείται ένα μικρό δίκτυο που αφορά τη συμπεριφορά του φοιτητή με την ιστοσελίδα με πολλά και ισχυρά μονοπάτια. Η ποσότητα αλλά και οι μεγάλοι βαθμοί στα βάρη τον μονοπατιών επιβεβαιώνουν ότι υπήρχε μια έντονη επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά από τους φοιτητές με τον συγκεκριμένο στόχο μάθησης, δηλαδή οι φοιτητές είχαν πολλές εισόδους με μεγάλο χρόνο δράσης και μεγάλη αλληλεπίδραση με τη δραστηριότητα βίντεο, με πιο σημαντικό χαρακτηριστικό τις εισόδους στην ιστοσελίδα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το ZEntrSem ότι συνδέεται με όλους τους κόμβους του δικτύου συμπεριφοράς του φοιτητή αλλά και με τον κόμβο Grades (Επίδοση). Ο ZEntrSem συνδέεται και με τον κόμβο που αφορά τον στόχο επίδοσης-προσέγγισης (PAPP). Επιπλέον το πόσο σημαντικός είναι ο συγκεκριμένος κόμβος φαίνεται και από τα μέτρα κεντρικότητας, αφού από την Εικόνα 2 μπορούμε να επιβεβαιώσουμε ότι είναι ο κόμβος που συνεισφέρει σημαντικά για τη διάδοση μιας πληροφορίας. Με τη μετρική Ενδιάμεση Κεντρικότητα (Betweenness), αλλά και με την Κεντρικότητα Εγγύτητας (Closeness), επιβεβαιώνεται η κεντρική θέση του στο δίκτυο.

Από πλευράς ψυχολογίας και παιδαγωγικής, είναι σημαντικό εύρημα ο ενεργός ρόλος των στόχων επίδοσης-προσέγγισης. Αυτό συνάδει μερικώς με τη βιβλιογραφία, στην οποία οι στόχοι επίδοσης-προσέγγισης έχουν αναφερθεί, μαζί με τους στόχος μάθησης, ως προγνωστικοί παράγοντες της επίδοσης των

μαθητών/φοιτητών. Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι εδώ οι στόχοι μάθησης-προσέγγισης δεν έχουν πρωτεύοντα ρόλο. Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί έκπληξη εδώ, διότι στα πανεπιστημιακά μαθήματα εμφανίζεται σημαντικός ανταγωνισμός για επίδοση (βαθμοθηρία), κάτι που φυσικά αποτελεί έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση και προβληματισμό. Σημαντικό, όμως, είναι ότι τα αποτελέσματα στηρίζουν τη διαχρονική εγκυρότητα της θεωρίας του προσανατολισμού στόχων επίτευξης. Επιπλέον, η ανάλυση και η παρουσίαση, που πραγματοποιήθηκαν, επιδεικνύουν τη χρησιμότητα και την εφαρμοσιμότητα της Ανάλυσης Δικτύων, μιας μεθοδολογικής προσέγγισης πολλά υποσχόμενη για την εκπαιδευτική έρευνα.

Βιβλιογραφία

Allocca, K. (2018). Videocracy: How YouTube is changing the world... with double rainbows, singing foxes, and other trends we can't stop watching. Bloomsbury Publishing.

Baker, P. M., Bujak, K. R. & DeMillo, R. (2012). The evolving university: Disruptive change and institutional innovation. Procedia Computer Science, 14, 330-335.

Bunn, M. D. (2001). Timeless and timely issues in distance education planning. American Journal of Distance Education, 15(1), 55-68.

Bergmann, J., Overmyer, J. & Willie, B. (2011). The flipped class: What it is and What it is not. The Daily Riff.

Bersin & Associates, (2003). Blended Learning: What works? http://www.e-learningguru.com/wpapers/blended_bersin.doc

Borgatti, S. P. & Everett, M. G. (2006). A graph-theoretic perspective on centrality. Social networks, 28(4), 466-484.

Dalege, J., Borsboom, D., van Harreveld, F., van den Berg, H., Conner, M. & van der Maas, H. L. J. (2016). Toward a formalized account of attitudes: The Causal Attitude Network (CAN) model. Psychological Review, 123, 2-22.

Daly, E. M. (2009, August). Investigation of localised centrality metrics for collaborative networks: What can they reveal?. In Irish Conference on Artificial Intelligence and Cognitive Science (pp. 41-50). Springer, Berlin, Heidelberg.

De Lara, A., García Avilés, J. A. & Revuelta, G. (2017). Online video on climate change: a comparison between television and web formats. JCOM: Journal of Science Communication. 2017; 16 1): A04-32.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological review, 95(2), 256.

Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. Journal of personality and social psychology, 70(3), 461.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational psychologist, 34(3), 169-189.

Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. Journal of personality and social psychology, 80(3), 501.

Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. 72(1), 218–232.

Fowler, J. H. & Christakis, N. A. (2010). Cooperative behavior cascades in human social networks. Proceedings of the National Academy of Sciences, 107(12), 5334-5338.

Flavin, M. (2017). Disruptive technology enhanced learning: The use and misuse of digital technologies in higher education. Springer.

Garton, L., Haythornthwaite, C. & Wellman, B. (1997). Studying online social networks. Journal of computer-mediated communication, 3(1), JCMC313.

Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. John Wiley & Sons.

Gazan, M. (2020). Synchronous and asynchronous online learning: Perceptions of students at a State University in Turkey. FIRE: Futuristic Implementations of Research in Education, 1(2), 96-107.

Gonida, E. N., Voulala, K. & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. Learning and Individual differences, 19(1), 53-60.

Grainger, B. (2013). Massive open online course (MOOC) report 2013. University of London.

Grant, H. & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. Journal of personality and social psychology, 85(3), 541.

Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. Journal of educational psychology, 93(1), 43.

Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? Medical teacher, 38(10), 1064-1069.

Hernandez-Carranza, E. E., Romero-Corella, S. I. & Ramirez-Montoya, M. S. (2015). Evaluation of digital didactic skills in massive open online courses: a contribution to the Latin American movement. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 22(44), 81-90.

Haythornthwaite, C. (1996). Social network analysis: An approach and technique for the study of information exchange. Library & information science research, 18(4), 323-342.

Janakiraman, S., Watson, S. L. & Watson, W. R. (2018). Adult Learners Use of Self-Directed Learning Strategies in a Massive Open Online Course. Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 13(2).

Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning, 13, 21-53.

Kim, D., Park, Y., Yoon, M. & Jo, I. H. (2016). Toward evidence-based learning analytics: Using proxy variables to improve asynchronous online discussion environments. The Internet and Higher Education, 30, 30-43

Knoke, D. & Yang, S. (2008). Network fundamentals. Social network analysis, 154, 3-14.

Lai, M., Lam, K. M. & Lim, C. P. (2016). Design principles for the blend in blended learning: a collective case study. Teaching in Higher Education, 21(6), 716-729.

Launer, R. (2010, August). Five assumptions on blended learning: What is important to make blended learning a successful concept?. In International Conference on Hybrid Learning (pp. 9-15). Springer, Berlin, Heidelberg.

Lim, D. H. & Morris, M. L. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning environment. Journal of Educational Technology & Society, 12(4), 282-293.

Muilenburg, L. Y. & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. Distance education, 26(1), 29-48.

Nohria, N., Eccles, R. G. & Press, H. B. (Eds.). (1992). Networks and organizations: Structure, form, and action (Vol. 367). Boston: Harvard Business School Press.

Otte, E. & Rousseau, R. (2002). Social network analysis: a powerful strategy, also for the information sciences. Journal of information Science, 28(6), 441-453.

Opsahl, T., Agneessens, F. & Skvoretz, J. (2010). Node centrality in weighted networks: Generalizing degree and shortest paths. Social networks, 32(3), 245-251.

Robinaugh, D. J., Millner, A. J. & McNally, R. J. (2016). Identifying highly influential nodes in the complicated grief network. Journal of abnormal psychology, 125(6), 747.

Rivard, R. (2013). Free to profit. Inside Higher Ed. Retrieved April, 10, 2013.

Rudenko, S. I. INNOVATIVE METHODS OF TEACHING ENGLISH. Редакційна колегія, 175.

Rusinowska, A., Berghammer, R., Swart, H. D. & Grabisch, M. (2011, May). Social networks: prestige, centrality, and influence. In International Conference on Relational and Algebraic Methods in Computer Science (pp. 22-39). Springer, Berlin, Heidelberg.

Seemiller, C. & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. About Campus, 22(3), 21-26.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. Learning and individual differences, 22(3), 290-305.

Tichy, N. M., Tushman, M. L. & Fombrun, C. (1979). Social network analysis for organizations. Academy of management review, 4(4), 507-519.

Varde, N. & Fogler, H. S. (2002). Asychronous Learning of Chemical Reaction Engineering.

Veletsianos, G. (Ed.). (2016). Emergence and innovation in digital learning: Foundations and applications. Athabasca University Press.

Wasserman, S. & Faust, K. (1994). Social network analysis: Methods and applications.

Ανεστραμμένη τάξη και ανάπτυξη κριτικής σκέψης στο δημοτικό σχολείο

Παναγιώτα Διαμαντή
Διδακτορική φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
giotadiam@hotmail.com
Σταυρούλα Καλδή
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kaldi@uth.gr

Περίληψη
Ο 21ος αιώνας απαιτεί δεξιότητες, που οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αναπτύξουν ώστε να επιτύχουν στην εποχή της πληροφορίας. Η ανάπτυξή τους, όμως, υστερεί εξαιτίας της δομής της παραδοσιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καμπόλη, 2020). Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης-flipped classroom αποτελεί μια καινοτόμο διδακτική μέθοδο που αντιστρέφει την παραδοσιακή δομή της διδασκαλίας, με την επαφή του περιεχομένου του μαθήματος να γίνεται στο σπίτι μέσω ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και την εξάσκηση/εμπέδωσή του να πραγματοποιείται στην τάξη εξοικονομώντας χρόνο για εποικοδομητικές δραστηριότητες (Bergmann & Sams, 2014). Στον ελληνικό χώρο και ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς τα αποτελέσματα που επιφέρει σε άλλους τομείς πέραν της επίδοσης (Ρακιτζή, Μπότσογλου & Ρουσσάκης, 2020). Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου εν εξελίξει σχεδιασμού και στοχεύει στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε μαθητές Δημοτικού.

Λέξεις-κλειδιά: ανεστραμμένη τάξη, κριτική σκέψη, δημοτικό σχολείο

Abstract
The 21st century requires skills that learners need to develop in order to succeed in the information age. Nevertheless, their development lags behind due to the structure of the traditional educational process (Καμπόλη, 2020). The flipped classroom model is an innovative teaching method that reverses the traditional structure of teaching, because students are introduced to content at home and practice working through it at school, saving time for meaningful activities (Bergmann & Sams, 2014). In Greece, and especially in primary school, research on flipped classrooms focuses on student performance (Ρακιτζή, Μπότσογλου & Ρουσσάκης, 2020). This paper is part of a broader ongoing design that aims to investigate the effectiveness of the flipped classroom model in developing critical thinking in elementary school students.

0. Θεωρητικό μέρος

0.1 Ανεστραμμένη τάξη

Η «ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom)» είναι ένα νέο παιδαγωγικό μοντέλο το οποίο αντιστρέφει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη νέα γνώση στο σπίτι, μέσω ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού πριν τη δια ζώσης διδασκαλία, και έπειτα μέσα στην τάξη πραγματοποιείται η εξάσκηση και εμπέδωσή του με την εκπόνηση εποικοδομητικών δραστηριοτήτων (Τζιμογιάννης,

2017· Bergmann & Sams, 2014). Ο όρος «flipped» βασίζεται στους ακόλουθους τέσσερις πυλώνες: «flexible environment, learning culture, intentional content, professional educator». Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει το Flipped Learning Network, «η αντίστροφη μάθηση είναι η παιδαγωγική προσέγγιση στην οποία οι άμεσες οδηγίες κατευθύνονται από τον χώρο της ομαδικής μάθησης, στον χώρο της μαθητοκεντρικής μάθησης και ο νέος χώρος, που προκύπτει, έχει μετασχηματιστεί σε ένα δυναμικό, συνεργατικό και διαδραστικό περιβάλλον μάθησης, όπου ο εκπαιδευτής καθοδηγεί τους μαθητές καθώς αυτοί εφαρμόζουν τις έννοιες και συμμετέχουν δημιουργικά στα δρώμενα του μαθήματος» (Bergmann & Sams, 2014).

Το καινοτόμο αυτό μοντέλο προτείνεται ως μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση και μορφή μάθησης, αφού οι μαθητές αναπτύσσουν κίνητρα, ενεργοποιούνται και συμμετέχουν στη διαδικασία με κριτικό και δημιουργικό τρόπο (Hung, 2015). Εμβαθύνουν και εξασκούνται μέσα στην τάξη, καλλιεργώντας και προάγοντας ανώτερες μορφές σκέψης σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom (Ozdamli & Asiksoy, 2016), όπως η ανάλυση, η αξιολόγηση και η κριτική σκέψη, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα, πιο απλές δεξιότητες σκέψης, όπως η απομνημόνευση και η κατανόηση, εξασκούνται στο σπίτι μέσω παρακολούθησης βιντεοδιαλέξεων, κουίζ, διαδραστικών εργασιών, προσομοιώσεων, κ.ά. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητευόμενους να μελετήσουν με τον δικό τους ρυθμό, να προετοιμαστούν και στη συνέχεια στην τάξη, δια ζώσης, να αξιοποιήσουν καλύτερα τον διδακτικό χρόνο, προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και να οξύνουν την κριτική τους σκέψη (Aidinopoulou & Sampson, 2017· Ozdamli & Asiksoy, 2016· Basal, 2015).

0.2 Κριτική σκέψη

Η κριτική σκέψη αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων που είναι δύσκολο να οριστούν επακριβώς, γι' αυτό διαχρονικά έχουν δοθεί διαφορετικοί ορισμοί που προσεγγίζουν την έννοια από διαφορετική σκοπιά. Ο ορισμός που συναντούμε συχνότερα στη βιβλιογραφία είναι των Watson & Glaser (1980) που περιγράφει την κριτική σκέψη ως ένα συνδυασμό στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι αποτελείται από στάσεις της έρευνας, που περιλαμβάνουν την ικανότητα αναγνώρισης των προβλημάτων και αποδοχής μιας γενικής κατάστασης, δεξιότητες απαραίτητες για τη χρησιμοποίηση των πληροφοριών και γνώσεις για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων. Πιο αναλυτικά αποτελείται από τις επιμέρους υπο-δεξιότητες:

1. Δεξιότητα της ερμηνείας (Interpretation)
2. Δεξιότητα της ανάλυσης (Analysis)
3. Δεξιότητα της αξιολόγησης (Evaluation)
4. Δεξιότητα της ικανότητας εξαγωγής συμπερασμάτων (Inference)
5. Δεξιότητα της εξήγησης (Explanation)
6. Δεξιότητα της αυτορρύθμισης (Self-regulation)

Οι υπο-δεξιότητες της κριτικής σκέψης μπορούν να συνδυαστούν με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και να ενταχθούν σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, έτσι ώστε μέσα από δομημένο πρόγραμμα παρέμβασης να καλλιεργηθούν στους μαθητές. Ωστόσο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία έχει παρατηρηθεί πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εσφαλμένα ότι η κριτική σκέψη προάγεται μέσω της καθημερινής τους διδασκαλίας (Lipman, 2011), ενώ οι έρευνες αποδεικνύουν ότι χρειάζεται συγκεκριμένη και οργανωμένη διδασκαλία των

δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης προκειμένου να αναπτυχθούν (Μονιούδη, 2020). Αναγκαίο κρίνεται λοιπόν να σχεδιαστεί μια κατάλληλα οργανωμένη διδακτική πρακτική με τη στόχευση αυτή για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

1. Πρωτοτυπία - σημαντικότητα έρευνας

Μελέτες των τελευταίων ετών υποστηρίζουν πως οι μαθητές αποφοιτώντας από το σχολείο δεν είναι έτοιμοι για την κοινωνική και επαγγελματική τους πορεία και ζωή, αφού αυτά που μαθαίνουν στο σχολείο διαφέρουν από αυτά που τους ζητούνται μετέπειτα (Gretter & Yadav, 2016· Voogt & Roblin, 2010). Για τον λόγο αυτόν, θα πρέπει να σχεδιαστεί ένα πλαίσιο που να διευκολύνει τόσο την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων, όσο και την εφαρμογή τους προκειμένου να προετοιμάσει τους μαθητές για την ένταξη τους στις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής. Ωστόσο, ο τρόπος ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών καθώς και η προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον υπάρχον πρόγραμμα σπουδών δεν έχει μελετηθεί επαρκώς από την επιστημονική κοινότητα (Voogt & Roblin, 2012· Dede, 2010).

Οι Gómez-García et al. (2020) εφάρμοσαν το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης σε συνδυασμό με τον σχεδιασμό ηλεκτρονικών παιχνιδιών, στο μάθημα της Φυσικής Στ' Δημοτικού στην Ισπανία, με στόχο να αναπτύξουν τα κίνητρα, την αυτονομία και την αυτορρύθμιση μαθητών αναφορικά με την υγιεινή διατροφή. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως τόσο ο Μ.Ο. αυτονομίας (2.45- 3.28), όσο και τα κίνητρα (1.94-2.79) αλλά και η αυτορρύθμιση (1.71-2.82) αυξήθηκαν. Σε μία άλλη έρευνα δράσης στην Κίνα επίσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Yang & Chen, 2020), στόχος των μελετητών ήταν να διερευνήσουν τις απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με την ανεστραμμένη τάξη, καθώς και να εξετάσουν αν μπορεί η μέθοδος αυτή να βελτιώσει τις επιδόσεις στην εκμάθηση Αγγλικών φωνηέντων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές είχαν θετικές αντιλήψεις για την διαδικασία, αφού το 94.72% αυτών δήλωσε ότι θα ήθελε να εφαρμοστεί η μέθοδος και σε άλλα μαθήματα, ενώ το 94.74% ανέφερε ότι έχει αναπτύξει καλύτερες δεξιότητες μελέτης μέσω της ανεστραμμένης τάξης. Αναφορικά με τις επιδόσεις τους ο Μ.Ο. επίδοσης από 8.77 έφτασε 13.98 μετά την εφαρμογή, ενώ τέλος και οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές αντιλήψεις. Τόνισαν πως εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος στην τάξη και πως οι μαθητές μαθαίνουν να αυτορρυθμίζονται και να είναι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους. Όμως επεσήμαναν πως η διαδικασία προετοιμασίας του εκπαιδευτικού και ανεύρεσης κατάλληλου υλικού είναι πολύ χρονοβόρα και πως οι μαθητές χρειάζονται σε ορισμένες περιπτώσεις τη βοήθεια των γονέων για να παρακολουθήσουν τα βίντεο.

Στην Ελλάδα, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η Αντζουλάτου (2019) με την έρευνά της διερεύνησε την αποτελεσματικότητα του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης σε μαθητές Γ΄ Γυμνασίου στο μάθημα της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα μελέτησε σε ποιο βαθμό είναι αποτελεσματικό το πιστοποιημένο υλικό του Υ.ΠΑΙ.Θ. για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πόσο αποτελεσματικό ήταν το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης το οποίο δομήθηκε βάση του υλικού αυτού και ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν την αποτελεσματικότητα του μοντέλου. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι το υλικό του Υ.ΠΑΙ.Θ κούρασε τους μαθητές μετά από λίγα μαθήματα και έχασαν το ενδιαφέρον τους. Όμως πρόθυμοι παρέμεναν κυρίως οι αδύναμοι

μαθητές, γιατί είχαν τη δυνατότητα να είναι διαβασμένοι χωρίς την αγγαρεία της αποστήθισης του μαθήματος από το σχολικό βιβλίο.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η έρευνα των Aidinopoulou και Sampson (2017) αναφέρεται στην εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης στο μάθημα της Ιστορίας της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Πρόκειται για μια έρευνα δράσης σε ένα ιδιωτικό δημοτικό σχολείο που διήρκησε μία ακαδημαϊκή χρονιά και στόχος των ερευνητών ήταν να ελέγξουν τα μαθησιακά αποτελέσματα μετά την εφαρμογή του μοντέλου, τον τρόπο αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου της Ιστορίας και να καλλιεργήσουν την ιστορική σκέψη. Σημαντικό εύρημα αποτέλεσε το γεγονός πως η ομάδα ελέγχου αφιέρωσε όλο το εξάμηνο 220 λεπτά σε διαλέξεις, ενώ η πειραματική ομάδα αξιοποίησε τον χρόνο αυτό σε συζήτηση και προφορική αξιολόγηση της ιστορικής γνώσης του μαθήματος, ερωτήσεις και δραστηριότητες καλλιέργειας ιστορικής σκέψης. Χαρακτηριστικά σύμφωνα με το τελευταίο οι ερευνητές σημείωσαν πως στην πειραματική ομάδα αξιοποιήθηκαν 440 λεπτά για δραστηριότητες καλλιέργειας ιστορικής σκέψης, ενώ στην ομάδα ελέγχου ο χρόνος που αφιερώθηκε ήταν μόνο 115 λεπτά.

Ωστόσο οι ερευνητές παρατήρησαν πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που δεν είχαν προετοιμαστεί κατάλληλα και δεν είχαν παρακολουθήσει το μάθημα ασύγχρονα την προηγούμενη μέρα σημείωναν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τους μαθητές από την ομάδα ελέγχου. Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό τους ερώτημα φάνηκε ότι υπήρξε μικρή αύξηση της επίδοσης στην πειραματική ομάδα. Όμως η εφαρμογή του μοντέλου είχε θετική επίδραση στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης.

Άλλη μία μελέτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι αυτή των Ναυπλιώτη και Τζιμογιάννη (Ναυπλιώτη, 2016) που εμβάθυνε περισσότερο στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης και διερεύνησε, πέραν της επίδοσης και των αντιλήψεων των μαθητών, την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής τους στο μάθημα της Γεωγραφίας Στ' Δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης μπορεί να ενταχτεί στο Δημοτικό Σχολείο εξασφαλίζοντας την βαθμιαία αύξηση της συμμετοχής και του κινήτρου των μαθητών, ενώ, παράλληλα, ο κατάλληλος συνδυασμός της εργασίας των μαθητών στην τάξη και στο σπίτι οδήγησε τους περισσότερους μαθητές στην κατάκτηση ανώτερων επιπέδων της ταξινομίας του Bloom. Ταυτόχρονα αξιολόγησαν θετικά τη μαθησιακή εμπειρία και τόνισαν ότι αποκόμισαν περισσότερες γνώσεις με ενεργό τρόπο και κατανόησαν δυσνόητες έννοιες. Ωστόσο, η μελέτη αυτή υστερεί μεθοδολογικά αφού δεν υπήρχε ομάδα ελέγχου, ώστε να συγκεντρώσουν οι ερευνητές αρκετά στοιχεία για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και το μοντέλο εφαρμόστηκε για περιορισμένο χρονικό διάστημα.

Συμπερασματικά, στον ελληνικό χώρο και ιδιαίτερα στο Δημοτικό Σχολείο, παρόλο που έχουν εκπονηθεί ορισμένες αξιόλογες έρευνες για την ανεστραμμένη τάξη, δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς τα αποτελέσματα που επιφέρει σε άλλους γνωστικούς και ψυχοσυναισθηματικούς τομείς, πέραν της επίδοσης των μαθητών και των κινήτρων μάθησης. Όμοια, ο όγκος των ερευνητικών δεδομένων για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης σε νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι αρκετά περιορισμένος (Munir et al., 2018· Cabi, 2018).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους μαθητές της Στ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Αξιοποιείται το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης και σχεδιάζεται κατάλληλο ψηφιακό, διαδραστικό, εκπαιδευτικό υλικό στο οποίο οι μαθητές θα έχουν πρόσβαση από όποια τεχνολογικά μέσα διαθέτουν στο σπίτι τους (υπολογιστή, τάμπλετ, smartphone). Για τον σκοπό της συγκεκριμένης ερευνητικής πρότασης επιλέχθηκε ως παράδειγμα σχολικής γνώσης το μάθημα της Κοινωνικής Πολιτικής Αγωγής της Στ΄ Δημοτικού, λόγω της ιδιαιτερότητας του περιεχομένου του. Συγκεκριμένα όλη η φιλοσοφία του μαθήματος και το Αναλυτικό του Πρόγραμμα στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών για τα κοινωνικά ζητήματα και τη συμμετοχή τους στη σύγχρονη πολυπολιτισμική και δημοκρατική κοινωνία με κριτικό τρόπο (Δροσάτος, 2020). Μέσα από την ερευνητική αυτή εργασία, αναμένεται να προσδιοριστούν τα αποτελέσματα της προσέγγισης αυτής και να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα που θα στοχεύουν στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών.

2. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την παρούσα διερεύνηση είναι η έρευνα δράσης. Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση ενδείκνυται για το εκπαιδευτικό πλαίσιο διότι στοχεύει στη μελέτη υπαρχόντων προβλημάτων και στη βελτίωση της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας (Creswell, 2011). Βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης είναι η ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην ερευνητική διαδικασία, η ενοποίηση διδασκαλίας και έρευνας, η σπειροειδής ανοιχτή διαδικασία δράσης, αναστοχασμού και επαναπροσδιορισμού νέας στρατηγικής δράσης, η στοχαστική της διάσταση και η σύνδεσή της με την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών αποτελούν (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας επιδιώκεται η μεθοδολογική «τριγωνοποίηση» της έρευνας, αφού πραγματοποιείται άντληση δεδομένων από δύο διαφορετικές πηγές, με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα αφορούν στην οπτική των μαθητών (ερωτηματολόγια γνώμης, συζήτηση στην τάξη, ομαδικές εργασίες ελέγχου κατακτηθέντων δεξιοτήτων), αλλά και την οπτική της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού (παρατήρηση δεδομένων στην πλατφόρμα e-me, ημερολόγιο, αναλύσεις των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν μέσα στην τάξη). Επιπλέον της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης πραγματοποιείται και χρονική τριγωνοποίηση της έρευνας, η οποία επιτυγχάνεται με τη συλλογή των δεδομένων σε τρεις φάσεις για κάθε παρέμβαση (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση).

2.1 Μέσα συλλογής δεδομένων

Αρχικά θα σχεδιαστεί ένα ερωτηματολόγιο διαμόρφωσης προφίλ των μαθητών (Ε1), με σκοπό τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας (φύλο, δυνατότητες μαθητών, επίπεδο δεξιοτήτων, επίπεδο γνώσης χρήσης Η/Υ, προσβασιμότητα σε τεχνολογικό εξοπλισμό/υπηρεσίες και συχνότητα χρήσης τους). Επιπρόσθετα θα δομηθεί ερωτηματολόγιο με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού ανάπτυξης των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης (Ε2) καθώς και ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων των μαθητών για την εφαρμογή της

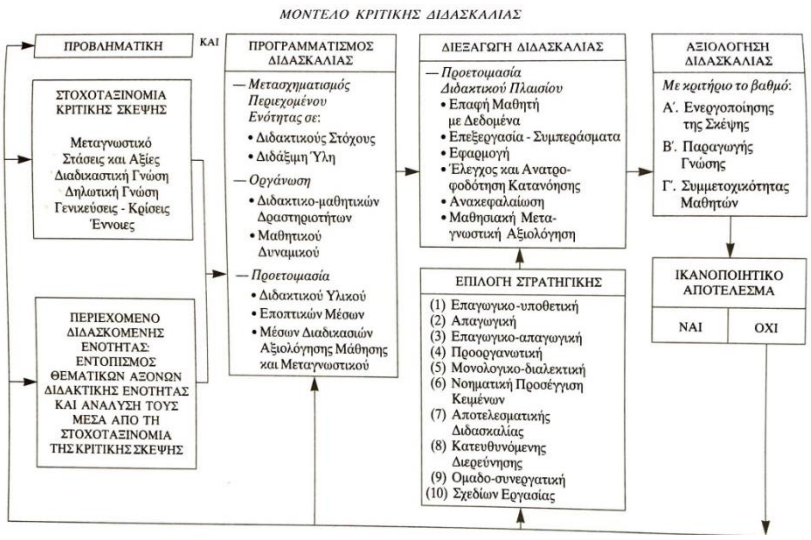
ανεστραμμένης τάξης και την αξιολόγηση της εφαρμογής της (Ε3). Ταυτόχρονα θα αξιοποιηθεί κλίμακα μέτρησης της κριτικής σκέψης μαθητών, η οποία θα συμπληρωθεί από τον εκπαιδευτικό και θα χρησιμοποιηθεί ημερολόγιο καταγραφής παρατηρήσεων. Τα ερωτηματολόγια Ε2 και Ε3 θα συμπληρωθούν δύο φορές, μία πριν την έναρξη της εφαρμογής (αρχική αξιολόγηση) και μία στο τέλος (τελική αξιολόγηση).

Πιο αναλυτικά, το δεύτερο ερωτηματολόγιο (Ε2) θα δομηθεί βάσει της ρουμπρίκας αξιολόγησης της κριτικής σκέψης από το Center for Teaching, Learning & Technology at Washington State University του 2006 (Καμπόλη, 2020) και της ρουμπρίκας αξιολόγησης των δεξιοτήτων της συνεργασίας EdLeader 21 4C's Rubrics, University of New Orleans, West Fargo 2013 (Καμπόλη, 2020).

Για το Ε3, θα χρησιμοποιηθεί το μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Kirkpatrick (Four Level Model), το οποίο έχει επίσης χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχη έρευνα της Αντζουλάτου (2019) για την ανεστραμμένη τάξη. Μέσω αυτού αξιολογείται η αντίδραση (κατά πόσο άρεσε το πρόγραμμα), η μάθηση (ποιες γνώσεις και δεξιότητες διδάχθηκαν επιτυχώς), η συμπεριφορά (ποιες στάσεις μεταβλήθηκαν, δηλαδή ποιες αλλαγές στη συμπεριφορά απέναντι στο μάθημα, και εν γένει στη μάθηση, οφείλονται στην ανεστραμμένη τάξη) και τα αποτελέσματα (ποια είναι τα αποτελέσματα για τα άτομα). Συμπληρωματικά, το ερευνητικό εργαλείο «Ημερολόγιο» θα χρησιμοποιηθεί για την καταγραφή, με χρονολογική σειρά, των σημειώσεων που προέκυψαν από την παρατήρηση των ενεργειών των μαθητών τόσο πριν το μάθημα, όσο και στην τάξη, των κρίσιμων συμβάντων (απρόβλεπτοι παράγοντες), των σκέψεων αναστοχασμού και των διορθωτικών κινήσεων για τη βελτίωση της παρέμβασης.

3. Σχεδιασμός παρέμβασης

Στην παρακάτω πρόταση αξιοποιείται το Πρόγραμμα της Κριτικής Διδασκαλίας (Teaching of Critical Thinking) που έχει δομήσει και παρουσιάσει ο Ματσαγγούρας (2007). Το πρόγραμμα αυτό στοχεύει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, στηριζόμενο της θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης των Vygotsky και Piaget. Το μοντέλο αυτό έχει



εφαρμοστεί με επιτυχία και σε έρευνες της Περακάκη (2009) που μελέτησε την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην παρούσα έρευνα της αξιοποιείται ως βάση το πρόγραμμα αυτό,

αλλά ταυτόχρονα συνδυάζεται με διαφορετικές στρατηγικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης που προτείνονται από τον Ματσαγγούρα (2007). Πιο συγκεκριμένα αξιοποιούνται οι στρατηγικές της κατευθυνόμενης διερεύνησης και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και κάθε διδασκαλία χωρίζεται σε δύο μέρη. Η στρατηγική της κατευθυνόμενης διερεύνησης χρησιμοποιείται στο πρώτο μέρος, το οποίο πραγματοποιείται online ακολουθώντας τη φιλοσοφία της ανεστραμμένης τάξης, ενώ στο δεύτερο μέρος της διδασκαλίας που πραγματοποιείται δια ζώσης ακολουθείται η στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αυτές οι δύο στρατηγικές είναι ενταγμένες στο πλαίσιο της κριτικής διδασκαλίας και οι φάσεις διδασκαλίας προκύπτουν από τον συνδυασμό της.

Σχήμα 1: Μοντέλο Κριτικής Διδασκαλίας

Το παραπάνω σχήμα (Σχήμα 1) παρουσιάζει το μοντέλο για τον προγραμματισμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της κριτικής διδασκαλίας. Πιο αναλυτικά, αρχικά διαμορφώνεται αναλυτική στοχοθεσία για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ενώ στη συνέχεια, για τη διεξαγωγή της ωριαίας διδασκαλίας αναζητούνται οι κατάλληλες στρατηγικές με κριτήριο τη φύση του διδακτικού αντικειμένου. Τέλος, βάσει των χαρακτηριστικών της διαδικασίας, του περιεχομένου και του πλαισίου, αξιολογείται η συγκεκριμένη διδασκαλία.

4.1 Διεξαγωγή της κριτικής διδασκαλίας

Στην παρούσα έρευνα ο σχεδιασμός κάθε διδασκαλίας περιλαμβάνει δύο μέρη. Το πρώτο επιτελείται διαδικτυακά πριν την ωριαία δια ζώσης διδασκαλία και ακολουθεί τη μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης, ενώ το δεύτερο μέρος αφορά την ωριαία διδασκαλία, δηλαδή την οργάνωση και πραγματοποίηση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Για τη διεξαγωγή και των δύο μερών θα αξιοποιηθεί η διάρθρωση των 7 φάσεων που προτείνει ο Ματσαγγούρας (2007). Ταυτόχρονα για τη διδασκαλία της δηλωτικής γνώσης, στο πρώτο μέρος που πραγματοποιείται online, θα αξιοποιηθεί η στρατηγική της κατευθυνόμενης διερεύνησης, ενώ στο δεύτερο μέρος που γίνεται δια ζώσης, αξιοποιείται η στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας για την ανάπτυξη κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων.

Στο Σχήμα 2 παρουσιάζεται η Διάρθρωση της Ωριαίας Διδασκαλίας, όπως προτείνεται από τον Ματσαγγούρα (2007). Στο Σχήμα 3 παρουσιάζεται η στρατηγική

της Κατευθυνόμενης Διερεύνησης η οποία αξιοποιείται κατά το πρώτο στάδιο διδασκαλίας (online) και στο Σχήμα 4 παρουσιάζεται η στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας που αξιοποιείται στο δεύτερο στάδιο διδασκαλίας (διά ζώσης). Τέλος, στα Σχήματα 5 και 6 παρουσιάζεται η διάρθρωση των φάσεων διδασκαλίας, όπως διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και έχει προκύψει από τον συνδυασμό των παραπάνω θεωρητικών μοντέλων.

Σχήμα 2: Διάρθρωση της Ωριαίας Διδασκαλίας

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: *ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΙΟΛΟΓΙΚΗ*
(1) Εξέταση προηγούμενου μαθήματος.
(2) Ψυχολογική προετοιμασία.
(3) Προβληματοποίηση διδακτικού αντικειμένου.
(4) Γνωσιολογική προετοιμασία.
(5) Μεθοδολογική προετοιμασία.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: *ΕΠΑΦΗ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΔΕΔΟΜΕΝΑ*
(1) Πληροφόρηση, επίδειξη ή αναζήτηση δεδομένων.
(2) Ενεργοποίηση σχημάτων κατανόησης.

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: *ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΕΞΑΓΩΓΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ*
(1) Οργανωτική επεξεργασία.
(2) Αναλυτική επεξεργασία.
(3) Παραγωγική επεξεργασία.
(4) Συστηματοποίηση συμπερασμάτων.

ΤΕΤΑΡΤΗ ΦΑΣΗ: *ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΝΕΑΣ ΓΝΩΣΗΣ*
(1) Εξάσκηση μαθητών σε παρόμοιες καταστάσεις.
(2) Γενίκευση της νέας γνώσης.
(3) Μεταφορά της νέας γνώσης.

ΠΕΜΠΤΗ ΦΑΣΗ: *ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ*
(1) Έλεγχος της κατανόησης με ερωτήσεις.
(2) Έλεγχος ατομικών εργασιών.
(3) Ανατροφοδότηση με επαναλήψεις ή διορθώσεις και ασκήσεις εμπλουτισμού.

ΕΚΤΗ ΦΑΣΗ: *ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ*
(1) Λεκτική ανακεφαλαίωση.
(2) Σχηματική ανακεφαλαίωση.
(3) Απολογιστική ανακεφαλαίωση.

ΕΒΔΟΜΗ ΦΑΣΗ: *ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ*
(1) Μαθησιακή αξιολόγηση:
  (α') αξιολόγηση δηλωτικής γνώσης,
  (β') αξιολόγηση διαδικαστικής γνώσης,
  (γ') αξιολόγηση στάσεων.
(2) Μεταγνωστική αξιολόγηση:
  (α') προγραμματισμός σκέψης,
  (β') καθοδήγηση σκέψης,
  (γ') αξιολόγηση σκέψης,
  (δ') συναισθηματική αντίδραση,
  (ε') γνωστικές τάσεις και έξεις.

Σχήμα 3: Στρατηγική της Κατευθυνόμενης Διερεύνησης

Στρατηγική Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: ΠΡΟΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ
(1) Οργάνωση μαθητικών ομάδων.
(2) Οργάνωση χώρου.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΙΟΛΟΓΙΚΗ
(3) Γνωστοποίηση διδακτικών στόχων.
(4) Καθορισμός αναμενόμενων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς.
(5) Γνωστοποίηση διαδικασιών συνεργασίας.

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ
(6) Παρουσίαση ή συλλογή δεδομένων για διδακτικό αντικείμενο.
(7) Καταμερισμός έργου ομάδας στις υποομάδες.
(8) Σύνθεση έργου υποομάδων.

ΤΕΤΑΡΤΗ ΦΑΣΗ: ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
(9) Οργανωτικο-διδακτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού.
(10) Μαθησιακές και συνεργατικές δραστηριότητες μαθητών.

ΠΕΜΠΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΡΓΟΥ
(11) Αξιολόγηση ακαδημαϊκής μάθησης.
(12) Αξιολόγηση λειτουργικότητας της ομάδας.
(13) Μεταγνωστική θεώρηση επιλογών.

Σχήμα 5: Διάρθρωση της κριτικής διδασκαλίας στο πρώτο μέρος – online

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: *ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΙΟΛΟΓΙΚΗ*

Πρώτη και Δεύτερη Φάση Στρατηγικής Κατευθυνόμενης Διερευνησης

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: *ΕΠΑΦΗ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΔΕΔΟΜΕΝΑ*

Τρίτη Φάση Στρατηγικής Κατευθυνόμενης Διερεύνησης

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: *ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΕΞΑΓΩΓΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ*

Τέταρτη Φάση Στρατηγικής Κατευθυνόμενης Διερεύνησης

ΤΕΤΑΡΤΗ ΦΑΣΗ: *ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΝΕΑΣ ΓΝΩΣΗΣ*

Πέμπτη και έκτη φάση Στρατηγικής Κατευθυνόμενης Διερεύνησης

ΠΕΜΠΤΗ ΦΑΣΗ: *ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ*

Έβδομη φάση Στρατηγικής Κατευθυνόμενης Διερεύνησης

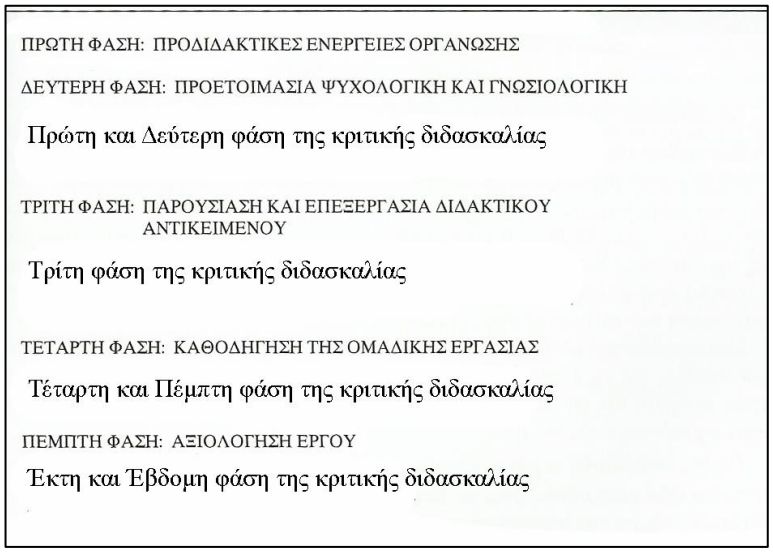
ΕΚΤΗ ΦΑΣΗ: *ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ*

Έβδομη φάση Στρατηγικής Κατευθυνόμενης Διερεύνησης

ΕΒΔΟΜΗ ΦΑΣΗ: *ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ*

Όγδοη φάση Στρατηγικής Κατευθυνόμενης Διερεύνησης

Σχήμα 6: Διάρθρωση της κριτικής διδασκαλίας δεύτερο μέρος – διά ζώσης διδασκαλία



Βιβλιογραφία

Aidinopoulou, V. & Sampson, D. G. (2017). An Action Research Study from Implementing the Flipped Classroom Model in Primary School History Teaching and Learning. Educational Technology & Society, 20(1), 237-247.

Αντζουλάτου, Ε. (2019). Μελέτη της αποτελεσματικότητας του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης. Έρευνα-δράση στην Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 16(4), 28-37.

Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Flipping for mastery. Educational Leadership, 71(4), 24-29.

Cabi, E. (2018). The Impact of the Flipped Classroom Model on Students' Academic Achievement. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19(3), 202-221.

Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), 21st century skills (pp. 51-76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Δροσάτος, Δ. (2020). Αξιολόγηση και αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής - Τα ανθρώπινα δικαιώματα. Επιστήμες της Αγωγής, 1(1), 62-75.

Gómez-García, G., Marín-Marín, J. A., Romero-Rodríguez, J. M., Ramos Navas-Parejo, M. & Rodríguez Jiménez, C. (2020). Effect of the Flipped Classroom and

Gamification Methods in the Development of a Didactic Unit on Healthy Habits and Diet in Primary Education. Nutrients, 12(8), 2210.

Gretter, S. & Yadav, A. (2016). Computational thinking and media & information literacy: An integrated approach to teaching twenty-first century skills. TechTrends, 60(5), 510-516.

Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. Computer Assisted Language Learning, 28(1), 81-96.

Καμπόλη, Κ. (2020). Ενίσχυση δεξιοτήτων 21ου αιώνα στη Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη μάθηση: Η αποτελεσματικότητα ενός e-Lab βασισμένου στη μεθοδολογία Project Based Learning (PrjBL) για την ανάπτυξη δεξιοτήτων 21ου αιώνα. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πειραιάς.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.

Lipman, M. (2011). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. Ethics in Progress, 2(1), 3-16.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Μονιούδη, Μ. (2020). Η φιλοσοφική διάσταση της Κριτικής Σκέψης στην Εκπαίδευση. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Munir, M.T., Baroutian, S., Young, B.R. & Carter, S. (2018). Flipped classroom with cooperative learning as a cornerstone. Education for Chemical Engineers, 23(1), 25-33.

Ozdamli, F. & Asiksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. World Journal on Educational Technology: Current Issues, 8(2), 98-105.

Περακάκη, Ε. (2009). Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η κριτική διδασκαλία. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Ρακιτζή, Κ., Μπότσογλου, Κ. & Ρουσσάκης, Γ. (2020). Η εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (flipped Classroom) στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: ο λόγος στους φοιτητές. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 16(1), 132-144

Τζιμογιάννης, Α. (2017). Ηλεκτρονική μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Αθήνα: Κριτική.

Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. Journal of Curriculum Studies, 44(3), 299-321.

Watson, G. & Glaser, E.M. (1980). Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual. Psychological Corporation.

Yang, C. C. R. & Chen, Y. (2020). Implementing the flipped classroom approach in primary English classrooms in China. Education and Information Technologies, 25(1), 1217-1235.

Η παιδαγωγική διαφοροποίηση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Εννοιολογικές ορίζουσες και προσδιορισμοί

Μαρία Δάρρα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
darra@aegean.gr
Ευρυδίκη-Μαρία Κανελλοπούλου
Εκπαιδευτικός, M.Ed.
evikanell@gmail.com

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι, μέσω της ανάλυσης περιεχομένου 30 δημοσιεύσεων στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία σε διάφορα επιστημονικά κείμενα, βιβλία, άρθρα περιοδικών και συνεδρίων, να διερευνήσει το εννοιολογικό περιεχόμενο της παιδαγωγικής διαφοροποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως αυτό προκύπτει από τις περιγραφές και τη συζήτηση συγγραφέων και ερευνητών. Από την ανάλυση προέκυψαν δώδεκα διαστάσεις ή χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής διαφοροποίησης που παρουσίαζαν τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης και εντάχθηκαν σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες. Αυτές είναι: α. διαδικασίες, β. πλαίσιο, γ. αποτελέσματα μάθησης και δ. αξιολόγηση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η διάσταση με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι η τροποποίηση του υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης και ακολουθούν κατά σειρά συχνότητας εμφάνισης η ικανοποίηση αναγκών των μαθητών και η μαθητοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Επίσης, στις διαστάσεις με τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης εντάσσονται η δυνατότητα μαθησιακής επιλογής/πολλαπλές επιλογές, η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαδικαστικής γνώσης και τέλος τη μικρότερη συχνότητα από όλες εμφανίζει η συνεχής αξιολόγηση.

Λέξεις-κλειδιά: παιδαγωγική διαφοροποίηση, διαστάσεις παιδαγωγικής διαφοροποίησης, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract
The purpose of this paper is, through content analysis of 30 publications in the Greek and international literature in scientific texts, books, journal articles and conferences to analyze the conceptual content of pedagogical differentiation in primary education as it emerges from the descriptions and discussion of authors and researchers. From the analysis, twelve dimensions or characteristics of pedagogical differentiation emerged that presented the highest frequency of occurrence in four broad categories. These are: a. processes, b. context, c. the learning outcomes and d. assessment. The results of the research show that in primary education the dimension with the highest frequency is the modification of the supportive learning context, followed by the order of frequency of meeting the needs of the students and student-centered teaching and learning. Furthermore, the dimensions with the lowest frequency of occurrence include the possibility of learning option/multiple options, the development of procedural knowledge skills, and finally, the lowest is the continuous assessment.

Keywords: pedagogical differentiation, dimensions of pedagogical differentiation, primary education

0. Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες τεχνολογικές, οικονομικές και πολιτιστικές εξελίξεις, δημιουργεί ανάγκες στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Η παγκοσμιοποίηση, η μετανάστευση και η οικονομική κρίση διαμόρφωσαν πολυπολιτισμικές κοινωνίες στις οποίες οι κοινωνικές ανισότητες διευρύνονται και η διαφορετικότητα των μαθητών στις σχολικές αίθουσες αυξάνεται (Stone, 2012).

Μία διδακτική προσέγγιση, η οποία μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών, είναι η παιδαγωγική διαφοροποίηση (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Οι απόψεις των ερευνητών για τον ακριβή προσδιορισμό και την υιοθέτηση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού της παιδαγωγικής διαφοροποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν ταυτίζονται πλήρως.

Ενδεικτικά, από την Heacox (2014, 5) η παιδαγωγική διαφοροποίηση ορίζεται ως «η αλλαγή ρυθμού, επιπέδου ή είδους διδασκαλίας που παρέχεται ως απάντηση στις ανάγκες, τα στυλ μάθησης ή τα ενδιαφέροντα των μεμονωμένων μαθητών». Η παιδαγωγική διαφοροποίηση από τον Wormeli (2005, 3) θεωρείται ως «μια συλλογή από βέλτιστες πρακτικές που χρησιμοποιούνται στρατηγικά για να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση των μαθητών». Επίσης, η Tomlinson (2014, 5) σημειώνει ότι η παιδαγωγική διαφοροποίηση είναι «η προσέγγιση με την οποία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται καθημερινά για να βρουν τρόπους να προσεγγίσουν μεμονωμένους μαθητές με διαφορετικές αφετηρίες στην ετοιμότητα, στο ενδιαφέρον και στις προτιμώμενες προσεγγίσεις στη μάθηση». Ο Wenzel (2017, 47) αναφέρει ότι η παιδαγωγική διαφοροποίηση είναι «μια εκπαιδευτική προσέγγιση για την αντιμετώπιση της αυξημένης πολυμορφίας στην τάξη». Η De Jesus (2012, 6) χαρακτηρίζει την παιδαγωγική διαφοροποίηση ως «την πρακτική της τροποποίησης και προσαρμογής των υλικών, του περιεχομένου, των σχεδίων μάθησης και των προϊόντων των μαθητών και της αξιολόγησης για την κάλυψη των μαθησιακών τους αναγκών». Από την άλλη, οι Gregory και Chapman (2013, 373) ορίζουν την παιδαγωγική διαφοροποίηση ως «ένα σύστημα αξιών και αντιλήψεων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να καλύψουν τις μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή και όχι ως ένα σύνολο εργαλείων».

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στις μελέτες διαφόρων ερευνητών καταγράφονται διάφοροι ορισμοί της παιδαγωγικής διαφοροποίησης, οι οποίοι περιγράφουν τα επιμέρους χαρακτηριστικά ή διαστάσεις της, αντανακλώντας τις διαφορετικές τους προσεγγίσεις. Επίσης, προκύπτει ότι μεταξύ των ερευνητών δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία αναφορικά με το εννοιολογικό περιεχόμενο της παιδαγωγικής διαφοροποίησης στην εκπαίδευση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναλύσει το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου παιδαγωγική διαφοροποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αρχικά, σχεδιάστηκε ένας εννοιολογικός χάρτης του ορισμού της παιδαγωγικής διαφοροποίησης και στο τέλος δημιουργήθηκε πίνακας με δώδεκα διαστάσεις της

παιδαγωγικής διαφοροποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που σχετίζονται με τις διαδικασίες, το πλαίσιο, τα αποτελέσματα μάθησης και την αξιολόγηση.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η παιδαγωγική διαφοροποίηση αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδικότητα και διαφορετικότητα κάθε μαθητή και προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους με βάση το διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, αποβλέποντας στην καλύτερη αξιοποίηση των ικανοτήτων τους για μάθηση (Tomlinson, 2005). Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την παιδαγωγική διαφοροποίηση συνεργάζονται με τους μαθητές και τους υποστηρίζουν, ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες καλλιεργώντας και αναπτύσσοντας στάσεις και δεξιότητες αυτόνομης μάθησής τους (Tomlinson, 2010).

Η παιδαγωγική διαφοροποίηση βασίζεται στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, καθώς οι μαθητές ενθαρρύνονται να αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους και να τις χρησιμοποιούν για την οικοδόμηση της νέας γνώσης με την επιλογή του κατάλληλου για αυτούς υλικού από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος τους καθοδηγεί και τους εμψυχώνει, εφαρμόζοντας δημιουργικά τον αναστοχασμό στη διδασκαλία του (Σοφός & Δάρρα, 2015· Pablico et al., 2017). Επίσης, βασίζεται στις θεωρίες της πολλαπλής νοημοσύνης και του εγκεφάλου (Pablico et al., 2017· Burkett, 2013).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίησή της αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (McLean, 2010), η εξοικείωσή τους με τις πρακτικές της (Smith, 2011), ο αυτο-αναστοχασμός (Erotocritou - Stavrou & Koutselini, 2016), ο σωστός και λεπτομερής προγραμματισμός της διδασκαλίας (Stone, 2012), η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ νεότερων και πιο έμπειρων εκπαιδευτικών (Puzio, 2012), ώστε να μοιράζονται τις εμπειρίες τους, να παρέχουν ανατροφοδότηση και πληροφορίες και να μαθαίνουν (Smith, 2011). Ως δυσχέρειες για την εφαρμογή της έχουν καταγραφεί ο φόβος και η ανασφάλεια για την απόδοσή τους με την εφαρμογή της παιδαγωγικής διαφοροποίησης, η έλλειψη χρόνου, πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής (Maddox, 2015), ο όγκος της διδακτέας ύλης και οι απαιτήσεις της αξιολόγησης (Tobin & Tippett, 2014).

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναλύσει το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου παιδαγωγική διαφοροποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσω της μελέτης υλικού από επιστημονικά κείμενα, βιβλία και άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων, προκειμένου να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά ή αλλιώς τα στοιχεία που συνιστούν τον όρο παιδαγωγική διαφοροποίηση στην εν λόγω βαθμίδα εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1ο: Ποιες είναι οι βασικές διαστάσεις του όρου παιδαγωγική διαφοροποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;

2ο: Ποιες είναι οι ευρύτερες κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται οι βασικές διαστάσεις του όρου παιδαγωγική διαφοροποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;

2.2 Σχεδιασμός και μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση βιβλιογραφίας προκειμένου να αναπτυχθεί μια λίστα με εκείνα τα σημαντικά στοιχεία, τα οποία διάφοροι ερευνητές, ειδικοί και συγγραφείς χρησιμοποιούν για τον προσδιορισμό της έννοιας της παιδαγωγικής διαφοροποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η παιδαγωγική διαφοροποίηση εξετάστηκε σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (McLean, 2010· Tobin &Tippett 2014· Cannon, 2017).

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν παρόμοια με αυτήν των Frey et al. (2012), οι οποίοι παρουσίασαν μια εννοιολογική ανάλυση για την αυθεντική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Διαμορφώθηκαν, σύμφωνα με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, εννοιολογικές κατηγορίες στις οποίες εντάχθηκε το υλικό της έρευνας, Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η αποδελτίωση και η ερμηνεία των δεδομένων τα οποία συγκεντρώθηκαν. Η ανάλυση περιεχομένου επιλέχθηκε, γιατί αποτελεί μια μέθοδο μελέτης και επεξεργασίας ποικίλων γραπτών τεκμηρίων, τα οποία διακρίνονται σε έγγραφα που περιέχουν γραπτά κείμενα και σε έγγραφα που έχουν στατιστικά στοιχεία (Φίλιας, 1996˙ Κυριαζή, 1999). Ο ερευνητής δεν ελέγχει τον τρόπο με τον οποίο δημιουργήθηκαν αλλά συγκεντρώνει και αξιοποιεί όσα τον ενδιαφέρουν και είναι συναφή με τα ερωτήματα της έρευνας (Φίλιας, 1996).

Στην ανάλυση περιεχομένου ενός κειμένου ο ερευνητής χρησιμοποιεί σαφείς κατηγορίες για την ταξινόμηση των δεδομένων του (Κυριαζή, 1999). Μετά τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και τη συλλογή των δεδομένων, ο ερευνητής συγκροτεί κατηγορίες (Μπονίδης, 2004) και επιλέγει τη «μονάδα καταγραφής των δεδομένων» (Μπονίδης, 2004), η οποία μπορεί να είναι η φράση, το θέμα, η λέξη, μια πρόταση ή μια παράγραφος, δηλαδή εκείνο το στοιχείο που παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον (Κυριαζή, 1999).

Στην παρούσα έρευνα η κωδικοποίηση έγινε γραμμή προς γραμμή σε αυτούσιους ορισμούς της παιδαγωγικής διαφοροποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και γενικά στο σώμα του κειμένου (παράγραφοι) σε σημεία στα οποία δίνονταν τα χαρακτηριστικά ή οι διαστάσεις της παιδαγωγικής διαφοροποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συνεπώς, ως μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκαν προτάσεις ή/και παράγραφοι. Με αυτή την τεχνική έγινε προσπάθεια προκειμένου να μην υπάρξει απομάκρυνση από τις λέξεις και τις προτάσεις των δεδομένων και να αποφευχθούν οι πρόωρες γενικεύσεις. Καθώς προχωρούσε η συλλογή δεδομένων, γινόταν σύγκριση με τους αρχικούς κωδικούς και όλοι οι κωδικοί αντιμετωπίζονταν ως προσωρινοί και ευέλικτοι. Η ανάλυση περιεχομένου ως ερευνητική μέθοδος μπορεί να έχει ποσοτικά ή ποιοτικά στοιχεία (Λυδάκη, 2001). Η έμφαση, ωστόσο, δίνεται σε έννοιες και νοήματα που περιέχονται στο κείμενο (Λαμπίρη-Δημάκη, 1990).

Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εντοπίστηκαν 30 δημοσιεύσεις σε άρθρα περιοδικών, συνεδρίων, σε βιβλία και διάφορα επιστημονικά κείμενα, στις οποίες διάφοροι συγγραφείς προσδιόρισαν την παιδαγωγική διαφοροποίηση, δίνοντας διάφορα χαρακτηριστικά αυτής ή παραθέτοντας έναν αυτούσιο ορισμό της διαδικασίας της παιδαγωγικής διαφοροποίησης μέσα από τον οποίο προέκυπταν

αυτά τα χαρακτηριστικά. Στόχος ήταν, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου, να εξεταστεί η έννοια της παιδαγωγικής διαφοροποίησης μέσα από τις περιγραφές και τη συζήτηση συγγραφέων και ερευνητών.

2.3 Διαδικασία προσδιορισμού διαστάσεων παιδαγωγικής διαφοροποίησης

Στην υποενότητα αυτή της εργασίας παρατίθενται ορισμένα παραδείγματα αναφορικά με τον προσδιορισμό κάποιων από τις διαστάσεις της παιδαγωγικής διαφοροποίησης, όπως αυτός προέκυψε από τα πρωτότυπα κείμενα των δημοσιεύσεων που συλλέχθηκαν και εξετάστηκαν.

Ενδεικτικά τα παρακάτω αποσπάσματα ταξινομήθηκαν στη διάσταση Τροποποίηση υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης:

• «… ποικιλία προσεγγίσεων στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές …» (McLean, 2010, 51).

• «… προσαρμογή της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό με τη χρήση εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών» (Fykaris & Mitsi, 2012, 919).

• «… προσαρμογή της διδασκαλίας για επίτευξη μαθησιακών στόχων …» (Rodriguez, 2012, 18).

Για τη διάσταση Ικανοποίηση αναγκών μαθητών παρατίθενται τα παρακάτω αποσπάσματα:

• «… ένα μοντέλο διδασκαλίας που μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μεμονωμένων μαθητών, με την αποδοχή των διαφορών τους στα στυλ μάθησης, τα ενδιαφέροντα και τις προηγούμενες γνώσεις τους» (McLean, 2010, 2,7).

• «… ένα αποτελεσματικό εργαλείο διδασκαλίας για την κάλυψη των ποικίλων ακαδημαϊκών αναγκών των μαθητών (Burkett, 2013, 3).

Ακολούθως, για τη διάσταση Συνεχής βελτίωση της μάθησης για όλους τους μαθητές αναφέρονται τα επόμενα δύο παραδείγματα:

• «…. μια μορφή εξατομικευμένης παιδαγωγικής που στοχεύει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας» (Σφυρόερα, 2004, 24).

• «Διαδικασία που εξασφαλίζει πιο αποτελεσματική μάθηση …» (Reis et al., 2011, 466).

Ως προς τη διάσταση Μαθητοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, παρατίθενται τα επόμενα δύο αποσπάσματα:

• «… ανταπόκριση σε όλους τους μαθητές …» (Hockett, 2010, 7).

• «… η τοποθέτηση των μαθητών στο κέντρο της μάθησης …» (Whipple, 2012, 12).

Επίσης, για τη διάσταση Ευέλικτο πλαίσιο μάθησης/ευέλικτη ομαδοποίηση ακολουθούν τρία παραδείγματα:

• «Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν μια ευέλικτη προσέγγιση στη διδασκαλία …» (Burkett, 2013, 4-5).

• «… μια αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας μέσω ευέλικτων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και ενεργειών …» (Φύκαρης, 2013, 227).

• «… η ενεργητική, ποιοτική και ευέλικτη διαδικασία» (Xanthou, 2015, 22).

Αναφορικά με τη διάσταση Δυνατότητα μαθησιακής επιλογής/πολλαπλές επιλογές παρατίθενται τα παρακάτω αποσπάσματα:

• «… μια ποικιλία προσεγγίσεων σε ό,τι μαθαίνουν οι μαθητές …» (McLean, 2010, 51).

• «… οι πολλαπλές επιλογές, ώστε όλοι οι μαθητές να κατακτούν το διδακτικό περιεχόμενο» (Πράντζιου, 2015, 16).

Επίσης, για τη διάσταση Επιτυχία και ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μάθησή του αναφέρονται τα επόμενα τρία αποσπάσματα:

• «… οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή επηρεάζουν την επιτυχία και τη συμμετοχή των μαθητών…» (Flaherty & Hackler, 2010, 24-25).

• «… η παροχή επιλογών για ενεργητική εμπλοκή όλων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης» (Tobin & Tippett, 2014, 424).

• «… η αύξηση του κινήτρου των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα (Solberg, 2017, 14).

Σχετικά με τη διάσταση Ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής παρατίθενται τα παρακάτω παραδείγματα:

• «… η εστίαση στην ευθύνη και στην επιλογή των μαθητών …» (Kimberly et al., 2009, 677).

• «… ένα μοντέλο διδασκαλίας που αποδέχεται τις διαφορετικές ανάγκες κοινωνικοποίησης των μαθητών … παρέχει παράλληλα ευκαιρίες για διδασκαλία από συμμαθητές και συνεργατική μάθηση» (McLean, 2010, 7, 51).

Ακολούθως, για τη διάσταση Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαδικαστικής γνώσης παρατίθενται τα παρακάτω παραδείγματα:

• «Η παιδαγωγική που είναι επικεντρωμένη στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης» (Σφυρόερα, 2004, 23).

• «… μια στρατηγική που εξασφαλίζει το πώς μαθαίνει ένας μαθητής …» (Boges, 2015, 3).

Για τη διάσταση Τροποποίηση ‘προϊόντων’ μάθησης παρατίθενται τα επόμενα τρία παραδείγματα:

• «… η διδασκαλία που εστιάζει στη διαδικασία με την οποία μαθαίνουν οι μαθητές και στα «προϊόντα» της μάθησής τους …» (Watts-Taffe et al., 2012, 304).

• «… η ευέλικτη προσέγγιση στη διδασκαλία η οποία περιλαμβάνει την τροποποίηση του «προϊόντος» (Burkett, 2013, 4).

• «… η έκφραση από το σύνολο των μαθητών των γνώσεών τους» (Πράντζιου, 2015, 16).

Επίσης, για τη διάσταση Εναλλακτικές/σύγχρονες μορφές αξιολόγησης παρατίθενται τα παρακάτω παραδείγματα:

• «Η παιδαγωγική διαφοροποίηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δώσουν πιο αποτελεσματική ανατροφοδότηση, έτσι ώστε οι μαθητές να διαπιστώσουν το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών τους στόχων» (Flaherty & Hackler, 2010, 24-25).

• «Η παιδαγωγική διαφοροποίηση αποτελεί μια εκπαιδευτική μέθοδο που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μια λεπτομερή κατανόηση της ετοιμότητας των μαθητών, των ενδιαφερόντων και των τρόπων μάθησής τους μέσω πολλών διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών» (Rodriguez, 2012, 5).

Τέλος, για τη διάσταση Συνεχής αξιολόγηση αναφέρονται τα δύο παρακάτω αποσπάσματα:

• «…. η παιδαγωγική διαφοροποίηση περιλαμβάνει συνεχή αξιολόγηση» (Puzio, 2012, 6).

• «… η συνεχής αξιολόγηση παρέχει πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών …» (Καραγεώργου, 2013, 187).

Στα πρώτα στάδια της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, δημιουργήθηκε ένας εννοιολογικός χάρτης στον οποίο σημειώθηκαν τα βασικά στοιχεία της παιδαγωγικής διαφοροποίησης από κάθε δημοσίευση. Αυτό βοήθησε στο να δημιουργηθούν τίτλοι για το πλήθος των στοιχείων που εντοπίζονταν. Κοινά ή παρεμφερή στοιχεία των ορισμών καταχωρούνταν στην ίδια στήλη, ενώ καθώς προχωρούσε η μελέτη του εξεταζόμενου υλικού και προέκυπταν και άλλα στοιχεία, οι αρχικές κατηγορίες αναθεωρούνταν, ώστε να συμπεριλάβουν αυτά τα νέα στοιχεία. Αυτό σημαίνει ότι πολλά παρόμοια στοιχεία συμπτύχθηκαν για να προκύψει κάποια κατηγορία, καθώς στόχος ήταν να δημιουργηθούν όσο γινόταν λιγότερες κατηγορίες. Στο τέλος, προέκυψαν δώδεκα διαστάσεις της παιδαγωγικής διαφοροποίησης και για κάθε μία διάσταση σημειώθηκε η συχνότητα εμφάνισής της, υπολογίζοντας συγκεκριμένα τη σχετική συχνότητα, προκειμένου να υπογραμμιστεί η σημαντικότητα του κάθε στοιχείου.

Στο σχήμα 1 παρουσιάζεται ο εννοιολογικός χάρτης, στον οποίο φαίνεται ο αρχικός πιλοτικός προσδιορισμός στοιχείων της παιδαγωγικής διαφοροποίησης.

		Διαδικασίες	Πλαίσιο	Αποτελέσματα μάθησης	Αξιολόγηση
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Σφυρόερα, 2004	Εξατομίκευση στους τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης	Ευέλικτο πλαίσιο	Απόκτηση δεξιοτήτων	
	Hockett, 2010	Ποικιλία διαφορετικών μαθητών στο πλαίσιο της ετερογενούς	Η διδασκαλία απευθύνεται σε όλους τους		Συνεχής αξιολόγηση
	McLean, 2010	Ποικιλία προσεγγίσεων στο πως μαθαίνουν οι	Επικέντρωση στο μαθητή	Συνεργατική μάθηση	Απόδειξη κατάκτησης της νέας γνώσης
	Reis et al.,, 2011		Ενίσχυση μαθητών για εξέλιξη σε ανώτερα επίπεδα λειτουργίας	Κινητοποίηση μαθητών	Αξιολόγηση λειτουργικών και μαθησιακών προτιμήσεων
	Whipple, 2012	Τρόπος παράδοσης περιεχομένου	Μαθητοκεντρική διδασκαλία		Διαμορφωτικές αξιολογήσεις

Σχήμα 1: Αρχικός πιλοτικός προσδιορισμός στοιχείων παιδαγωγικής διαφοροποίησης

3. Αποτελέσματα

Οι διαστάσεις της παιδαγωγικής διαφοροποίησης που αναφέρονταν περισσότερο στις δημοσιεύσεις ομαδοποιήθηκαν στις παρακάτω τέσσερις κατηγορίες:

α) Διαδικασίες

- Τροποποίηση υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης
- κανοποίηση αναγκών μαθητών

- Συνεχής βελτίωση της μάθησης για όλους τους μαθητές

β) Πλαίσιο

- Μαθητοκεντρική διδασκαλία και μάθηση
- Ευέλικτο πλαίσιο μάθησης/ευέλικτη ομαδοποίηση
- Δυνατότητα μαθησιακής επιλογής/πολλαπλές επιλογές

γ) Αποτελέσματα μάθησης

- Επιτυχία και ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μάθησή του
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαδικαστικής γνώσης

δ) Αξιολόγηση

- Τροποποίηση 'προϊόντων' μάθησης
- Εναλλακτικές/σύγχρονες μορφές αξιολόγησης
- Συνεχής αξιολόγηση

Ο πίνακας 1 συνοψίζει τις δημοσιεύσεις που μελετήθηκαν και αναφέρονταν στην παιδαγωγική διαφοροποίηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για κάθε επιστημονικό κείμενο, άρθρο ή βιβλίο στο οποίο μια διάσταση της παιδαγωγικής διαφοροποίησης αποτελούσε μέρος του ορισμού, όπως παρουσιαζόταν στη δημοσίευση, γραμμοσκιάζεται το κελί που σχετίζεται με αυτή τη διάσταση. Επίσης, στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά τα οποία παρουσιάζουν τη συχνότητα εμφάνισης κάθε διάστασης της παιδαγωγικής διαφοροποίησης.

Πίνακας 1: Οι διαστάσεις της παιδαγωγικής διαφοροποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Κατηγορίες		Διαδικασίες			Πλαίσιο			Αποτελέσματα μάθησης			Αξιολόγηση		
Διαστάσεις παιδαγωγικής διαφοροποίησης		Τροποποίηση υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης	Ικανοποίηση αναγκών μαθητών	Συνεχής βελτίωση της μάθησης για όλους τους μαθητές	Μαθητοκεντρική διδασκαλία και μάθηση	Ευέλικτο πλαίσιο μάθησης/ Ευέλικτη ομαδοποίηση	Δυνατότητα μαθησιακής επιλογής/ Πολλαπλές επιλογές	Επιτυχία και ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μάθησή του	Ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής	Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαδικαστικής γνώσης	Τροποποίηση «προϊόντων» μάθησης	Εναλλακτικές /Σύγχρονες μορφές αξιολόγησης	Συνεχής αξιολόγηση
α/α	Ποσοστό εμφάνισης κάθε στοιχείου	86,6%	53,3%	33,3%	50%	43,3%	13,3%	26,6%	16,6%	10%	43,3%	33,3%	6,6%
1	Σφυρόερα, 2004												
2	Koeze, 2007												
3	Bantis, 2008												

4	Kimberly, et al., 2009												
5	Flaherty & Hackler, 2010												
6	Hockett, 2010												
7	McLean 2010												
8	Reis et al., 2011												
9	Fykaris & Mitsi, 2012												
10	Puzio, 2012												
11	Rodriguez, 2012												
12	Scott, 2012												
13	Watts-Taffe et al., 2012												
14	Whipple, 2012												
15	Burkett, 2013												
16	Καραγεώργου, 2013												
17	Φύκαρης, 2013												
18	Tobin & Tippett, 2014												
19	Βαλιαντή, 2015												
20	Boges, 2015												
21	Maddox, 2015												
22	Πράντζιου, 2015												
23	Xanthou, 2015												
24	Harsono, 2016												
25	Siam & Al Natour, 2016												
26	Stewart, 2016												
27	Βασιλειάδου, 2017												
28	Cannon, 2017												
29	Mavroudi, 2017												

30	Solberg, 2017												

4. Συζήτηση

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχουν συλλεχθεί ορισμοί, καθώς και στοιχεία της παιδαγωγικής διαφοροποίησης από 30 δημοσιεύσεις. Αναλυτικά, η διάσταση με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι η τροποποίηση υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης (86,6%) που υπάγεται στην ευρύτερη κατηγορία διαδικασίες. Ακολουθούν με το ίδιο περίπου ποσοστό η ικανοποίηση αναγκών των μαθητών (53,3%) που ανήκει στην κατηγορία διαδικασίες καθώς και η μαθητοκεντρική διδασκαλία και μάθηση (50%) που υπάγεται στην κατηγορία πλαίσιο. Στη συνέχεια, σημειώνονται με το ίδιο ποσοστό η τροποποίηση 'προϊόντων' μάθησης (43,3%) που ανήκει στην κατηγορία αξιολόγηση και το ευέλικτο πλαίσιο μάθησης/ευέλικτη ομαδοποίηση (43,3%) που ανήκει στην κατηγορία πλαίσιο και ακολουθούν με την ίδια συχνότητα εμφάνισης, οι εναλλακτικές/σύγχρονες μορφές αξιολόγησης (33,3%) που ανήκει στην κατηγορία αξιολόγηση και η συνεχής βελτίωση της μάθησης για όλους τους μαθητές (33,3%) που υπάγεται στην κατηγορία διαδικασίες. Λίγο μικρότερο ποσοστό εμφάνισης παρουσιάζει η διάσταση επιτυχία και ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μάθησή του (26,6%) και ακόμη μικρότερο ποσοστό η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής (16,6%) οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία αποτελέσματα μάθησης. Με ακόμα μικρότερο ποσοστό σημειώνονται η διάσταση δυνατότητα μαθησιακής επιλογής/πολλαπλές επιλογές (13,3%) που υπάγεται στην κατηγορία πλαίσιο, η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαδικαστικής γνώσης (10%) που ανήκει στην κατηγορία αποτελέσματα μάθησης και τέλος τη μικρότερη συχνότητα σημειώνει η συνεχής αξιολόγηση (6,6%) που υπάγεται στην κατηγορία αξιολόγηση. Στη συνέχεια αναλύεται η κάθε διάσταση ξεχωριστά και παρουσιάζονται τα στοιχεία που περικλείει η κάθε μία.

Η διάσταση τροποποίηση υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης αποτελεί το πιο βασικό χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής διαφοροποίησης, καθώς πολλοί ερευνητές διαπιστώνουν στους ορισμούς τους πως επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στα διάφορα στυλ μάθησης, στα ενδιαφέροντα και στις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών (McLean, 2010· Solberg, 2017), τροποποιώντας τους πόρους (Scott, 2012) και προβαίνοντας σε ρυθμίσεις και προσαρμογές σε μια κανονική τάξη (Solberg, 2017). Επίσης, άλλοι ερευνητές επισημαίνουν πως με την τροποποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών και τις προηγούμενες γνώσεις τους, τα κίνητρα και τους διάφορους τρόπους μάθησής τους (Burkett, 2013· Solberg, 2017) δημιουργείται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, όπου κάθε μαθητής αισθάνεται ότι έχει αξία (Flaherty & Hackler, 2010). Επιπλέον, με την προσαρμογή της δυσκολίας, της ποσότητας των εργασιών και της ταχύτητας της διδασκαλίας (Solberg, 2017) και με τη χρήση εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών, μεθόδων και στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό (Fykaris & Mitsi, 2012· Scott, 2012), ο οποίος λαμβάνει υπόψη του τις μαθησιακές προτιμήσεις εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών (Maddox, 2015), παρέχονται διαφορετικές επιλογές πρόσβασης στην πληροφορία στους μαθητές (Siam & Al Natour, 2016) και επιτυγχάνεται η ισότητα στις ευκαιρίες μάθησής τους (Βαλιαντή, 2015).

Από την άλλη, η διάσταση ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, αν και εντοπίζεται με αρκετά μικρότερη συχνότητα σε σχέση με την προηγούμενη διάσταση, φαίνεται ότι αποτελεί επίσης σημαντικό χαρακτηριστικό των ορισμών, καθώς σε

αρκετές μελέτες η παιδαγωγική διαφοροποίηση ορίζεται ως μια διαδικασία, η οποία στοχεύει στην κάλυψη των ποικίλων και διαφορετικών ατομικών αναγκών των μαθητών στο πλαίσιο μιας ετερογενούς τάξης (Kimberly et al., 2009· Solberg, 2017). Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει ακόμη, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, τη συμβολή της παιδαγωγικής διαφοροποίησης στην υπέρβαση των ανισοτήτων και στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Βαλιαντή, 2015), εστιάζοντας στην ισότητα των ευκαιριών στη μάθηση για όλους τους μαθητές (Πράντζιου, 2015), με τον σεβασμό των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητά τους ως προς το φύλο, την κουλτούρα, τις προτιμήσεις μάθησης, τις ικανότητες, τα επίπεδα επάρκειας και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο (Xanthou, 2015).

Ως προς τη διάσταση μαθητοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, η οποία βρίσκεται σε πιο μικρή συχνότητα από την προηγούμενη, αυτή αποτελεί άλλο ένα χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής διαφοροποίησης, καθώς μερικοί ερευνητές αναφέρουν στους ορισμούς τους πως πρόκειται για μια στρατηγική που θέτει τις ανάγκες μάθησης των μαθητών στο επίκεντρο της διδασκαλίας (McLean, 2010· Whipple, 2012· Καραγεώργου, 2013· Boges, 2015· Harsono, 2016), συμβάλλοντας στην επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων (Rodriguez, 2012). Επίσης, κάποιοι ερευνητές τη θεωρούν ως έναν καινοτόμο τρόπο σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Siam & Al Natour, 2016), μια ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση (Βαλιαντή, 2015), η οποία βασίζεται στην κοινωνικο-πολιτιστική θεωρία (Burkett, 2013). Επιπλέον, επιτρέπει την πρόσβαση στο ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα σε όλους τους μαθητές (Watts-Taffe et al., 2012), διατηρεί τους μαθησιακούς στόχους μέσα σε κονστρουκτιβιστικά πλαίσια (Πράντζιου, 2015) και απορρίπτει τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού, υιοθετώντας το νέο ρόλο του διευκολυντή (Mavroudi, 2017).

Η διάσταση τροποποίηση 'προϊόντων' μάθησης φαίνεται ότι αποτελεί σε πιο μικρό βαθμό από την προηγούμενη διάσταση άλλο ένα χαρακτηριστικό των ορισμών, καθώς σε ορισμένες μελέτες η παιδαγωγική διαφοροποίηση ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές επιδεικνύουν την κατάκτηση της γνώσης με βάση τα στυλ μάθησης, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Boges, 2015· Xanthou, 2015). Επιπρόσθετα, υπάρχουν και ερευνητές οι οποίοι θεωρούν ότι η τροποποίηση των «προϊόντων» μάθησης των μαθητών αποτελεί χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής διαφοροποίησης (Koeze, 2007· Scott, 2012· Burkett, 2013· Harsono, 2016· Siam & Al Natour, 2016· Βασιλειάδου, 2017· Solberg, 2017) μέσω της οποίας αποδεικνύεται η κατάκτηση της νέας τους γνώσης (McLean, 2010).

Αναφορικά με τη διάσταση ευέλικτο πλαίσιο μάθησης/ευέλικτη ομαδοποίηση, προκύπτει ότι αποτελεί μία διάσταση που εντοπίζεται στον ίδιο βαθμό με τη διάσταση της τροποποίησης «προϊόντων» μάθησης σε ορισμούς ή χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής διαφοροποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη διάσταση αναφέρεται από κάποιους ερευνητές ως σημαντικό χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής διαφοροποίησης, καθώς σχετίζεται με ευέλικτες και εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα των μαθητών και το μαθησιακό προφίλ (Φύκαρης, 2013). Θεωρείται ότι αποτελεί μια ενεργητική, ποιοτική και ευέλικτη προσέγγιση στη διδασκαλία (Burkett, 2013· Xanthou, 2015), που επιτρέπει την ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών (Fykaris & Mitsi, 2012· Harsono, 2016· Mavroudi, 2017), την πολλαπλότητα και ευελιξία στους

τρόπους λήψης και έκφρασης πληροφοριών (Tobin & Tippett, 2014) σε μια τάξη πολλαπλών επιπέδων ή ικανοτήτων (Bantis, 2008).

Η διάσταση εναλλακτικές/σύγχρονες μορφές αξιολόγησης αποτελεί για μικρότερο αριθμό ερευνητών χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής διαφοροποίησης. Όπως αναφέρεται, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν πιο αποτελεσματική ανατροφοδότηση, έτσι ώστε οι μαθητές να διαπιστώσουν τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών τους στόχων (Flaherty & Hackler, 2010). Επίσης, σε ορισμένες μελέτες επισημαίνεται η σημασία της παρατήρησης από τους εκπαιδευτικούς διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ των μαθητών για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Xanthou, 2015) καθώς και της ανάπτυξης λεπτομερούς κατανόησης της ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και των τρόπων μάθησης των μαθητών (Rodriguez, 2012), ώστε οι εκπαιδευτικοί να δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να επιλέγουν τον τρόπο παρουσίασης των γνώσεών τους (Whipple, 2012· Πράντζιου, 2015) μέσω της αξιολόγησης λειτουργικών και μαθησιακών προτιμήσεών τους (Reis et al., 2011).

Στον ίδιο βαθμό με τη διάσταση εναλλακτικές/σύγχρονες μορφές αξιολόγησης εντοπίζεται και η διάσταση συνεχής βελτίωση της μάθησης για όλους τους μαθητές σε ορισμούς ή χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής διαφοροποίησης. Στις σχετικές δημοσιεύσεις επισημαίνεται ότι η διάσταση αυτή συμβάλλει στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση για όλους τους μαθητές (Reis et al., 2011· Βαλιαντή, 2015· Siam & Al Natour, 2016) μεγιστοποιώντας τις ικανότητες και δυνατότητες μάθησής τους (Πράντζιου, 2015· Stewart, 2016· Mavroudi, 2017). Άλλοι μελετητές αναφέρουν ότι η διάσταση αυτή ενισχύει τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (Flaherty & Hackler, 2010) με τα ειλικρινή, δίκαια και θετικά σχόλια του εκπαιδευτικού (Flaherty & Hackler, 2010) ενισχύοντας τους μαθητές για εξέλιξη σε ανώτερα επίπεδα λειτουργίας (Reis et al., 2011), με την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας (Φύκαρης, 2013). Επίσης, κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι η συγκεκριμένη διάσταση συμβάλλει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας (Σφυρόερα, 2004).

Σχετικά με τη διάσταση επιτυχία και ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μάθησή του, αυτή εντοπίζεται σε ακόμα μικρότερο αριθμό ερευνών ως χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής διαφοροποίησης. Συγκεκριμένα, μερικοί ερευνητές αναφέρουν στους ορισμούς τους πως η συγκεκριμένη προσέγγιση αυξάνει τα εσωτερικά κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Flaherty & Hackler, 2010· Solberg, 2017), παρέχοντας πολλαπλούς τρόπους ενεργητικής συμμετοχής στην κατάκτηση της γνώσης (McLean, 2010· Reis et al., 2011· Tobin & Tippett, 2014). Η ενεργητική εμπλοκή όλων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης (Tobin & Tippett, 2014), μέσω της κινητοποίησης (Reis et al., 2011), εξασφαλίζει την επιτυχία για όλους τους μαθητές (Flaherty & Hackler, 2010· Βαλιαντή, 2015) με την επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών τους (Mavroudi, 2017).

Ακολούθως, η διάσταση ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, όπως είναι για παράδειγμα οι κοινωνικές δεξιότητες της συνεργασίας, της συλλογικότητας, του σεβασμού και της ενσυναίσθησης από τους μαθητές, αναφέρεται, αλλά σε σημαντικά μικρότερο βαθμό σε σχέση με την προηγούμενη διάσταση, από κάποιους ερευνητές ως χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής διαφοροποίησης, καθώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες κοινωνικοποίησής τους (McLean, 2010). Η δημιουργία ενός ασφαλούς και αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης (McLean, 2010· Watts-Taffe et al., 2012) ευνοεί την απόκτηση δεξιοτήτων (Σφυρόερα, 2004) και καλλιεργεί

τη συνεργατική μάθηση (McLean, 2010). Επίσης, η εστίαση στην ευθύνη (Kimberly et al., 2009) και η ανάπτυξη μαθητικής υπευθυνότητας (Flaherty & Hackler, 2010) αποτελούν χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής διαφοροποίησης, τα οποία αποβλέπουν στην ανάληψη μεγαλύτερης συλλογικής και ατομικής ευθύνης από τους μαθητές (Kimberly et al., 2009) για τη μάθησή τους (McLean, 2010).

Αναφορικά με τη διάσταση δυνατότητα μαθησιακής επιλογής/πολλαπλές επιλογές, αυτή αναφέρεται από μικρότερο αριθμό ερευνητών ως χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής διαφοροποίησης, καθώς εξασφαλίζει ποικιλία προσεγγίσεων σε ό,τι μαθαίνουν οι μαθητές (McLean, 2010· Boges, 2015), πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης (McLean, 2010) και πολλαπλές επιλογές απόκτησης γνώσης περιεχομένου από όλους τους μαθητές (Whipple, 2012· Πράντζιου, 2015).

Η διάσταση ανάπτυξη δεξιοτήτων διαδικαστικής γνώσης αποτελεί για έναν ακόμα μικρότερο αριθμό ερευνητών χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής διαφοροποίησης. Ενδεικτικά, η Σφυρόερα (2004) σημειώνει ότι είναι παιδαγωγική επικεντρωμένη στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης και όχι στα αποτελέσματά της. Άλλοι ερευνητές επισημαίνουν ότι είναι η εξασφάλιση του πώς μαθαίνει ένας μαθητής (Boges, 2015). Επίσης, η Πράντζιου (2015) αναφέρει ότι η συνεισφορά της διδακτικής προσέγγισης της παιδαγωγικής διαφοροποίησης έγκειται στο ότι δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να κατανοούν και να επεξεργάζονται δυναμικές ιδέες.

Τέλος, η διάσταση με τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης είναι η συνεχής αξιολόγηση, καθώς αυτή εντοπίζεται σε έναν σχετικά μικρό αριθμό ερευνών, στις οποίες τονίζεται ο ιδιαίτερος ρόλος της στη διδακτική διαδικασία, αφού παρέχει πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν κατάλληλες επιλογές (Καραγεώργου, 2013). Επίσης, ερευνητές επισημαίνουν ότι η παιδαγωγική διαφοροποίηση αναφέρεται στην αξιολόγηση (Puzio, 2012) και με τη συνεχή αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων των μαθητών (Harsono, 2016) επιτυγχάνεται η ακαδημαϊκή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (Πράντζιου, 2015).

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη εστιάστηκε στην εννοιολογική ανάλυση της παιδαγωγικής διαφοροποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συλλέγοντας και μελετώντας στοιχεία του ορισμού της σε βιβλία, επιστημονικά κείμενα και άρθρα σε περιοδικά και συνέδρια. Μέσα από αυτή την ανάλυση προέκυψαν δώδεκα διαστάσεις της παιδαγωγικής διαφοροποίησης, οι οποίες με τη σειρά τους εντάχθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες. Συγκεκριμένα, η τροποποίηση υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης, η ικανοποίηση αναγκών μαθητών και η συνεχής βελτίωση της μάθησης για όλους τους μαθητές εντάχθηκαν στην κατηγορία στην οποία δόθηκε ο τίτλος διαδικασίες. Η μαθητοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, το ευέλικτο πλαίσιο μάθησης/ευέλικτη ομαδοποίηση και η δυνατότητα μαθησιακής επιλογής/πολλαπλές επιλογές εντάχθηκαν στην κατηγορία με τίτλο πλαίσιο. Η επιτυχία και ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μάθησή του, η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαδικαστικής γνώσης εντάχθηκαν στην κατηγορία με τίτλο αποτελέσματα μάθησης. Τέλος, η τροποποίηση 'προϊόντων' μάθησης, οι εναλλακτικές/σύγχρονες μορφές αξιολόγησης και η συνεχής αξιολόγηση εντάχθηκαν στην κατηγορία με τίτλο αξιολόγηση.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην κατηγορία διαδικασίες εμφανίστηκε συχνότερα η διάσταση τροποποίηση υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης, στην κατηγορία πλαίσιο η διάσταση μαθητοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, στην κατηγορία αποτελέσματα μάθησης η επιτυχία και ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μάθησή του και στην κατηγορία αξιολόγηση η τροποποίηση 'προϊόντων' μάθησης.

Αναλυτικά, οι διαδικασίες φαίνεται να χαρακτηρίζονται κυρίως από τη διάσταση της τροποποίησης υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης, καθώς η παιδαγωγική διαφοροποίηση ορίζεται ως προσαρμογή της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς στα διαφορετικά στυλ μάθησης, στα ενδιαφέροντα και στις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, τροποποιώντας τους πόρους και προβαίνοντας σε ρυθμίσεις και προσαρμογές σε μια κανονική τάξη. Η αμέσως επόμενη διάσταση, που αφορά στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, η οποία στοχεύει στην κάλυψη των ποικίλων και διαφορετικών ατομικών αναγκών των μαθητών στο πλαίσιο μιας ετερογενούς τάξης, συμβάλλοντας στην υπέρβαση των ανισοτήτων και στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, φαίνεται να χαρακτηρίζει τις διαδικασίες σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με την προηγούμενη διάσταση. Σε ακόμα μικρότερο βαθμό εμφανίζεται η διάσταση της συνεχούς βελτίωσης της μάθησης για όλους τους μαθητές, η οποία συμβάλλει στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση για όλους τους μαθητές μεγιστοποιώντας τις ικανότητες και δυνατότητες μάθησής τους με την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας.

Το πλαίσιο χαρακτηρίζεται πρωτίστως από τη μαθητοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, καθώς πολλοί ερευνητές ορίζουν την παιδαγωγική διαφοροποίηση ως μια στρατηγική που θέτει τις ανάγκες μάθησης των μαθητών στο επίκεντρο της διδασκαλίας συμβάλλοντας στην επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων. Σε μικρότερο βαθμό εμφανίζεται η διάσταση που αφορά στο ευέλικτο πλαίσιο μάθησης/ευέλικτη ομαδοποίηση, που σχετίζεται με ευέλικτες και εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα των μαθητών και το μαθησιακό τους προφίλ και αποτελεί μια ενεργητική, ποιοτική και ευέλικτη προσέγγιση στη διδασκαλία, η οποία επιτρέπει την ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών. Η δυνατότητα μαθησιακής επιλογής/πολλαπλές επιλογές αποτελεί την τρίτη σε σειρά διάσταση του πλαισίου και αναφέρεται ως βασικό χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής διαφοροποίησης, καθώς εξασφαλίζει ποικιλία προσεγγίσεων σε ό,τι μαθαίνουν οι μαθητές, πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης και πολλαπλές επιλογές απόκτησης γνώσης περιεχομένου από όλους τους μαθητές.

Από την κατηγορία αποτελέσματα μάθησης ξεχωρίζει η διάσταση της επιτυχίας και ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή στη μάθησή του, η οποία σχετίζεται με την αύξηση των εσωτερικών κινήτρων και των ενδιαφερόντων των μαθητών, παρέχοντας πολλαπλούς τρόπους ενεργητικής συμμετοχής στην κατάκτηση της γνώσης και εξασφαλίζοντας την επιτυχία για όλους τους μαθητές. Η διάσταση της ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής εμφανίζεται σε μικρότερο βαθμό στους ορισμούς της παιδαγωγικής διαφοροποίησης συγκριτικά με την προηγούμενη διάσταση και σχετίζεται με τις ανάγκες κοινωνικοποίησης των μαθητών δημιουργώντας ένα ασφαλές και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο ευνοεί την απόκτηση δεξιοτήτων και καλλιεργεί τη συνεργατική μάθηση. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαδικαστικής γνώσης αποτελεί την τελευταία διάσταση στην κατηγορία αυτή και σχετίζεται με τις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης, στις οποίες εστιάζει η συγκεκριμένη προσέγγιση, και όχι με τα

αποτελέσματά της, παρέχοντας τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να κατανοούν και να επεξεργάζονται δυναμικές ιδέες, εξασφαλίζοντας το πώς μαθαίνει ένας μαθητής.

Τέλος, στην κατηγορία αξιολόγηση η διάσταση της τροποποίησης 'προϊόντων' μάθησης έχει τη μεγαλύτερη παρουσία, καθώς από πολλούς μελετητές η παιδαγωγική διαφοροποίηση ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές επιδεικνύουν την κατάκτηση της νέας γνώσης με βάση τα στυλ μάθησης, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Σε μικρότερο βαθμό εμφανίζεται η διάσταση που αφορά στις εναλλακτικές/σύγχρονες μορφές αξιολόγησης, με βάση την οποία δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν πιο αποτελεσματική ανατροφοδότηση, έτσι ώστε οι μαθητές να διαπιστώσουν τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών τους στόχων. Σε ακόμη πιο μικρό βαθμό εμφανίζεται η διάσταση της συνεχούς αξιολόγησης, η οποία σχετίζεται με τη διδακτική διαδικασία παρέχοντας πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών και επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν τις κατάλληλες επιλογές με στόχο τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών τους. Με τη συνεχή αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων των μαθητών επιτυγχάνεται η ακαδημαϊκή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών.

Από τα παραπάνω συμπεράσματα προκύπτει ότι οι δώδεκα διαστάσεις της παιδαγωγικής διαφοροποίησης εντοπίστηκαν σε διαφορετικό βαθμό στις διάφορες δημοσιεύσεις. Συνεπώς, απαιτούνται περισσότερες έρευνες προκειμένου να διαμορφωθεί ένα πιο οριοθετημένο εννοιολογικό περιεχόμενο της παιδαγωγικής διαφοροποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και μια πληρέστερη παρουσίαση του εννοιολογικού της περιεχομένου και των διαστάσεών της.

Βιβλιογραφία

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. Επιστήμες Αγωγής, 1, 7-35.

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). Διαφοροποιημένη διδασκαλία, λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή. Αθήνα: Πεδίο.

Bantis, A. M. (2008). Using task-based writing instruction to provide differentiated instruction for english language learners. Master of Science, University of Southern California.

Βασιλειάδου, Χ. (2017). Αξιολόγηση των απόψεων και των στρατηγικών εφαρμογής της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Boges, C. (2015). The Effects of Differentiated Instruction on the Achievement Scores of Struggling Fourth Grade Readers. Doctoral dissertation, Walden University.

Burkett, J. A. (2013). Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice. Doctoral dissertation, Oklahoma State University.

Cannon, M. (2017). Differentiated Mathematics Instruction: An Action Research Study. Doctoral dissertation, University of South Carolina.

De Jesus, O. N. (2012). Differentiated Instruction: Can Differentiated Instruction Provide Success for All Learners? National Teacher Education Journal, 5(3), 5-11.

Erotocritou Stavrou, T. & Koutselini, M. (2016). Differentiation of Teaching and Learning: The Teachers' Perspective. Universal Journal of Educational Research 4(11), 2581-2588. doi: 10.13189/ujer.2016.041111

Flaherty, S. & Hackler, R. (2010). Exploring the effects of differentiated instruction and cooperative learning on the intrinsic motivational behaviors of elementary reading students. Master of Arts in Teaching and Leadership, Saint Xavier University Chicago, Illinois.

Frey, B. B., Schmitt, V. L. & Allen, J. P. (2012). Defining authentic classroom assessment. Practical assessment, research & evaluation, 17(2). Ανακτήθηκε από http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=2

Fykaris, I. & Mitsi, P. (2012). Approaching Differentiated Instruction via the Attitudes and the Opinions of Greek Primary School Teachers: An Empirical Investigation. Sociology Study, 2(12), 918-926. doi: 10.17265/2159-5526/2012.12.004

Gregory, G. H. & Chapman, C. (2013). Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Harsono, M. (2016). The Impact of Lesson Study on Primary School Teachers' Knowledge and Skills in Differentiating Primary School Mathematics Instruction: A Digital Mixed Methods Approach. Dissertation, Curtin University.

Heacox, D. (2014). Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners. Free spirit Publishing.

Hockett, J. (2010). The influence of lesson study on how teachers plan for, implement, and understand differentiated instruction. Dissertation, University of Virginia.

Καραγεώργου, Η. (2013). Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου, (Επιμ.), Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές (σ. 185-224). Αθήνα: Πεδίο.

Kimberly, Grimes, K. J. & Stevens, D. D. (2009). Glass, Bug, Mud. Phi Delta Kappan, 90(9), 677-680.

Koeze, P. (2007). Differentiated Instruction: The effect on student achievement in an elementary school. Doctoral Dissertation, Eastern Michigan University.

Κυριαζή, Ν. (1999). Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1990). Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της. Αθήνα: Σάκκουλα.

Λυδάκη, Α. (2001). Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Καστανιώτης.

Maddox, C. (2015). Elementary (K-5) Teachers' Perceptions of Differentiated Instruction. Doctoral dissertation, Walden University.

Mavroudi, A. (2017). Implementing differentiated instruction in the Greek state primary school: Teachers' attitudes and preferred differentiated strategies. 22nd International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, Thessaloniki 24-26 Apr 2015 (pp. 372-385). Aristotle University of Thessaloniki.

McLean, V. (2010). Teacher Attitude Toward Differentiated Instruction in Third Grade Language Arts. Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi.

Μπονίδης, Κ. (2004), Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Pablico, J., Diack, M. & Lawson, A. (2017). Differentiated Instruction in the High School Science Classroom: Qualitative and Quantitative Analyses. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 16(7), 30-54.

Πράντζιου, Ι. (2015). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Παραγωγή Γραπτού Λόγου Επιχειρηματολογίας στη Σχολική Ηλικία. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Puzio, K. (2012). Social and organizational influences on literacy differentiation: a mixed methods study. Doctoral dissertation, Vanderbilt University.

Reis, S., McCoach, D., Little, C. A., Muller, L. M. & Kaniskan, R. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. American Educational Research Journall, 48(2), 462-501. doi: 10.3102/0002831210382891

Rodriguez, A. (2012). An Analysis of Elementary School Teachers' Knowledge and Use of Differentiated Instruction. Doctoral dissertation, Olivet Nazarene University.

Scott, B. (2012). The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom. Doctoral dissertation, Ball State University Muncie, Indiana.

Siam, K. & Al Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. International Education Studies, 9(12) 167-181. doi:10.5539/ies.v9n12p167

Smith, J. (2011). Differentiated instruction: exploring implementation at the middle level. Doctoral dissertation, University of Colorado.

Solberg, M. (2017). The Differentiated English Classroom. Teachers' approaches to differentiated instruction in group lessons in lower secondary school. Master, University of Oslo.

Σοφός, Α. & Δάρρα, Μ. (2015). Μοντέλα μαθησιακού σχεδιασμού: Συγκριτική και ερμηνευτική αξιολόγηση. Επιστήμες Αγωγής, 2, 2015, 67-83. Ανακτήθηκε από: www.ediamme.edc.uoc.gr. ISSN: 1109-8740.

Stewart, O. S. (2016). Teachers' Perceptions of Differentiated Instruction in Elementary Reading. Doctoral dissertation, Walden University.

Stone, L. (2012). The Impact of Professional Development on Classroom Teachers' Use of Differentiated Instruction Strategies. Doctoral dissertation, University of Rochester.

Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Στο συλλογικό έργο Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων με τίτλο Κλειδιά και Αντικλείδια. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book18/book18.pdf

Tobin, R. & Tippett, C. (2014). Possibilities and potential barriers: learning to plan for differentiated instruction in elementary science. International Journal of Science and Mathematics Education, 12, 423-443.

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? Theory into Practice, 44(3), 262-269.

Tomlinson, C. A. (2014). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners (2nd Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2010). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών. (Χρ., Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ, μτφρ). Αθήνα: Γρηγόρη.

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

Φύκαρης, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της «διαφοροποίησης» στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές, (σ. 225-244). Αθήνα: Πεδίο.

Watts-Taffe, S., Laster, B. P., Broach, L., Marinak, B., Connor, C. & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. The Reading Teacher, 66(4), 303-314. DOI:10.1002/TRTR.01126

Wenzel, M. (2017). Middle School Teacher Beliefs about Classroom Diversity and their Influence on Differentiated Instructional Practices. Doctoral dissertation, Portland State University.

Whipple, K. A. (2012). Differentiated instruction: a survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district. Doctoral dissertation, Northeastern University, Boston, Massachusetts.

Wormeli, R. (2005). Busting Myths about Differentiated Instruction. Principal Leadership, 5(7), 28-33.

Xanthou, E. (2015). Teaching English through Differentiated Instruction in Greek State Primary Schools. Master of Arts, Aristotle University of Thessaloniki.

Αιτίες αύξησης του ενδιαφέροντος για τη σχολική μετάβαση, από την οπτική των εκπαιδευτικών

Μαρία Σακελλαρίου
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
marisak@uoi.gr
Μαρίνα Μπέση
Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
marinabesi@gmail.com

Περίληψη
Το ζήτημα της ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απασχολεί τη διεθνή επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες, γιατί συμβάλει στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή του παιδιού στη σχολική ζωή και τη μείωση των σχολικών καθυστερήσεων. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται το ζήτημα της μετάβασης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ειδικότερα, διερευνώνται οι απόψεις των Ελλήνων νηπιαγωγών, δασκάλων και διευθυντών δημοτικών σχολείων, σχετικά με τις αιτίες αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση. Ακόμη εξετάζεται κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ανάλογα με το φύλο και τη θέση υπηρεσίας τους. 1602 εκπαιδευτικοί από τις 13 εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας απάντησαν σε ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεγαλύτερες απαιτήσεις γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία, σε συνδυασμό με τη μεγαλύτερη πίεση από την πλευρά των γονέων και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών, καθώς και η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, οδήγησαν στην επιδίωξη υλοποίησης προγραμμάτων μετάβασης.

Λέξεις-κλειδιά: Μετάβαση, Νηπιαγωγοί, Δάσκαλοι, Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων

0. Εισαγωγή

Η χρονική περίοδος της μετάβασης του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο θεωρείται μία από τις κρισιμότερες της παιδικής ηλικίας. Το ζήτημα της ομαλούς μετάβασης και η μελέτη του απασχολούν ιδιαίτερα όλες τις ανεπτυγμένες κοινωνίες τα τελευταία χρόνια. Η είσοδος του παιδιού στην επόμενη σχολική βαθμίδα, η μετάβασή του σε ένα νέο και άγνωστο περιβάλλον, σηματοδοτεί μια νέα αρχή που συνδέεται με προσδοκίες και ενθουσιασμό, αλλά ταυτόχρονα με άγχος και ανησυχία (Brooker, 2016· Fabian, 2013· Einarsdottir, 2010· Ramey & Ramey, 2010· Margetts, 2004).

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι σημαντική για όσους εμπλέκονται στη φροντίδα και στην εκπαίδευση των παιδιών. Διαμορφώνεται από τις συνεχιζόμενες και μεταβαλλόμενες αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν μεταξύ των παιδιών, των οικογενειών, των τάξεων, των σχολείων και των κοινοτήτων. Είναι μια διαδικασία που βιώνεται ταυτόχρονα από όλους τους συμμετέχοντες και απαιτεί τη δέσμευσή τους για κοινή ευθύνη δημιουργίας και διατήρησης συνδέσεων. Είναι επίσης δύσκολη και πολύπλοκη, αφού επηρεάζεται από τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες τους (Σακελλαρίου, 2014· Bailey & Baines, 2012).

Παρά τη σημαντική πρόοδο που έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια, ώστε σε όλους τους μαθητές, από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα να παρέχονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, οι μη προνομιούχοι μαθητές συνεχίζουν να κινδυνεύουν με χαμηλές επιδόσεις και εγκατάλειψη του σχολείου (Einarsdottir, 2007). Κατάλληλα προγράμματα πρέπει να σχεδιαστούν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η βελτίωση της ποιότητας του σχολείου ωφελεί όλα τα παιδιά. Η εκπαίδευση είναι οικουμενικό δικαίωμα κάθε παιδιού και έχουμε υποχρέωση να παρέχουμε καλής ποιότητας εκπαίδευση. Κι ένα πρόγραμμα μετάβασης με αποτελεσματικές πρακτικές μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά σε αυτόν τον στόχο.

Τα σχολεία πρέπει να στοχεύουν στην παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων και διαπροσωπικών ικανοτήτων στους μαθητές τους. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και οι μαθησιακές εμπειρίες που προσφέρουν από το νηπιαγωγείο, βοηθούν στη μείωση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, συμβάλλοντας στην πρόοδο και ένα καλύτερο μέλλον.

Οι διεθνείς μελέτες αντιλαμβάνονται τη μετάβαση ως μια διαδικασία διαρκείας, η οποία εξαρτάται από την ετοιμότητα των μαθητών να αναπτύξουν μηχανισμούς προσαρμογής και συναισθηματικής ασφάλειας και την ετοιμότητα του σχολείου να εξασφαλίσει προϋποθέσεις συνέχειας κατά τη μετακίνηση των παιδιών από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005). Σύμφωνα με τους Griebel και Niesel (2002) η μετάβαση ολοκληρώνεται για κάθε παιδί ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης και όταν ενστερνιστεί τη νέα ταυτότητα και τον συνεπαγόμενο από αυτή ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας.

Οι Ramey και Ramey (1998) προσδιόρισαν πέντε λόγους για την αύξηση του ενδιαφέροντος στις σχολικές μεταβάσεις (Pianta & Cox, 1999): α) την αύξηση της ποικιλομορφίας των παιδιών και των οικογενειών, που παρουσιάζει νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, β) τα σχολεία εξυπηρετούν πλέον όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες, γ) την εξέλιξη στις θεωρίες που τονίζουν ότι η ανάπτυξη του παιδιού θα πρέπει να μελετηθεί στο πλαίσιο που να περιλαμβάνει την οικογένεια, το σχολείο, τους συνομηλίκους, καθώς και την κοινότητα, δ) την αύξηση στις διαδικασίες μέτρησης και τις τεχνικές ανάλυσης για τη μοντελοποίηση της μετάβασης στο σχολείο και ε) τις παρεμβάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί για να διερευνήσουν τις μεταβάσεις, για τα παιδιά και τις οικογένειες που βρίσκονται σε κίνδυνο (Pianta & Cox, 1999).

Τα ερευνητικά πορίσματα εστιάζουν στα ποιοτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής και τη συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα μετάβασης στο σχολείο, που αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους και μειώνουν τους φόβους και τα άγχη τους και αυξάνουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων.

Μέσα από ένα πρόγραμμα μετάβασης οι μαθητές αναπτύσσουν ψυχική ανθεκτικότητα, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αυτονομία τους και εξοπλίζονται με κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που θα ανακύψουν στη σχολική τους πορεία και στη ζωή τους γενικότερα (Fabian & Dunlop, 2006, 7˙ Niesel & Griebel, 2005).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αυτή βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι δραστηριότητες μετάβασης στο νηπιαγωγείο δεν αποτελούν υψηλή προτεραιότητα των σχολείων. Η χώρα μας έχει πολύ δρόμο να διανύσει για να εξασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έτοιμα να μάθουν και ότι τα σχολεία κάνουν τις

απαραίτητες ενέργειες για μια επιτυχημένη σχολική μετάβαση. Εκτός από την ατομική ετοιμότητα του παιδιού, ρόλο παίζουν και οι δάσκαλοι, η οικογένεια, τα προγράμματα προσχολικής αγωγής, το εκπαιδευτικό σύστημα, και η κοινότητα. (Cook & Coley, 2017· Ahtola et al., 2011).

Στη μελέτη αυτή το ενδιαφέρον στράφηκε στις απόψεις νηπιαγωγών, δασκάλων και διευθυντών σχολικών μονάδων για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Εξετάστηκαν οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών που υπηρετούν ως νηπιαγωγοί, δάσκαλοι ή διευθυντές δημοτικών σχολείων, σχετικά με τις αιτίες αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση. Ακόμη εξετάστηκε κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ανάλογα με το φύλο και τη θέση υπηρεσίας τους.

1. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας πανελλήνιας έρευνας. Επιλέχτηκε η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας με χρήση ερωτηματολογίου, καθώς επιτρέπει τη συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων, από μεγάλο δείγμα ερωτώμενων, καθώς και τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών (Bryman & Bell, 2015).

Η τεχνική που εφαρμόστηκε είναι η Αναλογική Στρωματοποιημένη Δειγματολειψία, η οποία οδηγεί γενικά σε εκτιμήσεις με υψηλό επίπεδο ακρίβειας. Το δείγμα καταμερίστηκε στις 13 εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας, από τις οποίες επιλέχτηκαν με τυχαίο τρόπο δειγματολειπτικές μονάδες. Εξασφαλίστηκε η αντιπροσώπευση κάθε τμήματος του πληθυσμού, με σκοπό τη μείωση του σφάλματος εκτίμησης και την ύπαρξη ικανού αριθμού υποκειμένων από τους υποπληθυσμούς.

1.1 Ερευνητικό εργαλείο

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων, το οποίο δομήθηκε σε πέντε (5) ενότητες. Η πρώτη αφορά τα ατομικά στοιχεία του δείγματος και η δεύτερη τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση. Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει τέσσερεις ομάδες ερωτήσεων για τις ικανότητες-δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές του νηπιαγωγείου για μία επιτυχημένη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Η τέταρτη ενότητα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις που αναφέρονται στους παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση και η πέμπτη καταγράφει τις κατάλληλες πρακτικές για μια επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών και για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και διανεμήθηκε κατά κύριο λόγο σε συναντήσεις εργασίας των εκπαιδευτικών με σχολικούς συμβούλους. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ήταν παρούσα η ερευνήτρια, εξασφαλίζοντας την κατανόηση και την απάντηση όλων των ερωτήσεων. Η δειγματοληψία βασίστηκε απλά και μόνο στη συγκατάθεση των συμμετεχόντων να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο με κριτήριο το ενδιαφέρον τους για το θέμα που διαπραγματεύονταν η έρευνα. Ο έλεγχος αξιοπιστίας έγινε με τη χρήση του συντελεστή «Άλφα» του Cronbach, που είναι ίσος με 0,782 και θεωρείται υψηλός. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες οι ερωτήσεις παρουσιάζουν υψηλή αξιοπιστία και συμβάλλουν στην εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη εργασία περιλαμβάνει ένα τμήμα της έρευνας, όπου οι εκπαιδευτικοί απάντησαν για

το ποιες είναι οι αιτίες που αυξάνεται το ενδιαφέρον για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

1.2 Το δείγμα

Ο πληθυσμός στόχος είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί, δάσκαλοι Α΄ και Β΄ τάξης Δημοτικού και διευθυντές Δημοτικών Σχολείων) των 13 εκπαιδευτικών περιφερειών της Ελλάδας. Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με τους νόμους της δειγματοληψίας και αντιπροσωπεύει το 4% των νηπιαγωγών του συνόλου κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας, το 4% των δασκάλων Α΄ και Β΄ τάξης του συνόλου κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας και το 4% των διευθυντών Δημοτικών Σχολείων του συνόλου κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας. Το τελικό μέγεθος του δείγματος ήταν 1.602 εκπαιδευτικοί και αναλυτικότερα 784 νηπιαγωγοί, 634 δάσκαλοι και 184 διευθυντές Δημοτικών Σχολείων. Το δείγμα επίσης αποτελείται από άνδρες σε ποσοστό 19.7% (315) και γυναίκες σε ποσοστό 80.3%.

2. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων που παρείχε η έρευνα πρωτογενών στοιχείων έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 23.0.

Από την επεξεργασία των δεδομένων βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (63,7%) των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι μεγαλύτερες απαιτήσεις γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία συνιστούν αιτία της αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τις αιτίες αύξησης του ενδιαφέροντος για τη σχολική μετάβαση

Αιτίες αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	«ΝΑΙ»	
	F	*%*
1. Β.5.7. Εξαιτίας 'των μεγαλύτερων απαιτήσεων γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία'	1020	63,7
2. Β.5.5. Εξαιτίας 'της μεγαλύτερης πίεσης από την πλευρά των γονέων που επιζητούν την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο'	800	49,9
3. Β.5.1. Εξαιτίας 'της αυξανόμενης πίεσης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί η (ακαδημαϊκή) επιτυχία των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο'	648	40,4
4. Β.5.6. Εξαιτίας 'της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική, θρησκευτική κλπ.)'	625	39,0
5. Β.5.3. Εξαιτίας 'της αύξησης προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο'	619	38,8
6. Β.5.2. Εξαιτίας 'της αύξησης της αστικοποίησης και της αύξησης του μεγέθους του	395	24,7

Δημοτικού Σχολείου, που δυσχεραίνει την ικανότητά του να εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών'		
7. Β.5.4. Εξαιτίας 'της αυξανόμενης ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία'	328	20,5

Όπως φαίνεται από τα ευρήματα του Πίνακα 1, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (49,9%) αποδίδουν την αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση στη μεγαλύτερη πίεση από την πλευρά των γονέων που επιζητούν την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, ενώ περίπου δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς (40,4%) πιστεύουν ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση λαμβάνει χώρα εξαιτίας της αυξανόμενης πίεσης από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί η (ακαδημαϊκή) επιτυχία των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Ακολούθως, σχεδόν δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση λαμβάνει χώρα εξαιτίας της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική, θρησκευτική, κ.λπ.) (39%) και της αύξησης προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στον ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (38,8%). Επίσης, διαπιστώνεται ότι το 24,7% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με το ότι η αύξηση της αστικοποίησης και η αύξηση του μεγέθους του δημοτικού σχολείου, που δυσχεραίνουν την ικανότητά του να εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, συνιστούν αιτία της αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Τέλος, επισημαίνεται ότι περίπου ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (20,5%) πιστεύουν ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση λαμβάνει χώρα εξαιτίας της αυξανόμενης ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

Στη συνέχεια για να διερευνηθεί η σχέση αυτών των απόψεων των εκπαιδευτικών, με το φύλο τους, διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητη» μεταβλητή το φύλο και «εξαρτημένες» μεταβλητές τις πιθανές αιτίες που αναφέρθηκαν (βλ. πίνακα 2).

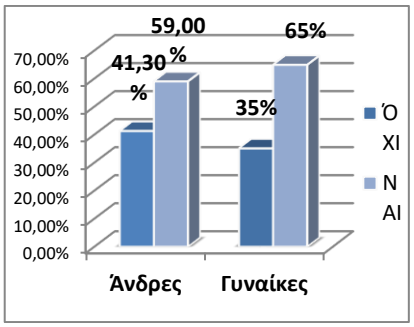
Πίνακας 2: Μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο και για το σύνολο

ΑΙΤΙΕΣ	ΦΥΛΟ						
	f %						x^2
	Άνδρας		Γυναίκα		Σύνολο		
	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	
1.Μεγαλύτερες απαιτήσεις γνώσεων	130 (41,3)	185 (58,7)	452 (35,1)	835 (64,9)	582 (36,3)	1020 (63,7)	4,14*
2.Μεγαλύτερη πίεση από τους γονείς	148 (47,0)	167 (53,0)	654 (50,8)	633 (49,2)	802 (50,1)	800 (49,9)	1,49
3. Αυξανόμενη πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία στο Δημ. Σχολείο	189 (60,0)	126 (40,0)	765 (59,4)	522 (40,6)	954 (59,6)	648 (40,4)	0,03
4. Ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού	198 (62,9)	117 (37,1)	779 (60,5)	508 (39,5)	977 (61,0)	625 (39,0)	0,58
5. Αύξηση προγραμμάτων πρώιμης παιδ. Ηλικίας	219 (69,5)	96 (30,5)	762 (59,2)	525 (40,8)	981 (61,2)	619 (38,8)	11,35**

6. Αύξηση της αστικοποίησης και του μεγέθους του Δημ. Σχολείου	228 (72,4)	87 (27,6)	979 (76,1)	308 (23,9)	1207 (75,3)	395 (24,7)	1,85
7. Παιδιά με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία	251 (79,7)	64 (20,3)	1023 (79,5)	264 (20,5)	1274 (79,5)	328 (20,5)	0,01

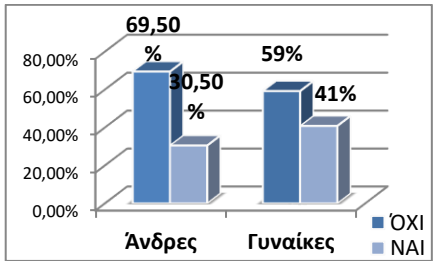
Σημ. * p < 0,05. ** p < 0,01. *** p < 0,001.

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική όσον αφορά την άποψη ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στις μεγαλύτερες απαιτήσεις γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία F(1, N = 1602) = 4,14, p = 0,042, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να συμφωνούν περισσότερο με αυτήν, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (64,9% και 58,7%, αντίστοιχα) (βλ. Γράφημα 1).



Γράφημα 1

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική όσον αφορά την άποψη ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στην αύξηση των προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στον ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο F(1, N = 1602) = 11,35, p = 0,001, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να συμφωνούν περισσότερο σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (40,8% και 30,5%, αντίστοιχα) (βλ. Γράφημα 2).



Γράφημα 2

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους όσον αφορά την άποψη ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση οφείλεται στη μεγαλύτερη πίεση από την πλευρά των γονέων για ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο χ^2(df=1, N=1602) = 1,49, p = 0,223, στην αυξανόμενη πίεση από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί η (ακαδημαϊκή) επιτυχία χ^2(df=1, N=1602) = 0,03, p = 0,856, ούτε στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική, κ.λπ.)

χ^2(df=1, N=1602) = 0,58, p = 0,448. Ακόμη δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης όσον αφορά στην αύξηση της αστικοποίησης και στην αύξηση του μεγέθους του δημοτικού σχολείου χ^2(df=1, N=1602) = 1,85, p = 0,174 και στην αύξηση της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία χ^2(df=1, N=1602) = 0,01, p = 0,939.

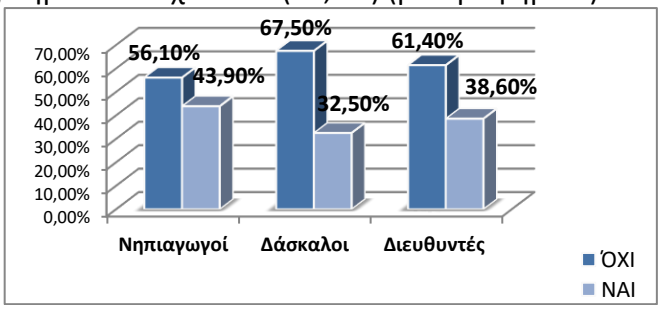
Ακολούθως, διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητη» μεταβλητή τη θέση υπηρεσίας και «εξαρτημένες» μεταβλητές τις πιθανές αιτίες αύξησης του ενδιαφέροντος για τη σχολική μετάβαση (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

ΑΙΤΙΕΣ	ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ						
	f %						x^2
	Νηπιαγωγός		Δάσκαλος		Διευθυντής		
	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	
1.Μεγαλύτερες απαιτήσεις γνώσεων	292 (37,2)	492 (62,8)	222 (35,0)	412 (65,0)	68 (37,0)	116 (63,0)	0,79
2.Μεγαλύτερη πίεση από τους γονείς	391 (49,9)	393 (50,1)	319 (50,3)	315 (49,7)	92 (50,0)	92 (50,0)	0,03
3. Αυξανόμενη πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία στο Δημ. Σχολείο	469 (59,8)	315 (40,2)	366 (57,7)	268 (42,3)	119 (64,7)	65 (35,5)	2,90
4. Ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού	493 (62,9)	291 (37,1)	386 (60,9)	248 (39,1)	98 (53,3)	86 (46,7)	5,81
5. Αύξηση προγραμμάτων πρώιμης παιδ. Ηλικίας	440 (56,1)	344 (43,9)	428 (67,5)	206 (32,5)	113 (61,4)	71 (38,6)	19,15***
6. Αύξηση της αστικοποίησης και του μεγέθους του Δημ. Σχολείου	619 (79,0)	165 (21,0)	446 (70,3)	188 (29,7)	142 (77,2)	42 (22,8)	14,35**
7. Παιδιά με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία	643 (82,0)	141 (18,0)	499 (78,7)	135 (21,3)	132 (71,7)	52 (28,3)	10,10**

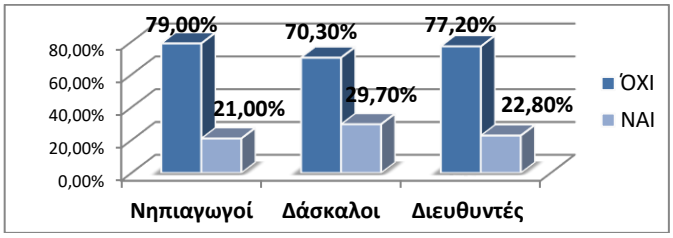
Σημ. * p < 0,05. ** p < 0,01. *** p < 0,001.

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική όσον αφορά την άποψη ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στην αύξηση των προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο F(2, N = 1602) = 19,15, p < 0,001 και συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί (43,9%) συμφωνούν περισσότερο με αυτή σε σύγκριση με τους δασκάλους (32,5%) και τους διευθυντές δημοτικού σχολείου (38,6%) (βλ. Γράφημα 3).



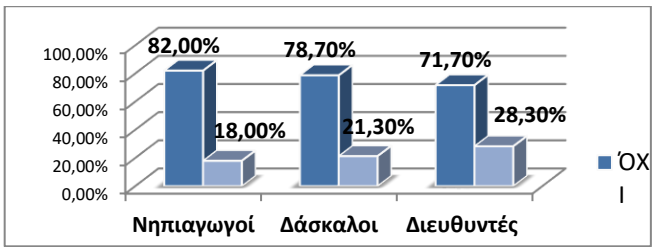
Γράφημα 3

Επίσης διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική και για την άποψη που στηρίζεται στην αύξηση της αστικοποίησης και του μεγέθους του δημοτικού σχολείου, που δυσχεραίνουν την εξασφάλιση ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών F(2, N = 1602) = 14,35, p = 0,001. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι (29,7%) συμφωνούν περισσότερο με την άποψη αυτή σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς (21%) και τους διευθυντές δημοτικού σχολείου (22,8%) (βλ. Γράφημα 4).



Γράφημα 4

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντική η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας και για την άποψη ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στην αύξηση της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία F(2, N = 1602) = 10,10, p = 0,006, με τους διευθυντές (28,3%) να συμφωνούν περισσότερο σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς (18%) και τους δασκάλους (21,3%) (βλ. Γράφημα 5).



Γράφημα 5

Αντίθετα, δε διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους όσον αφορά τις απόψεις που αφορούν στις μεγαλύτερες απαιτήσεις γνώσεων που έχει η σημερινή κοινωνίαF(2, N = 1602) = 0,79, p = 0,674, στη μεγαλύτερη πίεση από την πλευρά των γονέων χ^2(df=2, N=1602) = 0,03, p = 0,986 και από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών στο δημοτικό σχολείο χ^2(df=2, N=1602) = 2,90, p = 0,234, ούτε και στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική κλπ.) χ^2(df=2, N=1602) = 5,81, p = 0,055.

3. Συμπεράσματα

Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο θεωρείται μία από τις κρισιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας και αποτελεί μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία συμβάλλει όχι μόνο στη μετέπειτα σχολική πορεία, αλλά κυρίως στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Γι' αυτό τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διασφάλιση επιτυχημένης εισόδου των παιδιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Τα συμπεράσματα από τα στοιχεία της παρούσας μελέτης φαίνεται να συμβαδίζουν σε γενικές γραμμές με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Σε όλο τον κόσμο υπάρχει μια αυξανόμενη αναγνώριση της σπουδαιότητας της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μεγαλύτερες απαιτήσεις γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία είναι η κύρια αιτία της αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Patton & Wang, 2012), με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη αυτή σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους. Η εκπαίδευση σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο οδηγείται συνεχώς στην προσφορά περισσότερων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, προκειμένου οι μαθητές να ανταπεξέλθουν στις μελλοντικές προκλήσεις.

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος αποδίδουν την αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση στη μεγαλύτερη πίεση από την πλευρά των γονέων που επιζητούν την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (Kariuki et al., 2007). Πολύ συχνά οι γονείς ταυτίζουν την επιτυχία των παιδιών τους με τους καλούς βαθμούς και τις επιδόσεις στο σχολείο. Ανησυχούν ότι δεν θα τα καταφέρουν σε αυτό τον ανταγωνιστικό κόσμο, εάν δεν έχουν καλές επιδόσεις. Λόγω της υπερβολικής ανησυχίας τους για επιτυχία, ασκούν πιέσεις στους εκπαιδευτικούς και επιζητούν τη μεγαλύτερη δυνατή ετοιμότητα των παιδιών τους πριν την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο.

Περίπου δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση λαμβάνει χώρα εξαιτίας της αυξανόμενης πίεσης από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί η (ακαδημαϊκή) επιτυχία των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (Moss, 2008· Gill et al., 2006· Dockett & Perry, 2004). Οι δάσκαλοι πιέζουν τους νηπιαγωγούς να στέλνουν τα παιδιά έτοιμα να διαβάζουν και να γράφουν στο δημοτικό σχολείο. Όμως το νηπιαγωγείο δεν είναι δημοτικό σχολείο. Βασικός του ρόλος είναι η κοινωνικοποίηση, αλλά και η ενίσχυση διαφορετικών τομέων ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού, ώστε να προετοιμαστεί για την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο.

Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών, περίπου δύο στους πέντε, πιστεύουν ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση λαμβάνει χώρα εξαιτίας της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική, θρησκευτική, κ.λπ.) (Schulting et al., 2005· Brooks-Gunn, 2003· Rimm-Kaufman et al., 2000). Στην εποχή μας, τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με ένα ευρύτερο φάσμα κοινωνικών, πολιτιστικών και γλωσσικών εμπειριών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να επωφεληθούν από αυτήν την ποικιλομορφία, να ενισχύσουν τις θετικές εμπειρίες των παιδιών και να τα βοηθήσουν υποστηρίζοντας την αποτελεσματικότερη μετάβασή τους στο σχολείο (Biedinger et al., 2008· O'Kane & Hayes, 2006).

Επίσης, η αύξηση προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στον ρόλο της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς, και κυρίως για τους δασκάλους σε σύγκριση με νηπιαγωγούς και διευθυντές του δείγματος, σημαντική αιτία αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση (Patton & Wang, 2012· Wilson, 2009· Schulting et al., 2005). Τα ποιοτικά παρεμβατικά προσχολικά προγράμματα αποτελούν

αποτελεσματική πολιτική για την αύξηση κοινωνικών και οικονομικών ευκαιριών σε παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα (European Commission, 2008). Την άποψη αυτή υποστηρίζουν περισσότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι νηπιαγωγοί, σε σύγκριση με τις απαντήσεις που έδωσαν οι άντρες εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι και διευθυντές. Οι μαθητές που λαμβάνουν επαρκή, έγκαιρη υποστήριξη και καθοδήγηση έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να επιτύχουν στη μετέπειτα σχολική τους πορεία. Η παροχή συνέχειας στη μάθηση μέσα από τον σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων συνεργασίας και ωρών κοινής εργασίας για παιδιά του νηπιαγωγείου, η διασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων φέρει ως αποτέλεσμα την προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση, μέσα από ποικίλες δράσεις και ευκαιρίες για επικοινωνία.

Σαν μία ακόμη αιτία αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σημειώνεται η αύξηση της αστικοποίησης και η αύξηση του μεγέθους του δημοτικού σχολείου. Οι δύο αυτοί παράγοντες δυσχεραίνουν την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών και τα προγράμματα μετάβασης μπορούν να βοηθήσουν στην ομαλή προσαρμογή τους στην επόμενη βαθμίδα.

Τέλος, επισημαίνεται ότι περίπου ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς πιστεύει ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση λαμβάνει χώρα εξαιτίας της αυξανόμενης ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη κατά τη διαδικασία της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Brooker, 2016· Blacher et al., 2010· Cobb & Alwell, 2009· LoCasale-Crouch et al, 2008· O'Kane & Hayes, 2006). Με την άποψη συμφωνούν περισσότερο οι διευθυντές δημοτικών σχολείων σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους. Τα σχολεία είναι υπεύθυνα να βοηθήσουν όλα τα παιδιά να επιτύχουν, στο πλαίσιο της ισότητας και της ποιότητας. Είναι σημαντικό να υποστηρίζουν τους μειονεκτούντες μαθητές για την ομαλή ένταξή τους. Η συνεργασία και συνέχεια μεταξύ επιστημόνων και φορέων, η υποστηρικτική υποδομή και η χρήση μεταβατικών πρακτικών είναι απαραίτητες για την επιτυχημένη μετάβασή τους (Σακελλαρίου κ.ά., 2014· Cobb & Alwell, 2009· Test et al., 2009).

Συμπερασματικά, τα προγράμματα μετάβασης επιδρούν θετικά στη μάθηση, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στη διασφάλιση μίας επιτυχημένης εισόδου στη σχολική εκπαίδευση (Hutchins, Saggers & Frances, 2009) και εφοδιάζουν τα παιδιά με εκείνες τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να προσαρμόζονται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2015).

Βιβλιογραφία

Ahtola, A., Silnskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? Early Childhood Research Quarterly, 26, 295-302. Bailey & Baines, 2012.

Biedinger, N., Becker, B. & Rohling, I. (2008). Early Ethnic Educational Inequality: The Influence of Duration of Preschool Attendance and Social Composition, European Sociological Review, 24(2), 243-256.

Blacher, J., Kraemer, B. R. & Howell, E. J. (2010). Family expectations and transition experiences for young adults with severe disabilities: Does syndrome matter? Advances in Mental Health and Learning Disabilities, 4, 3-16.

Brooker, L. (2016). Ομαλή Μετάβαση στην Προσχολική Ηλικία. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.

Brooks-Gunn, J. (2003). Do you believe in Magic4 What we can expect from early childhood intervention programs. Social Policy Report, XVII(1), 3-7.

Βρυνιώτη, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 40, 78-102.

Bryman, A & Bell, E. (2015). Business research methods. 4nd edition. Oxford University Press.

Cobb, B. & Alwell, M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: A systematic review. Career Development for Exceptional Individuals, 32(2), 70-81.

Cook, K. D. & Coley, R. L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. Journal of Educational Psychology, 109(2), 166-177.

Dockett, S. & Perry, B. (2005). Starting school in Australia is 'a bit safer, a lot easier and more relaxing': Issues for families and children from culturally and linguistically diverse backgrounds. Early Years, 25(3), 271-281.

Dunlop, A.- W. & Fabian, H. (2003). Editorial. European Early Childhood Education Research Journal. Transitions: Themed Monograph Series 1, 2-4.

Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. European Early Childhood Education Research Journal, 18(2), 163-180.

Einarsdottir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. In A.W. Dunlop & H. Fadian (Eds.), Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice (pp. 74-91). London: McGraw-Hill.

European Commission (2008). Report on the Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems. COM (2008) 423. Brussels.

Fabian, H. (2013). Children starting school: A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants. Routledge.

Fabian, H. & Dunlop, A. W. (2007). Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Working Papers in Early Childhood Development, No. 42. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Gill, S., Winters, D. & Friedman, D. S. (2006). Educators' Views of Pre-Kindergarten and Kindergarten Readiness and Transition Practices, Contemporary Issues in Early Childhood, 3, 213-227.

Griebel, W. & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In A. W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education (pp. 64-75). Routledge.

Hutchins, T., Saggers, S. & Frances, K. (2009). Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services. Australian Journal of Early Childhood, 34(1), 10-19.

Kariuki, M., Chepchieng, M., Mbugua, S. & Ngumi, O. (2007). Effectiveness of early childhood education programme in preparing pre-school children in their social lemotional competencies at the entry to primary one, Educational Research and Review, 2(2), 026-031.

LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. Early childhood research quarterly, 23(1), 124-139.

Margetts, K. (2004). Identifying and supporting behaviours associated with co-operation, assertion and self-control in young children starting school.European Early Childhood Education Research Journal, 12(2), 75-85.

Moss, P. (2008). What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? Research in Comparative and International Education, 3(3): 224-233.

Niesel, R. & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. International Journal of Transitions in Childhood, 1(1), 4-11.

O'Kane, M. & Hayes, N. (2006). The transition to school in Ireland: Views of preschool and primary teachers. International Journal of Transitions in Childhood, 2, 4-17.

Patton, C. & Wang, J. (2012). Ready for success: Creating collaborative and thoughtful transitions into kindergarten. Harvard Family Research Project. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

Pianta, R. C. & Cox, M. J. (1999). The transition to kindergarten. Baltimore: Paul H. Brookes.

Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (2010). The transition to school: Concepts, practices, and needed Research. In S. L. Kagan & K. Tarrant (Eds.), Transitions for young children: Creating connections across early childhood systems (pp. 33-44). Baltimore, MD: Brookes.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 15(2), 147-166.

Σακελλαρίου, Μ. (2014). Σχολική ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ)., Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση-Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Δίσιγμα.

Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. (2015). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό. Στο 20 Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής: Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,15-17 Μαΐου.

Σακελλαρίου, Μ., Μπάκας, Θ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. (2014). Ο Ατομικός Φάκελος (Portfolio) Παιδιών με Μη Τυπική Ανάπτυξη στη Γενική Τάξη, ως Εργαλείο Αξιολόγησης για μια Επιτυχημένη Μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο. Στα Πρακτικά του Δ Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, «Σύγχρονα θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχοπαιδαγωγικής και παιδιατρικής», Αθήνα.

Schulting, A. B., Malone, P. S. & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. Developmental Psychology, 41(6), 860-871.

Test, D. W., Fowler, C. H., Richter, S. M., White, J., Mazzotti, V. & Walker, A.¨R. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. Career Development for Exceptional Individuals, 32(2), 115-128.

Wilson, G.A. (2009). Global multifunctional agriculture: transitional convergence between North and South or zero-sum game? International Journal of Agricultural Sustainability, 6(1), 3-21.

Επανασχεδιασμός μαθηματικών δραστηριοτήτων της Α΄ Γυμνασίου για διδακτική αξιοποίησή τους στην Στ΄ Δημοτικού

Σωτήριος Κατσομήτρος
Υπ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
s.katsomitros@uoi.gr
Κωνσταντίνος Τάτσης
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ktatsis@uoi.gr

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη μιας εκπαιδευτικού δημοτικής εκπαίδευσης, κατά τη διαδικασία τροποποίησης μαθηματικών δραστηριοτήτων με εξισώσεις του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου με στόχο την πιθανή διδακτική αξιοποίησή τους στη Στ΄ Δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι τροποποιήσεις αφορούσαν κυρίως τη γλωσσική πολυπλοκότητα των δραστηριοτήτων και αιτιολογούνται από τις γνώσεις της εκπαιδευτικού αναφορικά με συγκεκριμένες όψεις της μετάβασης στα Μαθηματικά από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: μετάβαση, κατασκευή προβλήματος, γνώσεις, μαθηματική δραστηριότητα

Abstract
In this article we study a primary school teacher during her interaction with textbook mathematical tasks of the first grade of secondary school in order to investigate their hypothetical didactical use in the last grade of primary school. The results of the study showed that the modifications mainly concerned the linguistic complexity of the tasks and are justified by the teacher's knowledge regarding specific aspects of the transition in mathematics from primary to secondary education.

Keywords: transition, problem posing, knowledge, mathematical task

0. Εισαγωγή

Στον χώρο της μαθηματικής εκπαίδευσης, η μετάβαση στα μαθηματικά από την Πρωτοβάθμια στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές (Attard, 2010, Cantley et al., 2021, Katsomitros & Tatsis, 2022, O'Meara et al., 2020). Στην Ελλάδα, η μετάβαση αυτή συμβαίνει στους μαθητές μεταξύ των ηλικιών 11 με 12.

Κατά τη μεταβατική περίοδο, οι διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές φαίνεται να επηρεάζουν την ενασχόληση των μαθητών με τα μαθηματικά. Αυτές οι

διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές περιλαμβάνουν το μαθηματικό περιεχόμενο, τις διδακτικές πρακτικές, τις στρατηγικές αξιολόγησης, την χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας καθώς και τον φόρτο μελέτης των μαθητών (Attard, 2010).

Οι πιο σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις αναφορικά με την θεματική της μετάβασης στα μαθηματικά αφορούν κυρίως την συνεργασία και την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων (Psycharis et al., 2020, Soto et al., 2020) καθώς και την δημιουργία θεωρητικού πλαισίου που επικεντρώνεται σε ζητήματα μαθηματικής μετάβασης από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Cantley et al., 2021).

Αναλυτικότερα, οι O'Meara et al. (2020) μελετώντας εκπαιδευτικούς των μαθηματικών και των δύο βαθμίδων συμπεραίνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι δεν διαθέτει την εμπειρία και τις γνώσεις του περιεχομένου του Α.Π. των μαθηματικών της πρώτης τάξης της επόμενης βαθμίδας. Το αντίστοιχο παρατηρείται και για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (O'Meara et al., 2020).

Στην παρούσα έρευνα εστιάσαμε στις γνώσεις μίας εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την διδασκαλία και μάθηση της άλγεβρας στην Α΄ Γυμνασίου. Παράλληλα, επικεντρωθήκαμε στα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σε μαθηματικές δραστηριότητες που προέρχονται από το σχολικό εγχειρίδιο των μαθηματικών της Α΄ Γυμνασίου (Βανδουλάκης κ.ά., 2012), τις οποίες η εκπαιδευτικός κλήθηκε να επανασχεδιάσει για πιθανή διδακτική αξιοποίηση στην Στ΄ Δημοτικού.

Στη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται να μην υπάρχει ικανός αριθμός ερευνών που να εστιάζει στο ζήτημα της μαθηματικής μετάβασης υπό την οπτική του (επανα)σχεδιασμού μαθηματικών δραστηριοτήτων και συγκεκριμένα αποκλειστικά εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αντιλήψεις και γνώσεις που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού σχολείου αναφορικά με ζητήματα μαθηματικής εκπαίδευσης ενδέχεται να επηρεάζουν τον διδακτικό τους σχεδιασμό (Κατσομήτρος & Τάτσης, 2022).

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Σε αυτή την έρευνα υιοθετήσαμε το θεωρητικό πλαίσιο Learning Trajectory Based Instruction (LTBI) (Sztajn et al., 2012), σύμφωνα με το οποίο η διδασκαλία που στηρίζεται στις μαθησιακές τροχίες των μαθητών αποτελεί τον πυρήνα των διδακτικών αποφάσεων του εκπαιδευτικού. Ο Simon (1995) με τον όρο «υποθετική μαθησιακή τροχιά/ hypothetical learning trajectory» αναφέρεται «στους μαθησιακούς στόχους, στις μαθησιακές δραστηριότητες καθώς και στον τρόπο σκέψης και μάθησης, με τον οποίο οι μαθητές ίσως εμπλακούν» (σελ. 133). Με τον χαρακτηρισμό της μαθησιακής τροχιάς ως υποθετικής επισημαίνει ότι η μαθησιακή διαδρομή του κάθε μαθητή δεν είναι προβλέψιμη εκ των προτέρων (Simon, 1995). Η χρήση των μαθησιακών τροχιών από τους εκπαιδευτικούς στην διδασκαλία τους υποστηρίζει την ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης των μαθητών, την επιλογή

κατάλληλων μαθηματικών δραστηριοτήτων, την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές καθώς και την διδακτική αξιοποίηση απαντήσεων των μαθητών ως πηγή περαιτέρω μάθησης (Sztajn et al., 2012).

Με το LTBI μας δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους η γνώση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις μαθησιακές τροχιές καθοδηγεί τον διδακτικό τους σχεδιασμό και την εφαρμογή του (Sztajn et al., 2012). Σύμφωνα με το LTBI, η επιλογή, η τροποποίηση και η εφαρμογή κατάλληλων μαθηματικών δραστηριοτήτων επηρεάζονται από παράγοντες όπως οι γνώσεις του εκπαιδευτικού (π.χ. γνώσεις μαθηματικού περιεχομένου, συνέχειας αναλυτικών προγραμμάτων, γνωστικών δυσκολιών), οι εκάστοτε μαθησιακοί στόχοι και το μαθητικό δυναμικό (Sztajn et al., 2012).

Από τα παραπάνω κατανοούμε τον κρίσιμο ρόλο των μαθηματικών δραστηριοτήτων στην διδασκαλία των μαθηματικών, αλλά και ειδικότερα κατά την μεταβατική περίοδο, όπου οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την άλλη βαθμίδα είναι περιορισμένες (O'Meara et al., 2020). Όμως, εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την διαδικασία της κατασκευής προβλήματος (Κ.Π.), δηλαδή της γνωστικής δραστηριότητας είτε αναδιατύπωσης ενός δοσμένου προβλήματος είτε της δημιουργία ενός καινούργιου (Silver, 1994).

Αναλυτικότερα, επικεντρωθήκαμε στην διαδικασία κατασκευής προβλήματος μιας εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθηματικές δραστηριότητες του σχολικού εγχειρίδιου της Α΄ Γυμνασίου που προήλθαν από το *Κεφάλαιο 4: Εξισώσεις και προβλήματα* (Βανδουλάκης κ.ά., 2012). Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα η άλγεβρα ως αντικείμενο διδασκαλίας αφορά κυρίως την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) (2003), οι αλγεβρικές έννοιες, κυρίως, αποτυπώνονται στο κεφάλαιο των «Εξισώσεων» της Στ΄ Δημοτικού. Σε αυτό, οι μέθοδοι των αντίστροφων πράξεων και της «ζυγαριάς» προτείνονται για την επίλυση των απλών εξισώσεων. Αντίστοιχα, στο Κεφάλαιο 4 των «Εξισώσεων και προβλημάτων» της Α΄ Γυμνασίου, οι μαθητές καλούνται να μπορούν να επιλύσουν εξισώσεις και προβλήματα στο σύνολο όλων των ρητών αριθμών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ)(2003).

Συνοψίζοντας, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι γνώσεις της εκπαιδευτικού αναφορικά με την διδασκαλία και τη μάθηση της άλγεβρας στην Α΄ Γυμνασίου;
2. Ποια επιμέρους χαρακτηριστικά εμφανίζουν οι μαθηματικές δραστηριότητες που επανασχεδίασε η εκπαιδευτικός ώστε να ενσωματωθούν διδακτικά στην Στ΄ Δημοτικού;

2. Μεθοδολογία

2.1. Πλαίσιο έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης (Yin, 1994). Με το ψευδώνυμο «Άννα» θα αποκαλείται η εκπαιδευτικός που μελετήσαμε. Η Άννα ήταν απόφοιτη

παιδαγωγικού τμήματος με μεταπτυχιακό δίπλωμα στην «Διδακτική των Μαθηματικών». Είχε πάνω από 19 χρόνια υπηρεσίας σε δημόσια δημοτικά σχολεία και κατά την διάρκεια της έρευνας ήταν εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού. Η Άννα επιλέχθηκε, διότι στο παρελθόν είχε διδάξει τρεις φορές στην Στ΄ δημοτικού και, επιπλέον, παρουσίαζε μεγαλύτερη εξοικείωση και εμβάθυνση σε ζητήματα της μαθηματικής εκπαίδευσης, λόγω της μεταπτυχιακής ειδίκευσής της.

2.2. Δεδομένα και μέθοδος ανάλυσης

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν συνολικά μέσα από δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις και από ένα ερωτηματολόγιο.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μία ημιδομημένη συνέντευξη (Α΄) με ερωτήματα που αφορούσαν σε ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης των εξισώσεων κατά τη μεταβατική περίοδο, αλλά και με ερωτήματα σχετικά με τη μαθηματική μετάβαση ανάμεσα στις δύο βαθμίδες. Τα ερωτήματα βασίστηκαν σε συγκεκριμένες κατηγορίες (αναλυτικό πρόγραμμα, παιδαγωγική, στρατηγικές αξιολόγησης) της Attard (2010). Με βάση αυτές τις κατηγορίες προχωρήσαμε σε κωδικοποίηση αποσπασμάτων της συνέντευξης με στόχο τον εντοπισμό και κατηγοριοποίηση των γνώσεων της Άννας για ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας.

Μετέπειτα, η Άννα συμπλήρωσε ένα ερωτηματολόγιο με επτά δραστηριότητες του Κεφαλαίου 4 του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου (Βανδουλάκης κ.ά., 2012). Η επιλογή αυτών των δραστηριοτήτων στηρίχθηκε σε ομοιότητες και διαφορές τους με αντίστοιχες μαθηματικές δραστηριότητες της Στ΄ Δημοτικού, με βάση τα κριτήρια της μαθηματικής επιλυσιμότητας, της γλωσσικής και μαθηματικής πολυπλοκότητας (Silver & Cai, 1996). Η Άννα κλήθηκε να τις τροποποιήσει, εφόσον το κρίνει απαραίτητο, για πιθανή διδακτική αξιοποίηση στη Στ΄ Δημοτικού, που ενδεχομένως θα υποστήριζε μία ομαλή μαθηματική μετάβαση. Ο εντοπισμός των επιμέρους χαρακτηριστικών των δραστηριοτήτων μετά τις τροποποιήσεις της Άννας βασίστηκε στη παρακάτω ρουμπρίκα (Πίνακας 1), η οποία αποτελεί προσαρμογή της ρουμπρίκας των Xie et al. (2017, p. 107). Οι τρεις πρώτες κατηγορίες χαρακτηριστικών προέρχονται και είναι ίδιες με των Xie et al. (2017). Η τελευταία κατηγορία (4) αποτελεί δική μας προσθήκη για τις ανάγκες της έρευνας.

Πίνακας 1: Ρουμπρίκα Κατασκευής προβλήματος (αναπροσαρμογή της αντίστοιχης των Xie et al., 2017)

1. Κατηγορία Κατασκευής Προβλήματος (Κ.Π.)	**γ) Επιλύσιμο μαθηματικό πρόβλημα** **β) Μη επιλύσιμο μαθηματικό πρόβλημα** **α) Μη μαθηματικό πρόβλημα**
2. Δημιουργικότητα Κ.Π.	γ) Τελείως διαφορετικό πρόβλημα β) Κάπως διαφορετικό πρόβλημα α) Συγκρίσιμο πρόβλημα (με όμοια δομή)
3. Μαθηματική Πολυπλοκότητα Κ.Π.	γ)Τρία ή παραπάνω βήματα επίλυσης β) Δύο ή ένα βήματα επίλυσης

	α)Κανένα βήμα επίλυσης (operational step)
4. Γλωσσική Πολυπλοκότητα Κ.Π.	γ)Γλωσσικές αλλαγές σε μαθηματικές εκφράσεις/ ορολογία β)Γλωσσικές αλλαγές σε μη μαθηματικές εκφράσεις/ορολογία α)Καμία γλωσσική αλλαγή

Τέλος, η αιτιολόγηση των αλλαγών των μαθηματικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν από την Άννα διερευνήθηκε μέσω μίας ημιδομημένης συνέντευξης (Β΄). Τα δεδομένα της συνέντευξης αυτής χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό περαιτέρω γνώσεων της Άννας αναφορικά με ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης των εξισώσεων στην Α΄ Γυμνασίου.

3. Αποτελέσματα

3.1. Γνώσεις για τη διδασκαλία και μάθηση των εξισώσεων της Α΄ Γυμνασίου

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων, η Άννα θεωρεί ότι η μαθηματική μετάβαση ανάμεσα στις δύο βαθμίδες διατρέχει όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου, καθώς πιστεύει ότι κεντρικός πυρήνας της μετάβασης είναι οι μαθηματικές έννοιες, οι οποίες διατρέχουν όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι:

> *Η μαθηματική μετάβαση θεωρητικά εμπλέκει όλες τις τάξεις καθώς οι μαθηματικές έννοιες συνδέονται μεταξύ τους. Μεγαλύτερη εμπλοκή ίσως να έχουν οι Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού και η Α΄ Γυμνασίου. (Α΄ συνέντευξη)*

Η εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι αυτή η μετάβαση δεν είναι απόλυτα επιτυχημένη, διότι διαφέρει ο τρόπος προσέγγισης της μαθηματικής εκπαίδευσης στις δύο βαθμίδες. Αναλυτικότερα, τονίζει ότι οι μαθητές από την «πιο παιγνιώδη και οπτικοποιημένη» διδασκαλία των μαθηματικών στο Δημοτικό σχολείο μεταβαίνουν σε ένα «πιο φορμαλιστικό πλαίσιο διδασκαλίας» της Α΄ Γυμνασίου.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τη διδασκαλία και μάθηση των εξισώσεων διατείνεται ότι είναι από τα «πιο απαιτητικά κεφάλαια διδασκαλίας στην Στ΄ Δημοτικού», ιδιαίτερα η έννοια της μεταβλητής και η ισότητα των δύο μερών της εξίσωσης δυσκολεύουν τους μαθητές.

> *Έχω μελετήσει το Α.Π. των μαθηματικών της Α΄ Γυμνασίου. Όμως, αναφορικά με την διδασκαλία των εξισώσεων, δεν έχω εστιάσει στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου, διότι θεωρώ ότι θα είναι αρκετά απαιτητικό ως προς τους γνωστικούς στόχους του. (Α΄ συνέντευξη)*

Η Άννα δεν έχει επικεντρωθεί στην μελέτη των μαθηματικών δραστηριοτήτων των εξισώσεων της Α΄ Γυμνασίου, καθώς πιστεύει ότι εφόσον η μάθηση των εξισώσεων στη Στ΄ Δημοτικού είναι γνωστικά απαιτητική, ο «φορμαλισμός» και η

«ορολογία» που ίσως να υπάρχει στην Α΄ Γυμνασίου, θα τις καθιστούσε δύσκολα αξιοποιήσιμες στη Στ΄ Δημοτικού. Ακόμα, η ίδια στο πλαίσιο της Α΄ συνέντευξης επεξηγεί ότι κατά την επαφή της με το Α.Π. των μαθηματικών της Α΄ Γυμνασίου επικεντρώνεται περισσότερο στον εντοπισμό των μαθηματικών εννοιών που είναι κοινές με τη Στ΄ Δημοτικού, χωρίς να έχει εμβαθύνει στις διαφορές των γνωστικών στόχων που μπορεί να υπάρχουν.

Ωστόσο, υποστηρίζει ότι κοινές μαθηματικές δραστηριότητες ανάμεσα στις δύο τάξεις θα μπορούσαν να ενισχύσουν μια ομαλή μετάβαση, ακόμα και αν ο τρόπος διδασκαλίας τους είναι διαφορετικός στις δύο βαθμίδες.

> *Μπορούν να υπάρχουν κοινές μαθηματικές δραστηριότητες στις δύο τάξεις. Ίσως διαφέρουμε στον τρόπο διδασκαλίας αν και μπορεί να χρησιμοποιούμε κοινές εξισώσεις. Στο Γυμνάσιο εστιάζουν περισσότερο στην ορολογία. (Α΄ συνέντευξη).*

3.2. Χαρακτηριστικά επανασχεδιαζόμενων δραστηριοτήτων

Τα χαρακτηριστικά των επανασχεδιαζόμενων δραστηριοτήτων της Άννας αναλύθηκαν ως προς τους άξονες της κατηγορίας Κ.Π., δημιουργικότητας Κ.Π., μαθηματικής πολυπλοκότητας Κ.Π. και γλωσσικής πολυπλοκότητας. Αναλυτικά τα επιμέρους χαρακτηριστικά του κάθε άξονα αποτυπώνονται στον Πίνακα 2.

Η Άννα κατασκεύασε επιλύσιμες μαθηματικές δραστηριότητες, οι οποίες λύνονται με ένα ή δύο βήματα επίλυσης. Ως προς την δημιουργικότητα αυτών των δραστηριοτήτων μπορούμε να αναφέρουμε ότι παρουσιάζουν μεγάλες ομοιότητες με τις αρχικές δραστηριότητες. Οι περισσότερες αλλαγές αφορούν κυρίως την γλωσσική πολυπλοκότητα, όπου συνήθως η Άννα τροποποιούσε λεκτικά τις αρχικές δραστηριότητες. Αυτές οι τροποποιήσεις αφορούσαν είτε μαθηματικές ορολογίες (δραστηριότητες 3, 4 και 6) είτε λέξεις/εκφράσεις σε μη μαθηματικές ορολογίες και που κυρίως αφορούσαν το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών Δημοτικού.

Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά επανασχεδιαζόμενων δραστηριοτήτων

	Κατηγορία Κ.Π.	Δημιουργικότητα Κ.Π.	Μαθηματική Πολυπλοκότητα Κ.Π.	Γλωσσική Πολυπλοκότητα Κ.Π.
Δραστηριότητα 1	(γ)	(α)	(β)	(α)
Δραστηριότητα 2	(γ)	(α)	(β)	(β)
Δραστηριότητα 3	(γ)	(β)	(β)	(γ)
Δραστηριότητα 4	(γ)	(β)	(β)	(γ)
Δραστηριότητα 5	(γ)	(β)	(β)	(β)
Δραστηριότητα 6	(γ)	(α)	(β)	(γ)
Δραστηριότητα 7	(γ)	(β)	(β)	(β)

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δραστηριότητα 3. Στον Πίνακα 3, αποτυπώνεται η αρχική δραστηριότητα από το σχολικό βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου (Βανδουλάκης κ.ά., 2012, σελ. 74).

Πίνακας 3: Παράδειγμα κατασκευής προβλήματος

Αρχική δραστηριότητα	Αν $x \cdot y = \frac{2}{9}$ και $z = \frac{3}{5}$, να βρεθεί το $x \cdot (y \cdot z)$
Τροποποιημένη δραστηριότητα	Έχουμε την εξίσωση $x \cdot y \cdot z = x \cdot (y \cdot z)$: α) Είναι σωστή ή όχι; Εξήγησε τον λόγο. β) Αν $x \cdot y = \frac{2}{9}$ και $z = \frac{3}{5}$, να βρεθεί πόσο κάνει το $x \cdot (y \cdot z)$

Αρχικά, η Άννα επέλεξε να χωρίσει την αρχική δραστηριότητα σε δύο υποερωτήματα, καθώς πιστεύει ότι με αυτό τον τρόπο θα βοηθήσει τους μαθητές να σκεφτούν τον τρόπο επίλυσης της δραστηριότητας.

> Έβγαλα την παρένθεση, γιατί θεωρώ ότι θα τους μπερδέψει. Δεδομένου ότι προηγείται η παρένθεση στην προτεραιότητα των πράξεων, εκτιμώ ότι θα κάνουν πρώτα την παρένθεση. Οπότε είναι κάτι που θα τους δυσκολέψει, γι΄ αυτό το λόγο την βγάζω. (Β΄ συνέντευξη)

Πρόκειται για μία επιλύσιμη δραστηριότητα, η οποία θεωρούμε ότι διαφέρει κάπως από την αρχική. Αυτό συμβαίνει διότι με την προσθήκη του πρώτου υποερωτήματος καλεί τους μαθητές να σκεφτούν αν αρχικά ισχύει αυτή η ισότητα, αλλά και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Στην αρχική δραστηριότητα δεν γίνεται αναφορά σε κάποια ισότητα ούτε κατευθύνεται η σκέψη των μαθητών προς κάποιον τρόπο επίλυσης.

> Πιστεύω δεν θα έλυναν την άσκηση με την προσεταιριστική ιδιότητα. Γι’ αυτό δημιούργησα το (α) υποερώτημα, ώστε να τους βοηθήσω να την σκεφτούν. Μ’ αυτόν τον τρόπο θα δημιουργούσα την σύνδεση με το Γυμνάσιο. (Β΄ συνέντευξη)

Τέλος, στην τροποποιημένη δραστηριότητα πρόσθεσε την λέξη «εξίσωση», η οποία αποτελεί έναν μαθηματικό όρο. Στην αρχική δραστηριότητα δεν υπήρχε διατυπωμένος ο συγκεκριμένος μαθηματικός όρος ούτε γενικότερα κάποια διατύπωση που παραπέμπει σε κάποια μαθηματική έννοια.

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας αναφορικά με τη μαθηματική μετάβαση από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Μία εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (η Άννα) μελετήθηκε με σκοπό την ανίχνευση των γνώσεων της αναφορικά με την διδασκαλία και μάθηση της άλγεβρας στην Α΄ Γυμνασίου. Ακόμα, εστιάσαμε στα επιμέρους χαρακτηριστικά

ορισμένων δραστηριοτήτων που προήλθαν από το εγχειρίδιο των μαθηματικών της Α΄ Γυμνασίου και επανασχεδιάστηκαν από την Άννα για πιθανή διδακτική αξιοποίησή τους στην Στ΄ Δημοτικού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνουν ότι οι τροποποιημένες δραστηριότητες της Άννας είναι επιλύσιμες και χρειάζονται ένα ή δυο βήματα επίλυσης. Ακόμα, πραγματοποιήθηκαν κυρίως λεκτικές τροποποιήσεις που αφορούν είτε μαθηματικούς όρους είτε γλωσσικές εκφράσεις που δεν αποτελούν μαθηματική ορολογία. Οι τροποποιήσεις αυτές αιτιολογούνται από τις γνώσεις της εκπαιδευτικού αναφορικά με ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης των εξισώσεων της Α΄ Γυμνασίου, αλλά και γενικότερα σχετικά με ζητήματα μαθηματικής μετάβασης. Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με σχετική έρευνα (Κατσομήτρος & Τάτσης, 2022) και υποδηλώνει ότι το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα μαθηματικής μετάβασης επηρεάζει τη διαδικασία κατασκευής προβλήματος (Katsomitros & Tatsis, 2022).

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός φαίνεται να έχει κάποια ενασχόληση με το Α.Π. των μαθηματικών της Α΄ Γυμνασίου, χωρίς όμως να έχει επικεντρωθεί σε βάθος στις μαθηματικές δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου και στον εντοπισμό κυρίως των διαφορών του γνωστικού επιπέδου αυτών με τις αντίστοιχες της Στ΄ Δημοτικού. Το εύρημα αυτό προστίθεται στα αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας των O'Meara et al. (2020).

Γενίκευση των αποτελεσμάτων δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, διότι μελετήθηκε μόνο μία εκπαιδευτικός και επικεντρωθήκαμε αποκλειστικά στα αντίστοιχα κεφάλαια των εξισώσεων της Στ΄ Δημοτικού και Α΄ Γυμνασίου. Ωστόσο, κρίνεται ενδιαφέρουσα και αναγκαία η περαιτέρω έρευνα αναφορικά με την διαδικασία της κατασκευής προβλήματος για μία ομαλή μαθηματική μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο που θα περιλαμβάνει την μελέτη μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών αλλά και μαθηματικές έννοιες από ολόκληρο το Α.Π. του Δημοτικού ή και του Γυμνασίου.

Βιβλιογραφία

Attard, C. (2010). Students' Experiences of Mathematics during the Transition from Primary to Secondary School. In L. Sparrow, B. Kissane, & C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education* (pp. 53-60). Fremantle, Australia: MERGA.

Βανδουλάκης, Ι., Καλλιγάς, Χ., Μαρκάκης, Ν., & Φερεντίνος, Σ. (2012). *Μαθηματικά Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα, Ελλάδα: «Διόφαντος» Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων.

Cantley, I., O'Meara, N., Prendergast, M., Harbison, L., & O'Hara, C. (2021). Framework for analysing continuity in students' learning experiences during primary to secondary transition in mathematics. *Irish Educational Studies*, *40*(1), 37-49.

Κατσομήτρος, Σ., & Τάτσης, Κ. (2022). Μαθηματική μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: αντιλήψεις και παιδαγωγική γνώση περιεχομένου ενός εκπαιδευτικού.

Στο Β. Χρυσικού, Χ. Σταθοπούλου, Τ. Τριανταφυλλίδης, Κ. Χατζηκυριάκου, Α. Χρονάκη, & Κ. Σδρόλιας (Επιμ.). *Πρακτικά του 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ.: Η μαθηματική εκπαίδευση μπροστά σε νέες και παλιές προκλήσεις,* Βόλος, ΕΝΕΔΙΜ.

Katsomitros, S., & Tatsis, K. (2022). Primary Teachers' Pedagogical Design Capacity for a smooth mathematical transition from primary to secondary education. In B. Maj-Tatsis & K. Tatsis (Eds.), *Critical thinking practices in mathematics education and beyond* (pp. 52-60). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

O'Meara, N., Prendergast, M., Cantley, I., Harbison, L., & O'Hara, C. (2020). Teachers' self-perceptions of mathematical knowledge for teaching at the transition between primary and post-primary school. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *51*(4), 497-519.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μαθηματικών.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/depps

Psycharis, G., Trgalová, J., Alturkmani, M. D., Kalogeria, E., Latsi, M., & Roubin, S. (2020). Studying primary and secondary teachers' collaborative design of resources for algebra. In H. Borko & D. Potari (Eds.), *ICMI Study 25 - Teachers of mathematics working and learning in collaborative groups* (pp. 668-675). Lisbon, Portugal: University of Lisbon.

Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the learning of mathematics*, *14*(1), 19-28.

Silver, E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for research in mathematics education*, *27*(5), 521-539.

Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for research in mathematics education*, *26*(2), 114-145.

Soto, G., Negrette, C., Díaz, A. L., Gómez, E., & Bosco, S. J. (2020). I don't know! What do you think? Why? Collaborative work between primary and secondary school teachers. In H. Borko & D. Potari (Eds.), *The Twenty-Fifth ICMI Study: Teachers of mathematics working and learning in collaborative groups* (pp. 420-426). National and Kapodistrian University of Athens.

Sztajn, P., Confrey, J., Wilson, P. H., & Edgington, C. (2012). Learning trajectory based instruction: Toward a theory of teaching. *Educational researcher*, *41*(5), 147-156.

Xie, J., & Masingila, J. O. (2017). Examining interactions between problem posing and problem solving with prospective primary teachers: A case of using fractions. *Educational Studies in Mathematics*, *96*(1), 101-118.

Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation practice, 15*(3), 283-290.

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ/ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η απεικόνιση της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Βασίλειος Γκαντόλιας
Μεταπτυχιακός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
v-gandolias@hotmail.com
Μυρτώ Μπέτσιου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
bmyrto13@gmail.com
Ευθαλία Στεφάνου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
euthaliastephanou@gmail.com

Περίληψη
Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς μέσω αυτών οι μαθητές μπορούν, μεταξύ άλλων, να κατακτήσουν ευκολότερα τη γνώση και να διαμορφώσουν άποψη για θέματα που συνδέονται με την κοινωνική πραγματικότητα. Τα σχολικά εγχειρίδια που διδάσκονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιέχουν κείμενα και εικόνες που αναφέρονται στην αναπηρία. Η παρουσίαση των ατόμων με αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλει στη συμπερίληψή τους τόσο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των αναφορών για την αναπηρία στα ελληνόγλωσσα σχολικά εγχειρίδια, που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα, με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου επιχειρήθηκε να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα σχολικά εγχειρίδια προσεγγίζουν θέματα σχετικά με την αναπηρία. Συνολικά, αξιολογήθηκαν επτά σχολικά εγχειρίδια που συνδέονται με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν την περιορισμένη έκταση αναφορών στα άτομα με αναπηρία. Συγκεκριμένα, η επαφή των μαθητών με την αναπηρία μέσω των σχολικών εγχειριδίων είναι ελλιπής, ενώ επικεντρώνεται στην κινητική αναπηρία. Συνεπώς, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα εμπλουτισμού τους με κείμενα και εικόνες που θα αναφέρονται σε όλες τις εκδοχές της αναπηρίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικά εγχειρίδια, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Άτομα με αναπηρία, Ανάλυση περιεχομένου

Abstract
The role of school textbooks in educational process is particularly important, as through them students can, among other things, more easily acquire knowledge and form opinion on issues related to social reality. Textbooks taught in Primary Education contain texts and images relating to disability. The presentation of people with disabilities in school textbooks contributes to their inclusion both in educational context and in the wider

society. The aim of this study is to investigate the references on disability in Greek language school textbooks, which are used in the teaching of various subjects in Primary Education. In particular, the method of content analysis attempted to study the way in which school textbooks approach issues related to disability. In total, seven textbooks related to the teaching of cognitive subjects were evaluated, in all grades of Primary School. The research findings showed limited range of references in people with disabilities. More specifically, students contact with disability through school textbooks is incomplete, while focusing on motor disability. Therefore, it is necessary to enrich them with texts and images referring to all kinds of disability.

Keywords: Textbooks, Primary education, People with disabilities, Content analysis

0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ, ο μόνιμος πληθυσμός της Ελλάδας εκτιμάται σε 10.718.565 άτομα (5.215.488 άνδρες και 5.503.077 γυναίκες). Παρόλα αυτά όμως δεν υπάρχει ακριβής απογραφή για άτομα με αναπηρία.

Επίσης, σύμφωνα με την Εθνική Συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία το ποσοστό των ατόμων με αναπηρία ανέρχεται περίπου στο 9,3% του γενικού πληθυσμού.

Η κατάσταση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία στη χώρα μας παραμένει εξαιρετικά ελλιπής και σε μεγάλο βαθμό αποκαρδιωτική. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι σήμερα η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ελάχιστα στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια, ενώ η μέριμνα για επαγγελματική εκπαίδευση είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Επίσης, τα τμήματα ένταξης αποτελούν τον κύριο τύπο αγωγής σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε ποσοστό 73%. Άλλες μορφές εκπαίδευσης, όπως η υποστηρικτική διδασκαλία μέσα στην κανονική τάξη ή η συνεργατική διδασκαλία, αγνοούνται, με αποτέλεσμα η ένταξη να παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο, την ώρα που οι μαθητές παραμένουν περιθωριοποιημένοι σε ξεχωριστές δομές εκπαίδευσης. Επιπλέον, ο χάρτης της γεωγραφικής κατανομής των ΣΜΕΑ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής) αποκαλύπτει πως υπάρχουν περιφέρειες, όπως η Αν. Μακεδονία και Θράκη, τα Ιόνια νησιά και η Πελοπόννησος, στις οποίες οι δομές εκπαίδευσης για άτομα με αναπηρία είναι σχεδόν ανύπαρκτες (ΕΣΑμεΑ, 2013, 98).

Η συνεκπαίδευση αποτελεί μία σημαντική λύση στην άρση της περιθωριοποίησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς στόχος της είναι να υπάρχει ένα Σχολείο για Όλους, όπου θα υποδέχεται οποιονδήποτε μαθητή χωρίς να τον περιθωριοποιεί. Πρόκειται λοιπόν για μια διαδικασία που ορίζει διαφορετικά τις έννοιες ικανότητα, επιτυχία και αποτυχία. Ακόμα, στο σχολικό περιβάλλον, υιοθετεί αρχές, όπως ισότητα στη συμμετοχή, αποδοχή της διαφορετικότητας, ώστε να συνεισφέρει στη ψυχο-πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και να συμβάλλει στην κριτική τους σκέψη, όπως και στην κατάργηση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Έτσι, χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της, όπως είναι οι διδακτικές στρατηγικές, η οργάνωση της τάξης, η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνεχώς μεταβάλλονται και αναθεωρούνται, ώστε να γίνει καταλληλότερη η εκπαιδευτική διαδικασία (ΕΣΑμεΑ, 2013, 33-35).

Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό τα σχολικά εγχειρίδια να συμβαδίζουν με τα παραπάνω χαρακτηριστικά της συνεκπαίδευσης, ώστε να συμβάλλουν και αυτά αποφασιστικά στην άρση της εκπαιδευτικής περιθωριοποίησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με το άρθρο 24 της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία τα Κράτη Μέρη αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ΑμεΑ στην εκπαίδευση. Γι΄ αυτόν τον λόγο θα πρέπει να εξασφαλίσουν ένα σύστημα ενταξιακής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα που θα αποσκοπεί στην πλήρη ανάπτυξη των ανθρώπινων δυνατοτήτων, την ανάπτυξη των ταλέντων και της δημιουργικότητας των ΑμεΑ, όπως επίσης και των διανοητικών και σωματικών ικανοτήτων, στον μέγιστο βαθμό. Για την πραγματοποίηση αυτού του δικαιώματος, τα Κράτη Μέρη εξασφαλίζουν ότι τα ΑμεΑ δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και ότι μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια ενταξιακή, ποιοτική και δωρεάν εκπαίδευση, σε ίση βάση με τους άλλους, στις κοινότητες στις οποίες ζουν. Επίσης θα πρέπει να εξασφαλίζεται ότι θα λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται, εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, για να διευκολύνουν την αποτελεσματική τους εκπαίδευση και εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με το σκοπό της πλήρους ένταξης. Τα μέτρα που θα πρέπει να λάβουν τα Κράτη Μέρη θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν μεταξύ άλλων εναλλακτικά κείμενα, βοηθητικές και εναλλακτικές μεθόδους, διευκόλυνση εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας και πρόσληψη δασκάλων, συμπεριλαμβανομένων και δασκάλων με αναπηρία, οι οποίοι είναι ειδικευμένοι στην νοηματική γλώσσα και/ή στην γλώσσα Braille (ΕΣΑμεΑ, 2013, 44-47).

Σημαντικό ρόλο στην πλήρη ένταξη των ΑμεΑ παίζουν τα σχολικά εγχειρίδια και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ειδικότερα, στην Ελλάδα που αυτά τα δύο είναι άμεσα συνυφασμένα σκέψεις που αφορούν το Αναλυτικό πρόγραμμα μπορούν να εκφραστούν και για τα σχολικά εγχειρίδια στο σύνολό τους. Όπως αναφέρουν οι Nel, Kempen και Ruscheinski (2011), για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος απαιτείται λοιπόν μια μεγάλη ποικιλία προσεγγίσεων, προκειμένου να αξιοποιηθούν οι διαφορετικές δυνάμεις και ικανότητες των μαθητών.

1.2 Αναφορές για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα Σχολικά Εγχειρίδια

Όπως επισημαίνουν οι Asch και McCarthy, (2003), όταν υπάρχει υλικό για την αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια, τότε αυτό τείνει να παρουσιάζεται σε συνδυασμό με ιατρικά και όχι κοινωνικά προσανατολισμένα θέματα.

Αυτό λοιπόν έρχεται σε μια εποχή που η κυρίαρχη τάση στις μελέτες αναπηρίας είναι η αποφυγή του ιατρικού μοντέλου, το οποίο εστιάζει αποκλειστικά στη φυσική κατάσταση του ατόμου ως πηγή αναπηρίας και τον προσανατολισμό της στο κοινωνικό μοντέλο το οποίο βλέπει την αναπηρία να έχει τις ρίζες της σε περιβαλλοντικούς περιορισμούς και στάσεις και αντιλήψεις του κοινωνικού συνόλου (Olney, Kennedy, Brockelman & Newsom, 2004).

Τα σχολικά βιβλία αποτελούν ισχυρό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς βοηθούν τους δασκάλους να σχεδιάσουν τα μαθήματά τους, παρέχοντας ενιαίο περιεχόμενο και τη βάση για μια συζήτηση στην τάξη (Besser, 1999).

Όπως αναφέρουν οι Hogben και Waterman (1997), η τάση των μαθητών να χρησιμοποιούν πρώιμες μαθησιακές εμπειρίες σε ένα συγκεκριμένο θέμα για να ερμηνεύσουν μεταγενέστερες πληροφορίες, δίνει στα σχολικά βιβλία ακόμη μεγαλύτερη δύναμη, καθώς συχνά αποτελούν την πρώτη επαφή των μαθητών με ένα αντικείμενο μελέτης.

Οι Shaffer και Shevitz (2001) επισημαίνουν ότι τα μηνύματα που μεταδίδονται στις εικόνες και στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων μπορούν να ενισχύσουν ή να μετασχηματίσουν τα στερεότυπα που σχετίζονται με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επειδή τα σχολικά βιβλία παίζουν σημαντικό ρόλο στη συζήτηση στην τάξη και στις αντιλήψεις των μαθητών για τη γνώση, ένα σχολικό εγχειρίδιο, που αναφέρει ελάχιστα θέματα σχετικά με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να εμποδίσει τις προσπάθειες ενός δασκάλου να συμπεριλάβει τέτοια θέματα στο υλικό του προγράμματος σπουδών. Από την άλλη πλευρά, τα σχολικά βιβλία που δίνουν έμφαση σε θέματα αναπηρίας μπορούν να αποτελέσουν εξαιρετικά εργαλεία για την ενσωμάτωση αυτών των θεμάτων στο σχολικό περιβάλλον.

Όσον αφορά την αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα σχολικά βιβλία είτε μπορεί να παρέχουν ενημερωτική υποστήριξη που μπορεί να είναι χρήσιμη στην κοινωνική τους ένταξη, είτε μπορεί να προκαλέσουν αρνητικές στάσεις απέναντι τους. Δυστυχώς, αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν ότι αναφορές στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζονται πολύ σπάνια και κυρίως με αποσπασματικό τρόπο στα σχολικά βιβλία. Για παράδειγμα, οι Goldstein, Siegel και Seaman (2009), που ανέλυσαν εισαγωγικά εγχειρίδια ψυχολογίας, και οι Sleeter και Grant (2011), που εξέτασαν σχολικά βιβλία κοινωνικών σπουδών, εγχειρίδια φυσικών επιστημών και μαθηματικών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπό-εκπροσωπούνται σε αυτά τα εγχειρίδια.

Ο Torres (2008) επισημαίνει ότι μελέτες για το δημοτικό και το νηπιαγωγείο έχουν δείξει ότι τα σχολικά βιβλία συνεχίζουν να απεικονίζουν έναν κόσμο που κατοικείται αποκλειστικά από σωματικά εύρωστα άτομα, χωρίς να γίνονται αναφορές σε άτομα με αναπηρία.

Επίσης, στα σχολικά βιβλία που ανέλυσαν οι Botelho et al. (2008) δεν υπήρχαν καθόλου αναφορές για άτομα με αναπηρία. Επιπλέον, όσον αφορά τα εγχειρίδια

φυσικής αγωγής, ο Hardin (2007) ανέφερε ότι μόνο λίγες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία.

Η μικρή αναφορά στα άτομα με αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια επιτρέπει τη διατήρηση στερεοτύπων. Επιπλέον, όπως επισημαίνουν οι Dorries και Rahn, (2006), στα σχολικά εγχειρίδια υπάρχουν πολυάριθμες στρεβλώσεις και στερεότυπα στις απεικονίσεις των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.3 Οικονομικοί πόροι

Μετά από μια έρευνα, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν αναφορές σχετικά με τους οικονομικούς πόρους για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία εκτός από την ακόλουθη η οποία αναφέρει: Τις χρονολογίες 2019-2020, μέσω του προγράμματος Φιλόδημος ΙΙ, υλοποιήθηκαν έργα για την ενίσχυση της προσβασιμότητας των σχολικών κτιρίων και πιο συγκεκριμένα για την «κατασκευή ραμπών και χώρων υγιεινής ατόμων με αναπηρία» μέσω οικονομικής χρηματοδότησης του Υπουργείου Εσωτερικών προς τους Δήμους. Ο συνολικός προϋπολογισμός του προγράμματος ανέρχεται σε 35.000.000 €. Το ανώτατο ποσό χρηματοδότησης για κάθε σχολική μονάδα καθορίζεται σε 500€ για την κατασκευή ή προκατασκευή και τοποθέτηση ραμπών και 2.500€ για την κατασκευή χώρων υγιεινής (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2020).

2. Μελέτη

2.1 Σημασία της μελέτης

Η ανάλυση περιεχομένου που πραγματοποιήθηκε στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποκάλυψε απουσία περιεχομένου που σχετίζεται με την αναπηρία, οδηγώντας έτσι στη συνειδητοποίηση ότι υπάρχει ανάγκη να εξεταστεί πώς τα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν στο πρόβλημα της ανεπαρκούς φροντίδας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε εκπαιδευτικό, αλλά και γενικότερα κοινωνικό πλαίσιο. Η γενικευμένη παράβλεψη της αναφοράς στα σχολικά εγχειρίδια σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα μπορούσε να μεταφέρει την αντίληψη ότι η αναπηρία δεν είναι αξιόλογο θέμα.

Είναι πολύ σημαντικό οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων κατά τη συγγραφή τους να περιλαμβάνουν σε αυτά διάφορες διαστάσεις της αναπηρίας χωρίς να γίνονται διακρίσεις και διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε εικόνες και κείμενα που αναφέρονται με θετικό τρόπο στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη επιστημονικών πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα σχολικά βιβλία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα προσεγγίζουν την αναπηρία και τα άτομα με αναπηρία, καθώς και την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για καθολική εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών κατά το σχολικό έτος 2023 – 2024, οι συγγραφείς θεωρούν σημαντικό να ληφθούν υπόψιν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

2.2 Σκοπός την μελέτης

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο τα σχολικά εγχειρίδια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας προσεγγίζουν θέματα σχετικά με τα άτομα με εκπαιδευτικές ανάγκες. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (κείμενα και εικόνες), τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης θα αποτελέσουν εφαλτήριο για την παροχή χρήσιμων πληροφοριών σχετικά με την ορθή και επαρκή αναφορά των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολικά εγχειρίδια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας.

Η προβληματική της παρούσας μελέτης αντικατοπτρίζεται από τα ακόλουθα ερωτήματα:

1ο ερώτημα: Σε ποιο βαθμό περιλαμβάνονται τα άτομα με αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α΄ τάξη – Στ΄ τάξη);

2ο ερώτημα: Σε ποιους τύπους αναπηριών γίνεται αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α΄ στάξη – Στ΄ τάξη);

3ο ερώτημα: Πώς παρουσιάζεται η αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια;

4ο ερώτημα: Ποια είναι τα κύρια θέματα που ανάγονται από την παρούσα ανάλυση περιεχομένου σχετικά με τα άτομα με αναπηρία;

2.3 Περιορισμοί της μελέτης

- Τα σχολικά εγχειρίδια που αναλύθηκαν περιορίστηκαν στα συγγράμματα της γενικής εκπαίδευσης.
- Δεν πραγματοποιήθηκε κάποιου είδους συνέντευξης/χορήγησης ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις απόψεις τους για την αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια.
- Δεν έγινε δια ζώσης παρακολούθησης κάποιων διδακτικών ωρών σε σχολεία για να διαπιστωθεί εάν οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν και αναφέρουν το θέμα της αναπηρίας στους μαθητές τους.
- Τα σχολικά εγχειρίδια ανανεώνονται συνεχώς, οπότε μπορεί σε μεταγενέστερες εκδόσεις το θέμα της αναπηρίας να πάρει μεγαλύτερη έκταση στα σχολικά εγχειρίδια.

2.4 Μεθοδολογία μελέτης

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης διεξήχθη μια ποσοτική και ποιοτική μελέτη που περιλάμβανε συστηματική ανασκόπηση γραπτών κειμένων και εικόνων για να αξιολογηθεί η επάρκεια αναπαράστασης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και του περιεχομένου που σχετίζεται με την αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η παρούσα μελέτη χρησιμοποίησε τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου για να επιτύχει τον πρωταρχικό της στόχο.

Κατά τη διεξαγωγή της ανάλυσης περιεχομένου, αναλύθηκαν κείμενα και εικόνες σχολικών βιβλίων. Συνολικά αναλύθηκαν 7 σχολικά εγχειρίδια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα από την Α΄ τάξη έως την Στ΄ τάξη:

Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Γεωγραφία, Θρησκευτικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και Ανθολόγιο.

Επιπρόσθετα καθένας από τους τρεις συγγραφείς εργάστηκε ανεξάρτητα για να αναγνωρίσει όλα τα κείμενα και τις εικόνες που αφορούν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολικά εγχειρίδια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2.5 Αποτελέσματα μελέτης

Απάντηση στο 1ο ερώτημα:

Μετά την επισκόπηση των περιεχομένων των σχολικών εγχειριδίων, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως τα σχολικά εγχειρίδια παρέχουν ελλιπή έως και μηδαμινή ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι αναφορές στην αναπηρία είναι ελάχιστες (κυρίως με εικονικές αναπαραστάσεις) και δεν δίνεται το κίνητρο περί συζητήσεως και ενημέρωσης σχετικά με τη φύση της αναπηρίας μέσω του μαθήματος. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται στο περιθώριο των σχολικών εγχειριδίων Ως επί το πλείστον στα περιεχόμενα των μαθημάτων επισυνάπτονται αναφορές στην αναπηρία, χωρίς όμως εκείνες να συνάδουν με το διδακτικό περιεχόμενο. Στην ύλη των εγχειριδίων δεν περιλαμβάνονται διδακτικές ώρες οι οποίες να αποσκοπούν στην ενημέρωση και προσέγγιση θεμάτων σχετικά με την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην έχουν μια ξεκάθαρη εικόνα στο μυαλό τους για το τι είναι η αναπηρία.

Απάντηση στο 2ο ερώτημα:

Κατά κύριο λόγο η αναπηρία απεικονίζεται στα σχολικά εγχειρίδια μέσω της κινητικής αναπηρίας, καθώς υπάρχουν πολλές εικονικές αναπαραστάσεις μαθητών σε αναπηρικό αμαξίδιο. Στη συνέχεια, γίνονται λίγες αναφορές στην τύφλωση και στον κώδικα Μπράιγ, το σύστημα γραφής και ανάγνωσης των τυφλών. Η κώφωση αναφέρεται επίσης στα σχολικά εγχειρίδια με πιο συγκεκριμένη αναφορά στη νοηματική γλώσσα, όπου επισυνάπτονται πίνακες με τα σύμβολα της νοηματικής γλώσσας και η έννοια τους. Διεξάγουμε το συμπέρασμα πως και τα είδη αναπηρίας που περιγράφονται στα σχολικά εγχειρίδια είναι ελάχιστα και δεν ανταποκρίνονται στη μεγάλα γκάμα των αναπηριών που υπάρχουν και δημιουργούν την αίσθηση ελλιπής πληροφόρησης σχετικά με την φύση των αναπηριών.

Απάντηση στο 3ο ερώτημα:

Η αναπηρία παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια στον μεγαλύτερο βαθμό μέσω εικονικών αναπαραστάσεων, ελάχιστες είναι οι λεκτικές αναφορές και οι κειμενικές αναπαραστάσεις. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αναπηρία είναι ανεπαρκής έτσι ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να κατανοήσουν την έννοια του όρου «αναπηρία», καθώς στη διδακτική ύλη δεν υπάρχουν μαθήματα τα οποία να αναφέρονται αυτού καθ΄ αυτού στην αναπηρία, δεν γίνονται συζητήσεις σχετικές με την

αναπηρία, οι μαθητές δεν μαθαίνουν σημαντικές πληροφορίες για την φύση της αναπηρίας. Ως επί το πλείστον η αναπηρία απλώς παρατίθεται στις εργασίες/στα προβλήματα των μαθητών με εικονικές αναπαραστάσεις. Για παράδειγμα, στο μάθημα της γλώσσας σε ένα κείμενο το οποίο αναφέρεται σε μία παρέα φίλων, το ένα παιδί απεικονίζεται σε αναπηρικό αμαξίδιο, ωστόσο δεν γίνεται κάποια αναφορά σε αυτό με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην αποκομίζουν κάτι από αυτό.

Απάντηση στο 4^{ο} ερώτημα:

Τα κύρια θέματα που ανάγονται από την παρούσα έρευνα είναι το μεγάλο κενό που υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια σχετικά με την αναπηρία. Οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν ενημερώνονται επαρκώς για την αναπηρία, με αποτέλεσμα να μην καλλιεργείται η κατανόηση της διαφορετικότητας και της ενσυναίσθησης απέναντι σε μαθητές με αναπηρία. Εντείνεται το χάσμα που υπάρχει έναντι της αναπηρίας. Υπάρχει μεγάλη ανάγκη να συμπεριληφθεί εξ ολοκλήρου η αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια και να καθιερωθούν διδακτικές ώρες αφιερωμένες αποκλειστικά και μόνο σε αυτή.

2.5.1 Πίνακες

Παρακάτω επισυνάπτονται πίνακες κατανεμημένοι ανά σχολικές τάξεις, οι οποίοι υπολογίζουν πόσες αναφορές στην αναπηρία γίνονται στα σχολικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια ανά σχολική τάξη.

Πίνακας 1: Α’ Τάξη

Α΄ Τάξη	Συνολικές σελίδες	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επί τις %
Μελέτη περιβάλλοντος	160	6	3,75
Μελέτη περιβάλλοντος τετράδιο εργασιών	56	0	0
Μαθηματικά βιβλίο μαθητή	168	0	0
Μαθηματικά τετράδιο εργασιών	168	0	0
Γλώσσα βιβλίο μαθητή	164	0	0
Γλώσσα τετράδιο εργασιών	156	0	0
Ανθολόγιο Α΄ & Β΄ τάξη	172	0	0

Πίνακας 2: Β' Τάξη

Β΄ Τάξη	Συνολικές σελίδες	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επί τις %
Γλώσσα βιβλίο μαθητή	252	8	3,17
Γλώσσα τετράδιο εργασιών	160	1	0,62
Μελέτη περιβάλλοντος βιβλίο μαθητή	152	1	0,65
Μελέτη περιβάλλοντος τετράδιο εργασιών	52	0	0
Μαθηματικά βιβλίο μαθητή	192	6	3,12
Μαθηματικά τετράδιο εργασιών	160	11	6,87

Πίνακας 3: Γ' Τάξη

Γ' Τάξη	Συνολικές σελίδες	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επί τις %
Μελέτη περιβάλλοντος βιβλίο μαθητή	152	5	3,28
Μελέτη περιβάλλοντος τετράδιο εργασιών	52	0	0
Γλώσσα βιβλίο μαθητή	248	3	1,20
Γλώσσα τετράδιο εργασιών	144	3	2,00
Μαθηματικά βιβλίο μαθητή	152	0	0
Μαθηματικά τετράδιο εργασιών	164	0	0
Θρησκευτικά	133	0	0

Ανθολόγιο Γ΄ & Δ΄ τάξη	184	0	0

Πίνακας 4: Δ' Τάξη

Δ΄ Τάξη	Συνολικές σελίδες	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επί τις %
Θρησκευτικά	129	1	0,77
Μελέτη περιβάλλοντος βιβλίο μαθητή	154	1	0,64
Μελέτη περιβάλλοντος τετράδιο εργασιών	56	0	0
Γλώσσα βιβλίο μαθητή	287	4	1,39
Μαθηματικά βιβλίο μαθητή	192	0	0
Μαθηματικά τετράδιο εργασιών	168	0	0
Γλώσσα τετράδιο εργασιών	152	0	0

Πίνακας 5: Ε' Τάξη

Ε΄ Τάξη	Συνολικές σελίδες	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επί τις %
Ανθολόγιο Ε΄& Στ΄	302	6	1,98
Γλώσσα βιβλίο μαθητή	280	0	0
Γλώσσα τετράδιο εργασιών	144	0	0
Μαθηματικά βιβλίο μαθητή	168	0	0
Μαθηματικά τετράδιο εργασιών	152	0	0
Γεωγραφία βιβλίο μαθητή	160	0	0

Γεωγραφία τετράδιο εργασιών	68	0	0
Κοινωνική και πολιτική αγωγή	92	0	0

Πίνακας 6: Στ' Τάξη

Στ΄ Τάξη	Συνολικές σελίδες	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επί τις %
Γλώσσα βιβλίο μαθητή	292	1	0,34
Γλώσσα τετράδιο εργασιών	144	0	0
Θρησκευτικά	124	2	1,61
Μαθηματικά βιβλίο μαθητή	176	0	0
Μαθηματικά τετράδιο εργασιών	176	0	0
Γεωγραφία βιβλίο μαθητή	160	0	0
Γεωγραφία τετράδιο εργασιών	76	0	0
Κοινωνική και πολιτική αγωγή	96	0	0

Πίνακας 7: Συγκεντρωτικός πίνακας Α΄ έως και Στ΄ τάξης, ο οποίος απεικονίζει τον συνολικό αριθμό αναφορών σε αναπηρίες στα σχολικά εγχειρίδια ανά τάξη.

Τάξη	Συνολικές σελίδες	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επί τις %
Α΄ Τάξη	1.044	6	0,57
Β΄ Τάξη	968	27	2,78
Γ΄ Τάξη	1.229	11	0,89
Δ΄ Τάξη	1.138	6	0,41
Ε΄ Τάξη	1.366	6	0,43
Στ΄ Τάξη	1.244	3	0,24

Πίνακας 8: Είδη αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια

Κινητική αναπηρία (απεικόνιση μαθήτριας σε αναπηρικό αμαξίδιο)
Τύφλωση (αναφορά στο σύστημα Μπράιγ)
Κώφωση (αναφορά στη νοηματική γλώσσα)

Βιβλιογραφία

Asch, A. & McCarthy, H. (2003). Infusing disability issues into the psychology curriculum. In P. Bronstein & K. Quina (Eds.), *Teaching gender and multicultural awareness: Resources for the psychology classroom* (pp. 253–269). Washington, DC: Americanm Psychological Association.

Besser, D., Stone, G. & Nan, L. (1999). Textbooks and teaching: A lesson from students. *Journalism and Mass Communication Educator, 53*(4), 4-17.

Botelho, P., Silva, P., Queiros, T. & Caetano, S. (2008). Physical education manuals: On collision course with gender, diversity and citizenship? In F. Henriques (Eds.), *Gender, diversity, and citizenship* (pp. 89-101). Lisboa, Portugal: Colibri.

Christian-Smith, L. (Eds.), New York: Routledge. Sleeter, C.E. & Grant, C.A. (2011). Race, class, gender and disability incurrent textbooks. In E.F. Provenzo, A.N. Shaver & M. Bello (Eds.), *The textbook as discourse. Sociocultural dimensions of American schoolbooks* (pp. 183-215). New York: Routledge.

Ε.Σ.Α.μεΑ. (2020). *Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας, Ετήσια Έκθεση*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα, Ανάπτυξη Ανθρωπίνου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθησης. https://www.esamea.gr/publications/esamea-conference

Goldstein, S. B., Siegel, D. & Seaman, J. (2009). Limited access: The status of disability in introductory psychology textbooks. *Teaching of Psychology*, *37*(1), 21-27.

Haller, B., Dorries, B. & Rahn, J. (2006). Media labeling versus the U.S. disability community identity: A study of shifting cultural language. *Disability & Society*, *21*, 61-75.

Hardin, B. (2007). Physical education textbooks and portrayals of disability. PALAESTRA, *23*(4), 6-8.

Hogben. M. & Waterman. C. K. (1997). Are all of your students represented in their textbooks? A content analysis of coverage of diversity issues in introductory psychology textbooks. *Teaching of Psychology*, *24*(2), 95-100.

Nel, N., Kempen, M. & Ruscheinski, A., (2011). Differentiated pedagogy as inclusive practice: The “Learn not to Burn” curriculum for learners with severe intellectual disabilities, *Education as Change*, *15*(2), 191-208.

Olney, M. F., Kennedy, J., Brockelman, K. F. & Newsom, M. A. (2004). Do you have a disability? A population-based test of acceptance, denial, and adjustment among adults with disabilities in the U.S. *Journal of Rehabilitation*, *70*, 4-9.

Shaffer, S. & Shevitz, L. (2001). She bakes and he builds: Gender bias in the curriculum. In H. Rouse & M. Wehmeyer (Eds.), *Double jeopardy: Addressing gender in special education* (pp. 115–132). Albany, NY: State University of New York Press.

Sleeter. G. & Grant, C. A. (1991). Race, class, gender & disability in current textbooks. *The politics of the textbook*, Apple, M.

Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).

Σχολικά εγχειρίδια από Α΄ έως Στ΄ Δημοτικού.

Torres, J. (2008). Cultural diversity and scholastic content. *Journal of Education*, *345*, 83-110.

Έρευνα για την εποικοδομητική σκέψη ειδικών παιδαγωγών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Πηνελόπη Χούσου
Φυσικός/Ειδική Παιδαγωγός
pchousou@gmail.gr
Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη
Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνουν στην τάξη συμπεριφορές οι οποίες είναι δυνατόν να παρεμποδίσουν το έργο των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση καθημερινών διεργασιών. Αντικείμενο της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου σκέψης ειδικών παιδαγωγών και της ικανότητάς τους να σκέφτονται με εποικοδομητικό τρόπο. Παρουσιάζεται μελέτη η οποία καταγράφει τις συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης ειδικών παιδαγωγών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών γενικών σχολείων. Στην έρευνα συμμετείχαν ειδικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης από γυμνάσια και λύκεια της χώρας. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο εξέταζε το παραπάνω ζήτημα. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής συγκεκριμένων συνιστωσών της εποικοδομητικής σκέψης ενώ διαπιστώθηκε ότι αμφότερες οι κατηγορίες εκπαιδευτικών θεωρούν ότι διαθέτουν υψηλή εποικοδομητική σκέψη. Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σκέφτονται περισσότερο εποικοδομητικά από τους ειδικούς παιδαγωγούς. Συμπερασματικά η καταγραφή ως υψηλής της εποικοδομητικής σκέψης των εκπαιδευτικών συνοδεύεται από την ικανότητα διαχείρισης της τάξης, αντιμετώπισης των ρευστών καταστάσεων και ορθολογικής προσέγγισης των ετερογενών ομάδων μαθητών. Η σπουδαιότητα της έρευνας έγκειται στην προσπάθεια προσδιορισμού του τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών, μέσω της εξέτασης πτυχών της προσωπικότητάς τους, όπως η διαίσθηση, το συναίσθημα και η φαντασία.

Λέξεις-κλειδιά: εποικοδομητική σκέψη, ειδικοί παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Abstract
Students with special educational needs display behaviors in the classroom that may interfere with teachers' work during the execution of daily processes. The main aim of our research is to investigate the way of thinking of special educators of secondary education, and their ability to think in a constructive way. In our study participated special educators and general education teachers from high schools across the country. In order to record

the components of the constructive thinking of special educators and teachers at general schools we utilized a self-report questionnaire weighted for the Greek population. Statistical analysis revealed that there were significant differences between the special educators and the general education teachers in specific components of constructive thinking. Furthermore, it was found that both categories of teachers have high constructive thinking meaning that both have the ability to manage the classroom, deal with fluid situations and rational approach of heterogeneous groups of students. Finally general education teachers think more constructively than special educators. In conclusion, our research is an effort to determine the way of thinking of teachers, by examining aspects of their personality such as intuition, emotion, and imagination.

Keywords: constructive thinking, special educators, general education teachers, secondary education.

0. Εισαγωγή

Η αντιμετώπιση και η επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας δεν αποτελεί εκ των προτέρων μια επιτυχημένη διαδικασία για όλους τους ανθρώπους. Αντιθέτως βασίζεται σε γνωστικές ικανότητες που ενδεχομένως έχουν ορισμένα άτομα και οι οποίες διευκολύνουν την αποτελεσματική ερμηνεία των γεγονότων της καθημερινότητας τους. Έτσι ο Epstein (1998) εισήγαγε την έννοια της εποικοδομητικής σκέψης η οποία λειτουργεί παθητικά και αυτόματα, συνδέεται στενά με τα συναισθήματα, ερμηνεύει την εμπειρία και καθοδηγεί τις συνειδητές σκέψεις και συμπεριφορές.

Η εποικοδομητική σκέψη θεωρείται στοιχείο της ψυχολογίας της προσωπικότητας και έργο του ψυχολόγου Dr. Seymour Epstein. Σύμφωνα με τον ίδιο *«η νοημοσύνη του βιωματικού μυαλού αναφέρεται ως εποικοδομητική σκέψη, η οποία παρέχει το κλειδί στην κατανόηση της «συναισθηματικής νοημοσύνης»»* (Epstein, 1998). Η εποικοδομητική σκέψη σύμφωνα με το λεξικό της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Εταιρίας ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να λύνει καθημερινά προβλήματα με όσο το δυνατόν λιγότερο στρες (APA Dictionary of Psychology, n.d.). Ένας παρόμοιος ορισμός των Chávez et al. (2013) αναφέρει την εποικοδομητική σκέψη ως την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιλύει τα καθημερινά προβλήματα με όσο το δυνατόν χαμηλότερα επίπεδα άγχους αλλά παράλληλα με τα υψηλότερα επίπεδα προσωπικής ικανοποίησης. Με απλούς όρους, η εποικοδομητική σκέψη μπορεί να οριστεί ως ο βαθμός στον οποίο οι αυτόματες σκέψεις ενός ατόμου μπορούν να οδηγήσουν στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων με βάση τις εμπειρίες που έχει βιώσει το άτομο αυτό κατά το παρελθόν. Η εποικοδομητική σκέψη προβλέπει ότι κάποιο άτομο μπορεί να χειριστεί καταστάσεις, στάσεις, συμπεριφορές, αποτελεσματικά διατηρώντας μια αισιόδοξη στάση (Mohammed, 2019).

Σύμφωνα με την Thayer-bacon (2000) ο όρος της εποικοδομητικής σκέψης δίνει έμφαση στην ιδέα ότι η σκέψη είναι κάτι που κατασκευάζεται ενεργά σε κάθε άνθρωπο, κάτι το οποίο υποστηρίζουν ψυχολόγοι όπως οι Vygotsky και Piaget, καθώς και έμφαση

στην ιδέα ότι η σκέψη είναι κοινωνικά δομημένη, όπως υποστήριξαν ο Berger και ο Luckman καθώς και άλλοι κοινωνιολόγοι.

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται συχνά αντιμέτωποι με διάφορες προκλήσεις στη σχολική καθημερινότητα κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, επιζητώντας μια γρήγορη αλλά και αποτελεσματική λύση των προβλημάτων που ανακύπτουν (Betoret & Artiga, 2010). Σε μελέτες των Maslach και Schaufeli, (2001) έχει διαπιστωθεί ότι αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές μπορούν να αναπτυχθούν από τους εκπαιδευτικούς ως συνέπεια αυτών των προκλήσεων. Αρκετές έρευνες, σύμφωνα με τους Zagona et al. (2017), που είναι επικεντρωμένες στο ζήτημα των ικανοτήτων των ειδικών παιδαγωγών, τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό έργο και στην εκπαιδευτική καινοτομία, ώστε να είναι αποτελεσματικοί. Χρειάζονται ευελιξία για να προσαρμοστούν στις διαφορετικές απαιτήσεις και να μπορούν να αλλάξουν το εκπαιδευτικό τους στυλ ώστε να εργαστούν ατομικά με τους μαθητές (Zagona et al., 2017). Ο Shawqi (2009) θεωρεί ότι η εποικοδομητική σκέψη είναι ένας καλός προγνωστικός δείκτης επιτυχίας στην εκτέλεση εργασιών σε διαφορετικούς τομείς της ζωής, όπως το σχολείο, η εργασία και οι κοινωνικές σχέσεις.

1. Συνιστώσες εποικοδομητικής σκέψης

Αν και αποδίδονται διάφορα χαρακτηριστικά των ανθρώπων οι οποίοι σκέφτονται με εποικοδομητικό ή μη τρόπο, εν τούτης είναι δύσκολο να μετρηθεί πόσο αποδοτικά αντιμετωπίζει κάποιος τις καταστάσεις της ζωής του. Για τον σκοπό αυτόν ο Epstein (1998) κατασκεύασε ένα εργαλείο μέτρησης της εποικοδομητικής σκέψης το οποίο διαίρει την εποικοδομητική σκέψη σε έξι συνιστώσες στις οποίες αποδίδονται κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι οποίες συνθέτουν την γενική εποικοδομητική σκέψη ενός ατόμου.

Συναισθηματική Αντιμετώπιση: Αναφέρεται στην τάση ενός ατόμου να αντιμετωπίσει δυνητικά αγχωτικές καταστάσεις με προσαρμοστικούς ή μη τρόπους. Τα άτομα που σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν αγχωτικές καταστάσεις ως πρόκληση, παρά ως καταστάσεις που εγείρουν το αίσθημα του φόβου.

Συμπεριφορική Αντιμετώπιση: Μετρά την τάση του ατόμου να σκέφτεται αυτόματα με όρους που διευκολύνουν τη δράση και σχετίζεται με τα θετικά συναισθήματα. Χαρακτηριστικό των ατόμων με υψηλή συμπεριφορική αντιμετώπιση είναι η αισιοδοξία μέσω της οποίας αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και παίρνουν ρίσκα.

Κατηγορική Σκέψη: Οι άνθρωποι οι οποίοι σκέφτονται με κατηγορικό τρόπο παρουσιάζουν μια άκαμπτη σκέψη και κρίνουν με όρους «μαύρο ή άσπρο», απόλυτα, δηλαδή, χωρίς να αναγνωρίζουν «τις αποχρώσεις του γκρι».

Προσωπική προληπτική Σκέψη: Αυτός ο τύπος σκέψης συνοδεύεται συχνά από ένα αίσθημα απαισιοδοξίας ενώ η σχετική κλίμακα μετρά τον βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι προσκολλώνται στις προσωπικές δεισιδαιμονίες, όχι για να κατακτήσουν την επιτυχία αλλά προκειμένου να προστατεύσουν τους εαυτούς τους από επικείμενες απειλές.

Εσωτερική Σκέψη: Δείχνει τον βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι πιστεύουν στο υπερφυσικό, στο μαγικό και γενικά σε επιστημονικά αμφισβητήσιμες καταστάσεις.

Αφελής Αισιοδοξία: Αυτή η κλίμακα αντικατοπτρίζει τον βαθμό στον οποίο ένας άνθρωπος είναι αισιόδοξος χωρίς προφανή λόγο. Αφελής αισιοδοξία διακρίνει το άτομο που θεωρεί πως αν κάνει κάτι καλό, θα του συμβούν ευχάριστα γεγονότα. (Santos-Ruiz et al, 2012).

Γενική εποικοδομητική σκέψη: Πρόκειται για μια κλίμακα η οποία μετρά τη γενική τάση ενός ατόμου να σκέφτεται αυτόματα με εποικοδομητικό τρόπο (Epstein, 1998).

2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Δεδομένης της υπάρχουσας θεωρίας και της βιβλιογραφίας που εξετάστηκε, φαίνεται ότι η εποικοδομητική σκέψη αποτελεί μια μεταβλητή που σχετίζεται με τη διαχείριση καταστάσεων σε διάφορους τομείς της ζωής καθώς και σε διαφορά επαγγέλματα. Σκοπός επομένως της παρούσας έρευνας είναι να μετρήσει την εποικοδομητική σκέψη των ειδικών παιδαγωγών καθώς επίσης και να εξετάσει την βαθμολογία των ειδικών παιδαγωγών στις διαφορετικές συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης.

1. Διαφέρει η εποικοδομητική σκέψη των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής;
2. Επιδρούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών στις κλίμακες της εποικοδομητικής σκέψης;

3. Μεθοδολογία

3.1 Δείγμα

Η έρευνα διεξάχθηκε κατά το χρονικό διάστημα από τον Οκτώβρη του 2021 έως και τον Ιανουάριο του 2022. Η έρευνα διεξήχθη με τη χρήση ενός ερωτηματολόγιου το οποίο περιελάμβανε 45 ερωτήσεις, τις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν 208 εκπαιδευτικοί, 104 ειδικοί παιδαγωγοί και 104 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, οι οποίοι συγκεντρωθήκαν με τυχαία δειγματοληψία. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συγκρότησαν και την ομάδα ελέγχου.

3.2 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο το οποίο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αποτελείται από 45 ερωτήσεις. Στο εργαλείο της έρευνας περιέχεται ένα σύντομο σημείωμα του ερευνητή το οποίο πληροφορούσε για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ενώ επίσης διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες για την τήρηση της ανωνυμίας των απαντήσεών τους. Συνολικά, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δυο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα υπάρχουν 15 ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου, ενώ στη δεύτερη ενότητα υπάρχουν 30 ερωτήσεις σχετικές με την εποικοδομητική σκέψη.

Για τη μέτρηση της εποικοδομητικής σκέψης αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Εποικοδομητικού Τρόπου Σκέψης, (Constructive Thinking Inventory, CTI). Αφορά σε μια

δοκιμασία αυτό-αναφοράς η οποία αναπτύχθηκε από τον Epstein (1998). Το CTI παρέχει μια διεθνώς αναγνωρισμένη μέθοδο εκτίμησης της εποικοδομητικής σκέψης και δομείται από τις έξι υποκλίμακες που αντιστοιχούν στις έξι συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης (Rey et al., 2009). Η εκτίμηση της εσωτερικής αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε μέσω του δείκτη αξιοπιστίας, α του Cronbach και βρέθηκε 0,78.

3.2 Στατιστική ανάλυση

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS version 22.0. Για τη διερεύνηση της διαφοράς μέσων όρων μεταξύ δύο ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διασποράς με ένα παράγοντα (One-Way Anova) και έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Το επίπεδο σημαντικότητας p του ελέγχου ορίστηκε στις τιμές 0,05. Η κατανομή του πληθυσμού, από τον οποίο προήλθε το τυχαίο δείγμα είναι η κανονική κατανομή. Ο έλεγχος έγινε με το στατιστικό τεστ των Shapiro-Wilk. Χρησιμοποιούνται η συντομογραφίες N για τη συχνότητα και Μ.Ο. για τον μέσο όρο.

4. Αποτελέσματα

Για τις ανάγκες του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος εξετάστηκε αν ο μέσος όρος του σκορ που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε κλίμακα της εποικοδομητικής σκέψης διαφέρει στους ειδικούς παιδαγωγούς και στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι πρόκειται για κανονική κατανομή και στις δυο περιπτώσεις. Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,342>\alpha=0,05$) ανάμεσα στους μέσους όρους της κλίμακας της συναισθηματικής αντιμετώπισης (Πίνακας 1), ενώ δεν βρέθηκε διαφορά ανάμεσα στους ειδικούς παιδαγωγούς και στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όσον αφορά τη συμπεριφορική αντιμετώπιση ($p=0,582>\alpha=0,05$). Από τον πίνακα 1 διαπιστώνουμε ότι ο μέσος όρος της κατηγορικής σκέψης για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής είναι Μ.Ο.=10,25 και των ειδικών παιδαγωγών είναι Μ.Ο.=11,32. Κάνοντας έλεγχο παρατηρούμε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,023<\alpha=0,05$). Προκύπτει επομένως ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν περισσότερο διχότομη σκέψη και την τάση να κατηγοριοποιούν τους ανθρώπους.

Αναφορικά με την κλίμακα προσωπική προληπτική σκέψη δεν βρέθηκε στατιστική διαφορά των μέσων όρων των δυο κατηγοριών των εκπαιδευτών ($p=0,117>\alpha=0,05$). Ο μέσος όρος για την κλίμακα της εσωτερικής σκέψης των ειδικών παιδαγωγών βρέθηκε Μ.Ο.=9,31 και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής Μ.Ο.=8,46 με το αποτέλεσμα αυτό να μην θεωρείται στατιστικά σημαντικό ($p=0,095>\alpha=0,05$). Στην κλίμακα αφελής αισιοδοξία βρέθηκε στατιστική διαφορά των μέσων όρων ($p=0,009<\alpha=0,05$). Ο μέσος όρος των ειδικών παιδαγωγών για την κλίμακα αυτή βρέθηκε Μ.Ο.=17,89 και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής Μ.Ο.=16,71. Στη γενική εποικοδομητική σκέψη οι μέσοι όροι των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής βρέθηκαν Μ.Ο.=93,38 και Μ.Ο.=96,38, αντίστοιχα, με το αποτέλεσμα αυτό να θεωρείται στατιστικά σημαντικό

(p=0,049<α=0,05). Συμπερασματικά προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης σκέφτονται με πιο εποικοδομητικό τρόπο από ό,τι οι ειδικοί παιδαγωγοί.

Πίνακας 1: Σύγκριση της εποικοδομητικής σκέψης (και των υποκλιμάκων της) των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Αποτελέσματα ελέγχου t-test

Σύγκριση 2 μέσων όρων						
	Ειδικοί Παιδαγωγοί		Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής			
	M	*SD*	*M*	*SD*	$F_{(1,206)}$	*p*
Συναισθηματική Αντιμετώπιση	15,49	3,598	15,92	3,097	0,905	0,342
Συμπεριφορική Αντιμετώπιση	19,35	3,464	19,09	3,325	0,304	0,582
Κατηγορική Σκέψη	11,32	3,634	10,25	3,009	5,296	0,023
Προσωπική προληπτική Σκέψη	10,38	4,263	10,83	4,070	2,483	0,117
Εσωτερική Σκέψη	9,31	3,806	8,46	3,385	2,807	0,095
Αφελής Αισιοδοξία	17,89	3,269	17,30	3,190	6,876	0,009
Γενική εποικοδομητική Σκέψη	93,38	12,426	96,38	10,682	3,915	0,049
Πηγή: Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2021						

Από τον πίνακα 2 συμπεραίνουμε ότι βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά το φύλο των ειδικών παιδαγωγών αναφορικά με δυο κλίμακες της εποικοδομητικής σκέψης. Βρέθηκε ότι γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί σημειώνουν μεγαλύτερο σκορ στην εσωτερική σκέψη (Μ.Ο.=9,83) συγκριτικά με τους άντρες συναδέλφους τους (Μ.Ο.=7,79), με το αποτέλεσμα αυτό να είναι στατιστικά σημαντικό (p=0,024<α=0,05). Από τον ίδιο πίνακα γίνεται φανερό ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0,046<α=0,05) μεταξύ γυναικών και αντρών αναφορικά με την κλίμακα της αφελούς αισιοδοξίας

Πίνακας 2: Σύγκριση της εποικοδομητικής σκέψης (και των υποκλιμάκων της) με το φύλο των ειδικών παιδαγωγών. Αποτελέσματα ελέγχου t-test

Σύγκριση 2 μέσων όρων						
Ειδικοί παιδαγωγοί	Άντρας		Γυναίκα			
	M	*SD*	*M*	*SD*	$F_{(1,102)}$	*p*

Συναισθηματική Αντιμετώπιση	14,93	2,764	15,71	3,766	1,016	0,316
Συμπεριφορική Αντιμετώπιση	18,79	4,187	19,56	3,260	0,982	0,324
Κατηγορική Σκέψη	12,24	4,389	10,96	3,253	2,649	0,107
Προσωπική Προληπτική Σκέψη	10,93	5,014	10,79	3,984	0,024	0,878
Εσωτερική Σκέψη	7,97	3,610	9,83	3,765	5,227	0,024
Αφελής Αισιοδοξία	16,86	3,962	18,29	2,926	4,073	0,046
Γενική Εποικοδομητική Σκέψη	92,59	14,615	93,69	11,371	0,168	0,683
Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2021						

Ερευνήθηκε, επίσης, η επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στον τρόπο σκέψης τους. Στον πίνακα 3 φαίνεται η σχέση της ηλικίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και συνιστωσών της εποικοδομητικής σκέψης ενώ οριακά στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα εμφανίζονται στις κλίμακες κατηγορική ($p=0,044<\alpha=0,05$), και εσωτερική σκέψη ($p=0,047<\alpha=0,05$). Μετά από την πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni, προέκυψε ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία ως 35 ετών διαφέρουν από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 46-55 όσον αφορά την κατηγορική σκέψη. Επίσης αναφορικά με την κλίμακα της εσωτερικής σκέψης η πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni, έδειξε ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία 35 έως 46 ετών διαφέρουν από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν ηλικία 56 ετών και πάνω. Οι άλλες ηλικιακές κατηγορίες των εκπαιδευτικών δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την κατηγορική και εσωτερική σκέψη.

Πίνακας 3: Σύγκριση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των κλίμακων της εποικοδομητικής σκέψης. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Ειδικοί παιδαγωγοί	Ηλικία	*N*	*M*	*SD*	$F_{(3,101)}$	*p*
Κατηγορική Σκέψη	Έως 35	28	**10,25**	2,901	2,804	**0,044**
	36-45	38	10,82	3,533		
	46-55	22	**12,73**	3,654		
	56 και άνω	16	12,44	4,335		
	Σύνολο	104	11,32	3,629		
Εσωτερική Σκέψη	Έως 35	28	10,00	3,485	2,753	**0,047**
	36-45	38	**7,95**	3,004		
	46-55	22	9,95	4,146		

	56 και άνω	16	**10,44**	4,830		
	Σύνολο	104	9,31	3,799		
Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2021						

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι διαφορές στις κλίμακες οι οποίες συνθέτουν την εποικοδομητική σκέψη μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των τίτλων σπουδών τους. Για τη συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα τόσο για την κλίμακα της κατηγορικής σκέψης όσο και για τη γενική εποικοδομητική σκέψη: συγκεκριμένα, για την κλίμακα της κατηγορικής σκέψης ($p=0,017<\alpha=0,05$), ενώ για την γενική κλίμακα της εποικοδομητικής σκέψης ($p=0,022<\alpha=0,05$).

Πίνακας 4: Σύγκριση μεταξύ της των τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών και των κλίμακων της εποικοδομητικής σκέψης. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Ειδικοί παιδαγωγοί	Τίτλοι σπουδών στην ΕΑΕ	*N*	*M*	*SD*	$F_{(3,101)}$	*p*
Κατηγορική Σκέψη	Διδακτορικό	2	10,50	,707	3,177	**0,017**
	Μεταπτυχιακό	56	10,48	3,185		
	Πτυχίο	13	13,54	4,666		
	Σεμινάρια	21	11,10	3,015		
	Δεν έχω σπουδές στην Ε.Α.Ε.	12	13,33	4,271		
	Σύνολο	104	11,32	3,629		
Γενική Εποικοδομητική Σκέψη	Διδακτορικό	2	87,00	4,243	3,013	**0,022**
	Μεταπτυχιακό	56	**96,16**	10,402		
	Πτυχίο	13	87,62	17,139		
	Σεμινάρια	21	94,57	10,505		
	Δεν έχω σπουδές στην Ε.Α.Ε.	12	**85,67**	14,086		
	Σύνολο	104	93,38	12,297		
Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2021						

Στη συνέχεια εξετάζονται οι διαφορές στη σκέψη των ειδικών παιδαγωγών ανάλογα με την εργασιακή κατάστασή τους. Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ των υπολκλιμάκων της εποικοδομητικής σκέψης των ειδικών παιδαγωγών και της σχέσης εργασίας, πραγματοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση σύγκρισης μέσων. Όπως προκύπτει από την ανάλυση εντοπίζονται διαφορές σε

δυο υποκλίμακες οι οποίες είναι στατιστικά σημαντικές (πίνακας 5). Σε όλες τις περιπτώσεις μεγαλύτερη εποικοδομητική σκέψη συναντάται στους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν θέσεις ευθύνης συγκριτικά με όσους δεν έχουν. Αναλυτικότερα στην κλίμακα της συναισθηματικής αντιμετώπισης ο έλεγχος t-test έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0,005<α=0,05) με τον μεγαλύτερο μέσο όρο Μ.Ο=21,04 να παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι κατέχουν θέση ευθύνης. Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν στην κλίμακα της γενικής εποικοδομητικής σκέψης (p=0,029<α=0,05) με τον μέσο όρο Μ.Ο=98,04 για ειδικούς παιδαγωγούς με θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή και Μ.Ο=91,91για λειτουργούς.

Πίνακας 5: Σύγκριση της εποικοδομητικής σκέψης (και των υποκλιμάκων της) με τη θέση των ειδικών παιδαγωγών. Αποτελέσματα ελέγχου t-test

Σύγκριση 2 μέσων όρων						
Ειδικοί παιδαγωγοί	Διεθυντής/ Υποδιευθυντής		Χωρίς Θέση Ευθύνης			
	M	*SD*	*M*	*SD*	$F_{(1,102)}$	*p*
Συναισθηματική Αντιμετώπιση	16,16	4,170	15,28	3,289	1,193	0,277
Συμπεριφορική Αντιμετώπιση	21,04	2,806	18,81	3,592	8,059	0,005
Κατηγορική Σκέψη	10,36	3,094	11,62	3,750	2,319	0,131
Προσωπική Προληπτική Σκέψη	9,64	4,271	11,20	4,229	2,581	0,111
Εσωτερική Σκέψη	9,16	3,837	9,35	3,810	0,049	0,825
Αφελής Αισιοδοξία	18,48	2,874	17,71	3,409	1,043	0,310
Γενική Εποικοδομητική Σκέψη	98,04	10,470	91,91	12,522	4,896	0,029
Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2021						

Το επόμενο ερώτημα αναφέρεται στο αν το άγχος το οποίο βιώνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί κατά την εργασία τους μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται. Στατιστικώς σημαντική διαφορά προέκυψε στις κλίμακες της συναισθηματικής (p=0,010<α=0,05) και συμπεριφορικής αντιμετώπισης (p=0,003<α=0,05), καθώς και στις κλίμακες της κατηγορικής σκέψης (p=0,038<α=0,05) και της γενικής εποικοδομητικής σκέψης (p=0,002<α=0,05), (πίνακας 6). Με δεδομένο ότι η ανάλυση διακύμανσης έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μέσες τιμές των τριών ομάδων, προσδιορίζεται το ζεύγος ή τα ζεύγη μεταξύ των οποίων η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Σε αυτήν την περίπτωση έγιναν κατά

ζεύγη συγκρίσεις (post hoc) με τη μέθοδο Tukey HSD. Πραγματοποιήθηκαν 7 συνολικά τέτοιες συγκρίσεις και αναπροσαρμόστηκε η τιμή p-value κάθε ελέγχου.

Με τη μέθοδο Tukey ο δίπλευρος έλεγχος στην κλίμακα της συναισθηματικής αντιμετώπισης του «αντιμετωπίζω καθόλου άγχος» με το «αντιμετωπίζω άγχος συχνά» έδωσε τιμή ($p=0,007<\alpha=0,05$), ενώ ο έλεγχος του «αντιμετωπίζω άγχος μερικές φορές» με το «αντιμετωπίζω άγχος συχνά» έδωσε τιμή ($p=0,014<\alpha=0,05$). Αντίστοιχα από την ανάλυση της κλίμακας της συμπεριφορικής αντιμετώπισης βρέθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί οι οποίοι βιώνουν καθόλου ή λίγο άγχος διαφέρουν από αυτούς οι οποίοι βιώνουν άγχος πολλές φορές ($p=0,003<\alpha=0,05$). Επίσης στην ίδια κλίμακα διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι αισθάνονται άγχος μερικές φορές και σε αυτούς που αισθάνονται άγχος συχνά. Σε κάθε περίπτωση χαμηλότερο σκορ στη συναισθηματική αντιμετώπιση παρουσιάζουν οι ειδικοί παιδαγωγοί οι οποίοι έχουν στην εργασία τους συχνά άγχος. Αναφορικά με την κλίμακα της κατηγορικής σκέψης παρατηρήθηκε ότι διαφορά υπάρχει μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι αισθάνονται άγχος μερικές φορές και σε εκείνους που αισθάνονται άγχος πολλές φορές ($p=0,031<\alpha=0,05$) και οι οποίοι σκέφτονται περισσότερο κατηγορικά από τους πρώτους. Τέλος η post hoc ανάλυση έδειξε ότι για τη γενική εποικοδομητική σκέψη οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιμετωπίζουν άγχος συχνά διαφέρουν από εκείνους οι οποίο έχουν άγχος μερικές φορές και από εκείνους οι οποίοι δεν έχουν άγχος καθόλου ($p=0,002<\alpha=0,05$).

Πίνακας 6: Σύγκριση μεταξύ του άγχους των ειδικών παιδαγωγών και των κλίμακων της εποικοδομητικής σκέψης. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Ειδικοί παιδαγωγοί	Άγχος	*N*	*M*	*SD*	$F_{(3,101)}$	*p*
Συναισθηματική Αντιμετώπιση	Καθόλου – Λίγο	22	16,73	3,355	4,872	**0,010**
	Μερικές φορές	71	15,52	3,500		
	Συχνά - πολλές φορές	11	12,82	2,639		
	Σύνολο	104	15,49	3,520		
Συμπεριφορική Αντιμετώπιση	Καθόλου – Λίγο	22	20,45	3,377	6,086	**0,003**
	Μερικές φορές	71	19,49	2,903		
	Συχνά - πολλές φορές	11	16,18	5,671		
	Σύνολο	104	19,35	3,538		
Κατηγορική Σκέψη	Καθόλου – Λίγο	22	11,55	3,661	3,369	**0,038**
	Μερικές φορές	71	10,86	3,244		
	Συχνά-πολλές φορές	11	13,82	5,036		
	Σύνολο	104	11,32	3,629		

Γενική Εποικοδομητική Σκέψη	Καθόλου – Λίγο	22	96,32	10,115	6,780	**0,002**
	Μερικές φορές	71	94,34	11,594		
	Συχνά-πολλές φορές	11	81,36	14,740		
	Σύνολο	104	93,38	12,297		
Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2021						

5. Συζήτηση-συμπεράσματα

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα μελετά αν η εποικοδομητική σκέψη των ειδικών παιδαγωγών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφοροποιείται από εκείνη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σκέφτονται περισσότερο εποικοδομητικά από τους ειδικούς παιδαγωγούς. Φαίνεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί, αντί να αντιδρούν σε γεγονότα με αποδοτικότερο τρόπο και να χειρίζονται καταστάσεις περισσότερο εποικοδομητικά, έχουν χαμηλότερη εποικοδομητική σκέψη από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί εξετάζοντας το εργασιακό περιβάλλον των δυο αυτών κατηγοριών των εκπαιδευτικών. Οι ειδικοί παιδαγωγοί ως επί τω πλείστον διαχειρίζονται μαθητές με νοητική αναπηρία και διαταραχή αυτιστικού φάσματος με αποτέλεσμα να έρχονται αντιμέτωποι με παρόμοιες καταστάσεις οι οποίες προέρχονται από τα χαρακτηριστικά των παιδιών με τις συγκεκριμένες αναπηρίες. Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έρχονται σε επαφή με διαφορετικές καταστάσεις και συνθήκες εργασίας στη διάρκεια της διδακτικής τους εμπειρίας, όπως οι προσωπικότητες των μαθητών τους, το οικογενειακό περιβάλλον, η εθνικότητα το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας, κ.ά. Στη διαρκή αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων και μαθητών με κοινά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένο προφίλ, από τους ειδικούς παιδαγωγούς, ίσως να ωφελείται η λιγότερο εποικοδομητική σκέψη τους σε σύγκριση με αυτή των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Εκτός από τη διαφορά στη γενική εποικοδομητική σκέψη μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά τόσο στην κατηγορική σκέψη όσο και στην αφελή αισιοδοξία. Οι δυο αυτές συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης είναι αρνητικές και μειώνουν τη συνολική εποικοδομητική σκέψη ενός ατόμου. Και στις δυο αυτές κατηγορίες βρέθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί σημειώνουν υψηλότερο σκορ. Φαίνεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής κατηγοριοποιούν καταστάσεις και ανθρώπους εμφανίζοντας άκαμπτη σκέψη, θεωρώντας ότι υπάρχει μόνο ένας σωστός τρόπος να γίνει κάτι και αυτός είναι ο δικός τους. Παρόλα αυτά, επειδή οι αποφάσεις είναι ξεκάθαρες για αυτούς, αναλαμβάνουν την επίλυση ενός προβλήματος με ευκολία και χωρίς ιδιαίτερους ενδοιασμούς (Epstein, 1998, 43). Διαιρώντας το περιβάλλον σε κατηγορίες, οι ειδικοί παιδαγωγοί δρουν ραγδαία αποφασιστικά, απρόσκοπτα, και χωρίς σκέψη για εναλλακτικές ενέργειες. Οι εμπειρίες και οι αντικειμενικά δυσκολότερες

καταστάσεις τις οποίες πρέπει να διαχειριστούν οι ειδικοί παιδαγωγοί ίσως τους έχουν ωθήσει σε έναν πιο κατηγορικό τρόπο σκέψης αφού, σε στιγμές κρίσης, η κατηγορική σκέψη είναι ιδιαίτερα βοηθητική καθώς δεν υπάρχει χρόνος για αμφιθυμία.

Οι γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί σημειώνουν μεγαλύτερο σκορ στην εσωτερική σκέψη δείχνοντας ότι τείνουν σε μια μη ρεαλιστή κατεύθυνση αντιμετώπισης της πραγματικότητας συγκριτικά με τους άντρες. Η εσωτερική σκέψη είναι μια συνιστώσα της εποικοδομητικής σκέψης η οποία φαίνεται να παρουσιάζει ενδιαφέρουσες διαφορές στα δυο φύλα (Epstein, 1998, 44), γεγονός το οποίο επιβεβαιώθηκε από την παρούσα έρευνα. Αξίζει να σχολιαστεί επίσης ότι η εσωτερική σκέψη και των δυο φύλων είναι χαμηλή και οι όποιες διαφορές υπάρχουν βρίσκονται μεταξύ αυτού του επιπέδου.

Από την ανάλυση της επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στον τρόπο σκέψης τους, παρατηρήθηκε ότι αυτή διαδραματίζει κάποιο ρόλο όσον αφορά την κατηγορική και την εσωτερική σκέψη, εύρημα το οποίο συμφωνεί με την έρευνα των Park et al. (1997). Σε όλες τις ηλικίες οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίπεδο της μέσης κατηγορικής σκέψης, με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 46-55 ετών να παρουσιάζονται περισσότερο επικριτικοί και μη ανεκτικοί, κατηγοριοποιώντας τους ανθρώπους σε καλούς και σε κακούς. Για τη συνιστώσα της εσωτερικής σκέψης παρουσιάστηκαν κάποιες διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο σκέψης των ηλικιών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί ηλικιών έως 53 ετών και από 56 ετών και πάνω έχουν χαμηλή εσωτερική σκέψη ενώ οι εκπαιδευτικοί ενδιάμεσων ηλικιών παρουσιάζουν πολύ χαμηλή εσωτερική σκέψη. Συμπερασματικά για τη συνιστώσα της εσωτερικής σκέψης μπορούμε να πούμε ότι ως ένα σημείο οι ειδικοί παιδαγωγοί ηλικιών 36-55 είναι περισσότερο ανοιχτοί σε νέες ιδέες συγκριτικά με μικρότερους και μεγαλύτερους συνάδελφους τους. Μια ερμηνεία για το γεγονός αυτό θα μπορούσε να είναι ότι εκπαιδευτικοί μικρής ηλικίας οι οποίοι δεν έχουν εμπειρία στις συνθήκες της ειδικής αγωγής και στον χειρισμό των μαθητών βασίζονται στις γνώσεις τις οποίες έλαβαν κατά την εκπαίδευσή τους και δύσκολα μετακινούνται από αυτές. Στην άλλη περίπτωση εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων ηλικιών έχουν συνηθίσεις και κατασταλάξει σε μεθόδους και διαδικασίες οι οποίες λειτουργούν με τους μαθητές τους οπότε είναι πιο δύσκολο να αλλάξουν γνώμη και πεποιθήσεις.

Ένα χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών το οποίο ενισχύει την εποικοδομητική τους σκέψη είναι η απόκτηση ενός τίτλου σπουδών στην ειδική αγωγή. Βρέθηκε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο επίπεδο εποικοδομητικής σκέψης των εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού στην ειδική αγωγή και οι οποίοι βρίσκονται στο επίπεδο της υψηλής εποικοδομητικής σκέψης από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν σπουδές στην ειδική αγωγή, και παρόλα αυτά εργάζονται σε τέτοιες δομές, οι οποίοι βρίσκονται στο επίπεδο της μέσης εποικοδομητικής σκέψης. Επομένως προκύπτει το συμπέρασμα ότι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην ειδική αγωγή αντιμετωπίζουν τις διάφορες καταστάσεις ως πρόκληση και όχι ως απειλή, στηριζόμενοι στην εκπαίδευσή τους τόσο στη θεωρητική όσο και στην πρακτική. Αντίθετα εκπαιδευτικοί οι οποίο δεν έχουν εκπαιδευτεί και δεν γνωρίζουν τις καταστάσεις τις οποίες χρειαστεί να

αντιμετωπίσουν δυσκολεύονται περισσότερο στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων που είναι δυνατόν να προκύψουν.

Αναφορικά με τη θέση ευθύνης των ειδικών παιδαγωγών προέκυψε ότι διευθυντές σε δομές ειδικής αγωγής έχουν υψηλή συμπεριφορική αντιμετώπιση, θετική συνιστώσα της εποικοδομητικής σκέψης, ενώ οι εκπαιδευτικοί μέση συμπεριφορική αντιμετώπιση. Φαίνεται ότι η διαχείριση δομών ειδικής αγωγής και οι προκλήσεις, τις οποίες χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν κατά τη διαχείρισή τους οι διευθυντές, έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη της συμπεριφορικής αντιμετώπισης κάνοντάς τους να μπορούν με περισσότερη ευελιξία να παρακάμπτουν εμπόδια να αντισταθμίζουν γρήγορα τις αποτυχίες με επιτυχίες, με σκοπό να ανακτήσουν τον έλεγχο. Επιπλέον η υψηλή συμπεριφορική αντιμετώπιση έχει συμβάλει θετικά και τη γενική εποικοδομητική σκέψη των διευθυντών συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν κατέχουν θέση ευθύνης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι από το χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών τα όποια επιδρούν στη σκέψη τους το άγχος είναι εκείνο το οποίο επηρεάζει σχεδόν όλες τις συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης, τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές. Η επεξεργασία των δεδομένων δείχνει ότι υψηλή συναισθηματική αντιμετώπιση έχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίο αισθάνονται λίγο ή καθόλου άγχος κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Αναφορικά με τη συνιστώσα της κατηγορικής σκέψης παρατηρήθηκε ότι διαφορά υπάρχει μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι αισθάνονται άγχος μερικές φορές και σε εκείνους που αισθάνονται άγχος πολλές φορές και οι οποίοι σκέφτονται περισσότερο κατηγορικά από τους πρώτους. Για τη γενική εποικοδομητική σκέψη οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιμετωπίζουν άγχος συχνά διαφέρουν από εκείνους οι οποίο έχουν άγχος μερικές φορές και από εκείνους οι οποίοι δεν έχουν άγχος καθόλου, με τις διαφοροποιήσεις αυτές να συμβαίνουν στο ίδιο υψηλό επίπεδο.

6. Περιορισμοί της έρευνας - προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Για την αξιολόγηση της εποικοδομητικής σκέψης, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία αυτοαναφοράς. Η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να έχει αποφύγει τις αποκλίσεις από την πραγματικότητα που οφείλονται στη συνειδητή ή μη πρόθεση των συμμετεχόντων να εξωραΐζουν την εικόνα που δίνουν με τις απαντήσεις τους. Η υψηλή εποικοδομητική των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν συνδέεται πάντοτε με υψηλά επίπεδα ικανότητας και πραγματικής γνώσης (Bostock & Boon, 2012). Η παρούσα μελέτη θα ενισχυθεί σε μεγάλο βαθμό αν δοθεί ένα εργαλείο μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Τα ευρήματα από την παρούσα μελέτη αποτελούν ένα εφαλτήριο για μελλοντική έρευνα που θα μπορούσε να διερευνήσει τις επιπτώσεις της σκέψης των εκπαιδευτικών σε άλλους συνυπάρχοντες παράγοντες, όπως η διδασκαλία και τα επιτεύγματα των μαθητών. Εκτός των εργαλείων η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε συνέντευξη

ή παρατήρηση των εκπαιδευτικών στην τάξη για να υπάρχει μια γενική εικόνα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν για το πώς διαχειρίζονται την τάξη.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει σε περισσότερη ευαισθητοποίηση και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από προγράμματα που προωθούν την εποικοδομητική σκέψη και συμβάλλουν στη δημιουργία διδακτικών προσεγγίσεων οι οποίες λαμβάνουν υπόψη την ψυχοσύνθεση των εκπαιδευτικών (Cooley & Yovanoff, 1996· Absellatif, 2022). Επιπλέον, τα προγράμματα αυτά προτείνεται να λειτουργήσουν και ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα τους επιτρέψει να κατανοούν καλύτερα, να παρεμβαίνουν δημιουργικά και να προωθούν αποτελεσματικά καινοτόμες προσεγγίσεις διδασκαλίας στον εκπαιδευτικό χώρο του σχολείου.

Βιβλιογραφία

APA Dictionary of Psychology. (n.d.). *Constructive Thinking*. Retrieved August 30, 2021 from https://dictionary.apa.org/constructive-thinking

Betoret, F. & Artiga, A. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy, and burnout. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(2), 637-654. doi: 10.1017/s1138741600002316

Bostock, L. & Boon, H. (2012). Pre-service teachers' literacy self-efficacy and literacy competence. *Australian and International Journal of Rural Education, 22*(1) 19-37.

Chávez, M., Contreras, O. & Velázquez, M. (2013). Adaptación y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios. *En Psicogente, 16*(30), 311-323.

Cooley, E. & Yovanoff, P. (1996). Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and to improve retention of special educators. *Exceptional Children, 62*(4), 336-355. https://doi.org/10.1177/001440299606200404

Epstein, S. (1998). *Constructive thinking. The key of emotional intelligence*. London: Paeger Publishers.

Maslach, C. & Schaufeli, W. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397

Mohammed, A. A. (2019). Effect of scaffolding strategy on biology students' academic achievement in senior secondary schools in Gombe state, Nigeria. *International Journal of Education and Social Science Research*, *2*(05), 35-47.

Park, C. L., Moore, P. J., Turner, R. A. & Adler, N. A. (1997). The Roles of Constructive Thinking and Optimism in Psychological and Behavioral Adjustment During Pregnancy. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(3), 584-592. https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.3.584

Rey, E., Ortega, M. M., Garcia Alonso, M. O. & Diaz-Rubio, M. (2009). Constructive thinking, rational intelligence and irritable bowel syndrome. *World Journal of Gastroenterology. 15*(25), 3106-3113. doi: 10.3748/wjg.15.3106

Santos-Ruiz, A., Fernandez-Serrano, M. J., Robles-Ortega, H., Perez-Garcia, M., Navarrete-Navarrete, N. & Peralta-Ramirez, M. I. (2012). Can Constructive Thinking Predict

Decision Making? *Journal of Behavioral Decision Making, 25*(5), 469-475. doi: https://doi.org/10.1002/bdm.747

Shwaqi, A. (2009). Constructive thinking: Its relation to feeling of happiness, stress-coping strategies, academic achievement, and psychological adjustment among college students. *The Egyptian Journal of Psychological Studies: The Egyptian Society for Psychological Studies*, *19*(65), 1-46. http://search.mandumah.com/Record/1009908

Thayer-bacon, B. (2000). *Constructive Thinking versus Critical Thinking* (pp. 21-39).

Zagona, A., Kurth, J. & Macfarland, S. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education, 40*(3), 163-178. https://doi.org/10.1177/0888406417692969

Augmented Reality as an instructional tool for teaching English as a Foreign Language to students with Intellectual Disability

Danai Rapti
PhD Candidate, University of Ioannina
danairapti@hotmail.com
Spyridon-Georgios Soulis
Professor, University of Ioannina
ssoulis@uoi.gr

Abstract
Research regarding effective methods and techniques for teaching English as a Foreign Language (EFL) to students with Intellectual Disability (ID) is scarce, thus, the study of effective teaching models that cater for the needs of students with ID is deemed necessary. Augmented Reality (AR) is an emergent technology which can prove to be a valuable tool in the EFL classroom in general education as well as in special education. The aim of the present research is to evaluate the effectiveness of AR for teaching EFL to students with ID and typically developing students in terms of their vocabulary performance and vocabulary retention. An intervention was implemented to the control and experimental groups with a pre-/posttest and delayed posttest design. The results showed that AR technology can potentially be an effective tool for EFL teaching both for students' categories.

Keywords: Augmented Reality (AR), English as a Foreign Language (EFL), Intellectual Disability (ID)

0. Introduction

English is an international language spoken by millions across the globe and used as the dominant language in trade, commerce, politics and finances. Thus, the interest in English as a Foreign Language (EFL) studies is high. One of the most important parts of foreign language learning is vocabulary. Wilkins (1972, 111) has stated that "without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing at all can be conveyed". Effective vocabulary acquisition includes a number of skills such as being able to pronounce the word correctly, understanding the meaning of a word in context and knowing how to spell the word (Ehri & Rosenthal, 20007). Nation (2001) has further stressed the importance of vocabulary in the field of EFL by claiming that vocabulary learning plays a vital role to the acquisition of all four language skills, namely, listening, speaking, reading and writing. Vocabulary retention is equally important. Pimsleur (1967) has noted that when a learner does not review the acquired vocabulary frequently it inevitably fades and Nation (2001) has emphasized the importance of retrieval processes otherwise students easily forget the vocabulary.

According to the 12th edition of the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAID) manual Intellectual Disability (ID) is a disability characterized by significant limitations in both intellectual functioning and adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical skills. This disability originates during the developmental period, which is defined operationally as before the individual attains age 22 (Schalock et al., 2021). Students with ID face a particular set of challenges, namely a memory deficit, attention deficit and lack in motivation (Heward, 2013). Students with ID could potentially greatly benefit from being exposed to a foreign language as it is reported that such linguistic experience can lead to a boost in the development of executive control processes, such as improvement of attention, and sustainment of these advantage through later age (Bialystok, 2007).

Augmented Reality (AR) is an emergent technology and there have been many attempts by researchers to define it, the most prominent of which is Azuma's (1997). Previous definitions limited AR to specific technologies such as Head-Mounted-Displays (HMDs). Azuma (1997) gave a broader definition of AR proposing that it has three main characteristics: it combines the real and the virtual, it is interactive in real time and it is registered in 3D. According to Azuma (1997) AR is a variation of Virtual Reality (VR). The main difference between the two technologies is that in VR the user is completely immersed in a way that he cannot see the real world around him, while, in an AR environment the user can see both virtual and real objects coexisting in the same space. In this way AR supplements reality rather than completely replacing it.

A potential explanation of the effectiveness of AR on learning may be provided by Mayer's (2014) Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) which postulates principles for the design of effective multimedia material. Sommeraurer and Müller (2018) argue that if AR activities are designed in the right way, they incorporate a subset of these design principles, more specifically, the multimedia principle, the spatial contiguity principle, the temporal contiguity principle, the modality principle and the signaling principle.

AR has been applied in various sectors such as in marketing, sports, entertainment, tourism, architecture, museums and the military. The widespread use of mobile devices and smartphones has rendered AR accessible, sparking the interest of the educational community to explore its benefits on learning. Among the reported benefits is the fact that it draws students' attention, increases participation and motivation, promotes creativity and imagination, increases interaction with the real world, provides personalized learning and caters for different learning styles (Çetinkaya & Akçay, 2013).

Dunleavy (2014) notes that in order for educators to create effective AR learning experiences for their students they need to take into account certain design principles. The first principle is 'Enable and then challenge'. This principle leads the students gradually into the AR experience, thus, avoiding one of the most frequently reported AR design challenges which is student cognitive overload as they have to simultaneously manipulate the mobile device and focus on the learning content. The second principle is 'Drive by

gamified story', which emphasizes the importance of the game-like component of the AR experience which can include scoring systems or rewards linked to a compelling narrative. The last principle is 'See the Unseen', which takes advantage of the capability of AR to make visible the otherwise invisible such as the roots of a tree or the anatomy of the human body.

1. Literature Review

The educational potential of AR has long been documented with a plethora of researches highlighting the beneficial effects it has especially on students' motivation and attention. In the field of general education, the enhancement of EFL teaching material with AR technology has shown very promising results. For example, in the research of Taskiran (2019) a study was performed on typically developing students in order to determine how the students evaluate their AR learning experience in the EFL classroom. The analysis of the data revealed that the students found AR very enjoyable and highly motivating. Furthermore, they stated that the AR enriched activities caught their attention immediately and sustained their attention throughout the session.

Similarly, Shaltout et al. (2020) have implemented an educational intervention to teach vocabulary through an AR application. The results of the study showed that the participants particularly enjoyed the intervention because of the way they interacted with the application. Their learning outcome was significantly improved and quantitative data revealed that the user satisfaction was high. Recently, Muhammad et al. (2021) used AR to teach the English alphabet to non-native students and the results showed that AR was highly effective in terms of performance, motives and attitude.

On a similar note, in the field of special education AR has been successfully employed as an instructional tool for students with disabilities and particularly for students with ID. Regarding the aforementioned student population, as it is noted in the metanalysis of Köse & Güner-Yildiz (2021) AR has been used in to create interesting learning environments in order to teach various academic skills such as Math, Science and Language but also important living skills such as navigation, self-care, money handling, controlling unwanted behavior and improvement of physical activity. Similarly, Jdaitawi & Kan'an (2022) carried out a metanalysis regarding the use of AR on students with disabilities and their results showed that AR was mostly used in intellectual disability settings. Among the reported benefits, apart from enhanced performance, were improvements in the area of social skills, social relationships and engagement.

Regarding the employment of AR in order to teach EFL to students with ID the literature review revealed a dearth of research. Yaacob's (2019) research focused on low ability students and revealed the positive effect of an AR intervention, used to teach EFL vocabulary as it greatly enhanced their motivation and attention. Begic et al. (2020) focused on students with Complex Communication Needs (CNN) including students with cognitive impairments and also highlighted the effectiveness of AR technology in vocabulary instruction. However, there is lack of research focusing solely on ID and on

whether AR is an effective instructional tool for EFL instruction. With this in mind, we aim to fill this literature gap so as to determine an effective teaching methodology which will cater for the students specific learning needs. Therefore, we posed the following research questions.

2. Research Questions

The aim of the present research is to compare two teaching methodologies – traditional teaching and AR teaching – for English vocabulary acquisition and retention and to determine which one is more effective. Therefore, the following research questions were posed:

RQ1: Is there a statistically important difference between AR teaching and traditional teaching in terms of EFL vocabulary performance and retention of students with ID?

RQ2: Is there a statistically important difference between AR teaching and traditional teaching in terms of EFL vocabulary performance and retention of typically developing students?

3. Methodology

3.1 Research Design

In order to evaluate the intervention a pre-/posttest and delayed posttest research design was used with experimental and control group.

3.2 Data Collection

The data collection was performed by the interventionist. A pre-test was administered prior to the intervention at a secluded part of the school on a one-on-one basis. The duration of the test was approximately 15 minutes. Following the same procedure, the post test was administered as soon as the intervention ended and the delayed post-test was administered one month after the completion of the intervention. The pre-test/posttest and delayed posttest, which were exactly the same, were designed by the interventionist following the directions for English language teaching as defined by the National Curriculum.

3.3 Data Analysis

The data analysis was performed with the statistical program SPSS 24. There was a Kolmogorov-Smirnov test and a Shapiro-Wilk test of normality, a Levene's test to assess the equality of variances and a t-test to evaluate the means. If the sample was equally distributed the nonparametric Mann-Whitney test was performed.

3.4 Participants

A total of 24 students took part in the present research, 13 of whom were boys and 11 were girls. Half of the students had ID, while the rest 12 were typically developing. Their age ranged between 6 and 12 years. All of the students attended public schools in the

prefecture of Epirus, Greece. The students with ID attended a special education school and the typically developing students a general education school. The sample was divided into four groups. The first group consisted of 6 students with ID who were taught English vocabulary with AR (experimental group). The second group consisted of 6 students with ID who were taught English vocabulary with the traditional method (control group). The third group consisted of 6 typically developing students who were taught English vocabulary with AR (experimental group). The fourth group consisted of 6 typically developing students who were taught English vocabulary with the traditional method (control group).

Regarding the students with ID, they had all been diagnosed with mild intellectual disability as they were assessed through WISC-V by specialists at the Educational and Consulting Support Centre (KEDASY) – a decentralized public sector structure located in each prefecture whose aim is to support Special Education schools. In order to divide the sample of students with ID into the control group and the experimental group the following criteria were set: the cognitive age of students as opposed to the biological age and their level in English (basic knowledge). As far as the typically developing students are concerned, the criterion was the similar level of English (basic knowledge).

3.5 Materials

The materials that were used during the educational intervention for the control groups were photocopies and a blackboard. On the other hand, the materials used for the experimental groups were printed AR markers and a tablet though which the AR app was accessed.

3.6 Procedure

The intervention took place within a period of 3 months. It included a total of 50 target words. The students were taught 2 words per session and there were 2 sessions per week, apart from the 12th week when 3 sessions took place.

The design of the AR activities was based on Dunleavy's (2014) "Design Principles for Augmented Reality Learning" and on the Mayer's principles for the design of effective multimedia instructions postulated in his Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) as highlighted by Sommeraurer & Müller (2018). The vocabulary items were chosen in order to spark the students' interest and because they were deemed useful for the students' everyday reality. They were grouped into 5 thematic categories, namely fruit, animals, school objects, house objects and clothes. Each category contained 10 words.

The students of the control groups were taught with the traditional method while the students of the experimental groups were taught with AR. The latter were given a tablet and AR markers and performed game-like activities. Those included scanning the AR markers to watch a video with content relevant to the target word. Also, hearing the correct pronunciation of the words and recording their voice to hear their pronunciation. Lastly, the students played a spelling game to learn how to write the word correctly.

4. Results

Regarding the first research question, first, in order to determine the difference in vocabulary performance, the post test scores of the experimental and control groups of students with ID were compared. According to the normality test, there was a normal distribution for the post test data of students with ID because the null hypothesis is not rejected (p>0,05) (Table 1). Thus, the examination of the vocabulary performance in the post test scores of both groups of students with ID can be completed with t-test of independent samples.

Table 1: Normality test of post test data for experimental and control group of students with ID

Group of students with ID	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Experimental group	,167	6	,200*	,982	6	,960
Control group	,202	6	,200*	,853	6	,167

In the table below (Table 2), it can be observed that the statistical control in level of significance 5% showed that there are important differences in the score of posttest between the experimental group (M=13.00, Sd=.89443) and the control group (M=9.00, Sd=.63246) (t(10)=8.944, p=.000). More specifically, the experimental group significantly outperformed the control group, in other words, the use of AR greatly improved the vocabulary performance of students with ID compared to traditional teaching.

Table 2: Independent samples t-test to compare the post test score between the experimental and control group of students with ID

	Group of students with ID	Mean	Sd	t	Df	p-value
Post test	Experimental group	13,00	,89443	8.944	10	.000
	Control group	9,00	,63246			

Then, in order to determine the difference in vocabulary retention, the delayed post test scores of the experimental and control groups of students with ID were compared. According to the normality test, there was a normal distribution for the delayed post test data of the experimental group of students with ID and a non-normal distribution for the delayed post test data of the control group of students with ID, thus the non-parametric Mann-Whitney test was used (Table 3).

Table 3: Normality test of delayed post test data for experimental and control group of students with ID

Group of students with ID	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Experimental group	,167	6	,200*	,982	6	,960
Control group	,492	6	,000	,496	6	,000

According to the Mann-Whitney test, there is a statistically important difference in the delayed post test scores of the two groups of students with ID (U=.000, z=2.994, p=.003). More specifically, the experimental group (M=12.00, Sd=.63246) scored significantly higher in the delayed posttest than the control group (M=5.50, Sd=.83666) which means that the use of AR had a greater effect on the vocabulary retention than traditional teaching (Table 4).

Table 4: Mann-Whitney test to compare the delayed post test score between the experimental and control group of students with ID

	Group of students with ID	Mean	Sd	U	z	p-value
Delayed post test	Experimental group	12,00	,63246	.000	2.994	.003
	Control group	5,50	,83666			

Regarding the second research question, first, the post test scores are compared to examine whether there is a statistically important difference in the vocabulary performance between the experimental and the control group of typically developing students. According to the normality test, there was a normal distribution for the post test data of typically developing students because the null hypothesis is not rejected (p>0,05) (Table 5). Thus, the examination of the vocabulary performance in the post test scores of both groups of students with ID can be completed with t-test of independent samples.

Table 5: Normality test of post test data for experimental and control group of typically developing students

Group of typically developing students	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Experimental group	,167	6	,200*	,982	6	,960
Control group	,285	6	,138	,831	6	,110

More specifically, the statistical analysis at a level of significance 5%, did not show significant differences in the score of the posttest between the experimental (M=16.00, Sd=.89443) and control group (M=15.00, Sd=.89443) (t(10)=1.936, p=.082) of typically developing students (Table 6). In other words, AR teaching and traditional teaching improved the vocabulary performance of typically developing students in a similar way.

Table 6: Independent samples t-test to compare the post test score between the experimental and control group of typically developing students

	Group of typically developing students	Mean	Sd	t	df	p-value
Post test	Experimental group	16,00	,89443	1.936	10	.082
	Control group	15,00	,89443			

The final step was to examine the difference in vocabulary retention by comparing the delayed post test scores of the experimental and control groups of typically developing students. There was a normal data distribution for each group of typically developing students because the null hypothesis is not rejected (p>0,05) (Table 7), which means that the examination of retention in the delayed posttest of typically developing students can be achieved with t-test of independent samples.

Table 7: Normality test of delayed post test data for experimental and control group of typically students

Group of typically developing students	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Experimental group	,241	6	,200*	,913	6	,456
Control group	,167	6	,200*	,982	6	,960

The statistical analysis at a level of significance 5% (Table 8), showed that there was a significant difference in the delayed post test scores between the two groups of typically developing students (t(10)=11.619, p=.000). To be more specific, the experimental group (M=15.00, Sd=.89443) scored higher than the control group (M=9.00, Sd=.89443), that is to say AR teaching was more effective than traditional teaching regarding the vocabulary retention of typically developing students.

Table 8: Independent samples t-test to compare the delayed post test score between the experimental and control group of students with ID

	Group of typically developing students	Mean	Sd	t	df	p-value
Delayed post test	Experimental group	15,00	,89443	11.619	10	.000
	Control group	9,00	,89443			

5. Discussion

The study intended to find out whether AR technology is effective for EFL vocabulary teaching for students with ID and typically developing students. The findings revealed that AR was effective for both student categories. More specifically, regarding the first research question, it was found that AR technology was more effective than traditional teaching in terms of vocabulary performance for students with ID. This finding is in line with the findings of Colpani & Homem (2021) who similarly combined gamification elements and AR technology and found that the intervention was effective for students with ID because it addressed their deficit in memory, attention and motives. It is also in agreement with Yaacob et al. (2019) who found that AR technology was an effective tool to teach EFL vocabulary to low ability students as it significantly improved their performance.

Furthermore, the results showed that AR was more effective than traditional teaching in terms of vocabulary retention for students with ID. This finding extends the literature and agrees with the findings of Cacciatore (2018) who implemented an educational intervention to students with ID using AR technology. Among the findings there was clear evidence that the acquired knowledge was retained long after the intervention was over as the students scored highly on the delayed posttest. Similarly, Lin et al. (2016) noted the high vocabulary retention among students with ADHD and reading difficulties after the employment of AR technology. The fact that AR use is linked to high retention of knowledge or of the acquired skills for students with ID is also supported by the research of Chang et al. (2013) who used AR to teach vocational skills to students with ID and the research of Kang and Chang (2020) who used AR to teach life skills to students with ID.

Regarding the second research question, AR and traditional teaching yielded approximately the same results in terms of vocabulary performance for typically developing students, with AR taking only a slight precedence. This finding is in agreement with Chang et al. (2011), Chen and Chan (2019), Faisal (2017) and Lee (2020) who assessed the effectiveness of AR compared to traditional teaching and reached mixed results. The lack of a statistically important difference in the performance between the two teaching methods can possibly be attributed to the fact that AR distracted the students and they could not focus on the required task. On the other hand, this finding is in disagreement with many researchers who emphasize the supremacy of AR, leading to a significantly improved performance for typically developing students, compared to traditional

teaching (Barreira et al., 2012· Kirrikaya & Basgul, 2019· Redondo, 2020· Tsai, 2020· Uiphanit et al., 2020).

Moreover, the analysis of the results revealed that AR was much more effective than traditional teaching in terms of vocabulary retention for typically developing students. This finding is in line with the studies of Solak and Cakir (2015), Santos et al. (2016), who used AR technology to teach EFL vocabulary to typically developing students and found that there was a high score in the delayed posttest. Similarly, Costuchen et al. (2020) and Ibrahim et al. (2018) employed AR to teach Spanish vocabulary to typically developing students and found that there was a high degree of vocabulary retention. This finding can be attributed to the multisensory experiences that AR offers to the students, giving them plenty of opportunities to use many sensory channels.

All in all, regarding students with ID, AR teaching, compared to traditional teaching, was more effective for vocabulary performance and vocabulary retention and, regarding typically developing students, AR compared to traditional teaching, was not more effective for vocabulary performance but it was more effective for vocabulary retention.

Conclusion

In conclusion, AR technology has the potential to make a valuable contribution in the EFL classroom both for students with ID and for typically developing students. The findings of the present study should be interpreted with caution as certain limitations exist. One limitation is the small size of the sample. Only 24 students took part, therefore, the results cannot be generalized. Furthermore, only vocabulary was assessed, while other components of language instruction, such as grammar or reading could also be evaluated. In this way, we only have a limited view of the effectiveness of the AR technology for EFL teaching. A suggestion for further study would be to examine students' attitudes towards the use of AR. More specifically, qualitative data could be collected via semi-structured interviews or questionnaires in order to explore whether students find AR technology practical and useful and if it has a positive impact on their motives and interest.

Bibliography

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: teleoperators & virtual environments*, *6*(4), 355-385.

Barreira, J., Bessa, M., Pereira, L. C., Adão, T., Peres, E & Magalhães, L. (2012). MOW: Augmented Reality game to learn words in different languages: Case study: Learning English names of animals in elementary school. In *7th Iberian conference on information systems and technologies (CISTI 2012)* (pp. 1-6).

Begic, M., Cirimotic, M., Farkas, I., Skoric, I., Car, Z., Rasan, I. & Zilak, M. (2020). Software prototype based on augmented reality for mastering vocabulary. In *2020 43rd International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO)* (pp. 446-451).

Bialystok, E. (2007). Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *10*(3), 210-223.

Cacciatore, G. (2018). *Video Prompting Delivered via Augmented Reality to Teach Transition-Related Math Skills to Adults with Intellectual Disabilities*. Dissertation. Brigham Young University.

Çetinkaya, H. H. & Akçay, M. (2013). Eğitim ortamlarında arttırılmış gerçeklik uygulamaları. *Akademik Bilişim Kongresi, Antalya*, *11*(2015), 66-69.

Chang, Y. J., Chen, C. H., Huang, W. T. & Huang, W. S. (2011). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of English learning using augmented reality. In *2011 IEEE International Conference on Multimedia and Expo* (pp. 1-6).

Chang, Y., Kang, Y. & Huang, P. (2013). An augmented reality (AR)-based vocational task prompting system for people with cognitive impairments. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 3049-3056.

Chen, R. W. & Chan, K. K. (2019). Using augmented reality flashcards to learn vocabulary in early childhood education. *Journal of Educational Computing Research*, *57*(7), 1812-1831.

Colpani, R. & Homem, M. R. P. (2015). An innovative augmented reality educational framework with gamification to assist the learning process of children with intellectual disabilities. In *2015 6th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA)* (pp. 1-6).

Costuchen, L. A., Darling, S. & Uytman, C. (2020). Augmented reality and visuospatial bootstrapping for second-language vocabulary recall. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *15*(4), 352-363.

Dunleavy, M. (2014). Design principles for augmented reality learning. *TechTrends*, *58*(1), 28-34.

Ehri, L. C. & Rosenthal, J. (2007) Spellings of words: A neglected facilitator of vocabulary learning. *Journal of Literacy Research*, *39*(4): 389-409.

Faisal, S. (2017). Gamification of foreign language vocabulary learning using mobile augmented reality. *IEEE.*

Heward, W. L. (2013). *Exceptional Children: An introduction to Special Education*. Pearson: London.

Ibrahim, A., Huynh, B., Downey, J., Höllerer, T., Chun, D. & O'donovan, J. (2018). Arbis pictus: A study of vocabulary learning with augmented reality. *IEEE transactions on visualization and computer graphics*, *24*(11), 2867-2874.

Jdaitawi, M. T. & Kan'an, A. F. (2022). A Decade of Research on the Effectiveness of Augmented Reality on Students with Special Disability in Higher Education. *Contemporary Educational Technology*, *14*(1).

Kang, Y. S. & Chang, Y. J. (2020). Using an augmented reality game to teach three junior high school students with intellectual disabilities to improve ATM use. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(3), 409-419.

Kirikkaya, E. S. M. A. & Basgul, M. (2019). The effect of the use of augmented reality applications on the academic success and motivation of 7th grade students. *Journal of Baltic Science Education*, *18*(3).

Köse, H. & Güner-Yildiz, N. (2021). Augmented reality (AR) as a learning material in special needs education. *Education and Information Technologies*, *26*(2), 1921-1936.

Lee, J. (2020). Problem-based gaming via an augmented reality mobile game and a printed game in foreign language education. *Education and Information Technologies*, 1-29.

Lin, C. Y., Yu, W. J., Chen, W. J., Huang, C. W. & Lin, C. C. (2016). The effect of literacy learning via mobile augmented reality for the students with ADHD and reading disabilities. In *International conference on universal access in human-computer interaction* (pp. 103-111).

Mayer, R. E. (2014). Research-Based Principles for Designing Multimedia Instruction Overview of Multimedia Instruction. In V. A. Benassi, C. E. Overson, C. M. Hakala (Eds.), *Applying Science of Learning in Education*, *American Psychological Association* (pp. 59-70).

Muhammad, K., Khan, N., Lee, M. Y., Imran, A. S. & Sajjad, M. (2021). School of the future: A comprehensive study on the effectiveness of augmented reality as a tool for primary school children's education. *Applied Sciences*, *11*(11), 5277.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pimsleur, P. (1967) A memory schedule. *The Modern Language Journal*, 51(2): 73-75.

Redondo, B., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A. & Ruiz, R. S. (2020). Integration of augmented reality in the teaching of English as a foreign language in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, *48*(2), 147-155.

Santos, M. E. C., Taketomi, T., Yamamoto, G., Rodrigo, M. M. T., Sandor, C. & Kato, H. (2016). Augmented reality as multimedia: the case for situated vocabulary learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *11*(1), 1-23.

Schalock, R. L., Luckasson, R. & Tassé, M. J. (2021). An Overview of Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *126*(6), 439-442.

Shaltout, E. H., Afifi, A. & Amin, K. M. (2020). Augmented Reality Based Learning Environment for Children with Special Needs. In *2020 15th International Conference on Computer Engineering and Systems (ICCES)* (pp. 1-7).

Solak, E. & Cakir, R. (2015). Exploring the Effect of Materials Designed with Augmented Reality on Language Learners' Vocabulary Learning. *Journal of Educators Online*, *12*(2), 50-72.

Sommerauer, P. & Müller, O. (2018). Augmented Reality in Informal Learning Environments: Investigating Shortterm and Long-term Effects. *Proceedings of the 51st Hawaii International Conference on System Sciences,* 1423-1430.

Taskiran, A. (2019). The effect of Augmented Reality games on English as a foreign language motivation. *E-learning and Digital Media*, *16*(2), 122-135.

Tsai, C. C. (2020). The Effects of Augmented Reality to Motivation and Performance in EFL Vocabulary Learning. *International Journal of Instruction*, *13*(4), 987-1000.

Uiphanit, T., Unekontee, J., Wattanaprapa, N., Jankaweekool, P. & Rakbumrung, W. (2020). Using Augmented Reality (AR) for Enhancing Chinese Vocabulary Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *15*(17), 268-276.

Wilkins, D. A. (1972) *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold

Yaacob, A., Zaludin, F., Aziz, N., Ahmad, N., Othman, N. A. & Fakhruddin, R. A. M. (2019). Augmented Reality (AR) Flashcards as a Tool to Improve Rural Low Ability Students' Vocabulary. *Practitioner Research*, 1, 29-52.

Υποστήριξη φοιτητών με αναπηρία: αποτύπωση μιας κατάστασης - πιλοτική έρευνα

Μαρία-Ιφιγένεια Μπίκα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
pel100045@uoi.gr
Νίκη Γόγολου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
pel100040@uoi.gr
Γρηγόριος Κολύδας
Μεταπτυχιακός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
pel100041@uoi.gr
Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη
Κάθε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα απαιτείται να παρέχει στους φοιτητές με αναπηρία υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές ευκαιρίες και να διασφαλίζει τη δημιουργία ισότιμων κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους φοιτητές με ή δίχως αναπηρία. Η κατανόηση του προφίλ κάθε αναπηρίας, η αναγνώριση των δυσκολιών αλλά και των δυνατοτήτων των φοιτητών με αναπηρία και η ετοιμότητα του Πανεπιστημίου να ανταποκρίνεται με αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες αποτελούν προϋποθέσεις επιτυχούς συμπερίληψης. Χρέος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η παροχή υποστήριξης και η δημιουργία κέντρων για τους φοιτητές με αναπηρία στο πλαίσιο της λειτουργίας τους, με σκοπό να συμβάλλουν στην απρόσκοπτη επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων και από τη συγκεκριμένη ομάδα φοιτητών. Η παρούσα μελέτη καταπιάνεται με την επίδραση των υπηρεσιών οι οποίες παρέχονται στους φοιτητές με αναπηρία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Επιπλέον, συζητούνται οι προοπτικές για τη μελλοντική βελτίωση των υφιστάμενων δομών με στόχο την προώθηση των δικαιωμάτων των φοιτητών με αναπηρία ως προς την πρόσβαση και γενικότερα την ισότιμη συμμετοχή στα εν Ελλάδι πανεπιστήμια. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα φοιτητές με αναπηρία, οι οποίοι συμμετείχαν σε ημιδομημένη συνέντευξη. Από την ανάλυση του περιεχομένου προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό προγραμμάτων ψυχικής ενδυνάμωσης των φοιτητών με αναπηρία με στόχο την επιτυχή ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών τους σπουδών αλλά και την ενημέρωση των υπόλοιπων φοιτητών σχετικά με την αναπηρία, στο πλαίσιο δόμησης μιας κοινωνίας αλληλεγγύης.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, φοιτητές με αναπηρία

Abstract
Every Higher Educational Institution should provide at its disable student high quality of educational opportunities and ensure the creation of social relationships between students with or without disability. Understanding the profile of each disability, recognizing the difficulties and the abilities of disable students, and the readiness of the University to respond with effectiveness as well at their educational needs, are preconditions of successful inclusion. Higher education should provide support and create centers for students with disabilities, aiming to contribute to them fulfilling their academic goals without any disturbances. The current study focuses on analyzing the effects of support services targeted to students with disabilities during their studies in higher education institutions, as part of special education and training. In addition, the prospects for the future improvement of the existing structures are underlined in order to promote the rights of students with disabilities in terms of access and generally in terms of their equal participation in Greek universities. The research sample consisted of ten students with disabilities, who participated in a semi-structured interview. The content analysis revealed interesting findings, which can be used in order to organize mental empowerment programs for students with disabilities so as to achieve the completion of their academic studies and inform other students about disability, in the context of building a society of solidarity.

Keywords: special education, higher education, students with disabilities

0. Εισαγωγή

Η διεθνής τάση των τελευταίων ετών δείχνει ότι η επίτευξη του στόχου της ισότιμης εκπαίδευσης για όλους και κυρίως της ισότιμης εκπαίδευσης φοιτητών με ή χωρίς αναπηρία προϋποθέτει την ύπαρξη ενός φιλικού και προσβάσιμου ανώτατου εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι γενικώς αποδεκτό ότι η προσαρμογή σε ένα νέο περιβάλλον εξαρτάται αφενός από την ωριμότητα του κάθε ατόμου και αφετέρου από τις απαιτήσεις που έχει το νέο περιβάλλον (Καλαντζή-Αζίζι & Ματσακά, 1996). Έτσι, αν λάβει κανείς υπόψη του τις δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ένας τυπικά αναπτυσσόμενος νέος κατά τη είσοδό του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τότε γίνεται εύκολα αντιληπτή η δυσάρεστη πραγματικότητα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι φοιτητές με αναπηρίες, οι οποίοι συχνά αντιπαρατίθενται σε ένα πλήθος δυσκολιών και καθημερινών προκλήσεων.

Ωστόσο η ισότιμη πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θεωρείται ζήτημα μείζονος σημασίας και για τον λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμη αφενός η διαρκής επαγρύπνηση και ενημέρωση των αρμόδιων υπηρεσιών και αφετέρου η κατάλληλη αναδιαμόρφωση υλικών υποδομών, όπως είναι οι δρόμοι, τα πεζοδρόμια, τα μέσα μαζικής μεταφοράς και η σηματοδότηση. Αν ένας από αυτούς τους κρίκους απουσιάζει, τότε η αλυσίδα της πρόσβασης σταματά να υφίσταται (Πολυχρονίου, Χριστοφή & Κατσιώτης, 2003). Επομένως κύριος στόχος είναι όλα τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα να

εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των φοιτητών, με απώτερο σκοπό τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Τα γενικά συμπεράσματα μέχρι τώρα στη βιβλιογραφία δείχνουν ότι η έρευνα των ζητημάτων που αφορούν την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία εστιάζει συχνά στην αναζήτηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων σε σύγκριση με την αναπτυξιακή πορεία και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των τυπικώς αναπτυσσόμενων ατόμων (Συγκριτική προσέγγιση). Έτσι, αναδεικνύονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με αναπηρία σε διάφορες πτυχές της μάθησης ή σε σχέση με την αξιολόγησή τους σε διάφορα εκπαιδευτικά αντικείμενα. Τα τελευταία χρόνια η έρευνα επικεντρώνεται σε ζητήματα που σχετίζονται με την υποστήριξη που παρέχουν τα ακαδημαϊκά ιδρύματα μέσω της λήψης κατάλληλων μέτρων στους φοιτητές με αναπηρία με απώτερο σκοπό την επίτευξη της ολοκλήρωσης των σπουδών τους. Τα αποτελέσματα των ερευνών συγκλίνουν στην άποψη ότι, μόνο όταν τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα καταφέρουν να προσαρμοστούν στη διαφορετικότητα όλων των φοιτητών, μπορεί πλέον να γίνεται λόγος για ένα δίκαιο και κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα οδηγήσει και σε μία ευρύτερη κοινωνική αποδοχή των ατόμων που διαφοροποιούνται από τα κατεστημένα πρότυπα.

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται αφενός η έννοια της προσβασιμότητας για τους φοιτητές με αναπηρία και αφετέρου ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος των Συμβουλευτικών Κέντρων, τα οποία έχουν ως κύριο στόχο την υποστήριξη των φοιτητών με αναπηρία εστιάζοντας από τη μια στην προσωπική, ψυχολογική και βιολογική εξέλιξη των φοιτητών, και από την άλλη στην αναζήτηση της ταυτότητας, της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας τους, έτσι ώστε να καταφέρουν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που εμφανίζονται κατά την περίοδο της φοιτητικής τους ζωής. Προσφέροντας ατομική ή ομαδική συμβουλευτική σε θέματα ακαδημαϊκά, επαγγελματικά, κοινωνικά και ψυχολογικά τα Συμβουλευτικά Κέντρα συμβάλλουν στην ομαλή εξέλιξη και προσαρμογή των φοιτητών (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στο πλαίσιο του νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης προωθείται η από κοινού εκπαίδευση των φοιτητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία, μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών, η οποία θα επιδράσει θετικά στην εύρυθμη λειτουργία των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων. Στα παραπάνω, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα Συμβουλευτικά Κέντρα φοιτητών, τα οποία αποτελούν εξωνοσοκομειακές-κοινοτικές υπηρεσίες μη ιατροκεντρικού χαρακτήρα με κύριο στόχο την υποστήριξη και τη συμπαράσταση των φοιτητών.

Βρίσκονται χωροταξικά μέσα στον χώρο του Πανεπιστημίου έτσι ώστε ο φοιτητής να έχει άμεση πρόσβαση σε αυτά (Καλαντζή-Αζίζι, 1999). Οι υπηρεσίες που παρέχονται από τα κέντρα αυτά είναι δωρεάν και στοχεύουν κυρίως την πρωτοβάθμια περίθαλψη σε προληπτικό επίπεδο που αφορά κυρίως την πρώτη και άμεση πρόσβαση των μελών της

κοινότητας. Αν υπάρχει όμως κατάλληλη υποδομή και εξειδίκευση, τα Συμβουλευτικά Κέντρα είναι δυνατό να παρέχουν και υπηρεσίες δευτεροβάθμιας περίθαλψης, όπως αξιολόγηση των προβλημάτων και παρέμβαση στην κρίση κυρίως μέσω της συμβουλευτικής, ενώ παρέχονται και υπηρεσίες τριτοβάθμιας περίθαλψης, όπως είναι η εξειδικευμένου τύπου ψυχολογική υποστήριξη (Καλαντζή-Αζίζι, 1999).

Μια ξεχωριστή δραστηριότητα των Συμβουλευτικών Κέντρων είναι η αντιμετώπιση των προβλημάτων των φοιτητών με ειδικές ανάγκες. Αρχικά, σε συνεργασία με την Πρυτανεία πραγματοποιείται καταγραφή των κτιριακών ρυθμίσεων, η οποία θεωρείται αναγκαία για τη διευκόλυνση των μετακινήσεων των ατόμων με κινητικά προβλήματα στα εκπαιδευτικά κτίρια. Ωστόσο η έννοια της προσβασιμότητας δεν επικεντρώνεται μόνο σε άτομα με μειωμένη κινητικότητα, αλλά θα πρέπει να έχει ευρύτερες διαστάσεις. Έτσι εκτός από την προσπέλαση σε περιβάλλοντα ειδικά διαμορφωμένα για άτομα με ειδικές ανάγκες, συμπεριλαμβάνει και την πρόσβαση σε άλλα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως είναι τα αγαθά, οι υπηρεσίες, η πληροφορία, η επικοινωνία, η απασχόληση (Μιζαμτσή, Νικολαΐδης & Μουρούζης, 2012). Επομένως, η έννοια της προσβασιμότητας δεν περικλείει μόνο την απρόσκοπτη μετάβαση από τον έναν χώρο στον άλλο, αλλά αφορά την καθολική δυνατότητα όλων των ατόμων με αναπηρία να συμμετέχουν ισότιμα σε κάθε δραστηριότητα, έχοντας την δυνατότητα να αξιοποιούν κάθε αγαθό, εξοπλισμό ή πληροφορία ισότιμα δίχως διακρίσεις. Παρά τις προσπάθειες των Συμβουλευτικών Κέντρων για διευκόλυνση των μετακινήσεων των φοιτητών με αναπηρία οι ελλιπείς κτιριακές υποδομές δυσχεραίνουν την πρόσβασή τους στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Επιπρόσθετα πέραν της προσβασιμότητας, στο πλαίσιο της υποστήριξης των φοιτητών υπάρχει μέριμνα ώστε να χορηγούνται συσκευές οι οποίες διευκολύνουν τη διαδικασία μάθησης, όπως είναι ο φωνητικός αναγνώστης για τυφλούς φοιτητές αλλά και άλλες συσκευές που βοηθούν στην παρακολούθηση των διαλέξεων. Ακόμη, υπάρχει άμεση επαφή με τους Ακαδημαϊκούς Συμβούλους αναφορικά με θέματα σπουδών και επαγγελματικών προοπτικών των φοιτητών με αναπηρία. Για την κινητοποίηση της ενεργής συμμετοχής τους στην ακαδημαϊκή κοινότητα διοργανώνονται πολιτιστικές εκδηλώσεις συζητήσεις και εκδρομές, έτσι ώστε να συνδιαλέγονται και να έρχονται άμεσα σε επαφή με τα υπόλοιπα μέλη που απαρτίζουν το Πανεπιστημιακό Ίδρυμα.

Επομένως γίνεται κατανοητό ότι τα Συμβουλευτικά Κέντρα φοιτητών συμβάλλουν αποτελεσματικά στην κάλυψη σημαντικών αναγκών των νέων, παρέχοντας σημαντική βοήθεια σε μία σειρά από κρίσιμα θέματα που απασχολούν και επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά τους, όσο και την ψυχική τους ισορροπία.

2. Μέθοδος

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως μέσο για τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών με αναπηρία αναφορικά με την προσβασιμότητά τους στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων αλλά και την επίδραση που ασκείται από τις υπηρεσίες που παρέχονται στους φοιτητές με αναπηρία κατά τη διάρκεια των

σπουδών τους στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης Πιο συγκεκριμένα, η συνέντευξη αποτελούνταν από δύο μέρη: τα δημογραφικά στοιχεία και τις ερωτήσεις που χωρίστηκαν σε σκέλη, τα οποία θα αναφερθούν παρακάτω. Το δείγμα αποτέλεσαν δέκα φοιτητές με αναπηρία (4 γυναίκες και 6 άνδρες), οι οποίοι είναι εγγεγραμμένοι στη Μονάδα Προσβασιμότητας και Κοινωνικής Στήριξης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου δημιουργήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, η οποία αποτελεί μια πιλοτική έρευνα. Όσον αφορά το περιεχόμενό τους, επικεντρώνεται στην ανίχνευση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με αναπηρίες στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής ζωής, επιδιώκοντας την επισήμανση των προβλημάτων τους με απώτερο σκοπό την επερχόμενη διευθέτησή τους από τη διοίκηση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν τα ακόλουθα:

Α. Πόσο σημαντική είναι η απόφαση των φοιτητών με αναπηρία για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κοινωνική ζωή του πανεπιστημίου;
Β. Σε ποιον βαθμό επηρεάζουν τα εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι φοιτητές με αναπηρία την επιτυχή ολοκλήρωση της φοίτησής τους;
Γ. Υπάρχουν σοβαρές δυσκολίες αναφορικά με την πρόσβαση των φοιτητών με αναπηρία στις εγκαταστάσεις της σχολής τους;
Δ. Ποια η αλληλεπίδραση των φοιτητών με αναπηρία με τους διδάσκοντες, τους συμφοιτητές και το λοιπό προσωπικό του πανεπιστημίου;

3. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με βάση τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Αναφορικά με το πρώτο σκέλος των ερωτήσεων που διερευνά την απόφαση των φοιτητών με αναπηρία για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κοινωνική ζωή του πανεπιστημίου, η πλειοψηφία των φοιτητών απάντησε ότι πρόκειται κυρίως για μία προσωπική επιλογή, η οποία αποσκοπεί στην εμβάθυνση των γνώσεών τους και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Επιπρόσθετα οι φοιτητές ρωτήθηκαν τον λόγο για τον οποίο επέλεξαν τη σχολή που σπουδάζουν. Οι περισσότεροι απάντησαν ότι βασικό κίνητρο για την επιλογή τους αποτέλεσε το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο, έτσι ώστε να διευρύνουν περαιτέρω τις γνώσεις τους.

Προχωρώντας στο δεύτερο σκέλος των ερωτήσεων της έρευνας εξετάστηκαν τα εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι φοιτητές με αναπηρία κατά τη φοίτηση τους. Οι φοιτητές αρχικά ρωτήθηκαν για το ποια εμπόδια συναντούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Απάντησαν ομόφωνα ότι τα προβλήματα πρόσβασης στους χώρους της πανεπιστημιακής κοινότητας είναι κυρίαρχα παρεμποδίζοντας τη φοίτησή τους. Εν συνεχεία, ρωτήθηκαν σχετικά με τον βαθμό που επηρεάζουν τα εμπόδια αυτά την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους. Οι απαντήσεις των φοιτητών συγκλίνουν ομόφωνα στην άποψη ότι τα εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν διαδραματίζουν

ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη φοίτηση τους, αποθαρρύνοντας πολλές φορές την επίτευξη του στόχου τους. Επιπρόσθετα στην ερώτηση αν έχουν διαπιστώσει κάποια προσπάθεια εξάλειψης των εμποδίων αυτών εκ μέρους της διοίκησης του Πανεπιστημίου, οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν αρνητικά υπογραμμίζοντας πως υπάρχει άγνοια για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Το τρίτο σκέλος της έρευνας αναφέρεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με αναπηρία σχετικά με την πρόσβαση στις εγκαταστάσεις της σχολής τους. Οι φοιτητές ρωτήθηκαν για το εάν η προβληματική πρόσβαση στις πανεπιστημιακές δομές αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα κατά τη φοίτηση τους. Η πλειοψηφία απάντησε ότι η προσβασιμότητα αποτελεί μείζον ζήτημα για τους φοιτητές με αναπηρία, γεγονός που είχαν τονίσει παραπάνω και στην ερώτηση αναφορικά με τα εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στη συνέχεια ρωτήθηκαν για το ποιες αλλαγές προτείνουν με απώτερο σκοπό τη βελτίωση την υφιστάμενης κατάστασης και της προσβασιμότητας στους χώρους του Πανεπιστημίου. Απάντησαν ομόφωνα πως η κατάλληλη αναδιαμόρφωση των κτιριακών υποδομών με τη δημιουργία ειδικών ραμπών σε συνδυασμό με τη μέριμνα για απόκτηση ειδικού τεχνολογικού εξοπλισμού θα διευκολύνουν σημαντικά την φοίτησή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το τέταρτο και τελευταίο σκέλος της παρούσας έρευνας εστιάζει στην αλληλεπίδραση των φοιτητών με αναπηρία με τους διδάσκοντες, τους συμφοιτητές και το λοιπό προσωπικό του πανεπιστημίου. Οι φοιτητές αρχικά ρωτήθηκαν σχετικά με τον βαθμό που θεωρούν πως επηρεάζεται η ικανότητά τους για κοινωνικοποίηση εντός των ακαδημαϊκών πλαισίων, από τα προβλήματα προσβασιμότητας στους χώρους των Ανώτατων Ιδρυμάτων. Οι περισσότεροι απάντησαν ότι η κοινωνικοποίησή τους επηρεάζεται σημαντικά δεδομένου ότι δεν μπορούν να κινηθούν με άνεση στους χώρους του Πανεπιστημίου και επομένως δεν μπορούν να επισυνάψουν εύκολα φιλικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη. Εν συνεχεία, ρωτήθηκαν τι είδους συναισθήματα τούς προκαλούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα οποία επηρεάζουν αφενός τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμφοιτητές τους και αφετέρου την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η πλειοψηφία των απαντήσεων ανέφερε ως κυρίαρχα τα ακόλουθα συναισθήματα: απογοήτευση, θυμό, απομόνωση. Οι περισσότεροι φοιτητές αισθάνονται ότι δεν υπάρχει ισότητα μεταξύ των φοιτητών με αναπηρίες και των τυπικώς αναπτυσσόμενων φοιτητών. Όσον αφορά τους θετικούς παράγοντες που διευκολύνουν τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο, οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν ότι οι συμφοιτητές τους αποτελούν το σημαντικότερο στήριγμα τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους παρέχοντας ψυχολογική στήριξη, ενώ παράλληλα διευκολύνουν σημαντικά και τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, στην ερώτηση αναφορικά με τη βοήθεια που επιθυμούν οι φοιτητές με αναπηρία από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων η πλειοψηφία των απαντήσεών τους επικεντρώθηκε στην αναδιαμόρφωση των πανεπιστημιακών υποδομών έτσι ώστε να είναι περισσότερο προσβάσιμες σε όλα τα άτομα που αντιμετωπίζουν αναπηρίες.

4. Συζήτηση-συμπεράσματα

Αναλύοντας τα παραπάνω πορίσματα, έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, με μελέτες τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζοντας το σκέλος που σχετίζεται με την απόφαση των φοιτητών με αναπηρία για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κοινωνική ζωή του πανεπιστημίου από τις απαντήσεις της πλειοψηφίας των φοιτητών διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για προσωπική απόφαση με απώτερο σκοπό την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων στο αντικείμενο σπουδών τους καθώς και την επαγγελματική αποκατάσταση. Αναφέρθηκε από τους φοιτητές η αναγκαιότητα για διεύρυνση του γνωστικού τους επιπέδου, γεγονός που θα επιφέρει πολλές επαγγελματικές ευκαιρίες συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο και στη μελλοντική επαγγελματική τους ανέλιξη. Με το παραπάνω συμφωνούν οι Μαλικιώση-Λοΐζου (1989), Cooper (1997) και Herbert (1999) υποστηρίζοντας ότι η τάση αυτή (της έμφασης στην προσωπική απόφαση) συνδέεται άμεσα με παραμέτρους που εδράζουν στις ιδιαιτερότητες του εξελικτικού σταδίου της πρώτης νεότητας, στην οποία βρίσκονται τα άτομα όταν καλούνται να πάρουν την απόφαση για σπουδές με κύρια χαρακτηριστικά την επιδίωξη για ανεξαρτησία και περισσότερη αυτονομία.

Επιπλέον, οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν ότι το έναυσμα για την επιλογή της σχολής φοίτησης προήλθε από την επιθυμία τους για περαιτέρω εμβάθυνση στο αντικείμενο, γεγονός που ενισχύει και την επαγγελματική αποκατάσταση. Με το παραπάνω συμφωνεί και η έρευνα του Lang (2002) σύμφωνα με την οποία τα δύο αυτά στοιχεία της επιλογής λόγω προσωπικών κριτηρίων και της σύνδεσης με την επαγγελματική αποκατάσταση αποτελούν ισχυρά κίνητρα για την επιτυχή περαίωση των σπουδών τους.

Προχωρώντας στο δεύτερο σκέλος των ερωτήσεων αναφορικά με τα εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι φοιτητές με αναπηρία κατά τη φοίτηση τους, η πλειοψηφία των φοιτητών απάντησε ομόφωνα ότι τα προβλήματα πρόσβασης στους χώρους του Πανεπιστημίου κυριαρχούν παρακωλύοντας την ομαλή διεξαγωγή της φοίτησής τους. Όλοι οι φοιτητές ανέφεραν ότι η ελλιπής πρόσβαση λόγω της απουσίας των κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών στέκεται εμπόδιο στην ολοκλήρωση των σπουδών τους. Το παραπάνω συμφωνεί με τις μελέτες των Union of Physically Impaired Against Segregation (1976), Finkelstein (2001), Oliver (2009) και Barnes (2012), σύμφωνα με τις οποίες η φοίτηση των φοιτητών με αναπηρία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη μορφή και τη βαρύτητα της αναπηρίας και επηρεάζεται σημαντικά από τα εμπόδια και τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη διάρθρωση των κοινωνικών δομών αλλά και τις συνθήκες που απορρέουν από το κοινωνικό σύστημα.

Στη συνέχεια, οι απαντήσεις των φοιτητών υπογραμμίζουν ότι υπάρχει σημαντική επιρροή κυρίως στον ψυχολογικό τομέα λόγω της σπουδαιότητας των εμποδίων που καλούνται να αντιμετωπίσουν, γεγονός που αποθαρρύνει και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Έτσι ορισμένοι φοιτητές αναφέρουν ότι τα εμπόδια συχνά τους αποθαρρύνουν από την ενεργό συμμετοχή τους στη φοιτητική ζωή. Το παραπάνω συμφωνεί με την

έρευνα της Ευκελείδη και συν. (2005), σύμφωνα με την οποία οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην πρόσβαση έχουν αντίκτυπο και στο πεδίο της κοινωνικής συναναστροφής.

Επιπρόσθετα η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών απάντησε πως δεν έχει διαπιστώσει κάποια προσπάθεια που αποσκοπεί στη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης. Το παραπάνω συμφωνεί με τη μελέτη της Βαζαίου (2005), σύμφωνα με την οποία δεν διαπιστώθηκε ειδική πρόβλεψη για την παροχή υπηρεσιών για φοιτητές ή απόφοιτους με αναπηρία.

Αναφορικά με το τρίτο σκέλος της παρούσας εργασίας, το οποίο αφορά τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι φοιτητές με αναπηρία αναφορικά με την πρόσβαση στις εγκαταστάσεις της σχολής τους, η πλειοψηφία των φοιτητών αναφέρεται σε αυτήν ως ένα από τα σημαντικότερα κωλύματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Με το παραπάνω συμφωνεί η έρευνα των Harrison, Hemingway, Sheldon, Pawson & Barnes (2009), σύμφωνα με την οποία μεταξύ άλλων μία από τις σημαντικότερες αλλαγές που θεωρείται απαραίτητη για τη βελτίωση της υποστήριξης των φοιτητών με αναπηρία είναι η δυνατότητα φυσικής πρόσβασης.

Στη συνέχεια οι απαντήσεις των φοιτητών αναφορικά με τις αλλαγές που προτείνουν με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης και της προσβασιμότητας στους χώρους του Πανεπιστημίου υποδηλώνουν πως, αν υπάρξει μέριμνα για αναδιαμόρφωση των κτιριακών υποδομών σε συνδυασμό με την απόκτηση ειδικού τεχνολογικού εξοπλισμού, τότε ενδέχεται να επέλθει σημαντική μείωση των ανασταλτικών παραγόντων κατά την φοίτησή τους. Με το παραπάνω συμφωνεί και πάλι η έρευνα των Harrison, Hemingway, Sheldon, Pawson & Barnes (2009), σύμφωνα με την οποία μεταξύ άλλων μία ακόμη αλλαγή η οποία θεωρείται μείζονος σημασίας για τη βελτίωση της υποστήριξης των φοιτητών με αναπηρία είναι η διάθεση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού μέσω της χρήσης τεχνολογικού εξοπλισμού.

Τέλος, εξετάζοντας το τέταρτο και τελευταίο σκέλος της έρευνας, το οποίο επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση των φοιτητών με αναπηρία με τους διδάσκοντες, τους συμφοιτητές και το λοιπό προσωπικό του πανεπιστημίου, οι περισσότεροι φοιτητές με αναπηρία ανέφεραν ότι οι κοινωνικές τους δεξιότητες επηρεάζονται σημαντικά από την αναπηρία τους, διότι δεν μπορούν να κινηθούν με άνεση στους χώρους του Πανεπιστημίου και επομένως δεν μπορούν να έρθουν εύκολα σε επαφή με τα υπόλοιπα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας. Με το παραπάνω εύρημα συμφωνεί η έρευνα των Beilke & Yssel (1999), σύμφωνα με την οποία η επικοινωνία, η συνεργασία αλλά και η γενικότερη περιρρέουσα ατμόσφαιρα που επικρατεί στο Πανεπιστήμιο επηρεάζουν σημαντικά την ένταξη των φοιτητών σε όλους τους τομείς.

Επίσης οι φοιτητές επεσήμαναν ως κυρίαρχα συναισθήματα την απογοήτευση, τον θυμό και την απομόνωση, καθώς αισθάνονται ότι δεν υπάρχει ισότητα μεταξύ των φοιτητών με αναπηρίες και των τυπικώς αναπτυσσόμενων φοιτητών κατά τη διάρκεια φοίτησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Με το παραπάνω συμφωνεί και η μελέτη της Kersting (1997).

Ωστόσο σύμφωνα με την παραπάνω μελέτη της Kersting (1997), η εμφάνιση αλλά και η ένταση αυτών των συναισθημάτων και των δυσάρεστων καταστάσεων μειώνεται στα επόμενα έτη σπουδών μέσω της επικοινωνίας που αναπτύσσουν οι φοιτητές με τους συνομηλίκους τους λόγω της σταδιακής ανάπτυξης φιλικών δεσμών και της συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες. Το παραπάνω συμφωνεί με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με τα οποία η πλειοψηφία των φοιτητών ανέφερε ότι οι συμφοιτητές τους αποτελούν το πιο σπουδαίο στήριγμα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους προσφέροντας αφενός ψυχολογική υποστήριξη και αφετέρου διευκολύνοντας σε σημαντικό βαθμό τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος οι απαντήσεις των φοιτητών, σχετικά με τη βοήθεια που προσδοκούν από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, επικεντρώθηκαν στην ανάγκη αναδιαμόρφωσης των υφιστάμενων υποδομών, έτσι ώστε να είναι περισσότερο προσβάσιμες σε όλα τα άτομα με αναπηρίες. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με την έρευνα του Holloway (2001), σύμφωνα με την οποία οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με κινητικά προβλήματα σχετίζονται με την έλλειψη μπαρών και ανελκυστήρων για την πρόσβαση στους χώρους του Πανεπιστημίου και στη βιβλιοθήκη.

Από τα προαναφερθέντα, αναδεικνύεται η ανάγκη για βελτίωση της λειτουργίας των Πανεπιστημιακών δομών με στόχο την προαγωγή και την ανέλιξη όλων των φοιτητών ανεξαιρέτως. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με αναπηρία κυρίως όσον αφορά την προσβασιμότητα αναδεικνύονται κυρίαρχες και για τον λόγο αυτό χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης.

Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειωθούν οι περιορισμοί της παρούσας πιλοτικής μελέτης. Αρχικά, το δείγμα ήταν μικρό και όχι αντιπροσωπευτικό, επομένως τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό. Επιπρόσθετα η άνωθεν ερευνητική προσπάθεια δεν επεκτάθηκε στα μέλη ΔΕΠ, καθώς και στο προσωπικό των Μονάδων Υποστήριξης των Φοιτητών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Μονάδα Προσβασιμότητας και Κοινωνικής Στήριξης Φοιτητών & Συμβουλευτικό Κέντρο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων). Επίσης, εξετάστηκε η οπτική μόνο των φοιτητών με αναπηρία οι οποίοι φοιτούν στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και όχι η οπτική ενός μεγαλύτερου δείγματος από διάφορες περιοχές. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί πως η παρούσα έρευνα είναι πιλοτική και επομένως τα πορίσματα της δεν δύνανται να λάβουν γενικευμένη μορφή.

Βιβλιογραφία

Barnes, C. (2012). The Social Model of Disability: Valuable or Irrelevant? The penultimate draft of a chapter. In N. Watson, A. Roulstone & C. Thomas (Eds.), *The Routledge Handbook of Disability Studies (*pp. 12-29). London: Routledge.

Βαζαίου, Α. (2005). Η παροχή υπηρεσιών από τα Γραφεία Διασύνδεσης των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στους φοιτητές και πτυχιούχους με αναπηρίες. Στο Ε. Σοφιανίδου, Φ. Μπακομήτρου & Α. Καλαντζη-Αζίζι (Επιμ.), *Πανεπιστήμιο για όλους. Όροι και προϋποθέσεις πλήρους ένταξης των φοιτητών με αναπηρία στην ακαδημαϊκή ζωή* (σ. 32-50). Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Beilke, J. & Yssel, N. (1999). The Chilly Climate for Students with Disabilities in Higher Education. *College Student Journal 33*(3), 364-371.

Cooper, C. (1997). Psychological Counselling with Young Adults. In R. Woolfe & W. Dryden (Ed.), *Handbook of Counselling Psychology*. London: Sage Publications.

Ευκλείδη, Α. (2005). Πανεπιστημιακές Σπουδές Νέων με Ειδικές Ανάγκες: Πραγματικότητα και Προοπτικές. Στο Ε. Σοφιανίδου, Φ. Μπακομήτρου & Α. Καλαντζη-Αζίζι (Επιμ.), *Πανεπιστήμιο για όλους. Όροι και προϋποθέσεις πλήρους ένταξης των φοιτητών με αναπηρία στην ακαδημαϊκή ζωή* (σ. 32-50). Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Finkelstein, V. (2001). *The Social Model of Disability Repossessed*. Manchester Coalition of Disabled People.

Harrison, M., Hemingway, L., Sheldon, A., Pawson R. & Barnes, C. (2009). *Evaluation of Provision and Support for Disabled Students in Higher Education Report to HEFCE and HEFCW.* Centre for Disability Studies and School of Sociology and Social Policy at the University of Leeds.

Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Επιμέλεια: Καλαντζή-Αζίζι Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability and Society, 16*, 597-615.

Καλαντζή-Αζίζι Α., (1999) Συμβουλευτικά Κέντρα Φοιτητών: Ένας θεσμός εκπέμπει SOS. *Τετράδια Ψυχιατρικής, 68*, 38-51.

Καλαντζή - Αζίζι, Α. & Ματσακά, Ι. (1996) Φοιτητές με προβλήματα στην οργάνωση της μελέτης και διάσπαση προσοχής: πιθανά εξελικτικά οφέλη ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε πρόγραμμα αυτοελέγχου βασισμένο στη θεραπεία της συμπεριφοράς. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ.36-37, (σ. 126-140).

Kersting, S. A. (1997). Balancing between deaf and hearing worlds: Reflections of mainstreamed college students on relationships and social interactions. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *2*, 252-263.

Lang, H. G. (2002). Higher Education for Deaf Students: Research Priorities in the New Millennium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *7* (4), pp: 267-280.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1989). Ψυχολογικά – Εκπαιδευτικά – Κοινωνικά Προβλήματα των Φοιτητών/Σπουδαστών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού 10-11*, 23-31.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μιζαμτσή, Σ., Νικολαΐδης, Ε. & Μουρούζης, Α. (2012). *Συγκριτική μελέτη θεσμικού πλαισίου για την προσβασιμότητα και τα άτομα με αναπηρία*. Ηλιούπολη: Ε.Σ.ΑμεΑ

Oliver, M. (2009). *Understanding Disability: From Theory to Practice* (2nd edition). Basingstoke Hampshire: Palgrave Macmillan.

Πολυχρονίου, Γ., Χριστοφή Μ. & Κατσιώτης, Μ. (2003). Προϋποθέσεις Πρόσβασης στις Πανεπιστημιακές Κτιριακές Εγκαταστάσεις, το Παράδειγμα του Εθνικού Μετσόβιου

Πολυτεχνείου και του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο Μ. Ψύλλα, Κ. Μαυριγιαννάκη, Α. Βαζαίου & Ο. Στασινοπούλου (Επιμ.), *Άτομα με Αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 131-179). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Η αισιοδοξία και οι φιλικές σχέσεις των ατόμων με αναπηρία ως παράμετροι του προφίλ στάσης τους απέναντι στην ζωή

Ιωάννα Χατζηγιαννίδου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
iwanna.xatzigiannidou97@gmail.com

Περίληψη
Οι προσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο από το ξεκίνημα της ζωής του θεωρούνται καθοριστικής σημασίας για τη μετέπειτα κοινωνική και συναισθηματική του εξέλιξη. Στο πλαίσιο της κοινωνικής ανάγκης για φιλία από τα άτομα με αναπηρία, θα πρέπει οι συνομήλικοί τους να αναπτύσσουν μαζί τους φιλίες και κοινωνικές σχέσεις που δεν θα χαρακτηρίζονται από οίκτο. Αν και σε αρκετές μελέτες έχουν αναλυθεί οι σχέσεις και οι φιλίες παιδιών και ενηλίκων δίχως αναπηρία, το προφίλ των κοινωνικών σχέσεων των ατόμων με αναπηρία δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να κατανοήσει τη δημιουργία φιλικών σχέσεων από τα άτομα με αναπηρία και να διερευνήσει εάν η “αισιοδοξία” και η “στάση απέναντι στη ζωή” αποτελούν παράγοντες επίδρασης. Το δείγμα αποτέλεσαν άτομα με αναπηρία, τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η δημιουργία φιλικών σχέσεων είναι ιδιαιτέρως σημαντική για τα άτομα με αναπηρία, αλλά και το επίπεδο αισιοδοξίας επιδρά στο προφίλ στάση τους απέναντι στη ζωή. Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν, ώστε να οργανωθούν εκπαιδευτικές ενημερώσεις και προγράμματα για την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία από τους κοινωνικούς εταίρους, προκειμένου να αναπτύσσονται ισότιμες φιλικές σχέσεις ανάμεσα τους.

Λέξεις-κλειδιά: φιλία, αναπηρία, αισιοδοξία, στάσεις

Abstract
The personal relationships that a person develops from the beginning of his life are considered crucial for his subsequent social and emotional development. In the context of the social need for friendship from people with disabilities, their peers should develop with them friendships and social relationships that will not be characterized by compassion. While many studies have analyzed the relationships and friendships of children and adults without disabilities, the social relations profile of people with disabilities has not been adequately researched. The present work attempts to understand the creation of friendships by people with disabilities and to investigate whether "optimism" and "attitude towards life" are factors of influence. The sample consisted of people with disabilities, who were asked to answer a self-report questionnaire. The results highlighted that building friendships is especially important for people with disabilities, which seems to depend on their level of optimism as well as their attitude towards life. The findings can be used to organize educational updates and

programs for the acceptance of people with disabilities by the social partners, in order to develop equal friendships between them.

Keywords: friendship, disability, optimism, attitudes

0. Εισαγωγή

Ο όρος «αναπηρία» αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία, καθώς εξαρτάται από τις κοινωνικές και πολιτικές αντιλήψεις αλλά και από την κατάσταση του ατόμου που την εκδηλώνει. Τα «Άτομα με Αναπηρία» δεν έχουν την ίδια αντιμετώπιση κάθε εποχή και από κάθε κοινωνική ομάδα, ενώ ο ίδιος τύπος αναπηρίας αντιμετωπίζεται διαφορετικά από άνθρωπο σε άνθρωπο. Ακόμη, η έννοια της αναπηρίας οριοθετείται διαφορετικά από τον εκάστοτε επιστημονικό κλάδο που τη διερευνά. Επομένως, η διατύπωση ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού σχετικά με την αναπηρία είναι δύσκολη, καθώς προσεγγίζεται κάθε φορά με διαφορετικά κριτήρια, όπως τη μειονεκτικότητα που επιφέρει στο άτομο, το είδος της εκπαίδευσης καθώς και την παραγωγική και οικονομική απόδοσή του. Για την ομαδοποίηση των ορισμών της αναπηρίας κεντρικό κριτήριο αποτελεί η κατανόηση της αναπηρίας ως βιολογική κατάσταση (ιατρικο-βιολογικό μοντέλο) ή ως κοινωνική κατάσταση (κοινωνικο-οικοσυστημικό μοντέλο) (Σούλης, 2008).

Στο ιατρικό μοντέλο η αναπηρία οφείλεται σε βιολογικές διεργασίες. Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονται ως μη «υγιή» (Σούλης, 2020), καθώς η αναπηρία τους σχετίζεται με την απώλεια, τη βλάβη και την απόκλιση από τις «φυσιολογικές» βιολογικές λειτουργίες του ανθρώπου (Σούλης, 2008). Αντιθέτως, το κοινωνικο-οικοσυστημικό μοντέλο δίνει έμφαση στους περιβαλλοντικούς και πολιτισμικούς παράγοντες και έτσι η αναπηρία εξετάζεται μέσα στο γενικότερο κοινωνικό και περιβαλλοντικό της πλαίσιο (Ζήση & Σαββάκης, 2019). Στο μοντέλο αυτό, η αναπηρία θεωρείται ως μία «κοινωνική κατασκευή», δηλαδή η κοινωνία «κατασκευάζει» την αναπηρία και τα βασικότερα προβλήματα συνέχονται με τους κοινωνικούς θεσμούς και τη νομοθετική πολιτική (Olkin, 2019).

Όσον αφορά την οριοθέτηση του όρου «αισιοδοξία», μπορεί να οριστεί ως μία τάση του ατόμου να πιστεύει πως θα τους συμβούν καλά πράγματα. Η έμφαση, δηλαδή δίνεται περισσότερο στην πίστη για ένα καλό αποτέλεσμα παρά για ένα αποτυχημένο αποτέλεσμα. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, η αισιοδοξία αποτυπώνεται ως ένα θετικό χαρακτηριστικό προσωπικότητας με πληθώρα από οφέλη. Για ένα άτομο η αισιοδοξία έχει συσχετιστεί με ένα μειωμένο βίωμα χρόνιου και καταπιεσμένου θυμού, με λιγότερη μοναξιά και μία καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή στις νέες περιστάσεις.

Πολλές μελέτες έχουν αποδείξει πως τα αισιόδοξα άτομα προσαρμόζονται καλύτερα σε ποικίλα δύσκολα γεγονότα, επειδή αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις ενεργητικά. Αυτό σημαίνει πως τα αισιόδοξα άτομα έχουν την τάση να προσπαθούν να επιλύουν τα προβλήματά τους χωρίς να αρνούνται ή να περιμένουν να λυθούν από μόνα τους. Επομένως, τα αισιόδοξα άτομα είναι τα άτομα που έχουν θετικές προσδοκίες για το μέλλον – αυτές οι θετικές προσδοκίες τους τα βοηθούν να παραμείνουν

κινητοποιημένα ως προς τις προσπάθειες επίλυσης προβλημάτων – και πιστεύουν πως οι προσπάθειές τους έχουν κάποια θετική έκβαση. Εντούτοις, έχει διατυπωθεί, από πολλούς σύγχρονους συγγραφείς, πως το ο παράγοντας της αισιοδοξίας αποτελεί ένα θετικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας υποστηρίζοντας ότι η θετική προκατάληψη των αισιόδοξων ανθρώπων πιθανόν να οδηγεί σε μειωμένες συμπεριφορές πρόληψης, δηλαδή ότι δεν θεωρούν ότι υπάρχουν πιθανότητες να συμβεί κάτι αρνητικό (Ganguly & Perera, 2018).

Η έννοια της «φιλίας» διατυπώνεται ως εξής «φιλία είναι η σχέση μεταξύ δυο ή περισσότερων ατόμων του ίδιου ή διαφορετικού φύλου, με κύριο χαρακτηριστικό την αμοιβαία πλατωνική αγάπη, αφοσίωση και κατανόηση, χωρίς να υπάρχει κάποιο συμφέρον ή ανώτερος σκοπός» (Ritzer & Stepnisky, 2012).

Δεν είναι σπάνιο φαινόμενο ορισμένα άτομα να θεωρούν ότι έχουν φίλο κάποιο άτομο και να συμπεριφέρονται σαν να είναι αληθινός φίλος αλλά αντίστοιχα το άλλο άτομο να μην το δέχεται αυτό. Στις κοινωνιομετρικές τεχνικές αυτό γίνεται εμφανές στις μονόδρομες προτιμήσεις δηλαδή στη μονόδρομη φιλιά. Πιο συγκεκριμένα, μονόδρομες φιλίες παρατηρούνται συνήθως στα άτομα που έχουν απορριφθεί από μία παρέα συνομηλίκων και έχουν παραμεληθεί ή έχουν περιθωριοποιηθεί από τους συνομηλίκους τους χωρίς να υπάρχει μία ενεργή απόρριψη. Αυτό συμβαίνει, όταν παρατηρείται απουσία αμοιβαιότητας από το ένα μέλος της φιλικής σχέσης, ενώ από στην αντίθετη περίπτωση, όταν το αίσθημα της φιλίας και της αγάπης είναι αμοιβαίο από όλα τα άτομα της παρέας, γίνεται λόγος για μία αμφίδρομη φιλική σχέση (Γαλανάκη, 2011).

Σύμφωνα με έρευνα που μελετούσε τις προθέσεις των παιδιών δίχως αναπηρία να δημιουργήσουν φιλίες με συνομηλίκους τους με σωματική αναπηρία διαπιστώθηκε ότι η θέληση των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών εξαρτάται από τα κοινωνικά στερεότυπα μέσα στο περιβάλλον στο οποίο ζουν τα ίδια τα παιδιά (Δημητρίου, 2019).

Η φιλία είναι μία κρίσιμη σχέση για τους νέους ενήλικες με αναπηρίες, καθώς προσφέρει πρακτική υποστήριξη και απόλαυση και είναι απαραίτητη για την ευημερία και την υγεία των ατόμων με αναπηρίες. Σε έρευνα που διεξήχθη μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων, 10 ενήλικες, ηλικίας 19-32 ετών, ρωτήθηκαν για τις σχέσεις φιλίας τους. Προσδιορίστηκαν τέσσερα θέματα, συγκεκριμένα η συντροφικότητα, η ποιότητα της φιλίας καθώς και ο ρόλος της τεχνολογίας στη διαμεσολάβηση των φιλιών. Βρέθηκε πως οι συμμετέχοντες με σωματική αναπηρία βίωσαν θετικές σχέσεις με τους φίλους τους και δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην κατανόηση από τους φίλους τους αλλά και ο σημαντικός ρόλος των κοινωνικών μέσων δικτύωσης στην διατήρηση αυτών των φιλιών (Dada, Tonsing, & Goldbart, 2020).

Η φιλία δεν είναι αποτέλεσμα κάποιου υλικού συμφέροντος. Απαιτείται η συνεχή επικοινωνία, γιατί είναι σχέση που εμπεδώνεται καθημερινά και χρειάζεται επιμονή, υπομονή και μεγάλη προσπάθεια, ώστε να διατηρείται ακλόνητη(Χατζηθωμάς & Αλέφαντος, 1998).

Ο όρος «στάση» σημαίνει γνώση, συναίσθημα, ιδεολογία. Στάσεις είναι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούμε ένα αντικείμενο. Ο καθένας μας έχει αποκτήσει τη δική τους

στάση απέναντι σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα. Αυτές οι διαφορετικές στάσεις διαμορφώνονται από μικρή ηλικία και πολλές φορές είναι σταθερές και δεν δέχονται κάποια αλλαγή (Craig & Baucum, 2007). Όταν μία πράξη είναι αντίθετη της ιδεολογίας που πρεσβεύουμε, τότε κάθε προσπάθεια αλλαγής παραμένει στο επίπεδο της ρητορικής. Έτσι, ο καθένας έχει τα δικά του στερεότυπα και προκαταλήψεις και τα δικά του ιδεολογικά στεγανά πλαίσια στα οποία μπορεί να εμμένει με αρκετά δογματικό τρόπο.

Η κοινωνική συμπεριφορά επηρεάζεται επίσης από τις αντιλήψεις των ατόμων αλλά και από τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία των συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική συνιστώσα αναφέρεται στην αξιολόγηση ενός αντικειμένου στάσης με κάποιο βαθμό εύνοιας ή δυσμένειας (Eagly & Chaiken, 1993).

Ωστόσο, όταν ένας μαθητής έχει κάποια μορφή αναπηρίας ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτός ο μαθητής πιθανότατα θα πρέπει να αντιμετωπίσει όχι μόνο τις ακαδημαϊκές προκλήσεις, αλλά και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις της κοινωνίας (Νικολάου, 2005). Οι μαθητές με αναπηρία παραμένουν μια από τις πιο κοινωνικά αποκλεισμένες και ευάλωτες ομάδες. Συγκεκριμένα, οι δημόσιες συμπεριφορές και στάσεις επηρεάζουν την ποιότητα της κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών αυτών. Τα χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται είναι η ανικανότητα, η μη παραγωγικότητα, η ανάγκη για παροχή φροντίδας και η εξάρτηση από τους άλλους.

Η κατανόηση της αναπηρίας προϋποθέτει την άμεση επαφή μαζί του. Μια τέτοια συνάντηση αποτελεί, μεταξύ άλλων, η εκπαιδευτική διαδικασία, όπου εκπαιδευτικός και άτομο με αναπηρία συμπράττουν με στόχο τη μάθηση (Σούλης, 2020).

1. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον προαναφερόμενο στόχο, επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Διαφοροποιείται η αισιοδοξία μεταξύ των ομάδων με αναπηρία του δείγματος;
2. Διαφοροποιείται η φιλία (αμφίδρομη φιλία, μονόδρομη φιλία) μεταξύ των ομάδων με αναπηρία του δείγματος;
3. Διαφοροποιείται το προφίλ στάσης απέναντι στη ζωή μεταξύ των ομάδων με αναπηρία του δείγματος;

2. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από ενήλικα άτομα με αναπηρία από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συμπλήρωσαν το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο 100 άτομα με αναπηρία, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της αισιοδοξίας και της φιλίας στο προφίλ στάσης απέναντι στη ζωή των ενήλικων ατόμων με αναπηρία. Αντίστοιχα, ως ομάδα σύγκρισης συμμετείχαν 100 άτομα χωρίς αναπηρία, σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Το σύνολο των συμμετεχόντων που απάντησαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας ανέρχεται στους 200.

3. Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Κατά την επιλογή του δείγματος για τη διεξαγωγή της παρούσης μελέτης δεν ακολουθήθηκε απλή τυχαία δειγματοληψία. δηλαδή το δείγμα της έρευνας δεν επιλέχθηκε τυχαία, καθώς επικεντρώνεται σε άτομα με οπτική αναπηρία, ακουστική αναπηρία και κινητική αναπηρία (Bryman, 2017). Αρχικά, προσεγγίστηκαν γνωστά άτομα από όλες τις ομάδες των Ατόμων με Αναπηρία που επιλέχθηκαν, καθώς γνωρίζαμε πως ανήκαν στις υπό διερεύνηση ομάδες. Στη συνέχεια, ενημερώθηκαν σχετικά με το περιεχόμενο της έρευνας σύλλογοι Ατόμων με Αναπηρία από πολλές περιοχές της Ελλάδας αλλά ακόμη και αθλητικοί σύλλογοι από όλες τις περιοχές της Ελλάδας, κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους προέδρους των συλλόγων αλλά και με διαδικτυακή (facebook) και δια ζώσης επικοινωνία. Έπειτα, χορηγήθηκαν στους συλλόγους που ενημερώθηκαν και στα άτομα που είχαν επιλεχθεί τα ερωτηματολόγια μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (με τη χρήση της πλατφόρμας google forms), λόγω της πανδημίας COVID-19. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν να λάβουν μέρος στην έρευνα πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η έρευνα διήρκησε από τον Νοέμβριο του 2021 έως τον Φεβρουάριο του 2022.

4. Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε αποτελούνταν από 8 αυτοσχέδιες ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου, έτσι ώστε να καταγραφούν τα βασικά ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Το ερωτηματολόγιο, και κατ' επέκταση η έρευνα, απευθύνονταν σε ενήλικα Άτομα με Αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, απευθυνόταν σε άτομα με οπτική αναπηρία, ακουστική αναπηρία και κινητική/σωματική αναπηρία. Οι ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία αφορούσαν πληροφορίες προσωπικού περιεχομένου, όπως το φύλο, η ύπαρξη αναπηρίας και εάν υπάρχει, να σημειωθεί το είδος της αναπηρίας, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η οικογενειακή κατάσταση, ο τόπος διαμονής και το μηνιαίο εισόδημα.

Στην συνέχεια, χορηγήθηκε το ψυχομετρικό εργαλείο *Προφίλ Στάσης Απέναντι στη Ζωή (Life Attitude Profile-R [LAP-R]) (Reker, G.T.).* Το ερωτηματολόγιο LAP-R είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο περιλαμβάνει 48 δηλώσεις-ερωτήσεις. Οι 48 δηλώσεις-ερωτήσεις του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται μαζί ως ένα σύνολο και η απάντηση σε καθεμία γίνεται σε μία κλίμακα τύπου Likert 7 διαβαθμίσεων (7 = συμφωνώ απόλυτα, 6 = Συμφωνώ μέτρια, 5 = Συμφωνώ, 4 = είμαι αναποφάσιστος/η, 3 = Διαφωνώ μέτρια, 2 = διαφωνώ και 1 = διαφωνώ απόλυτα). Για κάθε άτομο υπολογίζονται έξι βαθμοί, οι οποίοι προκύπτουν από την άθροιση των επιμέρους βαθμών στις 8 ερωτήσεις καθεμιάς από τις έξι υποκλίμακες που αντιστοιχούν στις έξι διαστάσεις τις οποίες μετρά το ερωτηματολόγιο: 1) σκοπός (1, 2, 5, 18, 26, 31, 37, 48), 2) συνοχή (δηλώσεις: 7, 12, 16, 27, 29, 35, 38, 46), 3) επιλογή/υπευθυνότητα (δηλώσεις: 3,11, 17, 19, 23, 30, 39, 45), 4) αποδοχή θανάτου (δηλώσεις: 8, 15, 22, 25, 28, 32, 44, 47), 5) υπαρξιακό κενό (δηλώσεις:

4, 6, 9, 13, 20, 33, 40, 42) και 6) αναζήτηση στόχου (δηλώσεις: 10, 14, 21, 24, 34, 36, 41, 43).

Ο δείκτης Cronbach΄s a ήταν ικανοποιητικά υψηλός από 0,7 έως 0,91 και παρέμεινε σταθερά υψηλός σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και για τα δύο φύλα. Οι δείκτες αξιοπιστίας των επαναληπτικών μετρήσεων κυμαίνονταν από το 0,77 με 0,90.

Κατόπιν, χορηγήθηκε *Τεστ προσανατολισμού για τη ζωή - Αναθεωρημένο (Life Orientation Test - Revised) (Scheier, M. F., Carver, C. S. & Bridges, M. W.).* Το τεστ προσανατολισμού για τη ζωή δημιουργήθηκε προκειμένου να μελετήσει τον βαθμό αισιοδοξίας σαν ένα στοιχείο της προσωπικότητας στην αρχική του μορφή, ενώ δίνεται περαιτέρω έμφαση στην αναμονή θετικών αποτελεσμάτων και γεγονότων στην αναθεωρημένη του μορφή (Scheier et al., 1994). Είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς 10 ερωτήσεων που αφορούν τις γενικευμένες θετικές προσδοκίες έκβασης για κάθε άνθρωπο. Τρία από τα δέκα στοιχεία διατυπώνονται σαν θετικά για την ύπαρξη αισιοδοξίας (ερώτηση 1, 4, 10), τρία σαν αρνητικά (ερώτηση 3, 7, 9) και τα υπόλοιπα τέσσερα είναι στοιχεία που χρησιμοποιούνται για να καλύψουν το βασικό αντικείμενο της μέτρησης του ερωτηματολόγιου (fillers) και δεν συμβάλλουν στο συνολικό αποτέλεσμα του βαθμού της αισιοδοξίας (ερώτηση 2, 5, 6, 8) (Scheier et al., 1994· Lyrakos, Damigos, Mavreas, Kostopanagiotou & Dimoliatis, 2009). Η διατύπωση των ερωτήσεων παρουσιάζεται με φράσεις, όπως: «Σε στιγμές αβεβαιότητας, συνήθως περιμένω να μου συμβεί το καλύτερο». Η απάντηση στις ερωτήσεις δίνεται σε μια κλίμακα Likert πέντε διαβαθμίσεων (0=διαφωνώ απόλυτα έως 4=συμφωνώ απόλυτα). Η βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου γίνεται με τον εξής τρόπο: Αρχικά αντιστρέφουμε τις βαθμολογίες για τα ερωτήματα 3, 7 και 9 και τα μετατρέπουμε σε (0=4), (1=3), (2=2), (3=1), (4=0). Στη συνέχεια προσθέτουμε τις βαθμολογίες των απαντήσεων και βρίσκουμε έναν βαθμό που δείχνει τον βαθμό αισιοδοξίας του κάθε υποκειμένου (Scheier et al., 1994). Η προσαρμογή βασίστηκε σε δείγμα 115 ενηλίκων. Η μέση τιμή για την κλίμακα ήταν 14,5 για τους άνδρες και 15,5 για τις γυναίκες. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας στο ελληνικό δείγμα είναι ικανοποιητική (δείκτης Cronbach's a = 0,72). Η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων παρουσιάζεται αρκετά καλή (δείκτης Cronbach's a = 0,73) (Σταλίκας, κ.ά., 2012).

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η *Κλίμακα Φιλίας (Friendship Inventory) (Anderson, L. R.).* Η κλίμακα φιλίας μετρά την ποιότητα της φιλίας, εκτιμά δηλαδή εάν είναι μονόδρομη ή αμφίδρομη. Οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν πόσους φίλους έχουν ανάλογα με τις περιστάσεις. Συγκεκριμένα, αναφέρουν σε ποιους μπορούν να απευθυνθούν όταν έχουν κάποια ανάγκη, καθώς και ποιοι θα απευθυνθούν στους ίδιους, όταν χρειαστούν κάτι ή όταν βρεθούν σε μια δύσκολη περίσταση. Η κλίμακα αναφέρεται σε πέντε περιπτώσεις στις οποίες μπορεί να εκφραστεί οικειότητα σε μια φιλία: εργασία, διασκέδαση, θρησκεία, οικονομικά και οικείες σχέσεις. Για την ελληνική έκδοση της κλίμακας ακολουθήθηκε η μέθοδος της αντίστροφης μετάφρασης. Στην ελληνική στάθμιση που έγινε σε δείγμα 137 φοιτητών του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην

Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's a ήταν Cronbach's a = 0,68 (Malikiosi-Loizos & Anderson, 1999· Σταλίκας, κ.ά., 2012).

5. Ανάλυση δεδομένων

Όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.23, IBM, Armonck, USA). Για όλες τις αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο 0,05.

6. Αποτελέσματα

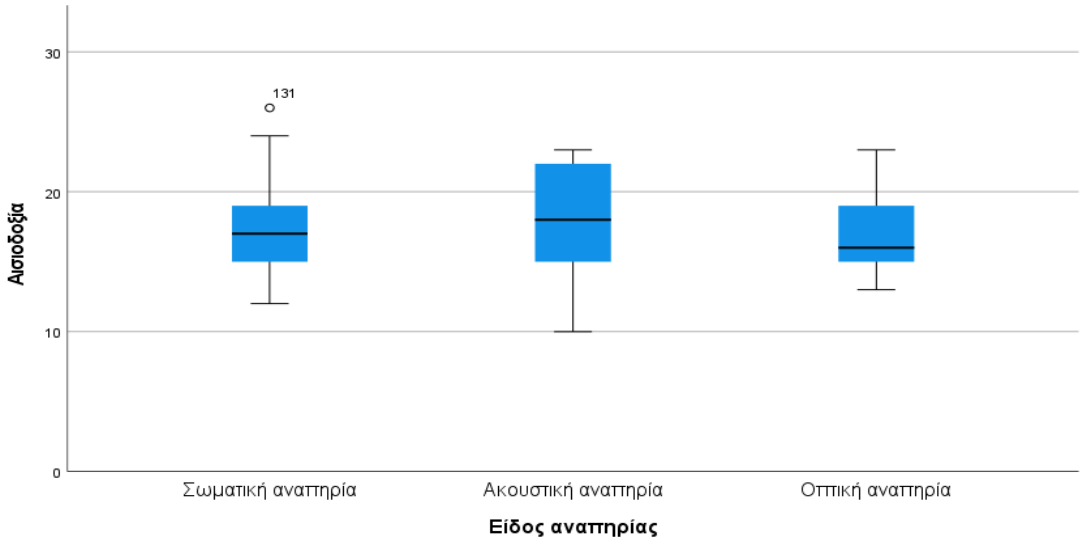
6.1 Διερεύνηση της αισιοδοξίας στα Άτομα με Αναπηρία του δείγματος

Από την ανάλυση του Πίνακα 1 και της Εικόνας 1 προκύπτει η μέση τιμή της κλίμακας προσανατολισμού στη ζωή για την αισιοδοξία. Για το συνολικό δείγμα κυμάνθηκε στις 17.4±3.35 μονάδες αλλά και γύρω από τις τιμές αυτές κυμάνθηκε και για τις υποομάδες των συμμετεχόντων, με εξαίρεση ίσως την ομάδα των συμμετεχόντων με οπτική αναπηρία, που παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αισιοδοξίας (17.8±3.2).

Πίνακας 1: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των τιμών του Τεστ Προσανατολισμού για τη Ζωή της παρούσης μελέτης για το συνολικό δείγμα και τις υποομάδες ξεχωριστά

	N	Min	Max	Mean	SD	Ομάδα
Αισιοδοξία	100	9	27	17,48	3,35	Συνολικό δείγμα
Αισιοδοξία	57	12	26	17,33	3,18	Σωματική αναπηρία
Αισιοδοξία	26	10	23	17,41	3,82	Ακουστική αναπηρία
Αισιοδοξία	17	13	23	17,85	3,29	Οπτική αναπηρία

Εικόνα 1: Boxplots της κατανομής του εύρους τιμών της Κλίμακας Προσανατολισμού στη Ζωή για την αισιοδοξία (LOT-R) στις ομάδες Ατόμων με Αναπηρία



6.2. Διερεύνηση του προφίλ στάσης απέναντι στη ζωή για τα Άτομα με Αναπηρία του δείγματος

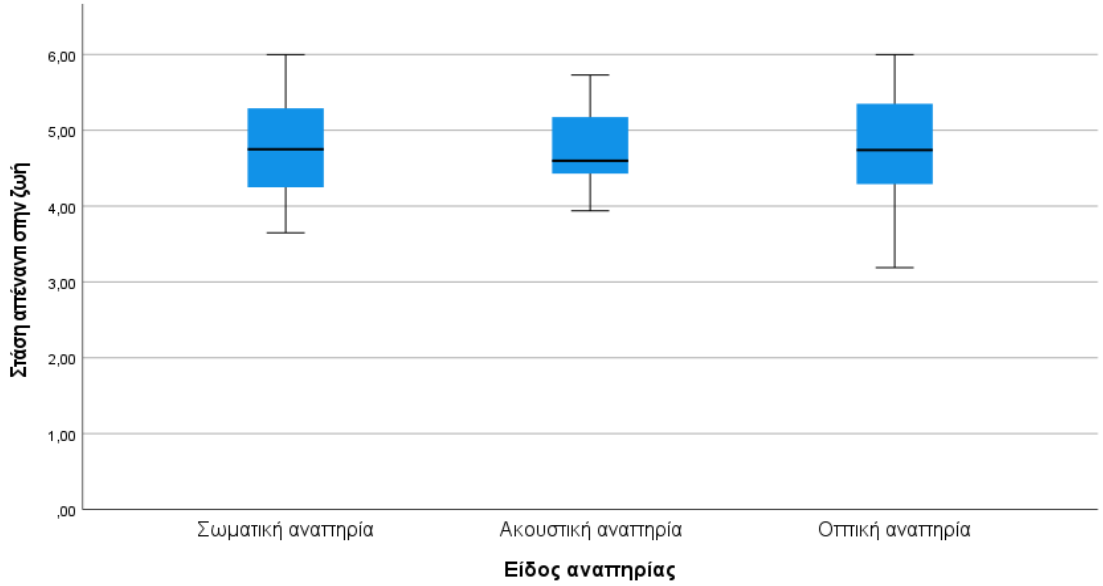
Από την ανάλυση του Πίνακα 2 και της Εικόνας 2 προκύπτει η μέση τιμή της κλίμακας «Προφίλ στάσης απέναντι στη ζωή» (LAP-R). Για το συνολικό δείγμα κυμάνθηκε στις 4.67±0.58 μονάδες αλλά και γύρω από τις τιμές αυτές κυμάνθηκε και για τις υποομάδες των συμμετεχόντων, με εξαίρεση ίσως την ομάδα των συμμετεχόντων με ακουστική αναπηρία, που παρουσίασαν το πιο χαμηλό επίπεδο για την κλίμακα (4.06±0.67). Από τον Πίνακα 2 προκύπτει περαιτέρω ότι δεν υπήρχε μεγάλη διακύμανση μεταξύ των υποομάδων όσον αφορά τις τιμές των υποκλιμάκων του προφίλ στάσης απέναντι στη ζωή. Αξίζει να σημειωθεί πως μόνο στην υποκλίμακα του υπαρξιακού κενού παρατηρείται χαμηλότερη μέση τιμή σε όλες τις υποομάδες της αναπηρίας του δείγματος

Πίνακας 2: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των τιμών της Κλίμακας LAP-R (και των επιμέρους διαστάσεων της) της παρούσης μελέτης για το συνολικό δείγμα και τις υποομάδες ξεχωριστά

	N	Min	Max	Mean	SD	Ομάδα
Σκοπός	100	1	6	5,4	1,08	Συνολικό δείγμα
Συνοχή	100	3	6	5,3	1	
Αποδοχή Θανάτου	100	1	6	3,93	1,27	
Υπαρξιακό κενό	100	1	6	3,4	1,14	
Αναζήτηση στόχου	100	1	6	5,1	0,91	
Επιλογή/υπευθυνότητα	100	2	6	5,5	1,12	
Συνολική Κλίμακα LAP-R	100	3	6	4,67	0,58	

Σκοπός	57	3	6	5,3	0,14	Σωματική αναπηρία
Συνοχή	57	1	6	5,1	0,12	
Αποδοχή Θανάτου	57	2	6	4	0,18	
Υπαρξιακό κενό	57	2	6	3,3	0,15	
Αναζήτηση στόχου	57	1	6	5	0,12	
Επιλογή/υπευθυνότητα	57	1	6	5,5	0,14	
Συνολική Κλίμακα LAP-R	57	3	6	4,07	0,56	
Σκοπός	17	4	6	5,8	0,85	Οπτική αναπηρία
Συνοχή	17	1	6	5,3	0,81	
Αποδοχή Θανάτου	17	2	6	4	0,93	
Υπαρξιακό κενό	17	1	6	3,4	0,97	
Αναζήτηση στόχου	17	1	6	5,1	1	
Επιλογή/υπευθυνότητα	17	3	6	5,8	0,92	
Συνολική Κλίμακα LAP-R	17	2	6	4,09	0,60	
Σκοπός	26	5	6	5,3	1,97	Ακουστική αναπηρία
Συνοχή	26	2	6	5,1	1,19	
Αποδοχή Θανάτου	26	3	6	3,7	1,21	
Υπαρξιακό κενό	26	2	6	3,4	1,20	
Αναζήτηση στόχου	26	2	6	4,8	0,86	
Επιλογή/υπευθυνότητα	26	1	6	5,4	1,50	
Συνολική Κλίμακα LAP-R	26	3	6	4,06	0,67	

Εικόνα 2: Boxplots της κατανομής του εύρους τιμών της κλίμακας LAP-R στις ομάδες ατόμων με αναπηρία



6.3 Διερεύνηση της φιλίας (αμφίδρομης, μονόδρομης) στα άτομα με αναπηρία του δείγματος

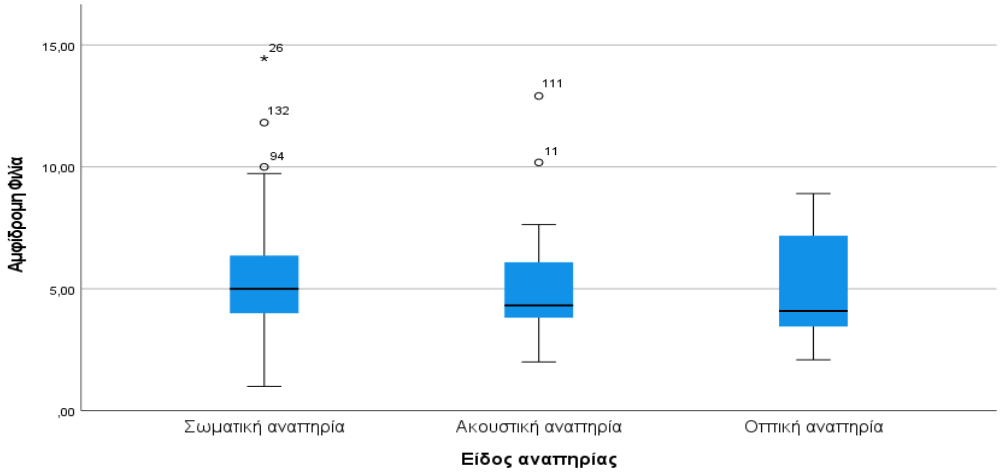
Από την ανάλυση του Πίνακα 3 και της Εικόνας 3 προκύπτει πως η μέση τιμή της υποκλίμακας μονόδρομης φιλίας για το συνολικό δείγμα κυμάνθηκε στις 6.3±4.2 μονάδες. Με μικρές διακυμάνσεις οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των υποομάδων των συμμετεχόντων κυμάνθηκαν γύρω από τα επίπεδα αυτά, με εξαίρεση τους συμμετέχοντες με οπτική αναπηρία που εμφάνισαν χαμηλότερα όρια (4.9±2.07 μονάδες). Πάντως, αξίζει να σημειωθεί πως η υποομάδα της ακουστικής αναπηρίας εμφάνισε υψηλότερα επίπεδα μονόδρομης φιλίας (5,5±2,5).

Πίνακας 3: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας φιλίας (αμφίδρομη, μονόδρομη) της παρούσης μελέτης για το συνολικό δείγμα και τις υποομάδες ξεχωριστά

	N	Min	Max	Mean	SD	Ομάδα
Αμφίδρομη φιλία Μονόδρομη φιλία	100 100	0 0	18 60	6,35 6,34	4,15 4,27	Συνολικό δείγμα
Αμφίδρομη φιλία Μονόδρομη φιλία	57 57	0 0	18 5	5,4 5,2	2,3 2,1	Σωματική αναπηρία
Αμφίδρομη φιλία Μονόδρομη φιλία	26 26	0 0	10 3	5,16 5,50	2,26 2,58	Ακουστική αναπηρία
Αμφίδρομη φιλία Μονόδρομη φιλία	17 17	0 0	12 5	5,02 4,97	2,40 2,07	Οπτική αναπηρία

Ακόμη, από την ανάλυση του Πίνακα 3 και της Εικόνας 3 προκύπτει η μέση τιμή της κλίμακας αμφίδρομης φιλίας για το συνολικό δείγμα που κυμάνθηκε στις 6.3±4.1 μονάδες. Με μικρές διακυμάνσεις οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των υποομάδων κυμάνθηκαν γύρω από τα επίπεδα αυτά, με εξαίρεση τους συμμετέχοντες με οπτική αναπηρία που εμφάνισαν χαμηλότερα όρια (5.02±2.4 μονάδες).

Εικόνα 3: Boxplots της κατανομής του εύρους τιμών της κλίμακας φιλίας (αμφίδρομης) της παρούσης μελέτης για το συνολικό δείγμα και τις υποομάδες ξεχωριστά



7. Συζήτηση-συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η ύπαρξη διαφοροποίησης μεταξύ του δείγματος και συγκεκριμένα μεταξύ των ατόμων με οπτική αναπηρία, ακουστική αναπηρία και κινητική αναπηρία ως προς την αισιοδοξία, τη φιλία και το προφίλ στάσης τους απέναντι στη ζωή. Από την παρούσα έρευνα βρέθηκε πως δεν διαφοροποιείται η αισιοδοξία, η φιλία και το προφίλ στάσης απέναντι στη ζωή μεταξύ των υποομάδων των ατόμων με αναπηρία του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, η αισιοδοξία είναι μία ψυχολογική ιδιότητα που χαρακτηρίζεται ως η γενική προσδοκία ότι θα συμβούν καλά πράγματα, δηλαδή η πεποίθηση ότι το μέλλον θα είναι ευνοϊκό και ο καθένας μπορεί να ελέγξει τα σημαντικά αποτελέσματα. Σε σχετικές μελέτες, αναφέρεται ότι τα πιο αισιόδοξα άτομα είναι λιγότερο πιθανό να υποφέρουν από χρόνιες ασθένειες και ακόμη ότι αυξάνεται ο παράγοντας της μακροζωίας τους (Ganguly & Perera, 2018). Σε μία νέα μελέτη εξετάστηκε η επίδραση της αισιοδοξίας σε άτομα με προβλήματα όρασης. Τα ευρήματα έδειξαν πως η ικανοποίηση από τη ζωή των ατόμων αυτών σχετίζεται θετικά με την αισιοδοξία. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι η αύξηση της αισιοδοξίας των ατόμων με προβλήματα όρασης είναι σημαντική για την αύξηση της ικανοποίησης από τη ζωή των ατόμων αυτών (Lestari & Fajar, 2020). Όμως, διαπιστώθηκε πως η αισιοδοξία αλλά και οι μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων της ηλικίας, της εκπαίδευσης και της οικογενειακής κατάστασης αποτελούν στατιστικά σημαντικούς δείκτες επίδρασης στο προφίλ στάσης

απέναντι στη ζωή των ατόμων με αναπηρία του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζοντας στον παράγοντα της αισιοδοξίας, βρέθηκε πως η μεταβλητή αυτή επηρεάζει σημαντικά το προφίλ στάσης απέναντι στη ζωή των ατόμων με αναπηρία κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη σχετική έρευνα μελετών που πραγματοποιήθηκε.

Όσον αφορά την φιλία, σε πολλές έρευνες έχει βρεθεί η σημαντικότητα της φιλίας και της διατήρησης των φιλικών σχέσεων αλλά ακόμη και η ποιότητα της φιλίας στα άτομα με αναπηρίες. Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η επίδραση γενικότερα της φιλίας αλλά και ειδικότερα της αμφίδρομης και μονόδρομης φιλίας στα άτομα με αναπηρία. Δεν διαπιστώθηκε πως η φιλία διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά στη μεταξύ των υποομάδων των ατόμων με αναπηρία του δείγματος.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι φιλικές σχέσεις ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και απομακρύνουν τα άτομα από την κοινωνική απομόνωση. Σε μαθητές με κώφωση και βαρηκοΐα διαπιστώθηκαν πιο σοβαρά κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα από ότι στους ακούοντες μαθητές. Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών με απώλεια ακοής διευκολύνθηκε με την πρώιμη χορήγηση ακουστικών βαρηκοΐας και κοχλιακού εμφυτεύματος (Michael et al., 2018).

Επομένως, από την έρευνα αυτή μπορούμε να διεξάγουμε με σαφήνεια πως το προφίλ στάσης απέναντι στη ζωή των ατόμων με αναπηρία, η μεταβλητή της αισιοδοξίας και της φιλίας δεν διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τους μέσους όρους των υποομάδων με αναπηρία που μελετήθηκαν.

8. Περιορισμοί

Η ύπαρξη μεθοδολογικών αδυναμιών επιβάλλει περιορισμούς στα συμπεράσματα της παρούσης έρευνας. Αρχικά, προκύπτουν περιορισμοί από το μέγεθος του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό που εκπροσωπεί. Προκύπτουν, δηλαδή, ζητήματα γενίκευσης. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα τόσο πιο αξιόπιστα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας (Bryman, 2017). Όταν η αποστολή των ερωτηματολογίων γίνεται μέσω ταχυδρομείου ή μέσω διαδικτύου (χρήση της πλατφόρμας google forms) δεν μπορεί να αποδειχθεί ότι το άτομο που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο ανήκει σε κάποια από τις ομάδες των Ατόμων με Αναπηρία που αυτό απευθύνεται.

Ο συνδυασμός και άλλων ερευνητικών μεθόδων, όπως η συνέντευξη και η παρατήρηση, θα βοηθούσε στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, καθώς δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι η ευτυχία, η ελπίδα, η αισιοδοξία και γενικότερα τα θετικά συναισθήματα, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και η φιλία διερευνώνται σε έναν ιδιαίτερο χώρο, τον χώρο της αναπηρίας. Τέλος, δεν εξετάστηκε αν υπήρξε συννοσηρότητα, δηλαδή αν το ίδιο άτομο παρουσίαζε δύο ή περισσότερες αναπηρίες. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας για να καταστεί δυνατή πρέπει τα ευρήματά της να τεθούν σε αντιπαράθεση με τα ευρήματα μελλοντικών ερευνών που θα λάβουν υπόψη-τους τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν διεξοδικότερα την επιρροή της αισιοδοξίας και της φιλίας των Ατόμων με Αναπηρία όσον αφορά το προφίλ στάσης τους απέναντι στη ζωή μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τέλος, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί αποκλειστικά σε μαθητικό πληθυσμό αλλά και στους εκπαιδευτές και στους γονείς των μαθητών με αναπηρία.

Βιβλιογραφία

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Craig, G. J. & Baucum, D. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου* (Τόμ. Α'). (Π. Βορρια, (Επιμ). Ά. Ιωαννίδου, μτφρ) Αθήνα: Παπαζήση.

Ritzer, G. & Stepnisky, J. (2012). *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία* (2η έκδοση.). (Μ. Κολοκυθά (Επιμ). Μ. Βρεττού & Γ. Χρηστίδης, μτφρ.) Αθήνα: Κριτική.

Bryman, A. (2017). Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.

Ganguly, R. & Perera, N. H. (2018). Profiles of Psychological Resilience in College Students with Disability. *Journal of Psychoeducational Assessment*. doi:10.1177/0734282918783604

Olkin, R. (2019). *Όσα πρέπει να γνωρίζουν οι ψυχοθεραπευτές για την αναπηρία.* (Α. Βλάχου & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), Κ. Γούλα, μτφρ.) Αθήνα: Πεδίο.

Dada, S., Tonsing, K. & Goldbart, J. (2020). Friendship Experiences of Young Adults Who Use Augmentative and Alternative Communication. *International Journal of Disability, Development and Education*, 951-975. doi:10.1080/1034912X.2020.1746246

Γαλανάκη, Ε. (2011). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Γνωστική-Κοινωνική, Συναισθηματική Ανάπτυξη.* Αθήνα: Διάδραση.

Δημητρίου, Κ. (2019). Intentions of children without disabilities to form friendship with peers with physical disability: a small scale study. *Early Child Development and Care*, 2141-2157. doi:10.1080/03004430.2019.1697246

Χατζηθωμάς, Φ. Π. & Αλέφαντος, Π. Ν. (1998). *Λεξικό Αναπτυγμένων Εννοιών* (γ΄ τόμος) (ε΄ έκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις «Φίλιππος».

Νικολάου, Σ. Μ. (2005). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη, Παιδαγωγικά της Ένταξης* (Τόμ. Β'). Αθήνα: Gutenberg

Ζήση, Α. & Σαββάκης, Μ. (Επιμ.). (2019). *Αναπηρία και κοινωνία:Σύγχρονες Θεωρητικές Προκλήσεις και Ερευνητικές Προοπτικές.* Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα. (Β΄εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ. Γ. (2020). *Σπουδή στην νοητική αναπηρία.* Αθήνα: Gutenberg.

Πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές/τριες τα άτομα με αναπηρίες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Αλεξία Αθανασοπούλου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
pel100037@uoi.gr
Κωνσταντίνα-Ευθυμία Μουσουλή
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
pel100042@uoi.gr
Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη
Αν και έχει σημειωθεί πρόοδος ως προς τα επίπεδα αποδοχής της διαφορετικότητας και του αλληλοσεβασμού, εξακολουθούν να καταγράφονται διαφωνίες αναφορικά με τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις φοιτητών/τριών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων απέναντι στα άτομα με αναπηρίες/ΕΕΑ. Συγκεκριμένα, διεξήχθη έρευνα που διερευνούσε τις απόψεις των φοιτητών/τριών ως προς τις δυνατότητες, τη "συμπεριφορά" και τη σύναψη σχέσεων με άτομα που παρουσιάζουν αναπηρίες/ΕΕΑ. Επιπλέον συλλέχθηκαν δεδομένα και για τις απόψεις των φοιτητών/τριών με τις παρεχόμενες υπηρεσίες της πολιτείας απέναντι στα άτομα με αναπηρίες/ΕΕΑ, και με τις δυνατότητες πρόσβασης των ατόμων αυτών στο ευρύτερο περιβάλλον. Ως εργαλείο έρευνας αξιοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών παρουσιάζει θετική στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρίες/ΕΕΑ.

Λέξεις-κλειδιά: αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στάσεις, αντιλήψεις

Abstract
Although progress has been made in terms of levels of acceptance of diversity and mutual respect, there are still disagreements about the inclusion of people with disabilities/special educational needs (SEN) in society. In this context, this paper attempts to investigate the views of students of the University of Ioannina towards people with disabilities/SEN. Specifically, a survey was conducted to investigate students views on the possibilities, behavior and relationship making with people with disabilities/ disabilities. In addition, data was also collected on students views on the services provided by the state towards people with disabilities/SEN, and on the opportunities for these people to access the wider environment. Self-report questionnaires were used as a research tool.

The statistical analysis of the data showed that the majority of students have a positive attitude towards people with disabilities/SEN.

Keywords: disability, special educational needs, attitudes, perceptions

0. Εισαγωγή

Η μέτρηση των στάσεων που έχουν οι προπτυχιακοί φοιτητές απέναντι στα άτομα με αναπηρία είναι πρωταρχικής σημασίας κατά την προσπάθεια κατανόησης των σύγχρονων κοινωνικών στάσεων (Kowalska & Winnicka, 2013). Στη διεθνή βιβλιογραφία, η μέτρηση των στάσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία ως αντικείμενο μελέτης έχει αποκτήσει σημασία τα τελευταία χρόνια. Αυτό συμβαίνει επειδή θεωρείται ένας από τους παράγοντες με τη μεγαλύτερη επιρροή στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Fernández Faúndez, 2018). Οι στάσεις περιλαμβάνουν τρία στοιχεία: τις πεποιθήσεις (ένα γνωστικό στοιχείο), τα συναισθήματα (ένα συναισθηματικό στοιχείο) και τις πράξεις ή την πρόθεση για δράση (ένα συμπεριφορικό στοιχείο). Οι στάσεις για την αναπηρία είναι πεποιθήσεις σχετικά με την αναπηρία ή τα άτομα με αναπηρία που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αλληλοεπιδρά με άτομα με αναπηρία. Είναι σιωπηροί τρόποι σκέψης, συχνά χωρίς τη γνώση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσονται ή απεικονίζονται σε τα συναισθήματα ή τη συμπεριφορά του ατόμου. Οι εμπειρίες της ζωής είναι μια από τις θεμελιώδεις πηγές που οικοδομούν τις στάσεις ενός ατόμου. Οι στάσεις δεν είναι απαραίτητα μόνιμες – μπορεί να αλλάξουν από άτομο σε άτομο ή από ομάδα σε ομάδα με την πάροδο του χρόνου. Οι ερευνητές έχουν σημειώσει ότι οι αρνητικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία επηρεάζουν τη ζωή τους σε διάφορους τομείς, όπως στην ένταξη στην κοινότητα, την απασχόληση, την αυτοεκτίμηση, την κοινωνική εμπλοκή και τη συνολική ποιότητα ζωής τους. Από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι στάσεις των φοιτητών για την αναπηρία διαφέρουν κατά μήκος πολλών δημογραφικών μεταβλητών, όπως η φυλή, η εθνικότητα, το φύλο, η ηλικία, ο ακαδημαϊκός κλάδος, το επίπεδο εκπαίδευσης, η επαγγελματική επιλογή/σύνδεση και το μέγεθος της προηγούμενης επαφής με την αναπηρία και τα κοινωνικά πλαίσια (Salimi & Crimando, 2018).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Οι στάσεις που διαμορφώνουν οι άνθρωποι σχετικά με ένα αντικείμενο ή έναν άλλον άνθρωπο συνδέονται στενά με τη συμπεριφορά τους απέναντί του. Η σχέση που υφίσταται μεταξύ των στάσεων και της συμπεριφοράς του ανθρώπου επηρεάζεται από γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες καθώς και από την πρόθεση συμπεριφοράς (Franke, 2016). Ανεξάρτητα από τον αν η στάση είναι θετική ή αρνητική, όταν υιοθετείται από την πλειοψηφία, μπορεί να επηρεάσει και να ασκήσει έλεγχο σε μεγάλο βαθμό στη ζωή των ανθρώπων, και ιδιαίτερα των ατόμων με αναπηρία/Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ).

Οι ερευνητές έχουν σημειώσει ότι οι αρνητικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία μπορούν επηρεάσουν τη ζωή τους σε διάφορους τομείς, όπως στην ένταξη

στην κοινότητα, την απασχόληση, την αυτοεκτίμηση, την κοινωνική εμπλοκή και τη συνολική ποιότητα ζωής τους (Salimi & Crimando, 2018). Πολλά από τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες στο πλαίσιο της καθημερινότητάς τους οφείλονται στις ακατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές που έχει υιοθετήσει το κοινωνικό σύνολο για αυτούς. Οι συμπεριφορές αυτές, όταν είναι αρνητικές ή αδιάφορες, μπορούν να επηρεάσουν τη ζωή τους στον επαγγελματικό τομέα, τον κοινωνικό τομέα ή/και τον πολιτιστικό τομέα, αλλά και να επιδράσουν με καταλυτικό τρόπο στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους. Η στάση των ανθρώπων απέναντι στα άτομα με αναπηρία, είτε αυτή είναι σωματική, είτε πνευματική, είτε συναισθηματική, εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει συχνότερα τις στάσεις είναι τα στερεότυπα που συνδέονται με την αναπηρία. Τα άτομα με αναπηρία συχνά αντιμετωπίζουν στερεότυπα ως άτομα που διαθέτουν έλλειψη δύναμης, έλλειψη αντοχής, αδυναμία και εξάρτηση (Coleman, Brunell & Haugen, 2018). Αυτή η υποτίμηση των ικανοτήτων τους πολλές φορές είναι αυτή που καθιστά το άτομο ανάπηρο ή ανήμπορο και όχι αυτή καθαυτή η βλάβη.

Άλλος ένας τομέας, όπου οι αρνητικές στάσεις μπορούν να ασκήσουν επιρροή σε μεγάλο βαθμό, είναι η προσωπική και σεξουαλική ζωή του ατόμου με αναπηρία. Τα άτομα με αναπηρία ανήκουν στις πιο περιθωριοποιημένες ομάδες όσον αφορά θέματα σεξουαλικής και αναπαραγωγικής υγείας (Zewude & Habtegiorgis, 2021). Παρόλο που αρκετοί είναι αυτοί που βιώνουν με επιτυχία τον γάμο και την οικογενειακή ζωή, εξακολουθούν να υπάρχουν άτομα με αναπηρία τα οποία δεν παντρεύονται ή δεν κάνουν παιδιά λόγω του στερεοτύπου που υιοθετείται συχνά και τους προδίδεται από τον περίγυρο περί ασεξουαλικότητας.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, αρκετοί ερευνητές έχουν βρει συσχέτιση ανάμεσα στη στάση των ανθρώπων χωρίς αναπηρία απέναντι στα άτομα με αναπηρία και διάφορων δημογραφικών μεταβλητών. Οι μεταβλητές αυτές συγκεκριμένα είναι η φυλή, η εθνικότητα, το φύλο, η ηλικία, ο ακαδημαϊκός κλάδος, το επίπεδο εκπαίδευσης, η επαγγελματική επιλογή/σύνδεση και το μέγεθος της προηγούμενης επαφής με την αναπηρία και τα κοινωνικά πλαίσια (Salimi & Crimando, 2018). Συγκεκριμένα ο παράγοντας «επαφή με άτομο με αναπηρία» έχει χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς θεωρείται ότι μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή μπορούν να αρθούν αρνητικά στερεότυπα και να διαμορφωθούν θετικότερες στάσεις (Ruiz et al., 2020).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι η ακριβής και αληθής πληροφόρηση σχετικά με την αναπηρία, καθώς η καθημερινή συναναστροφή και αλληλεπίδραση θα πρέπει να επιδιώκεται από τους φορείς εκπαίδευσης, προκειμένου τα παιδιά, οι έφηβοι και οι νέοι να αποβάλλουν τις αρνητικές στάσεις που συχνά υιοθετούν επηρεαζόμενοι από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Τόσο οι άμεσες όσο και οι έμμεσες εμπειρίες οδηγούν στη διαμόρφωση πεποιθήσεων και στάσεων για τα άτομα με αναπηρία, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τις συμπεριφορές (Fernández Faúndez, 2018) και θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μια καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη ένταξη.

2. Μέθοδος

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς ως μέσο για τη διερεύνηση των απόψεων των προπτυχιακών φοιτητών/τριών αναφορικά με τα άτομα με αναπηρία/ΕΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Στάσεις των φοιτητών απέναντι σε άτομα με αναπηρία» (Γιαβρίμης, 2007). Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη: τα δημογραφικά στοιχεία και τις ερωτήσεις. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 168 προπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συγκεκριμένα το δείγμα αποτελούνταν από 118 γυναίκες και 50 άνδρες, οι οποίοι προέρχονταν από διαφορετικές σχολές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν τα ακόλουθα:

A. Η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία/ΕΕΑ στο περιβάλλον των φοιτητών/τριών επηρεάζει τη διάθεσή τους να αλληλεπιδράσουν μαζί τους;
B. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της άποψης των φοιτητών/τριών για τη σεξουαλική ζωή των ατόμων με αναπηρία/ΕΕΑ και της διάθεσής τους να συνάψουν ερωτική σχέση μαζί τους;
Γ. Η θρησκεία επηρεάζει τις απόψεις των φοιτητών/τριών για τα άτομα με αναπηρία/ΕΕΑ;

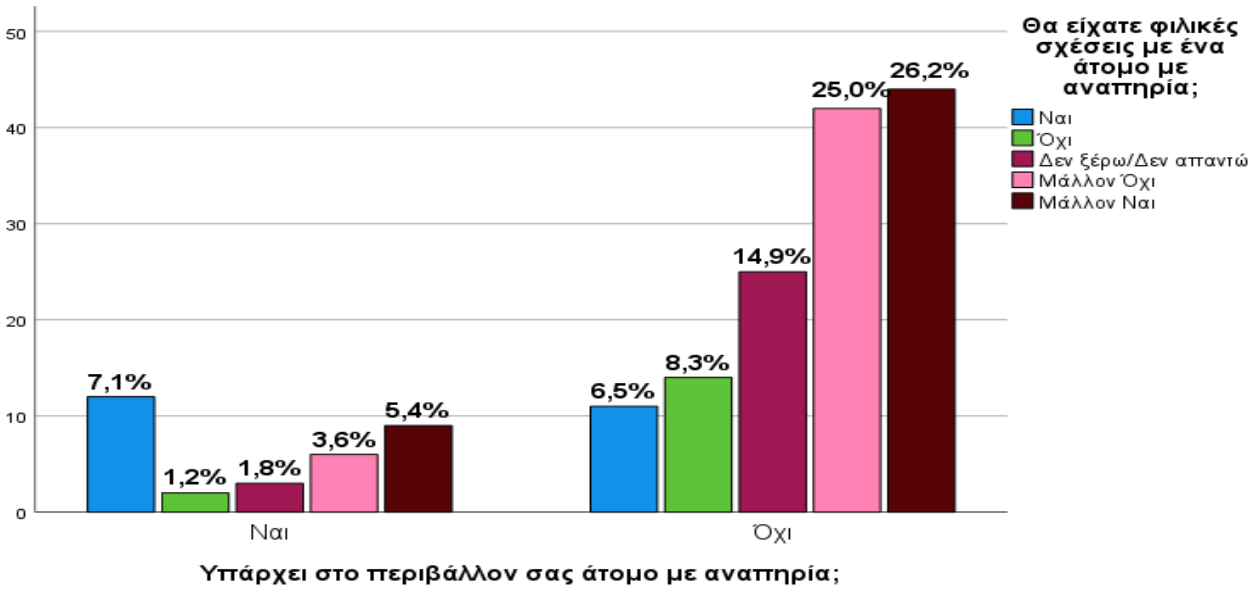
3. Αποτελέσματα

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 28.0. Προκειμένου να ελεγχθεί αν ισχύει το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διενεργήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας x^2 για να ελέγξουμε αν οι δύο μεταβλητές που θέσαμε είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ή η μία επηρεάζει την άλλη. Συγκεκριμένα οι μεταβλητές που ελέγχθηκαν ήταν οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών στις ερωτήσεις: α) Υπάρχει στο περιβάλλον σας άτομο με αναπηρία/ΕΕΑ; και β) Θα είχατε φιλικές σχέσεις με ένα άτομο με αναπηρία/ΕΕΑ; Ως υποθέσεις ανεξαρτησίας θέσαμε:

- H0: Η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία/ΕΕΑ στο περιβάλλον των φοιτητών/τριών δεν επηρεάζει τη διάθεσή τους να αλληλεπιδράσουν μαζί τους;
- H1: Η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία/ΕΕΑ στο περιβάλλον των φοιτητών/τριών επηρεάζει τη διάθεσή τους να αλληλεπιδράσουν μαζί τους;

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου x^2 (Πίνακας 1) διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά σε επίπεδο 5% ($p=0.001<0.05$) ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Επομένως απορρίπτουμε την υπόθεση H0 και θεωρούμε ότι οι δύο μεταβλητές επηρεάζουν η μία την άλλη. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, το μεγαλύτερο ποσοστό (7,1%) των φοιτητών/τριών που έχουν στο περιβάλλον τους άτομο με αναπηρία/ΕΕΑ ήταν θετικό στο να συνάψει φιλικές σχέσεις. Αντίθετα, στους φοιτητές που δεν είχαν στο περιβάλλον τους άτομο με αναπηρία/ΕΕΑ, αυτοί που απάντησαν θετικά εκπροσωπούν το μικρότερο ποσοστό του συνόλου (6,5%).

Σχήμα 1: Άτομο με αναπηρία/ΕΕΑ στο περιβάλλον-φιλική σχέση με άτομο με αναπηρία/ΕΕΑ



Πίνακας 1: Άτομο με αναπηρία στο περιβάλλον-φιλική σχέση με άτομο με αναπηρία/ΕΕΑ

	Value	df	Asymptomatic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	$\mathbf{19,556^a}$	4	,001
Likelihood Ratio	16,175	4	,003
Linear-by-Linear Association	7,737	1	,005
N of Valid Cases	168		

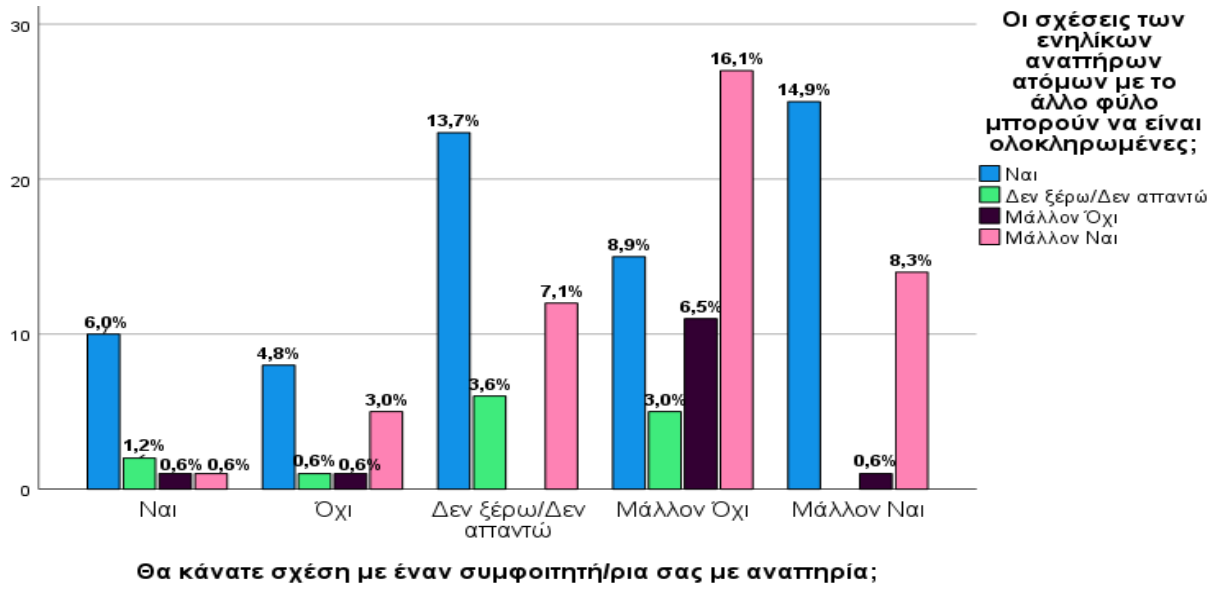
Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διενεργήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας x^2 για να ελέγξουμε αν οι δύο μεταβλητές που θέσαμε είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ή η μία επηρεάζει την άλλη. Συγκεκριμένα οι μεταβλητές που ελέγχθηκαν ήταν οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών στις ερωτήσεις: α) Οι σχέσεις των ενήλικων ατόμων με αναπηρία/ΕΕΑ με το άλλο φύλο μπορούν να είναι ολοκληρωμένες; και β) Θα κάνατε σχέση με έναν συμφοιτητή/συμφοιτήτριά σας με αναπηρία/ΕΕΑ; Ως υποθέσεις ανεξαρτησίας θέσαμε:

- Η0= Η άποψη των φοιτητών/τριών για τη σεξουαλική ζωή των ατόμων με αναπηρία/ΕΕΑ δεν επηρεάζει τη διάθεσής τους να συνάψουν ερωτική σχέση μαζί τους.
- Η1: Η άποψη των φοιτητών/τριών για τη σεξουαλική ζωή των ατόμων με αναπηρία/ΕΕΑ επηρεάζει τη διάθεσή τους να συνάψουν ερωτική σχέση μαζί τους.

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου x^2 (Πίνακας 2) διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά σε επίπεδο 5% (p=0.001<0.05) ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Επομένως απορρίπτουμε την υπόθεση Η0 και θεωρούμε ότι οι δύο

μεταβλητές επηρεάζουν η μία την άλλη. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, από τους φοιτητές/τριες που απάντησαν «Ναι» ή «Μάλλον Ναι» στο αν θα έκαναν σχέση με έναν συμφοιτητή/τρια τους με αναπηρία/ΕΕΑ (32,4%) , μόνο το 1,2% θεωρεί ότι οι σχέσεις των ενηλικών ατόμων με αναπηρία/ΕΕΑ με το άλλο φύλο δεν μπορούν να είναι ολοκληρωμένες. Από την άλλη πλευρά, στους φοιτητές/τριες που έδωσαν τις απαντήσεις «Όχι» και «Μάλλον όχι» (43,5%), το αντίστοιχο ποσοστό ισούται με 7,1%.

Σχήμα 2: Ερωτική σχέση με άτομο με αναπηρία/ΕΕΑ- ολοκληρωμένες σχέσεις με άλλο φύλο



Πίνακας 2: Ερωτική σχέση με άτομο με αναπηρία/ΕΕΑ- ολοκληρωμένες σχέσεις με άλλο φύλο

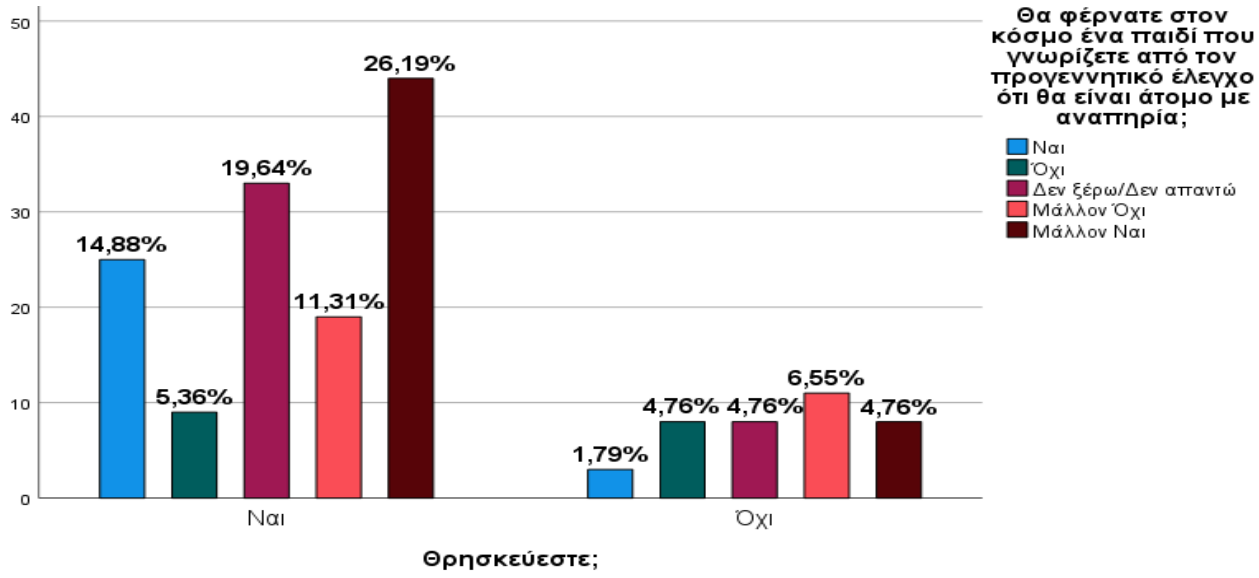
	Value	df	Asymptomatic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	$34,500^{a}$	12	,001
Likelihood Ratio	41,508	12	,001
Linear-by-Linear Association	2,993	1	,084
N of Valid Cases	168		

Τέλος, προκειμένου να ελεγχθεί αν ισχύει το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διενεργήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας x^2 για να ελέγξουμε αν οι δύο μεταβλητές που θέσαμε είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ή η μία επηρεάζει την άλλη. Συγκεκριμένα οι μεταβλητές που ελέγχθηκαν ήταν οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών στις ερωτήσεις: α) Θρησκεύεστε; και β) Θα φέρνατε στον κόσμο ένα παιδί που γνωρίζετε από τον προγεννητικό έλεγχο ότι θα είναι άτομο με αναπηρία;. Ως υποθέσεις ανεξαρτησίας θέσαμε:

- H0: Η θρησκεία δεν επηρεάζει τις απόψεις των φοιτητών/τριών για τα άτομα με αναπηρία/ΕΕΑ;
- H1: Η θρησκεία επηρεάζει τις απόψεις των φοιτητών/τριών για τα άτομα με αναπηρία/ΕΕΑ;

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου x^2 (Πίνακας 3) διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά σε επίπεδο 5% (p=0.01<0.05) ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Επομένως απορρίπτουμε την υπόθεση H0 και θεωρούμε ότι οι δύο μεταβλητές επηρεάζουν η μία την άλλη. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3, από τους φοιτητές που δεν θρησκεύονται (22,62%), μόνο το 1,49% απάντησε θετικά. Αντίθετα, στους φοιτητές που θρησκεύονται (77,38%), το μεγαλύτερο ποσοστό (26,19%) έδωσε την απάντηση «Μάλλον Ναι» και το 14,88% την απάντηση «Ναι».

Σχήμα 3: Γέννηση παιδιού με αναπηρία/ΕΕΑ-Θρησκεία



Πίνακας 3: Γέννηση παιδιού με αναπηρία/ΕΕΑ-Θρησκεία

	Value	df	Asymptomatic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,232	4	,01
Likelihood Ratio	12,509	4	,014
Linear-by-Linear Association	,010	1	,918
N of Valid Cases	168		

4. Συζήτηση-συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με αυτά προηγούμενων ερευνών (Moreno et al., 2006· Arias et al., 2013· Suria, 2011· Bar & Bracchitta, 2012· Shiloh, Heruti, & Berkovitz, 2011· Vincent-Onabajo & Malgwi, 2015· Ruiz et al., 2020· Radlińska, 2021 · Fernández Faúndez, 2018· Ford, Elliott & Lee, 2017· Huskin, Reiser-Robbins & Kwon, 2018). Από την έρευνα προέκυψε ότι αρκετά άτομα δίχως αναπηρία αμφιβάλλουν ότι τα άτομα με αναπηρία μπορούν να είναι ικανοποιητικοί σύντροφοι σε οποιαδήποτε ερωτική σχέση ενηλίκων (Wasserman et al., 2016a, 2016b). Αυτό οφείλεται κυρίως στο στερεότυπο που αποδίδει την ασεξουαλικότητα των ατόμων με αναπηρία και αποτελεί ένα γενικό φαινόμενο στις περισσότερες κοινωνίες (Zewude & Habtegiorgis, 2021), καθώς οι κοινότητες συχνά πιστεύουν ότι τα άτομα με αναπηρία δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για να γίνουν επιτυχημένοι ερωτικοί σύντροφοι. Ωστόσο, οι φοιτητές/τριες με άτομα με αναπηρία στο περιβάλλον τους είναι περισσότερο πιθανό να συνάψουν φιλικές σχέσεις με αυτά τα άτομα, καθώς όπως φαίνεται αναιρούν τα στερεότυπα γύρω από την αναπηρία και αποδέχονται ευκολότερα τη διαφορετικότητα. Γι’ αυτόν τον λόγο, χρήζει αναγκαία η συναναστροφή των φοιτητών/τριών, στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών σπουδών τους, με άτομα με αναπηρία, καθώς η «επαφή με άτομα με αναπηρία» αποτελεί από τις σημαντικότερες μεταβλητές που επηρεάζουν τη διαμόρφωση στάσεων (Arias et al., 2013). Τέλος, οι φοιτητές/τριες, οι οποίοι/ες θρησκεύονται είναι πιο πιθανό να φέρουν στον κόσμο ένα παιδί που γνωρίζουν προγεννητικά ότι φέρει κάποια αναπηρία. Σχετικά με το εύρημα αυτό δεν εντοπίστηκε κάτι σχετικό στην βιβλιογραφία. Πιθανόν, το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι φοιτητές/τριες που θρησκεύονται θεωρούν τον ερχομό ενός παιδιού «προσφορά-δώρο» του Θεού και την άμβλωση αντίθετη στις αξίες του Χριστιανισμού. Γίνεται σαφές ότι ο Χριστιανισμός προάγει την ισότητα όλων των ανθρώπων απέναντι στον Θεό ανεξάρτητα από την κοινωνική και σωματική τους κατάσταση και άλλες ετερότητες (Γρηγόριος Θεολόγος, «Λόγος περί φιλοπτωχίας»).

Από τα προαναφερθέντα τονίζεται η ανάγκη ύπαρξης περισσότερων χώρων ή προγραμμάτων στα πανεπιστήμια, στα οποία θα ενθαρρύνεται η γνώση, η πληροφόρηση και οι σχέσεις με τα άτομα με αναπηρία και στα οποία η προσέγγιση της διαφορετικότητας θα προσφέρεται ως ευκαιρία, προκειμένου να προωθηθεί η ένταξη των ατόμων με αναπηρία, τόσο εντός όσο και εκτός του χώρου του πανεπιστημίου. Επιπλέον τονίζεται η επιρροή που ασκεί στις στάσεις των φοιτητών/τριών η επαφή με άτομα με αναπηρία, καθώς και στη διάθεσή τους να αλληλοεπιδρούν μαζί τους στην καθημερινότητά τους. Τέλος, αναδείχθηκε και ο σημαντικός ρόλος που κατέχει η θρησκεία σε αποφάσεις σχετικά με την αντιμετώπιση της αναπηρίας από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες.

Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειωθούν οι περιορισμοί της παρούσας πιλοτικής μελέτης. Αρχικά, το δείγμα ήταν μικρό και όχι αντιπροσωπευτικό, επομένως τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό. Επίσης, εξετάστηκε η οπτική μόνο των προπτυχιακών φοιτητών/τριών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τέλος, τα αποτελέσματα

της έρευνάς μας στηρίζονται σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, επομένως ενδέχεται οι συμμετέχοντες να μην απάντησαν αντικειμενικά.

Βιβλιογραφία

Arias, B., Verdugo, M. A., Gómez, L. E. & Arias, V. (2013). Actitudes hacia la inclusión. En M. A. Verdugo & R. L. Shalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia* (pp. 61-88).

Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C. & Tarrant, M. (2017). Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: a systematic review and meta-analysis. *Disabil. Health J. 10*, 11-22. doi: 10.1016/j.dhjo.2016.10.003

Barr, J. J. & Bracchitta, K. (2012). Attitudes Toward Individuals With Disabilities: The Effects of Age, Gender, and Relationship. *Journal of Relationships Research, 3*, 10-17. doi:10.1017/jrr.2012.1

Barr, J. J. & Bracchitta, K. (2015). Attitudes toward individuals with disabilities: The effects of contact with different disability types. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 34*(2), 223-238. https://doi.org/10.1007/s12144-014-9253-2

Bruder, M. B. & Mogro-Wilson, C. (2014). Student and faculty awareness and attitudes about students with disabilities. *Review of Disability Studies, 6(*2), 1-12.

Bogenschutz, M., Amado, A., Smith, C., Carter, E., Copeland, M., Dattilo, J., et al. (2015). *National research goals for social inclusion of people with IDD*. Inc, 3(4), 211-218.

Έλληνες Πατέρες της Εκκλησίας. (1977). (τομ. 5, σ. 240-321), Θεσσαλονίκη: Γρηγόριος ο Παλαμάς.

Fernández Faúndez, E. A. (2018). Attitudes towards the inclusion of university students with disabilities: Development and validation of a scale based on the Theory of Planned Behavior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 16(*1), 199-222. ISSN: 1696-2095. no. 44. http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v16i44.1944

Ford, D., Elliott, G., Lee, M. (2017). Undergraduate Student Attitudes toward Disabled Persons and Influence on Disability Sport Volunteerism. *Journal of Physical Education and Sports Management, 4*(2), 22-32.

Frankie, L. J. (2016). *Attitudes towards individuals with disability amongst students and employees in a higher education institution in the Western Cape*.

Fulford, C. & Cobigo, V. (2016). Friendships and intimate relationships among people with intellectual disabilities: a thematic synthesis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*.

Huskin, P. R., Reiser-Robbins, C. & Kwon, S. (2018). Attitudes of Undergraduate Students Toward Persons With Disabilities: Exploring Effects of Contact Experience on Social Distance Across Ten Disability Types. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *62*(1), 53-63. https://doi.org/10.1177/0034355217727600

Leatherman, J. M. & Niemeyer, J. A. (2015). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *J. Early Childh. TeacherEduc. 26*, 23-36. doi: 10.1080/10901020590918979

Moreno, J., Rodríguez, I., Saldaña, D. & Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación, 40*(5), 10-s12.

Παπανής, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2009). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή: Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Εκδόσεις: Ι. Σιδέρης

Petrina, N., Carter, M., Stephenson, J. & Sweller, N. (2017). Friendship Satisfaction in Children with Autism Spectrum Disorder and Nominated Friends. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(2), 384-392.

Ruiz et al. (2020). Attitude towards People with Disability of Nursing and Physiotherapy Students. *Children, 7*(10):191. https://doi.org/10.3390/children7100191

Salimi, N. & Crimando, W. (2020) Multidimensional Attitudes towards Disability among International Students at a Midwestern University in the United States. *Rehabilitation Counselors' and Educators' Journal, 9*(2), 52-63.

Strauss, A. L. & Sales, A. (2010). Bridging the gap between disability studies and disability services in higher education: A model center on disability. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 23*(1), 81-86.

Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(*1), 197-216.

The R-Foundation (2020). *The R Project*. Available online at https://www.r-project.org/foundation/ (accessed March 1, 2022)

Zewude, B. & Habtegiorgis, T. (2021). Willingness of youth without disabilities to have romantic love and marital relationships with persons with disabilities. *Life Sci Soc Policy 17*, 5. https://doi.org/10.1186/s40504-021-00114-w

Η σεξουαλικότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία: αποτύπωση μιας πραγματικότητας

Ειρήνη Μπάρκα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
pel100043@uoi.gr
Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη
Η μετάβαση από την παιδική στην εφηβική και ενήλικη ζωή συνδέεται και με τη σεξουαλική ανάπτυξη του ατόμου. Στη διαδικασία αυτή αντικατοπτρίζεται, εκτός των άλλων, η αλληλεπίδραση σωματικών, νοητικών, κοινωνικών, ψυχικών, ηθικών, θρησκευτικών, σχεσιακών και πολιτιστικών παραγόντων. Καθώς η σεξουαλικότητα είναι συνυφασμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη και προσδιορίζει την ποιότητα ζωής του ανθρώπου, το αίτημα για σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των παιδιών και εφήβων προβάλλει σήμερα επιτακτικότερα. Η συνθήκη αυτή ισχύει και για τα άτομα με αναπηρία. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις των γονέων σχετικά με την αναγκαιότητα και το περιεχόμενο της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης παιδιών με νοητική αναπηρία. Ειδικότερα, διερευνάται εάν οι γονείς θεωρούν ως αναγκαιότητα την ένταξη μαθημάτων σεξουαλικής αγωγής στα προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης, ποιο πρέπει να είναι το προφίλ εκείνου που θα παρέχει αυτά τα μαθήματα και ποια θεωρούν ως την καταλληλότερη ηλικία για την έναρξη παροχής τους σχετική ενημέρωση των παιδιών τους. Ως εργαλείο έρευνας αξιοποιήθηκε ανάλογο ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από γονείς παιδιών με νοητική αναπηρία. Την ομάδα σύγκρισης αποτέλεσαν γονείς παιδιών δίχως αναπηρία. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν σημαντικά ευρήματα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής και υγείας που θα συμβάλλουν στην ποιοτικότερη ενηλικίωση των παιδιών με νοητική αναπηρία.

Λέξεις-κλειδιά: νοητική αναπηρία, σεξουαλική εκπαίδευση, απόψεις γονέων

Abstract
The transition from childhood to adolescence and adulthood is also combined with the sexual development of the individual. This process reflects, among other things, the interaction of physical, mental, social, social, psychological, moral, religious, relational and cultural factors. As sexuality is an integral part of human existence and determines the quality of human life, the demand for sexual education for children and adolescents is nowadays more urgent. This condition also applies to people with disabilities. In this context, this paper attempts to record parents' views on the necessity and the content of

sexual education of children with intellectual disabilities. In particular, it explores whether parents consider the inclusion of sex education courses in special education programs as a necessity, what the profile of the person providing these courses should be, and what they consider to be the most appropriate age to start providing them to their children. A similar questionnaire was used as a research tool, completed by parents of children with intellectual disabilities. The comparison group consisted of parents of children without disabilities. The data analysis resulted in important findings, which can be used in the design of sexual education and sexual health programs that will contribute to a higher quality of adulthood for children with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disability, sex education, parents' views

0. Εισαγωγή

Το θέμα της σεξουαλικότητας προκαλεί συνήθως συζητήσεις και αμηχανία στην οικογένεια όσο και στους εκπαιδευτές και θεραπευτές που ασχολούνται με άτομα τα οποία παρουσιάζουν νοητική αναπηρία. Συχνά, η επιθυμία κάποιου με νοητική αναπηρία να βρει σύντροφο ή ακόμα και να δημιουργήσει οικογένεια δημιουργεί άγχος στο περιβάλλον του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι συγκεκριμένες επιθυμίες να υποτιμούνται και να μην λαμβάνονται υπόψη από την οικογένεια και τους φροντιστές. Τα άτομα με νοητική αναπηρία δεν έχουν την ευκαιρία να βιώσουν συντροφικότητα, να συνάψουν σεξουαλικές σχέσεις και να δημιουργήσουν τη δική τους οικογένεια. Γενικότερα, τα παιδιά και οι έφηβοι με νοητική αναπηρία λαμβάνουν μειωμένη κοινωνική ενθάρρυνση σχετικά με τη σεξουαλικότητά τους και την έκφρασή της με αποτέλεσμα ως ενήλικες να έχουν ασαφή και συγκεχυμένη αίσθηση περί αυτής. Η απουσία αυτής της εκπαίδευσης μπορεί να προκαλέσει ποικίλες αρνητικές επιπτώσεις ακόμη και να θέσει σε κίνδυνο τη ζωή ενός ατόμου με νοητική αναπηρία (Brown & McCann, 2018).

Όλα τα παιδιά και οι νέοι με ή χωρίς νοητική αναπηρία έχουν το δικαίωμα να έχουν πρόσβαση σε σεξουαλική διαπαιδαγώγηση ανάλογα με την ηλικία τους (Organization, 2017). Σύμφωνα με τον Χάρτη των Σεξουαλικών και Αναπαραγωγικών Δικαιωμάτων της Διεθνούς Ομοσπονδίας Οικογενειακού Προγραμματισμού (ΔΟΟΠ/IPPF, 1994), όπως αναφέρεται στο European Institute for Gender Equality (n.d.), υπάρχει το δικαίωμα «*στην Πληροφόρηση και Εκπαίδευση, σε σχέση με τη σεξουαλική και αναπαραγωγική υγεία για όλα τα άτομα, συμπεριλαμβανομένης και της πρόσβασης σε ολοκληρωμένη πληροφόρηση για τα οφέλη, τους κινδύνους, και την αποτελεσματικότητα όλων των μεθόδων ρύθμισης της γονιμότητας, ώστε όλες οι αποφάσεις να λαμβάνονται με βάση την ολοκληρωμένη, ελεύθερη, και ενημερωμένη συγκατάθεση του ατόμου*».

Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση δεν ενθαρρύνει τα παιδιά και τους νέους να προχωρούν σε σεξουαλικές σχέσεις, όπως πολλές φορές, λανθασμένα, έχει υποστηριχθεί. Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση θέτει τα θεμέλια για μια ικανοποιητική και ασφαλή μετάβαση στην ενηλικίωση, όπως για παράδειγμα ενθαρρύνοντας την κατανόηση των συναισθημάτων, διερευνώντας τις οικογενειακές και διαπροσωπικές

σχέσεις, διδάσκοντας τις αρχές της ανθρώπινης αναπαραγωγής, μαθαίνοντας για την ασφάλεια και αναπτύσσοντας δεξιότητες επικοινωνίας πάντα με τον πλέον κατάλληλο τρόπο για την κάθε ηλικιακή ομάδα παιδιών (Federal Centre for Health Education, 2016).

Οι κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών, όπως η παγκοσμιοποίηση, η ανάπτυξη του διαδικτύου και των κινητών τηλεφώνων, η διαδικτυακή πορνογραφία, οι αλλαγές στη σεξουαλική συμπεριφορά των νέων, κ.ά. δημιούργησαν την ανάγκη για την ανάπτυξη ποιοτικής σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, η οποία μπορεί να επιτρέψει στους νέους να αντιμετωπίσουν τη σεξουαλικότητά τους με ασφαλή και ικανοποιητικό τρόπο. Οι γονείς, οι συγγενείς, οι φίλοι και άλλα άτομα αποτελούν σημαντικές πηγές ενημέρωσης για τις ανθρώπινες σχέσεις και τη σεξουαλικότητα, ειδικά για τις νεότερες ηλικιακές ομάδες και για άτομα με νοητική αναπηρία. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, οι άτυπες πηγές είναι συχνά ανεπαρκείς λόγω της πολυπλοκότητας των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται κατά τη συζήτηση διαφόρων θεμάτων, όπως η αντισύλληψη, τα σεξουαλικώς μεταδιδόμενα νοσήματα, η συναισθηματική ανάπτυξη και επικοινωνία (Education, 2016).

Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται οι απόψεις των γονέων παιδιών με και χωρίς νοητική αναπηρία σχετικά με την ένταξη της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στον χώρο του σχολείου και στα προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης, τη διαχείριση διάφορων σεξουαλικών συμπεριφορών, ποια θεωρούν ως την καταλληλότερη ηλικία για την έναρξη παροχής σεξουαλικής εκπαίδευσης, αν θεωρούνται οι ίδιοι οι γονείς πιο κατάλληλοι για την παροχή σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την υλοποίηση/εφαρμογή προγραμμάτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στα σχολεία.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Υπάρχει η πεποίθηση ότι η σεξουαλική εκπαίδευση για τα παιδιά με νοητική αναπηρία είναι επικίνδυνη ή ανούσια. Λανθασμένα πιστεύεται από το οικογενειακό περιβάλλον ότι τα παιδιά αυτά δεν θα παντρευτούν, ούτε θα κάνουν παιδιά, οπότε δεν χρειάζονται πληροφορίες για θέματα σεξουαλικότητας (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2012). Οι γονείς δεν συζητούν μαζί τους για να τους πληροφορήσουν για αυτά τα θέματα ή όταν το κάνουν τους δίνουν παραποιημένες πληροφορίες για να τους προκαλέσουν φόβο και να τα απομακρύνουν από οποιαδήποτε σχετική ενέργεια. Επίσης, τα παιδιά και οι έφηβοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν βιβλία και ενημερωτικά φυλλάδια, διότι χρειάζονται πιο απλοποιημένη και προσαρμοσμένη στο νοητικό δυναμικό τους εκπαίδευση (Gomez, 2012).

Η σεξουαλική εκπαίδευση οφείλει να αποτελεί τμήμα της γενικότερης εκπαίδευσης παρέχοντας υπεύθυνη και έγκυρη πληροφόρηση. Οφείλει να διδάσκει θεματικές με εκπαιδευτική διάσταση και να καλύπτει πνευματικές όψεις της σεξουαλικότητας. Σκοπός είναι το άτομο να αποκτήσει αυτογνωσία και να έχει μια ποιοτική ζωή, απολαμβάνοντας τη σεξουαλική του έκφραση και αποφεύγοντας λάθη και κινδύνους για τη ζωή του. Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση μπορεί να παρέχει στους μαθητές γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να είναι υγιείς και να αποφύγουν τυχόν ανεπιθύμητες

σεξουαλικές συμπεριφορές. Ένα ποιοτικό πρόγραμμα σπουδών μπορεί να περιλαμβάνει ιατρικά ακριβές, αναπτυξιακά κατάλληλο και πολιτισμικά συναφές περιεχόμενο και να στοχεύει στην εκμάθηση και ενίσχυση δεξιοτήτων και συμπεριφορών που προάγουν την υγιή σεξουαλική ανάπτυξη. Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση οφείλει να είναι βασισμένη σε πρόσφατες επιστημονικές έρευνες και βέλτιστες πρακτικές αντικατοπτρίζοντας την ποικιλομορφία των μαθητικών εμπειριών και ταυτοτήτων (Prevention, 2020).

Τα ποιοτικά προγράμματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης μπορούν να επηρεάσουν θετικά την υγεία των μαθητών με διάφορους τρόπους, όπως να καθυστερήσουν την έναρξη των σεξουαλικών επαφών, να έχουν λιγότερους ερωτικούς συντρόφους και να έχουν λιγότερες σεξουαλικές εμπειρίες χωρίς προστασία και να αυξάνουν τη χρήση της προστασίας (ειδικά των προφυλακτικών). Επιπλέον, τα προγράμματα αυτά μπορούν να περιλαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με τη χρήση ουσιών, την πρόληψη αυτοκτονιών και πώς να αποτρέπουν τους μαθητές από το να διαπράττουν ή να καθίστανται θύματα βίας (Prevention, 2020).

Έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης παιδιών και εφήβων με αναπηρία στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, αποδεικνύουν ότι παρέχουν σημαντικά οφέλη για τους νέους. Στην Ελλάδα, οι Alevriadou και Sereti (2015) εφάρμοσαν σε ένα αγόρι με το σύνδρομο Prader-Willi πρόγραμμα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης με θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση των δύο φύλων, αλλαγών στην εφηβεία και στη διάκριση δημόσιου και ιδιωτικού χώρου. Τονίζεται ότι για την επιτυχία των προγραμμάτων απαραίτητη είναι η αξιολόγηση του παιδιού σε νευροψυχολογικό επίπεδο (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009). Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται βαθμιαία και όχι σε στιγμιαία βάση γιατί τα αποτελέσματα τότε θα είναι αυθαίρετα και θα οδηγήσουν σε λάθη και ανακρίβειες (Sanz et.al., 2010). Με την κατάλληλη προετοιμασία και την ολοκληρωμένη αξιολόγηση σημειώνονται θετικά αποτελέσματα από την παρέμβαση και σε άλλους τομείς, όπως της καθημερινής διαβίωσης, σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο (Alevriadou et al., 2013).

Επομένως, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση που είναι σωστά δομημένη και βασισμένη σε επιστημονικά στοιχεία μπορεί να προωθήσει τόσο την ορθή διερεύνηση της σεξουαλικότητας όσο και την ανάπτυξη της υγιούς σεξουαλικής συμπεριφοράς.

2. Μέθοδος

Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας, η συλλογή δεδομένων καταρτίστηκε από ειδικό ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε μετά από ανασκόπηση και μελέτη της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Στην παρούσα έρευνα, ως πληθυσμός-στόχος θεωρήθηκαν οι γονείς παιδιών με και χωρίς νοητική αναπηρία στη σχολική ηλικία, που φοιτούν σε εκπαιδευτικές μονάδες του ελληνικού δημοσίου. Για τα παιδιά με νοητική αναπηρία η σχολική ηλικία περιλαμβάνει τις ηλικίες 6-23 έτη (Νόμος υπ΄ αριθ. 3699, 2008). Επιπλέον, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, τα στοιχεία στην έρευνα για την αναπηρία πρέπει να εξετάζονται με έναν τρόπο που να εστιάζει και να ενθαρρύνει την κοινωνική διαδικασία (Bailey, 2004). Έτσι, με τη χρήση ερωτηματολογίου στη

συγκεκριμένη μελέτη, εξετάζονται οι απόψεις των γονέων, δεδομένου ότι αυτές αποτελούν εγγενώς μέρος των κοινωνικών διαδικασιών για την αντιμετώπιση της αναπηρίας και θα παίξουν σημαντικό ρόλο στα θέματα οργάνωσης και παροχής της σεξουαλικής εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής και στην κατάρτιση προγραμμάτων σεξουαλικής εκπαίδευσης (Fine & McClellan, 2006).

Στην έρευνα συμμετείχαν 103 άτομα, άνδρες και γυναίκες από τους Νομούς Ιωαννίνων και Θεσπρωτίας. Από τα 103 άτομα τα 31 είχαν παιδιά με νοητική αναπηρία. Οι υπόλοιποι 72 είχαν παιδιά δίχως νοητική αναπηρία.

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 3 βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος σκιαγραφεί το κοινωνικό προφίλ των συμμετεχόντων: στοιχεία, τα οποία αφορούν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο, τον τόπο διαμονής των γονέων. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις τύπου Likert στις οποίες ο/η ερωτώμενος/η δηλώνει τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα πέντε σημείων (1= «Διαφωνώ Απόλυτα», 2= «Διαφωνώ», 3= «Ούτε Διαφωνώ-Ούτε Συμφωνώ», 4= «Συμφωνώ» και 5= «Συμφωνώ Απόλυτα»). Τέλος, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 11 ερωτήσεις, από τις οποίες οι ερωτώμενοι πρέπει να διαλέξουν κάθε φορά όσες επιλογές τους ζητούνται να δώσουν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν αν οι γονείς παιδιών με και χωρίς ελαφρά νοητική αναπηρία:

1. Θεωρούν σημαντική την ένταξη της σεξουαλικής αγωγής στο σχολείο κατά τη σχολική ηλικία;
2. Θεωρούν ότι η σεξουαλική αγωγή βοηθάει τα παιδιά τους στη διαχείριση διάφορων σεξουαλικών συμπεριφορών;
3. Θεωρούνται κατάλληλοι για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των παιδιών με ελαφρά νοητική αναπηρία;
4. Ποιους παράγοντες θεωρούν ότι επηρεάζουν την υλοποίηση/εφαρμογή σεξουαλικής αγωγής στα σχολεία;

3. Αποτελέσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας που προκύπτουν, διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων συμφωνεί με την άποψη πως η σεξουαλική εκπαίδευση είναι απαραίτητη, έχοντας μια θετικά κατευθυνόμενη τάση απέναντι στη σεξουαλική εκπαίδευση και τη σεξουαλικότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία. Ειδικότερα, υπήρχε από τους συμμετέχοντες μια γενική αποδοχή των περισσότερων σεξουαλικών δικαιωμάτων για τα άτομα αυτά, αντιλαμβανόμενοι τη χρησιμότητα της σεξουαλικής εκπαίδευσης και αποδεχόμενοι το γεγονός ότι αυτή θα μπορούσε να ωφελήσει τα άτομα αυτά σε πολλούς και διάφορους τομείς της ζωής τους, επιφέροντας θετικά αποτελέσματα. Επίσης, στην έρευνα δεν υπήρξαν πολλά άτομα, τα οποία να θεωρούν μη αναγκαία την παροχή της σεξουαλικής αγωγής για τα άτομα αυτά.

Στο ερώτημα για το αν οι γονείς παιδιών με και χωρίς ελαφρά νοητική αναπηρία θεωρούν ότι η σεξουαλική αγωγή βοηθάει τα παιδιά τους στη διαχείριση διάφορων

σεξουαλικών συμπεριφορών, η πλειοψηφία αυτών υποστήριξε ότι η παροχή σεξουαλικής εκπαίδευσης για τα παιδιά βοηθάει στην αποτροπή ανεπιθύμητων σεξουαλικών συμπεριφορών. Η παροχή πληροφοριών, σχετικά με την ανάπτυξη και τη διατήρηση σχέσεων, τα μέρη του σώματος του (ποια είναι, πως λειτουργούν, και ποια από αυτά είναι «ιδιωτικά»), την εμφάνιση-λειτουργία της εμμήνου ρύσης και θέματα υγιεινής της, τη σεξουαλική εκμετάλλευση και κακοποίηση, τους πιο σημαντικούς τύπους σεξουαλικής δραστηριότητας, τον δημόσιο αυνανισμό και άλλες ακατάλληλες συμπεριφορές, βοηθούν τα παιδιά να διαχειρίζονται με έναν πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο τέτοιου είδους ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αν οι γονείς παιδιών με και χωρίς ελαφρά νοητική αναπηρία θεωρούνται κατάλληλοι για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των παιδιών με ελαφρά νοητική αναπηρία, η πλειοψηφία των γονέων απάντησε θετικά, καθώς θεωρούν ότι είναι οι πρώτοι «εκπαιδευτικοί» των παιδιών και πιθανώς αυτοί με τη μεγαλύτερη επιρροή. Από τα ευρήματα, ωστόσο, προκύπτει ότι δεν τους είναι εύκολο να μιλήσουν στα παιδιά τους για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και δεν γνωρίζουν τι γλώσσα θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν, ώστε να μπορούν να γίνουν κατανοητοί. Γι' αυτό, ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων είχε θετική στάση αναφορικά με την παροχή σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στα παιδιά τους στον χώρο του σχολείου ή από εξειδικευμένους εκπαιδευτές, καθώς θεωρείται από τους γονείς ως το πλέον κατάλληλο πλαίσιο για να παρέχει τη γνώση σχετικά με τη σεξουαλικότητα στα άτομα νοητική αναπηρία.

Τέλος, για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, ποιους παράγοντες θεωρούν οι γονείς παιδιών με και χωρίς ελαφρά νοητική αναπηρία ότι επηρεάζουν την υλοποίηση/εφαρμογή σεξουαλικής αγωγής στα σχολεία, βάσει των αποτελεσμάτων προκύπτει η έλλειψη αναλυτικών προγραμμάτων-έλλειψη κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού, οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτών, η έλλειψη εξειδίκευσης αυτών που θα αναλάβουν τη διδασκαλία και οι προκαταλήψεις των γονέων. Πιο σπάνια θεωρείται ως κατασταλτικός παράγοντας η νοητική ανεπάρκεια των μαθητών.

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Τα παραπάνω πορίσματα αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν με αποτελέσματα άλλων μελετών τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αν οι γονείς παιδιών με και χωρίς ελαφρά νοητική αναπηρία θεωρούν σημαντική την ένταξη της σεξουαλικής αγωγής των παιδιών στο σχολείο κατά τη σχολική ηλικία, η πλειοψηφία των γονέων συμφωνεί πως είναι σημαντική η ένταξή της στον χώρο του σχολείου κατά την ηλικία αυτή. Με τη συγκεκριμένη άποψη συμφωνούν οι έρευνες των Ariadni et al. (2017) και Schmidt et al. (2020), καθώς η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση θα μπορούσε να μειώσει τον κίνδυνο για σεξουαλική κακοποίηση ή εκμετάλλευση και αποτελεί ένα μεγάλο και καίριο πρόβλημα για τα άτομα με νοητική αναπηρία. Επίσης, συμφωνούν με τις έρευνες των Dupras και Dionne (2014) και English et al. (2017), καθώς είναι γνωστό πως τα άτομα με νοητική αναπηρία έχουν

ανάγκη για μια ενεργή σεξουαλική ζωή και για συντροφικότητα και πως η μη παροχή σεξουαλικής εκπαίδευσης θα τους κάνει να αισθάνονται ακόμη πιο μοναχικοί και απομονωμένοι. Σε μια ακόμη έρευνα των Gonzálvez et al. (2018) διαπιστώθηκε ότι η σεξουαλική εκπαίδευση επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στη δόμηση όσο και τη διατήρηση των σχέσεών τους με άλλα άτομα.

Τέλος, σύμφωνα με τους Chaiwongroj και Buaraphan (2020), η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ακόμη κι αν χρειαστεί να αφαιρεθεί μία ώρα διδασκαλίας εβδομαδιαίως από τα Μαθηματικά, τη Φυσική, τις Κοινωνικές ή Οικονομικές Επιστήμες.

Απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώνεται ότι η παροχή σεξουαλικής εκπαίδευσης για τα παιδιά βοηθάει στην αποτροπή ανεπιθύμητων σεξουαλικών συμπεριφορών. Σύμφωνα με έρευνα των Corona et al. (2016) διάφορες σεξουαλικές συμπεριφορές των παιδιών μπορούν εύκολα να εκφραστούν σε δημόσιο χώρο, αν δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις περί απορρήτου και δικαιωμάτων των άλλων. Αναφέρεται σε μελέτη των Ginevra et al. (2015) πως παιδιά με ελαφρά νοητική αναπηρία, λόγω της έλλειψης των γνώσεων, είναι πιο πιθανό να γδύνονται ή να αυνανίζονται δημοσίως ή να εκδηλώνουν συμπεριφορές που για τους υπόλοιπους θεωρούνται ως ανάρμοστες, καθώς δεν γνωρίζουν σωστά την έννοια της ιδιωτικότητας. Η βιβλιογραφία παρουσιάζει αυτή την γενικευμένη ανησυχία σχετικά με το ζήτημα της ιδιωτικότητας (Ginevra, Nota, & Stokes, 2015). Κάποιοι γονείς, σε σχετική έρευνα των Menon και Sivakami (2019), αποθαρρύνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές, δηλαδή θέματα, όπως ο αυνανισμός, το σεξ σαν πράξη, αναφέροντας συγκεκριμένα ότι «δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτά από τέτοια παιδιά».

Αντίθετα, υπάρχουν και γονείς, οι οποίοι ενθαρρύνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές, καθώς πιστεύουν ότι είναι κάτι το φυσιολογικό. Σχετική έρευνα πάνω στη συγκεκριμένη άποψη που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα υποστήριξε ότι οι γονείς ενθαρρύνουν διάφορες μορφές σεξουαλικής συμπεριφοράς, όπως είναι ο αυνανισμός και στα δύο φύλα, με την προϋπόθεση να διασφαλίζεται η ιδιωτικότητά του παιδιού. Συγκεκριμένα γονείς ανέφεραν ότι «θα πρέπει να αποθαρρύνονται μόνο όταν είναι μπροστά σε κόσμο» (Παυλίδου, 2019).

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, ότι οι γονείς είναι οι πιο κατάλληλοι για την σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, η άποψη αυτή επικράτησε και στη μελέτη των Shin, Lee και Min (2019), υποστηρίζοντας ότι οι περισσότεροι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούσαν ότι πρωταρχικό ρόλο στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των παιδιών πρέπει να παίζουν οι ίδιοι οι γονείς. Σε άλλη πιο πρόσφατη έρευνα των Esan και Bayajidda (2021), οι γονείς συγκεκριμένα αναφέρουν:

> «Οι γονείς διαδραματίζουν τον σημαντικότερο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών σχετικά με τις σεξουαλικές σχέσεις, επειδή οι γονείς έχουν την πιο στενή σχέση με τα παιδιά και εάν δεν τους δώσουν αυτοί καθοδήγηση, οι φίλοι ή οποιοδήποτε άλλο άτομο μπορεί να τους παρέχει μια διαφορετική γνώση σχετικά με τις σεξουαλικές σχέσεις, οπότε νομίζω ότι οι γονείς είναι οι καλύτεροι» και «Η

συμβουλευτική και η εκπαίδευση των παιδιών ξεκινά από το σπίτι και νομίζω ότι είναι μια πρωταρχική λειτουργία του γονέα γιατί το παιδί μένει στο σχολείο για 6-8 ώρες και όταν το παιδί επιστρέψει, ο γονέας έχει τον βασικό ρόλο στο να κατευθύνει τα παιδιά».

Ωστόσο, πολλές φορές, οι γονείς μπορεί να αισθανθούν αμηχανία όταν καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις των παιδιών τους αναφορικά με τη σεξουαλικότητα και τις σεξουαλικές σχέσεις, ενώ πολλές φορές απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις τις οποίες μπορεί να μην κατέχουν (Education, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, σχετικές έρευνες των Gürol, Polat και Oran (2014) και των Kee-Jiar & Shih-Hui (2020) έχουν υποστηρίξει ότι πολλοί γονείς έχουν θετική στάση αναφορικά με την παροχή σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στα παιδιά τους στον χώρο του σχολείου.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω, στη συστηματική ανασκόπηση των Kee-Jiar και Shih-Hui (2020), φάνηκε ότι, στις περισσότερες έρευνες, το σχολείο θεωρείται από τους γονείς ως το πλέον κατάλληλο πλαίσιο για να παρέχει τη γνώση σχετικά με τη σεξουαλικότητα στους μαθητές. Επίσης, το προσωπικό του σχολείου, οι δάσκαλοι, ο σχολικός σύμβουλος, οι σχολικοί γιατροί, οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι σχολικοί νοσηλευτές θεωρούνται υπεύθυνοι για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Βέβαια, παραμένει σημαντικός ο ρόλος των γονέων καθώς σε πολλές έρευνες η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση παρουσιάστηκε ως κοινή ευθύνη μεταξύ γονέων και δασκάλων (Kee-Jiar & Shih-Hui, 2020).

Τέλος, σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα για τους παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση των προγραμμάτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης βάσει των ευρημάτων προκύπτει η έλλειψη αναλυτικών προγραμμάτων-έλλειψη κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού, οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτών, η έλλειψη εξειδίκευσης αυτών που θα αναλάβουν την διδασκαλία και οι προκαταλήψεις των γονέων. Πιο σπάνια θεωρείται ως κατασταλτικός παράγοντας η νοητική ανεπάρκεια των μαθητών.

Από τα ευρήματα σχετικών μελετών και ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τα εμπόδια και τους παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση και εφαρμογή προγραμμάτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, προκύπτουν παρόμοια αποτελέσματα με την παρούσα έρευνα. Σε παλαιότερη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από την Σπυροπούλου (2008), επισημάνθηκε ότι σημαντικά εμπόδια αποτελούν η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, η έλλειψη αναλυτικών προγραμμάτων λόγω μη οικονομικής υποστήριξης, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη ενδιαφέροντος σε τέτοια προγράμματα.

Σε πιο πρόσφατες έρευνες των Lafferty et.al. (2012) και των Mall και Swartz (2012) προκύπτει ότι εμπόδιο στην υλοποίηση των προγραμμάτων σεξουαλικής εκπαίδευσης αποτελούν εκάστοτε οι γονείς και πιο συγκεκριμένα οι απόψεις των γονέων, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που φέρουν. Η κουλτούρα, η θρησκεία και το οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται ο μαθητής μπορεί να δυσχεραίνει την εφαρμογή προγραμμάτων σεξουαλικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτές τείνουν να αντιμετωπίζουν με ευκολία το πρόβλημα των απόψεων των γονέων μέσω διαλόγου,

σωστής και συνεχούς ενημέρωσης (Lafferty et al., 2012· Mall & Swartz, 2012. Σπανιότερα ως εμπόδιο θεωρείται η νοητική ανεπάρκεια των παιδιών, το οποίο τεκμηριώνεται και στην έρευνα των Schaafsma et. al. (2014), η οποία αναφέρει ότι τα ίδια τα παιδιά δεν θεωρούνται εμπόδιο λόγω της λειτουργικότητάς τους ή και των συναισθημάτων ντροπή, αμηχανίας και ματαίωσης που ίσως παρουσιάζουν.

Σε έρευνα των Borzucka-Sitkiewicz και Kowalczewska-Grabowska (2017), στην Σιλεσία της Πολωνίας, όπου διερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτών και τα εμπόδια στα προγράμματα σεξουαλικής αγωγής, επισημάνθηκαν οι ανεπαρκείς γνώσεις και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτών, καθώς και η διάθεση και οι προκαταλήψεις αυτών απέναντι στα προγράμματα αυτά. Στη σχετική έρευνα των Schuler et al. (2018) ως σημαντικοί παράγοντες προέκυψαν η μη χρηματοδότηση από τις πολιτικές ηγεσίες για την κάλυψη παιδαγωγικού υλικού και οι γονείς που θεωρούνται και ως εμπόδιο αλλά και ως βοηθητικός παράγοντας.

Στην έρευνά της, η Σταματάκη (2018) ανέδειξε ότι η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου θεωρείται σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην υλοποίηση προγραμμάτων. Επιπλέον, επισημάνθηκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό δηλώνουν ότι δεν έχουν επαρκείς γνώσεις, εμπειρία και κατάρτιση για να υλοποιήσουν τέτοιου είδους προγράμματα.

Το Δίκτυο Schools for Health in Europe (SHE) το 2019, μέσα από έρευνες σε σχολεία της Ευρώπης, επισήμανε τα εμπόδια στην εφαρμογή και υλοποίηση προγραμμάτων αγωγής υγείας. Πιο συγκεκριμένα, ως εμπόδια αναφέρθηκαν η περιορισμένη κατάρτιση των εξειδικευμένων εκπαιδευτών και η έλλειψη χρόνου (Schools for Health in Europe Network Foundation, 2019). Σε έρευνα που έγινε σε δημοτικά σχολεία τη Βόρειας Αγγλίας, διαπιστώθηκαν ως εμπόδια ο περιορισμένος χρόνος, το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης, η περιορισμένη εκπαίδευση και η έλλειψη υλικού και τεχνικής υποστήριξης, οι ανεπαρκείς πόροι όπως οι εγκαταστάσεις, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Day, Sahota, & Christian, 2019).

Οι Herlitz et al. (2020), σε μια ανασκόπηση που έκαναν από έρευνες από το 1996 έως σήμερα, ανέφεραν ως σημαντικά εμπόδια την ανεπαρκή χρηματοδότηση και την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτών.

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών των τελευταίων τριών δεκαετιών από τους Goldfarb και Lieberman (2021) ανέδειξε ότι τα προγράμματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στο σχολικό πλαίσιο πρέπει να ξεκινούν εγκαίρως, πριν την εφηβεία, όπου συνήθως συμβαίνει η έναρξη της σεξουαλικής δραστηριότητας. Όπως ισχύει για το σύνολο των θεματικών του αναλυτικού προγράμματος, η γνώση οφείλει να οικοδομείται σταδιακά, ώστε σε βάθος χρόνου οι μαθητές να διδαχτούν όλες τις πληροφορίες, στάσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την υγιή σεξουαλικότητα (Goldfarb & Lieberman, 2021).

Βιβλιογραφία

Αλευριάδου, Α. & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση. Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης: Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Alevriadou, A. & Sereti, I. (2015). Educational Intervention Programme in Sexual Education of a Pre-Adolescent Boy with Prader-Willi Syndrome: A Case Study. *Social and Behavioral Sciences*, *185*, 98-103.

Alevriadou, A., Griva, E. & Massi, M. (2013). An intervention program related to reading development -a case study of a child with Williams syndrome. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, *49*(Supplement), 154-163.

Αντωνίου, Α. & Σωτηράκη, Κ. (2012). Ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη και συμπεριφορά ατόμων με νοητική υστέρηση. Η αναγκαιότητα για ενημέρωση και σεξουαλική αγωγή. Σύγχρονη Κοινωνία. *Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 5, 184-201.

Ariadni, D., Prabandari, Y. & Sumarni, D. (2017). Parents' perception having children with intellectual disability providing sex education: a qualitative study in Yogyakarta:. *Galore International Journal of Health Sciences & Research, 2(*3), 1-6.

Bailey, K. (2004). Learning from the social model: linking experience, participation and knowledge production. In C. Barnes, & G. Mercer (Eds.), *Implementing the social Model of disability: Theory and Research* (pp. 138-156). Leeds: The Disability Press.

Borzucka-Sitkiewicz, K. & Kowalczewska-Grabowska, K. (2017). .Teachers'Opinions on Health Education Implementation in Polish Lower and Upper Secondary Schools. *The New Educational Review*, *47*(1), 151-161.

Brown, M. & McCann, E. (2018). Sexuality issues and the voices of adults with intellectual disabilities: A systematic review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, *74*, 124-138.

Chaiwongroj, C. & Buaraphan, K. (2020). Development and effectiveness assessment of a sex education learning unit for Thai primary students. *Journal of Health Research*, *34*(3), 183-193.

Corona, L., Fox, S., Christodulu, K. & Worlock, J. (2016). Providing education on sexuality and relationships to adolescents with Autism spectrum disorder and their parents. *Sexuality and Disability*, *34*(2), 199-214.

Day, E., Sahota, P. & Christian, S. (2019). Effective implementation of primary school-based healthyifestyle programmes: a qualitative study of views of school staff. *BMC Public Health*, *19*, 1239. doi:10.1186/s12889-019-7550-2

Dupras, A. & Dionne, H. (2014). The concern of parents regarding the sexuality of their child with a mild intellectual disability. *Sexologies*, *23*(4), e79-e83. https://doi.org/10.1016/j.sexol.2013.09.002.

Education, E. E. (2016). Sexuality education–what is it? *Sex Education*, *16*(4), 427-431.

English, B., Tickle, A. & dasNair, R. (2017). Views and Experiences of People with Intellectual Disabilities Regarding Intimate Relationships: A Qualitative Metasynthesis. *Sexuality and Disability*, *36*(2), 149-173. https://doi.org/10.1007/s11195-017-9502-z

Esan, D. & Bayajidda, K. (2021). The perception of parents of high school students about adolescent sexual and reproductive needs in Nigeria: A qualitative study. *Public Health in Practic, 2*, 1-7.

Federal Centre for Health Education, U. N. (2016). *Sexuality Education: What is it its impact?*.Retrieved from https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0010/379045/Sexuality_education_Policy_brief_No_2.pdf,accessed at 19/06/2021

Fine, M. & McClellan, S. (2006). Sexuality Education and Desire: Still Missing After All These Years. *Harvard Educational Review*, *73*(3), 297-473.

Ginevra, M., Nota, L. & Stokes, M. (2015). The differential effects of Autism and Down's syndrome on sexual behavior. *Autism Research*, *9*(1), 131-140.

Goldfarb, E. & Lieberman, L. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, *68*(1), 13-27.

Gomez, M. (2012). The S words: Sexuality, sensuality, sexual expression and people with intellectual disability. *Sexuality and Disability*, *30*(2), 237-245.

Gonzálvez, C., Fernández-Sogorb, A., Sanmartín, R., Vicent, M., Granados, L. & García Fernández, J. (2018). Efficacy of Sex Education Programs for People with Intellectual Disabilities: A Meta-Analysis. *Sexuality and Disability, 36*, 331-347. https://doi.org/10.1007/s11195-018-9545-9

Gürol, A., Polat, S. & Oran, T. (2014). Views of mothers having children with intellectual disability regarding sexual education: A qualitative study. *Sexuality and Disability*, *32*(2), 123-133.

Herlitz, L., MacIntyre, H., Osborn, T. & Bonell, C. (2020). The sustainability of public health interventions in schools: a systematic review. *Implement Sci. 15*(4). doi: 10.1186/s13012-019-0961-8

Kee-Jiar, Y. & Shih-Hui, L. (2020). A systematic review of Parental Attitude and Preferences towards Implementation of Sexuality Education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *9*(4), 971-978.

Lafferty, A., McConkey, R. & Simpson, A. (2012). Reducing the barriers to relationships and sexuality education for persons with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, *16*(1), 29-43.

Mall, S. & Swartz, L. (2012). Sexuality, disability and human rights: strengthening healthcare for disabled people. S*AMJ: South African Medical Journal, 102*(10), 792-793.

Menon, P. & Sivakami, M. (2019). Exploring Parental Perceptions and Concerns About Sexuality and Reproductive Health of Their Child With Intellectual and Developmental Disability (IDD) in Mumbai. *Frontiers in Sociology*, *4*, 58.

Organization, W. H. (2017). S*exual and reproductive health*. Ανακτήθηκε από https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/sh-linkages-rh/en//

Παυλίδου, Σ. (2019). *Απόψεις γονέων σχετικά με τη σεξουαλικότητα των ατόμων με Νοητική Αναπηρία ή/και Αυτισμό*. Μεταπτυχιακή εργασία στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση».

Prevention, C. F. (2020). *What works: Sexual health education*. Retrieved from https://www.cdc.gov/healthyyouth/whatworks/what-works-sexual-health-education.htm

Sanz, J., Lipkin, P., Rosenbaum, K. & Mahone, E. (2010). Developmental profile and trajectory of neuropsychological skills in a child with Kabuki syndrome: Implications for assessment of syndromes associated with intellectual disability. *The Clinical Neuropsychologist*, *24*(7), 1181-1192.

Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J., Van Doorn, P. & Curfs, L. (2014). Identifying the important factors associated with teaching sex education to people with intellectua ldisability: A cross-sectional survey among paid care staff. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *39*(2), 157-166.

Schmidt, E., Brown, C. & Darragh, A. (2020). Scoping Review of Sexual Health Education Interventions for Adolescents and Young Adults with Intellectual or Developmental Disabilities. *Sexuality and Disability*, *38*, 439-453. https://link.springer.com/article/10.1007/s11195-019-09593-4

Schools for Health in Europe Network Foundation, S. (2019). *European Standards & Indicators for Health Promoting Schools.*

Schuler, R., Saksvig, I., Nduka, J. & Beckerman, S. (2018). Barriers and Enablers to the Implementation of School Wellness Policies: An Economic Perspective. *Health Promot Pract*, *19*(6), 873-883. doi: 10.1177/1524839917752109

Shin, H., Lee, J. & Min, J. (2019). Sexual knowledge, sexual attitudes, and perceptions and actualities of sex education among elementary school parents.*Child Health Nursing Research, 25*(3), 312-323.

Σπυροπούλου, Δ. (2008). Τ*α Καινοτόμα Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Λειτουργική Διεισδυτικότητα και Βιωσιμότητα.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη.

Σταματάκη, Ι. (2018). Μ*ελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών, σχολείων της Αττικής για τα προγράμματα Αγωγής Υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία.Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Μ. Δ. Ε.).

Γονείς παιδιών με ΔΑΦ και εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων: ο ρόλος των συστημάτων συμπεριφορικής αναστολής/ενεργοποίησης

Ισμήνη-Χαρίκλεια Καρατζένη
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
iskaratzeni@yahoo.gr
Βασίλειος Κούτρας
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
vkoutras@cc.uoi.gr
Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@cc.uoi.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων των γονέων παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και τη λειτουργία των συστημάτων συμπεριφορικής αναστολής/ενεργοποίησης της 'Θεωρίας Ευαισθησίας στην Ενίσχυση' του Gray (1970). Το Σύστημα Ενεργοποίησης της Συμπεριφοράς (BAS) σχετίζεται με παρορμητικές συμπεριφορές, αναζήτηση ανταμοιβών και αισθητηριακών ερεθισμάτων, ενώ το Σύστημα Αναστολής της Συμπεριφοράς (BIS) σχετίζεται με εξαρτημένα αρνητικά συναισθήματα (τιμωρία, απειλή, μη ενίσχυση). Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η καταγραφή της λειτουργίας των BIS/BAS των γονέων και των επιπέδων γονεϊκής κατάθλιψης, καθώς και η διερεύνηση της επίδρασης που ασκούν τα δύο αυτά εγκεφαλικά συστήματα στη συχνότητα εμφάνισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων των γονέων. Στη διεξαγωγή της εμπειρικής μελέτης συμμετείχαν 191 γονείς παιδιών με ΔΑΦ και χρησιμοποιήθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία: α) το Ερωτηματολόγιο Υγείας του Ασθενούς-9 (PHQ-9), β) η Κλίμακα Μέτρησης Αναστολής και Ενεργοποίησης της Συμπεριφοράς (BIS/BAS Scale) και γ) η Κλίμακα Αξιολόγησης του Αυτισμού της Παιδικής Ηλικίας (CARS). Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου κατάθλιψης των γονέων παιδιών με ΔΑΦ και του επιπέδου λειτουργίας του BIS ($r=.313$, $p<.001$) και αρνητική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου κατάθλιψης των γονέων της ομάδας ελέγχου και του BAS ($r= -.206$, $p=0.006$). Εξετάζοντας την παλινδρόμηση του επιπέδου λειτουργίας του BAS και της ύπαρξης παιδιού με ΔΑΦ στη γονεϊκή κατάθλιψη, προκύπτει ότι οι δύο ανεξάρτητες μεταβλητές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ($t(409)=-2.241$, $p=.25$, $\beta=-0.194$). Εφαρμόζοντας simple slope analysis (Aiken & West, 1991) και εξετάζοντας την τυπική απόκλιση, διαπιστώθηκε σύνδεση μεταξύ της ύπαρξης παιδιού με ΔΑΦ και του επιπέδου γονεϊκής κατάθλιψης για χαμηλό επίπεδο λειτουργίας BAS ($t(409)=4.393\ 1$, $p<0.001$, $\beta=3.064$), ενώ για υψηλό BAS η σχέση είναι αμελητέα ($t(409)=.727$ $p=0.204$, $\beta=.9255$).

Λέξεις-κλειδιά: γονείς, ΔΑΦ, κατάθλιψη, PHQ-9, BIS/BAS

Abstract

The current research investigates the levels of depressive symptomatology of parents of an offspring with autism spectrum disorder (ASD) and the functioning of Behavioural Inhibition System/ Behavioural Activation System (BIS/BAS), which are at the core of the classic form of Gray's (1982) Reinforcement Sensitivity Theory (RST) of personality. BAS activity is associated with impulsivity and the anticipation of pleasure, while BIS is activated by cues of potential threat, punishment, or non-reward. The current study aims to examine the levels of parental depressive symptoms and the functioning of BIS/BAS personality tendencies, as well as to investigate the effect of BIS/BAS on parental depression. A total of 191 parents having ASD offsprings and 191 parents of typically developping offsprings were recruited for the study and completed three self-reported questionnaires: a) Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9), b) BIS/BAS Scales, c) Childhood Autism Rating Scale (CARS). We analyzed the bivariate correlation (Pearson's r) between the three focal variables (BAS, BIS and PHQ-9) for both of groups of parents. Concerning the experimental group, PHQ-9 was significantly correlated with BIS ($r=.313$, $p<.001$), while concerning the control group, we found a negative significant correlation between PHQ and BAS ($r=-.206$, $p=0.006$). Then we regressed BAS, the group variable and their interaction against PHQ. The interaction of the two independent variables was significant ($t(409)=-2.241$, $p=.25$, $\beta=-0.194$). We conducted a simple slopes analysis (Aiken & West, 1991) one standard deviation below and above the mean of the sense-of-control item. The results showed that for low levels of BAS the association of the group variable with PHQ-9 was significant ($t(409)=4.393\ 1$, $p<0.001$, $\beta=3.064$), while for high BAS the link was negligible and not significant ($t(409)=.727$ $p=0.204$, $\beta=.9255$).

Keywords: parents, ASD, depression, PHQ-9, BIS/BAS

0. Εισαγωγή

Ο αυτισμός αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα διαταραχών ως προς την αιτιολογία και την κλινική έκφραση, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στον όρο *'διαταραχές αυτιστικού φάσματος' (ΔΑΦ).* Πρόκειται για ισόβια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία και την εμφάνιση στερεοτυπικών συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (American Psychiatric Association, 2013). Παράλληλα, τα ποικίλα εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα, που συνοδεύουν τις ΔΑΦ, μπορεί να έχουν ισχυρό και πολυδιάστατο αντίκτυπο στους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ (Karst & Van Hecke, 2012· Picardi et al., 2018). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία, οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης ποβλημάτων ψυχικής υγείας (Yirmiya & Shaked, 2004), συμπεριλαμβανομένων υψηλών επιπέδων γονεϊκής κατάθλιψης (Machado et al., 2016· Meltzer, 2011). Αποτελέσματα ερευνών αναφέρουν ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα

κατάθλιψης σε σύγκριση με γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Gau et al., 2012· Benson & Karlof, 2009· Carter et al., 2009· Estes et al., 2009) και γονείς παιδιών με άλλες αναπηρίες (Picardi et al., 2018· Davis & Carter, 2008).

Πρόσφατες έρευνες αποδεικνύουν τη σύνδεση της εμφάνισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων με διάφορα *χαρακτηριστικά της προσωπικότητας* (Hakulinen et al., 2015). Σύμφωνα με τη *'Θεωρία Ευαισθησίας στην ενίσχυση'* του Gray (1982) για την προσωπικότητα, τρία εγκεφαλικά συστήματα επηρεάζουν τη μάθηση, τη συναισθηματική συμπεριφορά και διακρίνουν την προσωπικότητα: *1) το Σύστημα Συμπεριφορικής Αναστολής/Behavioural Inhibition System (BIS), 2) το Σύστημα Συμπεριφορικής Ενεργοποίησης/Behavioural Activation System (BAS) και 3) το Σύστημα Φυγής ή Πάλης/Fight or Flight System (FFS)*. Η Θεωρία Ευαισθησίας στην Ενίσχυση βασίζεται στην μελέτη της λειτουργίας συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου και την περιγραφή της λειτουργίας νευρικών συστημάτων, που σχετίζονται με την προσέγγιση και την αποφυγή και αναδεικνύουν την βραχυπρόθεσμη, αλλά και μακροπρόθεσμη, προδιάθεση εμφάνισης συμπεριφορών και συναισθημάτων (Gray, 1987· Gray, 1970).

Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε να διερευνήσουμε τις ατομικές διαφορές που εντοπίζονται στη λειτουργία των συστημάτων BIS/BAS και τα επίπεδα κατάθλιψης των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και την επίδραση των δύο αυτών εγκεφαλικών συστημάτων στην καταθλιπτική συμπτωματολογία των γονέων.

Τα *συστήματα BIS/BAS* αποτελούν μία εννοιολογική κατασκευή που περιγράφει ένα σύστημα προσέγγισης ή αποφυγής μεταβλητών της προσωπικότητας, τα οποία επιδρούν στη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς και τα συμπεριφορικά μοτίβα των ατόμων, τα οποία παραμένουν σταθερά στον χρόνο και τις εκάστοτε περιστάσεις (Corr, 2008· Mc Naugton & Corr, 2008). Το *σύστημα BIS* μπορεί να περιγραφεί ως μια αυτοπροστατευτική λειτουργία του ατόμου που ενεργοποιείται για την αποφυγή μιας πιθανής απειλής, ποινής ή ενός αρνητικού ερεθίσματος, καθώς και μία τάση εμφάνισης άγχους ή αποφυγής νέων καταστάσεων και ατόμων (Corr, 2008· Corr & McNaughton, 2008· Carver & White, 1994). Αντίθετα, το *σύστημα BAS* αναφέρεται στην ευαισθησία του ατόμου να αντιδρά σε θετικά συναισθήματα και αμοιβές, υπαρκτές ή προσδοκώμενες, ενώ επίσης συνδέεται με τον αυθορμητισμό, την εξωστρέφεια (Corr, 2008· Elliot & Thrash, 2002· Caver & White, 1994). Συνδέεται με την αναζήτηση ανταμοιβών και επιθυμητών ερεθισμάτων (Bjørnebekk, 2007), κατευθύνοντας παράλληλα τη συμπεριφορά προς την αναζήτηση βιολογικών ενισχυτών (φαγητό, αλκοόλ, σεξ, κ.λπ.) (Corr et al., 1995).

Πρόσφατες έρευνες έχουν αποδείξει τη συσχέτιση της λειτουργίας των συστημάτων BIS/BAS με δυσλειτουργία του μετωπιαίου φλοιού του εγκεφάλου (Harmon-Jones & Allen, 1997· Sutton & Davidson, 1997), η οποία έχει συνδεθεί με την εμφάνιση κατάθλιψης (Allen et al., 1993· Henriques & Davidson, 1991). Σύμφωνα με τους Pinto-Meza et al. (2006), η εμφάνιση κατάθλιψης θα μπορούσε να συνδέεται με ανισορροπία των συστημάτων BIS/BAS. Άλλες έρευνες έχουν διαπιστώσει τη σύνδεση του υψηλού επιπέδου εμφάνισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων με χαμηλό επίπεδο λειτουργίας του BAS (Alloy et al., 2008· Mc Farland et al., 2006) και χαμηλό επίπεδο λειτουργίας του BIS

(Arfaie et al., 2018· Alloy et al., 2008· McFarland et al., 2006· Kash et al., 2002). Ωστόσο, όσον αφορά τη σχέση των συστημάτων BIS/BAS και των επιπέδων κατάθλιψης των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, δεν έχουν διερευνηθεί οι επιμέρους σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Επομένως, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του συγκεκριμένου ερευνητικού κενού, μέσω της καταγραφή των επιπέδων κατάθλιψης και των επιπέδων λειτουργίας των BIS/BAS των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και μέσω της διερεύνησης της επίδρασης που ασκούν τα δύο αυτά εγκεφαλικά συστήματα στη συχνότητα εμφάνισης καταθλιπτικής συμπτωματολογίας των γονέων.

1. Μεθοδολογία

1.1 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να μελετηθούν τα καταθλιπτικά συμπτώματα και το επίπεδο λειτουργίας των συστημάτων BIS/BAS των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, πραγματοποιήθηκε εμπειρική μελέτη κατά τη χρονική περίοδο 2020-2021. Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα εντοπίστηκαν μέσω ειδικών σχολείων κι οργανωμένων συλλόγων γονέων παιδιών με ΔΑΦ που δραστηριοποιούνται σε διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας.

Αρχικά οι γονείς ενημερώνονταν για τον σκοπό της έρευνας και εφόσον ανταποκρίνονταν θετικά, τους χορηγούνταν ένα ανώνυμο, γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο είτε συμπλήρωναν επιτόπου, είτε σε μεταγενέστερο χρόνο. Κατά τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, διασφαλιζόταν για ακόμη μία φορά στους γονείς η ανωνυμία τους και η ενημέρωσή τους για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στόχοι της έρευνας αποτέλεσαν η καταγραφή των επιπέδων κατάθλιψης και του επιπέδου λειτουργίας των BIS/BAS των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και η διερεύνηση της επίδρασης που ασκούν τα δύο αυτά εγκεφαλικά συστήματα στη συχνότητα εμφάνισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων των γονέων. Ειδικότερα, υποθέτουμε ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν υψηλή συχνότητα εμφάνισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων, χαμηλό επίπεδο λειτουργίας του BAS και υψηλό επίπεδο λειτουργίας του BIS. Υποθέτουμε επίσης ότι για υψηλό επίπεδο λειτουργίας του BIS και χαμηλό επίπεδο λειτουργίας του BAS, αυξάνεται ο βαθμός της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας των γονέων.

1.2 Δείγμα

Συνολικά διανεμήθηκαν 250 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 191 (76,4%). Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν λοιπόν 191 γονείς παιδιών με ΔΑΦ, από τους οποίους το 81% ήταν γυναίκες (N=155) και το 19% ήταν άνδρες (N=36), με μέσο όρο ηλικίας τα 39 έτη (M=38.91, SD=6.58). Ως ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήθηκε ομάδα 191 γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης, με παρόμοια κατανομή ως προς το φύλο και την ηλικία με την πειραματική ομάδα.

1.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της παρούσας μελέτης, οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα συμπλήρωσαν τα εξής ερευνητικά εργαλεία: α) το Ερωτηματολόγιο Υγείας του Ασθενούς-9 (PHQ-9) και β) η Κλίμακα Μέτρησης Αναστολής και Ενεργοποίησης της Συμπεριφοράς (BIS/BAS Scale). Επιπλέον, στους γονείς της ομάδας παρατήρησης χορηγήθηκε και γ) η Κλίμακα Αξιολόγησης του Αυτισμού της Παιδικής Ηλικίας (CARS), για να αξιολογηθεί ο βαθμός αυτιστικής συμπτωματολογίας των παιδιών με ΔΑΦ. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε στο στατιστικό πακέτο SPSS 20.0.

1.3.1 Ερωτηματολόγιο Υγείας του Ασθενούς-9 (PHQ-9)

Για την ανίχνευση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των γονέων, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Υγείας του Ασθενούς-9 (Patient Health Questionnaire/ PHQ-9). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1990 από την Pfizer Inc (Spitzer et al., 1999) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο ανίχνευσης Μείζονος Καταθλιπτικής Διαταραχής (ΜΚΔ), όχι μόνο σε άτομα με καταθλιπτικά συμπτώματα, αλλά και στον γενικό πληθυσμό (Hyphantis et al., 2011). Αποτελείται από εννέα (9) ερωτήσεις, αξιολογώντας τη συχνότητα εμφάνισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων τις τελευταίες δύο εβδομάδες σε τετραβάθμια κλίμακα (0=καθόλου, 1=αρκετές μέρες, 2=περισσότερες από τις μισές μέρες, 3=σχεδόν κάθε μέρα). Από το άθροισμα των επιμέρους απαντήσεων προκύπτει το συνολικό σκορ, το οποίο ερμηνεύεται ως εξής: βαθμολογίες ≥5, ≥10, και ≥15 αξιολογούνται ως ήπια, μέτρια και σοβαρά επίπεδα κατάθλιψης αντίστοιχα, ενώ βαθμολογίες ≥10 δηλώνουν ύπαρξη ΜΚΔ (Kroenke et al., 2001).

1.3.2 Κλίμακα Μέτρησης Αναστολής και Ενεργοποίησης της Συμπεριφοράς (BIS/BAS Scale)

Για την καταγραφή του επιπέδου λειτουργίας των συστημάτων BIS/BAS χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Carver και White (1994), το οποίο είναι το πλέον διαδομένο εργαλείο για την αξιολόγηση των δύο αυτών συστημάτων. Τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην έρευνα δηλώνουν τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν με είκοσι (20) δηλώσεις. Η κλίμακα του BIS αποτελείται από επτά (7) δηλώσεις. Η κλίμακα του BAS διακρίνεται σε τρεις υποκλίμακες: 1) BAS reward responsiveness (BAS RR), η οποία αξιολογεί την ανταπόκριση του υποκειμένου σε μία υπαρκτή ή προσδοκώμενη ενίσχυση, 2) BAS Drive (BASD), η οποία αξιολογεί τον βαθμό συνεχούς αναζήτησης επιθυμητών στόχων και 3) BAS Fun seeking (BAS FS), της οποίας οι δηλώσεις αξιολογούν την προθυμία του ατόμου να προσεγγίζει νέους ενισχυτές. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται με τετραβάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα έως 4=Συμφωνώ απόλυτα).

1.3.3 Κλίμακα Αξιολόγησης του Αυτισμού της Παιδικής Ηλικίας (CARS)

Στην παρούσα έρευνα μέσω της κλίμακας CARS θα διευκρινιστεί η σοβαρότητα της αυτιστικής συμπτωματολογίας του παιδιού, καθώς και το γενικότερο προφίλ

συμπεριφορικών προβλημάτων. Αποτελεί ένα από τα πλέον διαδεδομένα διαγνωστικά εργαλεία για την αξιολόγηση των κοινωνικο-διαγνωστικών κριτηρίων των ΔΑΦ (Breidbord & Croudace, 2013). Η CARS αναπτύχθηκε μέσα από το πρόγραμμα Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) στη Β. Καρολίνα και αφορά την παρατήρηση της συμπεριφοράς παιδιών 0-12 ετών. Περιλαμβάνει 15 θέματα-τομείς λειτουργικότητας που συναντώνται συχνά στα άτομα με αυτισμό, όπου ομαδοποιούνται τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, όπως: διαπροσωπικές σχέσεις, μίμηση, συναισθηματικές εκδηλώσεις, κίνηση του σώματος, χρήση αντικειμένων, προσαρμοστικότητα σε αλλαγές, οπτικές αντιδράσεις, ακουστικές αντιδράσεις, αντιδράσεις σχετικά με τη γεύση, την όσφρηση, την αφή, αντιδράσεις άγχους, λεκτική επικοινωνία, μη λεκτική επικοινωνία, επίπεδο κινητικότητας, επίπεδο σταθερότητας στις γνωστικές δεξιότητες και γενικές εντυπώσεις αυτιστικής συμπτωματολογίας. Τα συμπτώματα αξιολογούνται από τους γονείς μέσω της άμεσης παρατήρησης της συμπεριφοράς του παιδιού. Οι γονείς συμπληρώνουν μια τετραβάθμια κλίμακα, όπου η μεγαλύτερη βαθμολογία αντιστοιχεί σε δυσκολότερη περίπτωση με πιθανό αυτισμό (Συριοπούλου κ.ά., 2011). Σύμφωνα με πολλές έρευνες, η κλίμακα CARS είναι το μόνο εργαλείο το οποίο συνδυάζει πληροφορίες από τους γονείς με την άμεση παρατήρηση του παιδιού από ειδικούς, παρέχοντας εμπεριστατωμένη αξιολόγηση των συμπεριφορικών δυσκολιών (Schopler et al., 1980).

Από τη συνολική βαθμολογία των επιμέρους δεξιοτήτων-διαστάσεων της κλίμακας CARS προκύπτει η αξιολόγηση των αυτιστικών συμπτωμάτων του παιδιού. Εάν το άθροισμα δεν ξεπερνά το τριάντα (30), το παιδί θεωρείται «φυσιολογικό». Στην περίπτωση που το συνολικό άθροισμα των βαθμολογιών βρίσκεται ανάμεσα στο τριάντα (30) και το τριάντα έξι (36), το παιδί θεωρείται ότι παρουσιάζει ελαφριά- ήπια αυτιστικά χαρακτηριστικά, ενώ εάν είναι μεγαλύτερο του τριάντα έξι (36) είναι ενδεικτικό σοβαρής αυτιστικής διαταραχής.

2. Αποτελέσματα

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, προκύπτει ότι *οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή σε όλες τις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου PHQ-9, όπως και στο συνολικό βαθμό καταθλιπτικής συμπτωματολογίας PHQ_total* (M= 8.71, SD=6.14) *σε σύγκριση με τους γονείς της ομάδας ελέγχου* (M=6.42, SD=4,59). Ωστόσο, όσον αφορά την ένταση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων, και οι δύο ομάδες γονέων εμπίπτουν στην κατηγορία της *ήπιας κατάθλιψης* (Πίνακας 1).

Όσον αφορά το *βαθμό αυτιστικής συμπτωματολογίας* των παιδιών των γονέων της ομάδας παρατήρησης, όπως προέκυψε από την εκτίμηση των ίδιων των γονέων και το άθροισμα των βαθμολογιών των επιμέρους δεξιοτήτων-διαστάσεων της κλίμακας CARS, η μέση τιμή της αυτιστικής συμπτωματολογίας που σημειώθηκε είναι 28,58 (SD=7,81), η οποία εμπίπτει στην κατηγορία των «φυσιολογικών». Το τελευταίο αυτό στοιχείο ίσως είναι άξιο προβληματισμού, καθώς τα υποκείμενα της έρευνας είχαν επιλεγεί δεδομένης

της ύπαρξης ΔΑΦ στο παιδί τους και πιθανώς αξιολογούν ως ηπιότερη τη συμπτωματολογία των ΔΑΦ που παρουσιάζει το παιδί τους.

Πίνακας 1: Καταγραφή των επιπέδων κατάθλιψης (PHQ-9) και των επιπέδων λειτουργίας των συστημάτων BIS/BAS (BIS/BAS scale) των δύο ομάδων γονέων

	Ομάδα Σύγκρισης (N=191)	**Ομάδα Παρατήρησης (N=191)**
	Mean±sd	Mean±sd
Ερωτηματολόγιο Υγείας του Ασθενούς 9(PHQ-9)		
PHQ9_Μικρό_ενδιαφερον	0,91±0,97	0,98±0,95
PHQ9_Αίσθημα_κατάθλιψης_ή_απελπισίας	0,96±0,83	1,37±1,02
PHQ9_Πρόβλημα_ύπνο	0,62±0,86	1,11±1,09
PHQ9_Αίσθημα_κούρασης	1,36±0,92	1,58±1,02
PHQ9_Λίγη_ή_υπερβολική_όρεξη	0,95±0,95	1,12±1,11
PHQ9_Απογοήτευση_για_τον_εαυτό	0,73±0,86	1,01±1,10
PHQ9_Πρόβλημα_συγκέντρωσης	0,48±0,77	0,77±0,93
PHQ9_Αργή_κίνηση_ή_ομιλία	0,35±0,69	0,56±0,84
PHQ9_Αυτοκτονία	0,07±0,37	0,25±0,62
PHQ9_total	6,42±4,59	8,71±6,14
Κλίμακα Μέτρησης Αναστολής και Ενεργοποίησης της Συμπεριφοράς (BIS/BAS Scale)		
BAS Drive	10,26±2,65	9,87±2,79
BAS Fun Seeking	10,53±2,32	9,90±2,54
BAS Reward Responsiveness	16,52±2,46	15,43±2,97
BIS	21,28±3,59	19,80±3,01
BAS_total	37,35±5,64	35,26±6,31

Όσον αφορά το *επίπεδο λειτουργίας των συστημάτων BIS/BAS*, παρατηρούμε ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν *χαμηλότερη μέση τιμή στην υποκλίμακα BIS* (M=19,80, SD=3,01) από τους γονείς της ομάδας ελέγχου (Mean=21,28, SD=3,59). Επιπλέον, παρουσιάζουν *χαμηλότερη μέση τιμή σε όλες τις υποκλίμακες που συνθέτουν το συνολικό επίπεδο λειτουργίας του BAS* (BAS Drive, BAS Reward Responsiveness, BAS Fun Seeking) (Πίνακας 1).

Πίνακας 2: Συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο των γονεϊκών καταθλιπτικών συμπτωμάτων (PHQ-9) και τα επίπεδα λειτουργίας των BIS/BAS

	Ομάδα γονέων	**BASD**	**BASF**	**BASR**	**BASTOT**	**BIS**
PHQ_TOTAL	ΔΑΦ	-.065	.043	.006	-.008	**.313****
	Τ.Α.	**-.269****	-.058	-.146	**-.206****	.107

* p <0.05, ** p<0.01

Από την ανάλυση συσχέτισης Pearson προέκυψε *στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου κατάθλιψης των γονέων παιδιών με ΔΑΦ και του επιπέδου λειτουργίας του BIS* (r=.313, p<.001) και *αρνητική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου κατάθλιψης των γονέων της ομάδας ελέγχου και του BAS* (r= -.206, p=0.006) (Πίνακας 2).

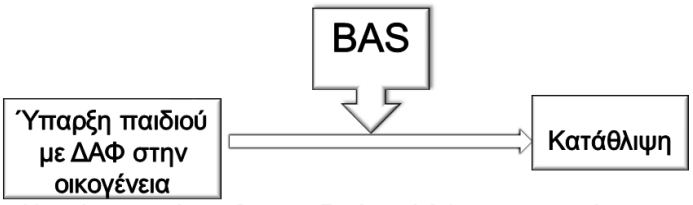
Στη συνέχεια διερευνήσαμε εάν υπάρχει *αλληλεπίδραση μεταξύ της ομάδας των γονέων* [ομάδα παρατήρησης (ΔΑΦ)=1 και ομάδα ελέγχου (Τ.Α.=0)] *και του επιπέδου λειτουργίας του BAS, όσον αφορά το συνολικό επίπεδο των γονεϊκών καταθλιπτικών συμπτωμάτων*. Παρατηρούμε ότι υπάρχει *στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση* (Interaction) μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (t(409)=-2.241, p=.025, β=-0.194) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα των αναλύσεων moderation και simple slopes analysis

Moderators	Effect of group	Effect of moderator	Interaction	-1 SD	+1 SD
BAS	b=9.0919 t=2.8513 p=0.0046	b=-0.0060 t=-0.0988 p=0.9214	b=-0.1944 t=-2.2413 **p=0.0255**	b=3.0643 t=4.3928 **p=0**	b=0.9255 t=1.2732 p=0.2037
BIS	b=6.6228 t=2.0022 p=0.0459	b=0.4023 t=4.1818 p=0	b=-0.1847 t=-1.1524 p=0.2498		

Εφαρμόσαμε simple slopes analysis (Aiken & West, 1991) για να ανιχνεύσουμε τη διαφοροποίηση της αλληλεπίδρασης για μικρό και μεγάλο επίπεδο BAS (one standard deviation below and above the mean). Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι *για χαμηλό επίπεδο λειτουργίας του BAS, η σχέση της ομάδας γονέων με το επίπεδο κατάθλιψης είναι στατιστικά σημαντική* (t(409)=4.393 1, p<0.001, β=3.064), *ενώ για υψηλό επίπεδο λειτουργίας του BAS δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση* (t(409)=.727 p=0.204, β=.9255) (Πίνακας 3).

Σχήμα 1: Το σύστημα BAS ως ρυθμιστική μεταβλητή στην κατάθλιψη των γονέων παιδιών με ΔΑΦ



Επιπλέον, παρατηρούμε ότι το b είναι θετικό (b>0), δηλαδή όσο μεγαλώνει η μία μεταβλητή, μεγαλώνει και η άλλη. Αυτό σημαίνει λοιπόν ότι *για χαμηλό BAS, οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν μεγαλύτερο επίπεδο κατάθλιψης*. Αντίθετα, *εάν το*

επίπεδο BAS ειναι υψηλό, το επίπεδο κατάθλιψης δεν επηρεάζεται από την ύπαρξη παιδιού με ΔΑΦ στην οικογένεια (Σχήμα 1).

Όσον αφορά την παλινδρόμηση του επιπέδου λειτουργίας του BIS και της ύπαρξης παιδιού με ΔΑΦ στο επίπεδο γονεϊκής κατάθλιψης, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση (t(409)=-1.273, p=.203, β=-0.184) (Πίνακας 3).

3. Συζήτηση επί των ευρημάτων

Η ύπαρξη ενός παιδιού με ΔΑΦ στην οικογένεια αποτελεί μία πολυσύνθετη κατάσταση, καθώς τα ελλείμματα που συνδέονται με τη διαταραχή επηρεάζουν όχι μόνο το ίδιο το άτομο με ΔΑΦ, αλλά και το στενό οικογενειακό περιβάλλον (Karst & Vaughan Van Hecke, 2012), το οποίο καλείται να αντιμετωπίσει προκλήσεις που δεν προκύπτουν κατά την ανατροφή ενός παιδιού τυπικής ανάπτυξης (Gray, 2006). Αποτελέσματα ερευνών αποδεικνύουν ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα κατάθλιψης σε σύγκριση με τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Gau et al. 2011· Benson & Karlof, 2009· Estes et al., 2009).

Σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία, η συχνότητα εμφάνισης καταθλιπτικής συμπτωματολογίας επηρεάζεται από διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η λειτουργία των συστημάτων BIS/BAS. Επομένως, σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η καταγραφή των επιπέδων λειτουργίας BIS/BAS και των επιπέδων κατάθλιψης των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και η διερεύνηση της επίδρασης των τελευταίων στα επίπεδα γονεϊκής κατάθλιψης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποδεικνύουν ότι *οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης σε σύγκριση με τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης*, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα άλλων σύγχρονων ερευνών (Gau et al., 2011· Benson & Karlof, 2009·Carter et al., 2009· Estes et al., 2009). Επιπλέον, από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι *οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο λειτουργίας BAS και υψηλότερο επίπεδο λειτουργίας BIS από τους γονείς της ομάδας ελέγχου*. Η αυξημένη λειτουργία του BIS ήταν αναμενόμενη, καθώς το BIS συνδέεται με αρνητικά ερεθίσματα (Jones et al., 2006), στα οποία θα μπορούσαν να συγκαταλέγονται οι δυσκολίες που συνδέονται με την ύπαρξη ενός παιδιού με ΔΑΦ στην οικογένεια. Αντίθετα, όσον αφορά τη λειτουργία του BAS, αναμέναμε ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ θα παρουσίαζαν χαμηλότερα επίπεδα από τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης, μιας και άλλες έρευνες αποδεικνύουν τη σύνδεση της υπερλειτουργίας του BAS με έκθεση σε θετικά ερεθίσματα (Jones et al., 2006).

Στη συνέχεια, εντοπίστηκε *στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της κατάθλιψης των γονέων παιδιών με ΔΑΦ και του BIS*. Η θετική συσχέτιση της κατάθλιψης και του BIS επιβεβαιώνεται από άλλες έρευνες (Arfaie et al., 2018· Alloy et al., 2008· McFarland et al., 2006· Pinto-Meza et al., 2006· Kash et al., 2002), ωστόσο έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα κάποιων άλλων ερευνών (Jones et al., 2006· Meyer et al., 1999).

Όσον αφορά τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης, τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν *σημαντική αρνητική συσχέτιση των επιπέδων κατάθλιψης και του BAS*. Το

εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς έρευνες επιβεβαιώνουν τη σύνδεση της ύπαρξης Μείζονος Καταθλιπτικής Διαταραχής με υπολειτουργία του BAS (Alloy et al., 2008· McFarland et al., 2006· Pinto-Meza et al., 2006). Η αρνητική αυτή συσχέτιση λοιπόν αποδεικνύει τη δυσκολία των ατόμων με ΜΚΔ στον έλεγχο των επιθυμιών τους, την αναζήτηση ανταμοιβών και θετικών συναισθημάτων, που οδηγεί στην ανηδονία (Arfaie et al., 2018). Μάλιστα, έχει αποδειχθεί ότι η αυτοαναφερόμενη αξιολόγηση της λειτουργίας του BAS μπορεί να προβλέψει την εμφάνιση και σοβαρότητα ΜΚΔ εντός του διαστήματος των επόμενων 8 μηνών (Kash et al., 2002).

Επιπροσθέτως, από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει *ο ρόλος του BAS ως ρυθμιστική μεταβλητή στη σχέση μεταξύ ύπαρξης παιδιού με ΔΑΦ και γονεϊκής κατάθλιψης*. Σύμφωνα με τους Padden και James (2017), η ύπαρξη παιδιού με ΔΑΦ οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα γονεϊκής κατάθλιψης. Ωστόσο, το παρόν εύρημα αποδεικνύει ότι το BAS μπορεί να διαφοροποιήσει την επίδραση της ύπαρξης ενός παιδιού με ΔΑΦ στην οικογένεια όσον αφορά τα επίπεδα κατάθλιψης των γονέων. Εάν το BAS των γονέων είναι χαμηλό, η ύπαρξη παιδιού με ΔΑΦ αυξάνει την γονεϊκή κατάθλιψη. Αντίθετα, τα επίπεδα κατάθλιψης των γονέων με υψηλό επίπεδο λειτουργίας του BAS παραμένουν ανεπηρέαστα, παρά την ύπαρξη παιδιού με ΔΑΦ στην οικογένεια. Συνεπώς, *ενισχύοντας το επίπεδο BAS των γονέων, μπορεί να προληφθεί η εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε γονείς παιδιών με ΔΑΦ*, γεγονός που ενδεχομένως να οδηγήσει σε καλύτερη προσαρμογή ολόκληρης της οικογένειας στην πολυσύνθετη φύση της διαταραχής.

Τέλος, στη συγκεκριμένη έρευνα πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποιοι περιορισμοί. Καταρχήν, βασικό περιορισμό αποτελεί η άνιση κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (81%). Έναν ακόμη περιορισμό αποτελεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, καθώς τα ευρήματα της έρευνας μπορεί να ισχύουν μόνο για τις οικογένειες που είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη συγκεκριμένα έρευνα και να αποκλίνουν από την πραγματικότητα για τον συνολικό πληθυσμό των γονέων παιδιών με ΔΑΦ. Επιπλέον, δεν εξετάστηκε το ιστορικό των συμμετεχόντων, ώστε να αποκλειστούν από την έρευνα οι έχοντες ψυχιατρικό ιστορικό. Όσον αφορά τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, περιορισμό αποτελεί η ίδια η αυτοαναφερόμενη φύση των κλιμάκων BIS/BAS και PHQ-9, καθώς και το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία αναφερόμενα ειδικά σε οικογένειες παιδιών με ΔΑΦ.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με την προϋπάρχουσα γνώση στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο μπορούν να αξιοποιηθούν από τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, αφού αναδεικνύουν τον ρόλο των συστημάτων BIS/BAS στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων των γονέων παιδιών με ΔΑΦ. Αξιοποιώντας το ρόλο του BAS ως ρυθμιστική μεταβλητή και στοχεύοντας στην ενδυνάμωση της λειτουργία του BAS των γονέων, μπορεί να προληφθεί η εμφάνιση γονεϊκής κατάθλιψης και συνεπώς να μειωθούν τα συμπτώματα γονεϊκής ψυχικής καταπόνησης. Ως εκ τούτου, απαιτείται περαιτέρω έρευνα και μελέτη

για την πληρέστερη κατανόηση της διασύνδεσης μεταξύ αυτών των μεταβλητών, αλλά και άλλων μεταβλητών της προσωπικότητας, με σκοπό το σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών ψυχοθεραπευτικών παρεμβάσεων όχι μόνο για τα παιδιά με ΔΑΦ, αλλά και για τους γονείς παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και ολιστικά για την οικογένεια ως ένα σύστημα.

Βιβλιογραφία

Aiken, L. S. & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions.* Sage Publications.

Allen, J. J., Iacono, W. G., Depue, R. A. & Arbisi, P. (1993). Regional electroencephalographic asymmetries in bipolar seasonal affective disorder before and after exposure to bright light. *Biological psychiatry*, *33*(8-9), 642-646. https://doi.org/10.1016/0006-3223(93)90104-l

Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Walshaw, P. D., Gerstein, R. K., Keyser, J. D., Whitehouse, W. G., Urosevic, S., Nusslock, R., Hogan, M. E. & Harmon-Jones, E. (2009). Behavioral approach system (BAS)-relevant cognitive styles and bipolar spectrum disorders: concurrent and prospective associations. *Journal of abnormal psychology*, *118*(3), 459-471. https://doi.org/10.1037/a0016604

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition.). Author.

Arfaie, A., Safikhanlou, S., Bakhshipour Roodsari, A., Farnam, A. & Shafiee-Kandjani, A. R. (2018). Assessment of Behavioral Approach and Behavioral Inhibition Systems in Mood Disorders. *Basic and clinical neuroscience*, *9*(4), 261-268. https://doi.org/10.32598/bcn.9.4.261

Benson, P.R. & Karlof, K. L. (2009). Anger, Stress Proliferation, and Depressed Mood Among Parents of Children with ASD: A Longitudinal Replication. *J Autism Dev Disord, 39,* 350-362. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0632-0

Bjørnebekk, G. (2007). Reinforcement sensitivity theory and major motivational and self-regulatory processes in children. *Personality and Individual Differences, 43*(8), 1980-1990. https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.06.010

Breidbord, J. & Croudace, T. J. (2013). Reliability generalization for Childhood Autism Rating Scale. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(12), 2855-2865. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1832-9

Carter, A. S., Martínez-Pedraza, F. & Gray, S. A. (2009). Stability and individual change in depressive symptoms among mothers raising young children with ASD: maternal and child correlates. *Journal of clinical psychology*, *65*(12), 1270-1280. https://doi.org/10.1002/jclp.20634

Carver, C. S. & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(2), 319-333. https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.2.319

Corr, P. J. (2008). Reinforcement Sensitivity Theory (RST): Introduction. In P. J. Corr (Ed.), *The reinforcement sensitivity theory of personality* (pp. 1-43). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511819384.002

Corr, P. J. & McNaughton, N. (2008). Reinforcement Sensitivity Theory and personality. In P. J. Corr (Ed.), *The reinforcement sensitivity theory of personality* (pp. 155-187). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511819384.006

Corr, P.J., Pickering, A.D. & Gray, J.A. (1995). Personality and reinforcement in associative and instrumental learning. *Personality and Individual Differences, 19*, 47-71.

Davis, N. O., & Carter, A. S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: associations with child characteristics. *Journal of autism and developmental disorders*, *38*(7), 1278-1291. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0512-z

Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(5), 804-818. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.5.804

Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X. H. & Abbott, R. (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism: the international journal of research and practice*, *13*(4), 375-387. https://doi.org/10.1177/1362361309105658

Gau, S. S.-F., Chou, M.-C., Chiang, H.-L., Lee, J.-C., Wong, C.-C., Chou, W.-J. & Wu, Y.-Y. (2012). Parental adjustment, marital relationship, and family function in families of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), 263-270. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.05.007

Gray J. A. (1970). The psychophysiological basis of introversion-extraversion. *Behav. Res. Ther, 8,* 249-266.

Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system.* Clarendon Press/Oxford University Press.

Gray J. A. (1987). Perspectives on anxiety and impulsivity: a commentary. *J. Res. Pers., 21*, 493-509. 10.1016/0092-6566(87)90036-5

Gray. (2006). Coping over Time: The Parents of Children with Autism. *Journal of Intellectual Disability Research, 50(12),* 970-976.

Hakulinen, C., Elovainio, M., Pulkki-Råback, L., Virtanen, M., Kivimäki, M. & Jokela, M. (2015). Personality and depressive symptoms: Individual participant meta-analysis of 10 cohort studies. *Depression and anxiety*, *32*(7), 461-470. https://doi.org/10.1002/da.22376

Harmon-Jones, E. & Allen, J. J. B. (1997). Behavioral activation sensitivity and resting frontal EEG asymmetry: Covariation of putative indicators related to risk for mood disorders. *Journal of Abnormal Psychology, 106*(1), 159-163. https://doi.org/10.1037/0021-843X.106.1.159

Henriques, J. B. & Davidson, R. J. (1991). Left frontal hypoactivation in depression. *Journal of Abnormal Psychology, 100*(4), 535-545. https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.535

Hyphantis, T., Kotsis, K., Voulgari, P. V., Tsifetaki, N., Creed, F. & Drosos, A. A. (2011). Diagnostic accuracy, internal consistency, and convergent validity of the Greek version of the patient health questionnaire 9 in diagnosing depression in rheumatologic disorders. *Arthritis care & research*, *63*(9), 1313-1321. https://doi.org/10.1002/acr.20505

Jones, S., Mansell, W. & Waller, L. (2006). Appraisal of hypomania-relevant experiences: development of a questionnaire to assess positive self-dispositional appraisals in bipolar and behavioural high risk samples. *Journal of affective disorders*, *93*(1-3), 19-28. https://doi.org/10.1016/j.jad.2006.01.017

Karst, J. S. & Van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: a review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical child and family psychology review*, *15*(3), 247-277. https://doi.org/10.1007/s10567-012-0119-6

Kasch, K. L., Rottenberg, J., Arnow, B. A. & Gotlib, I. H. (2002). Behavioral activation and inhibition systems and the severity and course of depression. *Journal of abnormal psychology*, *111*(4), 589-597. https://doi.org/10.1037//0021-843x.111.4.589

Kroenke, K., Spitzer, R. L. & Williams, J. B. (2001). The PHQ-9: validity of a brief depression severity measure. *Journal of general internal medicine*, *16*(9), 606-613. https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x

Machado Junior, S. B., Celestino, M. I., Serra, J. P., Caron, J. & Pondé, M. P. (2016). Risk and protective factors for symptoms of anxiety and depression in parents of children with autism spectrum disorder. *Developmental neurorehabilitation*, *19*(3), 146-153. https://doi.org/10.3109/17518423.2014.925519

McFarland, B. R., Shankman, S. A., Tenke, C. E., Bruder, G. E. & Klein, D. N. (2006). Behavioral activation system deficits predict the six-month course of depression. *Journal of affective disorders*, *91*(2-3), 229-234. https://doi.org/10.1016/j.jad.2006.01.012

McNaughton, N., & Corr, P. J. (2008). The neuropsychology of fear and anxiety: A foundation for Reinforcement Sensitivity Theory. In P. J. Corr (Ed.), *The reinforcement sensitivity theory of personality* (pp. 44-94). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511819384.003

Meltzer, L. J. (2011). Factors associated with depressive symptoms in parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 361-367. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.05.001

Meyer, B., Johnson, S. L. & Carver, C. S. (1999). Exploring behavioral activation and inhibition sensitivities among college students at risk for bipolar spectrum symptomatology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 21*(4), 275-292. https://doi.org/10.1023/A:1022119414440

Padden, C. & James, J. E. (2017). Stress among parents of children with and without autism spectrum disorder: A comparison involving physiological indicators and parent self-reports. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 29*(4), 567-586. https://doi.org/10.1007/s10882-017-9547-z

Picardi, A., Gigantesco, A., Tarolla, E., Stoppioni, V., Cerbo, R., Cremonte, M., Alessandri, G., Lega, I. & Nardocci, F. (2018). Parental Burden and its Correlates in Families of Children with Autism Spectrum Disorder: A Multicentre Study with Two Comparison Groups. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, *14*, 143-176. https://doi.org/10.2174/1745017901814010143

Pinto-Meza, A., Serrano-Blanco, A., Peñarrubia, M. T., Blanco, E. & Haro, J. M. (2005). Assessing depression in primary care with the PHQ-9: can it be carried out over the telephone? *Journal of general internal medicine*, *20*(8), 738-742. https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2005.0144.x

Schopler, E., Reichler, R. J., DeVellis, R. F. & Daly, K. (1980). Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 10*(1), 91-103. https://doi.org/10.1007/BF02408436

Shaked, M. & Yirmiya, N. (2004). Matching Procedures in Autism Research: Evidence from Meta-Analytic Studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(1), 35-40. https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000018072.42845.83

Spitzer, R. L., Kroenke, K. & Williams, J. B. (1999). Validation and utility of a self-report version of PRIME-MD: the PHQ primary care study. Primary Care Evaluation of Mental Disorders. Patient Health Questionnaire. *JAMA*, *282*(18), 1737-1744. https://doi.org/10.1001/jama.282.18.1737

Sutton, S. K. & Davidson, R. J. (1997). Prefrontal brain asymmetry: A biological substrate of the behavioral approach and inhibition systems. *Psychological Science, 8*(3), 204-210. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00413.x

Συριοπούλου, Χ., Κασίμος, Δ. & Ζαφειρίου, Δ. (2011). Αναπτυξιακά Διαγνωστικά κριτήρια και μέσα αξιολόγησης του αυτισμού και άλλων διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. *Παιδιατρική Εταιρία Β. Ελλάδος, 22(4),* 357-363.

Η διερεύνηση της ψυχικής υγείας ως προς το γονεϊκό άγχος, τη κατάθλιψη και τη συζυγική ικανοποίηση πατέρων παιδιών με αναπηρία

Αθηνά-Μαρία Λάμπρου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
athinalb98@gmail.com
Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη
Αναμφισβήτητη θεωρείται η σημαντικότητα του ρόλου των γονέων στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για παιδί με αναπηρία. Οι απαιτήσεις της καθημερινότητας, οι δυσκολίες προσβασιμότητας και η αγωνία για το αβέβαιο μέλλον του παιδιού, λόγω της αναπηρίας, εξαντλούν τους γονείς. Δημιουργούν ή και εντείνουν το γονεϊκό άγχος, ενώ συχνά τους οδηγούν σε κατάθλιψη και σε συζυγική δυσαρέσκεια. Ταυτόχρονα, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος όπου το παιδί με αναπηρία βιώνει ανάλογα αρνητικά συναισθήματα και επιβαρύνεται περαιτέρω. Γι' αυτό τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένο επιστημονικό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της ψυχοσύνθεσης των οικογενειών ατόμων με αναπηρία. Ωστόσο, δεν φαίνεται οι πατέρες να αποτελούν πόλο έλξης για τους ερευνητές, οπότε διαπιστώνεται βιβλιογραφικό κενό. Στο πλαίσιο των προαναφερομένων, επιχειρήθηκε η διερεύνηση του γονεϊκού άγχους, της κατάθλιψης και της συζυγικής ικανοποίησης πατέρων παιδιών με αναπηρία. Διεξήχθη έρευνα σε 235 πατέρες (οι 118 είναι πατέρες παιδιών με αναπηρία). Ως εργαλείο έρευνας αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές στις δύο ομάδες.

Λέξεις-κλειδιά: πατέρες παιδιών με αναπηρία, γονεϊκό άγχος, κατάθλιψη, συζυγική ικανοποίηση

Abstract
Nowadays, the importance of the parents' role in children's personality development is an undisputable fact. This importance is enhanced in case of a disabled child, as parents have to cope with the consequences of this "disability" that affects not only the child's quality of life but also the generally smooth function of the family. At the same time, daily life's obligations, arising problems during everyday activities, accessibility problems as well as the perpetual anxiety and thoughts of the child's unsafe future due to that disability deplete parents both psychologically and physically. They are held responsible for the creation or even the heightenth of the parents' stress, while often enough lead them to depression or marital disappointment. At the same time, there is a catch-zz situation in while the disabled child experience accordingly negative feelings, observing

their parents and as a result the child's psychological state gets even worse. That is the reason why, over the few years, there has been an increase in the scientific interest in studying and researching the disabled child's parents' and siblings' mentality. However, despite the significance of the paternal role, fathers do not seem to draw the researchers' attention so there is a bibliographical gap. Keeping that in mind, there has been an attempt to research the parents' stress, depression, and marital satisfaction of fathers of disabled children. Specifically, there has been a research of 235 fathers, of whom 118 are fathers of disabled children. A self- gauge questionnaire which contained five parts was used as a tool research. Results depicted that fathers of disabled children differed from fathers of typically developing children in terms of parental stress. Parental stress has been shown to affect marital satisfaction, and as parental stress increases, also increases and depression. Finally, some demographic points can affect these variables.

Keywords: fathers of children with disabilities, parental stress, depression, marital satisfaction

0. Εισαγωγή

Η αναπηρία είναι μια πολύπλοκη έννοια χωρίς έναν καθολικά αποδεκτό προσδιορισμό. Πέρα των δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα άτομο από την αναπηρία που φέρει, σημαντικό είναι και το αίσθημα φραγμού και ματαίωσης από τις προκαταλήψεις και την απορριπτική στάση που ενδέχεται να βιώνει από τους μη αναπήρους. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο όλα τα άτομα του περιβάλλοντός του μπορούν να αποβούν σημαντικά για την πορεία της ζωής του (Smith & Tyler, 2019).

Για τα άτομα με αναπηρία έχει αποδειχθεί αδιαμφισβήτητος ο ρόλος της οικογένειάς τους και συγκεκριμένα των γονέων τους (Συριοπούλου-Δελλή, 2020). Η οικογένεια αποτελεί την πρώτη κοινωνική ομάδα στην οποία γίνεται μέλος το άτομο με αναπηρία μετά τη γέννησή του και κρίνεται ιδιαιτέρως σημαντική η πορεία του μέσα σε αυτή για την εξέλιξή του. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, οι γονείς ενός παιδιού με αναπηρία έρχονται αντιμέτωποι με πολλά ζητήματα καθώς πέρα από τις υποχρεώσεις για την ανατροφή ενός παιδιού έχουν επιπροσθέτως να αντιμετωπίσουν πρωτόγνωρες καταστάσεις που φέρει η αναπηρία του παιδιού τους (Ζήση & Σαββάκης, 2019).

Οι γονείς ήδη από τη σύλληψη ενός παιδιού αρχίζουν να κάνουν σχέδια για ένα παιδί έξυπνο, όμορφο και υγιές το οποίο θα λειτουργεί σαν προέκταση του δικού τους εαυτού, που θα μπορεί να ανταπεξέρχεται στις προκλήσεις της ζωής και θα τους κάνει να αισθανθούν πληρότητα. Η έλευση, ωστόσο, ενός παιδιού με αναπηρία αρχικά δημιουργεί αντί για θετικά μια σειρά από αρνητικά συναισθήματα για τους γονείς, οι οποίοι περνούν από διάφορα στάδια μέχρι να αποδεχτούν την αναπηρία του παιδιού τους και να αρχίσουν να σχεδιάζουν εκ νέου τη ζωή τους με πρωταρχικό στόχο τη καλυτέρευση της διαβίωσης του παιδιού τους (Αγγελόπουλος, Αλεξιάς, Θεοδώρου, Κωσταγιόλας & Αναγνωστόπουλος, 2020).

Από τη βιβλιογραφία όμως φαίνεται πως δεν έχει απασχολήσει ιδιαιτέρως τους ερευνητές ο ρόλος του πατέρα στην ανατροφή ενός παιδιού με αναπηρία όσο αυτός της μητέρας. Διάφορες ερμηνείες αιτιολογούν αυτό το γεγονός στην περιορισμένη φροντίδα και στον χρόνο που παρείχαν παλαιότερα οι πατέρες στα παιδιά τους. Η νέα όμως τάση των ανδρών τους θέλει να εμπλέκονται ενεργά στην ανατροφή των παιδιών τους και να καταρρίπτουν τον διπολισμό ανάμεσα στον πατρικό και μητρικό ρόλο (Bonsall, 2013). Συνεπώς, γίνεται ακόμη πιο επιτακτική η ανάγκη διερεύνησης των αναγκών, των σκέψεων και των δυσκολιών των πατέρων, οι οποίοι και αποτελούν δείγμα της παρούσας εργασίας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η ανατροφή και η καθημερινότητα ενός παιδιού με αναπηρία είναι σημαντικά διαφορετική από αυτή ενός τυπικώς αναπτυσσόμενου παιδιού. Ενυπάρχουν πολλές δυσκολίες, εμπόδια, κρίσεις, παλινδρομήσεις, υποτροπές, χωρίς κανένα σημείο ανακούφισης και ξεκούρασης και ένα αβέβαιο μέλλον. Και επειδή με τη γέννηση των παιδιών δεν έρχονται και οδηγίες που αναγράφουν σωστές και λάθος αποφάσεις και ενέργειες των γονέων δημιουργείται μια συνεχόμενη αγωνία για την κάθε τους ενέργεια που μακροπρόθεσμα αυτό τους εξαντλεί ψυχικά και σωματικά (Hsiao, 2018).

Με παρόμοιο τρόπο, αξίζει να αναφερθεί ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρία φαίνεται να βιώνουν και αυξημένα συμπτώματα κατάθλιψης. Σε γενικές γραμμές, οι έρευνες και σε αυτόν τον τομέα αναδεικνύουν πως οι γονείς παιδιών με αναπηρία φαίνεται να εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά κατάθλιψης σε σχέση με τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Επιπροσθέτως, με τη γονεϊκή κατάθλιψη φαίνεται να συνδέονται σημαντικά τα συναισθήματα αβοηθησίας. Οι γονείς παιδιών με αναπηρία έρχονται αντιμέτωποι με μια κατάσταση που δεν μπορούσαν να φανταστούν και δεν γνωρίζουν και πως να τη διαχειριστούν (Gosztyła & Prokopiak, 2017).

Επιπλέον, πρέπει οπωσδήποτε να τονιστεί ως βασικός παράγοντας για τα αυξημένα επίπεδα κατάθλιψης σε γονείς παιδιών με αναπηρία είναι ότι βιώνουν ένα εύρος ψυχοπιεστικών καταστάσεων, όπως είναι το στίγμα, η κοινωνική απομόνωση, η έλλειψη παροχής εξειδικευμένων θεραπευτικών υπηρεσιών εκ μέρους του κράτους καθώς και η μεγάλη εξάρτηση του παιδιού τους από αυτούς. Παράλληλα, δεν πρέπει να λησμονούνται και οι οικονομικοί λόγοι (π.χ. ειδικές θεραπείες του παιδιού, κ.ά.) και η ταξική προέλευση των γονέων. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι γονείς παιδιών με αναπηρία προερχόμενοι από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους. Επίσης, και ο βαθμός αναπηρίας του παιδιού τους μπορεί να συσχετιστεί με την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων (π.χ. η ύπαρξη ή όχι ομιλίας καθώς και ο βαθμός που επηρεάζει η αναπηρία την εξωτερική εικόνα του παιδιού) (Newland, Crnic, Cox & MillsKoonce, 2013).

Στις περισσότερες μελέτες για τη διερεύνηση του γονεϊκού άγχους και της κατάθλιψης σε γονείς παιδιών με αναπηρία το μεγαλύτερο ή αποκλειστικό δείγμα φαίνεται να αποτελούν οι μητέρες. Οι έρευνες αυτές φαίνεται να καταλήγουν στο

συμπέρασμα ότι οι μητέρες που μεγαλώνουν παιδί/ά με αναπηρία σημειώνουν μεγαλύτερο στρες και κατάθλιψη συγκριτικά με τις μητέρες τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών (Cheung & Theule, 2016).

Πιο αναλυτικά, και η μελέτη του άγχους και της κατάθλιψης των πατέρων παιδιών με αναπηρία αποτελεί κομβικό σημείο καθώς μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη λειτουργικότητα των παιδιών με αναπηρία και στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασής τους. Το πρώτο άγχος που δημιουργείται στους πατέρες παιδιών με αναπηρία είναι η ανάληψη του ρόλου όχι απλά ως ένας πατέρας, αλλά ως ένας πατέρας παιδιού με αναπηρία. Και στη συνέχεια, το πατρικό άγχος εκτείνεται και σχετίζεται έντονα με τα επίπεδα αναπηρίας του παιδιού, με τις απαιτήσεις για συνεχή φροντίδα, με τη συνεχή συνοδεία και επίβλεψη, τις ειδικές απαιτήσεις υγειονομικής περίθαλψης και τον λιγοστό ελεύθερο χρόνο για ξεκούραση και διασκέδαση. Παράλληλα, το άγχος των πατέρων εστιάζει στην άμεση και μακροπρόθεσμη επιβίωση του παιδιού τους και σχετίζεται και με τη θνησιμότητα των ίδιων (Marsh, Brown & McCann, 2020).

Ωστόσο, παρά την σημαντικότητα του πατρικού ρόλου στη διαδικασία της ανάπτυξης του παιδιού δεν έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για τους πατέρες καθώς όσες σχετικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί, δεν έχουν εστιάσει σε αυτούς συγκεκριμένα. Και αυτό συμβαίνει λόγω της λανθασμένης αντίληψης της μη σημαντικότητα του ρόλου του πατέρα στην ανατροφή του παιδιού σε σχέση με αυτού της μητέρας ή στον μειωμένο χρόνο που περνούν μαζί πατέρας και παιδί (Magil-Evasns, Darrah, Pain, Adkins & Kratochvil, 2001).

Στις ελάχιστες έρευνες που υπάρχουν για τους πατέρες παιδιών με αναπηρία φαίνεται ότι σημειώνονται υψηλότερα επίπεδα γονεϊκού άγχους και κατάθλιψης για πατέρες παιδιών που έχουν αναπηρία σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, δηλαδή πατέρες παιδιών χωρίς αναπηρία (Bourke-Taylor, Cotter, Joyce, Reddihough & Brown, 2021˙ Cohrs & Leslie, 2017, κ.ά).

Τέλος, για τη ποιότητα της συζυγικής ικανοποίησης των γονέων παιδιών με αναπηρία έχουν μελετηθεί κυρίως οι μητέρες οι οποίες στο σύνολό τους σημειώνουν συζυγική δυσαρέσκεια. Συγκεκριμένα για τη συζυγική ικανοποίηση των πατέρων παιδιών με αναπηρία στη βιβλιογραφία υπάρχει κενό και στις λιγοστές έρευνες αναδεικνύεται ότι τα αποτελέσματα είναι ποικίλα και μερικές φορές και αντικρουόμενα. Αναλυτικότερα, η βιβλιογραφία αναδεικνύει πως στις οικογένεια που υπάρχει ένα παιδί με ΔΑΦ παρατηρούνται χαμηλότερα επίπεδα ευτυχίας του πατέρα για τον γάμο σε σχέση με τις οικογένειες που δεν έχουν παιδί με ΔΑΦ (Συριοπούλου-Δελλή, 2020). Ακόμη, οι πατέρες κωφών παιδιών φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι από τον γάμο τους από τους πατέρες παιδιών με ΔΑΦ και νοητική αναπηρία, ενώ οι πατέρες κωφών παιδιών δεν διαφέρουν από τους πατέρες παιδιών χωρίς αναπηρία ως προς τη συζυγική τους ικανοποίηση. Αναδεικνύεται, ασφαλώς, ότι το είδος της αναπηρίας του παιδιού μπορεί να συμβάλει στον βαθμό της συζυγικής ικανοποίησης (Mavrogianni & Lampropoulou, 2018).

2. Μέθοδος

Στην παρούσα έρευνα ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Η διανομή του ερωτηματολογίου ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο του ίδιου χρόνου. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε πατέρες παιδιών με και δίχως αναπηρία σε όλη την Ελλάδα. Ο καθορισμός του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, καθώς και με τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε Ειδικά και Γενικά Σχολεία (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και ΕΕΕΚ), προωθήθηκαν στις οικογένειες των παιδιών και συμπληρώθηκαν από τους πατέρες, σε ειδικά θεραπευτήρια ειδικής αγωγής, σε συλλόγους και ομάδες σχετικές με την αναπηρία, σε ΚΔΑΠμεΑ, κ.ά. Λόγω της πανδημίας του νέου κορωνοϊού COVID-19 η διά ζώσης διανομή των ερωτηματολογίων ήταν αρκετά περιορισμένη. Για τον λόγο αυτόν, χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή Google Forms. Σε κάθε περίπτωση υπήρξε διαβεβαίωση για την εμπιστευτικότητα των στοιχείων των συμμετεχόντων και για την ανωνυμία στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 235 πατέρες, 118 πατέρες παιδιών με αναπηρία (πειραματική ομάδα) και 117 πατέρες τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών (ομάδα ελέγχου). Οι αναλύσεις στη παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.26, IBM, Armonck, USA) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο 0,05.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα ήταν τα εξής:

1. Εντοπίζονται ψυχωτικές διαταραχές στις δύο ομάδες (πατέρες παιδιών με και δίχως αναπηρία);
2. Διαφοροποιούνται οι δύο ομάδες (πατέρες παιδιών με και δίχως αναπηρία) ως προς το γονεϊκό άγχος, τη κατάθλιψη και τη συζυγική ικανοποίηση;
3. Επιδρούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά στις μεταβλητές του γονεϊκού άγχους, της κατάθλιψης και της συζυγικής ικανοποίησης στη πειραματική ομάδα;

3. Αποτελέσματα

3.1 1ο ερευνητικό ερώτημα: Εντοπίζονται ψυχωτικές διαταραχές στις δύο ομάδες (πατέρες παιδιών με και δίχως αναπηρία);

Χρησιμοποιώντας τη βαθμολογία της κλίμακας του Ερωτηματολογίου Γενικής Υγείας οι πατέρες που συμμετείχαν στην έρευνα ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες. Ειδικότερα, ταξινομήθηκαν σε αυτούς με συνολική βαθμολογία που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει ψυχικό πρόβλημα και σε αυτούς με συνολική βαθμολογία που υποδηλώνει ότι υπάρχει ψυχικό πρόβλημα (case). Στη συνέχεια, θέλοντας να ελέγξουμε αν ο παραπάνω χαρακτηρισμός είναι ανεξάρτητος ως προς το αν ο πατέρας έχει παιδί με αναπηρία ή όχι διεξάγουμε το X2 test του Fisher. Από αυτό το τεστ προέκυψε ότι με επίπεδο σημαντικότητας 5% ο χαρακτηρισμός για την ύπαρξη ψυχικού προβλήματος και η κατάσταση του πατέρα δεν εξαρτώνται (X2=0.002, Df=1) και για τον λόγο αυτόν δεν παρατίθενται περισσότερα αποτελέσματα.

3.2 2ο ερευνητικό ερώτημα: Διαφοροποιούνται οι δύο ομάδες (πατέρες παιδιών με και δίχως αναπηρία) ως προς το γονεϊκό άγχος, τη κατάθλιψη και τη συζυγική ικανοποίηση; Θα εξετάσουμε αν επιδρά η ύπαρξη παιδιού με ή δίχως αναπηρία στη μέση βαθμολογία κάθε μίας εκ των πέντε υποκατηγοριών του γονεϊκού άγχους, δηλαδή στη Βαθμολογία Αμυντικής Απάντησης/Defensive Responding Score (DR), στη Βαθμολογία Φόρτισης Γονέα/Parental Distress Score (PD), στη Βαθμολογία Δυσλειτουργικής αλληλεπίδρασης Γονέα-Παιδιού/Parent-Child Dysfunctional Interaction Score (RCDI), στη Βαθμολογία Δύσκολου Παιδιού/Difficult Child Score (DC) και στη Βαθμολογία Συνολικού Άγχους/Total Stress Score (PSI). Επιπλέον, θα εξετάσουμε την επίδραση στην κλίμακα κατάθλιψης του Beck και στην κλίμακα συζυγικής ικανοποίησης. Σε κάθε περίπτωση έχουμε έναν έλεγχο δύο μέσων τιμών με ανεξάρτητα δείγματα και για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήσαμε το t test (ίσων ή άνισων διακυμάνσεων, που ελέγχθηκε κάθε φορά με το τεστ του Levene). Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον *Πίνακα 1*.

Τα συμπεράσματα από τον *Πίνακα 1* είναι τα ακόλουθα:

- οι πατέρες με παιδί με αναπηρία έχουν στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη μέση βαθμολογία Αμυντικής Απάντησης του γονεϊκού άγχους από την αντίστοιχη των πατέρων με παιδί χωρίς αναπηρία.
- οι πατέρες με παιδί με αναπηρία έχουν στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη μέση βαθμολογία Φόρτισης Γονέα του γονεϊκού άγχους από την αντίστοιχη των πατέρων με παιδί χωρίς αναπηρία.
- οι πατέρες με παιδί με αναπηρία έχουν στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη μέση βαθμολογία Δυσλειτουργικής αλληλεπίδρασης Γονέα-Παιδιού του γονεϊκού άγχους από την αντίστοιχη των πατέρων με παιδί χωρίς αναπηρία.
- οι πατέρες με παιδί με αναπηρία έχουν στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη μέση βαθμολογία Δύσκολου Παιδιού του γονεϊκού άγχους από την αντίστοιχη των πατέρων με παιδί χωρίς αναπηρία.
- οι πατέρες με παιδί με αναπηρία έχουν στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη μέση βαθμολογία Συνολικού Άγχους του γονεϊκού άγχους από την αντίστοιχη των πατέρων με παιδί χωρίς αναπηρία.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα t-test γονεϊκού άγχους, κατάθλιψης και συζυγικής ικανοποίησης ως προς τις δύο ομάδες

Μεταβλητή	T	Β.Ε.	Sig. (2-tailed)	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα για τη μέση τιμή
Βαθμολογία Αμυντικής Απάντησης:	3.435	233	0.001	Πειραματική: 19.161 Ελέγχου: 16.769	Πειραματική: 5.411 Ελέγχου: 5.261	Πειραματική: 0.498 Ελέγχου: 0.486

Βαθμολογία Φόρτισης Γονέα:	2.720	233	0.007	Πειραματική: 30.966 Ελέγχου: 27.897	Πειραματική: 8.916 Ελέγχου: 8.364	Πειραματική: 0.820 Ελέγχου: 0.773
Βαθμολογία Δυσλειτουργικής αλληλεπίδρασης Γονέα- Παιδιού:	5.919	233	<0.0001	Πειραματική: 27.042 Ελέγχου: 20.717	Πειραματική: 8.317 Ελέγχου: 8.058	Πειραματική: 0.765 Ελέγχου: 0.745
Βαθμολογία Δύσκολου Παιδιού:	3.969	233	<0.001	Πειραματική: 29.491 Ελέγχου: 24.812	Πειραματική: 9.378 Ελέγχου: 8.679	Πειραματική: 0.863 Ελέγχου: 0.802
Βαθμολογία Συνολικού Άγχους:	4.691	233	<0.001	Πειραματική: 87.500 Ελέγχου: 73.427	Πειραματική: 23.868 Ελέγχου: 22.072	Πειραματική: 2.197 Ελέγχου: 2.040
Βαθμολογία κλίμακας κατάθλιψης του Beck:	2.126	233	0.034	Πειραματική: 28.915 Ελέγχου: 26.897	Πειραματική: 8.200 Ελέγχου: 6.199	Πειραματική: 0.754 Ελέγχου: 0.573
Βαθμολογία κλίμακας συζυγικής ικανοποίησης:	-0.684	233	0.495	Πειραματική: 4.542 Ελέγχου: 4.683	Πειραματική: 1.795 Ελέγχου: 1.343	Πειραματική: 0.165 Ελέγχου: 0.124

Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας τη βαθμολογία της κλίμακας PD, RCDI, DC και PSI οι πατέρες που συμμετείχαν στην έρευνα ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες. Ειδικότερα ταξινομήθηκαν στην κατηγορία του χαμηλού χαρακτηρισμού (για τιμές <=15), στην κατηγορία του φυσιολογικού χαρακτηρισμού (για τιμές 16-84) και σε αυτήν με τον υψηλό χαρακτηρισμό (για τιμές >=85). Επιπλέον, με βάση τις τιμές στην κλίμακα του Beck οι συμμετέχοντες ταξινομήθηκαν σε 6 κατηγορίες τιμών. Σε αυτή από 1-10 με φυσιολογικές μεταβολές διάθεσης, 11-16 με ελαφριά διαταραχή διάθεσης, 17-29 με οριακά κλινική κατάθλιψη, 21-30 με ήπια μορφή κατάθλιψης και 41 και άνω με ακραία μορφή κατάθλιψης. Τέλος, με βάση τις τιμές στην κλίμακα συζυγικής ικανοποίησης οι συμμετέχοντες ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες, σε αυτούς που έχουν καλή συζυγική σχέση (περισσότερες από 4 «Ναι») και σε αυτούς που δεν έχουν καλή συζυγική σχέση (λιγότερα από 4 «Ναι»). Στη συνέχεια, θέλουμε να ελέγξουμε αν ο παραπάνω χαρακτηρισμός είναι ανεξάρτητος ως προς ο αν έχει ο πατέρας παιδί με αναπηρία ή όχι. Για τον σκοπό αυτόν διεξάγουμε το X^2 τεστ του Fisher.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ελέγχου ανεξαρτησίας χαρακτηρισμού και κατάστασης πατέρα

Χαρακτηρισμός με βάση:	X^2	Β.Ε.	Sig. (2-tailed)
PD	7.042	2	0.029<0.05
RCDI	33.852	2	<0.001<0.05
DC	11.564	2	0.003<0.05
PSI	17.170	2	<0.001<0.05
Κατάθλιψη	4.352	5	0.111>0.05
Συζυγική ικανοποίηση	1.275	1	0.293

Προκύπτουν με επίπεδο σημαντικότητας 5% τα εξής συμπεράσματα:

- ο χαρακτηρισμός PD και η κατάσταση του πατέρα εξαρτώνται,
- ο χαρακτηρισμός PCDI και η κατάσταση του πατέρα εξαρτώνται,
- ο χαρακτηρισμός DC και η κατάσταση του πατέρα εξαρτώνται,
- ο χαρακτηρισμός PSI και η κατάσταση του πατέρα εξαρτώνται,
- ο χαρακτηρισμός ως προς τη μορφή κατάθλιψης και η κατάσταση του πατέρα δεν εξαρτώνται,
- ο χαρακτηρισμός για την συζυγική ικανοποίηση και η κατάσταση του πατέρα δεν εξαρτώνται.

3.3 3ο ερευνητικό ερώτημα: Επιδρούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά στις μεταβλητές του γονεϊκού άγχους, της κατάθλιψης και της συζυγικής ικανοποίησης στη πειραματική ομάδα;

Αρχικά, αξίζει να επισημανθεί πως πραγματοποιήθηκε επανακωδικοποίηση σε όλες τις μεταβλητές των δημογραφικών απαντήσεων ώστε να υπάρχουν λιγότερες κατηγορίες. Οι δημογραφικές ερωτήσεις για την ηλικία, την περιοχή διαβίωσης, τη θρησκεία, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο εκπαίδευσης, το μηναίο καθαρό εισόδημα, κ.λπ. συσχετίστηκαν με τις τρεις ερευνητικές μεταβλητές της παρούσας εργασίας και παρακάτω παρουσιάζονται μόνο τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, από τους *Πίνακες 3 και 4* προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- οι πατέρες με παιδί με αναπηρία που μένουν σε περιοχή με πληθυσμό κάτω των 20.000 ατόμων έχουν στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη μέση βαθμολογία Συνολικού Γονεϊκού Άγχους από την αντίστοιχη των πατέρων που μένουν σε περιοχή 20.000 ατόμων και άνω.
- οι πατέρες με παιδί με αναπηρία που μηνιαίως συγκεντρώνουν ποσό <=1.000€ έχουν στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη μέση βαθμολογία Συζυγικής Ικανοποίησης από την αντίστοιχη των πατέρων που μηνιαίως συγκεντρώνουν ποσό >1.000€.

- οι πατέρες με παιδί με αναπηρία που μηνιαίως συγκεντρώνουν ποσό <=1.000€ έχουν στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη μέση βαθμολογία Κατάθλιψης από την αντίστοιχη των πατέρων που μηνιαίως συγκεντρώνουν ποσό >1.000€.
- οι νεότεροι πατέρες έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη τιμή στην βαθμολογία του Συνολικού Γονεϊκού Άγχους.
- οι νεότεροι πατέρες έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη τιμή στη βαθμολογία της κατάθλιψης.

Πίνακας 3: Στατιστικά Σημαντικά Αποτελέσματα ελέγχου t-test ως προς δημογραφικά (εντός της πειραματικής ομάδας)

Μεταβλητή	T	Β.Ε.	Sig. (2-tailed)	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα για τη μέση τιμή
Βαθμολογία Συνολικού Γονεϊκού Άγχους:	2.909	56.493	0.005	Περιοχή διαβίωσης <20000: 97.275 >20000: 82.487	Περιοχή διαβίωσης <20000: 29.132 >20000: 18.991	Περιοχή διαβίωσης <20000: 4.606 >20000: 2.150
Βαθμολογία Συζυγικής ικανοποίησης:	2.027	82.395	0.046	Εισόδημα <=1000: 4.941 >1000: 4.238	Εισόδημα <=1000: 2.139 >1000: 1.425	Εισόδημα <=1000: 0.299 >1000: 0.174
Βαθμολογία Κατάθλιψης:	2.004	116	0.047	Εισόδημα <=1000: 30.627 >1000: 27.6119	Εισόδημα <=1000: 9.101 >1000: 7.24246	Εισόδημα <=1000: 1.274 >1000: 0.88481

Πίνακας 4: Στατιστικά Σημαντικά Αποτελέσματα Kruskall-Wallis ως προς δημογραφικά (εντός της πειραματικής ομάδας)

Μεταβλητή	KW	Β.Ε.	Sig. (2-tailed)	Μέσος όρος τάξεων	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση
Γονεϊκό Άγχος:	6.711	2	0.035	**20-40:** 73.65 **41-50:** 62.52 **51 και άνω:** 51.38	**20-40:** 98.900 **41-50:** 87.652 **51 και άνω:** 82.980	**20-40:** 95.000 **41-50:** 89.500 **51 και άνω:** 82.980	**20-40:** 30.220 **41-50:** 21.381 **51 και άνω:** 22.170
Κατάθλιψη Beck:	9.765	2	0.008	**20-40:** 79.90	**20-40:** 34.400	**20-40:** 30.500	**20-40:** 11.315

				41-50: 59.24 **51 και άνω:** 51.88	**41-50:** 28.521 **51 και άνω:** 27.153	**41-50:** 26.500 **51 και άνω:** 25.000	**41-50:** 7.350 **51 και άνω:** 6.616

4. Συζήτηση- συμπεράσματα

Η γέννηση ενός παιδιού με αναπηρία φαίνεται να αποτελεί ένα μακροχρόνιο πρόβλημα που κλονίζει την οικογενειακή συνοχή και τις οικογενειακές σχέσεις (Αγγελόπουλος et al., 2020). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για τις οικογένειες παιδιών με αναπηρία. Οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στις μητέρες και στα αδέλφια των ατόμων με αναπηρία καθώς φαίνεται να περνούν περισσότερο χρόνο μαζί, ενώ οι έρευνες για τους πατέρες είναι λιγοστές και δεν υπάρχουν ικανοποιητικά στοιχεία σχετικά με τις σκέψεις, τις ανησυχίες και το γενικότερο προφίλ των πατέρων που έχουν παιδί με αναπηρία. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, παραγκωνίζονται τόσο η σημαντικότητα του πατρικού ρόλου, όσο και οι επιπτώσεις που μπορούν να παρουσιαστούν στη συνοχή ολόκληρης της οικογένειας από πιθανή δυσαρέσκειά τους (Lekholetova, Liakh & Zaveryko, 2020).

Στην παρούσα έρευνα, στόχος ήταν η διερεύνηση των πατέρων παιδιών με αναπηρία ως προς το γονεϊκό άγχος, τη κατάθλιψη και τη συζυγική τους ικανοποίηση. Οι πατέρες παιδιών με αναπηρία συγκρίθηκαν με πατέρες τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών ως προς τις τρεις προαναφερθείσες ερευνητικές μεταβλητές. Αρχικά, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι δύο ομάδες (πατέρες παιδιών με και δίχως αναπηρία) διαφοροποιούνται ως προς το άγχος για τον γονεϊκό τους ρόλο. Πιο αναλυτικά, οι πατέρες παιδιών με αναπηρία φαίνεται να βιώνουν περισσότερο γονεϊκό άγχος σε σύγκριση με τους πατέρες τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών.

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν οι περισσότερες παρόμοιες έρευνες (Hsiao, 2018˙ Bourke-Taylor, Cotter, Joyce, Reddihough & Brown, 2021, κ.ά.). Ωστόσο, σε άλλες έρευνες επισημαίνονται και αντίθετα αποτελέσματα. Υπογραμμίζεται πως πατέρες παιδιών με αναπηρία αναφέρουν ψυχική ευεξία, καθόλου γονεϊκό άγχος και πως οι γονείς τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών και παιδιών με αναπηρία δεν παρουσιάζουν διαφορά ως προς τα επίπεδα του γονεϊκού άγχους. Πιθανή εξήγηση σε αυτή την έρευνα είναι η επιτυχή συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία σε κάποιο εξειδικευμένο πρόγραμμα θεραπειών (Demšar & Bakracevic, 2021).

Επίσης, από την παρούσα εργασία φαίνεται πως οι δύο ομάδες πατέρων διαφοροποιούνται ως προς τη συνολική βαθμολογία κατάθλιψης αλλά όχι ως προς τη μορφή κατάθλιψης. Οι πατέρες παιδιών με αναπηρία σημειώνουν μεγαλύτερη συνολική βαθμολογία κατάθλιψης από τους πατέρες τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, όμως αυτή η διαφορά δεν ισχύει και για τις μορφές κατάθλιψης, δηλαδή, οι περισσότεροι πατέρες σημείωσαν ήπια μορφή κατάθλιψης και όχι σοβαρή ή ακραία μορφή. Από τη βιβλιογραφία σε γενικές γραμμές αναδεικνύεται πως οι πατέρες παιδιών με αναπηρία

παρουσιάζουν αυξημένα συμπτώματα κατάθλιψης σε σχέση με τους πατέρες τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών αλλά λιγότερα από τις μητέρες παιδιών με αναπηρία (Scherer, Verhey & Kuper, 2019).

Οι περιορισμένες έρευνες για την κατάθλιψη των πατέρων παιδιών με αναπηρία είναι στραμμένες κυρίως μόνο στους πατέρες παιδιών με ΔΑΦ, με νοητική και με ακουστική αναπηρία στους οποίους διαπιστώθηκε πως είναι πολύ πιο πιθανό να εμφανίσουν κατάθλιψη σε σύγκριση με τους πατέρες χωρίς παιδί με ΔΑΦ, νοητική ή ακουστική αναπηρία (Cohrs, Austin, Leslie & Douglas, 2017), ενώ δεν έχουμε λεπτομέρειες ως προς την κατάθλιψη των πατέρων παιδιών και με άλλες αναπηρία.

Επιπροσθέτως, αν και σε γενικές γραμμές κυριαρχεί η άποψη ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρία δεν είναι ευχαριστημένοι από τον γάμος τους και έχουν κακή σεξουαλική αλληλεπίδραση και οδηγούνται συχνά σε διαζύγιο (Giulio, Philipov & Jaschinski, 2014), τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνες έδειξαν πως οι πατέρες παιδιών με αναπηρία δεν διαφέρουν από τους πατέρες τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών ως προς τη συζυγική τους ικανοποίηση. Και οι δύο ομάδες σημείωσαν καλή συζυγική ικανοποίηση.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως στις περισσότερες έρευνες για τη συζυγική ικανοποίηση μελετώνται μόνο οι μητέρες παιδιών με αναπηρία και όχι οι πατέρες ή και συνδυαστικά. Επομένως, η δυσαρέσκεια της συζυγικής σχέσης σε έναν γάμο με παιδί που φέρει αναπηρία έχει ερευνηθεί κυρίως από την πλευρά των μητέρων και ίσως αποτελεί αυθαίρετη γενίκευση. Είναι πιθανότερο οι μητέρες παιδιών με αναπηρία να αισθάνονται δυσαρέσκεια από τη συζυγική τους σχέση ίσως επειδή επωμίζονται τις περισσότερες οικιακές δουλειές, τη φροντίδα του παιδιού με αναπηρία ή και άλλων παιδιών και να βιώνουν μια ανισότητα στη σχέση τους που οδηγεί σε δυσαρέσκεια.

Παράλληλα, από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε πως το γονεϊκό άγχος επηρεάζει τη συζυγική ικανοποίηση των πατέρων στο σύνολό τους. Όμως, η κατάθλιψη δεν φάνηκε να επιδρά στη συζυγική ικανοποίηση των πατέρων. Οι αναλύσεις έδειξαν πως με την αύξηση της βαθμολογίας του γονεϊκού άγχους επέρχεται αύξηση της βαθμολογίας της κατάθλιψης. Άρα αυτές οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται και έτσι μπορεί να αιτιολογηθεί το γεγονός πως στις περισσότερες έρευνες το άγχος και η κατάθλιψη των γονέων σχεδόν πάντα εξετάζονται μαζί (Bitsika & Sharpley, 2021· Demšar & Bakracevic, 2021· Scherer, Verhey & Kuper, 2019).

Όσον αφορά τους πατέρες παιδιών με αναπηρία που μας απασχόλησαν περισσότερο αναδείχθηκε πως από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά η περιοχή διαβίωσης, το μηνιαίο καθαρό εισόδημα και οι ηλικία μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του γονεϊκού τους άγχους, της κατάθλιψης και της συζυγικής ικανοποίησης. Από άλλη έρευνα τονίστηκε, επίσης, πως παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το γονεϊκό άγχος, την κατάθλιψη και τη συζυγική ικανοποίηση των πατέρων παιδιών με αναπηρία είναι η ηλικία, η εκπαίδευσή τους, τα χαμηλά εισοδήματα, η χαμηλή κοινωνική υπόσταση, ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια και το είδος αναπηρίας του παιδιού (Oddi, Murdock, Vadnais, Bridgett & Gartstein, 2013).

Τέλος, θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν αναφερόταν πως, επειδή η συγκεκριμένη μελέτη έλαβε χώρα σε περίοδο πανδημίας, η ψυχική υγεία των συμμετεχόντων ενδέχεται να ήταν επηρεασμένη. Δηλαδή, μετά από μια περίοδο πολλών lockdown και αυστηρών περιορισμών λόγω των μέτρων για την αποφυγή της εξάπλωσης της πανδημίας COVID-19 πιθανότατα να υπάρχει ένα άνευ προηγουμένου αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχική υγεία πολλών ανθρώπων. Ιδιαίτερα επηρεασμένοι φάνηκε να βγήκαν από αυτήν την κατάσταση τα άτομα με αναπηρίες και οι οικογένειές τους. Πιο συγκεκριμένα, για τους γονείς παιδιών με αναπηρία τονίστηκε ότι επηρεάστηκαν αρνητικά οι οικογενειακές σχέσεις και η ψυχική τους υγεία (Yael, Carmit-Noa, Roni & Shirli, 2022). Ωστόσο, από το ερωτηματολόγιο γενικής υγείας που χορηγήθηκε στο δείγμα της παρούσας έρευνα δεν προέκυψε πως οι πατέρες παρουσιάζουν ψυχικές διαταραχές και η πειραματική ομάδα δεν διέφερε από την ομάδα ελέγχου.

Βιβλιογραφία

Αγγελόπουλος, Θ., Αλεξιάς, Γ., Θεοδώρου, Π., Κωσταγιόλας, Π. & Αναγνωστόπουλος, Φ. (2020). Διερεύνηση των Αναγκών των Οικογενειών Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. *Hellenic Journal of Nursing, 59*(3): 260-272.

Bitsika, V. & Sharpley, C. (2021). Symptom profiles and correlates of anxiety and depression among parents of autistic girls and boy. *Research in Developmental Disabilities, 111*. doi: 10.1016/j.ridd.2021.103874

Bonsall, A. (2013). *An Ethnographic Study of Men Fathering Children with Disabilities.* University of South California.

Bourke-Taylor, H., Cotter, C., Joyce, K., Reddihough, D. & Brown, T. (2021). Fathers of children with a disability: health, work, and family life issues. *Disability and Rehabilitation.* https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1910739

Cheung, K. & Theule, J. (2016). Parental psychopathology in families of children with ADHD: A meta-analysis. *Journal of Child and family Studies*, *25*(12), 3451-3461.

Cohrs, A, Leslie, C. & Douglas, L. (2017). Depression in Parents of Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder: A Claims-Based Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(5), 1416-1422. doi:10.1007/s10803-017-3063-y

Demšar, A. & Bakracevic, K. (2021). Depression, Anxiety, Stress, and Coping Mechanisms among Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Disability, Development and Education.* https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1947474

Giulio D. P., Philipov, D. & Jaschinski, I. (2014). Families with disabled children in different European countries. *Families And Societies Working Paper 23*, 1-43.

Gosztyła, T. & Prokopiak, A. (2017). Sense of loneliness in parents of children with autism spectrum disorder and children with intellectual disability. *Psychoterapia*, *3*(182), 81-92.

Hsiao, Y. J. (2018). Parental stress in families of children with disabilities. *Intervention in school and clinic*, *53*(4), 201-205.

Lekholetova, M., Liakh, T. & Zaveryko, N. (2020). Problems of parents caring for children with disabilities. *In Proceedings of the International Scientific Conference. Volume IV* (Vol. 268, pp. 278).

Magil-Evasns, J., Darrah, J., Pain, K., Adkins, R. & Kratochvil, M. (2001). Are families with adolescents and young adults with cerebral palsy the same as other families? *Developmental Medicine & Child Neurology*, *43*, 466-472.

Marsh, L., Brown, M. & McCann, E. (2020). The Views and Experiences of Fathers of Children with Intellectual Disabilities: A Systematic Review of the International Evidence. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *17*(1), 79-90.

Mavrogianni, T. & Lampropoulou, V. (2018). The Involvement of Fathers with Their Deaf Children. *International Journal of Disability, Development and Education,* 1-13. doi:10.1080/1034912X.2018.1551520

Newland, R. P., Crnic, K. A., Cox, M. J. & Mills-Koonce, W. R. (2013). The family model stress and maternal psychological symptoms: Mediated pathways from economic hardship to parenting. *Journal of Family Psychology*, *27*(1), 96.

Oddi, K. B., Murdock, K. W., Vadnais, S., Bridgett, D. J. & Gartstein, M. A. (2013). Maternal and Infant Temperament Characteristics as Contributors to Parenting Stress in the First Year Postpartum. *Inf. Child. Dev*., *22*(6), 553-579. doi:10.1002/icd.1813

Scherer, N., Verhey, I. & Kuper, H. (2019). Depression and anxiety in parents of children with intellectual and developmental disabilities: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE, 14*(7). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219888

Smith, D. D. & Tyler, N. C. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Φέρνοντας την Αλλαγή* (Α. Σ. Αντωνίου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2020). *Πρώιμη παρέμβαση & συμβουλευτική της οικογένειας νηπίων και παιδιών με διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού*. Αθήνα: Gutenberg.

Yael, H., Carmit-Noa, S., Roni, H. & Shirli, W. (2022). Together in a Pressure Cooker: Parenting Children with Disabilities during the COVID-19 Lockdown. *Disability and Health Journal*. https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2022.101273

Ζήση, Α. & Σαββάκης, Μ. (2019). *Αναπηρία και κοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές προκλήσεις και ερευνητικές προοπτικές*. Αθήνα: Τζιόλα.

Η συντροφική βία σε οικογένειες ατόμων με αναπηρία

Ζωή Φιλάου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
zoifilaou@gmail.com
Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη
Η ψυχολογική διάθεση αναμφισβήτητα αποτελεί βασικό κίνητρο για τις επιλογές και τις δράσεις του ανθρώπου. Μαζί με τη συζυγική ικανοποίηση φαίνεται να καθορίζουν σημαντικά την ποιότητα ζωής της οικογένειας. Ωστόσο, η παρουσία της αναπηρίας στο πλαίσιο της οικογένειας ενδέχεται να διαταράξει σημαντικά τη σχέση ανάμεσα στο ζευγάρι αλλά και να επηρεάσει αρνητικά τη λειτουργία της. Απόρροια της διάρρηξης της συντροφικής σχέσης είναι, μεταξύ άλλων, το φαινόμενο της συντροφικής βίας, που δυστυχώς τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει μια αυξητική πορεία. Στο πλαίσιο των προαναφερομένων, επιχειρείται στην παρούσα εργασία να απαντηθεί το ερώτημα: Η εμφάνιση της αναπηρίας στην οικογένεια αυξάνει τα επίπεδα συντροφικής βίας; Ειδικότερα, διερευνάται η συντροφική βία σε σχέση με τη ψυχολογική διάθεση και τη συζυγική ικανοποίηση γονέων ατόμων με ή δίχως αναπηρία. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο επικεντρωνόταν στις προαναφερόμενες μεταβλητές. Από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκαν οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα ζευγάρια κατά την εμφάνιση της αναπηρίας στο οικογενειακό πλαίσιο. Παράλληλα, επισημαίνεται η αναγκαιότητα ανίχνευσης κάθε περιστατικού συντροφικής βίας, η σημασία της δημόσιας παροχής υποστήριξης προς τα θύματα, αλλά και η εφαρμογή μέτρων και δράσεων από την Πολιτεία που θα αποσκοπούν στην πρόληψη και την εξάλειψη του φαινομένου.

Λέξεις-κλειδιά: ψυχολογική διάθεση, συζυγική ικανοποίηση, συντροφική βία, οικογένεια, αναπηρία

Abstract
Psychological mood is undoubtedly a basic motivation for people's choices and actions. Along with marital satisfaction seems to significantly determine the quality of family life. However, the presence of disability in the family can significantly disrupt the relationship between intimate partners and negatively affect its functioning. As a result of the rupture of the relationship, among others, is the phenomenon of intimate partner violence, which, unfortunately, has shown an upgrowing tendency nowadays. In this context, this dissertation attempts to answer the question: Does the presence of disability in the family increase the levels of intimate partner violence? In particular, the intimate partner

violence in relation to the psychological mood and marital satisfaction of parents in families of people with or without disability, is investigated. Specifically, a self-report questionnaire focused on abovementioned variables was used. Statistical analysis revealed the difficulties that couples may face in the occurrence of disability in the family context. At the same time, this research highlights the necessity of detecting any incident of intimate partner violence, the importance of public provision of support to victims and the implementation of measures by the Government that will aim at preventing and eliminating this phenomenon.

Keywords: psychological mood, marital satisfaction, intimate partner violence, family, disability

0. Εισαγωγή

Ο όρος της αναπηρίας είναι δύσκολα ερμηνεύσιμος. Ανά τους αιώνες, έχουν σημειωθεί προσπάθειες αποσαφήνισης του όρου, συνεκτιμώντας ιστορικά, κοινωνικά ζητήματα, στερεότυπα και αντιλήψεις ειδικών, όπως παιδαγωγών, κοινωνιολόγων, ψυχολόγων και ιατρών (Armstrong & Elliott, 2019).

Η ψυχολογική διάθεση αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα αντίληψης της ζωής και των γεγονότων που διαδραματίζονται σε αυτή (Γιώτσα, 2012). Παράλληλα, η γονεϊκότητα και οι υψηλές προσδοκίες των γονέων για το παιδί που θα έλθει στον κόσμο, σε συνδυασμό με την εμφάνιση της αναπηρίας αποτελούν συγκλονιστικά γεγονότα με σημαντική επίδραση στην ψυχολογική διάθεση και την ισορροπία ανάμεσα στο ζευγάρι (Τζουριάδου, 2001· Μαργαρίτη, 2006· Reichman, Corman & Noonan, 2007).

Η ικανοποίηση από τον γάμο αποτελεί ένα σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της ποιότητας της σχέσης ανάμεσα στα ζευγάρια (Καφέτσιος, 2005), η οποία όπως έχει διαπιστωθεί μειώνεται ύστερα από τον ερχομό ενός παιδιού (Clements, Martin, Cassil & Soliman όπως αναφ. στο Bradford & Dew, 2011). Συνδέοντας τη συζυγική ικανοποίηση και τη γέννηση ενός παιδιού με αναπηρία, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, φαίνεται ότι, αν και ασκούνται πολλαπλές επιδράσεις (Hussain, Juyal & Islamia, 2007), στην πραγματικότητα οι σχέσεις ανάμεσα στο ζευγάρι υπάρχει πιθανότητα να μην επηρεαστούν (Τσιμπιδάκη, 2005· Donovan, 1988· Camparo, Christensen, Buhrmester & Hinshaw, 1994). Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι καθοριστικό παράγοντα αποτελεί η ποιότητα της σχέσης των συντρόφων πριν τον ερχομό του παιδιού (Twenge, Campell & Foster, 2003).

Η βία αποτελεί ένα από τα εγκλήματα που ταλανίζουν την κοινωνία τη σημερινή εποχή. Ιδιαίτερα η βία από οικείους συντρόφους, ως παγκόσμιο ζήτημα, αφορά και επηρεάζει ολοένα και περισσότερους πολίτες (Ludici, Antonello & Turchi, 2015). Εξαιτίας των δυσκολιών που προκύπτουν στη ζωή ενός ζευγαριού ύστερα από τη γέννηση ενός παιδιού και ιδιαίτερα μετά τη γέννηση ενός παιδιού με αναπηρία, προσφέρεται εύφορο έδαφος για την ανάπτυξη τέτοιων μορφών επιθετικότητας (Muyoga, Mumba, Hooper, Witte & Youngblood, 2020).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διάθεση αποτελεί αναμφισβήτητα βασικό κίνητρο για τις επιλογές και τις δράσεις των ανθρώπων. Ειδικότερα, όντας το άτομο σε καλή διάθεση τείνει να αντιλαμβάνεται με θετικότερο τρόπο τα γεγονότα της ζωής του (ανθρώπους, καταστάσεις, ιδέες, κ.ά.) σε σύγκριση με όταν το ίδιο άτομο βρίσκεται σε ουδέτερη ή κακή διάθεση (Γιώτσα, 2012). Παραπάνω από μία περιοχές στον εγκέφαλο αλληλοεπιδρούν με αποτέλεσμα να εκφράζονται και να ερμηνεύονται τα συναισθήματα των ατόμων (Martin, 2011).

Ο δρόμος προς τη γονεϊκότητα περικλείει προσδοκίες και συναισθήματα από τους γονείς για το «ιδανικό» παιδί. Η τυπική ανάπτυξη ενός παιδιού ωθεί τους γονείς σε έναν καθησυχασμό και μία σταδιακή προσαρμογή στις νέες συνθήκες (Τζουριάδου, 2001). Αναμφισβήτητα, η εμφάνιση της αναπηρίας αποτελεί ένα γεγονός που κλονίζει την οικογένεια, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την αναπηρία του παιδιού (Reichman, Corman & Noonan, 2007).

Οι γονείς παιδιών με αναπηρία διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης επιβαρυμένης ψυχολογικής υγείας. Ανάμεσα στους παράγοντες κινδύνου, μεταξύ άλλων, βρίσκονται το χαμηλό κοινωνικό εισόδημα, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η παροχή χρόνιας περίθαλψης, ο φόβος, ο θυμός και το άγχος. Οι αυξημένες οικονομικές ανάγκες λόγω της αναπηρίας σε συνδυασμό με την αποχή από την εργασία για την παροχή της κατάλληλης φροντίδας φαίνεται να προκαλούν συχνότερα οικονομικές δυσκολίες στην οικογένεια (Resch et al., 2010). Η παροχή χρόνιας περίθαλψης σε σημαντικά υψηλό αριθμό αναπηριών είναι αρκετά συχνή, έτσι οι γονείς χρειάζεται να βρίσκονται σε επαγρύπνηση καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας χωρίς διακοπή. Τα παραπάνω μπορούν να πυροδοτήσουν αισθήματα έντονου στρες, με αποτέλεσμα τη σωματική και ψυχολογική εξασθένιση των γονέων (Seligman & Darling, 2009).

Ο φόβος, ο θυμός και το άγχος φαίνεται ότι είναι τα κυριότερα συναισθήματα που προκαλούν δυσφορία σε αυτούς τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, ο φόβος είναι αυξημένος εξαιτίας των έντονων ανησυχιών των γονέων για το παιδί με αναπηρία. Οι ανησυχίες σχετίζονται συνήθως με την εκπαίδευση, τη διαβίωση και την εργασία του ατόμου (Heiman, 2002). Επιπροσθέτως, ο θυμός που συχνά αισθάνονται οι γονείς μπορεί είτε να εξωτερικεύεται προς ποικίλες κατευθύνσεις (τη θρησκεία, το ίδιο το άτομο, το σύντροφο) είτε να εσωτερικεύεται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ενοχικά συναισθήματα (Seligman & Darling, 2009). Το γονεϊκό άγχος παρατηρείται επίσης ότι είναι ιδιαίτερα αυξημένο σε οικογένειες ατόμων με αναπηρία (Deater- Deckard & Panneton, 2017).

Η εμφάνιση μιας αναπηρίας σε κάποιο από τα μέλη της οικογένειας επιφέρει σημαντικές αλλαγές, όχι μόνο για το ίδιο το άτομο αλλά και για ολόκληρη την οικογένεια και κατ' επέκταση και στη σχέση και τη ζωή του ζευγαριού (Doss, Rhoades, Stanley & Markman, 2009· Gray, 1993).

Επιπλέον, άλλες έρευνες συμφωνούν ότι ο ερχομός ενός παιδιού με αναπηρία ασκεί πολλαπλές επιδράσεις στο ζευγάρι και αυξάνει τις πιθανότητες να αισθανθούν οι σύντροφοι ευάλωτοι, καθώς παράλληλα επέρχονται δυσκολίες που είναι αναγκαίο να

επιλυθούν (Hussain, Juyal & Islamia, 2007). Οι γονείς ταυτόχρονα με τις δυσκολίες που προκύπτουν έχουν να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές και τις επιπτώσεις που επέρχονται στη σωματική και ψυχική τους υγεία αλλά και σε άλλους τομείς της καθημερινότητας, όπως η εργασία, οι κοινωνικές και διαπροσωπικές τους σχέσεις (Gilson et al., 2018).

Οι Τσιμπιδάκη και Τσαμπαρλή (2004) αναφέρουν ότι η γέννηση ενός παιδιού με αναπηρία επιφέρει εντάσεις ανάμεσα στους συζύγους, οι οποίες συνδέονται, τόσο με το ίδιο το παιδί και τις ανάγκες του όσο και με τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες που προκύπτουν. Μάλιστα, ένας από τους λόγους των συγκρούσεων είναι ότι ο πατέρας εκφράζεται με περισσότερο αρνητικό τρόπο ως προς την αναπηρία του παιδιού και παρουσιάζει χαμηλότερες προσδοκίες σε αντίθεση με τη μητέρα (Magill-Evans, Darrah, Pain, Adkins & Kratochvil, 2001).

Αντίθετα, σύμφωνα με άλλες έρευνες επιβεβαιώνεται ότι η γέννηση και η συμβίωση με ένα παιδί με αναπηρία ενδυναμώνει και συσφίγγει τις σχέσεις μεταξύ των μελών της, ενώ παράλληλα βοηθά τα άτομα να επιλύουν και να ξεπερνούν τα προβλήματα που προκύπτουν (Eddy & Walker, 1999). Μάλιστα, παρόλο που η ποιότητα της σχέσης των γονέων μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά, η ύπαρξη της αναπηρίας μπορεί να παρακινήσει το ζευγάρι και να τη βελτιώσει (Camparo, Christensen, Buhrmester & Hinshaw, 1994), ενώ ταυτόχρονα μπορεί να βοηθήσει και να ωθήσει όλα τα μέλη της οικογένειας να βιώσουν θετικά συναισθήματα και εμπειρίες (Grant & Whittell, 2000).

Επιπλέον έρευνες, έχουν δείξει ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση ανάμεσα σε οικογένειες που έχουν παιδιά με αναπηρία και οικογένειες που έχουν παιδιά χωρίς αναπηρία (Τσιμπιδάκη, 2005). Ειδικότερα, ο Donovan (1988) σε έρευνά του ανέδειξε ότι η συζυγική ικανοποίηση και η ευχαρίστηση σε γονείς που έχουν παιδιά με Νοητική Αναπηρία δεν φάνηκε να διαφέρει από γονείς που έχουν παιδιά χωρίς αναπηρία, ενώ παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και σε οικογένειες που είχαν παιδί με ΔΑΦ (Camparo, Christensen, Buhrmester & Hinshaw, 1994).

Οι Twenge, Campell και Foster (2003) διερεύνησαν την ικανοποίηση των συντρόφων σε οικογένειες που έχουν παιδιά με αναπηρία και κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα με παραπάνω, ωστόσο τόνισαν ότι, αν ένα ζευγάρι δεν αντλεί ευχαρίστηση και ικανοποίηση πριν τη γέννηση του παιδιού με αναπηρία, είναι πιθανότερο αυτό να συνεχίσει να ισχύει και μετά τη γέννηση. Τέλος, η Φραγκογιάννη (2016) σε έρευνά της διαπίστωσε ότι τα αποτελέσματα ήταν αντιφατικά: μολονότι εμφάνισαν χαμηλότερη επικοινωνία στη σχέση γονείς που είχαν παιδιά με αναπηρία, δεν φάνηκε η συζυγική τους ικανοποίηση να επηρεάζεται από την αναπηρία σε σχέση με οικογένειες που είχαν παιδιά χωρίς αναπηρία.

Επιπλέον, το ζήτημα της συντροφικής βίας αφορά όλους τους πολίτες και ιδιαίτερα τους πολίτες με αναπηρία που συχνά βιώνουν την εξάρτηση, την προκατάληψη και την περιθωριοποίηση (Ludici, Antonello & Turchi, 2019). Η συντροφική βία εκτός από τον άμεσο αντίκτυπο στη ζωή του ατόμου μπορεί να προκαλέσει επιπρόσθετα μακροχρόνιες επιπτώσεις. Σημαντικός αριθμός μελετών έχει δείξει ότι, εκτός από περιστατικά τραυματισμού και θανάτου, τα θύματα συντροφικής βίας είναι πιθανό να υποφέρουν

από ψυχικά αλλά και σωματικά τραύματα είτε παροδικά είτε χρόνια (Breiding, Basile, Smith, Black & Mahendra, 2015). Η γονεϊκότητα αποτελεί έναν δύσβατο δρόμο και η εμφάνιση της αναπηρίας στο οικογενειακό περιβάλλον δημιουργεί εύφορο έδαφος για να αυξηθεί ο κίνδυνος εμφάνισης της βίας μεταξύ των συντρόφων (Muyoga, Mumba, Hooper, Witte & Youngblood, 2020).

Τέλος, αν και η συντροφική βία εμφανίζεται με εκπληκτικούς ρυθμούς ανάμεσα στους συζύγους (Chester & DeWall, 2018), η συσχέτιση της σε οικογένειες παιδιών με αναπηρία δεν έχει μελετηθεί, ούτε έχει αξιολογηθεί από τους ερευνητές διεθνώς και θα μπορούσε να σταθεί ως εγχείρημα μελλοντικής έρευνας και αξιολόγησης.

2. Μέθοδος

Για τις ανάγκες υλοποίησης της παρούσας έρευνας συγκροτήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Η διανομή του ερωτηματολογίου ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριου του 2022. Τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν σε γονείς παιδιών με και δίχως αναπηρία σε όλη την Ελλάδα. Ο καθορισμός του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας αλλά και με τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας, καθώς ορισμένοι συμμετέχοντες υπέδειξαν άλλους γονείς ως προς συμμετοχή στην έρευνα. Τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν, επίσης, σε Νηπιαγωγεία, Δημοτικά και Γυμνάσια γενικής και ειδική αγωγής και σε συλλόγους αναπηριών. Εξαιτίας των περιορισμών της πανδημίας COVID-19, το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε μέσω της πλατφόρμας Google Forms και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, προωθώντας πάντοτε τη διαβεβαίωση για την εμπιστευτικότητα των στοιχείων και την ανωνυμία στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Κατά την έναρξη του ερωτηματολογίου, παρουσιάζονταν γενικές οδηγίες συμπλήρωσης προς τους συμμετέχοντες, καθώς και βασικές πληροφορίες της έρευνας. Στη συνέχεια, ακολουθούσαν 11 ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων και μετέπειτα τρία ερωτηματολόγια (POMS, MSI-R & CTS2) 156 ερωτήσεων συνολικά, κάθε ένα από τα οποία εξέταζε τις μεταβλητές που μελετώνται στην παρούσα έρευνα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 122 γονείς, 30 ζευγάρια γονέων τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών και 31 ζευγάρια γονέων παιδιών με αναπηρία. Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics version 25 και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο 0,05.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στη μελέτη ήταν τα εξής:

1. Υπάρχουν διαφορές αναφορικά με την ψυχολογική διάθεση, τη συζυγική ικανοποίηση και τη συντροφική βία ανάμεσα στους γονείς ατόμων με χωρίς αναπηρία του δείγματος;
2. Διαφοροποιείται η ψυχολογική διάθεση, η συζυγική ικανοποίηση και η συντροφική βία των γονέων με βάση την αναπηρία του παιδιού;
3. Επιδρά η ψυχολογική διάθεση και η συζυγική ικανοποίηση στα επίπεδα συντροφικής βίας;

3. Αποτελέσματα

3.1 1ο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχουν διαφορές αναφορικά με την ψυχολογική διάθεση, τη συζυγική ικανοποίηση και τη συντροφική βία ανάμεσα στους γονείς ατόμων με χωρίς αναπηρία του δείγματος;

Ως προς τις διαφορές της ψυχολογικής διάθεσης των γονέων ατόμων με αναπηρία και χωρίς αναπηρία φαίνεται ότι τόσο για τη συνολική κλίμακα, δηλαδή το προφίλ ψυχολογικής διάθεσης, όσο και για τα αρνητικά συναισθήματα που είναι η ένταση, ο θυμός, η θλίψη, η κούραση και η σύγχυση, οι γονείς παιδιών με αναπηρία παρουσιάζουν υψηλότερες βαθμολογίες. Πιο συγκεκριμένα εμφανίζουν πιο ασταθή ψυχολογικά προφίλ και εντονότερα αρνητικά συναισθήματα. Οι γονείς αυτοί εμφανίζουν επίσης χαμηλότερη ζωτικότητα, δηλαδή αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί και ενεργητικοί ως προς τη ζωή. Ως προς τη συζυγική ικανοποίηση των γονέων, για τους γονείς ατόμων με αναπηρία, αυτή φαίνεται να είναι κατά κύριο λόγο κακή, ενώ για τους γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία φαίνεται ότι χωρίζεται περίπου στη μέση. Αναφορικά με τη συντροφική βία, τα περιστατικά που μετρήθηκαν είναι ελάχιστα. Για τους γονείς ατόμων με αναπηρία τα αποτελέσματα έδειξαν ελάχιστα πιο αυξημένα περιστατικά βίας και χαμηλότερη διαπραγμάτευση μεταξύ των συντρόφων.

Στη συνέχεια, θέλοντας να ελέγξουμε αν οι παραπάνω διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές ανάμεσα στις δύο ομάδες, διεξήχθη έλεγχος με τη διαδικασία t-test για ανεξάρτητα δείγματα και x^2 test. Από αυτό προέκυψε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζονται στο συνολικό σκορ του προφίλ ψυχολογικής διάθεσης ($p=0,010<0,05$), τη θλίψη ($p=0,06<0,05$), τη σύγχυση ($p=0,005<0,05$) και τη ζωτικότητα ($p=0,002<0,05$) των γονέων. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και για τη συζυγική ικανοποίηση, που εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ($x^2= 0,03$, $Df=1$), ενώ για τη συντροφική βία δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

3.2 2ο ερευνητικό ερώτημα: Διαφοροποιείται η ψυχολογική διάθεση, η συζυγική ικανοποίηση και η συντροφική βία των γονέων με βάση την αναπηρία του παιδιού;

Σχετικά με τις διαγνώσεις των παιδιών και την ψυχολογική διάθεση των γονέων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Παρατηρώντας τους μέσους όρους οι γονείς παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες αλλά και οπτική αναπηρία παρουσιάζουν τα πιο ασταθή ψυχολογικά προφίλ, με περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και λιγότερα θετικά. Τη μικρότερη συναισθηματική επιβάρυνση φαίνεται να έχουν οι γονείς παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Πίνακας ανάλυσης διακύμανσης για τη διαφοροποίηση της ψυχολογικής διάθεσης των γονέων με βάση την αναπηρία του παιδιού

Μεταβλητές	Αναπηρία παιδιού	N	Mean	Sd. Deviation	F	Sig.

Προφίλ ψυχολογικής διάθεσης	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	21	82,90	30,497	3,151	,004
	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα	12	71,67	25,260		
	Νοητική Αναπηρία	10	84,90	32,292		
	Οπτική Αναπηρία	4	120,00	12,517		
	Πολλαπλές Αναπηρίες	6	118,50	15,579		
	Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	3	113,00	19,079		
	Σωματική ή Κινητική Αναπηρία	6	82,83	34,441		
	Χωρίς Αναπηρία	60	72,50	36,022		

Η διάγνωση του παιδιού έδειξε να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση και με τη συζυγική ικανοποίηση των γονέων, με τις πολλαπλές αναπηρίες και σε αυτή την περίπτωση να εμφανίζουν την υψηλότερη σχέση με την κακή συζυγική ικανοποίηση (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Αποτελέσματα x^2 συζυγικής ικανοποίησης

Μεταβλητές		value	df	Sig.
Συζυγική ικανοποίηση	Τύπος αναπηρίας	15,6295[a]		**,019**
a. 10 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,16: Fisher's Exact Test				

Αναφορικά με την ανεξαρτησία της διάγνωσης και της συντροφικής βίας, οι περισσότερες υποκλίμακες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική εξάρτηση (Πίνακας 3). Σε επιπλέον αναλύσεις φάνηκε ότι η σωματική επίθεση μεταξύ των συντρόφων φαίνεται να συσχετίζεται με τη νοητική αναπηρία (Adj. Residuals: 3,6) και τα προβλήματα λόγου και ομιλίας (Adj. Residuals: 2,2). Ο σεξουαλικός εξαναγκασμός παρουσιάζει συσχέτιση με τις πολλαπλές αναπηρίες (Adj. Residuals: 2,0), τη σωματική αναπηρία (Adj. Residuals:2,0) και τα προβλήματα λόγου και ομιλίας (Adj. Residuals: 2,3) και η ψυχολογική βία έδειξε σχέση με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Adj. Residuals: 2,0) και τα προβλήματα λόγου και ομιλίας (Adj. Residuals: 2,2).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα x^2 συντροφικής βίας

Μεταβλητές		Sig.
Φυσική/ σωματική επίθεση	Τύπος αναπηρίας	,004
Σεξουαλικό εξαναγκασμός		,012
Ψυχολογική βία		,017
Σωματική βλάβη/ τραυματισμός		,269

Διαπραγμάτευση		,208

3.3 3ο ερευνητικό ερώτημα: Επιδρά η ψυχολογική διάθεση και η συζυγική ικανοποίηση στα επίπεδα συντροφικής βίας;

Ως προς τη διερεύνηση των διαφορών της συντροφικής βίας με βάση την ψυχολογική διάθεση των γονέων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο ως προς την ψυχολογική βία/επίθεση των γονέων. Οι γονείς που δήλωσαν περιστατικά συντροφικής βίας εμφάνισαν επίσης χειρότερη ψυχολογική διάθεση σε σχέση με τους γονείς που δεν δήλωσαν παρόμοια περιστατικά. Επίσης, παρατηρώντας τους μέσους όρους για την ομάδα γονέων ατόμων με αναπηρία οι μέσοι όροι της ψυχολογικής διάθεσης ήταν υψηλότεροι σε σχέση με το υπόλοιπο δείγμα, είτε δήλωσαν περιστατικά ψυχολογικής βίας με το σύντροφό τους είτε όχι (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Αποτελέσματα t-test συντροφικής βίας και ψυχολογικής διάθεσης

Μεταβλητές	Ομάδα γονέων	Ψυχολογική βία	N	Mean	Sd. Deviation	t	Sig.
Προφίλ ψυχολογικής διάθεσης	Γονείς παιδιών με και χωρίς αναπηρία	Ναι	16	98,81	30,286	-2,320	,022
		Όχι	106	77,79	34,254		
	Γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία	Ναι	8	90,38	29,626	-1,524	,133
		Όχι	52	69,75	36,371		
	Γονείς παιδιών με αναπηρία	Ναι	8	107,25	30,415	-1,883	,065
		Όχι	54	85,54	30,448		

Συνεχίζοντας με τη διερεύνηση των διαφορών της συντροφικής βίας με βάση τη συζυγική ικανοποίηση των γονέων συνολικά για όλο το δείγμα αλλά και για κάθε ομάδα χωριστά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση για το συνολικό δείγμα αλλά και για τους γονείς ατόμων χωρίς αναπηρία. Η σωματική επίθεση και η ψυχολογική βία σχετίζονται σημαντικά με την κακή συζυγική ικανοποίηση και για τις δύο ομάδες ενώ επιπλέον συμβαίνει το ίδιο για τον τραυματισμό στη μία από τις δύο ομάδες (Πίνακας 5).

Πίνακας 5*: Αποτελέσματα x^2 συντροφικής βίας και συζυγικής ικανοποίησης*

Μεταβλητές	Ομάδα γονέων	Συντροφική βία	X^2	df	Sig.
Συζυγική ικανοποίηση	Γονείς παιδιών με και χωρίς αναπηρία	Φυσική/ σωματική επίθεση	9,818	1	**,002**
		Ψυχολογική βία/ επίθεση	5,226	1	**,022**

	Γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία	Φυσική/ σωματική επίθεση	-	-	**,001**
		Σωματική βλάβη/ τραυματισμός	-	-	**,049**
		Ψυχολογική βία/ επίθεση	-	-	**,002**
	Γονείς παιδιών με αναπηρία		-	-	>0,05

4. Συζήτηση-συμπεράσματα

Οι γονείς παιδιών με αναπηρία εμφανίζουν επιβαρυμένη ψυχολογική υγεία και αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τους Resch και συν. (2010), οι οποίοι ανέδειξαν το ίδιο αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, από την παρούσα έρευνα ανδείχθηκε ότι τα συναισθήματα της έντασης, του θυμού, της θλίψης, της κούρασης και της σύγχυσης φαίνονται εντονότερα στους γονείς παιδιών με αναπηρία, συναισθήματα που έχουν αναδειχθεί και από άλλες έρευνες (Seligman & Darling, 2009· Heiman, 2002· Deater-Deckard & Panneton, 2017· Κυπριωτάκη, Κορνηλάκη & Μανωλίτσης, 2010· Doss, Rhoades, Stanley & Markman, 2009· Gray, 1993).

Η συζυγική ικανοποίηση, όπως φαίνεται, αποτελεί έναν ευάλωτο παράγοντα, ιδιαίτερα από την εμφάνιση της αναπηρίας. Υπάρχει πλήθος ερευνών, οι οποίες υποστηρίζουν την παρουσία κακής συζυγικής ικανοποίησης σε αυξημένο ποσοστό γονέων ατόμων με αναπηρία (Eddy & Walker, 1999· Sabbeth & Leventhal, 1984· Brobst, Clopton & Hendrick, 2009· Friedrich & Friedrich, 1981). Αναφορικά με τα επίπεδα συντροφικής βίας και την εφμάνιση της αναπηρίας στο οικογενειακό πλαίσιο, παρόλο που τα ποσοστά για τους γονείς ατόμων με αναπηρία μετρήθηκαν ελάχιστα υψηλότερα δεν φάνηκε να συνδέονται με την εμφάνιση της.

Εμβαθύνοντας στην έννοια της αναπηρίας διερευνήθηκε η επίδραση των αναπηριών στην ψυχολογική διάθεση, τη συζυγική ικανοποίηση και τη συντροφική βία. Για την ψυχολογική διάθεση των γονέων εντονότερη φαίνεται ότι είναι η επίδραση των πολλαπλών αναπηριών ως διάγνωση του παιδιού σε σχέση με εκείνα που είναι τυπικώς αναπτυσσόμενα. Αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τους Miodrag και Hodapp (2010), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι διάφοροι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στο γονεϊκό άγχος και την κακή ψυχολογική διάθεση των γονέων, όπως ο βαθμός αναπηρίας του παιδιού, καθώς οι πολλαπλές αναπηρίες αποτελούν μία εξαιρετικά δύσκολη αναπηρία.

Για τη συζυγική ικανοποίηση, οι αναπηρίες που ασκούν εντονότερη επίδραση είναι η νοητική αναπηρία και η σωματική/κινητική αναπηρία. Ομοίως και στην έρευνα των Friedrich και Friedrich (1981), αναδείχθηκε ότι οι αναπτυξιακές διαταραχές συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα συζυγικής ικανοποίησης. Το εύρημα αυτό, ωστόσο, έρχεται σε

διαφωνία με τον Donovan (1988), ο οποίος υποστήριξε ότι γονείς που έχουν παιδιά με νοητική αναπηρία δεν διαφέρουν ως προς τη συζυγική τους ικανοποίηση σε σχέση με τους γονείς τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, καθώς και με τους Camparo και συν. (1994) που ανέφεραν ότι γονείς παιδιών με ΔΑΦ δεν εμφανίζουν διαφορές στη συζυγική ικανοποίηση και με τη Φραγκογιάννη (2016), η οποία σε έρευνά της διαπίστωσε πως παρά τις δυσκολίες η αναπηρία δεν φαίνεται να επηρεάζει τη συζυγική ικανοποίηση.

Αναφορικά με τη συντροφική βία, η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη σχέση της με διάφορες αναπηρίες. Αναλυτικότερα, η σωματική επίθεση μεταξύ των συντρόφων φαίνεται να συνδέεται με τη νοητική αναπηρία και τα προβλήματα λόγου και ομιλίας, με την πρώτη να εμφανίζει εντονότερη επίδραση. Οι πολλαπλές αναπηρίες, τα προβλήματα λόγου και ομιλίας αλλά και η σωματική αναπηρία του παιδιού φαίνεται να επιδρούν εντονότερα στο σεξουαλικό εξαναγκασμό ανάμεσα στους γονείς συγκριτικά με τις υπόλοιπες αναπηρίες. Τελος, η ψυχολογική βία έδειξε να συνδέεται με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος, την οπτική αναπηρία και τα προβλήματα λόγου και ομιλίας. Έτσι, οι γονείς παιδιών με προβλήματα λόγου και ομιλίας φαίνεται να αντιμετωπίζουν εντονότερα περιστατικά συντροφικής βίας.

Στα περιστατικά συντροφικής βίας, σημαντική αναδείχθηκε η σχέση της ψυχολογικής διάθεσης και της ψυχολογικής βίας μεταξύ των συντρόφων. Ειδικότερα, φαίνεται ότι γονείς με άσχημη και ασταθή ψυχολογική διάθεση δήλωσαν περιστατικά ψυχολογικής βίας σε αντίθεση με γονείς που παρουσιάζουν πιο σταθερά προφίλ διάθεσης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι και από την παρούσα ανάλυση αναδείχθηκε ότι οι γονείς ατόμων με αναπηρία, παρόλο που δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με περιστατικά συντροφικής βίας, παρουσιάζουν σημαντικά χειρότερη ψυχολογική διάθεση και πιο ασταθή ψυχολογικά προφίλ συγκριτικά με τους υπόλοιπους γονείς.

Τέλος, αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στη συντροφική βία και τη συζυγική ικανοποίηση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι συνολικά για όλο το δείγμα η συζυγική ικανοποίηση συνδέεται με τη σωματική επίθεση και την ψυχολογική βία ανάμεσα στους συζύγους. Ειδικότερα, γονείς με κακή συζυγική ικανοποίηση μαρτυρούν συχνότερα περιστατικά σωματικής και ψυχολογικής βίας. Για τους γονείς ατόμων τυπικής ανάπτυξης τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η σωματική επίθεση, ο τραυματισμός και η ψυχολογική βία των συζύγων σχετίζεται με την κακή συζυγική ικανοποίηση που εμφανίζουν. Για τους γονείς ατόμων με αναπηρία αναδείχθηκε ότι, παρά την κακή συζυγική ικανοποίηση που παρουσιάζουν και τα ελάχιστα υψηλότερα ποσσοτά συντροφικής βίας, αυτά δεν φαίνεται να συνδέονται μεταξύ τους.

Συνοπτικά, από τη συγκεκριμένη μελέτη αναδείχθηκε η ασταθής και κακή ψυχολογική διάθεση των γονέων, η κακή συζυγική ικανοποίηση που παρουσιάζουν αλλά και η σχέση ανάμεσα σε αυτές τις δύο μεταβλητές. Επιπρόσθετα, μετρήθηκαν τα ποσοστά συντροφικής βίας στην Ελλάδα σε μία περίοδο αυξημένης παραβατικότητας στο πεδίο, καθώς τα έτη 2013 έως 2018 δολοφονήθηκαν 69 γυναίκες στην Ελλάδα (Κοντοχρήστου, 2020) και το 2021, 17 γυναίνες συνολικά για τη χώρα με αιτία την ενδοοικογενειακή βία (Αγριμανάκη, 2022), παρόλο που δεν αναδείχθηκαν στατιστικά

σημαντικά αποτελέσματα. Παράλληλα, αναδείχθηκε η ύπαρξη σχέσης των τριών μεταβλητών αλλά και η αδίρρητη ανάγκη για κρατική μέριμνα περί του φαινομένου.

Θα αποτελούσε παράλειψη εάν δεν αναφέρονταν οι περιορισμοί που παρουσιάστηκαν στη διεξαγωγή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, ο μικρός αριθμός του δείγματος αποτελεί έναν από αυτούς. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και έτσι οι γονείς ενδέχεται να έδωσαν κοινωνικά αρεστές απαντήσεις, ιδίως για ζητήματα αυξημένης προβολής αυτήν την περίοδο, όπως η συντροφική βία. Ένας ακόμα περιορισμός είναι ότι τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και της πλατφόρμας Google Forms, γεγονός που ελλοχεύει κινδύνους, καθώς ο ερευνητής δεν μπορεί να επιβεβαιώσει ότι οι απαντήσεις δίνονται από το άτομο στο οποίο απευθύνεται η έρευνα. Ο αυξημένος αριθμός ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να θεωρηθεί επίσης ως περιορισμός, διότι οι γονείς ίσως το χαρακτήρισαν κουραστικό και δεν θέλησαν να συμμετέχουν ή εγκατέλειψαν την έρευνα ή δεν ανταποκρίθηκαν σε ολόκληρη την έρευνα με ειλικρίνεια.

Βιβλιογραφία

Αγριμανάκη, Κ. (2022). *Γυναικοκτονία και όχι ανθρωποκτονία: Τα 17 εγκλήματα του 2021 με θύματα γυναίκες*. Ανάκτηση από https://www.lifo.gr/now/greece/gynaikoktonia-ki-ohi-anthropoktonia-ta-17-egklimata-toy-2021-me-thymata-gynaikes

Armstrong, T. W. & Elliott, T. R. (2019). *Disability and Health.* Cambridge University Press.

Bradford, W. W. & Dew, J. (2011). Motherhood and Marriage: A Response. *Journal of Marriage and Family, 73*(1), 29-32. Ανάκτηση από https://www.jstor.org/stable/29789555

Breiding, M., Basile, K., Smith, S., Black, M. & Mahendra, R. (2015). *Intimate partner violence surveillance: uniform definitions and recommended data elements.* Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.

Brobst, J. B., Clopton, J. R. & Hendrick, S. S. (2009). Parenting Children With Autism Spectrum Disorder: The Couple's Relationship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 24*(1), 38-49. doi:https://doi.org/10.1177/1088357608323699

Γιώτσα, Α. (2012). *Κοινωνική Ψυχολογία.* Εκδόσεις Ελλήν.

Camparo, L., Christensen, A., Buhrmester, D. & Hinshaw, S. (1994). System functioning in families with AHD and non-ADHD sons. *Personal Relationships, 1*(3), 301-308. doi:10.1111/j.1475-6811.1994.tb00067.x

Chester, D. & DeWall, C. (2018). The roots of intimate partner violence. *Current Opinion in Psychology, 19*, 55-59. doi:https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.009

Deater- Deckard, K. & Panneton, R. (2017). *Parental Stress and Early Chilld Development-Adaptive and Maladaptive Outcomes.* Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-55376-4

Donovan, A. M. (1988). Family stress and ways of coping with adolescents who have handicaps: maternal perceptions. *American Journal of Mental Retardation, 92*(6), 502-509. Ανάκτηση από https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3370149/

Doss, B. D., Rhoades, G. K., Stanley, S. & Markman, H. J. (2009). The effect of the transition to parenthood on relationship quality: An 8 year prospective study. *Journal of Personality and Social Psycgology, 96*(3), 601-619. doi:https://doi.org/10.1037/a0013969

Eddy, L. & Walker, A. (1999). The impact of children with chronic helath problems on marriage. *Journal of Family Nursing, 5*(1), 10-32. doi:https://doi.org/10.1177%2F107484079900500102

Friedrich, W. N. & Friedrich, W. L. (1981). Psychosocial assets of parents of handicapped and nonhandicapped children. *American Journal of Mental Deficiency, 85*(5), 551-553. Ανάκτηση από https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6452815/

Φραγκογιάννη, Μ. (2016). *Η επίδραση παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ση σχέση των γονέων του*. Διδακτορική διατριβή. Ανάκτηση από Διαθέσιμη από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών

Gilson, K. M., Johnson, S., Davis, E., Brunton, S., Swift, E., Reddihough, D. & Williams, K. (2018). Supporting the mental health of mothers of children with a disability: Health professional perceptions of need, role, and challenges. *Child: Care, health and Development, 44*, 721-729. doi:10.1111/cch.12589

Grant, G. & Whittell, B. (2000). Differntiated Coping Strategies in Families with Children or Adults with Intellectual Disabilities: The Revelance of Gender, Family Composition and the Life Span. *Journal Of Applied Research on Intellectual Disabilities, 13*(4), 256-275. doi:10.1046/j.1468-3148.2000.00035.x

Gray, D. E. (1993). Perceptions of stigma: the parents of autistic children. *Sociology of Health Ilness, 15*(1), 102-120. doi:https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11343802

Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14*(2), 159-171. doi:https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1015219514621

Hussain, A., Juyal, I. & Islamia, J. M. (2007). Stress Appraisal and Coping Strategies among Parents of Physically Challenged Children. *Journal of the Indian Academy of Applied Psechology, 22*(2), 179-182. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/profile/Ipshita-Juyal/publication/280532490_Stress_Appraisal_and_Coping_Strategies_among_Parents_of_Physically_Challenged_Children/links/55b7dde908ae092e965814d2/Stress-Appraisal-and-Coping-Strategies-among-Parents-of-Physical

Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις.* Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ/ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Κοντοχρήστου, Α. (2020). *Ένα πρώτο σχόλιο για τη Γυναικοκτονία στην Ελλάδα. Ανάλυση δεδομένων και εξαγωγή πρώτν συμπερασμάτων*. Ανάκτηση από https://www.aegean.gr/sites/default/files/static/20/07/ellada-gynaikoktonia.pdf

Κυπριωτάκη, Μ., Κορνηλάκη, Α. Ν. & Μανωλίτσης, Γ. (Επιμ.) (2010). *Πρώιμη Παρέμβαση: Διεπιστημονική Θεώρηση.* Αθήνα: Ελληνική Γράμματα.

Ludici, A., Antonello, A. & Turchi, G. (2019). Intimate Partner Violence Against Disabled Persons: Clinical and Health Impact, intersections, Issues and Intervention Strategies. *Sexuality & Culture, 23*, 684-704. doi:https://doi.org/10.1007/s12119-018-9570-y

Magill-Evans, J., Darrah, J., Pain, K., Adkins, R. & Kratochvil, M. (2001). Are families with adolescents and young adults with cerebal palsy the same as other families? *Developmental Medicine and Child Neurology, 43*(7), 466-472. doi:https://doi.org/10.1017/S0012162201000858

Μαργαρίτη, Μ. (2006). *Η οικογένεια και το παιδί με αναπηρία.* Ανάκτηση από http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_7.pdf

Martin, N. (2011). *Εγκέφαλος και συμπεριφορά.* (Σ. Γιάννα, μτφρ) Αθήνα: Ίων, Εκδόσεις Ελλήν.

Miodrag, N. & Hodapp, R. (2010). Chronic stress and health among parents of children with intellectual and developmental disabilities. *Current opinion in psychiatry, 23*(5), 407-411. doi:https://doi.org/10.1097/yco.0b013e32833a8796

Muyoga, G., Mumba, M., Hooper, L., Witte, T. & Youngblood, M. (2020). Depression and intimate partner violence among Kenyan caregivers of children with disabilities. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 27*(1), 41-53. doi:10.1111/jpm.12550

Reichman, N. E., Corman, H. & Noonan, K. (2007). Impact of child disability on the family. *Mayern Child Health J., 12*(6), 679-683. doi:https://doi.org/10.1007/s10995-007-0307-z

Resch, J., Mireles, G., Benz, M., Grenwelge, C., Peterson, R. & Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experiences by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology, 55*(2), 139-150. doi:https://doi.org/10.1037/a0019473

Sabbeth, B. F. & Leventhal, J. M. (1984). Marital adjustment to chronic childhood illness: a critique of th literature. *Pediatrics, 73*(6), 762-768. Ανάκτηση από https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6374598/

Sekar, N. & Gopalakrishnan, A. (2016). Psychological and emotional state of parents having intellectually and developmentally disabled children. *International Journal on Disability Human Development, 15*(3), 293-297. doi: 10.1515/ijdhd-2015-0016

Seligman, M. & Darling, R. (2009). *Ordinary Families, Special Children: A Systems Approach to Childhood Disability* (3rd edition). New York: THE GUILFORD PRESS.

Τσιμπιδάκη, Α. (2005). *Η οικογένεια με ένα παιδί προσχολικής και σχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες*. Διδακτορική διατριβή. Ανάκτηση από Διαθέσιμη από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Τσιμπιδάκη, Α. & Τσαμπαρλή, Α. (2004). *Πατέρας και παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Ανάκτηση από https://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=229&cid=81

Twenge, J., Campell, K. & Foster, C. (2003). Parenthood and marital satisfaction: A meta-analytic review. *Journal of Marriage and Family, 65*(3), 574-583. doi:https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2003.00574.x

Τζουριάδου, Μ. (2001). *Πρώιμη Παρέμβαση. Σύγχρονες Τάσεις και Πρακτικές.* Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Αδέλφια ατόμων με αναπηρία: Η ποιότητας της αδελφικής σχέσης

Θεοδώρα Παναγιωτίδου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
panagiotidouthe@gmail.com

Περίληψη
Η αδελφική σχέση είναι μια από τις σημαντικότερες σχέσεις στη ζωή ενός ατόμου. Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επιδρούν στην ποιότητα αυτής της σχέσης, η οποία μπορεί να χαρακτηρίζεται από συναισθήματα που αλληλομεταβάλλονται μεταξύ στοργής, ζεστασιάς, εχθρότητας και σύγκρουσης. Ιδιαίτερα για τα αδέλφια ατόμων με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστηρίζεται από ορισμένους ερευνητές πως διακρίνονται από στενότερες σχέσεις με τα αδέλφια τους, ενώ εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά συναισθηματικής υποστήριξης σε σχέση με τα αδέλφια ατόμων χωρίς αναπηρία. Αντίθετα, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η σχέση αυτή διακρίνεται από συγκρούσεις και ανταγωνισμό. Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της ποιότητας της αδελφικής σχέσης σε συνάρτηση με τις παραμέτρους ψυχολογικό ευ ζην και κοινωνική υποστήριξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν αδέλφια ατόμων με αναπηρία που βρίσκονται στην εφηβεία και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: α) η Κλίμακα Μέτρησης του Ψυχολογικού Ευ Ζην (PWBS - 42 itemsversion), β) η Κλίμακα Κοινωνικής Υποστήριξης – σύντομη μορφή (SSQ-Short Form) και γ) το Ερωτηματολόγιο αδελφικής σχέσης (SRQ). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν προκειμένου να κατανοηθεί πληρέστερα η ποιότητα της αδελφικής σχέσης και το ψυχολογικό ευ ζην των αδελφιών ατόμων με αναπηρία, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης-ενίσχυσης των αδελφιών ατόμων με αναπηρία με σκοπό τη βελτίωση της μεταξύ τους σχέσης.

Λέξεις-κλειδιά: αδέλφια, ποιότητα σχέσης, ψυχολογικό ευ ζην, υποστήριξη

Abstract
Sibling relationship is one of the most important relationships in a person's life. Several factors affect the quality of this relationship, which can be characterized by emotions that alternate between affection and warmth to hostility and conflict. Particularly for siblings of people with disabilities and/or special educational needs, it is argued by some researchers that they experienced closer relationships with their siblings and show higher rates of emotional support than siblings of people without disabilities. Conversely, other researchers argue that this relationship is characterised by conflict and rivalry. The purpose of this study is to investigate the quality of the sibling relationship in relation to the parameters of psychological well-being and social support. The sample consisted of adolescent siblings of persons with disabilities and the 108 research materials used were a) the Psychological Well-Being Scale (42 items version), b) the Social Support Scale -Short

Form and c) the Sibling Relationship Questionnaire. The results of this study can be used to understand more fully the quality of the sibling relationship and the psychological well-being of siblings of persons with disabilities, contributing to the development of intervention programs for siblings in order to improve their relationship.

Keywords: siblings, relationship quality, psychological well-being, support

0. Εισαγωγή

Η αδελφική σχέση είναι μια από τις σημαντικότερες σχέσεις στη ζωή ενός ατόμου, πιο σημαντική ακόμα και από τη σχέση γονέα-παιδιού (Her, Batur, Vergauwen & Mortelmans, 2021). Η διάρκεια αυτής της σχέσης είναι και αυτό που την καθιστά μοναδική (Gilligan, Stocker Jewsbury-Conger, 2020). Από τη γέννηση έως τον θάνατο τα αδέλφια περνούν πάρα πολύ χρόνο μαζί και πολλές φορές περισσότερο από ότι με τους γονείς (McHale, Updegraff & Whiteman, 2012). Τα αδέλφια συμβάλουν σημαντικά στην ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Από την πρώτη παιδική ηλικία τα αδέλφια λειτουργούν ως δάσκαλοι αλλά και ως συνοδοιπόροι στη ζωή. Η επιρροή που ασκούν μεταξύ τους είναι πολύ μεγάλη. Ωστόσο, όταν εμπλέκεται ο παράγοντας της αναπηρίας στην αδελφική σχέση τότε τα πράγματα γίνονται πιο σύνθετα. Μέχρι στιγμής το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι στραμμένο στους γονείς ή και στα ίδια τα παιδιά με αναπηρίες, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία που να περιγράφει τη σχέση μέσα από τις αναφορές των ίδιων των αδελφιών ατόμων με αναπηρία. Σύμφωνα με τους Furman & Buhrmester (1985) η αδελφική σχέση περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις οι οποίες αφορούν: 1. τη(ν) Θαλπωρή/Εγγύτητα: που αναφέρεται στην οικειότητα μεταξύ των αδελφών, την ομοιότητα, τον θαυμασμό από και προς τον αδελφό/ή καθώς και τη στοργή ανάμεσα στα αδέλφια, 2. τη Σύγκρουση: που αναφέρεται στη διαμάχη ανάμεσα στα αδέλφια, την αντιπαλότητα και τον συναγωνισμό, 3. τον Ανταγωνισμό: που αφορά την αντίληψη των αδελφών σχετικά με τη μεροληψία από τους γονείς και 4. το Κύρος/τη Δύναμη: που αναφέρεται στη διάθεση προστασίας του/της αδελφού/ής και την κυριαρχία επί του/της αδελφού/ής.

Η ύπαρξη παιδιού με αναπηρία ή χρόνια πάθηση στην οικογένεια την επηρεάζει ολόκληρη και ιδίως τα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέλφια. Έρευνες υποστηρίζουν πως αδέλφια ατόμων με αναπηρία ή χρόνια πάθηση εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα εσωτερίκευσης (κατάθλιψη, άγχος), αλλά και περισσότερα προβλήματα εξωτερίκευσης (προβλήματα συμπεριφοράς, θυμό, κοινωνικά προβλήματα) όπως και λιγότερο θετικό αυτοπροσδιορισμό (Caliendo et.al., 2020· Vermaes, van Susante & van Bakel, 2012). Παρατηρείται, λοιπόν, πως υπάρχει μια σημαντική επίδραση στην συνολική ευημερία των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφιών. Στη συγκεκριμένη έρευνα διερευνάται το Ψυχολογικό Ευ Ζην των αδελφιών ατόμων με αναπηρία ή/και χρόνια πάθηση. Με τον όρο Ψυχολογικό Ευ Ζην αναφερόμαστε στη βέλτιστη ψυχολογική κατάσταση του ατόμου, υπό το πρίσμα της αποτελεσματικής συναναστροφής του με υπαρξιακά ζητήματα που

προκύπτουν απρόσμενα στη ζωή (Ryff & Singer, 2008). Το Ψυχολογικό Ευ Ζην περιλαμβάνει έξι διαστάσεις:

1. Την Αυτονομία: η ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέρχεται στις κοινωνικές πιέσεις.
2. Την Κυριαρχία στο περιβάλλον: η ικανότητα του ατόμου να κυριαρχεί και να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον.
3. Προσωπική ανάπτυξη: η αίσθηση της συνεχούς ανάπτυξης και εξέλιξης του ατόμου.
4. Θετικές σχέσεις με τους άλλους: η ικανότητα του ατόμου για ανάπτυξη σχέσεων με τους άλλους.
5. Σκοπός στη ζωή: η ικανότητα του ατόμου για καθορισμό στόχων και κατευθύνσεων στη ζωή.
6. Αποδοχή του εαυτού: η ικανότητα του ατόμου να αποδέχεται τον εαυτό του και την προσωπικότητά του.

Ορισμένοι παράγοντες, όπως αυτός της κοινωνικής υποστήριξης, μπορεί να δράσουν προστατευτικά τόσο ως προς τη διατήρηση της ποιότητας της σχέσης όσο και ως προς την ενίσχυση της ευημερίας των αδελφιών ατόμων με αναπηρία ή χρόνια πάθηση (McMahon, Creaven & Gallagher 2020· Lyell, Coyle, Malecki & Santuzzi, 2020· Ren Qin, Zhang & Zhang 2018· Zhang et.al, 2015· Rueger, Malecki & Demaray, 2010· Chu, Saucier & Hafner, 2010). Με τον όρο κοινωνική υποστήριξη αναφερόμαστε στην « *ύπαρξη ή διαθεσιμότητα ανθρώπων στους οποίους το άτομο μπορεί να βασίζεται. Πρόκειται για ανθρώπους το γνωρίζουν, που ενδιαφέρονται για αυτό και που το εκτιμούν και το αγαπούν*» (Sarason et.al., 1983).

1. Μεθοδολογία

1.1 Σκοπός

Σκοπός της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της ποιότητας της αδελφικής σχέσης, του ψυχολογικού ευ ζην και της κοινωνικής υποστήριξης σε αδέλφια ατόμων με αναπηρία ή/και χρόνια πάθηση.

1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια η ποιότητα της αδελφικής σχέσης στα αδέλφια ατόμων με και χωρίς αναπηρία ή χρόνια πάθηση; Υπάρχουν διαφορές στις δυο ομάδες;
2. Ποιο το ψυχολογικό Ευ Ζην των αδελφιών ατόμων με αναπηρία ή χρόνια πάθηση; Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων;
3. Πώς αξιολογούν την κοινωνική υποστήριξη τα αδέλφια ατόμων με αναπηρία ή χρόνια πάθηση; Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες;

1.3 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν έφηβοι που είχαν αδέλφια με ή χωρίς αναπηρία ή χρόνια πάθηση. Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν 152 έφηβοι εκ των οποίων το 50% (n=76)

έχουν αδελφό/αδελφή με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος στην πλειοψηφία του αποτελούνταν από κορίτσια (n=97, 63,8%). Ηλικιακά, το 36,8% (n= 56) ήταν 15,1-18 ετών, το 33,6% (n=51) ήταν 12,1-15 ετών και το 29,6% (n=45) ήταν 10-12 ετών. Από τα αδέλφια ατόμων με αναπηρία, το 18,4% (n=28) αφορούσε αδέλφια που είχαν νοητική αναπηρία, το 18,4% (n=28) αδέλφια ατόμων με ΔΑΦ και το 13,2% (n=20) αδέλφια ατόμων με χρόνιες παθήσεις.

1.4 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της παρούσης μελέτης συντάχθηκε ερωτηματολόγιο στην αρχή του οποίου αναγράφονται πληροφορίες και παρέχονται τα στοιχεία επικοινωνίας.

1.4.1 Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε αρχικά περιελάβανε 16 αυτοσχέδιες ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου για να καταγραφούν τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Το ερωτηματολόγιο απευθύνονταν σε εφήβους που έχουν αδέλφια με αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χρόνιες παθήσεις. Οι ερωτήσεις του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου αφορούσαν πληροφορίες προσωπικού περιεχομένου, όπως φύλο και ηλικία του συμμετέχοντα, φύλο και ηλικία του αδελφού/ής, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο γονέων, τόπος κατοικίας και είδος αναπηρίας.

1.4.2 Ψυχομετρικά εργαλεία

A. Κλίμακα Μέτρησης Αδελφικής Σχέσης- Sibling Relationship Questionnaire-Revised (Child) 3/90 (SRQ). Συγγραφείς: Furman W. & Buhrmester D. (1985) (προσαρμογή Αδάμης Δ., Τσαμπαρλή Α. & Ταλάντη Κ.).

Αξιοπιστία: Ο δείκτης Cronbach's α στη συγκεκριμένη μελέτη βρέθηκε ίσος με .91. Σύμφωνα με τη θεωρία στην έρευνα, Κλίμακες ερωτηματολογίων με α του Cronbach μεγαλύτερο του .70 (α > .70) θεωρούνται αποδεκτές (Singh, 2007).

B. Κλίμακα Μέτρησης του Ψυχολογικού Ευ Ζην (42 Item version) (Psychological Well-Being Scales - 42 Item version [PWBS]. Συγγραφέας: Ryff. C.D. et. al. (2007).

Αξιοπιστία. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της Κλίμακας Μέτρησης του Ψυχολογικού Ευ Ζην για τη συγκεκριμένη έρευνα έδειξαν πως ο δείκτης α του Cronbach έχει τιμή ,911. Σύμφωνα με τη θεωρία στην έρευνα, Κλίμακες ερωτηματολογίων με α του Cronbach μεγαλύτερο του .70 (α > .70) θεωρούνται αποδεκτές (Singh, 2007).

Γ. Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Υποστήριξης- Σύντομη Μορφή (ΕΚΣ) (Short Form Social Support Questionnaire [SSQ- 6])

Αξιοπιστία. Ο δείκτης Cronbach's α για το πρώτο μέρος βρέθηκε ίσος με .823 και για το δεύτερο μέρος ίσος με .943. Σύμφωνα με τη θεωρία στην έρευνα, Κλίμακες

ερωτηματολογίων με α του Cronbach μεγαλύτερο του .70 (α > .70) θεωρούνται αποδεκτές (Singh, 2007).

1.5 Ανάλυση δεδομένων

Όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.23, IBM, Armonck, USA). Για όλες τις αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο 0,05.

2. Αποτελέσματα

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τη διερεύνηση της ποιότητας της αδελφικής σχέσης στα αδέλφια ατόμων με και χωρίς αναπηρία ή χρόνια πάθηση, καθώς στη σύγκριση των δυο ομάδων, φάνηκε ότι στο ερωτηματολόγιο Μέτρησης Αδελφικής Σχέσης, η υποκλίμακα Αγάπη/Αφοσίωση εμφανίζει το μεγαλύτερο μέσο όσο (4,17±0,58) ενώ η υποκλίμακα Ανταγωνισμός το μικρότερο μέσο όρο (2,00±0,99) και για τις δύο ομάδες. Επιπλέον, στον έλεγχο διαφοράς μέσων για την κλίμακα μέτρησης της ποιότητας της αδελφικής σχέσης ο μόνος παράγοντας που βρέθηκε να εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά είναι αυτός του Ανταγωνισμού (p-value=0,01< 0,05).

Πίνακας 1: Έλεγχος διαφοράς μέσων για την κλίμακα μέτρησης της Ποιότητας της Αδελφικής σχέσης ανάμεσα στις δυο ομάδες Independent Samples t Test

	t-test for Equality of Means					
	t	Β.Ε.	Sig. (2-tailed)	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Ανταγωνισμός	-4,671	150	,000	Π:1,653	,768	,151
	-4,671	136,102	,000	Ε: 2,359	1,070	,151

Σχετικά με τη διερεύνηση της διαφοράς της ποιότητας της αδελφικής σχέσης ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας ή χρόνια πάθηση, πραγματοποιήθηκε *Ανάλυση Διασποράς-ANOVA για την Κλίμακα μέτρησης της Ποιότητας αδελφικής σχέσης ανάλογα με τον τύπο αναπηρίας/χρόνια πάθηση.*

Πίνακας 2: Ανάλυση Διασποράς- ANOVA για την Κλίμακα μέτρησης της Ποιότητας αδελφικής σχέσης ανάλογα με τον τύπο αναπηρίας/ χρόνια πάθηση

ANOVA						
		Άθροισμα τετραγώνων	Β.Ε	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.
Προ-κοινωνικές Δεξιότητες	Between Groups	5,850	2	2,925	4,220	,018
	Within Groups	50,599	73	,693		

	Total	56,449	75			
Φροντίδα αδελφού προς το άλλο αδελφάκι	Between Groups	9,526	2	4,763	5,901	,004
	Within Groups	58,923	73	,807		
	Total	68,449	75			
Φροντίδα από το αδελφάκι	Between Groups	13,020	2	6,510	5,230	,008
	Within Groups	90,863	73	1,245		
	Total	103,883	75			
Αγάπη/ Αφοσίωση	Between Groups	2,173	2	1,087	4,374	,016
	Within Groups	18,137	73	,248		
	Total	20,310	75			
Ομοιότητα	Between Groups	5,696	2	2,848	3,730	,029
	Within Groups	55,736	73	,764		
	Total	61,431	75			
Οικειότητα	Between Groups	7,116	2	3,558	3,877	,025
	Within Groups	67,006	73	,918		
	Total	74,123	75			
Θαυμασμός από το αδελφάκι	Between Groups	7,925	2	3,963	5,113	,008
	Within Groups	56,578	73	,775		
	Total	64,503	75			

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε στις παρακάτω υπο-κλίμακες Προκοινωνικές δεξιότητες (p-value=0.018< 0.05), Φροντίδα αδελφού προς το άλλο αδελφάκι (p-value = 0.004<0.05, Φροντίδα από το αδελφάκι (p-value =0.008<0.05), Αγάπη/Αφοσίωση (p-value =0.016< 0.05), Ομοιότητα (p-value =0.29<0.05), Οικειότητα (p-value=0.025<0.05), Θαυμασμός από το αδελφάκι (p-value =0.008<0.05).

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε το ψυχολογικό Ευ Ζην των αδελφιών ατόμων με αναπηρία ή χρόνια πάθηση καθώς και η ύπαρξη ή μη διαφοράς ανάμεσα στα αδέλφια ατόμων με και χωρίς αναπηρία. Στο ερωτηματολόγιο Μέτρησης του

Ψυχολογικού Ευ Ζην, όλες οι υποκλίμακες φάνηκε να έχουν αρκετά υψηλά σκορ, με την κυριαρχία στο περιβάλλον να έχει το χαμηλότερο μέσο σκορ (32,20±6,68), ακολουθεί η αυτονομία (32,23±5,90), έπεται η αυτοαποδοχή (33,09±6,91), ο σκοπός στη ζωή (34,76±5,53), η προσωπική ανάπτυξη (35,75±5,57) και τέλος με το μεγαλύτερο σκορ έρχονται οι θετικές σχέσεις με τους άλλους (37,35±7,44).

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακα 3) βλέπουμε πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου μέτρησης του Ψυχολογικού Ευ Ζην ανάμεσα στα άτομα με αδέλφια με αναπηρία και χωρίς αναπηρία, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τον Πίνακα 4, όπου φαίνεται πως σε καμία υποκλίμακα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (sig>0.05) και, άρα, συμπεραίνουμε πως η ύπαρξη αδελφού με ή χωρίς αναπηρία δεν επηρεάζει το ψυχολογικό ευ ζην των έφηβων αδελφών ατόμων με αναπηρία.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα t-test για τη σύγκριση του Ψυχολογικού Ευ Ζην στις δυο ομάδες

	T	B.E	Sig. (2-tailed)	Διαφορά μέσων όρων	Τυπικό Σφάλμα	Τ.Α
Αυτονομία	-,686	150	,494	-,657	,959	6,164
	-,686	148,87	,494	-,657	,959	5,650
Κυριαρχία στο περιβάλλον	,642	150	,522	,6973	1,089	6,585
	,642	149,83	,522	,697	1,089	6,805
Προσωπική ανάπτυξη	-,842	150	,401	-,763	,905	5,333
	-,842	148,85	,401	-,763	,905	5,824
Θετικές σχέσεις με τους άλλους	-,065	150	,948	-,0789	1,211	7,191
	-,065	149,22	,948	-,078	1,211	7,730
Σκοπός στη ζωή	1,397	150	,164	1,250	,894	5,547
	1,397	149,97	,164	1,250	,894	5,481
Αυτοαποδοχή	1,497	150	,137	1,671	1,116	6,899
	1,497	149,99	,137	1,671	1,116	6,865

Τέλος, στο ερωτηματολόγιο μέτρησης της Κοινωνικής Υποστήριξης, ο μέσος όρος στο σκορ των ατόμων που υποστηρίζουν τους συμμετέχοντες είναι αρκετά χαμηλός, δεδομένου πως σε ένα εύρος τιμών 0-54, ο μέσος όρος ήταν (18,79±6,75), αλλά το μέσο σκορ του βαθμού ικανοποίησης από την υποστήριξη είναι αρκετά υψηλό, δεδομένου πως σε ένα εύρος τιμών 1-6, ο μέσος όρος είναι (5,17±0,87).

Πραγματοποιώντας έλεγχο διαφοράς των μέσων όρων στις δύο ομάδες εντοπίστηκε σημαντική διαφορά μόνο στον μέσο όρο των ατόμων που παρέχουν κοινωνική

υποστήριξη ανάμεσα στα άτομα με αδέλφια με αναπηρία και χωρίς αναπηρία και όχι στον βαθμό ικανοποίησης από την κοινωνική υποστήριξη, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τον αμέσως επόμενο πίνακα (Πίνακας 7), όπου φαίνεται πως στην υποκλίμακα του αριθμού των ατόμων υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (sig=0,047<0.05), ενώ στην υποκλίμακα του βαθμού ικανοποίησης δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (sig=0,548>0.05). Άρα συμπεραίνουμε πως η ύπαρξη αδελφού με αναπηρία συμβάλλει στην κοινωνική υποστήριξη των έφηβων αδελφών ατόμων με αναπηρία από περισσότερα άτομα.

Πίνακας 4: Έλεγχος διαφοράς μέσων για τα δυο μέρη του ερωτηματολογίου της Κοινωνικής Υποστήριξης Independent Samples t Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
	F	Sig.	T	B.E	Sig. (2-tailed)	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Σύνολο ατόμων	3,998	,047	,707	150	,480	Π:19,18	7,608	1,097
			,707	140,156	,480	Ε:18,40	5,799	1,097
Σύνολο ικανοποίησης	,363	,548	-1,225	150	,223	Π:5,085	,864	,141
			-1,225	149,959	,223	Ε:5,258	,879	,141

3. Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν η Ποιότητα της αδελφικής σχέσης, το Ψυχολογικό Ευ Ζην και η Κοινωνική Υποστήριξη στα έφηβα αδέλφια ατόμων με αναπηρία/χρόνια πάθηση συγκρινόμενα με τα έφηβα αδέλφια ατόμων χωρίς αναπηρία/χρόνια πάθηση. Σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της Ποιότητας της Αδελφικής Σχέσης υπό το πρίσμα των παραγόντων του Ψυχολογικού Ευ Ζην και της Κοινωνικής Υποστήριξης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η ύπαρξη τυχόν διαφορών σε αυτές τις μεταβλητές μεταξύ των δυο ομάδων (αδέλφια ατόμων με αναπηρία/χρόνια πάθηση και χωρίς). Ακόμα διερευνήθηκε και η επιρροή του τύπου της αναπηρίας του αδελφού/ής (Νοητική, ΔΑΦ, Καρδιαγγειακά νοσήματα) στην ποιότητα της αδελφικής σχέσης.

Στην Ελλάδα, η έρευνα σχετικά με τις αδελφικές σχέσεις δεν είναι τόσο διαδεδομένη και δεν εντοπίζονται αρκετά στοιχεία για τις σχέσεις μεταξύ αδελφών σε παιδιά και τους εφήβους (Adamis, Tsamparl & Talanti, 2017) και κυρίως, μεταξύ αδελφιών ατόμων με αναπηρία/χρόνιες παθήσεις. Γίνεται αντιληπτό πως υπάρχει ανάγκη για διερεύνηση αυτής της σχέσης αλλά και των παραγόντων που ενδεχομένως επιδρούν σε αυτή. Στην παρούσα μελέτη εξετάστηκαν τόσο η ποιότητα της αδελφικής σχέσης όσο και το Ψυχολογικό Ευ Ζην και η Κοινωνική υποστήριξη των εφήβων αδελφιών ατόμων με αναπηρία/χρόνιες παθήσεις. Τα αποτελέσματα της μελέτης συμβάλλουν στην ενίσχυση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και αποτελούν βάση για τον σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης.

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η ποιότητα της αδελφικής σχέσης. Βρέθηκε γενικά ότι τα αδέλφια και των δυο ομάδων παρουσιάζουν το ίδιο καλές σχέσεις με τα αδέλφια τους. Μάλιστα η υποκλίμακα Αγάπη/Αφοσίωση παρουσίασε τον μεγαλύτερο μέσο όρο. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, καθώς οι Zaita et. al. (2020) βρήκαν πως τα αδέλφια ατόμων με αναπηρία εμφανίζουν θετικότερες σχέσεις με τα αδέλφια τους σε σχέση με τα αδέλφια ατόμων χωρίς αναπηρία, αλλά και με τις έρευνες των Griffith et. al. (2014), Sanders (2004), Boer και Dunn (2009) που διαπίστωσαν κακής ποιότητας σχέσεις μεταξύ των αδελφιών με τις σχέσεις των αδελφιών ατόμων με αναπηρία να χαρακτηρίζονται από σύγκρουση και ανταγωνισμό. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί τόσο λόγω των διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων που ακολουθήθηκαν στις έρευνες (ανάλυση ζωγραφιών, ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς – γονέας για παιδί –, ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς), όσο και λόγω του γεγονότος πως μπορεί κάποιοι παράγοντες, όπως η σοβαρότητα της αναπηρίας να μην ελήφθησαν υπόψη επηρεάζοντας τα αποτελέσματα.

Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε στην υποκλίμακα του Ανταγωνισμού, όπου βρέθηκε πως τα αδέλφια ατόμων με αναπηρία παρουσίασαν χαμηλότερα ποσοστά ανταγωνισμού. Αυτό το αποτέλεσμα γενικά συμφωνεί με τις περισσότερες έρευνες που εντοπίζουν θετικές σχέσεις ανάμεσα στα αδέλφια με λιγότερο ανταγωνισμό (βλ. Braconnier et al., 2017· Cuskelly & Gunn, 2003· Kaminsky & Dewey, 2001). Ακόμα, στην παρούσα μελέτη εντοπίστηκε πως το είδος της αναπηρίας του αδελφού επηρεάζει την ποιότητα της αδελφικής σχέσης. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των υποκλιμάκων Προ-κοινωνικές Δεξιότητες, Φροντίδα αδελφού προς το άλλο αδελφάκι, Φροντίδα από το αδελφάκι, Αγάπη/Αφοσίωση, Ομοιότητα, Οικειότητα και Θαυμασμός από το αδελφάκι και του είδους της αναπηρίας. Τα αδέλφια ατόμων με νοητική αναπηρία εμφάνισαν τα υψηλότερα σκορ από σχεδόν σε όλες τις κλίμακες. Ακόμα, τα αδέλφια ατόμων με ΔΑΦ εμφάνισαν τα χαμηλότερα σκορ σχεδόν σε όλες τις κλίμακες με εξαίρεση τη φροντίδα προς το αδελφάκι και την Αγάπη/Αφοσίωση. Τέλος, τα αδέλφια ατόμων με χρόνιες παθήσεις εμφάνισαν τα χαμηλότερα σκορ στην κλίμακα Φροντίδα αδελφού προς το άλλο αδελφάκι και στην κλίμακα Αγάπη/Αφοσίωση εμφανίζουν ελάχιστα χαμηλότερα σκορ από τις άλλες δυο ομάδες. Επιπλέον, βρέθηκε πως συμμετέχοντες που το αδερφάκι τους

έχει χρόνιες παθήσεις, έχουν μεγαλύτερα σκορ στις κλίμακες προκοινωνικών δεξιοτήτων, Ομοιότητα, Οικειότητα και Θαυμασμός από το αδελφάκι. Συμμετέχοντες που το αδερφάκι τους έχει νοητική αναπηρία έχουν μεγαλύτερα σκορ στην κλίμακα Φροντίδα αδελφού προς το άλλο αδελφάκι και συμμετέχοντες που το αδερφάκι τους έχει ΔΑΦ έχουν μεγαλύτερα σκορ στην κλίμακα Αγάπη/ΣΑφοσίωση, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζουν λιγότερη οικειότητα, χαμηλότερο ποσοστό προκοινωνικών συμπεριφορών και φροντίδας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (βλ. Kaminsky & Dewey, 2001). Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να αποδοθούν στην ιδιαιτερότητα της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος που εκδηλώνεται με περισσότερα και πολυπλοκότερα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την επικοινωνία τους με τον κόσμο γύρω τους, γεγονός που ενδεχομένως να επηρεάζει και τη σχέση μεταξύ των αδελφιών.

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε και το Ψυχολογικό Ευ Ζην των εφήβων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τόσο τα αδέλφια ατόμων με αναπηρία/χρόνια πάθηση όσο και τα αδέλφια ατόμων χωρίς αναπηρία/χρόνια πάθηση εμφανίζουν υψηλή βαθμολογία που σημαίνει πως έχουν υψηλό Ευ Ζην. Ωστόσο, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες. Παρόλα αυτά, σε τρεις από τις έξι κλίμακες (Κυριαρχία στο περιβάλλον, Σκοπός στη Ζωή και Αυτοαποδοχή), τα αδέλφια ατόμων με αναπηρία εμφανίζουν ελάχιστα υψηλότερα σκορ, ενώ στην κλίμακα Θετικές σχέσεις με τους άλλους τόσο τα αδέλφια ατόμων με αναπηρία/χρόνια πάθηση όσο τα αδέλφια ατόμων χωρίς αναπηρία/χρόνια πάθηση εμφανίζουν τα ίδια σκορ. Αντίθετα με τα αποτελέσματα της παρούσης μελέτης, η έρευνα των Emerson & Giallo (2014) εντόπισε μικρή διαφορά στα επίπεδα της ευημερίας, με τα αδέλφια ατόμων με αναπηρία/χρόνια πάθηση να σημειώνουν ελάχιστα χαμηλότερα ποσοστά ευημερίας. Άλλες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την ευημερία των αδελφιών ατόμων με αναπηρία/χρόνιες παθήσεις εντοπίζουν χαμηλότερη ψυχοκοινωνική ευημερία, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και προβλήματα με τη δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων (βλ. Schamong et al., 2021· Caliendo et al., 2020· Vermaes et al., 2012). Αυτές οι αντιθέσεις μεταξύ των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας και των υπολοίπων ερευνών που συναντώνται στη βιβλιογραφία μπορεί να οφείλονται στον διαφορετικό τρόπο που μετρούν την ευημερία οι έρευνες, δηλαδή, στα διαφορετικά ψυχομετρικά εργαλεία.

Τέλος, διερευνήθηκε και η Κοινωνική Υποστήριξη που αντιλαμβάνονται ότι λαμβάνουν οι έφηβοι. Συγκεκριμένα αναζητήθηκε ο αριθμός των ατόμων που παρέχουν υποστήριξη καθώς και η ικανοποίηση από την υποστήριξη που λαμβάνουν οι έφηβοι από αυτά τα άτομα. Σε γενικές γραμμές οι έφηβοι και των δυο ομάδων ανέφεραν αρκετά υψηλό βαθμό ικανοποίησης από αυτήν την υποστήριξη που λαμβάνουν, γεγονός που επιβεβαιώνεται και στη βιβλιογραφία (βλ. Shivers, McGregor & Hough, 2019). Ωστόσο, ανέφεραν αρκετά χαμηλό αριθμό ατόμων που παρέχουν την υποστήριξη. Μεταξύ των δυο ομάδων δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση από την υποστήριξη. Ωστόσο βρέθηκε διαφορά στο σύνολο των ατόμων που παρέχουν κοινωνική υποστήριξη. Πιο συγκεκριμένα, τα αδέλφια ατόμων με αναπηρία/χρόνια πάθηση

εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όρο ατόμων που τους παρέχουν κοινωνική υποστήριξη. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει πως τα αδέλφια ατόμων με αναπηρία συχνά απομονώνονται και δεν δέχονται την κατάλληλη στήριξη από το περιβάλλον τους, βιώνουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας (βλ. Koukouriki, Athanasopoulou & Andreoulakis, 2021). Κάτι τέτοιο όμως φαίνεται να μην ισχύει στη συγκεκριμένη περίπτωση. Αυτά τα ευρήματα ενδεχομένως μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός πως συχνά αδέλφια ατόμων με αναπηρία αποκτούν σημαντικά οφέλη σχετικά με την κοινωνικοποίησή τους και γενικότητα με την κοινωνική συμπεριφορά (Stampoltzis, Defingou, Antonopoulou, Kouvava & Polychronopoulou, 2014· Hastings 2003· Kaminksy & Dewey, 2002). Τέλος, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, την ηλικία και τον τύπο της αναπηρίας/χρόνιας πάθησης ως προς την κοινωνική υποστήριξη που λαμβάνουν.

4. Περιορισμοί-προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Αναμφίβολα, η ύπαρξη μεθοδολογικών αδυναμιών επιβάλλει ορισμένους περιορισμούς στα συμπεράσματα της παρούσης έρευνας. Αρχικά, περιορισμοί προκύπτουν από το μέγεθος του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό που εκπροσωπεί, που καθιστά αδύνατη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό – όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα τόσο πιο αξιόπιστα είναι τα αποτελέσματά της (Bryman, 2017, 195). Περιορισμοί προκύπτουν και από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, που χρησιμοποιήθηκε, ελλοχεύει τον κίνδυνο να επιλέχθηκαν απαντήσεις που θεώρησε ο συμμετέχοντας ότι είναι οι σωστές-αρεστές και όχι αυτό που πραγματικά πίστευε. Ο συνδυασμός και άλλων ερευνητικών μεθόδων, όπως η συνέντευξη και η παρατήρηση, θα βοηθούσε στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Μελλοντικά θα μπορούσαν να διερευνηθεί εκτενέστερα η ποιότητα της αδελφικής σχέσης και σε αδέλφια ατόμων με άλλες αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χρόνιες παθήσεις προκειμένου να ελεγχθεί εάν υπάρχουν διαφορές. Ακόμα, θα πρέπει να αναζητηθούν και άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τόσο την ποιότητα της σχέσης όσο και την ευημερία των αδελφιών ατόμων με αναπηρία, όπως για παράδειγμα η σοβαρότητα της αναπηρίας του αδελφου/ής. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διερεύνηση της ποιότητας της αδελφικής σχέσης από τη μεριά των ατόμων με αναπηρία. Έτσι θα ήταν δυνατό να ληφθούν υπόψη περισσότερες πληροφορίες για την ποιότητα της σχέσης και θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν συγκρίσεις μεταξύ των απόψεων για την ποιότητα των ατόμων με αναπηρία και των τυπικά αναπτυσσόμενων αδελφιών τους.

Βιβλιογραφία

Caliendo, M., Lanzara, V., Vetri, L., Roccella, M., Marotta, R., Carotenuto, M., ... & Precenzano, F. (2020). Emotional–behavioral disorders in healthy siblings of children

with neurodevelopmental disorders. *Medicina*, *56*(10), 491. https://doi.org/10.3390/medicina56100491

Chu, P. S., Saucier, D. A. & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relation-ships between social support and well-being in children andadolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*, 624-645. https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624

Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Children's Perceptions of the Qualities of Sibling Relationships. *Child Development, 56*(2), 448-461.

Griffith, G., Hastings, R. & Petalas, M. (2014). Brief report: Fathers' and mothers' ratings of behavioral and emotional problems in siblings of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 1230-1235

Hastings, R. P. (2003). Brief report: Behavioral adjustment of siblings of children with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 33*(1), 99-104. https://doi.org/10.1023/A:1022290723442

Her, Y. C., Batur, Z. Z., Vergauwen, J. & Mortelmans, D. (2021). Siblings' similarities and dissimilarities: A review of theoretical perspectives and empirical insights. *Journal of Family Theory & Review*. doi: https://doi.org/10.1111/jftr.12436

Kaminsky, L. & Dewey, D. (2002). Psychosocial adjustment in siblings of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 225-232. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00015

Koukouriki, E., Athanasopoulou, E. & Andreoulakis, E. (2021). Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction in Siblings of Children with Autism Spectrum Disorders: The Role of Birth Order and Perceived Social Support. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-17. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05308-x

Koukouriki, E., Athanasopoulou, E. & Andreoulakis, E. (2021). Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction in Siblings of Children with Autism Spectrum Disorders: The Role of Birth Order and Perceived Social Support. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-17. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05308-x

McHale, S. M., Updegraff, K. A. & Whiteman, S. D. (2013). Sibling relationships. In *Handbook of marriage and the family* (pp. 329-351). Springer, Boston, MA.

McMahon, G., Creaven, A. M. & Gallagher, S. (2020). Stressful life events and adolescent well-being: The role of parent and peer relationships. *Stress and Health*, *36*(3), 299-310. https://doi.org/10.1002/smi.2923

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology, 57*(6), 1069.

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics, 83*(1), 10-28. https://doi.org/10.1159/000353263

Ryff, C. D. & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies, 9*(1), 13-39. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0

Sanders, R., (2004). Siblings in practice. In J. Caspi (Ed.), *Sibling Development: Implications for Mental Health Practitioners*. Springer.

Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of personality and social psychology, 44*(1), 127-139.

Zaidman-Zait, A., Yechezkiely, M. & Regev, D. (2020). The quality of the relationship between typically developing children and their siblings with and without intellectual disability: Insights from children's drawings. *Research in Developmental Disabilities*, *96*, 103537. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103537

Zhang, B. S., Yan, X. W., Zhao, F. Q. & Yuan, F. (2015). The relationship between perceived stress and adolescent depression: the roles of social support and gender. *Soc. Indic. Res. 123*, 501-518. DOI: 10.1007/s11205-014- 0739-y

Υπηρεσίες προσβασιμότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγδα Νικολαραΐζη
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
mnikolar@uth.gr
Μαρία Παπαζαφείρη
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
mapapaza@uth.gr
Θεοδώρα Παπάζογλου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
thpapazo@uth.gr

Περίληψη
Σήμερα, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΤΕ) παρατηρείται συνεχής αύξηση του αριθμού των φοιτητών/τριών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΦμεΑ). Οι ανάγκες των ΦμεΑ αναφορικά με την πρόσβαση και τη συμμετοχή τους στην ΤΕ είναι σύνθετες και ανομοιογενείς. Προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και τις ανάγκες των ΦμεΑ, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα καλούνται να αναπτύξουν υπηρεσίες με στόχο την υποστήριξη των ΦμεΑ. Η ΠΡΟΣΒΑΣΗ είναι η δομή υποστήριξης των ΦμεΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στόχος του συγκεκριμένου άρθρου είναι η παρουσίαση της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ, των υπηρεσιών της, των προκλήσεων και η ανάδειξη της αναγκαιότητας των δομών προσβασιμότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η αποτελεσματική λειτουργία μίας τέτοιας δομής αποτελεί απαιτητικό έργο που χρειάζεται προγραμματισμό, οργάνωση, ανθρώπινο δυναμικό με εμπειρία και κατάρτιση, τεχνολογικό εξοπλισμό και συνεχή ανατροφοδότηση.

Λέξεις - κλειδιά: φοιτητές/τριες με αναπηρίες, πρόσβαση, τριτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract
Nowadays, there is a significant and ongoing increase in the number of students with disabilities and/or special educational needs (SwD) in higher education. The needs of SwD regarding their access and participation in the academic life are complex and characterized by heterogeneity. In order to meet the needs of SwD, Higher Education Institutions develop accessibility services. PROSVASI is the accessibility center for SWD at the University of Thessaly. The aim of this article is to describe the services and challenges of PROSVASI and highlight the necessity of accessibility centers in Higher Education. The effective operation of accessibility centres is a demanding task and requires appropriate planning, human resources, technology equipment and continuous feedback.

Keywords: students with disabilities, accessibility, Higher Education

0. Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή παρατηρείται αύξηση του αριθμού των φοιτητών/τριών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΦμεΑ) που φοιτούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΤΕ) (Hinz et al., 2017· Sarid et al., 2020). Όπως τονίζεται στη βιβλιογραφία, (McGregor et al., 2016) κατά τη φοίτησή τους στην ΤΕ οι ΦμεΑ αντιμετωπίζουν εμπόδια και έχουν ανάγκες που χαρακτηρίζονται από έντονη ανομοιογένεια και πολυπλοκότητα και αφορούν ποικίλους τομείς.

Παραδείγματα εμποδίων σχετικά με τη προσβασιμότητα στον χώρο αφορούν σε θέσεις στάθμευσης, ανελκυστήρες, ράμπες, έπιπλα (Cawthon & Cole, 2010· Gilson & Dymond, 2012). Επίσης, οι ΦμεΑ μπορεί αντιμετωπίζουν εμπόδια κατά την πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία (Couzens et al., 2015) καθώς και στην πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και στα μαθήματα (Chen, 2021· συγγραφείς, 2021· Nikolaraizi & Argyropoulos, 2015).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Lewandowski et al., 2014), οι ΦμεΑ συχνά αντιμετωπίζουν εμπόδια αναφορικά με τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις. Ανάλογα με τις ανάγκες τους, μπορεί να εκφράζουν την ανάγκη και την προτίμηση για τις εναλλακτικές μεθόδους εξέτασης/αξιολόγησης ώστε να διασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση τους στη διαδικασία της αξιολόγησης. Τέλος, οι ΦμεΑ μπορεί συχνά να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα και στον ψυχο-συναισθηματικό τομέα (Fleischer et al., 2013). Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Συχνά οι ΦμεΑ μπορεί να έχουν το αίσθημα πως «περιθωριοποιούνται» (Shpigelman et al., 2021· Zhang et al., 2010) ή να βιώνουν έντονο άγχος και ανασφάλεια.

Συνοψίζοντας, τα εμπόδια και οι ανάγκες των ΦμεΑ στην ΤΕ ποικίλουν και διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο. Προκειμένου τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα να ανταποκριθούν στις πολλαπλές και εξατομικευμένες ανάγκες των ΦμεΑ για την ενίσχυση της πρόσβασής τους στον μαθησιακό τομέα, στον χώρο ή στα ψηφιακά εργαλεία καθώς στον κοινωνικό ή ψυχο-συναισθηματικό τομέα έχουν δημιουργήσει δομές προσβασιμότητας.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης θα γίνει μία σύντομη παρουσίαση της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ, της Δομής υποστήριξης φοιτητών και φοιτητριών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επίσης, θα περιγραφούν κάποιες από τις υπηρεσίες που παρέχει, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει και επίσης θα αναδειχτεί η αναγκαιότητα των δομών προσβασιμότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

1. ΠΡΟΣΒΑΣΗ-Δομή υποστήριξης φοιτητών και φοιτητριών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

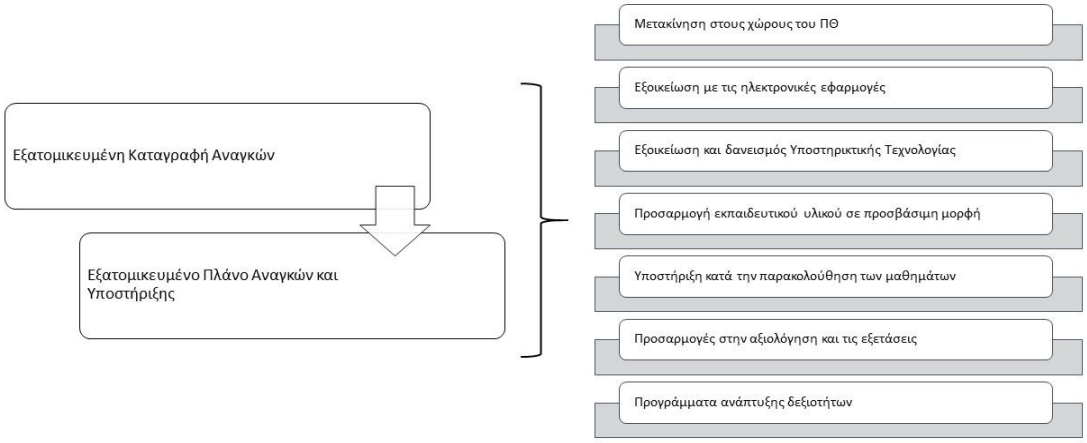
Η ΠΡΟΣΒΑΣΗ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΠΘ) ξεκίνησε επίσημα τη λειτουργία της το 2010 με αποδέκτες ΦμεΑ και διδάσκοντες/ουσες των Παιδαγωγικών Τμημάτων του ΠΘ. Στην πορεία των ετών, αναγνωρίστηκε η ολοένα και αυξανόμενη ανάγκη

υποστήριξης των ΦμεΑ και έτσι το 2012 έγινε επίσημη υπηρεσία του ΠΘ υποστηρίζοντας φοιτητές/τριες και διδάσκοντες/ουσες όλων των Τμημάτων των Σχολών του ΠΘ.

Η ΠΡΟΣΒΑΣΗ περιλαμβάνει μία διεπιστημονική ομάδα ανθρώπων, το προσωπικό της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ, με σπουδές συναφείς με τις υπηρεσίες που παρέχει. Η Επιστημονική υπεύθυνη της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ έχει τη συνολική εποπτεία όλων των υπηρεσιών της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ. Παράλληλα, η Επιτροπή της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ, αποτελείται από 11 μέλη ΔΕΠ διαφορετικών Τμημάτων του ΠΘ που επικοινωνούν μεταξύ τους για να συζητήσουν σημαντικά ζητήματα και να πάρουν κρίσιμες αποφάσεις. Επίσης, σε κάθε Τμήμα του ΠΘ έχει οριστεί ένας Συνδετικός Κρίκος για την ενημέρωση των φοιτητών/τριών, καθώς και των διδασκόντων/ουσών του τμήματός τους για τα ζητήματα προσβασιμότητας. Στη Γραμματεία κάθε Τμήματος των Σχολών του ΠΘ έχει επίσης οριστεί τουλάχιστον ένας/μία αρμόδιος/α υπάλληλος για την εξυπηρέτηση των ΦμεΑ (https://prosvasi.uth.gr/el/αρχική/ποιοι-είμαστε/).

Οι υπηρεσίες της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ έχουν ποικιλία αποδεκτών. Πρωταρχικός αποδέκτης των υπηρεσιών είναι οι ΦμεΑ. Παράλληλα, ωστόσο, παρέχονται υπηρεσίες στο ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό του ΠΘ, σε εθελοντές/τριες που εμπλέκονται στο εθελοντικό πρόγραμμα της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ, σε γονείς καθώς και σε φορείς εκτός ΠΘ (ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΠΘ, 2022). Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου επικεντρωνόμαστε στις υπηρεσίες προς τους/τις ΦμεΑ που αποτελούν τους πρωταρχικούς αποδέκτες της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ (https://prosvasi.uth.gr/el/διδάσκοντες-ουσες/). Οι υπηρεσίες προς τους/τις ΦμεΑ παρέχονται από το προσωπικό της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ και τους εθελοντές και εθελόντριες με τη συνεχή εποπτεία του προσωπικού της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ. Επίσης, οι παρέχονται δια ζώσης και εξ αποστάσεως προκειμένου να καλυφτούν οι πολλαπλές ανάγκες των ΦμεΑ των διαφορετικών πόλεων όπου εδρεύει το ΠΘ. Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως η εγγραφή στην ΠΡΟΣΒΑΣΗ δεν είναι υποχρεωτική για τους/τις ΦμεΑ. Είναι προσωπική τους επιλογή και εγγράφονται στην ΠΡΟΣΒΑΣΗ όταν χρειάζονται κάποια υποστηρικτική υπηρεσία. Τέλος, είναι σημαντικό να τονίσουμε πως οι υπηρεσίες της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ποικίλουν και εξελίσσονται διαρκώς σύμφωνα με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των ΦμεΑ και των απαιτήσεων του ΠΘ ή άλλων εξωτερικών παραγόντων (https://prosvasi.uth.gr/el/φοιτητές-τριες/). Μερικές από τις υποστηρικτικές υπηρεσίες περιγράφονται στην Εικόνα 1.

Εικόνα 1: Ενδεικτικές υπηρεσίες της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ



Μία από τις πιο σημαντικές υπηρεσίες της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ είναι η εξατομικευμένη καταγραφή αναγκών των ΦμεΑ, σύμφωνα με την οποία διαμορφώνεται το εξατομικευμένο πλάνο αναγκών και υποστήριξης βάσει του οποίου παρέχονται οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που έχουν ως στόχο την ενίσχυση της πρόσβασης των ΦμεΑ. Η εξατομικευμένη καταγραφή αναγκών γίνεται στην αρχή κάθε ακαδημαϊκού εξαμήνου, δια ζώσης ή εξ αποστάσεως. Σύμφωνα με τη διαδικασία καταγραφής των αναγκών δημιουργείται το Εξατομικευμένο Πλάνο Αναγκών και Υποστήριξης το οποίο περιγράφει τις ανάγκες κάθε ΦμεΑ, τις παρεχόμενες υποστηρικτικές υπηρεσίες από την ΠΡΟΣΒΑΣΗ που ενισχύουν την πρόσβασή του/της και προτάσεις για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση (https://prosvasi.uth.gr/el/φοιτητές-τριες/).

Οι υποστηρικτικές υπηρεσίες είναι ποικίλες και ανάλογα με τις ανάγκες των ΦμεΑ μπορεί να εστιάζουν σε μία ή περισσότερες διαστάσεις της πρόσβασης. Ενδεικτικά η ΠΡΟΣΒΑΣΗ παρέχει υπηρεσίες μετακίνησης των ΦμεΑ, υποστηρίζει τους/τις ΦμεΑ στην παρακολούθηση των μαθημάτων (π.χ. καταγραφή σημειώσεων, διερμηνεία ΕΝΓ, επεξηγήσεις), παρέχει υπηρεσίες εξοικείωσης με τις ηλεκτρονικές εφαρμογές του ΠΘ (π.χ. ηλεκτρονική γραμματεία, e-class) καθώς και εξοικείωσης με την υποστηρικτική/υποβοηθητική τεχνολογία, την οποία επίσης διαθέτει προς δανεισμό στους/στις ΦμεΑ. Τέλος, διοργανώνει προγράμματα ανάπτυξης διαφόρων δεξιοτήτων που συνδέονται με την πρόσβαση των ΦμεΑ (βλ. Εικόνα 1) (https://prosvasi.uth.gr/el/φοιτητές-τριες/τι-υπηρεσίες-παρέχει-η-προσβαση/).

2. Προκλήσεις

Μέσα από την πολυετή εμπειρία της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ έχουμε διαπιστώσει πολλές προκλήσεις. Στο πλαίσιο του σημερινού άρθρο θα επικεντρωθούμε σε κάποια ζητήματα

που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία των δομών προσβασιμότητας στην Ελλάδα.

Μία μεγάλη πρόκληση αφορά σε θέματα που έχουν σχέση με τον θεσμικό χαρακτήρα των δομών και των υπηρεσιών προσβασιμότητας. Υπάρχει έλλειψη νομοθεσίας σχετικά με θέματα προσβασιμότητας για άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ΤΕ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει έντονη ανομοιογένεια ως προς τις υπηρεσίες που παρέχονται και τις πρακτικές που ακολουθούνται αναφορικά με την πρόσβαση των ΦμεΑ στην ΤΕ. Η προσβασιμότητα των ιδρυμάτων ΤΕ έχει πολλαπλές διαστάσεις και η ενίσχυση της προσβασιμότητας είναι μία συνεχής και απαιτητική διαδικασία και απαιτεί ένα νομοθετικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας η ΠΡΟΣΒΑΣΗ ξεκίνησε, μετεξελίχθηκε και εξελίσσεται διαρκώς μέσα από τις πρωτοβουλίες και τις δράσεις του ιδρύματος χωρίς να απαιτείται ή να υπάρχει ένα συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο για τη λειτουργία της. Εξαιτίας της έλλειψης σχετικών νομοθετικών διατάξεων αναφορικά με θέματα πρόσβασης, η ΠΡΟΣΒΑΣΗ καθοδηγείται από διεθνείς πρακτικές και αξιοποιεί διατάξεις που ακολουθούνται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Επίσης, άλλη μία πρόκληση συνδέεται με την προσωρινότητα της κάλυψης αναγκών προσβασιμότητας. Οι δομές προσβασιμότητας συχνά χρηματοδοτούνται μέσα από προγράμματα ΕΣΠΑ τα οποία έχουν συγκεκριμένη διάρκεια και θέτουν μία σειρά από κανονισμούς και περιορισμούς στην επιλογή και πρόσληψη του προσωπικού. Στην ΠΡΟΣΒΑΣΗ το προσωπικό κατά την έναρξη της εργασίας του παρακολουθεί σεμινάρια και επίσης χρειάζεται ένα μεγάλο χρονικό διάστημα μέχρι να εξοικειωθεί με το αντικείμενο της εργασίας του. Η λήξη μίας σύμβασης με τη λήξη ενός προγράμματος ΕΣΠΑ και η έναρξη ενός νέου έχει ως συνέπεια να ξεκινάει εκ νέου η διαδικασία της πρόσκλησης και πρόσληψης προσωπικού, η οποία είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και απαιτεί ξανά τη διαδικασία επιμόρφωσης του προσωπικού, γεγονός που θέτει εμπόδια στην εξέλιξη των υπηρεσιών.

Εκτός από τις προαναφερόμενες προκλήσεις που αφορούν σε ζητήματα θεσμικού τύπου σχετικά με τη λειτουργία των δομών προσβασιμότητας υπάρχουν αρκετές προκλήσεις αναφορικά με την πρόσβαση των ΦμεΑ. Στο πλαίσιο αυτού του άρθρου θα αναφέρουμε δύο προκλήσεις που θεωρούμε ότι είναι κρίσιμης σημασίας.

Μία σημαντική πρόκληση συνδέεται με την έλλειψη αναλυτικών πληροφοριών σχετικά με τις ανάγκες των ΦμεΑ κατά την είσοδό τους στην ΤΕ. Συχνά, οι ΦμεΑ έχουν έγγραφα που είναι ελλιπή ή περιλαμβάνουν μία σύντομη διαγνωστική περιγραφή χωρίς αναλυτικές πληροφορίες αναφορικά με τα εμπόδια που συναντούν και τις ανάγκες τους. Αν και η ΠΡΟΣΒΑΣΗ κάνει μία αναλυτική καταγραφή αναγκών, η έλλειψη προηγούμενων πληροφοριών καθυστερεί την καταγραφή των αναγκών και την παροχή των υποστηρικτικών υπηρεσιών.

Επιπρόσθετη καθυστέρηση στην καταγραφή αναγκών προκαλείται εξαιτίας του γεγονότος ότι όσοι/ες ΦμεΑ εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 35 του ν. 3794/2009 (ΦΕΚ 156 Α΄/4-9-2009) εγγράφονται στο

πανεπιστήμιο τέλη Οκτώβρη με αρχές Νοέμβρη. Αυτό έχει πολλές αρνητικές συνέπειες μαθησιακού και κοινωνικού τύπου. Οι ΦμεΑ χάνουν τις διαλέξεις, τις προθεσμίες επιλογής μαθημάτων ή εργασιών και φτάνουν στις εξετάσεις χωρίς να έχουν τις ίδιες χρονικές ευκαιρίες τουλάχιστον με τους άλλους συμφοιτητές/τριες τους. Επίσης, κοινωνικά έχουν χάσει τη σημαντική χρονική περίοδο που διαμορφώνονται κοινωνικές σχέσεις και φιλίες. Συνεπώς, υπάρχουν επιδράσεις στην ομαλή φοίτηση των φοιτητών/τριών και επίσης καθυστερεί πάρα πολύ η καταγραφή των αναγκών και η εύρεση των σχετικών υποστηρικτικών υπηρεσιών.

3. Προτάσεις-συμπεράσματα

Αναμφίβολα, με το πέρας των χρόνων αυξάνονται οι ανάγκες των ΦμεΑ στα ελληνικά πανεπιστήμια και δημιουργούνται όλο και περισσότερες ανάγκες για την ισότιμη συμμετοχή τους στην ΤΕ (Majoko, 2018). Η Πολιτεία θα πρέπει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα ομοιόμορφο πλαίσιο λειτουργίας προσβασιμότητας για τα άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που θα κάνει αναφορά στη μαθησιακή, τη ψηφιακή, την κοινωνική προσβασιμότητα και προσβασιμότητα στον χώρο.

Αυτό το πλαίσιο θα το ακολουθούν όλα τα ιδρύματα ΤΕ καθώς και όλοι οι οργανισμοί που προσφέρουν μεταλυκειακά προγράμματα σπουδών και επαγγελματικής κατάρτισης. Αυτό απαιτεί την ίδρυση δομών προσβασιμότητας σε όλα ιδρύματα ΤΕ, τη μόνιμη χρηματοδότησή τους και τη στελέχωσή τους με μόνιμο διεπιστημονικό προσωπικό. Η διεπιστημονικότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση στην καταγραφή, αξιολόγηση και παροχή των υπηρεσιών, καθώς η πρόσβαση είναι πολυδιάστατη και η διαχείριση όλων των εμποδίων προσβασιμότητας απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ ειδικών διαφορετικών ειδικοτήτων, όπως ειδικοί παιδαγωγοί, πληροφορικοί, μηχανικοί και ψυχολόγοι που έχουν ως κοινή πτυχή σπουδές και γνώσεις αναφορικά με την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες/ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εκτός από την ανάγκη της διεπιστημονικότητας που εμπλέκει τη συνεργασία μεταξύ ειδικών είναι απαραίτητο να υπογραμμίσουμε την αναγκαιότητα της συνεργασίας της Δευτεροβάθμιας και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την έγκαιρη είσοδο των ΦμεΑ στην Τ.Ε. παράλληλα με τους/τις υπόλοιπους φοιτητές/τριες, την αξιολόγηση των αναγκών τους, καθώς και τη μετάβαση στην ΤΕ με στόχο την ενίσχυση της αυτονομίας τους και την ομαλή μετάβαση στη νέα τους ζωή (Shogren et al., 2012).

Από ένα περιβάλλον πιο προστατευμένο και δομημένο οι ΦμεΑ καλούνται να προσαρμοστούν σε νέες ακαδημαϊκές και κοινωνικές συνθήκες (Cheatham et al., 2013· Janiga & Costenbader, 2002). Αυτή η διαδικασία δεν είναι απλή, παίρνει χρόνο και συχνά, επίσης, απαιτεί τη συνεργασία με γονείς καθώς ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των ΦμεΑ, την αναζήτηση κατάλληλων υπηρεσιών και τη διαμόρφωση κατάλληλων προσδοκιών (Cheatham et al., 2013· Kim & Kutscher, 2021· Shogren & Plotner, 2012).

Συνοψίζοντας, χρειάζεται μια ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση, με διάρκεια, ανάπτυξη συνεργειών ποικιλίας φορέων και συνεχή χρηματοδότηση για τη βέλτιστη

υποστήριξη των ΦμεΑ, την ενδυνάμωση τους, την αύξηση των ποσοστών επιτυχίας τους, την αυτονομία τους και τη βελτίωση της ποιότητας της ακαδημαϊκής τους ζωής (Walker, 2016). Ο σημαντικότερος στόχος όλων είναι η παροχή ίσων ευκαιριών και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος στην ΤΕ που παρέχει αυτονομία και ασφάλεια, που έχει και αναπαράγει μια κουλτούρα συμπερίληψης (Pousson & Sagan, 2021), ένας στόχος για τον οποίο έχουν γίνει πολύ σημαντικά βήματα και για τον οποίο θα πρέπει να γίνονται δομημένες και συστηματικές προσπάθειες οριζόντια προκειμένου να επιτευχθεί.

Βιβλιογραφία

Cawthon, S. W. & Cole, E. V. (2010). Postsecondary students who have a learning disability: Student perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and disability*, *23*(2), 112-128.

Cheatham, G. A., Smith, S. J., Elliott, W. & Friedline, T. (2013). Family assets, postsecondary education, and students with disabilities: Building on progress and overcoming challenges. *Children and Youth Services Review, 35*, 1078-1086. http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.04.019

Chen, W. (2021). *Students with Disabilities and Digital Accessibility in Higher Education under COVID-19* [conference proceedings]. 29th International Conference on Computers in Education (pp. 656-662). Asia-Pacific Society for Computers in Education. https://icce2021.apsce.net/wp-content/uploads/2021/12/ICCE2021-Vol.I-PP.-656-662.pdf

Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J. & Keen, D. (2015). Support for Students with Hidden Disabilities in Universities: A Case Study. *International Journal of Disability, Development and Education, 62*(1), 24-41. https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592

Fleischer, A. S., Adolfsson, M. & Granlund, M. (2013). Students with disabilities in higher education–perceptions of support needs and received support: a pilot study. *International journal of rehabilitation research*, *36*(4), 330-338. https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e328362491c

Gilson, C. L. & Dymond, S. K. (2012). Barriers impacting students with disabilities at a Hong Kong university. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *25*(2), 103-118. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ994280.pdf

Hinz, S. E., Arbeit, C. A. & Bentz, A. (2017). *Characteristics and outcomes of undergraduates with disabilities.* National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/pubs2018/2018432.pdf

Janiga, S. J. & Costenbader, V. (2002). The Transition from High School to Postsecondary Education for Students with Learning Disabilities: A Survey of College Service Coordinators. *Journal of Learning Disabilities, 35*(5), 463-470. https://doi.org/10.1177/00222194020350050601

Kim, M. M. & Kutscher, E. L. (2021). College Students with Disabilities: Factors Influencing Growth in Academic Ability and Confidence. *Research in Higher Education, 62*, 309-331. https://doi.org/10.1007/s11162-020-09595-8

Lewandowski, L., Lambert, T. L., Lovett, B. J., Panahon, C. J. & Sytsma, M. R. (2014). College students' preferences for test accommodations. *Canadian Journal of School Psychology*, *29*(2), 116-126. https://doi.org/10.1177%2F0829573514522116

Majoko, T. (2018). Participation in higher education: Voices of students with disabilities. *Cogent Education, 5*(1), 1542761. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1542761

Mamboleo, G., Dong, S. & Fais, C. (2020). Factors Associated with Disability Self-Disclosure to Their Professors Among College Students with Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 43*(2), 78-88. https://doi.org/10.1177/2165143419893360

McGregor, K. K., Langenfeld, N., Van Horne, S., Oleson, J., Anson, M. & Jacobson, W. (2016). The university experiences of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 31*(2), 90-102. https://doi.org/10.1111/ldrp.12102

Nikolaraizi, M. & Argyropoulos, V. (2015). The learning and communication barriers of deaf and hard of hearing students in higher education. *Proceedings of 7th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 4130-4134). Barcelona, Spain.

Nikolaraizi, M., Papazafeiri, M. & Papazoglou, Th. (2021). Empowering Inclusive Classrooms in Higher education: The Case of a Multidimensional Peer Support Model for Students with Disabilities. In S. Halder, S. Dada & R. Banerjee (Eds.), *The Routledge Handbook of Inclusive Education for Teachers Educators: Issues, Considerations and Strategies*". Routledge

Parsons, J., McColl, M., Martin, A. & Rynard, D. (2020). Students with Disabilities Transitioning from High School to University in Canada: Identifying Changing Accommodations. *Exceptionality Education International, 30*(3), 64-81. https://ir.lib.uwo.ca/eei/

Pousson, M. & Sagan, M. (2021). Marginality and Mattering of Students with Disabilities at a Jesuit University. *Journal of College Student Development, 62*(3), 362-366. https://doi.org/10.1353/csd.2021.0040

ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ (2022). *Ποιοι είμαστε*. https://prosvasi.uth.gr/el/αρχική/ποιοι-είμαστε/

ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ (2022). *Υπηρεσίες ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ*. https://prosvasi.uth.gr/el/φοιτητές-τριες/τι-υπηρεσίες-παρέχει-η-προσβαση/

ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ (2022). *Διδάσκοντες/ουσες* https://prosvasi.uth.gr/el/διδάσκοντες-ουσες/

ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ (2022). *Φοιτητές/τριες* https://prosvasi.uth.gr/el/φοιτητές-τριες/

Sarid, M., Meltzer, Y. & Raveh, M. (2020). Academic achievements of college graduates with learning disabilities vis-a-vis admission criteria and academic support. *Journal of learning disabilities*, *53*(1), 60-74. https://doi.org/10.1177/0022219419884064

Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K. & Little, T. A. (2012). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education, 33*, 320-330. https://doi.org/10.1177%2F0741932511410072

Shogren, K. A. & Plotner, A. J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and Developmental Disabilities, 50*, 16-30. https://doi.org/10.1352/1934-9556-50.1.16

Shpigelman, C. N., Mor, S., Sachs, D. & Schreuer, N. (2021). Supporting the development of students with disabilities in higher education: access, stigma, identity, and power. *Studies in Higher Education*, 1-16. https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1960303

Taylor, M. (2022). *Digital accessibility for educators: Why students with disabilities need equal access*. https://www.deque.com/blog/digital-accessibility-for-educators-why-students-with-disabilities-need-equal-access/

Walker, L. (2016). Impact of Academic Support Centers on Students with Disabilities in Postsecondary Institutions. *TLAR, 21*(1), 81-92. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095784.pdf

Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Hsu, H., Kwok, O. M. & Benz, M. (2010). University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodations to students with disabilities. *Remedial and Special Education*, *31*(4), 276-286. https://doi.org/10.1177%2F0741932509338348

Μέθοδοι-παρεμβάσεις ανάγνωσης για μαθητές με νοητική αναπηρία

Νικόλαος Ντούρλιας
Μεταπτυχιακός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
pel100031@uoi.gr
Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη
Οι μαθητές με νοητική αναπηρία εμφανίζουν περιορισμούς στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου. Καθώς η κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την ποιότητα ζωής τους, όπως και την κοινωνική συμπερίληψή τους, σχεδιάζονται και αναπτύσσονται διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές προς την κατεύθυνσή αυτή. Η παρούσα εργασία καταγράφει και διερευνά εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Για τον εντοπισμό των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων για τα έτη από το 2013 έως το 2021, όπου αναγνωρίστηκαν συνολικά 753 εγγραφές. Εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια επιλεξιμότητας, εξετάστηκαν συνολικά 11 πρωτογενείς μελέτες. Η περιγραφή των μελετών οδηγεί σε σημαντικά αποτελέσματα ως προς την κωδικοποίηση, τη φωνολογική επίγνωση, την αναγνωστική ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με νοητική αναπηρία. Επιπλέον, συζητείται η συμβολή της ανασκόπησης με βάση τις διαφορετικές εκδοχές της νοητικής αναπηρίας και αναδεικνύεται η αναγκαιότητα για συνεχιζόμενη έρευνα στον τομέα του αλφαβητισμού.

Λέξεις-κλειδιά: διδασκαλία, ανάγνωση, νοητική αναπηρία, συστηματική ανασκόπηση

Abstract
Students with intellectual disabilities have limitations in acquiring text reading and comprehension skills. As the acquisition of these skills can significantly improve their quality of life as well as their social inclusion, teaching methods and techniques are designed and developed in this direction. This paper records and investigates educational interventions for teaching reading to students with intellectual disabilities. In order to identify the interventions, a systematic review of the literature was carried out in electronic databases for the years from 2013 to 2021, where a total of 753 entries were identified. Applying specific eligibility criteria, a total of 11 published primary studies were reviewed. The description of the studies leads to important results in terms of coding, phonological awareness, reading fluency and reading comprehension of students with intellectual disabilities. In addition, the contribution of the review based on the different

versions of mental disability is discussed and the need for ongoing research in the field of literacy is highlighted.

Keywords: teaching, reading, intellectual disability, systematic review

0. Εισαγωγή

Η ανάγνωση ως μία μη εγγενής δεξιότητα (Σταυρίδου, 2018) αφορά την αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων με στόχο τον μετασχηματισμό τους σε φωνολογικές μονάδες του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2002). Ως μία πολύπλευρη και πολυπαραγοντική διαδικασία, απαιτεί χρόνο και επαναλαμβανόμενη εξάσκηση προκειμένου να επιτευχθούν τα επιμέρους συστατικά της μέρη, τα οποία είναι η φωνολογική επίγνωση, η αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια, το λεξιλόγιο και η αναγνωστική κατανόηση. Επηρεάζεται σημαντικά τόσο από γλωσσικούς όσο και από μη γλωσσικούς παράγοντες, όπως τη φωνολογία, τη λεκτική βραχύχρονη μνήμη, το σημασιολογικό-πραγματολογικό μέρος του λόγου, τη μνήμη, την αντίληψη και τη νοημοσύνη (Σταυρίδου, 2018).

Ο όρος νοητική αναπηρία αφορά μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από ελλείμματα τόσο στην προσαρμοστική όσο και στη λειτουργική συμπεριφορά του ατόμου. Η αναπηρία αυτή δημιουργεί ελλείμματα στον γνωστικό, κοινωνικό και πρακτικό τομέα, ενώ η εμφάνισή της προκύπτει κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου (APA, 2013· Djordjevic, Glumbić & Memisevic, 2020· Iatraki & Soulis, 2021· Patel, Apple, Kanungo & Akkal, 2018).

Η διδασκαλία ατόμων με αναπηρία αποτελεί σημαντική πρόκληση (Hempenstall, 2019) καθώς επίσης η απόκτηση δεξιοτήτων αλφαβητισμού είναι ένα πολύ κρίσιμο κομμάτι για τα άτομα με νοητική αναπηρία με ελλείμματα τόσο στην προσαρμοστική συμπεριφορά όσο και στη νοητική λειτουργικότητα (APA, 2013· Dessemontet, Martinet, de Chambrier, Martini-Willemin & Audri, 2019). Ωστόσο, η συμμετοχή των μαθητών στη γενική εκπαίδευση μπορεί να έχει ορισμένα οφέλη. Πιο συγκεκριμένα, η κατάκτηση του αλφαβητισμού πολλές φορές επιφέρει αξιόλογα αποτελέσματα κατά την ενηλικίωση, διευκολύνοντας τόσο στην επιλογή μίας εργασίας όσο και στην κατάκτηση δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης (Cannella-Malone, Dueker, Barczak & Brock, 2021· Lindström & Lemons, 2021).

Η προστριβή των μαθητών στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μπορεί να τους ωφελήσει σε σημαντικό βαθμό στο πεδίο του αλφαβητισμού (Cannella-Malone et al., 2021). Όμως, η ταχύτητα με την οποία κατακτά ένας μαθητής με νοητική αναπηρία δεξιότητες αλφαβητισμού διαφέρει αρκετά από αυτή των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών (Barker, Sevcik, Morris & Romski, 2013· Hempenstall, 2019). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να αργούν να κατακτήσουν τόσο τις γνωστικές όσο και τις γλωσσολογικές δεξιότητες, επηρεάζοντας κατ' επέκταση την επιτυχία τους στην κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης (van Wingerden, Segers, van Balkom & Verhoeven, 2017).

Όσον αφορά τις παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί για την ενίσχυση των αναγνωστικών δεξιοτήτων μαθητών με νοητική αναπηρία, η αναζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία επέφερε σημαντικά ευρήματα. Ειδικότερα, οι Dessemontet, Martinet, de Chambrier, Martini-Willemin και Audri, (2019), μέσα από την μετα-ανάλυση που διεξήγαγαν στο πεδίο της αποκωδικοποίησης, διαπίστωσαν ότι η εφαρμογή μεθόδων που ακολουθούν τον σχεδιασμό μεμονωμένης περίπτωσης (single-case subject design), οι οποίοι διεξάγονται στο πλαίσιο ενδοομαδικών και όχι διομαδικών σχεδιασμών, μπορούν να συμβάλουν θετικά στην κατάκτηση των στόχων διδασκαλίας που έχουν τεθεί. Αντίθετα, οι Kim, An, Shin, Lee και Park (2020) διαπίστωσαν ότι η διδασκαλία που έχει ως βάση ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης με 1 προς 1 εργασία είναι εξίσου αποτελεσματική με τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες μαθητών. Επιπλέον, ως προς τη διάρκεια των παρεμβάσεων, οι Kim et al. (2020) διαπίστωσαν ότι κάθε παρέμβαση πρέπει να στοχεύει σε μακροπρόθεσμα αποτελέσματα και γι' αυτόν τον λόγο η διάρκεια μίας παρέμβασης πρέπει να διεξάγεται μακροπρόθεσμα και όχι βραχυπρόθεσμα, δηλαδή, οι παρεμβάσεις οι οποίες έχουν διάρκεια από 1 έως 10 συνεδρίες είναι λιγότερο αποτελεσματικές από παρεμβάσεις μεγαλύτερης διάρκειας. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα των Kim et al., (2020) συμφωνούν με τους Denton, Hall, Cho, Cannon, Scammacca και Wanzek (2022), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η διδασκαλία που εφαρμόζεται στο πλαίσιο ενός σχεδιασμού μεμονωμένου υποκειμένου ενισχύει αποτελεσματικά την κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης.

Όσον αφορά την αναγνωστική κατανόηση διαπιστώνεται ότι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον τομέα της κατανόησης κειμένου είναι αρκετά περιορισμένος (Shelton, Wexler, Silverman & Stapleton, 2019). Μέσα από τη συστηματική ανασκόπηση των Shelton et al. (2019), διαπιστώθηκε ότι απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου είναι αρκετά σημαντική για τους μαθητές με νοητική αναπηρία τόσο στο κομμάτι της συμμετοχής στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης όσο και στη μετάβασή τους από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Επιπρόσθετα, η έρευνα των van Wingerden et al. (2017) διαπίστωσε ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ αναγνωστικής κατανόησης και δεξιοτήτων πρώιμου αλφαβητισμού, που σημαίνει ότι με τον τρόπο αυτόν αναδεικνύεται η ανάγκη εκπαίδευσης μαθητών με νοητική αναπηρία πάνω στη φωνολογική επίγνωση και γενικότερα στον τομέα της ανάγνωσης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Προς την κατεύθυνση αυτή συστάθηκε μια συστηματική ανασκόπηση με βασικό σκοπό τον εντοπισμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ή μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες συμβάλλουν την κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποιοι τύποι παρεμβάσεων-μεθόδων διδασκαλίας υπάρχουν για την ενίσχυση των αναγνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική αναπηρία;

2. Ποιο είναι το πλαίσιο διδασκαλίας της ανάγνωσης για μαθητές με νοητική αναπηρία;

3. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επιδρούν στην κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης από μαθητές με νοητική αναπηρία;

1. Μέθοδος

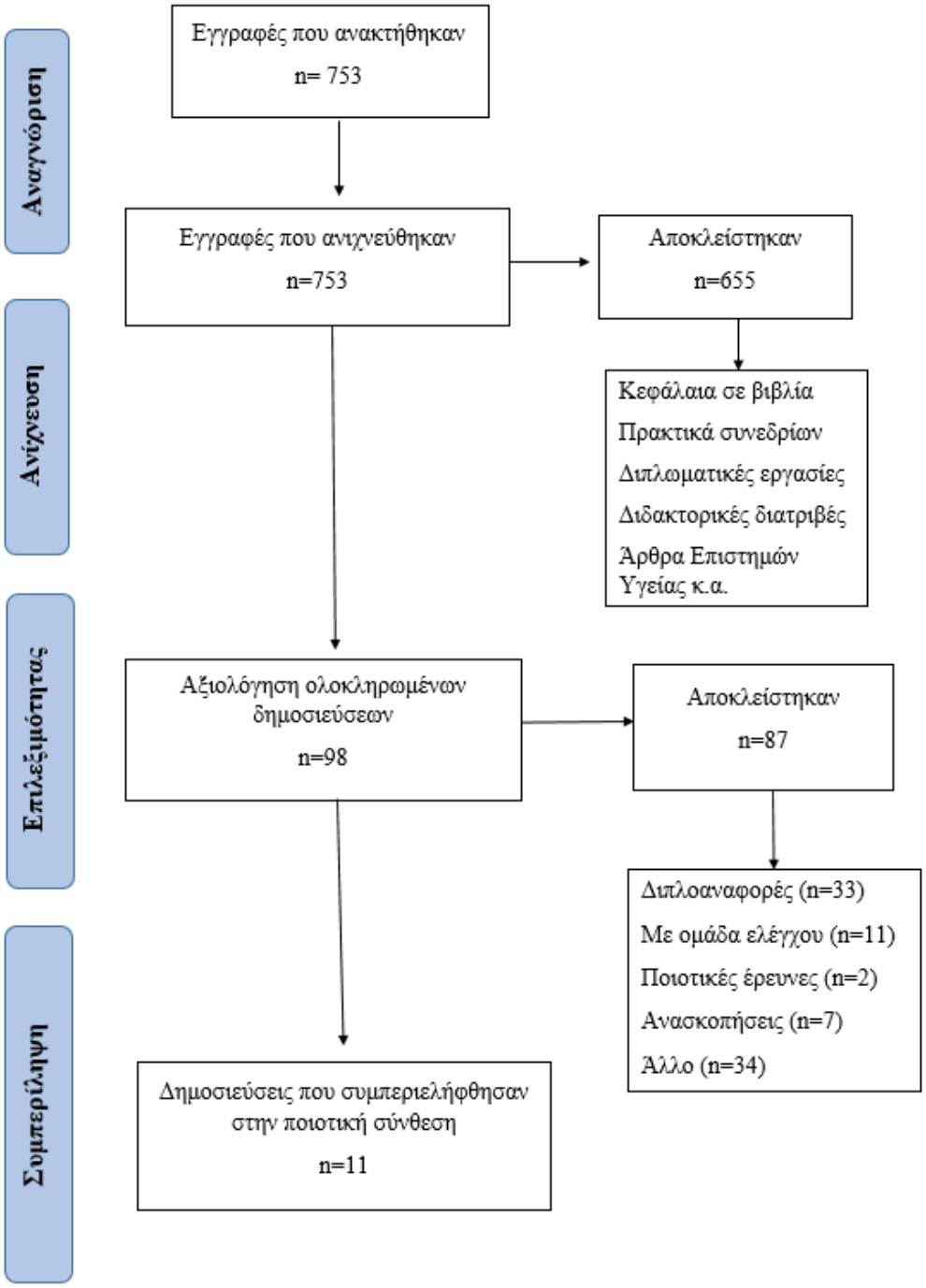
1.1 Πηγές δεδομένων

Αρχικά, κρίθηκε αναγκαίο να πραγματοποιηθεί μία πιλοτική αναζήτηση σε διάφορες βάσεις δεδομένων που περιέχουν πλήθος ερευνών, προκειμένου να διαμορφωθεί η συμβολοσειρά με τις λέξεις-κλειδιά που θα αξιοποιηθεί στην κύρια αναζήτηση σε μεταγενέστερο στάδιο. Οι λέξεις-κλειδιά που επιλέχθηκαν για την αναζήτηση ήταν οι εξής: intellectual disability, reading, instruction, intervention, teaching. Η λογική πίσω από την επιλογή των παραπάνω λέξεων ήταν ότι η παρούσα έρευνα αναζητά παρεμβάσεις-μεθόδους-διδασκαλίες που έχουν εφαρμοστεί σε μαθητές με νοητική αναπηρία στον τομέα της ανάγνωσης. Η ακριβής θέση των λέξεων που επέφερε αποτελέσματα κατά τη διάρκεια της αναζήτησης ήταν reading AND “intellectual disability” AND (intervention OR instruction OR teaching). Οι ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων που αξιοποιήθηκαν για την αναζήτηση των ερευνών ήταν το Scopus, Eric, Science Direct, Google Scholar και ο εκδοτικός οίκος Sage Journals από τις οποίες ανακτήθηκαν συνολικά 753 εγγραφές.

1.2 Κριτήρια επιλογής των μελετών

Από την αναζήτηση στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων ανακτήθηκαν συνολικά 753 εγγραφές. Από το σύνολο των ανακτηθέντων εγγραφών απορρίφθηκαν οι 655 εγγραφές στο στάδιο της ανίχνευσης για λόγους, όπως βιβλία, πρακτικά συνεδρίων κ.ά. Ύστερα από την αφαίρεση των μελετών που δεν σχετίζονταν με το θέμα, αξιολογήθηκαν 98 εγγραφές. Αφού αφαιρέθηκαν οι διπλότυπες αναφορές και οι ποιοτικές μελέτες, εξετάστηκαν οι έρευνες ως προς την καταλληλότητά τους για την συμπερίληψη τους στη συστηματική ανασκόπηση. Οι εγγραφές που εν τέλη συμπεριελήφθησαν στη συστηματική ανασκόπηση ήταν συνολικά 11, οι οποίες πληρούσαν τα ακόλουθα κριτήρια επιλεξιμότητας: α) γλώσσα σύνταξης τα αγγλικά, β) το περιεχόμενο να περιλαμβάνει παρέμβαση ή εκπαιδευτικό πλαίσιο, γ) ηλικία συμμετεχόντων μεταξύ 5 έως 25 ετών, δ) κάθε μελέτη να περιλαμβάνει έναν τουλάχιστον μαθητή με νοητική αναπηρία ή συνοδή αναπηρία με κύρια τη νοητική αναπηρία και ε) εφαρμογή σχεδιασμού μεμονωμένης περίπτωσης ή κάποιας εναλλακτικής μορφής του ιδίου σχεδιασμού.

Διάγραμμα 1: Διάγραμμα ροής σύμφωνα με την PRISMA. http://www.prisma-statement.org/



1.3 Κωδικοποίηση-Σύνθεση των δεδομένων

Για την κωδικοποίηση των μελετών, διαμορφώθηκε ένα σχέδιο καταγραφής δεδομένων μέσω του Microsoft Excel. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία που καταγράφονται μέσα από το σχέδιο καταγραφής αφορούν την παραπομπή της πηγής, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τον χώρο διεξαγωγής των παρεμβάσεων μαζί με τα συναφή εργαλεία, τον τύπο των παρεμβάσεων ή μεθόδων, το είδος του σχεδιασμού, τη διάρκεια των παρεμβάσεων, τις ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές, εσωτερική-εξωτερική εγκυρότητα, τα αποτελέσματα και την κοινωνική εγκυρότητα.

Η σύνθεση των δεδομένων των μελετών πραγματοποιήθηκε μέσω των πινάκων 1 και 2. Ο πίνακας 1 περιλαμβάνει συγκεντρωτικά όλα τα στοιχεία σύνθεσης των δημοσιεύσεων, ενώ ο πίνακας 2 περιλαμβάνει δεδομένα σχετικά με την ποιότητα των μελετών σύμφωνα με τους 7 δείκτες των Horner, Carr, Halle, McGee, Odom και Wolery (2005). Σύμφωνα με τους Horner et al. (2005) οι 7 δείκτες ποιότητας των σχεδιασμών μεμονωμένης περίπτωσης αφορούν τα περιγραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, τους χώρους διεξαγωγής των παρεμβάσεων, τις εξαρτημένες-ανεξάρτητες μεταβλητές, τη γραμμή βάσης, την εσωτερική-εξωτερική εγκυρότητα και την κοινωνική εγκυρότητα. Η αξιολόγηση των 7 δεικτών ποιότητας πραγματοποιήθηκε συμπληρώνοντας το σύμβολο (√) εάν το κριτήριο πληρείται και με το σύμβολο (–) εάν δεν πληρείται.

Πίνακας 1: Σύνθεση των δημοσιεύσεων

Παραπομπή	Επιστημονικό περιοδικό	Συμμετέχοντες	Χώρος διεξαγωγής/ πειραματιστής	Αντικείμενο διδασκαλίας/τύπος παρέμβασης	Πειραματικός σχεδιασμός
Cazzell et al., (2020)	*Journal of Behavioral Education*	2 Α, 1 Κ Καυκάσιοι 7-10 ετών Ήπια Ν.Α IQ: 64-72	Γενική τάξη Ερευνητής	Λεξιλόγιο Διδασκαλία μέσω ενισχύσεων	Σχεδιασμός εναλλασσόμενων μεταχειρίσεων
Oliveira et al., (2018)	*Reading & Writing Quarterly*	1 Κ Ισπανίδα 8 ετών Βαριά Ν.Α. & πολυσινδρομικές διαταραχές IQ: -	Γενική τάξη Ειδικός Παιδαγωγός	Φωνολογική επίγνωση Συστηματική διδασκαλία Διδασκαλία μέσω χρονικής καθυστέρησης	Σχεδιασμός πολλαπλών βάσεων σύγκρισης
Aldosiry (2020)	*International Journal of Developmental Disabilities*	4 Κ Προέλευση: - 7-9 ετών 3 ήπια Ν.Α., 1 μέτρια Ν.Α. Σ.Α.: 2 σύνδρομο Down, 1 ΔΕΠΥ, 1 Προβλήματα λόγου IQ: 54-62	Γενική τάξη Ειδικός Παιδαγωγός	Φωνολογική επίγνωση Διδασκαλία μέσω ενισχύσεων Διδασκαλία μέσω χρονικής καθυστέρησης	Σχεδιασμός εναλλασσόμενων μεταχειρίσεων

Allor et al., (2013)	*Remedial and Special Education*	2 Κ, 1 Α 2 Ισπανική, 1 Αφροαμερικανική 8-12 ετών 2 ήπια ΝΑ, 1 μέτρια ΝΑ IQ: 45-59	Άδειες αίθουσες/Γραφεία βιβλιοθήκης Εκπαιδευτικός & ερευνητές	Λεξιλόγιο Συστηματική διδασκαλία	Σχεδιασμός πολλαπλών βάσεων σύγκρισης
Browder et al. (2013)	*Exceptionality*	2 Κ, 1 Α Προέλευση: - 11-13 ετών Μέτρια ΝΑ IQ: 45-51	Αίθουσα συνεδριάσεων Ερευνητής	Αναγνωστική κατανόηση Διδασκαλία μέσω ενισχύσεων Διδασκαλία μέσω χρονικής καθυστέρησης Wh-questions	Σχεδιασμός πολλαπλών βάσεων σύγκρισης
Alqahtani (2020)	*Research in Developmental Disabilities*	2 Α , 1 Κ 2 λευκή & 1 αφροαμερικανική 19-21 ετών Ήπια ΝΑ IQ: 58-64	Πανεπιστημιούπολη Συνομήλικοι Εκπαιδευτικός	Αναγνωστική κατανόηση Διδασκαλία μέσω ενισχύσεων	Σχεδιασμός πολλαπλών βάσεων σύγκρισης Σχεδιασμός εναλλασσόμενων μεταχειρίσεων

Strickland et al. (2020)	*Journal of Developmental and Physical Disabilities*	3 Α Καυκάσιοι 11-12 ετών Ήπια ΝΑ Σ.Α.: ΔΑΦ, προβλήματα λόγου, επιληψία, σύνδρομο Tourette's & Coldenhar IQ: 59 μόνο για 1 παιδί	Ειδική τάξη Εκπαιδευτικός Βοηθός παρέμβασης	Ευχέρεια Αναγνωστική κατανόηση Στρατηγική επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης με συστηματική διόρθωση σφαλμάτων	Σχεδιασμός πολλαπλών βάσεων σύγκρισης
Bilgi & Ösmen (2018)	*EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE*	2 Α, 1 Κ Τούρκικη 12-13 ετών Ήπια ΝΑ IQ: 58-73	Ειδική τάξη Ερευνητής	Αναγνωστική κατανόηση Συστηματική διδασκαλία Η τροποποιημένη διδασκαλία πολυσύνθετης γνωστικής στρατηγικής	Σχεδιασμός πολλαπλών βάσεων σύγκρισης
Reed (2013)	*Tesol Quarterly*	3 Α, 1 Κ Ισπανική 13-15 ετών	Ειδική τάξη	Φωνολογική επίγνωση & λεξιλόγιο	Σχεδιασμός εναλλασσόμενων μεταχειρίσεων

		3 ήπια ΝΑ, 1 μέτρια ΝΑ IQ: 58-73	Ειδικός παιδαγωγός	Συστηματική διδασκαλία	
Hua et al., (2018)	*Developmental Neurorehabilitation*	4 Α, 1 Κ Καυκάσιοι 19-22 ετών 4 Ήπια ΝΑ, 1 σύνδρομο Down IQ: 53-79	Πανεπιστημιούπολη Εκπαιδευτικός	Αποκωδικοποίηση & Αναγνωστική κατανόηση Συστηματική διδασκαλία Διδασκαλία μέσω ενισχύσεων Στρατηγική RAAC	Σχεδιασμός πολλαπλών βάσεων σύγκρισης
Shurr & Taber-Doughty (2017)	*Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*	3 Κ Καυκάσια & ισπανική 18-19 ετών Μέτρια ΝΑ ΣΑ.: πολλαπλές αναπηρίες IQ: 40	Ειδική τάξη Ειδικός παιδαγωγός Συνομήλικοι	Δεξιότητες Κατανόησης Συστηματική διδασκαλία Διδασκαλία μέσω συνομηλίκων Τεχνική Picture Plus Discussion	Σχεδιασμός πολλαπλών βάσεων σύγκρισης

Σημείωση: Α: Αγόρι, Κ: Κορίτσι, ΝΑ :Νοητική Αναπηρία, Σ.Α.: συνοδή αναπηρία, ΔΕΠΥ: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, ΔΑΦ: Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος, RAAC: Reread-Adapt & Answer-Comprehend

Πίνακας 2: Σύνθεση ποιοτικών δεικτών των δημοσιεύσεων

Παραπομπή	Συμμετέχοντες & χώρος διεξαγωγής	Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητη μεταβλητή	Γραμμή βάσης	Πειραματικός σχεδιασμός/εσωτερική εγκυρότητα	Εξωτερική εγκυρότητα	Κοινωνική εγκυρότητα
Cazzell et al., (2020)	√	√	√	-	√	-	√
Oliveira et al., (2018)	√	√	√	√	√	-	√
Aldosiry (2020)	√	√	√	√	√	-	√
Allor et al., (2013)	√	√	√	√	-	-	√
Browder et al., (2013)	√	√	√	√	√	√	√
Alqahtani (2020)	√	√	√	√	√	-	-
Strickland et al., (2020)	√	√	√	√	√	√	√
Bilgi & Özmen (2018)	√	√	√	√	√	√	-
Reed (2013)	√	√	√	√	√	√	-
Hua et al., (2018)	√	√	√	√	√	√	-
Shurr & Taber-Doughty (2017)	√	√	√	√	√	√	√

2. Αποτελέσματα

2.1 Χαρακτηριστικά των μελετών

Το χρονολογικό εύρος των δημοσιεύσεων εκτείνεται από το 2013 έως το 2021. Οι περισσότερες μελέτες εντοπίζονται στα έτη 2013, 2018 και 2020, ενώ ελάχιστες εντοπίζονται στο έτος 2017. Η πλειοψηφία αυτών πραγματοποιούνται στις ΗΠΑ, ενώ ελάχιστες εφαρμόζονται στην Ευρώπη ή στον υπόλοιπο κόσμο με βασικό αντικείμενο την εκμάθηση δεξιοτήτων ανάγνωσης σε μαθητές με νοητική αναπηρία.

Ο χώρος διεξαγωγής των παρεμβάσεων διαφέρει μεταξύ των ερευνών. Ειδικότερα, οι χώροι που αξιοποιήθηκαν στις έρευνες είναι η γενική τάξη (συμπερίληψης), η ειδική τάξη, οι αίθουσες σε βιβλιοθήκη, οι αίθουσες συνεδριάσεων και ένας χώρος σε πανεπιστήμιο, με βασικούς «λειτουργούς» των παρεμβατικών διαδικασιών ειδικούς παιδαγωγούς, εκπαιδευτικούς γενικής τάξης, συνομηλίκους, βοηθούς παρέμβασης και ερευνητές.

2.2 Συμμετέχοντες

Ο αριθμός των ατόμων που συμμετείχαν στις έρευνες ανέρχεται σε 35 μαθητές (17 κορίτσια, 18 αγόρια). Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 7 έως 22 ετών. Βέβαια, από την ανάλυση των μελετών προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ηλικιακά εύρη, δηλαδή οι μαθητές χωρίζονται είτε στο ηλικιακό εύρος των 7 έως 15 ετών είτε στο ηλικιακό εύρος των 18 έως 22 ετών.

Όσον αφορά τον βαθμό νοητικής αναπηρίας, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των μαθητών έχουν διάγνωση ήπιας νοητικής αναπηρία (24 μαθητές), ενώ ελάχιστοι μαθητές φέρουν διάγνωση μέτριας νοητικής αναπηρίας (9 μαθητές). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι ένας μαθητής συμμετείχε στις παρεμβάσεις με διάγνωση βαριάς/σοβαρής νοητικής αναπηρίας, ενώ υπήρχε και μία περίπτωση μαθητή, ο οποίος έλαβε μέρος στις διαδικασίες μόνο με διάγνωση για σύνδρομο Down. Βέβαια, αρκετοί συμμετέχοντες είχαν διαγνωστεί και με άλλες μορφές αναπηριών οι οποίες παρουσιάζουν συννοσηρότητα με την νοητική αναπηρία (πίνακας 1).

Ως προς τον δείκτη νοημοσύνης, από τις 11 δημοσιεύσεις, οι 10 καταγράφουν τον δείκτη νοημοσύνης των συμμετεχόντων, ενώ 1 δημοσίευση δεν προβαίνει στην καταγραφή του. Ο δείκτης νοημοσύνης για όλους τους μαθητές κυμαίνεται από 40 έως 73. Όσον αφορά την τάξη φοίτησης, οι 17 από τους 35 μαθητές φοιτούν στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, οι 10 φοιτούν στη μεσαία εκπαιδευτική βαθμίδα, οι 3 φοιτούν στη Δευτεροβάθμια και οι 5 φοιτούν στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ για 16 από τους 35 δεν αναφέρεται η τάξη φοίτησης. Ο τρόπος επικοινωνίας των μαθητών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων είναι κατά πλειοψηφία λεκτικός, εκτός από μία περίπτωση μαθήτριας που ο τρόπος επικοινωνίας ήταν μη λεκτικός. Οι κυριότερες δυσκολίες των μαθητών εντάσσονται στον τομέα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στον

οποίο επηρεάζονται κατ' επέκταση και οι αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών. Οι αναγνωστικές δεξιότητες από τους συνολικά 35 συμμετέχοντες είναι: 12 με βασικές, 17 με χαμηλές, 5 με πολύ χαμηλές και 1 δεν ορίζονται από την δημοσίευση.

2.3 Χώρος διεξαγωγής

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι στις 11 δημοσιεύσεις, οι 5 εφαρμόζουν την παρέμβαση μέσα σε ειδική τάξη, ενώ μόνο 2 δημοσιεύσεις διεξάγουν την παρέμβαση μέσα σε γενική τάξη (συμπερίληψης). Επιπλέον, υπήρχαν περιπτώσεις μελετών που διεξήγαγαν τις παρεμβάσεις εκτός των πλαισίων της τάξης, δηλαδή μέσα σε μία αίθουσα ή γραφείο σε μέρος της βιβλιοθήκης, σε αίθουσες συνεδριάσεων και σε κάποιο πανεπιστήμιο.

2.4 Αντικείμενο διδασκαλίας

Ο βασικότερος στόχος των μελετών είναι η διδασκαλία δεξιοτήτων ανάγνωσης. Όμως κάθε μελέτη ασχολείται με ένα από τα επιμέρους ή συνδυασμό συστατικών στοιχείων που απαρτίζουν την ανάγνωση. Συγκεκριμένα, τα επιμέρους συστατικά στοιχεία της ανάγνωσης είναι η φωνολογική επίγνωση, η ευχέρεια, το λεξιλόγιο, η αναγνωστική κατανόηση και η αποκωδικοποίηση.

2.5 Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός των δημοσιεύσεων είναι ο σχεδιασμός μεμονωμένης περίπτωσης (single case-subject design). Ωστόσο, οι σχεδιασμοί που χρησιμοποιήθηκαν στην πλειοψηφία των μελετών ήταν ο σχεδιασμός πολλαπλών βάσεων σύγκρισης (single case multiple probe design) και ο σχεδιασμός εναλλασσόμενων μεταχειρίσεων (adapted alternative treatment design/AAT).

2.6 Ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές αφορούν τις μεθόδους που αξιοποιήθηκαν προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές με νοητική αναπηρία να κατακτήσουν αναγνωστικές δεξιότητες. Αυτό δεν σημαίνει όμως ότι κάθε δημοσίευση ασχολείται μόνο με μία ανεξάρτητη μεταβλητή. Υπάρχουν, δηλαδή, αρκετές μελέτες οι οποίες εφαρμόζουν έναν συνδυασμό μεθόδων-μεταβλητών προκειμένου να επιτύχουν τον επιδιωκόμενο στόχο. Οι παρεμβάσεις-μέθοδοι διδασκαλίας που εντοπίστηκαν και αποτελούν ταυτόχρονα τις ανεξάρτητές μεταβλητές είναι οι εξής: η διδασκαλία μέσω ενισχύσεων, η συστηματική διδασκαλία, η διδασκαλία μέσω χρονικής καθυστέρησης, η διδασκαλία μέσω συνομηλίκων, η στρατηγική επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης με συστηματική διόρθωση σφαλμάτων, η τροποποιημένη διδασκαλία πολυσύνθετης γνωστικής στρατηγικής, η στρατηγική Reread-Adapt & Answer-Comprehend/RAAC, η τεχνική Wh-questions και η

τεχνική Picture Plus Discussion. Αντίθετα, οι εξαρτημένες μεταβλητές αφορούν κατά κύριο λόγο το πλήθος των απαντήσεων που δίνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

2.7 Πειραματικός έλεγχος & εσωτερική-εξωτερική εγκυρότητα

Σε 3 από τις 11 δημοσιεύσεις παρατίθενται στοιχεία σχετικά με τον πειραματικό έλεγχο των μελετών. Τα στοιχεία αυτά του πειραματικού ελέγχου βοηθούν τους ερευνητές των μελετών να μειώσουν σημαντικά τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στην εσωτερική εγκυρότητα. Ωστόσο, η εσωτερική εγκυρότητα καταγράφεται σε όλες τις δημοσιεύσεις με αποτέλεσμα να μην προκύπτει κάποιο στοιχείο που να προκαλεί προβλήματα στην εγκυρότητα και ορθότητα των αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά την εξωτερική εγκυρότητα πρέπει να καταγραφούν δύο βασικά στοιχεία, η περιγραφή του χώρου της παρέμβασης και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Ως προς την περιγραφή του χώρου διεξαγωγής της παρέμβασης, διαπιστώνεται ότι σε όλες τις μελέτες περιγράφεται λεπτομερώς το μέρος και το είδος της διδασκαλίας που εφαρμόζεται. Αναφορικά, με την περιγραφή των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων παρατηρείται ότι όλοι συμμετέχοντες περιεγράφηκαν λεπτομερώς από τους ερευνητές κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των μελετών. Αυτό σημαίνει ότι στις περισσότερες δημοσιεύσεις δεν τίθεται θέμα ως προς την εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

2.8 Κοινωνική εγκυρότητα

Σε 7 από τις 11 δημοσιεύσεις διαπιστώνεται ότι οι ερευνητές παραθέτουν στοιχεία που αφορούν τη μέτρηση της κοινωνικής εγκυρότητας. Οι συμμετέχοντες στον υπολογισμό της κοινωνικής εγκυρότητας μπορεί να είναι είτε εκπαιδευτικοί, είτε εκπαιδευτικοί-μαθητές, είτε εκπαιδευτικοί-ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, είτε μόνο μαθητές. Αναφορικά με τα εργαλεία καταγραφής, διαπιστώνεται ότι η κοινωνική εγκυρότητα καταγράφεται από τους ερευνητές μέσα από τις εξής περιπτώσεις εργαλείων: συνέντευξη, ερωτήσεις κλειστού τύπου (Likert), ερωτήσεις ανοικτού τύπου και από τεστ αξιολόγησης των μαθητών. Βέβαια, υπήρχαν 2 μελέτες που δεν αναφέρουν τον τρόπο προσμέτρησης της κοινωνικής εγκυρότητας.

2.9 Συμφωνία μεταξύ παρατηρητών (InterObserver agreement/IOA)

Η συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών της παρέμβασης παρατηρείται σε 10 από τις 11 δημοσιεύσεις. Σε 10 από τις 11 δημοσιεύσεις, δηλαδή, οι ερευνητές προσμετρούν τον βαθμό αξιοπιστίας των μετρήσεων προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι παρατηρητές των παρεμβάσεων συμφωνούν μεταξύ τους ως προς τον τρόπο διεξαγωγής των μετρήσεων.

Η μελέτη στην οποία δεν υπάρχει καμία αναφορά στον βαθμό συμφωνίας είναι των Allor et al. (2013).

3. Συζήτηση

Η απόκτηση δεξιοτήτων αλφαβητισμού από μαθητές με νοητική αναπηρία αποτελεί μία πρόκληση για όλους τους μαθητές αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να τις κατακτήσουν (Dessemontet et al., 2019). Για τον λόγο αυτόν, συστάθηκε συστηματική ανασκόπηση με στόχο την αναζήτηση μεθόδων-παρεμβάσεων διδασκαλίας οι οποίες αφορούν μαθητές με νοητική αναπηρία ως προς την κατάκτηση των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων. Η αναζήτηση των μελετών πραγματοποιήθηκε μέσα από ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων εισάγοντας έναν συγκεκριμένο συνδυασμό από λέξεις-κλειδιά για την περίοδο από το 2013 έως το 2021. Από την αναζήτηση αυτή ανακτήθηκαν 753 εγγραφές από τις οποίες διατηρήθηκαν και ενσωματώθηκαν στη συστηματική ανασκόπηση μόνο οι 11, οι οποίες πληρούσαν τα κριτήρια επιλεξιμότητας που είχαν τεθεί. Οι έρευνες αυτές αναλύθηκαν και κωδικοποιήθηκαν ως προς τα βασικά τους στοιχεία και αξιολογήθηκαν ως προς την ποιότητας τους με βάση τους 7 δείκτες των Horner et al. (2005).

Αν και η πλειοψηφία των μαθητών εμφανίζουν δυσκολίες στον ακαδημαϊκό τομέα, μέσα από τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων, φαίνεται ότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν συμβάλουν θετικά ως προς την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τα ευρήματα των Dessemontet et al. (2019), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας στο πεδίο της ανάγνωσης για μαθητές με νοητική αναπηρία μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η έρευνα των Kim et al. (2020) εμπλέκει στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων τη διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με ένα μικρό ποσοστό ερευνών, οι οποίες κάνουν εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας.

Οι παρεμβάσεις διδασκαλίας που εντοπίστηκαν ως αποτελεσματικές είναι οι εξής: η διδασκαλία μέσω ενισχύσεων, η συστηματική διδασκαλία, η διδασκαλία μέσω χρονικής καθυστέρησης, η διδασκαλία μέσω συνομηλίκων, η στρατηγική επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης με συστηματική διόρθωση σφαλμάτων, η τροποποιημένη διδασκαλία πολυσύνθετης στρατηγικής, η στρατηγική Reread-Adapt & Answer-Comprehend/RAAC, η τεχνική Wh-questions και η τεχνική Picture Plus Discussion. Βέβαια, η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων μπορεί να επηρεαστεί σημαντικά από ορισμένους παράγοντες. Ένας πρώτος παράγοντας είναι ο βαθμός αναπηρίας των συμμετεχόντων. Αν παρατηρήσουμε τον πίνακα 1, διαπιστώνεται ότι αρκετοί ερευνητές επέλεξαν ως συμμετέχοντες μαθητές που στην πλειοψηφία τους φέρουν διάγνωση ήπιας ή μέτριας και ελάχιστους ή καθόλου μαθητές βαριάς ή πολύ βαριάς νοητικής αναπηρίας. Αυτό το εύρημα φαίνεται να δικαιολογείται από τα χαρακτηριστικά των

μαθητών και από τον εκάστοτε βαθμό της νοητικής αναπηρίας (Patel et al., 2018). Ένας άλλος παράγοντας είναι ο χώρος διεξαγωγής των παρεμβάσεων. Ο χώρος διεξαγωγής της παρέμβασης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση των δεξιοτήτων, ενώ ο τρόπος διδασκαλίας, δηλαδή η εφαρμογή της παρέμβασης σε μικρές ομάδες ή σε ατομικό επίπεδο, συμβάλλει αρκετά στην αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών διαδικασιών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τις έρευνες των Denton et al. (2022) και των Kim et al. (2020), οι οποίοι αναφέρουν ότι η ατομική εργασία και η εργασία σε μικρές ομάδες μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην κατάκτηση δεξιοτήτων. Ένας ακόμη παράγοντας είναι χρόνος διεξαγωγής. Η εφαρμογή των παρεμβάσεων πρέπει να προγραμματίζεται μακροπρόθεσμα και όχι βραχυπρόθεσμα προκειμένου η παρέμβαση να έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα για τους μαθητές (Delton et al., 2022· Kim et al., 2020). Επιπλέον, η επιλογή ενός κατάλληλα καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα των μελετών διεξάγει τις παρεμβάσεις μέσα σε ειδική τάξη, ενώ οι υπόλοιπες τις εφαρμόζουν είτε σε γενική τάξη (συμπερίληψης), είτε σε χώρο του πανεπιστημίου, είτε σε κάποια αίθουσα βιβλιοθήκης ή συνεδριάσεων, συνδυάζοντας ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα. Οι μαθητές που συμμετέχουν σε εξατομικευμένο πρόγραμμα ανέρχονται σε 13 από τους συνολικά 35 συμμετέχοντες, οδηγώντας σε συμφωνία με την έρευνα των Kim et al. (2020), οι οποίοι αναφέρουν ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο πεδίο της ανάγνωσης σε μαθητές με νοητική αναπηρία.

Ωστόσο, υπήρχαν ορισμένοι περιορισμοί κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Ένας πρώτος περιορισμός είναι η ετερογένεια μεταξύ των μελετών. Ειδικότερα, οι παρεμβάσεις-μέθοδοι που προσδιορίστηκαν μέσω των μελετών δεν έχουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους και ως εκ τούτου δεν μπορούμε να συγκρίνουμε εάν μία από τις παρεμβάσεις διαφέρει ή όχι σε διαφορετικά περιβάλλοντα ή προφίλ μαθητών με νοητική αναπηρία. Ένας δεύτερος περιορισμός είναι ο μικρός αριθμός μελετών. Συγκεκριμένα, ο συνολικός αριθμός των μελετών που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα ήταν αρκετά μικρός, που αντιστοιχεί σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μη γνωρίζουμε εάν οι ερευνητικές παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών με διαφορετικά προφίλ.

4. Συμπέρασμα

Η κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης είναι ένα απαιτητικό εγχείρημα για όλους τους μαθητές με νοητική αναπηρία. Η απόκτηση του περιεχομένου μάθησης απαιτεί χρόνο, οργάνωση και μακροπρόθεσμη στόχευση. Η μέθοδος διδασκαλίας πρέπει να προσανατολίζεται αφενός στα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές μέσα

από την προστριβή τους στις παρεμβατικές διαδικασίες και αφετέρου να ανταποκρίνεται αρκετά στους στόχους διδασκαλίας. Ο χώρος διδασκαλίας πρέπει να είναι προσιτός και ευχάριστος προς τους μαθητές με στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, οι μελέτες που συμπεριελήφθησαν στην έρευνα πραγματοποίησαν το έργο τους με συνέπεια και σαφή στόχευση με σκοπό τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Η μεθοδικότητα και ο προγραμματισμός πρέπει να υιοθετούνται κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων προκειμένου να επιτρέψουν σε όλους τους ερευνητές να επιτελέσουν το έργο τους αποτελεσματικά.

Βιβλιογραφία

Allor, J. H., Gifford, D. B., Al Otaiba, S., Miller, S. J. & Cheatham, J. P. (2013). Teaching students with intellectual disability to integrate reading skills: Effects of text and text-based lessons. *Remedial and Special Education*, *34*(6), 346-356.

Aldosiry, N. (2020). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting to teach word reading skills to students with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-15.

Alqahtani, S. S. (2020). iPad and repeated reading to improve reading comprehension for young adults with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, *103*, 103703.

American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th edition). American Psychiatric Association: Washington, DC, USA, 2013

Barker, R. M., Sevcik, R. A., Morris, R. D. & Romski, M. (2013). A Model of Phonological Processing Language, and Reading for Students With Mild Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118*(5), 365-380. doi: 10.1352/1944-7558-118.5.365

Bilgi, A. D. & Özmen, E. R. (2018). The effectiveness of modified multi-component cognitive strategy instruction in expository text comprehension of students with mild intellectual disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *18*(1).

Browder, D. M., Hudson, M. E. & Wood, A. L. (2013). Teaching students with moderate intellectual disability who are emergent readers to comprehend passages of text. *Exceptionality*, *21*(4), 191-206.

Cannella-Malone, H. I., Dueker, S. A., Barczak, M. A. & Brock, M. E. (2021). Teaching academic skills to students with significant intellectual disabilities: a systematic review of the single-case design literature. *Journal of Intellectual Disabilities, 25*(3), 387-404.

Cazzell, S., Skinner, C. H., Taylor, K., McCurdy, M., Ciancio, D., Cihak, D., Skinner, A. & Moore, T. (2020). Comparing computer-based sight-word interventions in students with intellectual disability: Self-determined versus fixed response intervals. *Journal of Behavioral Education*, *29*(3), 469-489.

Denton, C., A., Hall, C., Cho, E., Cannon, G., Scammacca, N. & Wanzek, J. (2022). A meta-analysis of the effects of foundational skills and multicomponent reading interventions on reading comprehension for primary-grade students. *Learning and Individual Differences, 93,* 102062.

Dessemontet, R. S., Martinet, C., de Chambrier, A. F., Martini-Willemin, B. M. & Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review, 26,* 52-70.

Djordjevic, M., Glumbić, N. & Memisevic, H. (2020). *Socialization in Adults with Intellectual Disability: The Effects of Gender, Mental Illness, Setting Type, and Level of Intellectual Disability. Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 13(4), 364–383.* doi:10.1080/19315864.2020.1815914

Hempenstall, K. (2019). *Reading Instruction and Intellectual Disability*.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. & Wolery, M. (2005). *The Use of Single-Subject Research to Identify Evidence-Based Practice in Special Education. Exceptional Children, 71(2), 165-179.* doi:10.1177/001440290507100203

Hua, Y., Yuan, C., Monroe, K., Hinzman, M. L., Alqahtani, S., Alwahbi, A. A. & Kern, A. M. (2018). Effects of the Reread-Adapt and Answer-Comprehend and goal setting intervention on decoding and reading comprehension skills of young adults with intellectual disabilities. *Developmental neurorehabilitation*, *21*(5), 279-289.

Iatraki, G. & Soulis, S.-G. (2021). A Systematic Review of Single-Case Research on Science-Teaching Interventions to Students with Intellectual Disability or Autism Spectrum Disorder. Disabilities, *1*(3), 286-300. doi:10.3390/disabilities1030021

Kim, D., An, Y., Shin, H. G., Lee, J. & Park, S. (2020). A meta-analysis of single-subject reading intervention studies for struggling readers: using Improvement Rate Difference (IRD). *Heliyon*, *6*(11), e05024.

Lindström, E. R. & Lemons, C. J. (2021). Teaching Reading to Students with Intellectual and Developmental Disabilities: An Observation Study. *Research in Developmental Disabilities, 115,* 103990.

Oliveira, C., Font-Roura, J., Dalmau, M. & Giné, C. (2018). Teaching a Phonological Awareness Skill With the Time-Delay System in a Mainstream Setting: A Single-Subject Research Study. *Reading & Writing Quarterly*, *34*(5), 396-408.

Patel, D. R., Apple, R., Kanungo, S. & Akkal, A. (2018). Intellectual disability: definitions, evaluation and principles of treatment. *Pediatric Medicine*, *1*(11), 10-21037.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Reed, D. K. (2013). The effects of explicit instruction on the reading performance of adolescent English language learners with intellectual disabilities. *Tesol Quarterly*, *47*(4), 743-761.

Shelton, A., Wexler, J., Silverman, R. D. & Stapleton, L. M. (2019). A synthesis of reading comprehension interventions for persons with mild intellectual disability. *Review of Educational Research*, *89*(4), 612-651.

Shurr, J. & Taber-Doughty, T. (2017). *The Picture Plus Discussion Intervention: Text Access for High School Students with Moderate Intellectual Disability. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 32(3), 198-208.* doi:10.1177/1088357615625056

Σταυρίδου, Σ. (2018). *Η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αξιολόγηση των προγραμμάτων παρέμβασης που έχουν χρησιμοποιηθεί*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Strickland, W. D., Boon, R. T. & Mason, L. L. (2020). The use of repeated reading with systematic error correction for elementary students with mild intellectual disability and other comorbid disorders: A systematic replication study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *32*(5), 755-774.

TRANSPARENT REPORTING of SYSTEMATIC REVIEWS and META-ANALYSES, Retrieved from PRISMA (prisma-statement.org)

van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H. & Verhoeven, L. (2017). Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, *60*, 211-222.

Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την αυτοεκτίμηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Μαρία Συριανού
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
mar.surianou@hotmail.com
Ελένη Μορφίδη
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
emorfidi@uoi.gr

Περίληψη
Οι δυσκολίες στη μάθηση, πέρα από την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, επιδρούν στη ζωή τους ευρύτερα, επηρεάζοντας πολλές φορές την αυτοεκτίμησή τους και την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη των καταλληλότερων στρατηγικών ώστε να μπορέσουν οι τελευταίοι να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει και συγκεκριμένα να συγκρίνει τις απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη Σχολική Αυτοεκτίμηση και τις ψυχοκοινωνικές Δυνατότητες και Δυσκολίες (ΔΔ) που αντιμετωπίζουν μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 204 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από δημόσια σχολεία της χώρας. Τα ευρήματα φανέρωσαν σύγκλιση στις απόψεις των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών για το επίπεδο Σχολικής Αυτοεκτίμησης και ΔΔ των μαθητών με ΕΕΑ, ενώ διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν αναφορικά με το φύλο των μαθητών και την περίπτωση ΕΕΑ.

Λέξεις-κλειδιά: ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευτικοί, σχολική αυτοεκτίμηση, ψυχοκοινωνικές δυσκολίες/δυνατότητες

Abstract
Students' learning difficulties are not only affecting academic performance, but also impact their lives shaping their self-esteem and psychosocial development. Educators seem to have a major role in reinforcing students' self-esteem and in developing the most appropriate strategies to support students with learning difficulties. The current study is an effort to examine educators' perceptions related to self-esteem, psychosocial abilities, and challenges, that the students with learning difficulties in inclusive education face. More specifically, the aim is to compare educators' perceptions who serve children in special and regular classes. The sample was taken from 204 primary school educators

from public schools in Greece. They were asked to respond to a questionnaire based on the above-mentioned variables. Research findings showed converging views between Special Needs and mainstream Educators. Differences between educators' views were found in terms of student gender and their respective Special Educational Needs.

Keywords: special educational needs, educators, academic self-esteem, psychosocial strengths/difficulties

1. Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες

Η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν διεξαχθεί στον τομέα των ΕΕΑ έχουν επικεντρωθεί στο γνωστικό υπόβαθρό τους, τα χαρακτηριστικά και την αιτιολογία τους, με σκοπό την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών και τον σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων. Τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε στις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί καθώς υποστηρίζεται ότι οι ΕΕΑ και ιδιαίτερα οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) μπορεί να αποτελέσουν παράγοντα κινδύνου για την εμφάνιση συναισθηματικών, κοινωνικών ή/και συμπεριφορικών δυσκολιών (Doikou-Avlidou, 2015). Η βιβλιογραφία, σχετικά με τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΜΔ, εστιάζει στη χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα συναισθηματικά προβλήματα, τα ελλείμματα προσοχής και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Livingston et al., 2018).

1.1 Εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες δυσκολίες

Τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο διακρίνονται σε δυο κατηγορίες, τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα. Στα εσωτερικευμένα προβλήματα συγκαταλέγονται οι συναισθηματικές δυσκολίες που βιώνει το παιδί και οι δυσκολίες του στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους ενώ στα εξωτερικευμένα ανήκουν η ελλειμματική προσοχή, η υπερικινητικότητα και η διαταραχή διαγωγής (Goodman et al., 2010). Οι Boyes κ.ά. (2016) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ΜΔ και ειδικότερα με δυσκολίες στην ανάγνωση διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο εσωτερικευμένης ή/και εξωτερικευμένης συμπεριφοράς. Σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι οι μαθητές με ΕΕΑ εμφάνισαν υψηλότερα ποσοστά εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Dahle & Knivserg, 2014· Charman et al., 2015· Δανοπούλου & Πίττα, 2020· Aro et al., 2021).

Οι καταστάσεις σύγχυσης, φόβου και ματαίωσης που βιώνουν οι μαθητές με ΕΕΑ λόγω της συνεχούς σχολικής τους αποτυχίας σε συνδυασμό με την απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς, τους συνομηλίκους και μερικές φορές τους γονείς, τους οδηγεί σε απόσυρση και αποξένωση (Hooley et al., 2020). Από τα ευρήματα αρκετών μελετών

προκύπτει ότι παιδιά και έφηβοι με ΜΔ και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) χαρακτηρίζονται από αυξημένο άγχος και κατάθλιψη σε σύγκριση με μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Gallegos et al., 2012· Mammarella et al., 2016· Francis et al., 2018· Bernhard et al., 2021). Οι δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με ΕΕΑ στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, η αδυναμία τους στην ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς και η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς, δυσκολεύουν την κατασκευή κοινωνικών σχέσεων (Parhiala et al., 2014· Schmidt et al., 2014). Μεγάλος όγκος ερευνών υποστηρίζει ότι οι εν λόγω μαθητές συχνά απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους, έχουν λίγους φίλους και δεν συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες στο σχολείο (Tarawneh, 2017· Avramidis et al., 2018).

Η εμφάνιση συμπτωμάτων υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής έχει διαπιστωθεί σε μαθητές με ΜΔ χωρίς να διαφαίνονται οι αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των δυο διαταραχών (Bélanger et al., 2018). Ωστόσο, το ποσοστό συννοσηρότητας της ΔΕΠΥ με τις ΜΔ κυμαίνεται από 31% έως 45% (DuPaul et al., 2013). Πρόσφατα, οι Altay και Görker (2018), εξετάζοντας μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), ανέφεραν ότι το 82,3% των συμμετεχόντων παρουσίασε συμπτώματα ή μη διαγνωσμένη συννοσηρότητα με ΔΕΠΥ. Επιβλαβής ψυχιατρική διαταραχή που εμφανίζεται συνήθως στην παιδική ηλικία ή την εφηβεία και χαρακτηρίζεται από αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά αποτελεί η Διαταραχή Διαγωγής (Fairchild et al., 2019). Βασικός παράγοντας που αυξάνει τις πιθανότητες προσβολής από τη συγκεκριμένη διαταραχή είναι η ύπαρξη της ΔΕΠΥ (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016). Επίσης, υπολογίζεται ότι το 20-30% των ατόμων κυρίως με αναγνωστικές δυσκολίες, εμφανίζουν και χαρακτηριστικά Διαταραχής Διαγωγής (Αστεριάδου & Νταφούλης, 2020).

1.2 Αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί μια μεταβαλλόμενη έννοια καθώς δύναται να αυξηθεί ή να μειωθεί καθ΄ όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (De Ruiter et al., 2017). Είναι η έννοια που αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού και αφορά στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Οι εκτιμήσεις του ατόμου για τον εαυτό του σχετίζονται είτε με συγκεκριμένους τομείς, όπως οι ακαδημαϊκές επιδόσεις, η εξωτερική εμφάνιση, οι κοινωνικές σχέσεις, είτε με τη γενική εικόνα που διατυπώνει γι’ αυτόν (von Soest et al., 2016). Σημαντική επίδραση ασκείται και από τις απόψεις της κοινωνίας για το άτομο (Kristin, 2011). Στη βιβλιογραφία παρατηρείται ότι οι μαθητές με ΕΕΑ παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα σχολικής αυτοεκτίμησης σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Alesi et al, 2014· Novita, 2016· Haft et al., 2019· Zuppardo et al., 2020).

Ειδικότερα, για τα άτομα με ΕΕΑ, παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής τους είναι, εκτός των γονέων, οι στάσεις των

εκπαιδευτικών και των συνομηλίκους τους (Lisle & Wade, 2014· Alexander-Passe, 2015· Gruenenfelder-Steiger et al., 2016· Zhao et al., 2019), τα επανειλημμένα βιώματα αποτυχίας τους στο σχολείο (Yuen et al., 2021), η μη έγκαιρη διάγνωσή τους (Leitão et al., 2017) και η φοίτησή τους στα Τμήματα Ένταξης (Πατηνιώτη & Πολυχρονοπούλου, 2014· Σουσαμίδου & Αναγνωστοπούλου, 2017).

Αν και η αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης προϋποθέτει την αυτοαναφορά του ατόμου, οι μαθητές ηλικίας κάτω των 12 ετών δυσκολεύονται να απαντήσουν σε συμβολικές ερωτήσεις ή να κατανοήσουν αφηρημένες δηλώσεις. Έτσι, οι ερευνητές προτείνουν πως η χρήση αξιολογήσεων από παρατηρητές είναι ένας τρόπος ελαχιστοποίησης των ανακριβειών αυτών (Coopersmith & Gilberts, 1982). Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως αξιόπιστος και έγκυρος φορέας πληροφόρησης σχετικά με την συμπεριφορά του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο (Μπίμπου κ.ά., 2001). Η αξιοποίηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ΕΕΑ έχει εκτενώς εξεταστεί στη βιβλιογραφία. Παρ' όλα αυτά παρατηρούνται ελλιπή στοιχεία για τη διερεύνηση συγκλίσεων ή αποκλίσεων στις απόψεις των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών γενικής τάξης.

2. Η έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη Σχολική Αυτοεκτίμηση και τις ψυχοκοινωνικές Δυνατότητες και Δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΕΕΑ, οι οποίοι φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης. Ειδικότερα, στόχος της είναι η σύγκριση των απόψεων των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών γενικής τάξης αναφορικά με τις παραπάνω μεταβλητές.

2.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Για την παρούσα ερευνητική προσπάθεια τέθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Σύμφωνα με τις απόψεις των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών ποιο είναι το επίπεδο της Σχολικής Αυτοεκτίμησης και των Δυνατοτήτων και Δυσκολιών στους μαθητές με ΕΕΑ;
2. Διαφοροποιούνται οι απόψεις ανάμεσα στους Ειδικούς Παιδαγωγούς και τους Εκπαιδευτικούς αναφορικά με το επίπεδο της Σχολικής Αυτοεκτίμησης και τις Δυνατότητες και Δυσκολίες μαθητών με ΕΕΑ;
3. Σε ποιον βαθμό υπάρχει συνάφεια μεταξύ των απόψεων των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών στο θέμα της Σχολικής Αυτοεκτίμησης και των Δυνατοτήτων και Δυσκολιών μαθητών με ΕΕΑ;

4. Σε ποιον βαθμό οι Ειδικοί Παιδαγωγοί και οι Εκπαιδευτικοί διακρίνουν διαφορές στη Σχολική Αυτοεκτίμηση και τις Δυνατότητες και Δυσκολίες μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ;
5. Οι Ειδικοί Παιδαγωγοί και οι Εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τους μαθητές με ΕΕΑ ανάλογα με το φύλο;

2.2 Διαδικασία

Για τη διεξαγωγή της μελέτης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο προωθήθηκε ηλεκτρονικά (μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και εφαρμογής google forms) σε δημοτικά σχολεία με Τμήματα Ένταξης σε όλη την Ελλάδα, ενώ παράλληλα διανεμήθηκε σε δημοτικά σχολεία του νομού Ιωαννίνων και του νομού Αττικής (δήμους Περιστερίου, Αιγάλεω και Χαϊδαρίου). Όλοι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τον σκοπό της συγκεκριμένης μελέτης και την ανωνυμία της διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ύστερα από συνεννόηση καλούνταν να απαντήσουν τα ερωτηματολόγια για μια περίπτωση μαθητή.

2.3 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 204 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 102 ήταν Ειδικοί Παιδαγωγοί (50%) που εργάζονταν σε Τμήματα Ένταξης και οι 102 ήταν Εκπαιδευτικοί γενικής τάξης (50%). Το 75,5% ήταν γυναίκες ενώ το 24,5% άνδρες. Οι περισσότεροι ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (89,7%). Όλοι οι συμμετέχοντες εργάζονταν σε δημόσια σχολεία σε διάφορους νομούς της Ελλάδας τη σχολική χρονιά που διεξήχθη η έρευνα (2021-2022). Στον παρακάτω πίνακα (1) παρουσιάζονται κάποια πρόσθετα χαρακτηριστικά τους.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του συνολικού δείγματος εκπαιδευτικών (n=204)

Ηλικία	23-32 (10,8%)	33-42 (13,2%)	43-52 (22,5%)		53< (53,4%)
Σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία (35,8%)	Παιδαγωγικό Δημοτικής (70,6%)		Παιδαγωγικό Ειδικής (7,4%)	
Έτη προϋπηρεσίας	0-5 (8,8 %)	6-10 (3,4%)	11-15 (7,4%)	16-20 (19,1%)	21< (61,3%)

Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν αφορούσαν σε 102 περιπτώσεις μαθητών με ΕΕΑ από τους οποίους οι 64 ήταν αγόρια και οι 38 ήταν κορίτσια. Στη συνέχεια ακολουθεί ο πίνακας (2) με στοιχεία των μαθητών.

Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΕΑ (n=102)

Τάξη Φοίτησης	Α΄ (2%)	Β΄ (9,8%)	Γ΄ (25,5%)	Δ΄ (21,6%)	Ε΄ (26,5%)	ΣΤ΄ (14,7%)
Κατηγορία ΕΕΑ	ΕΜΔ (52%)	ΓΜΔ* (26,5%)	ΔΕΠΥ (11,8%)	ΠΛΟ** (9,8%)		

*Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ) **Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας (ΠΛΟ)

2.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αξιολόγησης του Επιπέδου Αυτοεκτίμησης στο Σχολικό Πλαίσιο [Behavioral Academic Self-Esteem (BASE)] των Coopersmith και Gilberts. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 16 ερωτήσεις και εξετάζει πέντε δείκτες οι οποίοι βαθμολογούνται μέσω 5-βαθμης κλίμακας τύπου Likert. Από το άθροισμα των δεικτών προκύπτει ο συνολικός δείκτης Σχολικής Αυτοεκτίμησης. Οι δείκτες περιλαμβάνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών, την κοινωνική προσαρμογή, την αντίδραση στην αποτυχία, την αποδοχή από συνομηλίκους και την αυτοπεποίθηση.

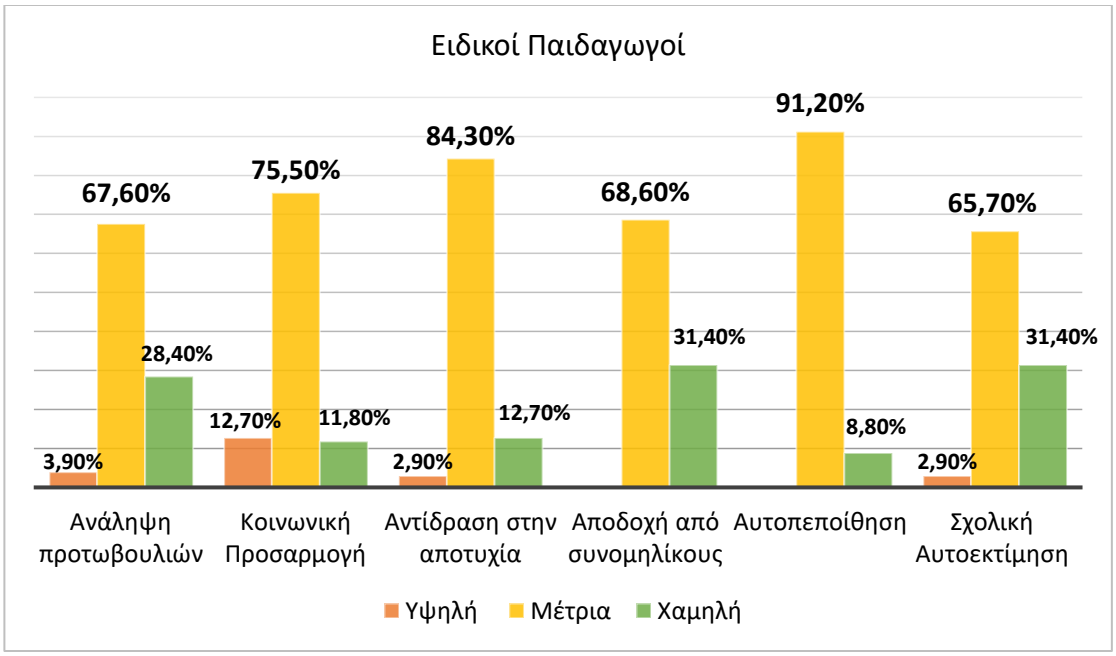
Για την αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών στο σχολικό πλαίσιο χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (ΕΔΔ) [Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)] του Goodman (1994, 1997) και συγκεκριμένα επιλέχθηκε η έκδοση για εκπαιδευτικούς, καθώς υπάρχει και έκδοση για παιδιά και γονείς. Το ΕΔΔ αποτελείται από 25 δηλώσεις/χαρακτηριστικές συμπεριφορές των παιδιών και περιλαμβάνει πέντε υποκλίμακες: Θετική κοινωνική συμπεριφορά, υπερκινητικότητα – διάσπαση προσοχής, διαταραχές συναισθήματος, σχέσεις με συνομηλίκους και διαταραχές διαγωγής. Από τις υποκλίμακες εξετάζονται οι τέσσερις τελευταίες από την πρόσθεση των οποίων προκύπτει ο Συνολικός Δείκτης Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (ΔΔ). Το ερωτηματολόγιο βαθμολογείται μέσω 3-βαθμης κλίμακας τύπου Likert.

Οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach είναι a=.896 (Συνολικός δείκτης Σχολικής Αυτοεκτίμησης) και a=.877 (Συνολικός δείκτης ΔΔ).

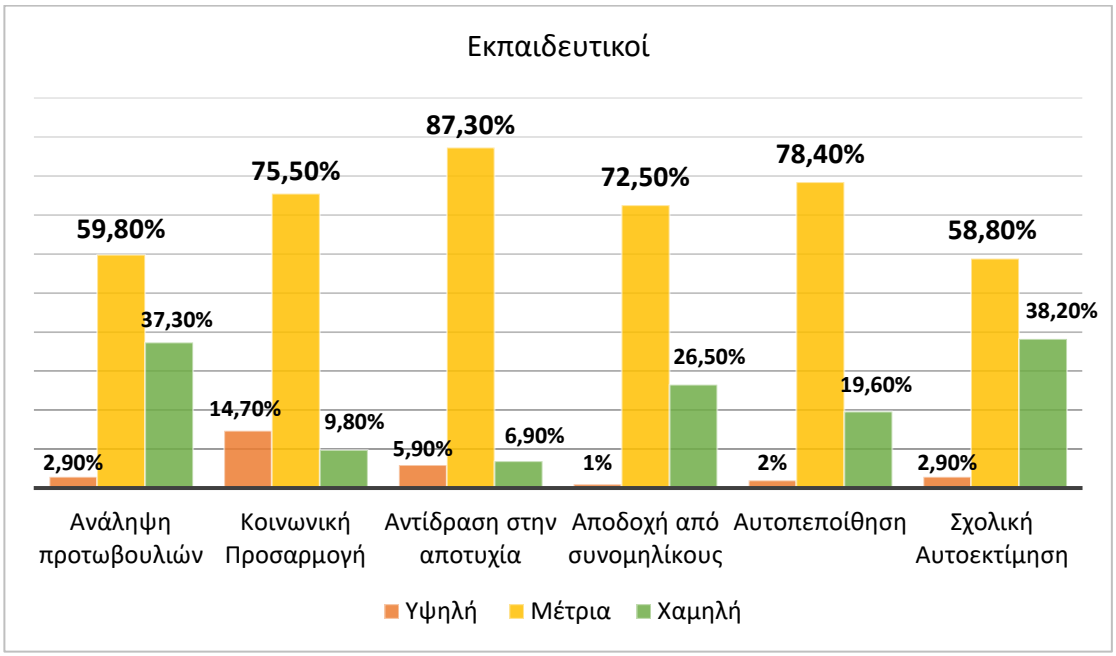
3. Αποτελέσματα

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τόσο οι Ειδικοί Παιδαγωγοί όσο και οι Εκπαιδευτικοί γενικής τάξης τοποθέτησαν την πλειοψηφία των μαθητών σε μέτριο επίπεδο Σχολικής Αυτοεκτίμησης σε όλους τους τομείς που εξετάζονται (Σχήμα 1 και 2).

Σχήμα 1: Επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών με ΕΕΑ στο σχολικό πλαίσιο σύμφωνα με τους ειδικούς παιδαγωγούς

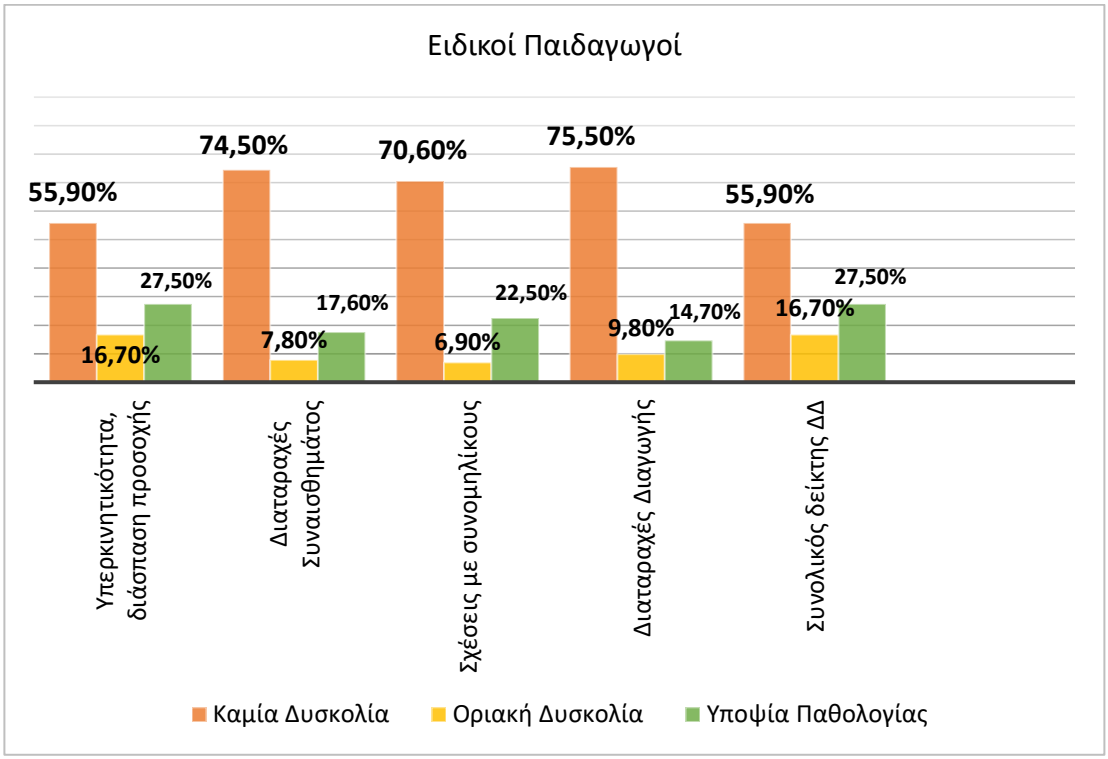


Σχήμα 2: Επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών με ΕΕΑ στο σχολικό πλαίσιο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς γενικής

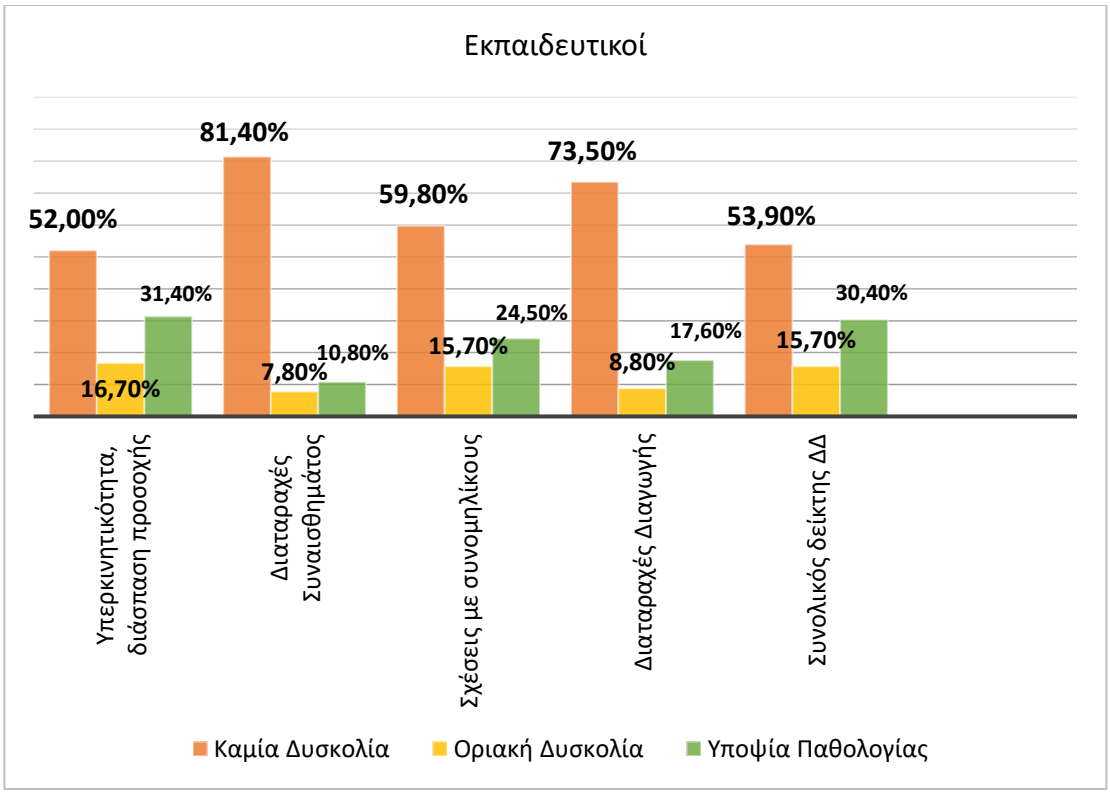


Οι δυο ομάδες συμμετεχόντων θεώρησαν επίσης ότι οι περισσότεροι μαθητές με ΕΕΑ δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στις επιμέρους διαστάσεις του ερωτηματολογίου ΔΔ (Σχήμα 3 και 4).

Σχήμα 3: Επίπεδο δυνατοτήτων και δυσκολιών των μαθητών με ΕΕΑ σύμφωνα με τους ειδικούς παιδαγωγούς

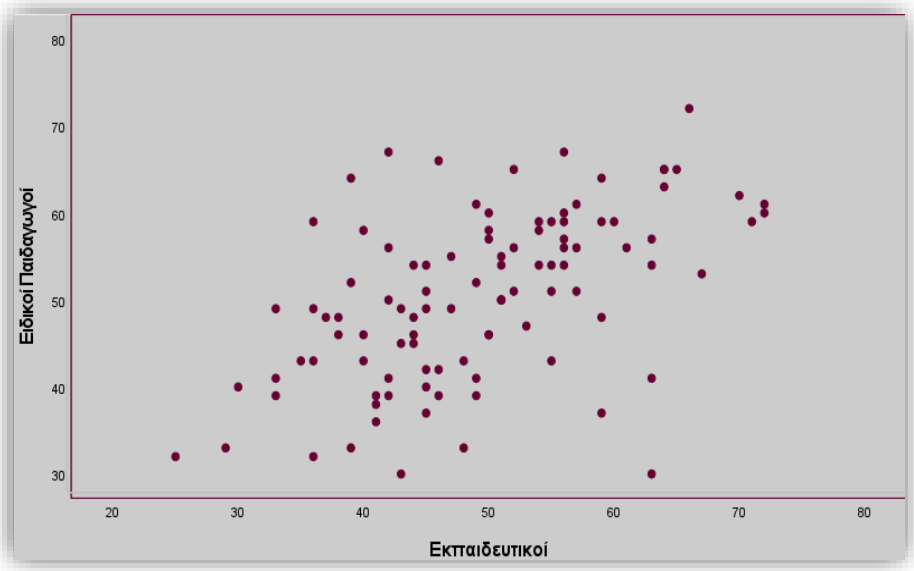


Σχήμα 4: Επίπεδο δυνατοτήτων και δυσκολιών των μαθητών με ΕΕΑ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς γενικής

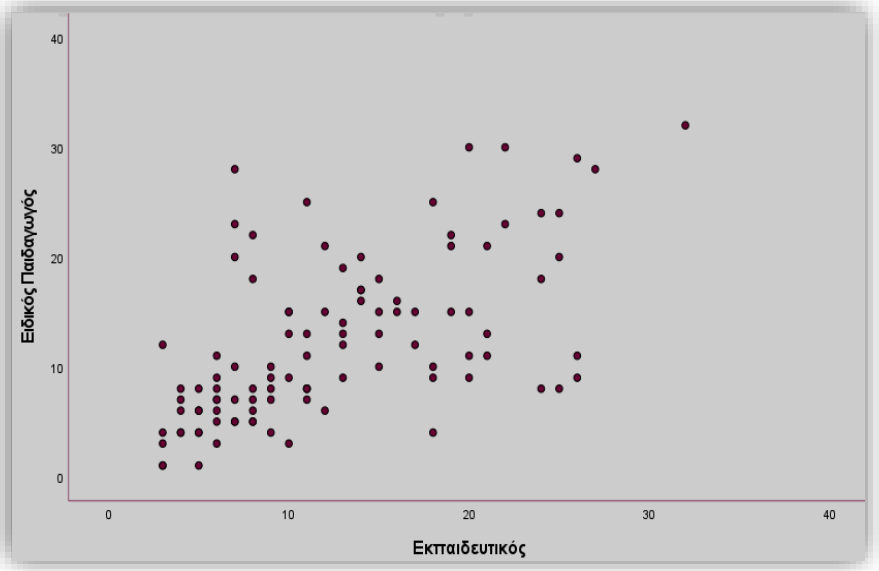


Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αποτέλεσε κύριο στόχο της παρούσας μελέτης, μέσω της υλοποίησης ελέγχου one-way ANOVA, δεν παρουσιάστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών σε κανέναν από τους τομείς της Αυτοεκτίμησης και των ΔΔ. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τη διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος το οποίο εξετάζει την πιθανή συνάφεια μεταξύ των απόψεων του δείγματος μέσω συντελεστή συσχέτισης Pearson. Παρατηρώντας τα διαγράμματα διασποράς διαπιστώνεται μέτρια συνάφεια στις απόψεις των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών ως προς τον συνολικό δείκτη Σχολικής Αυτοεκτίμησης (r=,535, p<,001) (Εικόνα 1) και ισχυρή συνάφεια στον συνολικό δείκτη ΔΔ (r=,603, p<,001) (Εικόνα 2).

Εικόνα 1: Διάγραμμα διασποράς του συνόλου της σχολικής αυτοεκτίμησης



Εικόνα 2: Διάγραμμα διασποράς του συνολικού δείκτη δυνατοτήτων και δυσκολιών



Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνώνται διαφορές μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών των ΕΕΑ σχετικά με την Αυτοεκτίμηση και τις ΔΔ μέσω ελέγχου one-way ANOVA. Από τις αναλύσεις παρατηρήθηκε ότι δεν προκύπτει καμία διαφορά μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ αναφορικά με τις απόψεις των Ειδικών Παιδαγωγών τόσο στη Σχολική Αυτοεκτίμησή τους όσο και στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου ΔΔ. Σε αντίθεση, οι Εκπαιδευτικοί γενικής τούς διαφοροποιούν σε διάφορους τομείς, όπως φαίνεται και στον πίνακα (3). Συγκεκριμένα, παρατηρώντας τον πίνακα προκύπτει ότι οι μαθητές με

ΕΜΔ έχουν υψηλότερα επίπεδα Σχολικής Αυτοεκτίμησης από τις υπόλοιπες ομάδες μαθητών με ΕΕΑ και αντιμετωπίζουν τις λιγότερες δυσκολίες στους τομείς ΔΔ που εξετάστηκαν, ενώ ο μαθητές με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες.

Πίνακας 3: Διαφορές στους τομείς της αυτοεκτίμησης και των δυνατοτήτων και δυσκολιών μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών

		Εκπαιδευτικοί				
		n	Μ.Ο.	Τ.Α.	*F*	*p*
Κοινωνική προσαρμογή	ΕΜΔ	53	11,34	2,46	4,25	,007**
	ΓΜΔ	27	9,63	2,68		
	ΔΕΠΥ	12	9,08	2,27		
	ΠΛΟ	10	9,80	3,46		
Αντίδραση στην αποτυχία	ΕΜΔ	53	7,51	1,38	4,69	,004**
	ΓΜΔ	27	6,74	1,56		
	ΔΕΠΥ	12	6,17	1,70		
	ΠΛΟ	10	6,00	2,16		
Αποδοχή από συνομηλίκους	ΕΜΔ	53	8,91	2,14	3,49	,019*
	ΓΜΔ	27	7,30	2,33		
	ΔΕΠΥ	12	8,00	2,00		
	ΠΛΟ	10	8,30	1,57		
Σχολική Αυτοεκτίμηση	ΕΜΔ	53	52,55	10,11	4,35	,006**
	ΓΜΔ	27	44,70	9,82		
	ΔΕΠΥ	12	47,25	7,85		
	ΠΛΟ	10	47,20	8,79		
		n	Μ.Ο.	Τ.Α.	*F*	*p*
Υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής	ΕΜΔ	53	4,94	2,15	3,22	,026*
	ΓΜΔ	27	5,63	2,06		
	ΔΕΠΥ	12	7,08	2,39		
	ΠΛΟ	10	5,30	2,54		

Σχέσεις με συνομηλίκους	ΕΜΔ	53	2,23	2,11	2,88	,040*
	ΓΜΔ	27	3,22	2,62		
	ΔΕΠΥ	12	4,08	2,15		
	ΠΛΟ	10	3,20	1,93		
Διαταραχές Διαγωγής	ΕΜΔ	53	1,28	1,89	3,15	,028*
	ΓΜΔ	27	1,85	2,16		
	ΔΕΠΥ	12	3,25	2,73		
	ΠΛΟ	10	2,60	3,06		
Συνολικός δείκτης ΔΔ	ΕΜΔ	53	10,43	6,11	4,62	,005**
	ΓΜΔ	27	13,44	6,96		
	ΔΕΠΥ	12	17,67	7,87		
	ΠΛΟ	10	14,50	6,88		

Σημείωση: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Τέλος, για την εξέταση διαφοροποιήσεων στους μαθητές με ΕΕΑ αναφορικά με το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε έλεγχος one-way ANOVA. Από τις απόψεις των Ειδικών Παιδαγωγών σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με το φύλο του μαθητή μόνο στον τομέα *Υπερκινητικότητας, διάσπασης προσοχής* (F=5,44, p=,022), όπου τα αγόρια (Μ.Ο.=5,58, Τ.Α.=2,38) φαίνεται να παρουσιάζουν περισσότερα συμπτώματα σε σχέση με τα κορίτσια (Μ.Ο.=4,42, Τ.Α.=2,50). Από τα αποτελέσματα των Εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η διαφοροποίηση των αγοριών και των κοριτσιών με ΕΕΑ είναι στατιστικά σημαντική σε περισσότερους τομείς (Πίνακας 4), με τα κορίτσια να σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα Σχολικής Αυτοεκτίμησης και τα αγόρια να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στους τομείς των ΔΔ.

Πίνακας 4: Διαφορές στους τομείς της αυτοεκτίμησης και των δυνατοτήτων και δυσκολιών σχετικά με το φύλο των μαθητών με ΕΕΑ σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών

		Εκπαιδευτικοί				
		n	Μ.Ο.	Τ.Α.	*F*	*p*
Κοινωνική προσαρμογή	Αγόρι	64	9,75	2,87	13,43	,001***
	Κορίτσι	38	11,68	1,99		

Αντίδραση στην αποτυχία	Αγόρι	64	6,63	1,63	9,83	,002**
	Κορίτσι	38	7,63	1,46		
Σχολική Αυτοεκτίμηση	Αγόρι	64	47,50	9,88	5,80	,018*
	Κορίτσι	38	52,39	10,01		
		n	Μ.Ο.	Τ.Α.	*F*	*p*
Υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής	Αγόρι	64	5,91	2,43	8,81	,004**
	Κορίτσι	38	4,58	1,69		
Διαταραχές Διαγωγής	Αγόρι	64	2,31	2,62	9,73	,002**
	Κορίτσι	38	,92	1,07		
Συνολικός δείκτης ΔΔ	Αγόρι	64	13,64	7,57	4,93	,029*
	Κορίτσι	38	10,53	5,41		

Σημείωση: *$p \leq 0{,}05$, **$p \leq 0{,}01$, ***$p \leq 0{,}001$

4. Συζήτηση

Κυριότερος παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή των προγραμμάτων ένταξης είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί αναγκαιότητα για την ομαλή λειτουργία τους. Η ευθύνη για την πρόοδο των μαθητών με ΕΕΑ είναι μοιρασμένη μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνεργάζονται για τη μαθησιακή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αυτών (Παπαδημητρίου & Τζιβινίκου, 2019). Σύμφωνα λοιπόν με τα ευρήματα, στις απόψεις των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών για τη Σχολική Αυτοεκτίμηση και τις ψυχοκοινωνικές ΔΔ των μαθητών με ΕΕΑ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές, γεγονός που φανερώνει πως το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης έχει ανεπτυγμένη συνεργασία και αντιλαμβάνεται τους μαθητές με τον ίδιο σχεδόν τρόπο. Το εύρημα αυτό είναι δύσκολο να γενικευθεί. Για ασφαλέστερα αποτελέσματα απαιτείται η επιβεβαίωσή τους από μελλοντικές μελέτες, οι οποίες θα διερευνήσουν διεξοδικότερα τα σημεία σύγκλισης ή απόκλισης στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει τον γνώμονα για να επιτευχθεί μια ομαλότερη συνεργασία μεταξύ τους, με στόχο την αποτελεσματικότερη παρέμβαση και την συναισθηματική και κοινωνική ενίσχυση των μαθητών με ΕΕΑ σε όλη τη σχολική τους πορεία.

Το συνολικό δείγμα της μελέτης κατέταξε την πλειοψηφία των μαθητών με ΕΕΑ σε μέτριο επίπεδο Σχολικής Αυτοεκτίμησης, εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Πατηνιώτη και Πολυχρονοπούλου (2014), στην οποία αναδείχθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης διέθεταν ικανοποιητική αυτοεκτίμηση.

Πάραυτα, το ποσοστό των μαθητών με ΕΕΑ που κατατάσσεται σε χαμηλό επίπεδο είναι αξιοσημείωτο και δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής σε όσους εμπλέκονται στη σχολική πραγματικότητα. Επιπλέον, το συνολικό δείγμα θεώρησε ότι οι περισσότεροι μαθητές με ΕΕΑ δεν παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες. Στους τομείς, ωστόσο, της *Υπερκινητικότητας, διάσπασης προσοχής* και του *Συνολικό δείκτη ΔΔ,* το ποσοστό των μαθητών που παρουσιάζουν οριακή δυσκολία και υποψία παθολογίας είναι ιδιαίτερα αυξημένο σύμφωνα με τις απόψεις και των δυο ομάδων του δείγματος. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, οι οποίες εξετάζοντας διαφορετικές περιπτώσεις μαθητών με ΕΕΑ κατέδειξαν αυξημένα επίπεδα εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων και υψηλά επίπεδα υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής (Terras et al., 2009· Charman, 2015· Aro et al., 2021). Ειδικότερα από τις εκτιμήσεις του συνολικού δείγματος οι μαθητές με ΕΕΑ αντιμετωπίζουν κυρίως δυσκολίες εξωτερικευμένης μορφής, όπως έχει διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες (Turunen et al., 2019· Boyes et al., 2020), στις οποίες σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν εύκολα να εντοπίσουν εσωτερικευμένα προβλήματα μεταξύ των μαθητών, ενώ αξιολογούν με ακρίβεια τα εξωτερικευμένα προβλήματα.

Διαφορές στις απόψεις του δείγματος εντοπίστηκαν στις περιπτώσεις ΕΕΑ και στο φύλο των μαθητών. Σε αντίθεση με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς, οι Εκπαιδευτικοί γενικής διαφοροποίησαν τους μαθητές με ΕΜΔ από τις υπόλοιπες ομάδες, αφού οι τελευταίοι σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα στους τομείς της Αυτοεκτίμησης. Στις ΔΔ οι μαθητές με ΔΕΠΥ θεωρήθηκαν εκείνοι που αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες. Όπως υποστηρίζεται και στη σχετική βιβλιογραφία οι μαθητές με ΔΕΠΥ διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο εμφάνισης συμπτωμάτων διαταραχής διαγωγής (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016) και αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στις σχέσεις τους με συνομηλίκους (Kouvava et al., 2022).

Αναφορικά με τις διαφορές στο φύλο των μαθητών οι Ειδικοί Παιδαγωγοί φάνηκε να μην τους διαφοροποιούν ως προς τη Σχολική Αυτοεκτίμηση και τους περισσότερους τομείς ΔΔ, εύρημα που υποστηρίζεται και σε άλλες έρευνες (Alesi et al., 2014· Pathrikar, 2016· Δανοπούλου & Πίττα, 2020). Αντίθετα, σύμφωνα με τις απόψεις των Εκπαιδευτικών γενικής τάξης, τα κορίτσια έχουν υψηλότερα επίπεδα Σχολικής Αυτοεκτίμησης από τα αγόρια, όπως διαπιστώθηκε και στην έρευνα των Σουσαμίδου και Αναγνωστοπούλου (2017). Επίσης, οι Εκπαιδευτικοί γενικής θεωρούν ότι τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερες δυσκολίες εσωτερικευμένης και εξωτερικευμένης μορφής από τα κορίτσια, αποτελέσματα που επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες (Dahle & Knivserg, 2014· Sridevi et al., 2015). Οι διαφορές αυτές στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν αν αναλογιστεί κανείς ότι ο Εκπαιδευτικός γενικής τάξης έρχεται σε επαφή με τον μαθητή περισσότερες ώρες από τον Ειδικό Παιδαγωγό. Σε αυτές τις λίγες ώρες διδασκαλίας ο Ειδικός Παιδαγωγός είναι δύσκολο να αντλήσει θετικά ή

αρνητικά στοιχεία του μαθητή, σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα και δραστηριότητες όπου δίνονται πρόσθετες ευκαιρίες παρατήρησης άλλων δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών.

Καταληκτικά, η αντιμετώπιση των ΕΕΑ και των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών που πολλές φορές παρουσιάζουν οι μαθητές, συνδέεται άρρηκτα με τον ρόλο και τη συμβολή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ως καθημερινοί παρατηρητές της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού μπορούν να συμβάλλουν τα μέγιστα στην ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους αλλά και της κοινωνικοποίησής τους μέσω των ευκαιριών που προσφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η στενή συνεργασία των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΕΑ στον γνωστικό και ψυχοκοινωνικό τομέα.

5. Περιορισμοί έρευνες -προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Βασικός περιορισμός της εν λόγω μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση του θέματος υπό το πρίσμα των απόψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες ενδεχομένως να διαφοροποιούνται με τα πραγματικά χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των μαθητών. Σε μελλοντική έρευνα προτείνεται οι παράμετροι αυτοί να διερευνηθούν για κάθε ομάδα μαθητών με ΕΕΑ ξεχωριστά καθώς και η συνεξέταση των απόψεων των γονέων αλλά και των ίδιων των μαθητών, ώστε να αντληθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα τα οποία και θα αξιοποιηθούν για τη δημιουργία παρεμβάσεων που θα στοχεύουν στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών.

Βιβλιογραφία

Alesi, M., Rappo, G. & Pepi, A. (2014). Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities. *Journal of Psychological Abnormalities in Children, 3*(3), 125. doi:10.4172/2329-9525.1000125

Altay, A. M. & Görker, I. (2018). Assessment of Psychiatric Comorbidity and WISC-R Profiles in Cases Diagnosed with Specific Learning Disorder according to DSM-5 Criteria. *Archives of Neuropsychiatry 55*(2), 127-134. doi:10.5152/npa.2017.18123

Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A-K., Ahonen, T. & Rescorla, L. (2021). Learning Disabilities Elevate Children's Risk for Behavioral-Emotional Problems: Differences Between LD Types, Genders, and Contexts. *Journal of Learning Disabilities*. doi:10.1177/00222194211056297

Αστεριάδου, Φ. Γ. & Νταφούλης, Β. Α. (2020). Διαταραχή της Διαγωγής. Στο Γ. Σίμος & Ο. Ζηκοπούλου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία: Ένας οδηγός για τους φοιτητές των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών* (σ. 178-203). Αθήνα: Gutenberg.

Avramidis, E., Avgeri, G. & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 221-234. doi:10.1080/08856257.2018.1424779

Bélanger, S. A., Andrews, D., Gray, C. & Korczak, D. (2018). ADHD in children and youth: Part 1—Etiology, diagnosis, and comorbidity. *Paediatrics & Child Health, 23*(7), 447-453. doi:10.1093/pch/pxy109

Bernhard, A., Mayer, J. S., Fann, N. & Freitag, C. M. (2021). Cortisol response to acute psychosocial stress in ADHD compared to conduct disorder and major depressive disorder: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 127,* 899-916. doi:10.1016/j.neubiorev.2021.06.005

Boyes, M. E., Leitao, S., Claessen, M., Badcock, N. A. & Nayton, M. (2016). Why Are Reading Difficulties Associated with Mental Health Problems? *Dyslexia, 22*(3), 263-266. doi:10.1002/dys.1531

Boyes, M. E., Leitão, S., Claessen, M., Badcock, N. A. & Nayton, M. (2020). Correlates of externalising and internalising problems in children with dyslexia: An analysis of data from clinical casefiles. *Australian Psychologist, 55*(1), 62-72. doi:10.1111/ap.12409

Charman, T., Ricketts, J., Dockrell, J. E., Lindsay, G. & Palikara, O. (2015). Emotional and behavioural problems in children with language impairments and children with autism spectrum disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders, 50*, 84-93. doi:10.1111/1460-6984.12116

Coopersmith, S. & Gilberts, R. (1982). *Behavioral Academic Self-Esteem: A Rating Scale*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Dahle, A. E. & Knivsberg, A. M. (2014). Internalizing, externalizing and attention problems in dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research, 16*(2), 179-193. doi:10.1080/15017419.2013.781953

Δανοπούλου, Ε. Ε. & Πίττα, Ε. (2020). Συνύπαρξη Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών κα Προβλημάτων Συμπεριφοράς στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, 2*(2), 7-29. Ανακτήθηκε από https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/891

De Ruiter, N. M. P., Van Geert, P. L. C. & Kunnen, E. S. (2017). Explaining the "How" of Self-Esteem Development: The Self-Organizing Self-Esteem Model. *Review of General Psychology, 21*(1), 49-68. doi:10.1037/gpr0000099

Doikou-Avlidou, M. (2015). The Educational, Social and Emotional Experiences of Students with Dyslexia: The Perspective of Postsecondary Education Students. *International Journal of Special Education*, *30*(1), 132-145. Ανακτήθηκε από https://eric.ed.gov/?id=EJ1094794

DuPaul, G. J., Gormley, M. J. & Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for Assessment and Treatment. *Journal of Learning Disabilities*, *46*(1), 43-51. doi:10.1177/0022219412464351

Fairchild, G., Hawes, D. J., Frick, P. J., Copeland, W. E., Odgers, C. L., Franke, B., Freitag, C. M. & De Bito, S. A. (2019). Conduct disorder. *Nature Reviews Disease Primers, 5*(43). doi:10.1038/s41572-019-0095-y

Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L. & McArthur, G. M. (2018). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 67,* 45-60. doi:10.1016/j.cpr.2018.09.002

Gallegos, J., Langley, A. & Villegas, D. (2012). Anxiety, Depression, and Coping Skills Among Mexican School Children: A Comparison of Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *35*(1), 54-61. doi:10.1177/0731948711428772

Goodman, A., Lamping, D. L. & Ploubidis, G. B. (2010). When to Use Broader Internalising and Externalising Subscales Instead of the Hypothesised Five Subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British Parents, Teachers and Children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(8), 1179-1191. doi:10.1007/s10802-010-9434-x

Gruenenfelder-Steiger, A. E., Harris, M. A. & Fend, H. A. (2016). Subjective and objective peer approval evaluations and self-esteem development: A test of reciprocal, prospective, and long-term effects. *Developmental Psychology, 52*(10), 1563-1577. doi:10.1037/dev0000147

Haft, S. L., Chen, T., LeBlanc, C., Tencza, F. & Hoeft, F. (2019). Impact of mentoring on socio-emotional and mental health outcomes of youth with learning disabilities and attention-deficit hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Mental Health, 24*(4), 318-328. doi:10.1111/camh.12331

Hooley, J. M., Butcher, J. N., Nock, M. K. & Mineka, S. (2020). *Ψυχοπαθολογία* (Μ. Γεωργιάδη, Α. Καλαϊτζάκη, Β. Κανελλοπούλου, Α. Κούτρα & Β. Σιαφάκα (Επιμ.). Αθήνα: Utopia.

Kempe, C., Gustafson, S. & Samuelsson, S. (2011). A longitudinal study of early reading difficulties and subsequent problem behaviors. *Scandinavian Journal of Psychology, 52*(3), 242-250. doi:10.1111/j.1467-9450.2011.00870.x

Kouvava, S., Antonopoulou, K., Ralli, A. M., Kokkinos, C. M. & Maridaki-Kassotaki, K. (2022). Children's vocabulary and friendships: A comparative study between children with and without Specific Learning Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Dyslexia*, 1– 17. doi:10.1002/dys.1709

Kristin, D. N. (2011). Self-Compassion, Self-Esteem, and Well-Being. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 1-12. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x

Lisle, K. & Wade, T. J. (2013). Does the Presence of a Learning Disability Elicit a Stigmatization? *British Journal of Education, Society & Behavioural Science 4(2),* 211-225. Ανακτήθηκε από https://digitalcommons.bucknell.edu/fac_journ/575/

Livingston, E. M., Siegel, L. S. & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties, 23*(2), 107-135. doi:10.1080/19404158.2018.1479975

Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F. & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and Depression in Children with Nonverbal Learning Disabilities, Reading Disabilities, or Typical Development. *Journal of Learning Disabilities*, *49*(2), 130-139. doi:10.1177/0022219414529336

Μανιαδάκη, Κ. & Κάκουρος, Ε. (2016). *Η διαχείριση της ΔΕΠ-Υ: Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπίμπου, Ι., Κιοσσέογλου, Γ. & Στογιαννίδου, Α. (2001). Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. *Ψυχολογία, 8*(4), 506-525.

Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education, 31*(2), 279-288. doi:10.1080/08856257.2015.1125694

Παπαδημητρίου, Π. & Τζιβινίκου, Σ. (2019). Τμήματα Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: κριτική θεώρηση των διαδικασιών και μέσων αξιολόγησης και παρέμβασης που υιοθετούνται. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9,* 565-578. doi:10.12681/edusc.3156

Parhiala, P., Torppa, M., Eklund, K., Aro, T., Poikkeus, A. M., Heikkilä, R. & Ahonen, T. (2014). Psychosocial Functioning of Children with and without Dyslexia: A Follow-up Study from Ages Four to Nine. *Dyslexia, 21*(3), 197-211. doi:10.1002/dys.1486

Pathrikar, K. R. (2016). A study on perceived social support and self-esteem in children with and without learning disability. *Indian Journal of Mental Health, 3*(3), 271-277. Ανακτήθηκε από https://indianmentalhealth.com/pdf/2016/vol3-issue3/Original_research_article_4.pdf

Πατηνιώτη, Δ. & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1,* 199-210. doi:10.12681/edusc.246

Schmidt, M., Prah, A. & Čagran, B. (2014). Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. *Educational Studies, 40*(4), 407-422. doi:10.1080/03055698.2014.930339

Σουσαμίδου, Α. & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2017). Η Αυτοεκτίμηση και Κοινωνική Αποδοχή Μαθητών Τμημάτων Ένταξης. *Επιστήμες Αγωγής, 1,* 7-20. Ανακτήθηκε από https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/284

Sridevi, G., George, A. G., Sriveni, D. & Rangaswamy, K. (2015). Learning Disability and Behaviour Problems among School Going Children. *Journal of Disability Studies, 1*(1), 4-9. Ανακτήθηκε από http://www.pubs.iscience.in/journal/index.php/jds/article/view/280

Tarawneh, R. (2017). Friendship Skills of Students with Learning Disabilities in Jordan from the Perspectives of Their Teachers and the Effect of Some Variables on It. *Open Journal of Social Sciences 5*(8), 136-150. doi:10.4236/jss.2017.58011

Terras, M. M., Thompson, L. C. & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia, 15*(4), 304-327. doi:10.1002/dys.386

Turunen, T., Kiuru, N., Poskiparta, E., Niemi, P. & Nurmi, J-E. (2019). Word Reading Skills and Externalizing and Internalizing Problems from Grade 1 to Grade 2—Developmental Trajectories and Bullying Involvement in Grade 3. *Scientific Studies of Reading, 23*(2), 161-177. doi:10.1080/10888438.2018.1497036

von Soest, T., Wichstrøm, L. & Kvalem, I. L. (2016). The Development of Global and Domain-Specific Self-Esteem From Age 13 to 31. *Journal of Personality and Social Psychology, 110*(4), 592-608. doi:10.1037/pspp0000060

Yuen, H. K., Spencer, K., Kirklin, K., Edwards, L. & Jenkins, G. R. (2021). Contribution of a virtual magic camp to enhancing self-esteem in children with ADHD: A pilot study. *Health Psychology Research, 9*(1). doi:10.52965/001c.26986

Zhao, F., Li, S., Li, T. & Yu, G. (2019). Does Stereotype Threat Deteriorate Academic Performance of High School Students with Learning Disabilities? The Buffering Role of Psychological Disengagement. *Journal of Learning Disabilities*, *52*(4), 312-323. doi:10.1177/0022219419849107

Zuppardo, L., Fuentes, A. R., Pirrone, C. & Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dyslexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Psicologia Educativa, 26*(2), 175-183. doi:10.5093/psed2020a4

Ανίχνευση και πρώιμη παρέμβαση στις δυσκολίες λόγου και ομιλίας σε νήπια: απόψεις Νηπιαγωγών

Χρυσούλα Τζίνα-Θεοδοσία
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
pel100050@uoi.gr
Γαρυφαλιά Χαριτάκη
Διδάσκουσα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
g.charitaki@uoi.gr

Περίληψη
Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει την ενημερότητα των νηπιαγωγών σχετικά με την ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας σε νήπια έως 6 ετών. Για τη διερεύνηση του προαναφερθέντος σκοπού, υιοθετήθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με την επίδοση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς σε νηπιαγωγούς. Η επιλογή του δείγματος έγινε μέσω συμπτωματικής δειγματοληψίας. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν *N=88* νηπιαγωγοί ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης. Μέσω της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων των κυρίων συνιστωσών διερευνήθηκαν οι γνώσεις των νηπιαγωγών ως προς τη λογοθεραπευτική παρέμβαση. Η στατιστική ανάλυση κατέδειξε ότι δημιουργούνται τρεις παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 63.029% της συνολικής διακύμανσης. Έτσι, η ενημερότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη λογοθεραπευτική παρέμβαση σχετίζεται με γενικότερες δυσκολίες που αφορούν τις διαταραχές λόγου και ομιλίας (*36.651%*), την ηλικιακή ομάδα αναφοράς (*15.423%*), καθώς και με κοινές δυσκολίες της ομιλίας (*10.955%*). Ιδιαίτερα ελλείμματα, ως προς τις γνώσεις των νηπιαγωγών στο πεδίο, σημειώνονται όσον αφορά στον τρίτο παράγοντα. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσει τις περιπτώσεις στις οποίες ένα νήπιο έπρεπε να παραπεμφθεί για λογοθεραπευτική αξιολόγηση. Η συζήτηση των ευρημάτων γίνεται με άξονα την πρακτική εφαρμογή των ευρημάτων. Πιο συγκεκριμένα, συζητώνται οι επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών σε ζητήματα που αφορούν στην ανάπτυξη λόγου κι ομιλίας των νηπίων προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις-κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, διαταραχές λόγου, απόψεις νηπιαγωγών

Abstract
The present study attempts to investigate the awareness of kindergarten teachers about the development of speech and language in toddlers up to 6 years old. To investigate the aforementioned purpose, the quantitative methodological approach was adopted, by

delivering self-report questionnaires to kindergarten teachers. The sample was selected by random sampling. More specifically, the sample consisted of N = 88 private and public education kindergarten teachers. Through the exploratory analysis of the factors of the main components, the knowledge of the kindergarten teachers regarding the speech therapy intervention was investigated. The statistical analysis showed that three factors are created, which explain 63.029% of the total variance. Thus, teachers' awareness of speech therapy intervention is related to general difficulties related to speech and language disorders (36.651%), the reference age group (15.423%), as well as common speech difficulties (10.955%). Particular deficits in the knowledge of kindergarten teachers in the field are noted with regard to the third factor. In addition, it was observed that the majority of kindergarten teachers were not able to identify the cases in which a toddler should be referred, evaluated, and determined eligible, early intervention services. The findings are discussed regarding their practical applications. More specifically, the training needs of kindergarten teachers are discussed in issues related to the development of speech and language of preschool toddlers.

Keywords: pre-school education, speech disorders, views of kindergarten teachers

0. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας είναι σημαντική για όλα τα παιδιά, ιδίως για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτή η ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος κατά την οποία ο εγκέφαλος και οι διανοητικές, σωματικές, συναισθηματικές, και συμπεριφορικές διαδικασίες αναπτύσσονται ραγδαία (Zabeli & Gjelaj, 2020). Οι Grantham-McG et al. (2007, όπως αναφ. στους Zabeli & Gjelaj, 2020) υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη του εγκεφάλου τροποποιείται από την ποιότητα του περιβάλλοντος. Έτσι, έχει εστιαστεί το ενδιαφέρον της σύγχρονης κοινωνίας και της επιστήμης στη σημαντικότητα αυτών των χρόνων αλλά και στην κατάλληλη κατάρτιση των εμπλεκομένων στη διαδικασία αυτή. Οι νηπιαγωγοί αποτελούν τους πρώτους φορείς μάθησης για το παιδί, ύστερα από την οικογένεια, και κρίνεται σκόπιμη η ενημερότητά τους σε θέματα που αφορούν την τυπική και μη ανάπτυξη του παιδιού.

Για τα παιδιά τα οποία εμφανίζουν μη τυπική ανάπτυξη επικρατεί ο όρος *παιδιά με ειδικές ανάγκες* και αφορά εκείνα με αναπτυξιακές διαταραχές ποικίλης φύσης και βαθμών, όπως νοητική αναπηρία, προβλήματα όρασης, προβλήματα ακοής, σωματικές διαταραχές, δυσκολίες επικοινωνίας ή συναισθηματικές και διαταραχές συμπεριφοράς. Γενικά ο όρος αυτός περιλαμβάνει οποιονδήποτε εμφανίζει δυσκολία πρόσβασης στη μαθησιακή διαδικασία ή την εκπαίδευση γενικότερα (Zabeli & Gjelaj, 2020) Για τα άτομα που εμφανίζουν τις παραπάνω δυσκολίες συνίσταται η όποια μορφής παρέμβαση θεωρείται κατάλληλη, ανάλογα με τη δυσκολία του ατόμου, προκειμένου να μπορούν

να ενταχθούν στο υπόλοιπο σύνολο. Σύμφωνα με τη Unicef, ο όρος *ένταξη* χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον πιο αποτελεσματικό τρόπο ώστε να δοθεί σε όλα τα παιδιά μια δίκαιη ευκαιρία να πάνε στο σχολείο, να μάθουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να εξελιχθούν. Οι Henninger & Grupta (2014 όπως αναφ. στους Zabeli & Gjelaj, 2020) αναφέρουν ότι η ένταξη είναι προς το συμφέρον όλων των παιδιών και εφαρμόζεται αποτελεσματικότερα όσο το δυνατόν νωρίτερα. Σε αυτήν την προσπάθεια βοήθειας των μαθητών με μη τυπική ανάπτυξη, πέραν των παιδαγωγών, εμπλέκονται και άλλες ειδικότητες επαγγελματιών, όπως λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγοι, αναπτυξιολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, παιδίατροι, νευρολόγοι, κ.ά.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στις γνώσεις και τις απόψεις των νηπιαγωγών σε θέματα που αφορούν τα προβλήματα ανάπτυξης λόγου και ομιλίας των νηπίων καθώς και στη συμβολή της λογοθεραπευτικής παρέμβασης, παρατηρήθηκε μικρό μέγεθος ανάλογης βιβλιογραφίας. Βασιζόμενοι στα παραπάνω καθίσταται σαφής η σημασία της παρούσας έρευνας.

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η ενημερότητα των νηπιαγωγών σε θέματα που αφορούν την τυπική ή μη ανάπτυξη των νηπίων έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας τις τελευταίες δεκαετίες. Η ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας σκοπό έχει να καταγράψει και να διερευνήσει απόψεις, οι οποίες αφορούν ταυτοχρόνως και τα δικά μας ερευνητικά ερωτήματα.

Παρά τη θετική στάση των νηπιαγωγών για την ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με τα προβλήματα λόγου και ομιλίας, παρατηρείται η μη επαρκής επιμόρφωσή τους στον τρόπο διαχείρισης των ατόμων αυτών και την τελική ένταξή τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες των Avramidis και Bayliss (2000), Avramidis και Kalyva (2007), Koutrouba, Vamvakari και Theodoropoulos (2008), Sharma et al. (2012), όπου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ζητούν περισσότερη υποστήριξη, κίνητρα, πόρους, εκπαίδευση και χρόνο για την απόκτηση ανάλογων επαγγελματικών προσόντων. Και οι Agaliotis και Kalyva (2009), Dias και Cadime (2015), Kwon et al. (2017), υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι της προσχολικής ηλικίας χρειάζονται άμεσα περισσότερη εκπαίδευση και ευκαιρίες ώστε να μάθουν για τις αναπηρίες και την ένταξη των ατόμων αυτών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και γενικότερα να αναπτύξουν θετικές στάσεις προς τις αναπηρίες. Ενώ οι Stemberg και Kiswarday (2017) μέσα από την έρευνά τους ανακάλυψαν ότι οι δάσκαλοι προσχολικής ηλικίας και οι δάσκαλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που παρακολούθησαν επιμορφώσεις για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη.

Σε ό, τι αφορά την ενημερότητα των νηπιαγωγών σε θέματα λογοθεραπευτικής παρέμβασης σε ένα νήπιο, έρευνα των Uysal et al. (2019) καταδεικνύει πως τα επίπεδα γνώσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τα παιδιά με διαταραχή ομιλίας/λόγου είναι περιορισμένη. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι έχουν λίγη ή καθόλου εμπειρία με παιδιά με προβλήματα ομιλίας/λόγου και δεν αισθάνονται ικανοί να τα αναλάβουν και να τα διδάξουν. Επιπλέον, δεν έχουν λάβει καμία ενημέρωση για αυτήν την ομάδα παιδιών στην εκπαιδευτική τους ζωή. Αντίθετα, ως οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες πηγές πληροφοριών των εκπαιδευτικών, για να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις διαταραχές λόγου και ομιλίας, αναφέρονται τα Μ.Μ.Ε και σχετικά βιβλία. Εξίσου σημαντικό εύρημα αποτελεί ότι οι εκπαιδευτικοί, δεν ενημερώνονται από τους γονείς, τους δασκάλους ειδικής αγωγής ή τον σχολικό σύμβουλο για τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με προβλήματα λόγου και γλωσσικές διαταραχές. Η διεπιστημονική συνεργασία των παραπάνω ατόμων έχει πολλά πλεονεκτήματα, όπως την ανταλλαγή γνώσεων και δεξιοτήτων που φάνηκαν να αποκτούν οι μαθητές κατά τη θεραπεία τους στο σχολικό περιβάλλον, όπου περνούν τον περισσότερο χρόνο τους, αλλά και να ακολουθούν μια κοινή πορεία στις προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις τόσο του προγράμματος σπουδών όσο και της θεραπείας των παιδιών.

Οι Baxter et al. (2009) παρουσιάζοντας ευρήματα από την έρευνά τους έδειξαν ότι ένα μέρος των συμμετεχόντων δεν γνώριζε ή δεν ήταν σίγουρο για τις λογοθεραπευτικές διαδικασίες, όπως πώς να παραπέμψει ένα παιδί σε λογοθεραπευτή ή πώς να επικοινωνήσει με ένα παιδί με προβλήματα στον λόγο και την ομιλία του. Τα παραπάνω υποδηλώνουν ότι είναι ανάγκη οι υπηρεσίες πρώιμης λογοθεραπευτικής παρέμβασης να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους, ώστε να γίνουν κατανοητές οι διαδικασίες που ακολουθούν από τα σχολεία. Επιπλέον, η μελέτη διαπίστωσε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν ήταν ενημερωμένοι σχετικά με τις παροχές των λογοθεραπευτών. Αυτό είναι ανησυχητικό καθώς στα περισσότερα σχολεία ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών είναι να συντονίζει την ειδική παροχή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Καθώς τα παιδιά με διαφορετικούς τύπους προβλημάτων επικοινωνίας είναι πλέον ενσωματωμένα σε μια κλασσική τάξη, φαίνεται σημαντικό να υπάρχουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την παραπομπή και την επικοινωνία, έτσι ώστε το προσωπικό να έχει πρόσβαση στις υπηρεσίες υποστήριξης και παροχή συμβουλών από τις υπηρεσίες πρώιμης λογοθεραπευτικής παρέμβασης. Αυτή η έρευνα ανέδειξε ότι η ενημερότητα και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά μαθήματα γύρω από θέματα Ειδικής Αγωγής ήταν απογοητευτικά. Συγκεκριμένα, το 50% του προσωπικού γνώριζε κάποιο από τα μαθήματα κατάρτισης, ενώ το 17% του προσωπικού δεν είχε παρακολουθήσει κανένα σχετικό μάθημα. Αυτά τα ευρήματα απηχούν σε εκείνα του Sadler (2005) που αναφέρουν ότι λιγότερο από τους μισούς εκπαιδευτικούς είχαν

παρακολουθήσει οποιαδήποτε μορφή ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης όσον αφορά τα παιδιά με επικοινωνιακές δυσκολίες. Ο Sadler προτείνει ότι αυτό μπορεί να είναι λόγω μη παροχής τέτοιων μαθημάτων κατά τα ακαδημαϊκά έτη των εκπαιδευτικών.

Η σημασία της συνεργασίας των νηπιαγωγών με τους λογοθεραπευτές αποδεικνύεται και από την έρευνα των Glover et al. (2015) οι οποίοι αναφέρουν ότι οι ανάγκες ομιλίας, γλώσσας και επικοινωνίας είναι διαδεδομένες μεταξύ των ηλικιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Η συνεργασία μεταξύ λογοθεραπευτών και εκπαιδευτικών είναι επωφελής για την υποστήριξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών. Εκπαιδευτικοί και λογοθεραπευτές εξέφρασαν την επιθυμία για αυξημένη εκπαίδευση και γνώση και πιο συνεργατική πρακτική. Επίσης, δήλωσαν απογοητευμένοι για τις αντιληπτές συστημικές ανεπάρκειες όσον αφορά τη χρηματοδότηση, το προσωπικό και τους πόρους. Τα ευρήματα από αυτήν τη μελέτη υποδηλώνουν ότι πρέπει να γίνει αλλαγή στην παροχή υπηρεσιών σε ατομικό, διαπροσωπικό και οργανωτικό επίπεδο, ώστε η συνεργασία και η παρέμβαση να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας και να δοθεί μια επιπλέον υποστήριξη στις οικογένειες και τους επαγγελματίες που εργάζονται με αυτά.

Όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Glover et al. (2015, 25), *"Τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές χρειάζονται βοήθεια, ας τους δώσουμε λίγη"*. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω βελτίωσης της πρακτικής. Συγκεκριμένα, τα θέματα που προέκυψαν από αυτήν τη μελέτη υποδηλώνουν ότι οι τρέχουσες πρακτικές θα μπορούσαν να βελτιωθούν σε τρία επίπεδα προκειμένου να καταστεί βέβαιο ότι τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας λαμβάνουν τη βοήθεια που χρειάζονται: 1) ατομικό (γνώση και δεξιότητες), 2) διεπαγγελματικό (συνεργασία και υποστήριξη) και 3) οργανωτικό (συστήματα). Και στη συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν περισσότερη γνώση της τυπικής ομιλίας και της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών και αποτελεσματικές δεξιότητες για να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά στην τάξη, ενώ οι λογοθεραπευτές επιθυμούν περαιτέρω γνώση σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών.

Σε επίπεδο προϋπηρεσίας, βελτιώσεις σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των δύο αυτών κλάδων (εκπαιδευτικοί και λογοθεραπευτές) θα μπορούσαν να προκύψουν μέσω της παροχής κοινής μάθησης και διδακτικών εμπειριών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, προκειμένου να αναπτύξουν μια κοινή γλώσσα και μια κοινή κατανόηση της ανάπτυξης της επικοινωνίας και τρόπους ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων για την υποστήριξη των δεξιοτήτων λόγου και ομιλίας των παιδιών μέσα στο σχολείο. Αυτό θα μπορούσε με τη σειρά του να βελτιώσει τη συνεργασία διασφαλίζοντας ότι οι ρόλοι του καθενός επαγγελματία και οι συνεισφορές τους θα αναγνωρίζονται και θα είναι σεβαστοί και αποδεκτοί σε μια τυχόν μελλοντική πρακτική.

Σε επίπεδο υπηρεσίας θα μπορούσε ακόμη να προσφερθεί η από κοινού παροχή εμπειριών και ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, οι

λογοθεραπευτές και οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συντονίσουν διεπαγγελματικές εκδηλώσεις ή να καθιερωθούν διεπαγγελματικές ομάδες για ανταλλαγή πληροφοριών, έρευνας και πόρων και για να συζητήσουν τις τρέχουσες ανάγκες των υπηρεσιών και τις στρατηγικές ένταξης παιδιών με γλωσσικές διαταραχές στην κοινή τάξη. Ιδιαίτερα, θα μπορούσαν να αναλάβουν δραστηριότητες ή να παρέχουν ιδέες και προτάσεις για την τροποποίηση του περιβάλλοντος της τάξης ώστε, να μεγιστοποιηθεί η πιθανότητα επιτυχίας της επικοινωνίας (συμπεριλαμβανομένων της ακουστικής εισροής και του στυλ επικοινωνίας δασκάλου/συνομήλικου).

Οι ευκαιρίες κοινής κατάρτισης και οι κοινόχρηστοι πόροι είναι δύο επιλογές για τη βελτίωση της υποστήριξης για παιδιά με διαταραχές στον λόγο. Ωστόσο, μια τρίτη επιλογή είναι η εφαρμογή της από κοινού διδασκαλίας. Αυτή η μέθοδος παροχής υπηρεσιών περιλαμβάνει τους λογοθεραπευτές να είναι παρόντες στην τάξη και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να υποστηρίξουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες όλων των παιδιών. Επιπρόσθετα, επιτρέπει στους λογοθεραπευτές να μοντελοποιούν στρατηγικές που επεκτείνουν τις προσπάθειες επικοινωνίας με λειτουργικό τρόπο, ενώ παρέχουν μεγαλύτερη επίγνωση και εκτίμηση των άλλων απαιτήσεων της τάξης. Μια τέτοια προσέγγιση για την παροχή υπηρεσιών μπορεί να χρειαστεί ακόμη να συνδυαστεί με μια παραδοσιακή, ατομική προσέγγιση για ορισμένα παιδιά με συγκεκριμένες γλωσσικές διαταραχές.

1.1 Η αξία της έγκαιρης ανίχνευσης των διαταραχών λόγου και ομιλίας

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας διαδραματίζουν καίριο ρόλο στη διάγνωση και τη θεραπεία αυτών των διαταραχών καθώς τα παιδιά αποκτούν ικανότητες ομιλίας και λόγου γρήγορα κατά την προσχολική περίοδο. Η προσχολική ηλικία είναι η περίοδος κατά την οποία το λεξιλόγιο, η σύνταξη, η μορφολογία και οι πραγματολογικές ικανότητες αναπτύσσονται γρήγορα. Τον πρώτο χρόνο, το παιδί αναμένεται να αποκτήσει τις πρώτες του λέξεις. Κατά το δεύτερο και τρίτο έτος, το λεξιλόγιο και η χρήση διαφορετικών συντακτικών και γραμματικών μορφών αυξάνονται. Στο πέμπτο έτος, η ομιλία αναπτύσσεται φωνητικά και γραμματικά και έτσι το παιδί επικοινωνεί ελεύθερα με τους γύρω του (Uysal et al. 2019).

Οι διαταραχές λόγου και ομιλίας είναι από τις πιο κοινές αναπτυξιακές διαταραχές στην προσχολική περίοδο. Οι Felsenfeld et al. (1994, όπως αναφ. στους Uysal et al. 2019) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με επίμονες γλωσσικές διαταραχές φαίνεται να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στον αλφαβητισμό κατά τα ακαδημαϊκά σχολικά έτη τους. Οι ερευνητές επιβεβαιώνουν ότι η έγκαιρη ανίχνευση διαταραχών ομιλίας και γλώσσας οδηγούν σε καλύτερα συνολικά αποτελέσματα (Uysal et al. 2019).

Το νηπιαγωγείο και το σχολείο έχουν βασικό ρόλο στην ορθή γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Brodin & Renblad, 2020), και κατ’ επέκταση στην ανίχνευση παιδιών με

διαταραχές λόγου και ομιλίας. Η έγκαιρη ανίχνευση των δυσκολιών αυτών από τους νηπιαγωγούς κρίνεται σημαντική, καθώς επηρεάζει τη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και την μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία (Uysal et al., 2019).

Επίσης, έρευνες αναφέρουν ότι, στη διαδικασία αντιμετώπισης των δυσκολιών λόγου και ομιλίας, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας είναι ένα από τα μέλη της ομάδας που θα πρέπει να είναι συνεχώς σε επαφή με τους λογοθεραπευτές και τους ειδικούς παιδαγωγούς προκειμένου να αποτραπούν παλινδρομήσεις.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη το διάστημα Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου του 2021 με σκοπό τη διερεύνηση της ενημερότητας των νηπιαγωγών της χώρας μας σχετικά με την ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας σε νήπια έως 6 ετών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο το οποίο στάλθηκε σε προσωπικά email νηπιαγωγών και σε email σχολείων, ενώ αναρτήθηκε και σε δημόσια forum νηπιαγωγών ανά την Ελλάδα.

Υιοθετήθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς προκειμένου να διερευνηθεί αν οι νηπιαγωγοί είναι ενημερωμένοι σχετικά με την ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας των νηπίων, καθώς και αν γνωρίζουν πότε ένα παιδί πρέπει να παραπεμφθεί για λογοθεραπευτική παρέμβαση και γενικότερα την αξία της πρώιμης λογοθεραπευτικής παρέμβασης στην αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τους Ζαρμπώνη, Νομικού και Τσαγκαράκη (2017). Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνα αποτελείται από δεκαεννέα (19) ερωτήσεις, εκ των οποίων οι πρώτες οκτώ (8) αποτελούν ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, κ.ά.). Οι υπόλοιπες ερωτήσεις διερευνούν τις γνώσεις και τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ανάπτυξη λόγου σε παιδιά έως 6 ετών. Η κλίμακα απαντήσεων ήταν multiple choice.

Υπήρξε ανάγκη για τις απαντήσεις από το ερωτηματολόγιο που ανατέθηκε να χρησιμοποιηθούν συγκεκριμένοι κωδικοί προκειμένου να διευκολυνθούμε κατά τη μεταφορά των δεδομένων στο SPSS. Συγκεκριμένα, στον πίνακα 3, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι τομείς ενασχόλησης της πρώιμης λογοθεραπευτικής παρέμβασης. Χρησιμοποιήθηκε η εξής κωδικοποίηση: Λογ_1=με παιδιά, 2=με ενήλικες, 3=με διαταραχές φωνολογίας, άρθρωσης, λόγου, 4=με τη φώνηση, 5=με την αυτοεξυπηρέτηση, 6=με τη βαρηκοΐα, 7=με δυσκολίες μάσησης και κατάποσης, 8=με την αδρή και λεπτή κινητικότητα, 9=με κρανιοπροσωπικές ανωμαλίες, 10=με διαταραχές ρυθμού της ομιλίας, 11=με ψυχοκοινωνικές διαταραχές.

Το δείγμα της μελέτης αποτελούν νηπιαγωγοί από όλη την Ελλάδα, ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης. Η επιλογή έγινε με τυχαία δειγματοληψία. Το απλό τυχαίο δείγμα αποτελεί τη βασικότερη μορφή πιθανοτικού δείγματος. Στην τυχαία

δειγματοληψία κάθε μονάδα του πληθυσμού έχει ίση πιθανότητα επιλογής στο δείγμα (Bryman, 2017). Ο τελικός αριθμός του δείγματος ανήλθε στους 88 συμμετέχοντες, εκ των οποίων 81 ήταν γυναίκες (92%) και 7 άνδρες (8%).

Το ερευνητικό ερώτημα προσφέρει μία ρητή δήλωση σχετικά με το τι θέλει να ανακαλύψει ο ερευνητής. Ο σκοπός μιας έρευνας μπορεί να εκφραστεί και υπό μορφή δήλωσης. Όμως το ερώτημα αναγκάζει τον ερευνητή να γίνει πιο συγκεκριμένος σχετικά με το προς διερεύνηση αντικείμενο. Το ερευνητικό ερώτημα θα πρέπει να ακολουθείται από ερωτηματικό ειδάλλως δεν λογίζεται ως ερώτηση (Bryman, 2017).

Για τη συγκεκριμένη μελέτη διερευνήθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι νηπιαγωγοί διαθέτουν επαρκείς γνώσεις ώστε να ανιχνεύουν τυχόν δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας των νηπίων;
2. Οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν το περιεχόμενο και τις αδυναμίες που δύναται να αμβλύνει η πρώιμη λογοθεραπευτική παρέμβαση;

Πριν τη χορήγηση και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το θέμα και τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας. Σύμφωνα με τον Bryman (2017), οι ερευνητές που εκπονούν επισκοπήσεις συνήθως επισημαίνουν στους ερωτώμενους ότι θα χειριστούν με εμπιστευτικότητα τις απαντήσεις τους και ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, όπως και έγινε, προκειμένου οι συμμετέχοντες να είναι βέβαιοι για τη διαφύλαξη των προσωπικών τους δεδομένων. Έτσι αισθάνονται περισσότερη ασφάλεια και είναι πρόθυμοι και ειλικρινείς κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS έκδοση 28 και χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συχνότητες, ποσοστά, κ.ά.) αλλά και επαγωγική στατιστική. Με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση, αναδύθηκαν οι παράγοντες παραπομπής ενός παιδιού σε λογοθεραπευτική παρέμβαση, κατά την άποψη των νηπιαγωγών.

3. Αποτελέσματα

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Ως προς την ηλικία, η διακύμανση ήταν από 21 έως άνω των 56 ετών, με το 64% των συμμετεχόντων να ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 21-35 χρονών. Μόνο το 34% του δείγματος ήταν κάτοχος κάποιου Μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ το 47% είχε έως και 3 χρόνια προϋπηρεσίας. Η συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό 69% διαμένει σε επαρχιακές πόλεις και μόνο το 33% των συμμετεχόντων είναι γονείς.

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών χαρακτηριστικών

Φύλο

Άντρες		Γυναίκες	
8%		92%	
Ηλικία			
21-35 χρονών	36-45 χρονών	46-55 χρονών	56 χρονών και άνω
64%	17%	15%	5%
Μορφωτικό Επίπεδο			
Κάτοχος πτυχίου πανεπιστημίου		Μεταπτυχιακό Επίπεδο	
66%		34%	
Προϋπηρεσία			
Έως και 3 έτη	4-10 έτη	11-20 έτη	
47%	24%	30%	
Τόπος Διαμονής			
Επαρχία		Αττική	Θεσσαλονίκη
69%		22%	9%
Τέκνα			
Ναι		Όχι	
33%		67%	

Η αξιοπιστία του εργαλείου

Η μέτρηση αξιοπιστίας διεξήχθη με βάση τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας του Cronbach (Cronbach's α). Ο δείκτης α, κυμαίνεται μεταξύ του 1 (που δηλώνει ισχυρή εσωτερική αξιοπιστία) και του 0 (που υποδηλώνει μηδενική αξιοπιστία). Το .80 θεωρείται κατά κανόνα ως όριο του αποδεκτού επιπέδου εσωτερικής αξιοπιστίας (Bryman, 2017). Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα ο συντελεστής a του ερωτηματολογίου είναι .805. Επομένως οι τιμές θεωρούνται αξιόπιστες.

Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση

Η Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων συνήθως εφαρμόζεται όταν η παραγοντική δομή ενός ψυχομετρικού εργαλείου είναι άγνωστη στον ερευνητή. Για τον έλεγχο των αρχικών υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε Principal Component Analysis (Μάρκος, 2012).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι ιδιοτιμές (Eigenvalues) και το ποσοστό

διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας. Συνολικά, προέκυψαν 11 διαφορετικοί παράγοντες, αλλά ως πιο σημαντικοί επιλέχθηκαν οι τρεις πρώτοι. Οι τρεις αυτοί παράγοντες ερμηνεύουν το 63.029% της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Total Variance Explained

Total Variance Explained									
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.026	36.599	36.599	4.026	36.599	36.599	3.020	27.453	27.453
2	1.596	14.510	51.108	1.596	14.510	51.108	2.325	21.138	48.590
3	1.224	11.125	62.233	1.224	11.125	62.233	1.501	13.643	62.233
4	.868	7.888	70.121						
5	.733	6.667	76.788						
6	.655	5.953	82.741						
7	.557	5.063	87.804						
8	.420	3.818	91.622						
9	.373	3.395	95.016						
10	.322	2.930	97.947						
11	.266	2.053	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis

Ο Πίνακας “Rotated Component Matrix” περιέχει τα φορτία (loadings) των προτάσεων σε κάθε παράγοντα. Τα φορτία μπορούν να διαβαστούν ως συντελεστές συσχέτισης κάθε πρότασης με τον παράγοντα στον οποίο ανήκουν. Εύκολα διαπιστώνουμε ότι ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει όλες τις προτάσεις της διάστασης “Γενικότερες διαταραχές λόγου και ομιλίας” με φορτία που κυμαίνονται από .618 έως .743. Παρόμοια, ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει όλες τις προτάσεις του παράγοντα “Ηλικιακή ομάδα αναφοράς” με φορτία που κυμαίνονται από .875 έως .894. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει όλες τις προτάσεις του παράγοντα “Κοινές δυσκολίες της ομιλίας” με φορτία που κυμαίνονται από .567 έως .807.

Με βάση τις τιμές που σημειώθηκαν η πλειοψηφία απάντησε ότι η λογοθεραπεία ασχολείται με τις διαταραχές φωνολογίας, άρθρωσης και λόγου σε ποσοστό 97,7%.

Φάνηκε να γνωρίζει ότι τόσο οι ενήλικες (61,4%) όσο και τα παιδιά (71,6%) μπορούν να παραπεμφθούν σε λογοθεραπευτική παρέμβαση, ενώ οι μικρότερες τιμές εμφανίζονται γύρω από τη λεπτή και αδρή κινητικότητα (11,4%), την αυτοεξυπηρέτηση (11,4%) και τις κρανιοπροσωπικές ανωμαλίες (15,9%) (πίνακας 3).

Η στήλη αποτελεσμάτων (Communalities) μας πληροφορεί για το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής-πρότασης που εξηγείται από τους τρεις παράγοντες. Τιμές μεγαλύτερες του .50 θεωρούνται ικανοποιητικές (Μάρκος, 2012).

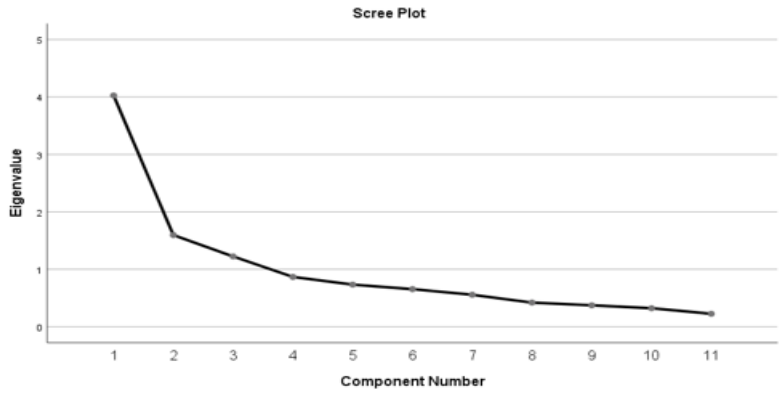
Πίνακας 3: Φορτίσεις των μεταβλητών στους επιμέρους παράγοντες – Rotated Component Matrix

		Components			Communalities
Η λογοθεραπεία ασχολείται με :	Ποσοστό απαντήσεων «Ναι»	Γενικότερες δυσκολίες που σχετίζονται με τις διαταραχές λόγου και ομιλίας 36.599%	Ηλικιακή ομάδα αναφοράς 14.510%	Κοινές δυσκολίες της ομιλίας 11.125%	
την αδρή και τη λεπτή κινητικότητα	11.4	.743			.552
κρανιοπροσωπικές ανωμαλίες	15.9	.716			.606
ψυχοκοινωνικές διαταραχές	25.0	.700			.523
την αυτοεξυπηρέτηση	11.4	.694			.492
δυσκολίες μάσησης και κατάποσης	33.0	.678			.504
την βαρηκοΐα	18.2	.618			.518
ενήλικες	61.4		.894		.828
παιδιά	71.6		.875		.773
τη φώνηση	59.1			.567	.687
διαταραχές φωνολογίας, άρθρωσης, λόγου	97.7			.807	.717

διαταραχές ρυθμού της ομιλίας	71.6			.680	.646
Extraction Method: Principal Component Analysis. *Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.* *a. Rotation converged in 4 iterations.*					

Στον παρακάτω κρημνογράφημα (scree plot) επιβεβαιώνεται ότι μετά τον 3ο παράγοντα παρατηρείται μια πτωτική πορεία (εικόνα 1). Το scree plot γενικά χρησιμοποιείται για την εύρεση του μέγιστου αριθμού των κύριων συνιστωσών. Με βάση αυτό μπορούν να θεωρηθούν σημαντικές μόνο οι κύριες συνιστώσες που έχουν ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1.

Εικόνα 1: Κρημνογράφημα (scree plot - γράφημα των ιδιοτιμών ως προς τον αύξοντα αριθμό τους) για τις εξεταζόμενες μεταβλητές



Ένα μέτρο που συγκρίνει τους συντελεστές συσχέτισης με τους μερικούς συντελεστές συσχέτισης είναι το Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Μια υψηλή τιμή αυτού του δείκτη υποδηλώνει την καταλληλόλητα των δεδομένων μας. Ικανοποιητικές τιμές θεωρούνται αυτές που είναι μεγαλύτερες του .80, ενώ, για να ελέγξουμε αν υπάρχουν συσχετίσεις στα δεδομένα μας, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's test of sphericity). Υψηλές τιμές στον έλεγχο εξασφαλίζουν υψηλές τιμές συσχετίσεων. Στον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι ο συντελεστής σημαντικότητας Kaiser (πίνακας 4) και οι βαθμοί καταλληλόλητας (adequacy) σημειώνουν υψηλές τιμές, οπότε τα δεδομένα μας είναι κατάλληλα για ανάλυση (πίνακας 5).

Πίνακας 4: KMO & Bartlett's test

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,783
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	319,377
	df	55
	Sig.	,000

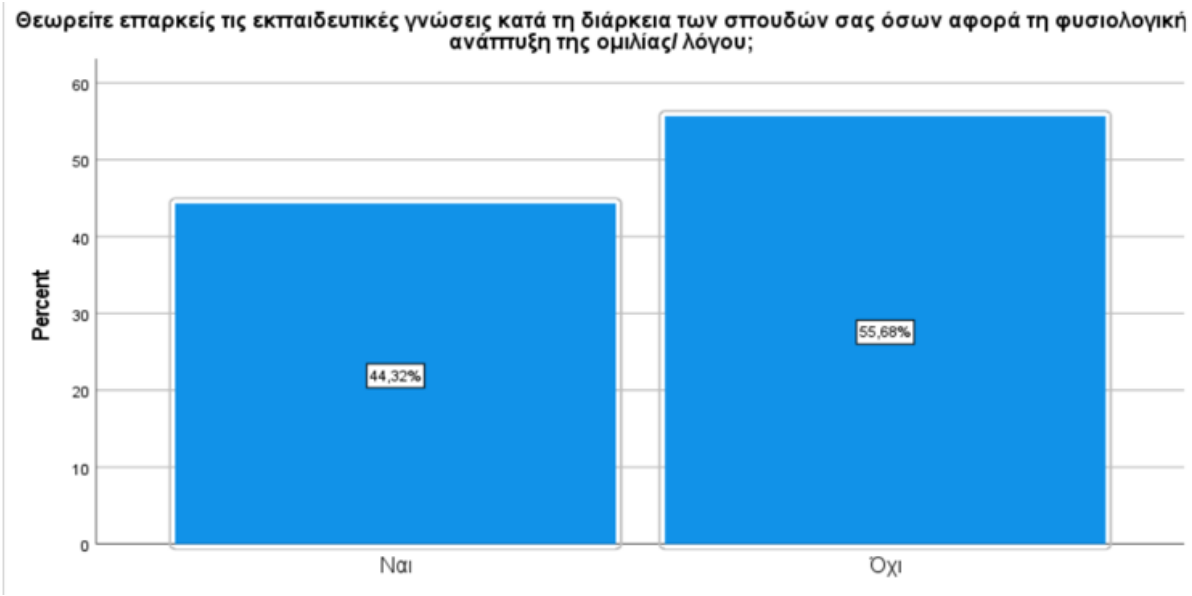
Πίνακας 5: Anti-image Matrices

Anti-image Matrices

		Λογ_1	Λογ_2	Λογ_3	Λογ_4	Λογ_5	Λογ_6	Λογ_7	Λογ_8	Λογ_9	Λογ_10	Λογ_11
Anti-image Covariance	Λογ_1	,418	-,258	,022	-,029	,075	-,023	,093	-,040	-,017	-,019	-,076
	Λογ_2	-,258	,372	,104	-,092	-,001	-,042	-,072	,032	-,012	-,027	,017
	Λογ_3	,022	,104	,864	-,102	,041	-,035	-,027	,000	,006	-,131	-,027
	Λογ_4	-,029	-,092	-,102	,523	-,099	-,068	,055	,066	-,057	-,235	,006
	Λογ_5	,075	-,001	,041	-,099	,645	-,124	,020	-,173	,012	-,001	-,172
	Λογ_6	-,023	-,042	-,035	-,068	-,124	,550	-,063	,021	-,195	,054	-,005
	Λογ_7	,093	-,072	-,027	,055	,020	-,063	,581	-,041	-,175	-,112	-,131
	Λογ_8	-,040	,032	,000	,066	-,173	,021	-,041	,654	-,128	-,051	-,132
	Λογ_9	-,017	-,012	,006	-,057	,012	-,195	-,175	-,128	,479	,023	-,017
	Λογ_10	-,019	-,027	-,131	-,235	-,001	,054	-,112	-,051	,023	,610	-,047
	Λογ_11	-,076	,017	-,027	,006	-,172	-,005	-,131	-,132	-,017	-,047	,615
Anti-image Correlation	Λογ_1	**,669**[a]	-,655	,037	-,062	,144	-,048	,188	-,077	-,037	-,037	-,149
	Λογ_2	-,655	**,708**[a]	,183	-,209	-,001	-,092	-,154	,065	-,029	-,057	,036
	Λογ_3	,037	,183	**,604**[a]	-,152	,055	-,050	-,038	,000	,009	-,180	-,036
	Λογ_4	-,062	-,209	-,152	**,794**[a]	-,171	-,127	,101	,113	-,114	-,416	,011
	Λογ_5	,144	-,001	,055	-,171	**,788**[a]	-,208	,033	-,266	,021	-,002	-,273
	Λογ_6	-,048	-,092	-,050	-,127	-,208	**,847**[a]	-,111	,035	-,381	,093	-,008
	Λογ_7	,188	-,154	-,038	,101	,033	-,111	**,802**[a]	-,067	-,332	-,189	-,219
	Λογ_8	-,077	,065	,000	,113	-,266	,035	-,067	**,819**[a]	-,229	-,080	-,209
	Λογ_9	-,037	-,029	,009	-,114	,021	-,381	-,332	-,229	**,824**[a]	,043	-,031
	Λογ_10	-,037	-,057	-,180	-,416	-,002	,093	-,189	-,080	,043	**,785**[a]	-,077
	Λογ_11	-,149	,036	-,036	,011	-,273	-,008	-,219	-,209	-,031	-,077	**,855**[a]

a. Measures of Sampling Adequacy(MSA)

Εικόνα 2:



Εικόνα 3:

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των γνώσεων και των απόψεων των νηπιαγωγών της χώρας μας σχετικά με την τυπική και μη ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά έως 6 ετών. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί, όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι, δεν είναι πλήρως ενημερωμένοι σε θέματα που αφορούν τη μη τυπική ανάπτυξη των παιδιών ως απόρροια των μη επαρκών σχετικών γνώσεων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με αυτά παλαιότερων ερευνών (Agaliotis, 2011· Avramidis, 2000· Avramidis, 2007· Dias, 2015· Koutrouba, 2008· Kwon, 2017· Sharma, 2012· Štemberger, 2017· Zabeli, 2020).

Κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωσή τους καθώς αποτελούν έναν πρωταρχικό φορέα εκπαίδευσης των παιδιών. Αυτό αποφαίνεται και από τις λανθασμένες απαντήσεις που δίνουν σε ερωτήσεις που αφορούν την τυπική ανάπτυξη του λόγου των παιδιών. Όπως αναφέρουν οι Uysal et al. (2019), οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στον εντοπισμό των διαταραχών που πιθανώς θα εμφανίσουν τα παιδιά, καθώς τον περισσότερο χρόνο της ημέρας αλληλεπιδρούν μαζί τους. Η θετική στάση και η προσωπική αναζήτηση που δείχνουν οι νηπιαγωγοί, ως προς την αναγκαιότητα για περαιτέρω ενασχόληση με θέματα που αφορούν τη λογοθεραπευτική παρέμβαση σε παιδιά με σκοπό την άμβλυνση των προβλημάτων που εμφανίζουν στον λόγο και την ομιλία τους, αποτελεί ενθαρρυντικό σημείο.

Ωστόσο, εξίσου σημαντική είναι και η συνεργασία τους με τους λογοθεραπευτές καθώς μπορεί να επιφέρει γόνιμα αποτελέσματα και στις δύο μεριές. Οι Glover et al. (2015) υπενθυμίζουν ένα ακόμη θετικό αποτέλεσμα που προκύπτει από την παραπάνω συνεργασία, την επωφελή υποστήριξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού όσο αυτό βρίσκεται ακόμη στην προσχολική ηλικία αλλά και την έγκαιρη ανίχνευση, αντιμετώπιση και διαρκή παρακολούθηση του παιδιού από δύο επαγγελματίες. Η λογοθεραπεία είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο, που προσφέρει βοήθεια σε ενήλικες και παιδιά, ώστε να αντιμετωπιστούν εγκαίρως τα προβλήματα εκείνα που τυχόν θα συναντήσουν λόγω του προβλήματος που θα συναντήσουν.

Η σημασία της έγκαιρης διάγνωσης τονίστηκε από τους Uysal et al. (2019), με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν ενεργά στην καθημερινή παρακολούθηση και καταγραφή της προόδου ενός νηπίου ιδίως όταν αυτό αντιμετωπίζει προβλήματα στον λόγο και την ομιλία του ή παρουσιάζει γενικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην περίπτωση αυτή τονίζεται, όπως προαναφέρθηκε, η κατάλληλη ενημερότητα επί του θέματος προκειμένου ο νηπιαγωγός να απευθυνθεί στον λογοθεραπευτή ή τον ειδικό παιδαγωγό, αντίστοιχα. Σε κάθε περίπτωση εάν ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να κρίνει πότε ένα νήπιο βρίσκεται σε αυξημένο κίνδυνο να αναπτύξει οποιασδήποτε μορφής δυσκολία, τότε δεν θα μπορέσει να γίνει πρώιμη παρέμβαση, η αξία της οποίας αναφέρθηκε προηγουμένως.

5. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, όπως όλες οι έρευνες που στηρίζονται σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, δεν θα μπορούσε να έχει αποφύγει τις αποκλίσεις από την πραγματικότητα που οφείλονται στη συνειδητή ή μη πρόθεση των συμμετεχόντων με σκοπό τον εξωραϊσμό της εικόνας τους μέσω των απαντήσεών τους. Τα ευρήματά μας ήταν ιδιαιτέρως σημαντικά, ωστόσο, δεν μπορούν να έχουν γενικευτική ισχύ λόγω του μικρού δείγματος, καθώς δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ελληνικού πληθυσμού.

Για τον λόγο αυτό, ανάλογες έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα κρίνονται αναγκαίες, μιας και τα αποτελέσματα της δικής μας δείχνουν μια ανησυχητική εικόνα για την ενημερότητα των νηπιαγωγών της χώρας μας σε θέματα που αφορούν την τυπική ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά και πότε αυτά θα πρέπει να παραπεμφθούν σε λογοθεραπευτική παρέμβαση.

Βιβλιογραφία

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, *20*(2),191-211. doi: 10.1080/713663717

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(4), 367-389. doi: 10.1080/08856250701649989

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Dias, P. C. & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European journal of special needs education, 31*(1), 111-123. doi:10.1080/08856257.2015.1108040

Glover, A., McCormack, J. & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy, 31*(3), 363-382. doi:10.1177/0265659015603779

Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance, *European Journal of Special Needs Education*, *23*(4), 413-421. doi:10.1080/08856250802387422

Kwon, K. A., Hong, S. Y. & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education, 31*(3), 360-378. doi:10.1080/02568543.2017.1309480

Μάρκος, Α. (2012). *Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας Ψυχομετρικών Κλιμάκων με το SPSS*. Αλεξανδρούπολη: ΔΠΘ.

Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy, 21*(2), 147-163. doi:10.1191/0265659005ct286oa

Sharma, U., Forlin, C., Deppeler, J. & Yang, G. X. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia Pacific region. *Asian Journal of Inclusive Education, 1*(1), 3-16.

Štemberger, T. & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European journal of special needs education, 33*(1), 47-58. doi:10.1080/08856257.2017.1297573

Zabeli, N. & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education, 7*(1), 1791560. doi:10.1080/2331186X.2020.1791560

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Αναστασία Παπανθύμου
Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pred17005@aegean.gr
Μαρία Δάρρα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
darra@aegean.gr

Περίληψη
Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου αναφορικά με την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη τους. Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης με τη χρήση ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε δείγμα 174 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων του Ν. Δωδεκανήσου, κατά το χρονικό διάστημα από 13 Φεβρουαρίου του 2021 έως και 28 Απριλίου του 2021. Αναφορικά με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, η πρακτική που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πιο συχνά αφορά στην επιλογή των πιο σημαντικών εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση. Ως προς τη «διαφοροποίηση της διαδικασίας», η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη πρακτική αφορά στην αλλαγή του ρυθμού της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Σχετικά με τη «διαφοροποίηση του προϊόντος μάθησης», η πρακτική που επιλέγουν να χρησιμοποιούν περισσότερο συχνά οι εκπαιδευτικοί αφορά στην παροχή συμπληρωματικής υποστήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες. Σε σχέση με τη «διαφοροποίηση της αξιολόγησης», υπερισχύει η πρακτική που αφορά στην παροχή επιπλέον χρόνου στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης, ενώ τέλος, αναφορικά με το «μαθησιακό περιβάλλον», η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη πρακτική αφορά στη συνειδητή προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη και αυτή είναι η πρακτική που χρησιμοποιείται περισσότερο συχνά από όλες τις υπόλοιπες.

Λέξεις-κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μαθησιακές δυσκολίες, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

The main purpose of the present study is to explore the perceptions of primary education teachers of all specializations in the Dodecanese regarding the implementation of differentiated instruction strategies to support students with learning difficulties in the classroom. The research was conducted in the context of the quantitative approach using an anonymous electronic questionnaire on a sample of 174 primary education teachers of all specializations of the Dodecanese, in the period from February 13, 2021 to April 28, 2021. In terms of «content differentiation», the practice most often used by teachers is the selection of the most important tasks for very low-achieving students with learning difficulties. In terms of «process differentiation», the most commonly used practice is to vary the pace of the instruction based on the needs of individual student with learning difficulties. Regarding the «differentiation of the product», the practice that teachers choose to use more often is to provide supplemental support to students with learning difficulties, who have difficulty completing activities. In relation to the «differentiation of assessment», the practice that teachers use the most is the provision of extra time for students with learning difficulties to complete tasks/exams, while, regarding the «learning environment», the most commonly used practice concerns the conscious effort of teachers to ensure that students participate equitably and consistently during class.

Keywords: differentiated instruction, implementation of differentiated instruction, leaning difficulties, primary education

0. Εισαγωγή

Η διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας δεν ήταν ποτέ εύκολη και η επινόηση αποτελεσματικών τρόπων προκειμένου να προσαρμοστούν οι ατομικές διαφορές των μαθητών και οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μείζονα πρόκληση για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Εστιάζοντας στις μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες αποτελούν την πιο μεγάλη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007), η διαφοροποιημένη διδασκαλία προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη, καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν από τους πιο βασικούς λόγους που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αλλά και δυσχεραίνουν την κοινωνικοποίηση αυτών στο σχολικό πλαίσιο (Μπέλλου, 2019).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επικεντρώνεται στην τροποποίηση της διδασκαλίας για την κάλυψη των ατομικών αναγκών όλων των μαθητών (Tomlinson, 2005˙ Cannon, 2017) και υποστηρίζεται, ότι μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών,

όντας παράλληλα μια δημιουργική και ευχάριστη διαδικασία και για τους δύο εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επιπρόσθετα, η εφαρμογή της διαπιστώθηκε ότι συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Τσώτσου, 2019).

Παρόλα αυτά, όμως, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν φαίνεται να αποτελεί μια πρακτική που χρησιμοποιείται συχνά (Tomlinson, 2003· Kiley, 2011), καθώς απαιτεί περισσότερο χρόνο προετοιμασίας και η εφαρμογή της στην τάξη είναι αρκετά χρονοβόρα (Papadakis & Ziskos, 2015).

Από την ανασκόπηση της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας αναφορικά με για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις στις οποίες φοιτούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Συγκεκριμένα, από τη μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι στο πεδίο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχουν διερευνηθεί ζητήματα που αφορούν κυρίως στις στάσεις (Rontou, 2012· Mavroudi, 2016· Τατσιώκα, 2016· Mengistie, 2020), στις απόψεις-αντιλήψεις (Roiha, 2014· Τατσιώκα, 2016· Φωτοπούλου, 2017· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017· Davis, 2020· Μούτλας, 2021) αλλά και επιπρόσθετα στις προθέσεις των εκπαιδευτικών (Αργυροπούλου, 2018) ως προς την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επίσης, σχετικά μικρός αριθμός ερευνών έχει διερευνήσει την εφαρμογή των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τη συχνότητα χρήσης αυτών (Siam & Al-Natour, 2016· Psarianou, 2019· Παπαδοπούλου, 2019· Tadesse, 2020), ενώ άλλες έρευνες εξέτασαν το επίπεδο κατανόησης των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με το επίπεδο εφαρμογής τους (Ismajli & Imami-Morina, 2018· Μπέλλου, 2019· Mengistie, 2020· Yetnayet, 2020· Μούτλας, 2021), τους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Roiha, 2014· Siam & Al-Natour, 2016· Mavroudi, 2016· Psarianou, 2019· Μπέλλου, 2019· Παπαδοπούλου, 2019·Mengistie, 2020· Yetnayet, 2020· Μούτλας, 2021), τους παράγοντες που την ενισχύουν (Βαλιαντή, 2015· Φωτοπούλου, 2017· Αργυροπούλου, 2018), ενώ επιπλέον έχουν μελετηθεί και τα αποτελέσματα που αυτή έχει στους μαθητές (Βαλιαντή, 2015· Παπαδοπούλου, 2019). Επιπρόσθετα, εντοπίστηκαν έρευνες οι οποίες έχουν εξετάσει την κατανόηση του όρου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Strogilos et al., 2017) και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς κάποιο εκπαιδευτικό λογισμικό που σχεδιάστηκε για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Cannon, 2017).

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά παρατηρούνται διαφοροποιήσεις σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας βάσει του φύλου, της ειδικότητας και της σχολικής βαθμίδας (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017), της ηλικίας (Μπέλλου, 2019), των σπουδών (Μπέλλου, 2019· Tadesse, 2020· Yetnayet, 2020), της εμπειρίας (Μπέλλου, 2019· Tadesse, 2020· Yetnayet, 2020), του διδακτικού αντικειμένου

(Yetnayet, 2020), της εκπαίδευσης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ή την ειδική αγωγή (Μπέλλου, 2019) και του τύπου του σχολείου, ιδιωτικό ή δημόσιο (Siam & Al-Natour, 2016). Διαφοροποιήσεις εντοπίζονται και ως προς τη γνώση των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση την ηλικία (Μπέλλου, 2019), την εμπειρία (Yetnayet, 2020) και τα προσόντα (Μπέλλου, 2019· Yetnayet, 2020). Επιπλέον, θετικές συσχετίσεις εντοπίζονται μεταξύ της κατανόησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τις σπουδές, την εμπειρία και την ηλικία και αρνητικές μεταξύ της χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την ηλικία και την εμπειρία (Μούτλας, 2021).

Τέλος, οι βαθμίδες εκπαίδευσης στις οποίες μελετήθηκαν τα θέματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι κυρίως η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Roiha, 2014· Βαλιαντή, 2015· Mavroudi, 2016· Siam & Al-Natour, 2016· Cannon, 2017· Ismajli & Imami-Morina, 2018· Δινάκη, 2019· Μπέλλου, 2019· Παπαδοπούλου, 2019· Davis, 2020·Mengistie, 2020· Tadesse, 2020·Yetnayet, 2020· Μούτλας, 2021) καθώς εκεί εντοπίζονται οι περισσότερες έρευνες. Ακολουθεί η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Rontou, 2012· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017· Αργυροπούλου, 2018), η Πρωτοβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Φωτοπούλου, 2017) και η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Τατσιώκα, 2016).

Όμως, παρότι η ανάγκη για τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας πιθανόν να συνεχίσει να αυξάνεται καθώς ολοένα και περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τοποθετούνται σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς (Gibson, 2013), από τα ευρήματα της ερευνητικής βιβλιογραφίας αναφορικά με την εφαρμογή των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη και τη συχνότητα χρήσης αυτών, στις περισσότερες έρευνες διαπιστώνεται η όχι και τόσο συχνή εφαρμογή των στρατηγικών αυτών (Siam & Al-Natour, 2016· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017· Ismajli & Imami-Morina, 2018· Mengistie, 2020· Yetnayet, 2020). Ειδικότερα, από τη μελέτη της ελληνικής βιβλιογραφίας αναφορικά με την εφαρμογή των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τη συχνότητα χρήσης αυτών εντοπίζεται ένας σχετικά μικρός αριθμός ερευνών, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, με συναφή θεματολογία.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών που διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και οι αντιλήψεις τους για τη διαφοροποίηση δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς στη βιβλιογραφία, καθιστώντας έτσι επιτακτική την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο αυτό (Kovtiuh, 2017). Αυτός είναι και ο σκοπός της παρούσας εργασίας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Προκειμένου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να επωφεληθούν από την εκπαίδευσή τους στη γενική τάξη η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες τους (Κοτσιφάκη, 2011) και η πιο αποτελεσματική προσέγγιση για την προσαρμογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και με άλλες ειδικές ανάγκες στο γενικό πρόγραμμα σπουδών είναι η διαφοροποίηση (Yuen et al., 2005).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι προσαρμογές του προγράμματος αφορούν στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τις διδακτικές στρατηγικές και μεθόδους καθώς και στο μαθησιακό προϊόν ή διαφορετικά μαθησιακό αποτέλεσμα που αξιολογείται μέσα από την επίδοση των μαθητών (Τζιβινίκου, 2015).

Συγκεκριμένα, ορισμένες προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπιστούν με την παροχή εκπαιδευτικών προσαρμογών. Οι προσαρμογές μειώνουν ή αφαιρούν τον αντίκτυπο της μαθησιακής δυσκολίας δίνοντας στους μαθητές περισσότερες και ίσες ευκαιρίες για επιτυχία. Υπάρχουν τρεις τύποι προσαρμογών: α) οι προσαρμογές στην τάξη και το φυσικό περιβάλλον, β) οι προσαρμογές στη διδασκαλία, όπως είναι για παράδειγμα ένα εναλλακτικό υλικό ανάγνωσης, και γ) οι προσαρμογές στην αξιολόγηση, όπως είναι για παράδειγμα τα προφορικά διαγωνίσματα ή η παροχή επιπλέον χρόνου ολοκλήρωσης ενός διαγωνίσματος (The Alberta Teachers' Association, 2002).

Το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να δεχτεί προσαρμογές σε διάφορα επίπεδα (περιεχόμενο μαθημάτων, προσαρμογή διδακτικών στρατηγικών, κ.ά.), προκειμένου να διαμορφωθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον για τους μαθητές αυτούς (Τζουριάδου, 2011).

Συγκεκριμένα, οι Scott et al. (1998, όπως αναφ. στο Κοτσιφάκη, 2011) προτείνουν κατηγορίες που μπορούν να γίνουν προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται: 1) η τροποποίηση της διδασκαλίας, των εργασιών και της συμπεριφοράς, 2) η προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού και, τέλος, 3) η διδασκαλία μαθησιακών δεξιοτήτων, η διδακτική ομαδοποίηση και η αξιολόγηση.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι προσαρμογές, όπως και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, έχουν ένα κοινό πλαίσιο και αυτό είναι οι τροποποιήσεις που μπορούν να γίνουν στο πρόγραμμα προκειμένου αυτό να είναι προσιτό σε ολοένα και περισσότερους μαθητές, με τη μόνη διαφορά ότι οι προσαρμογές έχουν την προέλευσή τους στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ενώ η διαφοροποιημένη διδασκαλία στη γενική εκπαίδευση. Στην ουσία, ο όρος «προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος» θεωρείται όρος-ομπρέλα στον οποίο περιλαμβάνεται και η διαφοροποίηση (Τζιβινίκου, 2015, 113).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν ολοένα και περισσότερο τη συμβολή της εφαρμογής της αποτελεσματικής διαφοροποίησης για την ικανοποίηση των αναγκών κάθε μαθητή (Taylor, 2017). Όμως, όπως επισημαίνει ο Kovtiuh (2017), οι

εκπαιδευτικοί διστάζουν να εφαρμόσουν τη διαφοροποίηση στην πρακτική τους και είναι λίγοι αυτοί που μπορούν να ικανοποιήσουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους λόγω της περιορισμένης κατανόησης της διαφοροποίησης και της έλλειψης κατάρτισής τους αναφορικά με την αποτελεσματική εφαρμογή της. Επιπρόσθετα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση ως προς την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και που δείχνουν να έχουν υιοθετήσει αρκετές τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίες όμως δεν απαιτούν ιδιαίτερο χρόνο προετοιμασίας, όπως είναι για παράδειγμα η ευέλικτη ομαδοποίηση (Mavroudi, 2016).

2. Η έρευνα

2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου αναφορικά με:

α. τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη τους και

β. τη σχέση της συχνότητας εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη τους με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και στα οποία η παρούσα εργασία καλείται να απαντήσει είναι τα εξής:

1ο: Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας εφαρμόζουν συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη τους;

2ο: Διαφοροποιείται η συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;

2.2 Μέθοδος-δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 174 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή 12,3% του συνολικού αριθμού των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Ν. Δωδεκανήσου.

Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης με τη χρήση ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ως βασικού ερευνητικού εργαλείου. Αναλυτικά, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα από τις 25/01/2021 έως και τις 01/02/2021 σε επτά εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι το ερωτηματολόγιο είναι σαφές και κατανοητό και στη συνέχεια ξεκίνησε η ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου σταδιακά στις διευθύνσεις των

σχολείων μέσω email. Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε και σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης που αφορούν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως προς τη διάρκεια της έρευνας, αυτή διεξήχθη το χρονικό διάστημα από 13 Φεβρουαρίου του 2021 έως και 28 Απριλίου του 2021.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο άξονες. Ο πρώτος περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων που είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές. Για τον συγκεκριμένο άξονα χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις επιλογής μεταξύ δύο ή περισσοτέρων εναλλακτικών απαντήσεων και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου με καταγραφή σύντομης απάντησης στην περίπτωση της καταγραφής της ειδικότητας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς.

Ο δεύτερος άξονας αποτελείται από μία κλίμακα μέτρησης (1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα), που εξετάζει τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε συνάρτηση με το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν μάθησης, την αξιολόγηση και το μαθησιακό περιβάλλον. Αξιοποιήθηκε ο τρίτος άξονας του ερωτηματολογίου του Yetnayet (2020) που αποτελείται από 25 ερωτήσεις τύπου Likert. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου του Yetnayet (2020) έχει ελεγχθεί και, συγκεκριμένα, ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι για τα στοιχεία του ερωτηματολογίου που αφορούν στο περιεχόμενο 0.871, για τα στοιχεία που αφορούν στη διαδικασία 0.855, για τα στοιχεία που αφορούν στον προϊόν μάθησης 0.790, για τα στοιχεία που αφορούν στην αξιολόγηση 0.729 και, τέλος, για τα στοιχεία που αφορούν στο μαθησιακό περιβάλλον 0.913. Όλες οι τιμές θεωρούνται αξιόπιστες καθώς είναι πάνω από το 0.70.

Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου του Yetnayet (2020) μεταφράστηκαν από τις ερευνήτριες και στη συνέχεια δόθηκαν σε καθηγήτρια αγγλικών προκειμένου να γίνουν όλες οι αναγκαίες διορθώσεις και βελτιώσεις και χρησιμοποιήθηκε η αντίστροφη μετάφραση. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν όλες οι αναγκαίες προσαρμογές προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν ηλεκτρονικά, αφού η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε μέσω του Google Forms. Η επεξεργασία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου έγινε με το πρόγραμμα Microsoft Excel και το IBM SPSS Statistics 20, ενώ πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική.

Πιο αναλυτικά, στα δεδομένα μας εφαρμόσαμε το Kolmogorov-Smirnov επειδή ο αριθμός του δείγματός μας ήταν (N>50) και επειδή τα δεδομένα μας δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, πήραμε μη παραμετρικά κριτήρια για τον έλεγχο των διαφορών. Για τους ελέγχους χρησιμοποιήσαμε το επίπεδο σημαντικότητας α=0,05 (5%).

Ειδικότερα, έγινε χρήση του Kruskal-Wallis για να ελεγχθεί αν διαφοροποιείται η συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (περιοχή σχολείου,

ηλικία, συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ειδικότητα, οργανικότητα, σχέση εργασίας). Ακόμη, χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο One-Way Anova προκειμένου να αντλήσουμε πληροφορίες για τα περιγραφικά αποτελέσματα και στη συνέχεια εκτελέστηκε το Kruskal-Wallis από όπου αξιοποιήσαμε τα πιθανολογικά.

Επίσης, με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney ελέγχθηκε αν διαφοροποιείται η συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, τίτλοι σπουδών, παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι προκειμένου να αντλήσουμε τα περιγραφικά στοιχεία, δηλαδή τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις εφαρμόστηκε το κριτήριο t-test.

3. Αποτελέσματα

3.1 Στοιχεία εκπαιδευτικών του δείγματος

Σε σχέση με τη σύνθεση του δείγματος των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα διαπιστώνονται τα εξής:

Το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχόντων εργάζονται σε σχολείο σε αστική περιοχή (45,6%), ενώ μικρότερες είναι οι τιμές που αντιστοιχούν στις ημιαστικές και στις αγροτικές περιοχές (36,8% και 17,2%).

Ως προς το φύλο, το δείγμα της έρευνας δεν είναι ισομερώς κατανεμημένο αφού περίπου τα 2/3 του συνόλου των συμμετεχόντων ανήκουν στο γυναικείο φύλο (69,5%), ενώ το υπόλοιπο 30,5% αντιστοιχεί στο ανδρικό φύλο.

Ως προς την ηλικία, το δείγμα της παρούσας έρευνας δεν αντιπροσωπεύει σε παρόμοιο ποσοστό όλες τις ηλικιακές κατηγορίες. Συγκεκριμένα, το υψηλότερο ποσοστό (34,5%) αντιστοιχεί στις ηλικίες 31-40, ακολουθεί το εύρος ηλικιών 41-50 με ποσοστό της τάξεως του 32,8%, %, η ηλικιακή ομάδα των 30 και κάτω με ποσοστό της τάξεως του 27% και τέλος, το εύρος ηλικιών που κυμαίνεται μεταξύ του 51 και του 60, σε ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 5,7%.

Αναφορικά με τα συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση, υψηλότερα ήταν τα ποσοστά που αντιστοιχούσαν στις κατηγορίες 0-10 έτη (51,1%) και 11- 20 έτη (42,5%) και, τέλος, το μικρότερο ποσοστό (6,3%) στο οποίο ανήκουν εκπαιδευτικοί με 21-30 χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

Ως προς την ειδικότητα, σημειώνεται ότι το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό (90,2%) προέρχεται από την ειδικότητα των δασκάλων και αυτό είναι εύλογο καθώς η συγκεκριμένη ειδικότητα καλύπτει το μεγαλύτερο ποσοστό στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ακολουθεί η ειδικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής Φιλολογίας (4,6%), ενώ πολύ μικρά είναι και τα ποσοστά συμμετοχής άλλων ειδικοτήτων, όπως είναι της

Πληροφορικής (3,4%), των Καλλιτεχνικών (0,6%), της Θεατρικής Αγωγής (0,6%) και της Φυσικής Αγωγής (0,6%).

Αναφορικά με την οργανικότητα του σχολείου, το μεγαλύτερο ποσοστό (60,3%) των εκπαιδευτικών του δείγματος υπηρετεί σε σχολεία 7/θ-12/θ, ακολουθεί το ποσοστό 36,2% που υπηρετεί σε σχολεία 4/θ-6/θ και τέλος μόνο το 3,4% υπηρετεί σε 1/θ-3/θ σχολεία.

Με βάση τη σχέση εργασίας, το μεγαλύτερο ποσοστό (55,2%) είναι αναπληρωτές, ακολουθεί το (39,1%) που έχουν οργανική θέση και το (5,7%) που είναι αποσπασμένοι.

Ως προς τα προσόντα, σημειώνεται ότι το 8% του δείγματος των εκπαιδευτικών, κατέχει ένα επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 29,9% του δείγματος των εκπαιδευτικών έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ μόλις το 1% του δείγματος των εκπαιδευτικών κατέχει διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Αναφορικά με την παρακολούθηση μαθήματος ή την επιμόρφωση στο πεδίο της ειδικής αγωγής, φαίνεται ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (86,2%) έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή.

Τέλος, αναφορικά με την παρακολούθηση μαθήματος ή την επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, σημειώνεται ότι ένα αρκετά ικανοποιητικό ποσοστό (69%) έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχει λάβει επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

3.2 Συχνότητα εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς (1ο ερευνητικό ερώτημα)

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εμφανίζει τις συχνότητες, τις σχετικές συχνότητες, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις με βαθμονόμηση: 1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3= Συχνά και 4=Πάντα.

Πίνακας 1: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων ως προς τη συχνότητα εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας

α/α	Περιεχόμενο	Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)	Μ.Ο.	Τ.Α.
1	Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).	13 7,5%	61 35,1%	77 44,3%	23 13,2%	2,63	0,806
2	Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.	25 14,4%	60 34,5%	76 43,7%	13 7,5%	2,44	0,829
3	Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	23 13,2%	54 31,0%	72 41,4%	25 14,4%	2,57	0,895
4	Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	26 14,9%	59 33,9%	69 39,7%	20 11,5%	2,48	0,885
5	Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.	27 15,5%	62 35,6%	71 40,8%	14 8,0%	2,41	0,847
6	Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.	17 9,8%	46 26,4%	72 41,4%	39 22,4%	2,76	0,910

α/α	Διαδικασία	Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)	Μ.Ο.	Τ.Α.
7	Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.	27 15,5%	51 29,3%	71 40,8%	25 14,4%	2,54	0,922
8	Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	10 5,7%	37 21,3%	73 42,0%	54 31,0%	2,98	0,870
9	Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα.	29 16,7%	44 25,3%	75 43,1%	26 14,9%	2,56	0,940
10	Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.	31 17,8%	48 27,6%	67 38,5%	28 16,1%	2,53	0,966
11	Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στιλ.	43 24,7%	46 26,4%	63 36,2%	22 12,6%	2,37	0,993
12	Χρησιμοποιώ μια ποικιλία ευέλικτων μορφών ομαδοποίησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη (π.χ. όλη η τάξη, μικρή ομάδα, ατομικά).	16 9,2%	51 29,3%	74 42,5%	33 19,0%	2,71	0,879
13	Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. γραπτή εργασία, δημιουργία βίντεο ή παρουσίασης).	13 7,5%	51 29,3%	69 39,7%	41 23,6%	2,79	0,888
α/α	**Προϊόν Μάθησης**	**Ποτέ (1)**	**Μερικές φορές (2)**	**Συχνά (3)**	**Πάντα (4)**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
14	Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.	9 5,2%	47 27,0%	77 44,3%	41 23,6%	2,86	0,835
15	Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά.	5 2,9%	42 24,1%	76 43,7%	51 29,3%	2,99	0,808
16	Παρέχω συμπληρωματική υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες.	4 2,3%	37 21,3%	62 35,6%	71 40,8%	3,15	0,833
α/α	**Αξιολόγηση**	**Ποτέ (1)**	**Μερικές φορές (2)**	**Συχνά (3)**	**Πάντα (4)**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
17	Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	10 5,7%	28 16,1%	66 37,9%	70 40,2%	3,13	0,884

18	Χρησιμοποιώ συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	14 8,0%	59 33,9%	65 37,4%	36 20,7%	2,71	0,887
19	Χρησιμοποιώ τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσω τη βαθμολογία (π.χ. γραπτό, παρουσίαση, συμμετοχή, τελική εξέταση).	8 4,6%	48 27,6%	68 39,1%	50 28,7%	2,92	0,863
20	Προσαρμόζω τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων.	15 8,6%	41 23,6%	73 42,0%	45 25,9%	2,85	0,906
21	Αξιολογώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος.	25 14,4%	46 26,4%	68 39,1%	35 20,1%	2,65	0,961
α/α	**Μαθησιακό Περιβάλλον**	**Ποτέ (1)**	**Μερικές φορές (2)**	**Συχνά (3)**	**Πάντα (4)**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
22	Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες για να αναπτύξω μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.	10 5,7%	38 21,8%	75 43,1%	51 29,3%	2,96	0,863
23	Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.	4 2,3%	23 13,2%	68 39,1%	79 45,4%	3,28	0,778
24	Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη.	3 1,7%	21 12,1%	69 39,7%	81 46,6%	3,31	0,750
25	Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	11 6,3%	35 20,1%	56 32,2%	72 41,4%	3,09	0,930

3.3 Σχέση της συχνότητας εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (2ο ερευνητικό ερώτημα)

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει το σύνολο των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων για τις συσχετίσεις της μεταβλητής «Περιοχή Σχολείου» και των εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης που αφορά στον βαθμό εφαρμογής στην τάξη πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Περιοχή Σχολείου» και εξαρτημένων μεταβλητών του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου

	Περιοχή Σχολείου								
	Αστική με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους		Ημιαστική με πληθυσμό από 2.001 έως και 10.000 κατοίκους		Αγροτική με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	**μ.ο.**	**τ.α.**	**μ.ο.**	**τ.α.**	**μ.ο.**	**τ.α.**	**Η**	**df**	**p**
Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.	2,38	0,832	2,36	0,849	2,77	0,817	6,190	2	.045
Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.	2,70	0,848	2,64	0,998	3,20	0,761	8,762	2	.013
Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.	2,78	0,842	2,80	0,858	3,23	0,679	7,152	2	.028
Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	3,00	0,886	3,02	1,016	3,47	0,776	6,672	2	.036

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει το σύνολο των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων για τις συσχετίσεις της μεταβλητής «Φύλο» και των εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης που αφορά στον βαθμό εφαρμογής στην τάξη πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Φύλο» και εξαρτημένων μεταβλητών του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου

	Φύλο					
	Άντρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	**μ.ο**	**τ.α**	**μ.ο**	**τ.α**	**U**	**p**
Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	2,77	0,824	3,07	0,877	2540,500	.021
Χρησιμοποιώ συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,49	0,823	2,80	0,900	2608,500	.039
Χρησιμοποιώ τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσω τη βαθμολογία (π.χ. γραπτό, παρουσίαση, συμμετοχή, τελική εξέταση).	2,68	0,779	3,02	0,880	2505,500	.015
Προσαρμόζω τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων.	2,57	0,844	2,98	0,908	2373,000	.004
Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες για να αναπτύξω μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.	2,77	0,847	3,04	0,860	2644,000	.050
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.	3,13	0,735	3,34	0,791	2655,000	.050
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη.	3,17	0,700	3,37	0,765	2641,000	.043
Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	2,89	0,934	3,17	0,919	2630,000	.046

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει το σύνολο των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων για τις συσχετίσεις της μεταβλητής «Ηλικία» και των εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης που αφορά στον βαθμό εφαρμογής στην τάξη πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Ηλικία» και εξαρτημένων μεταβλητών του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου

Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Ηλικία							
	<30		31-40		41-50		51-60	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α
Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).	2,53	0,856	2,53	0,769	2,67	0,764	3,50	0,527
Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.	2,32	0,958	2,33	0,816	2,53	0,684	3,20	0,632
Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,34	0,939	2,47	0,873	2,70	0,823	3,50	0,527
Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	2,32	0,810	2,35	0,936	2,61	0,861	3,20	0,632
Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.	2,36	0,819	2,22	0,846	2,53	0,826	3,20	0,632
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα.	2,30	0,976	2,53	0,999	2,70	0,823	3,20	0,632
Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.	2,66	0,815	2,80	0,798	3,02	0,896	3,30	0,483
Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	2,89	0,938	3,07	0,899	3,37	0,794	3,20	0,789

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει το σύνολο των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων για τις συσχετίσεις της μεταβλητής «Χρόνια διδακτικής εμπειρίας» και των εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης που αφορά στο βαθμό εφαρμογής στην τάξη πρακτικών

διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Χρόνια διδακτικής εμπειρίας» και εξαρτημένων μεταβλητών του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου

	Χρόνια διδακτικής εμπειρίας								
	0-10		11-20		21-30		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	**μ.ο.**	**τ.α.**	**μ.ο.**	**τ.α.**	**μ.ο.**	**τ.α.**	**Η**	**df**	**p**
Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).	2,48	0,827	2,74	0,760	3,09	0,701	6,513	2	.039
Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,33	0,914	2,76	0,808	3,27	0,647	15,317	2	.000
Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	2,30	0,884	2,59	0,843	3,09	0,831	8,930	2	.012
Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.	2,56	0,988	2,95	0,774	3,18	0,751	8,000	2	.018
Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.	2,39	0,937	2,64	0,885	3,09	0,831	6,234	2	.044
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.	2,40	0,997	2,62	0,932	2,91	0,833	6,239	2	.044
Ενθαρρύνω τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά.	2,71	0,842	2,96	0,818	3,45	0,522	10,227	2	.006
Παρέχω συμπληρωματική υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες.	2,83	0,801	3,11	0,804	3,55	0,522	6,218	2	.045
Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	3,02	0,879	3,23	0,786	3,64	0,505	9,288	2	.010
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.	3,13	0,828	3,41	0,701	3,55	0,688	6,015	2	.049

Επιπλέον, δεν βρέθηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα που να αφορά στη σχέση ανάμεσα στη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την ειδικότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει το σύνολο των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων για τις συσχετίσεις της μεταβλητής «Οργανικότητα σχολείου» και των εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης που αφορά στον βαθμό εφαρμογής στην τάξη πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Οργανικότητα σχολείου» και εξαρτημένων μεταβλητών του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου

	Οργανικότητα σχολείου								
Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	**1θ/3θ**		**4θ/6θ**		**7θ/12θ**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
	μ.ο.	**τ.α.**	**μ.ο.**	**τ.α.**	**μ.ο.**	**τ.α.**	**H**	**df**	**p**
Προσαρμόζω τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων.	3,83	0,408	2,71	1,038	2,88	0,805	8,780	2	.012

Ο πίνακας 7 παρουσιάζει το σύνολο των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων για τις συσχετίσεις της μεταβλητής «Σχέση εργασίας» και των εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης που αφορά στον βαθμό εφαρμογής στην τάξη πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας.

Πίνακας 7: Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Σχέση εργασίας» και εξαρτημένων μεταβλητών του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου

Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Σχέση εργασίας								
	Οργανική		Απόσπαση		Αναπληρωτής/τρια		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	H	df	p
Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.	2,69	0,697	2,50	0,527	2,26	0,897	9,517	2	.009
Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,84	0822	2,60	0,699	2,38	0,921	9,545	2	.008
Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	2,76	0,813	2,40	0,699	2,28	0,903	12,418	2	.002
Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.	2,68	0,742	2,30	0,823	2,24	0,880	10,930	2	.004

Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.	3,04	0,818	2,90	0,568	2,55	0,950	10,390	2	.006
Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	3,15	0,815	3,30	0,438	2,83	0,914	6,358	2	.042
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στιλ.	2,60	0,949	2,30	1,059	2,21	0,994	6,121	2	.047
Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.	3,07	0,798	3,10	0,876	2,69	0,825	10,071	2	.007
Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	3,26	0,803	3,70	0,483	2,91	0,934	8,781	2	.012
Χρησιμοποιώ συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,81	0,833	3,40	0,516	2,56	0,916	9,492	2	.009
Αξιολογώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος.	2,93	0,903	2,60	1,174	2,46	0,939	9,374	1	.009
Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	3,29	0,811	2,70	0,823	2,98	0,995	6,318	2	.042

Ο πίνακας 8 παρουσιάζει το σύνολο των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων για τις συσχετίσεις της μεταβλητής «Επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» και των εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης που αφορά στον βαθμό εφαρμογής στην τάξη πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας.

Πίνακας 8: Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» και εξαρτημένων μεταβλητών του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου

Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ Ναι		Επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ Όχι		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	p
Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).	3,07	0,616	2,59	0,811	751,000	.028
Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.	2,93	0,829	2,40	0,818	729,000	.021
Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	3,43	0,646	2,94	0,878	779,500	.045
Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. γραπτή εργασία, δημιουργία βίντεο ή παρουσίασης).	3,36	0,842	2,74	0,878	699,000	.014
Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά.	3,43	0,646	2,96	0,811	762,500	.035
Παρέχω συμπληρωματική υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες.	3,79	0,579	3,09	0,830	581,500	.001
Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	3,57	0,756	3,09	0,886	758,000	.032
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.	3,64	0,633	3,24	0,783	794,500	.050

Ο πίνακας 9 παρουσιάζει το σύνολο των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων για τις συσχετίσεις της μεταβλητής «Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών» και των εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης που αφορά στον βαθμό εφαρμογής στην τάξη πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας.

Πίνακας 9: Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών» και εξαρτημένων μεταβλητών του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου

Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Μεταπτυχιακό Ναι		Μεταπτυχιακό Όχι		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	p
Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).	3,00	0,594	2,48	0,835	2017,000	.000
Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.	2,81	0,627	2,29	0,857	2072,000	.000
Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,98	0,700	2,39	0,914	2057,000	.000
Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	2,73	0,819	2,37	0,893	2489,000	.018
Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.	2,67	0,706	2,30	0,880	2428,500	.009
Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.	3,06	0,669	2,64	0,971	2416,500	.009
Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.	2,90	0,748	2,39	0,949	2150,000	.000
Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	3,33	0,706	2,84	0,894	2215,000	.001
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα.	2,92	0,860	2,21	0,934	2181,000	.001
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.	2,94	0,958	2,35	0,917	2070,500	.000
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στιλ.	2,63	0,971	2,25	0,984	2483,500	.018

Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. γραπτή εργασία, δημιουργία βίντεο ή παρουσίασης).	3,21	0,800	2,61	0,867	1996,000	.000
Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά.	3,33	0,648	2,85	0,830	2174,000	.000
Παρέχω συμπληρωματική υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες.	3,48	0,671	3,01	0,858	2204,500	.001
Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	3,46	0,609	2,98	0,945	2309,000	.002
Χρησιμοποιώ συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	3,06	0,752	2,56	0,900	2208,000	.001
Χρησιμοποιώ τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσω τη βαθμολογία (π.χ. γραπτό, παρουσίαση, συμμετοχή, τελική εξέταση).	3,21	0,696	2,80	0,899	2359,000	.005
Προσαρμόζω τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων.	3,23	0,703	2,69	0,937	2162,000	.000
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.	3,56	0,574	3,16	0,823	2336,500	.003

Ο πίνακας 10 παρουσιάζει το σύνολο των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων για τις συσχετίσεις της μεταβλητής «Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή» και των εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης που αφορά στον βαθμό εφαρμογής στην τάξη πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας.

Πίνακας 10: Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή» και εξαρτημένων μεταβλητών του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου

	Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή					
	Ναι		**Όχι**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**	
Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	**μ.ο**	**τ.α**	**μ.ο**	**τ.α**	**U**	**p**
Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	2,57	0,814	1,92	1,100	1115,500	.002
Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.	2,61	0,851	2,13	1,227	1367,000	.046

Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	3,03	0,874	2,71	0,806	1373,500	.048
Αξιολογώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος.	2,71	0,959	2,29	0,908	1359,500	.044
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.	3,32	0,771	3,00	0,780	1372,000	.041
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη.	3,35	0,743	3,04	0,751	1371,000	.040
Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	3,15	0,895	2,67	1,049	1325,000	.028

Ο πίνακας 11 παρουσιάζει το σύνολο των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων για τις συσχετίσεις της μεταβλητής «Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία» και των εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης που αφορά στον βαθμό εφαρμογής στην τάξη πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 11: Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλίας» και εξαρτημένων μεταβλητών του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου

Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία: Ναι		Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία: Όχι		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	p
Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).	2,80	0,643	2,26	0,994	2121,000	.000
Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.	2,64	0,658	2,00	0,991	1930,000	.000
Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,78	0,727	2,11	1,058	1969,500	.000
Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	2,73	0,733	1,93	0,949	1678,000	.000
Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.	2,65	0,682	1,89	0,945	1639,000	.000
Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.	3,05	0,720	2,13	0,972	1565,000	.000
Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.	2,85	0,706	1,85	0,979	1409,000	.000
Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	3,28	0,661	2,33	0,932	1445,500	.000
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα.	2,86	0,748	1,91	0,996	1537,500	.000
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.	2,79	0,849	1,94	0,960	1723,500	.000
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στιλ.	2,62	0,900	1,81	0,973	1805,000	.000

Χρησιμοποιώ μια ποικιλία ευέλικτων μορφών ομαδοποίησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη (π.χ. όλη η τάξη, μικρή ομάδα, ατομικά).	2,94	0,737	2,20	0,959	1822,500	.000
Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. γραπτή εργασία, δημιουργία βίντεο ή παρουσίασης).	3,02	0,767	2,30	0,944	1854,000	.000
Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.	3,05	0,708	2,44	0,945	2067,000	.000
Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά.	3,20	0,669	2,54	0,905	1879,500	.000
Παρέχω συμπληρωματική υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες.	3,38	0,711	2,65	0,872	1775,300	.000
Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	3,38	0,649	2,57	1,075	1869,000	.000
Χρησιμοποιώ συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,96	0,738	2,15	0,940	1675,000	.000
Χρησιμοποιώ τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσω τη βαθμολογία (π.χ. γραπτό, παρουσίαση, συμμετοχή, τελική εξέταση).	3,17	0,702	2,37	0,938	1679,000	.000
Προσαρμόζω τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων.	3,08	0,705	2,33	1,082	1913,000	.000
Αξιολογώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος.	2,86	0,919	2,19	0,892	1963,500	.000
Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες για να αναπτύξω μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.	3,19	0,652	2,44	1,040	1867,000	.000
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.	3,52	0,334	2,74	0,955	1747,000	.000
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη.	3,54	0,517	2,80	0,919	1755,00	.000
Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	3,38	0,688	2,43	1,057	1597,000	.000

4. Συζήτηση

4.1 Συχνότητα εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς (1ο ερευνητικό ερώτημα)

Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις αναφορικά με την εφαρμογή στην τάξη συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες αναλυτικότερα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με «τη διαφοροποίηση του περιεχομένου», οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι εφαρμόζουν στην τάξη τους πάντα έως συχνά κατά

προτεραιότητα τις παρακάτω πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: επιλέγουν τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση (63,8%), χρησιμοποιούν υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος) (56,5%), παρουσιάζουν το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (55,5%), παρέχουν συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων (51,2%), δημιουργούν ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια (51,2%) και, τέλος, παρέχουν εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση (48,8%). Ως προς τη δεύτερη συχνότερα εφαρμοζόμενη πρακτική, το εύρημα της έρευνάς μας συμφωνεί και με τα στοιχεία άλλων σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία τη συγκεκριμένη πρακτική χρησιμοποιούν στον ίδιο περίπου βαθμό οι εκπαιδευτικοί (Hobson, 2008· Adlam, 2007· Rodriguez, 2012· Μπέλλου, 2019).

Επίσης, ως προς «τη διαφοροποίηση της διαδικασίας», οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι εφαρμόζουν στην τάξη τους πάντα έως συχνά κατά προτεραιότητα τις παρακάτω πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας: αλλάζουν τον ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (73%), δημιουργούν δραστηριότητες/εργασίες που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. γραπτή εργασία, δημιουργία βίντεο ή παρουσίασης) (63,3%), χρησιμοποιούν μια ποικιλία ευέλικτων μορφών ομαδοποίησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη (π.χ. όλη η τάξη, μικρή ομάδα, ατομικά) (61,5%), μία πρακτική η οποία αποτελεί και πρακτική που φαίνεται να χρησιμοποιείται στον ίδιο βαθμό και σε άλλες έρευνες (Adlam, 2007· Rodriguez, 2012· Μπέλλου, 2019· Psarianou, 2019), ομαδοποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα (58%), σχεδιάζουν δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους (55,2%), ομαδοποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στιλ (48,8%) και, τέλος, ομαδοποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους (48,6%). Ως προς τη συχνότερα εφαρμοζόμενη πρακτική, το εύρημα της έρευνάς μας συμφωνεί και με τα στοιχεία άλλης σχετικής έρευνας (Hobson, 2008).

Επιπλέον, σχετικά με «τη διαφοροποίηση των προϊόντων μάθησης», οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι εφαρμόζουν στην τάξη τους πάντα έως συχνά κατά προτεραιότητα τις παρακάτω πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας: παρέχουν συμπληρωματική

υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες (76,4%), επιτρέπουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά (73%) και, τέλος, επιτρέπουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά (69,9%). Ως προς τη συχνότερα εφαρμοζόμενη πρακτική, το εύρημα της έρευνάς μας συμφωνεί και με τα στοιχεία σχετικής έρευνας, σύμφωνα με τα οποία η συγκεκριμένη πρακτική χρησιμοποιείται συχνά από τους εκπαιδευτικούς (Μπέλλου, 2019). Επίσης, σχετικά με τη δεύτερη και τρίτη συχνότερα εφαρμοζόμενη πρακτική, οι οποίες αναφέρονται στον τρόπο παρουσίασης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, το εύρημα της έρευνάς μας συμφωνεί και με τα στοιχεία άλλων σχετικών ερευνών (Μπέλλου, 2019· Psarianou, 2019).

Ως προς «τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης», οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι εφαρμόζουν στην τάξη τους πάντα έως συχνά κατά προτεραιότητα τις παρακάτω πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας: δίνουν επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης (78,1%), προσαρμόζουν τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων (67,9%), χρησιμοποιούν τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσουν τη βαθμολογία (π.χ. γραπτό, παρουσίαση, συμμετοχή, τελική εξέταση) (67,8%). Το εύρημα αυτό της έρευνάς μας συμφωνεί και με τα στοιχεία άλλων σχετικών ερευνών (Μπέλλου, 2019· Psarianou, 2019). Λιγότερο συχνά συγκριτικά με τις προηγούμενες πρακτικές οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αξιολογούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος (59,2%), και, τέλος, χρησιμοποιούν συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (58,1%).

Τέλος, σε σχέση με «τη διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος», οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι εφαρμόζουν στην τάξη τους πάντα έως συχνά κατά προτεραιότητα τις παρακάτω πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας: καταβάλλουν συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη (86,3%), καταβάλλουν συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσουν ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει τον σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός (74,5%), κινητοποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες (73,6%) και, τέλος, δημιουργούν δραστηριότητες/εργασίες για να αναπτύξουν μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (72,4%). Η ενθάρρυνση και η κινητοποίηση των μαθητών για αλληλεπίδραση και συμμετοχή αποτελούν πρακτικές που επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών (Psarianou, 2019· Μπέλλου, 2019).

4.2 Σχέση της συχνότητας εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (2ο ερευνητικό ερώτημα)

Το ερώτημα αναφορικά με τη συχνότητα εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκρίνεται με την περιοχή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές εφαρμόζουν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι, εξαιτίας του μικρού αριθμού των μαθητών στα σχολεία των αγροτικών περιοχών, υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμοστεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία πιο εύκολα, αν αναλογιστεί κανείς ότι το μέγεθος της τάξης αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή της. Όμως, το εύρημα αυτό της έρευνάς μας δεν συμφωνεί με το εύρημα άλλης σχετικής έρευνας (Μπέλλου, 2019), σύμφωνα με το οποίο η περιοχή του σχολείου δεν διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει τον βαθμό εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Παράλληλα, το συγκεκριμένο ερώτημα συγκρίνεται με το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας, το οποίο διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει τη συχνότητα εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι οι γυναίκες εφαρμόζουν πιο συχνά πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους άντρες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με το εύρημα σχετικής έρευνας των Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017), σύμφωνα με το οποίο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εφαρμόζουν περισσότερο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Απεναντίας, το εύρημα αυτό της έρευνάς μας έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών (Barnes, 2008˙ King, 2010 ˙Μπέλλου, 2019) σύμφωνα με τα οποία το φύλο δεν διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει τον βαθμό εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Επιπλέον, το συγκεκριμένο ερώτημα συγκρίνεται με την ηλικία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πιο συχνά πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με εκείνους που ανήκουν σε μικρότερες ηλικιακές ομάδες, το οποίο εύρημα συμφωνεί και με τα στοιχεία άλλης σχετικής έρευνας (Angle, 2009).Το συγκεκριμένο εύρημα της έρευνάς μας, όμως, έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία μεταξύ της χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ηλικίας διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση (Μούτλα, 2021˙ Μπέλλου, 2019).

Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο ερώτημα συγκρίνεται με την εμπειρία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι η εμπειρία επηρεάζει τον βαθμό εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία άλλων σχετικών ερευνών (Dixon et

al., 2014· Chien, 2015· Garrett, 2017 · Suprayogi et al., 2017). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία εφαρμόζουν πιο συχνά στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με αυτούς που έχουν λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών (Chien, 2015· Garrett, 2017· Suprayogi et al., 2017· Yetnayet, 2020), σύμφωνα με τα οποία όσο μεγαλώνει η εμπειρία των εκπαιδευτικών τόσο περισσότερο εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξεις συμπερίληψης. Επίσης, το εύρημα αυτό συγκλίνει και με αυτό από την έρευνα της Tadesse (2020), σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία εφαρμόζουν περισσότερο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συγκριτικά με όσους έχουν λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Απεναντίας, έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών (Tomlinson & Doubet, 2005· Hobson, 2008).

Ακόμα, το συγκεκριμένο ερώτημα συγκρίνεται με σχέση εργασίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι όσοι διαθέτουν οργανική θέση ή είναι αποσπασμένοι εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους πιο συχνά από τους αναπληρωτές και τις αναπληρώτριες. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αυτό της έρευνας της Μπέλλου (2019), σύμφωνα με το οποίο η σχέση εργασίας δεν διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει τον βαθμό εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Παράλληλα, ο παράγοντας που συνδέεται με τους τίτλους σπουδών διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει τον βαθμό εφαρμογής συγκεκριμένων διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, εύρημα το οποίο συμφωνεί και με τα στοιχεία άλλων σχετικών ερευνών. (Casey, 2011· McMillan, 2011· Suprayogi et al., 2017). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ πέραν του βασικού πτυχίου διορισμού ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους μη κατόχους των εν λόγω τίτλων σπουδών. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί με πιο πολλά προσόντα εφαρμόζουν περισσότερο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις τάξεις τους (McMillan, 2011· Whipple, 2012· Mavroudi, 2016· Yetnayet, 2020 · Tadesse, 2020).

Επιπρόσθετα, ο παράγοντας που συνδέεται με την παρακολούθηση κάποιου μαθήματος ή την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει τη συχνότητα εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή εφαρμόζουν πιο συχνά πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική

αγωγή. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών (Whipple, 2012˙ Μπέλλου, 2019), με βάση τα οποία οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν κάποιο τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή και συνεπώς έχουν επιμορφωθεί σε αυτόν τον τομέα, εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους.

Τέλος, ο παράγοντας που συνδέεται με την παρακολούθηση κάποιου μαθήματος ή την επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει τη συχνότητα εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζουν πιο συχνά πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με σχετικό εύρημα της έρευνας της Μπέλλου (2019), σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν επιμόρφωση είτε σε προπτυχιακό, ή μεταπτυχιακό επίπεδο, είτε επιμορφώθηκαν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, εφάρμοζαν περισσότερο τις στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, το εύρημα αυτό συγκλίνει και με αυτό της έρευνας της Tadesse (2020), σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί που είχαν ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία εφάρμοζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις τάξεις τους. Επιπλέον, το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες (Hobson, 2008˙ James, 2009˙ King, 2010˙ Whipple, 2012 ˙Dixon et al., 2014).

5. Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και την ανάλυση που προηγήθηκε μπορούμε να διατυπώσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού εφαρμογής στην τάξη τους βασικών προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς «τη διαφοροποίηση του περιεχομένου» τα υψηλότερα ποσοστά των ερωτηθέντων εστιάζονται στην επιλογή των πιο σημαντικών εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση. Χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι στην τάξη τους χρησιμοποιούν υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος), παρουσιάζουν το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, παρέχουν συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων και δημιουργούν ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που

μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια. Τέλος, ακόμη χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά σε σχέση με την παροχή εμπλουτισμένων εργασιών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.

Οι απόψεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού εφαρμογής στην τάξη τους βασικών προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς «τη διαφοροποίηση της διαδικασίας» αναδεικνύουν ως τη συχνότερα εφαρμοζόμενη πρακτική την αλλαγή του ρυθμού της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Σε σημαντικά μικρότερο βαθμό δημιουργούν δραστηριότητες/εργασίες που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. γραπτή εργασία, δημιουργία βίντεο ή παρουσίασης), χρησιμοποιούν μια ποικιλία ευέλικτων μορφών ομαδοποίησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη (π.χ. όλη η τάξη, μικρή ομάδα, ατομικά), ομαδοποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και σχεδιάζουν δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους. Τέλος, σε ακόμη μικρότερο βαθμό ομαδοποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στιλ και ομαδοποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.

Τα υψηλότερα ποσοστά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού εφαρμογής στην τάξη τους βασικών προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς «τη διαφοροποίηση των προϊόντων μάθησης» εστιάζονται στην παροχή συμπληρωματικής υποστήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες, ενώ χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που επιτρέπουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά και, τέλος, ακόμη χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά σε σχέση με την πρακτική που αφορά στην παροχή της δυνατότητας στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.

Αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού εφαρμογής στην τάξη τους βασικών προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς «τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης» τα υψηλότερα ποσοστά των ερωτηθέντων εστιάζονται στην παροχή επιπλέον χρόνου στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης. Σε σημαντικά μικρότερα ποσοστά προσαρμόζουν τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων και χρησιμοποιούν τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσουν τη βαθμολογία (π.χ. γραπτό, παρουσίαση, συμμετοχή, τελική εξέταση) και τέλος σε ακόμα μικρότερα ποσοστά αξιολογούν τους

μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος και χρησιμοποιούν συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι απόψεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού εφαρμογής στην τάξη τους βασικών προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς «τη διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος» αναδεικνύουν ως τη συχνότερα εφαρμοζόμενη πρακτική τη συνειδητή προσπάθεια που καταβάλλουν για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη. Σε σημαντικά μικρότερο βαθμό δήλωσαν ότι καταβάλλουν συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσουν ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός, κινητοποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και τέλος, δημιουργούν δραστηριότητες/εργασίες για να αναπτύξουν μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των μεταβλητών: περιοχή του σχολείου, φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, σχέση εργασίας, τυπικά προσόντα και επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας ανέδειξε πτυχές, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για περαιτέρω έρευνα. Ειδικότερα, η διερεύνηση των αντιλήψεων όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, μαθητών, εκπαιδευτικής ηγεσίας, γονέων, κ.ά.) αναφορικά με την εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη, σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, σε πανελλαδικό επίπεδο και με τη συνδυαστική αξιοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων έρευνας, αποτελεί ένα πεδίο έρευνας ανοικτό για τους ερευνητές του χώρου, ιδιαίτερα, για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τέλος στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας περιλαμβάνονται η χρήση μονοδιάστατης προσέγγισης του θέματος (χρήση μόνο ποσοτικής μεθόδου), ο γεωγραφικός περιορισμός, το μικρό δείγμα, η πολύ μικρή συμμετοχή εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και η μη δυνατότητα διά ζώσης συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου λόγω της πανδημίας.

Βιβλιογραφία

Adlam, E. (2007). *Differentiated instruction in the elementary school: Investigating the knowledge elementary teachers possess when implementing differentiated instruction in their classroom.* Master's Thesis, University of Windsor. https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=5642&context=etd

Agle, C. J. (2009). *Differentiated Reading Instruction in the Elementary Classroom: A Survey of what Strategies Classroom Teachers are Implementing*. Doctoral dissertation, State University of New York at Fredonia. https://www.fredonia.edu/

Αργυροπούλου Α. (2018). *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γλωσσικά μαθήματα του γυμνασίου: από τη θεωρία στη πράξη*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43452

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής,1*(2015),8-35. http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_htm_files/18_5_2015_Άρθρο_1_διαφοροποίηση.pdfBarnes, K., 2008. *The attitudes of regular education teachers regarding inclusion for students with autism*. Doctoral dissertation, Walden University. https://www.proquest.com/openview/b877b759cd31426fab9a86a20723ac1b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Cannon, C. G. (2017). *Teacher and Student Perceptions of Computer-Assisted Instructional Software to Differentiate Instruction.* Master's thesis, Walden University. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/3664/

Casey, M. (2011). *Perceived efficacy and preparedness of beginning teachers to differentiate instruction*. Doctoral Dissertation, Johnson & Wales University. https://www.proquest.com/openview/a009eda79b16f80da699c788f42dc611/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Chien, C.-W. (2015). Analysis of Taiwanese elementary school English teachers' perceptions of, designs of, and knowledge constructed about differentiated instruction in content. *Cogent Education, 2*, 1-16.

Davis, C. (2020). *Elementary Reading Teachers' Perceptions about Differentiated Instruction*. Doctoral dissertation, Walden University. ProQuest Dissertations and Theses. https://search.proquest.com/openview/3091b354ece35cf5efed717a2da436f3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M. & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(2), 111-127.

Garrett, S. (2017). *A Comparative Study between Teachers' Self-Efficacy of Differentiated Instruction and Frequency Differentiated Instruction is Implemented*. Doctoral Dissertation.

https://www.proquest.com/openview/2b7cdd0fac16661126d7879344b2db0d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Gibson, L. (2013). *Differentiated instruction and students with learning disabilities*. Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2013)0000024012

James, D. (2009). Differentiated instruction: one school' s survey analysis. T*he Corinthian, 10*(13), 169-191.

Hobson, M. L. (2008). *An analysis of differentiation strategies used by middle schoolteachers in heterogeneously grouped classrooms*. Doctoral dissertation, University of North Carolina. https://core.ac.uk/download/pdf/149229148.pdf

Ismajli, H. & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to Meet the Needs of All the Students. *International Journal of Instruction, 11*(3), 207-218. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11315a

Kiley, D. (2011). *Differentiated instruction in the secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice.* Master's thesis, Western Michigan University. Western Michigan University Scholarworks. https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/427

King, S. (2010). *Factors associated with inclusive classroom teachers' implementation of differentiated instruction for diverse learners.* Doctoral Dissertation, Tennessee State University. https://digitalscholarship.tnstate.edu/dissertations/AAI3433402/

Κοτσιφάκη, Ε. (2011). *Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/14388/P0014388.pdf?sequence=1

Kovtiuh, S. (2017). *Differentiated Instruction: Accommodating the Needs of All Learners*. Master's thesis, University of Toronto. https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/77069

Mavroudi, A. (2016). *Differentiated instruction for the teaching of English in the Greek state school*. Doctoral dissertation, Aristotle University of Thessaloniki. https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/39627#page/1/mode/2up

Mengistie, S. M. (2020). Primary School Teachers' Knowledge, Attitude and Practice of Differentiated Instruction. *International Journal of Curriculum and Instruction, 12*(1), 98-114.

McMillan, A. (2011). *The relationship between professional learning and middle school teachers' knowledge and use of differentiated instruction*. Doctoral Dissertation, Walden University. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/871/

Μούτλας, Α. (2021). *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην ανάγνωση σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις και διδακτικές επιλογές εκπαιδευτικών γενικού σχολείου*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/25134/1/MoutlasAntoniosMsc2021.pdf

Μπέλλου, Π. (2019). *Η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. https://olympias.lib.uoi.gr/

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Εκδόσεις Γράφημα.

Papadakis, S. & Ziskos, V. (2015). Design and implementation of differentiated instruction digital scenarios in LAMS. *MIBES Transactions, 9*(2), 39-48.

Παπαδοπούλου, Γ. (2019). *Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: Η εκπαίδευση Δασκάλων και Καθηγητών Χαρισματικών Μαθητών στην Ελλάδα. http://dx.doi.org/10.12681/edusc.3157

Psarianou M. (2019). *Investigating the Implementation of Differentiated Instruction in terms of the Strategies used within the EFL context in Greece*. Master's thesis, Hellenic Open University. https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43979

Rodriguez, A. (2012). *An analysis of elementary school teachers' knowledge and use of differentiated instruction΄.* Doctoral dissertation, Olivet Nazarene University. https://digitalcommons.olivet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=edd_diss

Roiha, A. S. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education, 28*(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/09500782.2012.748061

Rontou, M. (2012). Contradictions around differentiation for pupils with dyslexia learning English as a Foreign Language at secondary school. *Support for Learning, 27*(4), 140-149. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12003

Siam, K. & Al-Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies, 9*(12), 167-181.

Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A. & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society, 32*(8), 1216-1238. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488

Suprayogi, M. N., Valcke, M. & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 67*, 291-301.

Tadesse, M. M. (2020). Differentiated Instruction: Analysis of Primary School Teachers' Experiences in Amhara Region, Ethiopia. *Bahir Dar Journal of Education, 20*(1), 91-113.

Τατσιώκα, Μ. (2016). *Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε πολυπολιτισμικές τάξεις με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/395/Τατσιώκα%20Μαρία.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Taylor, S. C. (2017). Contested knowledge: A critical review of the concept of differentiation in teaching and learning. *Exchanges*: *The Interdisciplinary Research Journal, 1*, 55-68. https://exchanges.warwick.ac.uk/index.php/exchanges/article/view/44

The Alberta Teachers' Association (2002). *CALM Guide to Implementation*. Ανάκτηση από https://education.alberta.ca/media/482271/calm_ch7.pdf

Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategie and tools for responsive teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. (2005). Differentiating instruction: Why bother? *Middle Ground, 9*(1), 12-15.

Tomlinson, C. A. & Doubet, K. (2005). Reach them to teach them. *Educational Leadership, 62*(7), 8-15.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες-διδακτικές παρεμβάσεις*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσώτσου Γ. (2019). Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1441

Whipple, K. A. (2012). Differentiated Instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district. Doctoral dissertation, Northeastern University. https://www.proquest.com/openview/7fb07bbf3fb5b4367f31f73927238bbc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Φιλιππάτου, Δ. & Βεντίστα, Ο. Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 17*(68), 17-183.

Φωτοπούλου, Α. (2017). *Οι εκπαιδευτικοί" μιλούν" για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ένταξη και ενσωμάτωση μεταναστών μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/608/Alexandra%20Fotopoulou.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yetnayet, W. (2020). *Knowledge, practices and challenges of implementing differentiated instruction among primary school teachers in Bahir Dar City*. Master's thesis, Bahir Dar University. https://www.bdu.edu.et/

Yuen, M., Westwood, P. & Wong, G. (2005). Meeting the Needs of Students with Specific Learning Difficulties in the Mainstream Education System: Data from Primary School Teachers in Hong Kong. *International Journal of Special Education, 20*(1), 67-76.

Απόψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και ειδικών βοηθών για τον ρόλο τους και την ένταξη των ανάπηρων μαθητών/τριών

Λαμπρινή Μπίστα
Υποψήφια Διδάκτορας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
lbista@eled.duth.gr
Γιώτα Καραγιάννη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
pkaragi@eled.auth.gr
Αθανάσιος Κουτσοκλένης
Επίκουρος Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
akoutsok@eled.duth.gr

Περίληψη
Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και ειδικών βοηθών ως προς τον ρόλο τους στη γενική τάξη, τις πρακτικές που ακολουθούν και την ένταξη των ανάπηρων παιδιών στο γενικό σχολείο. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποιοτική. Για τη συλλογή των δεδομένων διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης και οι ειδικοί βοηθοί αναλαμβάνουν έναν βοηθητικό ρόλο στη γενική τάξη. Φάνηκε, επίσης, ότι οι μη ανάπηροι μαθητές/τριες τις αντιλαμβάνονται ως δασκάλες αποκλειστικά του ανάπηρου παιδιού. Τόσο οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης όσο και οι ειδικοί βοηθοί υποστήριξαν ότι η φοίτηση στο γενικό σχολείο δεν είναι ωφέλιμη για όλους τους/τις ανάπηρους/ες μαθητές/τριες. Τα αποτελέσματα της έρευνας συζητούνται σε συνάρτηση με τις γενικότερες εκπαιδευτικές πολιτικές για την ένταξη στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: αναπηρία, ένταξη, παράλληλη στήριξη, ειδικοί βοηθοί

Abstract
This qualitative study investigated the views of parallel support teachers and special assistants as regards their role in general education classrooms and the inclusion of disabled children. Data were collected through semi-structured interviews. Data were analyzed with the thematic analysis method. Findings reveal that parallel support teachers and special assistants assume on an assistive role in general education classrooms. It was also revealed that non-disabled students perceive them as teachers for the disabled student exclusively. Both parallel support teachers and special assistants claimed that attending mainstream schools is not beneficial for all disabled students.

Findings of the study are discussed in relation to educational policies for inclusion in Greece.

Keywords: disability, inclusion, parallel support, special assistants

0. Εισαγωγή

Στο όνομα της ενταξιακής πολιτικής την τελευταία εικοσαετία προωθήθηκαν πρακτικές που δεν αντιστοιχούν στο θεωρητικό βάρος της παιδαγωγικής της ένταξης. Η ενταξιακή εκπαίδευση συνδέθηκε σχεδόν αποκλειστικά με την αναπηρία και κατ' επέκταση με την ειδική αγωγή ως η συνέχειά της (Καραγιάννη, 2008). Κατά τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011), ο χώρος της ειδικής αγωγής κάτω από το νομοθετικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης νομιμοποιήθηκε ως ο μόνος αρμόδιος για την ενασχόληση με τα ζητήματα της εκπαίδευσης των αναπήρων ακόμη και στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Η ενταξιακή εκπαίδευση υπό αυτές τις συνθήκες έγινε κατανοητή και ταυτίστηκε με τους τεχνοκρατικούς και εργαλειακούς χειρισμούς της ειδικής αγωγής (Καραγιάννη, 2019· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Δύο κεντρικοί θεσμοί αφορούν την εκπαιδευτική υποστήριξη των ανάπηρων μαθητών/τριών στο γενικό σχολείο: η παράλληλη στήριξη (ΠΣ) και ο ιδιωτικός ειδικός βοηθός (ΕΒ). Πρόκειται για δύο θεσμούς που δεν διαταράσσουν την πολιτική οικονομία του σχολείου και θεμελιώνονται στο ατομικό μοντέλο της αναπηρίας (Oliver, 2009). Σε αντίθεση με το κοινωνικό μοντέλο, το ατομικό μοντέλο της αναπηρίας υποστηρίζει ότι οι αιτίες της αναπηρίας απορρέουν από τους λειτουργικούς περιορισμούς που προκαλεί στο άτομο η βλάβη (Oliver, 2009). Έτσι, το ατομικό έλλειμα οδηγεί σε μια ατομική ανάγκη, η οποία με τη σειρά της χρήζει ατομικής υποστήριξης (Barton, 2012).

Δεδομένου αυτού του πλαισίου, δεν προξενεί εντύπωση ότι τα ερευνητικά δεδομένα, που υπάρχουν στη χώρα μας, δείχνουν πως οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης (ΕΠΣ) και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (ΕΓΑ) είναι ποιοτικά διαφορετικοί και προσιδιάζουν σε ένα σχήμα εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και εκπαιδευτικού του ανάπηρου μαθητή (Vlachou, et al., 2015· Vlachou, 2005). Η εφαρμογή πρακτικών συνδιδασκαλίας είναι περιορισμένη όπως περιορισμένες είναι και οι στρατηγικές διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος οι οποίες χρησιμοποιούνται (Strogilos et al., 2015· Vlachou, 2006).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των ΕΠΣ και των ιδιωτικών ειδικών βοηθών (ΕΒ) ως προς τον ρόλο τους στη γενική τάξη, τις πρακτικές που ακολουθούν, και την ένταξη των ανάπηρων μαθητών/τριών στο γενικό σχολείο. Η κατανόηση των απόψεων των ΕΠΣ και των ιδιωτικών ΕΒ θεωρείται σημαντική, καθώς καθορίζει τις πράξεις τους και τη διδασκαλία τους. Η μορφή και η διάσταση του

εκπαιδευτικού έργου τους, τουλάχιστον εν μέρει, πλαισιώνεται και διαμορφώνεται στη βάση αυτών των απόψεων (Tomlinson, 1982).

1. Μεθοδολογία

1.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας ήταν: Ποιες είναι οι απόψεις των ΕΠΣ και των ιδιωτικών ΕΒ ως προς τον ρόλο τους στη γενική τάξη και την ένταξη των ανάπηρων μαθητών/τριών στο γενικό σχολείο; Εξετάζοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τους στόχους της έρευνας διατυπώθηκαν τα εξής επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιον/ποιους ρόλο/ρόλους επιτελούν οι ΕΠΣ και οι ΕΒ στη γενική τάξη;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των ΕΠΣ και των ΕΒ για την ένταξη των ανάπηρων μαθητών/τριών στη γενική τάξη;

1.2 Μέθοδος

Καθώς σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η κατανόηση των απόψεων των ΕΠΣ και των ΕΒ, επιλέχθηκε ως ερευνητική στρατηγική η ποιοτική έρευνα η οποία επιτρέπει τη «*σε βάθος μελέτη κοινωνικών φαινομένων μέσα από τις εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων έτσι ώστε να διατυπωθούν θεωρητικές θέσεις που να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών*» (Ιωσηφίδης, 2019, 32).

1.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, κατά την οποία ο/η ερευνητής/τρια έχει έναν οδηγό συνέντευξης με ερωτήματα, παρέχεται όμως ελευθερία στον τρόπο απάντησης των υποκειμένων της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2017). Για τη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων και τη συλλογή των δεδομένων διαμορφώθηκε από τους/τις συγγραφείς ένας οδηγός συνέντευξης που αποτελούνταν από 22 ερωτήματα.

1.4 Διαδικασία επιλογής κι εύρεσης συμμετεχόντων/ουσών[5]

Ως μέθοδος επιλογής και εύρεσης συμμετεχόντων/ουσών χρησιμοποιήθηκε αρχικά η στρατηγική της ευκολίας και έπειτα η στρατηγική της χιονοστιβάδας. Τα υποκείμενα έρευνας που προέκυψαν από τη στρατηγική ευκολίας αξιοποιήθηκαν στη συνέχεια προκειμένου να εντοπιστούν περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες. Δεδομένων των συνθηκών που σχετίζονται με την πανδημία COVID-19, οι συνεντεύξεις δεν πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, αλλά μέσω εφαρμογών που επιτρέπουν τη βιντεοκλήση

[5] Αποφεύγουμε εδώ σκόπιμα τον όρο «δειγματοληψία» ο οποίος ταιριάζει καλύτερα σε θετικιστικού τύπου προσεγγίσεις.

(skype, messenger, viber). Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν 13 ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

1.5 Στοιχεία συμμετεχόντων/ουσών

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται ορισμένα βασικά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχουσών, οι οποίες ήταν στο σύνολό τους γυναίκες. Οι εννιά από αυτές είχαν προσληφθεί δημόσια και οι υπόλοιπες τέσσερις είχαν προσληφθεί ως ΕΒ από γονείς ανάπηρων παιδιών. Για λόγους δεοντολογίας και προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των υποκειμένων της έρευνας, τα πραγματικά τους ονόματα έχουν αντικατασταθεί από τον κωδικό ΕΠ (Εκπαιδευτικός Παράλληλης) ή ΕΒ (Ειδικός Βοηθός) και έναν αριθμό που δείχνει τη σειρά συμμετοχής στην έρευνα.

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα είχαν ηλικία κατά μέσο όρο 28 χρόνια και 6 μήνες. Εργάζονταν σε Δημοτικά σχολεία, κυρίως στην περιοχή της Θεσσαλονίκης αλλά και σε άλλες πόλεις της χώρας. Μέσος όρος προϋπηρεσίας των συμμετεχουσών στον θεσμό της ΠΣ ή του ΕΒ ήταν 3 χρόνια και 2 μήνες. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι πέντε από τις εννιά ΕΠΣ υποστήριζαν δύο μαθητές/τριες. Η υποστήριξη δύο παιδιών αφορά μόνο τις ΕΠΣ και όχι τις ΕΒ.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων/ουσών

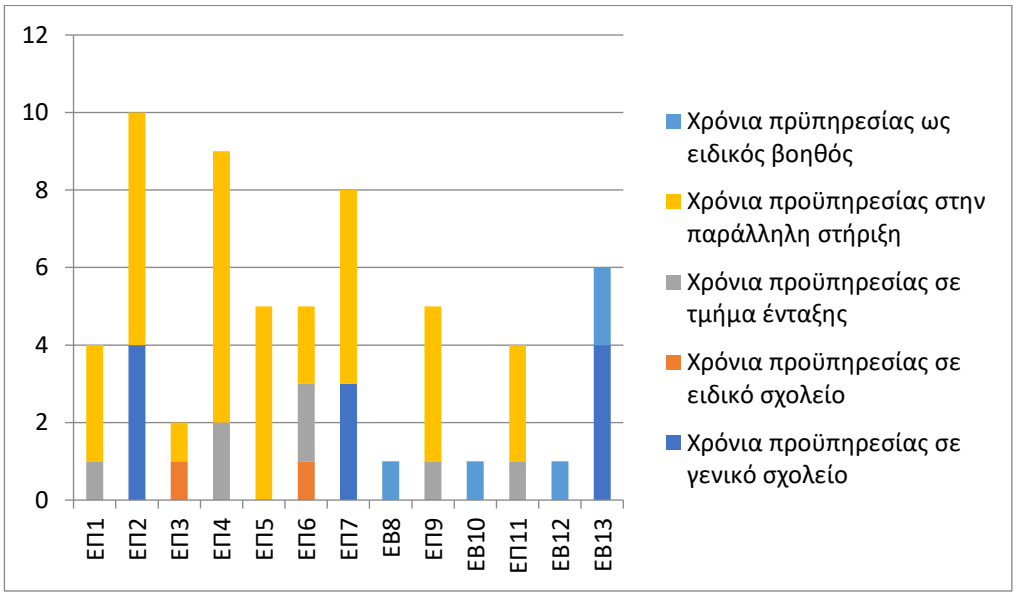
Συμμετέχοντες/ουσες	Φύλο Α (Άνδρας) Γ (Γυναίκα)	Ηλικία	Προϋπηρεσία ως ΕΠΣ ή ως ΕΒ σε χρόνια	Αριθμός μαθητών/τριών που υποστηρίζουν	Περιοχή στην οποία εργάζεται
ΕΠ1	Γ	26	3	2	Θεσσαλονίκη
ΕΠ2	Γ	32	6	2	Αγρίνιο
ΕΠ3	Γ	24	1	1	Θεσσαλονίκη
ΕΠ4	Γ	32	7	2	Θεσσαλονίκη
ΕΠ5	Γ	28	5	2	Θεσσαλονίκη
ΕΠ6	Γ	27	2	1	Θεσσαλονίκη
ΕΠ7	Γ	32	5	1	Θεσσαλονίκη
ΕΒ8	Γ	29	1	1	Θεσσαλονίκη
ΕΠ9	Γ	29	4	2	Καρδίτσα
ΕΒ10	Γ	29	1	1	Τρίκαλα

ΕΠ11	Γ	29	4	1	Ηράκλειο
ΕΒ12	Γ	27	1	1	Σέρρες
ΕΒ13	Γ	29	2	1	Τρίκαλα
Σύνολο: 13	**Γ: 13**	**Μ.Ο.: 28,6**	**Μ.Ο.: 3,2**	**5/13 υποστηρίζουν δύο μαθητές**	**7/13 εργάζονται στη Θεσσαλονίκη**

Όσον αφορά την κατάρτισή τους, από το σύνολο των εννιά ΕΠΣ, οι πέντε ήταν κάτοχοι πτυχίου ειδικής αγωγής από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ή από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Από αυτές μόνο οι δύο κατείχαν μεταπτυχιακό, η μία στην ειδική αγωγή και η άλλη στην κλινική ψυχολογία. Οι υπόλοιπες τέσσερις ΕΠΣ ήταν κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Από αυτές μία είχε παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο στην ειδική αγωγή, δύο είχαν παρακολουθήσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών ειδικής αγωγής και μία είχε παρακολουθήσει μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών σε αντικείμενα που δεν σχετίζονται με την ειδική αγωγή, όπως η κλινική ψυχολογία και η κοινωνιολογία. Από το σύνολο των τεσσάρων ΕΒ που συμμετείχαν στην έρευνα, η μία ήταν απόφοιτη Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και οι υπόλοιπες τρεις ήταν απόφοιτες Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής ή Νηπιαγωγών. Όλες τους όμως είχαν μεταπτυχιακή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή.

Στην Εικόνα 1 παρουσιάζονται οι δομές στις οποίες είχαν εργαστεί οι συνεντευξιαζόμενες κατά τη διάρκεια της προϋπηρεσίας τους ως εκπαιδευτικοί.

Εικόνα 1: Δομές προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων/ουσών



2. Αποτελέσματα

2.1 Ρόλος ΕΠΣ και ΕΒ

Ως προς τον ρόλο που αναλαμβάνουν στη γενική τάξη, σημαντικός αριθμός συμμετεχουσών αναφέρθηκε σε έναν βοηθητικό ρόλο. Ενδεικτικά:

ΕΒ13: Εε θεωρώ ότι είναι βοηθητικός ο ρόλος είπαμε να μην… να είναι η σκιά του, να τον βοηθάει εκεί…

Επιπλέον, οι περισσότερες συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι ο ρόλος τους είναι να συμβάλλουν στην ενσωμάτωση του ανάπηρου παιδιού στη γενική τάξη. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων διαπιστώθηκε σύγχυση ανάμεσα στους όρους 'ενσωμάτωση' και 'ένταξη'. Για παράδειγμα, η συνεντευξιαζόμενη ΕΒ12 παρόλο που χρησιμοποιεί τον όρο 'ένταξη' στην ουσία κάνει λόγο για ενσωμάτωση του ανάπηρου παιδιού:

ΕΒ12: να εντάσσει τον μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και την τάξη εε…. (…) αφού είναι μέσα στην τάξη πρέπει να παρακολουθεί την τάξη και να κάνει σχεδόν τα ίδια όπως και τα υπόλοιπα παιδιά…

2.2 Σχέσεις ΕΠΣ/ΕΒ και ΕΓΑ

Οι περισσότερες ΕΠΣ που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι συμβαίνει πολύ συχνά να αντιμετωπίζονται ως βοηθοί των ανάπηρων μαθητών/τριών από τους/τις ΕΓΑ και τόνισαν ότι αυτό είναι κάτι με το οποίο δεν συμφωνούν. Ενδεικτικά:

ΕΠ2: Βέβαια υπάρχει μία… λάθος αντίληψη πάνω στο ρόλο της παράλληλης στήριξης. Θεωρούν ότι το παιδί είναι δικό μου κι όχι δικό τους. Οπότε λένε «η μαθήτριά σου» ή «Πάρε τη μαθήτριά σου και κάνε κάτι άλλο εσύ τώρα» ή «Εσύ στην κυρία σου» λένε ξέρω ΄γω στο παιδί.

Οι περισσότερες από τις ΕΒ, που συμμετείχαν στην έρευνα, υποστήριξαν ότι το γεγονός ότι έχουν προσληφθεί από τους γονείς των ανάπηρων μαθητών/τριών επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τις αντιλαμβάνονται οι ΕΓΑ. Η ΕΒ13 ανέφερε χαρακτηριστικά:

ΕΒ13: Εε γενικότερα ναι θεωρούν ότι εφόσον κιόλας είμαι ιδιωτική παράλληλη στήριξη είμαι βοηθός του παιδιού περισσότερο, είμαι… ανήκω στο παιδί εντός εισαγωγικών, είμαι εκεί για να τον βοηθάω.

Όσον αφορά τη σχέση που έχουν αναπτύξει με τον/την ΕΓΑ κατά τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας, επτά συμμετέχουσες ανέφεραν την ύπαρξη καλής σχέσης και συνεργασίας. Από τις επτά συνεντευξιαζόμενες οι οποίες ανέφεραν την ύπαρξη καλής σχέσης και συνεργασίας με τον/την ΕΓΑ, η εναλλαγή των ρόλων, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή διδασκαλίας αναφέρθηκαν μόνο από την ΕΠ9 στην περίπτωση του ενός από

τους δύο μαθητές που υποστηρίζει. Ακόμη, από δύο συνεντευξιαζόμενες αναφέρθηκε ότι στο πλαίσιο της συνεργασίας τους με τον/την ΕΓΑ αναλαμβάνουν διαδικαστικά κομμάτια της διδασκαλίας, όπως η ορθογραφία ή η διόρθωση τετραδίων.

Αντίθετα, έξι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι δεν υπήρχε καθόλου συνεργασία με τον/την ΕΓΑ. Όπως χαρακτηριστικά απάντησαν δύο από αυτές:

ΕΠ2: Όχι. Εκεί πέρα η εκπαιδευτικός της τάξης απλά σου έλεγε «Κάνε εσύ ότι νομίζεις, όπου χρειάζεται βοήθεια, βοήθα τον κι εγώ θα κάνω τα δικά μου».

ΕΒ10: Στην αρχή και με την δασκάλα είχαμε θέμα…. Δεν μπορούσε να το δεχτεί το παιδί, εννοώ δεν ήταν πολύ δεκτική στο να είναι το παιδί στην τάξη, να είναι και η παράλληλη στην τάξη… ήταν λίγο μπέρδεμα.

2.3 Σχέσεις ΕΠΣ/ΕΒ με τους/τις μη ανάπηρους/ες μαθητές/τριες

Οι περισσότερες ΕΠΣ και ΕΒ απάντησαν ότι οι μη ανάπηροι/ες μαθητές/τριες τις αντιλαμβάνονται σαν δασκάλες του ανάπηρου συμμαθητή ή της ανάπηρης συμμαθήτριάς τους. Δύο συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι οι ΕΠΣ γίνονται αντιληπτοί/ες από τους/τις μη ανάπηρους/ες μαθητές/τριες ως βοηθοί της τάξης.

Χαρακτηριστικές ως προς την αντίληψη μη ανάπηρων παιδιών ότι αποτελούν δασκάλες αποκλειστικά του/της ανάπηρου/ης συμμαθητή/τριας τους είναι οι απαντήσεις δύο ΕΒ:

*ΕΒ10: αν συμβεί κάτι με το παιδί μου θα έρθουν να μου το πουν κατευθείαν (…) Κάποιες φορές είναι και λίγο σαν να θέλουν να μου καρφώσουν το παιδί ότι «Κυρία ΕΒ10 χτες που έφυγες έκανε αυτό κι αυτό**».***

ΕΒ13: συζητάμε γενικότερα, γιατί με ρωτάνε κάποιες φορές έχουν απορίες ξέρεις... «Γιατί το κάνει κυρία αυτό ο Σ[6];».

2.4 Σχέσεις ΕΠΣ/ΕΒ με τα παιδιά που υποστηρίζουν και την οικογένεια τους

Από το σύνολο των δεκατριών ΕΠΣ και ΕΒ που συμμετείχαν στην έρευνα, έξι συνεντευξιαζόμενες ανέφεραν την ύπαρξη καλής σχέσης με τα παιδιά που υποστηρίζουν, ενώ πέντε από αυτές ανέφεραν ότι παρά την ύπαρξη αρχικών δυσκολιών, οι σχέσεις τους βελτιώθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αντίθετα, μία συνεντευξιαζόμενη ανέφερε δυσκολίες τονίζοντας την επιθετική συμπεριφορά του μαθητή.

Όσον αφορά τη σχέση των συνεντευξιαζόμενων με τις οικογένειες των παιδιών που υποστηρίζουν, οι περισσότερες ΕΠΣ ανέφεραν την ύπαρξη καλής σχέσης με τους γονείς

[6] Τα ονόματα των μαθητών που αναφέρθηκαν από τις συνεντευξιαζόμενες έχουν κωδικοποιηθεί για λόγους δεοντολογίας.

των παιδιών. Ωστόσο, δύο από τις συμμετέχουσες ανέφεραν δυσκολίες, οι οποίες επικεντρώνονται στο ότι συχνά οι γονείς γίνονται παρεμβατικοί στο έργο τους. Ως προς τους τρόπους επικοινωνίας των συνεντευξιαζόμενων με τους γονείς, από τις ΕΠΣ πιο συχνά αναφέρθηκαν η τηλεφωνική επικοινωνία και η χρήση τετραδίου επικοινωνίας.

Από τις απαντήσεις των ΕΒ που συμμετείχαν στην έρευνα διαπιστώθηκε, ωστόσο, η ύπαρξη πιο στενών σχέσεων με την οικογένεια και η καθημερινή δια ζώσης ή/και τηλεφωνική επικοινωνία. Η πρόσληψη ΕΒ από την οικογένεια του ανάπηρου παιδιού φαίνεται να καθορίζει τους όρους εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα, δύο από τις συμμετέχουσες ΕΒ ανέφεραν ότι δεν υποστηρίζουν το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, αλλά οι ώρες εργασίας τους καθορίζονται από τους γονείς.

Οι απαντήσεις δύο ΕΒ είναι χαρακτηριστικές ως προς τις προσδοκίες των γονέων από την πρόσληψη ενός ΕΒ για την υποστήριξη του παιδιού τους:

ΕΒ12: και όταν με κάλεσε για την παράλληλη στήριξη μου είπε ότι θέλει ΜΟΝΟ[7], απλά να προσέχω το παιδί, να μην εεε συμπεριφέρεται άσχημα στους συμμαθητές του, να μην έχει προβλήματα η τάξη εξαιτίας του σαν φύλακα κάπως, αλλά φυσικά δεν έκανα μόνο αυτό.

ΕΒ13: Εε… ενώ στην ιδιωτική παράλληλη όπως μου λένε και οι γονείς του παιδιού «σε πληρώνω για να βοηθάς το παιδί ΜΟΥ» και ισχύει αυτό το πράγμα ευτυχώς ή δυστυχώς αυτό είναι, έτσι;

Τέλος, μία από τις ΕΒ, επισήμανε ότι υπάρχουν διαφορές στον ρόλο ΕΠΣ και ΕΒ, καθώς η πρόσληψη από τους γονείς του ανάπηρου παιδιού περιορίζει τον ρόλο τους στην υποστήριξη του/της συγκεκριμένου/ης μαθητή/τριας.

2.5 Θέση και πρακτικές υποστήριξης στη γενική τάξη

Όσον αφορά τη θέση τους στην τάξη, οι περισσότερες ΕΠΣ και ΕΒ ανέφεραν ότι κάθονται κοντά στο παιδί που υποστηρίζουν. Αντίθετα, τέσσερις από τις συνεντευξιαζόμενες ανέφεραν ότι δεν κάθονται κοντά στους/στις ανάπηρους/ες μαθητές/τριες που υποστηρίζουν, αλλά περιφέρονται μέσα στην τάξη βοηθώντας και μη ανάπηρους/ες μαθητές/τριες. Τέλος, μία από τις συμμετέχουσες ΕΠΣ ανέφερε ότι περιφέρεται στην τάξη βοηθώντας και τα υπόλοιπα παιδιά στην περίπτωση του ενός από τους δύο μαθητές που υποστηρίζει, ενώ στην περίπτωση του άλλου μαθητή, κάθεται δίπλα του στο θρανίο.

Ως προς τις πρακτικές υποστήριξης επτά από τις δεκατρείς συμμετέχουσες έκαναν λόγο για εξατομικευμένη διδασκαλία στους μαθητές που υποστηρίζουν. Ενδεικτικά:

[7] Χρησιμοποιούνται κεφαλαία κατά την απομαγνητοφώνηση για να αποδοθεί η έμφαση στη φωνή της συνεντευξιαζόμενης.

ΕΠ6: Εξατομικευμένα σε κάποιες φάσεις κυρίως εε δύο ώρες την εβδομάδα, (…) τον παίρνω σε μια ξεχωριστή τάξη που είναι στην ίδια τάξη, έχουμε απλά ακόμη μία αίθουσα, (…) δηλαδή υπήρξαν φορές που τον πήρα ξεχωριστά και γράψαμε την ορθογραφία με ησυχία. Αλλά και κάποιες φορές όταν έμεινε πίσω σε κάποια γραμματάκια, τα οποία δεν τα είχε κατανοήσει καλά, τα κάναμε ως επανάληψη με συγκεκριμένες ασκήσεις και φωνολογικές και γραπτές ώστε να τα μάθει.

Στην περίπτωση τριών συνεντευξιαζόμενων η εξατομικευμένη διδασκαλία συνδέεται με διδασκαλία διαφορετικής ύλης από αυτή που διδάσκονται τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Για παράδειγμα, η ΕΒ10 απάντησε:

ΕΒ10: μπορεί να είναι Γ΄ Δημοτικού, να είναι μες στην τάξη της Γ΄ Δημοτικού, αλλά κάνουμε της Α΄… εεε γιατί δεν έχει κατακτήσει κάποια πράγματα… οπότε διέφερε από το πρόγραμμα που ακολουθούσε η δασκάλα στην τάξη…

Ακόμη, τρεις συμμετέχουσες έκαναν λόγο για απλοποίηση των ασκήσεων ή ανάθεση λιγότερης ορθογραφίας από τα υπόλοιπα παιδιά στους ανάπηρους μαθητές. Για παράδειγμα, η ΕΠ2 ανέφερε για τους δύο μαθητές που υποστηρίζει:

ΕΠ2: (Για τον μαθητή Γ)*… βέβαια δεν έχει την ίδια ποσότητα ορθογραφίας με τους υπόλοιπους μαθητές, έχει πιο μικρή ορθογραφία (…) Οι ασκήσεις είναι οι ίδιες ασκήσεις που έχουν τα άλλα παιδιά, απλά ο Γ… Αν τα άλλα παιδιά θα πάρουν έξι ασκήσεις, ο Γ θα πάρει τις τρεις.*

(Για τον μαθητή Δ)*… αλλά πιο απλουστευμένα, δηλαδή εγώ θα του βάλω πιο απλουστευμένες ασκήσεις, διαφορετικές ασκήσεις από την υπόλοιπη τάξη, θα του βάλω να διαβάσει μικρότερο κομμάτι στην ανάγνωση… (…) Να του κάνω ερωτήσεις, να του εξηγήσω πιο απλουστευμένα, να παραλείψω λεπτομέρειες του κειμένου γιατί θα μπερδευτεί…*

Η απλοποίηση των ασκήσεων έρχεται σε αντίθεση με τη διαφοροποίηση του υλικού που αναφέρθηκε από δύο συμμετέχουσες. Για παράδειγμα:

ΕΠ7: … να τους διαφοροποιήσω κάποιες ασκήσεις ή να τους κάνω κάποιες ας πούμε πιο διαδραστικές δραστηριότητες. (…) όταν βρίσκουν λέξεις που δεν τις ξέρουν χρησιμοποιούμε λεξικό ή όταν βλέπουν αντικείμενα που δεν γνωρίζουν την ονομασία τους εε συχνά μπορεί να τους δείξω φωτογραφίες μέσω του κινητού ή κάποιου τάμπλετ (…). Ή μπορούμε να πάρουμε αφόρμηση από κάτι που θα τους πω να ζωγραφίσουν ή και να φέρω κάποιο παιχνίδι που να έχει κάποια συνάφεια.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τρεις από τις ΕΒ ακολουθούν τον/την ανάπηρο/η μαθητή/τρια που υποστηρίζουν στο τμήμα ένταξης όπου διδάσκονται Γλώσσα ή/και Μαθηματικά.

2.6 Φοίτηση ανάπηρων παιδιών στα γενικά σχολεία

Οι περισσότερες ΕΠΣ και ΕΒ απάντησαν ότι οι ανάπηροι/ες μαθητές/τριες επωφελούνται από τη φοίτησή τους σε ένα γενικό σχολείο. Ειδικότερα, οι συμμετέχουσες ισχυρίστηκαν ότι έχουν διαπιστώσει εξέλιξη στη μαθητική πορεία των παιδιών που υποστηρίζουν. Πέρα από την εξέλιξη στο μαθησιακό επίπεδο, οι συνεντευξιαζόμενες διαπίστωσαν βελτίωση των ανάπηρων παιδιών σε επίπεδο συμπεριφοράς και σε επίπεδο επικοινωνίας. Αξίζει, ακόμη, να αναφερθεί ότι και οι τέσσερις ΕΒ που συμμετείχαν στην έρευνα έκριναν ως σωστή την επιλογή των γονέων να φοιτήσει το παιδί τους σε γενικό και όχι σε ειδικό σχολείο.

Ωστόσο, οι περισσότερες συμμετέχουσες επισήμαναν ότι δεν επωφελούνται όλοι/ες οι ανάπηροι/ες μαθητές/τριες από τη φοίτηση στο γενικό σχολείο. Τέσσερις συνεντευξιαζόμενες υποστήριξαν ότι οι 'βαριές περιπτώσεις' δεν επωφελούνται σε κανένα επίπεδο, ενώ έξι ανέφεραν ότι εξαρτάται από την περίπτωση της βλάβης του παιδιού. Ενδεικτικά:

ΕΠ1: Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών που δεν θα έπρεπε να φοιτούν σε γενικό σχολείο… ας πούμε ο συγκεκριμένος μαθητής με τη βαριά μορφή αυτισμού… δεν θα έπρεπε για μένα να πηγαίνει στο γενικό σχολείο, αλλά να πηγαίνει στο ειδικό σχολείο, γιατί υπάρχουν φορές που αντί να βοηθάει στην κοινωνικοποίησή τους, απομακρύνει τα παιδιά και τον φοβούνται…

ΕΠ6: Πάντα βέβαια έχει να κάνει με την αναπηρία του παιδιού. Δυστυχώς βλέπουμε και συναντάμε σήμερα παιδιά με βαριές αναπηρίες, που δεν μπορούν να στηριχθούν στο γενικό σχολείο.

2.7 Φοίτηση σε ειδικά σχολεία

Με εξαίρεση μία ΕΠΣ, η οποία δεν υποστήριξε τη φοίτηση στα ειδικά πλαίσια, στην πλειοψηφία τους οι ΕΠΣ και ΕΒ τάχθηκαν υπέρ των ειδικών σχολείων. Οι συμμετέχουσες στην έρευνα υποστήριξαν ότι τα ειδικά σχολεία αποτελούν κατάλληλα πλαίσια φοίτησης για τα ανάπηρα παιδιά.

Χαρακτηριστικά παρατίθενται οι απαντήσεις των ΕΠ6 και ΕΠ11:

ΕΠ6: Εε συμφωνώ τα ειδικά σχολεία [ότι] πρέπει να υπάρχουν… ότι υπάρχουν σίγουρα για παιδιά με μεγαλύτερες αναπηρίες και πιο δύσκολες, γιατί… σίγουρα εκεί πέρα επικεντρώνεται το πρόγραμμα περισσότερο πάνω στο παιδί με την συγκεκριμένη δυσκολία.

ΕΠ11: Εεε πιστεύω ότι είναι κατάλληλο πλαίσιο κυρίως για… μαθητές με πιο σοβαρές και έτσι πολλαπλές αναπηρίες. Εε… πιστεύω ότι είναι πολύ καλό ότι προσφέρονται και οι θεραπείες από διάφορες ειδικότητες στα πλαίσια του

σχολείου, οπότε είμαι θετική για μαθητές που… δεν μπορεί το γενικό σχολείο να τους προσφέρει τις υπηρεσίες που χρειάζονται.

3. Συζήτηση

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε τον ρόλο που επιτελούν ΕΠΣ και ΕΒ στη γενική τάξη. Στις απαντήσεις τους οι συνεντευξιαζόμενες αναφέρθηκαν κυρίως σε έναν βοηθητικό ρόλο. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, οι ΕΓΑ αναλαμβάνουν έναν ρόλο αρχηγού διεξάγοντας τη διδασκαλία, ενώ οι ΕΠΣ αναλαμβάνουν τον ρόλο του βοηθού, υποστηρίζοντας το ανάπηρο παιδί ή παρέχοντας βοήθεια και σε μη ανάπηρους μαθητές (Strogilos et al., 2015· Strogilos & Tragoulia, 2013· Mavropalias, 2013).

Σημαντικό αναφορικά με τον ρόλο τους είναι, ακόμη, ότι τόσο οι ΕΠΣ όσο και οι ΕΒ έκαναν λόγο για ενσωμάτωση των ανάπηρων παιδιών στη γενική τάξη. Η έννοια της ενσωμάτωσης (integration) προβλέπει την τοποθέτηση ανάπηρων παιδιών στο γενικό σχολείο, ώστε να μοιράζονται τις υποδομές και το αναλυτικό πρόγραμμα που ήδη παρέχεται σε μη ανάπηρα παιδιά, χωρίς καμία ουσιαστική αναδιοργάνωση της δομής και της λειτουργίας των γενικών σχολείων (Tilstone & Rose, 2012).

Επιπλέον, στη δική μας έρευνα οι περισσότερες συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι γίνονται αντιληπτές από τους/τις μη ανάπηρους/ες μαθητές/τριες ως δασκάλες αποκλειστικά του ανάπηρου παιδιού της τάξης. Αυτό συμβαίνει, καθώς οι ΕΠΣ στη χώρα μας προσλαμβάνονται αποκλειστικά για την υποστήριξη ενός παιδιού με επίσημη διάγνωση (Ν.3699/2008). Οι ΕΠΣ προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές/τριες με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, εργάζονται σε διαφορετικά σχολεία κάθε σχολική χρόνια και στις περισσότερες περιπτώσεις οι προσλήψεις τους πραγματοποιούνται μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021· Papadimitriou & Koutsoklenis, 2021· Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020). Έτσι, ενισχύεται η αντίληψη πως βρίσκονται στο γενικό σχολείο για την αποκλειστική υποστήριξη του ανάπηρου παιδιού. Επιπλέον, στα καθήκοντά των ΕΠΣ προβλέπεται η συνεργασία με τον/την ΕΓΑ, προκειμένου να συνταχθεί πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων που αφορά αποκλειστικά τον/την ανάπηρο/η μαθητή/τρια, καθώς επίσης και η ευθύνη για το σύνολο των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχει το ανάπηρο παιδί (Υ.Α. 48275/Δ3/2019). Συνεπώς, η εναλλαγή των ρόλων ανάμεσα στους/στις δύο εκπαιδευτικούς και η εφαρμογή μοντέλων συνδιδασκαλίας, όπως αυτά που εφαρμόζονται σε άλλες χώρες (βλ. Friend et al., 2010· Cook & Friend, 1995) δεν συμπεριλαμβάνονται στα καθήκοντα των ΕΠΣ. Οι ΕΒ δεν υπάγονται στο καθηκοντολόγιο που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για ΕΠΣ. Η στενή σχέση που αναπτύσσουν με τους γονείς του ανάπηρου παιδιού, η οικονομική εξάρτησή τους από τους γονείς καθορίζουν τα καθήκοντα τους.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις πρακτικές και τις αντιλήψεις των ΕΠΣ και των ΕΒ για την ένταξη των ανάπηρων παιδιών στο γενικό σχολείο. Αρχικά, όπως ανέφεραν οι συνεντευξιαζόμενες στις περισσότερες περιπτώσεις κάθονται κοντά στον/στη μαθητή/τρια που υποστηρίζουν, ενώ σπανιότερα περιφέρονται στην τάξη βοηθώντας και μη ανάπηρους/ες μαθητές/τριες. Έρευνες σχετικές με την ΠΣ επιβεβαιώνουν ότι οι ΕΠΣ στις περισσότερες περιπτώσεις κάθονται κοντά στο παιδί που υποστηρίζουν (Strogilos et al., 2017· Strogilos et al., 2015· Mavropalias, 2013). Η εγγύτητα αυτή έχει κατονομαστεί από ανάπηρους/ες μαθητές/τριες ως εμπόδιο στην εκπαιδευτική τους ένταξη (Roberts & Simpson, 2016). Οι αρνητικές επιπτώσεις της 'επισκίασης' που προκαλεί η εγγύτητα αυτή συμπεριλαμβάνουν τον διαχωρισμό από τους/τις συμμαθητές/τριες, την εξάρτηση από ενηλίκους και την παρεμπόδιση της μάθησης των μη ανάπηρων μαθητών/τριών (Giangreco et al., 1997).

Επιπλέον, σημαντικός ήταν ο αριθμός των συμμετεχουσών στην έρευνα που ισχυρίστηκαν ότι διδάσκουν εξατομικευμένα τους/τις μαθητές/τριες που υποστηρίζουν. Έρευνες στη χώρα μας αναφέρονται επίσης στη διδασκαλία «ένας προς έναν» από ΕΠΣ (Strogilos & Avramidis, 2016· Strogilos et al., 2015· Mavropalias, 2013). Αυτό είναι λογικό αν σκεφτούμε ότι στο καθηκοντολόγιο προβλέπεται η υλοποίηση εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος μέσα και έξω από την σχολική τάξη (Υ.Α. 48275/Δ3/2019).

Οι συμμετέχουσες στην παρούσα έρευνα ανέφεραν ακόμη ότι κατά την εξατομικευμένη διδασκαλία διδάσκουν απλουστευμένη ή διαφορετική ύλη από αυτή που διδάσκονται οι μη ανάπηροι/ες μαθητές/τριες της τάξης. Όπως έχει επισημάνει η Καραγιάννη (2000, 426), η λογική της εξατομίκευσης οδηγεί στην ανάπτυξη ενός «*curriculum διαίτης*». Η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να δίνεται στους/στις ανάπηρους/ες μαθητές/τριες υλικό χαμηλότερου επιπέδου δυσκολίας, φυσικοποιεί τις ανισότητες στην εκπαίδευση, στιγματίζει τους μαθητές και παρεμποδίζει την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη (Καραγιάννη, 2000).

Ως προς τις απόψεις για την ένταξη ανάπηρων παιδιών στο γενικό σχολείο, οι ΕΠΣ και οι ΕΒ στην παρούσα έρευνα διαπίστωσαν εξέλιξη σε μαθησιακό επίπεδο, σε επίπεδο συμπεριφοράς και σε επίπεδο επικοινωνίας των παιδιών που υποστηρίζουν. Αντίστοιχα οφέλη έχουν αναφερθεί από ΕΠΣ και σε άλλες μελέτες (Strogilos & Avramidis, 2016· Strogilos et al., 2015).

Παρά τα οφέλη που ανέφεραν, οι συνεντευξιαζόμενες εξέφρασαν την πεποίθηση ότι δεν επωφελούνται όλα τα ανάπηρα παιδιά από τη φοίτηση στο γενικό σχολείο. Η πεποίθηση αυτή αντανακλά την ισχύουσα νομοθεσία, κατά την οποία η φοίτηση ανάπηρων μαθητών/τριών στο γενικό σχολείο δεν αφορά όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες, αλλά καθορίζεται από «*το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών*» (Ν. 3699/2008, άρθρο 6, παράγραφος 1). Στην περίπτωση που οι «*ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» των μαθητών/τριών δεν επιτρέπουν την φοίτηση στο γενικό

σχολείο, προβλέπεται η φοίτηση σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και σε σχολεία ή τμήματα νοσοκομείων ή κέντρων αποκατάστασης (Ν. 3699/2008). Έτσι, η άποψη που εξέφρασε η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων, ότι 'οι βαριές περιπτώσεις' ανάπηρων παιδιών θα πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, έχει διαμορφωθεί συστημικά με βάση το πλαίσιο που υπάρχει για την εκπαίδευση ανάπηρων παιδιών.

4. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από την ποιοτική έρευνα που παρουσιάστηκε διαπιστώθηκε μία στασιμότητα στον θεσμό της ΠΣ, κυρίως ως προς τον ρόλο των ΕΠΣ, ο οποίος παραμένει βοηθητικός ή συνδέεται με την αποκλειστική υποστήριξη του ανάπηρου παιδιού, και ως προς τις πρακτικές υποστήριξης των ανάπηρων παιδιών, οι οποίες συνδέονται με την εξατομίκευση. Η στασιμότητα αυτή είναι εύλογη αν αναλογιστούμε πως το καθηκοντολόγιο που καλούνται να υπηρετήσουν οι ΕΠΣ παραμένει συγκεκριμένο, καθορίζοντας τον ρόλο και τις πρακτικές υποστήριξης που θα πρέπει να επιτελούν.

Παράλληλα, όπως έχει χαρακτηριστικά αναφέρει ο Barton (2012, 62): «*το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται σήμερα οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνει την πολιτική και τις πρακτικές της ένταξης*». Βάσει της νομοθεσίας στη χώρα μας η ΠΣ προβλέπεται μόνο για μαθητές/τριες που μπορούν να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου με την κατάλληλη ατομική υποστήριξη (Ν.3699/2008). Το πλαίσιο ενσωμάτωσης στο οποίο λειτουργεί ο θεσμός επηρεάζει τις απόψεις που διαμορφώνουν οι ΕΠΣ και αποθαρρύνει την εφαρμογή πρακτικών που προωθούν την ένταξη, όπως η συνδιδασκαλία.

Επιπλέον, ο τρόπος στελέχωσης του θεσμού από αναπληρωτές έναντι μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού προκαλεί μια σειρά από ζητήματα ενισχύοντας την στασιμότητα του θεσμού (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020). Οι καθυστερήσεις των προσλήψεων και η αδυναμία κάλυψης όλων των αιτημάτων για παροχή ΠΣ, αφενός δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα σε ΕΓΑ και ΕΠΣ και, αφετέρου, οδηγούν τους γονείς στην πρόσληψη ΕΒ, ώστε να εξασφαλίσουν την υποστήριξη του παιδιού τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς και για όλες τις ώρες της σχολικής ημέρας. Η μετάθεση της ευθύνης για την παροχή υποστήριξης των ανάπηρων παιδιών στους γονείς, μέσω της πρόσληψης ΕΒ, δεν συμβάλλει, ωστόσο, στην επίλυση των ζητημάτων που προκαλούν στασιμότητα στην ΠΣ.

Σε κάθε περίπτωση δεν θα πρέπει να αγνοούμε ότι, τόσο ο θεσμός της ΠΣ όσο και ο θεσμός του ΕΒ, έχουν επιτρέψει σε μεγάλο αριθμό ανάπηρων παιδιών να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο με πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη. Ωστόσο, για την ουσιαστική ένταξη των ανάπηρων παιδιών μέσω του θεσμού της ΠΣ απαιτούνται αλλαγές. Στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να προβλέπεται και η εφαρμογή μοντέλων

συνδιδασκαλίας, τα οποία θα συνδέονται με τον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας και την εδραίωση ενός πιο ενεργού ρόλου του ΕΠΣ στην γενική τάξη. Επιπλέον, η στελέχωση του θεσμού από μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό αναμένεται να επιλύσει τα ζητήματα που προκύπτουν από το καθεστώς στελέχωσης των αναπληρωτών. Τέλος, θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικές τις αλλαγές σε θεσμικό επίπεδο, ώστε να πάψει ο θεσμός να λειτουργεί σε ένα πλαίσιο ενσωμάτωσης.

Βιβλιογραφία

Barton, L. (2012). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: θεωρία και πράξη* (σσ. 53-64). Πεδίο.

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, *28*(3), 1-16.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, *20*(1), 9-27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια Ψυχοκοινωνική Προσέγγιση της Ένταξης*. Πεδίο.

Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Luiselli, T. E. & MacFarland, S. Z. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional children*, *64*(1), 7-18. https://doi.org/10.1177/001440299706400101

Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών.* Τζιόλα.

Καραγιάννη, Γ. (2000). Εκπαιδευτικές Πρακτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους* (σσ. 163-177). Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιάννη, Π. (2008, Οκτώβριος 8-10). *Αναπηρία, εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη* [πρακτικά συνεδρίου]. 5ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη, Πάτρα. http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?language=el_gr&page706=2&section=985&itemid706=1066

Καραγιάννη, Γ. (2019). Παιδαγωγική της Ένταξης vs. Ειδική Αγωγή: Μια Στρεβλή Ταυτοτική Σχέση. Στο Α. Ζήση & Μ. Σαββάκης (Επιμ.), *Αναπηρία και Κοινωνία*, 117-128. Τζιόλα.

Koutsoklenis, A. & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*. 10.1080/13603116.2021.1942565

Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/30262?lang=el#page/2/mode/2up

Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές ανάγκες*. ΦΕΚ 199/Α΄/02-10-2008.

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. Επίκεντρο.

Παπαδημητρίου, Β. & Κουτσοκλένης, Α. (2020). Αποτίμηση της εξέλιξης της παράλληλης στήριξης την πενταετία 2014-2019 μέσω συγκεντρωτικών δεδομένων. *Επιστήμες της Αγωγής,* 2, 98-117.

Papadimitriou, V. & Koutsoklenis, A. (2021). The Extent of Late Hiring in Special Education: A Report on the Greek Institution of Parallel Support. *International Journal of Disability, Development and Education,* 1-11. https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.2010670

Roberts, J. & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(10), 1084-1096. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267

Strogilos, V. & Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *16*(1), 24-33. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12052

Strogilos, V. & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning problems, social participation and behavior improvement. *Teaching and Teacher Education,* 47, 218-229. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.008

Strogilos, V. & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in cotaught classrooms. Roles for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education, 35*, 81-91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.001

Strogilos, V., Tragoulia, E. & Kaila, M. (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities,* *61*(1), 32-40. https://doi.org/10.1179/2047387713Y.0000000031

Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A. & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society, 32*(8), 1216-1238. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488

Tilstone, C. & Rose, R. (2012). Από την πολιτική έως την πράξη: Ένταξη μέσω της εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου

& Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 189-212). Πεδίο.

Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. Routledge & Kegan Paul.

Υπουργική Απόφαση (48275/Δ3/2019). *Τροποποίηση της 27922/Γ6/8-3-2007 υπουργικής απόφασης (ΦΕΚ 449/Β΄/2007)*. ΦΕΚ 1088/Β΄/02-04-2019.

Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education, 10*(1), 39-58. https://doi.org/10.1080/13603110500221586

Vlachou, A., Didaskalou, E. & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education, 30*(4), 551-564. https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060073

Vlachou, A., Stavroussi, P. & Didaskalou, E. (2016). Special Teachers' Educational Responses in Supporting Students with Special Educational Needs (SEN) in the Domain of Social Skills Development. *International Journal of Disability, Development and Education, 63*(1), 79-97. https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111305

Τα οφέλη της αξιοποίησης της Ρομποτικής στην Ειδική Αγωγή

Βασιλική Χρυσικού
Εκπαιδευτικός
vahrysik@gmail.com
Αποστολία Ποδάρα
Εκπαιδευτικός
apostoliapodara@hotmail.com

Περίληψη
Η εκπαιδευτική ρομποτική θεωρείται ένα καινοτόμο διδακτικό εργαλείο. Η είσοδός της στην ειδική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έχει συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προσφέρει τη δυνατότητα στα άτομα αυτά να αποκτήσουν έντονα το στοιχείο της βιωματικότητας, μέσα από την προσωπική συμμετοχή, ενώ την ίδια στιγμή αναδύεται ένα περιβάλλον πιο άνετο μέσω του οποίου τους προσφέρεται ένα πλαίσιο γνώσεων. Τα παιδιά επωφελούνται καθώς ενισχύεται η αυτοπεποίθηση, η ενσυναίσθηση αλλά και η καλλιέργεια δεξιοτήτων. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας των τελευταίων έξι χρόνων που έχει ως σκοπό να μελετήσει τα οφέλη της διδασκαλίας της ρομποτικής στην ειδική αγωγή. Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν τη θετική επίδραση της χρήσης της ρομποτικής στη διδασκαλία των μαθητών αυτών, καθώς και το πως μπορεί αυτή η νέα τεχνολογία να συμβάλλει στη βελτίωση της ζωής αυτών των ατόμων.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική ρομποτική, Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση

Abstract
Educational robotics is a considered to be an innovative teaching tool. Its appearance in special education the last few years has contributed to the improvement of the quality of the disabled people's education and the education of people with special educational needs. It offers the opportunity to those people to strongly obtain the element of sentience, via their personal participation, and at the same time a more comfortable environment emerges which offers a framework of knowledge. Children are benefited since their confidence, empathy and skills development are enhanced. This research is a review of the international bibliography of the last six months and its purpose is to study the benefits of teaching robotics in special education. The results of the study showed the positive effect of robotics in teaching on those students and how this new technology can contribute to the improvement of these people's lives.

Keywords: Educational robotics, Special Education, Education

0. Εισαγωγή

Η ρομποτική είναι ένας διεπιστημονικός κλάδος της μηχανικής και της επιστήμης που περιλαμβάνει τη μηχανολογία, την ηλεκτρονική μηχανική, την πληροφορική, την επιστήμη των υπολογιστών, κ.ά. Ασχολείται με τον σχεδιασμό, την κατασκευή, τη λειτουργία και τη χρήση των ρομπότ, καθώς και συστημάτων υπολογιστών για τον έλεγχο, την αισθητηριακή ανατροφοδότηση και την επεξεργασία των πληροφοριών (Agnoletti et al., 2018).

Η ρομποτική δεν θα μπορούσε να λείψει από την εκπαίδευση, στην οποία έχει εισαχθεί και χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό. Έτσι προέκυψε και ο όρος «εκπαιδευτική ρομποτική». Η Εκπαιδευτική Ρομποτική είναι «ο τομέας μελέτης που στοχεύει στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας των ανθρώπων μέσω της δημιουργίας, εφαρμογής, βελτίωσης και επικύρωσης των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, εργαλείων και τεχνολογιών, όπου τα ρομπότ παίζουν ενεργό ρόλο και οι παιδαγωγικές μέθοδοι ενημερώνουν την κάθε απόφαση» (Angel-Fernandez & Vincze, 2018, 41).

Σκοπός της εκπαιδευτικής ρομποτικής είναι τα παιδιά να ανακαλύψουν και να καλλιεργήσουν τις ιδιαιτερότητές τους ώστε να μπορέσουν να ανακαλύψουν, να εφεύρουν και να μάθουν τον σωστό τρόπο ώστε να μαθαίνουν. Επιπλέον, η εκπαιδευτική ρομποτική υποστηρίζει τον ομαδικό τρόπο λειτουργίας προκειμένου οι μαθητές να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας τους και να μειωθούν τα ρατσιστικά φαινόμενα, καθώς οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους από μικρές ηλικίες και μαθαίνουν να μην είναι διαφορετικά μεταξύ τους, προωθούνται δημοκρατικές αξίες και αποκτώνται θετικές στάσεις σχετικά με το σχολείο και τα μαθήματα (Κωτσιαρή, 2018).

Στην εκπαίδευση η ρομποτική παρουσιάζει αρκετά θετικά οφέλη, τα οποία αφορούν τόσο τον γνωστικό τομέα, όσο και τον συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα. Ορισμένα από αυτά είναι τα ακόλουθα (Kubilinskiene, 2017˙ Κουσκουρίδας & Κοντός, 2018˙ Μπόκος, 2014˙ Κωτσιαρή, 2018):

- Επίλυση προβλημάτων, όπως ανάλυση, σχεδίαση, διαχωρισμός δεδομένων από τα ζητούμενα, δοκιμή και πειραματισμός, καθώς και αξιολόγηση.
- Ανάπτυξη ή προσομοίωση πραγματικών καταστάσεων.
- Συνεργία με άλλα μέλη της ομάδας, κατανομή του έργου και των αρμοδιοτήτων στα μέλη της ομάδας.
- Βελτίωση των δεξιοτήτων χειρισμού ενός υπολογιστή.
- Αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για προγραμματισμό.
- Συμβολή στην ανάπτυξη διαθεματικών συνθετικών εργασιών.
- Παροχή άμεσης ανατροφοδότησης.

- Πειραματισμός.
- Ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.
- Καλλιέργεια της διορατικότητας και της πρωτοτυπίας.
- Ενεργή συμμετοχή από τους μαθητές.
- Βελτίωση του μαθησιακού κινήτρου και της μαθησιακής απόδοσης των μαθητών.

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική ρομποτική θεωρείται ένα καινοτόμο διδακτικό εργαλείο και στον χώρο της ειδικής αγωγής. Η είσοδός της στην ειδική εκπαίδευση έχει συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βελτιώνοντας σημαντικά τις δεξιότητές τους. Πλέον, η εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στην ειδική αγωγή αποτελεί έναν εναλλακτικό και αποτελεσματικό τρόπο παρέμβασης (LeGoff, 2004).

Η χρήση της ρομποτικής, ήδη, από τα πρώτα ακόμα στάδια της ειδικής αγωγής, μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα και δυνατότητα ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, προκειμένου να μάθει, προσφέροντάς του σημαντικές δυνατότητες (Raffle et al., 2004). Μέσα από ειδικά συστήματα και προγράμματα ρομποτικής υπάρχει η δυνατότητα της ανάπτυξης ειδικών εφαρμογών με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν πια να καταστήσουν ευκολότερο το έργο τους, κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Στην παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των τελευταίων έξι χρόνων (2016-2021) της διεθνούς βιβλιογραφίας, διερευνώνται τα οφέλη της διδασκαλίας της ρομποτικής στην ειδική αγωγή και ιδίως στους μαθητές που παρουσιάζουν εγκεφαλική παράλυση, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και σύνδρομο Down. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα ακόλουθα:

- Ποιο είναι το δείγμα της κάθε έρευνας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του;
- Ποιος είναι ο σκοπός της κάθε έρευνας;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η κάθε έρευνα από την χρήση της ρομποτικής;

1. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη αξιοποίησε διεθνείς έρευνες που είχαν δημοσιευθεί τα τελευταία έξι χρόνια. Για την αναζήτηση της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκαν αναζητήσεις σε εξειδικευμένες βάσεις, όπως είναι το Google Scholar και το Research Gate. Στις αναζητήσεις χρησιμοποιήθηκαν λέξεις-κλειδιά και συγκεκριμένα ο όρος "educational robotics" ή "robotics" σε συνδυασμό με τον όρο "special education".

Από την αναζήτηση που πραγματοποιήθηκε βρέθηκαν αρκετές έρευνες, στις οποίες διενεργήθηκε αρχικά έλεγχος για τυχόν διπλότυπες εργασίες και πραγματοποιήθηκε

διαγραφή αυτών. Στη συνέχεια, στις εργασίες που έμειναν πραγματοποιήθηκε έλεγχος για το αν αυτές πληρούν ορισμένα κριτήρια, όπως είναι να έχουν δημοσιευθεί τα τελευταία έξι χρόνια (2016-2021), να είναι γραμμένες στην αγγλική γλώσσα, να είναι δημοσιευμένες σε περιοδικά ή σε πρακτικά συνεδρίων και να μην πρόκειται για βιβλιογραφικές μελέτες (review papers) και τέλος να έχουν εφαρμοστεί σε συγκεκριμένο δείγμα συμμετεχόντων.

2. Αποτελέσματα έρευνας

Από τον συστηματικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε βρέθηκαν συνολικά 19 έρευνες, οι οποίες πληρούσαν τα κριτήρια που είχαν τεθεί στη συγκεκριμένη έρευνα. Αυτές οι έρευνες κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων στα οποία αναφέρονταν (εγκεφαλική παράλυση, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ), Σύνδρομο Down). Τα αποτελέσματα των ερευνών αναλύθηκαν και παρουσιάζονται με βάση τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της βιβλιογραφικής έρευνας.

2.1 Το δείγμα των συμμετεχόντων σε κάθε έρευνα

Το δείγμα των συμμετεχόντων της κάθε έρευνας απεικονίζεται στον Πίνακα 1, στον οποίο φαίνονται και τα χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως ο αριθμός των παιδιών που συμμετείχαν σε κάθε έρευνα, η ηλικία και το φύλο. Αξίζει να αναφερθεί ότι ελάχιστες έρευνες δεν αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1: Το δείγμα των συμμετεχόντων όλων των ερευνών

Κατηγορία	Έρευνα	Δείγμα
Εγκεφαλική παράλυση	Branislav et al. (2016)	Δεν αναφέρεται
	Gardeazabal & Abascal (2019)	μία ομάδα τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και μία ομάδα με εγκεφαλική παράλυση, ηλικίας μεταξύ 6-12 ετών σε τυπικό σχολείο
	Robles-Bykbaev et al. (2018)	29 παιδιά με εγκεφαλική παράλυση με μέση ηλικία τα 7 έτη
	Buitrago, Bravo & Bolanos (2018)	ένα αγόρι 8 ετών που πάσχει από δυσκινητική εγκεφαλική παράλυση
	Malik et al. (2016)	Δεν αναφέρεται
ΔΕΠΥ	Amato et al. (2021)	1 παιδί με ΔΕΠ-Υ
	Choi et al. (2018)	326 παιδιά της Γ και Δ τάξης του σχολείου

	Berrenzueta-Cuzman et al. (2021)	18 κορίτσια και 12 αγόρια ηλικίας από 4 έως 14 ετών
	Vita & Mennitto (2019)	ένα 10χρονο παιδί με διάγνωση ΔΕΠΥ
	Berrezueta-Guzman, et al. (2020)	10 παιδιά, 5 αγόρια και 5 κορίτσια, ηλικίας 6 ετών
ΔΑΦ	Kumazaki et al. (2021)	20 παιδιά με ΔΑΦ
	Louie et al. (2021)	3 παιδιά
	Van den Berk-Smeekens et al. (2021)	73 παιδιά με ΔΑΦ ηλικίας 3-8 ετών
	Huijnen et al. (2020)	9 παιδιά ηλικίας 8 έως 12 ετών
	Chung (2021)	15 παιδιά ηλικίας 5-11 ετών
ΜΔ	Gargot et al. (2021)	Ένα 10χρονο αγόρι
	Estévez et al. (2021)	5 παιδιά ηλικίας από 9 έως 12 ετών
	Lindsay (2019)	23 άτομα (16 άντρες, 7 γυναίκες), ηλικίας 9 έως 14 ετών
Σύνδρομο Down	Bargagna et al. (2018)	8 παιδιά με Σύνδρομο Down (DS) 2 κορίτσια, 6 αγόρια, με μέση ηλικία 8 ετών

2.2 Ο σκοπός που είχε η κάθε έρευνα από την αξιοποίηση της ρομποτικής

2.2.1 Ρομποτική και εγκεφαλική παράλυση

Ο Branislav και οι συνεργάτες του (2016) θέλησαν με την έρευνά τους να ενθαρρύνουν και να βοηθήσουν τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση να αναπτύξουν όσο το δυνατόν περισσότερες κινητικές δεξιότητες ή να μάθουν να αντισταθμίζουν την έλλειψή τους με τη χρήση των ρομπότ. Ο Gardeazabal και οι συνεργάτες του (2019) από την άλλη θέλησαν να δώσουν περισσότερες ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι στα παιδιά αυτά αξιοποιώντας τη ρομποτική. Σε μια άλλη έρευνα των Robles-Bykbaev και των συνεργατών του (2018) η ρομποτική χρησιμοποιήθηκε ως εναλλακτικός τρόπος λογοθεραπείας. Οι Buitrago et al. (2018) θέλησαν να επικυρώσουν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος φυσικοθεραπείας για τη βελτίωση της συμμετοχής και της εκπλήρωσης των θεραπευτικών στόχων για την κινητική εκμάθηση του περπατήματος χρησιμοποιώντας ένα κοινωνικό βοηθητικό ρομπότ. Στόχος ενός άλλου ρομπότ, του ρομπότ NAO που χρησιμοποιήθηκε σε άλλη έρευνα (Malic et al., 2016), ήταν να βοηθήσουν τα άτομα με εγκεφαλική παράλυση να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους και τις κινητικές τους δεξιότητες.

2.2.2 Ρομποτική και ΔΕΠΥ

Ο Amato και οι συνεργάτες του (2021) θέλησαν να παρέχουν στους θεραπευτές ένα πλήρες εργαλείο για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων. Επιπλέον, θέλησαν να βιώσουν μια νέα προσέγγιση στις γνωσιακές συμπεριφορικές θεραπείες, αλλά και να αναδείξουν ότι η χρήση των καινοτόμων τεχνολογιών μπορεί να επηρεάσει θετικά την θεραπεία για τη ΔΕΠΥ.

Με την παρουσίαση μιας νέας προσέγγισης με τη βοήθεια της ρομποτικής για τον προσυμπτωματικό έλεγχο των παιδιών με ΔΕΠΥ ασχολήθηκαν στην έρευνά τους ο Choi και οι συνεργάτες του (2018), σε αντίθεση με την Vita και Mennitto (2019) οι οποίοι χρησιμοποίησαν τη ρομποτική για να προτείνουν έναν πιο συναρπαστικό τρόπο εκπαίδευσης.

Ο Berrezueta-Guzman και οι συνεργάτες του (2020) θέλησαν να δημιουργήσουν έξυπνους χώρους για θεραπευτικούς σκοπούς μέσα στο σπίτι ως βοήθεια για τα παιδιά που δυσκολεύονται να δουλέψουν με την εργασία τους λόγω ΔΕΠΥ. Στο ίδιο πεδίο κινήθηκε και η έρευνα που έκαναν τον επόμενο χρόνο (Berrenzueta-Cuzman, 2021), θέλοντας να αξιολογήσουν έναν ρομποτικό βοηθό (RA) Smart –home για την παροχή θεραπευτικής υποστήριξης στην εκτέλεση της εργασίας στο σπίτι για παιδιά με ΔΕΠΥ.

2.2.3 Ρομποτική και αυτισμός

Το 2020 η έρευνα των Huijnen et al. (2021) προσπάθησε να απαντήσει στο ερώτημα του κατά πόσο το KASPAR, ένα ρομπότ, μπορεί να τραβήξει την προσοχή των παιδιών με ΔΑΦ και να έρθει σε επαφή μαζί τους, καθώς και το ποια είναι η επίδρασή του στην επίτευξη του στόχου της επαφής με τα παιδιά σε σύγκριση με τη συνήθη φροντίδα.

Το 2021 ο Kumazaki και οι συνεργάτες του θέλησαν να αναπτύξουν ένα σύστημα εκπαίδευσης επικοινωνίας χρησιμοποιώντας ένα τηλεχειριζόμενο ρομπότ, ενώ την ίδια χρονιά ο Louie και οι συνεργάτες του (2021) θέλησαν να επικυρώσουν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής γνωστών τεχνικών μιας υπάρχουσας μελέτης σχετικά με τη χρήση των ρομπότ.

Την παρουσίαση της θεραπείας βασικής απόκρισης (Pivotal Response Treatment, PRT) που επικεντρώνεται στη βελτίωση των δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας σε παιδιά με ΔΑΦ προσπάθησε να πετύχει η έρευνα των Van den Berk-Smeekens et al. (2021) αξιοποιώντας τη χρήση των ρομπότ, ενώ ο Chung και οι συνεργάτες του (2021) προσπάθησαν να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης ενός κοινωνικού ρομπότ για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ.

2.2.4 Ρομποτική και μαθησιακές δυσκολίες

Το 2019 ο Lindsay θέλησε να διερευνήσει τις δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν σε ένα ομαδικό πρόγραμμα ρομποτικής. Δύο χρόνια αργότερα, ο Gargot και οι συνεργάτες του (2021) θέλησαν να συνδυάσουν τη λειτουργική εκπαίδευση και τις γνωστικές/συναισθηματικές διαδικασίες κατά τη διάρκεια της αποκατάστασης αξιοποιώντας τα ρομπότ σε ένα παιδί με ΜΔ, ενώ την ίδια χρονιά ο Estévez και οι συνεργάτες του (2021) έθεσαν ως σκοπό τους να διερευνήσουν τις δυνατότητες χρήσης ενός κοινωνικού ρομπότ σε συνεδρία λογοθεραπείας κατά τη διάρκεια παρεμβάσεων σε παιδιά με ΜΔ.

2.2.5 Ρομποτική και Σύνδρομο Down

Το 2018 σκοπός της έρευνας του Bargagna και των συνεργατών του ήταν να αξιολογήσουν τη σκοπιμότητα της εκπαιδευτικής ρομποτικής για την προώθηση εκτελεστικών λειτουργιών σε παιδιά με Σύνδρομο Down (Down Syndrome, DS).

2.3 Τα αποτελέσματα που είχε η κάθε έρευνα από την αξιοποίηση της ρομποτικής

2.3.1 Αποτελέσματα Ρομποτικής και εγκεφαλικής παράλυσης

Θετικά ήταν τα αποτελέσματα της αξιοποίησης της ρομποτικής σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση (Branislav et al., 2016), καθώς πέτυχε να παρακινήσει τα παιδιά να επιμείνουν στις χρονοβόρες και κουραστικές τους θεραπείες, να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις και να διατηρήσουν τα κίνητρα για τη ζωή τους. Την ίδια χρονιά μία άλλη έρευνα κατάφερε χρησιμοποιώντας το ρομπότ NAO να αναπτύξει μια αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του ρομπότ και του παιδιού με εγκεφαλική παράλυση (Malik et al., 2016).

Δύο χρόνια αργότερα, το 2018, δύο ακόμα έρευνες πέτυχαν θετικά αποτελέσματα από τη χρήση της ρομποτικής σε αυτά τα παιδιά. Συγκεκριμένα, στην πρώτη έρευνα το παιδί κατάφερε να αυξήσει τον αριθμό των βημάτων του, ενώ η αλληλεπίδραση του παιδιού με το κοινωνικό βοηθητικό ρομπότ έδωσε κίνητρο και διευκόλυνε την επιμονή στο περπάτημα και την εκπλήρωση των στόχων του (Buitrago et al., 2018). Η δεύτερη έρευνα πέτυχε σημαντικές βελτιώσεις στον φωνολογικό τομέα, όπου τα παιδιά είχαν καλύτερη βαθμολογία όταν εργάζονταν με το ρομπότ, αλλά και στον συντακτικό τομέα, όπου παρατηρήθηκαν παρόμοια αποτελέσματα, με υψηλό μέσο όρο στην παραγωγή ουσιαστικών προτάσεων και συντακτική δομή. Επιπλέον, τα παιδιά ήταν σε θέση να προσαρμοστούν γρήγορα με το ρομπότ, ενώ δημιουργήθηκε ένας ισχυρός δεσμός μεταξύ ρομπότ και συμμετέχοντα (Robles-Bykbaev et al., 2018).

Την αμέσως επόμενη χρονιά μία ακόμα έρευνα (Gardeazabal & Abascal, 2019) πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση, συμπεραίνοντας ότι τα ρομπότ είναι κατάλληλοι διαμεσολαβητές για το ελεύθερο παιχνίδι, αφού προσφέρουν στα παιδιά αυτά ευκαιρίες να ασχοληθούν με αυτό, ενώ παράλληλα επιτρέπουν τη

δυνατότητα επιλογής παιχνιδιών που ταιριάζουν περισσότερο στις φυσικές και γνωστικές συνθήκες των παιδιών αυτών.

2.3.2 Αποτελέσματα Ρομποτικής και ΔΕΠΥ

Το 2018 η αξιοποίηση της ρομποτικής σε παιδιά με ΔΕΠΥ είχε σαν αποτέλεσμα οι γονείς και οι δάσκαλοι να λάβουν πιο αποτελεσματικές αποφάσεις όσον αφορά τον έλεγχο και να λάβουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές για τα παιδιά αυτά (Choi et al., 2018). Το 2019 μία ακόμα έρευνα που πραγματοποιήθηκε υπέδειξε μια προδιάθεση του συμμετέχοντα να συμμετέχει στη μελέτη σε σχέση με συγκεκριμένα ερεθίσματα στο περιβάλλον (Vita & Mennitto, 2019), ενώ το 2020 ο Berrezueta και οι συνεργάτες του επέτρεψαν την προσθήκη περισσότερων λειτουργιών και χαρακτηριστικών, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο στο παιδί μεγαλύτερη αυτονομία στο να κάνει την εργασία του στο σπίτι.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Amato και των συνεργατών του (2021) έδειξαν ότι η θεραπεία μπορεί να πραγματοποιηθεί με πιο διασκεδαστικό τρόπο και έτσι να δώσει καλύτερα κίνητρα και τη δυνατότητα στο παιδί με ΔΕΠΥ να παραμείνει συγκεντρωμένο. Επιπλέον, επιτρέπει στα παιδιά αυτά να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους μέσω κοινωνικών σχέσεων, ενώ συνεργάζονται με άλλα παιδιά. Όμως και ο θεραπευτής μπορεί να λάβει μια εικόνα σχετικά με την πρόοδο της θεραπείας. Θετικά ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Berrenzueta-Cuzman et al. (2021) που έγινε την ίδια χρονιά. Συγκεκριμένα, πέτυχαν την παρακολούθηση των συμπεριφοριακών πτυχών, ενώ διαπιστώθηκε ότι μπορούσε να επεκταθεί η θεραπευτική αξιολόγηση και εκτός εξειδικευμένων κέντρων. Επιπλέον, δίνονταν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την απόδοση του παιδιού, ενώ δίνονταν και η δυνατότητα για μια ήπια αποτελεσματική παρέμβαση με καινούργιες δυνατότητες.

2.3.3 Αποτελέσματα Ρομποτικής και ΔΑΦ

Το 2020 η έρευνα των Huijnen et al. (2020), οι οποίοι αξιοποίησαν την ρομποτική σε παιδιά με ΔΑΦ, είχε θετικά αποτελέσματα, καθώς τα παιδιά έδειξαν σημαντικά περισσότερη μη λεκτική μίμηση, διατήρησαν την προσοχή τους περισσότερο, ενώ τα παιδιά έδειχναν να είναι άνετα και να απολαμβάνουν τις αλληλεπιδράσεις.

Την επόμενη χρονιά, δηλαδή το 2021, πραγματοποιήθηκαν 4 έρευνες με αξιόλογα αποτελέσματα και αυτές σε παιδιά με Αυτισμό. Συγκεκριμένα, ο Kumazaki πέτυχε βελτίωση στην περιγραφή των σκέψεων στους άλλους αλλά και στην ακρόαση των σκέψεων ή συναισθημάτων των άλλων. Επιπλέον πέτυχαν βελτίωση των δεξιοτήτων τους, αποκτώντας αρκετή αυτοπεποίθηση. Την ίδια χρονιά ο Louie και οι συνεργάτες του (2021) πέτυχαν οι συμμετέχοντες να βελτιώσουν την ικανότητά τους να απαντούν σε ερωτήσεις, ανταποκρίθηκαν σωστά στις προτροπές και απολάμβαναν την

αλληλεπίδραση με το ρομπότ, ενώ οι δεξιότητες που διδάσκονταν από το ρομπότ ήταν ικανές να μεταφερθούν στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις. Στην τρίτη έρευνα που πραγματοποιήθηκε αυτήν τη χρονιά (Van den Berk-Smeekens et al., 2021) διαπιστώθηκε ότι υπήρξε μεγάλη αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για παιδιά με ΔΑΦ, όταν ιδιαίτερα χρησιμοποιούνταν σενάρια παιχνιδιών για αλληλεπίδραση. Επιπλέον, αναπτύχθηκαν βελτιωμένες γενικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και ενισχύθηκαν οι θετικές ευκαιρίες μάθησης συμβάλλοντας σε υψηλότερα κίνητρα. Η τέταρτη έρευνα (Chung, 2021) συνέβαλλε στη βελτίωση της οπτικής επαφής (σε συχνότητα και διάρκεια) των παιδιών με ΔΑΦ και τη λεκτική μύηση των παιδιών με τον ανθρώπινο εκπαιδευτή. Επιπλέον, παρουσιάστηκε βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και ενισχύθηκαν τα κοινωνικά τους κίνητρα.

2.3.4 Αποτελέσματα Ρομποτικής και μαθησιακών δυσκολιών

Όσον αφορά τις ΜΔ πραγματοποιήθηκαν τρεις έρευνες με θετικά και αυτές αποτελέσματα για τα παιδιά αυτά. Συγκεκριμένα με την πρώτη έρευνα (Gargot et al., 2021) διαπιστώθηκε ότι η αξιοποίηση της ρομποτικής αύξησε το ενδιαφέρον του παιδιού με ΜΔ και ασχολήθηκε άμεσα με το ρομπότ. Επιπλέον, δοκίμασε όλα τα παιχνίδια και βελτίωσε τη συμπεριφορά του όσον αφορά το σχολείο, ενώ υπήρξε ταχύτητα κατά τη γραφή αλλά και βελτίωση στη στάση του σώματός του. Στη δεύτερη έρευνα (Estévez et al., 2021) παρατηρήθηκε ότι προκλήθηκαν κίνητρα στην ετοιμότητα για μάθηση των παιδιών αυτών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε βελτίωση του εύρους προσοχής των παιδιών, βελτίωση της φωνητικής των παιδιών και βελτίωση της σωστής προφοράς, ενώ βελτίωση παρατηρήθηκε και στην κατασκευή και δομή των προτάσεων αυξάνοντας την εμπιστοσύνη των παιδιών στον εαυτό τους. Η τρίτη έρευνα (Lindsay, 2019) απέδειξε ότι τα παιδιά απολάμβαναν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και θεωρήθηκε ότι ήταν μια αξιόλογη εμπειρία όπου διασκέδαζαν και ένιωθαν ότι ανήκαν σε κάποια ομάδα. Επιπλέον, βελτίωσαν τις αντιληπτές δεξιότητες που απέκτησαν μέσω του προγράμματος που περιλάμβανε την ακρόαση των άλλων, τη λήψη αποφάσεων, τη διαχείριση χρόνου και την ομαδική εργασία.

2.3.5 Αποτελέσματα Ρομποτικής και Συνδρόμου Down

Από την έρευνα του Bargagna και των συνεργατών του (2018) διαπιστώθηκε ότι η ρομποτική μπορεί να βοηθήσει και τα παιδιά με σύνδρομο Down και συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδειξαν ενδιαφέρον, προσοχή και αλληλεπίδρασαν με ενήλικες και συνομηλίκους, βελτίωσαν τις εκτελεστικές τους λειτουργίες, ενώ η συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες γίνονταν πλέον με ενθουσιασμό.

3. Συμπεράσματα

Η ρομποτική μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Η συνεισφορά της ρομποτικής έγκειται στο γεγονός ότι προσφέρει στα άτομα αυτά το στοιχείο της βιωματικότητας, μέσα από την προσωπική συμμετοχή τους. Τους προσφέρεται ένα πλαίσιο γνώσεων σε ένα περιβάλλον άνετο και ταυτόχρονα ασφαλή, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και να αλληλεπιδρούν με αυτό. Έτσι, επιτρέπει στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η/και αναπηρίες να συμμετέχουν με πολλές πιθανότητες επιτυχίας, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην προσωπική τους ανάπτυξη και στην κοινωνική τους ένταξη, και κατ' επέκταση στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ατόμων αυτών.

Βιβλιογραφία

Agnoletti, M., Bianchini, D., Daniela, L., Dreimane, S., Gaudin, A., Groenewolt, P., Lourido, S., Manzani, L., Micheli, E., Pedemonte, G., Stein, J. & Valli, D. (2018). *Educational Robotics*.

Amato, F., Di Gregorio, M., Monaco, C., Sebillo, M., Tortora G. & Vitiello, G. (2021). Socially assistive robotics combined with artificial intelligence for ADHD, *Proc. IEEE 18th Annu. Consum. Commun. Netw. Conf. (CCNC)*, 1-6.

Angel-Fernandez, J. & Vincze, M. (2018). Towards a definition of educational robotics. *Austrian Robotics Workshop 2018*, *37*.

Bargagna, S., Castro, E., Cecchi, F., Cioni, G., Dario, P., Dell'Omo, M., Di Lieto, M. C., Inguaggiato, E., Martinelli, A., Pecini, C. et al. (2018). Educational robotics in down syndrome: A feasibility study. *Technol. Knowl. Learn*, *24*, 315-323.

Berrezueta-Guzman, J., Pau, I., Martín-Ruiz, M.-L. & Máximo-Bocanegra, N. (2020). Smart-home environment to support homework activities for children. *IEEE Access*, *8*, 160251-160267.

Berrezueta-Guzman, J., Pau, I., Martín-Ruiz, M.-L. & Máximo-Bocanegra, N. (2021). Assessment of a robotic assistant for supporting homework activities of children with ADHD, *IEEE Access*, *9*, 93450-93465.

Branislav, B., Srdan, S., Mirko, R. & Milutin, M. (2016). Human-like Robot MARKO in the Rehabilitation of Children with Cerebral Palsy. In H. Bleuler, M. Bouri, F. Mondata, et al. (Eds.*), New Trends in Medical and Service Robots: Assistive, Surgical and Educational Robotics* (pp. 191-203). Springer International Publishing, Cham, Switzerland.

Buitrago, J. A., Bolaños, A. M. & Bravo, E. C. (2019). A motor learning therapeutic intervention for a child with cerebral palsy through a social assistive robot. *Disabil. Rehabil. Assist. Technol,* 1-6.

Choi, M. T., Yeom, J., Shin, Y. & Park, I. (2019). Robot-Assisted ADHD Screening in Diagnostic Process. *J. Intell. Robot. Syst*., *95*, 351-363.

Chung, E. Y-H. (2020). Robot-Mediated Social Skill Intervention Programme for Children with Autism Spectrum Disorder: An ABA Time-Series Study. *International Journal of Social Robotics*, 1-13.

Estévez, D., Terrón-López, M. J., Velasco-Quintana, P. J., Rodríguez-Jiménez, R. M. & Álvarez-Manzano, V. (2021). A Case Study of a Robot-Assisted Speech Therapy for Children with Language Disorders", *Sustainability*, *13*(5), 2771.

Gardeazabal, X. & Abascal, J. (2019). Use of robots for play by children with cerebral palsy, *Proceedings*, *31*, 75.

Gargot, T. et al. (2021). Is not the robot who learns, it is me. *Treating severe dysgraphia using child robot interaction, 12*, 1-10. .

Huijnen, C. A. G. J., Verreussel-Willen, H. A. M. D., Lexis, M. A. S. et al. (2021). Robot KASPAR as mediator in making contact with children with Autism: A pilot study. *Int. J. Soc. Robotics, 13*, 237-249.

Κουσκουρίδας, Γ. & Κοντός, Π. (2018). *Η χρήση της ρομποτικής στην εκπαίδευση ως εργαλείο.* Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Kubilinskiene, S., Zilinskiene, I., Dagiene, V. & Sinkevičius, V. (2017). Applying Robotics in School Education: a Systematic Review. *Baltic Journal of Modern Computing*, 5(1), 50-69.

Kumazaki, H., Muramatsu, T., Yoshikawa, Y., Haraguchi, H., Sono, T., Matsumoto, Y. et al. (2021). Enhancing communication skills of individuals with autism spectrum disorders while maintaining social distancing using two tele-operated robots, *Frontiers Psychiatry*, *11*, 1641.

Κωτσιαρή, Α. (2018). *Η ρομποτική στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση - Η εφαρμογή των Lego Mindstorms EV3.* Διπλωματική Εργασία. Κοζάνη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

LeGoff, D. B. (2004). Use of LEGO as a therapeutic medium for improving social competence. *Journal of Autism and Developmental Disorders 34(5),* 557-571. doi: 0162-3257/04/1000-0557/0

Lindsay, S. (2020). Exploring skills gained through a robotics program for youth with disabilities. OTJR: Occupation, *Participation & Health*, *40*(1), 57-65.

Louie, W.-Y. G. et al. (2021). A study on an applied behavior analysis-based robot-mediated listening comprehension intervention for ASD. *Journal of Behavioral Robotics*, *12*(1), 31-46.

Malik, N. A., Yussof, H., Hanapiah, F. A. (2017). Interactive scenario development of robot-assisted therapy for cerebral palsy: a face validation survey. *Procedia Comput Sci*., *105,* 322-327.

Μπόκος, Α. (2014). *Ρομποτικά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα: μελέτη της διαδικασίας προγραμματισμού.* Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Raffle, H. S., Parkes, A. J. & Ishii, H. (2004). Topobo: A constructive assembly system with kinetic memory. *Proceedings of the 2004 Conference on Human Factors in Computing System*. 24-29 April 2004. doi: 10.1145/985692.985774

Robles-Bykbaev, V. et al. (2016). Robotic assistant for support in speech therapy for children with cerebral palsy, *IEEE International Autumn Meeting on Power Electronics and Computing (ROPEC)*, 1-6.

Van den Berk-Smeekens, I., de Korte, M. W., van Dongen-Boomsma, M., Oosterling, I. J., den Boer, J. C., Barakova, E. I. et al. (2021). Pivotal Response Treatment with and without robot-assistance for children with autism: a randomized controlled trial, *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-13.

Vita, S. & Mennitto, A. (2019). "NEUROBOT: A psycho-edutainment tool to perform neurofeedback training in children with ADHD", *PSYCHOBIT*.

Θυματοποίηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δεπ-υ

Γεώργιος Βρακάς
Μαθηματικός, Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
georgevrakaskav73@gmail.com
Βασιλική Γιαννούλη
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
giannouliv@yahoo.com
Δημήτριος Σαρρής
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
sarrisdem@gmail.com.
Γεώργιος Παυλίδης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
gpavlidiss@yahoo.com

Περίληψη
Πρωταρχικός ερευνητικός στόχος της παρούσας έρευνας υπήρξε η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της θυματοποίησης μαθητών γυμνασίου και της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και δεπ-υ (διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας). Συμμετείχαν 700 μαθητές (με ή χωρίς μαθησιακές/δεπ-υ) που φοιτούσαν σε Γυμνάσια της Δυτικής Θεσσαλονίκης, στα οποία λειτουργούσαν τμήματα ένταξης και συμπλήρωσαν ανώνυμα ερωτηματολόγιο για το bullying. Παραθέτουμε τα αποτελέσματα των δεδομένων του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου που συμπληρώνεται μόνο από όσους μαθητές θυματοποιήθηκαν. Σύμφωνα με την έως τώρα ερευνητική δραστηριότητα, αναμενόταν και τελικά επιβεβαιώθηκε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες/δεπ-υ αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα συμμετοχής σε περιστατικά bullying και μάλιστα με τον ρόλο του θύματος [κάθε αύξηση του ποσοστού κατά μία μονάδα (δηλαδή κατά 1%) του παράγοντα των μαθησιακών δυσκολιών και της δεπ-υ με διάγνωση, η μέση τιμή της μεταβλητής του να πέσει ένα άτομο θύμα bullying, αυξάνεται κατά 1.21 μονάδες ($p<0.001$)].

Λέξεις-κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, δεπυ, θυματοποίηση

Abstract
The primary research goal of the present study was to investigate the relationship between the victimization of high school students and the existence of learning disabilities. 700 students participated (with or without learning / adhd) who attended high schools in Western Thessaloniki in which integration classes operated, filled in an

anonymous bullying questionnaire and we quote the results of the data of the second part of the questionnaire which is completed only by those students who were victimized. According to the research activity so far, it was expected and finally confirmed that learning disabilities / adhd are a predictor of participation in bullying incidents and even with the role of the victim [each increase of the percentage by one point (ie by 1%) of the factor of learning disabilities and adhd with a diagnosis the average value of the variable of falling victim to bullying increases by 1.21 points (p <0.001)].

Keywords: learning difficulties, ADHD, victimization

1. Ορισμός και εννοιολογικός προσδιορισμός του σχολικού εκφοβισμού

Ο όρος bully συναντάται για πρώτη φορά το 1530 και αποδίδεται εννοιολογικά ως αγαπημένος/η, σύμφωνα με το Online Oxford Dictionary. Η γλωσσική και γραμματική ρίζα της λέξης βρίσκεται στην ολλανδική λέξη boele που σημαίνει εραστής. Στα μέσα του 17ου αιώνα, ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον ψευτο-νταή ή το άτομο που βασανίζει και καταδυναστεύει τους ανίσχυρους (Rigby, 2008). Για πρώτη φορά λοιπόν, γίνεται αναφορά στην ανισορροπία ισχύος μεταξύ θύτη και θύματος.

Μέχρι πρότινος, το bullying θεωρούνταν από πολλούς ως ένα φυσιολογικό, σχετικά ανώδυνο και αναπόφευκτο τελετουργικό μεταξύ παιδιών, ένα αναπόφευκτο αναπτυξιακό στάδιο που πρέπει να βιώσουν όλα τα παιδιά στην πορεία τους προς την ολοκλήρωση και ωρίμανσή τους. Ωστόσο σήμερα είναι διεθνώς αποδεκτές οι εξαιρετικά αρνητικές επιπτώσεις του bullying για όλους τους εμπλεκόμενους θύτες- θύματα- παρατηρητές (Olweus, 2013˙ Olweus & Limber, 2010˙ Olweus, 1993). Χαρακτηριστικά αναφέρει ο 'πατέρας' του bullying Dan Olweus: «Τι είδους άποψη για τις αξίες της κοινωνίας θα σχηματίσουν οι μαθητές/τριες που διαρκώς πέφτουν θύματα εκφοβισμού ή εκφοβίζουν συμμαθητές/τριές τους, χωρίς καμία παρέμβαση από τη μεριά των ενηλίκων ή του σχολείου γενικότερα;». Η μη ανάληψη λοιπόν δράσεων αντιμετώπισης του bullying στο πλαίσιο του σχολείου, με την αιτιολογία ότι τα εκφοβιστικά γεγονότα δεν αναφέρονται από τα θύματα, η ανυπόστατη επιστημονικά και ηθικά θεώρηση ότι το bullying αποτελεί αναπόφευκτο αναπτυξιακό στάδιο με θετικό πρόσημο στην ψυχική ανθεκτικότητα των νέων, μας καθιστούν συνυπεύθυνους, συνένοχους και έρχονται σε ευθεία αντίθεση με τις δημοκρατικές αρχές της ισότητας και το αναφαίρετο δικαίωμα του κάθε ανθρώπου να μην υφίσταται τον απρόκλητο και προμελετημένο βασανισμό του από τους ισχυρότερους (Olweus, 1993˙ Burger et al., 2015).Το bullying προκάλεσε το ερευνητικό ενδιαφέρον της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας τα τελευταία περίπου 30 χρόνια. Η ερευνητική δραστηριότητα αρχικά εντοπίζεται στη Σκανδιναβία, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ιαπωνία για να επεκταθεί στη συνέχεια στην Αυστραλία και

Νέα Ζηλανδία, στον Καναδά και τις ΗΠΑ και στην Ιαπωνία και Νότια Κορέα (Jiménez Barbero, et al., 1999).

2. Ερευνητικά Δεδομένα για τη σχέση μαθησιακών δυσκολιών/δεπ-υ και σχολικού εκφοβισμού

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τις μαθησιακές δυσκολίες και την δεπ-υ, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην Ελλάδα, επικεντρώνονται περισσότερο στις γνωστικές και αντιληπτικές δυσκολίες των μαθητών και στην αδυναμία επίτευξης ακαδημαϊκών στόχων (Epstein et al., 1983).

Είναι σχετικά μικρός ο όγκος των ερευνών που διερευνούν τη σχέση των κοινωνικοσυναισθηματικών και συμπεριφορικών ελλειμμάτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δεπ-υ και ακόμη μικρότερος ο αριθμός που διερευνούν τη σχέση τους με το bullying (Epstein et al., 1983). Αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δεπ-υ δεν θεωρείται ως δεδομένο ότι θα γίνουν θύματα bullying κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο. Από την άλλη, σε έρευνα των Woods & Wolke (2004) που διεξήχθη σε μαθητές στο Ηνωμένο Βασίλειο, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δεπ-υ συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού σε μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τους μαθητές χωρίς και υιοθετούν σε μεγαλύτερη συχνότητα τον ρόλο του θύματος και πάλι σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και δεπ-υ (Sheard, 2010˙ Unnever & Cornell, 2003˙ Whitney et al., 1994). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και δεπ-υ παρουσιάζουν δυσκολίες δημιουργίας και διατήρησης φιλικών σχέσεων, έλλειμμα που είναι απόρροια των μαθησιακών δυσκολιών και της δεπ-υ, είναι συμπεριφορικής φύσεως και ευθύνεται για την παθητική και ενίοτε επιθετική συμπεριφορά τους (Rose et al., 2013˙ Παντελιάδου & Μπότσας, 2004˙ Grigorenko, 2001˙ Card & Hodges, 2008˙ Knox et al., 2003). Έρευνα που διεξήχθη στις ΗΠΑ, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δεπ-υ στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση (σύναψη και διατήρηση φιλικών σχέσεων) είναι ένα από τα βασικά αίτια θυματοποίησής τους και αποτελεί έναν από τους λόγους που καθιστά αυτή τη μαθησιακή ομάδα (μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δεπ-υ) ως μία ομάδα υψηλής επικινδυνότητας για συμμετοχή στο bullying και με τον ρόλο του θύματος (Wiener, 2002˙ Kuhne & Wiener, 2000).

Σύμφωνα με τον Olweus (1993), ο σχολικός εκφοβισμός είναι μία επιθετική συμπεριφορά που καταπατά τα ανθρώπινα δικαιώματα, ενώ πολύ εύστοχα ο Παυλίδης (2016) αναφέρει ότι το bullying είναι « ο βιασμός της αξιοπρέπειας». Αν θέλουμε να κατανοήσουμε σε βάθος το φαινόμενο του bullying, ώστε να καταστούμε ικανοί να προλαμβάνουμε ή εφόσον εκδηλωθούν να αντιμετωπίζουμε αποτελεσματικά τα εκφοβιστικά περιστατικά, πρέπει διεξοδικά και οικολογικά να μελετήσουμε τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, δηλαδή τις σχέσεις του θύματος με τον θύτη,

το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, το μορφωτικό και οικονομικό δυναμικό των οικογενειών όλων των εμπλεκομένων (Swearer et al., 2010). Στις ΗΠΑ, σε έρευνα του Sabornie (2006), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης του γενικού σχολείου είχαν περιορισμένο αριθμό φίλων, ήταν κοινωνικά περιθωριοποιημένοι και επιδείκνυαν μία παθητική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα από τη μία να θυματοποιούνται συχνότερα και από την άλλη να εκδηλώνουν μία απρόσμενη επιθετική συμπεριφορά σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (Sabornie et al., 2006). Επίσης η χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς βιώνουν από το ξεκίνημα της ακαδημαϊκής τους πορείας μία επαναλαμβανόμενη ταπεινωτική σχολική αποτυχία, αποτελεί έναν επιπλέον λόγο που εξηγεί τη θυματοποίης;h τους (Παυλίδης 2016˙ Pavlidis & Katana, 2013˙ Lindsay et al., 2008). Στην περίπτωση που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες/δεπ-υ καταφέρουν να ενισχύσουν την αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμησή τους και να ενισχύσουν τα επίπεδα αυτοαντίληψής τους , απαγκιστρώνονται από την τάση τους να επιζητούν τη βοήθεια ενηλίκων στην επίλυση τυχόν προβλημάτων τους ή τυχόν συγκρούσεων τους, αποκτούν στοχοπροσήλωση, σκοράρουν υψηλά ακαδημαϊκά, εντάσσονται ομαλά σε κοινωνικά δίκτυα (παρέες, αθλητικές ομάδες, σχολικούς ομίλους, πολιτιστικούς-κοινωνικούς φορείς) και καθώς αποκτούν τουλάχιστον κοινωνική ισχύ καθίστανται δύσκολος στόχος για τους επίδοξους θύτες (Sabornie et al., 2006˙ Flynt & Morton, 2004˙ Dodge et al., 2003). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες/δεπ-υ, όταν καταφέρουν να ανεξαρτητοποιηθούν από τη βοήθεια που τους προσφέρουν οι ενήλικες, επιτυγχάνουν στόχους, συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη και μειώνονται οι πιθανότητες να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Flynt & Morton 2004). Χρήσιμο θα ήταν να αναφέρουμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες/δεπ-υ, ενώ αρχικά θυματοποιούνται, υπάρχει περίπτωση στην προσπάθειά τους να καταξιωθούν κοινωνικά και να γίνουν δημοφιλείς, να εντοπίσουν και να ασκήσουν bullying σε μαθητές χαμηλότερης κοινωνικής ισχύος λειτουργώντας μιμητικά και υιοθετώντας πρακτικές-συμπεριφορές θυτών (Ross, 2009˙ Nabuzoka & Smith, 1993). Στην πλειοψηφία τους οι έρευνες για το bullying αναφέρουν πως, ενώ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή δέπ-υ γίνονται θύματα κατά διπλάσιο ποσοστό σε σχέση με τους μαθητές χωρίς, από την άλλη γίνονται θύτες σε διπλάσιο ποσοστό από τους τυπικά αναπτυσσόμενους ομότιμούς τους (Rose et al., 2013˙ Monchy et al., 2004˙ Woods & Wolke, 2004˙ Kumpulainen et al., 2001˙ Dawkins, 1996).

3. Σκοπός της έρευνας - αναμενόμενα πιθανά αποτελέσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι ο εντοπισμός της πιθανής σχέσης της συμμετοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες/δεπ-υ σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού λόγω του συμπεριφορικού προφίλ των ανωτέρω μαθητών και η σύγκριση της

συμμετοχής τους σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό. Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, παραθέτουμε μία σειρά από ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικά ερωτήματα:

- Είναι αυξημένη η συχνότητα συμμετοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δέπ-υ στον σχολικό εκφοβισμό (bullying) σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό;
- Συμμετέχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στον σχολικό εκφοβισμό σε μεγαλύτερο ποσοστό ως θύματα, ενώ οι μαθητές με δεπ-υ ως θύτες;
- Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες/δεπ-υ ως παρατηρητές σε περιστατικά bullying δεν υπερασπίζονται το θύμα κυρίως λόγω φόβου μιας ενδεχόμενης θυματοποίησης τους;
- Υπάρχει σημαντική συσχέτιση της αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης με το φύλο/τάξη φοίτησης των μαθητών και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων;
- Είναι στατιστικώς σημαντική η επίδραση της αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης στη συμμετοχή ενός μαθητή στο bullying είτε με τον ρόλο του θύματος είτε με τον ρόλο του θύτη;
- Είναι σημαντική η συσχέτιση των μαθησιακών δυσκολιών/δεπ-υ με το επίπεδο αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης ;

4. Το δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 700 μαθητές γυμνασίου που φοιτούσαν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα συμμετείχαν 339 αγόρια (49.1%) και 351 κορίτσια (50.9%) εκ των οποίων 172 (24,57%) ήταν μαθητές με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, 70 μαθητές (0,10%) δήλωσαν ότι έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χωρίς διάγνωση, ποσοστό 26.4% με διαγνωσμένη διάσπαση προσοχή, 27.7% χωρίς διάγνωση διάσπασης, 18.1% με διαγνωσμένη παρορμητικότητας 23,2% χωρίς, 16.1% με διαγνωσμένη υπερκινητικότητα και 19.6% χωρίς.

5. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο του Καθηγητή Γ. Θ. Παυλίδη (2016) για το Bullying. Το ερωτηματολόγιο για το bullying αποτελείται από τρία μέρη: 1ο μέρος: απαντούν όλοι οι μαθητές, 2ο μέρος: οι μαθητές θύματα bullying και 3ο μέρος: οι μαθητές θύτες bullying. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Αφού εξασφαλίστηκε πρώτα η άδεια εισόδου σε σχολεία από το ΙΕΠ, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο κάθε σχολείο κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με τη διεύθυνση και τους διδάσκοντες του εκάστοτε σχολείου. Υπήρξε σχετική ενημέρωση για τους στόχους της έρευνας και

προσδιορίστηκαν οι μέρες και ώρες απασχόλησης των μαθητών σύμφωνα με τους όρους της εγκριθείσας πρότασης, αφού προηγουμένως εξασφαλίστηκε η αναγκαία γονική συναίνεση. Προτιμήθηκε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο οι μαθητές/τριες που απασχολούνταν σε ώρες δευτερευόντων μαθημάτων. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου ήταν ομαδική, τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν δηλαδή σε όλους τους μαθητές της σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας με την παρουσία του ερευνητή (κατόπιν άδειας του καθηγητή της τάξης).

6. Τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της μελέτης αυτής χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (έκδοση 27). Στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής για τις ποσοτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε είτε η μέση τιμή (mean) και η τυπική απόκλιση (SD) είτε η διάμεση τιμή (median) με το ενδοτεταρτημοριακό εύρος (IQR=Q1-Q3) ανάλογα με το αν πληρούνταν η προϋπόθεση της κανονικότητας ή όχι.

Επιπλέον, για τις ποιοτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι συχνότητες με τα αντίστοιχα ποσοστά (n(%)). Για τη γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν ραβδογράμματα.

Στη συνέχεια, για την επαγωγική στατιστική και τη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των ποσοτικών και των ποιοτικών μεταβλητών του δείγματος, χρησιμοποιήθηκαν είτε οι παραμετρικοί έλεγχοι t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-test) και ανάλυσης διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One-way ANOVA) είτε οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney U test και Kruskal-Wallis H test. Στην περίπτωση στατιστικά σημαντικού αποτελέσματος στους ελέγχους της ανάλυσης διακύμανσης και Kruskal-Wallis, προκειμένου να εντοπιστεί από πού προέρχεται αυτό, πραγματοποιήθηκαν post-hoc έλεγχοι σύμφωνα με τη διόρθωση Bonferroni.

Τέλος για τη διερεύνηση συσχετίσεων μίας ποσοτικής μεταβλητής με ένα πλήθος ανεξάρτητων μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκαν μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression models). Ο έλεγχος κανονικότητας πραγματοποιήθηκε με τη δοκιμασία Shapiro-Wilk κάνοντας τα απαραίτητα γραφήματα (Ιστογράμματα και Q-Q plots). Η εκτίμηση της αξιοπιστίας εκτιμήθηκε με τον δείκτη Alpha του Cronbach. Ικανοποιητικές τιμές του Alpha θεωρήθηκαν αυτές που ήταν μεγαλύτερες του 0.7. Όλοι οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν ήταν δίπλευροι και σχέσεις με τιμή p μικρότερη του 0.05 (p-value<0.05) θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικές.

7. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, υπολογίστηκαν τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που απαντήθηκαν από το σύνολο των συμμετεχόντων και αφορούν ποσοτικές μεταβλητές. Σχετικά με τις ερωτήσεις που αφορούν μαθησιακές δυσκολίες και

δεπ-υ, στην ερώτηση «Έχεις Διαγνωσμένες Μαθησιακές Δυσκολίες;» είτε με διάγνωση είτε χωρίς, η απάντηση ΝΑΙ βρέθηκε σε ποσοστό 24,57% και 10% αντίστοιχα. Στην ερώτηση «Έχεις Διαγνωσμένη Διάσπαση Προσοχή;» είτε με διάγνωση είτε χωρίς η απάντηση ΝΑΙ συγκέντρωσε ποσοστό 26.4% και 27.7% αντίστοιχα. Ακόμα, η ερώτηση «Έχεις Διαγνωσμένη Παρορμητικότητα;» με ή χωρίς διάγνωση απαντήθηκε θετικά από το 18.1% και το 23.2% αντίστοιχα. Τέλος στην ερώτηση «Έχεις Διαγνωσμένη Υπερκινητικότητα;» απάντησαν ΝΑΙ με διάγνωση το 16.1% και χωρίς διάγνωση το 19.6%. Διερευνώντας τη στάση των παρευρισκόμενων μαθητών απέναντι στο θύμα, διαπιστώθηκε ότι πάνω από το 50% αυτών έχουν παρευρεθεί ως παρατηρητές σε πράξη bullying με 315 παιδιά (45%) να δηλώνουν ότι παρενέβησαν υπέρ του θύματος με σκοπό κυρίως να το σταματήσουν και να το μειώσουν. Τα παιδιά που δεν παρενέβησαν, δήλωσαν ότι αυτό συνέβη κυρίως από φόβο έναντι του θύτη, της εμπλοκής τους σε άγνωστη απειλητική κατάσταση και κυρίως φοβούμενα ότι θα γίνονταν τα ίδια θύματα. Από τον έλεγχο συσχετίσεων που πραγματοποιήθηκαν προέκυψε μία σημαντική στατιστικά σειρά συσχετίσεων, από τις οποίες παρατίθενται οι σημαντικότερες. Στη συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τον παράγοντα αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη, σημαντική διαφορά προέκυψε για το φύλο, όπου τα κορίτσια συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία της τάξεως της μιας μονάδας σε σχέση με τα αγόρια ($t=2.875$, $df=625$, $p=0.004$). Παρατηρήθηκε σημαντική σχέση του παράγοντα με την τάξη φοίτησης ($F=(2, 626)=5.237$, $p=0.006$), με τα μικρότερα παιδιά να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση-αντίληψη, αφού συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία. Αυτό συμβαίνει, διότι όσο μικρότερη είναι η τάξη φοίτησης τόσο λιγότερες είναι οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Επιπλέον βρέθηκε τα παιδιά των πιο μορφωμένων γονέων να σκοράρουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης-αντίληψης [μορφωτικό επίπεδο μητέρας($F=(4, 608)=10.192$, $p<0.001$][μορφωτικό επίπεδο πατέρα($F=(4, 603)=8.782$, $p<0.001$].

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζεται η συσχέτιση της αυτοαντίληψης των μαθητών με τον παράγοντα θύτης ή θύμα.

Πίνακα 1: Συσχέτιση της ποσοτικής μεταβλητής που δείχνει την αυτοαντίληψη των παιδιών με τις ερωτήσεις που αφορούν στο αν κάποιος συμμετέχοντας έχει πέσει θύμα bullying ή έγινε θύτης αυτού.

			Univariate Analysis-Μονοπαραγοντική ανάλυση	
Independent variables	β coefficient	se	95% CI	p-value
Έπεσες θύμα bullying	-0.89	0.11	-0.10,-0.67	<0.001
Έγινες θύτης bullying	0.02	0.20	-0.37,0.42	0.91

Η πρώτη συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική δείχνοντας ότι για κάθε αύξηση της κλίμακας για το αν κάποιος έχει πέσει θύμα bullying κατά μία μονάδα (για παράδειγμα από το 1 να πάμε στο 2 στην κλίμακα) η μέση τιμή του παράγοντα αυτοαντίληψη μειώνεται 0.89 μονάδες, δηλαδή, όσο πιο έντονα νιώθει κάποιος συμμετέχοντας ότι έχει πέσει θύμα bullying τόσο μειώνεται η αυτοαντίληψή του. Από την άλλη πλευρά, το αν έχει γίνει θύτης του bullying δεν σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη του, αφού η τιμή p είναι μεγαλύτερη από το 0.05.

Εν συνεχεία παρουσιάζεται η συσχέτιση της ποσοτικής μεταβλητής που εξετάζει αν η αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων επηρεάζεται από το ποσοστό των μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠΥ με και χωρίς διάγνωση (χρησιμοποιήθηκε ένα μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης, πίνακας 2, που ακολουθεί). Τα αποτελέσματα και στις δύο συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικά. Για την πρώτη συσχέτιση φαίνεται ότι για κάθε αύξηση του ποσοστού των μαθησιακών δυσκολιών και της δεπ-υ με διάγνωση κατά μία μονάδα (1%) η μέση τιμή της μεταβλητής της αυτοαντίληψης μειώνεται κατά 1.7 μονάδες περίπου. Μείωση στην κλίμακα του παράγοντα αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη σημαίνει ότι τα άτομα δεν πιστεύουν ιδιαίτερα στον εαυτό τους. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα για τον παράγοντα χωρίς διάγνωση.

Πίνακας 2: Συσχέτιση αυτοαντίληψης των συμμετεχόντων με το ποσοστό των Μ.Δ και ΔΕΠΥ με και χωρίς διάγνωση

			Univariate Analysis-Μονοπαραγοντική ανάλυση	
Independent variables	β coefficient	se	95% CI	p-value
Μαθησιακές Δυσκολίες και ΔΕΠΥ με διάγνωση	-1.65	0.40	-2.44,-0.86	<0.001
Μαθησιακές Δυσκολίες και ΔΕΠΥ χωρίς διάγνωση	-1.20	0.52	-2.22,-0.17	0.022

Η συσχέτιση των παραγόντων μαθησιακές δυσκολίες και δεπ-υ με και χωρίς διάγνωση με τις ερωτήσεις για το αν παρευρέθηκε κανείς από τους συμμετέχοντες ως παρατηρητής σε πράξη bullying και αν παρενέβη υπέρ του θύματος, (πραγματοποιήθηκε δοκιμασία Mann-Whitney) έδωσε ότι ο παράγοντας μαθησιακές δυσκολίες και δεπ-υ με διάγνωση (U=36388.50, p<0.001) έχει μεγαλύτερες τιμές στα άτομα που απάντησαν ΝΑΙ στην ερώτηση για το αν έχουν παρευρεθεί ως παρατηρητές σε πράξη bullying και στην ερώτηση για το αν παρενέβησαν υπέρ του θύματος (U=20863.50, p=0.004). Παράλληλα ο παράγοντας μαθησιακές δυσκολίες και δεπ-υ χωρίς διάγνωση μπορεί να έχει την ίδια

διάμεση τιμή στις κατηγορίες ΝΑΙ/ΟΧΙ για τις ερωτήσεις αν παρευρέθηκε κανείς από τους συμμετέχοντες ως παρατηρητής σε πράξη bullying (U=31621, p=0.037) και αν παρενέβη υπέρ του θύματος (U=15548.50, p=0.001), αλλά το εύρος τον τιμών είναι μεγαλύτερο στην κατηγορία ΝΑΙ και των δύο ερωτήσεων. Κάτι τέτοιο φανερώνει ότι το ποσοστό των ατόμων που δήλωσε ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες και δεπ-υ χωρίς διάγνωση παίρνει μεγαλύτερες τιμές για τα άτομα που δήλωσαν ότι έχουν υπάρξει ως παρατηρητές σε πράξη bullying και έχουν παρέμβει υπέρ του θύματος. Επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή δεπ-υ αποτελούν μία ομάδα υψηλής επικινδυνότητας προς θυματοποίηση, καθώς από τη συσχέτιση του παράγοντα Μ.Δ ή ΔΕΠ-Υ με τη θυματοποίηση προέκυψε ότι για κάθε αύξηση του ποσοστού κατά μία μονάδα (δηλαδή κατά 1%) του παράγοντα των μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠ-Υ με διάγνωση η μέση τιμή της μεταβλητής του να πέσει ένα άτομο θύμα bullying αυξάνεται κατά 1.21 μονάδες. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι για κάθε αύξηση του ποσοστού κατά μία μονάδα (δηλαδή κατά 1%) του παράγοντα των μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠ-Υ χωρίς διάγνωση η μέση τιμή της μεταβλητής του να πέσει ένα άτομο θύμα bullying αυξάνεται κατά 0.83 μονάδες. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι για κάθε αύξηση του ποσοστού κατά μία μονάδα (δηλαδή κατά 1%) του παράγοντα των μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠ-Υ με διάγνωση, η μέση τιμή της μεταβλητής του να γίνει ένας συμμετέχοντας θύτης bullying αυξάνεται κατά 0.54 μονάδες. Τέλος, βρέθηκε ότι για κάθε αύξηση του ποσοστού κατά μία μονάδα (δηλαδή κατά 1%) του παράγοντα των μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠ-Υ χωρίς διάγνωση, η μέση τιμή της μεταβλητής του να γίνει ένας συμμετέχοντας θύτης bullying αυξάνεται κατά 0.63 μονάδες.

8. Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα γνωστικά, αντιληπτικά, συμπεριφορικά ελλείμματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν δείκτη προβλεψιμότητας για μία πιθανή θυματοποίηση τους (Hymel & Swearer, 2015˙ Card & Hodges, 2008˙ Knox & Conti-Ramsden, 2003). Καθώς οι δυσλεξικοί μαθητές δεν έχουν εμπιστοσύνη στην επιτυχία τους, δεν έχουν αυτοπεποίθηση, είναι ευαίσθητοι, δεν αγαπούν το σχολείο και παρουσιάζουν επιπλέον ως πιο συνήθη προβλήματα τα παρακάτω: προβλήματα αλληλοδιαδοχής, αργή ανάγνωση με πολλά προβλήματα ακρίβειας, έλλειψη προσοχής και αυτοσυγκέντρωσης, υπερκινητικότητα, αδυναμία ακολουθίας προφορικών οδηγιών, προβλήματα μνήμης ακολουθίας, συντονισμό συγχρονισμένων πράξεων, στιγματίζονται αρνητικά από τους ομότιμούς τους, περιθωριοποιούνται και έτσι λοιπόν καθίστανται εύκολη λεία των επίδοξων θυτών (Παυλίδης, 2013˙ Pavlidis & Giannouli, 2003˙ Nabuzoka, 2003˙ Sheard et al., 2001). Από την άλλη, οι μαθητές με διαγνωσμένη δεπ-υ παρουσιάζουν μία σειρά από χαρακτηριστικά που τους καθιστούν και αυτούς, όπως και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, πιθανά θύματα σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό από τους τυπικά

αναπτυσσόμενους μαθητές. Επιγραμματικά αναφέρουμε παρακάτω τα σημαντικότερα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των υποτύπων της δεπ-υ. Ο παρορμητικός διακρίνεται από εκρηκτικό χαρακτήρα και έντονο συναισθηματισμό (Brown et al., 2001). Αυτό που επιθυμεί το θέλει «εδώ και τώρα», αφού διακόπτει τους συνομιλητές του και δεν έχει καθόλου υπομονή. Γενικότερα αποτελεί μια ευαίσθητη προσωπικότητα, που πολλές φορές γίνεται στόχος των υπολοίπων. Επηρεάζονται σαφώς και οι κοινωνικές του σχέσεις, διότι δεν μπορεί να ελέγξει τα συναισθήματά του και να αποφύγει τις υπερβολικές αντιδράσεις από τη μεριά του, όταν τον ενοχλήσει κάτι (Bacchini et al., 2008). Έτσι, λόγω των εκρήξεών του αυτών, πολλές φορές ο περίγυρός του τον αποφεύγει, νιώθει μόνος του και καταρρακώνεται ψυχολογικά (Lopez & DuBois, 2005).

Ο υπερκινητικός χαρακτηρίζεται από μια νευρικότητα στις κινήσεις του και δεν σταματάει ποτέ να κινείται. Συναντά μεγάλα προβλήματα στην αδρή κινητικότητα και για αυτόν τον λόγο δεν είναι καλός στα αθλήματα. Είναι πειραχτήρι, στις μικρές ηλικίες κάνει φασαρία στην τάξη και συνήθως μιλάει υπερβολικά, όντας συνέχεια σε υπερένταση. Εξαιτίας της ατελείωτης κίνησής του, είναι επιρρεπής σε ατυχήματα και αρκετά συχνά αυτοτραυματίζεται άθελά του, θέτοντας τη σωματική του ακεραιότητα και τη ζωή του σε κίνδυνο. Ο απρόσεκτος εμφανίζει προβλήματα συγκέντρωσης, καθώς δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, ενώ συνέχεια διασπάται η προσοχή του από κάτι εξωτερικό. Δυσκολεύεται στην οργάνωση των δραστηριοτήτων του και ξεχνάει τις υποχρεώσεις που πρέπει να φέρει εις πέρας. Δεν έχει καλή αίσθηση του χρόνου, προκαλώντας τον εκνευρισμό των γύρω του. Επιπλέον κάνει αχρείαστα λάθη σε καίριους τομείς, όπως σχολείο, εργασία, κ.λπ. και ξεχνά αντικείμενα που του είναι αναγκαία για την πραγμάτωση διαφόρων δραστηριοτήτων του. Συχνά αδυνατεί να προσέξει τα λεγόμενα των συνομιλητών του και δυσκολεύεται να προβλέψει τις συνέπειες μιας πράξης του, ερχόμενος αντιμέτωπος με δυσάρεστες εκπλήξεις (Παυλίδης, 2013). Συμπερασματικά λοιπόν από τα παραπάνω, διαφαίνεται η υψηλή επικινδυνότητα θυματοποίησης των μαθητών με δεπ-υ, και κυρίως των παρορμητικών, λόγω της αδυναμίας τους να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους, να επιδείξουν κοινωνική προσαρμοστικότητα, να συμβιβαστούν με καθολικά αποδεκτές κοινωνικές φόρμες και να αποκωδικοποιήσουν τα προσλαμβανόμενα κοινωνικά ερεθίσματα (Pavlidis, 2016).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή δεπ-υ θυματοποιούνται στατιστικά σε ποσοστό σημαντικά περισσότερο από τους ομότιμούς τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, αναδείχθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή δεπ-υ, καθώς σκοράρουν χαμηλότερα σε επίπεδα αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης, γίνονται ακόμη πιο ευάλωτοι στις εκφοβιστικές συμπεριφορές των θυτών. Επιπλέον οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή δεπ-υ, όταν παρευρίσκονται σε περιστατικά bullying ως παρατηρητές λόγω κυρίως φόβου και χαμηλής αυτοεκτίμησης, δεν παρεμβαίνουν

υπερασπιστικά προς το θύμα. Τέλος αναδείχθηκε η ισχυρή συσχέτιση του κοινωνικοοικονομικού-μορφωτικού στάτους της οικογένειας με τη μεγαλύτερη, κατά ποσοστό, θυματοποίηση των μαθητών που προέρχονται από «αδύναμα» οικογενειακά περιβάλλοντα. Συμπερασματικά διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες /δεπ-υ συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, δεν παρενέβησαν, όντας παρατηρητές, υπέρ του θύματος και θυματοποιήθηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Ευελπιστούμε η έρευνά μας να συμβάλει στην περαιτέρω πληροφόρηση και ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού και τα αίτια εκδήλωσής του. Η γνώση της σχέσης μαθησιακών δυσκολιών/δεπ-υ με το bullying θα οδηγήσει στη βελτίωση του τρόπου χειρισμού θεμάτων εκφοβισμού που προκύπτουν στο σχολικό πλαίσιο. Οι ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τον εκφοβισμό, να εντοπίσουν εκ των προτέρων τις ομάδες μαθητών που έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν στο bullying και να ενεργήσουν προληπτικά αποτρέποντας την εκδήλωση εκφοβισμού στις ομάδες εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες/δεπ-υ. Επιπροσθέτως, η γνώση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών/δεπ-υ από τους εκπαιδευτικούς θα αποτρέψει το στιγματισμό και την περιθωριοποίηση των μαθητών και θα συμβάλει στην ομαλή ένταξη των εφήβων στο σχολικό περιβάλλον (Andersen et al., 2015). Τέλος, ευελπιστούμε τα πορίσματα της έρευνας να συνεισφέρουν στη δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης και πρόληψης. Καταληκτικώς αναφέρουμε ότι από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν χρήσιμες πληροφορίες που αναδεικνύουν την εξαιρετική σημασία του συμπεριφορικού προφίλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες/δεπ-υ στην εκδήλωση του εκφοβισμού και μπορούν να αξιοποιηθούν για την πρόταση ανάπτυξης προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης.

Βιβλιογραφία

Andersen, L., Labriola, M., Andersen J.h., Lund, T. & Hansen, C.D. (2015). Bullied at school, bullied at work: a prospective study. *BMC Psychology, 3* ,35.

Bacchini, D., Affuso, G. & Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: the mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior, 34*(5), 447-459.

Brown, T. A., Campbell, L. A., Lehman, C. L., Grisham, J. R. & Mancill, R. B. (2001). Current and Lifetime Comorbidity of the DSM-IV Anxiety and Mood Disorders in a Large Clinical Sample. *Journal of Abnormal Psychology, 110*(4), 585-599.

Burger, C. S., Spröber, D., Bauman, N., Rigby, S. & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use,

moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education, 51,* 191-202.

Card, N. A. & Hodges, E. V. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly, 23*, 451-461.

Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology, 38*(7), 603-612.

Dodge, K., Lansford, J., Burks, V., Bates, J., Pettit, G., Fontaine, R. & Price, J. (2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development, 74*, 374-393. Διαθέσιμο στο http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2764280/

Epstein, M. H., Cullinan, D. & Rosemier, R. (1983). Behavior Problem Patterns Among the Learning Disabled Boys Aged 6-11. *Learning Disabilities Quarterly, 6*, 305-311.

Flynt, S. W. & Morton, R. C. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology, 31*, 330-333. Διαθέσιμο στο http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Instructional-Psychology/126582639.html

Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*, 91-125.

Hymel, S. & Swearer, S. M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying. *American Psychological Association, 70*(4), 293-299.

Jiménez Barbero, J. A., Ruiz Hérnandez, J. A., Lior Esteban, B. & Pérez Garćia, M. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review, 34*, 1646-1658.

Knox, E. & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders, 38*, 1-12.

Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 23*, 64-75.

Kumpulainen, K., Räsänen, E. & Puura, K. (2001), Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. Aggressive Behavior , 27: 102-110.

Lindsay, G., Dockrell, J. E. & Mackie, C. (2008) Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 23*(1), 1-16.

Lopez, C. & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(1), 25- 36.

Monchy M., Pijl S. & Zandberg, T (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education, 19*(3).

Nabuzoka, D. & Smith, P. K. (1993). Sociometric Status and Social Behaviour of Children with and without Learning Difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 1435-1448.

Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology, 23*(3), 307-321.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 31-52). Βόλος: (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ).

Παυλίδης, Γ. Θ. (2013). Πρόγνωση - Διάγνωση Δυσλεξίας & ΔΕΠΥ: Από την Αντιφατική Υποκειμενικότητα στη Βιολογική Αντικειμενικότητα. *Περιοδικό Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος*.

Παυλίδης, Γ. Θ. (2016). Bullying: πού, πώς σε ποιους (δυσλεξικούς), από ποιους, γιατί συμβαίνει και πώς θα το μειώσουμε. Κεντρική ομιλία στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο 'Bullying-Σχολικός Εκφοβισμός: Ψυχοκοινωνικές Εκπαιδευτικές Συνέπειες & η Αντιμετώπισή τους, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 5-6 Μαρτίου.

Owleus, D. (1993). *Bullying in school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus D. (2010). Understanding and researching bullying: some critical issues. In S. S. Jimerson, S. M. Swearer, D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 9-33). New York: Routledge.

Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges, *Annual Review of Clinical Psychology, 9*, 751-780.

Pavlidis, G. Th. & Giannouli, V. (2003). Spelling errors accurately differentiate USA-English speaking from Greek dyslexics. In R. M. Joshi, B. Kaczmarek & C. K. Leong (Eds.), *Literacy acquisition assessment and instruction: The role phonology, orthography, and morphology*. Amsterdam/Holland: IOS Press.

Pavlidis, G. Th. & Katana, B. (2013) Prognosis and Diagnosis of Dyslexia and ADHD from Preschool age with the Biological Test. In E. Mellou, (Ed.). Athens.

Rigby, K. (2008). *Children and Bullying: How Parents and Educators Can Reduce*

Rose, C. A., Forber-Pratt, A. J., Espelage, D. L. & Aragon, S. R. (2013). The influence of psychosocial factors on bullying involvement of students with disabilities. *Theory Into Practice, 52,* 272-279.

Ross, S. W. & Horner, R. H. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*, 747-759.

Sabornie, E. J., Evans, C. & Cullinan, D. (2006). Comparing characteristics of high-incidence disability groups: A descriptive review. *Remedial and Special Education, 27*, 95-104.

Sheard, C, Clegg, J., Standen, P. & Cromby, J. (2001). Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(5), 407-415.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (1999). (Eds.). *Η φύση του σχολικός εκφοβισμός: Μια διακρατική προοπτική*.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. &Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher, 39*.

Unnever J. D. & Cornell D. G., (2003). Bullying, Self-Control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence, 81*, 129-147.

Whitney, I. & Smith, K. & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School Bullying: Insights and Perspectives* (pp. 213-240). London: Routledge.

Wiener, J. (2002). Friendship and social adjustment of children with learning disabilities. In Y. L. Wong & M. L. Donahue (Eds.), *The Social Dimensions of Learning Disabilities: Essays in Honor of Janis Bryan* (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Woods S. & Wolke D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology, 42*, 135-155.

Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της αυτορρυθμιζόμενης εφαρμογής γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών σε μαθητές Ε' και Στ' Δημοτικού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Βασιλική Κόκκαλη
Υποψήφια Διδάκτωρ, ΕΚΠΑ
vaskok@eds.uoa.gr
Φαίη Αντωνίου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ
fayeantoniou@eds.uoa.gr
Χριστίνα Δωδεκάτου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, ΕΚΠΑ
c.dodekatou@hotmail.com
Αικατερίνη Θεοδώρου
Προπτυχιακή Φοιτήτρια, ΕΚΠΑ
kate.theod02@gmail.com
Μαριάννα Μπουκουβάλα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια, ΕΚΠΑ
Mariannaboukou@gmail.com
Βασιλική Παυλίνα Σκουτελάκη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια, ΕΚΠΑ
vasiliki.paulina.s@gmail.com
Μαριάννηα Χρηστίδη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια, ΕΚΠΑ
marianna.christidis@gmail.com

Περίληψη

Η κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία ιδιαίτερα για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων μαθητών Ε΄ και Στ' Δημοτικού με ΕΜΔ (N=82), το οποίο διδάχθηκε μέσω της διδακτικής προσέγγισης Αυτορρυθμιζόμενη Εφαρμογή Στρατηγικών. Το διδακτικό πρόγραμμα, διάρκειας 16 ωρών, εφαρμόστηκε από τους ειδικούς παιδαγωγούς των Τμημάτων Ένταξης της Αττικής. Οι μαθητές χωρίστηκαν τυχαία σε 2 ομάδες: (i) την πειραματική ομάδα, η οποία εφάρμοσε το πρόγραμμα αναγνωστικής κατανόησης και (ii) την ομάδα ελέγχου που διδάσκονταν με την παραδοσιακή μέθοδο δεξιότητες ανάγνωσης, για το ίδιο διάστημα. Μέσω της ανάλυσης

ANCOVA, αποδείχθηκε ότι η επίδοση της πειραματικής ομάδας στην αναγνωστική κατανόηση και στη γνώση μεταγνωστικών στρατηγικών ήταν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από αυτή της ομάδας ελέγχου (p <0,001), καταδεικνύοντας ότι συστηματικές, πλήρως δομημένες παρεμβάσεις βασιζόμενες σε στρατηγικές αυτορρύθμισης συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ΕΜΔ.

Λέξεις-κλειδιά: παρέμβαση, αναγνωστική κατανόηση, μαθησιακές δυσκολίες, μεταγνωστικές δεξιότητες, Αυτορρυθμιζόμενη Εφαρμογή Στρατηγικών

Abstract

Acquiring reading comprehension is a demanding process especially for students with Specific Learning Disabilities (SLD). The aim of the current study was to investigate the effectiveness of an intervention program to enhance reading comprehension and metacognitive skills of Greek 5th-6th graders with LD (N=82) through Self-Regulated Strategy Development (SRSD). The effectiveness of the proposed 16-h intervention program was investigated via its implementation in Greek resource rooms by the corresponding teachers. The students were randomly assigned into 2 groups: (i) the experimental group, which implemented the program, and (ii) the control group taught by the traditional method for the same period. Importantly, the results obtained via ANCOVA demonstrated that the performance of the experimental group in reading comprehension and strategy knowledge was statistically significantly higher (p <0,001) than that of the control group, demonstrating that systematic, fully structured interventions based on self-regulatory strategies contribute significantly to enhancing the reading comprehension of students with LD.

Keywords: intervention, reading comprehension, learning disabilities, metacognition, Self-Regulated Strategy Development

0. Εισαγωγή

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μια ανώτερη δεξιότητα (higher order skill) και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, την αναγνωστική αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια (Padeliadu & Antoniou, 2014). Φαίνεται πως τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) αφιερώνουν πολύ χρόνο για την αποκωδικοποίηση, κάνοντας λάθη στην ανάγνωση, με αποτέλεσμα η ευχέρειά τους να μην είναι ακριβής και ταχεία (Cain, Oakhill & Lemon, 2004). Μάλιστα, η δυσχερής αποκωδικοποίηση έχει αναδειχθεί ως ένας από τους πιο ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες για την αδυναμία στην αναγνωστική κατανόηση

των μαθητών (Padeliadu & Antoniou, 2014). Παρατηρείται ότι το 8,3% των μαθητών εμφανίζει δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση από το Δημοτικό (Graham & Bellert, 2004), η οποία παρουσιάζεται σε διαφορετικούς τομείς και δεξιότητες κατανόησης.

Η αδυναμία κατανόησης γραπτών κειμένων δεν οφείλεται μόνο στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές δημοτικού με ΕΜΔ στις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, αλλά αποδίδονται και στην αδυναμία τους να εφαρμόσουν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές κατά την ανάγνωση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΕΜΔ αδυνατούν να εντοπίσουν τις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου, καθώς δεν έχουν εξοικειωθεί με τα κειμενικά χαρακτηριστικά, όπως τη δομή και την οργάνωση των κειμένων (Wong, 1996). Ταυτόχρονα, η πλειοψηφία των μαθητών με ΕΜΔ δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον μεταφορικό λόγο στα κείμενα (Lee & Kahmi, 1990· Seidenberg & Bernstein, 1986), καθώς και την περίπλοκη συντακτική δομή των προτάσεων εντός κειμένου (Seindenberg, 1993). Επιπλέον, έχουν περιορισμένη γνώση λεξιλογίου, καθώς δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές για να βρουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων (Scruggs & Mastropieri, 2000). Τέλος, δυσκολεύονται να ανακαλέσουν το περιεχόμενο και τις λεπτομέρειες ενός κειμένου, καθώς και να κάνουν χρήση αποτελεσματικών αναγνωστικών στρατηγικών όταν διαβάζουν, γεγονός που φανερώνει χαμηλά επίπεδα μεταγνώσης και αυτορρύθμισης (Graham & Bellert, 2004).

Ωστόσο, σύμφωνα με ποικίλες έρευνες και μετα-αναλύσεις, επιβεβαιώνεται ότι η αναγνωστική κατανόηση μπορεί να διδαχθεί και να βελτιωθεί τόσο μέσω της κατάκτησης βασικών δεξιοτήτων, όπως η ακριβής και ευχερής αποκωδικοποίηση (Rashote & Torgessen, 1985), όσο και μέσω της διδασκαλίας ανώτερων δεξιοτήτων (Guthrie et al., 1999), όπως οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, η δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων, η εύρεση του σκοπού της ανάγνωσης, ο σχηματισμός υποθέσεων, κ.ά.) και η ενίσχυση του λεξιλογίου (Bos & Anders, 1990). Έχει φανεί ότι η επιτυχία μιας παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης εξαρτάται επίσης από τη διδακτική προσέγγιση που θα επιλεχθεί και συγκεκριμένα την άμεση και σαφή διδασκαλία αλλά και από την εφαρμογή στρατηγικών αυτορρύθμισης (Souvignier & Antoniou, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη μετανάλυση των Berkeley, Scruggs και Mastropieri (2010), οι οποίοι μελέτησαν προγράμματα παρέμβασης για την αναγνωστική κατανόηση από το 1995 έως το 2006, οι παρεμβάσεις που περιλάμβαναν (α) άμεση και σαφή διδασκαλία, (β) πολλές ευκαιρίες για εξάσκηση, (γ) διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών και (δ) συνεργατική μάθηση φάνηκε ότι είχαν θετικά αποτελέσματα. Προγενέστερη μετα-ανάλυση του Sencibaugh (2005) μελέτησε 15 δημοσιευμένες έρευνες από το 1985 έως το 2005 που αφορούσαν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού και στόχευαν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Όλες οι έρευνες που αναλύθηκαν είχαν ευεργετικά

αποτελέσματα και αποδείχτηκε ότι χαρακτηριστικά, όπως (α) αναλυτική διδασκαλία στρατηγικών, (β) δομή της ιστορίας, (γ) απάντηση ερωτήσεων-δομή ιστορίας και (δ) δομημένη συνεργατική διδασκαλία μεταξύ των συνομηλίκων, αποτελούν βασικούς παράγοντες μιας επιτυχημένης παρέμβασης. Επιπρόσθετα, από τις μετα-αναλύσεις των Berkeley και Larsen (2018) και των Souvignier και Antoniou (2007) αναδείχθηκε η σημασία της εφαρμογής συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης (άμεση και σαφής διδασκαλία), καθώς και της καλλιέργειας της αυτορρύθμισης. Στη δεύτερη μετα-ανάλυση που περιλάμβανε 81 εμπειρικές παρεμβατικές μελέτες για μαθητές με ΜΔ, αναδείχθηκε επίσης η αξία της διδασκαλίας της περίληψης και της δομής ιστορίας (Souvignier & Antoniou, 2007). Τέλος, η πρόσφατη μετα-ανάλυση της Sanders και των συνεργατών της (2019) ανέδειξε την αποτελεσματικότητα της Αυτορρυθμιζόμενης Εφαρμογής Στρατηγικών (ΑΕΣ) (Self-Regulated Strategy Development, Harris & Graham, 1999) για τη διδασκαλία των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Η ΑΕΣ αποτελεί μία διδακτική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στη σαφή διδασκαλία και υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, κατά την ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών αυτορρύθμισης (αρχικά στη γραπτή έκφραση).

Από τα παραπάνω, αναδεικνύονται ως κοινά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης η διδασκαλία των γνωστικών (απάντηση ερωτήσεων, δομή ιστορίας, περίληψη) και μεταγνωστικών (αυτορρύθμιση, διδασκαλία λεξιλογίου) στρατηγικών μέσω συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων (άμεση και σαφής διδασκαλία, συνεργατική μάθηση, ΑΕΣ). Παρόλα αυτά, ενώ στην ελληνική πραγματικότητα υπάρχουν διαθέσιμα προγράμματα για διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης, παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν εμπειρικές μελέτες που να στερούνται περιορισμούς στον σχεδιασμό της μεθοδολογίας (π.χ. απουσία ομάδας ελέγχου, μέγεθος δείγματος, έλεγχος πιστότητας υλοποίησης της παρέμβασης, κ.ά.) (Μουζάκη, 2008), ενώ δεν αναδεικνύεται η σημασία της διδακτικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τη Sanders και τους συνεργάτες της (2019) είναι εξίσου σημαντικό να μελετηθεί εκτενέστερα και η αποτελεσματικότητα της ΑΕΣ στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης.

Λαμβάνοντας υπόψη την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης, όπως αυτή αποτυπώνεται μέσα από διεθνείς μετα-αναλυτικές έρευνες, η παρούσα εμπειρική μελέτη επιχειρεί να αναπληρώσει το έλλειμμα που παρατηρείται στην Ελλάδα για την αντιμετώπιση δυσκολιών στην κατανόηση κειμένων, αλλά και να αναδείξει την αξία της ΑΕΣ στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός διδακτικού προγράμματος ανάγνωσης για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και την ενίσχυση της γνώσης αναγνωστικών στρατηγικών.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης ήταν:

1. Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας, η οποία εφάρμοσε το παρεμβατικό πρόγραμμα από την ομάδα ελέγχου, η οποία ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία, στη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης;
2. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν στατιστικώς σημαντικά τις μεταγνωστικές τους στρατηγικές συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου;

1. Μεθοδολογία

1.1 Ερευνητικό Σχέδιο

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος εφαρμόστηκε το πειραματικό σχέδιο «Πριν – Παρέμβαση – Μετά – Follow up» προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του (Cohen, 1992). Το σχέδιο αυτό είναι αποτελεσματικό για την αξιολόγηση διδακτικών προγραμμάτων και ενδυναμώνεται αισθητά με την ύπαρξη ομάδας ελέγχου. Για τον λόγο αυτόν, το δείγμα χωρίστηκε σε 2 ομάδες: (i) Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) (ii) Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ). Για την αξιολόγηση του μεγέθους του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν πίνακες κατά Cohen (1992). Με βάση τον τύπο: $\delta = \gamma \frac{\sqrt{N}}{\sqrt{2}}$ το μέγεθος του δείγματος αξιολογήθηκε ως συνάρτηση ενός παράγοντα δ και βρέθηκε πως ένα δείγμα της τάξης των 25 ατόμων είναι αρκετό προκειμένου να ανιχνευθούν μεγάλες διαφορές (δηλαδή, της τάξης του γ=80 κατά Cohen), όπου γ αποτελεί μέγεθος σε τυπικές αποκλίσεις (Sideridis, 1999).

1.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 82 μαθητές της Ε’ και ΣΤ’ Δημοτικού από 22 σχολεία, οποιασδήποτε εθνικότητας και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης με ΕΜΔ, οι οποίοι φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης (N=24) όλης της Περιφέρειας Αττικής. Τριάντα οκτώ μαθητές συμμετείχαν ως πειραματική ομάδα ($N_{κορίτσια}$= 7, $N_{αγόρια}$= 31) και 44 μαθητές ($N_{κορίτσια}$= 25, $N_{αγόρια}$= 19) είχαν επιλεχθεί ως ομάδα ελέγχου. Οι δύο ομάδες ήταν ίσες ως προς την ηλικία, ενώ η κατανομή των συμμετεχόντων μαθητών στις κατηγορίες τάξη και μητρική γλώσσα (οι ομιλούμενες στο σπίτι γλώσσες) ήταν αναλογικά συγκρίσιμες (Πίνακας 1).

Οι συμμετέχοντες μαθητές έπρεπε να πληρούσαν το κριτήριο του αποκλεισμού, δηλαδή ο δείκτης της μη-λεκτικής νοημοσύνης τους να ήταν μεγαλύτερος ή ίσος του 85 και η επίδοση τους στην αναγνωστική ευχέρεια, όπως αξιολογήθηκε με σταθμισμένο τεστ, να αντιστοιχούσε σε ποσοστιαία θέση χαμηλότερη του 10^{ου} εκατοστημόριου. Αντίστοιχα, μέσα από Τ-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων, οι δυο ομάδες ήταν συγκρίσιμες όσον αφορά τις προϋποθέσεις επιλογής δείγματος (νοημοσύνη και αναγνωστική ευχέρεια), αλλά και ως προς τις δεξιότητές τους (πριν την έναρξη της παρέμβασης) που

επιδιώκονταν να ενισχυθούν (αναγνωστική κατανόηση και μεταγνωστικές στρατηγικές) (Πίνακας 1).

Στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών, οι συμμετέχοντες μαθητές έπρεπε να είχαν φοιτήσει σε ελληνικό σχολείο από το νηπιαγωγείο. Η επιλογή του δείγματος έγινε μέσα από τα σχολεία των εκπαιδευτικών Τμημάτων Ένταξης, οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα.

Πίνακας 1: Περιγραφή των συμμετεχόντων του δείγματος

Ομάδα	Ηλικία ΜΟ (ΤΑ)	IQ ΜΟ (ΤΑ) ΜΟ (ΤΑ)	Αναγνωστική Ευχέρεια ΜΟ (ΤΑ) ΜΟ (ΤΑ)	Κατανόηση Κειμένου Μ ΜΟ (ΤΑ)Ο (ΤΑ)	Μεταγνωστικές Στρατηγικές ΜΟ (ΤΑ) ΜΟ (ΤΑ)
Πειραματική N=38	11,17 (0,57)	100,79 (10,813)	67,68 (13,453)	0,65 (0,021)	0,28 (0,035)
Ελέγχου N=44	11,16 (0,561)	98,18 (11,467)	67,59 (17,890)	0,64 (0,020)	0,28 (0,038)
	t (1) =0,01 **p>0,10**	t (1) =1,202 **p>0,10**	t (1) =0,001 **p>0,10**	t (1) =0,15 **p>0,10**	t (1) = 0,015 **p>0,10**
	Ελληνόφωνοι/Δίγλωσσοι: χ^2=0,513, **p>0,10** Ε' Τάξη /Στ' Τάξη: χ^2=0,922, **p>0,10**				

1.3 Διαδικασία Αξιολόγησης -Εργαλεία

1.3.1 Προϋποθέσεις Επιλογής Δείγματος

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την επιλογή του δείγματος ήταν τα εξής:

1. Raven's CPM/CVS (Σιδερίδης κ.ά, 2015): Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η υποδοκιμασία Έγχρωμες Μήτρες (Colored Progressive Matrices), η οποία αξιολογεί τη μη λεκτική νοημοσύνη παιδιών ηλικίας 4 έως 12 ετών. Αποτελείται από 36 στοιχεία, τα οποία αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να συγκρίνει οπτικά ερεθίσματα, να αντιλαμβάνεται πολύπλοκες λογικές σχέσεις μεταξύ αντιληπτικών ερεθισμάτων, να χρησιμοποιεί την αναλογική σκέψη και να οργανώνει χωρικά αντιληπτικά ερεθίσματα. Στόχος είναι η μέτρηση του γενικού παράγοντα νοημοσύνης (g), του οποίου η ανάπτυξη δεν έχει άμεση σχέση με πολιτισμικά ερεθίσματα (Raven, 2008), ενώ ευνοεί την αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση μαθητών με ΜΔ (Antoniou κ.ά., 2022). Η κλίμακα δεν έχει κανόνα διακοπής, χορηγείται ατομικά και η χορήγησή της διαρκεί 10-15 λεπτά. Η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας ήταν 0,680.

2. Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α, Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007): Πρόκειται για ένα σταθμισμένο εργαλείο, το οποίο αξιολογεί τις αναγνωστικές δεξιότητες παιδιών Γ' δημοτικού έως Γ' γυμνασίου. Ειδικότερα, αξιολογεί τις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, ευχέρειας, μορφολογίας-σύνταξης και κατανόησης μέσα από μια σειρά δοκιμασιών οι οποίες χορηγούνται εξατομικευμένα. Για τις ανάγκες της επιλογής δείγματος, χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία της ευχέρειας. Η αξιολόγηση της ευχέρειας πραγματοποιήθηκε ατομικά, μέσω της φωναχτής αποκωδικοποίησης ενός πραγματολογικού κειμένου, που αποτελείται από 279 λέξεις. Το κάθε παιδί κλήθηκε να διαβάσει φωναχτά το κείμενο για ένα λεπτό. Η τελική βαθμολογία προκύπτει από το άθροισμα των σωστά αναγνωσμένων λέξεων εντός του λεπτού.

1.3.2 Αναγνωστική Κατανόηση

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκε πριν την παρέμβαση το σταθμισμένο εργαλείο Τεστ-Ανάγνωσης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007) και μετά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο εργαλείο Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης (Παντελιάδου, Αντωνίου & Σιδερίδης, 2019). Και στα δύο εργαλεία, η κλίμακα της αναγνωστικής κατανόησης που δόθηκε αποτελούνταν από 3 κείμενα, όπου το κάθε κείμενο συνοδευόταν από επτά ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Συγκεκριμένα 3 ερωτήσεις αξιολογούσαν την κυριολεκτική κατανόηση (πληροφορίες που παρουσιάζονται μέσα στο κείμενο), 2 ερωτήσεις τη συμπερασματική κατανόηση (εύρεση τίτλου και ασυμφωνίας περιεχομένου) και 2 ερωτήσεις την ερμηνευτική κατανόηση (λεξιλογική γνώση και εκτίμηση). Η κλίμακα χορηγήθηκε ομαδικά και η χορήγησή της διήρκησε περίπου 15-20 λεπτά. Οι μαθητές διάβαζαν το κείμενο μόνοι τους σιωπηλά και κατόπιν ο εξεταστής τους διάβαζε δυνατά τις ερωτήσεις που έπρεπε να απαντήσουν έχοντας οι μαθητές πρόσβαση στα κείμενα. Τα εργαλεία αξιολόγησης βρέθηκαν να έχουν μέτρια έως ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία με Cronbach's alpha= 0,509 για το πρώτο τεστ και α=0,684 για το δεύτερο.

1.3.3 Γνώση μεταγνωστικών στρατηγικών

Η γνώση των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης των μαθητών αξιολογήθηκε με ένα άτυπο τεστ το οποίο βασίστηκε στη μεταγνωστική κλίμακα των Schlagmueller και Schneider (1999). Οι μαθητές καλούνταν να αναγνωρίσουν ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης ήταν πιο βοηθητικές κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις που τους παρουσιάζονταν. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα από 6 επιλογές σε κάθε μία περίσταση, ποιες θεωρούσαν τις κατάλληλες προκειμένου να επιτευχθεί αυτό που τους ζητάει. Το τεστ παρουσιάζει αξιοπιστία Cronbach's alpha= 0,450.

1.4 Σχεδιασμός και περιεχόμενο προγράμματος

Για την υλοποίηση της έρευνας εξασφαλίστηκε η άδεια από Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, αλλά και η γραπτή συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων μελών (διευθυντές, δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής, γονείς συμμετεχόντων). Κατόπιν, έλαβαν χώρα οι αξιολογήσεις των μαθητών ώστε να γίνει η επιλογή του δείγματος με βάση το κριτήριο της απόκλισης. Στη συνέχεια όλο το τελικό δείγμα αξιολογήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση στις εξής μεταβλητές: αναγνωστική κατανόηση και μεταγνωστικές στρατηγικές. Το δείγμα χωρίστηκε τυχαία στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Εν συνεχεία, παρουσιάστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης και ενημερώθηκαν για την εφαρμογή του και το θεωρητικό του πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας που οικειοθελώς δήλωσαν συμμετοχή. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τους ίδιους τους ειδικούς παιδαγωγούς στα Τμήματα Ένταξης σε ομάδες των 2-4 μαθητών για 4 εβδομάδες, 16 ώρες συνολικά (4 ώρες την εβδομάδα). Το ίδιο χρονικό διάστημα οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου δίδαξαν τις ίδιες δεξιότητες βασιζόμενοι στην τυπική παραδοσιακή διδασκαλία. Η ερευνητική ομάδα είχε τη δυνατότητα στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα να παρακολουθήσει τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας, για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας της παρέμβασης (treatment fidelity).

Το πρόγραμμα παρέμβασης βασίστηκε στην Αυτορρυθμιζόμενη Εφαρμογή Στρατηγικών (ΑΕΣ) (Self-Regulated Strategy Development) (Harris & Graham, 1999) με φθίνουσα υποστήριξη της μάθησης (Vygotsky, 1978). Η ΑΕΣ είναι μια διδακτική προσέγγιση που έχει σχεδιαστεί για να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών μέσω μιας διαδικασίας έξι βημάτων (Ενεργοποίηση Προηγούμενης Γνώσης, Συζήτηση, Υποδειγματική Διδασκαλία, Απομνημόνευση, Υποστήριξη και Ανεξάρτητη Εργασία) που διδάσκει στους μαθητές συγκεκριμένες ακαδημαϊκές στρατηγικές και δεξιότητες αυτορρύθμισης. Η διδακτική αυτή προσέγγιση είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για μαθητές με ΕΜΔ. Η παρέμβαση ξεκινά με την καθοδήγηση του δασκάλου και τελειώνει με την ανεξάρτητη εφαρμογή της στρατηγικής από τους μαθητές (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Βήματα αυτορρυθμιζόμενης εφαρμογής στρατηγικών

Βήμα	**Στάδιο διδακτικής προσέγγισης**	*Περιγραφή του σταδίου και διαδικασία*	*Παράδειγμα*

1	***Ενεργοποίηση προηγούμενης Γνώσης***	Ο/Η εκπαιδευτικός ενεργοποιεί και διδάσκει δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρήση της στρατηγικής.	*«Βλέπετε ότι πριν διαβάσουμε ένα κείμενο κοιτάμε τον Τίτλο του. Τι ιδέες σας φέρνει στο μυαλό;»*
2	***Συζήτηση***	Ο/Η εκπαιδευτικός καθορίζει τον στόχο. Περιγράφει τη στρατηγική και την αναλύει.	*«Όταν διαβάζουμε το κείμενο μπορεί να μην καταλαβαίνουμε κάποιες λέξεις. Πάμε να τις αναζητήσουμε στο κείμενο».*
3	***Υποδειγματική Διδασκαλία***	Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει τα βήματα και τον τρόπο εργασίας. Παρέχει βοήθεια.	*«Κοιτάω τα Βήματα Εύρεσης Άγνωστων λέξεων. Κοιτάξτε και εσείς μαζί μου. Βλέπετε ότι το πρώτο βήμα που κάνουμε είναι να εντοπίσουμε τις άγνωστες λέξεις και να τις καταγράψουμε στον πίνακα. Πάμε να το κάνουμε μαζί».*
4	***Απομνημόνευση***	Οι μαθητές θυμούνται τα βήματα της στρατηγικής και τα μνημονικά βοηθήματα.	*Δείξτε στους μαθητές πως μπορούν να θυμούνται τα βήματα όταν θέλουμε να κατανοήσουμε ένα κείμενο. Θυμίστε τους τον οργανωτή ΤΑΞΙΔΙ και εστιάστε στο βήμα ΑΓΝΩΣΤΕΣ ΛΕΞΕΙΣ.*
5	***Υποστήριξη***	Ο/Η εκπαιδευτικός παρέχει σταδιακή και προσαρμοσμένη βοήθεια προς τους μαθητές.	*Υποστηρίξτε τους μαθητές κατά τη διάρκεια των βημάτων. Απαντήστε σε ερωτήσεις και καθοδηγείστε.*
6	***Ανεξάρτητη Εργασία***	Ο μαθητής επιτελεί ανεξάρτητη εργασία, χωρίς τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού.	*Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να συμπληρώνουν τους οργανωτές.*

Το πρόγραμμα αποτελούνταν από το βιβλίο του μαθητή, το οποίο περιλάμβανε δραστηριότητες για την καθοδήγηση της ανεξάρτητης εργασίας των μαθητών με τη χρήση προκαταβολικών οργανωτών και το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού όπου δίνονταν σαφείς οδηγίες για την εφαρμογή του προγράμματος. Η παρέμβαση είχε παιγνιώδη μορφή, βασιζόμενη σε μια ιστορία, προκειμένου να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών με ΕΜΔ. Μέσω αυτής, οι μαθητές γνώρισαν τους πρωταγωνιστές της ιστορίας και κατανόησαν τον ρόλο τους, αυτόν του καθοδηγητή, προκειμένου οι πρωταγωνιστές να υπερβούν τις δοκιμασίες που αντιμετωπίζουν. Κλήθηκαν, δηλαδή, να

υποδυθούν τους εξερευνητές, να ταξιδέψουν σε όλον τον κόσμο και να συλλέξουν πληροφορίες από τις ιστορίες που θα τους αφηγηθούν οι κάτοικοι, προκειμένου να λύσουν το μυστήριο της χαμένης Ατλαντίδας. Οι μαθητές αποτελούσαν μέρος της ιστορίας αυτής προωθώντας έτσι την ενεργό συμμετοχή τους στην απόκτηση της γνώσης με πιο ελκυστικό τρόπο.

Πρώτη στρατηγική ήταν η «Παρατήρηση της επικεφαλίδας» (Souvignier & Rühl, 2005). Η μεταγνωστική αυτή στρατηγική στοχεύει στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου μέσω της ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης. Οι μαθητές κλήθηκαν, αφού παρατηρήσουν τον τίτλο του κειμένου, να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενό του. Κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την πρώτη ανάγνωση, οι μαθητές διαπίστωναν εάν οι υποθέσεις που έκαναν ήταν σωστές. Μέσω αυτής της μεθόδου, ιδιαίτερα οι μαθητές με ΕΜΔ, επωφελούνται καθώς γίνεται ευκολότερη η συσχέτιση του νοήματος με την ουσιαστικότερη κατανόηση.

Δεύτερη μεταγνωστική στρατηγική ήταν η «Αντιμετώπιση των δυσκολιών του κειμένου» (Swanson, 1999). Οι μαθητές κλήθηκαν να επεξεργαστούν συστηματικά τις άγνωστες λέξεις του κειμένου μέσω της επιλογής διαφορετικών μέσων βοήθειας (π.χ. συμπέρασμα του νοήματος μιας άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα ή αναζήτηση της λέξης αυτής στο διαδίκτυο ή σε λεξικό ή βοήθεια της δασκάλας). Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται ο συνεχής αυτοέλεγχος της αναγνωστικής κατανόησης και η ρύθμιση της αναγνωστικής διαδικασίας, δεξιότητες που οδηγούν στην βελτίωση της αναγνωστικής επίδοσης των παιδιών με ΕΜΔ (Souvignier & Antoniou, 2007).

Τρίτη γνωστική στρατηγική ήταν η «Εύρεση κεντρικής ιδέας» (Bakken, Mastropieri & Scruggs, 1997). Οι μαθητές κλήθηκαν αρχικά να εντοπίσουν λέξεις-κλειδιά και να βρουν την κεντρική ιδέα του κειμένου. Εν συνεχεία, κατέγραφαν έναν άλλο τίτλο για το κείμενο. Μέσω αυτού ενισχύεται η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ΕΜΔ, αποτυπώνοντας το νόημα του κειμένου με έναν άλλον τίτλο.

Επόμενη γνωστική στρατηγική ήταν η «Γραμματική της ιστορίας» (Carnine & Kinder, 1985). Οι μαθητές διδάχθηκαν τη δομή ενός αφηγηματικού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, κλήθηκαν να εντοπίσουν κατά την ανάγνωση του κειμένου τα 7 βασικά σημεία της ιστορίας ή αλλιώς τα 7Π και στη συνέχεια να τα καταγράψουν: Ποιος, Πού, Πότε, Ποια η αρχή της ιστορίας, Πρόβλημα, Ποιο το τέλος, Πώς ένιωσαν. Έτσι, οι μαθητές με ΕΜΔ εξοικειώνονται με τη δομή και θυμούνται βασικές πληροφορίες του κειμένου, τις οποίες ανακαλούν πιο εύκολα όταν καλούνται να γράψουν την περίληψη του κειμένου.

Εν συνεχεία, οι μαθητές διδάχτηκαν την «Περίληψη ενός αφηγηματικού κειμένου» (Souvignier & Antoniou, 2007), μία από τις πιο αποτελεσματικές γνωστικές στρατηγικές για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με ΕΜΔ. Η στρατηγική αυτή ανάγνωσης αποσκοπεί στη συγκράτηση του νοήματος του κειμένου. Οι μαθητές με τη βοήθεια των προηγούμενων στρατηγικών επεξεργασίας αφηγηματικού κειμένου (π.χ.

γραμματική της ιστορίας, εύρεση κεντρικής ιδέας) κλήθηκαν να καταγράψουν εκ νέου ένα κείμενο, συνθέτοντας την περίληψη της ιστορίας που επεξεργάστηκαν.

Τέλος, ενισχύθηκε η μεταγνωστική στρατηγική αυτορρύθμιση (Antoniou, 2006). Οι μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας των κειμένων, μέσω της εφαρμογής «Λίστα Ελέγχου» και συγκεκριμένα του μνημονικού οργανωτή Τ.Α.Ξ.Ι.Δ.Ι (Τίτλος, Άγνωστες λέξεις, Ξεχωρίζω λέξεις-κλειδιά, Ιδέα Κεντρική, Δομή, Ιστορία) έλεγχαν τις στρατηγικές που εφάρμοζαν βάζοντας ένα σύμβολο (τικ) κάθε φορά που ολοκλήρωναν ένα βήμα.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται συνοπτικά το πρόγραμμα παρέμβασης και οι διδαχθείσες στρατηγικές.

Πίνακας 3: Συνοπτική παρουσίαση προγράμματος

Εβδομάδα	Ώρες	Δοκιμασίες	Στόχος	Στρατηγικές
1η	4	4	Δομή κειμένου	*Παρατήρηση της επικεφαλίδας (Souvignier & Ruehl, 2005)* *Αντιμετώπιση των δυσκολιών του κειμένου (Swanson, 1999)* *Εύρεση κεντρικής ιδέας (Bakken, Mastropieri & Scruggs, 1997)* *Γραμματική της ιστορίας (Carnine & Kinder, 1985)* *Περίληψη (Souvignier & Antoniou, 2007)* *Αυτορρύθμιση (Antoniou, 2006)*
2η	4	4	Οργάνωση/Παράγραφος	
3η	4	4	Περιεχόμενο/Δομή κειμένου	
4η	4	4	Λεξιλόγιο	

2. Αποτελέσματα

Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τη σύγκριση μεταξύ των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας IBM SPSS Statistics v.25 και, πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε η στατιστική ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA). Η ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA) χρησιμοποιήθηκε, προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των επιδόσεων των δύο ομάδων.

Ο Πίνακας 4 περιλαμβάνει τους Μέσους Όρους (ΜΟ) και τις Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) των μαθητών και των δύο ομάδων στις διδαχθείσες μεταβλητές πριν (pre), μετά την

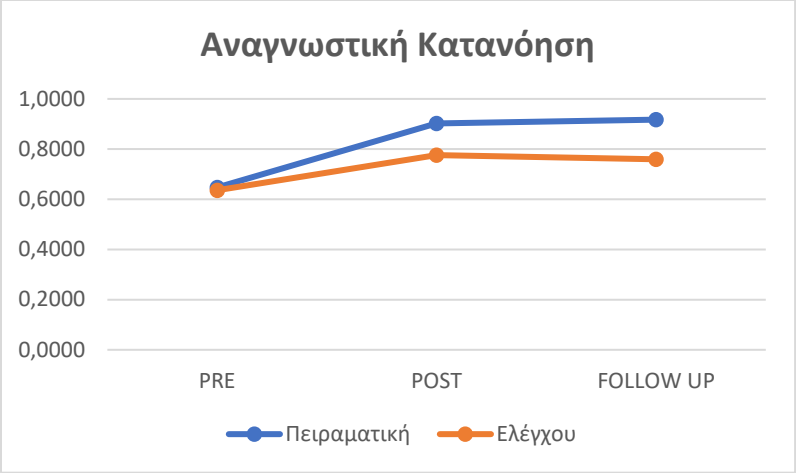
παρέμβαση (post) και έξι εβδομάδες μετά την ολοκλήρωσή της (follow up), καθώς και το μέγεθος επίδρασης (*d*) κάθε μεταβλητής στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά στοιχεία ANCOVA

	Πειραματική ομάδα N=38		Ομάδα ελέγχου n=44					
Μεταβλητές	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	*F*	*df*	*p*	***ES (Cohens' d)***
Αναγνωστική Κατανόηση								
PRE	0,64	0,135	0,64	0,136				
POST	0,99	0,684	0,78	0,135	33,634	1	**<0,001**	2,54
FOLLOW UP	0,92	0,78	0,76	0,152	38,812	1	**<0.001**	2,60
Μεταγνωστικές Στρατηγικές								
PRE	0,26	0,265	0,29	0,211				
POST	0,72	0,219	0,27	0,264	50,706	1	**<0,001**	1,87
FOLLOW UP	0,74	0,2	0,2	0,273	115,96	1	**<0,001**	2,06

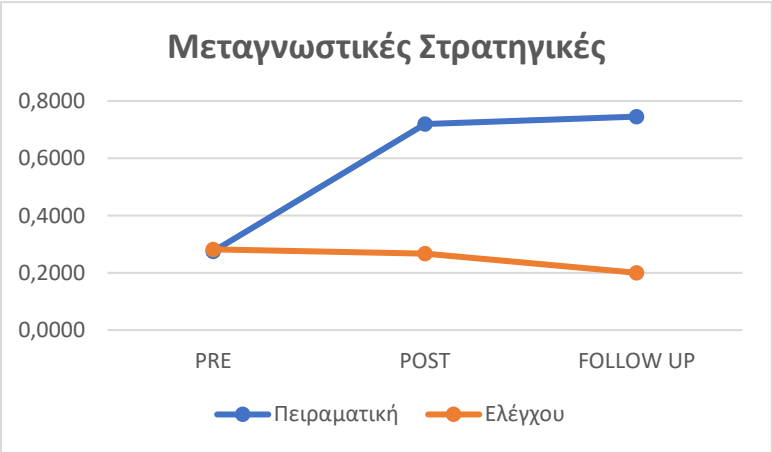
Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η επίδοση της αναγνωστικής κατανόησης για την πειραματική ομάδα διέφερε, μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος αλλά και έξι εβδομάδες μετά την ολοκλήρωσή του, στατιστικώς σημαντικά ($p < 0,001$) από την ομάδα ελέγχου. Μάλιστα, το μέγεθος επίδοσης μετά την παρέμβαση και έξι εβδομάδες μετά τη λήξη του θεωρείται πολύ υψηλό με $d=2,54$ και $d=2,60$ αντίστοιχα. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι οι μαθητές με ΕΜΔ είναι δυνατόν να ενισχύουν την δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης μέσω ενός προγράμματος βασιζόμενου σε γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης. Στο Διάγραμμα 1 απεικονίζεται η επίδοση των δύο ομάδων στις τρεις φάσεις (pre-post-follow up) αξιολόγησης.

Διάγραμμα 1: Επίδοση ΠΕ και ΟΕ pre-post-follow up στην αναγνωστική κατανόηση



Παράλληλα, όσον αφορά τη γνώση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης φάνηκε πως, μετά την εφαρμογή του προγράμματος αλλά και έξι εβδομάδες μετά την ολοκλήρωσή του, η διαφορά της επίδοσης της πειραματικής ομάδας ήταν στατιστικώς ανώτερη σε μεγάλο βαθμό ($p< 0,001$) της διαφοράς στην επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Το εύρημα αυτό αποδεικνύεται και από το μεγάλο μέγεθος επίδρασης της πειραματικής ομάδας την 2η (post) και την 3η (follow up) χρονική στιγμή με $d=1,87$ και $d=2,06$ αντίστοιχα. Οι μαθητές της πειραματική ομάδας μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος ήταν σε θέση να χρησιμοποιούν πιο πολλές σωστές στρατηγικές για την ανάγκη κατανόησης ενός κειμένου από ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Στο Διάγραμμα 2 απεικονίζεται η επίδοση των δύο ομάδων στις τρεις φάσεις (pre-post-follow up) αξιολόγησης.

Διάγραμμα 2: Επίδοση ΠΕ και ΟΕ pre-post-follow up στην γνώση μεταγνωστικών στρατηγικών



3. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν ο σχεδιασμός ενός αναγνωστικού προγράμματος παρέμβασης που θα βοηθούσε στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΕΜΔ στην αναγνωστική κατανόηση, βασισμένο στην άμεση διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης και αυτορρύθμισης. Για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, λήφθηκαν υπόψη σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά και πορίσματα διαφόρων ερευνών που μελετούσαν αυτούς τους τομείς. Οι δραστηριότητες βασίστηκαν σε άλλες παρόμοιες που έχουν χρησιμοποιηθεί από ερευνητές και θεωρούνται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης (Antoniou, 2006· Berkeley et al., 2010).

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η άμεση διδασκαλία ανώτερων δεξιοτήτων ανάγνωσης και αυτορρύθμισης επιφέρει βέλτιστα αποτελέσματα όσον αφορά τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, αποδεικνύοντας ότι οι μαθητές με ΕΜΔ μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά τις δεξιότητες αυτές (Ferraz et al., 2021). Διδάσκοντας με αυτόν τον τρόπο μεταγνωστικές στρατηγικές, ενισχύεται η αυτο-αξιολόγηση και αυτό-παρακολούθηση των μαθητών, με αποτέλεσμα να αλλάζει ο τρόπος επεξεργασίας των κειμένων καθιστώντας τον μαθητή κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποκτώντας ενεργό ρόλο. Έτσι, η αναγνωστική κατανόηση παύει πλέον να αποτελεί μια παθητική διαδικασία.

Οι μαθητές μέσω του προγράμματος έμαθαν τόσο να κατανοούν κείμενα και να εξάγουν πληροφορίες και συμπεράσματα (κυριολεκτική και συμπερασματική αναγνωστική κατανόηση) καθώς και να συντάσσουν ορθές περιλήψεις (κυριολεκτική κατανόηση) όσο και να βρίσκουν τη σημασία άγνωστων λέξεων (ερμηνευτική κατανόηση). Οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν, όπως η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εντρυφήσουν στην επεξεργασία του κειμένου και να συνδέσουν καλύτερα το γενικό νόημα με το περιεχόμενό του, ευρήματα που αποδεικνύονται και από πρόσφατες μετα-αναλύσεις (Filderman et al., 2022).

Μάλιστα, το γεγονός ότι μακροπρόθεσμα οι κατακτημένες αυτές δεξιότητες δεν έφθιναν αλλά επαύξησαν φανερώνει ότι μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερα πλαίσια όπως εντός γενικής τάξης. Η στρατηγικά οργανωμένη αναγνωστική διαδικασία μπορεί να αυτοματοποιηθεί από μαθητές με ΕΜΔ προκειμένου να βελτιώσουν την αναγνωστική τους κατανόηση (Sanders κ.ά, 2019). Το γεγονός ότι η παρέμβαση έλαβε χώρα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και όχι από τους ερευνητές φανερώνει όχι μόνο ότι είναι εφαρμόσιμη αλλά και εξίσου αποδοτική σε ρεαλιστικά πλαίσια.

Στόχος των μελλοντικών ερευνών θα μπορούσε να είναι η δημιουργία πολυεπίπεδων παρεμβάσεων όπου η αναγνωστική κατανόηση θα συνδεθεί και θα διδαχθεί ταυτόχρονα

και με άλλες δεξιότητες, όπως η γραπτή έκφραση, ή η αναγνωστική ευχέρεια προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά της.

Βιβλιογραφία

Antoniou, F. (2006). *Improving Reading Comprehension in Students with Special Educational Needs*. Aachen: Shaker Verlag

Antoniou, F., Alkhadim, G., Mouzaki, A. & Simos, P. (2022). A Psychometric Analysis of Raven's Colored Progressive Matrices: Evaluating Guessing and Carelessness Using the 4PL Item Response Theory Model. *Journal of Intelligence*, *10*(1), 6.

Antoniou, F. & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *5*(1), 41-57.

Bakken, J. P., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies. *The Journal of Special Education*,*31*(3), 300-324.

Berkeley, S. & Larsen, A. (2018). Fostering Self-Regulation of Students with Learning Disabilities: Insights from 30 Years of Reading Comprehension Intervention Research. *Learning Disabilities Research & Practice*, *33*(2), 75-86.

Berkeley, S., Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, *31*(6), 423-436.

Bos, C. S. & Anders, P. L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning-disabled students. *Learning Disability Quarterly, 13*, 31-42.

Carnine, D. & Kinder, D. (1985). Teaching low-performing students to apply generative and schema strategies to narrative and expository material. *Remedial and Special Education*, *6*(1), 20-30.

Cain, K., Oakhill, J. & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of educational psychology*, *96*(4), 671-681.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, *112*(1), 155.

Ferraz, A. S. & Santos, A. A. A. D. (2021). Self-regulation for learning intervention in reading comprehension: an integrative review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *38*.

Filderman, M. J., Austin, C. R., Boucher, A. N., O'Donnell, K. & Swanson, E. A. (2022). A Meta-Analysis of the Effects of Reading Comprehension Interventions on the Reading Comprehension Outcomes of Struggling Readers in Third Through 12th Grades. *Exceptional Children*.

Graham, L. & Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities. In: *Learning about learning disabilities* (pp. 251-279). Academic Press.

Graham, S. & Harris, K. R. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *30*(3), 255-264.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of reading*, *3*(3), 231-256.

Harris, K. R. & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. Learning Disability Quarterly, 22(4), 251-262. doi:10.2307/1511259

Lee, R. F. & Kahmi, A. G. (1990). 1990: Metaphoric competence in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities 23*, 476-482.

Μουζάκη, Α. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση: σύγχρονες προσεγγίσεις πρόληψης και παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & J. Chartier, (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές Παρέμβασης.* Αθήνα: Τόπος.

Padeliadu, S. & Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*,*30*(1), 1-31.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α). Αθήνα: Υπουργείο *Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων-ΕΠΕΑΕΚ. Available only in Greek language*.

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. & Σιδερίδης, Γ. (2019). *ΔΑΔΑ*. Θεσσαλονίκη: Rocket-lexia.

Rashotte, C. A. & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly, 20*, 180-188.

Raven, J., Rust, J. & Squire, A. (2008). *Manual coloured progressive matrices and Crichton Vocabulary Scale*. NCS Pearson.

Sanders, S., Losinski, M., Parks Ennis, R., White, W., Teagarden, J. & Lane, J. (2019). A meta-analysis of self-regulated strategy development reading interventions to improve the reading comprehension of students with disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, *35*(4), 339-353.

Schlagmueller, M. & Schneider, W. (1999). *Metacognitive knowledge about test processing: A questionnaire*. University of Wuerzburg (μη δημοσιευμένη έρευνα).

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2000). The effectiveness of mnemonic instruction for students with learning and behavior problems: An update and research synthesis. *Journal of Behavioral Education*, *10*(2), 163-173.

Seidenberg, M. S. (1993). *A connectionist modeling approach to word recognition and dyslexia.*

Seidenberg, P. L. & Bernstein, D. K. (1986). The comprehension of similes and metaphors by learning disabled and nonlearning-disabled children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *17*(3), 219-229.

Sideridis, G. (1999). On establishing non-significance. *Dyslexia, 5*(1), 47.

Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου Φ., Σίμος, Π. & Μουζάκη, Α. (2015). *Raven Coloured Progressive Matrice*s (RAVEN) Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος

Souvignier, E. & Rühl, K. (2005). Förderung des Leseverständnisses. *Lesestrategicwissens und Leseine.*

Souvignier, E. & Antoniou, F. (2007). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten - eine Metaanalyse (Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες - μια μετα-ανάλυση). *Vierteljahresschrift fuer Heilpaedagogik und ihre Nachbargebiete, 76,* 46-63.

Swanson, H. L. (1999). *Interventions for Students with Learning Disabilities: A MetaAnalysis of Treatment Outcomes*. New York: The Guilford Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. In M. Cole et al. (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wong, Y. Y. (1996). Temporal typography: a proposal to enrich written expression. In *Conference Companion on Human Factors in Computing Systems* (pp. 408-409).

Η κα Κόκκαλη Βασιλική είναι υπότροφος του ΕΛΙΔΕΚ. Η ερευνητική εργασία υποστηρίζεται από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της «3ης Προκήρυξης ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. για Υποψήφιους/ες Διδάκτορες» (Αριθμός Υποτροφίας: 5192)

Μακροχρόνια αποτύπωση του αριθμού των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν υποστηριχθεί μέσω του μοντέλου της παράλληλης στήριξης στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης

Ζωή Κρόκου
Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
krokou.zoi@ac.eap.gr
Βασίλειος Παπαδημητρίου
Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
papadimitriou.vasileios@ac.eap.gr

Περίληψη
Η παράλληλη στήριξη είναι ένα μοντέλο εξειδικευμένης και εξατομικευμένης υποστήριξης μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη, που σταδιακά έχει γίνει αποδεκτό ως το πλέον ενταξιακό στο υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η μελέτη συνέκρινε τον αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων παράλληλης στήριξης στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το σχολικό έτος 2010-2011 έως το 2020-2021. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια διαρκή αύξηση του αριθμού των μαθητών που υποστηρίχθηκαν και στις δύο βαθμίδες, επιβεβαιώνοντας τη χρησιμότητα αλλά και την ευρεία αποδοχή του μοντέλου αυτού. Επίσης, ο αριθμός των εγκεκριμένων αιτημάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν πολύ μεγαλύτερος σε σύγκριση με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με τη διαφορά να παραμένει στατιστικά σημαντική σε όλο το διάστημα που εξετάστηκε. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, μια ασυνέχεια στην εκπαιδευτική πολιτική, παρότι τα γενικά σχολεία προσανατολίζονται στην άρση αποκλεισμών και καταπολεμούν τις διακρίσεις, δημιουργώντας φιλόξενες κοινότητες που συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός σχολείου για όλους.

Λέξεις-κλειδιά: παράλληλη στήριξη, αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Abstract
Parallel support is a model of specialized and individualized support for students with disabilities and/or special educational needs in the mainstream classroom that has gradually been accepted as the most inclusive in the Greek educational system. This study compared the number of approved requests for parallel support in primary and secondary education from the school year 2010-2011 to 2020-2021. The results showed

a steady increase in the number of students supported at both levels confirming the usefulness but also the widespread acceptance of this model. However, the most interesting finding was that the number of approved requests in primary education was much higher compared to secondary education with the difference remaining statistically significant throughout the whole period examined. The researchers concluded that there was a discontinuity in education policy, although schools are oriented towards lifting exclusions and combating discrimination, creating welcoming communities that help build a school for all.

Keywords: parallel support, disability, special educational needs, primary and secondary education

0. Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση επιδιώκει να εφαρμοστούν εκείνες οι προσαρμογές που θα διευκολύνουν την πρόσβαση στη γνώση για όλους τους μαθητές και ειδικότερα για αυτούς που έχουν αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τόσο στην Ελλάδα όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση εξαιτίας νευροβιολογικών αναπτυξιακών διαταραχών, συναισθηματικών ή και αισθητηριακών διαταραχών αλλά και προβλημάτων ενδοπροσωπικής ή διαπροσωπικής προσαρμογής, με αποτέλεσμα να λαμβάνουν υποβαθμισμένη εκπαίδευση και να απαξιώνονται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Bray, 2011).

Οι Sileo και Garderen (2010) αναφέρουν έξι τύπους συνδιδασκαλίας, οι οποίες στηρίζονται σε εμπειρικά τεκμηριωμένα προγράμματα και θεωρούνται ευέλικτα στην εφαρμογή τους καθώς μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών και στο γνωστικό αντικείμενο: α. *ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί*, β. *ομαδική διδασκαλία*, γ. *εναλλακτική διδασκαλία*, δηλαδή ένας εκπαιδευτικός διδάσκει σε μία μικρή ομάδα μαθητών, ενώ ο άλλος την υπόλοιπη τάξη, δ. *παράλληλη διδασκαλία*, κατά την οποία η τάξη χωρίζεται σε δύο ισάριθμες ομάδες και οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε κάθε ομάδα το ίδιο μάθημα την ίδια χρονική στιγμή, ε. *διδασκαλία με κέντρα μάθησης*, κατά την οποία η τάξη χωρίζεται σε μικρές ομάδες και καθεμία ασχολείται με διαφορετικές δραστηριότητες υπό την καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών και στ. *ένας διδάσκει και ένας περιφέρεται*.

0.1 Παράλληλη Στήριξη

Όπως αναφέρει ο Bray (1999), η εξατομικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη είναι μία συνήθης πρακτική που εφαρμόζεται σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο. Ωστόσο ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα (Sayed-Ahmed, 2016).

Στην Ελλάδα δεν έχει οριστεί ξεκάθαρα η εφαρμογή ενός ή κάποιων από τα έξι προαναφερθέντα μοντέλα (Sileo & Garderen, 2010), αλλά ακολουθείται ένα υβριδικό μοντέλο υποστήριξης που θεσμοθετήθηκε με τον Νόμο 2817/2000 και ενισχύθηκε νομοθετικά από τον Νόμο 3699/2008. Πρόκειται για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης, μέσω του οποίου υποστηρίζονται κυρίως μαθητές με τύφλωση, κώφωση, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα και Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Λαμπροπούλου & Συγγραφέας, 2022) κατόπιν εισήγησης των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) (Νόμος 4823/2021). Είναι ένα μοντέλο που επιδιώκει τη δημιουργία ενός ενταξιακού πλαισίου για την εκπαίδευση του παιδιού μέσα στη γενική τάξη και σε καμία περίπτωση δεν έχει χαρακτήρα φύλαξης του παιδιού ή εξυπηρέτησης στην καθημερινή διαβίωση (Καρολίδου 2017). Η παράλληλη στήριξη χορηγείται κυρίως μέχρι την Γ’ τάξη του Γυμνασίου και σπανιότερα στο Λύκειο. Επιπροσθέτως, όπου υπάρχει ιδρυμένο τμήμα ένταξης και λειτουργεί, δε χορηγείται παράλληλη στήριξη. Το ίδιο ισχύει και για τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), ήτοι τα ειδικά σχολεία (Ν.4048/2012, άρθρο 6, παρ. 1,β1).

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης έχει κάνει εξειδικευμένες προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021) και έχει ως βασική αποστολή να παρέχει στη διάρκεια του μαθήματος την απαραίτητη ακαδημαϊκή, κοινωνική, συμπεριφορική και συναισθηματική υποστήριξη στον μαθητή με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λαμπροπούλου & Κρόκου, 2022). Η εκπαιδευτική υποστήριξη είναι συνήθως εξατομικευμένη, αν και πλέον μπορεί να αφορά δύο ή περισσότερα άτομα στο ίδιο τμήμα, εκτός αν η εξατομίκευση προκύπτει από απολύτως δικαιολογημένη εισήγηση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020).

Η παράλληλη στήριξη παρέχεται αποκλειστικά εντός της γενικής τάξης, γι’ αυτό τον λόγο θεωρείται πιο ‘ανοικτή δομή’ σε σύγκριση με την εναλλακτική επιλογή του τμήματος ένταξης, ενώ προϊόντος του χρόνου γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020). Οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης επιδιώκουν την αλληλοϋποστήριξη με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, αφού η συνεργασία αυτή στηρίζεται εν πολλοίς σε μία άτυπη συμφωνία μεταξύ τους (Λαμπροπούλου & Κρόκου, 2022). Κοινή επιδίωξη και των δύο είναι να γίνονται αποτελεσματικά οι αναγκαίες προσαρμογές στον χώρο, το αναλυτικό πρόγραμμα, την αξιολόγηση αλλά κυρίως στη διδακτική διαδικασία (π.χ. στοχοθεσία, μέσα, υλικά), ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες να επιτύχει ο μαθητής με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα μέσα σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο (Σακελλαρίου κ.ά., 2015). Άλλωστε, τελικός στόχος της παράλληλης στήριξης είναι ο μαθητής σταδιακά να αυτονομηθεί ως παρουσία στη

γενική σχολική τάξη, ώστε να μην απαιτείται ο εκπαιδευτικός να παρευρίσκεται στο σύνολο των ωρών της σχολικής τάξης (Ν.4048/2012, άρθρο 6, παρ. 1,β1).

Στον αντίποδα, το μοντέλο της παράλληλης στήριξης έχει και αρκετά αρνητικά σημεία. Το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την παράλληλη στήριξη αντιμετωπίζει τον μαθητή ή τη μαθήτρια ως ένα άτομο με ελλείμματα, ειδικές ανάγκες και περιορισμένες δυνατότητες που αν πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις μπορεί να υποστηριχθεί από κάποιον/α 'ειδικό/ή' μέσα στη γενική τάξη (Papadimitriou & Koutsoklenis, 2021). Επιπλέον, το ανελαστικό νομοθετικό πλαίσιο (Κωτούλας, 2016) και η ανεπαρκής επιμόρφωση σε ζητήματα συνδιδασκαλίας δυσχεραίνουν τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών (Κωτούλας, 2017). Μια άλλη ενδεικτική αδυναμία αφορά τον στατικό χαρακτήρα του μοντέλου αυτού, αφού ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης παρέχει υποστήριξη αποκλειστικά στον μαθητή με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν ουσιαστικά να εναλλάσσονται οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών (τάξης και παράλληλης στήριξης) επ' ωφέλεια όλων των μαθητών της τάξης (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Τέλος, τα προηγούμενα χρόνια το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) δεν ενέκρινε όλα τα αιτήματα για παράλληλη στήριξη (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020), ενώ πολλά από τα αιτήματα δεν ικανοποιήθηκαν εγκαίρως (Papadimitriou & Koutsoklenis, 2021).

1. Μεθοδολογία

1.1 Σκοπός της έρευνας

Οι συγγραφείς, παίρνοντας αφορμή από το εύρημα ότι την πενταετία 2014-2019 υποστηρίζονταν μέσω παράλληλης στήριξης πολύ περισσότεροι μαθητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε σύγκριση με τη Δευτεροβάθμια (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020), συνέκριναν τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, με σκοπό να επιβεβαιωθεί αν ο αριθμός όσων υποστηρίχθηκαν μέσω παράλληλης στήριξης ήταν μεγαλύτερος στην Πρωτοβάθμια σε σύγκριση με τη Δευτεροβάθμια σε βάθος δεκαετίας, δηλαδή το διάστημα 2010-2021, χωρίς να εξεταστούν άλλες παράμετροι, όπως ο αριθμός διδακτικών ωρών που διατέθηκαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ή το είδος της εκπαιδευτικής αναπηρίας ή ανάγκης που υποστηρίχτηκε.

1.2 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Αρχικά τον Σεπτέμβριο του 2021 ο ένας εκ των συγγραφέων απευθύνθηκε στο ΥΠΑΙΘ μέσω ηλεκτρονικού αιτήματος. Η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του απέστειλε δεδομένα για την πενταετία 2014-2019. Για το διάστημα 2010-2014 πήρε στοιχεία από την Ελληνική Στατιστική Αρχή, όπως τα επεξεργάστηκε και τα δημοσίευσε το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2018). Για το σχολικό έτος 2019-2020 οι συγγραφείς στηρίχθηκαν στο 10^{ο} Δελτίο Στατιστικής

Πληροφόρησης του Παρατηρητηρίου Θεμάτων Αναπηρίας Ε.Σ.Α.μεΑ. (2021) που περιελάμβανε στοιχεία από τη βάση δεδομένων του ΥΠΑΙΘ MySchool. Τέλος για το σχολικό έτος 2020-2021 βασίστηκαν σε απάντηση που έδωσε το ΥΠΑΙΘ σε κοινοβουλευτική ερώτηση (Βούγιας, 2021). Για την επεξεργασία των δεδομένων και τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το SPSS 24.

2. Αποτελέσματα

Ο Πίνακας 1 δείχνει τον αριθμό των εγκεκριμένων από το ΥΠΑΙΘ αιτημάτων παράλληλης στήριξης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για το διάστημα 2010-2021.

Πίνακας 1: Στοιχεία για τις εγκρίσεις αιτημάτων παράλληλης στήριξης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το διάστημα 2010-2021

Σχ. Έτος	Α'θμια	Β'θμια
2010-2011	1,867	82
2011-2012	1,992	318
2012-2013	1,860	389
2013-2014	2,113	443
2014-2015	3,899	665
2015-2016	4,031	776
2016-2017	4,583	1,017
2017-2018	5,546	1,165
2018-2019	6,217	1,382
2019-2020	7,850	1,766
2020-2021	9,143	2,344

Ο Πίνακας 1 έδειξε αύξηση κάθε έτος στον αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων παράλληλης στήριξης και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης εκτός από την πολύ μικρή μείωση που παρατηρήθηκε το 2012-2013 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε σύγκριση με το ακριβώς προηγούμενο σχολικό έτος. Ενδεικτικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το 2010-2011 εγκρίθηκαν 1,867 αιτήματα, το 2017-2018 ο αριθμός αυτός ουσιαστικά τριπλασιάστηκε (5,546 αιτήματα), ενώ το 2019-2020 ήταν σχεδόν 4.2 φορές περισσότερα σε σύγκριση με το 2010-2011 (9,143 αιτήματα). Ομοίως στη

Δευτεροβάθμια το 2010-2011 εγκρίθηκαν μόλις 82 αιτήματα, το 2015-2016 ο αριθμός σχεδόν δεκαπλασιάστηκε (776 αιτήματα), ενώ το 2019-2020 εγκρίθηκαν σχεδόν 21.5 φορές περισσότερα αιτήματα σε σύγκριση με το 2010-2011 (1,766 αιτήματα). Από τον παραπάνω πίνακα καθίσταται φανερό πως τα εγκεκριμένα αιτήματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν διαχρονικά πολύ περισσότερα κάθε σχολικό έτος σε σύγκριση με τα αντίστοιχα στη Δευτεροβάθμια. Για παράδειγμα, το 2010-2011 τα εγκεκριμένα αιτήματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν περίπου 22.8 φορές περισσότερα από αυτά που εγκρίθηκαν στη Δευτεροβάθμια, το 2015-2016 ήταν 5.2 φορές περισσότερα, ενώ το 2019-2020 4.4 φορές περισσότερα. Επομένως, προϊόντος του χρόνου παρατηρείται μια προοδευτική μείωση της διαφοράς μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης ως προς τον αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων παράλληλης στήριξη, αλλά η διαφορά παρέμενε στατιστικά σημαντική. Όσον αφορά το σχολικό έτος 2020-2021, οι συγγραφείς χρειάστηκε να προβούν σε στατιστική εκτίμηση για τον αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων παράλληλης στήριξης και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, γιατί το ΥΠΑΙΘ δεν τους παρέσχε αντίστοιχα στοιχεία. Μετά από ενδελεχή αναζήτηση, οι συγγραφείς βρήκαν τον συνολικό αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων παράλληλης στήριξης και για τις δύο βαθμίδες για το σχολικό έτος 2010-2021 (ήτοι 11,487 αιτήματα) από την απάντηση της υφυπουργού ΥΠΑΙΘ κυρίας Μακρή σε κοινοβουλευτική ερώτηση (Βούγιας, 2021). Και για τις δύο βαθμίδες η καλύτερη προσαρμογή εκτίμησης ήταν η εκθετική (R^2 = 98.1%) για την Πρωτοβάθμια και πολυωνυμική πέμπτου βαθμού (με R^2 = 99.8%) για τη Δευτεροβάθμια. Συνεπώς για τα αιτήματα που αφορούσαν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προέκυψε η εξίσωση: εγκεκριμένα αιτήματα = 1348.5 * $e^{(0.174*\text{έτος})}$, άρα: εγκεκριμένα αιτήματα = 1348.5 * $e^{(0.174*11)}$ = 9,143 εγκεκριμένα αιτήματα. Η αντίστοιχη στατιστική εκτίμηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ήταν: 11,487-9,143 = 2,344 εγκεκριμένα αιτήματα σε τάξη μεγέθους.

3. Συζήτηση-συμπέρασμα

Αυτή η μελέτη συγκρίνει τον αριθμό των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν υποστηριχθεί μέσω της παράλληλης στήριξης στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το σχολικό έτος 2010-2011 έως 2020-2021.

Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε μια αξιοσημείωτη ετήσια αύξηση στον αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων παράλληλης στήριξης και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, εκτός από μια πολύ μικρή μείωση σε σύγκριση με την προηγούμενη χρονιά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το σχολικό έτος 2012-2013. Για παράδειγμα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ο αριθμός των αιτημάτων το 2017-2018 ουσιαστικά τριπλασιάστηκε σε σύγκριση με το 2010-2011, όταν εγκρίθηκαν 1,867 αιτήματα, ενώ το 2019-2020 υπερτετραπλασιάστηκε σε σύγκριση με το πρώτο σχολικό έτος που

εξετάστηκε. Η κατ' έτος αύξηση στον αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων παράλληλης στήριξης επιβεβαίωσε τη συνεχή διεύρυνση του μοναδικού μοντέλου που αποσκοπεί στην υποστήριξη των μαθητών που έχουν συγκεκριμένη αναπηρία ή/και ειδική εκπαιδευτική ανάγκη μέσα στη γενική τάξη.

Η παρατηρούμενη διεύρυνση του μοντέλου της παράλληλης στήριξης συνιστά μια θετική προοπτική, διότι είναι σαφώς μια πιο ανοικτή δομή υποστήριξης (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020) σε σύγκριση με το τμήμα ένταξης που είναι η εναλλακτική επιλογή υποστήριξης στα γενικά σχολεία. Η μόνη διαφοροποίηση σε σύγκριση με την προαναφερθείσα έρευνα των Παπαδημητρίου και Κουτσοκλένη (2020) σχετίζεται με την αναφορά τους στη στασιμότητα που παρατήρησαν στον αριθμό των αιτημάτων που εγκρίθηκαν την πενταετία 2014-2019. Η παρούσα έρευνα έδειξε πως η ανάπτυξη αυτού του μοντέλου υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυναμική διαχρονικά, ιδίως την τελευταία τριετία (2018-2021). Η αύξηση του αριθμού των εγκεκριμένων αιτημάτων παράλληλης στήριξης τα τελευταία χρόνια πιθανόν να σχετίζεται με την αύξηση που αναφέρει η Καρολίδου (2017) στον αριθμό των γνωματεύσεων για Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα και για Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

Η σύγκριση του αριθμού των εγκεκριμένων αιτημάτων παράλληλης στήριξης στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, έδειξε πως κάθε σχολικό έτος υποστηρίχθηκαν διαχρονικά πολύ λιγότεροι μαθητές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε σύγκριση με την Πρωτοβάθμια. Αυτή η μεγάλη αναντιστοιχία ίσως οφείλεται στην επιλογή του ΥΠΑΙΘ για παροχή υποστήριξης σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών στην Πρωτοβάθμια, με στόχο την πρώιμη και έγκαιρη αντιμετώπιση των δυσκολιών μέσα στη γενική τάξη. Επιπροσθέτως, η στατιστικά σημαντική μείωση του αριθμού των εγκεκριμένων αιτημάτων φανερώνει πως τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. δεν θεωρούσαν την παράλληλη στήριξη απαραίτητη για όλους όσους μετέβαιναν στην επόμενη βαθμίδα. Εναλλακτικά, η διαφορά μπορεί να οφείλεται στο ότι κάποιοι γονείς δεν υπέβαλλαν αίτημα ανανέωσης της υποστήριξης από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης θεωρώντας ότι οι μαθητές δεν χρειάζονται πλέον τη διδακτική αυτή ενίσχυση ή ότι μπορούν πλέον να λειτουργούν αυτόνομα στον χώρο του σχολείου. Αυτή η απότομη αλλαγή είναι πολύ πιθανό να αποτέλεσε σημαντικό πισωγύρισμα για όσους μαθητές βρέθηκαν χωρίς υποστήριξη στα γενικά σχολεία αυξάνοντας τις πιθανότητες να οδηγηθούν ακόμα και εκτός σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι Λαμπροπούλου και Κρόκου (2022) αναφέρουν ότι ειδικότερα στα Λύκεια το ποσοστό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν λαμβάνουν εξειδικευμένη υποστήριξη, αλλά υποστηρίζονται μόνο από τον εκπαιδευτικό της τάξης, φτάνει το 90%. Για κάποιους άλλους η απουσία υποστήριξης σημαίνει το τέλος της φοίτησης στο σχολείο της γειτονιάς, αφού αναγκάστηκαν να μετεγγραφούν σε ειδικά σχολεία. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, μια ασυνέχεια στην εκπαιδευτική πολιτική, καθώς η απόσυρση

της αναγκαίας επιπρόσθετης παιδαγωγικής υποστήριξης σε ένα σημαντικό αριθμό μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτέλεσε ένα δυνητικό δομικό εμπόδιο (Nteropoulou & Slee, 2019) στη φοίτησή τους σε αυτή τη βαθμίδα.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα «Εκπαίδευση για όλους» (1994), τα γενικά σχολεία, που προσανατολίζονται στην άρση αποκλεισμών και καταπολεμούν τις διακρίσεις, δημιουργούν φιλόξενες κοινότητες και συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός σχολείου για όλους. Αυτή η επιδίωξη, σε γενικές γραμμές, φαίνεται να αποτυπώνεται μερικώς στην παρούσα έρευνα. Από τη μια πλευρά η ελληνική πολιτεία προσέφερε με την πάροδο του χρόνου σε όλο και περισσότερους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τη δυνατότητα να φοιτήσουν στα γενικά σχολεία με την παροχή της απαιτούμενης υποστήριξης, ώστε να υπηρετούνται οι εξατομικευμένες ανάγκες τους και να περιορίζεται το φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Από την άλλη πλευρά, η ασυνέχεια που εντοπίστηκε δείχνει πως υπάρχει ακόμα δρόμος που πρέπει να διανυθεί, ώστε η παράλληλη στήριξη να παρέχεται σε όσους χρειάζεται και για όσο χρειάζεται.

4. Περιορισμοί και προεκτάσεις της έρευνας

Στη συγκεκριμένη μελέτη δεν αξιολογήθηκε ο χρόνος που ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είχε οριστεί να υποστηρίξει τον μαθητή, καθώς πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης δεν αφιερώνουν όλο τους το ωράριο σε έναν μαθητή, καθώς μπορεί οι ώρες του εβδομαδιαίου ωραρίου τους να κατανεμηθούν σε δύο ή/και περισσότερους μαθητές. Παράλληλα, δεν γνωρίζουμε αν οι ίδιοι οι γονείς, κατά τη μετάβαση του μαθητή στο γυμνάσιο, αιτούνται για συνέχιση της υποστήριξης στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., ακόμα κι αν το προβλέπει η επαναξιολόγηση που λαμβάνουν.

Τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν, για να ελεγχθούν ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τον περιορισμό του αριθμού των μαθητών που υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον, θα μπορούσε να συνεξεταστεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα και σε χώρες του εξωτερικού, καθώς και το καθηκοντολόγιο αυτών. Ομοίως, θα μπορούσε να μελετηθεί το ποσοστό των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης που υποστηρίζουν μαθητές με πλήρες ωράριο σε σχέση με αυτούς που προσφέρουν την εκπαιδευτική υποστήριξη για κάποιες ώρες. Επιπροσθέτως, θα μπορούσε να ερευνηθεί, ειδικά για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε ποια μαθήματα διατίθενται οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, ώστε να διαπιστωθεί αν κριτήριο είναι η βαρύτητα του μαθήματος ή αν ο εκπαιδευτικός συνδράμει το μαθητή με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όποιο μάθημα τυχαίνει να διδάσκεται τις ώρες που βρίσκεται στο κάθε σχολείο.

Τέλος, θεωρείται σημαντικό να προταθεί μια μελλοντική έρευνα για να αξιολογήσει αν είναι αποτελεσματική η παρεχόμενη εκπαιδευτική υποστήριξη μέσω του μοντέλου της παράλληλης στήριξης.

Βιβλιογραφία

Bray, M. (1999). The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners. *Fundamentals of Educational Planning* No. 61. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels: European Commission.

Βούγιας, Β. (2021). *Παράλληλη Στήριξη: Παράθεση στοιχείων 6 ετών-Εγκρίσεις-Προσλήψεις-Η διαδικασία*. Ανακτήθηκε 8/1/2022 από https://www.especial.gr/parallili-sthri3h-parathesi-stoixeivn-6-etwn-egkriseis-proslipseis-i-diadikasia/

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2018). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2017-2018. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια ειδική αγωγή & εκπαίδευση. Μέρος Β: το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2007-2016).* Ανακτήθηκε 4/1/2022 από https://www.kanepgsee.gr/wp-content/uploads/2018/11/ETEK_2017-2018_B.pdf

Καρολίδου, Σ. (2017). *Παράλληλη Στήριξη και Διαχείριση Κρίσεων και Συμπεριφοράς.* Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πρόγραμμα Ψυχικής και Κοινοτικής Υγείας.

Koutsoklenis, A. & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.

Κωτούλας, Β., (2016). Η άποψη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την αποτελεσματικότητα των πολιτικών συνεκπαίδευσης. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ), *Πρακτικά 2ου πανελλήνιου συνέδριου πανελλήνιας ένωσης σχολικών συμβούλων: προοπτικές για ένα σύγχρονο & δημοκρατικό σχολείο* (τόμος Β, σ. 704-714). Ανακτήθηκε από https://www.pess.gr/synedria/2-synedrio/praktika-sinedriwn.html

Κωτούλας, Β. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους όρους που επηρεάζουν τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πορεία προς το δημοκρατικό σχολείο. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου& Π. Ορφανός (Επιμ), *Πρακτικά 3ου πανελλήνιου συνέδριου πανελλήνιας ένωσης σχολικών συμβούλων: προοπτικές για ένα σύγχρονο & δημοκρατικό σχολείο* (τόμος Γ, σ. 175-186). Ανακτήθηκε από https://www.pess.gr/synedria/3-synedrio/praktika-sinedriwn.html

Λαμπροπούλου, Ε. & Κρόκου, Ζ.. (2022). Ανασκόπηση της νομοθεσίας περί ειδικής αγωγής και η θεσμοθέτηση της παράλληλης στήριξης. Στο *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, *6*, 37-60. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2016). What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education, 60*, 224-233.

Νόμος 2817 (2000) *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 4048 (2012). *Ρυθμιστική Διακυβέρνηση: Αρχές, Διαδικασίες και Μέσα Καλής Νομοθέτησης.*

Νόμος 4823 (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

Nteropoulou-Nterou, E. & Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7-8), 891-907.

Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας Ε.Σ.Α.μεΑ. (2021). *10ο δελτίο στατιστικής πληροφόρησης: «Στοιχεία για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία η/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*. Ανακτήθηκε 20/01/2022 από: https://www.esamea.gr/publications/others/5293-10o-deltio-statistikis-pliroforisis-stoixeia-gia-tin-ekpaideysi-ton-mathiton-me-anapiria-i-kai-eidikes-ekpaideytikes-anagkes

Σακελλαρίου, Μ., Στρατή, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στην προσχολική εκπαίδευση. *2ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Sayed-Ahmed, N. (2016). *Students with disability and the quest for inclusive education: A case study of private schools in greater Cairo*. Master's Thesis, the American University in Cairo. AUC Knowledge Fountain.

Sileo, J. & Van Garderen, D. (2010). Creating Optimal Opportunities to Learn Mathematics: Blending Co-Teaching Structures with Research-Based Practices. *Teaching Exceptional Children*, *42*(3), 14-21.

Papadimitriou, V. & Koutsoklenis, A. (2021). The extent of Late Hiring in Special Education: A report on the Greek Institution of Parallel Support. *International Journal of Disability, Development and Education*.

Παπαδημητρίου, Β. & Κουτσοκλένης, Α. (2020). Αποτίμηση της εξέλιξης της παράλληλης στήριξης την πενταετία 2014-2019 μέσω συγκεντρωτικών δεδομένων. *Επιστήμες της Αγωγής, 2*, 98-117.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994). Salamanca: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Παραγωγή των ελληνικών φωνηέντων από ενήλικες ομιλητές με Σύνδρομο Ντάουν

Κρυσταλλένια Φιορέντζη
Υποψήφια Διδάκτωρ, ΕΚΠΑ
kristalliafiore@gmail.com
Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Καθηγητής, ΕΚΠΑ
as_antoniou@primedu.uoa.gr

Περίληψη
Το Σύνδρομο Ντάουν (ΣΝτ) προκαλείται από αλλαγές στο χρωμόσωμα 21. Τα γνωστικά ελλείματα, οι διαφοροποιήσεις των φυσικών χαρακτηριστικών των ατόμων με ΣΝτ και άλλα συνοδά προβλήματα δυσχεραίνουν την παραγωγή λόγου στα άτομα με ΣΝτ. Επίσης, αυτές οι δυσκολίες δρουν επιβαρυντικά στην καταληπτότητα του παραγόμενου λόγου για τους τυπικούς ομιλητές. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει την παραγωγή των ελληνικών φωνηέντων από ενήλικες ομιλητές με ΣΝτ, σε σύγκριση με τυπικούς ομιλητές, καθώς ελάχιστα δεδομένα υπάρχουν για τους Έλληνες ομιλητές με ΣΝτ. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές στην παραγωγή των φωνηέντων ανάμεσα στους συμμετέχοντες με ΣΝτ και τους τυπικούς ομιλητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Διαφορές εντοπίστηκαν στη διάρκεια των ελληνικών φωνηέντων και τους διαμορφωτές F1 και F2, οδηγώντας σε διαφορές στον φωνηεντικό χώρο για τις πειραματικές ομάδες και τις ομάδες ελέγχου.

Λέξεις-κλειδιά: Σύνδρομο Ντάουν (ΣΝτ), ελληνικά φωνήεντα, παραγωγή λόγου, ακουστική ανάλυση

Abstract
Down Syndrome (DS) is caused by alternations in chromosome 21. Cognitive deficits, alternations in the physical characteristics of people with DS and other comorbid problems make speech production even more difficult for individuals with DS. Those difficulties also make speech intelligibility even more difficult for typical individuals. For these reasons, the present study aims at investigating Greek vowel production by adults with DS, because little is known for Greek speakers with DS. Results showed important differences in vowel production for individuals with DS, compared to typical individuals. Differences were traced for the duration of Greek vowels and for the formant frequencies F1 and F2, resulting in differences in the vowel space for the experimental and the control groups.

Keywords: Down Syndrome (DS), Greek vowels, speech production, acoustic analysis

1. Βιβλιογραφικά δεδομένα

1.1 Το σύνδρομο Ντάουν (ΣΝτ)

Το ΣΝτ χωρίζεται σε τρεις τύπους, ανάλογα με τις διαφοροποιήσεις που λαμβάνουν χώρα στο χρωμόσωμα 21 και είναι οι εξής: τρισωμία 21, μετατόπιση και μωσαϊκό σύνδρομο. Ανάλογα με τον υποτύπο υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα άτομα με ΣΝτ τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και στα εξωτερικά χαρακτηριστικά των ατόμων με ΣΝτ (Borsel, 1996).

Η νοητική καθυστέρηση συνδυαστικά με συνοδά προβλήματα, όπως η απώλεια ακοής και οι φυσιολογικές διαφοροποιήσεις, έχουν εν δυνάμει σημαντικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη της γλώσσας και των φωνολογικών συστημάτων των ατόμων με ΣΝτ (Carl et al., 2020˙ Stoel-Gammon, 2001). Οι διαφοροποιήσεις στα φυσιολογικά χαρακτηριστικά των ατόμων με ΣΝτ δεν είναι οι ίδιες σε όλα τα άτομα ούτε εκδηλώνονται στον ίδιο βαθμό, οδηγώντας σε μια ποικιλομορφία στο ΣΝτ (Rondal, 2006). Οι παρατηρούμενες φυσιολογικές διαφορές περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων το μικρό ύψος, τον χαμηλό μυϊκό τόνο, μυοσκελετικές διαφορές και διαφοροποιήσεις στον προγραμματισμό κινήσεων (Desai, 1997˙ Rondal, 2006). Το νοητικό δυναμικό των ατόμων με ΣΝτ φαίνεται να φτάνει εκείνο ενός τυπικού πεντάχρονου παιδιού και η ανάπτυξη ολοκληρώνεται κατά προσέγγιση μέχρι τα 15 έτη, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται περαιτέρω ανάπτυξη μέχρι και κατά την τρίτη δεκαετία της ζωής των ατόμων με ΣΝτ, με μικρότερο όμως ρυθμό (Rondal, 1995). Ελλείματα παρατηρούνται στο εύρος προσοχής, στον χρόνο αντίδρασης, στην ακουστική-φωνητική επεξεργασία, στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, στην ανάκληση πληροφοριών από τη μακροπρόθεσμη μνήμη, δυσκολίες στην επεξεργασία συμβόλων και αφηρημένων εννοιών, κ.ά. (Rondal, 1995).

1.2 Παραγωγή λόγου στο ΣΝτ.

Αναφορικά με τις γλωσσικές δεξιότητες των ατόμων με ΣΝτ, υπάρχουν δυσκολίες στις φωνολογικές δεξιότητες των ατόμων αυτής της πληθυσμιακής ομάδας, οι οποίες εδεχομένως να οδηγούν σε δυσκολίες στην κατανόηση λόγου. Επίσης, προβλήματα εντοπίζονται στις αναγνωστικές δεξιότητες, το μέσο μήκος εκφοράς (Martin et al., 2009). Επιπλέον, προβλήματα έχουν καταγραφεί στη σύνταξη, τη σημασιολογία και την πραγματολογία. Ακόμη, η παραγωγή προφορικού λόγου είναι πιο αργή, ο επιτονισμός είναι λιγότερο μελωδικός και σημειώνονται δυσκολίες στην ομιλία, όπως ταχυλαλία και τραυλισμός. Γενικότερα, η προσληπτική γλώσσα φαίνεται να είναι σε υψηλότερο επίπεδο από την παραγωγική γλώσσα, αν και, όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία ανάμεσα στα άτομα με ΣΝτ (Corrales-Astorgano et al., 2018˙ Martin et al., 2009˙ Rondal, 2006).

Αναφορικά με την καταληπτότητα του λόγου, υπάρχουν σημαντικά προβλήματα σε αυτήν την περιοχή και αρκετές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα άτομα με ΣΝτ. Η καταληπτότητα του λόγου φαίνεται να αυξάνεται ανάλογα με την ηλικία, με τα προβλήματα εκφοράς, ωστόσο, να είναι σημαντικά. Τα προβλήματα εκφοράς επηρεάζουν σημαντικά την καταληπτότητα λόγου, δρώντας ανασταλτικά στη διάθεση των ατόμων με ΣΝτ να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα και να επικοινωνήσουν. Παλαιότερα στοιχεία από φροντιστές αντόμων με ΣΝτ έχουν αναφέρει προβλήματα καταληπτότητας στο 95% των περιπτώσεων που μελετήθηκαν (Bunton et al., 2007˙ Hamilton, 1993˙ McCann et al., 2008).

Προβλήματα που σχετίζονται με την καταληπτότητα του λόγου είναι ενδεικτικά ο επιτονισμός, η προφορά και ο ρυθμός ομιλίας (Corrales-Astorgano et al., 2018). Επιπλέον, παρουσιάζεται μεγαλύτερη διασπορά/ποικιλομορφία στις αξίες των ακουστικών παραμέτρων που εξετάζονται κατά την ανάλυση παραγωγής των φωνηέντων (Carl et al., 2020). Τα προβλήματα εκφοράς έχουν αποδοθεί στη δυσαρθρία, τη δυσπραξία και τη φωνολογική καθυστέρηση ή διαταραχή. Ειδικότερα, η δυσαρθρία αναφέρεται στον χαμηλότερο μυϊκό τόνο (υποτονία), η δυσπραξία αναφέρεται στον σχεδιασμό και την εκτέλεση των κινήσεων και η φωνολογική διαταραχή/καθυστέρηση στην καθυστερημένη ανάπτυξη στη χρήση των γλωσσικών ήχων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παραγωγή λόγου επηρεάζεται αρνητικά από την απώλεια ακοής, καθώς και τις ανατομικές διαφοροποιήσεις στη στοματική κοιλότητα και τη φωνητική οδό (Bunton et al., 2007˙ Hamilton, 1993).

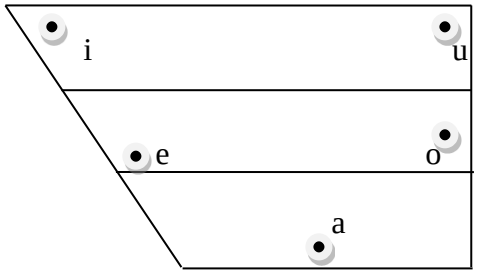
Αναφορικά με τη φωνολογική ανάπτυξη των ατόμων με ΣΝτ, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σύμφωνα με τις οποίες τα άτομα με ΣΝτ εμφανίζουν είτε καθυστερημένη φωνολογική ανάπτυξη, είτε καθυστερημένη φωνολογική ανάπτυξη με στοιχεία διαταραχής, είτε διαταραγμένη φωνολογική ανάπτυξη. Ενώ τα λάθη που παρατηρούνται σε άτομα με ΣΝτ ομοιάζουν με αυτά τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, υπάρχει μεγαλύτερη ασυνέπεια στα λάθη που παρατηρούνται (Martin et al., 2009˙ McCann et al, 2008˙ Stoel-Gammon, 2001). Τα φωνήεντα φαίνεται να είναι από τις πρώτες ομάδες ήχων που κατακτούν και παράγουν τα άτομα με ΣΝτ (Rondal, 1995). Κυριότερες διαδικασίες που έχουν εντοπιστεί αναφορικά με την παραγωγή φωνηέντων από ομιλητές με ΣΝτ περιλαμβάνουν την προσθιοποίηση ή οπισθοποίηση, την ανύψωση ή μείωση φωνηέντων (lowering) και τη ουδετεροποίηση (neutralization) (Borsel, 1996), δίνοντας επιχειρήματα υπέρ ενός μοτίβου καθυστερημένης και όχι διαταραγμένης φωνολογικής ανάπτυξης σε άτομα με ΣΝτ. Ωστόσο, νεότερα δεδομένα αναφέρουν ενδεχόμενα συμπτώματα Παιδικής Απραξίας Λόγου (CAS), Παιδικής Δυσαρθρίας (CD) ή συμπτώματα και των δύο αυτών διαταραχών σε άτομα με ΣΝτ. Βέβαια, ενδέχεται καμία από αυτές τις διαταραχές να μπορεί να δοθεί σε περιπτώσεις ατόμων με ΣΝτ και ως εκ τούτου πιθανή διαταραχή θα μπορούσε να είναι Κινητική Διαταραχή της Ομιλίας-Μη

προσδιοριζόμενη αλλιώς (Motor Speech Disorder–Not Otherwise Specified (MSD-NOS)). Σε αυτήν τη διαταραχή περιλαμβάνονται ενδεικτικά δυσκολίες στην σειροθέτηση των αρθρωτικών κινήσεων, των φωνημάτων και των συλλαβών, καθώς και ασυνήθιστες και ασυνεπείς αντικαταστάσεις φωνηέντων και συμφώνων (Rupela et al., 2016). Στη μελέτη των Rupela et al. (2016) συμμετείχαν 7 παιδιά με ΣΝτ, τα οποία φάνηκε να εκδηλώνουν λάθη και από τις τρεις κατηγορίες διαταραχών που αναφέρθηκαν. Αξίζει να αναφερθεί ότι υπήρχε διαφοροποίηση ανάμεσα στους συμμετέχοντες ως προς την παραγωγή λόγου. Ενδεικτικά ευρήματα είναι η παραμόρφωση ήχων, το μειωμένο εύρος κινήσεων των χειλιών και της γλώσσας, η υποτονία και η αφύσικη ποιότητα και ο αφύσικος τόνος, λάθη στην παραγωγή των φωνηέντων, όπως οι αντικαταστάσεις και οι παραμορφώσεις, ο ακατάλληλος ρυθμός ομιλίας, κ.ά.

1.3 Τα φωνήεντα της ελληνικής γλώσσας

Οι κατηγορίες των φωνηέντων της ελληνικής γλώσσας είναι τα υψηλά (/i/, [u]), μεσαία (/e/, /o/) και χαμηλά ([a]), πρόθια (/e/, /i/) και οπίσθια ([u], /o/), έντονα και χαλαρά, καθώς και στρογγυλά και μη στρογγυλά (Γράφημα 1). Το /a/ καταλαμβάνει μια κεντρική χαμηλή/μέση-χαμηλή θέση και αντιστοιχεί στο /e/. Όσο για τα /e/ και /o/ υπάρχει μια ασυμφωνία, με τα συγκεκριμένα φωνήεντα να αρθρώνονται, όπως φαίνεται, ανάμεσα στη μεσαία υψηλή και τη μεσαία χαμηλή θέση (Arvaniti, 2007˙ Οκαλίδου, 2002).

Γράφημα 1: Τα φωνήεντα της ελληνικής γλώσσας



2. Η έρευνα

2.1 Ερευνητικοί στόχοι

Τα ερευνητικά δεδομένα για την παραγωγή φωνηέντων σε άτομα με ΣΝτ είναι περιορισμένα, ενώ για Έλληνες ομιλητές με ΣΝτ δεν υπάρχουν σχετικά δεδομένα, από όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε. Δεδομένων των γνωστικών και φωνολογικών ελλειμμάτων και των διαφοροποιήσεων που παρουσιάζονται στους αρθρωτές, αναμένουμε διαφοροποιήσεις στην παραγωγή των φωνηέντων στην περίπτωση ατόμων με ΣΝτ. Διαφοροποιήσεις αναμένονται στη διάρκεια των φωνηέντων και στους διαμορφωτές F1 και F2.

2.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 3 ενήλικες άντρες ομιλητές με ΣΝτ και 3 τυπικοί ενήλικες άντρες ομιλητές, καθώς και 3 ενήλικες γυναίκες με ΣΝτ και 3 τυπικές ενήλικες γυναίκες. Όλοι οι ομιλητές είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική και είχαν το ίδιο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Οι ομιλητές με ΣΝτ είχαν διάγνωση σύμφωνα με την οποία οι ομιλητές είχαν μέτρια νοητική καθυστέρηση. Αναφορικά με την ηλικία, ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα των αντρών ήταν τα 38 έτη (SD: 6,6) και για την ομάδα ελέγχου των αντρών τα 39,6 έτη (SD: 13,6). Για την ομάδα των γυναικών, ο μέσος όρος ηλικίας για την πειραματική ομάδα ήταν τα 39 έτη (SD: 3,5) και για την ομάδα ελέγχου τα 36 έτη (SD: 12,1). Οι άντρες ομιλητές είχαν τόπο καταγωγής και διαμονής το Ηράκλειο Κρήτης και οι γυναίκες τη Θεσσαλονίκη. Έντυπα συγκατάθεσης δόθηκαν σε όλους τους συμμετέχοντες, ενώ για τους συμμετέχοντες με ΣΝτ ζητήθηκε και η συγκατάθεση των κηδεμόνων τους. Επίσης, λόγω των δεδομένων που υπάρχουν για προβλήματα ακοής σε άτομα με ΣΝτ, ρωτήθηκαν οι κηδεμόνες και το προσωπικό των δομών που επισκέπτονταν οι συμμετέχοντες αν υπήρχαν προβλήματα ακοής στους συμμετέχοντες και η απάντηση ήταν αρνητική.

2.3 Μεθοδολογία

Οι ηχογραφήσεις έγιναν σε ένα ήσυχο δωμάτιο στη δομή όπου πήγαιναν οι συμμετέχοντες με ΣΝτ για ορισμένες δραστηριότητες και αντίστοιχα σε ένα ήσυχο δωμάτιο στο σπίτι των συμμετεχόντων των ομάδων ελέγχου. Για την ηχογράφηση χρησιμοποιήθηκε ένας φορητός υπολογιστής που συνδεόταν με μικρόφωνο τύπου Blue Yeti. Το πρόγραμμα για την ηχογράφηση ήταν το Audacity 2.1.2 και το πρόγραμμα για την ακουστική ανάλυση ήταν το PRAAT 5.3.56.

Η μορφή των λέξεων που εξετάστηκαν για την ανάλυση των ελληνικών φωνηέντων ήταν ΣΦΣΦ. Οι λέξεις περιείχαν το ίδιο φωνήεν και στις δυο συλλαβές, σε άτονη και τονισμένη θέση (π.χ. /'pipi/ και /pi'pi/). Τα σύμφωνα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα χειλικά /p/ και /b/ και αναλύθηκε το σύμφωνο της πρώτης συλλαβής. Οι συνολικές λέξεις που δημιουργήθηκαν ήταν δέκα και ηχογραφήθηκαν 5 φορές. Επίσης, τα τεμάχια ηχογραφήθηκαν σε φράσεις (/ˈΙεο Χ ˈpalɪ/, όπου Χ το τεμάχιο που εξεταζόταν).

2.4 Αποτελέσματα

2.4.1 Γυναίκες ομιλήτριες

Ο πίνακας 1 συνοψίζει τα ευρήματα για τη διάρκεια και τους διαμορφωτές F1 και F2 για τις γυναίκες με ΣΝτ και τις τυπικές γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα. Στον πίνακα, η πρώτη γραμμή για κάθε φωνήεν αντιστοιχεί στην τονισμένη θέση και η δεύτερη γραμμή στην άτονη θέση.

Για τη διάρκεια των φωνηέντων αξίζει να σημειωθεί η διαφορά ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα, με τις γυναίκες με ΣΝτ να παράγουν φωνήεντα μεγαλύτερης διάρκειας. Στη συνέχεια, διεξήχθησαν αναλύσεις one-way ANOVA για τη διάρκεια των φωνηέντων και τους διαμορφωτές F1 και F2 για κάθε φωνήεν ξεχωριστά, με το επίπεδο σημαντικότητας να είναι το $p \leq 0.05$. Σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στη διάρκεια των εξής φωνηέντων: τονισμένο /i/, τονισμένο /u/, άτονο /i/, άτονο /a/ και άτονο /o/.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα για τις γυναίκες ομιλήτριες

	Διάρκεια σε ms				F1				F2			
	Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
i	**92,1**	16,6	**136,5**	67,7	**374,3**	46,2	**550,3**	291,3	**2512,3**	360,5	**2070,1**	345,4
	59,1	6,6	**92,8**	59,3	**371,3**	23,6	**414,7**	41,5	**2218,1**	347,9	**1726,3**	266,9
e	106,1	21,7	114,5	43,4	**654,6**	61,2	**525,2**	62,9	**2059,5**	137,8	**1865,8**	162,5
	76,8	6,3	95,7	42,2	**551,4**	55,2	**460,1**	57,9	**1783,7**	182,8	**1581,6**	169,3
a	117,3	28,1	137,2	58,8	**954,0**	53,7	**660,9**	105,8	1385,9	149,2	1462	85,4
	69,3	4,7	**86,2**	30,4	**769,3**	119,4	**576,4**	196,2	1233,8	147,5	1323,1	117,5
o	103	24,5	139	69,1	553,5	45,4	603,1	159,8	**949,3**	38,7	**1276,2**	469,2
	62,9	6,7	**93,5**	46,3	504,1	63,2	514,4	118,8	**945,8**	112,7	**1208,9**	261,3
u	**81,9**	13,7	**116,1**	56,9	422,3	83,6	427,5	76,5	**861,3**	290,6	**1109,9**	120,4
	76,1	10,0	98,3	45,6	407,9	40,3	417,5	82,5	**861,1**	51,1	**1083,7**	140,9

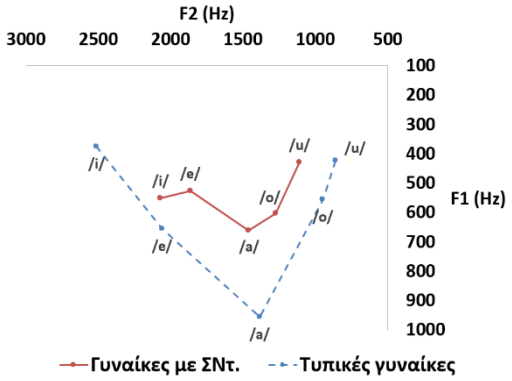
Αναφορικά με τους διαμορφωτές F1 και F2, σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν και στις δυο συχνότητες για το τονισμένο και άτονο /i/, για τις δυο συχνότητες του τονισμένου και άτονου /e/, για τη συχνότητα F1 του τονισμένου και άτονου /a/, για τη συχνότητα F2 του τονισμένου και άτονου /o/ και για τη συχνότητα F2 του τονισμένου και άτονου /u/.

Με βάση τις παραπάνω μετρήσεις δημιουργήθηκαν τα παρακάτω σχήματα στα οποία απεικονίζεται ο φωνηεντικός χώρος για τις δυο ομάδες για την τονισμένη και άτονη συνθήκη αλλά και για τα συγκεντρωτικά δεδομένα.

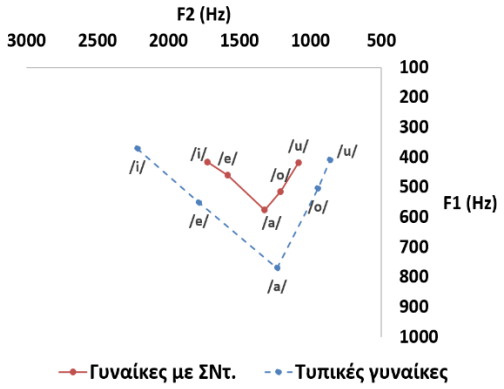
Όπως αναμενόταν, ο φωνηεντικός χώρος των τυπικών γυναικών είναι σαφώς μεγαλύτερος από τον φωνηεντικό χώρο των γυναικών με ΣΝτ τόσο στην τονισμένη όσο και στην άτονη συνθήκη. Αξιοσημείωτη είναι και η ση που εμφανίζει το τονισμένο /i/ στην περίπτωση των γυναικών με ΣΝτ.

Τα Γραφήματα 4 και 5 δείχνουν τη μείωση του φωνηεντικού χώρου για καθεμιά από τις ομάδες των συμμετεχόντων. Τόσο η πειραματική όσο και η ομάδα ελέγχου εμφανίζουν μείωση στον φωνηεντικό τους χώρο. Οι γυναίκες με ΣΝτ φαίνεται να αρθρώνουν το άτονο /a/ σε χώρο κοντινό με αυτό του τονισμένου /o/, ενώ το άτονο /i/ δε φαίνεται να υφίσταται μείωση και προσθιοποίηση, όπως στην περίπτωση του τονισμένου /i/. Τέλος, το Γράφημα 6 δείχνει τα συγκεντρωτικά δεδομένα (για τονισμένη και άτονη θέση) για τα φωνήεντα της ελληνικής γλώσσας, όπως αυτά παρήχθησαν από τις δυο ομάδες. Για άλλη μια φορά γίνεται φανερό ότι οι γυναίκες με ΣΝτ χρησιμοποιούν έναν σαφώς μικρότερο και πιο κεντρικό χώρο για να αρθρώσουν τα ελληνικά φωνήεντα.

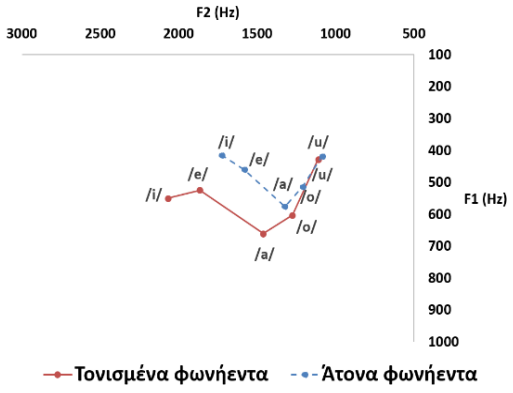
Γράφημα 2: Φωνηεντικός χώρος για την τονισμένη συνθήκη, για τις γυναίκες ομιλήτριες βάσει των διαμορφωτών F1 και F2



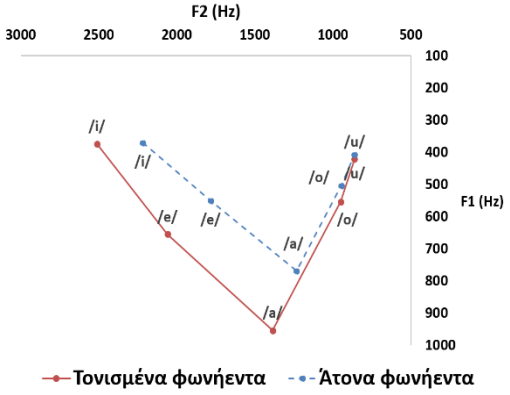
Γράφημα 3: Φωνηεντικός χώρος για την άτονη συνθήκη, για τις γυναίκες ομιλήτριες βάσει των διαμορφωτών F1 και F2



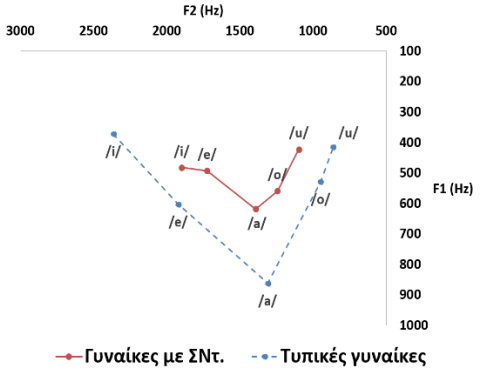
Γράφημα 4: Φωνηεντικός χώρος για τα τονισμένα και άτονα φωνήεντα, για τις γυναίκες με ΣΝτ, βάσει των διαμορφωτών F1 και F2



Γράφημα 5: Φωνηεντικός χώρος για τα τονισμένα και άτονα φωνήεντα, για τις τυπικές γυναίκες, βάσει των διαμορφωτών F1 και F2



Γράφημα 6: Φωνηεντικός χώρος για τις γυναίκες ομιλήτριες, βάσει των συγκεντρωτικών δεδομένων για τους διαμορφωτές F1 και F2 για τα φωνήεντα (τονισμένα και άτονα) της Ελληνικής



2.4.2 Άντρες ομιλητές

Ο Πίνακας 1 συνοψίζει τα ευρήματα για τη διάρκεια και τους διαμορφωτές F1 και F2 για τους άντρες συμμετέχοντες. Στον πίνακα, η πρώτη γραμμή για κάθε φωνήεν αντιστοιχεί στην τονισμένη θέση και η δεύτερη γραμμή στην άτονη θέση. Τα φωνήεντα στις περισσότερες περιπτώσεις για την πειραματική ομάδα ήταν ίσης ή μικρότερης διάρκειας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, ενώ στις γυναίκες το μοτίβο ήταν διαφορετικό. Στη συνέχεια, διεξήχθησαν αναλύσεις one-way ANOVA για τη διάρκεια των φωνηέντων και τους διαμορφωτές F1 και F2 για κάθε φωνήεν ξεχωριστά, με το επίπεδο σημαντικότητας να είναι το $p \leq 0.05$. Για τη διάρκεια των φωνηέντων δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα για τους άντρες ομιλητές

	Διάρκεια σε ms				F1				F2			
	Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
i	91,5	17,2	94,4	21,6	**301,8**	30,1	**376,6**	27,4	**2221,9**	78,4	**1704,1**	185,5
	58,4	14,0	70,3	21,1	**311,3**	24,0	**352,2**	22,7	**1947,3**	166,1	**1679,1**	211,5
e	106,9	11,8	106,6	16,0	488,1	61,4	457,7	63,2	**1637,4**	41,9	**1503,3**	169,5
	75,8	15,2	88,5	21,5	440,5	87,0	413,0	55,3	1519,3	119,8	1516,1	151,6
a	113,9	16,0	106,9	14,2	**686,5**	100,8	**592,6**	136,5	1219,0	86,6	1178,5	74,1
	65,5	13,5	80,0	25,0	**571,9**	91,6	**482,6**	88,1	1091,7	88,0	1141,4	169,1
o	103,2	19,2	94,1	27,1	480,0	65,2	464,7	76,2	**911,1**	59,4	**996,4**	89,0
	65,2	14,2	70,7	25,7	421,4	60,3	411,1	60,6	**853,7**	47,4	**1028,7**	114,0
u	99,6	13,9	96,4	22,9	373,2	56,5	413,3	83,1	**838,5**	92,2	**1112,2**	312,6
	70,3	14,7	80,9	18,7	346,9	87,9	367,4	62,2	**819,3**	85,4	**960,8**	99,9

Αναφορικά με τους διαμορφωτές F1 και F2, σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν για τους διαμορφωτές F1 και F2 στο τονισμένο και άτονο /i/, για τον διαμορφωτή F2 στο

τονισμένο /e/, για το διαμορφωτή F1 στο τονισμένο και άτονο /a/, καθώς και για το διαμορφωτή F2 στο τονισμένο και άτονο /o/ και /u/.

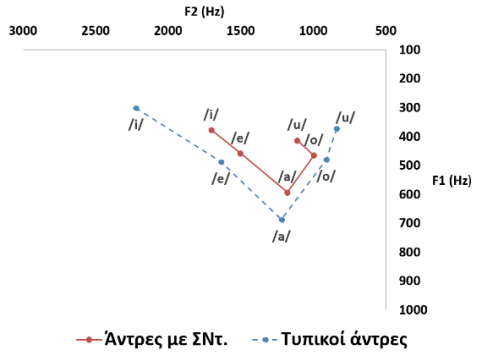
Με βάση τις παραπάνω μετρήσεις δημιουργήθηκαν τα παρακάτω γραφήματα στα οποία απεικονίζεται ο φωνηεντικός χώρος για τις δυο ομάδες για την τονισμένη και άτονη συνθήκη αλλά και για τα συγκεντρωτικά δεδομένα.

Όπως αναμενόταν, ο φωνηεντικός χώρος και των τυπικών αντρών είναι σαφώς μεγαλύτερος από τον φωνηεντικό χώρο των αντρών με ΣΝτ τόσο στην τονισμένη όσο και στην άτονη συνθήκη (Γραφήματα 7 και 8). Αξιοσημείωτη είναι η εμπροσθοποίηση του τονισμένου /u/ στην περίπτωση των αντρών με ΣΝτ, κάτι που δεν παρατηρείται στην άτονη συνθήκη για το ίδιο φωνήεν. Επίσης, έντονες διαφορές παρατηρούνται στο /a/, το οποίο αρθρώνεται σε σαφώς κεντρικότερη θέση, καθώς και στο /i/ που σε τονισμένη και άτονη θέση αρθρώνεται χαμηλότερα στην ομάδα αντρών με ΣΝτ.

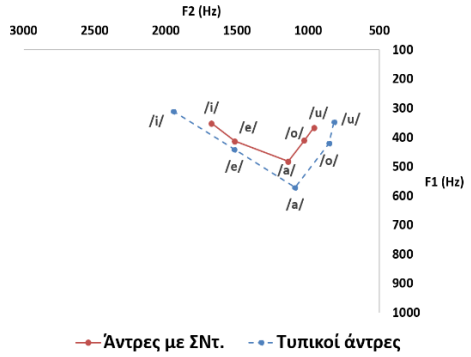
Τα Γραφήματα 9 και 10 δείχνουν τη μείωση του φωνηεντικού χώρου για καθεμιά από τις ομάδες των συμμετεχόντων. Τόσο η πειραματική όσο και η ομάδα ελέγχου εμφανίζουν μείωση στον φωνηεντικό τους χώρο. Οι άντρες με ΣΝτ φάνηκε να αρθρώνουν το /u/ στην τονισμένη και την άτονη συνθήκη, με το συγκεκριμένο φωνήεν να υφίσταται εμπροσθοποίηση στην τονισμένη συνθήκη. Το /a/ και στις δυο ομάδες αρθρώνεται σε κεντρικότερο σημείο. Τόσο στην τονισμένη όσο και στην άτονη συνθήκη οι άντρες με ΣΝτ φάνηκε να χρησιμοποιούν έναν σαφώς μειωμένο φωνηεντικό χώρο.

Τέλος, το Γράφημα 11 δείχνει τα συγκεντρωτικά δεδομένα (συμπεριλαμβανομένης της τονισμένης και άτονης συνθήκης) για τα φωνήεντα της ελληνικής γλώσσας, όπως αυτά παρήχθησαν από τις δυο ομάδες. Με τη σειρά τους, τα δεδομένα αυτά φανερώνουν ότι οι άντρες με ΣΝτ χρησιμοποιούν έναν σαφώς μικρότερο και πιο κεντρικό χώρο για να αρθρώσουν τα ελληνικά φωνήεντα, με το /u/ να υφίσταται προσθιοποίηση.

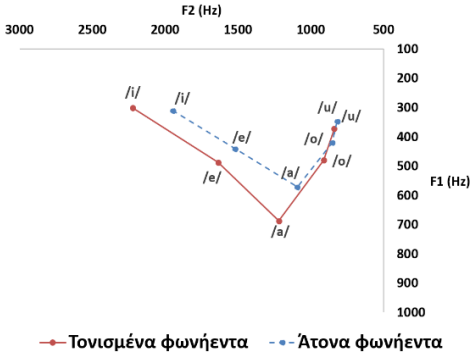
Γράφημα 7: Φωνηεντικός χώρος για την τονισμένη συνθήκη, για τους άντρες ομιλητές βάσει των διαμορφωτών F1 και F2



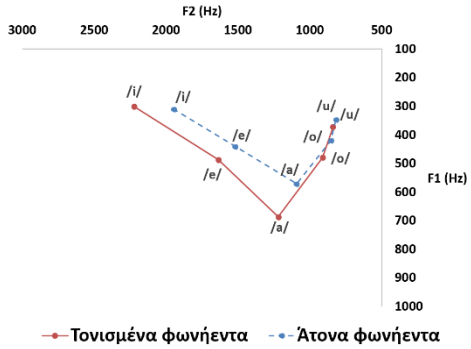
Γράφημα 8: Φωνηεντικός χώρος για την άτονη συνθήκη, για τους άντρες ομιλητές βάσει των διαμορφωτών F1 και F2



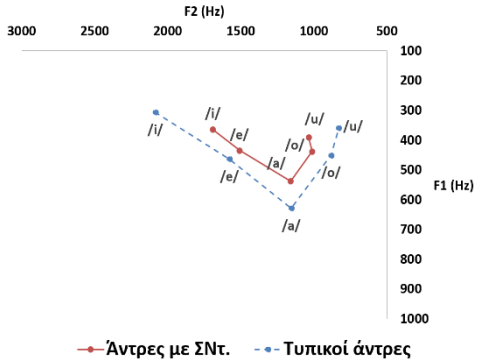
Γράφημα 9: Φωνηεντικός χώρος για τα τονισμένα και άτονα φωνήεντα, για τους άντρες με ΣΝτ, βάσει των διαμορφωτών F1 και F2



Γράφημα 10: Φωνηεντικός χώρος για τα τονισμένα και άτονα φωνήεντα, για τους τυπικούς άντρες, βάσει των διαμορφωτών F1 και F2



Γράφημα 11: Φωνηεντικός χώρος για τα τονισμένα και άτονα φωνήεντα, για τους άντρες με ΣΝτ, βάσει των διαμορφωτών F1 και F2



3. Συζήτηση

Στόχος της μελέτης ήταν η διερεύνηση **της** παραγωγής την ελληνικών φωνηέντων από ενήλικες ομιλητές με ΣΝτ. Συνολικά, η διάρκεια των ελληνικών φωνηέντων, όπως αυτά παρήχθησαν από τους συμμετέχοντες με ΣΝτ, ήταν μεγαλύτερη από αυτήν των φωνηέντων που παρήγαγαν οι τυπικοί ενήλικες. Εξαίρεση αποτέλεσαν τρεις περιπτώσεις για του άντρες ομιλητές: το τονισμένο /a/, το τονισμένο /o/ και το τονισμένο /u/. Η μεγαλύτερη διάρκεια των φωνηέντων στην περίπτωση ατόμων με ΣΝτ επιβεβαιώνεται και από στοιχεία στη διεθνή βιβλιογραφία και υπάρχουν ενδείξεις και για φωνήεντα που προφέρονται λανθασμένα (Corrales-Astorgano et al., 2018).

Τα ευρήματα συμφωνούν με τη μελέτη των Bunton και Leddy (2011) που μελέτησαν δυο άντρες ενήλικες με ΣΝτ. Σημαντική παράμετρος είναι και η διαφοροποίηση που υπήρξε ανάμεσα στους συμμετέχοντες με ΣΝτ αλλά και στις δυο ομάδες συμμετεχόντων με ΣΝτ. Με τη σειρά τους οι Rochet-Capellan και Dohen (2015) εξέτασαν οκτώ ενήλικες με ΣΝτ και βρήκαν σημαντική διαφορά για την παραγωγή των φωνηέντων ανάλογα με την ομάδα που ανήκαν οι συμμετέχοντες και σημειώθηκε και η διαφοροποίηση στη διάρκεια των φωνηέντων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας των ατόμων με ΣΝτ. Στην πιο πρόσφατη μελέτη της Sorianello (2021), όπου μελετήθηκε η παραγωγή των ιταλικών φωνηέντων, βρέθηκε ότι η ομάδα των ατόμων με ΣΝτ χρησιμοποίησε έναν πιο κεντρικό και περιορισμένο φωνηεντικό χώρο, κάτι που είχε ως συνέπεια τη μείωση της διακριτότητας των φωνηέντων.

Τα δεδομένα της παρούσας μελέτης επιβεβαίωσαν τα παραπάνω ευρήματα και έδειξαν ότι οι ενήλικες γυναίκες και άντρες με ΣΝτ χρησιμοποίησαν ένα μικρότερο και πιο κεντρικό φωνηεντικό χώρο για να παράξουν τα φωνήεντα της ελληνικής, τόσο σε άτονη όσο και σε τονισμένη θέση. Το ίδιο μοτίβο παρατηρήθηκε και για τα συγκεντρωτικά δεδομένα (τονισμένη και άτονη θέση). Αυτό γίνεται ιδιαίτερα αισθητό παρατηρώντας τον χώρο άρθρωσης των γωνιακών φωνηέντων (/i/, /a/, /u/), που ορίζουν την έκταση του φωνηεντικού χώρου (Βάκαλος, 2009). Επιπλέον το τονισμένο /i/ για τις γυναίκες και το τονισμένο /u/ για τους άντρες με ΣΝτ παρουσίασε διαφοροποίηση σε σχέση με τα αντίστοιχα άτονα φωνήεντα και τα φωνήεντα που παρήχθησαν από τους τυπικούς ενήλικες. Ειδικότερα, το /i/ φάνηκε να υφίσταται πτώση και προσθιοποίηση

για τις γυναίκες, ενώ το /u/ για τους άντρες φάνηκε να υφίσταται προσθιοποίηση, διεργασίες οι οποίες αναφέρονται στον Borsel (1996).

Συνεχίζοντας, στην περίπτωση των γυναικών με ΣΝτ, το τονισμένο /o/ ήταν κοντά στο άτονο /a/ και το άτονο /o/ κοντά στα δυο προηγούμενα. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι η μείωση του φωνηεντικού χώρου παρατηρήθηκε και για τις δυο ομάδες των γυναικών, με τις γυναίκες με ΣΝτ και στις δυο περιπτώσεις να παράγουν το /a/ σε σαφώς υψηλότερη θέση.

Για τους άντρες ομιλητές, τα τρία γωνιακά φωνήεντα φάνηκε να παράγονται σε πιο κεντρικό χώρο και τα /i/ και /e/ να εμφανίζουν τη μεγαλύτερη διαφορά. Για τους άντρες με ΣΝτ, όπως και για τις γυναίκες, το /a/ παρουσίασε έντονη διαφορά, καθώς φάνηκε να αρθρώνεται σε σαφώς πιο κεντρικό σημείο τόσο για την τονισμένη, όσο και για την άτονη συνθήκη. Τα φωνήεντα που έδειξαν μεγαλύτερη διαφοροποίηση ήταν τα /i/, /e/ και /a/. Η χρήση περιορισμένων φωνηεντικών χώρων επιβεβαιώνεται από τους Bunton και Leddy (2011), που βρήκαν περιορισμένο φωνηεντικό χώρο για τα τρία γωνιακά φωνήεντα της αγγλικής γλώσσας στην περίπτωση δυο αντρών με ΣΝτ. Αυτός ο περιορισμένος φωνηεντικός χώρος, και συνεπώς η μειωμένη ακουστική διάκριση των φωνηέντων, υποστηρίχθηκε ότι είχαν αρνητική επίδραση στην διάκριση των φωνηέντων σε προσληπτικό επίπεδο. Ωστόσο, δεδομένα των Rochet-Capellan και Dohen (2015) έδειξαν ότι ενήλικες άντρες με ΣΝτ εμφάνισαν πιο ευρείες περιοχές άρθρωσης.

Γενικότερα, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν στις ομάδες των συμμετεχόντων με ΣΝτ και η διασπορά των φωνηέντων θα μπορούσε να συνδέεται με κάποιο κινητικό στοιχείο στην παραγωγή του λόγου, όπως στους ομιλητές με δυσαρθρία. Ο μειωμένος φωνηεντικός χώρος φαίνεται να υποδηλώνει μειωμένη κίνηση προς τα φωνήεντα-στόχους, χαρακτηριστικό της δυσαρθρίας. Ο βαθμός στον οποίο είναι περιορισμένος ο φωνηεντικός χώρος είναι ενδεικτικός του βαθμού της δυσαρθρίας (Carl et al., 2020).

Σύμφωνα με τους Bunton και Leddy (2011), που αναφέρθηκαν στα ευρήματα των Liu, Tsao και Kuhl (2005), η παραγωγή των φωνηέντων σε έναν συμπιεσμένο χώρο μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αντιστοίχιση των φωνηέντων σε έναν μειωμένο προσληπτικό δια-φωνηεντικό (intervowel) χώρο. Αυτό δύναται να οδηγήσει σε δυσκολίες κατανόησης, καθώς οι τυπικοί ομιλητές προσπαθούν να ταυτοποιήσουν τις μειωμένες φωνηεντικές αξίες βάσει των υπαρχουσών κατηγοριών. Τέλος, η σταθερότητα και συνέπεια στην παραγωγή φωνηέντων σχετίζεται με μεγαλύτερο έλεγχο στην κίνηση κατά την ομιλία και αυξημένη επιδεξιότητα στην άρθρωση. Γι’ αυτόν το λόγο, η ασυνέπεια που παρουσιάζεται στην παραγωγή των φωνηέντων στα άτομα με ΣΝτ ενδεχομένως συνδέεται με μειωμένη επιδεξιότητα και ωρίμανση του κινητικού συστήματος του λόγου (Carl et al., 2020).

Επιπλέον, στην έρευνα παρατηρήθηκε έντονη διαφοροποίηση στην παραγωγή του τονισμένου /i/ από τις γυναίκες και του τονισμένου /u/ από τους άντρες με ΣΝτ. Η δυσκολία στην παραγωγή των φωνηέντων που αρθρώνονται σε υψηλή θέση, ενδεχομένως υποδεικνύει την επίδραση των ανατομικών δυσκολιών στα ακουστικά χαρακτηριστικά των φωνηέντων, καθώς η μορφολογία της υπερώας επιδρά στο σχήμα της γλώσσας όταν παράγεται το υψηλό μπροστινό φωνήεν. Επίσης, θα μπορούσε αυτή η δυσκολία στην παραγωγή να σχετίζεται με μικρότερο σχήμα στην οπίσθια υπερώα (Carl et al., 2020).

4. Συμπεράσματα

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν έδειξαν **τη** χρήση μειωμένου φωνηεντικού χώρου από ενήλικες γυναίκες και άντρες ομιλητές με ΣΝτ και ορισμένες διαφοροποιήσεις στην παραγωγή των ελληνικών φωνηέντων (/i/ στην περίπτωση των γυναικών και /u/ στην περίπτωση των αντρών). Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με προηγούμενα ευρήματα και ίσως εξηγούν από κοινού με άλλες δυσκολίες στην παραγωγή λόγου, τη δυσκολία τυπικών ατόμων να κατανοήσουν την ομιλία που παράγεται από άτομα με ΣΝτ.

5. Περιορισμοί -προτάσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι η πρώτη, τουλάχιστον από όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, που επιχείρησε την ακουστική ανάλυση των ελληνικών φωνηέντων από ενήλικες ομιλητές με ΣΝτ. Περιορισμό της έρευνας αποτέλεσε το μέγεθος του δείγματος και γι’ αυτόν τον λόγο θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρξουν και άλλες έρευνες που θα μελετήσουν ενήλικες αλλά και παιδιά και εφήβους με ΣΝτ, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τις δυσκολίες που συναντούν τα άτομα αυτής της πληθυσμιακής ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να σχεδιαστούν και πιο στοχευμένες παρεμβάσεις για να καλύψουν τις ανάγκες των ατόμων με ΣΝτ.

Βιβλιογραφία

Arvaniti, A. (2007). Greek phonetics: The state of the art. *Journal of Greek linguistics*, *8*(1), 97-208.

Βάκαλος, Α. (2009). *Ακουστική φωνητική μελέτη της παραγωγής και αναγνώρισης των φωνηέντων σε βαρύκοα άτομα.* Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Borsel, J. V. (1996). Articulation in Down's syndrome adolescents and adults. *European Journal of Disorders of Communication*, *31*(4), 415-444.

Bunton, K. & Leddy, M. (2011). An evaluation of articulatory working space area in vowel production of adults with Down syndrome. *Clinical linguistics & phonetics*, *25*(4), 321-334.

Bunton, K., Leddy, M. & Miller, J. (2007). Phonetic intelligibility testing in adults with Down syndrome. *Down's syndrome, research and practice: the journal of the Sarah Duffen Centre/University of Portsmouth*, *12*(1), 1.

Carl, M., Kent, R., Levy, E. S. & Whalen, D. (2020). Vowel acoustics and speech intelligibility in young adults with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63, 674-687. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00204

Corrales-Astorgano, M., Escudero-Mancebo, D. & González-Ferreras, C. (2018). Acoustic characterization and perceptual analysis of the relative importance of prosody in speech of people with Down syndrome. *Speech Communication*, *99*, 90-100.

Desai, S. S. (1997). Down syndrome: a review of the literature. *Oral Surgery, Oral Medicine, Oral Pathology, Oral Radiology, and Endodontology*, *84*(3), 279-285.

Hamilton, C. (1993). Investigation of the articulatory patterns of young adults with Down syndrome using electropalatography. *Down Syndrome Research and Practice*, *1*(1), 15-28.

Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B. & Roberts, J. E. (2009). Language characteristics of individuals with Down syndrome. *Topics in Language Disorders*, *29*(2), 112.

McCann, J., Wood, S., Hardcastle, W., Wishart, J. & Timmins, C. (2008). The relationship between speech, oromotor, language and cognitive abilities in children with Down's syndrome. *QMU Speech Science Research Centre Working Paper WP15,* 1-17. Retrieved from http://www.qmu.ac.uk/ssrc

Οκαλίδου, Α. (2002). *Βαρηκοΐα – κώφωση. Μελέτη της παραγωγής του λόγου και θεραπευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Rochet-Capellan, A. & Dohen, M. (2015). Acoustic characterisation of vowel production by young adults with Down syndrome. In *18th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS 2015)*.

Rondal, J. A. (1995). *Exceptional language development in Down syndrome: Implications for the cognition-language relationship*. Cambridge University Press.

Rondal, J. A. & Perera, J. (2006). *Down syndrome: Neurobehavioural specificity*. John Wiley & Sons.

Rupela, V., Velleman, S. L. & Andrianopoulos, M. V. (2016). Motor speech skills in children with Down syndrome: A descriptive study. *International journal of speech-language pathology*, 1-10.

Sorianello, P. (2021). The contribution of certain acoustic vowel measures to the overall speech intelligibility. *Suvremena lingvistika*, *47*(92), 267-282.

Stoel-Gammon, C. (2001). Down syndrome phonology: Developmental patterns and intervention strategies. *Down Syndrome Research and Practice*, *7*(3), 93-100.

Η φυσική-αθλητική και καλλιτεχνική δραστηριότητα και η συμβολή τους στη βελτίωση της καθημερινότητας ατόμων με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού

Αγγελική Χ. Ρογκότη
Φιλόλογος,-Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ppr00178@uoi.gr
Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
hzaragas@uoi.gr
Δημήτριος Σαρρής
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
dsarris@uoi.gr

Περίληψη
Τα παιδιά με ΔΑΦ κατά τη νηπιακή ηλικία παρουσιάζουν σημαντική πρόοδο στη λειτουργικότητά τους, όταν η διάγνωση είναι έγκαιρη και τα συμπτώματα αντιμετωπίζονται με εντατικά και αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι η μελέτη της ρόλου της φυσικής-αθλητικής και καλλιτεχνικής δραστηριότητας για τη βελτίωση της κινητικής, συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής κατάστασης των παιδιά με ΔΑΦ. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 36 ερευνητικές εργασίες από το 2008 έως το 2022. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν θετική επίδραση της αθλητικής και καλλιτεχνικής δραστηριότητας, καθώς παρατηρήθηκε περιορισμός της επιθετικότητας, βελτίωση της υγείας και ευεξίας, των αρνητικών συναισθημάτων και των κινητικών δυσκολιών συντονισμού καθώς και των δυσκολιών γλωσσικής επικοινωνίας. Απαιτείται ενδελεχέστερη έρευνα προς την κατεύθυνση του είδους, του χρονικού πλαισίου, της συχνότητας της δραστηριότητας και της κατάρτισης του παιδαγωγού.

Λέξεις-κλειδιά: αθλητική δραστηριότητα, καλλιτεχνική δραστηριότητα, αυτισμός

Abstract
Children with ASD in infancy, make significant progress when diagnosed early and the symptoms are treated with intensive and early intervention programs. The purpose of this work is to study the role of physical – sports and artistic activity, in order to improve the motor, emotional and psychosocial condition of children with ASD. The research sample is consisted of 36 research work from 2008 to 2022, referring to children with ASD. The results showed that sports and physical activity have a positive effect on these children, since there has been a decrease in noticeable aggressive behaviour,

improvement in health, wellness, negative emotions, physical coordinating movements and linguistic communication difficulties. Therefore, further investigation on the direction on type, time limit, frequency in activity of the educator's specialty is demanded.

Keywords: sports activity, artistic activity, autism

0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.) ο αυτισμός είναι μία καθολική αναπτυξιακή διαταραχή που εκδηλώνεται με μια *τριάδα διαταραχών* που αφορούν στην επικοινωνία, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη δημιουργική φαντασία και είναι εμφανή από την πρώιμη παιδική ηλικία. Τα άτομα με ΔΑΦ διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο λήψης και επεξεργασίας των πληροφοριών και βιώνουν με διαφορετικό τρόπο τον κόσμο τον οποίο θεωρούν χαοτικό (Heward, 2011).

Ένα κατάλληλα προσαρμοσμένο και εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης και σωματικής άσκησης μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ομαλότερη ένταξη του παιδιού με αυτισμό στο κοινωνικό περιβάλλον (Allison, Basile & MacDonald, 1991). Το παιχνίδι, οι αθλητικές και φυσικές δραστηριότητες αποτελούν διασκεδαστικές εμπειρίες που επιτρέπουν στο παιδί να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του, να εκτονώσει την ενέργειά του, να αναπτυχθεί κοινωνικά, να εκφράσει συναισθήματα (Frith, 1994).

Επιπροσθέτως, ποικίλες μορφές τέχνης (χορός, μουσική, ζωγραφική, θέατρο) με το μέτρο, τον ρυθμό, την αρμονία, τη δύναμη του συναισθήματος και την ενσυναίσθηση, επιτρέπουν στο θεραπευόμενο να αρχίσει να αντιμετωπίζει τη ζωή του μέσα από μία πιο αισιόδοξη οπτική (Σπυρόπουλος, 2007). Παρέχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις προσωπικές τους ανάγκες, να ανεχθούν την οπτική επαφή (Erfer, 1995), να βελτιώσουν την κοινωνικότητα (Shi et al. 2016), τη γλωσσική επικοινωνία και τις κινητικές δεξιότητες (McAfee, 2002˙ Αντωνακάκης, 2001), να αναπτύξουν τη φαντασία, τη συμβολική και αφηρημένη σκέψη, την αυτοέκφραση (Martin, 2009˙ Janata et al., 2007), να περιορίσουν την επιθετική και στερεοτυπική συμπεριφορά (White et al., 2007).

Στη βάση αυτών των δεδομένων και του περιορισμένου αριθμού έγκριτων επιστημονικών δημοσιεύσεων η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση της συμβολής της αθλητικής-φυσικής και καλλιτεχνικής δραστηριότητας σε παιδιά προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των καθημερινών δυσκολιών των παιδιών με ΔΑΦ μέσα από την επισκόπηση σχετικών ερευνών.

0.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της συμβολής της φυσικής-αθλητικής και καλλιτεχνικής δραστηριότητας για τη βελτίωση της κινητικής, συναισθηματικής και

ψυχοκοινωνικής κατάστασης των παιδιά με ΔΑΦ. Η μέθοδος της παρούσας μελέτης είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση.

0.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Για τη βελτίωση της κινητικής, συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής κατάστασης των παιδιά με ΔΑΦ ποιος είναι ο ρόλος:

α. της αθλητικής και φυσικής δραστηριότητας (θεραπευτική ιππασία, φυσική άσκηση, παιχνίδι, yoga, πολεμικές τέχνες);
β. της καλλιτεχνικής δραστηριότητας (θέατρο, μουσική, εικαστικά, χορός);

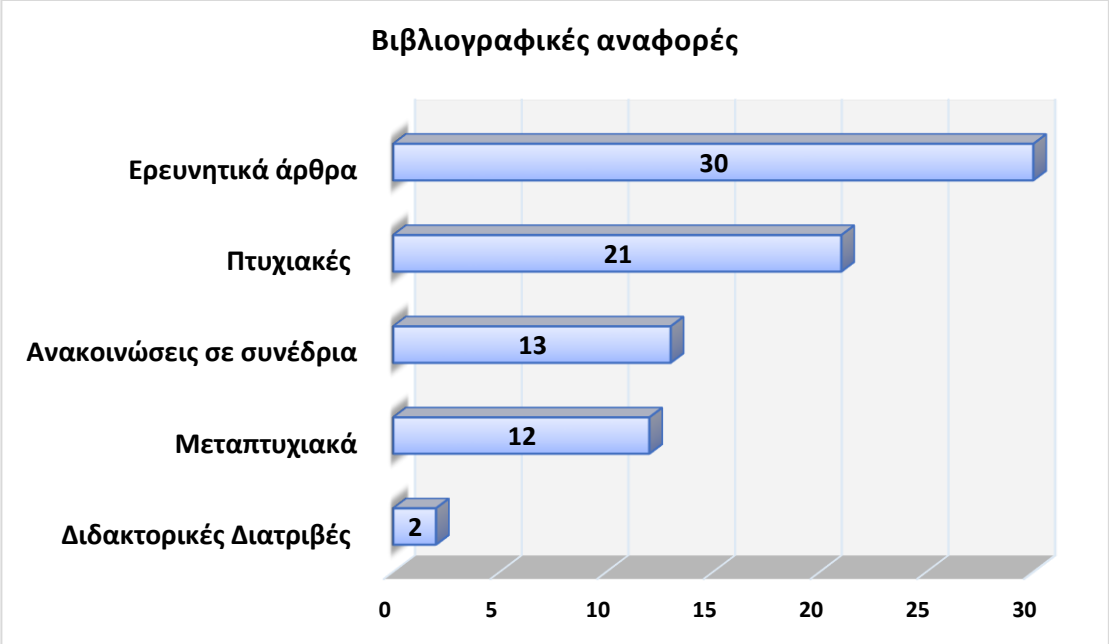
0.3 Παραδοχές της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη ο αριθμός των έγκριτων ερευνητικών άρθρων είναι περιορισμένος (n=36) γεγονός που δεν μας επιτρέπει να κάνουμε γενικεύσεις των αποτελεσμάτων. Παρόλα αυτά διακρίνεται μία γενική τάση για τη χρήση φυσικών-αθλητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων καθώς και της θετικής τους έκβασης σε παρεμβατικά προγράμματα που χρησιμοποιήθηκαν σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Το χρονολογικό εύρος των βιβλιογραφικών πηγών του δείγματος κυμαίνεται από το 2008 έως το 2022.

0.4 Δείγμα και δειγματοληψία της έρευνας

Από την αναζήτηση που πραγματοποιήθηκε προέκυψαν συνολικά 78 βιβλιογραφικές αναφορές οι οποίες σχετίζονταν με το υπό εξέταση θέμα. Από αυτές, οι 30 ήταν επιστημονικά άρθρα, 21 πτυχιακές εργασίες, 13 ανακοινώσεις σε συνέδρια, 12 μεταπτυχιακές εργασίες και 2 διδακτορικές διατριβές.

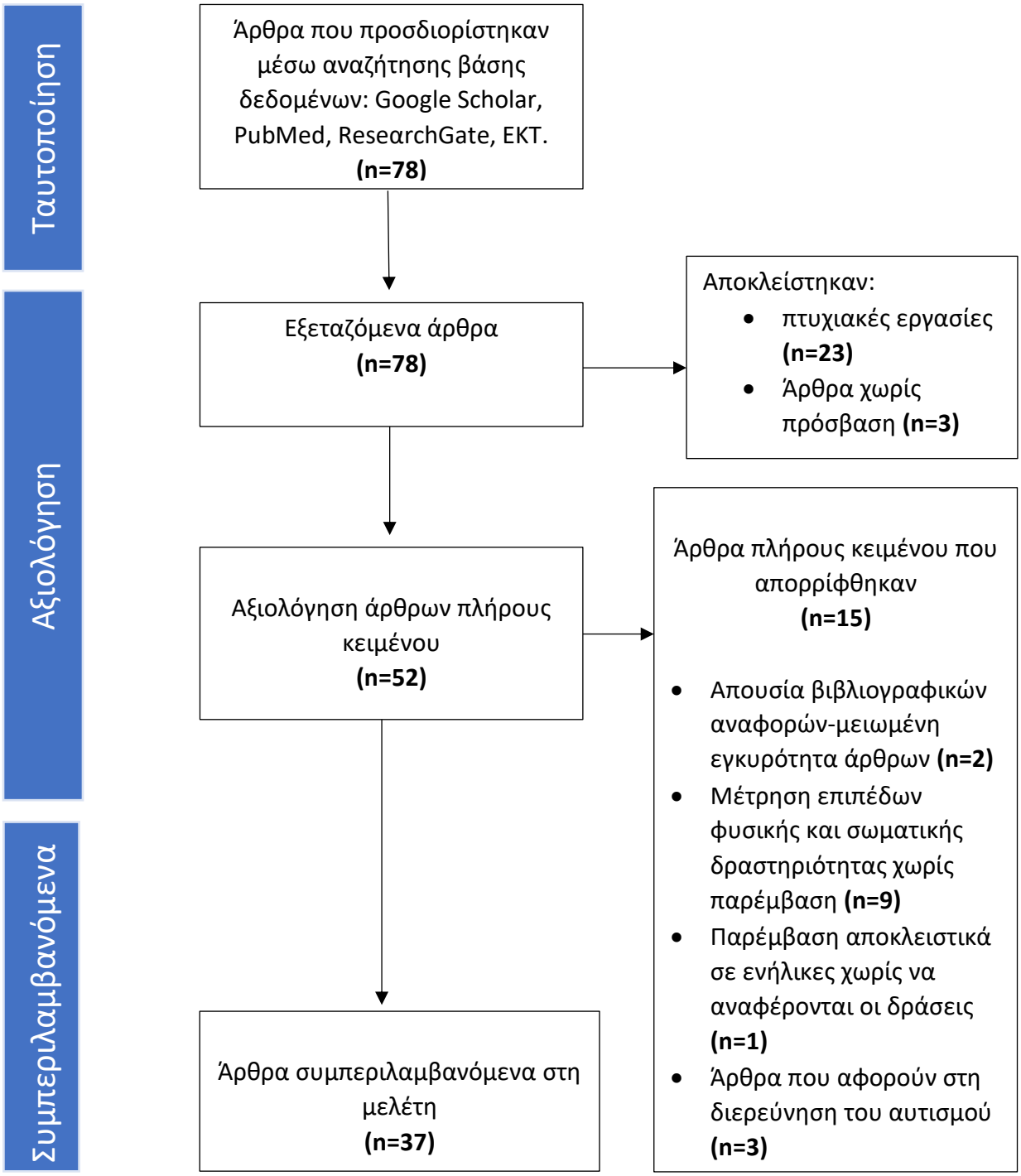
Γράφημα 1: Κατανομή (n) των βιβλιογραφικών αναφορών του δείγματος



0.5 Μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η αναζήτηση της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σε βάσεις δεδομένων (Google Scholar, PubMed, ResearchGate, ΕΚΤ, κ.ά.) με λέξεις-κλειδιά στον τίτλο και το κείμενο της περίληψης (ΔΑΦ, Φυσική Αγωγή, αθλητική δραστηριότητα, φυσική δραστηριότητα, πολεμικές τέχνες, yoga, μουσικοθεραπεία, δραματοθεραπεία, εικαστικά, κ.ά.) καθώς και συνδυασμός των όρων αυτών στην αγγλική γλώσσα (ASD, Physical Education, sports activity, physical activity, martial arts, yoga, music therapy, drama therapy, visual arts, κ.ά.), ώστε να αναγνωριστούν και να εμφανιστούν άρθρα που θα άπτονταν του υπό εξέταση θέματος κατά το δυνατό περισσότερο. Η αναζήτηση οδήγησε στην αρχική επιλογή 78 άρθρων, διατριβών, ανακοινώσεων σε συνέδρια (ξενόγλωσσων και ελληνόγλωσσων). Από αυτά, 21 απορρίφθηκαν, γιατί επρόκειτο για πτυχιακές εργασίες και 3 άρθα χωρίς πρόσβαση πλήρους κειμένου στο διαδίκτυο, ενώ τα υπόλοιπα 52 επιλέχθηκαν για περαιτέρω αξιολόγηση του πλήρους κειμένου της δημοσίευσης. Ακολούθως, απορρίφθηκαν 2 άρθρα με μειωμένη εγκυρότητα, καθώς απουσίαζαν οι βιβλιογραφικές αναφορές, 9 μελέτες που αφορούσαν στη μέτρηση των επιπέδων της φυσικής και σωματικής δραστηριότητας των παιδιών με ΔΑΦ χωρίς να διενεργείται κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης, 1 άρθρο που αναφερόταν αποκλειστικά σε ενήλικες και 3 άρθρα που αφορούσαν στη διερεύνηση του αυτισμού μέσω διαφόρων προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης. Εν κατακλείδι, στην παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση εξετάζονται συνολικά 37 μελέτες.

Διάγραμμα 1: Διαδικασία επιλογής και ανασκόπησης άρθρων για την διεξαγωγή ερευνητικών αποτελεσμάτων



1. Θεωρίες σχετικές με το υπό εξέταση θέμα

1.1 Ενδεικτικές Θεωρίες Παιχνιδιού

1.1.1 Θεωρία της «πλεονάζουσας ενεργητικότητας» των Spencer και Shiller

Το παιχνίδι λειτουργεί ως ένας τρόπος εκτόνωσης της πλεονάζουσας παιδικής ενεργητικότητας (Spencer, 1873˙ Shiller, 1954). Με τον τρόπο αυτόν το παιδί ανακουφίζεται και οδηγείται σε πλήρη οργανική ισορροπία. Δημιουργείται έτσι ένα ευχάριστο συναίσθημα στο παιδί που με τη σειρά του λειτουργεί ως κίνητρο για παιχνίδι (Ματσαγγούρας, 2003, 108-109).

1.1.2 Ψυχαναλυτική θεωρία του παιχνιδιού

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία το παιχνίδι θεωρείται ως ένα μέσο απελευθέρωσης και κάθαρσης» του παιδιού από τις εντάσεις που βιώνει καθημερινά στη ζωή του (Ματσαγγούρας, 2003, 109). Με τη βοήθεια του παιχνιδιού το παιδί μπορεί να εκφράσει τις έμφυτες παρορμήσεις του, που καταπιέζονται από τον πολιτισμό και την κοινωνία και γενικότερα ό,τι θεωρείται απίθανο ή αδύνατο σωματικά και διανοητικά. Η συμβολή της ψυχαναλυτικής θεωρίας στην κατανόηση του παιχνιδιού είναι αδιαμφισβήτητη. Παρουσιάζει όμως και κάποιες αδυναμίες, όπως το να εξηγήσει την ύπαρξη των μιμητικών παιχνιδιών (Ματσαγγούρας, 2003, 110).

1.1.3 Κοινωνιολογική θεώρηση του παιχνιδιού

Η κοινωνιολογική προσέγγιση του παιχνιδιού ορίζει το παιχνίδι ως «μία δραστηριότητα, λειτουργική για τη διαιώνιση της κοινωνικής ευταξίας» (Αυγητίδου, 2001, 22). Παίζοντας το παιδί εσωτερικεύει αξίες, γνωρίζει αντιλήψεις και τρόπους συμπεριφοράς της κοινωνίας, γνωρίζει στοιχεία του πολιτισμού του και ταυτόχρονα αναπτύσσει την «κοινωνική» του ικανότητα (Κωνσταντινόπουλος, 2007, 36).

Σύμφωνα με τον Herbert Mead (στο Αυγητίδου, 2001, 22-23), καθοριστικός είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στη συγκρότηση του εαυτού του παιδιού. Μέσα από τις φαντασιακές πλευρές του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να μπαίνει στη θέση του άλλου, να βλέπει τον κόσμο μέσα από τα μάτια των άλλων και να απομακρύνεται σταδιακά από τις εγωιστικές του τάσεις. Κατορθώνει έτσι να διαχωρίσει το εγώ από το εμένα, το οποίο αποτελεί και τον κοινωνικό του εαυτό.

1.2 Ενδεικτικές Θεωρίες Κινητικής Ανάπτυξης

1.2.1 Οικολογική προσέγγιση

Η οικολογική προσέγγιση απορρίπτει την ιδέα ότι χρειάζεται να αναζητούνται αναπαραστάσεις των αντικειμένων στους αποθηκευτικούς χώρους της μνήμης (Ζάραγκας, 2020). Αντ' αυτού, θεωρεί ότι οι ενέργειες της αντίληψης και της κίνησης συμβαίνουν ταυτόχρονα (Schmidt & Weisberg, 2009). Η οικολογική προσέγγιση δίνει

έμφαση στην εναλλασσόμενη σχέση μεταξύ της αντίληψης του εκτελούντος ατόμου και του κινητικού του περιβάλλοντος.

1.2.2 Προσέγγιση των δυναμικών συστημάτων

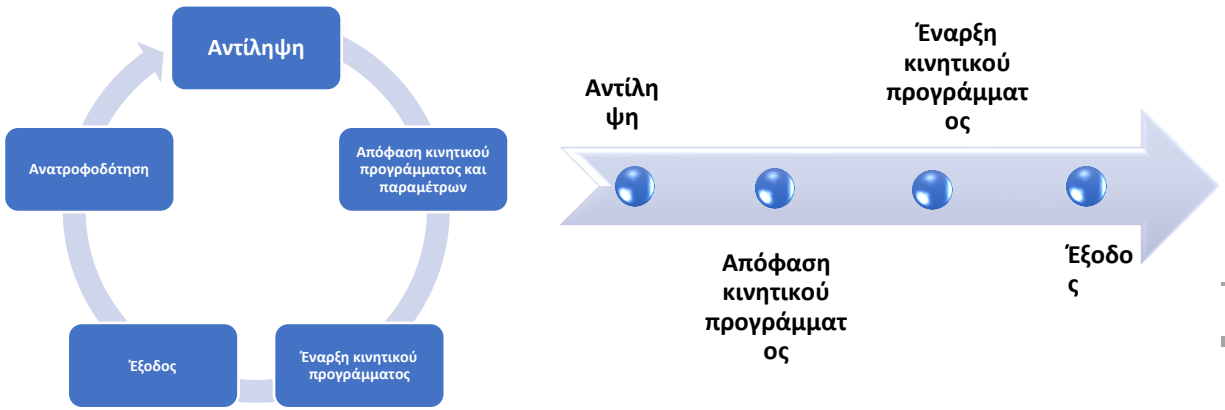
Η θεωρία των δυναμικών συστημάτων πρεσβεύει ότι η κινητική συμπεριφορά αυτο-οργανώνεται, είναι δηλαδή ένα αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των υποσυστημάτων, καθώς κανένα υποσύστημα δεν είναι ικανό να διαμορφώσει ολόκληρη την κίνηση (Rose, 1998). Οι Kugler, Kelso και Turvey (1982, 28) υποστηρίζουν ότι «οι κινήσεις ελέγχονται όχι μόνο από το κεντρικό νευρικό σύστημα, αλλά και από αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα διάφορα συστήματα του σώματος καθώς και από αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον». Οι υποστηρικτές της θεωρίας των δυναμικών συστημάτων αναφέρουν ότι η κίνηση είναι μια συνάρτηση του ατόμου, του έργου και του περιβάλλοντος (Ζάραγκας) .

1.2.3 Θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας

Η θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας στηρίζεται στην ιδέα ότι ο εγκέφαλος λειτουργεί όπως ένας υπολογιστής, ο οποίος εργάζεται ως δέκτης και επεξεργαστής πληροφοριών (Schmidt, 1975, Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018). Ένα γενικευμένο κινητικό πρόγραμμα (GMP) μπορεί να γίνει αντιληπτό ως σύνολο οδηγιών που αποθηκεύονται στον εγκέφαλο. Όταν εκτελούμε μια συγκεκριμένη δεξιότητα, ανακαλούμε στη μνήμη αυτό το σύνολο οδηγιών, στέλνοντας μηνύματα στους κατάλληλους μυς. Ο χρόνος που απαιτείται για την οργάνωση ενός CMP εξαρτάται από την πολυπλοκότητα της δραστηριότητας. Πιο σύνθετες, δηλαδή, δραστηριότητες απαιτούν περισσότερο χρόνο, για να οργανωθούν από ό,τι λιγότερο σύνθετες.

Σύμφωνα με τη θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας υπάρχουν δύο συστήματα ελέγχου της κίνησης: ο έλεγχος κλειστού βρόγχου και ανοιχτού βρόγχου. Ο έλεγχος κλειστού βρόγχου χρησιμοποιείται για συνεχείς μακρόχρονες κινητικές δραστηριότητες, κατά τις οποίες το άτομο έχει τη δυνατότητα να κάνει διορθώσεις με βάση την ανατροφοδότηση που λαμβάνει ενώ κινείται. Για κινήσεις που είναι πιο γρήγορες και διακριτές και που ο άνθρωπος δεν έχει την επιλογή να τις αλλάξει την ώρα που συμβαίνουν, ο έλεγχος αυτός χαρακτηρίζεται ως διαδικασία ανοικτού βρόγχου (συγγραφέας).

Εικόνα 1: Συστήματα ελέγχου κίνησης *(α)* κλειστού βρόγχου *(β)* ανοιχτού βρόγχο



2. Αποτελέσματα

2.1 Ο ρόλος της φυσικής-αθλητικής δραστηριότητας για τη βελτίωση της κινητικής, συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής κατάστασης των παιδιά με ΔΑΦ

Τομείς που αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης στην παρούσα ερευνητική εργασία ήταν ο ρόλος του παιχνιδιού, της φυσικής δραστηριότητας και της Φυσικής Αγωγής καθώς και της θεραπευτικής ιππασίας, της yoga και των πολεμικών τεχνών για τη βελτίωση της κινητικής, συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με ΔΑΦ.

2.1.1 Παιχνίδι - Φυσική Δραστηριότητα - Φυσική Αγωγή

Από την ενδελεχή μελέτη των υπό εξέταση άρθρων προέκυψε ότι το δημιουργικό παιχνίδι συμβάλλει στη βελτίωση της λεκτικής ικανότητας (Χαρέλη, 2018) και αποτελεί σημαντικό διδακτικό μέσο, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, για την καλλιέργεια των μαθησιακών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων καθημερινής ζωής (Κακλαμανάκη Τ., Ευαγγελάκη & Κακλαμανάκη Ε. 2019˙ Κακλαμανάκη, Τζαμπαζάκη, 2019). Θετική επίσης, είναι η επίδραση του συνεργατικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, αν και δεν είναι εξίσου ενθαρρυντικά τα στοιχεία όσον αφορά στη φυσική και σωματική δραστηριότητα των παιδιών με ΔΑΦ (Γκατζόγια, 2018˙ Γκατζόγια κ.ά., 2018). Σημαντικός διαφαίνεται και ο ρόλος των αερόβιων (ποδήλατο και τραμπολίνο) και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων (σουτ σε καλάθι, βάδιση σε δοκό), στη μείωση της επιθετικότητας και της υπερκινητικότητας (Ιγνατίδου, 2011) με τις δραστηριότητες στη φύση να επιδρούν θετικά στις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ (Πρωτοπαπαδάκη, Κανελλέας & Σπανού, 2019). Σε πρόγραμμα παρέμβασης με ασκήσεις ισορροπίας, ομαδικά και δρομικά παιχνίδια αίσθησης χώρου, χρόνου, ασκήσεις οπτικοκινητικού συντονισμού και πλευρικής κίνησης παρατηρήθηκε βελτίωση στη συμπεριφορά και στις δεξιότητες επικοινωνίας (Σταύρου, 2016), ενώ διαπιστώθηκε ότι η προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις του παιδιού Φυσική Αγωγή βελτιώνει την απόδοση και την ευεξία, περιορίζει τις ανεπιθύμητες και στερεοτυπικές συμπεριφορές, ευνοεί την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και συμβάλλει στη βελτίωση του κινητικού συντονισμού (Τεχλικίδου κ.ά., 2011).

2.1.2 Θεραπευτική ιππασία

Από τη βιβλιογραφική αναδίφηση προέκυψε ότι η θεραπευτική ιππασία βοηθά σημαντικά στη μείωση στερεοτυπικών και μη προσαρμοστικών συμπεριφορών των παιδιών με ΔΑΦ (Αξαρλή, 2009), στη βελτίωση της επικοινωνίας (Αξαρλή, 2009) και της βλεμματικής επαφής (Γκογκάκη & Στεργίου, 2019), των κοινωνικών και κινητικών

δεξιοτήτων, στον περιορισμό των προκλητικών συμπεριφορών (Γκογκάκη & Στεργίου, 2019) και στη βελτίωση της ψυχολογίας τους (Γαλιώτου, 2016).

3.1.3 Yoga

Μέσα από το συνδυασμό διάφορων τεχνικών και μεθόδων η yoga συμβάλλει στην ενίσχυση της επικοινωνίας, της συνεργατικότητας και της αλληλεπίδρασης, στη χαλάρωση των παιδιών με ΔΑΦ, στη βελτίωση των κοινωνικών και γνωστικών τους δεξιοτήτων καθώς και στην καλύτερη οργάνωση και στον αποτελεσματικότερο συντονισμό των κινήσεών τους (Τσακίρη, 2019).

2.1.3 Πολεμικές Τέχνες

Με δεδομένο ότι οι πολεμικές τέχνες, όπως το karate, το taekwondo και το τζούντο, έχουν βασικό τους στόχο την πειθαρχία, παρατηρήθηκε ότι βοηθούν τα παιδιά με ΔΑΦ στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, στη βελτίωση του κινητικού ελέγχου και της συναρμογής των κινήσεών τους, ενώ η σωματική επαφή έδειξε ότι επιτρέπει στα παιδιά με ΔΑΦ την έκθεσή τους σε αυτήν και την απευαισθητοποίησή τους (Καραμανλή, 2022).

2.2 Ο ρόλος της καλλιτεχνικής δραστηριότητας για τη βελτίωση της κινητικής, συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής κατάστασης των παιδιά με ΔΑΦ

Αντικείμενο μελέτης στην παρούσα ερευνητική εργασία για τη βελτίωση της κινητικής, συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με ΔΑΦ αποτέλεσαν το θεατρικό παιχνίδι, η μουσική, τα εικαστικά και ο χορός.

2.2.1 Θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι ως εναλλακτική θεραπευτική μέθοδος από τη μελέτη των υπό εξέταση ερευνητικών άρθρων διαφαίνεται ότι συμβάλλει στη βελτίωση των κοινωνικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων συνεργασίας (Μπέλλα, 2019˙ Μπέλλα & Ευαγγελινού, 2018˙ Corbett et al., 2018˙ Μουστάκα, 2016˙ Στράτου, 2016˙ D’ Amico et al., 2015˙ Συριοπούλου-Δελλή & Συριοπούλου, 2015˙ Wheater, 2013˙ Gunther et al., 2010), στην ανάληψη πρωτοβουλιών (Μπέλλα, 2019), στη συγκέντρωση της προσοχής (Μπέλλα κ.ά., 2019˙ Μπέλλα & Ευαγγελινού, 2018˙ Στράτου, 2016), στη μείωση της υπερκινητικότητας, και της επαναληψιμότητας (Μπέλλα & Ευαγγελινού, 2018˙ Μπέλλα κ.ά., 2019˙ Στράτου, 2016), στη βελτίωση δεξιοτήτων έκφρασης, σαφήνειας και ακρίβειας με εμφανή την ενισχυτική λειτουργία ενός διαφοροποιημένου παρεμβατικού προγράμματος βασισμένου στην αρχή της εξατομίκευσης (Ηλιοπούλου, 2015). Επιπροσθέτως, ουσιαστική είναι η συνεισφορά του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση του λόγου, της άρθρωσης, της

έντασης και του χρωματισμού της φωνής (Moghaddam et al. 2019) καθώς και της αυθόρμητης έκφρασης συναισθημάτων και σκέψεων (Moghaddam et al. 2019˙ Δροσίνη & Λύρη, 2013). Παρατηρήθηκε επίσης, μείωση του άγχους (Μπέλλα & Ευαγγελινού, 2018), των στερεοτυπικών και δυσλειτουργικών συμπεριφορών των παιδιών με ΔΑΦ (Μαρινοπούλου, 2020˙ Μπέλλα, 2019˙ Μπέλλα & Ευαγγελινού, 2018), ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους (Καρνέζη, Tierney, 2013), βελτίωση της υπακοής και της ενσυναίσθησης (Μπέλλα & Ευαγγελινού, 2018) καθώς και περιορισμός των καθημερινών τους προβλημάτων (Στράτου, 2016). Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι η ενθάρρυνση και υποστήριξη των παιδιών με ΔΑΦ από παιδιά τυπικής ανάπτυξης ενίσχυσε το ενδιαφέρον των πρώτων για κοινωνικά ερεθίσματα (Corbett et al., 2018), ενώ σε άλλη ερευνητική μελέτη (Μπέλλα & Ευαγγελινού, 2018) θεωρήθηκε απαραίτητη περαιτέρω διερεύνηση της ικανότητας του δασκάλου να διδάσκει θεατρικό παιχνίδι και να προωθεί την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε ολοκληρωμένα σχολικά περιβάλλοντα.

2.2.2 Μουσική

Η μουσική ως εναλλακτική θεραπευτική μέθοδος διαπιστώθηκε ότι συμβάλλει στη βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ, στη συναισθηματική τους αυτορρύθμιση (Λυγεράκη, 2018˙ Χειράκη, 2008), στην καλλιέργεια της φαντασίας (Φραγκούλη, 2013), στην καλύτερη έκφραση συναισθημάτων (χαρά, ενθουσιασμός, θυμός) και σκέψεων (Τσακιρίδου, 2020˙ Φραγκούλη, 2013), καθώς και στην έκφραση επιθυμιών και στην ανάληψη πρωτοβουλιών (Τσακιρίδου, 2020). Διαπιστώθηκε επίσης, ο καθοριστικός ρόλος της στη βελτίωση της βλεμματικής επαφής, της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, στη διεύρυνση της επικοινωνίας και των στιγμών με νόημα (Τσακιρίδου, 2020), στην καλλιέργεια της συμμετοχικότητας και της αλληλεπίδρασης (Γεροφώτη, 2013) καθώς και της αυθόρμητης ομιλίας (Τσακιρίδου, 2020). Θετικός εμφανίστηκε ο ρόλος της στον έλεγχο των κινήσεων και στην αίσθηση του ρυθμού (Χειλιουδάκη & Καλατζόγλου, 2013) με τις στερεοτυπικές κινήσεις να αποκτούν νόημα και να γίνονται δημιουργικές και κοινωνικά αποδεκτές την ίδια στιγμή που το παιδί δείχνει ότι αποκτά καλύτερη αίσθηση του *εαυτού* (Τσακιρίδου, 2020).

2.2.3 Εικαστικά

Η μελέτη των υπό εξέταση ερευνητικών άρθρων κατέδειξε θετική επίδραση των εικαστικών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην αύξηση της δημιουργικότητας και των νοητικών αναπαραστάσεων (Τσακνάκη, 2017). Παρατηρήθηκε επίσης, ότι προσφέρουν γαλήνη και ηρεμία (Μαντζίκος, 2017), βοηθούν στην αποτύπωση συναισθημάτων, στη συγκέντρωση και στη διάπλαση της φαντασίας (Μαντζίκος, 2017). Ωστόσο, τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων είναι ουσιαστικότερα, όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε

συνεργατικά οργανωμένα προγράμματα είτε στον χώρο του σχολείου είτε στην κοινότητα, ενώ ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του εικαστικού (Τσακνάκη, 2017)

2.2.4 Χορός

Ο χορός διαπιστώθηκε ότι συμβάλλει στην αντιμετώπιση συμπεριφορικών και επικοινωνιακών ελλειμμάτων, στην ανάπτυξη της κιναισθητικής οξύτητας, στη βελτίωση του συντονισμού και του τόνου των μυών καθώς και στον έλεγχο των σωματικών κινήσεων. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε η συνεισφορά του στη μείωση της αυτοαπομόνωσης και στην ενίσχυση της ψυχολογίας, στην αντιμετώπιση του θυμού και της απογοήτευσης καθώς και στην προσωπική ανάπτυξη, υγεία και ευεξία των παιδιών με ΔΑΦ (Μαντζίκος, 2017). Σε κάθε περίπτωση, παρατηρήθηκε ότι τα αποτελέσματα μιας εναλλακτικής θεραπευτικής παρέμβασης χοροθεραπείας είναι θετικά, όταν γίνονται εντός του κατάλληλου πλαισίου, ενώ ιδιαίτερα βοηθητική κρίνεται η συνδρομή του χοροθεραπευτή (Μαντζίκος, 2017).

4. Συμπεράσματα-συζήτηση-προτάσεις

4.1 Συμπεράσματα-συζήτηση

Κατά τον Simpson (2001) ο αυτισμός είναι μια «ματαιωτική» παιδική διαταραχή με δυσμενείς μέχρι πρόσφατα προγνώσεις και με τα προβλήματα, που αφορούν στην καθημερινότητα των παιδιών με ΔΑΦ, να επιμένουν και στην ενήλικη ζωή με αποτέλεσμα την ανάγκη για συνεχή και εντατική υποστήριξη. Παρόλο όμως που η πρόγνωση για τα παιδιά με ΔΑΦ δεν μοιάζει ευνοϊκή, η πρώιμη διάγνωση και η εντατική συμπεριφορική εκπαίδευση παρέχουν τη δυνατότητα, σε ορισμένα παιδιά με ΔΑΦ, απόκτησης επικοινωνιακών, γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα την επιτυχή ένταξή τους τόσο στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η συμμετοχή των ατόμων με ΔΑΦ σε ένα οργανωμένο σύστημα ευέλικτων υπηρεσιών προσαρμοσμένων στις προσωπικές ανάγκες του κάθε παιδιού, οι οποίες διαρκώς αλλάζουν. Η αθλητική δραστηριότητα, το παιχνίδι κάθε μορφής, η άσκηση επιδρούν θετικά στα άτομα με ΔΑΦ. Περιορίζουν την επιθετικότητα, βελτιώνουν τα αρνητικά συναισθήματα (θυμός, άγχος, απομόνωση), την κινητική αδεξιότητα και τις δυσκολίες γλωσσικής επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, βελτιώνεται η φυσική κατάσταση, η υγεία και η ευεξία τους καθώς και η ποιότητα ζωής τους. Εξάλλου, οι ασκήσεις χαλάρωσης μέσα από τη γιόγκα ή το παιχνίδι ρόλων περιορίζουν τις εκρήξεις θυμού, το άγχος και τον παρορμητισμό. Βέβαια, η συμβολή και ο ρόλος της αθλητικής και φυσικής δραστηριότητας στις ΔΑΦ δεν έχει ακόμη διευκρινιστεί σε βάθος και σε όλες τις πτυχές. Για τον λόγο αυτόν κρίνεται απαραίτητη μια ενδελεχέστερη έρευνα.

Η δραματική αύξηση του αυτισμού απαιτεί την αξιοποίηση και περαιτέρω διερεύνηση και εφαρμογή θεραπευτικών μεθόδων που συνδέονται με τον ευεργετικό χαρακτήρα των τεχνών. Η μουσικοθεραπεία, η χοροθεραπεία, η δραματοθεραπεία καθώς και η Art Therapy συμβάλλουν στη βελτίωση των συναισθημάτων, της αυτοαντίληψης και των κοινωνικών σχέσεων στα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Ιδιαίτερα ενθαρρυντικός είναι ο ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού για τα παιδιά με σύνδρομο Άσπεργκερ. Επιπροσθέτως, οι διάφορες μορφές τέχνης ευνοούν την ανάπτυξη της φαντασίας, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τον αυθορμητισμό και τη συνεργασία.

Οι μέχρι τώρα μελέτες έχουν εστιάσει κυρίως στην αντιμετώπιση των αρνητικών μορφών συμπεριφοράς και των στερεοτυπιών. Υπάρχουν, όμως, πολλοί ακόμη τομείς και πτυχές της αυτιστικής διαταραχής, όπως το είδος, το χρονικό πλαίσιο, η συχνότητα της δραστηριότητας, η κατάρτιση του παιδαγωγού, που η συμβολή τους δεν έχει ακόμη διερευνηθεί σε βάθος και μια περαιτέρω έρευνα κρίνεται απαραίτητη.

4.2 Προτάσεις

Η ραγδαία αύξηση των ποσοστών του αυτισμού καθιστά επιτακτική την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης όλων των πιθανών πτυχών του συνδρόμου. Ευρύ πεδίο επιστημονικής έρευνας ανοίγεται προς την κατεύθυνση του είδους, του χρονικού πλαισίου, της συχνότητας της δραστηριότητας και της κατάρτισης του παιδαγωγού.

Για τη βελτίωση των συμπτωμάτων του συνδρόμου τα άτομα με ΔΦΑ θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε ένα κατάλληλα οργανωμένο σύστημα παροχής υπηρεσιών ευέλικτο και προσαρμοσμένο στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες τους.

Στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας η παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού σε ζητήματα Ειδικής Αγωγής κρίνεται απαραίτητη. Έχουν γίνει, βέβαια, τα τελευταία χρόνια βήματα προς αυτή την κατεύθυνση˙ χρειάζονται όμως πολύ περισσότερα. Σημαντικό είναι, επίσης, η δημιουργία των τάξεων συνεκπαίδευσης να γίνεται στην αρχή κάθε σχολικού έτους.

Πολύ σημαντική όμως είναι και η στήριξη των οικογενειών των παιδιών με ΔΦΑ. Απαιτείται η ανάπτυξη ουσιαστικών δράσεων που θα βοηθήσουν τους γονείς να ανακαλύψουν νέους δημιουργικούς τρόπους προκειμένου να επικοινωνήσουν με τα παιδιά τους.

Είναι αναγκαίο, επίσης, τα παιδιά με ΔΑΦ να έχουν πρόσβαση σε όλα τα πολιτιστικά αγαθά (π.χ. μουσειακοί χώροι). Δυστυχώς, όμως, οι δυνατότητες πρόσβασης σε δημόσιους χώρους και μουσεία είναι περιορισμένες. Προς την κατεύθυνση αυτή κρίνεται απαραίτητη η σύνδεση των μουσείων με τοπικούς φορείς και σχολεία καθώς και η παρουσία καταρτισμένων μουσειοπαιδαγωγών. Η ραγδαία αύξηση των ποσοστών

των παιδιών με ΔΦΑ δεν μας επιτρέπει να εφησυχάζουμε. Η βελτίωση της συνολικής λειτουργικότητάς τους είναι υποχρέωση όλων μας.

Όμως, η ενασχόληση με παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού προϋποθέτει πέρα από τις εξειδικευμένες γνώσεις, αγάπη, ειλικρινές ενδιαφέρον, υπομονή και επιμονή. Ένα μικρό βήμα καθημερινά είναι ένα μεγάλο άλμα προς τη ζωή.

Βιβλιογραφία

Αντωνακάκης, Δ. (2001). *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές.* επιμ. Τζουριάδου, Μ. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Αξαρλή, Γ. (2009). *Η επίδραση της άσκησης και της εκπαιδευτικής - θεραπευτικής ιππασίας στη συμπεριφορά παιδιών με αυτισμό*. Μεταπτυχιακό. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού.

Αυγητίδου, Σ., (2001). *Το παιχνίδι - Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις.* Εκδόσεις: ΤΥΠΩΘΗΤΩ/ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Allison, D. B., Basile, V. C. & MacDonald, R. B. (1991). Brief report: Comparative effects of antecedent exercise and Lorazepam on the aggressive behavior of an autistic man. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 21,* 89-94.

Γαλιώτου, Α. (2016). *Οι ευεργετικές επιδράσεις της θεραπευτικής ιππασίας σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος*. Μεταπτυχιακό. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Γεροφώτη, Κ. (2013). Η επίδραση ενός προγράμματος Μουσικής και Κίνησης στην κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης για παιδιά με αυτισμό. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού.*

Γκατζόγια, Δ. (2018). *Φυσική δραστηριότητα και πιθανές κινητικές δυσκολίες: Η επίδρασή τους στην κοινωνική συμπεριφορά και αυτοεκτίμηση ατόμων με αυτισμό.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Γκατζόγια Δ., Ζάραγκας Χ., Κούτρας Β. & Κουτσούκη Δ. (2018). Η συμβολή του παιχνιδιού και της φυσικής δραστηριότητας στην κοινωνική ανάπτυξη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 7*(1), 100- 108.

Γκογκάκη, Μ. & Στεργίου, Α. (2019). Αποτελέσματα 10χρονης εφαρμογής προγράμματος Θεραπευτικής Ιππασίας σε ενήλικα άτομα με ΔΑΦ: Οικοτροφείο Στέγη Αυτιστικών Ατόμων «Ελένη Γύρα». *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού*. Αθήνα.

Γκοτζαμάνης, Κ. (2015). *Διαγνωστικά κριτήρια από DSM-5TM*. Εκδόσεις: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.

Corbett, B., et al. (2016). Improvement in social competence using a randomized trial of a theatre intervention for children with autism spectrum disorder *Journal of Autism and Developmental Disorders 46*, 658-672.

D' Amico, M., Lalonde, C. & Snow, S. (2015). Evaluating the efficacy of drama therapy in teaching social skills to children with Autism Spectrum Disorders. *Drama Therapy Review, 1*(1):21-39.

Δροσίνου-Κορέα Μ., κ.ά. (2013). Η ανάδειξη των κοινωνικών και ψυχοκινητικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο θεατρικό εργαστήριο: Η περίπτωση μαθητή με αυτισμό στο Γυμνάσιο. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη.

Erfer, T. (1995). Αντιμετώπιση παιδιών με αυτισμό σε δημόσιο σχολικό σύστημα. Στο F. Levy (Ed.*), Χορός και άλλες εκφραστικές θεραπείες. Όταν οι λέξεις δεν είναι αρκετές* (σ. 191-211). Λονδίνο: Routledge.

Φραγκούλη, Α. (2013). Σημαντικές στιγμές στη μουσικοθεραπεία με παιδιά με αυτισμό. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη.

Frith, U. (1994). *Αυτισμός: Εξηγώντας το Αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gunther, J., et al. (2010). *Brief Report: Theatre as Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder*. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10803-010-1064-1.pdf

Heward, W. L., (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος. Επιστ. Επιμ: Δαβάζογλου. Α., Κόκκινος. Κ., μτφ: Λυμπεροπούλου. Χ.

Janata, P., Tomic, S. T. & Rakowski, K. (2007). Characterization of music-evoked autobiographical memories. *Memory, 15*(8), 845-860.

Ηλιοπούλου, Μ. (2015). *Διδασκαλία διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό*. Μεταπτυχιακό. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ιγνατίδου, Σ. (2011). *Η επίδραση διαφορετικών προγραμμάτων άσκησης στη στερεοτυπική συμπεριφορά*. Μεταπτυχιακό. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και Παν/μίου Θεσσαλίας.

Κακλαμανάκη, Τ., Ευαγγελάκη, Δ. & Κακλαμανάκη, Ε. (2019). Τι ρούχα να φορέσω σήμερα; Πώς θα διαλέξω ρούχα ανάλογα με τον καιρό; Το παιχνίδι ως διδακτικό εργαλείο σε μαθητές με αυτισμό. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού*. Αθήνα.

Κακλαμανάκη, Ε. & Τζαμπαζάκη Ζ. (2019*).* Διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης, με την επίδραση δυο μεθόδων καθοδήγησης. Εκπαίδευση δεξιοτήτων - Ενταξιακή εκπαίδευση. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού*. Αθήνα.

Καραμανλή, Μ. (2022). *Αυτισμός και Φυσική Αγωγή, Νέες Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις.* Μεταπτυχιακό. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Καρνέζη, Χ. & Tierney, K. (2013). Εισαγωγή στο Γνωσιακό Συμπεριφορικό Δράμα. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη.

Kugler, P. N., Kelso, J. S. & Turvey, M. T. (1982). On the control and coordination of naturally developing systems. *The development of movement control and coordination, 5*, 1-78.

Κωνσταντινόπουλος, Σ., (2007). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού.* Εκδόσεις: Αφοί Κυριακίδη.

Λυγεράκη, Α., Χαριτάκη, Γ. & Αντωνίου, Α. Σ. (2019). Η επίδραση της Μουσικοθεραπείας στην ανάπτυξη κοινωνικών- επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευση, Τ.1,* 598.

Μαντζίκος, Κ. (2017). *Αυτισμός, ΔΕΠΥ και Χοροθεραπεία*. https://ekpaideytikos.gr/2017/06/25/aftismos-depy-kai-xorotherapeia-tou-konstantinou-mantzikou-2/

Μαρινοπούλου, Ό. (2020). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο προώθησης και κατανόησης των συναισθημάτων. Μελέτη περίπτωσης σε έναν νεαρό ενήλικο ηθοποιό με σύνδρομο Άσπεργκερ*. Μεταπτυχιακό. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας - Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών - Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Martin, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with autism*. Jessica Kingsley Publishers.

Ματσαγγούρας, Η. Γ., (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β΄. Στρατηγικές Διδασκαλίας.* Αθήνα: Gutenberg.

McAfee, J. (2002). *Navigating the social world.* Arlington: TX: Future Horizons.

Moghaddam, K., Ravarian, A., Saied, F. & Ali Gorji, E. (2019). Η σημασία της Θεατρικής Θεραπείας (Ψυχόδραμα) στη Θεραπεία Παιδιών και Εφήβων με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού. *Shefaye Khatam 7*(2): 107-115.

Μουστάκα, Κ. (2016). *Η συμβολή ενός προγράμματος με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών χαμηλής λειτουργικότητας που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα*. Μεταπτυχιακό. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Μπέλλα, Μ. (2019). *Η διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο μάθημα της προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. Διδακτορικό. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού Σερρών.

Μπέλλα, Μ. & Ευαγγελινού, Χ. (2018). Το θεατρικό παιχνίδι προωθεί την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αυτισμό; Μια συστηματική ανασκόπηση των μεθόδων και των μέτρων που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία. *Προσχολική και σχολική Εκπαίδευση, 6*(2).

Μπέλλα, Μ., Ευαγγελινού, Χ., Κοΐδου, Ε., Τσιγκίλης, Ν. (2019). Οι επιπτώσεις ενός προγράμματος θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για

μικρά παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. International *Journal of Special Education 33,*(4), 828-845.

Πρωτοπαπαδάκη, Μ., Κανελλέας, Π. & Σπανού Α. (2019). Πρώιμη παρέμβαση παιδιών με Δ.Α.Φ. στο αγρόκτημα: Πρώιμη ανίχνευση - Πρώιμη παρέμβαση. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού*. Αθήνα.

Rose, D. (1998). *Κινητική Μάθηση και Κινητικός Έλεγχος-Μια πολυδιάστατη Προσέγγιση* (Επιμ. Ε. Κιουμουρτζόγλου). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Schiller, F. (1954). *Letters on the Aesthetic Education of man*. Yale University press. New Haven.

Schmidt, R. A. & Weisberg, C. (2009). *Κινητική μάθηση και Απόδοση-Μια Εφαρμοσμένη προσέγγιση* (Επιμ. Μ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Αθλότυπο

Shi, Z. M., Lin, G. H. & Xie, Q. (2016). Effects of music therapy on mood, language, behavior and social skills in children with autism: A-meta analysis. *Chines Nursing Research, 3,* 137-141.

Simpson, R. L. (2001). ABA and students with autism spectrum disorders: Issues and considerations for effective practice. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*, 68-71.

Spencer, H. (1873). *Psychological principles*. New York: Appleton.

Σπυρόπουλος, Γ. (2007). «Οι θεραπευτικές δυνατότητες της αρχαιοελληνικής τέχνης». Στο Α. Λιοδάκης, Μ. Τζανάκης & Β. Τσούρτου (Επιμ.), *Τέχνη και Ψυχιατρική* (σ. 185-190). Με αφορμή το 1ο Συνέδριο, Αθήνα-Χανιά: Ινστιτούτο Έρευνας και Εφαρμογής Προγραμμάτων Ψυχικής Υγείας «Επέκεινα».

Σταύρου, Κ. (2016). *Μελέτης Περίπτωσης: "Η επίδραση της ψυχοκινητικής αγωγής στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά παιδιού στο φάσμα του αυτισμού"* Μεταπτυχιακό. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών.

Στράτου, Ε. (2016). *Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Συριοπούλου-Δελλή, Κ. & Σιδηροπούλου, Α. (2015). Το θεατρικό παιχνίδι στην προσέγγιση των διαθεμάτων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. *Νέα Παιδεία, Τ.154,* σ.31-44.

Τεχλικίδου, Ε., Ορφανίδου Ν., Χρηστίδου Φ. & Κρόκου Ζ.(2011). *Εφαρμογή εξατομικευμένου Προγράμματος Φυσικής Αγωγής-Μελέτη Περίπτωσης*. 5η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Ν. Φθιώτιδας.

Τσακίρη, Μ. (2019). Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και Yoga. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού*. Αθήνα.

Τσακιρίδου, Β. (2020). *Η εμπλοκή ατόμου με αυτισμό στη διαδικασία μουσικοθεραπείας: μελέτη περίπτωσης: χρήση κλίμακας μουσικής εμπλοκής (Music Engagement Scale) ως εργαλείο αξιολόγησης.* Μεταπτυχιακό. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Τσακνάκη, Ε. (2017). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των εικαστικών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.* Μεταπτυχιακό. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Wheater, C. (2013). Theatre Therapy for Children with Autism. *Education Masters*. Paper 265.

White, S. W., Keonig, K. & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(10), 1858-1868.

Χαρέλη, Χ. (2018). *Η γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού στο φάσμα του αυτισμού και η ενίσχυσή της μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες παιχνιδιού*. Μεταπτυχιακό. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Χειλιουδάκη, Ε. & Καλατζόγλου, Χ. (2013). Αυτισμός και μουσική: ανάπτυξη εξωμουσικών δεξιοτήτων μέσω μουσικών δραστηριοτήτων. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη.

Χειμαριώτης, Δ. (2013). Ο μαγικός κόσμος της τέχνης σύμμαχος στη θεραπεία του αυτισμού. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη.

Χειράκη, Θ. (2008). *Η επίδραση της δημιουργικής μουσικο-θεραπείας (Nordoff-Robbins) στις δεξιότητες επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό ηλικίας 4-12 ετών.* Μεταπτυχιακό. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας - Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Σπουδών και Τεχνών - Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.

Ζάραγκας, Χ. (2020). Κινητική Ανάπτυξη, Γραφοκινητική Δεξιότητα και Ανίχνευση δυσκολιών Κινητικής Απόδοσης. Στο Δ. Σαρρής (Επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες-Αναπτυξιακές Διαταραχές* (σ. 179-224). Αθήνα: Πεδίο

Η αξιοποίηση των κοινωνικών ιστοριών για την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Μια μελέτη περίπτωσης

Χρυσή Παπαδομιχελάκη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μαρία Κυπριωτάκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
mkypriotaki@uoc.gr

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας ποιοτικής μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων μίας μητέρας παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε σχέση με τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών στην εκπαίδευση του παιδιού της και την επίδραση που είχε η αξιοποίηση του εργαλείου αυτού στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του. Η μητέρα του παιδιού με ΔΑΦ συμμετείχε στην έρευνα εθελοντικά. Για τη διεξαγωγή της μελέτης επιλέχθηκε η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης. Πιο αναλυτικά, μέσω τριών ημιδομημένων συνεντεύξεων η μελέτη είχε ως στόχο την ανίχνευση των απόψεων της μητέρας για τη συμβολή των κοινωνικών ιστοριών στην κοινωνική ενδυνάμωση του παιδιού της, τη διερεύνηση της εμπλοκής της μητέρας στη δημιουργία και την εφαρμογή των κοινωνικών ιστοριών και την εξέταση των προτάσεών της για τη βελτίωση των κοινωνικών ιστοριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η μητέρα θεωρεί ότι οι κοινωνικές ιστορίες επέδρασαν θετικά στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού της. Ακόμη, η μητέρα εξέφρασε πως συμμετείχε ενεργά στην εύρεση των θεματικών, καθώς και στην εφαρμογή των κοινωνικών ιστοριών. Επίσης, προτείνει μία γενικότερη χρήση των κοινωνικών ιστοριών στο πλαίσιο όλης της σχολικής τάξης και μία ευρύτερη γνωστοποίησή τους στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από αυτή τη μελέτη περίπτωσης καταδεικνύεται η χρησιμότητα των κοινωνικών ιστοριών για την κοινωνική ενδυνάμωση μαθητών με ΔΑΦ, καθώς και η ανάγκη για ευρύτερη εφαρμογή και εξέταση των αποτελεσμάτων χρήσης των κοινωνικών ιστοριών μέσα στη σχολική τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνικές ιστορίες, παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, μητέρα παιδιού με Διαταραχή αυτιστικού φάσματος, κοινωνικές δεξιότητες

Abstract
The aim of the present qualitative study was to examine perceptions of a mother with a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) in relation to the use of social stories in her child's education and the effect on the empowerment of the child's social skills. The

participant was a mother of a child with ASD and the semi-structured interview was chosen to conduct the study. More specifically, through three semi-structured interviews, the study aimed to explore mother' s perceptions on the contribution of social stories to the social empowerment of her child, to investigate the mother's involvement in the creation and implementation of social stories and examine suggestions for improving social stories. Results showed that the mother believes that social stories have a positive effect on the social development of her child. The mother also expressed that she actively participated in finding the topics, as well as in the application of social stories. She also proposes the use of social stories in the context of the whole classroom and a wider disclosure of them in the school environment. This case study demonstrates the usefulness of social stories for the social empowerment of students with ASD and the need for a wider application and examination of the results of the use of social stories in a classroom.

Keywords: social stories, student with ASD, mother of child with ASD, social skills

0. Εισαγωγή

Διαταραχή αυτιστικού φάσματος και κοινωνικές ιστορίες

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που χαρακτηρίζεται από σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνική επαφή, στην επικοινωνία και από επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και περιορισμένα ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες (American Psychiatric Association, 2013), με αυξημένα ποσοστά επιπολασμού τα τελευταία χρόνια (Maenner et al., 2020). Ειδικότερα, τα άτομα με ΔΑΦ δυσκολεύονται μεταξύ άλλων να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή, ενώ παρουσιάζουν φτωχή λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (American Psychiatric Association, 2013). Οι δυσκολίες αυτές επιδρούν καταλυτικά στις κοινωνικές συναναστροφές τους και ιδιαίτερα στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους τους (McKown, Allen, Russo-Ponsaran & Johnson, 2013). Ωστόσο, η συμβολή της οικογένειας κρίνεται πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Γκονέλα, 2006· Παπαγεωργίου, χ.χ.), καθώς η οικογένεια λαμβάνει πλέον ένα συνεργατικό, ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Κυπριωτάκη & Φραγγογιάννη, 2010· Τσιούρη, 2018).

Μία αποτελεσματική παρέμβαση αποτελούν και οι κοινωνικές ιστορίες (social stories) (Smith, 2016), οι οποίες αναπτύχθηκαν από την Carol Gray το 1991 και βασίζονται στη Θεωρία του Νου (Theory of Mind) (Attwood, 2007). Η εν λόγω θεωρία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τον τρόπο συμπεριφοράς των γύρω του και να προσαρμόζει αντίστοιχα τις δικές του ενέργειες (Κορνηλάκη & Μισαηλίδη, 2010· Wilmshurst, 2021). Οι κοινωνικές ιστορίες

είναι σύντομες γραπτές ιστορίες (Smith, 2016· 2001) που περιγράφουν μία κατάσταση, μία δεξιότητα ή μία έννοια (Gray, 2010· Gray & White, 2003) με έναν *οπτικοποιημένο τρόπο* (Smith, 2001· 2016). Απώτερος σκοπός τους είναι να βοηθήσουν τα άτομα με ΔΑΦ να κατανοήσουν και να συμπεριφερθούν κατάλληλα στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν (Smith, 2016). Διάφορες δεξιότητες που γίνεται η προσπάθεια να καλλιεργηθούν μεταξύ άλλων με τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών είναι: η χρήση φιλοφρονήσεων στη διάρκεια του παιχνιδιού (Dodd, Hupp, Jewell & Krohn, 2007), η ευαισθησία σε περιβαλλοντικά θέματα (Mahasneha, Romanowskia & Dajanib, 2017), η παροχή βοήθειας σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Acar, Tekin-Iftar & Yikmis, 2017), η διαχείριση καταστάσεων και ενδεχομένων απαγωγής (Kurt & Kutlu, 2019), η σεξουαλική εκπαίδευση (Klett & Turan, 2012· Stankova & Trajkovski, 2021), κ.ά. Αντίστοιχα, σε έρευνα των Almutlaq και Martella (2018), τα ευρήματα έδειξαν ότι οι κοινωνικές ιστορίες ήταν εύκολο να κατασκευαστούν, μπορούσαν να διδάξουν πλήθος κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά, καθώς και να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός.

Οι κοινωνικές ιστορίες είναι εξατομικευμένες (Gray, 2010· Gray & Garand, 1993· Smith, 2016) και ακολουθούν μία σειρά από στάδια (Gray, 2010· Gray & White, 2003). Μία κοινωνική ιστορία μπορεί να περιλαμβάνει διαφορετικούς τύπους προτάσεων, που κάποιες από αυτές περιγράφουν, και άλλες καθοδηγούν με ευγενικό και ενθαρρυντικό τρόπο τους αναγνώστες τους (Gray, 2010). Αποτελούν μία παρέμβαση, που χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ λόγω της ευκολίας της χρήσης και της εφαρμογής τους και του χαμηλού οικονομικού κόστους (Camilleri, Maras & Brosnan, 2021· 2022· Reynhout & Carter, 2011). Η ασυνέπεια, όμως, στον τρόπο εφαρμογής τους αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν και μειώνουν την αποτελεσματικότητά τους (Camilleri et al., 2022· 2021). Ωστόσο η χρήση ηλεκτρονικών μέσων και προγραμμάτων δύναται να διασφαλίσει την πιστή εφαρμογή τους (Camilleri et al., 2022· Hanrahan, Smith, Johnson, Constantin & Brosnan, 2020).

Απόψεις γονέων για τις κοινωνικές ιστορίες

Οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν ένα εργαλείο που αξιοποιείται πολύ συχνά από τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ (Camilleri et al., 2022· Green, Pituch, Itchon, Choi, O'Reilly & Sigafoos, 2006). Μάλιστα, κατέχει την πέμπτη θέση στον πίνακα με τα ποσοστά των πιο συχνά χρησιμοποιούμενων παρεμβάσεων από τους γονείς και το ποσοστό χρήσης τους στο παρελθόν σε σχέση με το παρόν έχει διπλασιαστεί (Green et al., 2006).

Σε κάποιες έρευνες οι γονείς αναφέρουν θετικά αποτελέσματα των κοινωνικών ιστοριών (Acar et al., 2017· Karayazi, Evans, & Filer, 2014· Klett & Turan, 2012· Kurt & Kutlu, 2019· Mahasneha, Romanowskia, & Dajanib, 2017), ενώ σε άλλες οι γονείς διαπιστώνουν ότι χρειαζόταν η παρέμβαση μέσω κοινωνικών ιστοριών να έχει

μεγαλύτερη διάρκεια, ώστε να υπάρξει ουσιαστική αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών τους (Dodd et al., 2007· Stankova & Trajkovski, 2021). Ωστόσο στην έρευνα των Dodd και συνεργατών (2007) οι γονείς υποστήριξαν ότι θα ήταν χρήσιμο να εξακολουθήσουν να αξιοποιούν τις κοινωνικές ιστορίες, ακόμη και μετά το πέρας της συμμετοχής τους στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, κατασκευάζοντας νέες κοινωνικές ιστορίες ή αξιοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες.

Στην έρευνα των Sani-Bozkurt και των συνεργατών (2017) σχεδιάστηκαν διαδραστικές κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες δίδασκαν κοινωνικές δεξιότητες σε παιδιά με ΔΑΦ. Αυτές οι ιστορίες υποστηρίζονταν από πολυμεσικά εργαλεία και έδιναν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ξεκινούν, να σταματούν και να συμπληρώνουν την ιστορία. Πραγματοποιήθηκαν τέσσερις φάσεις και με την ανατροφοδότηση των γονέων των συμμετεχόντων, των εκπαιδευτικών, των συνομηλίκων τους και των ερευνητών γίνονταν βελτιώσεις στις κοινωνικές ιστορίες. Στην πρώτη φάση έγινε η ανάλυση που αποτελούνταν από επισκόπηση σχετικών ερευνών (για κοινωνικές ιστορίες και για πολυμεσική μάθηση), διεξαγωγή ανάλυσης αναγκών μέσω παρατήρησης και συνέντευξης (ποια κοινωνική δεξιότητα θα ενδυναμωθεί και ποια ήταν τα διαδραστικά μέσα που θα σχεδιάζονταν) και η καταγραφή των απόψεων των ειδικών. Στη δεύτερη φάση, που επαναλήφθηκε τρεις φορές, έγινε ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των διαδραστικών κοινωνικών ιστοριών. Μέσα από τις παρατηρήσεις, τις προσωπικές σημειώσεις των συμμετεχόντων, το ημερολόγιο των ερευνητών, τα σχόλια των εκπαιδευτικών, τα ερωτηματολόγια, κ.ά. οι επιλογές πλοήγησης προσαρμόστηκαν, έγινε επιλογή διαφορετικού προγράμματος με περισσότερες δυνατότητες αναφορικά με τους χαρακτήρες, τις εκφράσεις του προσώπου, τα χρώματα και τον ήχο και προστέθηκαν επεξηγηματικές πληροφορίες αναφορικά με τα πολυμεσικά εργαλεία. Στην τρίτη φάση ακολούθησε η εφαρμογή και η ανάλυση των ιστοριών κατά την οποία τέσσερις μαθητές με ΔΑΦ εκπαιδεύτηκαν σε φυσικό για αυτούς χώρο με τη χρήση των διαδραστικών κοινωνικών ιστοριών. Στοιχεία συλλέχθηκαν από μαγνητοσκοπήσεις, συνεντεύξεις με γονείς και εκπαιδευτικούς, σημειώσεις πεδίου. Στην τέταρτη και τελική φάση έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές. Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν στα θετικά στοιχεία των κοινωνικών ιστοριών τη δυνατότητα επιλογής και διάδρασης με τη χρήση ψηφιακών μέσων και τη δύναμη των εικόνων που ήταν ελκυστική για τα παιδιά τους (Sani-Bozkurt, Vuran & Akbulu, 2017).

Επίσης, υπάρχουν έρευνες στις οποίες οι γονείς συμμετείχαν (περνώντας από διάφορες φάσεις) στη δημιουργία 75 κοινωνικών ιστοριών που απεικονίζουν διάφορα συναισθήματα (Ghanouni, Jarus, Zwicker, Lucyshyn, Mow & Ledingham, 2019) και έρευνες στις οποίες γονείς εκπαιδεύτηκαν και δημιουργούσαν κοινωνικές ιστορίες για τα παιδιά τους (Acar et al., 2017· Camilleri et al., 2021· 2022). Για παράδειγμα, σε έρευνα των Camilleri και συνεργατών (2021) στην οποία συμμετείχαν 10 εκπαιδευτές και 9

μητέρες διερευνήθηκε πώς τα ψηφιακά μέσα μπορούσαν να επηρεάσουν τη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στις κοινωνικές ιστορίες, καθώς και την ικανότητά τους να υλοποιούν τη συγκεκριμένη παρέμβαση. Αξιολογήθηκε η στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην παρέμβαση αυτήν και στη συνέχεια ασχολήθηκαν με την κατασκευή κοινωνικών ιστοριών μέσω ψηφιακής εφαρμογής. Μετά από αυτό οι αρχικές τους εκτιμήσεις για τις ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες καταγράφηκαν μέσα από ομαδική συνέντευξη, η οποία έγινε ξεχωριστά για τους γονείς και ξεχωριστά για τους εκπαιδευτές. Αφού συνέχισαν να δημιουργούν ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες για δύο ακόμη εβδομάδες κλήθηκαν ξανά να αξιολογήσουν τη στάση και την ικανότητά τους, καθώς και την ικανότητα χρήσης της συγκεκριμένης ψηφιακής εφαρμογής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρξε αλλαγή στη στάση και στην ικανότητα των συμμετεχόντων μετά την εφαρμογή. Μάλιστα οι γονείς εστίασαν στα πλεονεκτήματα των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών και ειδικότερα στην αυτονομία που έδιναν στα παιδιά τους και στο πόσο ελκυστική ήταν για αυτά η χρήση του ψηφιακού εργαλείου.

Η έρευνα των Camilleri και των συνεργατών (2022) είχε ως σκοπό να ανιχνεύσει εάν η χρήση ενός ψηφιακού μέσου (SOFA app) στη δημιουργία κοινωνικών ιστοριών βοηθούσε και βελτίωνε την κατασκευή, μετάδοση και γενικότερα την εφαρμογή τους, καθώς και αν αυτές οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες επηρέαζαν τη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην παρέμβαση. Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από 48 συμμετέχοντες, 34 εκπαιδευτές (ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί, κ.ά.) και 14 γονείς. Οι συμμετέχοντες εφόσον συμπλήρωσαν το αρχικό ερωτηματολόγιο, κλήθηκαν να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες στο φυσικό τους περιβάλλον. Οι ερωτήσεις τόσο στο αρχικό όσο και στο τελικό ερωτηματολόγιο είχαν να κάνουν με την ικανότητα και την αυτοπεποίθηση που αισθάνονταν οι συμμετέχοντες όταν δημιουργούσαν μια κοινωνική ιστορία, με τη στάση τους απέναντι στις κοινωνικές ιστορίες, ενώ στο τελικό ερωτηματολόγιο προστέθηκε και η ικανότητα στην αξιολόγηση της ψηφιακής εφαρμογής Sofa app. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα βελτιώθηκε η ικανότητα των συμμετεχόντων να δημιουργούν κοινωνικές ιστορίες, ακολουθούνταν με συνέπεια τα βήματα συγγραφής μιας κοινωνικής ιστορίας και υπήρξε αλλαγή στη νοοτροπία για τη χρήση της συγκεκριμένης παρέμβασης. Η αλλαγή στην ικανότητα και τη νοοτροπία ιδιαίτερα των γονέων ήταν εξέχουσα.

Οι Acar και συνεργάτες (2017) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών που κατασκευάζονταν και διαβάζονταν από μητέρες (3) παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και την αποτελεσματικότητα βίντεο με μοντελοποίηση που αναπτύσσονταν για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι και οι δυο παρεμβάσεις ήταν αποτελεσματικές, η εκμάθηση δημιουργίας κοινωνικών ιστοριών και ανάπτυξης βίντεο ήταν εύκολη και γρήγορη (ανεξάρτητα με το γνωστικό επίπεδο των μητέρων), ενώ η σπουδαιότητά τους για την καθημερινότητα των ίδιων και των παιδιών

τους ήταν μεγάλη (Acar et al., 2017)˙ επιπρόσθετα, η ενασχόληση με τα παιδιά τους και η εκμάθησή νέων δεξιοτήτων τις γέμιζε χαρά (Acar et al., 2017), διατηρώντας τις αποκτηθείσες δεξιότητες.

Ωστόσο έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές η ανάγκη για διεξαγωγή αντίστοιχων μελετών περίπτωσης (Camilleri et al., 2022) σχετικά με τις κοινωνικές ιστορίες. Επίσης, δεν έχει εντοπιστεί άλλη μελέτη περίπτωσης που με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης να εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων μητέρας παιδιού με ΔΑΦ σε σχέση με την χρήση των κοινωνικών ιστοριών στην εκπαίδευσή του γενικά και στην ενδυνάμωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων ειδικότερα, αλλά και για τον ρόλο που η ίδια διαδραματίζει (π.χ. στην εύρεση των θεματικών).

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων μίας μητέρας ενός παιδιού με ΔΑΦ σε σχέση με τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών στην εκπαίδευση του παιδιού της και την επίδραση που είχε η αξιοποίηση της παρέμβασης αυτής στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, αλλά και την εμπλοκή της σε αυτήν την παρέμβαση.

Ακολούθως τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Ποια ήταν η χρήση και η εφαρμογή των κοινωνικών ιστοριών στην εκπαίδευση του παιδιού με ΔΑΦ και ποια τα οφέλη;
2. Ποιος ήταν ο ρόλος της μητέρας σε αυτήν την διαδικασία-παρέμβαση;

1. Μεθοδολογία της έρευνας

1.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης συμμετείχε η μητέρα μίας 8χρονης με ΔΑΦ. Πρόκειται για μία 43χρονη ελεύθερη επαγγελματία που έχει σπουδάσει λογιστικά. Είναι έγγαμη τα τελευταία 15 χρόνια και η 8χρονη κόρη της, που φοιτά στη Β΄ Δημοτικού (γενικού σχολείου) κατά το σχολικό έτος 2020-2021, είναι το τρίτο της παιδί. Έχει ακόμη δύο μεγαλύτερα κορίτσια ηλικίας 12 και 14 ετών αντίστοιχα. Η διάγνωση του παιδιού με ΔΑΦ πραγματοποιήθηκε στην ηλικία των 4 ετών μετά από την πρώτη εβδομάδα φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο, όπου η εκπαιδευτικός εντόπισε κάποια δυσκολία στη λεπτή κινητικότητα του παιδιού με ΔΑΦ και οι γονείς κλήθηκαν να διερευνήσουν περαιτέρω τι ακριβώς συνέβαινε.

1.2 Μέσα συλλογής δεδομένων και διαδικασία

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2020-2021 σε πόλη της νήσου Κρήτης και η μητέρα συμμετείχε στην έρευνα εθελοντικά, αφού πρώτα διασφαλίστηκε η ανωνυμία της. Για τη διεξαγωγή της μελέτης επιλέχθηκε η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι Cohen, Manion και Morrison (2007, 470) τονίζουν πως η συνέντευξη είναι «μία κοινωνική, διαπροσωπική συνάντηση και όχι απλά και μόνο μία άσκηση

συλλογής δεδομένων». Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (Braun & Clark, 2006) για την επεξεργασία και περιγραφή των δεδομένων που συλλέχθησαν.

Σύμφωνα με το πρωτόκολλο της συνέντευξης στη μητέρα τέθηκαν ερωτήσεις που συνδέονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, έγιναν τρεις συνεντεύξεις με τη μητέρα, μετά από μια πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία μαζί της και μετά από μια συνάντηση, ώστε να καλλιεργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την πρώτη συγγραφέα στο σπίτι της μητέρας και η ανάλυση έλαβε χώρα και από τις δύο ερευνήτριες χωριστά. Οι διαφωνίες που προέκυψαν επιλύθηκαν με αναδρομική επανάληψη της ερώτησης, ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν 6 εβδομάδες (3 συναντήσεις) με διάρκεια 1-1,5 ώρα καθεμία. Η μητέρα είχε δώσει την γραπτή συναίνεσή της για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων, ώστε να είναι ευκολότερη η ολοκληρωμένη καταγραφή των απαντήσεών της. Επιπρόσθετα είχε ενημερωθεί ότι μπορούσε σε οποιοδήποτε στάδιο διεξαγωγής της έρευνας να διακόψει την συμμετοχή της ή και να μην επιτρέψει την δημοσιοποίηση μέρους ή όλων όσων ειπώθηκαν. Τέλος, το όνομα της συμμετέχουσας θα αναφέρεται κωδικοποιημένα (ΖΠ) και σε κανένα σημείο δε θα γίνει αναφορά σε τυχόν ονόματα που πιθανότατα χρησιμοποιήθηκαν στη διάρκεια της συνέντευξης. Επίσης, καθώς γίνεται συχνή χρήση του ονόματος της κόρης με ΔΑΦ της ΖΠ, οι συγγραφείς θα αναφέρονται και σε αυτήν κωδικοποιημένα (ΑΣ).

1.3 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα της έρευνας αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση κατά Braun και Clarke (2006). Ειδικότερα, μελετήθηκε το σύνολο του υλικού, εντοπίστηκαν αποσπάσματα που δίνουν πληροφορίες για τα ερευνητικά ερωτήματα οργανώθηκαν τα δεδομένα, διαμορφώθηκαν σε νοηματικά μοτίβα και πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των πληροφοριών˙ στη συνέχεια εντοπίστηκαν τα κυρίαρχα θέματα ύστερα από επεξεργασία και συγχώνευση των κωδικών (Braun & Clark, 2006).

2. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας ανέδειξε τρία κυρίαρχα θέματα σχετικά με τις αντιλήψεις της μητέρας παιδιού με ΔΑΦ για τις κοινωνικές ιστορίες (ΚΙ) όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Αντιλήψεις μητέρας παιδιού με ΔΑΦ για τις κοινωνικές ιστορίες (Κυρίαρχα θέματα και Κωδικοί)

Κυρίαρχα θέματα	Κωδικοί

Οφέλη με έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες	Σημασία οπτικοποίησης και επιλογής θεματικών Πολλαπλά οφέλη από τη χρήση ΚΙ Ενδυνάμωση κοινωνικών δεξιοτήτων
Ενεργός συμμετοχή στην κατασκευή και αξιοποίηση ΚΙ	Επιλογή με συνεργασία σχολείου οικογένειας Συμμετοχή στην διαμόρφωση και στην εφαρμογή
Βελτίωση χρήσης/προτάσεις	Γνωστοποίηση στους εκπαιδευτικούς και ευρύτερη αξιοποίηση στο μαθητικό πληθυσμό Προσαρμογή σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας

2.1 Κοινωνικές Ιστορίες: οφέλη με έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες

Τα αποτελέσματα της παρούσας ποιοτικής μελέτης έδειξαν ότι αξιοποιήθηκαν στρατηγικές και παρεμβάσεις από τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης στο δημοτικό, ώστε να βοηθηθεί η ΑΣ στην ένταξη και ενσωμάτωσή της στο σχολικό πλαίσιο. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αξιοποίησε σημαντικά τις κοινωνικές ιστορίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.1.1 Σημασία οπτικοποίησης και επιλογής θεματικών

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας το οπτικό κομμάτι διαδραμάτισε έναν πολύ σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού με ΔΑΦ, προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα κανόνες, καταστάσεις και γεγονότα, για αυτό αξιοποιήθηκαν οι κοινωνικές ιστορίες. Καθεμία κοινωνική ιστορία συνοδευόταν και από τις κατάλληλες εικόνες. Στη συνέχεια παραθέτουμε κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

- *…έχουμε εικονογραφημένο και σχεδόν οπτικοακουστικό υλικό σε ό,τι ήθελε η παράλληλη (στήριξη) να μας βοηθήσει…*
- *…το οπτικό υλικό βοηθάει πάρα πολύ, ώστε να θυμούνται, να αποτυπώσουν εικόνες…*
- *…οι ιστοριούλες, οι κοινωνικές ιστορίες αποτυπώνουν το πρόβλημα το θέμα που μας απασχολεί και τον τρόπο για την αντιμετώπισή του…*
- *… το πρόβλημα το οποίο έχει η ΑΣ το πρόβλημα το οποίο έχουμε του δίνουμε χαρακτήρες , ώστε να μπορέσει η ΑΣ να καταλάβει πώς βλέπει ένα τρίτο μάτι το θέμα το πρόβλημα που αντιμετωπίζει και συμβουλευτικές, για να μας δώσουνε το σωστό τρόπο, ώστε να μπορέσουμε να το διαχειριστούμε…*

2.1.2 Πολλαπλά οφέλη από τη χρήση κοινωνικών ιστοριών

Στη συνέχεια η ΖΠ εξηγεί πως οι κοινωνικές ιστορίες ήταν ο κατάλληλος τρόπος, ώστε να βοηθηθεί το παιδί της σε διάφορους τομείς και γενικότερα είχε πολλά θετικά αποτελέσματα στην ΑΣ. Η ΑΣ φαινόταν να δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για αυτές τις

ιστορίες, ενώ παράλληλα τις αξιοποιούσε και για τη διαχείριση καταστάσεων και σε άλλα πρόσωπα πέραν του εαυτού της. Ακολουθούν κάποια αποσπάσματα από αυτά που χαρακτηριστικά αναφέρονται:

- *..τη στήριξαν αρκετά, γιατί … τα ουσιαστικά προβλήματα που αντιμετώπιζε, ήτανε στο κοινωνικό κομμάτι δηλαδή πώς θα πλησιάσει τους συμμαθητές της, πώς θα μπορέσει να 'ρθει σε διάλογο μαζί τους, να παίξει μαζί τους […] να μπορεί να γίνει αποδεκτή και από τα υπόλοιπα παιδιά και να συνυπάρχουν…*
- *…τη βοήθησε πάρα πολύ, γιατί πολλές φορές ίσως να μην δεχόμαστε πράγματα τα οποία απλά μας υπαγορεύουν, να μην μπορούμε να τα κατανοήσουμε…*
- *…έβλεπα ότι μπορούσε να βάλει τον εαυτό της μέσα σε αυτήν την κοινωνική ιστορία, να καταλάβει δηλαδή την κατάσταση από την περιγραφή της κοινωνικής ιστορίας…*
- *…όταν προκύψει κάποιο θέμα, πλέον το θεωρεί ότι ναι η αντιμετώπισή του γίνεται με τον τρόπο τον οποίο παρουσίαζε η ιστορία. Έχει τύχει πολλές φορές δηλαδή σε περιπτώσεις που δει έναν άλλον άνθρωπο γιαγιά, μπαμπά, μαμά να θυμώσουν, να εκνευριστούν, να νιώσουν το συναίσθημα της ιστορίας και η ΑΣ να προτείνει τα βήματα της ιστορίας, ώστε να ηρεμήσει το πρόσωπο αυτό…*

2.1.3 Ενδυνάμωση κοινωνικών δεξιοτήτων

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, το παιδί με ΔΑΦ χρειάστηκε βοήθεια στην προσαρμογή της στο σχολικό περιβάλλον και οι αρχικές δυσκολίες της στις κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο βελτιώθηκαν με την αξιοποίηση των κοινωνικών ιστοριών. Συνεπώς οι κοινωνικές ιστορίες αποτέλεσαν μια σημαντική παρέμβαση για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και κατανόησης καταστάσεων. Παρακάτω αναφέρουμε ενδεικτικά κάποια αποσπάσματα:

- *…το πρώτο διάστημα στο νηπιαγωγείο ήτανε πάρα πολύ απομονωμένη, δεν είχε συναναστροφές με τα άλλα παιδιά, […] δεν ήξερε τον τρόπο να επικοινωνήσει με τα άλλα παιδιά, δεν ήξερε τον τρόπο ούτε να τους ζητήσει να παίξουνε ούτε να τους αρνηθεί να παίξουνε…*
- *…στο Δημοτικό αργότερα […] ήθελε βοήθεια στο να μπορέσουμε να ακολουθούμε κάποιους κανόνες οι οποίοι θα μας επιτρέπουνε το να παίζουμε, να συνυπάρχουμε με τα άλλα τα παιδιά…*
- *…από το θέμα της κοινωνικότητας ναι Δόξα τω Θεώ έχουμε καταφέρει πάρα πάρα πολλά…*
- *..θεωρώ ότι τη βοήθησαν και ότι το κατάλαβε ότι τη βοήθησαν (οι κοινωνικές ιστορίες), οπότε το δεχότανε και ίσως και να το αναζητούσε κάποιες φορές ως λύση στο πώς θα συμπεριφερθεί…*

- *…σε κάθε περίπτωση μέσα από κάθε κοινωνική ιστορία έβλεπε μία ιστορία δική της, οπότε γνώριζε βάσει της ιστορίας και με ποιο τρόπο έπρεπε να το αντιμετωπίσει…*
- *…τη βοηθάει…να το επαναφέρει στην πραγματικότητα την ώρα που θα αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία στη σχέση της με τα άλλα παιδιά…*

2.2 Ενεργός συμμετοχή στην κατασκευή και αξιοποίηση κοινωνικών ιστοριών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η μητέρα παιδιού με ΔΑΦ συμμετείχε ενεργά στην αξιοποίηση των κοινωνικών ιστοριών και συνεργαζόταν στενά με τους εκπαιδευτικούς προς αυτήν την κατεύθυνση.

2.2.1 Επιλογή με συνεργασία σχολείου οικογένειας

Οι θεματικές των κοινωνικών ιστοριών προέκυπταν τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό πλαίσιο. Αντίστοιχα, η ανάγνωση και η εφαρμογή των κοινωνικών ιστοριών γινόταν αρχικά στο σχολείο, αλλά συνεχιζόταν και στο πλαίσιο της οικογένειας, καθώς είχε θετικά αποτελέσματα για την ΑΣ. Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα:

- *…ήμασταν συνέχεια σε επαφή και είχα συνέχεια υλικό από τους εκπαιδευτικούς…*
- *…προέκυπταν κατά τις ώρες τις οποίες βρίσκονταν στο χώρο του σχολείου ή ακόμα και από το σπίτι, πράγματα τα οποία παρατηρούσαμε, μετά από συνεννόηση με τη δασκάλα…*
- *…αρχικά η δασκάλα ήτανε αυτή που συζητούσε πρώτα με την ΑΣ την κοινωνική ιστορία και αργότερα την ξανασυζητούσαμε και εμείς στο σπίτι ή τη θυμόμαστε ανά πάσα στιγμή ξανααντιμετωπίζουμε το συγκεκριμένο πρόβλημα στο οποίο αναφέρεται…*
- *…τα πάντα είναι θέμα συνεργασίας και του εκπαιδευτικού με το παιδί και του εκπαιδευτικού με τους γονείς…*

2.2.2 Συμμετοχή στην διαμόρφωση και στην εφαρμογή

Η ΖΠ παρουσιάζει τα βήματα που ακολουθούνταν για τη συγγραφή μίας κοινωνικής ιστορίας. Μάλιστα, επισημαίνει και τη δυσκολία που υπήρχε στον εντοπισμό των θεματικών κάθε κοινωνικής ιστορίας, δίνοντας έμφαση στην ενεργό συμμετοχή της στην όλη διαδικασία επιλογής των θεματικών. Ενδεικτικά αναφέρει τα ακόλουθα:

- *…πρωτίστως εντοπίζαμε ποιο είναι αυτό το πρόβλημα ή τουλάχιστον προσπαθούσαμε να εντοπίσουμε ποιο είναι αυτό το πρόβλημα, το συζητούσαμε με τη ΑΣ…*

- *…προσπαθούσαμε να μιλήσουμε με τη ΑΣ γιατί πολλές φορές δεν ήθελε να εκφράσει αυτό το οποίο τη στενοχωρεί, τη θυμώνει, την απογοητεύει ή οτιδήποτε…*
- *…υπήρχανε και αρκετά πράγματα τα οποία επισημαίναμε πέρα του συνόλου σε μικρότερες υποομάδες, όπως είναι η οικογένεια ή κάποιοι φίλοι, κάποια συγγενικά πρόσωπα…*
- *…βοηθήσαμε και στο να επισημάνουμε κάποια πράγματα που δεν είχαν γίνει ορατά στο χώρο του σχολείου…*

2.3 Βελτίωση χρήσης/προτάσεις

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η μητέρα του παιδιού με ΔΑΦ προτείνει ενδεχόμενες βελτιώσεις των κοινωνικών ιστοριών και κάνει λόγο για την προσαρμογή και κατάλληλη διαμόρφωσή τους, ώστε να απευθύνονται και σε άτομα μεγαλύτερων ηλικιών. Ακόμη, αναφέρεται στην ευρύτερη γνωστοποίηση και χρήση τους από εκπαιδευτικούς, καθώς και σε μία ευρύτερη αξιοποίησή τους στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και σε ενήλικες.

2.3.1 Γνωστοποίηση στους εκπαιδευτικούς και ευρύτερη αξιοποίηση στο μαθητικό πληθυσμό

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η μητέρα θεωρεί σημαντική την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές ιστορίες, ώστε να τις αξιοποιήσουν ως παρέμβαση για παιδιά με ΔΑΦ, αλλά και για παιδιά με άλλες δυσκολίες ή μη. Παρακάτω αναφέρουμε ενδεικτικά κάποια αποσπάσματα:

- …από τη στιγμή που λειτουργεί σε ένα ή και παραπάνω παιδιά σίγουρα μπορεί να λειτουργήσει σε ακόμα περισσότερα…
- …θα μπορούσαν να γίνουν πιο ευρέως γνωστές δηλαδή πιθανότατα να υπάρχουνε κάποιοι εκπαιδευτικοί που να μην γνωρίζουνε, να μην έχουν χρησιμοποιήσει..
- …θα μπορούσε να βοηθήσει και άλλα παιδιά […] γενικότερα τα παιδιά
- …ο κάθε εκπαιδευτικός το προσαρμόζει στις ανάγκες του κάθε παιδιού…
- …ένα παιδί δέχεται πολύ πιο εύκολα μια ιστοριούλα την οποία θα ακούσει και θα καταλάβει, παρά ένα δάκτυλο να κουνάει από πάνω του και να του υπαγορεύει κάτι…

2.3.2 Προσαρμογή σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η μητέρα του παιδιού με ΔΑΦ εγείρει κάποια ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή κοινωνικών ιστοριών σε άτομα με ΔΑΦ μεγαλύτερης ηλικίας και επισημαίνει ότι με κατάλληλες αλλαγές-βελτιώσεις θα μπορούσαν να

αξιοποιηθούν και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

- *…δεν ξέρω μεγαλώνοντας εάν της φανεί λίγο πιο παιδικό, εάν της φανεί ότι ο τρόπος αυτός πλέον δεν με βοηθά… μελλοντικά λόγω ηλικίας αν θα μπορούσαμε να αλλάξουμε κάτι στη μορφή των ιστοριών, ώστε να μπορέσουν να την ακολουθήσουν και τα επόμενα χρόνια…*
- *…Δεν ξέρω πώς θα μπορούσαν να βελτιωθούν…*
- *…οι ίδιοι οι ενήλικες […] να βλέπουμε τα πράγματα πιο καθαρά, να μας βοηθάει να καταλάβουμε πράγματα…*

3. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις μίας μητέρας παιδιού με ΔΑΦ σε σχέση με τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών στην εκπαίδευση του παιδιού της. Ειδικότερα, όσον αφορά τις κοινωνικές ιστορίες ανιχνεύθηκε η συμβολή τους στην ενδυνάμωση του παιδιού αναφορικά με τις κοινωνικές συναναστροφές του, ο τρόπος συμμετοχής της μητέρας στην εφαρμογή των κοινωνικών ιστοριών και ενδεχόμενες προτάσεις της μητέρας για ευρύτερη αξιοποίηση των κοινωνικών ιστοριών.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η επίδραση που είχαν οι κοινωνικές ιστορίες στο παιδί με ΔΑΦ ήταν θετική και αποκόμισε από τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών σημαντικά οφέλη. Ειδικότερα, βοήθησαν το παιδί με ΔΑΦ να αντιληφθεί καταστάσεις, θέματα, συναισθήματα και το καθοδήγησαν-καθοδηγούν στον τρόπο αντιμετώπισης διαφόρων προβλημάτων. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι κοινωνικές ιστορίες έχουν πολλαπλά οφέλη: βοηθούν τα παιδιά με ΔΑΦ να αντιληφθούν καταστάσεις και να προσφέρουν τη βοήθειά τους (Acar et al., 2017), να κάνουν μία φιλοφρόνηση (Almutlaq & Martella, 2018) ή να ευαισθητοποιηθούν σε περιβαλλοντικά θέματα (Mahasneha et al., 2017) Επιπρόσθετα, εφόσον η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπιζε το παιδί με ΔΑΦ αφορούσε τις κοινωνικές συναναστροφές, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, την κατανόηση ιδιαίτερων καταστάσεων, συμπεριφορών, κλπ. οι κοινωνικές ιστορίες φάνηκε ότι συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Almutlaq & Martella, 2018· Rodriguez, Pastor-Cerezuela, Tijeras-Iborra, & Fernandez-Andres, 2019· Sani-Bozkurt et al., 2017) σύμφωνα με τα οποία οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να βελτιώσουν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ. Η παρούσα έρευνα ανέδειξε την μεγάλη χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών, ωστόσο ίσως αυτό οφείλεται και στις σημαντικές προσπάθειες του οικογενειακού πλαισίου, τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, αλλά και στη συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα (εργοθεραπευτή, λογοθεραπευτή, ψυχολόγο).

Επιπλέον, η μητέρα κάνει αναφορά στις κοινωνικές ιστορίες και εξηγεί τον τρόπο εύρεσης των θεματικών τους, την εφαρμογή τους, τα χαρακτηριστικά τους και τον τρόπο λειτουργίας τους, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, προκειμένου να υπάρχει μια συνέχεια στην όλη προσπάθεια. Σε όλη αυτή τη διαδικασία η μητέρα δεν ήταν απλή παρατηρήτρια, αλλά είχε ενεργητικό ρόλο. Συμμετείχε στην εύρεση των θεματικών μετά από συζητήσεις με το παιδί με ΔΑΦ (σύμφωνα με τα βήματα κατασκευής μίας κοινωνικής ιστορίας) και φρόντιζε να υπενθυμίζει όποτε χρειαζόταν τις ιστορίες στο παιδί της. Τα ευρήματα αυτά εστιάζουν στην ενεργό εμπλοκή της μητέρας στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την πρόοδο του παιδιού της και στην ουσιαστική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα σχετικά με τη μητρική εμπλοκή στην εφαρμογή ιστοριών συμφωνούν με τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Acar et al., 2017· Dodd, et al., 2007· Sani-Bozkurt et al., 2017) που δείχνουν σημαντικά οφέλη αυτής της εμπλοκής και για τα παιδιά και για τους γονείς.

Ακόμα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι κοινωνικές ιστορίες είχαν θετικά αποτελέσματα στο παιδί με ΔΑΦ, αλλά θα μπορούσαν να βοηθήσουν και άλλα παιδιά ή και ενήλικες. Για τον λόγο αυτό προτείνει τη διάδοση της χρήσης των κοινωνικών ιστοριών και του τρόπου εφαρμογής τους στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να μπορέσει να κάνει χρήση τους. Επίσης, προτείνει τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών γενικότερα σε όλο το μαθητικό πληθυσμό και όχι μονάχα σε παιδιά με ΔΑΦ. Μάλιστα, τονίζει πως ειδικότερα σε μικρότερες ηλικίες που οι μαθητές ξεκινούν τη φοίτησή τους στο σχολείο, οι κοινωνικές ιστορίες θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να αναγνωρίσουν και να ανταποκριθούν σε νέες καταστάσεις. Η παρούσα λοιπόν μελέτη επεκτείνει τα ευρήματα άλλων ερευνών, καθώς ανέδειξε στοιχεία τα οποία δεν είχαν συμπεριληφθεί σε προγενέστερες έρευνες όπως τις προτάσεις της μητέρας παιδιού με ΔΑΦ για βελτίωση στη χρήση των κοινωνικών ιστοριών.

Βέβαια, τα ευρήματα αυτά προέρχονται από μία μόνο μητέρα παιδιού με ΔΑΦ και ως εκ τούτου δεν μπορούν να γενικευτούν. Περαιτέρω, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις του πατέρα και των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών σχετικά με την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ. Παράλληλα, οι γονείς θα μπορούσαν να εμπλακούν και οι ίδιοι στη δημιουργία ιστοριών και μάλιστα με ψηφιακή μορφή, όπως πραγματοποιήθηκε και σε άλλες έρευνες (Camilleri et al., 2021· 2022) και οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν για τα σχετικά λογισμικά που μπορούν να τους φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να υλοποιηθούν έρευνες με μεγαλύτερο πληθυσμό, οι οποίες θα εστιάζουν στη χρήση των κοινωνικών ιστοριών για την εκμάθηση δεξιοτήτων και συμπεριφορών και οι οποίες δε θα απευθύνονται μονάχα σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ ή κάποια άλλη δυσκολία, αλλά θα απευθύνονται στο σύνολο της σχολικής τάξης. Επίσης,

θα ήταν ενδιαφέρουσα η διαμόρφωση και η χρήση κοινωνικών ιστοριών που θα απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες και η εξέταση των αποτελεσμάτων τους.

Βιβλιογραφία

Acar, C., Tekin-Iftar, E. & Yikmis, A. (2017). Effects of mother delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with Autism Spectrum Disorders. *The Journal of Special Education*, *50*(4), 215-226. https://doi.org/10.1177/0022466916649164

Almutlaq, H. & Martella, R. C. (2018). Teaching elementary aged students with autism spectrum disorder to give compliments using a social story delivered through an iPad application. *International Journal of Special Education*, *33*(2), 482-492. https://eric.ed.gov/?id=EJ1185588

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition). Washington, DC: Author. https://dsm.psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596

Attwood, T. (2007). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome.* London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. https://remedialteachingsupport.co.za/wp-content/uploads/2016/03/The-Complete-Guide-to-AspergersSyndrome_Attwood.pdf

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Γκονέλα, Ε. Χ. (2006). *Αυτισμός. Αίνιγμα και Πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Για γονείς, εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής Αγωγής και νηπιαγωγούς* (1η έκδοση). Οδυσσέας.

Camilleri, L., Maras, K. & Brosnan, M. (2021). Mothers' and practitioners' insights on the use of digitally-mediated social stories with children on the autism spectrum: a convergent mixed-methods study. *Research in Developmental Disabilities*, *119,* 1-12. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104104

Camilleri, L., Maras, K. & Brosnan, M. (2022). The impact of using digitally-mediated social stories on the perceived competence and attitudes of parents and practitioners supporting children with autism. *PLOS ONE*, *17*(1), 1-17. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262598

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Μεταίχμιο. [Έτος έκδοσης πρωτότυπου έργου 2002].

Dodd, S., Hupp, S., Jewell, J. & Krohn, E. (2007). Using Parents and Siblings during a Social Story Intervention for Two Children Diagnosed with PDD-NOS. *Journal of*

Developmental and Physical Disabilities, 20, 217-229. https://doi.org/10.1007/s10882-007-9090-4

Ghanouni, P., Jarus, T., Zwicker, J., Lucyshyn, J., Mow, K. & Ledingham, A. (2019). Perceived barriers and existing challenges in participation of children with autism spectrum disorders: "He did not understand and no one else seemed to understand him". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49,* 660-668. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3737-0

Gray, C. (2010). *The new social story book* (10th edition.). Future Horizons.

Gray, C. & Garand, J. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, *8,* 1-10. https://doi.org/10.1177/108835769300800101

Gray, C. & White, A. L. (2003). *Κοινωνική Προσαρμογή. Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger* (Ε. Μιχαλέτου & Α. Κορογιαννάκη, μτφρ.). Σαββάλας. [Έτος έκδοσης πρωτότυπου έργου 2002].

Green, V., Pituch, K., Itchon, J., Choi, A., O'Reilly, M. & Sigafoos, J. (2006). Internet survey of treatments used by parents of children with autism. *Research in developmental disabilities*, *27*(1), 70-84. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.12.002

Hanrahan, R., Smith, E., Johnson, H., Constantin, A. & Brosnan, M. (2020). A pilot randomized control trial of digitally-mediated social stories for children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50,* 4243-4257. Available at (PDF) A Pilot Randomised Control Trial of Digitally-Mediated Social Stories for Children on the Autism Spectrum (researchgate.net) Doi:10.1007/s10803-020-04490-8.

Karayazi, S., Evans, P. & Filer, J. (2014). The effects of a social story intervention on the pro-social behaviors of a young adult with autism spectrum disorder. *International Journal of Special Education*, *29*(3), 126-133. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045976.pdf

Klett, L. & Turan, Y. (2012). Generalized Effects of Social Stories with Task Analysis for Teaching Menstrual Care to Three Young Girls with Autism. *Sexuality & Disability*, *30,* 319–336. Doi:10.1007/s11195-011-9244-2.

Κορνηλάκη, Αικ. & Μισαηλίδη, Π. (2010). Η θεωρία του νου στον αυτισμό: ανάπτυξη, νευροβιολογική βάση και παρεμβάσεις. Σε Αικ. Κορνηλάκη, Μ. Κυπριωτάκη & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση: Διεπιστημονική Θεώρηση,* (σ. 69-92). Πεδίο.

Κυπριωτάκη, Μ. & Φραγγογιάννη, Μ. Ε. (2010). Η οικογένεια στο πλαίσιο της πρώιμης υποστηρικτικής παρέμβασης. Σε Αικ. Κορνηλάκη, Μ. Κυπριωτάκη & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.). *Πρώιμη Παρέμβαση: Διεπιστημονική Θεώρηση* (σ. 125-145). Πεδίο.

Kurt, O. & Kutlu, M. (2019). Effectiveness of Social Stories in Teaching Abduction-Prevention Skills to Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49,* 3807-3818. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04096-9

Maenner, M., Shaw, K., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., Christensen, D., Wiggins, L., Pettygrove, S., Andrews, J., Lopez, M., Hudson, A., Thaer Baroud, T., Schwenk, Y., White, T., Robinson Rosenberg, C., Lee, L., Harrington, R., Huston, M., Hewitt, A., Esler, A., Hall-Lande, J., Poynter, J., Hallas-Muchow, L., Constantino, J., Fitzgerald, R., Zahorodny, W., Shenouda, J., Daniels, J., Warren, Z., Vehorn, A., Salinas, A., Durkin, M. & Dietz, P. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years - Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR morbidity and mortality weekly report*, *69*(4), 1-11.

Mahasneha, R., Romanowskia, M. & Dajanib, R. (2017). Reading social stories in the community: A promising intervention for promoting children's environmental knowledge and behavior in Jordan. *The Journal of Environmental Education*, *48*(5), 334-346. https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1319789

McKown, C., Allen, A. M., Russo-Ponsaran, N. M. & Johnson, J. K. (2013). Direct assessment of childrens' social-emotional comprehension. *Psychological Assessment*, *25*(4), 1154-1166. Available at: Διαθέσιμο από: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED602604.pdf

Παπαγεωργίου, Β. (χ.χ.). Εισαγωγή στον αυτισμό και τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές Στο Σ. Νότας (Επιμ.), *ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ - Πρόγραμμα Ενδυνάμωσης και Υποστήριξης Ομάδων Οικογενειών Ατόμων με Αυτισμό.* ΥΕΠΘ.

Reynhout, G. & Carter, M. (2011). Evaluation of the efficacy of Social Stories using three single subject metrics. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *36,* 445-469.

Rodriguez, M., Pastor-Cerezuela, G., Tijeras-Iborra, A. & Fernandez-Andres, M. (2019). Effectiveness of social stories in intervention in autistic spectrum disorder: a review. *Papeles del Psicologo/Psychologist Papers*, *40*(3), 217-225. Available at Effectiveness of social stories in intervention in autistic sp (papelesdelpsicologo.es)

Sani-Bozkurt, S., Vuran, S. & Akbulut, Y. (2017). Design and Use of Interactive Social Stories for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Contemporary educational technology*, *8*(1), 1-25. https://doi.org/10.30935/cedtech/6184

Smith, C. (2001). Using Social Stories to Enhance Behavior in Children with Autistic Spectrum Difficulties. *Educational Psychology in Practice*, *17*(4), 337-345. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.10.003

Smith, C. (2016). *Κοινωνικές Ιστορίες. Από τον σχεδιασμό στη γραφή. Πρακτικές παρεμβάσεις στον αυτισμό.* (Β. Γαλυφιανάκη, Μεταφρ.). Κωνσταντάρας Ιατρικές Εκδόσεις. [Έτος έκδοσης πρωτότυπου έργου 2003].

Stankova, T. & Trajkovski, V. (2021). Sexual Education of Persons with Autistic Spectrum Disorders: Use of the Technique: 'Social Stories. *Sexuality and Disability*, *39,* 377-393. https://doi.org/10.1007/s11195-020-09655-y

Τσιούρη, Ι. (2018). Ψυχοεκπαίδευση γονέων παιδιών με αυτισμό: Η θεραπευτική δύναμη της ομάδας. Στο Φ. Μιδούχα (Επιμ.), *Το παζλ του αυτισμού 10 χρόνια μετά. Εξελίξεις και προοπτικές. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου 8-10 Μαΐου 2015* (σ. 134-150). Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με Αυτισμό Ν. Λάρισας.

Wilmhurst, L. (2021). *Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία.* Σε Χ. Μπεζεβέγκης & Χ. Παπαηλιού (Επιμ. – Μεταφρ.). Gutenberg. [Έτος έκδοσης πρωτότυπου έργου 2017].

Ένταξη παιδιών με αυτισμό και εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου
Δασκάλα Ειδικής Αγωγής
Katerina.michalopoulou94@gmail.com

Juan Manuel Muñoz González
Profesor de Didáctica y Organización Escolar
m02mugoj@uco.es

María Dolores Hidalgo-Ariza
Ínterim Substitute Teacher
lola.hidalgo@uco.es

Περίληψη
Τα τελευταία χρόνια, η ένταξη παιδιών με αυτισμό απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα. Πολλές έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές με αυτισμό δεν ενσωματώνονται και δε συμμετέχουν στο σχολικό περιβάλλον Ωστόσο, η ουσιαστική ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες προϋποθέτει την κοινωνική συναλλαγή με τους συμμαθητές τους, αλλά και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Υπάρχουν διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την ένταξη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο που βοηθούν στη δημιουργία προγραμμάτων χωρίς αποκλεισμούς. Τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα προωθούν την εξατομικευμένη παρέμβαση, την ανάγκη ειδικού πλαισίου, τη μοντελοποίηση κατάλληλων συμπεριφορών και τη συμμετοχή τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων του μαθητή με αυτισμό για την επιτυχία ενός προγράμματος ένταξης στο γενικό σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτισμός, συμπερίληψη, παρέμβαση, συνομήλικοι, σχολική κοινότητα

Abstract
In recent years, the inclusion of autistic children has been of particular concern to the educational community. Many studies show that students with autism do not integrate and do not participate in the school environment. However, the essential integration of children with special needs requires social interaction with their peers, as well as their participation in the activities of school life. There are different theoretical approaches to the inclusion of autistic children in the mainstream school that help create inclusive programs. Most of these programs promote individualized intervention, the need for a

special context, the modeling of appropriate behaviors and the involvement of typically developing peers of the student with autism for the success of a mainstream school inclusion program.

Keywords: Autism, inclusion, intervention, peers, school community

0. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη πολιτικών και στρατηγικών για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία έχει απασχολήσει την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα από τη δεκαετία του 1980. Σύμφωνα με τις αρχές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, με τον όρο "ένταξη" εννοούμε την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και συγκεκριμένα την παροχή σημαντικών βάσεων για την εξασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών για άτομα με αναπηρία και ευέλικτα εκπαιδευτικά συστήματα που ικανοποιούν τις διαφορετικές ανάγκες αυτών των μαθητών. Στον 21ο αιώνα, τα σχολεία χαρακτηρίζονται από τη διαφορετικότητα των μαθητών τους. Όλα τα παιδιά διαφέρουν ως προς τη φυλή, τη θρησκεία, την εθνικότητα και φυσικά υπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Για το λόγο αυτό, η συνεκπαίδευση είναι μια ιδιαίτερη πρόκληση για τα σχολεία που θα πρέπει να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές τους.

Τα τελευταία χρόνια η συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό έχει γίνει διαδεδομένη λόγω του αυξανόμενου αριθμού παιδιών που διαγιγνώσκονται με αυτισμό αλλά και λόγω της περίπλοκης κλινικής εικόνας που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά (Gena, 2006). Επίσης, ο αριθμός των μαθητών/τριών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) που φοιτούν σε γενικά σχολεία έχει αυξηθεί. Αυτό δείχνει ότι τα συγκεκριμένα παιδιά δεν αποτελούν πλέον εξαίρεση στα γενικά σχολεία και οι δάσκαλοι μπορεί να έχουν έναν ή περισσότερους από αυτούς τους μαθητές στις τάξεις τους κάθε χρόνο. (Roberts & Webster, 2020). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι ένα ζήτημα που θέτει πολλές προκλήσεις καθώς πρόκειται να φέρει κρίσιμες αλλαγές στην ελληνική κοινωνία (Soulis et al., 2016).

Δυστυχώς, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες με ΔΑΔ δεν ενσωματώνονται επιτυχώς και δε συμμετέχουν στο σχολικό περιβάλλον (White et al., 2009· MacNeil, Lopes, and Minnes 2009) ενώ οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται αγχωμένοι και ελλιπείς σε γνώσεις σχετικά με τις ανάγκες που έχουν τα παιδιά με ΔΑΔ. (Roberts and Simpson 2016). Τα παιδιά αυτά, συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στη γνωστική ικανότητα (Ashburner, Ziviani, and Rodger 2010), στη χρήση γλώσσας υψηλότερου επιπέδου και μειωμένες εκτελεστικές λειτουργίες όπως η εστίαση και η διατήρηση της προσοχής τους, η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου τους και η παρακολούθηση ή η αυτοδιόρθωση (Liss et al., 2001· Rosenthal et al., 2013· Steffie,

2020). Επίσης, συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο παιχνίδι, τη δημιουργία και τη διατήρηση σχέσεων με συνομηλίκους , τη διαμόρφωση και τη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων (Kent et al., 2021). Σύμφωνα με τους Schall και McDonough (2010) τα συγκεκριμένα ελλείματα των παιδιών με ΔΑΔ διαρκούν μέχρι την εφηβεία.

Υπάρχουν διαφορετικές θεωρητικές θέσεις σχετικά με την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο που βοηθούν στη δημιουργία προγραμμάτων συνεκπαίδευσης με διαφορετική φιλοσοφία και πρακτικές. Τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα πιστεύουν στη σημασία της εξατομικευμένης εκπαίδευσης στην ανάγκη ειδικού πλαισίου, μοντελοποίησης συνομηλίκων και στα πλεονεκτήματα που μπορεί να φέρει η μοντελοποίηση συνομηλίκων στον μαθητή με ΔΑΔ στο γενικό σχολείο (Handleman et al., 2005). Σύμφωνα με τη Gena (2001), η ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου προγράμματος χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί ποιοτική και ποσοτική ανάλυση της συμπεριφοράς όχι μόνο των παιδιών με αυτισμό στην τάξη αλλά και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους.

1. Εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης

Υπάρχουν διαφορετικές θεωρητικές θέσεις σχετικά με την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο που βοηθούν στη δημιουργία προγραμμάτων συνεκπαίδευσης με διαφορετική φιλοσοφία και πρακτικές. Τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα πιστεύουν στη σημασία της εξατομικευμένης εκπαίδευσης, στην ανάγκη ειδικού πλαισίου, μοντελοποίησης συνομηλίκων και στα πλεονεκτήματα που μπορεί να φέρει η μοντελοποίηση συνομηλίκων στον μαθητή με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο (Handleman et al., 2005). Σύμφωνα με τους Odom et al. (2011), η επιτυχής ένταξη θα πρέπει να περιλαμβάνει ενεργή παρέμβαση για την προώθηση της δέσμευσης, της κοινωνικής συμμετοχής και της ανάπτυξης του παιδιού.

Η ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου προγράμματος χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί ποιοτική και ποσοτική ανάλυση της συμπεριφοράς όχι μόνο των παιδιών με αυτισμό στην τάξη αλλά και των τυπικών αναπτυξιακών συνομηλίκων τους (Γενά, 2001). Σύμφωνα με τους Handleman et al., (2005) οι μαθητές με αυτισμό θα πρέπει να συμπεριληφθούν πρώτα σε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και στη συνέχεια με βάση τις δεξιότητές τους στο πλαίσιο που θα ταιριάζει. Για παράδειγμα, παιδιά υψηλής λειτουργικότητας, με καλό επίπεδο στις γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες, μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στην τάξη και να εκπαιδεύονται μαζί με τους τυπικούς συνομηλίκους τους στην ανάπτυξη, αλλά υπάρχει πιθανότητα να χρειαστούν κάποια ειδική υποστήριξη προκειμένου να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες . Άλλα παιδιά με αυτισμό μπορεί να ενταχθούν στην τάξη για λίγες ώρες την ημέρα και στη συνέχεια να επιστρέψουν σε πιο εξειδικευμένα πλαίσια, όπως μια ολοκληρωμένη τάξη στο γενικό σχολείο και εξειδικευμένα κέντρα πρώιμης παρέμβασης.

Τα παιδιά με τις πιο σοβαρές διαταραχές μπορεί να χρειαστεί να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ειδικούς χώρους όπως ειδικά σχολεία και να συναναστραφούν με τους τυπικούς συνομηλίκους τους σε άλλα περιβάλλοντα όπως πάρκα, παιδικές χαρές ή καφετέρια (Handleman et al, 2005).

Οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ένταξη αυτιστικών παιδιών στο σχολείο θα μπορούσαμε να πούμε πως βασίζονται στην: άμεση διδασκαλία, τη διαμεσολάβηση από τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους του παιδιού με αυτισμό και ενεργό συμμετοχή του ίδιου το παιδιού.

1.1 Άμεση διδασκαλία

Σύμφωνα με την Gena (2002), στην άμεση διδασκαλία, οι συνθήκες της διδασκαλίας δημιουργούνται μόνο από τον εκπαιδευτικό. Ο ενήλικας, ο οποίος θα μπορούσε να είναι ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, που συνηθίζεται να βοηθά μαθητές με ΔΑΦ, διδάσκει επιθυμητές συμπεριφορές και ενισχύει την έκφρασή τους (Krantz, 1998). Οι Chang και Locke (2016), επιβεβαιώνουν πως είναι απαραίτητο κατά την προσπάθεια εκτέλεσης δραστηριοτήτων που προάγουν την ένταξη των παιδιών με αυτισμό να παρέχεται τμηματική βοήθεια από τον ενήλικα. Η βοήθεια αυτή μπορεί να παραχθεί με τη μορφή λεκτικής καθοδήγησης, με παροχή προτύπων επιθυμητής κοινωνικής συμπεριφοράς προς μίμηση μέσω βίντεο (video modeling) ή ακόμα και με επιβράβευση του παιδιού μετά από την κατάκτηση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς.

Είναι συχνά απαραίτητο να παρέχεται μερική βοήθεια κατά την προσπάθεια κοινωνικοποίησης των παιδιών με αυτισμό. Η βοήθεια με τη μορφή προφορικής καθοδήγησης και παρουσίασης ενός προτύπου, έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό με στόχο την ενσωμάτωσή τους στα γενικά σχολεία (Gena, 2006). Επίσης, διάφορες μορφές οπτικών βοηθημάτων έχουν εφαρμοστεί αποτελεσματικά για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό, περιλαμβάνουν τη μοντελοποίηση βίντεο, τη χρήση σεναρίων και τη χρήση κοινωνικών ιστοριών.Ακόμη, η εγγύηση διάφορων ανταμοιβών προς τα παιδί με ΔΑΦ μπορεί να βοηθήσει τον/την μαθητή/τρια να προσπαθήσει περισσότερο για να υιοθετήσει τελικά την επιθυμητή συμπεριφορά. Βέβαια, σύμφωνα με τον Krantz, (1998), οι μαθητές που δεν λαμβάνουν συχνά ανταμοιβές δίνουν λιγότερη προσοχή στους εκπαιδευτικούς και δεν έχουν ισχυρά κίνητρα για συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης. Σημαντικό στοιχείο στο σχολικό περιβάλλον είναι ο περιγραφικός προφορικός έπαινος, δηλαδή η επιβράβευση που περιλαμβάνει τόσο την εκφραστική αποδοχή της συμπεριφοράς όσο και την περιγραφή της συγκεκριμένης συμπεριφοράς που επιβραβεύεται. Η χρήση επεμβατικών τεχνικών, όπως η υποστήριξη και η κοινωνική ενίσχυση από τον εκπαιδευτικό, είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΔ.

Όσον αφορά τον ρόλο του δασκάλου γενικής αγωγής στην ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες θα μπορούσε να είναι υποστηρικτικός και η παρέμβασή του στην αλληλεπίδραση των παιδιών να είναι διακριτική. Επίσης, θα πρέπει να έχει εκπαιδευτεί ειδικά στις τεχνικές ενσωμάτωσης και διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς (Handleman et al., 2005). Επιπλέον, η παρουσία ενός καλά εκπαιδευμένου δασκάλου-θεραπευτή που μπορεί να παρέχει μόνο την υποστήριξη που χρειάζεται στον μαθητή με αυτισμό σε το γενικό σχολείο αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχή ανταπόκριση στις σχολικές ανάγκες (Γένα, 2006). Ο ειδικός δάσκαλος-θεραπευτής πρέπει να παρέχει μόνο την απαραίτητη βοήθεια, μπορεί να αποσύρεται σταδιακά και συστηματικά πρέπει να εκπαιδεύεται ειδικά (Γενά, 2002). Η άμεση διδασκαλία έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό και αποτελεί μία ιδανική παρέμβαση για πλαίσια ένταξης (Koegel & Carter, 1999).

1.2 Εκπαίδευση – μεσολάβηση τυπικά αναπτυσσόμενων συνομήλικων

Οι παρεμβάσεις που βασίζονται σε μεσολάβηση των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων θεωρούνται ιδιαίτερα επιτυχημένες για τη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με αυτισμό. Η ενημέρωση και γνώση των τυπικών συνομηλίκων σχετικά με τις δυσκολίες αλλά και τις ιδιαιτερότητες των συνομηλίκων τους με αυτισμό, μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών για τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασής τους. (Owen-DeSchryver et al., 2008).

Πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις έχουν αναπτυχθεί για την αντιμετώπιση των μειωμένων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και του παιχνιδιού των παιδιών με ΔΑΔ. Αυτές οι παρεμβάσεις περιλαμβάνουν την καθοδήγηση του παιδιού με ΔΑΔ, τον εντοπισμό και την ατομικών δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων καθώς και την ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων με άτομα του ίδιου περιβάλλοντος (π.χ. συμμαθητές). Οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές είναι σημαντικά πρότυπα για τη μίμηση επιθυμητών κοινωνικών και επικοινωνιακών συμπεριφορών. Ειδικότερα, στο παρεμβατικό πρόγραμμα Peer Mediated Intervention (PMI), οι τυπικοί συνομήλικοι έχουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο καθώς εκπαιδεύονται με σκοπό να βοηθήσουν τους συνομηλίκους τους με αυτισμό και να παρέχουν βοήθεια, υποστήριξη και ανατροφοδότηση (Weiss & Harris, 2001). Η εκπαίδευση περιλαμβάνει τρόπους για να βοηθήσουν και να ενθαρρύνουν τον/την συμμαθητή/τριά τους με αυτισμό και να του/της μάθουν τρόπους για να αναπτύξουν δεξιότητες κοινωνικού παιχνιδιού, όπως το μοίρασμα και η ανταλλαγή. Συγκεκριμένα, οι μαθητές λαμβάνουν γενικές οδηγίες για το πώς να προκαλούν ή να διατηρούν την αλληλεπίδραση με τον αυτιστικό μαθητή, καλούνται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΔ, χρησιμοποιούν απλή γλώσσα για να διευκολύνουν τον/την συμμαθητή/τριά τους, να ενισχύουν την προσπάθειά του/της καθώς επίσης και να προσκαλούν τον ενήλικα παιδαγωγό όταν

χρειάζεται να παρέμβει (Handleman et al., 2005). Οι πιο συνηθισμένες διαδικασίες σε αυτήν την κατηγορία παρέμβασης είναι οι ομάδες κοινωνικών δεξιοτήτων 'social skills groups' και οι προσεγγίσεις φίλων 'peer buddy approaches'. Οι ομάδες κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνουν μικρές ομάδες μαθητών, συμπεριλαμβανομένων παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες που εξασκούνται στις κοινωνικές δεξιότητες που τους παρουσιάζει ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος καθοδηγεί και υποστηρίζει τους μαθητές όταν χρειάζονται. Στην προσέγγιση φίλων, τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και εκπαιδεύονται να παίζουν και να μιλάνε με τον 'φίλο' τους.

Οι στρατηγικές που βασίζονται σε μεσολάβηση από συνομήλικους προωθούν την ανάπτυξη πιο φυσικών και κοινωνικά πιο έγκυρων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς, σε σύγκριση με την άμεση διδασκαλία, όπου οι θεραπευτές συνήθως διδάσκουν συγκεκριμένες αντιδράσεις (Laushey, 2000). Υπάρχει μια συνεχής έρευνα που ενισχύει την αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης για την αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και της ακαδημαϊκής ανόδου για μαθητές με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού στο σχολικό περιβάλλον (Bene, Banda, & Brown, 2014, Chang & Locke, 2016, Watkins et al., 2015, Brain, 2019). Σύμφωνα με τους Chan et al. (2009), η PMI είναι μια κοινωνικά έγκυρη και πρακτική μέθοδος για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ταιριάζει στο σχολείο και σε άλλους χώρους όπως καφετέριες, παιδικές χαρές κ.λπ. Οι παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση από ομότιμους μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για τη στόχευση πολλαπλών δεξιοτήτων ταυτόχρονα (π.χ., Pierce & Schreibman, 1995). Μερικά από τα οφέλη του PMI για παιδιά με ΔΑΔ περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την αυξανόμενη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους και την αύξηση της συχνότητας και της ποιότητας των κοινωνικών μυήσεων και απαντήσεων (Chan et al., 2009· Zhang & Wheeler, 2011).

1.3 Ενεργή συμμετοχή μαθητή/τριας με αυτισμό – Αυτοδιαχείριση

Τα προγράμματα αυτοδιαχείρισης μπορούν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν από το άτομο συνολικά ή μπορεί να απαιτούν τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό συμμετοχή του ατόμου. Στην πρώτη περίπτωση, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι το άτομο έχει επιτύχει έναν ιδανικό βαθμό αυτοελέγχου, αλλά στη δεύτερη περίπτωση το άτομο θα διαχειριστεί μέρος της συμπεριφοράς του. Η αυτοδιαχείριση είναι πιο αποτελεσματική στη βελτίωση της επιθυμητής συμπεριφοράς παρά στη μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Οι μαθητές με ΔΑΔ διδάσκονται να βλέπουν τη διαφορά μεταξύ κατάλληλων και ακατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών και να επιβραβεύονται όταν υιοθετούν την κατάλληλη συμπεριφορά (Harower & Dunlap, 2001). Η συμπεριφορά των παιδιών κάτω των 7 ετών παρουσιάζει τη μεγαλύτερη βελτίωση και τα παιδιά με αυτισμό ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας επωφελούνται περισσότερο από την αυτοδιαχείριση (Rijken et al., 2008).

Στη μελέτη των Morrison, Kamps, Garcia και Parker (2001), οι μαθητές/τριες με αυτισμό παρακολουθούν μόνοι τους τις κοινωνικές τους δεξιότητες ενώ παίζουν παιχνίδια με τους συνομηλίκους τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες με ΔΑΔ αύξησαν τις προτροπές και τις απαντήσεις των συνομηλίκων τους και μείωσαν την ακατάλληλη συμπεριφορά τους ως συνάρτηση της παρέμβασης. Σύμφωνα με τους Mitchem, Young, West, and Benyo (2001), τα προγράμματα αυτοδιαχείρισης περιλαμβάνουν κάποιο συνδυασμό δύο ή περισσότερων από τις ακόλουθες στρατηγικές: αυτοπαρακολούθηση (συμπεριλαμβανομένης της αυτοαξιολόγησης και της αυτοκαταγραφής), αυτοαξιολόγησης (συμπεριλαμβανομένης της λήψης αποφάσεων και καθορισμός στόχων) και αυτοενίσχυση για την επίτευξη στόχων. Ο Koegel (1992) σημείωσε ότι οι παράγοντες που καθιστούν την αυτοδιαχείριση μια πολλά υποσχόμενη στρατηγική είναι το γεγονός ότι προωθεί την ανεξαρτησία στα παιδιά με αυτισμό, μπορεί να γενικεύσει τα αποτελέσματα σε διάφορα φυσικά περιβάλλοντα και να τα διδάξει κανείς σε σύντομο χρονικό διάστημα ταυτόχρονα με γρήγορα αποτελέσματα.

Συνοψίζοντας, οι στρατηγικές αυτοδιαχείρισης μπορούν να αντιμετωπίσουν την έλλειψη κοινωνικής ανταπόκρισης στα αυτιστικά παιδιά και ταυτόχρονα δεν απαιτούν την πλήρη παρουσία του δασκάλου στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών. Οι στρατηγικές αυτοδιαχείρισης δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές σε κάθε μαθητή και χρειάζονται πολύ χρόνο και εκπαίδευση, αλλά φαίνεται ότι έχουν κάποιες καλές προοπτικές. Βέβαια, παρόλο που οι στρατηγικές αυτές έχουν δυνατότητες, οι μελέτες που αφορούν την αποτελεσματικότητά τους σε παιδιά με αυτισμό είναι περιορισμένες.

2. Κριτική αποτίμηση των παρεμβάσεων

Σύμφωνα με τους Odom et al. (2011), η επιτυχής ένταξη θα πρέπει να περιλαμβάνει ενεργή παρέμβαση για την προώθηση της δέσμευσης, της κοινωνικής συμμετοχής και της ανάπτυξης του παιδιού.

Η τεχνική άμεσης διδασκαλίας έχει αποδειχθεί μια αποτελεσματική προσέγγιση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μετάβασης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, από τη μια τάξη στην άλλη και στη διατήρηση μιας νέας συμπεριφοράς (Sainato et al., 1987). Επίσης, η υποστήριξη παιδιών με ΔΑΔ από έναν εκπαιδευτικό με στόχο τη δεξιότητα της κοινωνικής πρωτοβουλίας βοηθά στην αύξηση όχι μόνο των απαντήσεων, αλλά και των πρωτοβουλιών που λαμβάνουν καθώς επίσης συμβάλλει στη μεγαλύτερη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων (Odom & Strain, 1986).

Όσον αφορά τη στρατηγική αυτοδιαχείρισης, έχει αποδειχθεί ότι βοηθά τους μαθητές να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και να μην εξαρτώνται από τις προτροπές των γονέων και των δασκάλων και ταυτόχρονα να γενικεύουν τη νέα δεξιότητα σε φυσικά περιβάλλοντα (Makrigianni, 2018· Lee et al. , 2007). Επίσης, με τη χρήση αυτών

των στρατηγικών, οι μαθητές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο, περιορίζουν τις μοναχικές συμπεριφορές και δημιουργούν ένα πιο θετικό περιβάλλον στην τάξη (Reid, 1996). Επίσης, όταν το παιδί έχει αποκτήσει δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και δεν χρειάζεται την καθοδήγηση του δασκάλου, έχει περισσότερες πιθανότητες να αλληλεπιδράσει με τους συνομηλίκους του και να αποφύγει τον στιγματισμό (Harower & Dunlap, 2001). Αυτό, επομένως, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη μαθησιακή διαδικασία παρά στη διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητή με αυτισμό. Ακόμη, η εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στην αυτοδιαχείριση των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές τους μπορεί να γενικεύσει αυτές τις δεξιότητες σε νέα περιβάλλοντα εκτός του σχολικού (Handleman et al., 2005).

Οι στρατηγικές που βασίζονται σε συνομηλίκους προωθούν την ανάπτυξη πιο φυσικών και κοινωνικά πιο έγκυρων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς, σε σύγκριση με την άμεση διδασκαλία, όπου οι θεραπευτές συνήθως διδάσκουν συγκεκριμένες αντιδράσεις (Laushey, 2000). Επίσης, σε αυτή τη στρατηγική, η γενίκευση δεν χρειάζεται να προγραμματιστεί (Rogers, 2000) καθώς οι συνομήλικοι λειτουργούν ως «παράγοντες παρέμβασης» και ως αποτέλεσμα αυτό μειώνει τις απαιτήσεις από το σχολικό προσωπικό (Chan et al., 2009). Η παρέμβαση PMI έχει αποδειχθεί αποτελεσματικη στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους (Handleman et al., 2005) και αποδείχθηκε πως και οι συνομήλικοι μπορούν να ωφεληθούν από την καλύτερη κατανόηση της διαφορετικότητας του αυτισμού και την ηθική ικανοποίηση από τη βοήθεια που προσφέρουν (Kamps et al., 1998). Οι παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση από συνομηλίκους μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για τη στόχευση πολλαπλών δεξιοτήτων ταυτόχρονα (π.χ. Pierce & Schreibman, 1995). Επιπλέον, μειώνουν την ανάγκη για συνεχή υποστήριξη από έναν ενήλικα (Rogers, 2000, Weiss & Harris, 2001), είναι οικονομικές στην εφαρμογή τους και εξαρτώνται από την προώθηση της γενίκευσης νέων δεξιοτήτων (Gena, 2006· Kamps et al., 2002· Rogers, 2000). Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η μεσολάβηση συνομηλίκων έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό. Ωστόσο, αυτές οι περισσότερες ανασκοπήσεις έχουν επικεντρωθεί σε μικρά παιδιά με ΔΑΔ και δεν καλύπτουν όλες τις σχολικές ηλικίες. Επίσης, είναι λίγες οι μελέτες που διερεύνησαν ποιοτικά μέτρα αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών με ειδικές ανάγκες και χωρίς. Επιπλέον, αυτή η στρατηγική θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι πολύπλοκη ως προς την εφαρμογή της, γιατί απαιτεί επαρκή αριθμό τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων, με καλές κοινωνικές δεξιότητες αλλά και πρόθυμους να συμμετάσχουν σε μία παρέμβαση. Ακόμη, μερικές φορές μία τέτοια στρατηγική μπορεί να φανεί ενοχλητική και κουραστική για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (McGee et al., 1992).

Συνολικά, η σοβαρότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαταραχή αυτισμού και η πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί απαιτούν την καλύτερη δυνατή κατανόηση αυτών των τεχνικών προκειμένου να διασφαλιστεί η ακριβής και συνεπής εφαρμογή τους. Οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων για την επιτυχή ένταξη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο θα πρέπει ιδανικά να συνδυάζουν και τις τρεις βασικές τεχνικές στη διαδικασία ένταξης. Έτσι λοιπόν, είναι σημαντικό να συνδυάσουμε την υποστήριξη ενηλίκων, την αλληλεπίδραση μεταξύ συνομήλικων και ένα καλά προετοιμασμένο για συμπεριληπτικό περιβάλλον παιδί με αυτισμό (Handleman et al., 2005).

3. Συμπεράσματα

Τα σημαντικότερα οφέλη από την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στα γενικά σχολεία είναι στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης (Handleman et al., 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι ευκαιρίες να χτίσουν φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και η δυνατότητα υιοθέτησης αποδεκτών προτύπων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί τους συμβάλλουν σε πιο κερδοφόρα κοινωνική συμπεριφορά για τους μαθητές με ΔΑΔ (Koegel, Koegel, Frea & Fredeen, 2001). Επίσης, υπάρχουν σημαντικά οφέλη από την ένταξη παιδιών με αυτισμό που αποκτήθηκαν από τους τυπικούς συνομηλίκους τους στην ανάπτυξη που εμπλέκονται στην εφαρμογή του προγράμματος ένταξης (Handleman et al., 2005). Ειδικότερα, η εμπλοκή τυπικών μαθητών στο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης βοηθά στην ανάπτυξη πιο θετικών στάσεων απέναντι στους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες και στη συνολική στάση για την ένταξη (Gena & Kymissis, 2001· Harrower & Dunlap, 2001· Kamps et al., 1998).

Βιβλιογραφία

Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *4*(1), 18-27.

Bene, K., Banda, D. R., & Brown, D. (2014). A meta-analysis of peer-mediated instructional arrangements and autism. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1(2),* 135-142.

Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in autism spectrum disorders, 3(4),* 876-889.

Chang, Y. C., & Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in autism spectrum disorders*, *27*, 1-10.

Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, *41*(6), 541-554.

Γενά, Α. (2001). Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων. *Ψυχολογία, 8,* 221248.

Γενά, Α. (2002). Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. *Αξιολόγηση-διάγνωση- αντιμετώπιση. Αθήνα:* Έκδοση συγγραφέως.

Handleman, J. S., Harris, S. L., & Martins, M. P. (2005). Helping children with autism enter the mainstream. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, *2*, 1029-1042.

Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior modification*, *25*(5), 762-784.

Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., ... & Kane, L. G. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional children, 68(2),* 173-187.

Kamps, D. M., Kravits, T., Lopez, A. G., Kemmerer, K., Potucek, J., & Harrell, L. G. (1998). What do the peers think? Social validity of peer-mediated programs. *Education and Treatment of Children*, 107-134.

Kent, C., Cordier, R., Joosten, A., Wilkes-Gillan, S., & Bundy, A. (2021). Can I learn to play? Randomized control trial to assess effectiveness of a peer-mediated intervention to improve play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(6), 1823-1838.

Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism. *School Psychology Review*, *28*(4), 576-594.

Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers. *Journal of applied behavior analysis, 31(2),* 191-202.

Laushey, K. M., & Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of autism and developmental disorders, 30(3),* 183-193.

Lee, S. H., Simpson, R. L., & Shogren, K. A. (2007). Effects and implications of self-management for students with autism: A meta-analysis*. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22(1),* 2-13.

Liss, M., Fein, D., Allen, D., Dunn, M., Feinstein, C., Morris, R., ... & Rapin, I. (2001). Executive functioning in high-functioning children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42*(2), 261-270.

Makrygianni, M. K., Gena, A., Katoudi, S., & Galanis, P. (2018). The effectiveness of applied behavior analytic interventions for children with Autism Spectrum Disorder: A meta-analytic study. *Research in Autism Spectrum Disorders, 51,* 18-31.

MacNeil, B. M., Lopes, V. A., & Minnes, P. M. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *3*(1), 1-21.

McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B., & Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of applied behavior analysis, 25(1),* 117-126.

Mitchem, K. J., Young, K. R., West, R. P., & Benyo, J. (2001). CWPASM: A classwide peer-assisted self-management program for general education classrooms. *Education and Treatment of Children,* 111-140.

Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J., & Parker, D. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiations and social skills for students with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3(4),* 237-250.

Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and other developmental disabilities, 23(1),* 15-28.

Pierce, K., & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of applied behavior analysis, 28(3),* 285-295.

Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities, 29,* 317-331.

Rijken, M., Jones, M., Heijmans, M., & Dixon, A. (2008). Supporting self-management. *Caring for people with chronic conditions: a health system perspective*, 116-142.

Roberts, J., and K. Simpson. 2016. “A Review of Research into Stakeholder Perspectives on Inclusion of Students with Autism in Mainstream Schools.” *International Journal of Inclusive Education 20 (10):* 1084–1096.

Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 30(5),* 399-409.

Roberts, J., & Webster, A. (2022). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education, 26(7),* 701-718.

Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 30(5),* 399-409.

Rosenthal, M., Wallace, G. L., Lawson, R., Wills, M. C., Dixon, E., Yerys, B. E., & Kenworthy, L. (2013). Impairments in real-world executive function increase from childhood to adolescence in autism spectrum disorders. *Neuropsychology*, *27*(1), 13.

Sainato, D. M., Strain, P. S., Lefebvre, D., & Rapp, N. (1987). Facilitating transition times with handicapped preschool children: A comparison between peer-mediated and antecedent prompt procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20(3),* 285-291.

Schall, C. M., & McDonough, J. T. (2010). Autism spectrum disorders in adolescence and early adulthood: characteristics and issues. *Journal of Vocational Rehabilitation, 32(2),* 81–88.

Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education, 20(7),* 770-783.

Στράτου, Ε. (2016). Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of autism and developmental disorders*, *45*(4), 1070-1083.

Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior modification, 25(5),* 785-802.

White, S. W., & Roberson-Nay, R. (2009). Anxiety, social deficits, and loneliness in youth with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, *39*(7), 1006-1013.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Μάθηση σε πλαίσιο ετεροτήτων: Μελέτη περίπτωσης προσφυγόπουλων σε Δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης[8]

Δόμνα Κακανά
Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ
dkakana@nured.auth.gr

Ιωάννης Μιχάλης
ΕΔΙΠ, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ
imichal@nured.auth.gr

Μαρία Παπαδοπούλου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ
mpapadopoulou@nured.auth.gr

Ελένη Χοντολίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ
hodol@edlit.auth.gr

Περίληψη
Στο κείμενο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από μία μικρή έρευνα πεδίου που αφορά τη φοίτηση παιδιών με προσφυγική εμπειρία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συνεντεύξεις με φορείς και εκπαιδευτικούς, καθώς και παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν τα εργαλεία συλλογής δεδομένων της έρευνας που στόχευε στην ανίχνευση, καταγραφή και κατανόηση των προβλημάτων που εμφανίζονται αλλά και των καλών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση του σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα είναι εμφανές το θετικό κλίμα στην τάξη που διευκολύνει την ένταξη των παιδιών, ωστόσο η παρουσία παιδιών που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά υπαγορεύει τροποποιήσεις στο διδακτικό παράδειγμα με ανάγκη για μεγαλύτερη έμφαση στον προφορικό λόγο και την επικοινωνία, για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και για ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος, η περίοδος της πανδημίας και η τηλεκπαίδευση φαίνεται ότι επηρέασαν με αρνητικό τρόπο την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για σταθερή επικοινωνία.

[8] Η έρευνα εκπονήθηκε στο πλαίσιο προγράμματος Erasmus KA201 σε συνεργασία με το 67ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Λέξεις-κλειδιά: προσφυγόπουλα, πρακτικές εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ενταξιακό σχολείο

Abstract

The text presents the results of a small field research concerning the attendance of children with refugee experience in Primary Education. Interviews with institutions and teachers, as well as observation of the educational process were the data collection tools of the research aimed at detecting, recording and understanding the problems that appear as well as good practices by teachers and the school administration. According to the results, the positive climate in the classroom is evident and facilitates the inclusion of children. However, the presence of children whose mother tongue is not Greek dictates modifications to the teaching paradigm with the need for a greater emphasis on oral language and communication, for training of teachers on teaching Greek as a second language and for the development of appropriate educational material. Finally, the period of the pandemic and remote education seem to have negatively affected the education of refugee children, despite the efforts of teachers for constant communication.

Keywords: refugee children, teachers' practices, inclusive education, in-service teacher education

0. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια μία σειρά από γεγονότα οδήγησαν μεγάλο αριθμό ανθρώπων από κράτη της Αφρικής και της Ασίας να μετακινηθούν προς την Ευρώπη και άλλες χώρες αναζητώντας άσυλο και καλύτερες συνθήκες ζωής. Το 2015 και το 2016 περίπου 1 εκατομμύριο άνθρωποι βρέθηκαν στην Ελλάδα, επιχειρώντας να φτάσουν στις χώρες της δυτικής και βόρειας Ευρώπης· το ένα τρίτο από αυτούς ήταν παιδιά. Παρότι τα επόμενα χρόνια ο ρυθμός ανακόπηκε για ποικίλους λόγους, ένα μέρος τους παρέμεινε στην Ελλάδα και συνέχισε να τροφοδοτείται από νέες αφίξεις. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, στα τέλη του 2020 ο αριθμός των παιδιών με προσφυγική εμπειρία στην Ελλάδα ανέρχονταν στις 45.00 περίπου, ενώ 4000 εξ αυτών ήταν ασυνόδευτα (Ύπατη Αρμοστεία). Η Dryden-Peterson (2015) αναφέρει τέσσερα βασικά εμπόδια στην εκπαίδευση παιδιών με προσφυγική εμπειρία, και συγκεκριμένα: α) τις περιορισμένες και ασυνεχείς εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προκύπτουν από τις διαρκείς μετακινήσεις, β) τα γλωσσικά εμπόδια καθώς τα παιδιά εκτίθενται σε πολλές γλώσσες διδασκαλίας, καμία από τις οποίες δεν είναι η μητρική τους, γ) τη μη-αποτελεσματική ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς διατίθενται λίγοι πόροι, αναμένονται χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα και τα παιδιά εκτίθενται σε διαφορετικές (και ενίοτε αντικρουόμενες) παιδαγωγικές προσεγγίσεις, και δ) τις διακρίσεις εις βάρος των παιδιών με προσφυγική

εμπειρία που μπορεί να προκύπτουν είτε από το περιεχόμενο της διδασκαλίας, είτε από αντιπαραθέσεις με συμμαθητές και μαθήτριες και εκπαιδευτικό προσωπικό.

Στην ελληνική περίπτωση, πέραν των αμιγώς εκπαιδευτικών ζητημάτων, τα παιδιά αντιμετωπίζουν επιπλέον προβλήματα καθώς για την πλειοψηφία τους η Ελλάδα είναι τόπος προσωρινής διαμονής. Οι οικογένειες μετακινούνται από πόλη σε πόλη αναζητώντας καλύτερες συνθήκες ζωής, η στέγασή τους σε σπίτια δεν είναι εγγυημένη, υπάρχει αβεβαιότητα για το μέλλον τους, ενώ συχνά είναι τα προβλήματα στη διαδικασία ασύλου όπως και στην εργασία των γονέων.

Η παρουσία παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία στο εκπαιδευτικό σύστημα οδηγεί σε μετατροπή των σχολικών τάξεων σε μαθησιακούς χώρους όπου κυριαρχεί η 'υπερποικιλότητα' (super diversity) (Vertovec, 2007), γεγονός που επιβάλλει στην πράξη αλλαγές στο εκπαιδευτικό παράδειγμα ώστε να διευκολύνεται η ένταξη όλων των παιδιών.

1. Η ένταξη των παιδιών στο σχολείο

Η ένταξη των παιδιών με προσφυγική εμπειρία στο επίσημο ελληνικό σύστημα είναι υποχρέωση του ελληνικού κράτους το οποίο δεσμεύεται από διεθνείς συμβάσεις και το ελληνικό Σύνταγμα να παρέχει καλής ποιότητας, υποχρεωτική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά που ζουν στον ελληνικό χώρο. Όπως επισημαίνεται στην έρευνα των Crul et al. (2019) τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν στην Ελλάδα για την ένταξη παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία αποδείχθηκαν μη επαρκή και αναποτελεσματικά στην περίπτωση των παιδιών με προσφυγική εμπειρία, κυρίως λόγω του μεγάλου αριθμού των παιδιών, των τραυματικών συνθηκών που έζησαν μέχρι να φτάσουν στην Ελλάδα, και των εμπειριών πολέμου που καθόρισαν τη ζωή τους πριν την αναγκαστική μετακίνηση. Η δημιουργία Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) το 2017 προσπάθησε να επιλύσει αυτό το πρόβλημα, ωστόσο ο διαχωρισμός αυτών των παιδιών από τα συνομήλικά τους επέτεινε την απομόνωσή τους, σε ένα πρώτο επίπεδο.

Από το σχολικό έτος 2017-2018 τα παιδιά με προσφυγική εμπειρία είχαν τη δυνατότητα εγγραφής στο σχολείο της περιοχής τους στη σχολική τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία τους, ανεξάρτητα από τις γνώσεις τους στα ελληνικά ή στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος, η γνώση των οποίων δεν αξιολογείται για την ένταξή τους. Η κατάταξη ανάλογα με την ηλικία, παρότι ορθή για την καλύτερη ένταξη των παιδιών με συνομήλικους συμμαθητές και συνομήλικες συμμαθήτριες, δυσχέραινε ταυτόχρονα τη σχολική επίδοση των παιδιών καθώς πολλά από αυτά απείχαν για χρόνια από την εκπαίδευση στις χώρες προέλευσης ή μετακίνησης.

Παράλληλα, η ένταξη των παιδιών σε Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) μετά από συμπλήρωση διαγνωστικού τεστ ελληνομάθειας προσπάθησε να διευκολύνει τη μάθηση της ελληνικής γλώσσας, ωστόσο το κατώτατο όριο των 9 μαθητών και μαθητριών για τη

δημιουργία μίας ΤΥ, μπορεί να αποκλείσει από τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία, παιδιά που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και, συνεπώς, δεν είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν επαρκώς στο πρόγραμμα της γενικής τάξης. Συνήθως, τα παιδιά των μικρότερων τάξεων συμμετέχουν 1 ώρα ημερησίως στην ΤΥ, ενώ τα μεγαλύτερα παρακολουθούν ανάλογα με τις γνώσεις τους στην ελληνική γλώσσα (από 2 ώρες τη βδομάδα, τουλάχιστον, έως 1-2 ώρες την ημέρα). Τα παιδιά των μικρότερων τάξεων παρακολουθούν στις ΤΥ όταν έχουν μαθήματα Τέχνης, Μουσική κ.ά., ενώ τα μεγαλύτερα όταν η υπόλοιπη τάξη διδάσκεται την ελληνική γλώσσα. Το πρόγραμμα είναι αρκετά ευέλικτο και δημιουργείται ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες που υπάρχουν σε κάθε σχολείο.

Η γνώση θεμάτων που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή η ικανότητα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας δεν αποτελούν κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών για τις ΤΥ, οι οποίοι, συνήθως είναι αναπληρωτές. Μία ΤΥ μπορεί να δημιουργηθεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς και να λειτουργήσει κανονικά με εκπαιδευτικό ή να δημιουργηθεί οποιαδήποτε στιγμή της σχολικής χρονιάς σχηματίζεται ο ελάχιστος αριθμός μαθητών και μαθητριών, εφόσον αυτοί και αυτές ενδέχεται να εγγραφούν σε διαφορετικές στιγμές του έτους λόγω της μετακίνησης των οικογενειών. Ωστόσο, η τοποθέτηση εκπαιδευτικού δεν είναι πάντα άμεση ούτε βέβαιη.

Συχνά τα παιδιά, πριν την εγγραφή τους στο σχολείο, έχουν κάποιες άτυπες εκπαιδευτικές εμπειρίες στο πλαίσιο μαθημάτων που οργανώνουν ΜΚΟ. Επίσης, τα τελευταία χρόνια, ένας αριθμός παιδιών με προσφυγική εμπειρία έχουν ήδη πάει σε ελληνικά νηπιαγωγεία. Παρότι η προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών είναι πολύ σημαντική, δεν είναι πάντα εξασφαλισμένη. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά έρχονται στο Δημοτικό χωρίς να έχουν συμμετάσχει οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα ή σε άλλη χώρα. Αυτό το γεγονός δυσχεραίνει, σε ένα πρώτο επίπεδο, την προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

2. Η παρούσα έρευνα

2.1 Στόχοι και χρονοδιάγραμμα

Η ερευνητική διαδικασία που υλοποιήθηκε στο **67ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης** σκόπευε στη διερεύνηση:

- των πρακτικών των εκπαιδευτικών και της διοίκησης για την ένταξη των παιδιών στο σχολείο και το ελληνικό συγκείμενο
- των πρακτικών των εκπαιδευτικών στις τάξεις Γενικής Παιδείας (ΓΠ)
- των πρακτικών των εκπαιδευτικών στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ)
- των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

με στόχο να οριστούν καλές πρακτικές των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικές ευκαιρίες και δυνατότητες ή πιθανά εμπόδια στην εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγική εμπειρία

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις λόγω της πανδημίας, και συγκεκριμένα τις κάτωθι περιόδους :

- Μάιος-Ιούνιος 2020
- Δεκέμβριος 2021-Φεβρουάριος 2022

2.2 Ερευνητικά εργαλεία

Για τους σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία: ημι-δομημένες συνεντεύξεις και παρατήρηση (στις τάξεις και στην αυλή του σχολείου). Συγκεκριμένα, έγιναν συνεντεύξεις με:

- εκπαιδευτικούς (γενικής τάξης και τάξεων υποδοχής)
- τον Διευθυντή του Σχολείου
- Τον Προϊστάμενο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- τη Συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων
- κοινωνική λειτουργό
- παιδιά με προσφυγική εμπειρία
- και συζητήσεις με γονείς παιδιών

Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν ψηφιακά και μεταγράφηκαν σε γραπτή μορφή. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν μέσω Ανάλυσης Περιεχομένου και προέκυψαν τα κεντρικά θέματά τους και οι υποκατηγορίες αυτών.

Επίσης, έγιναν οι κάτωθι διαδικασίες Παρατήρησης:

- 2 φορές σε τάξη ΓΠ
- 2 φορές σε ΤΥ
- 2 φορές στην αυλή του σχολείου

Κατά τη φάση της παρατήρησης έγινε πλήρης καταγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της συμπεριφοράς των παιδιών στην αυλή του σχολείου κατά το διάλειμμα με βάση Οδηγό Παρατήρησης που είχε οργανωθεί πριν την επίσκεψη στο Σχολείο. Επίσης, συλλέχθηκαν δείγματα του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και δημιουργήματα των παιδιών.

3. Αποτελέσματα

Παρακάτω ακολουθούν τα αποτελέσματα από την ερευνητική διαδικασία οργανωμένα με βάση τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας

3.1 Η ένταξη των παιδιών προσφύγων στο 67ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Το 67ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης βρίσκεται στην Ξηροκρήνη, μία σχετικά υποβαθμισμένη περιοχή της πόλης.

Ο μαθητικός πληθυσμός περιλαμβάνει: παιδιά με ελληνική ιθαγένεια και ελληνική γλώσσα (30-40%), παιδιά με ελληνική ιθαγένεια που μιλούν τη ρομανί, παιδιά με μεταναστευτική εμπειρία (από αυτά κάποια γεννήθηκαν στην Ελλάδα, ενώ άλλα ήρθαν σε μεγαλύτερη ηλικία) και παιδιά με προσφυγική εμπειρία

Το 67ο Δημοτικό ήταν το πρώτο σχολείο στη Θεσσαλονίκη στο οποίο λειτούργησε ΔΥΕΠ κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Αρχικά υπήρξαν αντιδράσεις από κατοίκους της περιοχής και μερίδα εκπαιδευτικών, όπως και σε άλλα σχολεία. Σταδιακά τα προβλήματα εξέλειψαν λόγω της επαφής με τα παιδιά πρόσφυγες όπως και των κατάλληλων παρεμβάσεων που έγιναν από τον Διευθυντή και εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στη διάρκεια των επόμενων χρόνων παρατηρήθηκαν κάποιες φορές βίαιες συμπεριφορές από ένα μικρό μέρος των παιδιών, αλλά τα προβλήματα γρήγορα εξομαλύνθηκαν κατόπιν δράσεων που στόχευαν στην ένταξη των παιδιών, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους και των δεξιοτήτων που είχαν σε διάφορους τομείς. Όπως αναφέρει ο Διευθυντής του σχολείου:

> «Η διαδικασία εμπλοκής τους σε μια συμμετοχική διαδικασία που τα έβαζε στο επίκεντρο και μάλιστα πολλές φορές επειδή ο κόσμος που παρακολουθούσε αυτές τις διαδικασίες ενθάρρυνε τα παιδιά με το χειροκρότημα, το μπράβο και λοιπά και λοιπά και ένιωθαν τα παιδιά χαρούμενα. Εγώ έβλεπα δηλαδή το θετικό αποτέλεσμα. Μια ιδιαίτερη χαρά και αυτό ήταν και η χαρά των γονέων τους και αυτό μετά όλο μαζί βοηθούσε στη συνοχή».

Η ένταξη των παιδιών διευκολύνθηκε, επίσης, από δράσεις που συμμετείχαν όλα τα παιδιά του σχολείου και οι γονείς τους. Χαρακτηριστικά, τα παρακάτω που καταγράφηκαν στη συνέντευξη του Διευθυντή:

> «Ήρθαν εδώ, κάναμε τραπέζι μας μαγείρεψαν με δικά τους τρόφιμα, να δούμε την κουλτούρα, τους μέσα από τη διατροφή τους...
>
> Και πήγαμε και θέατρα και στο φεστιβάλ κινηματογράφου και κάναμε και αθλητικές εκδηλώσεις στο Καυταντζόγλειο που συμμετείχαν τα παιδιά.
>
> Αυτά τα παιδιά ποτέ δεν τα αποκλείσαμε από εκδηλώσεις του σχολείου μας σε ότι αφορά τις δράσεις εκτός, τις εξωδιδακτικές, και οικονομικό πρόβλημα να υπήρχε... υπήρχε δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών εξασφαλισμένη... δεν υπήρχε περίπτωση τα παιδιά αυτά να μην συμμετέχουν σε διαδικασίες και εκδηλώσεις. Ή πολιτισμικού χαρακτήρα ή θέατρο ή κινηματογράφος. Ειδικά ο κινηματογράφος γιατί είχαμε και έναν εξαιρετικό εκπαιδευτικό, ο οποίος είχε μια έτσι έφεση στην κινηματογραφική εκπαίδευση. Και έκαναν μάλιστα μια ταινία».

Τέτοιου τύπου δράσεις βοηθούν τα παιδιά να υπερβούν τραυματικές εμπειρίες όπως επισημαίνει δασκάλα της γενικής τάξης:

> «Ο πατέρας του παιδιού δεν καταλαβαίνει την ελληνική, ούτε την αγγλική γλώσσα και έχουμε επικοινωνία μέσω διερμηνέα της Οργάνωσης που τους

παρακολουθεί. Είναι συνεσταλμένος κύριος, πολύ νέος και πολύ ευγενικός. Όποτε του λέω πως είμαι ευχαριστημένη από την εξέλιξη του παιδιού του, δακρύζει από συγκίνηση. Νιώθει ευγνωμοσύνη τόσο απέναντί μου όσο και σε όλο το σχολείο που υποδεχτήκαμε τα παιδιά του και τα κάναμε να αισθανθούν και πάλι ήρεμα».

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, αθλητικές και πολιτισμικές δράσεις βοήθησαν στην ένταξη των παιδιών αλλά και στη γνωριμία τους με το ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο. Ακόμη, η γνωριμία και η αλληλο-κατανόηση μέσα από στοιχεία της κουλτούρας, όπως το φαγητό, που μοιράστηκαν οι γονείς και τα παιδιά του σχολείου φαίνεται ότι επηρέασαν την πορεία των παιδιών αλλά και την αποδοχή τους από τους άλλους.

3.2 Πρακτικές εκπαιδευτικών σε τάξεις γενικής παιδείας

Όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βασικός εκπαιδευτικός στόχος στις τάξεις γενικής παιδείας ήταν η ένταξη των παιδιών στο περιβάλλον του σχολείου και της τάξης. Όπως αναφέρει εκπαιδευτικός:

«Το νούμερο ένα είναι να ενταχθεί μέσα στην ομάδα, να νιώσει όμορφα, να νιώσει φιλικά και οικεία, να μη νιώθει ότι είναι απομονωμένο. Το πρώτο είναι αυτό και μετά πάμε στο γνωστικό. Πρώτα θέλω συστηματικά να νιώσει οικεία για να μπορέσει να απλώσει τις γνώσεις του πιο εύκολα».

Για να ενταχθεί το παιδί στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να αποβάλλει τυχόν τραυματικές εμπειρίες μία σειρά τεχνικών και παιδαγωγικών αρχών χρησιμοποιήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς, όπως: ομαδικά παιχνίδια στην αυλή και στην τάξη, συζήτηση για τις συνήθειες των παιδιών της τάξης (π.χ. φαγητό, παιχνίδια, γιορτές κ.ά.), χρήση κάποιων βασικών λέξεων στις γλώσσες των παιδιών προσφύγων από το σύνολο των παιδιών της τάξης (π.χ. καλημέρα, καλό μεσημέρι κ.ά.), συνεργασία σε μικτές ομάδες ώστε να γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους.

Η απουσία προηγούμενης σχολικής εκπαίδευσης ανέδειξε ως σημαντική την ανάγκη εξοικείωσης των παιδιών με τις 'ρουτίνες' της τάξης ώστε να αισθάνονται οικεία στο νέο πλαίσιο και να μπορούν να εξυπηρετηθούν στις ποικίλες ανάγκες τους.

Επίσης, για την επικοινωνία με τα παιδιά χρησιμοποιήθηκαν ως γλωσσικοί διαμεσολαβητές και μεσολαβήτριες άλλα παιδιά με καλύτερη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Ακόμη παρατηρήθηκε αυξημένη χρήση των ΤΠΕ για την αναζήτηση λέξεων στις γλώσσες των παιδιών όσο και για εκπαιδευτικούς και ψυχαγωγικούς λόγους. Για παράδειγμα, βίντεο με μικρές ιστορίες με εικόνα και ήχο, εκπαιδευτικά βίντεο για θέματα γνωστικού περιεχομένου κ.ά. Τέλος, σημαντική ήταν η αξιοποίηση ποικίλων τρόπων δημιουργίας νοήματος για την επικοινωνία στις περιπτώσεις που τα παιδιά μοιράζονταν λίγους κοινούς γλωσσικούς πόρους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει εκπαιδευτικός:

«το θεωρούνε ωραίο να ασχοληθούν με ένα παραμύθι, να το ζωγραφίσουν, να το δραματοποιήσουν... Με δικά τους μέσα... η παντομίμα είναι ένα πολύ ωραίο παιχνίδι πάντα, που βοηθάει γιατί είναι η κίνηση μέσα. Βλέπω όμως ότι κατανοούν, ας πούμε, κάνε μου τον μάγειρα, καταλαβαίνουνε από τις κινήσεις. Καταλαβαίνω ότι κατάλαβε ποιο επάγγελμα πρέπει να αναπαραστήσουν».

Και προσθέτει:

«Στον προφορικό λόγο προσπαθώ να τα βάζω, να εκθέσουν πως πέρασαν το σαββατοκύριακο. Με το που ερχόμαστε τη Δευτέρα το πρωί θα μου πουν προφορικά τις εντυπώσεις τους, τι προβλήματα αντιμετώπισαν, θα προσπαθήσουν ακόμα και με νοήματα στην αρχή να μου πουν... ευχαρίστως το κάνουν αυτό. Δεν είναι διστακτικά».

Τέλος, ο μειωμένος φόρτος και ενίοτε η διαφοροποίηση στις εργασίες που έχουν να κάνουν μετά το πέρας του κανονικού προγράμματος, στο ολοήμερο και η επιβράβευση των καλών επιδόσεων ειδικά στα μη γλωσσικά μαθήματα (π.χ. στην αριθμητική) με παράλληλη ανάδειξη των θετικών τους δεξιοτήτων βοηθούν τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στο σχολικό τους πρόγραμμα και να ενθαρρυνθούν στην εκπαιδευτική τους πορεία.

Μεγάλη σημασία έχει το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στην τάξη, καθώς μία ποικιλία διαφορετικών μέσων φαίνεται να λειτουργεί θετικά στη μάθηση. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το μάθημα της γλώσσας, πέρα από το βιβλίο και το βιβλίο για τον μαθητή και τη μαθήτρια, η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις ΤΠΕ, όπως αναφέρθηκε παραπάνω και δημιουργεί εποπτικό υλικό που επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση.

3.3 Πρακτικές εκπαιδευτικών σε Τάξεις Υποδοχής

Βασικός στόχος των μαθημάτων στις ΤΥ είναι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Οι συνεντεύξεις και οι παρατηρήσεις ανέδειξαν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στις ΤΥ χρησιμοποιούν μία σειρά από παιδαγωγικές αρχές και τεχνικές για να εξοικειώσουν τα παιδιά με την ελληνική γλώσσα σε ένα κλίμα αποδοχής των διαφορετικών ταυτοτήτων τους και αμοιβαίας κατανόησης. Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις, οι δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος φάνηκε να υιοθετούν κοινές πρακτικές, ωστόσο καταγράφηκαν και κάποιες διαφοροποιήσεις κυρίως στο θέμα της διδακτικής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας. Όπως ανέφεραν, αρχικός στόχος είναι η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων για την επικοινωνία στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία νομιμοποίησης και αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας των παιδιών. Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έγραφαν τις νέες λέξεις και στις δύο γλώσσες (μητρική και ελληνική) και συνομιλούσαν μεταξύ τους στη γλώσσα τους στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Συχνά, παιδιά με μεγαλύτερη ικανότητα στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούνταν ως γλωσσικοί διαμεσολαβητές και

διαμεσολαβήτριες για όσα δεν γνώριζαν επαρκώς την ελληνική. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν εφαρμογές μετάφρασης στο κινητό τους τηλέφωνο για να βρουν την αντιστοιχία λέξεων στη μητρική των παιδιών. Η χρήση άλλων γλωσσών, όπως της αγγλικής ή της τουρκικής, επισημάνθηκε επίσης ως πρακτική για την καλύτερη επικοινωνία με τα παιδιά. Ακόμη, παρατηρήθηκε ευρεία χρήση οπτικού εποπτικού υλικού στα πρώτα στάδια μάθησης της ελληνικής γλώσσας. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το κλίμα αποδοχής και αλληλοεκτίμησης που παρατηρήθηκε στις ΤΥ. Όπως επισημαίνουν μία εκπαιδευτικός:

> «Να έχεις στο νου σου ότι αυτά τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για θαλπωρή, για φροντίδα και να δούνε ότι κάποιος τους νοιάζεται. Νοιάζεται γι' αυτούς που θέλουν να γίνουν κάτι πέρα από το να μάθουν να διαβάζουν. Ότι έρχονται ας πούμε στο σχολείο και ξέρουν ότι τους αγαπάς και έπειτα νομίζω είναι πιο εύκολο και γι' αυτούς όταν δουν ότι κάποιους τους εμπιστεύεται ότι μπορούν να τα καταφέρουν».

και ακόμη, όπως προσθέτει η δεύτερη εκπαιδευτικός της ΤΥ: «Πήρα πολλή αγάπη από αυτά τα παιδιά. Και ακόμα ότι με κάποια έχω επικοινωνία, παρόλο που έχουν πάει σε άλλη χώρα, με συγκινεί πάρα πολύ». Όπως φάνηκε από τη διαδικασία της παρατήρησης, το καλό κλίμα μέσα στην τάξη δημιουργεί θετικά αισθήματα σε εκπαιδευτικούς και παιδιά και διευκολύνει, παράλληλα, την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο επίπεδο της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, η μία εκπαιδευτικός επικεντρώνονταν περισσότερο στη διδασκαλία της γραπτής γλώσσας (με έμφαση στην ανάγνωση) και έκανε επιλεκτική διόρθωση των λαθών που έκαναν τα παιδιά (διακριτική έως καθόλου διόρθωση στον προφορικό λόγο, πιο συστηματική διόρθωση σε επίπεδο γραπτού λόγου). Τέλος, έδινε στα παιδιά λίγη εργασία για το σπίτι την οποία ολοκλήρωναν στη διάρκεια του ολοήμερου. Η δεύτερη εκπαιδευτικός, πέραν των ανωτέρω, εστίαζε περισσότερο στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό, πέρα από το βιβλίο 'ΓΕΙΑ ΣΑΣ' που είναι το προτεινόμενο από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, παρατηρήθηκε η αξιοποίηση εικονογραφημένου λεξικού και πολύγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού που έχει αναπτυχθεί για ενήλικες πρόσφυγες, ειδικότερα στην περίπτωση της δεύτερης εκπαιδευτικού η οποία υιοθετούσε μία προσέγγιση διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ακόμη, εκτεταμένη ήταν και η χρήση δικού τους εκπαιδευτικού υλικού για την πρώτη πρόσβαση. Όπως επισήμαναν το προτεινόμενο βιβλίο δεν είναι απολύτως κατάλληλο ή/και επαρκές για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών.

Προβληματική ήταν η απουσία διαδικτύου και υπολογιστή στην ΤΥ, ενώ επίσης δύσκολες ήταν οι σπανιότερες περιπτώσεις όπου δεν υπήρχε σχεδόν καθόλου δυνατότητα επικοινωνίας με τα παιδιά καθώς ούτε οι ίδιες ούτε άλλα παιδιά μοιράζονταν κάποιους κοινούς γλωσσικούς πόρους.

3.4 Εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με προσφυγική εμπειρία, όπως αυτά καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις, κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες:

α) Εμπόδια διοικητικής φύσης

Σε διοικητικό επίπεδο το σημαντικότερο πρόβλημα αφορά τον ελάχιστο αριθμό παιδιών για τη δημιουργία μίας ΤΥ. Πρόσθετη δυσκολία σε αυτό αποτελεί η συχνά καθυστερημένη εγγραφή των παιδιών προσφύγων λόγω μετακίνησης των οικογενειών. Εξίσου σημαντική είναι η καθυστέρηση που παρατηρείται αρκετές φορές στην τοποθέτηση εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι δεν πριμοδοτείται η γνώση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ΤΥ είναι ένα ακόμη πρόβλημα. Επίσης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οριοθετεί με απόλυτο τρόπο το πλαίσιο διδασκαλίας για όλα τα παιδιά χωρίς ουσιαστική δυνατότητα παρεκκλίσεων. Ωστόσο, τα παιδιά πρόσφυγες λόγω των συνεχών μετακινήσεων και της συχνής επιθυμίας των οικογενειών για μετεγκατάσταση σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν συχνά ιδιαίτερες ανάγκες (π.χ. καλύτερη γνώση ξένων γλωσσών ή ΤΠΕ) που δεν μπορούν να ικανοποιηθούν με το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο. Συνεπώς, η ανελαστικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να δυσχεραίνει την ουσιαστική εκπαίδευση παιδιών σε μετακίνηση.

β) Εμπόδια λόγω της πανδημίας

Οι συνέπειες της πανδημίας ήταν πολύ σημαντικές για όλα τα παιδιά. Η τηλεκπαίδευση και οι μετέπειτα αυστηρές ρυθμίσεις για αποφυγή της διάδοσης του covid-19 είχε αντίκτυπο σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και πολύ περισσότερο στις πιο ευάλωτες κατηγορίες, όπως είναι αυτή των παιδιών με προσφυγική εμπειρία. Όπως επισημαίνει δασκάλα γενικής τάξης:

> «Ναι, όλα τα παιδιά λόγω της τηλεκπαίδευσης έμειναν λίγο πίσω. Η αλήθεια είναι θα ήταν καλύτερη η εξέλιξή τους αν ήταν δια ζώσης όλα αυτά τα χρόνια... Γιατί; Επιδρά πάρα πολύ και η επαφή προσωπική, τα παιδιά είχαν εμένα, ένα κινητό αλλά από ένα κινητό μέσα στο σπίτι χωρίς να τους μιλάει κάποιος αυτή τη γλώσσα συνεχώς και χωρίς να έχουν την επιτήρηση των γονιών, όπως θα έπρεπε (γιατί πολλές φορές έμεναν και μόνα τους μέσα στον χώρο) πήγαιναν στη δουλειά οι γονείς... Ήταν λίγο δύσκολο».

Κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, τα παιδιά με προσφυγική εμπειρία συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία κάνοντας χρήση κινητού, γεγονός που δεν επέτρεπε μία ουσιαστική εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, παρότι διατήρησαν την

επαφή τους με τη δασκάλα της ΤΥ η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν πολύ μειωμένη χρονικά, αλλά και ουσιαστικά λόγω τεχνικών προβλημάτων

Μετά την πανδημία, το εκπαιδευτικό πλαίσιο έγινε ακόμη πιο απαγορευτικό για την ουσιαστική ένταξη των παιδιών στο σχολείο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, καθώς απαγορεύτηκε η ομαδική εργασία, οι πολιτιστικοί περίπατοι, η συμμετοχή σε αθλητικά γεγονότα. Τα μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης μείωσαν τις συνδιαλλαγές ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας οδηγώντας σε ουσιαστική αποστασιοποίηση σε επίπεδο κοινωνικών επαφών.

γ) Εμπόδια λόγω της μετακίνησης

Πέρα από τα παραπάνω, το βασικό πρόβλημα στην εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγική εμπειρία είναι η διαρκής μετακίνηση των οικογενειών τους στην αναζήτηση ενός καλύτερου μέλλοντος. Στις περισσότερες περιπτώσεις η Ελλάδα θεωρείται τόπος προσωρινής διαμονής, συχνά οι οικογένειες μετακινούνται από πόλη σε πόλη αναζητώντας καλύτερες συνθήκες ζωής, η στέγασή τους σε σπίτια δεν είναι εγγυημένη, υπάρχει αβεβαιότητα για το μέλλον τους, ενώ συχνά είναι τα προβλήματα στη διαδικασία ασύλου όπως και στην εργασία των γονέων.

Ενίοτε, η μετακίνηση σε μία άλλη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή σε μία άλλη πόλη της Ελλάδας ή ακόμη και η επιστροφή στον γενέθλιο τόπο δεν γίνεται με οργανωμένο τρόπο, με συνέπεια το σχολείο να μην ενημερώνεται. Αντίστοιχα, δεν ενημερώνεται για πιθανή προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η συνέχεια της εκπαιδευτικής πορείας τους. Το πρόβλημα της διαρκούς μετακίνησης των παιδιών θα απαιτούσε ιδιαίτερες ρυθμίσεις ώστε να μην αποβεί σε βάρος τους. Για παράδειγμα, θα ήταν αναγκαία η ανίχνευση των ιδιαίτερων αναγκών τους και του οικογενειακού προγραμματισμού μετά από συζητήσεις με τους γονείς, μία μεγαλύτερη ευελιξία στο κανονικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου γι' αυτά τα παιδιά, η δυνατότητα παρακολούθησης επιπλέον ωρών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο ολοήμερο ή, γενικότερα, ένα πρόγραμμα που να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των παιδιών σε συνεργασία με τις οικογένειές τους. Αυτό όμως δεν ισχύει με την παρούσα μορφή οργάνωσης της εκπαίδευσης για τα παιδιά με προσφυγική εμπειρία. Στο υπάρχον πλαίσιο πολύ λίγα πράγματα μπορούν να γίνουν. Όπως επισημαίνει ο Διευθυντής του 67ου σχολείου: «Εμείς προσφέρουμε μαθησιακές ευκαιρίες και δυνατότητες»

4. Συμπεράσματα

Από την ερευνητική διαδικασία στο πλαίσιο του προγράμματος 'Learning Diversity: A Case Study of Refugee Students in Primary Schools' προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με προσφυγική εμπειρία που περιγράφονται

αναλυτικά παραπάνω. Στα θετικά στοιχεία για την ομαλή ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον αξίζει να αναφερθεί το πολύ καλό κλίμα που υπήρχε στο σχολείο για τη συμπερίληψη των παιδιών με προσφυγική εμπειρία και οι ποικίλες δράσεις που αναπτύχθηκαν από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το καλό κλίμα μέσα στις τάξεις συνάδει με ευρήματα και από άλλες σχετικές έρευνες όπως αυτή των Manoli et al. (2021) στην οποία μελετήθηκαν 10 περιπτώσεις (τάξεις γενικής παιδείας και ΤΥ) σε όλη την Ελλάδα και προέκυψαν θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών και το καλό κλίμα στις σχολικές αίθουσες που αποτελεί ένα πρώτο και ουσιαστικό βήμα για την ένταξη των παιδιών. Όπως επισημαίνουν οι Duff & Talmy, (2011) ένα ευχάριστο και συνεργατικό περιβάλλον ενδυναμώνει τα παιδιά, αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους, τα παρέχει κίνητρα και ευκαιρίες να εκφραστούν ελεύθερα και να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Όσον αφορά τις τάξεις γενικής παιδείας, η έρευνα ανέδειξε παιδαγωγικές πρακτικές με στόχο τη συμπερίληψη των παιδιών. Αρχικά, την έμφαση στην κατανόηση της 'ρουτίνας' της τάξης ώστε να είναι δυνατή η ένταξη των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, τη δημιουργία μικτών ομάδων για την κοινωνική ένταξη των παιδιών και την αποδοχή από τους ομήλικους και τις ομήλικες, την αναζήτηση κοινών σημείων κουλτούρας και καθημερινότητας, τη χρήση, έστω λίγων, λέξεων σε όλες τις γλώσσες και διαλέκτους των παιδιών από το σύνολο των παιδιών της τάξης ώστε να νομιμοποιείται στην πράξη η γλώσσα των παιδιών με προσφυγική εμπειρία. Η αξιοποίηση γλωσσικών διαμεσολαβητών και διαμεσολαβητριών, η χρήση ποικίλων τρόπων επικοινωνίας, πέραν της γλώσσας, από την εκπαιδευτικό και η αξιοποίηση των ΤΠΕ φαίνεται ότι συνέβαλαν ουσιαστικά στη βελτίωση της επικοινωνίας και στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ερευνητικά δεδομένα για τις ΤΥ δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν ένα πολύ καλό κλίμα συνεργασίας με τα παιδιά, ανέπτυξαν συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό και αξιοποίησαν και άλλους διαθέσιμους πόρους πέραν του προτεινόμενου εγχειριδίου, αξιοποίησαν παιδιά ως γλωσσικούς διαμεσολαβητές και διαμεσολαβήτριες, έκαναν επιλεκτική διόρθωση λαθών –κυρίως στον γραπτό λόγο– και χρησιμοποίησαν ψηφιακές εφαρμογές μετάφρασης. Η αξιοποίηση πολυτροπικού και πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού τόσο στις τάξεις γενικής παιδείας όσο και στις ΤΥ φαίνεται να βοήθησε αφενός μεν στην υπέρβαση προβλημάτων επικοινωνίας αφετέρου δε στην καλύτερη κατανόηση του γνωστικού περιεχομένου των μαθημάτων από τα παιδιά.

Ένα σημείο προβληματισμού που εντοπίστηκε κάποιες φορές τόσο στις τάξεις γενικής παιδείας όσο και στις ΤΥ (ειδικότερα στην περίπτωση της μίας εκπαιδευτικού του δείγματος) αφορά την έμφαση στον γραπτό λόγο, και ειδικότερα στην ανάγνωση, και λιγότερο την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, που συνιστά το κύριο μέσον επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, φαίνεται να απουσιάζουν δραστηριότητες που θα

βοηθούσαν τα παιδιά να κατανοήσουν το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και θα διευκόλυναν την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Όπως προκύπτει και από άλλες σχετικές έρευνες , σε αρκετές περιπτώσεις, οι στόχοι που θέτουν, οι πρακτικές που ακολουθούν και τα μέσα που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί συνάδουν περισσότερο με διδασκαλία της πρώτης και όχι της δεύτερης γλώσσας. Στις περισσότερες περιπτώσεις φαίνεται να υιοθετείται μία προσέγγιση που βασίζεται περισσότερο στη 'μορφή' αντί στο περιεχόμενο (focus on 'forms' αντί για focus on 'form', κατά την ορολογία του Long [2014]), δηλαδή εστίαση στη γραμματική και τη σύνταξη. Αντίστοιχα ευρήματα αναφέρονται από την Lytrivi, (2021) η οποία διαπίστωσε ότι ανεξάρτητα από το γεγονός ότι οι δάσκαλοι και οι δασκάλες των ΤΥ του δείγματός της έκαναν χρήση περισσότερο μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων και τόνιζαν την ανάγκη ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τελικά εστίαζαν σε μεγάλο βαθμό στην κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος. Η έμφαση στον γραπτό λόγο, στους γραμματικούς κανόνες και σε μηχανιστικού τύπου ασκήσεις επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Manoli et al. (2021) όπου παρατηρήθηκε διαφορετική συμπεριφορά ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς αγγλικής και ελληνικής γλώσσας που δίδασκαν σε παιδιά με προσφυγική εμπειρία. Ενώ οι πρώτοι έδιναν περισσότερη έμφαση στην επικοινωνία, στο νόημα και σε δραστηριότητες με επικοινωνιακούς στόχους, οι δεύτεροι εστίαζαν κυρίως στην κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος. Η απουσία γνώσεων και τεχνικών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας επισημαίνεται και από τους Crul et al (2019) στην έρευνά τους για την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων σε πέντε χώρες (Σουηδία, Γερμανία, Ελλάδα, Τουρκία και Λίβανο), ενώ ταυτόχρονα επισημαίνεται ότι τα παιδιά πρόσφυγες θα ωφελούνταν περισσότερο από μία παιδαγωγική πρόταση φτιαγμένη ειδικά για αυτά (tailor-made) στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, με δεδομένη μάλιστα τη μεγάλη διαφοροποίηση –όπως τονίζουν– ανάμεσα στην ελληνική και στις γλώσσες των παιδιών.

Τέλος αξίζει να επισημανθεί ότι η παρουσία των παιδιών στις τάξεις δημιούργησε πλαίσια επικοινωνίας και αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των παιδιών ανεξάρτητα από γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητά τους. Στην πράξη, η ένταξη των παιδιών με προσφυγική εμπειρία έδωσε τη δυνατότητα αξιοποίησης της πολυγλωσσίας και πολυ-πολιτισμικότητας ως πρακτικές ενός ανοικτού σχολείου για όλα τα παιδιά.

Περιορισμοί της έρευνας

Δυσκολίες στην έρευνα προέκυψαν λόγω της πανδημίας και της μετακίνησης των παιδιών, σε κάποιες περιπτώσεις που δεν επέτρεψαν να μελετηθεί σε μεγαλύτερο εύρος χρόνου η εκπαιδευτική πορεία των παιδιών. Ειδικότερα, η πανδημία οδήγησε σε αρνητικής μορφής διαφοροποιήσεις την εκπαιδευτική διαδικασία στη φάση της τηλεκπαίδευσης αλλά και μετά από αυτήν. Τα μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης

αποστέρησαν τα παιδιά από ποικίλες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να έχουν γίνει ώστε να διευκολυνθεί η ένταξή τους στο σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον Διευθυντή του 67ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, κ. Κωνσταντίνο Ανθόπουλο, την υποδιευθύντρια του Σχολείου κα δασκάλα Α' Δημοτικού κ. Χαρίκλεια Πασσίδου, και τις κκ. Ιωάννα Νικηφορίδου και Κωνσταντίνα Βασιλούδη, δασκάλες στις ΤΥ, για τις συνεντεύξεις και την άδεια παρατήρησης των τάξεών τους.

Βιβλιογραφία

Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. British Columbia Teachers' Federation

Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies, 7*, 1-20.

Duff, P. A., & Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. In D. Atkinson (ed.). *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 107-128). Routledge

Manoli, P., Mouti, A., & Kantzou, V. (2021). Children with a Refugee and Migrant Background in the Greek Formal Education: A Study of Language Support Classes. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences, 9*(1), 1-15

Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.

Lytrivi. F. (2021). *Teaching and learning in mainstream and Reception Classes migrant and refugee students: A case study in Tripolis*, *Greece*. Master Dissertation. Hellenic Open University

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies, 30*(6), 1024-1054.

Σχέδιο δράσης για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά στο δημοτικό σχολείο

Όλγα Βλάχου
Εκπαιδευτικός
olgavl1@yahoo.gr
Κωνσταντίνος Γεωργόπουλος
Εκπαιδευτικό
kostas_teach@hotmail.com
Ιωάννης Αντωνίου
Εκπαιδευτικός
giantoniou@gmail.com
Αικατερίνη Σγούρου
Εκπαιδευτικός
katsgourou@gmail.com

Περίληψη
Η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και της μη συστηματικής φοίτησης μαθητών Ρομά έχει ως αποτέλεσμα τη μη ολοκλήρωση της θεσμοθετημένης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την έλλειψη γραμματισμού τους. Στο πλαίσιο αντιμετώπισης του φαινομένου το σχολείο μας εφαρμόζει ένα πολυεπίπεδο σχέδιο δράσης. Σε αυτό περιλαμβάνεται η υλοποίηση ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+, όπου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις διεθνείς πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, εφαρμόζοντας ένα προγνωστικό μοντέλο πρόληψης. Βασισμένο σε δείκτες, προειδοποιεί πότε κάποιος μαθητής συγκεντρώνει πιθανότητες για να εγκαταλείψει τη φοίτηση, δίνοντας τη δυνατότητα έγκαιρης παρέμβασης. Η ομάδα αντιμετώπισης θέτει υπό διαρκή επιτήρηση τους μαθητές «υψηλού ρίσκου» σχεδιάζοντας και υλοποιώντας παρεμβάσεις. Παράλληλα, ενέργειες, όπως τα υποστηρικτικά προγράμματα του Πανεπιστημίου Πατρών, οι παρεμβατικές δράσεις του Κοινωνικού Τομέα του Δήμου Πατρέων ταυτόχρονα με τη λειτουργία τμημάτων ΖΕΠ, έχουν ως αποτέλεσμα την εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου σχεδίου παρέμβασης για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική διαρροή, σχέδιο δράσης, εκπαίδευση Ρομά

Abstract
Dealing with school dropout and non-systematic attendance of Roma students results in non-completion of statutory compulsory education and lack of literacy. Within this

framework, our school implements a multi-level action plan. This includes the implementation of a relevant European Erasmus+ project, in which teachers come into contact with international practices for the treatment of school dropout, by applying a preventive prevention model. Based on indicators, it warns when a student has a chance to dropout, giving the opportunity to intervene in a timely manner. The response team constantly monitors "high risk" students, designs and implements interventions. At the same time, actions such as the support programs of the University of Patras, the intervention actions of the Social Sector of the Municipality of Patras simultaneously with the operation of the Zone of Educational Priority departments result in the implementation of a comprehensive intervention plan to address school dropout Roma students.

Keywords: school dropout, action plan, Roma education

0. Εισαγωγή- ιστορική αναδρομή

Οι Ρομά αποτελούν έναν νομαδικό λαό με καταβολές από τη βορειοδυτική Ινδία, την οποία ξεκίνησαν να εγκαταλείπουν τον 10ο αιώνα με κύριο προορισμό την ευρωπαϊκή ήπειρο (Χατζησαββίδης, 2007). Οι πρώτες αναφορές παρουσίας τους στον ελλαδικό χώρο εντοπίζονται τον 14ο αιώνα. Ωστόσο λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, όπως η νομαδική τους φύση, η προφορικότητα της γλώσσας και ο αποκλεισμός τους από τις πολιτικές εξελίξεις οδήγησαν στη μη συστηματική καταγραφή δημογραφικών, ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων με αποτέλεσμα να μην έχουν θέση στην επίσημη ιστορία της χώρας (Mayall, 2003).

Με την έκρηξη των κοινωνιολογικών, ανθρωπιστικών και εθνολογικών μελετών στις αρχές του 20ου αιώνα αναδύεται το ενδιαφέρον των επιστημών προς τις μειονοτικές κοινότητες με συστηματικές καταγραφές των πολιτιστικών χαρακτηριστικών και της ιστορικής τους πορείας προβάλλοντας την κοινωνική ανισορροπία στην οποία έχουν περιέλθει. Οι Ρομά μέχρι πρόσφατα θεωρούνταν ανιθαγενείς, δηλαδή μη Έλληνες, συνεπώς στερούνταν πολιτικών δικαιωμάτων. Μόλις το 1955 το ελληνικό κράτος τους παρείχε το δικαίωμα απόκτησης ελληνικής ιθαγένειας ξεκινώντας τη διαδικασία πολιτογράφησής τους (Ν.Δ. 3370/1955, 69468/1978 και 16701/1979) ενώ πραγματικά εντυπωσιάζει ότι η καταγραφή των περιοχών που διαμένουν πραγματοποιήθηκε μόλις το 1996 (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Σήμερα εκτιμάται ότι στον ελλαδικό χώρο ζουν περίπου 180.000-200.000 Ρομά (Council of Europe, 2012· Βαβουγιός, 2008) ενώ σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ο πληθυσμός τους κατ’ εκτίμηση ανέρχεται στα 12 εκατομμύρια αποτελώντας έτσι τη μεγαλύτερη εθνοτική μειονότητα της Ευρώπης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή).

1. Θεωρητικό μέρος

1.1 Εκπαίδευση Ρομά – εφαρμογή διαπολιτισμικής πολιτικής

Η ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία, η νομαδική ζωή και οι συνεχείς μετακινήσεις των ρόμικων κοινοτήτων τούς απομάκρυναν από την παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης μέσα στις σχολικές μονάδες, επικεντρώνοντας τη μόρφωση των νέων μελών στις πρακτικές του καθημερινού βίου και στη μαθητεία δίπλα σε επαγγελματίες. Οι πρώτες οργανωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ξεκινούν στη μεταπολίτευση και κυρίως με τον νόμο-πλαίσιο 1566/85, όπου καθορίστηκε ο καθολικός υποχρεωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης για όλα τα Ελληνόπουλα. Ταυτόχρονα δημιουργούνται ερευνητικές ομάδες καταγραφής ζητημάτων που αφορούν τον πληθυσμό Ρομά συμπεριλαμβάνοντας θέματα που αφορούν την εκπαίδευσή τους τόσο σε κεντρικό εθνικό επίπεδο όσο και μέσω των τοπικών παραρτημάτων της Γενικής Γραμματείας Γενικής Επιμόρφωσης με σκοπό την αποτύπωση του τρόπου διαβίωσης των Ρομά (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Με στόχο τη διερεύνηση των συνθηκών κοινωνικού αποκλεισμού σχεδιάστηκαν οι πρώτες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις από κρατικούς φορείς σε συνεργασία με πανεπιστημιακά ιδρύματα, καθώς και προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης στον ΟΑΕΔ επιδοτούμενα από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ). Κύριος σκοπός των παρεμβατικών προγραμμάτων είναι να φέρουν τα παιδιά Ρομά στις σχολικές κοινότητες με ένα τριπλό στόχο: την εγγραφή, την παραμονή και την καλή επίδοση στα σχολεία προσβλέποντας στη συνεκπαίδευση των μαθητών Ρομά με τους μαθητές γενικού πληθυσμού (Σκούρτου, 2016).

Ο προσανατολισμός των σύγχρονων κοινωνιών στη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών απαιτεί αλλαγές στις αντιλήψεις, στις πρακτικές και στον τρόπο οργάνωσης των σχέσεων ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Ο σεβασμός, η ισότητα και η αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων αποτελούν προαπαιτούμενο για την ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι σύγχρονες κοινωνίες είναι εξ ορισμού κοινωνίες ετερότητας, ανεξάρτητα από την παρουσία μειονοτήτων, αφού ακόμα και η κυρίαρχη ομάδα/κουλτούρα δεν είναι ομοιογενής, επιδίωξη της παιδείας θα πρέπει να είναι μία ενιαία δημοκρατική διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπου όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες (Γκότοβος, 2013· Παρθένης, 2013).

Καθοριστικό στην ένταξη των μαθητών Ρομά στα ελληνικά δημοτικά σχολεία υπήρξε το πρόγραμμα του ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» που υλοποιήθηκε από το 1997 από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Πρόκειται για ένα έργο, το οποίο ξεκινώντας από τον εντοπισμό των παραγόντων (οικονομικών, πολιτιστικών, γλωσσικών, κ.ά.) που συντελούν στην κοινωνική και πολιτισμική διαμόρφωση των ρομικών κοινοτήτων, στόχευε στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και στην κατάρτιση εκπαιδευτικών με σκοπό να ενισχυθεί η γλωσσική επάρκεια των μαθητών αυτών εξασφαλίζοντας την

αρμονική ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γραφείο Στήριξης ΕΠΕΑΕΚ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος φαίνεται στη μείωση της σχολικής διαρροής από το 75% στο 26% για το χρονικό διάστημα 1997-2001 (Πριόβολου, 2001).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, γίνεται προσπάθεια για ένα συνολικό στρατηγικό πλαίσιο που περιλαμβάνει παρεμβάσεις στο επίπεδο της εκπαίδευσης. Πρόσφατες μελέτες του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε. σχετικά με την ποιότητα ζωής και τις διακρίσεις έδειξαν ότι πάνω από το ήμισυ του συνόλου των νέων Ρομά ηλικίας μεταξύ 6 και 24 ετών (περίπου 53%) δεν έχουν εγγραφεί στο σχολείο, ενώ το 18% των Ρομά μεταξύ 6 και 24 ετών έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (JugendStil, 2017). Τα υψηλά ποσοστά αποχής από το σχολείο οδήγησαν την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο να εγκρίνει ένα 10ετές σχέδιο το οποίο περιλαμβάνει στρατηγικές ένταξης των Ρομά και το οποίο καλείται να εφαρμόσει κάθε χώρα-μέλος ξεχωριστά. Η υποχρεωτική συμμετοχή των Ρομά στην προσχολική εκπαίδευση και ο θεσμός των «κινητών εκπαιδευτικών» που ακολουθούν τις νομαδικές κοινότητες είναι μερικές μόνο από τις παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί σε χώρες όπως η Φινλανδία και η Ιρλανδία.

Στην ίδια κατεύθυνση το Υπουργείο Παιδείας επιδιώκει την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής με σκοπό την εξάλειψη της ανισότητας, του κοινωνικού αποκλεισμού και την προώθηση της ανεκτικότητας. Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποβλέπει στη συμπερίληψη των μαθητών Ρομά (ΙΕΠ, Μάγος). Στην προσπάθεια ενθάρρυνσης των γονέων στην εγγραφή των παιδιών τους στο σχολείο το Υπουργείο απλοποίησε τις διαδικασίες που σχετίζονται με τον εμβολιασμό, τα πιστοποιητικά μόνιμης κατοικίας και γέννησης, στοιχεία που για χρόνια αποτελούσαν τροχοπέδη στην εκπαίδευση των Ρομά. Ταυτόχρονα προσπάθησε μέσα από οργανωμένες δράσεις να κάμψει τις αντιστάσεις των γονέων που δίσταζαν να εγγράψουν τα παιδιά τους στο σχολείο υπό τον φόβο της αφομοίωσης και αλλοίωσης της ταυτότητάς τους. Οι συντονισμένες προσπάθειες των κρατικών φορέων και η αλλαγή της φιλοσοφίας του σύγχρονου σχολείου έχουν συντελέσει στην αποδοχή της αναγκαιότητας της εκπαίδευσης από τους γονείς και αυτό αποτυπώνεται τα τελευταία χρόνια στο υψηλό ποσοστό εγγραφής των μαθητών/τριών στην πρώτη δημοτικού. Ωστόσο ο αριθμός μαθητών Ρομά που εγκαταλείπουν το Δημοτικό παραμένει υψηλός.

1.2 Σχολική διαρροή

Αν και η θέσπιση της υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης συνέβαλε στη μείωση της σχολικής διαρροής στους μαθητές του γενικού πληθυσμού, αυτή εξακολουθεί και εμφανίζεται ως ένα βασικό πρόβλημα που εστιάζεται σε συγκεκριμένους μειονοτικούς πληθυσμούς, όπως κοινότητες Ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες, κ.ά., αλλά και σε

οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό προφίλ. Η σχολική διαρροή θεωρείται παγκόσμιο φαινόμενο που αναφέρεται στην πρόωρη εγκατάλειψη ή μη ολοκλήρωση των μαθητών/τριών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΕΠΕΑΕΚ, 2007). Αν και σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης οι αρμόδιοι φορείς προσδιορίζουν τη σχολική διαρροή ως το ποσοστό νέων ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά δεν παρακολουθούν άλλο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης (Eurostat), στην Ελλάδα το ενδιαφέρον στρέφεται στη σχολική διαρροή που συναντάται σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η μαθητική διαρροή σχετίζεται με σημαντικά προβλήματα της κοινωνίας, όπως τη φτώχεια, τις κοινωνικές ανισότητες, την κοινωνική περιθωριοποίηση, την οικονομική κρίση, την απαξίωση του θεσμού του σχολείου (Φωτόπουλος, 2013). Ταυτόχρονα η σχολική διαρροή συνδέεται σε οικογενειακό επίπεδο με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, την ανεργία, τους χαμηλούς μισθούς και την πιθανότητα παραβατικής ή αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ενώ σε ατομικό επίπεδο επηρεάζεται από τις χαμηλές επιδόσεις, τη σχολική αποτυχία και τον λειτουργικό αναλφαβητισμό (ΙΕΠ, 2015˙ Παπαχρήστος κ.ά., 2012).

Μία από τις βασικές μειονοτικές κοινότητες που παρουσιάζουν έντονα το φαινόμενο της σχολικής διαρροής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι οι Ρομά. Τα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού των μαθητών Ρομά υποδεικνύουν ότι οι Ρομά εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, καθώς αμφισβητούν την αναγκαιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Η αρνητική τους στάση συνδέεται με την πεποίθηση ότι οι σχολικές γνώσεις δε συνδέονται με τις καθημερινές ανάγκες για την επιβίωσή τους αλλά ούτε με την ανάδειξη της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Σαλωνίτης, 2004). Η προφορικότητα άλλωστε του πολιτισμού τους δεν προϋποθέτει τη συστηματική γνώση της ανάγνωσης και της γραφής (Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ, 2011). Σημαντικοί επίσης παράγοντες είναι η κοινωνική περιθωριοποίηση της κοινότητας στο σύνολό της και η απομόνωση των μελών της συχνά και μέσα στις σχολικές μονάδες, η διγλωσσία/πολυγλωσσία, η προφορικά οργανωμένη κοινοτική ζωή και μάθηση. Τέλος η οικονομική ανέχεια και το γεγονός ότι εμφανίζονται ως κοινωνικά ανισότιμοι χωρίς ίσες εργασιακές ευκαιρίες τούς καθιστά κοινωνικά περιθωριοποιημένους, άρα ευάλωτους Έλληνες ρόμικης καταγωγής, που κινδυνεύουν να μείνουν ή να ξεπέσουν εκτός μορφωτικών θεσμών και πόρων (Σκούρτου, 2016). Τα αποτελέσματα της σχολικής διαρροής ενισχύουν τον κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολία στην εύρεση εργασίας και οδηγούνται στην ανεργία. Οι ενήλικες Ρομά που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν περιορισμένες προοπτικές οικονομικής ευημερίας. Παράλληλα βιώνουν κοινωνική απομόνωση, νιώθουν συναισθήματα αποτυχίας και πολλές φορές καταλήγουν να έχουν παραβατικές συμπεριφορές.

1.3 «Σύστημα Έγκαιρης Προειδοποίησης», ένα προγνωστικό εργαλείο

Για την πρόληψη της σχολικής διαρροής αναπτύχθηκε ένα προγνωστικό εργαλείο, που ονομάζεται *Σύστημα Έγκαιρης Προειδοποίησης* (E.W.S. = Early Warning System) και το οποίο έχει υιοθετηθεί με επιτυχία από πολλές ευρωπαϊκές χώρες (Unicef, 2018). Το Σύστημα Έγκαιρης Προειδοποίησης στοχεύει στον έγκαιρο εντοπισμό των μαθητών που πρόκειται να παρατήσουν το σχολείο. Βασισμένο σε προειδοποιητικούς δείκτες που αποκαλούνται *κόκκινα σημαιάκια (red flags)* επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν τους μαθητές που συγκεντρώνουν πιθανότητες να εγκαταλείψουν τη φοίτηση και κατά συνέπεια να σχεδιάζουν παρεμβάσεις που θα ενθαρρύνουν την παραμονή τους στο σχολείο. Με λίγα λόγια πρόκειται για ένα σύστημα που επιτρέπει στο σχολείο και στις αρμόδιες αρχές να αναγνωρίσουν τους μαθητές που χρειάζονται ειδική μεταχείριση και να τους υποστηρίξουν στον σωστό χρόνο και με τον σωστό τρόπο.

Το E.W.S. αποτελείται από πέντε (5) βήματα τα οποία εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τα βήματα αυτά είναι τα εξής:

1. Επιλογή των «δεικτών» (προειδοποιητικά σημάδια)
2. Εντοπισμός μαθητών «υψηλού ρίσκου»
3. Ανίχνευση των αναγκών και σχεδιασμός των δράσεων
4. Παρεμβάσεις και παρακολούθηση της πορείας των μαθητών «υψηλού ρίσκου»
5. Αξιολόγηση και Διορθώσεις

Εικόνα 1: Τα 5 βήματα του E.W.S.

1.3.1 Επιλογή των «δεικτών» (προειδοποιητικά σημάδια)

Το πρώτο βήμα για την εφαρμογή του E.W.S. είναι η σύγκληση του Συλλόγου των Διδασκόντων προκειμένου να συγκροτηθεί η *ομάδα αντιμετώπισης*. Στη συνέχεια η ομάδα συνεδριάζει, επιλέγει τους δείκτες και ορίζει τα κατώτερα όρια στα οποία οι

μαθητές θα προσδιορίζονται ως «υψηλού κινδύνου» να εγκαταλείψουν το σχολείο. Τα λεγόμενα κόκκινα σημαιάκια θα προειδοποιούν πότε κάποιος μαθητής εμφανίζει στοιχεία που υποδεικνύουν πως πρόκειται να διακόψει τη φοίτηση. Ενδεικτικά κόκκινα σημαιάκια που μπορεί να μας προειδοποιούν είναι η απότομη αύξηση αριθμού απουσιών, ο μεγάλος αριθμός αδικαιολόγητων απουσιών, η απομόνωση από τους υπόλοιπους συμμαθητές, η ξαφνική πτώση των επιδόσεων στα μαθήματα, τα προβλήματα πειθαρχίας-συμπεριφοράς.

1.3.2 Εντοπισμός μαθητών «υψηλού ρίσκου»

Η ομάδα αντιμετώπισης συντάσσει μία λίστα με μαθητές «υψηλού ρίσκου». Κατά τη διάρκεια του έτους αξιολογεί τους δείκτες και παρακολουθεί την πορεία των μαθητών αυτών. Συνήθως γίνεται ένας πρώιμος εντοπισμός μαθητών «υψηλού ρίσκου» από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος ενημερώνει την ομάδα αντιμετώπισης. Στη συνέχεια η ομάδα συνδιαλέγεται και αποφασίζει ποιους μαθητές θα συμπεριλάβει στη λίστα. Η συνεισφορά των υπολοίπων εκπαιδευτικών στη διαδικασία είναι αδιαπραγμάτευτη μιας και όλοι μπορούν να καταθέσουν την εμπειρία τους προκειμένου η ομάδα αντιμετώπισης να έχει πληρέστερη εικόνα.

1.3.3 Ανίχνευση των αναγκών και σχεδιασμός των δράσεων

Σε αυτό το στάδιο ξεκινά η διερεύνηση των ειδικών αναγκών των μαθητών «υψηλού ρίσκου». Συζητώντας με τον μαθητή κατανοούμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις πιθανές αιτίες που θα τον οδηγήσουν στο να παρατήσει το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός, ο σχολικός ψυχολόγος αλλά και ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού και της οικογένειας και να ανακαλύψει τους λόγους που μπορεί να οδηγήσουν στη διακοπή της φοίτησης. Πληροφορίες μπορούν επίσης να αντληθούν από συμμαθητές, από φίλους εκτός σχολείου και από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Η ομάδα αντιμετώπισης καταγράφει διεξοδικά σε ημερολόγιο τις ημερομηνίες των συναντήσεων, το περιεχόμενο και την έκβασή τους. Με κριτήρια το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ και τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί προχωρούν στον σχεδιασμό των δράσεων.

1.3.4 Παρεμβάσεις και παρακολούθηση της πορείας των μαθητών «υψηλού ρίσκου»

Αφού εντοπίσουμε τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών «υψηλού ρίσκου» οφείλουμε να τροποποιήσουμε τις πρακτικές μας για να αποτρέψουμε τη σχολική διαρροή. Εάν για παράδειγμα ένας μαθητής εμφανίζει υψηλό αριθμό αδικαιολόγητων απουσιών, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν παρεμβάσεις, όπως τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς και υποστήριξη στην αντιμετώπιση των αιτιών που οδήγησαν στην παρατεταμένη απουσία από το σχολείο. Εάν ένας μαθητής βιώνει στο σπίτι τον χωρισμό

των γονιών του, η τακτική υποστήριξη από τον σχολικό ψυχολόγο μπορεί να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει συναισθήματα που του γεννούν την επιθυμία να τα παρατήσει.

Η δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος με θετική ενίσχυση των μαθητών αυτών μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα. Επιπλέον αθλητικές και μουσικές δραστηριότητες μπορούν να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Ακόμα και τα δωρεάν γεύματα ή η προσφορά δωρεάν μετακίνησης από και προς το σχολείο μπορούν να αποτελέσουν κίνητρα για να παραμείνει ένας μαθητής σε αυτό.

1.3.5 Αξιολόγηση και διορθώσεις

Κατά τη διάρκεια και στο τέλος του σχολικού έτους η ομάδα αντιμετώπισης αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των δεικτών και των παρεμβάσεων. Η αξιολόγηση του εργαλείου είναι το κλειδί για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του και τον αντίκτυπο που έχει στην πρόληψη της σχολικής διαρροής. Στο τελευταίο αυτό στάδιο αξιολογείται η συνάφεια των δεικτών, η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών και των εργαλείων και η θετική επίδραση των παρεμβάσεων στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Οι δείκτες και οι ενέργειες που δεν απέδωσαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κρίνονται προς επανεξέταση, ενώ τα δεδομένα που προκύπτουν από την πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου κοινοποιούνται με τη διοργάνωση επιμορφώσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα.

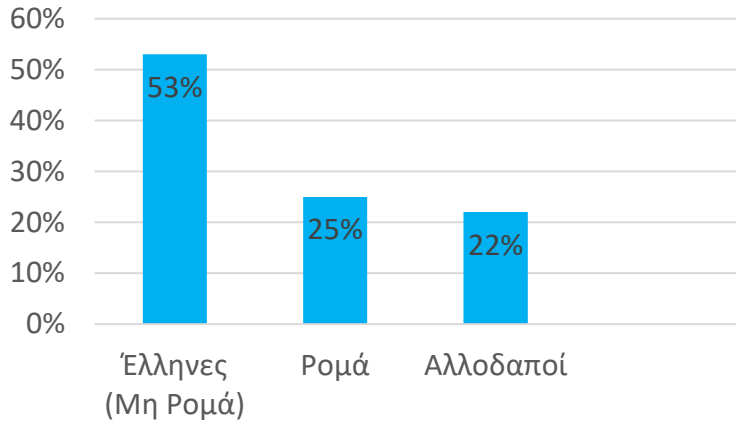
2. Πρακτική εφαρμογή

2.1 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο δημοτικό σχολείο

2.1.1 Το προφίλ του σχολείου

Το σχολείο μας βρίσκεται σε συνοικία της Πάτρας, όπου η γεωγραφική της θέση δεν επιτρέπει την ανέγερση νέων κατοικιών. Θεωρείται σεισμογενής περιοχή με παλαιές κατοικίες, οι οποίες προσελκύουν οικογένειες μεταναστών και Ρομά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το 25% του μαθητικού δυναμικού μας να είναι Ρομά ενώ το 53% ελληνικής καταγωγής (μη Ρομά) και το 22% είναι αλβανικής κυρίως καταγωγής. Συγκεκριμένα στο σχολείο φοιτούν 35 μαθητές Ρομά, 32 μαθητές είναι αλλοδαποί και 74 είναι Έλληνες.

Πίνακας 1: Μαθητικό Δυναμικό



Μελετώντας τα στατιστικά στοιχεία φοίτησης των μαθητών του σχολείου μας διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές Ρομά παρουσίαζαν μη συστηματική φοίτηση και συχνά ήταν τα φαινόμενα οριστικής εγκατάλειψης του σχολείου ή εμφάνισης μόνο κατά την έναρξη και τη λήξη του διδακτικού έτους. Βασικός παράγοντας που συνετέλεσε στην όξυνση του φαινομένου τα τελευταία δύο σχολικά έτη (2019-2021) υπήρξε η έξαρση της πανδημίας του Covid-19, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές Ρομά δεν μπόρεσαν να συμμετάσχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Λόγω των χαρακτηριστικών που προαναφέρθηκαν η ανάγκη εφαρμογής εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στοχευμένων στους μαθητές Ρομά κρίθηκε επιτακτική. Βασικός πυλώνας των υποστηρικτικών και παρεμβατικών δράσεων υπήρξε το προγνωστικό εργαλείο E.W.S., καθώς πρωταρχικός μας στόχος ήταν η μείωση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά.

2.1.2 Εφαρμογή του εργαλείου E.W.S.

Η εφαρμογή του εργαλείου στο σχολείο μας ξεκίνησε από τον Σεπτέμβριο του 2021. Αφορμή για την υλοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου υπήρξε η γνωριμία και η εξοικείωση με αυτό μέσω της συμμετοχής σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+. Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς πραγματοποιήθηκε ενδοσχολική επιμόρφωση με στόχο τη διάχυση των γνώσεων και την παρουσίαση του εργαλείου στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Από κοινού αποφασίστηκε η πιλοτική εφαρμογή του ως βασικός άξονας στο πλαίσιο παρέμβασης για τη μείωση της σχολικής διαρροής.

Αρχικά συστάθηκε η ομάδα αντιμετώπισης, η οποία και συνεδρίασε για τον ορισμό των δεικτών και των κατώτερων ορίων, που θα αποτελούσαν τις προειδοποιητικές ενδείξεις για την εγκατάλειψη του σχολείου. Οι δείκτες που επιλέχθηκαν ήταν: ο αριθμός αδικαιολόγητων απουσιών, η ξαφνική πτώση των επιδόσεων στα μαθήματα, η έλλειψη κινήτρων/διάθεσης, η απομόνωση από τους υπόλοιπους συμμαθητές και τα προβλήματα πειθαρχίας-συμπεριφοράς. Ακολούθως με τη συνεργασία των

εκπαιδευτικών των τάξεων επιλέχθηκαν 22 από τους 35 μαθητές Ρομά που φοιτούν στο σχολείο συντάσσοντας έτσι μια λίστα με τους μαθητές «υψηλού ρίσκου» να εγκαταλείψουν το σχολείο. Μέσα από συνεντεύξεις, συζητήσεις με τους γονείς και τους μαθητές ανιχνεύσαμε τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ύστερα από συστηματική παρακολούθηση της πορείας των μαθητών σε επίπεδο απουσιών, συμπεριφορών και επιδόσεων εφαρμόσαμε πλήθος παρεμβατικών ενεργειών για τη στήριξή τους. Συχνά επαναπροσδιορίζαμε τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τους στόχους.

Οι παρεμβάσεις μας έγιναν σε τρία επίπεδα:

1. Σε σχέση με τις απουσίες: Η ομάδα εργασίας κατέγραφε συστηματικά κατά τη διάρκεια της χρονιάς τις απουσίες των μαθητών «υψηλού ρίσκου» και φρόντιζε για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με τις επιπτώσεις, σε περίπτωση που κάποιος από αυτούς ξεπερνούσε το όριο απουσιών που είχαμε θέσει στον συγκεκριμένο δείκτη. Κατά την επιστροφή των μαθητών ύστερα από μεγάλο χρονικό διάστημα απουσίας εφαρμόζαμε στρατηγικές «welcome back» με σκοπό την ενθάρρυνσή τους για να παραμείνουν στο σχολείο. Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις προσφέραμε διευκολύνσεις στη μετακίνηση των μαθητών.
2. Σε σχέση με τη συμπεριφορά και την κοινωνικοποίηση: Ένας σημαντικός κύκλος παρεμβάσεων συνδέθηκε με την κοινωνικοποίηση των μαθητών Ρομά, την ενθάρρυνση της συναναστροφής με τους συμμαθητές και την επιβράβευση των θετικών συμπεριφορών. Επιδίωξη ήταν η δημιουργία ευχάριστου κλίματος μέσω της εμπλοκής τους σε καινοτόμες δράσεις με στόχο την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Συγκεκριμένα επιδιώχθηκε η ενδυνάμωση σε ατομικό επίπεδο (αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση), η εξέλιξή τους σε ευαισθητοποιημένους και υπεύθυνους πολίτες και η απόκτηση κριτικής σκέψης. Μέσα από εκπαιδευτικές επισκέψεις και τη συμμετοχή τους σε Εργαστήρια Δεξιοτήτων ενισχύθηκε η πολιτειότητα, το ενδιαφέρον για τα κοινά και η ευαισθητοποίηση για θέματα που αφορούν το περιβάλλον. Οι δραστηριότητες λάμβαναν υπόψη τις δυνατότητες αλλά και τις ανάγκες των μαθητών Ρομά φροντίζοντας να τους ανατίθεται συγκεκριμένος ρόλος μέσα στην ομάδα, ο οποίος είχε την αποδοχή από το σύνολο. Η συμμετοχή τους σε δράσεις, που βασίζονται στην ομαδοσυνεργατικότητα αλλά και στη βιωματική μάθηση, τούς βοήθησε να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.
3. Σε σχέση με τις επιδόσεις: Σημαντικό μέρος των παρεμβάσεων αποτελούσε η εκμάθηση του γραπτού λόγου, δηλαδή της ανάγνωσης και της γραφής ταυτόχρονα με την απόκτηση βασικών μαθηματικών γνώσεων. Εξ αρχής ορίστηκαν ρεαλιστικοί στόχοι, τους οποίους θα μπορούσαν οι μαθητές Ρομά να κατακτήσουν. Επιλέχθηκε η εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη μάθηση ως πιο αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τα μοναδικά

τους χαρακτηριστικά. Στην προσπάθεια εμπλοκής και στήριξης από τη μεριά της οικογένειας προγραμματίστηκαν τακτικές ενημερώσεις των γονέων για την πρόοδο των μαθητών δίνοντας απλές οδηγίες για τη μελέτη στο σπίτι.

2.1.3 Λειτουργία τμήματος ΖΕΠ

Τα τελευταία χρόνια στο σχολείο μας λειτουργούν τρία τμήματα Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Στα τμήματα αυτά φοιτούν μαθητές αλλοδαποί και Ρομά, που δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα. Η διδασκαλία γίνεται εξατομικευμένα είτε σε μικρές ομάδες με κριτήριο το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Χρησιμοποιούνται ειδικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια («Γεια σας», «Το βαλιτσάκι»), τα οποία βοηθούν τους μαθητές στην επικοινωνία για απλά καθημερινά ζητήματα και την απόκτηση βασικού λεξιλογίου. Μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικού ΖΕΠ και εκπαιδευτικού γενικής αγωγής προσδιορίζονται οι μαθησιακές ανάγκες και καταστρώνεται το εκπαιδευτικό σχέδιο παρέμβασης για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Στο τέλος της χρονιάς οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ΖΕΠ συμπληρώνουν μια συνολική έκθεση αξιολόγησης, την οποία την υποβάλλουν μέσω της διεύθυνσης στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Επίσης διεξάγουν ατομικά διαγνωστικά τεστ στους μαθητές για τον προσδιορισμό των μαθησιακών αναγκών και την εγγραφή τους στα τμήματα ΖΕΠ της νέας σχολικής χρονιάς.

2.1.4 Συνεργασία με τον κοινωνικό τομέα του Δήμου

Ύστερα από ενέργειες του Συλλόγου Διδασκόντων για την αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με τη διαβίωση των μαθητών Ρομά θεωρήθηκε σκόπιμο να απευθυνθούμε στον Δήμο Πατρέων, και ειδικότερα στον Κοινωνικό Τομέα, που υλοποιεί προγράμματα υποστήριξης της κοινωνικής ένταξης και ενδυνάμωσης των Ρομά. Κοινωνικοί λειτουργοί και παιδαγωγοί του Δήμου Πατρέων επισκέφτηκαν το σχολείο μας προκειμένου να ενημερωθούν για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών Ρομά και ορίστηκαν συναντήσεις με γονείς και επισκέψεις στις οικίες τους με σκοπό την αντιμετώπιση ζητημάτων στέγασης, ένδυσης, πληρωμών λογαριασμών, κ.ά. Ελέγχθηκαν οι ιατρικοί φάκελοι των μαθητών και διενεργήθηκαν οι απαραίτητες ενέργειες για τον πλήρη εμβολιασμό τους. Τέλος, προτάθηκε στους γονείς Ρομά να παρακολουθήσουν τις εμψυχωτικές δράσεις και επιμορφωτικές συναντήσεις που οργανώνονται από τον Δήμο προκειμένου να αναγνωρίζουν την αξία της συστηματικής φοίτησης και να μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις των παιδιών τους.

2.1.5 Συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πατρών

Σημαντικός αρωγός στην προσπάθεια στήριξης των μαθητών Ρομά είναι το Πανεπιστήμιο Πατρών και συγκεκριμένα το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας. Συγκεκριμένα το σχολείο μας συμμετέχει στο πρόγραμμα

«Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες ΡΟΜΑ για την ενίσχυση της πρόσβασης και μείωσης της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους». Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού διεξάγονται ενισχυτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με στόχο την κάλυψη γνωστικών και γλωσσικών κενών και την ενίσχυση της επίδοσής τους. Οι παρεμβάσεις διεξάγονται εντός του σχολείου με τη συμμετοχή ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, που υποστηρίζουν τους μαθητές σε επίπεδο ψυχολογικό και κοινωνικό. Ταυτόχρονα εκπαιδευτικός ΠΕ70 αναλαμβάνει την ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών αυτών με καθορισμένο πρόγραμμα και δράσεις, που ορίζεται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ΖΕΠ και γενικής εκπαίδευσης.

2.1.6 Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+

Στο πλαίσιο αναβάθμισης της ποιότητας του παρεχόμενου μαθησιακού έργου αποφασίσαμε τη συμμετοχή μας σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+. Ύστερα από συζήτηση του Συλλόγου Διδασκόντων και με κριτήριο τις ανάγκες του σχολείου και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού επιλέξαμε ως θεματική την απόκτηση καινοτόμων στρατηγικών για την αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (μαθητές Ρομά, μετανάστες, πρόσφυγες). Το πρόγραμμα που προτείναμε στο σχέδιό μας είχε τίτλο "*Our School, a Hug for All. Effective Teaching Strategies for our Multicultural Classrooms*". Μέσα από αυτό συμμετείχαμε σε πολλαπλά ευρωπαϊκά σεμινάρια (courses) με κινητικότητες (mobilities) εκπαιδευτικών. Τα σεμινάρια αυτά περιελάμβαναν θεματικές, όπως διαπολιτισμικότητα, εκπαιδευτικός αποκλεισμός, εκπαίδευση μειονοτήτων και σχολική διαρροή. Οι επιμορφώσεις βασίζονταν στις σύγχρονες στρατηγικές αντιμετώπισης των ζητημάτων αυτών που στηρίζονται στις βασικές αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για συμπερίληψη, καταπολέμηση κοινωνικού αποκλεισμού και διακρίσεων, αποδοχή του διαφορετικού και απόδοση ίσων ευκαιριών. Σημαντικό στοιχείο των προγραμμάτων αυτών ήταν οι επισκέψεις σε σχολικές μονάδες του εξωτερικού, όπου εκπαιδευτικοί από διαφορετικές χώρες και διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα αντάλλασσαν εμπειρίες υιοθετώντας τις καλές πρακτικές. Οι αποκτηθείσες εμπειρίες από τη συμμετοχή σε αυτές τις κινητικότητες διαμοιράστηκαν στο σχολείο μας μέσω ενδοσχολικών επιμορφώσεων και αποτέλεσαν τη βάση για την εφαρμογή του πολυεπίπεδου σχεδίου παρέμβασής μας.

2.2 Αποτελέσματα του Σχεδίου Δράσης

Από τις πρώτες εβδομάδες εφαρμογής του σχεδίου δράσης παρατηρήθηκε σημαντική μείωση του ποσοστού απουσιών των μαθητών σε σχέση με τα προηγούμενα έτη. Από τους είκοσι δύο μαθητές που αποτέλεσαν την ομάδα-στόχο μόνο οι οχτώ συνέχισαν να έχουν ελλειμματική φοίτηση. Από τους οκτώ αυτούς μαθητές, οι τέσσερις άλλαξαν

κατοικία λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων των γονέων τους χωρίς ωστόσο να μετεγγραφούν σε άλλο σχολείο. Ύστερα από επικοινωνία με την οικογένεια μάς γνωστοποιήθηκε ότι από τη νέα σχολική χρονιά θα επανέλθουν στο σχολείο. Οι υπόλοιποι τέσσερις μαθητές, παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς, δεν παρακολούθησαν συστηματικά το σχολείο προβάλλοντας δικαιολογίες που είχαν να κάνουν με την υγεία τους.

Η μείωση του αριθμού των απουσιών των υπολοίπων δεκαέξι μαθητών βοήθησε να ενταχθούν καλύτερα στη σχολική πραγματικότητα λαμβάνοντας μέρος στις περισσότερες από τις δράσεις που υλοποιήθηκαν. Σημαντική ήταν και η βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών αυτών, καθώς σε μεγάλο ποσοστό κατέκτησαν τους περισσότερους από τους στόχους που είχαν τεθεί. Στις εκθέσεις που κατατέθηκαν στο τέλος του σχολικού έτους από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων ΖΕΠ φαίνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών κατέκτησαν τον μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής, ενώ ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών βρίσκονται στο στάδιο κατάκτησης του γραπτού λόγου. Επιπλέον παρατηρήθηκε αύξηση του ενδιαφέροντος για εμπλοκή στις δράσεις που υλοποιήθηκαν και συμμετοχή στις σχολικές επισκέψεις που διοργανώθηκαν. Η απόκτηση θετικότερης στάσης απέναντι στο σχολείο έγινε επίσης φανερή μέσα από συζητήσεις με τους μαθητές αλλά και τους γονείς. Η διάθεσή τους να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και να συναναστραφούν με τους συμμαθητές τους δημιούργησε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής. Τα φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς στον χώρο του σχολείου μειώθηκαν αισθητά και οι διενέξεις μεταξύ τους έγιναν ηπιότερες, κάτι που οδήγησε στην ομαλότερη κοινωνικοποίησή τους.

Σημαντικό στοιχείο επιτυχίας του σχεδίου δράσης αποτέλεσε και η ανάπτυξη δίαυλου επικοινωνίας με τους γονείς, ο οποίος τους βοήθησε να αναγνωρίσουν τη σπουδαιότητα του δικού τους ρόλου στη μείωση της σχολικής διαρροής. Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της εμπλοκής των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

2.3 Προβληματισμοί

Παρά τις συντονισμένες προσπάθειες σχολείου και πολιτείας για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής παρατηρήσαμε ότι το φαινόμενο δεν εκμηδενίστηκε. Πολλές φορές δεν υπήρξε τήρηση των δεσμεύσεων των Φορέων Συνεργασίας με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ο προγραμματισμός. Επιπλέον, λόγω της πολυπλοκότητας του ζητήματος απαιτείτο η συνεχής ενασχόληση των εκπαιδευτικών ακόμα και σε ώρες εκτός του εργασιακού τους ωραρίου αφιερώνοντας αρκετό από τον προσωπικό τους χρόνο. Όμως, και κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος απαιτήθηκαν αρκετές τροποποιήσεις εκ μέρους του Διευθυντή της σχολικής μονάδας προκειμένου να υλοποιηθούν οι δράσεις που είχαν προγραμματιστεί. Ένας ακόμα ανασταλτικός

παράγοντας υπήρξε η υγειονομική κρίση (Covid-19) λόγω της οποίας ο αριθμός των απουσιών αυξήθηκε. Τέλος, λόγω της διαφορετικής ιδιοσυγκρασίας των μαθητών Ρομά, απαιτήθηκε ευελιξία στον τρόπο προσέγγισής τους χωρίς όμως τα αποτελέσματα να είναι πάντα εγγυημένα.

2.4 Προτάσεις

Το σχέδιο δράσης που υλοποιήσαμε θεωρήθηκε σε μεγάλο βαθμό επιτυχημένο και γι' αυτό αποφασίστηκε η συνέχισή του τη νέα σχολική χρονιά. Ωστόσο κρίνονται απαραίτητες κάποιες βελτιώσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του. Συγκεκριμένα προτείνεται η δημιουργία ενός αυτοματοποιημένου λογισμικού για την καταγραφή των ποσοτικών δεδομένων (απουσίες, απόδοση, βαθμός εμπλοκής σε δράσεις) και την εξαγωγή στατιστικών στοιχείων που θα βοηθούν στη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας. Απαραίτητη θεωρείται η περαιτέρω υποστήριξη εκ μέρους του κράτους με την υλοποίηση περισσότερων παρεμβατικών προγραμμάτων στήριξης των ευάλωτων μαθητών. Σε σχολείο με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών και μαθητών Ρομά είναι επιτακτική η ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών ή ψυχολόγων σε μόνιμη βάση. Κρίνεται επίσης απαραίτητη η αύξηση των ωρών εξατομικευμένης ενισχυτικής διδασκαλίας ανά μαθητή με λειτουργία πολλαπλών τμημάτων ΖΕΠ καθώς και η υιοθέτηση ενός σχολικού εγχειριδίου αποκλειστικά για μαθητές Ρομά. Για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τους μαθητές Ρομά θα πρέπει οι αρμόδιοι φορείς, όπως το ΠΕΚΕΣ, να πραγματοποιούν επιμορφωτικές συναντήσεις για την υλοποίηση συντονισμένων ενεργειών που θα ξεπερνά το επίπεδο της μιας σχολικής μονάδας και θα περιλαμβάνουν τη συνεργασιών σχολείων σε επίπεδο περιφέρειας. Τέλος, κρίνεται σκόπιμη η εφαρμογή του εργαλείου E.W.S. σε μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων ως προς την αποτελεσματικότητά του.

Βιβλιογραφία

Βαβουγιός, Δ. (2008). Εξωτερική αξιολόγηση του έργου: Τελική Έκθεση Αξιολόγησης. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων/Omas Synergon Lmd.

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων/Ίδρυμα Νεολαίας και διά Βίου Μάθησης. Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Council of Europe. (2012). *Estimates and official numbers of Roma in Europe*. Strasbourg, France: Council of Europe.

Γραφείο Στήριξης ΕΠΕΑΕΚ, Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στο http://old.uoi.gr/services/epeaek/metro11/ergo0664.htm

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ισότητα, ένταξη και συμμετοχή των Ρομά στην ΕΕ στο: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combatting-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu_el

ΙΕΠ. (2015). *Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής.* Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΙΕΠ, Πράξη με τίτλο «Επιμόρφωση σε πρακτικές υποστήριξης των μαθητών και μαθητριών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ)» (MIS:5032906) στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» 2014-2020, Επιμορφωτικό Υλικό Β΄ Φάσης ΕΙΣΑΓΩΓΗ, ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΡΟΜΑ (σύμφωνα με τα Παραδοτέα του κ. Κ. Μάγου).

JugendStil, V. (2017). Rom ABC – η επόμενη διάσταση. *Περαιτέρω ανάπτυξη καινοτόμων μέσων για την καταπολέμηση του λειτουργικού αναλφαβητισμού των Ρομά στην Ευρώπη* στο https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/9d474d74a46d-44cb-b318-27bb755ebba7/IO%202%20%20Handbook%20for%20trainers%20Greek.pdf

Mayall, D. (2003). *History of Gypsy Identities*. N.Y.: Routledge.

ΝΔ 3370/1955, Κώδικας Ελληνικής Ιθαγενείας, (ΦΕΚ 258/23.9.1955) στο https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/543948/n.d.-3370-1955

Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε. & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: Παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» (σ. 93-134).

Παρθένης, Χ. (2013). Η ιδιότητα του πολίτη και η σχέση μεταξύ συλλογικών και ατομικών δικαιωμάτων σε μία φιλελεύθερη δημοκρατία. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.*), Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σσ. 145- 154). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πριόβολου, Στ. (2001). *Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρομική προέλευση 1997-2000*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στο http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/339/34/339.pdf

Σαλωνίτης, Π. (2004). *Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Ιωάννινα.

Σκούρτου, Ε. (2016). Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο Σκούρτου, Ε. Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α. & Τσοκαλίδου, Π.

Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Φωτόπουλος, Ν. (2013). Σχολική Διαρροή και περιθωριοποίηση των νέων. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*. Ανακτήθηκε στις 26/10/2018 στο http://www.enet.gr/

Χατζησαββίδης, Σ. (1996). Οι Ρομ της Ελλάδας: γλώσσα και πολιτισμός – συμβολή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Μακεδνό*ν, 2, 83-87.

UNICEF, Early Warning Systems for students at risk of Dropping out στο https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2018-11/Early%20warning%20systems%20for%20students%20at%20risk%20of%20dropping%20out_0.pdf

Θρησκεία και ειρήνη στην εκπαιδευτική πολιτική

Θάνος Πανταζής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
pantazisthanos99@gmail.com

Περίληψη
Η διαρκής αλληλεπιδραστική συνάρτηση των εννοιών «ειρήνη» και «θρησκεία» γίνεται αντιληπτή ιδιόμορφα και ενίοτε ερμηνεύεται με θετικό ή με αρνητικό τρόπο. Με μια νέα συλλογιστική για τη θρησκεία, οι σκέψεις για την υπερνίκηση των συγκρούσεων στον κόσμο ανακαλούνται εύκολα και διακυβεύονται σημαντικά ζητήματα: θρησκευτικός σοβινισμός και θρησκευτική άγνοια, θρησκευτική μισαλλοδοξία και αποκλεισμός, θρησκευτική ενθυλάκωση και αντικουλτούρα, υποκίνηση και θρησκευτικό μίσος, θρησκευτική βία και δίωξη, θρησκευτική εξουσία και καταπίεση. Στην ευρωπαϊκή κοινότητα, λόγω της υποδοχής μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών από χώρες διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων, φαίνεται να συστηματοποιούνται πολυπολιτισμικές και πολυθρησκευτικές διαστάσεις που παλιότερα δεν ήταν ορατές. Συνεπώς, στις τοπικές κοινωνίες καλούνται να συνυπάρξουν ποικιλόμορφες θρησκευτικές ταυτότητες, με σκοπό την ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία προς όφελος του συνόλου της κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: *Ε*ιρήνη, θρησκεία, πολιτική, ανθρώπινα δικαιώματα, εκπαιδευτική πολιτική

Abstract
The constant, interactive function of the concepts of "peace" and "religion" is perceived in a peculiar way and is sometimes interpreted in a positive or negative way. With a new rationale for religion, thoughts of overcoming conflicts in the world are easily recalled and important issues are at stake: religious chauvinism and religious ignorance, religious intolerance and exclusion, religious encapsulation and counterculture, religious incitement and hatred, religious violence and persecution, religious power and oppression. In the European community, due to the reception of immigrant and refugee populations from countries of different religious traditions, it seems that multicultural and multi-religious dimensions are being systematized that were previously not visible. Thus, in local communities, various religious identities are called to coexist, with the aim of peaceful coexistence and cooperation for the purpose of society as a whole. Taking into consideration the reasons behind the conflicts between religious beliefs and peace,

it is important to explore the issues related to an open dialogue among different religious identities.

Keywords: Peace, religion, politics, human rights, educational politics

0. Εισαγωγή

Η αναφορά σε θρησκευτικές βίαιες συγκρούσεις και σε τρομοκρατικές επιθέσεις που αφορούν τόσο στο μακρινό παρελθόν όσο και στη σύγχρονη ιστορία έχει καλλιεργήσει αρνητική εντύπωση, κατά κύριο λόγο, για τους θεσμούς που εκπροσωπούν τις θρησκείες. Και πράγματι, στο όνομα της θρησκείας έχουν συσταθεί οργανώσεις, οι οποίες αξιοποιούν προσχηματικά την οιαδήποτε θρησκευτική παραδοχή για αλλότριους σκοπούς. Αναφέρονται ως παραδείγματα: ο Ενιαίος Δημοκρατικός *Χριστιανικός Στρατός* στην Ουγκάντα «*The Lord's Resistance Army (LRA)*», το «Ισλαμικό Κράτος» (*IS*) στη Συρία και το Ιράκ, ινδουιστές εθνικιστές στην Ινδία, εθνικοί θρησκευτικοί Εβραίοι έποικοι στο Ισραήλ/Παλαιστίνη ή Βουδιστές εξτρεμιστές στη Μυανμάρ. Η εντύπωση αυτή ενισχύεται από τις πολιτικές, επιστημονικές και δημοσιογραφικές συζητήσεις σχετικά με τη «σύγκρουση των πολιτισμών» (Huntington, 1993), την «επιστροφή της θρησκείας» (Riesebrodt, 2001) ή την «παγκοσμιοποίηση της θρησκευτικής βίας» (Juergensmeyer, 2009). Οι θρησκείες είναι επιρρεπείς στη βία, οξύνουν τις συγκρούσεις, υποθάλπουν τη βία και εμποδίζουν την ειρήνη. Οι θρησκείες αυτές καθ' εαυτές δεν καλλιεργούν ειρήνη ούτε υποθάλπουν τον πόλεμο. Το ίδιο φυσικά ισχύει για τα έθνη και τους πολιτισμούς που επίσης δεν προάγουν την ειρήνη ούτε υποθάλπουν τον πόλεμο, όπως θέλησε ο Samuel Huntington να υποστηρίξει στο βιβλίο «The Clash of Civilizations». Υπάρχουν πάντα θρησκευόμενα άτομα/ομάδες που θα ήθελαν να διεξάγουν πόλεμο ή να αποκαταστήσουν την ειρήνη στο όνομα της θρησκείας τους (του Θεού τους) ή του έθνους τους (Bauschke, 2014).

Για να συζητήσουμε για τη συμβολή των θρησκειών στην ειρήνη, είναι χρήσιμο ή και απαραίτητο να εξετάσουμε πρωτίστως τον ρόλο των θρησκειών στην επικράτηση της ειρήνης. Για να γίνει κατανοητό αυτό, πρέπει και πάλι να κατανοήσουμε πώς λειτουργούν, πώς εμφανίζονται και ποιες είναι οι σχέσεις ειρήνης, θρησκείας και πολιτικής καθώς και τον ρόλο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λαμβάνοντας υπόψη τις συγκρούσεις μεταξύ των λόγων της θρησκείας και της ειρήνης, είναι σημαντικό να διερευνηθούν ζητήματα που αφορούν στον ανοιχτό διάλογο μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών ταυτοτήτων. Ερωτήματα που αναδεικνύονται αφορούν ζητήματα της έννοιας «ειρήνη», της θρησκευτικής εκπαίδευσης και ηθικής σε σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και τις πολιτικές εκδοχές της έννοιας «θρησκεία». Στόχος είναι να διερευνηθούν οι συγκρούσεις των λόγων μεταξύ της θρησκείας και της ειρήνης, καθώς και οι μηχανισμοί και οι στρατηγικές που

εμφανίζονται ως συνέπειες αυτών των συγκρούσεων, αναδεικνύοντας τον ρόλο των επιμέρους εκπαιδευτικών πολιτικών σχετικά με αυτό το ζήτημα.

1. Πολιτισμική-θρησκευτική προσέγγιση της έννοιας «ειρήνη»

Η έννοια της «ειρήνης» εμφανίζει μια σημαντική πολιτισμική διάσταση και είναι καταγεγραμμένη στην παγκόσμια ιστορία. Στη σημερινή αντίληψη της έννοιας της ειρήνης έχουν εισχωρήσει πολλές αντιλήψεις από προηγούμενες εποχές και άλλους πολιτισμούς. Ο Jochan Galtung (1981) προσπαθεί να περιγράψει την εξέλιξη της ειρήνης όσον αφορά αυτό που αναφέρεται ως «*Occidental*» και «*Oriental*» (*δυτικός και ανατολικός*). Ο όρος «ανατολικός» θεωρείται από τον Edward Said (1978) προβληματικός. Η δυτική έννοια της ειρήνης, που βασίζεται σε ελληνικές και ρωμαϊκές διατυπώσεις, έχει το γεωγραφικό της κέντρο που διαχέεται προς τα έξω. Η ελληνική αντίληψη της ειρήνης, με τη στενή της σημασία, εμφανίστηκε στον θεσμό της πόλης-κράτους και οι στοχαστές της πίστευαν ότι η ειρήνη ήταν δυνατή μόνο για τους Έλληνες. Οι άλλοι (οι μη Έλληνες) θεωρούνταν βάρβαροι και έτσι δεν μπορούσαν να επωφεληθούν από την ειρήνη. Ο Galtung (1981) αναφέρει ότι η ιδέα αυτή βασίστηκε στην άποψη των Ελλήνων για τον εαυτό τους ως κυρίαρχη «φυλή» και διαδόθηκε από τον Hegel, ο οποίος στο *Will to Power* περιέγραψε ότι οι Έλληνες είχαν μια τέτοια αντίληψη. Οι Ρωμαίοι θεωρούσαν την ειρήνη ως Pax Romana ή τη διαταγή της αυτοκρατορίας. Η εξουσία και η ευημερία, με αυτή την έννοια, αποκτήθηκαν μέσω της κυριαρχίας άλλων. Ο Galtung (1981) περιγράφει πως οι μονοθεϊστικές θρησκείες του Ιουδαϊσμού και του Χριστιανισμού συνέβαλαν στη διαμόρφωση της δυτικής έννοιας. Η ειρήνη, σε αυτές τις θρησκευτικές προσεγγίσεις, προήλθε από μια σφαιρική, φυσική τάξη και μια ιεραρχική άποψη του κόσμου. Η «ειρήνη» της Ανατολής ή της Ασίας και της Ινδίας αποδίδεται σε μια εσωτερικότερη έκφραση της έννοιας της ειρήνης, σύμφωνα με την οποία, παρά τον πόλεμο, τα άτομα μπορούσαν να έχουν ένα μέτρο της (εσωτερικευμένης) ειρήνης, που απορρέει από τις πνευματικές τους πεποιθήσεις και την πολιτιστική τους θέση. Ο Galtung (1981) επισημαίνει περαιτέρω ότι οι ασιατικές και ινδικές προοπτικές δεν ασχολούνταν με την κυριαρχία άλλων, αλλά προέκυψαν μέσα από τις πνευματικές παραδόσεις του Τζαϊνισμού, του Βουδισμού, του Ταοϊσμού και του Κομφουκιανισμού. Η έννοια Ahimsa (Αχίμσα), μια αρχή που μοιράζεται μεταξύ του Ινδουισμού, του Τζαϊνισμού και του Βουδισμού, αρχικά κατανοήθηκε από ξένους ερευνητές ως παθητική δύναμη. Αργότερα, ο Μαχάτμα Γκάντι ερμήνευσε την Ahimsa (Αχίμσα) ως μια μη βίαιη δύναμη ειρήνης (αλήθειας) (Galtung, 1981, 191-192). Αυτή η έννοια της ειρήνης χαρακτηρίζεται από μια δυναμική προσέγγιση με επίκεντρο τον άνθρωπο και διαφωτίζει πολλές σύγχρονες προοπτικές για μη βίαιη δράση και ειρήνη (Cox, 1984).

Οι περιγραφές του Galtung (1981) αναφέρουν τον προσανατολισμό της ειρήνης από τις ασιατικές και τις ινδικές προοπτικές ως κάτι το «εσωτερικό». Η «εξωτερική» ευρωπαϊκή προοπτική βασιζόταν αρχικά στην ειρήνη μέσω της κυριαρχίας ή ως ειρήνη μέσω της δύναμης (Harris, 1988). Αυτή η «εξωτερική» έννοια της ειρήνης, καθώς και η άποψη της «εσωτερικής» ειρήνης συνδέονται με μια συνολική αντίληψη του κόσμου, που βασίζεται με την πάροδο του χρόνου σε συγκεκριμένες εξελίξεις των πολιτισμών.

Η Reardon (2001) περιγράφει τα οράματα της ειρήνης που γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας. Οι θρησκευτικές φιλοσοφίες που περιλάμβαναν την ειρήνη μέσα στις κοσμοθεωρίες τους θεωρούσαν συχνά την ειρήνη ως την ανταμοιβή που ο ενάρετος θα λάμβανε στον παράδεισο. Οι ισχυροί συχνά θεωρούν την ειρήνη ως επέκταση της εξουσίας τους μέσω βίαιης κυριαρχίας (Harris, 1988). Οι ιστορικές απόψεις και προτάσεις, όπως του Kant «*Auf dem Weg zum ewigen Frieden*» (Kant, 1999), συχνά υποστήριζαν ότι η ειρήνη ήταν δυνατή μόνο μεταξύ των ευρωπαϊκών εθνών, μια έννοια που μπορεί να συγκριθεί με την Pax Romana, τον πολιτισμό και την ειρήνη κάτω από τον πολιτιστικό και πολιτικό τομέα των Ρωμαίων. Η Reardon (2001) περιγράφει τη συνέχιση αυτής της προσέγγισης της έννοιας της ειρήνης μέχρι τον 20ό αιώνα, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως ο αιώνας των βίαιων συγκρούσεων.

Οι Reardon (2001), Galtung (1981) και Kende (1989) περιγράφουν την εξέλιξη της ειρήνης όπως εξελίσσεται από περιεκτικές, θρησκευτικές και κοσμικές κοσμοθεωρίες που ασχολούνται με τη δικαιοσύνη. Ωστόσο, οι Galtung και Kende δεν παρέχουν μια λεπτομερή ανάλυση, περιοριζόμενοι σε μια συνοπτική αντιμετώπιση της έννοιας της δικαιοσύνης. Η ερμηνεία της ιστορίας της ειρήνης από τη Reardon (2001) επικεντρώνεται στη σημασία των αξιών μέσω της ίδρυσης θεσμών, στην ανάπτυξη νόμων που να παρέχουν δίκαια αποτελέσματα σε συγκρούσεις και διαμάχες και στην ένταξη όλων των ανθρώπων ως υποκειμένων δικαιοσύνης. Οι προτάσεις που προέκυψαν από την κοινωνία των πολιτών στα τέλη του 20ού και στις αρχές του 21ου αιώνα ήταν πιο συντονισμένες με την ειρήνη μέσω της δικαιοσύνης, η οποία κατέστη δυνατή με την καθιέρωση δίκαιων νόμων και εστίαση στους αποκλεισμένους.

2. Θρησκευτική γνώση

Με την έννοια της θρησκείας εννοούμε γενικά τις αποκαλυφθείσες αρχές, από τον Θεό, βάσει των οποίων ρυθμίσθηκαν οι σχέσεις μεταξύ του ανθρώπου και των θεϊκών δυνάμεων, της θεότητας, όπως επίσης και οι σχέσεις εκείνες που ρυθμίζουν τη σχέση του ανθρώπου με τον εαυτόν του ή μετά των συνανθρώπων του (Νικολάου-Πατραγάς, 2015, 145). Σύμφωνα με τον Γκιοκάλπ, όλες οι θρησκείες αποτελούν συμβολικές «μορφές» της ζωής (Μητραράς, 2012, 32).

Ο σκοπός της θρησκείας, καθώς και πάσης θρησκείας, είναι μεταφυσικός. Διότι ζητούμενόν της αλλά και προϋπόθεσή της «είναι η πίστη και όχι η απόδειξη, η εμπειρική

ή η λογική, διότι αμφότερες αδυνατούν, ένεκα του πεπερασμένου αυτών, να επαληθεύσουν την ορθότητα ή το εσφαλμένον της πίστεως» (Νικολάου-Πατραγάς, 2015, 145).

Με την έννοια της πίστης νοείται «ένα σύστημα αντιλήψεων θρησκευτικής φύσεως» και «θρησκευτικής» σχέσης με τον Θεό, τους Θεούς ή ακόμη και μόνο πέρα από αυτούς (Groh, 2009, 83). Ειδικότερα, όσον αφορά την ελεύθερη άσκηση του θρησκεύματος ανταγωνίζεται η ρυθμιστική λειτουργία του αντικειμενικού νομικού συστήματος με το ισχυρά υποκειμενικά διαμορφωμένο πεδίο της θρησκευτικής ελευθερίας. «Πίστη είναι η κατευθυντήρια γραμμή για έναν λόγο που μπορεί να είναι αντικειμενικά ανεπαρκής, αλλά υποκειμενικά είναι επαρκής» (Immanuel Kant στο Groh, 2009, 83). Επομένως, η ελευθερία της πίστης, ως δικαίωμα, αναγκαστικά αναφέρεται σε υποκειμενικές ερμηνείες, δομές νοήματος και αυτο-αντιλήψεις (Groh, 2009).

Από μονοθεϊστική άποψη, αποκάλυψε ο Θεός στον άνθρωπο τη θρησκεία για τον άνθρωπο. Η θρησκεία είναι ένα σύστημα σημείων που ερμηνεύονται από τον άνθρωπο. Επομένως, πρέπει να μάθουμε να διακρίνουμε τη θρησκεία ως ένα σύστημα σημείων και τη θρησκευτική αντίληψη αυτών των σημείων. Η κατανόηση μιας θρησκείας, δηλαδή η θρησκευτική γνώση είναι μια συνιστώσα της ανθρώπινης γνώσης και επομένως είναι περιορισμένη, μεταβλητή, λανθασμένη και πεπερασμένη (Sameer, 2011). Ο μουσουλμάνος φιλόσοφος Abdolkarim Soroush υπενθυμίζει: «Η θρησκεία είναι άγια και ουράνια, αλλά η κατανόηση της θρησκείας είναι ανθρώπινη και γήινη. Αυτό που παραμένει σταθερό είναι η θρησκεία, και αυτό που μεταβάλλεται είναι η θρησκευτική γνώση και η διορατικότητα» (Soroush, 2000, 31).

Δεν υπάρχει ούτε «Ιουδαϊσμός», «Χριστιανισμός» ή «Ισλάμ». Υπάρχουν όμως Εβραίοι, Χριστιανοί και Μουσουλμάνοι που ενεργούν από τη δική τους κατανόηση της θρησκείας. Επίσης, δεν υπάρχουν «οι Εβραίοι», «οι Χριστιανοί» ή «οι Μουσουλμάνοι», αλλά όλες αυτές οι θρησκευτικές κοινότητες είναι πλουραλιστικές και χωρίζονται σε δόγματα και ρεύματα (Sameer, 2011, 5). Εξαρτάται από τον Θεό να αποκαλύψει τη θρησκεία και ο άνθρωπος να την καταλάβει και να τη συνειδητοποιήσει. Και ακριβώς σε αυτή τη διασύνδεση δημιουργείται η θρησκευτική γνώση. Είναι εντελώς ανθρώπινο και εξαρτάται από το επίπεδο γνώσης, τις χρονικές συνθήκες και το κοινωνικό πλαίσιο (Soroush, 2000, 31-34).

Η θρησκευτική γνώση ως ανθρώπινο φαινόμενο είναι διφορούμενη. Η Βίβλος και το Κοράνι μπορεί να επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη συμπεριφορά και σκέψη του ανθρώπου για τον συνάνθρωπό του. Ως εκ τούτου, η θρησκευτική γνώση χρειάζεται συνεχή ανανέωση και απαιτεί κριτική σκέψη, ωριμότητα και υπεύθυνους ανθρώπους για να ασχοληθούν με τις λέξεις «Θεός» και «αλήθεια» (Soroush, 2000, 34-37).

3. Θρησκεία και πολιτική

Η θρησκεία έχει γίνει τα τελευταία χρόνια ένα «πολιτικό ζήτημα» (Bielefeldt, 2009, 15). Οι λόγοι είναι πολλοί. Πρώτα από όλα, μπορεί κάποιος να σκεφτεί την τηλεοπτική τρομοκρατική μαζική δολοφονία της 11ης Σεπτεμβρίου 2001 και άλλες τρομοκρατικές επιθέσεις που κυριολεκτικά «βομβάρδιζαν» το θέμα της θρησκείας στη δημόσια συνείδηση. Σε αυτή τη διαδικασία, εμφανίζονται τα ζοφερά σημεία που προσκολλώνται στη θρησκεία: ο φονταμενταλισμός, ο φανατισμός, η αυτοπεποίθηση και το τυφλό μίσος των «άπιστων» ή των θρησκευτικών φιλελευθέρων (Bielefeldt, 2009, 15).

Ωστόσο, η αυξανόμενη πολιτική συνειδητοποίηση για το φαινόμενο της θρησκείας δεν μπορεί να περιοριστεί στα γεγονότα της 11ης Σεπτεμβρίου 2001. Μια σημαντική αιτία είναι επίσης η αυξανόμενη θρησκευτική πολυπλοκότητα των κοινωνιών – ιδίως στο πλαίσιο των διεργασιών της παγκόσμιας μετανάστευσης (Bielefeldt, 2009).

Η οικονομική και πολιτισμική παγκοσμιοποίηση δεν άλλαξε ποτέ την υπαρξιακή επιθυμία του ανθρώπου για προσωπική και κοινωνική ένταξη, αλλά μπορεί να του έδωσε και μια νέα προτεραιότητα που μπορεί επίσης να επηρεάσει την πολιτική. Εκτός από τη γλώσσα, τον πολιτισμό και την εθνική κληρονομιά, οι έννοιες της πολιτικής ταυτότητας επανέρχονται και στη θρησκεία (Bielefeldt, 2009).

Σε πολλά Ισλαμικά κράτη, το Ισλάμ έχει το καθεστώς επίσημης θρησκείας ή κρατικής θρησκείας στο σύνταγμα – με εκτεταμένες συνέπειες για όλους τους τομείς της πολιτικής και της κοινωνίας. Σχεδόν όλες οι χώρες της Μέσης Ανατολής και του Maghreb – με εξαίρεση το Ισραήλ – έχουν ένα κοινό αντικείμενο: το Ισλάμ καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ιδιωτική και πολιτική ζωή. Τα περισσότερα συντάγματα βασίζονται στο Κοράνι, ο νομοθέτης βασίζεται στον νόμο της Σαρία και στη Σαουδική Αραβία το Κοράνι αποτελεί ακόμη και το σύνταγμα. Η εμφάνιση του ισλαμικού φονταμενταλισμού τα τελευταία χρόνια και η σχετική επιστροφή στις ρίζες του Ισλάμ ως όχημα ταυτότητας και οριοθέτησης στον «δυτικό κόσμο» και στις αξίες του έχει αποδειχθεί σε πολλά κράτη της περιοχής μοιραία για το ανθρώπινο δικαίωμα στην πίστη και τη θρησκευτική ελευθερία (Spöttl, 2009, 166).

Η ευρωπαϊκή ιστορία γνωρίζει δύο είδη επιδιώξεων, πρώτον την ομοιογένεια του πληθυσμού και κατά συνέπεια και τη θρησκευτική ενότητα και δεύτερον τη στενή σχέση μεταξύ θρησκείας και πολιτικής. Στην επιδίωξη της ομοιογένειας, οι θρησκείες διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο, υπόσχοντας να ενώσουν διαφορετικές ομάδες από μέσα για να σχηματίσουν μια ενότητα (Brieskorn, 2009). Όπου υπήρχε μόνο μία θρησκεία, έπρεπε να εξασφαλίσει το μονοπώλιο, όπου υπήρχαν αρκετές θρησκείες επιδιώχθηκε να εδραιωθεί η θρησκευτική ενότητα. Αξίζει να σημειωθεί πως η ευρωπαϊκή ιστορία χαρακτηρίζεται από «αναγκαστικούς προσηλυτισμούς και απελάσεις αλλόθρησκων» (Brieskorn, 2009, 16).

Με βάση τις θρησκευτικές αντιλήψεις ή (και) ερμηνείες πολλοί επιδιώκουν να «τιμωρήσουν» τους αλλόθρησκους, να σώσουν τον λαό τους και διαπράττουν

εγκλήματα έχοντας υπόψη την προοπτική της αιώνιας ζωής στον παράδεισο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του παραπάνω είναι οι βομβιστικές επιθέσεις αυτοκτονίας. Ακόμα κι αν αυτά παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια κυρίως από μουσουλμάνους (οι επιθέσεις αυτές πολλές φορές στοχεύουν σε ομόθρησκους!), δεν αποτελούν καινοφανή γεγονότα. Αυτό το φαινόμενο υπήρχε εδώ και αιώνες, σε όλες τις θρησκείες του κόσμου καθώς και σε μη θρησκευτικές ιδεολογίες (Frühbauer, 2016).

4. Παγκόσμια ηθική και ανθρώπινα δικαιώματα

Ένα από τα σημεία της σύγχρονης εποχής είναι η επαναξιολόγηση του ρόλου και των λειτουργιών της θρησκείας σε παγκόσμιο επίπεδο. Είναι πια γενικότερα αποδεκτό ότι οι σύγχρονες κοινωνίες δεν μπορούν να κατανοηθούν ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές τους παραδόσεις και καταβολές (Νησιώτης, 1991, 102). Τα μεγαλύτερα πολιτιστικά δημιουργήματα των λαών συνδέονται με τις θρησκευτικές τους αναζητήσεις. Η θρησκεία δημιουργεί πολιτισμό και διασώζει τον πολιτισμό. Θεωρείται βέβαιο ότι οι θρησκείες θα παίζουν καθοριστικό ρόλο στις μελλοντικές εξελίξεις ως παράγοντας σύγκλισης ή σύγκρουσης των πολιτισμών. Ο μεταμοντέρνος κόσμος δεν είναι τελικά ένας μεταθρησκευτικός κόσμος, αλλά μια πολυπολιτισμική και πολυθρησκευτική παγκόσμια κοινωνία, όπου η θρησκευτική ταυτότητα αποτελεί τον πυρήνα πολιτισμικής ταυτότητας (Δεληκωνσταντής, 1995, 83).

Ο τρόπος με τον οποίο σήμερα οι θρησκείες και τα έθνη σχετίζονται μεταξύ τους έχει βαθύ αντίκτυπο στην παγκόσμια ειρήνη. Το γεγονός ότι οι θρησκείες και τα έθνη πρέπει να έρθουν σε επικοινωνία μεταξύ τους αναγνώρισε ήδη πριν τον Huntington ο καθολικός θεολόγος Hans Küng. Ο Küng το 1990 δημοσίευσε το βιβλίο του «*Projekt Weltethos*» (*Παγκόσμια Ηθική*) (Küng, 1990). Οι τρεις βασικές θέσεις του είναι: Α) «Δεν υπάρχει επιβίωση χωρίς Παγκόσμια Ηθική. Β) Καμία παγκόσμια ειρήνη χωρίς θρησκευτική ειρήνη. Γ) Δεν υπάρχει θρησκευτική ειρήνη χωρίς θρησκευτικό διάλογο» (Küng, 1990, 1997). Ο Küng αναφέρει ότι οι πολιτισμικές και θρησκευτικές διασταυρούμενες κοινές πεποιθήσεις μπορούν να αποτελέσουν τη βάση μιας «Παγκόσμιας Ηθικής» (Weltethos) (Küng, 1990, Küng, 1997). Η ανθρωπότητα χρειάζεται «ένα ελάχιστο κοινών αξιών, κανόνων, στάσεων» (Küng, 1990, 49). Χωρίς αυτές τις κοινές πεποιθήσεις δεν μπορεί να υπάρξει ειρήνη και ευημερία σε οποιαδήποτε δημοκρατία. Σε αυτό το σημείο αναλαμβάνουν οι θρησκείες επίσης ένα σημαντικό καθήκον, επειδή πρέπει να επαναπροσδιορίσουν αυτή την Παγκόσμια Ηθική και να τη διαδώσουν (Küng, 1990, 57). Αυτές οι προτάσεις υιοθετήθηκαν και από τη διάσκεψη «The Parliament of the World's Religions» στο Chicago το 1993 και διατυπώθηκαν στην «Declaration Toward a Global Ethic» (Declaration Toward a Global Ethic 4 September 1993).

Ενόψει της σημερινής παγκόσμιας κατάστασης, η οποία εξαιτίας εθνικών, πολιτιστικών, πολιτικών και κοινωνικοοικονομικών συγκρούσεων δεν ενθαρρύνει μια

αισιοδοξία, οι ανησυχίες του Küng είναι δικαιολογημένες και η προσήλωσή του στον διάλογο πρέπει να επικροτηθεί (Bujo, 1998). Όμως αυτός ο διάλογος πρέπει να οδηγήσει σε μια Παγκόσμια Ηθική; Θεωρητικά, βέβαια, «ο ηθικιστικός οικουμενισμός», ο διακηρυσσόμενος από παγκόσμιες δυνάμεις, θα μπορούσε να γίνει αποδεκτός στο πλαίσιο της πολιτικής έκφρασης μιας «καντιανής Φιλοσοφίας των Διεθνών Σχέσεων», αν και εφόσον, όμως, υπήρχε παγκόσμιος οργανισμός εντεταλμένος στην πραγματοποίηση των αρχών του ηθικιστικού οικουμενισμού, ο οποίος οργανισμός θα συμπεριλάμβανε στις τάξεις του όλους ανεξαιρέτως τους δρώντες του συστήματος: Μεγάλες, Μεσαίες και Μικρές Δυνάμεις (Ηλιόπουλος, 2013, 101-102).

Η Παγκόσμια Ηθική που προτείνει ο Küng έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σκοπός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι να ληφθεί σοβαρά υπόψη η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και να προωθηθεί ο σεβασμός της. Με άλλα λόγια: Ο άνθρωπος πρέπει να γίνεται σεβαστός ως υποκείμενο ή ως αυτοσκοπός και να μην χρησιμοποιείται ως μέσο. Από χριστιανική άποψη προστίθεται ότι ο άνθρωπος είναι δημιουργημένος κατά την εικόνα και την ομοίωση του Θεού (Γένεση 1, 26-27) και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο έχει στη ζωή του μια αναπαλλοτρίωτη αξιοπρέπεια. Με αυτό όμως τα ανθρώπινα δικαιώματα φαίνεται να αξιώνουν την οικουμενική ισχύ (Bujo, 1998).

Στο πλαίσιο αυτό τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν επιδιώκουν μια Παγκόσμια Ηθική (H. Küng) και δεν επιβάλλουν μια «παγκόσμια ενιαία κουλτούρα», ούτε προωθούν για τους πολίτες της παγκόσμιας κοινότητας μια γενική κοσμοθεωρία ή «πολιτική θρησκείας» (Bielefeldt, 1998, 147). Θα πρέπει επίσης να δίνεται η δυνατότητα στους ανθρώπους να αυτοπροσδιορίζονται ατομικά και συλλογικά και να διαμορφώνουν την ταυτότητά τους και, μέσω της αμοιβαίας ανεκτικότητας και της αναγνώρισης των αντίστοιχων διαφορών, να διασφαλίζεται «πολιτικά-δικαιικά η ισότητα» (Bielefeldt, 1998, 148). Αυτό είναι πιο σαφές με τον όρο «δικαίωμα στη διαφορετικότητα», «the right to be different», το οποίο περιλαμβάνεται στο Article 1 Declaration on Race and Racial Prejudice UNESCO 1978 (UNESCO, 1978).

4.1. Το δικαίωμα στη θρησκευτική ελευθερία και στην ελευθερία των πεποιθήσεων

Σήμερα οι θρησκείες βρίσκονται αντιμέτωπες αναπότρεπτα με την ιδέα και την πραγματικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το ερώτημα για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι και θα είναι ίσως το πιο δύσκολο και αμείλικτο ερώτημα, στο οποίο οι θρησκείες καλούνται να απαντήσουν (Νησιώτης, 1991, 171-172).

Είναι βέβαιο ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα, με την έννοια της Οικουμενικής Διακήρυξης του 1948, «δεν ανήκουν στο παραδοσιακό υλικό των θρησκειών» (Schwartländer, 1993, 14). Μπορεί η ιδέα αναφαίρετων ανθρωπίνων δικαιωμάτων που επιζητούν συνταγματική κατοχύρωση να διατυπώθηκε ιστορικά μέσα στον χώρο όπου

κυριαρχούσε ο δυτικός Χριστιανισμός, αυτό όμως συνέβη στο πλαίσιο του Διαφωτισμού και της «δημοκρατικής επανάστασης» και μέχρι πριν μερικές δεκαετίες εθεωρείτο από τις δυτικές εκκλησίες έκφραση του πνεύματος «της εκκοσμίκευσης και του προμηθεϊσμού της αυτονομίας» (Δεληκωνσταντής, 1995, 84).

Η ελευθερία της θρησκείας και των πεποιθήσεων είναι οικουμενικό ανθρώπινο δικαίωμα. Όμως και πάλι οι άνθρωποι διώκονται και δολοφονούνται λόγω της θρησκείας τους. Θρησκευτικοί χώροι καταστρέφονται και κτίρια πυρπολούνται. Το παρατηρούμε αυτό στη Μέση Ανατολή, όπου η κατάσταση των θρησκευτικών μειονοτήτων έχει επιδεινωθεί τα τελευταία χρόνια. Ανάλογες εξελίξεις σημειώνονται στη Νιγηρία, την Ινδονησία και το Πακιστάν. Συναγωγές και τζαμιά δέχονται επιθέσεις και καταστρέφονται σε ευρωπαϊκές πόλεις, πρόσφυγες λόγω θρησκευτικών πεποιθήσεων σε ευρωπαϊκά προσφυγικά κέντρα γίνονται μάρτυρες σοβαρών απειλών και παρενοχλήσεων και η τρομοκρατία στην Ευρώπη αποτελεί απειλή για τον πλουραλισμό και τη δημοκρατία (Wallström, 2019).

Η ενίσχυση της δημοκρατίας, της κοινωνίας των πολιτών και του κράτους δικαίου σε όλον τον κόσμο είναι ένα σημαντικό βήμα για την ενίσχυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την προστασία των θρησκευτικών μειονοτήτων. Καθώς οι μειονότητες είναι συχνά θύματα της τρομοκρατίας και του βίαιου εξτρεμισμού, απαιτείται μεγαλύτερη διεθνής συνεργασία για την πρόληψη του βίαιου εξτρεμισμού και την ενίσχυση των προσπαθειών κατά της τρομοκρατίας (Wallström, 2019).

Το ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 15ης Ιανουαρίου 2019 (European Parliament, 2019) σχετικά με τις κατευθυντήριες γραμμές της ΕΕ για την προώθηση της θρησκευτικής ελευθερίας και της ελευθερίας των πεποιθήσεων εκτός της ΕΕ (2018/2155(INI) τονίζει ότι η θρησκευτική ελευθερία, καθώς και η ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και των πεποιθήσεων, οι οποίες αναφέρονται συνήθως στο πλαίσιο της ΕΕ και στο παρόν ψήφισμα ως θρησκευτική ελευθερία και ελευθερία των πεποιθήσεων, είναι οικουμενικό ανθρώπινο δικαίωμα, αξία της ΕΕ, καθώς και σημαντικός και αδιαμφισβήτητος πυλώνας της αξιοπρέπειας, ο οποίος επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό όλα τα άτομα, την προσωπική τους ταυτότητα και ανάπτυξη, όπως και τις κοινωνίες.

5. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη και Ελλάδα

Η υποχρεωτική εκπαίδευση έχει συνταγματικό χαρακτήρα και δεν μπορεί να αμφισβητηθεί με παραπομπές στη θρησκευτική ελευθερία. Πόσο δύσκολο είναι να το συνειδητοποιήσουμε αυτό, δείχνει η συζήτηση για το μάθημα των θρησκευτικών στις χώρες της Ευρώπης. Γενικός ίσως κανόνας είναι ότι σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες – με την εξαίρεση της Γαλλίας – το μάθημα των θρησκευτικών διδάσκεται στα σχολεία, παρά τις επιμέρους διαφορές στην *έκταση* και τον ποικίλλοντα *σχεδιασμό* του. Αν επιχειρήσει κανείς να εξετάσει τις διαφορετικές μορφές οργάνωσης και δη τα διάφορα

μοντέλα του μαθήματος των θρησκευτικών στην Ευρώπη, καθίσταται αμέσως σαφές ότι οι διαφορετικές προσεγγίσεις του μαθήματος των θρησκευτικών οφείλονται σε ιστορικούς λόγους. Σε αυτή τη διαδικασία διαφοροποίησής του, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν οι συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες του κάθε κράτους και οι συναρτήσεις τους. Μεταξύ των παραγόντων που άσκησαν κάποια επίδραση συγκαταλέγονται ο εκάστοτε θρησκευτικός προσανατολισμός, η σχέση πολιτείας και Εκκλησίας (κρατική εκκλησία, μοντέλο χωρισμού κράτους και Εκκλησίας, ουδετερόθρησκο κράτος), η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (ποσοστό δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων) (Kothmann, n.d.), αλλά και οι πολιτικοί συσχετισμοί (συντηρητική, φιλελεύθερη, σοσιαλδημοκρατική ή σοσιαλιστική κυβέρνηση) (Kothmann, n.d.).

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τη χαρτογράφηση του μαθήματος σε 29 χώρες, που έκανε για λογαριασμό του η θεολόγος Ο. Γριζοπούλου, δεν υπάρχει ενιαία γραμμή γύρω από το θέμα, ακόμα και σε κοινωνίες οι οποίες προσομοιάζουν στην ελληνική, όπως η ιρλανδική ή η ιταλική. Σε 22 από τις 29 ευρωπαϊκές χώρες το μάθημα διδάσκεται με ομολογιακό (κατηχητικό) τρόπο, ενώ μόνον σε 7 προτιμάται ο θρησκειολογικός και συγκεκριμένα στις: Αγγλία, Δανία, Εσθονία, Ουαλλία, Σκωτία, Σλοβενία και Σουηδία (Γριζοπούλου, n.d.). Το ομολογιακό μάθημα απευθύνεται καταρχήν σε μέλη της θρησκευτικής κοινότητας με σκοπό να τους διδάξει την αλήθεια του δόγματος, όπως η ίδια το αντιλαμβάνεται, ενώ το θρησκειολογικό αποτελεί ουδετερόθρησκη επιστημονική προσέγγιση. Σε 14 από τις 22 εκείνες χώρες που διδάσκουν τα θρησκευτικά με ομολογιακό τρόπο, το δικαίωμα δεν περιορίζεται σε μία θρησκεία, αλλά παρέχεται σε όλες τις επίσημα αναγνωρισμένες θρησκευτικές κοινότητες, προκειμένου να διασφαλίζεται η ισονομία μεταξύ των πολιτών, ο σεβασμός των ατομικών τους ελευθεριών και η ουδετεροθρησκεία του κράτους (Γριζοπούλου, n.d.). Έτσι, στη Γερμανία το δικαίωμα εκχωρείται σε 5 θρησκευτικές κοινότητες, ενώ στο γερμανικό σχολείο μπορεί ακόμα και να συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο μαθήματα διαφορετικών θρησκειών (Bielefeldt, 2009, 74). Στην Αυστρία, η οποία διαθέτει 13 ομολογιακά μαθήματα θρησκευτικών, οι θρησκευτικές κοινότητες συνεργάζονται για τη συγγραφή των βιβλίων τους με το κράτος, αποφεύγοντας την κατήχηση – μη θέτοντας ως επιδιωκόμενο αποτέλεσμα του μαθήματος την ενστάλαξη μιας συγκεκριμένης πίστης στους μαθητές (κατήχηση). Στις χώρες αυτές δίνεται η δυνατότητα να γίνεται το μάθημα προαιρετικά ή της παροχής εναλλακτικού μαθήματος (Γριζοπούλου, n.d.).

Οι οκτώ χώρες που προσφέρουν αποκλειστικό ομολογιακό μάθημα διαθέτουν επίσημη θρησκεία. Αυτές είναι η Ιρλανδία, η Β. Ιρλανδία, η Ιταλία, το Λουξεμβούργο, η Μάλτα, η Βουλγαρία, η Ελλάδα και η Κύπρος. Μόνο στην Ελλάδα, την Κύπρο και τη Βουλγαρία, όμως, η συγγραφή των βιβλίων αποτελεί ευθύνη της πολιτείας, ενώ στις περισσότερες δίνεται έμφαση στη γνωριμία με άλλα δόγματα και την κατανόηση του «άλλου» (Γριζοπούλου, n.d.).

Οι συζητήσεις και οι απαντήσεις που έχουν δοθεί έως σήμερα για το μάθημα των θρησκευτικών στην Ελλάδα ποικίλλουν πολύ πέραν της διάκρισης ανάμεσα στη θρησκειολογική και την κατηχητική θέση που πόλωσαν τη συζήτηση και επιπλέον κάνουν εμφανή τη σχέση πολιτικής και θρησκείας σχετικά με τη διεξαγωγή του μαθήματος των θρησκευτικών σε μία ευρωπαϊκή χώρα, όπως η Ελλάδα. Συγκεκριμένα, το Ελληνικό Συμβούλιο της Επικρατείας σε έκτακτη συνεδρίαση του ακύρωσε με την υπ΄ αριθμ. 660/2018 απόφασή του, την υπουργική απόφαση με την οποία άλλαξε ο τρόπος διδασκαλίας των Θρησκευτικών. Και αυτό γιατί κρίθηκε πως η επίμαχη απόφαση του υπουργού κλονίζει τη θρησκευτική χριστιανική συνείδηση, και συνεπώς είναι αντισυνταγματική αλλά και αντίθετη στην ΕΣΔΑ.

Στη μελέτη της Γριζοπούλου επισημαίνεται ότι είναι το ιδιαίτερο πλαίσιο που κρίνει τη διάρθρωση του μαθήματος. Όμως γενικά τείνει να ξεπεραστεί η ταύτιση εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης, ενώ υπάρχουν ακόμα και μεικτά ομολογιακά μαθήματα διαφορετικών θρησκειών, με στόχο την κατανόηση του «άλλου», όπως για παράδειγμα στη Γερμανία (Γριζοπούλου, n.d.). Ωστόσο, ειδικά για μουσουλμάνους μαθητές και μαθήτριες διεξάγεται το μάθημα των θρησκευτικών μόνο σε προσωρινές μορφές. Αυτή η κατάσταση των πραγμάτων είναι επίσης εξαιρετικά μη ικανοποιητική όσον αφορά τη θρησκευτική ελευθερία και τη σχετική αξίωση για ισότητα δικαιωμάτων για μέλη διαφορετικών θρησκειών (Bielefeldt, 2009, 74).

6. Συζήτηση

Οι συγκρούσεις που διεξάγονται λόγω των θρησκειών, οι αντιστάσεις και οι παραβιάσεις των θρησκευτικών ελευθεριών υπόκεινται σε εντελώς διαφορετικούς θρησκευτικούς, ιδεολογικούς ή πολιτικούς λόγους (Bielefeldt, 2009, 61). Προκειμένου να επιλυθεί το πρόβλημα της αυξανόμενης θρησκευτικής επιρροής, πρέπει πρώτα να καταπολεμηθούν τα αίτιά της στον πολιτικό και οικονομικό τομέα. Εάν οι πολιτικοί παράγοντες των ενδιαφερομένων χωρών δεν είναι ικανοί ή ελάχιστα ικανοί να επιτύχουν καλή διακυβέρνηση, η μόχλευση μπορεί να εφαρμοστεί και εφαρμόζεται και στους θρησκευτικούς παράγοντες. Δεν υπάρχει λόγος να πιστεύουμε ότι μόνο οι θρησκευτικοί παράγοντες και οι θρησκευτικοί φονταμενταλιστές ευθύνονται για τα δεινά του πλανήτη. Οι θρησκευτικοί παράγοντες μπορούν και οφείλουν να λειτουργούν ως δυνάμεις που προτρέπουν τις κυβερνήσεις για δράση, για την καταπολέμηση της διαφθοράς, για πιο δίκαιους νόμους και για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, για ανάπτυξη κοινωνικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Weingardt, 2016). Σήμερα χρειαζόμαστε θρησκευτικούς ανθρώπους που καθοδηγούνται από αξίες, όπως η ειρήνη, η δικαιοσύνη, η ανεκτικότητα και η ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών και που βιώνουν αυτές τις αξίες (Bauschke, 2014).

Τα σημερινά γεγονότα έρχονται σε αντίθεση με τον θετικό ρόλο που διαδραμάτισαν οι θρησκείες και οι θρησκευτικοί ηγέτες στην οικοδόμηση της ειρήνης κατά τα τελευταία 100 χρόνια. Μερικοί από τους μεγαλύτερους αγωνιστές της ειρήνης του 20ού αιώνα υπήρξαν επίσης θρησκευτικοί ηγέτες. Ο Desmond Tutu, ο Mahatma Ghandi και ο Martin Luther King είναι ονόματα συνώνυμα της πρακτικής της μη βίας.

Στις σύγχρονες κοινωνίες και ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό χώρο δεν είναι εύκολο να αγνοούνται αξίες που θεωρούνται αποδεκτές από το κοινωνικό σύνολο ή κοινωνικές δραστηριότητες και απόψεις για τον κόσμο και του τρόπου με τον οποίο εκλαμβάνουν την πραγματικότητα γύρω τους. Όλοι ζούμε στον ίδιο κόσμο και ως παγκόσμιοι πολίτες έχουμε όλοι ευθύνη για αυτόν τον πλανήτη, τους ανθρώπους και την ειρηνική συνύπαρξη.

Βιβλιογραφία

Bauschke, M. (2014). Religionen als Friedensstifter? Religiöse Menschen stiften Frieden! In *Notizen, N˚1.*

Bielefeldt, H. (1998). *Philosophie der Menschenrechte. Grundlagen eines weltweiten Freiheitsethos*. Darmstadt: Primus.

Bielefeld, H. (2009). Der Kampf um die Religionsfreiheit in der Geschichte. Στο V. Deile, B. Hamm, F. J. Hutter, S. Kurtenbach & H. Tretter (Επιμ.), *Religionsfreiheit. Jahrbuch Menschenrechte 2009* (σ. 15-28). Wien - Köln - Weimar: Böhlau Verlag.

Brieskorn, N. (2009). Der Kampf um die Religionsfreiheit in der Geschichte. Στο H. Bielefeld, V. Deile, B. Hamm, F. J. Hutter, S. Kurtenbach & H. Tretter (Επιμ.), *Religionsfreiheit. Jahrbuch Menschenrechte 2009* (σ. 15-28). Wien - Köln - Weimar: Böhlau Verlag.

Bujo, B. (1998). Welches Weltethos begründet die Menschenrechte? *The Joint Committee on the Status of Women* (σ. 36-53). Ανακτήθηκε από https://www.uni-muenster.de/Ejournals/index.php/jcsw/issue/view/JCSW39

Γριζοπούλου, Ο. (n.d.). *Μερικές διευκρινίσεις για τα ομολογιακά Μαθήματα των Θρησκευτικών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανάκτηση 23.03. 16, 2018, http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=2&ep=38

Δεληκωνσταντής, Κ. (1995). *Τα Ανθρώπινα δικαιώματα. Δυτικό Ιδεολόγημα ή Οικουμενικό Ήθος;* Αθήνα.

Declaration Toward a Global Ethic 4 September 1993 Chicago, U.S.A. Ανακτήθηκε από https://parliamentofreligions.org/pwr_resources/_includes/FCKcontent/File/TowardsAGlobalEthic.pdf

European Parliament (2019). European Parliament resolution of 15 January 2019 on EU Guidelines and the mandate of the EU Special Envoy on the promotion of freedom of

religion or belief outside the EU (2018/2155(INI). Ανακτήθηκε από https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0013_EN.html

Frühbauer, J. J. (2016). *Selbstmordattentate als Widerstand und Martyrium*. Baden-Baden: Nomos.

Galtung, J. (1981). Social cosmology and the concept of peace. *Journal of Peace Research, 18*(2), 183-199.

Groh, K. (2009). Staatlicher Schutz der Religionsfreiheit und das Problem der Definition von Religion, in der Geschichte. Στο H. Bielefeld, V. Deile, B. Hamm, F. J. Hutter, S. Kurtenbach & H. Tretter (Επιμ.), *Religionsfreiheit. Jahrbuch Menschenrechte 2009* (σ. 78-88). Wien - Köln - Weimar: Böhlau Verlag.

Harris, I. (1988). Peace education. Jefferson, NC.: McFarland and Co.

Ηλιόπουλος, Η. (2013). Δυτικός ηθικιστικός οικουμενισμός και συνέπειες δια τον ισλαμικόν κόσμον. Προσέγγισις υπό το πρίσμα της ρεαλιστικής φιλοσοφίας των διεθνών σχέσεων. Στο Ι. Θ. Μάζη & Κ. Θ. Νικολάου-Πατραγά (Επιμ.), *Αι αραβικαί εξεγέρσεις και η αναδιαμόρφωσις του αραβιϊσλαμικού κόσμου* (σ. 93-108). Αθήνα.

Huntington, S. P. (1993). *The Clash of Civilizations Foreign Affairs.*

Juergensmeyer, M. (2009). *Die Globalisierung religiöser Gewalt, Von christlichen Milizen bis al Qaida*. Hamburg: Hamburger Edition.

Kant, I. (1999). *Zum ewigen Frieden* (1781), hg. von Rudolf Malter. Stuttgart: Reclam.

Kende, I. (1989). The history of peace: Concept and organization from the late middle ages to the 1870's. *Journal of Peace Research,* 26(3), 233-247.

Kothmann, Thomas. (n.d.). *Ο μορφωτικός χαρακτήρας του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δημόσια εκπαίδευση (Ευρωπαϊκό πλαίσιο-Γερμανικό παράδειγμα)*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=2&ep=38

Küng, H. (1990*). Projekt Weltethos. München/Zürich*.

Küng, H. (1997). *Weltethos für Weltpolitik und Weltwirtschaft*. München/Zürich.

Μητράρας, Α. (2012). *Το εθνικιστικό τρίπτυχο: Εκτουρκισμός-Εξισλαμισμός-Εκσυγχρονισμός στην ποίηση του Ζιγιά Γκιοκάλπ*. Αθήνα.

Νησιώτης, Ν. (1991). Θρησκεία, χριστιανική πίστη και ειρήνη. *Θεολογική Επετηρίδα Της Ιεράς Μητροπόλεως Κιτίου*, *3*, 102.

Νικολάου-Πατραγάς, Θ. Κ. (2015). *Εισηγήσεις, Φιλοσοφία και Ιστορία των δικαϊκών και κοινωνικών θεσμών των αρχαίων πολιτισμών της Εγγύς Ανατολής*. Αθήνα.

Reardon, B. (2001). *Education for a culture of peace in gender perspective*. Paris, France: UNESCO Publishing.

Riesebrodt, M. (2001). Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der "Kampf der Kulturen", 2 Auflage, Beck: München.

Said, W. E. (1978). *Orientalism*. Routledge & Kegan. London.

Samer M., M. (2011). *Können die Weltreligionen noch einen Beitrag zum Frieden Islam.* Ανακτήθηκε από https://www.yumpu.com/de/document/read/51676686/konnen-die-weltreligionen-noch-einen-beitrag-zum-frieden-islam

Schwartländer, J. (1993). *Freiheit der Religion. Christentum und Islam unter dem Anspruch der Menschenrechte*. Mainz: M. Grünewald.

Soroush, Abdolkarim (2000). *Reason, Freedom, and Democracy in Islam*. Oxford, Soroush, Abdolkarim.

Spöttl, R. (2009). Zur Lage der Religionsfreiheit in den Staaten des Nahen Ostens und des Maghreb. Στο H. Bielefeld, V. Deile, B. Hamm, F. J. Hutter & S. Kurtenbach (Επιμ.), *Religionsfreiheit. Jahrbuch Menschenrechte 2009* (σ. 166-180). Wien - Köln - Weimar: Böhlau Verlag.

Wallström, M. (2019). Religionsfreiheit ist ein grundlegendes Menschenrecht. Στο T. Schirrmacher, M. Klingberg & M. Warnecke (Επιμ.), *Jahrbuch Religionsfreiheit 2019* (σ. 36 - 40). Frankfurt am Main.

Weingardt, M.A., *Frieden durch Religion?* Das Spannungsverhältnis zwischen Religion und Politik (2016) Bertelsmann Stiftung. Ανακτήθηκε από http://www.weltethos.org/uploaded/documents/frieden-durch-religion-final-korr-02.pdf

UNESCO (1978). *Declaration on Race and Racial Prejudice*. Ανακτήθηκε από http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13161&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο: Εμπόδια και προκλήσεις

Κωνσταντίνα Ολυμπία Γελάτσορα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
pel100038@uoi.gr
Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη
Το δικαίωμα της πρόσβασης και της ισότιμης συμμετοχής στην εκπαίδευση αναφέρεται, μεταξύ άλλων, και στα άτομα με προσφυγική καταγωγή. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως αυτό αποτυπώνεται στη διδασκαλία προσφύγων μαθητών. Ειδικότερα ως επιμέρους στόχοι τίθενται: α) η ανίχνευση των στάσεων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον βαθμό και τον τρόπο συμπερίληψης των προσφύγων μαθητών στις σχολικές τάξεις, β) ο εντοπισμός των εμποδίων που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης των προσφύγων μαθητών και γ) η διερεύνηση των επιπτώσεων του Covid-19 στη διδασκαλία των προσφύγων μαθητών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί από σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων, οι οποίοι συμπλήρωσαν ανάλογο ερωτηματολόγιο που παρουσίαζε υψηλό δείκτη αξιοπιστίας ενώ κλήθηκαν να απαντήσουν και σε ημιδομημένη συνέντευξη. Η επιλογή της μεικτής μεθόδου για τη διεξαγωγή της έρευνας διασφαλίζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν οι θετικές στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές και καταγράφηκαν πολλαπλά εμπόδια στο πλαίσιο της συμπερίληψής τους, τα οποία επαυξήθηκαν λόγω της πανδημίας Covid-19. Τα ευρήματα, υπό το πρίσμα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, μπορούν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης προσανατολισμένα σε μια κοινωνία συμπερίληψης.

Λέξεις-κλειδιά: Συμπερίληψη, Πρόσφυγες, Μαθητές, Εκπαιδευτικοί, Ειδική εκπαίδευση

Abstract
The right of access and equal participation in education refers, among others, to persons of refugee origin. This paper attemps to explore the model of inclusive education as reflected in the teaching of refugee students. More specifically, is tried to indetify: a) the attitudes adopted by primary school teachers regarding the extent and manner of inclusion of refugee students in classrooms, b) the obstacles that arise in the

implementation of inclusion of refugee students and c) the impact of Covid-19 on the teaching of refugee students. The research sample consisted of teachers from schools in the city of Ioannina who completed a questionnaire that had a high realibility index and also teachers were asked to respond to a semi-structured interview. The choice of the mixed method for conducting the survery ensures the reliability and validity of the results. Data analysis revealed positive attitudes of the participants towards refugee students and recorded multiple barriers to their inclusion, which were amplified due to the Covid-19 pandemic. The findings, in the light of special education can be used in the design and implementation of training programmes oriented towards an inclusive society.

Keywords: Inclusion, Refugees, Students, Teachers, Special Education

0. Εισαγωγή

Το έντονο πολυπολιτισμικό στοιχείο που επικρατεί στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργήσει νέες εκπαιδευτικές πραγματικότητες. Το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής στην εκπαίδευση αφορά, μεταξύ άλλων, και τους μαθητές με προσφυγική καταγωγή. Η συμπερίληψη, σύμφωνα με τη Σπανδάγου (2020), αποτελεί έννοια που δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί. Όπως υποστηρίζει το κοινωνικό- οικολογικό μοντέλο που προτάθηκε από τον Gregson (2001), η συμπερίληψη απαιτεί περίπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποκειμένων με τα οποία αλληλεπιδρά το άτομο σε διαφορετικά πλαίσια.

Αναφορικά με την εκπαίδευση, στόχο αποτελεί η δημιουργία συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών συστημάτων για όλους τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, οι Kyriazopoulou και Weber (2009) πρότειναν το μοντέλο «inputs- processes- outcomes», βάσει του οποίου η ποιοτική εκπαίδευση συνεπάγεται την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην οποία λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Ο Ainscow (2020) υποστηρίζει πως η εκπαίδευση, με ισότιμους όρους και δίχως αποκλεισμούς, δεν σχετίζεται αποκλειστικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές του σχολείου, αλλά εξαρτάται και από ένα ευρύ φάσμα αλληλεπιδρώντων εξωσχολικών παραγόντων. Η European Agency for Development in Special Needs Education υποστηρίζει πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με το σχολικό κλίμα, τη σχολική πρακτική, τη συνεργασία και τη συνευθύνη, την πρακτική στην τάξη, την υποστήριξη των υποκειμένων και τον ρόλο των ειδικών σχολείων. Αν η ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών αντιμετωπιστεί ως ευκαιρία προόδου και όχι ως εμπόδιο, τότε δίνεται έμφαση στον εμπλουτισμό και στην πρόοδο όλων των μαθητών.

Στην Ελλάδα φαίνεται να τηρείται ένα μικτό σύστημα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με τη φοίτηση των προσφύγων μαθητών να πραγματοποιείται τόσο στις γενικές τάξεις, όσο και σε τάξεις παράλληλης στήριξης και τάξεων υποδοχής. «Τα παιδιά που δεν

εντάσσονται εντός της τυπικής νόρμας, επιλέγεται να εκπαιδεύονται σε μια ενιαία αίθουσα για διδασκαλία. Υπάρχουν δύο κεντρικές εξηγήσεις γι' αυτό: η μία είναι η κυρίαρχη αφήγηση ότι είναι καλό για αυτά τα παιδιά. Η δευτερεύουσα αλλά πιθανώς και η κύρια αιτιολογία ισχυρίζεται ότι είναι καλύτερο για τα παιδιά των υπολοίπων.» (Slee & Teit, 2002, 22).

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται να διερευνηθεί το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως αυτό αποτυπώνεται στη διδασκαλία προσφύγων μαθητών. Συγκεκριμένα μέσω της μικτής μεθόδου, διερευνώνται αρχικά οι στάσεις που υιοθετούν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων, ως προς τον βαθμό και τον τρόπο συμπερίληψης των προσφύγων μαθητών στις σχολικές τάξεις. Επιχειρείται παράλληλα να διερευνηθούν τα εμπόδια που ανακύπτουν από την εφαρμογή της συμπερίληψης σε πρόσφυγες μαθητές καθώς και οι επιπτώσεις που είχε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω του Covid-19 στη διδασκαλία των προσφύγων μαθητών.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί αδιαμφισβήτητα δικαίωμα όλων των ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με προσφυγική καταγωγή. Τα σχολικά συστήματα, λόγω του πολυπολιτισμικού στοιχείου των μαθητών, καλούνται να ανταποκριθούν και να εντάξουν κάθε μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχο, λοιπόν, αποτελεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία δεν λαμβάνει υπόψη της κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, την εθνικότητα, το φύλο και τον πολιτισμό (Ainscow, 2008). Η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται άμεσα με κοινωνικές διαδικασίες, άρα είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται και να κατανοείται υπό το πρίσμα οικονομικών, γεωγραφικών, πολιτικών και πολιτισμικών παραγόντων, καθώς και πεποιθήσεων και αξιών, σε διαφορετικά πλαίσια (Ainscow, 2008). Η φιλοσοφία του πλαισίου «Εκπαίδευσης για Όλους» δίνει νόημα σε μια ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης και αφορά όλους τους μαθητές.

Ο μαθητής στην καθημερινότητά του ζει και αλληλεπιδρά σε διαφορετικά περιβάλλοντα, με διαφορετικές νόρμες και συνθήκες, τα οποία όμως αλληλοσυνδέονται. Αυτό υποστηρίζει και το κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο, που πρότεινε ο Gregson (2001), σύμφωνα με το οποίο η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί περίπλοκες συνδέσεις μεταξύ των υποκειμένων στα διάφορα πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, συμπερίληψη μπορεί να υπάρξει στην οικογένεια, στους συνομήλικους, στο σχολείο, στην ψυχαγωγία. Ο μαθητής αλληλεπιδρά, δηλαδή, με πολλά και διαφορετικά υποκείμενα, τα οποία συνδέονται υπό την έννοια ότι όλα επιτελούν έναν με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά και θέτουν ως επίκεντρο τον μαθητή. Στο κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο, το ανώτερο επίπεδο είναι εκείνο της νομοθεσίας, της πολιτικής, ενώ στο άλλο άκρο, στο κατώτερο,

βρίσκεται το ίδιο το άτομο. Τα ενδιάμεσα στάδια αποτελούν η κοινότητα και ο περίγυρος του ατόμου, ο οποίος επηρεάζει ή και διαμορφώνει τις σκέψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές του ίδιου του ατόμου (Spandagou, 2020).

Οι Kyriazopoulou και Weber (2009) προτείνουν το μοντέλο «Input-Process-Output» βάσει του οποίου επισημαίνονται στοιχεία που συμβάλλουν ή όχι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτό, το «input» αποτελεί τις «εισροές», όσα δηλαδή προτείνει και παρέχει το ίδιο το σύστημα προς επίτευξη του στόχου, όπως για παράδειγμα, το νομοθετικό πλαίσιο, οι οικονομικοί πόροι, οι υποδομές και τα προσόντα των εκπαιδευτικών. Το «process» αφορά τις «διαδικασίες», τις «πρακτικές» και τις «δραστηριότητες» που λαμβάνουν χώρα σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον για να οδηγηθούμε τελικά στο «outcomes». Το «outcomes», συμπεριλαμβάνει την απόδοση όλων όσων πραγματοποιήθηκαν στα δύο προηγούμενα στάδια, όπως απόδοση κόστους, ακαδημαϊκά επιτεύγματα, επαγγελματική αποκατάσταση (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009).

Για την επίτευξη της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, λοιπόν, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη τα διαφορετικά περιβάλλοντα του μαθητή και συγκεκριμένα του πρόσφυγα μαθητή καθώς και να εξεταστεί η πρακτική αυτή σε ένα συλλογικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένων όλων των εταίρων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλο που η εκπαίδευση αποτελεί δωρεάν αγαθό, το οποίο δίκαια θα έπρεπε να παρέχεται σε όλους, φαίνεται πως στην πράξη η συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο υστερεί. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, συνεπώς, αποκτά η οπτική των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο βάσει των δικών τους εμπειριών.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Με σκοπό να διερευνηθεί το ζήτημα της Συμπερίληψης επιχειρήθηκε να πραγματοποιηθεί μικτή έρευνα σε σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων κατά την χρονική περίοδο Ιανουάριος-Απρίλιος 2022. Ως προς το ποιοτικό κομμάτι, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία στην πόλη των Ιωαννίνων. Οι ερωτήσεις των ημιδομημένων συνεντεύξεων δομήθηκαν με τρόπο κατανοητό προς τον κάθε συνεντευξιαζόμενο, ώστε να αντληθούν πληροφορίες σχετικές με την εκπαιδευτική πρακτική στην τάξη. Σχετικά με το ποσοτικό μέρος της έρευνας χορηγήθηκε ανάλογο ερωτηματολόγιο, με υψηλό δείκτη αξιοπιστίας, σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων και οι οποίοι ασχολούνται με την εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήματα τα οποία κάλυπταν τις τρεις ενότητες: α) οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα εμπόδια κατά τη συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, β) η ευρύτερη στάση των

εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και γ) η συμμετοχή ή μη των προσφύγων μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο του Covid-19. Ως ερευνητικά ερωτήματα, τίθενται τα εξής:

1. Ποια είναι τα κύρια εμπόδια στη συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο;
3. Πώς επηρέασε η περίοδος του Covid-19 την εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων;

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ανάλογο ερωτηματολόγιο. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων και οι οποίοι έχουν αντίστοιχη εμπειρία και ενασχόληση με την εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. Παράλληλα, έξι ακόμα εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παραχώρησαν ημιδομημένη συνέντευξη για τους σκοπούς της έρευνας.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Εμπόδια

Ως προς τα εμπόδια σχετικά με τη συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική πρακτική στην τάξη αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες. Μία εκ των οποίων ομόφωνα φάνηκε να βασίζεται στις προκαταλήψεις από τις οποίες ακόμα και σήμερα διακατέχονται οι εκπαιδευτικοί.

> *«Μπαίνουμε σε μία διαδικασία να βουτάμε σε άγνωστα νερά, χωρίς καμία ουσιαστική στήριξη. Είναι τόσα τα επίπεδα που έχεις να διαχειριστείς μέσα στη σχολική τάξη. Τα παιδιά γενικά μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα σε διάφορα πλαίσια. Νομίζω όμως ότι πολλές φορές, φταίει και η δική μας στάση των εκπαιδευτικών, σε ότι αφορά [παύση] τη συμπερίληψη των προσφύγων. Είτε λόγω άγνοιας για το πώς θα προσεγγίσουμε τα παιδιά, είτε λόγω προκαταλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι μπορούν να καταφέρουν αυτά τα παιδιά, είτε λόγω [παύση] της πεποίθησης ότι μπορεί τα παιδιά να φύγουν οπότε ενδεχομένως να θεωρούν ότι «εντάξει τώρα τι να κάτσω να ασχοληθώ;». «Αφενός επειδή οι δάσκαλοι είναι μιας πιο παλιάς ιδεολογίας, όχι απαραίτητα κακό, άλλων εμπειριών, άλλης εποχής, δεν γνωρίζουν πώς να προσεγγίσουν αυτά τα παιδιά».*

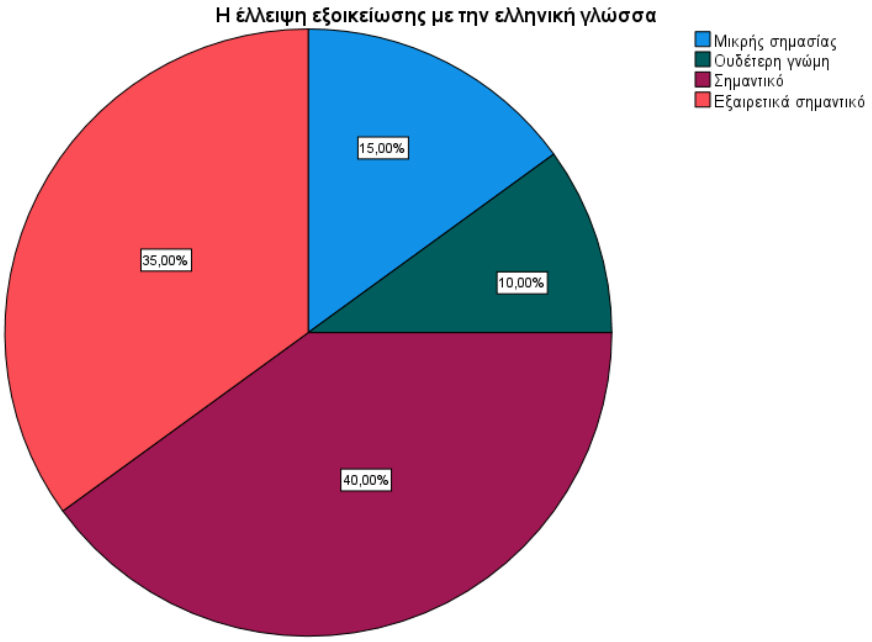
Επιπλέον, ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε, όπως και ειπώθηκε, η γλώσσα.

> *«Σίγουρα η γλώσσα με δυσκολεύει εμένα πάρα πολύ και μετά τα τεχνικά ζητήματα. Οι υποδομές, η έλλειψη μέσων και ίσως οι γονείς. Δεν μπορούν να*

βοηθήσουν ούτε οι γονείς τα παιδιά. Σίγουρα αυτοί οι παράγοντες εμένα με δυσκολεύουν πάρα πολύ». «Εφόσον απουσιάζει η γλώσσα_και τα βλέπεις τα παιδιά και λίγο φοβισμένα, δεν ξέρεις και τι έχουν περάσει, ίσως θα έπρεπε να υπάρχει και μία προετοιμασία των δασκάλων». «Σίγουρα είναι η γλώσσα. Θα πρέπει να υπάρχει και άλλη υποστήριξη».

Σχετικά με την άποψη ότι η γλώσσα αποτελεί εμπόδιο της συμπερίληψης των προσφύγων μαθητών στο σχολείο, το ίδιο φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις που έδωσαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, το Διάγραμμα 1 δείχνει το 35% να δηλώνει ότι συμφωνεί απόλυτα και το 40% ότι συμφωνεί με την άποψη ότι η έλλειψη εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα αποτελεί εμπόδιο της συμπερίληψης.

Διάγραμμα 1



3.2 Συνεκπαίδευση-Διαπολιτισμική εκπαίδευση

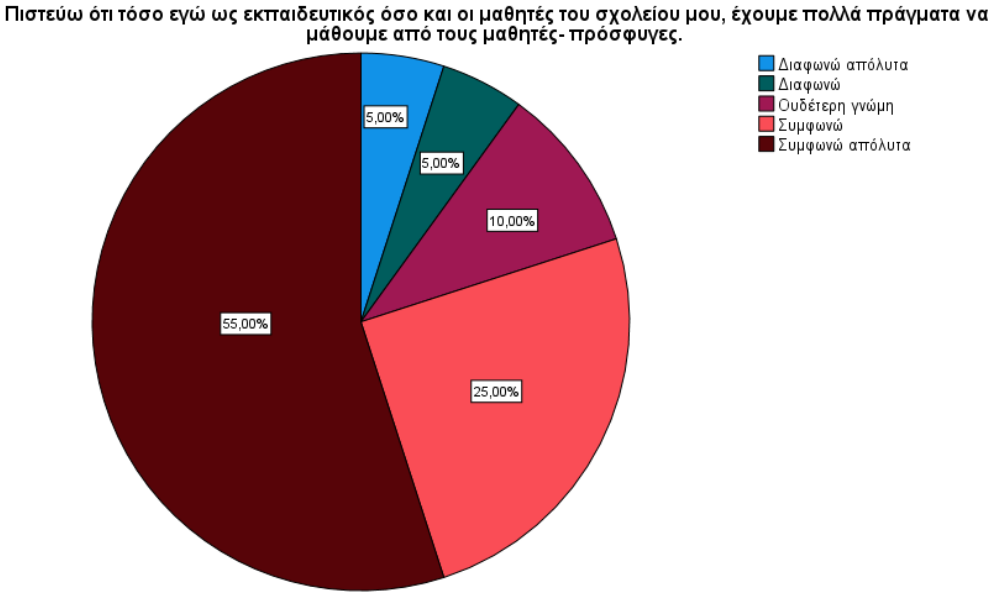
Όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών σε πλαίσιο συνεκπαίδευσης, τα όσα ειπώθηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους, δηλώνουν τη θετική τους στάση απέναντι σε αυτό το έργο. Παρόλο που αναγνωρίζουν αλλά και αντιμετωπίζουν μία σειρά δυσκολιών, δείχνουν πρόθυμοι να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών. Χαρακτηριστικά ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

«Θεωρώ ότι όσο περισσότερο συναναστρέφεσαι με μαθητές από άλλα πολιτισμικά πλαίσια, όσο ζυμώνεις τη σκέψη σου και το επεξεργάζεσαι

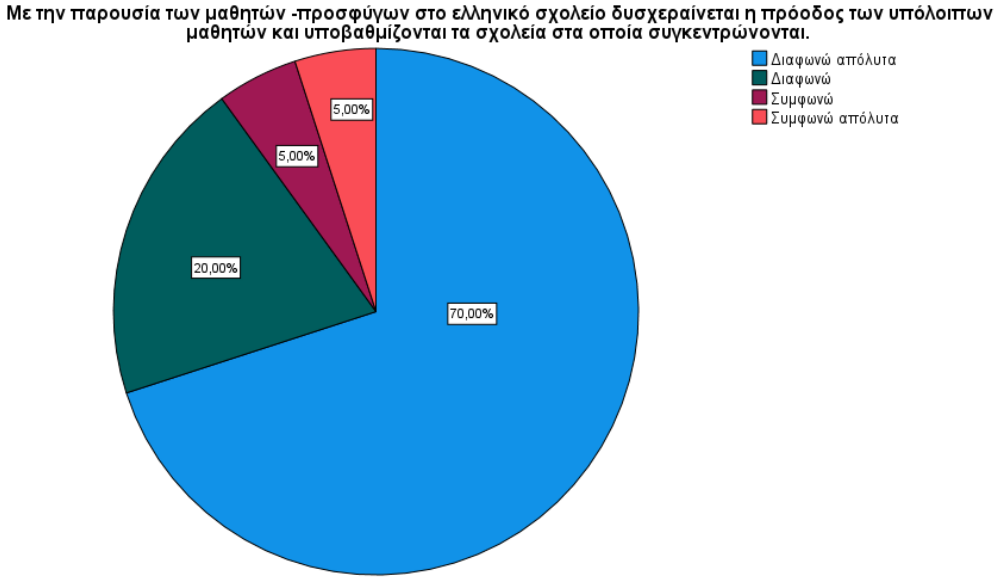
παραπάνω, βλέπεις τι τελικά έχει αξία να διδάξεις, όχι με βάση το πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά τι έχει ουσία για το κάθε παιδί. Όσο συναναστρέφομαι με τα παιδιά που είναι από άλλες χώρες, αυτό που συνειδητοποιώ είναι ότι δεν διαφέρουν ουσιαστικά από τα υπόλοιπα παιδιά.» «Αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει τη διάθεση να δεχτεί το παιδί μέσα στην τάξη του, υπάρχει συνεργασία, δεν είναι κάτι τόσο δύσκολο». «Εγώ πάντα όταν έρχεται ένας καινούργιος μαθητής πάντα κάτι θα κάνω. Κάθε φορά που έρχονταν ένας νέος μαθητής αφιερώναμε μία ώρα και κάναμε παιχνίδι γνωριμίας.

Συμπληρωματικά και σε συνάρτηση με τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων, όπως απεικονίζεται στο Διάγραμμα 2, το 55% του δείγματος συμφωνεί απόλυτα και το 25% συμφωνεί με τη θέση ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να μάθουν πολλά πράγματα από τους μαθητές πρόσφυγες. Ταυτόχρονα στο Διάγραμμα 3 φαίνεται πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν συμμερίζονται την άποψη ότι οι πρόσφυγες μαθητές υποβαθμίζουν τα σχολεία στα οποία φοιτούν και δυσχεραίνουν την πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών, μιας και, όπως καταγράφεται, το 90% δηλώνει τη διαφωνία του ως προς αυτήν τη θέση.

Διάγραμμα 2



Διάγραμμα 3



3.3 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

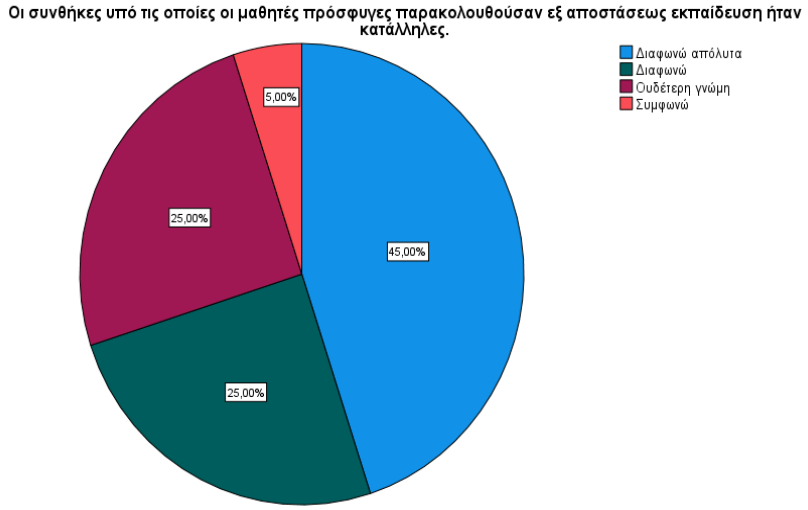
Σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε κατά τα έτη 2020-2021 λόγω του Covid 19, οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων έδειξαν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ο Covid 19 αποτέλεσαν έναν επιπλέον αρνητικό παράγοντα στην ισότιμη ένταξη των μαθητών προσφύγων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

«Το βασικότερο εμπόδιο στην εξ αποστάσεως ήταν, όχι μόνο για τους πρόσφυγες αλλά για όλα τα παιδιά, καταρχάς το τελείως διαφορετικό πλαίσιο. *Η ίδια η φύση της εξ αποστάσεως, δηλαδή η μη φυσική παρουσία[παύση] στη συγκέντρωση, στο ότι είναι διαφορετικό όταν από κοντά προσπαθείς να εντάξεις τα παιδιά». «Ίσως δεν συμμετείχαν λόγω και έλλειψης υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Εδώ εμείς δυσκολευόμασταν με το ίντερνετ. Χρειάζεται σίγουρα και μεταφραστής. Από όσο ξέρω τα παιδιά αυτά δεν ζούσαν μαζί σε σπίτι.*. Είναι πολύ δύσκολο να συμμετέχει χωρίς μεταφραστή σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έως ακατόρθωτο». «*Ίσως και η κατάσταση με την πανδημία να μας έχει πάει πίσω, έχει χαθεί όλη η επαφή, οι εκδηλώσεις, οι γιορτές που μας έφερναν κοντά. Έχουν γίνει πιο απρόσωπα τα πράγματα».*

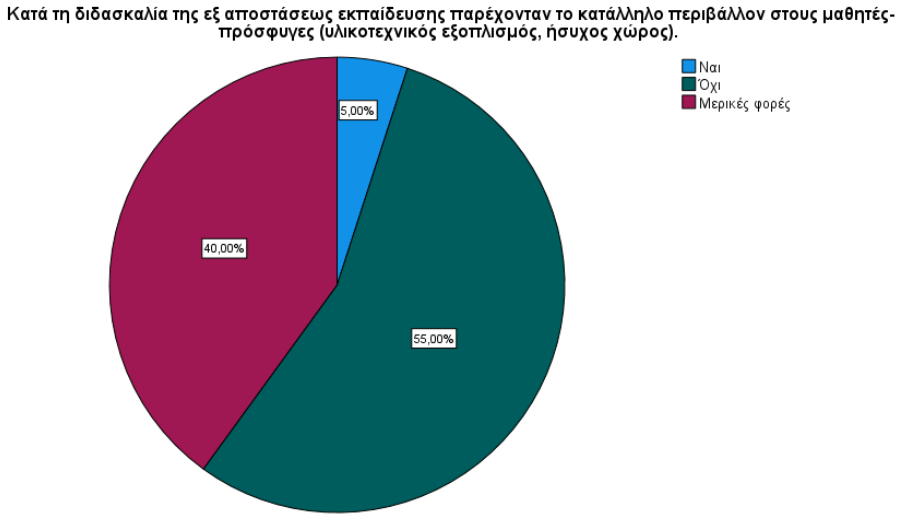
Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4, το 45% του δείγματος δηλώνει ότι διαφωνεί απόλυτα και το 25% ότι διαφωνεί με τη θέση ότι οι συνθήκες υπό τις οποίες οι μαθητές πρόσφυγες παρακολούθησαν εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν κατάλληλες. Παράλληλα στο Διάγραμμα 5, το 55% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως κατά τη διδασκαλία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν παρεχόταν το κατάλληλο περιβάλλον στους μαθητές πρόσφυγες. Τέλος, στο Διάγραμμα 6 φαίνεται πως το 55% των

εκπαιδευτικών αναφέρει ότι κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν υπήρξε συμμετοχή στο μάθημα από τους μαθητές πρόσφυγες, αντίστοιχη με εκείνη των Ελλήνων μαθητών.

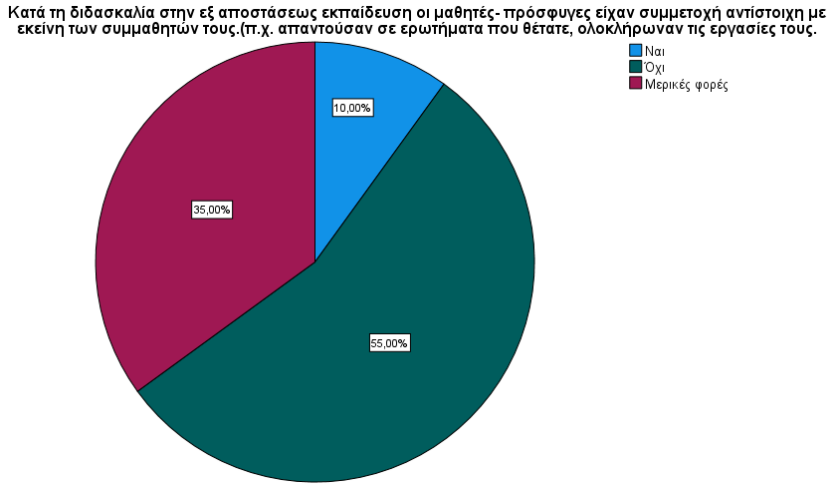
Διάγραμμα 4



Διάγραμμα 5



Διάγραμμα 6



4. Συζήτηση-συμπεράσματα

Αναλύοντας τα παραπάνω ευρήματα, σχετικά με το πρώτος σκέλος της παρούσας έρευνας, η εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο φαίνεται να συναντά εμπόδια τα οποία αφορούν τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και τους πρόσφυγες μαθητές. Ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν ως επί το πλείστον τη διάθεση να συνδράμουν με κάθε τρόπο στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών, να εδραιώσουν ένα κλίμα συνεκπαίδευσης αλλά και ευρύτερης υποστήριξης, τις περισσότερες φορές είτε λόγω άγνοιας, είτε λόγω διαφορετικής ιδεολογίας, αδυνατούν πρακτικά να υλοποιήσουν αυτό τους το έργο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν πως η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι τα επίπεδα διαχείρισης στην τάξη είναι πλέον πολλά. Όταν πρόκειται για την κατανόηση και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών, το πλαίσιο έχει σημασία (Ainscow, 2020). Αναδύεται, λοιπόν, η ανάγκη για γνώση από Ερευνητικά Τεκμηριωμένες Πρακτικές στο ελληνικό πλαίσιο σχετικά με τον τρόπο επίτευξης ποιότητας και ισότητας για όλους τους μαθητές στα γενικά σχολεία. Ταυτόχρονα, όπως δήλωσαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, η ελληνική γλώσσα αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς και ανασταλτικούς παράγοντες στη συμπερίληψη. Με το παραπάνω συμφωνεί η έρευνα του Κουτσώνη (2018), η οποία αφορά την ένταξη των προσφύγων στο δημοτικό σχολείο στην πόλη της Καρδίτσας.

Προχωρώντας στο δεύτερο σκέλος της παρούσας έρευνας, αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ευρύτερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εξέφρασαν ομόφωνα τη θετική τους στάση απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές. Διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν ξεχωρίζουν τα παιδιά ακόμα και αν προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Κύριο μέλημά τους αποτελεί οι πρόσφυγες μαθητές να

νιώσουν οικεία στη σχολική αίθουσα και να μάθουν αυτό που έχει αξία για εκείνα. Στο ίδιο πλαίσιο, οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως οι πρόσφυγες μαθητές σε καμία περίπτωση δεν δυσχεραίνουν την πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών της τάξης και δεν υποβαθμίζουν το σχολείο γενικότερα. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες δύο ελληνικές έρευνες, σχετικά με τη συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στο σχολείο, της Τζιγγίζη (2020) και Κουτσώνη (2018). Στα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας της Τζιγγίζη (2020) αναφέρεται χαρακτηριστικά: «*Η παρουσία στην τάξη μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές μόνο οφέλη μπορεί να φέρει στη διδασκαλία».*

Μπαίνοντας στο τρίτο σκέλος της παρούσας έρευνας το οποίο άπτεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω του Covid-19, κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι πρόσφυγες μαθητές δεν παρακολουθούσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Όπως ανέφεραν, το γεγονός αυτό έγκειται κυρίως στην έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού και υποδομής, κατάλληλης για την παρακολούθηση μαθήματος. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν μία νέα συνθήκη για όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην περίπτωση των προσφύγων μαθητών, ένα ακόμα βασικό κομμάτι ήταν η απουσία μεταφραστών προκειμένου να κυλίσει ομαλά η διδασκαλία. Η ίδια η φύση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας δημιούργησε συνθήκες αποξένωσης. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Σακκούλα (2022), σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών κατά την περίοδο του Covid-19, στην οποία επιβεβαιώνονται τόσο η μη πρόσβαση των προσφύγων μαθητών στο ίντερνετ όσο και η έλλειψη γνώσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η έρευνα της Skoumpopoulou (2021) καταδεικνύει σε συνέχεια με τα παραπάνω και την αδυναμία του σχολείου για επικοινωνία με τους πρόσφυγες μαθητές, λόγω ελλιπούς καταχώρησης των προσωπικών τους δεδομένων στις πλατφόρμες εκπαίδευσης καθώς και την έλλειψη κινήτρου των προσφύγων μαθητών για παρακολούθηση των εξ αποστάσεως μαθημάτων.

Από τα παραπάνω, αναδεικνύεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών όμοια με εκείνη των υπολοίπων. Ωστόσο καταδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω στήριξη των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου ευρύτερα προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή επικοινωνία μεταξύ του πρόσφυγα μαθητή και του εκπαιδευτικού. Τέλος, η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα όλων των ανθρώπων και είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στις πραγματικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών ώστε να παρέχεται ισότιμη εκπαίδευση βασισμένη στα θεσμικά και κοινωνικά πλαίσια στην οποία διεξάγεται.

Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειωθεί πως το δείγμα της έρευνας είναι αριθμητικά μικρό και αφορά αποκλειστικά εκπαιδευτικούς στην πόλη των Ιωαννίνων. Συνεπώς τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν δύναται να λάβουν γενικευμένη μορφή.

Τέλος, υπήρξε αδυναμία συλλογής απόψεων των άμεσα εμπλεκόμενων, των προσφύγων μαθητών, λόγω μαθητικών διαρροών και μη ενημέρωσης της λίστας των ενεργών προσφύγων μαθητών. Ωστόσο, η διεξαγωγή μιας μελλοντικής έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα, συμπεριλαμβανομένων και των προσφύγων μαθητών, θα έδινε μια πιο εμπεριστατωμένη άποψη του εν λόγω θέματος.

Βιβλιογραφία

Avvisar, G., Licht, P. & Voger, G. (2016). Equality? Inclusion? Do they Go Hand- in- Hand? Policy Makers' Perceptions of Inclusion of Pupils with Special Needs – An exploratory Study. *Universal Journal of Educational Research, 4*(5), 973-979.

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, *49*(3), 123-134.

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects, 38*(1), 15-34.

Cerna, L., Rutigliano, A. & Mezzanotte, C. (2020). The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings. *Organisation for Economic Co-operation and Development. https://read. oecd-ilibrary. org/view.*

European Agency for Development in Special Needs Education: Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe (2009).

Κουτσώνης, Ι. (2018). Η διαδικασία σχολικής ένταξης προσφύγων μαθητών στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση της Καρδίτσας.

Παρασκευοπούλου, Ε. & Μάνεσης, Ν. (2019, Μάιος). *Εκπαιδεύοντας παιδιά πρόσφυγες: Γνώσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών – Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και ο ρόλος τους.* Ανακοίνωση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός

Σακκούλα (Sakkoula) (2022). Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών/-τριών την περίοδο της πανδημίας. Αναπαραστάσεις διευθυντών/-τριών κι εκπαιδευτικών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *11*, 45-54.

Σκουμποπούλου, Σ. (2021). *Εκπαίδευση Προσφύγων και Μεταναστών στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της Πανδημίας του COVID-19: Πρακτικές και Προκλήσεις στην Τυπική και Μη Τυπική Εκπαίδευση μέσα από τις Εμπειρίες των Εκπαιδευτικών.*

Slee, R. & Tait, G. (2022). *Ethics and Inclusive Education: Disability Schooling and Justice*. Springer Nature.

Spandagou, I., Little, C., Evans, D. & Bonati, M. L. (2020). *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings*. Springer.

Τζιγγίζη, Ε. (2020). *Κοινωνική ένταξη και γλωσσική ανάπτυξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο στο ελληνικό σχολείο*.

Τσίγκανου, Ι., Χαλκιά, Α. & Λεμπέση, Μ. (2020). Σύριοι πρόσφυγες στην Ελλάδα. Εκφάνσεις και διαδρομές ένταξης. *Κοινωνική Πολιτική*, *12*, 5-22.

Το προσφυγικό ζήτημα για την Ελλάδα και οι προεκτάσεις του στον εκπαιδευτικό χώρο: Η εικόνα του προσφυγόπουλου στα σχολικά βιβλία του Δημοτικού και η αναζήτηση εθνικών και θρησκευτικών αναφορών

Γρηγόριος Δουλγέρης
Εκπαιδευτικός
gdoulger@eled.duth.gr

Όλοι οι πόλεμοι είναι εμφύλιοι πόλεμοι,
γιατί όλοι οι άνθρωποι είναι αδέλφια.
François Fénelon (1651-1715)
Γάλλος κληρικός, ποιητής & συγγραφέας

Περίληψη
Η προκείμενη εργασία πραγματεύεται το θέμα των προσφυγόπουλων και της εκπαίδευσής τους. Αρχικά, συνοψίζονται οι προσφυγικές ροές που εισήλθαν τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα και περιγράφεται η κινητοποίηση από πλευράς Πολιτείας για την εξυπηρέτηση των μορφωτικών αναγκών των παιδιών και νεαρών προσφύγων. Για αντιπαραβολή, ακολουθεί η περίπτωση των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων και της εκπαιδευτικής μέριμνας για τα ξενιτεμένα Ελληνόπουλα του Εμφυλίου. Στο δεύτερο μέρος παρατίθενται από παλαιά και τωρινά σχολικά βιβλία ερανίσματα που αφενός έχουν ως περιεχόμενο προσφυγικές εμπειρίες μικρών και μεγάλων (από Μικρασιατική καταστροφή, τουρκική εισβολή στην Κύπρο, διαμάχες στην Ευρύτερη Μέση Ανατολή) κι αφετέρου είναι εμποτισμένα με εθνικής και θρησκευτικής φύσεως αναφορές. Συμπληρωματικά, αφιερώνεται χρόνος και χώρος για σχετική ανάλυση κι επιλογικά επισημαίνονται αστοχίες/αδυναμίες στην ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική κι αποτυπώνονται προτάσεις για τη διαχείρισή τους.

Λέξεις-κλειδιά: προσφυγόπουλα, εκπαιδευτική πολιτική, σχολικά βιβλία, εθνικότητα, θρησκεία

Abstract
The following paper deals with the subject of refugee children and their education. At first, it summarizes the refugee streams that immigrated to Greece over the last decades and describes the actions taken by the state to serve the educational needs of their children. In juxtaposition, the case of Greek political refugees and the educational care for the expatriated Greek children during the civil war follows. As far as the second section, the research includes a collection of extracts taken from old and current

textbooks which, on the one hand, pertains to refugee experiences of young and old (from the Asia Minor Disaster, the Turkish invasion in Cyprus and controversies in the Middle East) and on the other, is imbued with references of national and religious nature. Additionally, a relevant analysis is presented and finally, failures/weaknesses in the current educational politics are underscored and suggestions for their management are being put forward.

Keywords: refugee children, educational politics, school textbooks, nationality, religion

0. Εισαγωγή

Ακόμη και τη σημερινή εποχή κοινωνίες κατατρύχονται από διαμάχες, πυροδοτούμενες από οικονομικά, πολιτικά και θρησκευτικά κίνητρα (Ρέντζη, 2017, 49). Σε τέτοιες κοινωνίες εκτιμάται πως διαβιούν σήμερα 230.000.000 παιδιά, με εκπτώσεις σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες, που φθάνουν σε ορισμένες περιπτώσεις σε ψήγματα φοίτησης και πλήρη αποκλεισμό. Απόρροια όλων των προειρημένων είναι η μαζική έξοδος ανθρώπων ως προσφύγων σε άλλη, συνήθως, χώρα, ο αριθμός των οποίων όχι απλώς έχει σημειώσει άνοδο, αλλά είναι μεγαλύτερος από ποτέ (Παπαδοπούλου, χ.χ., 4˙ Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018, 110). Αυξητική τάση, παράλληλα, εμφανίζει η δυσανεξία απέναντί τους από πολίτες των χωρών υποδοχής λόγω ξενοφοβικών αισθημάτων και ρατσιστικών αντιλήψεων (Παπαδοπούλου χ.χ., 4).

Στα της Ελλάδας, η προσωρινή και μόνιμη παρουσία προσφύγων ανά τους αιώνες έχει επιδράσει πολύπτυχα στην πορεία του τόπου (Ρέντζη, 2017, 51˙ Σγούρα κ.ά., 2018, 110). Ωστόσο, έπειτα από το ξέσπασμα γύρω στο 2014 της νέας προσφυγικής κρίσης ο κρατικός μηχανισμός άρχισε να ασχολείται εντατικότερα με τον προσφυγικό πληθυσμό, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσής του (Καντάς, 2020, 215˙ Κυπριανός, 2019, 8). Πέραν, δηλαδή, της ανάγκης για σίτιση, στέγαση και ιατροφαρμακευτικές υπηρεσίες, επιτακτική είναι και η ανάγκη για φοίτηση σε εκπαιδευτικές δομές (Σγούρα κ.ά., 2018, 123). Το σχολείο είναι εκείνο που καλείται να διαπαιδαγωγήσει τους κατατρεγμένους κατάλληλα, ώστε να δύνανται να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη νέα τους πραγματικότητα και να ατενίζουν αισιόδοξα το μέλλον τους (Ρέντζη, 2017, 50).

Εύλογα, επομένως, η προσφυγική έλευση συνιστά μια εξαιρετική περίσταση για διερεύνηση του κατά πόσον το υφιστάμενο σχολικό πλαίσιο εναγκαλίζεται και υποστηρίζει δίχως διακρίσεις κι εξαιρέσεις το σύνολο των μαθητών. Με προοπτική τη διαρκή βελτίωση των εκπαιδευτικών παροχών, το πεδίο της εκπαίδευσης των προσφύγων είναι πάντοτε «ανοικτό και πρόσφορο για μελέτη, σκέψη και δράση» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, 23, 351).

1. Τα εισαγόμενα προσφυγικά κύματα και η εκπαιδευτική πολιτική για τη φοίτηση των παιδιών και νεαρών προσφύγων

Στο πρόσφατο παρελθόν, ο αρχικός εκπαιδευτικός θεσμός που έλαβε χώρα με γνώμονα τη σχολική πορεία και των προσφυγόπουλων ήταν αυτός των Τάξεων Υποδοχής το 1980, οι οποίες αργότερα διαχωρίστηκαν σε Τ.Υ. Ι και Τ.Υ. ΙΙ (Κολυμπάρη, 2017, 18-19˙ Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, 50). Στην πρώτη περίπτωση προβλέπεται μονοετή ταχύρρυθμη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, ενώ η δεύτερη έχει τη μορφή παράλληλου βοηθητικού έργου από έτερο διδάσκοντα ένδοθι της τυπικής τάξης, διάρκειας δύο ετών. Η σχέση των μεν με τις δε είναι μεταβατική, αφού προϋποτίθεται η φοίτηση στις Τ.Υ. Ι για τη δυνατότητα φοίτησης στις Τ.Υ. ΙΙ. Μόλις τρία χρόνια μετά, το 1983, ιδρύθηκαν τα Φροντιστηριακά Τμήματα, όπου παραπέμπονται όσοι δεν έχουν παρακολουθήσει τις Τ.Υ. και συναντούν στον προφορικό και γραπτό τους λόγο γλωσσικά προβλήματα (Κολυμπάρη, 2017, 17-19).

Τομή, μολαταύτα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επήλθε το 1996, με την έναρξη λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων και τη νομική πλέον κατοχύρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, 58). Στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού, ακριβώς, πνεύματος προστέθηκαν το 2010 οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, ώστε να επιδιώκεται ισόβαθμη απόλαυση των εκπαιδευτικών αγαθών για το σύνολο του μαθητικού κόσμου μέσω μιας σειράς επικουρικών παροχών, όπως Τ.Υ., τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και τμήματα διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας έλευσης των παιδιών (Κολυμπάρη, 2017, 19).

Πάντως, κανένα από το σύνολο των προειρημένων δεν επικεντρωνόταν στους πρόσφυγες μαθητές, παρά το πλούσιο βιογραφικό της Ελλάδας σε εισαγόμενα προσφυγικά κύματα (από Μικρά Ασία[9], πρώην Σοβιετική Ένωση, κ.λπ.) (Παπαδοπούλου, χ.χ., 27˙ Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, 58). Οι ανωτέρω θεσμοί απευθύνονται μέχρι και σήμερα περισσότερο στα παιδιά μεταναστών, επαναπατρισμένων, μουσουλμάνων και Ρομά (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, 58). Αποκλειστικότητα για τις μαθησιακές ανάγκες των προσφυγόπουλων εξασφαλίστηκε με τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), αφότου από το 2014 κι έπειτα κατέφθασε ογκώδης αριθμός εκτοπισμένων, κυρίως από την Ευρύτερη Μέση Ανατολή (Συρία, Ιράκ, Αφγανιστάν, κ.α.) (εικ. 1) (Κυπριανός, 2019, 8-9˙ Χολέζας, 2018, 41).

Εικόνα 1: Θερμή υποδοχή παιδιών-προσφύγων από τη Συρία κ.α. την ημέρα έναρξης της φοιτήσεώς τους στο 15ο δημοτικό σχολείο Νίκαιας Αττικής

[9] Εξαίρεση αποτελεί η ίδρυση προσφυγικών, καθαρά, σχολείων – το πρώτο εξ αυτών στο Φρούριο της Χίου – μετά τον ξεριζωμό Μικρασιατών λόγω του Α’ Παγκοσμίου Πολέμου (Καλαμπόκης, 2017, 22-23).

Οι ιδιάζουσες συνθήκες στις εκεί περιοχές δεν έχουν επιτρέψει καθόλου σε ένα πλήθος παιδιών να καθίσουν στα θρανία, οπότε θεωρήθηκε απαραίτητη η θέσπιση των Δ.Υ.Ε.Π. ως προκαταρκτικό βήμα πριν τη φοίτηση στην τυπική τάξη (Χολέζας, 2018, 41-43). Απευθύνονται στα προσφυγόπουλα έως 15 ετών και λειτουργούν είτε εντός των σχολικών μονάδων που βρίσκονται πλησιέστερα στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων είτε εκτός, ως παραρτήματα (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017, 7˙ Χολέζας, 2018, 41-42). Άλλα, επίσης, εφαρμόζουν το σχολικό ωράριο, ενώ σε άλλα τα μαθήματα διεξάγονται μετά τη λήξη αυτού. Το πρόγραμμα απαρτίζεται ενδεικτικά από τη διδασκαλία της ελληνικής κι αγγλικής γλώσσας, τα Μαθηματικά και τις Τ.Π.Ε. Τη χρηματοδότηση των Δ.Υ.Ε.Π. έχει αναλάβει το Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης & Ένταξης, τη δαπάνη για τη μετακίνηση των προσφυγόπαιδων από τα Κ.Φ.Π. στις Δ.Υ.Ε.Π. ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης και τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών ο Κρατικός Προϋπολογισμός, το Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων ή/και το Ε.Σ.Π.Α. (Χολέζας, 2018, 42).

2. Στον ρόλο χώρας παραγωγής προσφύγων: Οι συνθήκες εκπαίδευσης κι επαγγελματικής αποκατάστασης των προσφυγόπουλων του Εμφυλίου (1946-1949)

Στην πάροδο της ιστορίας βίωσε και η Ελλάδα ογκώδη εκτοπισμό ντόπιου πληθυσμού της, ο οποίος εκτυλίχτηκε την περίοδο του Εμφύλιου Πολέμου (1946-1949). Κατά τη διάρκεια αυτού αντάρτες και μη περνούσαν τη βόρεια ελληνική μεθόριο, προκειμένου να αναζητήσουν προστασία στις διπλανές χώρες. Η εξόδιος από την πάτρια γη πορεία αφορούσε και τη μεταφορά, αρχικά άτακτα κι έπειτα οργανωμένα, πολλών παιδιών, γύρω στα 25.000 κατά τους αντιστασιακούς και γύρω στα 28.000 κατά την κυβερνητική εκτίμηση. Τα συγκεκριμένα διαμοιράστηκαν ιδίως στους τόπους όπου επικρατούσε τότε το σοσιαλιστικό καθεστώς, με την Αλβανία και τη Γιουγκοσλαβία να ενεργούν

περισσότερο ως κέντρα διακομιστικά και τη Ρουμανία να λαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό (Μποντίλα, 2004, 29-30˙ Πατελάκης, 2019, 76). Η μαζική αποστολή παιδιών στην ξενιτειά οφειλόταν στην έκθεση της ζωής τους σε κίνδυνο λόγω του πολέμου, αλλά και στις δυσχέρειες επαρκούς σίτισης κι απρόσκοπτης παρακολούθησης των μαθημάτων τους (Τσίβος, 2019, 39).

Το ΚΚΕ δεν άφησε το εκπαιδευτικό κομμάτι στη μοίρα του, όπως και καμιά άλλη πτυχή της εκεί ζωής τους (Μαραντζίδης, 2015, 10). Αφότου πλέον εγκαταστάθηκε στις σοσιαλιστικές χώρες υψηλό κύμα παιδιών, θέσπισε το 1948 την Επιτροπή «Βοήθεια στο Παιδί» (ΕΒΟΠ)[10], με κύρια αρμοδιότητα τη σχολική ανατροφή των προσφυγόπουλων (εικ.2) (Μποντίλα, 2004, 33).

Εικόνα 2: Ελληνίδες προσφυγοπούλες σε τάξη σχολείου της Τσεχοσλοβακίας (Τσίβος, 2019, 136)

Λόγω της ευρύτερης πεποίθησης πως η διαμονή των παιδιών εκτός γενέτειρας θα ήταν παροδική κι επειδή το Κόμμα δεν επιθυμούσε την επιπολιτισμοποίησή τους, οι εκπαιδευτικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν στην αρχή ήταν αμιγώς ελληνικές (Μαραντζίδης, 2015, 10˙ Μποντίλα, 2004, 34). Στα βιβλία, καθώς και σε ποιήματα και

[10] Η βάση της ΕΒΟΠ ήτανε πρώτα στη Βουδαπέστη κι αργότερα μετετέθη στο Βουκουρέστι. Στα μέσο σχεδόν της δεκαετίας του ‘50 το έργο της συνεχίστηκε από την Ελληνική Κεντρική Εκπαιδευτική Πολιτική (ΕΚΕΕ) και τερμάτισε το 1974. Εντούτοις, η εκπαιδευτική μέριμνα για τους πρόσφυγες μαθητές και σπουδαστές είχε περιέλθει από το 1952 στη δικαιοδοσία της εκάστοτε χώρας παροχής ασύλου (Τσίβος, 2019, 44, 172).

τραγούδια εκτός βιβλίων εγκωμιαζόταν το πρόσωπο του Στάλιν και του Ζαχαριάδη, ενώ ανάλογο ύφος χαρακτήριζε και τη διακόσμηση των αιθουσών (Τσίβος, 2019, 46, 170). Αποβλεπόταν μέσω των ανωτέρω να εξελιχθούν σε άξια μέλη του αντάρτικου σώματος, σε ανδρείους μαχητές υπέρ της Πατρίδος, σε ακατάβλητους εργάτες της εθνικολαϊκής κληρονομιάς˙ ουσιαστικά, σε γνήσιους Έλληνες κομμουνιστές (Μαραντζίδης, 2015, 10˙ Μποντίλα, χ.χ.˙ Τσίβος, 2019, 46).

Για την επίτευξη τούτης της αποστολής η Επιτροπή προχώρησε αφενός στην αναζήτηση δασκάλων κι αφετέρου στη σύνταξη ειδικών βιβλίων (Μποντίλα, 2004, 33˙ Στεργίου, 2006, 154-155). Ωστόσο, στην αφετηρία αναφάνηκε η απουσία επαρκούς και καταρτισμένου πλήθους διδακτικού προσωπικού που θα κάλυπτε ολόκληρο το εκπαιδευτικό φάσμα. Η πλειονότητα, μάλιστα, των απεσταλμένων δασκάλων αξιοποιήθηκε για την εποπτεία της εκπαιδευτικής πολιτικής - κι όχι για διδασκαλία- αλλά και για άλλες εργασίες του Κόμματος (Μποντίλα, χ.χ.). Επομένως, το διδακτικό έργο είχαν προσωρινά ή μόνιμα αναλάβει, μεταξύ άλλων, ανάπηροι αντάρτες που διέθεταν ορισμένες γυμνασιακές γνώσεις ή απλώς είχαν ολοκληρώσει το Δημοτικό (Τσίβος, 2019, 175). Όπως, άλλωστε, χαρακτηριστικά δήλωσε η συγγραφέας Μ. Ράλλη, «τα σχολεία θέλουν δασκάλους και οι δάσκαλοι δεν εκκολάπτονται σαν τα κλωσσόπουλα στις γεννήτρες» (Πατελάκης, 2019, 79).

Αναφορικά με τα βιβλία, ήτανε κοινά για το σύνολο των προσφυγόπουλων, αλλά τοιουτοτρόπως δεν ήταν εφικτή η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των πολλών πολιτισμικών ιδιομορφιών των χωρών φιλοξενίας (Μποντίλα, 2004, 49).

Ακριβώς λόγω των μοναδικών στοιχείων του κάθε λαού και συνδυαστικά με την ιδιαιτερότητα του ίδιου του προσφυγικού φαινομένου, η εκπαίδευση των προσφύγων, μικρών και μεγάλων, προμηνύεται γενικότερα ένα στοίχημα πολυδιάστατο κι απαιτητικό (Τσίβος, 2019, 169-170). Πάντως, το αβέβαιο του επαναπατρισμού για τους πρόσφυγες του Εμφυλίου οδήγησε μεταγενέστερα σε ανασκευή της δικής τους εκπαίδευσης, με τη μείωση των ωρών διδασκαλίας της Ελληνικής, την προσθήκη ωρών διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας διαμονής και την εγγραφή στα ντόπια εκπαιδευτικά ιδρύματα (Μποντίλα, 2004, 34-35).

3. Η εικόνα του προσφυγόπουλου στα σχολικά βιβλία του Δημοτικού

3.1 Ο πρόσφυγας μαθητής

«Ο δάσκαλος έπαψε αμέσως το μάθημα κι είπε σε όλη την τάξη:

«Σήμερα, παιδιά, μπαίνει στη συντροφιά σας και γίνεται συμμαθητής σας κι ένα άλλο ελληνόπουλο, αυτό εδώ, που βλέπετε»˙ κι έδειξε το αγόρι. *Πατρίδα του είναι η Καισάρεια της Καππαδοκίας, μια ελληνική πόλη δοξασμένη, που έδωσε στην Ελλάδα μας μεγάλους στρατηγούς κι ένα μεγάλο δεσπότη, τον Άγιο Βασίλειο. …*

…….

… Κι όμως κι ακόμη πιο πέρα κι απ' αυτή την πόλη κατοικούσαν ως τα 1922 αδέρφια μας, Έλληνες δηλ. ραγιάδες όμως στους Τούρκους. Είχαν χάσει από 500 χρόνια περίπου την ελευθερία και τη γλώσσα τους, βάσταξαν όμως τη θρησκεία και τον εθνισμό τους. Έμειναν δηλ. Χριστιανοί στην πίστη κι Έλληνες στην καρδιά.

…….

… Και λέγοντας αυτά φώναξε: «Έλα εδώ, Λευτέρη Τσαλικόπουλε, και στάσου κοντά στο νέο συμμαθητή σου!»

…….

… Δώσε το χαιρετισμό της ελεύθερης Ελλάδας σ' ένα παιδί της σκλαβωμένης Μικρασίας».

…….

»Πρέπει, φέρνοντας όλ' αυτά στο νου σας, να προσέχετε να μην προσβάλετε καμιά φορά μήτε με λόγια μήτε με έργα αυτόν το συμμαθητή σας, γιατί τάχα δε γεννήθηκε στην ελεύθερη Ελλάδα ή γιατί δε μπορεί να μιλήση ακόμη καλά τα ελληνικά. Όποιος από σας κάμη ένα τέτοιο πράμα, αυτός δεν αξίζει να λέγεται ελληνόπουλο ούτε να σηκώνη το μάτι του και να χαιρετά την ασπρογάλαζη σημαία μας. … Και σφουγγίζοντας τα απογιομισμένα μάτια του, χάρισε στο προσφυγόπαιδο το αναγνωστικό του βιβλίο.»

…….

(Ανδρεάδης & Παπαχριστοδούλου, 1927, 181-182, 184-186)

3.2 Ένα προσφυγάκι θυμάται…

«Η πατρίδα του Θανασού, που είναι το προσφυγάκι του διηγήματος, ήταν κάπου στη Μικρά Ασία, όπου μέχρι το 1922 ζούσαν εκατοντάδες χιλιάδες Έλληνες.

Α, την αξέχαστη αγριοκαστανιά! Πόσο μου είχε γίνει αχώριστη συντροφιά! Καβαλίκευα στα κλωνάρια της και λικνιζόμουν, αγναντεύοντας πέρα, κατά τις χώρες των παραμυθιών. ... *Τραγουδούσα ό,τι ήξερα και δεν ήξερα, τραγούδια της Λαμπρής και τραγούδια αγιοβασιλιάτικα***,** πανηγυριώτικα και τραγούδια του σχολειού˙ και πιο πολύ το «λυγερόν και κοφτερόν σπαθίν μου».

Άλλοτε πάλι ξάπλωνα στη ρίζα της κι άφηνα τους ίσκιους να τρεμοπαίζουν στα μάτια μου. *Ίσκιοι, χιλιάδες ίσκιοι - και γίνονταν αρίφνητοι καβαλάρηδες, του Μεγαλέξαντρου οι αντρειωμένοι, που κάλπαζαν ανάεροι και χάνονταν στα φαράγγια της Ανατολής. Κι απ' τα νησιά και τ' ακρογιάλια τα ελληνικά άλλοι αρματωμένοι, με φουστανέλες και βράκες, ξεχύνονταν στους τόπους μας και ξολόθρευαν μ' αλαφριές σπαθιές τους Τούρκους…*

…….

-Μάνα! μάνα! φωνάζω ασυναίσθητα.

-Τι 'ναι, Θανασό μου;

-Μάνα, ο κόσμος φεύγει˙ τραβάει για το χωριό!

-*Χριστός και Παναγιά!...* Τέτοια ώρα!

…….
-Θα πάμε στην Ελλάδα. Θα φύγουμε όλοι από εδώ. Θα πάμε πρόσφυγες…
-Θα ’ρθουν οι Τούρκοι;
-Θα ’ρθουν οι Τούρκοι…
Δεν ξαναμίλησα. Έκανα πως έπαιζα με το αδερφάκι μου. Ύστερα κάθισε κι εκείνη κοντά μας. *Μας έσυρε κάτω από το εικόνισμα. Άναψε το καντήλι* και ξανακάθισε σφίγγοντάς μας τρυφερά. …
Κατά τα χαράματα άνοιξα τα μάτια μου από τα σκουντήματα της μάνας μου. Όλο το χωριό βρισκόταν στο πόδι. … Μικρά παιδιά έκλαιγαν˙ οι μεγάλοι φώναζαν αδιάκοπα, έδιναν οδηγίες, έτρεχαν, κουβαλούσαν δέματα, παιδιά, αρρώστους, γερόντους. … Πολλά ζώα γυρνούσαν στους δρόμους τρομαγμένα.
…….
Με πήραν και μ’ έριξαν πάλι στο κάρο. …
Οι φωνές πλήθαιναν, ο θόρυβος τρικύμιζε τον αγέρα, οι Τούρκοι παζάρευαν με φωνές και χειρονομίες, μερικοί άρπαζαν με το έτσι θέλω τα ζωντανά ή τα ρούχα του κόσμου. Πολλοί μπαινόβγαιναν στα σπίτια μας σαν νοικοκύρηδες.
…….
Πίσω από τα αμάξια ακολουθούσαν με τα πόδια οι μεγάλοι - κι η μάνα μου - φορτωμένοι ως το κεφάλι. Έκλαιγαν, **σταυροκοπιούνταν,** τραβούσαν τα μαλλιά τους» (Νικόδημος, Βαρελλά, Θεοχάρης & Σακελλαρίου, 1982, 59, 62-66).

3.3 Το κυπριακό, ένα μεγάλο εθνικό θέμα

Εικόνα 4: Νεαρός ελληνοκύπριος πρόσφυγας μεταφέρει θρησκευτικές εικόνες, για να τις διαφυλάξει

(Ακτύπης κ.ά., 1992)

Εικόνα 3: Προσφυγόπαιδο από την Κύπρο κρατά τη γαμήλια φωτογραφία των γονιών του

(Ακτύπης κ.ά., 1992)

3.4 Χριστουγεννιάτικο δώρο

«*Παραμονή Χριστουγέννων* και ένα προσφυγόπουλο από τα «κατεχόμενα» της Κύπρου, ο μικρός Άντης, βρίσκεται με τη μητέρα του σ' ένα κρύο και σκοτεινό αντίσκηνο, αναπολώντας τις ευτυχισμένες μέρες που ζούσε με την οικογένειά του στον τόπο του. … Ακόμα θυμόταν ζωηρά το ζεστό σπιτάκι τους, κοντά στον μεγάλο λαχανόκηπο… Και στις γιορτές δεν του απολείπανε ποτέ τα δώρα. Ρούχα και παπούτσια απ' τον πατέρα, παιχνίδια και μπονταμάδες από τους θείους και τις θείες. Πώς λοιπόν, να ταιριάξει αυτό το «πάλι καλά» με την τωρινή κακοτυχία τους. Το λιγοστό κρατικό βοήθημα και οι λίγες λίρες που κέρδιζε η μάνα του από κάποιες μικρές δουλειές, που της παρουσιάζονταν αραιά και πού, τους έφταναν ίσα-ίσα να ψευτοπερνάνε. Όλ' αυτά δεν στενοχωρούσαν τόσο τον μικρό Άντη, όσο η μοναξιά του. Στο σχολείο έκανε παρέα με μερικούς συμμαθητές του, προσφυγόπουλα σαν τον ίδιο. Μα νοσταλγούσε τους παλιούς φίλους των ευτυχισμένων ημερών. Η μεγάλη καταστροφή τούς είχε σκορπίσει σε διαφορετικά σημεία του νησιού και τους είχε κάνει να χαθούν. Για τον μικρούλη Άντη όμως, υπήρχε μία παραπανίσια απώλεια. Στον πόλεμο, που τόσο αναπάντεχα είχε σαρώσει τη χώρα, χάθηκε ο πατερούλης του.

Την παραμονή των Χριστουγέννων ο μικρός Άντης καθόταν μόνος στο δωμάτιό τους. Η μητέρα είχε πάει να πάρει λίγα τρόφιμα, που η κυβέρνηση μοίραζε για τις γιορτές στους πρόσφυγες απ' τη βοήθεια του Ο.Η.Ε. *Σ' ένα παλιό χαρτόνι η μητέρα είχε ζωγραφισμένες μερικές φιγούρες: τον Ιωσήφ, το Χριστούλη, τη Μαρία, τους Μάγους, μικρά κατάλευκα αγγελάκια… Πιάνοντας ένα χάρτινο αγγελάκι, ο μικρούλης απόμεινε σκεφτικός. Τι λογής πλάσματα ήταν αλήθεια οι άγγελοι; Τους έβλεπε συχνά ζωγραφιστούς, μα έναν πραγματικό δεν έτυχε ποτέ ν' ανταμώσει. Ούτε τον δικό του. Γιατί, όπως έχει ακούσει, κάθε άνθρωπος έχει έναν δικό του άγγελο, που τον συντρέχει στις κακοτυχιές και του δείχνει τον καλό δρόμο.* …

Μέσα στη θλιβερή ησυχία ένα απαλό θόρυβο τον ξάφνιασε. Είδε ένα φάκελο να γλιστρά κάτω από την πόρτα. Σηκώθηκε και τον πήρε στα χέρια του. Από το γραμματόσημο κατάλαβε πως ερχόταν από τη μακρινή πατρίδα του και η έκπληξη κορυφώθηκε, όταν στη θέση του παραλήπτη διάβασε το όνομά του! …
«Αγαπημένε μου φίλε Άντη, Δεν σ' έχω δει ποτέ. Όμως είσαι ο καλύτερός μου φίλος. Τη διεύθυνσή σου τη βρήκε ο πατέρας μου από την Πρεσβεία. Θα ήθελα να σου στείλω ένα δώρο, μα είμαστε φτωχοί. Έτσι σου στέλνω μονάχα το γράμμα, για να σου πω ότι σε αγαπώ πολύ και πως σε νοιάζομαι εσένα και όλα τα παιδιά του νησιού σου.
Με όλη μου την αγάπη,
Ο φίλος σου Πέτρος» » (Θώμου κ.ά., 2008, 68-70).

3.5 Σαρακήνικο

«Όλοι είχαν μάθει για τον Εκρέμ, αφού τα νέα στο χωριό από στόμα σε στόμα μαθαίνονται γρήγορα. Έβλεπαν τώρα με τα ίδια τους τα μάτια έναν Κούρδο, που δε διέφερε σε τίποτα απ' αυτούς.
Ο Εκρέμ φαινόταν κι αυτός ευχαριστημένος. Δεν καταλάβαινε βέβαια τη γλώσσα των παιδιών, αλλά ήταν χαρούμενος που οι τσέπες του ήταν γεμάτες με κέτσες, του Νικόλα. Ο μόνος από την παρέα που απέφευγε να τον πλησιάσει ήταν ο Λεωνίδας. Είχε ακούσει πολλά άσχημα για τους πρόσφυγες και δεν ήθελε να έχει σχέσεις με κλέφτες και βρομιάρηδες, όπως του είχαν πει από το σπίτι του.
Ο Εκρέμ είχε μπει κι αυτός για καλά στο παιχνίδι. Τα παιδιά του Σαρακήνικου τον δέχτηκαν στην παρέα τους χωρίς πολλές εξηγήσεις και διατυπώσεις. Μόνο ο μικρός Λεωνίδας έμεινε λίγο μακριά, γιατί φοβόταν μήπως κολλήσει ψείρες, όπως άκουγε να λένε οι δικοί του. Βέβαια, για όλους το πρόβλημα ήταν η γλώσσα. Και ο μόνος που μπορούσε να περηφανευτεί πως ήξερε τούρκικα, ήταν ο Νικόλας, που κάπου κάπου φώναζε: «Εκρέμ, καρ! Εκρέμ, καρ!»
-Αυτή η τσάντα είναι για σένα! Είπε στον Εκρέμ. Θα την πάρεις παραμάσχαλα, γιατί το λουρί το' φαγαν τα ποντίκια.
…….
-Ευχαριστώ, Νικόλα! είπε σε σπασμένα ελληνικά, όπως τον είχαν μάθει να λέει.
…….
Ο Εκρέμ δεν πίστευε στα μάτια του. Είχε και αυτός μια τσάντα σαν του Νικόλα, *με όλα τα καλά του Αλλάχ* μέσα. Έριξε και την κέτσα του μέσα, να μη χαθεί από την τσέπη του, και ήταν έτοιμος για το σχολείο» (Κόκκοτας κ.ά., 2013, 17-18).

4. Σχολιασμός με άξονες την εθνικότητα και τη θρησκεία

Κατά τη μελέτη του προσφυγικού, η καταγωγή και η θρησκευτική πίστη των εκτοπισμένων παρατηρείται ότι συναντώνται σχεδόν παντού. Επιπλέον, τα

συγκεκριμένα στοιχεία της ταυτότητάς τους ουκ ολίγες φορές διχάζουν τους πολίτες των χωρών υποδοχής, καθώς θεωρούνται εκ της μιας πλευράς προσκόμματα για την προσωρινή ή μόνιμη μετοίκησή τους (Dixon, Hawkins, Juan-Torres & Kimaram, 2019, 40˙ Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, 33). Η κατάσταση διευκολύνεται, όμως, έως ένα σημείο, όταν πρόκειται για ομόθρησκες προσφυγικές ροές (Κυπριανός, 2019, 13).

Ας μη λησμονηθεί, αρχικά, πως με αποκλειστικό κριτήριο τη θρησκευτική υπαγωγή απεφασίσθη κι επραγματοποιήθη το 1923, κατ' εξαίρεση των κατοίκων της Κωνσταντινούπολης και της Δυτικής Θράκης, «η υποχρεωτική ανταλλαγή των Τούρκων υπηκόων, ελληνικού ορθοδόξου θρησκεύματος, των εγκατεστημένων επί των τουρκικών εδαφών, και των Ελλήνων υπηκόων, μουσουλμανικού θρησκεύματος, των εγκατεστημένων επί των ελληνικών εδαφών». Το σκεπτικό της πληθυσμιακής αυτής μετακίνησης ήταν προφανώς η απομάκρυνση των «αλλότριων» στοιχείων, προκειμένου να προκύψουν δυο ακραιφνείς από θρησκευτικής άποψης λαοί (Ζάικος, 2009, 31, 33). Ήδη από τη Μικρασιατική καταστροφή οι πρόσφυγες που κατέφυγαν στην Ελλάδα έδειξαν στους γύρω τους τον μεγάλο βαθμό αφοσίωσής τους στον Θεό. Παρά τον αναβρασμό της βίαιης φυγής, μερίμνησαν να πάρουνε μαζί τους θρησκευτικά σκηνώματα κι αντικείμενα του τόπου τους και διατήρησαν τις θρησκευτικές τους παραδόσεις στα νέα μέρη. Τα παιδιά μάθαιναν από τους γονείς τους να προσεύχονται καθημερινά, πρωί και βράδυ, και να εκκλησιάζονται τις Κυριακές και τις άλλες αργίες. Ακόμη, μεταλάμβαναν υποχρεωτικά της αγίας Βαρβάρας, τα Χριστούγεννα, τη Μεγάλη Πέμπτη και της Κοιμήσεως της Θεοτόκου (Μαρινέλλης, 1993, 130-131, 133).

Αξιομνημόνευτος είναι κι ο ζήλος δασκάλων της εποχής αφενός να ενισχύσουν το ορθόδοξο φρόνημα των Μικρασιατών μαθητών κι αφετέρου να τους μεταδώσουν το συναίσθημα αγάπης για την Ελλάδα (Καλαμπόκης, 2017, 9-10). Αντίθετα ως προς τη θρησκευτική παράμετρο εργάστηκαν οι Έλληνες συνάδελφοί τους στο εξωτερικό με την περίπτωση των προσφυγόπουλων του Εμφυλίου. Παρόλο που τα καθήκοντα του ιερέα τοποθετούν τον ίδιο ταξικά και ιδεολογικά κοντά στα λαϊκά στρώματα, επιχειρούταν κατά την εκπαίδευση των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων η καλλιέργεια μιας στάσεως αποστροφής έναντι των Θείων, κρίνοντας ότι τα τελευταία υποδουλώνουν κι αποπροσανατολίζουν τον νου (Μποντίλα, 2004, 66, 229).

Γενικά, πάντως, όταν πρόκειται για Έλληνες πρόσφυγες, οι παραπομπές σε αυτούς από τους ομοεθνείς τους στην Ελλάδα έχουν θετικό πρόσημο (ο καημός του πρόσφυγα, ο κάματος, το άλγος του ξεριζωμού), ενώ ο προσφυγικός κόσμος που καταφθάνει σε ελληνικό έδαφος αντιμετωπίζεται, μεταξύ άλλων, ως απειλή για τον πολιτισμό στον τόπο και την εκπαίδευση των παιδιών «μας». Στη διανύουσα προσφυγική κρίση, μονάχα οι Σύριοι, σύμφωνα με μια αντίληψη, είναι αληθινοί πρόσφυγες (πρόσφυγες πολέμου)˙ οι υπόλοιποι (Αφγανοί, Ιρακινοί, κ.ά.) χαρακτηρίζονται ως «εισβολείς», που

επωφελήθηκαν των συνθηκών, για να δράξουν των ευκαιριών που προσφέρει η Ευρώπη (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, 30-33).

Η εθνικότητα, όμως, περνά σε δεύτερη μοίρα, όταν οι αιτούντες άσυλο είναι μουσουλμάνοι. Συγκεκριμένα, ιδιαίτερα οι πιστεύοντες στον Μωάμεθ δεν είναι ευπρόσδεκτοι από αυξομειούμενη μερίδα Ελλήνων πολιτών. Η δυσφορία εκπηγάζει από την πεποίθηση περί ταύτισης του Ισλάμ με την τρομοκρατία, αλλά και περί ασυμβατότητάς του με τον ελληνικό λαό, ασυμβατότητα που διαμορφώθηκε και τροφοδοτείται από τις διαχρονικές σχέσεις Ελλάδας-Τουρκίας (Dixon et al., 2019, 10, 40, 103). Μάλιστα, η αρνητική διάθεση απέναντι στους μουσουλμάνους πρόσφυγες πλανάται σε ολόκληρη την ευρωπαϊκή ήπειρο κι αποτελεί όντως τροχοπέδη για την κατοχύρωση ασύλου.

Υπό τις παρούσες συνθήκες, ορισμένοι μεταστρέφονται, τελικά, στον Χριστιανισμό, ευελπιστώντας πως έτσι θα ομαλοποιηθούν οι συνθήκες για τους ίδιους και πρωτίστως θα τους δοθεί το πράσινο φως για εφ' όρου ζωής εγκατάστασή τους (εικ. 5) (Χατζηϊωάννου, 2016).

Εικόνα 5: Βάπτιση Ιρανών προσφυγόπουλων στην ευαγγελική-λουθηριανή ενορία της Παναγίας στο Στέγκλιτς, Βερολίνο

Τούτο το γεγονός συνειρμικά οδηγεί στην τακτική που ακολουθούσαν κυρίως τη δεκαετία του '90 οι Αλβανοί μουσουλμάνοι κι άθεοι μετανάστες, ώστε να τους εκδοθεί βίζα για την Ελλάδα. Πολλοί ήταν εκείνοι που βαπτίζονταν ακόμη και στα συνοριακά ύδατα κι αποκτούσαν, επιπλέον, ελληνικά ονόματα, στο πλαίσιο «ελληνοποίησής» τους κατά την τότε κυβερνητική πολιτική (Αναστασοπούλου, 2013, 40-41, 60, 106).

Εν ολίγοις, δεν αξιοποιούταν κι εξακολουθεί ως επί το πλείστον να μην αξιοποιείται η εθνική και θρησκευτική ετερότητα που κομίζουν οι πρόσφυγες - κι όχι μόνο - στην Ελλάδα, γεγονός που αντανακλάται και στον χώρο της εκπαίδευσης. Το σχολείο

παραμένει προσκολλημένο στη γραμμή του ελληνοχριστιανικού προτύπου, εξαιρώντας συνήθως ό,τι κι όποιον δεν συνάδει με αυτή (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, 49).

5. Επίλογος

Η προσφυγιά έχει παρελθόν, παρόν κι απ' ότι φαίνεται και μέλλον (Παπαγιάννη & Κασιάρου, 2007, 69). Αναμενόμενο είναι, λοιπόν, να επηρεάζεται η σύνθεση του μαθητικού κόσμου και να καθίσταται αναγκαία η αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού τοπίου με όρους αποδοχής και ισότητας (Λεοντίτσης κ.ά., 2020, 113˙ Σγούρα κ.ά., 2018, 112). Αν κι επί ελληνικού εδάφους γίνονται θετικά βήματα για τη διαπαιδαγώγηση των προσφύγων, η διαδικασία δείχνει μέχρι στιγμής να χωλαίνει. Η εγγραφή τους σε εκπαιδευτικό ίδρυμα δεν συνεπάγεται οπωσδήποτε εξασφάλιση αξιοπρεπούς φοίτησης και τα μεταβατικά για αυτούς περιβάλλοντα μάθησης απολήγουν σε πολλές περιπτώσεις σε μόνιμη, παράλληλου κι αποξενωτικού χαρακτήρα, πραγματικότητα.

Η προσδοκία, ωστόσο, για συνένωση των προσφυγόπουλων με τα λοιπά παιδιά αργά ή γρήγορα τελικώς ναυαγεί, εάν δεν τηρείται η ένταξη των πρώτων στις τάξεις των νέων τους συμμαθητών (Κυπριανός, 2019, 12˙ Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, 173). Μπρος στον κίνδυνο κοινωνικής απομόνωσής τους συνιστάται η εντατικοποίηση, ομολογουμένως, της προπαρασκευαστικής διαδικασίας στις Δ.Υ.Ε.Π. και τις Τ.Υ. Ι, προκειμένου να ελαττωθεί στο μέτρο του δυνατού η διαχωριστική παρακολούθηση.

Πέραν αυτού, η λειτουργία Δ.Υ.Ε.Π. σε μια σχολική μονάδα γίνεται συχνά θέμα οξείας αντιπαράθεσης, με πρωταγωνιστές τους διευθυντές, τους διδάσκοντες, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και το τοπικό κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι, δίδεται προς τα έξω η εικόνα σχολείων «φιλικών» κι «εχθρικών» απέναντι στους πρόσφυγες (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, 93-94, 174-175).

Για κατευνασμό και πρόληψη τέτοιων περιστατικών χρειάζεται ευρεία διάνοιξη των οριζόντων, η οποία μπορεί να ενσαρκωθεί με την έμπρακτη υιοθέτηση του διαπολιτισμικού μοντέλου ως το πιο ενδεδειγμένου, εν συγκρίσει με τα έως τώρα άλλα, στο θέμα της πολυπολιτισμικότητας. Η ανάλογη επιστημονική συγκρότηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μονόδρομο για αλλαγή νοοτροπίας κι ορθή αξιοποίησή του, ενώ επωφελής θα ήταν η στελέχωση του σχολείου με διερμηνείς, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Διόλου ευκαταφρόνητη λογίζεται και η παραίνεση για συνεργασία όλου του επιστημονικού προσωπικού της εκπαιδευτικής μονάδας με τους γονείς - προσφυγόπουλων και μη - κι εν γένει με τον («)έξω(») κόσμο[11] (Σγούρα κ.ά., 2018, 113, 115, 121-122). Για πλήρη αποξήλωση του μονοπολιτισμικού ενδύματος του

[11] Σημειωτέον πως η Παρασκευή είναι ημέρα αργίας για τους μουσουλμάνους, οπότε συνετό κρίνεται να προγραμματίζονται για άλλες ημέρες οι διάφορες εκδηλώσεις, όπως η συνάθροιση των γονέων. Η πλούσια ενημέρωση επί των πολιτισμικών κανόνων και παραδόσεων των προσφύγων μαθητών και των οικογενειών τους θα πρέπει, συνεπώς, να ορίζεται ως το αρχικό καθήκον της όποιας παρεχόμενης κατάρτισης, για την οποία έγινε νύξη προηγουμένως (Τρούκη & Δοκοπούλου, 2019, 20, 22).

ελληνικού σχολείου απαιτούνται, βέβαια, ριζικές αλλαγές στα άπαντα: στη νοοτροπία, τους στόχους, τα βιβλία (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, 60-61)… Τέλος, με τις πρεσβεύουσες αξίες του διαπολιτισμικού πνεύματος οφείλει ολόκληρη η οικουμένη να εμβολιαστεί, αφού το προσφυγικό φαινόμενο δεν περιορίζεται σε πλαίσια σχολικά, συνοριακά, κ.λπ., αλλά εκπέμπει διεθνώς (Λεοντίτσης κ.ά., 2020, 113).

Βιβλιογραφία

Αναγνώστου, Ν. & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής.

Αναστασοπούλου, Γ. (2013). *Αλβανοί Ορθόδοξοι και Έλληνες της Αλβανίας και ο ρόλος της Ορθόδοξης Εκκλησίας της Αλβανίας*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Ανδρεάδης, Δ. & Παπαχριστοδούλου, Π. (1927). *Ελλάδα. Αναγνωστικό Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Δημητράκου.

Ακτύπης, Δ., Βελανίδης, Α., Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγρηγορίου, Γ. & Χωρεάνθης, Κ. (1992). *Στα νεότερα χρόνια. Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Dixon, T., Hawkins, S., Juan-Torres, M. & Kimaram, A. (2019). *Αντιλήψεις περί εθνικής ταυτότητας, μετανάστευσης και προσφύγων στην Ελλάδα*. UK, France, US, & Germany: More in Common. Ανακτήθηκε από https://www.moreincommon.com/media/q4ge0pzv/0535-more-in-common-greece-report_greek_p4_final_web.pdf

Ζάικος, Ν. (2009). Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα: η διεθνής δικαιϊκή προοπτική. Στο Ι. Κολιόπουλος & Ι. Μιχαηλίδης (Επιμ.), *Οι πρόσφυγες στη Μακεδονία: από την τραγωδία, στην εποποιΐα* (σ. 21-47). Αθήνα: Μίλητος.

Θώμου, Π., Κασσωτάκη, Ε., Λελεδάκη, Ε., Μητροφάνης, Γ., Νικολουδάκη-Σουρή, Ε., Παπαδογιαννάκης, Ν. & Πετράκη, Κ. (2008). Καθώς μεγαλώνουμε. Σχολικό εγχειρίδιο Δημοτικού για τους μαθητές 11-12 ετών της ελληνικής ομογένειας. Τεύχος 2ο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καλαμπόκης, Π. (2017). *Σπύρου Ψαλτάκη, Δασκάλου - Άρθρα και Λόγοι*. Χίος: Έντυπο.

Καντάς, Κ. (2020). Η εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων στην Ελλάδα. *i-Teacher, 23*, 215-222.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ. & Πυλαρινός, Θ. (2018). Στο σκολειό του κόσμου. *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για τη Γ' & τη Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: Διόφαντος.

Κλεάνθους, Μ. & Παπαμαύρος, Μ. (1925). Τα παιδιά. *Αναγνωστικό Β' Δημοτικού*. Αθήνα: Δημητράκου.

Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π. & Πήλιουρας, Π. (2013). *Μελέτη Περιβάλλοντος - Δ' Δημοτικού. Τετράδιο εργασιών.* Αθήνα: Διόφαντος.

Κολυμπάρη, Τ. (2017). *Η εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση.* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κυπριανός, Π. (2019). Η εκπαίδευση των προσφύγων: αρχές και δυσχέρειες υλοποίησης στο πεδίο. Στο Π. Τρούκη & Μ. Δοκοπούλου (Επιμ.), *Οδηγός εκπαιδευτικού ανά βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη προσφύγων: πρωτοβάθμια - δημοτική εκπαίδευση* (σ. 6-16). Τόμος Β'. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Λεοντίτσης, Β., Τσαγκρώνη, Β., Βοσινάκης, Γ., Γεροδήμος, Ρ., Δημοπούλου, Δ., Καρυώτης, Γ. & Σκλεπάρης, Δ. (2020). *Συγκριτική Ανάλυση Ένταξης Μεταναστών και Προσφύγων στην Ελλάδα: Προσωπικές Εμπειρίες, Βέλτιστες Πρακτικές, Προτάσεις Πολιτικής*. Αθήνα: διαΝΕΟσις.

Μαραντζίδης, Ν. (2015). Εισαγωγή. Στο Γ. Αντωνίου & Σ. Καλύβας (Επιμ.), *Οι Πολιτικοί Πρόσφυγες του Εμφύλιου Πολέμου: κοινωνικές και πολιτικές προσεγγίσεις* (σ. 8-15). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μαρινέλλης, Λ. (1993). Στα Προσφυγικά της Πάτρας τη δεκαετία του '40. Πάτρα: Παμμικρασιατικός Σύνδεσμος Πατρών.

Μποντίλα, Μ. (χ.χ.). Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στα πρώην σοσιαλιστικά κράτη (1949-1974). Στο *Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις.* 2ο Διεθνές συνέδριο, Πάτρα 4-6 Οκτωβρίου 2002.

Μποντίλα, Μ. (2004). *«Πολύχρονος να ζεις, μεγάλε Στάλιν»: η εκπαίδευση των παιδιών των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων στα ανατολικά κράτη (1950-1964).* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικόδημος, Π., Βαρελλά, Α., Θεοχάρης, Ι. & Σακελλαρίου, Χ. (1982). *Αναγνωστικό ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Παπαγιάννη, Β. & Κασιάρου, Ε. (2007*). Διαπολιτισμικό σχέδιο εργασίας 2: «Πρόσφυγες»*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπαδοπούλου, Δ. (χ.χ.). *Το προσφυγικό φαινόμενο: η ελληνική και η διεθνής εμπειρία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πατελάκης, Α. (2019*). Ο Εμφύλιος Πόλεμος και οι πολιτικοί πρόσφυγες στη Ρουμανία.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ρέντζη, Α. (2017). Ανάπτυξη στρατηγικών σχεδίων δράσης από τη σχολική ηγεσία για τη συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Ά. Αποστολίδου (Επιμ.), *Ο Σχεδιασμός της Μάθησης. 9ο Διεθνές*

Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα 23-26 Νοεμβρίου 2017 (σ. 48-55). Τόμος 4ος, μέρος Α'. Πάτρα & Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο & Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν. & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία & Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, 4*, 108-129.

Στεργίου, Α. (2006). Τσεχία - Σλοβακία. Στο Ι. Χασιώτης, Ό. Κατσιαρδή-Hering & Ε. Αμπατζή (Επιμ.), *Οι Έλληνες στη Διασπορά 15ος - 21ος αι.* (σ. 154-157). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.

Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων.* Αθήνα: Gutenberg.

Τρούκη, Ε. & Δοκοπούλου, Μ. (2019). Κλειδιά διαπολιτισμικής επικοινωνίας: η αξιοποίηση του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων. Στο Π. Τρούκη & Μ. Δοκοπούλου (Επιμ.), *Οδηγός εκπαιδευτικού ανά βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη προσφύγων: πρωτοβάθμια - δημοτική εκπαίδευση* (σ. 17-25). Τόμος Β'. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Τσίβος, Κ. (2019). *«Ο μεγάλος καϋμός της ξενητειάς…»: Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες στην Τσεχοσλοβακία 1948-1989*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χατζηϊωάννου, Ε. (2016). Αυξάνεται συνεχώς ο αριθμός των μεταναστών και προσφύγων στη Γερμανία που βαπτίζονται χριστιανοί!. *Ελληνική Γνώμη.* Ανακτήθηκε από http://www.elliniki-gnomi.eu/afxanete-sinechos-o-arithmos-ton-metanaston-ke-prosfigon-stin-germania-pou-vaptizonte-christiani/

Χολέζας, Ι. (2018). Η εκπαίδευση των προσφυγόπουλων στην Ελλάδα. *Οικονομικές Εξελίξεις, 35,* 41-46.

Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Β. Ρήγα (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες.* Τόμος Β': Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις στα παιδικά βιβλία

Δημήτρης Θ. Ζάχος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
dimzachos@eled.auth.gr
Σαββίνα Μαρία Φραγκουλάκη
Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
savvinaf@eled.auth.gr

Περίληψη
Η παρούσα εργασία στηρίζεται σε έρευνα, η οποία αφορά στον τρόπο που παρουσιάζεται η διαφορετικότητα και οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις σε ένα δείγμα δημοφιλών – στην Ελλάδα και στις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής – βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας. Τα βιβλία είναι μέρος της καθημερινότητας των παιδιών, τα οποία έρχονται σε επαφή μαζί τους τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι και γι' αυτό συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή τους, όπως και στη διαμόρφωση της ηθικής και των αντιλήψεών τους για την κοινωνική ζωή και την 'κανονικότητα'. Οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις και ανισότητες αποτελούν το λόγο για τον οποίο ορισμένες ομάδες και άτομα υφίστανται διακρίσεις και αποκλεισμό. Από την έρευνά μας φαίνεται ότι στα παιδικά βιβλία που εξετάσαμε οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις, και ιδιαίτερα η αναπηρία, δεν αποτυπώνονται στην έκταση που υφίστανται στην πραγματικότητα. Στην αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης μπορεί να συμβάλλει η εκπαίδευση, όπως και όσοι/ες ασχολούνται με το παιδικό βιβλίο, έτσι ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις σημερινές κοινωνικές ανάγκες.

Λέξεις-κλειδιά: παιδική λογοτεχνία, διαφορετικότητα, εκπαίδευση, Ελλάδα

Abstract
This paper is based on a study on how diversity and social differentiations are presented in a sample of popular -in Greece and in the United States of America- children's literature books. Books are part of children's everyday life, which they meet both at school and at home, and therefore contribute to their socialization, as well as shaping their morals and their perceptions of social life and 'normality'. Social differences and inequalities are the reason why certain groups and individuals are discriminated against and excluded. Our research shows that in the children's books we examined, social differentiations, and especially disability, are not reflected to the extent that they exist. Education, as well as

those involved in children's books, can help to address this situation so that they are responsive to current social needs.

Keywords: books, children's literature, diversity, education, Greece

0. Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η βελτίωση των μεταφορών αποτελούν παράγοντες που μαζί με τις αναγκαστικές μετακινήσεις (πόλεμοι, διώξεις, περιβαλλοντικές αλλαγές) και την επιθυμία των ανθρώπων για καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, κατέστησαν πολυπολιτισμικά – με τη δημογραφική διάσταση του όρου – σχεδόν όλα τα κράτη της γης. Το γεγονός αυτό οδήγησε πολλά από αυτά να αλλάξουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους/τις 'διαφορετικούς' κατοίκους τους και να εκπονήσουν και να επιτελέσουν μια σειρά από σχετικές (πολυπολιτισμικές) πολιτικές. Παράλληλα, αναπτύχθηκε ιδιαίτερα η σχετική κοινωνική θεωρία και έρευνα.

Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός που σε πολλές χώρες βοήθησε στην επιβολή του ενιαίου εθνικού πολιτισμού (Ζάχος, 2014). Με την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, τα σχολεία έπρεπε να αφήσουν πίσω τους τις αφομοιωτικές πολιτικές και πρακτικές και να ακολουθήσουν μια φιλική προς τη 'διαφορετικότητα' στάση. Στις οικονομικά εύρωστες δυτικές κοινωνίες, μάλιστα, οι αλλαγές αυτές συμπεριλάμβαναν προοδευτικά ολοένα και περισσότερες πληθυσμιακές ομάδες. Έτσι, οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα/εθνότητα/πολιτισμική ομάδα, το φύλο, το σεξουαλικό προσανατολισμό και τις αναπηρίες λαμβάνονται υπόψη στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ενώ και οι σχολικές πρακτικές, έστω και με πιο αργό ρυθμό, προσαρμόζονται στη νέα κατάσταση.

Η φιλοσοφία, οι πολιτικές και το κίνημα υπέρ της πολυπολιτισμικότητας στοχεύουν στην κοινωνική δικαιοσύνη. Παρά τις όποιες αντιφάσεις και ανεπάρκειές τους, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με την αδυναμία/άρνηση των κυρίαρχων πολιτικών και οικονομικών ομάδων ενός ευρύτατου προγράμματος αναδιανομής του πλούτου, η στήριξη της διαφορετικότητας και οι πολυπολιτισμικές πολιτικές, μέρος των οποίων είναι οι εκπαιδευτικές, έχουν συμβάλλει στη βελτίωση της θέσης των «διαφορετικών» κοινωνικών ομάδων και ατόμων.

Σε αυτήν την προσπάθεια, η θέση της εκπαίδευσης είναι σημαντική. Το σχολείο μέσα από τα πρότυπα συμπεριφοράς και κανονικότητας που προβάλλει, αλλά και τις αντιλήψεις στις οποίες εκθέτει τα παιδιά, μπορεί να ενισχύσει τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσα από το επίσημο εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρεται στα παιδιά, αλλά και από το υλικό το οποίο επιλέγει η ίδια η εκπαιδευτικός να τους προσφέρει, μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία και εδραίωση μιας δικαιότερης κοινωνίας. Σε ότι αφορά στα παιδικά βιβλία, οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι

γονείς και κηδεμόνες, μπορούν να επιλέγουν ή/και να διευκολύνουν τη διάθεσή τους στα παιδιά, τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Τα βιβλία αυτά μπορούν να ενδυναμώσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες και να τις/τους καταστήσουν ικανούς/ές να αμφισβητήσουν την κυρίαρχη ιδεολογία και τις ιεραρχίες που αυτή προωθεί, όπως και τις σχέσεις εξουσίας που υφίστανται μεταξύ ομάδων και ατόμων. Με άλλα λόγια, να εργαστούν για μια κοινωνία, στην οποία όλοι και όλες θα απολαμβάνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως και τα βασικά αγαθά και τις ατομικές ελευθερίες. Τέλος, μια κοινωνία που κανένας και καμμιά δεν θα ντρέπεται για αυτό που είναι.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Η παιδική λογοτεχνία

Τα λογοτεχνικά παιδικά βιβλία, όπως και ορισμένα παιδικά βιβλία γνώσεων, εκφράζουν και αποτυπώνουν το δικαίωμα των παιδιών να ονειρεύονται, να καταφεύγουν στη δική τους εύπλαστη πραγματικότητα και αποτελούν ένα ανοικτό παράθυρο στον κόσμο (Καρακίτσιος, 2014). Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα ιδιαίτερο είδος λογοτεχνίας, στο οποίο οι συγγραφείς απευθύνονται σε ένα συγκεκριμένο κοινό. Γι' αυτό, όσες/οι γράφουν παιδικά βιβλία οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τις θεωρίες της λογοτεχνίας, αλλά και της παιδαγωγικής και της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Η παιδική λογοτεχνία πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις περιορισμένες εμπειρίες των παιδιών, αφού οι αναγνώστες/τριες για να κατανοήσουν ένα κείμενο χρησιμοποιούν τις εμπειρίες τους (Stoodt, 1996· Smith-D'Arezzo, 2003).

Σύμφωνα με τον Glazer (1986, όπως αναφέρεται στο Yates, 2019, 17), η παιδική είναι το είδος της λογοτεχνίας της οποίας τα κείμενα και οι εικόνες παρουσιάζουν μία παράσταση της ζωής προσβάσιμη στις συναισθηματικές, διανοητικές και ηθικές εμπειρίες των παιδιών. Η παιδική λογοτεχνία διερευνά, κατηγοριοποιεί, αξιολογεί και διασαφηνίζει την ανθρώπινη εμπειρία (Saxby & Winch, 1987, όπως αναφέρεται στο Stoodt, 1996, 4) και βοηθάει τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με διάφορες όψεις της ζωής. Τα παιδικά βιβλία μπορούν να δώσουν το έναυσμα για να συζητήσουν οι εκπαιδευτικοί (και οι γονείς) με τα παιδιά για ζητήματα που σχετίζονται με την ταυτότητά τους, την ηθική, όπως και για κάθε άλλο δύσκολο θέμα (Yates, 2019). Με άλλα λόγια, διαβάζοντας ένα καλό παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο, τα παιδιά μπορεί να προβληματιστούν για διάφορα κοινωνικά ζητήματα και στη συνέχεια να εκφράσουν τις απορίες και τις ερωτήσεις τους στην τάξη, 'ρίχνοντας το σπόρο' για δημιουργικές συζητήσεις, που μπορεί να επεκταθούν και σε δύσκολα, επίμαχα ζητήματα.

1.2 Διαπολιτισμική / Πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία

Οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις αφορούν στη διαφορά και σε όλες τις μορφές που αυτή υπάρχει στους/στις ανθρώπους. Στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις συμπεριλαμβάνεται

μια μεγάλη ποικιλία οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Οι σημαντικότερες κοινωνικές διαφοροποιήσεις είναι:

1. *Κοινωνική τάξη (κοινωνικοοικονομικό επίπεδο)*
2. *Εθνοτική/εθνική ομάδα*
3. *Πολιτισμικό περιβάλλον*
4. *Κοινωνικό φύλο*
5. *Γλώσσα*
6. *Θρησκεία*
7. *Σεξουαλικός προσανατολισμός*
8. *Σωματικές και ψυχικές ικανότητες / αναπηρίες*

Από την στιγμή που η κοινωνική πολυμορφία και η διαφορετικότητα αναγνωρίζονται και προωθούνται επίσημα, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί οφείλουν να ανανεώσουν/εκσυγχρονίσουν το εκπαιδευτικό τους υλικό, τα μέσα και τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην τάξη. Το ίδιο θα πρέπει να κάνουν και οι συγγραφείς και οι εκδότες των παιδικών βιβλίων.

Η Koss (2015) εκτιμά ότι υπάρχει έλλειμα ως προς την προώθηση των κοινωνικών διαφοροποιήσεων στα παιδικά βιβλία. Γι’ αυτό η διαπολιτισμική διάσταση στα παιδικά βιβλία θα πρέπει να υποστηριχτεί, αφού αυτά αποτελούν εργαλεία που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν μια ηθική και μια αντίληψη για τη ζωή, η οποία θα βρίσκεται σε αρμονία με τις οικουμενικές αξίες και αρχές και με τα ανθρώπινα και τα ατομικά δικαιώματα. Τα καλά παιδικά βιβλία, όταν λαμβάνουν υπόψη τις διαπολιτισμικές προτάσεις, μπορούν να βοηθήσουν στην καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνοκεντρισμού. Η πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/ήτριες να συνειδητοποιήσουν ότι είναι μέρος μιας ευρύτερης – από την τοπική και την εθνική – κοινότητας, αυτής του πλανήτη μας. Όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να συσχετίσουν τα παγκόσμια γεγονότα με τα θέματα, τις συγκρούσεις και τους χαρακτήρες που συναντούν στην πολυπολιτισμική λογοτεχνία, τότε μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τα τρέχοντα παγκόσμια ζητήματα (Norton, 2009). Μέσα από το διδακτικό υλικό που προσφέρεται κατά την εκπαίδευσή τους, τα παιδιά μαθαίνουν για το φυσικό κόσμο, για τους ανθρώπους αλλά και για την θέση τους στον κόσμο (Adukia, et al., 2021).

Τα πολυπολιτισμικά παιδικά βιβλία μπορούν να βοηθήσουν τα μικρά παιδιά να καταλάβουν τις κοινωνικές διακρίσεις (McIver, 2018). Η έκθεση των παιδιών στην ποιοτική πολυπολιτισμική λογοτεχνία τα βοηθάει:

- να μάθουν για ομάδες ανθρώπων ή για άτομα, των οποίων οι ιστορίες διαδραματίζονται σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό και φυσικό περιβάλλον (Jenkins & Austin, 1987).

- να κατανοήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους και να συνηθίσουν στην ιδέα πως υπάρχουν πολλές γλώσσες, απόψεις και τρόποι ζωής και συγχρόνως πως δεν διαφέρουν οι άλλοι άνθρωποι από εμάς (Freeney & Moravcik, 2005, όπως αναφέρεται στο McIver, 2018).
- να συνειδητοποιήσουν ότι κάτω από τις επιφανειακές διαφορές χρώματος, πολιτισμού ή εθνικότητας, όλοι οι άνθρωποι βιώνουν τα ίδια συναισθήματα: αγάπη, θλίψη, αυτοεκτίμηση, δικαιοσύνη και καλοσύνη, κ.λπ. (Dowd, 1992).
- να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους (Hseu & Hetzel, 2000).
- να αναπτύξουν την ικανότητά τους για ενσυναίσθηση, δηλαδή να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και να μπαίνουν στη θέση των άλλων (McIver, 2018)
- να προβληματιστούν πάνω σε ορισμένες αντιλήψεις τους και να τις αλλάξουν (Γκανάτσιου, 2010).

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι τα παιδιά, που εκτίθενται σε αναγνώσεις πολυπολιτισμικών παραμυθιών στο σχολείο και στο σπίτι συνδυαστικά, αναπτύσσουν τις πιο θετικές συμπεριφορές απέναντι στην ετερότητα (Bainbridge, et al., 1999˙ Cunard, 1996, όπως αναφέρεται στο Yates, 2019). Ιδιαίτερη σημασία έχει η ανάγνωση ιστοριών στις οποίες παρουσιάζεται η ζωή και οι δράσεις και απεικονίζεται η κουλτούρα των παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες (Sims, 1982˙ Sims, 1983, όπως αναφέρεται στο Bainbridge et al., 1999, 184), αφού έτσι ανεβαίνει η αυτοεκτίμησή τους και αισθάνονται ότι αναγνωρίζονται από το περιβάλλον τους.

Σε ότι αφορά στην αξιολόγησή τους, τα πολυπολιτισμικά παιδικά βιβλία κρίνονται με τα ίδια μέτρα που κρίνεται κάθε λογοτεχνικό έργο, καθώς επίσης και την επάρκειά τους ως προς τη διαπραγμάτευση ζητημάτων που σχετίζονται με τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις και την πολυπολιτισμικότητα (Yokota, 1993). Με άλλα λόγια, ένα καλό παιδικό διαπολιτισμικό βιβλίο είναι καλογραμμένο, δεν περιέχει στερεότυπα για διάφορες ομάδες, περιγράφει χωρίς παρανοήσεις την κουλτούρα, την αναπηρία, το φύλο ή την προσωπική εμπειρία, καλλιεργεί την ωρίμανση και την αυτοεκτίμηση και ενθαρρύνει θετικές αξίες (Yokota, 1993˙ Mosely, 1997˙ Fix, 2019).

Τέλος, σε ότι αφορά στο ρόλο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, το σχολείο είναι ο χώρος στον οποίο το κάθε άτομο μπορεί να βιώσει την ανθρώπινη ποικιλομορφία, δηλαδή τις διαφορές που στηρίζονται στην κοινωνική τάξη, την εθνικότητα/εθνότητα/πολιτισμική ομάδα, το φύλο, τη σεξουαλική προτίμηση, την αισθητική, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την ηλικία, κ.ά.. Όταν η πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία ενσωματώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και μάλιστα από πολύ μικρές ηλικίες, τότε οι αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών ως προς τα ζητήματα των κοινωνικών διαφοροποιήσεων μπορεί να είναι προς θετική κατεύθυνση. Χαρακτηριστικά οι Kim, Wee και Lee (2016, όπως αναφέρεται στο Yates, 2019, 19) παρατήρησαν ότι μετά την ανάγνωση πολυπολιτισμικών παιδικών βιβλίων από παιδιά

νηπιαγωγείου, η κατανόηση και οι συμπεριφορές τους απέναντι στη διαφορετικότητα άλλαξε και ότι τα παιδιά κατάφεραν να συζητούν πάνω σε αυτά. Οι επαφές μεταξύ παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα και οι ανταλλαγές εμπειριών, αντιλήψεων και απόψεων φαίνεται ότι βοηθάει στον εμπλουτισμό των πεποιθήσεων των μαθητών/τριών (Souza, et al., 2016). Τα παιδικά βιβλία βοηθούν στην ανάπτυξη της ηθικής των παιδιών και δίνουν εναύσματα για συζητήσεις δύσκολων θεμάτων μέσα στην τάξη (Yates, 2019).

1.3 Τα σύγχρονα παιδικά βιβλία

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τα τελευταία χρόνια, οι πολιτικές και εκπαιδευτικές αρχές, τουλάχιστον των οικονομικά αναπτυγμένων χωρών της Δύσης, αναγνωρίζουν και προσπαθούν – τουλάχιστον στο επίπεδο της ρητορικής – να μετριάσουν τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις του μαθητικού πληθυσμού. Γι’ αυτό έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί διάφορα προγράμματα και πολιτικές που δείχνουν ότι υπάρχει η τάση να αναγνωριστούν διαφορετικές ομάδες και άτομα (Cooperative Children’s Book Center [CCBC], 2022).

Οι Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής (ΗΠΑ) είναι μια χώρα της οποίας ο γενικός πληθυσμός και κατά συνέπεια και ο πληθυσμός των σχολείων της είναι διαφοροποιημένος (Koss, 2015). Στις ΗΠΑ, λοιπόν, τα τελευταία χρόνια αυξήθηκαν σημαντικά τα βιβλία που αφορούν διαφορετικούς χαρακτήρες ή των οποίων οι συγγραφείς είναι μέλη ‘διαφορετικών’ ομάδων (CCBC, 2022), χωρίς όμως να φτάσουν στα αντίστοιχα επίπεδα του γενικού πληθυσμού (Low, 2013). Το ίδιο φαίνεται ότι συμβαίνει και σε πολλές άλλες χώρες, αφού όπως ισχυρίζονται οι Martínez-Bello και Martínez-Bello (2016, όπως αναφέρεται στο Σαλάπα, 2018, 43) από έρευνες που έχουν λάβει χώρα σε ολόκληρο τον κόσμο φαίνεται ότι: Πρώτον, στα παιδικά βιβλία υπερεκπροσωπείται το ‘άρτιο’ σώμα, δηλαδή τα άτομα χωρίς αναπηρίες (de Bruijn, et al., 2020, 414· McIver, 2018, 73). Δεύτερον, είναι κυρίαρχη η λευκή ‘φυλή’. Αυτό συμβαίνει ακόμη και στα παιδικά βιβλία που υπάρχουν σε σχολεία, στα οποία η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητριών/ων δεν είναι λευκές/οί (Mosely, 1997, 17). Το ίδιο, σύμφωνα με τη Σαλάπα (2018, 133), συμβαίνει και στα ελληνικά σχολικά βιβλία, στα οποία οι λευκοί/ές εμφανίζονται σε ποσοστό 86.1%. Σαν αποτέλεσμα, τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις, ενώ τα παιδιά που προέρχονται από ‘διαφορετικές’ κοινωνικές ομάδες δεν μπορούν να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες των βιβλίων που τους προσφέρονται.

Ερευνώντας τις εκδοτικές επιχειρήσεις, οι Lee και Low Books (2016, όπως αναφέρεται στο Crisp et al., 2016, 30) διαπίστωσαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εργαζόμενων, αυτό-προσδιορίζονται ως λευκοί/ές (Caucasian), ετεροφυλόφιλοι/ες (straight), χωρίς αναπηρίες. Κατά συνέπεια, είναι πιθανόν η υποεκπροσώπηση

χαρακτήρων μειονοτικών ομάδων στα παιδικά βιβλία να οφείλεται στην υπερεκπροσώπηση των πλειοψηφικών ομάδων στον τομέα της παραγωγής τους (Crisp et al., 2016).

Η επιρροή που έχουν τα βιβλία στα παιδιά είναι ασυνείδητη και γι' αυτό ορισμένες φορές μπορεί και επικίνδυνη (Γκανάτσιου, 2010, 23). Γι' αυτό γονείς και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αφιερώνουν χρόνο και να δείχνουν προσοχή όταν επιλέγουν τα βιβλία που θα διαβάσουν τα παιδιά. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δίνουν στα παιδιά εργαλεία, με τα οποία θα καταστούν ικανά να απορρίψουν ψευδείς αντιλήψεις περί 'φυλετικής', εθνοτικής ή πολιτισμικής ανωτερότητας και να καταδικάσουν τον συστημικό ρατσισμό (Yates, 2019).

3. Η έρευνα: σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα, δείγμα, μεθοδολογία και χαρακτηριστικά

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν να διερευνήσει τον τρόπο που παρουσιάζονται τα ζητήματα των κοινωνικών διαφοροποιήσεων στα πέντε δημοφιλέστερα παιδικά βιβλία στις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στα αντίστοιχα πέντε στην Ελλάδα για το έτος 2020.

Τα κεντρικά ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν: Πρώτον, σε ποιο βαθμό, σε ποια έκταση, παρουσιάζονται οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις στα παιδικά βιβλία; Δεύτερον, με ποιο τρόπο παρουσιάζονται, με τι πρόσημο;

Επιλέξαμε τα παρακάτω βιβλία από την Ελλάδα:

1. Ο μικρός πρίγκιπας, του Antoine de Saint-Exupéry (1997). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
2. Χάρτες: Ένα εικονογραφημένο ταξίδι στον κόσμο, της Aleksandra Mizielińska και του Daniel Mizieliński (2020). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
3. Θα σ 'αγαπώ ό,τι κι αν γίνει, της Debi Gliori (2007). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
4. Ο Ρένος και η τζαζ, της Magali Le Huche (2017). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
5. Μια σκούπα μα τι σκούπα, της Julia Donaldson (2015). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Και τα παρακάτω από τις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής.

1. The very hungry caterpillar, του Eric Carle (1969). New York, NY: World Publishing Company.
2. Dog Man Fetch-22, του Dav Pilkey (2019). New York, NY: Scholastic Corporation.
3. If Animals Kissed Good Night της Ann Whitford Paul (2008). New York, NY: Farrar Straus Giroux Books for Young Readers.
4. Oh, the places you'll go! Του Dr. Seuss (1990). New York, NY: Random House.
5. Brown Bear, Brown Bear What Do You See? των Bill Martin Jr. και Eric Carle (1967). New York, NY: Doubleday.

Τον σχετικό κατάλογο με τα πρώτα σε πωλήσεις παιδικά βιβλία στην Ελλάδα για το έτος 2020 (που παραθέτουμε παραπάνω) μας προμήθευσε ο διευθυντής του υποκαταστήματος Βορείου Ελλάδος των εκδόσεων Πατάκη. Τον αντίστοιχο κατάλογο που αφορά στις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής βρήκαμε σε άρθρο των Aquino και Kantor (2021) και διασταυρώσαμε την αξιοπιστία του, με επικοινωνία με τις συγγραφείς (τα στοιχεία προήλθαν από το NPD BookScan, μία αξιόπιστη ηλεκτρονική εταιρία στατιστικών των ΗΠΑ).

Για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων στηριχτήκαμε στην ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τεχνική συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, η οποία συνδέεται με τη συστηματική μελέτη κάποιας μορφής επικοινωνίας (Stier-Adler & Clark, 2021). Η ανάλυση περιεχομένου μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων (Κυριαζή, 2002, 283). Το περιεχόμενο αναφέρεται σε λέξεις, νοήματα, φωτογραφίες, σύμβολα, ιδέες, θέματα και κάθε νόημα που μπορεί να μεταδοθεί (Newman, 1997, 272). Στην έρευνά μας το περιεχόμενο ήταν η εικόνα, η λέξη και το νόημα που σχετίζονταν με τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, στο ποσοτικό μέρος, καταγράψαμε σε πόσες εικόνες παρουσιάζονται/εμφανίζονται και πόσοι χαρακτήρες ανήκουν σε 'διαφορετικά', ως προς την εθνότητα, το φύλο, τις αναπηρίες και το σωματότυπο άτομα.

Σε ένα δεύτερο στάδιο, για να εντρυφήσουμε στα νοήματα των βιβλίων και να εξάγουμε τα απαραίτητα συμπεράσματα σχετικά με τον βαθμό και τον τρόπο που παρουσιάζονται οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις στα παιδικά βιβλία, προχωρήσαμε σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Στη συγκεκριμένη τεχνική, οι ερευνήτριες/αναλύτριες ομαδοποιούν τα δεδομένα σε κατηγορίες που προκύπτουν από τη σχολαστική ανάγνωση και ανάλυσή τους (Morgan, 1993), τις οποίες επεξεργάζονται, αναθεωρούν, ενώ ελέγχουν και ξαναελέγχουν την αξιοπιστία τους πριν προχωρήσουν στην ερμηνεία τους (Mayring, 2004).

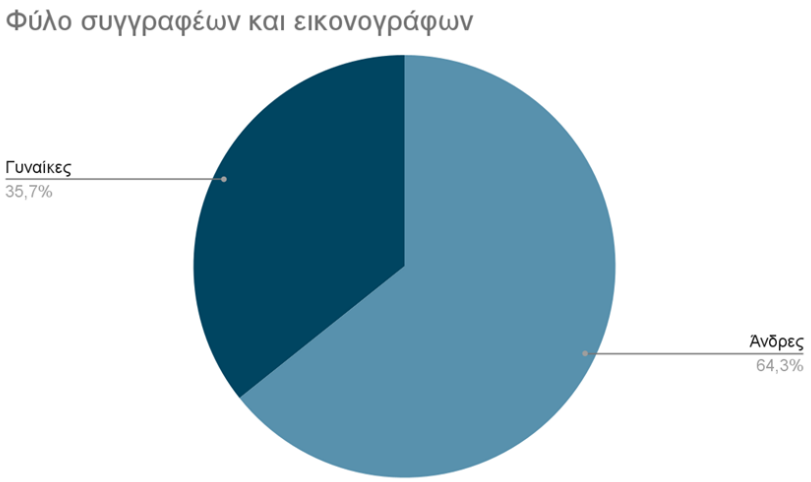
Στην έρευνά μας, λοιπόν, επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε, να κατηγοριοποιήσουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται οι ήρωες (χαρακτήρες των βιβλίων), καθώς και πώς συνδέονται τα νοήματα (λέξεις, εκφράσεις, ύφος) του κειμένου. Καθορίσαμε τις κατηγορίες ανάλυσης με βάση τα δεδομένα που αντλήσαμε από τα βιβλία (επαγωγική λογική/ inductive reasoning) (Berg, 2001, 249) και όχι με βάση προϋπάρχοντα ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις. Γι' αυτό και εστιάσαμε στην εθνικότητα, το φύλο, τις αναπηρίες και στον τύπο του σώματος (ψηλή-κοντή, λεπτή-εύσωμη, κ.ά). Οι τρεις πρώτες από αυτές τις κατηγορίες αποτελούν τους τρεις τύπους διαφορετικότητας με τους οποίους οι δασκάλες συναναστρέφονται περισσότερο μέσα στην τάξη (Leahy & Foley, 2018, 181), ενώ η τέταρτη σχετίζεται με ένα υπαρκτό και ζωτικό για πολλά παιδιά ζήτημα.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

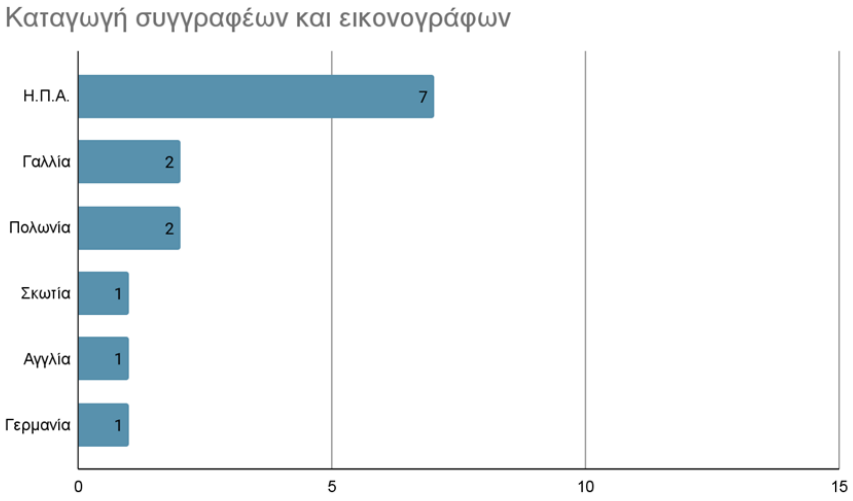
3.1 Τα ποσοτικά δεδομένα

Στο παρακάτω κυκλικό διάγραμμα (Εικόνα 1) αναπαρίσταται το φύλο των συγγραφέων και των εικονογράφων των δέκα βιβλίων που αναλύσαμε, ενώ το ραβδόγραμμα (Εικόνα 2) περιέχει τις εθνικότητές τους. Συμπεριλάβαμε τις συγγραφείς και τους εικονογράφους, διότι οι συντελεστές/τριες του έργου διαμορφώνουν την ιστορία, το ύφος, το νόημα ή την τελική μορφή του βιβλίου. Σημειώνουμε ότι στην πλειοψηφία των βιβλίων που συμπεριλάβαμε στην έρευνά μας οι συγγραφείς είναι και οι εικονογράφοι τους.

Εικόνα 1: Το φύλο συγγραφέων και εικονογράφων



Εικόνα 2: Καταγωγή συγγραφέων και εικονογράφων



Οι περισσότεροι συγγραφείς και εικονογράφοι (9 στους/στις 14, 64,3%) των βιβλίων που επιλέξαμε για να συμπεριλάβουμε στην έρευνά μας είναι λευκοί άνδρες. Οι μισοί/ές έχουν καταγωγή από τις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής και οι υπόλοιποι/ες μισοί/ές από κάποια χώρα της Ευρώπης.

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1), παρουσιάζουμε τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται οι αναφορές των κατηγοριών, δηλαδή σε πόσα βιβλία εμφανίζονται περισσότερες από μία εθνικότητες, εάν αναφέρονται και τα δύο κυρίαρχα φύλα, εάν υπάρχει κάποια αναφορά ή απεικονίζεται κάποιος χαρακτήρας που να έχει κάποια αναπηρία ή κάποιο μη στερεοτυπικά φυσιολογικό σωματότυπο.

Πίνακας 1: Κατηγορίες ανάλυσης – Συχνότητα αναφορών

Κατηγορίες Ανάλυσης	Συχνότητα Αναφορών	%
Εθνικότητα	4	40%
Φύλο	7	70%
Αναπηρία	0	0%
Σωματότυπος	4	40%

Όπως φαίνεται στον πίνακα, στα τέσσερα από τα βιβλία που επιλέξαμε (40% του συνόλου) υπάρχουν αναφορές σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες. Σε ότι αφορά στο φύλο, αναφορές σε χαρακτήρες και των δύο φύλων υπάρχουν σε 7 βιβλία (70% του συνόλου). Τέλος, σε τέσσερα βιβλία (40% του συνόλου) εμφανίζονται χαρακτήρες με σωματότυπο ο οποίος δεν αντιστοιχεί στο στερεότυπο του 'φυσιολογικού', ενώ σε κανένα από τα βιβλία δεν υπάρχει κάποια αναφορά, ούτε απεικονίζεται κάποιος χαρακτήρας με αναπηρία.

3.2 Τα ποιοτικά δεδομένα

Με την ποιοτική ανάλυση των κειμένων των βιβλίων αξιολογήσαμε τις 'λεπτές' αποχρώσεις της παρουσίας των συγκεκριμένων κοινωνικών διαφοροποιήσεων στα παιδικά βιβλία που εξετάσαμε. Αφού οριστικοποιήσαμε τις κατηγορίες, στη συνέχεια αναγνωρίσαμε εάν οι αναφορές ήταν θετικές, αρνητικές ή ουδέτερες και εάν συνολικά το κάθε βιβλίο προάγει, υπονομεύει ή είναι ουδέτερο ως προς τους στόχους της πολυπολιτισμικότητας. Πιο αναλυτικά:

Εθνικότητα: Μία σημαντική δυσκολία που συναντήσαμε στην κατηγορία της εθνικότητας είναι πως στα τέσσερα από τα δέκα βιβλία, όλοι οι κεντρικοί/ές χαρακτήρες ήταν ζώα, ενώ σε ένα από τα δέκα υπήρχαν απλά δύο εικόνες με ανθρώπους. Στα βιβλία

που περιείχαν ανθρώπινους χαρακτήρες, η ανάλυσή μας είχε ως στόχο να διαπιστώσει: Πρώτον, εάν οι εθνοτικά διαφορετικοί χαρακτήρες διαδραμάτιζαν πρωτεύοντα ή δευτερεύοντα ρόλο στην πλοκή της ιστορίας. Δεύτερον, εάν οι συγγραφείς τους χρησιμοποιούσαν στερεοτυπικές εκφράσεις για να περιγράψουν τους εθνοτικά διαφορετικούς τους χαρακτήρες. Τρίτον, τη στάση που κρατούσαν οι 'συμπρωταγωνίστριες/ές' απέναντι στους εθνοτικά 'διαφορετικούς' χαρακτήρες κατά την εξέλιξη της ιστορίας.

Από την ανάλυσή μας προέκυψε ότι από τα τέσσερα βιβλία στα οποία εμφανίστηκαν χαρακτήρες ή έγινε αναφορά σε διαφορετική εθνικότητα, μόνο στο βιβλίο *Χάρτες, ένα εικονογραφημένο ταξίδι στον κόσμο* εμφανίζονταν συχνά άτομα διαφορετικής εθνικότητας και αναδεικνύονταν τα στοιχεία 'διαφορετικότητας'.

Σε κανένα από τα τέσσερα βιβλία δεν υπήρχε άτομο διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης σε πρωταγωνιστικό ρόλο. Μόνο στο βιβλίο *Dog Man Fetch-22,* ένας χαρακτήρας διαφορετικής εθνικότητας ήταν απλά πολύ καλός φίλος του πρωταγωνιστή και εμφανιζόταν συχνά στην ιστορία. Οι συγγραφείς των βιβλίων αυτών απέφευγαν τη χρήση στερεοτυπικής γλώσσας, με εξαίρεση το βιβλίο *Ο μικρός πρίγκιπας,* όπου, με αφορμή την εθνικότητα δύο Τούρκων χαρακτήρων, συναντάμε εκφράσεις όπως «κανείς δεν τον πίστεψε εξαιτίας της ενδυμασίας του» και «ο Τούρκος δικτάτορας επέβαλε στο λαό του με ποινή θανάτου να ντύνεται όπως οι Ευρωπαίοι».

Φύλο: Από τα τρία βιβλία που δεν περιείχαν αναφορές και στα δύο φύλα, το βιβλίο *Μια σκούπα μα τι σκούπα* είχε ως μοναδικό ανθρώπινο χαρακτήρα μία γυναίκα. Το βιβλίο *Ο μικρός πρίγκιπας* ήταν γεμάτο με γενικευμένες, στερεοτυπικές, έως και μειωτικές εκφράσεις για το γυναικείο φύλο. Επιλεκτικά: «δεν σταματούσε να ετοιμάζεται για να γίνει όμορφο, προστατευμένο στο πράσινο δωματιάκι του», «Δεν ήθελε να παρουσιαστεί τσαλακωμένο όπως οι παπαρούνες … παρά μόνο στο απόγειο της ομορφιάς του. Ήταν πολύ φιλάρεσκο! Ήθελε να αρέσει.» (ο συγγραφέας εδώ αναφέρεται σε ένα λουλούδι, το οποίο αργότερα θα μας αποκαλύψει ότι είναι γυναίκα), «Δεν ήταν και τόσο πολύ μετριόφρων αλλά ήταν τόσο γοητευτική», «του έκανε εντύπωση η απουσία παραπόνου», «πάντα μιλούσε πρώτο», «το λουλούδι του είχε πει πως ήταν το μοναδικό στον κόσμο». Επίσης, ο θηλυκός χαρακτήρας του ίδιου βιβλίου χρησιμοποιεί στερεοτυπικές για το γυναικείο φύλο εκφράσεις, όπως «μόλις ξύπνησα, σας ζητώ συγνώμη, είμαι ακόμα αναμαλλιασμένη», «θα είχατε την καλοσύνη να με φροντίσετε;». Επιπρόσθετα, παρόλο που στην αγγλική γλώσσα, οι συγγραφείς χρησιμοποιούν την αντωνυμία 'they/them' έτσι ώστε να μην αναφέρονται σε συγκεκριμένο φύλο, στο βιβλίο *The very hungry caterpillar* το οποίο περιείχε μόνο χαρακτήρες ζώων, όπως και στο βιβλίο *Oh, the Places You'll Go* που απεικονιζόταν ένας ουδέτερος χαρακτήρας, οι συγγραφείς χρησιμοποιούν αποκλειστικά την αρσενική

αντωνυμία 'he', ενώ στο βιβλίο *Oh, the Places You'll Go!* χρησιμοποιούνται άλλες εκφράσεις, όπως "you're that kind of a guy", που αναφέρονται μόνο στο ανδρικό φύλο.

Αναπηρία: Όπως προέκυψε από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, δεν υπήρξε καμία αναφορά σε ανθρώπους με αναπηρίες.

Σωματότυπος: Όσον αφορά τον διαφορετικό σωματότυπο, από τα βιβλία τα οποία περιείχαν ανθρώπινους/ανθρωπόμορφους χαρακτήρες, μόνο στο βιβλίο *Χάρτες: Ένα εικονογραφημένο ταξίδι στον κόσμο* εμφανίζονταν χαρακτήρες με διάφορους και ποικίλους σωματότυπους. Το βιβλίο αυτό, όμως, δεν περιείχε διαλόγους και γι' αυτό δεν αποφαινόμαστε σχετικά. Ωστόσο, η συχνή εμφάνιση διαφορετικών σωματότυπων είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό απεικόνισης της 'διαφορετικότητας' του βιβλίου. Στο βιβλίο *Dog Man Fetch-22*, οι συγγραφείς χρησιμοποιούν συχνά προσβλητικές και στερεοτυπικές εκφράσεις για τον μοναδικό εύσωμο χαρακτήρα, ως δήθεν αστεϊσμούς ενός από τους βασικούς χαρακτήρες του βιβλίου. Ενδεικτικά, ο χαρακτήρας που τον κορόιδευε ανέφερε πως ο εύσωμος ήταν σούπερ ήρωας των φαγητών εξαιτίας των κιλών του και πως «Η μόνη του δύναμη είναι ότι τρώει πολλά cupcakes», ενώ αρνούνταν να πιστέψει πως ο εύσωμος χαρακτήρας ήταν βοηθητικός, ακόμη και όταν στο τέλος της ιστορίας τούς έσωσε.

4. Συμπεράσματα-προτάσεις

Από τα δεδομένα της έρευνάς μας φαίνεται ότι στα παιδικά βιβλία που εξετάσαμε, οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις δεν αποτυπώνονται στην έκταση που υφίστανται στην πραγματικότητα. Πιο ηχηρή είναι η περίπτωση των ατόμων με αναπηρία, τα οποία απουσιάζουν τελείως από το σύνολο των (δέκα) βιβλίων του δείγματός μας. Το να βλέπει κανείς τον εαυτό του [να εκπροσωπείται] είναι κρίσιμο, αλλά να μην βλέπει τον εαυτό του είναι ακόμη πιο σημαντικό και συντελεί στην περιθωριοποίηση ατόμων και ομάδων (McIver, 2018, 68). Γι' αυτό και όσοι/ες υποστηρίζουν την άρση των κοινωνικών αδικιών και την κοινωνική δικαιοσύνη μάχονται για να συμπεριληφθούν στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στα σχολικά βιβλία θεματικές, εικόνες, σχήματα και αφηγήσεις από την κοινωνική ζωή και τις ιστορικές πορείες των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές ομάδες.

Σύμφωνα με τη θεωρία των σχημάτων (Schema Theory) και τις θεωρίες διαδραστικής επεξεργασίας (interactive processing), κάθε παιδί μεταφράζει το κείμενο ενός βιβλίου και βγάζει συμπεράσματα με βάση τις δικές του εμπειρίες (Smith-D'Arezzo, 2003, 92). Έτσι, τα παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, όταν διαβάζουν βιβλία με χαρακτήρες των οποίων τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ή οι εμπειρίες τους μοιάζουν με τις δικές τους, τότε δεν αισθάνονται απόρριψη και ενισχύεται η επιθυμία τους να

συμμετέχουν σε όλες τις δράσεις του σχολείου ή της κοινότητας. Τα δε παιδιά, τα οποία δεν έχουν συνηθίσει να συνυπάρχουν με άτομα τα οποία προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αναπτύσσουν την ενσυναίσθησή τους (McIver, 2018) και την ικανότητά τους για αποδοχή των άλλων.

Το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες συγγραφείς των βιβλίων που εξετάσαμε ανήκουν στις πλειοψηφικές ομάδες (λευκοί, άνδρες), είναι πιθανό να σχετίζεται με τον τρόπο που αποτυπώνουν την κοινωνική πολυμορφία στα έργα τους. Ενδεχομένως δηλαδή να ισχύει η άποψη της Mosely (1997, 12), σύμφωνα με την οποία η αποτύπωση ενός πολιτισμικού θέματος από τρίτα άτομα μπορεί ακούσια να οδηγήσει στην προβολή των χαρακτήρων με αρνητικό τρόπο, να δώσει παραμορφωμένες όψεις του πολιτισμού και να δημιουργήσει μύθους ή στερεότυπα.

Όπως υποστηρίξαμε στην προηγούμενο παράγραφο, ο τρόπος με τον οποίο κατανοούμε και ερμηνεύουμε τα παιδικά κείμενα σχετίζεται στενά με τους δικούς μας πολιτισμικούς 'φακούς', τις εμπειρίες και τις ταυτότητές μας (Reese, 2007, 246). Γι' αυτό τον λόγο, τα άτομα που επηρεάζουν τη δημιουργία και τη διάδοση παιδικών βιβλίων θα πρέπει να έχουν τη γνώση και την πολιτισμική διαίσθηση που χρειάζεται έτσι ώστε να αυξηθεί η πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία. Σε ότι αφορά στους/στις εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους Jones Diaz και Harvey (2002, όπως αναφέρεται στο Adam, et al., 2018, 553), συχνά – για διάφορους λόγους – επιλέγουν παιδικά κείμενα των οποίων οι αναπαραστάσεις των κοινωνικών καταστάσεων είναι οικείες στις ίδιες και στους ίδιους. Το κριτήριο αυτό θα ήταν καλό κατά τη γνώμη μας να αλλάξει, έτσι ώστε τα βιβλία που προωθούνται στα σχολεία, ανεξάρτητα από τυχόν βραβεύσεις, αποθεωτικές κριτικές και παρουσία σε καταναλωτικές λίστες, να παρουσιάζουν τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις και την συνύπαρξη των διαφορετικών ανθρώπων στην κοινωνία.

Κλείνοντας, τονίζουμε ότι παρά το μικρό αριθμό βιβλίων της έρευνάς μας, θεωρούμε πως τα συμπεράσματά μας έχουν μια αξία και θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από όσους/ες (διαμορφωτές/τριες πολιτικών, εκδότες/τριες, συγγραφείς, εκπαιδευτικούς, γονείς) εμπλέκονται στη δημιουργία και διανομή των παιδικών βιβλίων και ιδιαίτερα από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες οφείλουν να δημιουργήσουν τάξεις και σχολεία, στις/στα οποίες/α όλοι/ες οι μαθήτριες/ές θα είναι ευπρόσδεκτοι και αξιοσέβαστοι/ες.

Βιβλιογραφία

Adam, H., Barratt-Pugh, C. & Haig, Y. (2019). "Portray cultures other than ours": How children's literature is being used to support the diversity goals of the Australian Early Years Learning Framework. *The Australian Educational Researcher*, *46*(3), 549-563.

Adukia, A., Eble, A., Harrison, E., Runesha, H. B. & Szasz, T. (2021). *What we teach about race and gender: Representation in images and text of children's books* (No. w29123). National Bureau of Economic Research. Ανακτήθηκε από https://www.nber.org/papers/w29123

Aquino, G., Kantor, E. (2021). 2020 Children's bestsellers: graphic novel powerhouses, beloved picture books, and more. *Publishers Weekly*. Ανακτήθηκε από το https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/childrens/childrens-book-news/article/85878-2020-children-s-bestsellers-graphic-novel-powerhouses-beloved-picture-books-and-more.html

Bainbridge, J. M., Pantaleo, S. & Ellis, M. (1999). Multicultural picture books: perspectives from Canada. *The Social Studies, 90*(4), 183-188.

Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. London: Allyn and Bacon.

Γκανάτσιου, Γ. (2010). *"... εμένα μ'αρέσουν μόνο τα ασπράκια": απόψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη διαφορετικότητα μέσα από την ανάγνωση παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων*. http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.3096

Cooperative Children's Book Center (2022). Ανακτήθηκε από https://ccbc.education.wisc.edu/literature-resources/ccbc-diversity-statistics/books-by-about-poc-fnn/

Crisp, T., Knezek, S. M., Quinn, M., Bingham, G. E., Girardeau, K. & Starks, F. (2016). What's on our bookshelves? The diversity of children's literature in early childhood classroom libraries. *Journal of Children's Literature*, *42*(2), 29.

de Bruijn, Y., Emmen, R. A. & Mesman, J. (2021). Ethnic diversity in children's books in the Netherlands. *Early Childhood Education Journal*, *49*(3), 413-423.

Dowd, F. S. (1992). Evaluating children's books portraying native American and Asian cultures. *Childhood Education, 68*(4), 219-224. [EJ 450 537]

Fix, K. (2019). *Diversity in Children's Literature*. Ανακτήθηκε από https://jayscholar.etown.edu/edstu/17/

Hseu, M. & Hetzel, J. (2000). *Bridging the cultural divide through multicultural children's literature*. http://buddies.org/articles/Literature.html.

Jenkins, E. C. & Austin, M. C. (1987). *Literature for children about Asian and Asian Americans*. New York: Greenwood Press.

Καρακίτσιος, Α. (2014). Ανδρέας, Κ. (2014). Διαπολιτισμικές αναγνώσεις παιδικών βιβλίων πολιτισμικής διαφορετικότητας. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε από http://ikee.lib.auth.gr/record/267083/files/karakitsios.pdf

Koss, M. D. (2015). Diversity in contemporary picturebooks: A content analysis. *Journal of Children's Literature*, *41*(1), 32-42.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Leahy, M. A. & Foley, B. C. (2018). Diversity in children's literature. *World*, *5*(2), 172-183.

Low, J. T. (2013). *Why hasn't the number of multicultural books increased in eighteen years?* Ανακτήθηκε από http://blog.leeandlow.com/2013/06/17/why-hasnt-the-number-of-multicultural-books-increased-in-eighteen-years

Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, *1*(2), 159-176.

McIver, P. (2018). A content analysis of multicultural children's books in the republic of Korea and America. *Journal of Literature and Art Studies*, *8*(1), 67-80. doi: 10.17265/2159-5836/2018.01.008

Morgan, D. L. (1993). Qualitative content analysis: A guide to paths not taken. *Qualitative Health Research, 3*(1), 112-121.

Mosely, J. J. (1997). *Multicultural diversity of children's picture books: robert fulton elementary school library.* Ανακτήθηκε από https://eric.ed.gov/?id=ED413926

Newman, W. L. (1997). *Social research methods*. London: Allyn and Bacon.

Norton, D. E. (2009). *Multicultural children's literature: through the eyes of many children*. Boston: Allyn & Bacon/Pearson.

Reese, D. (2007). Proceed with caution: using native American folktales in the classroom. *Language Arts*, *84*(3), 245-256.

Σαλάπα, Α. (2018). *Οπτικές αναπαραστάσεις του παιδικού σώματος στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας των α', δ' και στ' τάξεων του δημοτικού σχολείου*. Ανακτήθηκε από http://hdl.handle.net/10889/11396

Smith-D'Arezzo, W. M. (2003). Diversity in children's literature: Not just a black and white issue. *Children's Literature in Education*, *34*(1), 75-94.

Souza, E. D. J., Espinosa, L. M. C., Da Silva, J. P. & Santos, C. (2016). Inclusion of sexual diversity in schools: teachers' conception. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *6*(2), 152-175.

Stier-Adler, E. & Clark, R. (2021*). Κοινωνική έρευνα, μια ξενάγηση στις μεθόδους και στις τεχνικές*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Stoodt, B., Amspaugh, L. B. & Hunt, J. (1996). *Children's literature*. Melbourne: Macmillan Education AU.

Yates, R. (2019). *Anti-bias multicultural education using children's literature*. Ανακτήθηκε από https://sophia.stkate.edu/maed/306

Yokota, J. (1993). Issues in selecting multicultural children's literature. *Language Arts*, *70*(3), 156-167.

Ζάχος, Δ. (2014). *Επίκαιρα Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Ενσωματώνοντας εμπειρίες εκπαιδευτικών από πολυπολιτισμικές τάξεις στο ακαδημαϊκό μάθημα

Χριστίνα Μαλιγκούδη
Επίκουρη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
cmaligko@eled.duth.gr
Γεωργία Φωτιάδου
Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό, ΑΠΘ
geofotia@lit.auth.gr
Μαρίνα Ματθαιουδάκη
Καθηγήτρια, ΑΠΘ
marmat@enl.auth.gr

Περίληψη
Τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Σχολών και των Τμημάτων της Φιλοσοφικής περιλαμβάνουν συνήθως μαθήματα που εστιάζουν στη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Παράλληλα, η διδακτική εμπειρία που προσφέρεται μέσω της «πρακτικής άσκησης» θεωρείται σημαντική για την καλλιέργεια των στάσεων και των πεποιθήσεων των φοιτητών/τριών ως μελλοντικών εκπαιδευτικών (Han, Shin & Ko, 2017). Η ενσωμάτωση επίδειξης και ανάλυσης πρακτικών εφαρμογών διδασκαλίας σε θεωρητικά μαθήματα μπορεί να αποτελέσει συμπληρωματική πρόταση για την ενίσχυση της εξοικείωσης των φοιτητών/τριών με τη διδακτική πράξη (Martinez, Taut & Schaaf, 2016) και την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων (International Commission on the Futures of Education, 2021). Στόχος του άρθρου είναι να αναδείξει την αναβάθμιση των ακαδημαϊκών μαθημάτων ως προς τα μαθησιακά τους αποτελέσματα, όταν ενσωματώνονται σε αυτά εμπειρίες εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό παρουσιάζονται τέσσερις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών με διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις και προτείνονται τρόποι σύνδεσής τους με τους μαθησιακούς στόχους ακαδημαϊκών μαθημάτων με αντικείμενο τη διγλωσσία, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: διδακτική κατάρτιση, εμπειρίες εν ενεργεία εκπαιδευτικών, διγλωσσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυπολιτισμικές τάξεις

Abstract
The study programmes of pedagogical and educational departments usually include courses that focus on teaching methodology. Additionally, students of those departments are usually required to complete a practicum which is considered important for their

professional development as future educators (Han, Shin & Ko, 2017). The integration of theory with practice through the inclusion of practical teaching applications could be a complementary or alternative suggestion that may support students' familiarization with the teaching practice (Martinez, Taut & Schaaf, 2016) and further reinforce the development of specific skills (International Commission on the Futures of Education, 2021). The aim of the present paper is to propose the incorporation of in-service teachers' testimonials with theoretical courses related to teaching methodology. To this aim, we interviewed four in-service teachers with teaching experience in multicultural classes and we are proposing their connection with the learning outcomes of academic courses focusing on bilingualism, intercultural and inclusive education.

Keywords: initial teacher education, experiences of in-service teachers, bilingualism, intercultural education, multicultural classes

1. Εισαγωγή

Είναι αλήθεια ότι ακαδημαϊκά μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης της διγλωσσίας προσφέρονται στα ελληνικά πανεπιστήμια εδώ και σαράντα χρόνια περίπου. Ωστόσο, συνεχίζει να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα η άγνοια ή οι αρνητικές στάσεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων απέναντι στους/στις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες και η αδυναμία που εκφράζουν να διαχειριστούν τις δίγλωσσες και πολυπολιτισμικές ταυτότητές τους (π.χ. Mattheoudakis, Chatzidaki & Maligkoudi, 2017˙ Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2014).

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να εξετάσει το κατά πόσο μια εναλλακτική μέθοδος ακαδημαϊκής διδασκαλίας μπορεί να ευαισθητοποιήσει υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς-φοιτητές/τριες απέναντι σε θέματα διαπολιτισμικότητας και διγλωσσίας και να τους παράσχει καλές πρακτικές διαχείρισης των δίγλωσσων μαθητών/τριών στη διδακτική πράξη. Η εναλλακτική αυτή μέθοδος ακαδημαϊκής διδασκαλίας βασίζεται στην ενσωμάτωση στο ακαδημαϊκό μάθημα των διδακτικών εμπειριών εκπαιδευτικών από πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η ενσωμάτωση επίδειξης και ανάλυσης πρακτικών εφαρμογών διδασκαλίας σε θεωρητικά μαθήματα μπορεί να αποτελέσει εναλλακτική ή συμπληρωματική πρόταση που θα στοχεύει στην εξοικείωση των φοιτητών με τη διδακτική πράξη (Martinez, Taut & Schaaf, 2016) και στην ενίσχυση της καλλιέργειας συγκεκριμένων δεξιοτήτων που προτάσσονται για το μέλλον της εκπαίδευσης (International Commission on the Futures of Education, 2021).

2. Το πρόγραμμα Teacher Education About Multiculturalism (TEAM) Erasmus +

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πρόγραμμα Teacher Education About Multiculturalism (TEAM), το οποίο είναι ένα Erasmus+, KA2 πρόγραμμα (Κωδ.: 2020-1-PL01-KA203-082136) και βασίζεται στη συνεργασία εννέα ευρωπαϊκών πανεπιστημίων: (1) Adam Mickiewicz University στο Poznań (Πολωνία), (2) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Ελλάδα), (3) Bar-Ilan University (Ισραήλ), (4) Jagiellonian University στην Κρακοβία (Πολωνία), (5) University for Foreigners of Siena (Ιταλία), (6) University of Edinburgh (Βρετανία), (7) University of Granada (Ισπανία), (8) University of Konstanz (Γερμανία) και (9) University of Rijeka (Κροατία).

Βασικός στόχος του προγράμματος είναι να ενισχυθεί η αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση φοιτητών/τριών οι οποίοι είναι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, σχετικά με τη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα φιλοδοξεί να καθοδηγήσει τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους με μειονοτικό, μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο και με τον τρόπο αυτό να συνεισφέρει στη βελτίωση της ποιότητας των μαθημάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με διαθεματική στόχευση, νέους πόρους για τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και εναλλακτικές διδακτικές μεθοδολογίες.

Στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος δημιουργήθηκε, μεταξύ άλλων, υλικό για μαθήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το οποίο στο πρώτο μέρος του περιλαμβάνει βασικές θεωρητικές παραδοχές σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής τάξης. Στο δεύτερο μέρος του παρουσιάζει αποσπάσματα από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις σχετικά με το πώς ορίζουν την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα, πώς τη διαχειρίζονται στη διδακτική πράξη και συγκεκριμένα παραδείγματα διδακτικών εφαρμογών.

3. Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διγλωσσίας στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η διδασκαλία των αντικειμένων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θεμάτων διγλωσσίας προϋποθέτει ότι ο διδάσκων/η διδάσκουσα έχει ως στόχο, μεταξύ άλλων, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των φοιτητών/τριών (Cooper, 2013), αλλά και την εξοικείωσή τους με διδακτικές τεχνικές για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις. Οι Banks και Banks (2010, 20) ορίζουν τους «πολυπολιτισμικούς εκπαιδευτικούς» (multicultural educators) ως δασκάλους που ενδιαφέρονται για την ενσωμάτωση περιεχομένου, τη διαδικασία δόμησης της γνώσης, τη μείωση των προκαταλήψεων, την παιδαγωγική της ισότητας και την ενδυμάμωση της σχολικής κουλτούρας και κοινωνικής δομής. Οι βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αποδοχή του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών/τριών και η παροχή ισότιμων ευκαιριών σε όλους και σε όλες (Δαμανάκης, 2005).

Εδώ και τρεις δεκαετίες περίπου, η προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τις πολυπολιτισμικές τάξεις έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους στόχους των προγραμμάτων για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Αυτό άλλωστε διαφαίνεται και στους τίτλους σπουδών, στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Darling-Hammond et al., 2005). Σε ένα ιδεατό επίπεδο, η διαπολιτισμική παιδαγωγική συμβαδίζει με τη μετασχηματιστική παιδαγωγική (Freire, 1970), σύμφωνα με την οποία όλοι/ες οι σπουδαστές/τριες πρέπει να υποστηρίζονται για να δημιουργήσουν μια πιο δίκαιη κοινωνία, στην οποία η εξουσία αναδιανείμεται, όλοι και όλες έχουν φωνή και όλοι και όλες συμμετέχουν στο και για το κοινωνικό καλό (Perry & Fraser, 1993). Δεν υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι οι φοιτητές/ήτριες ή οι νέοι/ες εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν σε ένα μετασχηματιστικό επίπεδο. Η έρευνα (π.χ. Cooper, 2007) δείχνει ότι, παρά την πανεπιστημιακή προετοιμασία, οι φοιτητές/ήτριες παιδαγωγικών τμημάτων και οι καινούριοι/ες εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να καλλιεργήσουν και να διατηρήσουν μία διαπολιτισμική στάση σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Χαρακτηριστικά, η Irvine (2004, xiii) δηλώνει πως ίσως πρέπει να παραδεχθούμε ότι πολλά προγράμματα και μαθήματα στην αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν μόνο βραχεία επίδραση στην αλλαγή των πεποιθήσεών τους για την ετερότητα, αλλά η μακροχρόνια επίδραση είναι ελάχιστη (βλ. και Mattheoudakis, 2007).

Σε διεθνές επίπεδο, πανεπιστημιακά μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμπεριέχουν συζητήσεις μεταξύ μικρών ομάδων και της ολομέλειας, καθώς επίσης και εργασίες ανασκόπησης βιβλιογραφίας ή εφαρμογή μερικών διαπολιτισμικών πρότζεκτ (Sheets & Chew, 2002). Ωστόσο, λίγα προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά προγράμματα προσφέρουν συνεχή διάλογο ανάμεσα σε υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς, φοιτητές/τριες και εκπαιδευτικούς από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο Sleeter (2001) προτείνει ότι η προπτυχιακή εκπαίδευση προετοιμασίας εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνδεθεί με εκμάθηση σε κοινοτικό περιβάλλον, συνεχή επαγγελματική κατάρτιση και σχολική αναθεώρηση.

Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να αναδειχτεί ένας διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας πανεπιστημιακών μαθημάτων (προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού επιπέδου) που ως αντικείμενό τους έχουν ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαχείρισης της διγλωσσίας στη σχολική τάξη, πολυπολιτισμικότητας και άλλων συναφών θεμάτων. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας πιλοτικής εφαρμογής ενσωμάτωσης εμπειριών εκπαιδευτικών με διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις στο ακαδημαϊκό μάθημα. Η ενσωμάτωση αυτή είναι οι αφηγήσεις (narratives) των εκπαιδευτικών αυτών σχετικά με το πώς ορίζουν την εθνοπολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους, πώς τη διαχειρίζονται και ποιες διδακτικές πρακτικές και τεχνικές εφαρμόζουν. Στο κείμενο που ακολουθεί, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, το

υλικό που σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε καθώς επίσης και οι αξιολογήσεις των ατόμων που συμμετείχαν στην πιλοτική αυτή εφαρμογή.

4. Η μεθοδολογία της έρευνας

Στο πλαίσιο του προγράμματος TEAM δημιουργήθηκε από διαφορετικές ομάδες συνεργατών/τριών υλικό που ομαδοποιείται στους παρακάτω θεματικούς άξονες: (α) γλωσσολογικές προσεγγίσεις για την πολυγλωσσία, (β) νευρο-γνωστικές διαδικασίες κατά τη γλωσσική κατάκτηση στη διγλωσσία, (γ) κοινωνικές και πολιτισμικές όψεις της δι/πολυγλωσσίας και (δ) εκπαιδευτικοί παράγοντες και στρατηγικές για την πολύγλωσση τάξη. Για τη μορφοποίηση της δημιουργίας του υλικού έχουν επιλεγεί, ανάμεσα σε άλλα, η χρήση screencast, συνεντεύξεων και δραστηριοτήτων αυτο-αξιολόγησης. Δίνεται έμφαση στη χρήση πολυγραμματικών μεθόδων, όπου η εικόνα εναλλάσσεται με γραπτό κείμενο σε μορφή παρουσίασης, επιτρέποντας έτσι την ευκολότερη ανάγνωση/κατανόηση του περιεχομένου και τη διατήρηση αμεσότητας μεταξύ των επιμορφούμενων και του/της επιμορφωτή/τριας, ο οποίος/η οποία διαλέγεται μέσα από την ηχογράφηση με το κοινό που παρακολουθεί το screencast.

4.1 Υλικό και διαδικασία χορήγησης

Το screencast που δημιουργήθηκε έχει τίτλο *Linguistic knowledge and Awareness of Linguistic diversity in classrooms* και περιλαμβάνει βασικές θεωρητικές προτάσεις και διαπιστώσεις της διεθνούς ακαδημαϊκής κοινότητας για την πολύγλωσση τάξη, ενώ καλεί όσους/ες το παρακολουθούν να αναστοχαστούν με τη βοήθεια διαδραστικών εργαλείων, όπως το mentimeter. Το υλικό έχει δημιουργηθεί στην αγγλική γλώσσα (με δυνατότητα προσθήκης ελληνικών υπότιτλων), για να διευκολυνθεί η προβολή και η προσβασιμότητά του μέσω του διαδικτύου.

Για την ενίσχυση της πολυφωνίας και της αυθεντικότητας, στη συγκεκριμένη πιλοτική εφαρμογή επιλέξαμε την ενσωμάτωση αποσπασμάτων συνεντεύξεων εκπαιδευτικών. Έτσι, το υλικό που δημιουργήθηκε, εκτός από τις θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της συμπερίληψης, βασίστηκε και στην παρουσίαση αποσπασμάτων συνεντεύξεων που έδωσαν τέσσερις εκπαιδευτικοί. Το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ποικίλει, τόσο ως προς την εμπειρία, όσο και ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο απασχολούνται και το κοινό στο οποίο απευθύνονται. Τα σχετικά στοιχεία φαίνονται στον Πίνακα 1:

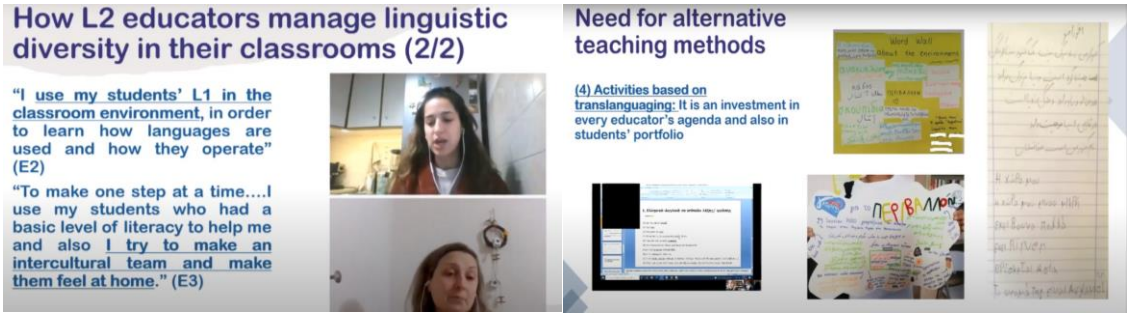
Πίνακας 1: Προφίλ εκπαιδευτικών

Α/Α	Χρόνια διδακτικής εμπειρίας	Είδος διδακτικής εμπειρίας	Διδακτική εμπειρία από μαθητικό πληθυσμό

Εκπαιδευτικός 1	6 χρόνια	Τυπική & Μη τυπική εκπαίδευση	Ενήλικες (με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, Ρομά)
Εκπαιδευτικός 2	4 χρόνια	Μη τυπική εκπαίδευση	Παιδιά & ενήλικες (με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, Ρομά)
Εκπαιδευτικός 3	12 χρόνια	Τυπική & Μη τυπική εκπαίδευση	Παιδιά & ενήλικες (με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, Ρομά)
Εκπαιδευτικός 4	3 χρόνια	Μη τυπική εκπαίδευση	Ασυνόδευτοι ανήλικοι με προσφυγικό υπόβαθρο

Στη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται (α) να ορίσουν τη γλωσσική ποικιλομορφία, (β) να συζητήσουν τους τρόπους με τους οποίους τη διαχειρίζονται στις τάξεις τους και (γ) να παρουσιάσουν πρωτότυπες διδακτικές παρεμβάσεις (βλ. Εικόνα 1). Η διάρκεια της ενασχόλησης των επιμορφούμενων με το screencast ποικίλει ανάλογα με τον χρόνο που χρειάστηκαν και τις επαναλήψεις θέασης/ακρόασης που οι ίδιοι επέλεξαν, αλλά δεν ξεπέρασε τις 3 ώρες (όπως θα δούμε στο 4.3).

Εικόνα 1: Παραδείγματα της οπτικοποίησης του screencast



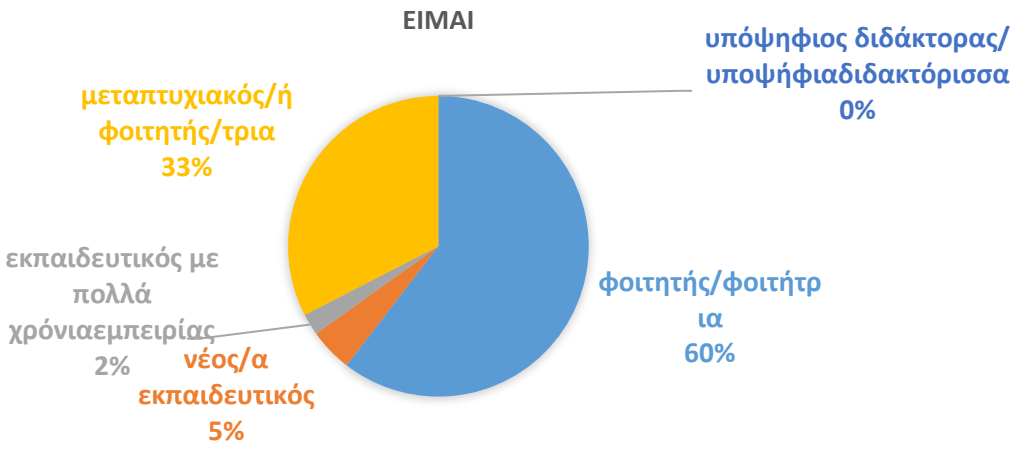
Μετά την παρακολούθηση του υλικού ασύγχρονης μάθησης που σχεδιάστηκε, οι εθελοντές και εθελόντριες κλήθηκαν να το αξιολογήσουν. Η αξιολόγηση του διδακτικού υλικού έγινε μέσω ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου (Google forms) (α) με βασικές δημογραφικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες και (β) με ερωτήσεις που αποσκοπούν στην ανίχνευση των απόψεων τους για τη σημασία της πρακτικής άσκησης των φοιτητών/τριών, τη συμπερίληψη δί-/πολύγλωσσων στο σχολείο και τους πιθανούς τρόπους διαχείρισης της πολυγλωσσίας στην τάξη.

4.2 Συμμετέχοντες-ουσες

Το συγκεκριμένο υλικό χρησιμοποιήθηκε ασύγχρονα στο πλαίσιο ακαδημαϊκών μαθημάτων και σε εθελοντές/τριες φοιτητές/τριες Α΄ και Β΄ Κύκλου Σπουδών στα: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Συνολικά, συμμετείχαν 44 άτομα. Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις που λήφθηκαν από το ερωτηματολόγιο, το υλικό παρακολούθησαν και αξιολόγησαν εθελοντές και εθελόντριες με το εξής προφίλ:

(1) Προπτυχιακοί/ές και μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες ΠΤΔΕ ΔΠΘ
(2) Προπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες Τμήματος Αγγλικής Φιλολογίας ΑΠΘ
(3) Προπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες Τμήματος Αγγλικής Φιλολογίας ΕΚΠΑ
(4) Προπτυχιακοί/ές και μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες Τμήματος Φιλολογίας ΑΠΘ
(5) Εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (νέοι/με πολυετή εμπειρία)

Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

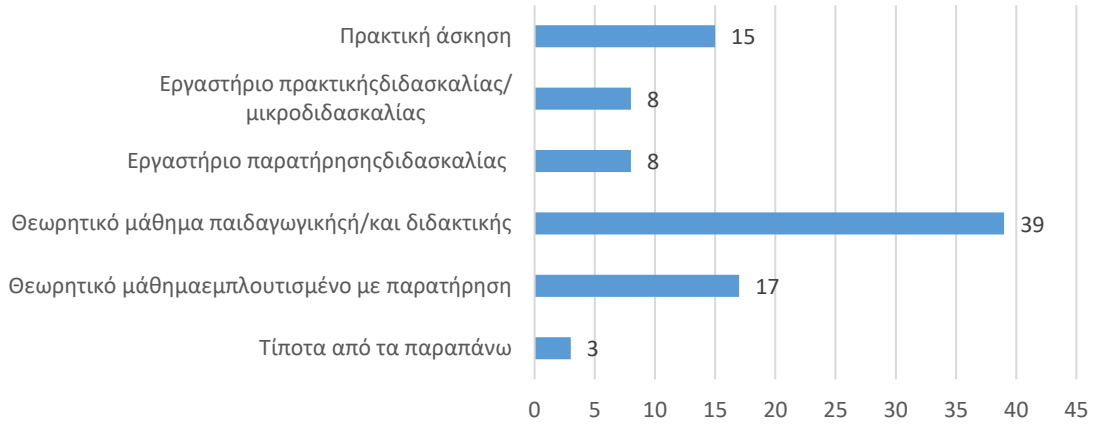


Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 1, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών που κατέθεσαν την εμπειρία τους από την πιλοτική αυτή εφαρμογή είναι ενεργοί φοιτητές/τριες, ενώ ακολουθούν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες και ένα μικρό ποσοστό (περίπου 7%) εν ενεργεία εκπαιδευτικοί.

5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Στο πρώτο σκέλος του ερωτηματολογίου περιέχονται ερωτήσεις που αφορούν την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση που λαμβάνουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στο πανεπιστήμιο, τη δυνατότητα εφαρμογής πρακτικής άσκησης κατά τα φοιτητικά χρόνια και τη γνώμη των συμμετεχόντων/ουσών για τη χρησιμότητά της.

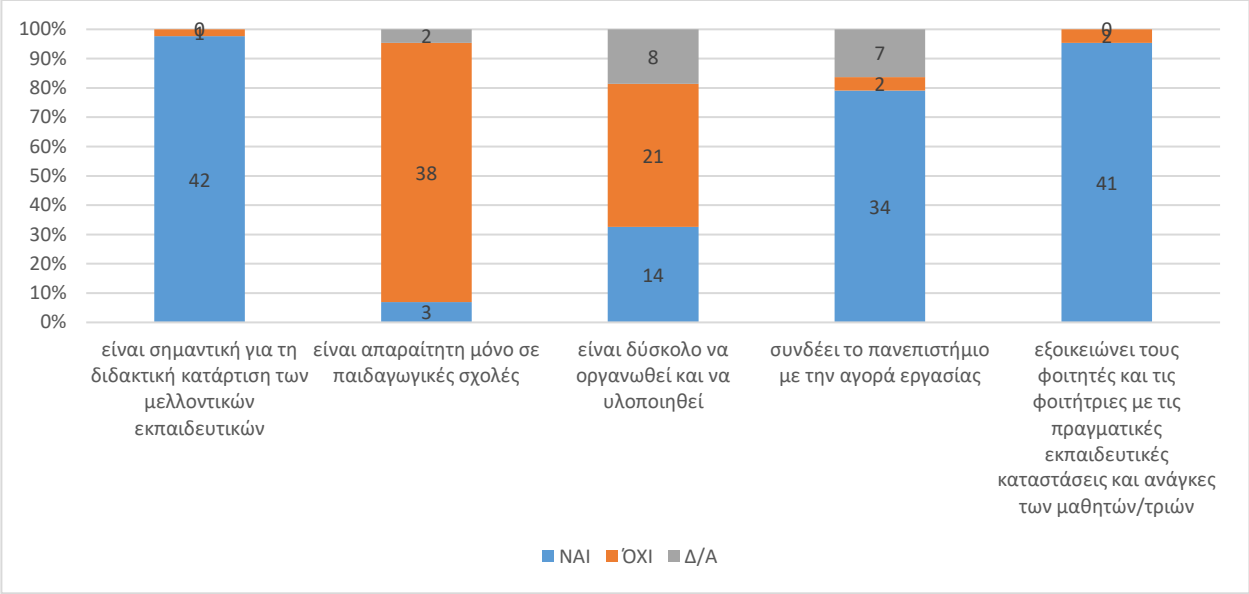
Γράφημα 2: Κατανομή παιδαγωγικών εφαρμογών για την επαγγελματική προετοιμασία των φοιτητών/τριών



Όπως φαίνεται στο Γράφημα 2, η σχολή που παρακολούθησαν (ή παρακολουθούσαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας) οι συμμετέχοντες/ουσες περιείχε κατά πλειοψηφία κάποιο θεωρητικό μάθημα παιδαγωγικής ή/και διδακτικής, ενώ η πρακτική άσκηση εμφανίζεται σε ένα μικρότερο ποσοστό, περίπου 35%. Κάποιες σχολές δίνουν επίσης τη δυνατότητα εργαστηρίων πρακτικής διδασκαλίας/μικροδιδασκαλίας και παρατήρησης διδασκαλίας, αλλά αυτή η επιλογή είναι διαθέσιμη σε περιορισμένο εύρος (18%). Τέλος, σε μια μέση συχνότητα (38%) εμφανίζεται η δυνατότητα εμπλουτισμού κάποιου θεωρητικού μαθήματος με παρατήρηση.

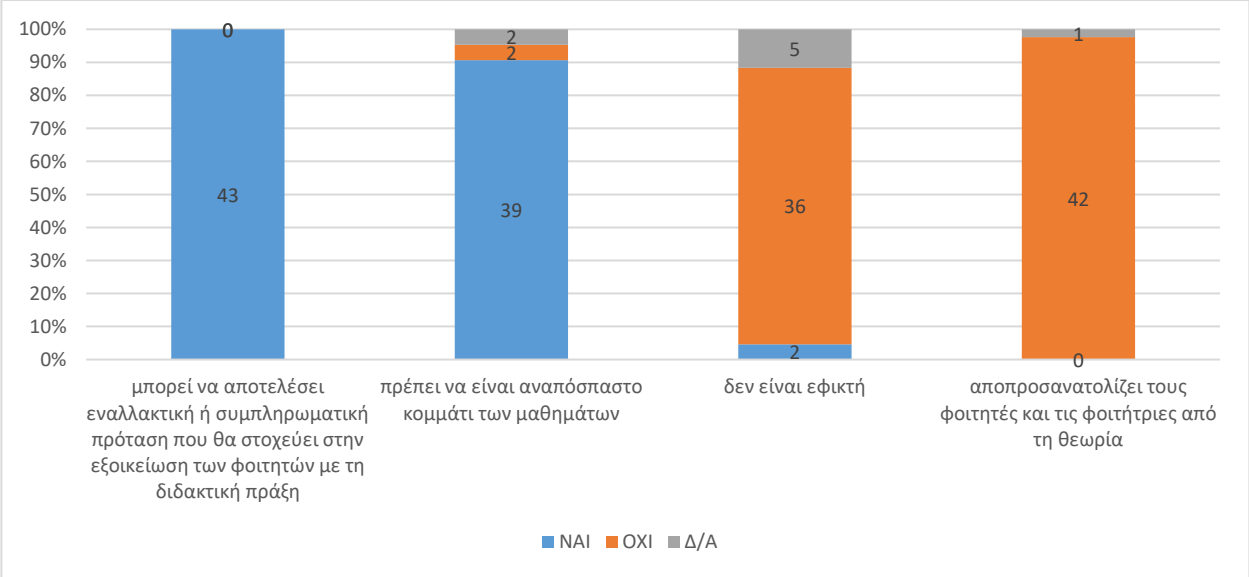
Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί την πρακτική άσκηση φοιτητών/τριών σημαντική για τη διδακτική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (95.5%), για όλες τις σχολές και όχι μόνο για τις παιδαγωγικές (86%). Επίσης ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων αντιλαμβάνεται την πρακτική άσκηση ως ένα μέσο που συνδέει το πανεπιστήμιο με την αγορά εργασίας (77%) και εξοικειώνει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με τις πραγματικές εκπαιδευτικές καταστάσεις και ανάγκες των μαθητών/τριών (93%). Από την άλλη, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων για τη δυσκολία να οργανωθεί και να υλοποιηθεί η πρακτική άσκηση είναι περίπου μοιρασμένες ανάμεσα σε αυτούς/ές που πιστεύουν ότι είναι (31%) και σε αυτούς/ές που πιστεύουν ότι δεν είναι δύσκολο (47%) ένα τέτοιο εγχείρημα (βλ. Γράφημα 3).

Γράφημα 3: Απόψεις συμμετεχόντων/ουσών για την πρακτική άσκηση



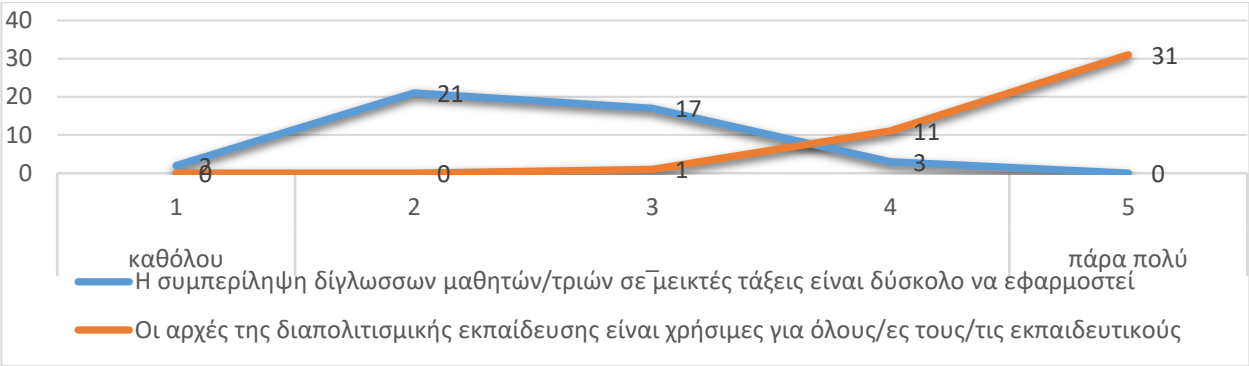
Όπως γίνεται αντιληπτό (Γράφημα 4), σχεδόν όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες (98%) πιστεύουν ότι η επίδειξη και ανάλυση πρακτικών εφαρμογών διδασκαλίας σε θεωρητικά μαθήματα μπορεί να αποτελέσει μια εναλλακτική ή συμπληρωματική πρόταση για την εξοικείωση των φοιτητών/τριών με τη διδακτική πράξη και ότι πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι των μαθημάτων (88.6%). Η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί ότι η υλοποίησή της δεν είναι ανέφικτη (82%) κι ότι δεν αποπροσανατολίζει τους φοιτητές/τις φοιτήτριες από τη θεωρία (95.5%).

Γράφημα 4: Απόψεις συμμετεχόντων/ουσών για την ενσωμάτωση εφαρμογών διδασκαλίας σε θεωρητικά μαθήματα



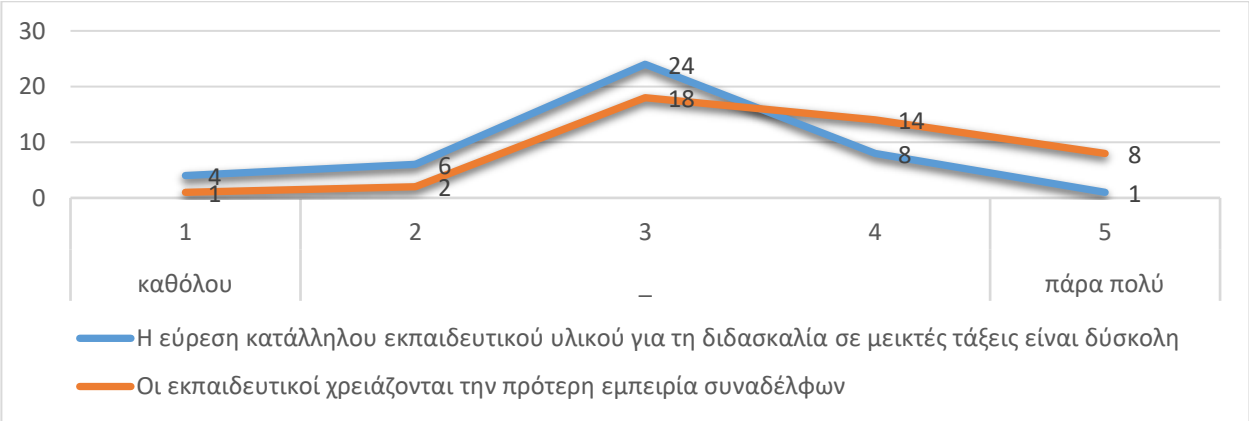
Σε ένα δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου, θελήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών για τη συμπερίληψη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: γι' αυτό, τους ζητήσαμε να βαθμολογήσουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα, από το *καθόλου* (1) ως το *πάρα πολύ* (5), πόσο συμφωνούν με συγκεκριμένες δηλώσεις. Όπως προκύπτει από τη σχάρα διαβάθμισης (Γράφημα 5), η συμπερίληψη δίγλωσσων μαθητών/τριών σε μεικτές τάξεις δεν θεωρείται δύσκολο να εφαρμοστεί (Μ.Ο.: 2.45, Τ.Α.: 0.72), ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι χρήσιμη για όλους τους εκπαιδευτικούς (ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους) (Μ.Ο.: 4.7, Τ.Α.: 0.5).

Γράφημα 5: Βαθμός συμφωνίας με τη χρησιμότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της συμπερίληψης



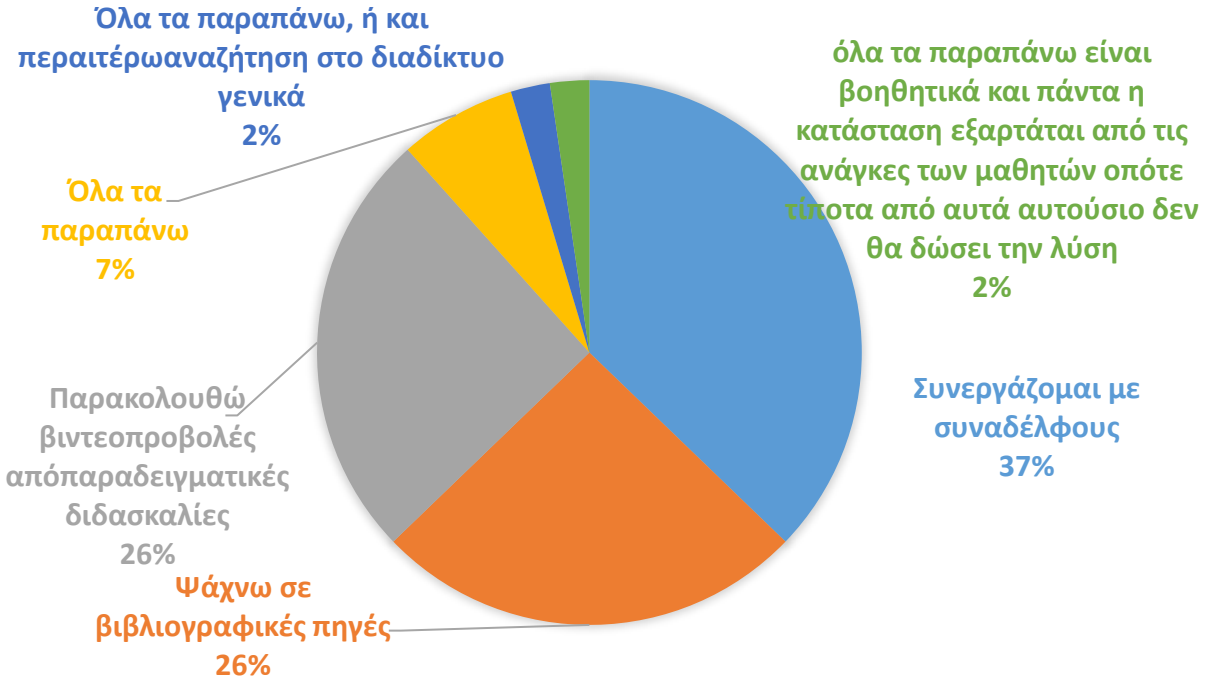
Εξάλλου, όπως προκύπτει από τη σχετική σχάρα διαβάθμισης (Γράφημα 6), οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι η εύρεση εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου για μεικτές τάξεις είναι μια δραστηριότητα μέσης δυσκολίας (Μ.Ο.: 2.88, Τ.Α.: 0.89), ενώ η εμπειρία συναδέλφων θα μπορούσε να διευκολύνει την κατάσταση (Μ.Ο.: 3.56, Τ.Α.: 0.94).

Γράφημα 6: Βαθμός συμφωνίας με τη διαθεσιμότητα υλικού και τη χρησιμότητα αλληλεπίδρασης με συναδέλφους/ισσες



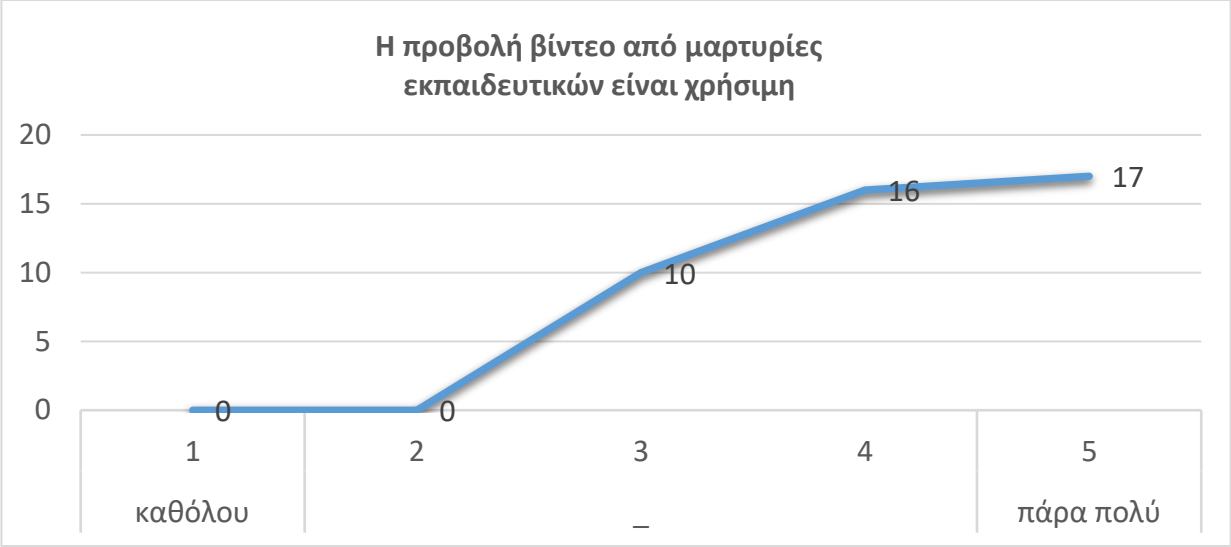
Συμπληρωματικά της προηγούμενης ερώτησης, ρωτήσαμε ποια από τις παρακάτω επιλογές ακολουθούν όταν δυσκολεύονται να διδάξουν ένα φαινόμενο: (α) συνεργασία με συναδέλφους/ισσες, (β) βιβλιογραφική αναζήτηση, (γ) παρακολούθηση παραδειγματικών διδασκαλιών, ενώ υπήρχε διαθέσιμη και η επιλογή 'άλλο', όπου μπορούσαν να δηλώσουν κάτι που δεν είχε προβλεφθεί από τους ερευνητές/τριες (Γράφημα 7). Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες προτιμούν να συνεργαστούν με συναδέλφους/ισσες (37%) ενώ οι μισοί μοιράζονται ανάμεσα στην επιλογή παρακολούθησης διαθέσιμου υλικού από παραδειγματικές διδασκαλίες (26%) και στην αναζήτηση σε βιβλιογραφικές πηγές (26%). Ένα μικρότερο ποσοστό επέλεξε να συμπληρώσει μια πιο προσωποποιημένη απάντηση, δηλώνοντας ότι λειτουργούν συνδυαστικά (7%) και ψάχνουν στο διαδίκτυο (2%). Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό συμμετεχόντων (2%) φαίνεται να εμμένει στην άποψη ότι, ακόμη κι αν όλα τα παραπάνω είναι βοηθητικά, τίποτε δεν θα δώσει την λύση, αφού η κάθε περίπτωση είναι μοναδική.

Γράφημα 7: Επιλογές αντιμετώπισης δυσκολιών κατά τη διδασκαλία φαινομένων



Ωστόσο, η προβολή βίντεο με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών κρίθηκε χρήσιμη (Μ.Ο.: 4.15, Τ.Α.: 0.77) από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων, όταν η ερώτηση έγινε συγκεκριμένη με βαθμολογία σε πεντάβαθμη κλίμακα (βλ. Γράφημα 8).

Γράφημα 8: Βαθμός συμφωνίας με τη χρησιμότητα προβολής υλικού με την εμπειρία συναδέλφων/ισσών



Τέλος, στο πλαίσιο της παρούσας διερεύνησης, μας ενδιέφερε να γίνει αποτίμηση του διδακτικού υλικού που προετοιμάστηκε. Για τον λόγο αυτό, θελήσαμε αρχικά να διαπιστώσουμε τον βαθμό ενασχόλησης του καθένα/της καθεμιάς με το βιντεοσκοπημένο υλικό και τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετώπισαν. Το 65% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι είδε το βίντεο μία φορά, ενώ ένα 17% επέλεξε να επαναλάβει συγκεκριμένα σημεία για καλύτερη κατανόηση. Σε μικρότερο ποσοστό, κάποιοι είδαν το υλικό δύο φορές (12%) ή ακόμη και τρεις (6%). Αυτό που φάνηκε να δυσκολεύει την παρακολούθηση ήταν κυρίως τεχνικά προβλήματα λόγω της διαδικτυακής προβολής του βίντεο (37%), ενώ ουσιαστική δυσκολία αποτέλεσε η χρήση της αγγλικής γλώσσας (22%) και της σχετικής ορολογίας με την οποία οι συμμετέχοντες/ουσες δεν ήταν εξοικειωμένοι/ες (30%), κάτι που θεωρούμε δικαιολογημένο. Η ποσότητα των νέων πληροφοριών δυσκόλεψε πολύ λιγότερους/ες (11%). Για να ξεπεράσουμε τα παραπάνω προβλήματα σχεδιάζουμε την προσθήκη ελληνικών υπότιτλων αλλά και δραστηριοτήτων για αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό που θα λειτουργούν συμπληρωματικά. Τέλος, σύμφωνα με το τελευταίο ανοιχτού τύπου ερώτημα που θέσαμε στους συμμετέχοντες/στις συμμετέχουσες σχετικά με το εάν θα προσθέτανε κάτι στην ενότητα, βλέπουμε ότι είναι έντονη η ανάγκη τους για περισσότερες μαρτυρίες όσων εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, , ζητούν 'την εμπειρία/γνώμη των ίδιων των μαθητών', 'περισσότερες διδακτικές προτάσεις και ίσως κάποια διαδικτυακά λινκς' καθώς επίσης και 'συγκεκριμένες προτάσεις διδασκαλίας από όλες τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην ενότητα, αλλά και πιο συγκεκριμένα παραδείγματα από την εμπειρία τους μέσα στην τάξη'.

6. Συζήτηση-συμπεράσματα

Η διαχείριση της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας στη διδακτική πράξη είναι αδιαμφισβήτητα ένα πολυσύνθετο φαινόμενο. Εξαρτάται αφενός σε έναν μεγάλο βαθμό από παράγοντες πέραν της δικαιοδοσίας του/της εκπαιδευτικού, όπως για παράδειγμα το αναλυτικό πρόγραμμα ή την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Αφετέρου εξαρτάται από τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό, τη στοχοθεσία του/της, τις διδακτικές του/της πρακτικές και τεχνικές και τη στάση που έχει απέναντι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης.

Στην έρευνά μας δημιουργήσαμε υλικό, το οποίο αποτελείται από ένα θεωρητικό μέρος που καλύπτει την εθνοπολιτισμική ετερότητα και πώς αυτή εκδηλώνεται στις σημερινές ελληνικές σχολικές τάξεις, αλλά και από ένα ιδιαίτερα σημαντικό «πρακτικό» μέρος. Το πρωτότυπο και πρωτογενές αυτό κομμάτι αποτελείται από συνεντεύξεις τεσσάρων εκπαιδευτικών οι οποίες αφηγούνται τις διδακτικές εμπειρίες τους ως εκπαιδευτικοί μικτών τάξεων και τάξεων με μαθητές/ήτριες με μεταναστευτικό ή/και προσφυγικό υπόβαθρο, παιδιών και ενηλίκων. Το υλικό αυτό ενσωματώθηκε σε μαθήματα προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου που είχαν ως αντικείμενό τους τη διγλωσσία, την πολυπολιτισμικότητα, τη διαπολιτισμικότητα, κ.λπ. σε τέσσερα πανεπιστημιακά τμήματα τριών ακαδημαϊκών ιδρυμάτων (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Οι φοιτητές/τριες, μελλοντικοί/ές και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας έδειξαν με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο που ακολούθησε τη διδακτική παρέμβαση πως έχουν την ανάγκη για μια συγκεκριμένη επιστημονική καθοδήγηση, η οποία να στηρίζεται σε απτά παραδείγματα από την εμπειρία εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις. Συγκεκριμένα, στη συντριπτική πλειονότητά τους δήλωσαν ότι είναι θετικοί/ές απέναντι σε πρακτικές εφαρμογές στο πλαίσιο του ακαδημαϊκού μαθήματος και ιδιαίτερα, όταν αυτές έχουν να κάνουν με εφαρμογές που προωθούν την πολυγλωσσία και τη διαπολιτισμικότητα στη διδακτική πράξη. Η απουσία συσχέτισης ανάμεσα στη θεωρία και τη (διδακτική) πρακτική έχει οδηγήσει πολλά προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών να επανεξετάσουν το αναλυτικό τους πρόγραμμα (περιεχόμενο, υλικό και μεθόδους), για να προετοιμάσουν πολιτισμικά υπεύθυνους παιδαγωγούς (culturally responsive pedagogists) (Barnes, 2006).

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας συμβαδίζουν με τη γενικότερη τάση που καταγράφεται στην επιστημονική σύγχρονη αρθρογραφία και βιβλιογραφία για εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (π.χ. Blasco 2015· Moriña 2017), ειδικά όταν πρόκειται για μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και διαχείρισης της διγλωσσίας. Ωστόσο, μια πιο συστηματική ενσωμάτωση με ποικίλους τρόπους 'προσομοίωσης' της πραγματικής

διδακτικής πράξης σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές τάξεις στο ακαδημαϊκό μάθημα είναι απαραίτητη, προκειμένου να εξοικειωθούν οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί με τις προκλήσεις στο πεδίο αυτό και με τους τρόπους αντιμετώπισής τους.

Βιβλιογραφία

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των τάξεων υποδοχής στο ελληνικό σχολείο: παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις. Στο A. Psaltou- Joecy, E. Agathopoulou & M. Mattheoudakis (ed.), *Cross Curricular Approaches to Language Education* (pp. 172-190). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Banks, J. A. & Banks, C. A. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th edition.). Hoboken, NJ: Wiley.

Barnes, C. (2006). Preparing Preservice Teachers to Teach in a Culturally Responsive Way. *The Negro Educational Review*, *57*, 85-100.

Blasco, M. (2015). Making the tacit explicit: rethinking culturally inclusive pedagogy in international student academic adaptation. *Pedagogy, Culture & Society*, *23*(1), 85-106.

Cooper, P. (2013). Preparing Multicultural Educators in an Age of Teacher Evaluation Systems: Necessary Stories from Field Supervision. *Teacher Education Quarterly, 2*, 7-27.

Cooper, P. M. (2007). Racism explained to my White daugher. In M. E. Deily (Ed.), *Best of commentary: Education Week* (pp. 40-44). New York: Josssey-Bass.

Darling-Hammond, L. D. & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum.

Han, I., Shin, W.S. & Ko, Y. (2017). The effect of student teaching experience and teacher beliefs on pre-service teachers' self-efficacy and intention to use technology in teaching. *Teachers and Teaching, 23*(7), 829-842.

International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education.* UNESCO. Retrieved from https://www.*guninetwork*.org/news/launch-unesco-futures-education-report.

Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York: Teacher College Press.

Martinez, F., Taut, S. & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, *49*, 15-29.

Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1272-1288.

Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A. & Maligkoudi, C. (2017) Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected papers on Theoretical and Applied Linguistics*, *22*, 358-371.

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, *32*(1), 3-17.

Perry, T. & Fraser, J. (1993). *Freedom's plow: Teaching in the multicultural classroom.* New York: Routledge.

Sheets, R.H. & Chew, L. (2002). Absent from the research, present in our classrooms: Preparing culturally responsive Chinese American teachers. *Journal of Teacher Education*, *53*(2), 127-141.

Sleeter, C. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, *52*(2), 94-106.

Translanguaging in the Greek Primary School classroom: a refugee student's experience

A. Sevi
Teacher, Phd Candidate, University of Patras
athina_sevi@yahoo.gr
T. Vavitsas
Adjunct Lecturer, University of Ioannina
v.vavitsas@uoi.gr
J.-A. Spinthourakis
Professor (Retd), University of Patras
jspin@upatras.gr
S.-M. Nikolaou
Associate Professor, University of Ioannina
snikola@uoi.gr

Abstract
The multi-decade dialogue on the most appropriate pedagogic approaches and practices educators can adopt to improve the quality of their teaching and ensure equal learning access for all students is ongoing. The seamless inclusion of refugee and immigrant students in the public education system is often hindered by various challenges and barriers. We discuss translanguaging as a pedagogy that helps students draw on all their linguistic resources presenting a case study of a refugee student of Afghan origin in a Greek Primary School. The analysis of the answers the student provided appears to support the principle that the bilinguals' linguistic repertoire consists of features of the languages they speak and, thus, enables them to more effectively negotiate meaning. Translanguaging, according to the findings, appears to encourage student participation and promote metalinguistic and language awareness. We conclude with a brief presentation of further research options in line with increasing awareness and training of this pedagogy to help bilingual students' inclusion in a safe school environment.

Keywords: translanguaging pedagogy, bilingual students, inclusion

0. Introduction

The continuous population rearrangements of the last five years have resulted in the enrichment of the student population of school units, which have welcomed a large number of students with refugee and migrant backgrounds in an effort to respect the right of all children to education. In the effort made by teachers to include the newly arrived students, significant issues arose related to the social and cultural background of

these students, as well as the inability to achieve effective communication. The use of a different language code was a barrier to the daily interaction of school members, as it hindered communication both in the classroom environment, during the teaching and learning process, and on the school grounds, where activities involving all students were required. Teachers, given the lack of preparation and training to offer high quality education to these students, sought language-based inclusion practices to meet their multifaceted role. Translanguaging, which is the core of our research, emerged as an appropriate pedagogy and practice, capable of assisting both the learning and communication of the subjects involved in the school environment. In this paper we present the theoretical background and the specific characteristics of translanguaging, based on which we composed the questionnaire of the research. It is a case study of a multilingual student with a refugee background, who has been attending a Greek Primary School for the last four years. The authors' aim was to trace the implementation of translanguaging practices by Greek public school teachers and their impact on the students. A semi-structured interview was chosen as the most appropriate qualitative research tool for data collection and the analysis of the findings was based on the principles of discourse analysis. According to the findings, the absence of mother tongue teaching from the school setting inevitably creates a climate of insecurity for the student, however, an attempt is recorded to include the student through the free use of all languages and the recognition of their linguistic identity. Finally, although the research does not allow generalizations, the need for the dissemination of the concept of multilingualism and the parallel training of teachers regarding the developments in the pedagogy of translanguaging, in order to cultivate a culture of inclusion and acceptance in school units, is highlighted.

1. Theoretical background

The composition of modern societies, characterised by the diversity of communities and people around them, highlights the character of multiculturalism, which is about thinking, appreciation and respect for other perspectives (Banks, 1993). In a multicultural society, the individual interacts and exhibits the unique aspects of his or her culture as reflected in their language (Jandt, 1998, 167-168).

The great advantage of individuals living in multicultural societies is multilingualism, which enables speakers to develop into aggregate multilingual and multicultural beings, as they develop linguistic and social skills and treat “others“ sensitively and amicably (Baker, 2001, 57-58, 226). Referring to the benefits of multilingualism and describing its dimension in the field, scholars such as Hornberger and Link (2012, 265) pointed out that " multilingualism and forms of literacy develop through mobile multilingual repertoires in spaces that are both inter-local and global", while in the European Union area the use of

languages as a bridge to other peoples and cultures promoting mutual understanding is recognized. In the European Education Area, multilingualism and the effective contribution of linguistic diversity are considered essential for building more resilient and inclusive national education systems (European Union Council Recommendation, 2019).

In the scholarly debate that has developed in recent decades to describe the coexistence and interaction of languages in multicultural societies, there has been a shift away from language as an ideological construct and tool that responds to the need for the cohesion of the nation state (Blommaert & Rampton, 2011) to the sociolinguistic approach of language as action and movement (Jaspers, 2017), to language understood as a set of features and resources activated by speakers according to the communicative situation (Makoni & Pennycook, 2007).

In the context of the holistic approach to language as a unified system (Cenoz & Corter 2017˙ Garcia 2009˙ Garcia & Li Wei, 2014) and the discussion of language in bilingual education, translangualing emerged as a discursive practice that bilinguals possess in order to make sense of their bilingual worlds in complex innovative ways (Garcia, 2009, 45), as they follow a "process of making meaning and shaping knowledge and experience through language" Swain (2006, 97), which, therefore, can describe the relationship between languaging and thinking, cognitive functioning and consciousness (Li, 2017, 8).

In this paper we build on the finding that until recently, when teaching an additional or target language, teachers were not allowed to use students' language (Chambers 1991˙ Littlewood & Yu, 2011) and, consequently, bilingual teachers in particular used to hide their language practices, no matter how effective they might be, while students were ashamed to use their home language due to monolingualism, the use of the official state language in schools (Garcia, 2009, 303). We focus on the introduction of translanguaging in the educational setting, which contributed to the emergence and use of students' language repertoire (Gumperz, 1986, 21-22) and the removal of language constraints that act as a particular burden for students in multilingual environments (Blommaert, 2010˙ Shohamy, 2006).

Subsequently, we accept the right of expression of students belonging to minority groups (Fishman, 1991) and the need for the existence of a "breathing space" (Cummins, 2007, 229), or “translanguaging space” (Garcia, 2009, 301,) which is the first principle of sustainable Translanguaging (Cenoz & Gorter, 2017, 9). The existence of the "breathing/translanguaging space" will provide the opportunity for the development and implementation of the following emphasized principles:

- the need to use minority languages
- the use of all the resources of multilingual speakers to enhance languages and develop meta-linguistic awareness
- the strengthening of linguistic awareness

- the link between spontaneous translanguaging and pedagogical activities.

In addition, we recognise that the pedagogical practice of translanguaging '...is a powerful mechanism for constructing perceptions of inclusion and mediating perceptions within language groups' García (2009a, 307-308) and requires the meticulous design of the quality of language inputs to support learners' language competence and facilitate both communication and knowledge (Lewis, Jones & Baker, 2012).

Finally, given the spontaneous, immediate and improvised nature of translanguaging practices (Li, 2011, 1224), we consider the acceptance of universal or spontaneous Inter (Garcia & Li, 2014,20) as a practice of shaping the identity of subjects (Canagarajah, 2015), a practice which "can occur inside and outside the classroom and refers to the reality of bilingualism in natural contexts where the boundaries between languages are fluid and changing" (Cenoz & Gorter, 2017, 4).

2. Methodology

The central aim of this paper is to examine whether translanguaging as a practice and pedagogy is applied in Greek classrooms.

The research questions of the study are the following:

a) to what extent the translinguistic approach is put into practice in the classroom; and
b) what is its impact on students?

As regards the design of our study, it was based on the assumption that translanguaging practices in Greek classrooms enhance inclusion and active participation while students develop language awareness.

We present a case study of a boy of Afghan origin aged 11-12 years old who has been in Greece for 6 years. The semi-structured interview was applied as the most appropriate strategy for collecting qualitative data, as it allows interaction between the interviewer and the interviewee and implies flexibility in the order and quality of the questions asked, depending on the flow of the conversation (Robson, 1993).

In our case, given that the subject is a minor, we had to provide clarification and ask for more details, as we sometimes detected hesitation and there were several gaps - time for the student to think and then develop the topic. We had already told him that he could use the language he felt most confident or comfortable with. As a result, the interview was conducted in Greek.

3. Findings and discussion

Data collection for this case study emerged on completion of the transcription of the semi-structured interview. It is worth noting that during the interview we recorded both utilization of the opportunity offered to the interviewer to paraphrase questions

addressed to the interviewee when necessary and many pauses, time for the student to process the questions and respond.

In the first part of the interview, we addressed questions aimed at outlining the language profile of the learner. The subject of our study is a refugee student attending the fifth grade of a Greek public school. The official language of the school is Greek and the student is not taught home language. As part of the school's timetable, he is offered extra hours of Greek learning outside his regular class. He currently lives and attends school in a regional city in Greece, following the relocation of himself and his family from Athens. The languages he uses, regardless of language proficiency level, are four.

Specifically, in the question on the student's home language: "What language is your home language?" the answer: "We speak Dari .... This is my home language, I only speak it, I don't write..." indicates that the communicative act in the family environment takes place in the home language 'Dari'. The student, however, points out the lack of skill development in writing in this language.

The second question asked about the additional languages spoken by the student, that allow communication outside the home: "What other languages do you speak?" In his answer the student acknowledges that he uses Greek, the dominant language of the host country and of the Greek educational system he attends. He studies Greek more, while he speaks and is learning English, he does not use French " I speak Greek and a little English, I study Greek more...at school I learn French, too".

In the next question addressed to the research subject we explored his ability to evaluate his fluency in the languages he comes in contact with or uses on a daily basis. The question "Which language would you say you know best?" was again answered analogously to the previous one: " I can speak and write Greek ...not very well ...but good...., so ... I know English but not ... well...neither French...and I speak Dari well. Greek is better" indicating that the student has mastered language skills in Greek.

This is a multilingual student whose mother tongue is Dari and whose language repertoire includes English, French and the official language of the Greek educational system, Greek. The learner assesses his ability to use languages, evaluating his fluency in both oral and written speech, however, he seems to be concerned but satisfied with his 'not very good' or 'good' use of the dominant language of the educational system, Greek. The other languages are part of his linguistic identity, but the quality of the responses regarding them does not indicate concern about the degree of mastery.

In addition, we tracked the student's feelings towards his languages and their use in relation to the place with the following questions: "Which language do you feel more comfortable or confident to speak?". In spoken language and in social interaction, either at home or in open space with his peers, apparently friends, the student speaks Dari,

because he feels more confident and comfortable: "I speak Dari at home or with friends, I like it...".

In contrast, in answering the question "Which language do you feel more comfortable or confident to write?" he seems to have more confidence in using Greek and a little English, but not at all French, which has probably been added recently to language learning at school: "I write in Greek and some English...not Dari...Not at all French".

In the last part of the search for elements of the interviewee's language profile we focused on his perception of the skills he has cultivated in learning and using his languages. Given the monolingualism in the Greek school, we examined his self-perception of his use of Greek through the question "How would you rate your overall Greek language skills?" The answer "I'm not very good, but I'm trying" indicates partial insecurity. However, it shows that the student is interested in the language and moderately evaluates his performance leaving room for improvement. The next question aimed to assess the student's assessment of his overall language repertoire as it was addressed to him as follows: "How would you rate your overall linguistic performance?". He responded saying: "I can speak and communicate with people.... Sometimes I use Dari and change it...but...it's alright...", a response which shows that the student understands that languages serve the communication which he achieves. At the same time, he makes reference to his spontaneous use of his mother tongue, and hesitantly, perhaps understanding the reason, "forgives himself".

Having composed the interviewee's linguistic profile, we present the data that emerged regarding the axes on which the composition of our questionnaire was based. Specifically, we investigated to what extent the principles of the pedagogical practice of translanguaging are implemented by teachers in the Greek school environment.

The axes according to which the data will be presented are as follows:

- The value and place of languages in school,
- the value of the value and status of translanguaging practices in schools,
- the nature of translanguaging practices,
- the value of multilingualism as a means for inclusive education.

Regarding the first axis, we addressed a questionnaire to detect the language profile of teachers: "What languages do your teacher mainly use in the classroom?". To this question the student answered: "Mr ..... speaks Greek. He speaks English too, he makes jokes. Sometimes, when I don't know something he tries to explain it in English" and immediately added: "Ms ..... (the English teacher speaks English, Greek and Italian....she told me, and Ms..... who teaches Greek, the young one, speaks English and French" showing that teachers have a quite wide linguistic repertoire, which they use for successful teaching and communication.

Next, we asked about the presence of foreign students in the classroom, the language of interaction and communication with the subject of our research and the free use of home languages in the classroom. The questions were addressed as follows: "Are there any other Afghan kids in your classroom?" and "Do the teachers allow you to use your L1 in the classroom?". The answers to both questions were affirmative: "There is one, a boy, Z...., he speaks Arabic. It's not the same language, but we can communicate.... same words..." and "Yes, they do". Composing the ecology of the classroom, we realize that this is a multicultural classroom in which teachers recognize the value of students' languages and allow their use to ensure positive emotions and learning ground. This was the basis for the next question we asked the student "Do you feel the teacher judges your competence in Greek when you speak another language?". He answered: "No, I don't.... the teacher is good....he helps me....." and confirmed, by answering 'Yes" to the question: "Do you understand better in Greek when you've heard the same story or song before in your language?", that the possibility of receiving linguistic stimulation in the mother tongue serves to understand and produce speech in the other languages. He also answered the question: "Does Afghan help you plan your written or oral answers?" positively: "Yes, it is better... Yes, it is easier... I then talk about it with a friend and then answer". Finally, the use of not only his home language but also additional languages seems to help the student in understanding the world: "I don't always think in Dari...it helps me...but I use all I know to understand...pictures, signs..." he answers to the question: "What language do you use to think?".

The second axis of the interview sought to explore the existence of the elements of the nature of translanguaging in the Greek school environment, as defined by the literature. In detail, questions were addressed to the subject of the research, the refugee student, regarding the direct, spontaneous and improvised nature of translanguaging. The first question "How do you feel about the languages that you speak?" focused on the feeling that the parallel use of languages creates in the multilingual speaker. The given answer: "I am good... I like them. I want to learn all...Greek ...and English... Dari, French...I speak in Dari most, but in Greek...all of them...it depends on the people, I think I choose..." indicates the coexistence and the spontaneous use of language that, depending on the context, promotes communication. At the same time, it seems that the speaker reacts directly to the linguistic stimuli and the choice of language is instinctive. Moreover, in the second question "How do languages function in your mind?" the student answered with a smile: " Well, I speak without thinking about the language...sometimes, when in class I do it...all languages are here...I answer immediately...when I'm in class...I speak Dari and the teacher tells me it's ok...that I have to understand...", pointing out the spontaneity that underlies the nature of translanguaging and the teachers' respect towards this characteristic. This finding is confirmed by the response: "Yes, Greek and Dari...when I

talk with Zakia..... to do exercises..." to the question: "Do you use another language than English during your lessons?". At this point, what can be inferred is that, on the one hand, the spontaneous use of the language is distinguished, while, on the other, the free use of languages in the classroom is confirmed.

In the third axis of the semi-structured interview, concerning transalnguaging as a means of enhancing the inclusion of bi/multilingual pupils, we asked the pupil about the preparation made by teachers and the stimuli they use to help learners experience the sense of belonging in the classroom and, thus, in the school environment smoother. Specifically, as regards the stimuli offered in the question: "Are pictures, shapes, gestures, texts in your language used during the lesson to help you understand, speak and write?" we recorded the answer " Yes, mostly, Ms....., the Greek teacher, ... we do more Greek with her... me and Zakia.... she shows pictures and she has printed sentences in Dari.... (he smiles.....). Ms..... the English teacher also has cards, games and some stories for us...." which indicates the effort made by teachers to target teaching and knowledge acquisition by students. The following question is in this context as well: "Do you feel the teachers make special preparation for your lessons?" to which the student through his answer:" Everyday we do something new... they bring photocopies...and... we see videos... They try to explain...they show us in the book or on the computer... other words..." also highlights the diligent preparation by the teachers towards enhancing the students' understanding and producing meaning. Finally, the sensation created by the free use of first languages in the classroom was probed by the question: "How would you feel if the teacher asked you to share a song in your language with your classmates? Has it ever happened? " to which the student hesitantly replied: "Shy... I don't know... the teacher has asked...the kids wanted...I couldn't... some other time", showing personal hesitation, but appreciating the teacher's prompting to share a part of his identity with the whole class.

The final focus of the interview on the implementation of translanguaging practices and the interpretation of the existence of the particular elements that characterize it in the Greek classroom was sustainable translanguaging. Through the questions, we sought the recognition of the value of the student's mother tongue in the educational system: "Are you taught your mother tongue at school?". The negative answer given "No, if it was..." and the impression on the student's face allow us to understand that for him the absence of his home language implies disrespect towards it. In addition, the pupil experiences the coexistence of his languages "strangely" as in the question: "How do you understand the co-existence and co - function of the languages you speak?" he answers "It's ...strange... I try.... ", while on how languages function to make sense of and interpret the world he answers the question: "Does the use of all your languages help you to make meaning and learn?" as follows: "When I understand something in Dari, I try to learn it in

Greek or English, too...And in English...sometimes I know Greek and I try to learn English...", stating the use of his linguistic repertoire as a whole as a vehicle for understanding and constructing knowledge.

4. Conclusions

The findings of the present study seem to confirm the initial hypothesis that translanguaging practices enhance the integration and active participation of students with refugee and migrant profiles in the classroom, while allowing students to develop language awareness. The interview structure allowed the authors to record responses to the two research questions that determined the composition of the semi-structured interview questionnaire.

Specifically, the multilingual refugee student, who was the subject of our research, provided us with answers capable of exploring the extent to which teachers in the Greek classroom implement translanguaging pedagogy and practice, as well as its impact on students. According to the analysis of the responses, the student is aware of his multilingual identity and understands that the use of his linguistic repertoire allows him to understand and learn. He also assesses his fluency in the languages he speaks and/or writes and the interaction of languages in the school environment.

Regarding the interview axes, both the student and the teachers, according to the subject's responses, recognize the nature of translanguaging practices, which implies spontaneous, direct and improvised responses in all the student's languages, thus, confirming the literature.

In addition, in relation to the value and place of languages in school, we conclude that teachers recognize the value of languages and allow their use either at the level of students' interaction to cultivate social skills, or for understanding and knowledge acquisition.

In line with the above conclusion, we note the lack of courses offered in the student’s home language by the Greek education system. Although this is not consistent with sustainable transalanguaging teaching, teachers prepare their teaching based on the needs of students and offer stimuli and cues capable of activating students, so that, by making use of their 'breathing or transalanguaging space' and exercising their linguistic repertoire, they can enjoy a sense of belonging and build knowledge.

Last but not least, translanguaging practices are implemented to assist the inclusion of refugee and migrant pupils and to foster a climate of respect and equality in the school environment.

In conclusion, this case study does not produce conclusions that can be generalised. Therefore, a broader study of multilingual students with refugee and immigrant backgrounds is suggested, as well as a survey on teachers’ stance and knowledge of the

pedagogy of translanguaging and their attitudes towards education and training in the new pedagogical practice of inclusion.

Bibliography

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd edition.). Clevendon: Multilingual Matters LTD.

Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, *19*(1), 3-4. doi:10.3102/0091732X019001003

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and Super Diversity. *Diversities*, *13*(2), 1-22.

Canagarajah, S. (2015). Clarifying the relationship between translingual practice and L2 writing: Addressing learner identities. *Applied Linguistics Review*, 6 (4), 415-440.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Doi: 10.1080/01434632.2017.1284855

Chambers, F. (1991). Promoting use of the target language in the classroom. *Language Learning Journal, 4*(1), 27-31. doi: http://dx.doi.org/10.1080/09571739185200411.

Cummins, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Applique, 10*(2), 221-240.

European Union (2019). On a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. *Official Journal of the European Union*, C 189/03, 15-20.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley/Blackwell.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Pivot.

Gumperz, J. (1986). Introduction. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 1−25). London: Blackwell.

Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging in Today's Classrooms: A Biliteracy Lens. *Theory Into Practice*, *51*(4), 239-247. doi: 10.1080/00405841.2012.726051.

Jandt, F. E. (1998). *Intercultural Communication. An introduction*. United States: Sage Publications.

Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging, *Language & Communication*, *58*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001.

Lewis, G., B. Jones, B. & C. Baker. (2012). Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond. *Educational Research and Evaluation, 18*(7): 641-654.

Li, W. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics, 43*(5), 1222-1235.

Li, W. (2017). Translanguaging as a Practical Theory of Language *Applied Linguistics*, *39*(1), 9-30. https://doi.org/10.1093/applin/amx039.

Littlewood, W. & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching, 44*(1), 64-77. http://dx.doi.org/10.1017/S0261444809990310.

Makoni, S. & Pennycook, A. (eds.) (2007). *Disinventing and reconstituting languages.* Bristol: Multilingual Matters.

Robson, C. (1993). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner - Researchers*. Blackwell: Oxford UK & Cambridge USA.

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In: Byrnes, H. (Ed.), *Advanced Language Learnin*g (pp. 95-108). Continuum: London.

Συμπεριφορές προσφύγων μαθητών στις Δ.Υ.Ε.Π. ως απόρροια δυσάρεστων εμπειριών: Καταγραφές από εκπαιδευτικούς

Θανάσης Διαλεκτόπουλος
Post-Doc, Διδάκτωρ Διαπολιτισμικής Παιδαγωγική
dialektopoulos@live.nl

Περίληψη
Η προσφυγιά με τα επακόλουθά της δημιουργεί ένα πλαίσιο άγχους και ανασφάλειας στα παιδιά τα οποία είναι περισσότερο ευάλωτα διότι δεν έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν πλήρως τι συμβαίνει, να επεξεργαστούν την αγχωτική κατάσταση που βιώνουν και στη συνέχεια να τη διαχειριστούν. Το σύνολο των οδυνηρών συνθηκών και εμπειριών που έζησαν εντυπώνεται στον ψυχισμό τους και επιδρά στη συναισθηματική και στη γνωστική τους ανάπτυξη. Το αποτέλεσμα είναι η εκδήλωση μιας πιο ακραίας σωματικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς από αυτήν που θα μπορούσε να αναμένεται σε μια δεδομένη κατάσταση. Στην παρούσα μελέτη επιδιώκουμε να ερευνήσουμε μέσα από τις παρατηρήσεις και καταγραφές εκπαιδευτικών τις συμπεριφορές προσφύγων μαθητών που φοιτούν σε τάξεις Δ.Υ.Ε.Π. κάνοντας αναγωγές σε ψυχολογικά αίτια τα οποία συνδέονται με τις δυσάρεστες καταστάσεις που έζησαν (πολιτικές συγκρούσεις, πόλεμος, προσφυγιά, κοινωνικός αποκλεισμός, κ.λπ.). Μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε τις συμπεριφορές τους και να καταθέσουμε προτάσεις προς την εκπαιδευτική κοινότητα που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο θα προάγει την ευημερία των προσφυγοπαίδων.

Λέξεις-Κλειδιά: Δ.Υ.Ε.Π., ψυχισμός προσφυγοπαίδων, συμπεριφορές προσφυγοπαίδων

Keywords: Refugee Reception and Education Structures (D.Y.E.P), Traumatic experiences of refugee children, Behaviors of refugee children

0. Εισαγωγή

Από το 2015 έως σήμερα εισήλθε στην Ελλάδα μεγάλος αριθμός προσφύγων από τη Συρία και άλλες εμπόλεμες περιοχές ασιατικών χωρών, που είτε τη χρησιμοποίησε ως πέρασμα σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες είτε παρέμεινε στη χώρα μας. Η Ελλάδα ανέλαβε να διαχειριστεί ένα άνευ προηγουμένου ζήτημα, μια διαχείριση πολύπλοκη και απαιτητική δεδομένων των οικονομικών και διεθνών συνθηκών (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος, 2016). Περισσότεροι από 60.000 άνθρωποι έχουν παγιδευτεί στην

Ελλάδα. Πολλοί ζουν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων, ενώ αρκετοί βρίσκονται σε πρώην στρατόπεδα και σε διαμερίσματα στον αστικό ιστό πόλεων. Από αυτόν τον πληθυσμό περισσότερο από το 40% είναι παιδιά.

Η πόλη της Καβάλας υπήρξε τόπος υποδοχής Σύριων και λοιπών προσφύγων που προωθούνταν στο λιμάνι της διά της θαλάσσιας οδού από τα Hot spots των νησιών του βορειοανατολικού Αιγαίου, κυρίως από τη Λέσβο. Από τις Διευθύνσεις Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Καβάλας οργανώθηκαν Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) στον οικοδομικό ιστό του Δήμου Καβάλας σε δύο Νηπιαγωγεία (χώροι που διαμορφώθηκαν κατάλληλα εντός του Κέντρου Φιλοξενίας), τέσσερα Δημοτικά Σχολεία και ένα Γυμνάσιο (Ζουμπουλάκιο), αφού πρώτα διαμορφώθηκαν κατάλληλα οι αίθουσες διδασκαλίας και ενημερώθηκαν σχετικά οι γονείς των Ελλήνων μαθητών. Για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των προσφύγων μαθητών στις Δ.Υ.Ε.Π. προσλήφθηκαν ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

1. Τραυματικές εμπειρίες στον ψυχισμό των προσφυγοπαίδων

Η προσφυγιά με όλα τα επακόλουθά της, από το ταξίδι του ξεριζωμού και τις κακουχίες του μέχρι την αναμονή για τη μετεγκατάσταση και την τελική εγκατάσταση και την προσαρμογή σε ένα νέο περιβάλλον, δημιουργεί ένα πλαίσιο άγχους και ανασφάλειας ιδιαίτερα στα παιδιά που είναι περισσότερο ευάλωτα σε αυτά τα γεγονότα γιατί δεν έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν πλήρως τι συμβαίνει, να επεξεργαστούν την αγχωτική κατάσταση που βιώνουν και στη συνέχεια να τη διαχειριστούν. Έτσι εσωτερικεύουν ό,τι τους συμβαίνει, νιώθουν έντονο φόβο, αβοήθητα και ανασφαλή (Haene et al., 2007· Bronstein et al., 2012).

Το σύνολο των οδυνηρών συνθηκών και εμπειριών που έζησαν τα προσφυγόπουλα στη χώρα τους εντυπώνεται με τέτοιον τρόπο στον ψυχισμό τους, ώστε σκηνές από τον πόλεμο και την απώλεια αγαπημένων προσώπων, μνήμες της φυγής και των άσχημων συνθηκών διαβίωσης έρχονται και επανέρχονται. Οι τραυματικές αυτές εμπειρίες σε συνδυασμό με τις αντίξοες συνθήκες που αντιμετωπίζουν στις Δομές Φιλοξενίας και την αβεβαιότητα σχετικά με τη μονιμότητα του καθεστώτος παραμονής τους στη χώρα υποδοχής εύκολα μπορούν να συμβάλουν στο καθημερινό άγχος των παιδιών και να επιδεινώσουν τα ψυχικά τραύματα που ενδεχομένως ήδη φέρουν (Nickerson et al., 2011). Τα επερχόμενα προβλήματα μπορεί να είναι ψυχολογικής ή/και σωματικής φύσεως (Haene et al., 2007).

2. Διατύπωση του προβλήματος

Οι ψυχολογικές αντιδράσεις παιδιών που έζησαν σε καταστάσεις πολιτικών συγκρούσεων, πολέμου και προσφυγιάς είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο

διεπιστημονικής μελέτης (Haene et al., 2007· Nickerson et al., 2011). Το ψυχολογικό τραύμα μπορεί να θεωρηθεί ως σημαντικό γεγονός το οποίο επιδρά στη συναισθηματική και στη γνωστική ανάπτυξη, καθώς και στους εσωτερικούς μηχανισμούς επεξεργασίας των πληροφοριών (Cook-Cottone, 2004).

Παιδιά προσφύγων που έχουν βιώσει ψυχολογικό τραύμα ή ακραίο άγχος ενεργούν συχνά διαφορετικά από το αναμενόμενο, επειδή το μυαλό τους κατακλύζεται από βίαιες εμπειρίες που τους προκαλούν άγχος και διακόπτουν τη φυσιολογική ροή της επεξεργασίας των πληροφοριών και των εμπειριών. Μπορεί να σκέφτονται κατ' επανάληψη γεγονότα τα οποία βίωσαν ή να αναπαράγουν τα γεγονότα αυτά στο μυαλό τους (Alisic, 2010).

Συχνά χαρακτηρίζονται από υπερδιέγερση και οξυθυμία επειδή ο εγκέφαλός τους είναι σε κατάσταση συνεχούς εγρήγορσης. Φαίνονται ανήσυχα και νευρικά. Τη νύχτα μπορεί να δυσκολεύονται να κοιμηθούν με αποτέλεσμα να έρχονται στο σχολείο κουρασμένα και δύσθυμα (Alisic, 2010).

Το αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η εκδήλωση μιας πιο ακραίας σωματικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς από αυτήν που θα μπορούσε να αναμένεται σε μια δεδομένη κατάσταση. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει σωματικές συμπλοκές, εκρήξεις οργής και απειλές. Μπορεί επίσης τα παιδιά να δυσκολεύονται να ηρεμήσουν ύστερα από ένα τέτοιο περιστατικό (Mauss et al., 2007· Siebert & Besharat et al., 2013· Pollheimer-Pühringer, 2016).

Συχνά τα παιδιά που έχουν βιώσει ψυχολογικό τραύμα ή ακραίο άγχος φαίνονται να μην έχουν όρια στη συμπεριφορά τους και ενεργούν ανεξέλεγκτα (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016). Για παράδειγμα, ένα παιδί καθώς συζητά με έναν συμμαθητή του μπορεί να νιώσει ξαφνικά θυμό και να χειροδικήσει εναντίον του χωρίς καν να το συνειδητοποιήσει (UNCR, 2017· El-Awad et al., 2017).

Επίσης μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα αυτοεκτίμησης και αυτό είναι δυνατόν να έχει αντίκτυπο στην ικανότητά τους να δοκιμάζουν νέα πράγματα και να νιώθουν αυτοπεποίθηση στις δραστηριότητες και τις σχολικές τους υποχρεώσεις (UNCR, 2017). Λείπουν πολλά χρόνια από το σχολείο, κάποια μπορεί να μην έχουν φοιτήσει ποτέ λόγω των δυσμενών συνθηκών που επικρατούσαν στη χώρα τους και δεν ξέρουν να γράφουν ούτε να διαβάζουν. Εύλογη είναι η δυσκολία των παιδιών αυτών να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά συνέπεια έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για στοργή και συναισθηματικό δέσιμο μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα (Alisic, 2010· Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016).

3. Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας

Με την παρούσα μελέτη επιδιώκουμε να ερευνήσουμε μέσα από τις παρατηρήσεις και καταγραφές εκπαιδευτικών τις συμπεριφορές προσφύγων μαθητών που φοιτούν στις

τάξεις Δ.Υ.Ε.Π. του νομού Καβάλας ως απόρροια των δυσάρεστων εμπειριών τους και να προτείνουμε παιδαγωγικές λύσεις.

Αφορμή για την έρευνα αποτέλεσαν οι προβληματισμοί που δημιουργούνται από την ολοένα αυξανόμενη παρουσία προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα και οι στοχασμοί για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών τους με απώτερο σκοπό την ένταξη και ενσωμάτωσή τους.

Ως εκ τούτου ορίζουμε ως βασικό μας στόχο τον εντοπισμό των συμπεριφορών των μαθητών κάνοντας αναγωγές σε ψυχολογικά αίτια που συνδέονται με τις δυσάρεστες καταστάσεις που έζησαν (πολιτικές συγκρούσεις, πόλεμος, προσφυγιά, κοινωνικός αποκλεισμός, κ.λπ.). Μέσα από τα πορίσματα της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και της Παιδοψυχιατρικής θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τις συμπεριφορές τους και να καταθέσουμε προτάσεις προς την εκπαιδευτική κοινότητα που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο θα προάγει την ευημερία των προσφυγοπαίδων τα οποία αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχολογικού τραύματος και άγχους.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί με ποιον τρόπο τα ψυχολογικά τραύματα και το άγχος μπορούν να επηρεάσουν τους πρόσφυγες μαθητές,
- να προτείνουμε συμβουλές και πρακτικές στους εκπαιδευτικούς, ώστε να εντάξουν επιτυχώς στις τάξεις τους μαθητές που πάσχουν από ψυχολογικά τραύματα και άγχος.

Έρευνες γύρω από τις συμπεριφορές προσφύγων μαθητών στην Ελλάδα δεν αναφέρονται βιβλιογραφικά καθώς το φαινόμενο μόλις πρόσφατα έχει εμφανιστεί. Πιστεύουμε πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να έχουν εποικοδομητική συμβολή στην κατάρτιση σχεδίων αντιμετώπισης των τραυματικών εμπειριών των προσφυγοπαίδων και να βοηθήσουν στην αρτιότερη ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

4. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι αν οι πρόσφυγες μαθητές:

1. εκφράζουν ανεξέλεγκτη, δίχως όρια συμπεριφορά (ακραία εγρήγορση, οξυθυμία, υπερδιέγερση ή καταθλιπτική συμπεριφορά, ξεσπάσματα θυμού, επιθετικότητα, κ.λπ.),
2. παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (διαταραχές συγκέντρωσης, μειωμένο ενδιαφέρον για μάθηση, ασυνέπεια στις σχολικές τους υποχρεώσεις, κ.λπ.),
3. έχουν ομαλές σχέσεις με συμμαθητές τους άλλων εθνοτήτων και δεν διατηρούν επιφυλάξεις προς αυτούς.

5. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2019. Τα ερευνητικά υποκείμενα ήταν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στις Δ.Υ.Ε.Π. του νομού Καβάλας.

Η έρευνα επικεντρώνεται στην ανάδειξη και την ερμηνεία των συμπεριφορών προσφύγων μαθητών – ως απόρροια δυσάρεστων εμπειριών πολέμου και προσφυγιάς – μέσα από τις καταγραφές εκπαιδευτικών στις τάξεις Δ.Υ.Ε.Π.

Στην έρευνα συμμετείχαν οι πέντε εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στα τμήματα Δ.Υ.Ε.Π. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε 94 πρόσφυγες μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να επικεντρώσουν τις παρατηρήσεις και καταγραφές τους σε συγκεκριμένα συμπεριφορικά στοιχεία των μαθητών τους που αφορούσαν την έκφραση συναισθημάτων (οξυθυμία, επιθετικότητα εσωστρέφεια, κ.λπ.), τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (συγκέντρωση, ενδιαφέρον, συνέπεια, κ.λπ.) και τις διεθνοτικές σχέσεις τους. Η έρευνα έχει περιγραφικό χαρακτήρα. Δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς οι απαραίτητες διευκρινήσεις και διαβεβαιώσεις για την ανώνυμη επεξεργασία των καταγραφών τους.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των διδασκόντων η πλειοψηφία των προσφυγοπαίδων προερχόταν από τη Συρία (ομιλούντες την Αραβική και Κουρδική γλώσσα). Ακολουθούσαν άλλες χώρες όπως το Ιράκ (ομιλούντες την Αραβική και Κουρδική γλώσσα), το Ιράν (Κούρδοι ομιλούντες Φαρσί και Κούρδοι Γιαζιντίτες ομιλούντες τη διάλεκτο Κουρμάνζι ή βόρεια Κουρδική) και το Κουβέιτ (ομιλούντες την Αραβική). Η αναλογία αγοριών-κοριτσιών ήταν περίπου η ίδια και δεν παρουσίαζε ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις.

6. Ερευνητικά δεδομένα

Με βάση την ερευνητική ηθική δεν θα αναφέρουμε τα ονόματα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, ούτε και τα σχολεία στα οποία αυτοί δίδασκαν έτσι ώστε να διασφαλίσουμε την ανωνυμία τους. Εκείνο που είναι σημαντικό είναι να αποτυπωθούν οι εμπειρίες και οι πρακτικές τους καθώς και να αναδειχθούν τα ζητήματα που έχουν ανακύψει στη νέα σχολική πραγματικότητα, έξω και πέρα από τα συγκεκριμένα πρόσωπα.

Εκπαιδευτικός 1:

Ως μάχιμη εκπαιδευτικός στις δομές των προσφύγων μαθητών θα προσπαθήσω να καταγράψω ορισμένα στοιχεία που συνθέτουν το πορτρέτο της ιδιάζουσας συμπεριφοράς τους:

- *Θα ξεκινήσω από την επιθετική συμπεριφορά που διακρίνει την πλειονότητα των μαθητών αυτών. Κατά τη διάρκεια τόσο του μαθήματος όσο και των διαλλειμάτων, τσακώνονται μεταξύ τους και μάλιστα ορισμένες φορές φτάνουν σε σημείο να χτυπιούνται με μένος, καθώς γι' αυτά είναι ο μόνος και*

αποκλειστικός τρόπος για να επιλύσουν τις ενδεχόμενες διαφορές τους. Αυτό σίγουρα πιστεύω πως απορρέει από τις εμπειρίες και τα βιώματα τους. Ο διάλογος και η συζήτηση ως τρόπος επίλυσης ενός ζητήματος μεταξύ τους δε χρησιμοποιείται ποτέ.

- *Τα ξεσπάσματα θύμου που έχουν είναι κι αυτά αξιοσημείωτα. Παρατήρησα σε έντονο βαθμό ότι αρκετά παιδιά δε δέχονται επιπλήξεις και υποδείξεις από το δάσκαλο, αρνούνται κατηγορηματικά να συμμορφωθούν με τους κανόνες και όλο αυτό δημιουργεί ξεσπάσματα θύμου από μέρους τους. Απομονώνονται σε κάποιες γωνίες του σχολείου και δείχνουν φανερά εκνευρισμένα και θυμωμένα όταν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να τα βάλει στο 'τρυπάκι' της αφομοίωσης κανόνων και σωστής σχολικής συμπεριφοράς. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο το έργο του εκπαιδευτικού.*
- *Η διάσπαση προσοχής στην ώρα του μαθήματος είναι υπαρκτή σε σημαντικό βαθμό. Μου κάνει εντύπωση ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν, σηκώνονται όποτε και όποια στιγμή θυμηθούν, βγάζουν φαγητό να φάνε κλπ. Δεν είναι σε θέση να καταλάβουν τους βασικούς κανόνες που διέπουν το σχολείο και τη διεκπεραίωση των μαθημάτων.*
- *Το κομμάτι της υπερδιέγερσης είναι ένα σημαντικό στοιχείο που παρατηρώ σε πολύ μεγάλο βαθμό στη συμπεριφορά τους. Έχουν την τάση να σκαρφαλώνουν στα παράθυρα σε σημείο που αυτό γίνεται επικίνδυνο, ανεβαίνουν στις σκάλες και σκαρφαλώνουν στα κάγκελα, κρεμιούνται από δέντρα και γενικά εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά που φέρνει τον εκπαιδευτικό σε πολύ δύσκολη θέση καθώς πρέπει συνεχώς να τρέχει από πίσω τους για να τους επαναφέρει.*
- *Το ενδιαφέρον για μάθηση ποικίλλει από μαθητή σε μαθητή. Υπάρχουν παιδιά που έρχονται στο σχολείο με πολύ όρεξη για μάθηση, είναι επιμελή και τακτικά, έχουν ταχτοποιημένη τσάντα και σχολικά είδη. Υπάρχουν ωστόσο και πολλά άλλα παιδιά που παρουσιάζουν μειωμένο ή ανύπαρκτο ενδιαφέρον για μάθηση, αν και πιο σωστό θα ήταν να πω ότι δε δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον για όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Για παράδειγμα ενδιαφέρονται για τις ΤΠΕ, τα Μαθηματικά και τα Εικαστικά και πολύ λιγότερο για τη Γλώσσα. Αυτό ξεκάθαρα οφείλεται στο ότι καλούνται να μάθουν μια γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους και αυτό προκαλεί σύγχυση και μειωμένα κίνητρα για μάθηση.*
- *Ας αναφερθώ στο ζήτημα των σχέσεων τους με παιδιά άλλων εθνοτήτων, όπως για παράδειγμα τα παιδιά της κύριας ομάδας του σχολείου, τα Ελληνόπουλα. Έχω παρατηρήσει ότι πολλά προσφυγόπουλα επιδιώκουν να συγχρωτίζονται με άλλους μαθητές του σχολείου και παίζουν κοινά συλλογικά παιχνίδια. Θεωρώ ότι επιδιώκουν την παρέα και την επαφή με τα ελληνόπουλα, άλλα πιστεύω ότι ένα*

μόλις έτος φοίτησης σε τάξεις ΔΥΕΠ δεν είναι αρκετό για να μπορέσουν οι πρόσφυγες μαθητές να ενταχθούν στους κόλπους των ελληνικών τάξεων.

Εκπαιδευτικός 2:

- *Κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών*

  Τα περισσότερα παιδιά προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες. Κάποιοι μαθητές έχουν και τους δύο γονείς τους και κάποιοι άλλοι μόνο την μητέρα τους. Δύο Κούρδοι Γιαζιντίτες μαθητές συνοδεύονται από οικογένεια του ίδιου τόπου καταγωγής.

  Η απόλυτη πλειοψηφία των μαθητών είναι μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα, ενώ οι Γιαζιντίτες μαθητές (δύο οικογένειες) είναι Ζωροάστρες. Παρατηρείται οι Άραβες μαθητές από το Ιράκ να τηρούν με μεγαλύτερη επιμέλεια τις θρησκευτικές τους παραδόσεις την περίοδο του Ραμαζανίου. Κάποιος Σύριος (Κούρδος) μαθητής από την περιοχή του Αφρίν κατείχε εικόνα της Παναγίας και η οικογένειά του ασπάζεται ως θρησκεία το Χριστιανισμό. Υπήρξε ομολογία και από δεύτερο μαθητή της ίδιας φυλής ότι κατέχει χριστιανικό φυλαχτό.

- *Πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών*

  Παρατηρούνται στους μαθητές τα εξής χαρακτηριστικά ανά εθνοτική καταγωγή:

  Οι Άραβες μαθητές είναι οι περισσότερο απεριποίητοι ενδυματολογικά και σε σχέση με τους υπόλοιπους νοιάζονται λιγότερο για την καθαριότητα. Οι πιο περιποιημένοι στην εμφάνιση φαίνονται να είναι οι μαθητές με καταγωγή από το Κουβέιτ. Οι Κούρδοι μαθητές εμφανίζονται συχνά με καινούργια (μοντέρνα) παπούτσια και ρούχα γεγονός που μαρτυρεί ότι η προσαρμογή τους γίνεται ταχύτερα.

  Μαθητές από το Κουβέιτ και το Ιράκ χειρίζονται σε καλό επίπεδο την αγγλική γλώσσα. Τις υψηλότερες επιδόσεις στα Μαθηματικά και στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας σημειώνουν οι Κούρδοι μαθητές.

  Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής πιο πειθαρχημένοι μαθητές εμφανίζονται να είναι οι Κούρδοι και οι πιο 'άναρχοι' οι Άραβες. Οι αθλοπαιδιές έχουν καθαρά ανταγωνιστικό χαρακτήρα, πέρα από τα πλαίσια της 'ευγενούς άμιλλας'.

  Δε υπάρχει σεβασμός των αγοριών προς τα κορίτσια, έστω κι αν αυτά προέρχονται από την ίδια οικογένεια.

  Τα ομαδικά αθλήματα συχνά διακόπτονται πριν ολοκληρωθούν διότι οι μαθητές προσπαθούν να επιβάλουν την άποψή τους και δεν αποδέχονται την ήττα τους. Στην εκμάθηση παραδοσιακών χορών τα κορίτσια με τα αγόρια ντρέπονται να πιαστούν χέρι-χέρι, ενώ η μουσική - παρόλο που προσιδιάζει στα αραβικά ακούσματα - δεν φαίνεται να τους ενθουσιάζει.

- *Εκπαίδευση των μαθητών*

Διαπιστώνουμε πως οι συνήθειες των προσφύγων μαθητών και συνθήκες στα σχολεία των χωρών καταγωγής τους ήταν αρκετά διαφορετικά από ό,τι στην Ελλάδα. Πολλοί μαθητές δεν δείχνουν εμπιστοσύνη στους Έλληνες εκπαιδευτικούς τους. Ένας μαθητής κουρδικής καταγωγής από το Ιράν ήρθε με επιφυλακτικότητα στο σχολείο Δ.Υ.Ε.Π. και ο λόγος είναι ότι η μητέρα του δεν εμπιστευόταν τους εκπαιδευτικούς. Πίστευε πως και στην Ελλάδα ισχύει ό,τι και στο Ιράν όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη βία ως 'μέσο' διδασκαλίας. Ο μαθητής επαναλάμβανε πως στο Ιράν ο δάσκαλος έδερνε αρκετά. Πολλοί μαθητές, κυρίως Άραβες από το Ιράκ, δυσκολεύονται να παραμείνουν στην τάξη για αρκετή ώρα στη διάρκεια του μαθήματος.

Παρατηρείται πως οι μαθητές που έρχονται για δεύτερο χρόνο στα τμήματα ΔΥΕΠ ή στο πρωινό ωράριο έχουν αλλάξει αρκετά τη συμπεριφορά τους και φαίνονται να προσαρμόζονται στην ελληνική πραγματικότητα. Χαρακτηριστικό είναι ότι 4-5 Κούρδοι μαθητές συμμετέχουν σε ποδοσφαιρικές ακαδημίες της πόλης.

- *Χαρακτηριστικά της ψυχικής κατάστασης των μαθητών*

  Αρκετοί πρόσφυγες μαθητές είναι ευέξαπτοι, ευερέθιστοι και συμμετέχουν καθημερινά σε φασαρίες. Το πείραγμα προς κάποιο 'αδύναμο' μαθητή είναι μέρος της καθημερινότητας.

  Οι διαμάχες μεταξύ Αράβων και Κούρδων μαθητών είναι συχνές. Το ξύλο που δίνει ο ένας στον άλλο και ειδικά όταν συμμετέχουν μαθητές από αντίπαλες οικογένειες... το βλέπεις μόνο σε ταινίες!

  Στις φασαρίες συμμετέχουν πολύ ενεργά και τα κορίτσια έχοντας άγνοια κινδύνου.

  Παιχνίδι γι' αυτούς είναι το ανέβασμα στα δέντρα του προαυλίου. Στη ζωγραφική διαλέγουν θέματα από τις καταστάσεις του πολέμου και τα βιώματά τους. Απεικονίζουν κάποιο πύραυλο δίπλα σε σπίτια, καθώς και αντίγραφο κρεμάλας. Κάποιος μαθητής μου εκμυστηρεύτηκε: "Χωρίς να το θέλω έρχονται στο μυαλό μου σκέψεις, εικόνες, ήχοι που σχετίζονται με τους βομβαρδισμούς και τις ένοπλες συγκρούσεις και με αναστατώνουν"!

  Από όλους τους μαθητές κυρίως οι Κούρδοι εμφανίζονται να έχουν την ψυχολογία τους πιο 'ανεβασμένη' πέρα από τις δύσκολες καταστάσεις που βίωσαν.

Εκπαιδευτικός 3:

- *Κύριο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των προσφύγων μαθητών του τμήματός μου, ανεξαρτήτως φύλλου, είναι η επιθετικότητα που την εκφράζουν με έντονες λεκτικές και κυρίως σωματικές επιθέσεις μεταξύ τους ακόμα και μέσα στη τάξη. Η προφορική παρατήρηση και επίπληξη στη περίπτωση αυτή δε φέρνει άμεσα*

αποτελέσματα. Το έντονο κλάμα, η άρνηση να εξομαλυνθούν οι διαφορές ακόμη και η απειλή της εγκατάλειψης του σχολείου έχουν εκδηλωθεί σε αρκετές περιπτώσεις.

- *Περιπτώσεις καταθλιπτικής συμπεριφοράς δεν έχουν υπάρξει σε γενικές γραμμές. Σε κάποιο μεμονωμένο μαθητή έχει παρατηρηθεί ένα είδος εσωστρέφειας και άρνησης οπτικής επαφής με την εκπαιδευτικό.*
- *Η προστασία των μικρότερων αδερφών θεωρείται απαραίτητη καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής των μαθητών στο σχολείο. Κυρίως η εθνικότητα αλλά και η κοινή γλώσσα είναι αυτά που καθορίζουν τη συναναστροφή μεταξύ τους.*
- *Όσον αφορά στη μαθησιακή πορεία των μαθητών, αυτοί επιλέγουν την αντιγραφή κειμένων και δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον για τις ασκήσεις εμπέδωσης. Στη διάφορες εργασίες στο σχολείο παρουσιάζουν έλλειψη επιμονής και βρίσκουν προφάσεις να τις διακόψουν. Η συμμετοχή τους σε project και ομάδες εργασίας είναι επιτευκτή μόνο μετά από ιδιαίτερη προσπάθεια της εκπαιδευτικού.*

Εκπαιδευτικός 4:

- *Σ' αυτό που θα ήθελα κυρίως να σταθώ και το οποίο αποτελεί σοβαρό πρόβλημα είναι η επιθετικότητα και η άσκηση σωματικής βίας. Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές ασκούν σωματική βία ο ένας στον άλλον εξαιτίας κάποιας διένεξης μεταξύ τους. Οι συμπεριφορές αυτές είναι επικίνδυνες τόσο για τους ίδιους, όσο και για εμάς τους εκπαιδευτικούς όταν προσπαθούμε να παρέμβουμε για να σταματήσουμε τις χειροδικίες τους (δυστυχώς με τις λεκτικές παραινέσεις δεν σταματούν). Εχθρότητες μεταξύ των μαθητών λόγω εθνικότητας δεν έχω παρατηρήσει. Επίσης δεν έχω παρατηρήσει συμπεριφορές οι οποίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως καταθλιπτικές.*
- *Άλλο σημαντικό πρόβλημα είναι η μη τήρηση θεμελιωδών σχολικών κανόνων από τους πρόσφυγες μαθητές (π.χ. δεν τρώμε μέσα στην τάξη κατά την ώρα του μαθήματος, δεν μιλάμε/γελάμε μεταξύ μας στο μάθημα, όταν είναι η ώρα των Μαθηματικών κάνουμε Μαθηματικά και όχι κάτι άλλο, κλπ.).*
- *Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές λόγω των δυσκολιών στη γλώσσα δεν κατανοούν το περιεχόμενο του μαθήματος και κατά συνέπεια παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής. Σίγουρα υπάρχουν 1-2 μαθητές οι οποίοι συγκεντρώνουν αρκετά στοιχεία ΔΕΠ-Υ (διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα).*

Εκπαιδευτικός 5:

- *Στη γενική τους εικόνα τα παιδιά της τάξης μου είναι αρκετά χαρούμενα, σε κανένα δεν έχει παρατηρηθεί καταθλιπτική συμπεριφορά. Μερικές φορές εκδηλώνουν μεταξύ τους επιθετική συμπεριφορά η οποία συνήθως έχει να κάνει*

με τον διαμοιρασμό των πόρων που παρέχει το σχολείο π.χ. μπάλες, υπολογιστές κλπ. Μεγάλη δυσκολία υπάρχει στην αποδοχή των κανόνων μέσα στην τάξη.

- *Έχει παρατηρηθεί τα παιδιά μικρότερης ηλικίας να κάνουν μεταξύ τους εθνοτικές διακρίσεις. Συγκεκριμένα παιδιά αραβικής καταγωγής δεν παίζουν και δεν κάνουν παρέα με παιδιά κουρδικής καταγωγής.*

7. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει μία σειρά από συμπεράσματα τα οποία δίνουν απάντηση στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Επειδή η έρευνα διεξήχθη στην επαρχία και πραγματοποιήθηκε σε μικρό δείγμα δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τα αποτελέσματα αντιπροσωπευτικά ούτε του ερευνώμενου πληθυσμού ούτε των περιοχών της χώρας, παρά μόνο ως ενδείξεις και παρακαταθήκη μελλοντικής πανελλαδικής έρευνας για αυτό το τόσο σημαντικό και επίκαιρο θέμα. Η εκπαίδευση των προσφύγων αφορά τους ίδιους και συγχρόνως συνδέεται με το παρόν και το μέλλον της ελληνικής κοινωνίας.

Τα παιδιά των προσφύγων ερχόμενα σε μια κανονικότητα στη χώρα υποδοχής έχουν να αντιπαλέψουν με τις τραυματικές εμπειρίες που κουβαλούν από τις καταστάσεις των πολιτικών συγκρούσεων, του πολέμου και της προσφυγιάς που βίωσαν στη χώρα τους. Το σύνολο αυτών των οδυνηρών συνθηκών και εμπειριών παραμένει εντυπωμένο στον ψυχισμό τους (Betancourt et al., 2012· Carlozzi et al., 2011).

Οι καταγραφές των εκπαιδευτικών συνηγορούν ότι οι συμπεριφορές των προσφύγων μαθητών στα τμήματα Δ.Υ.Ε.Π. χαρακτηρίζονται από υπερδιέγερση, οξυθυμία, ανησυχία, νευρικότητα, ενώ αρκετά συχνά οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους και στη διαχείριση θυμού. Κατά συνέπεια εκδηλώνουν ακραίες παραβατικές συμπεριφορές που περιλαμβάνουν σωματικές συμπλοκές, εκρήξεις οργής και απειλές (Slewa-Younan et al., 2015· Hollifield et al., 2002).

Τα πορίσματα της Ψυχολογίας, της Παιδοψυχιατρικής και της Παιδαγωγικής συνηγορούν ότι οι βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές των προσφύγων μαθητών και η δυσκολία να μπουν σε κανόνες συνδέονται άμεσα με τις σκληρές εικόνες του πολέμου που έχουν βιώσει στο περιβάλλον τους (Σταθοπούλου κ.ά., 2016· Bower, 2019· βλ. επίσης Ehntholt & Yule, 2006). Το κλείσιμο των σχολείων εξαιτίας των πολέμων, η απουσία της εκπαίδευσης και η ανάγκη για διαφυγή έχουν σαν αποτέλεσμα την ανυπαρξία ορίων και σεβασμού. Πολλά παιδιά φανατίστηκαν, άλλα εξαναγκάστηκαν να διαπράξουν βίαιες πράξεις προκειμένου να σώσουν τη ζωή τους. Όλα αυτά τα βιώματα έχουν επιρροή επί του ψυχικού τους κόσμου και δεν συνάδουν με την παιδική τους ηλικία. Επιπλέον, οι δυσκολίες διαβίωσης στη χώρα υποδοχής και η αποτυχία των κοινωνικών προσδοκιών και των στόχων των γονέων τους αντανακλούν στα παιδιά

αισθήματα απογοήτευσης (Nickerson et al., 2014). Επιθυμία όλων είναι η μετακίνησή τους στο εξωτερικό σε χώρες της Δυτικής και Βόρειας Ευρώπης, προκειμένου να εγκατασταθούν μόνιμα. Η αβεβαιότητα που βιώνουν δυσχεραίνει την ικανότητά τους να κάνουν όνειρα, να επενδύσουν και να φανταστούν τον εαυτό τους στο μέλλον. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η εμφάνιση συνδρόμων κατωτερότητας και μειονεξίας που οδηγούν τις συχνά σε βίαιη συμπεριφορά (Wyshak, 1994).

Η στάση των παιδιών απέναντι στους εκπαιδευτικούς διαφέρει. Παρατηρούνται φαινόμενα τόσο αρνητικής όσο και θετικής στάσης, γεγονός που συνδέεται άμεσα με τον χαρακτήρα των παιδιών και τον εσωτερικό τους ψυχικό κόσμο. Είναι ένα υποκειμενικό ζήτημα το οποίο σχετίζεται με τα βιώματά τους και τον αντίκτυπο που έχουν στην ψυχολογία τους. Το γεγονός των δύσκολων καταστάσεων που βίωσαν επηρέασε σε διαφορετικό βαθμό το κάθε παιδί, γι' αυτό και ποικίλουν οι αντιδράσεις και οι στάσεις τους (Bentley et al., 2012).

Η παρακολούθηση των μαθημάτων από τα προσφυγόπουλα γίνεται από το μεγαλύτερο ποσοστό τους σε καθημερινή βάση. Υπάρχουν μαθητές που είναι τακτικοί και συνεπείς στην παρακολούθηση των μαθημάτων, υπάρχει όμως κι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών οι οποίοι δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη φοίτηση, δεν έχουν κίνητρα μάθησης και χαρακτηρίζονται από μία άρνηση για ένταξη και προσαρμογή στο σχολείο (Barrington & Shakespeare-Finch, 2013). Αυτοί εκδηλώνουν στο μάθημα συμπεριφορές ανυπακοής, απειθαρχίας και αρνούνται να συμμετάσχουν στη διδασκαλία: σηκώνονται ξαφνικά και απομακρύνονται από το θρανίο τους. Τους είναι δύσκολο να καταλάβουν πως υπάρχουν κανονισμοί στο σχολείο που πρέπει να τηρούνται. Κάποιοι από αυτούς είναι αρνητικοί και στο να μάθουν τους κανόνες του σχολείου. Σε αντίθεση με τους ‘υπερκινητικούς’ μαθητές που δεν υπακούουν στους κανόνες είναι και εκείνοι που κάθονται σιωπηλά χωρίς να ενοχλούν (Weaver & Burns, 2001).

Χαρακτηριστικό όλων των μαθητών είναι το ότι προτιμούν να εργάζονται ατομικά ενώ δυσκολεύονται στην ομαδοσυνεργατική εργασία. Οι πρόσφυγες μαθητές κατά κανόνα παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (UNCR, 2017· Schroeder & Seukwa, 2017). Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η αδυναμία συγκέντρωσης όταν αναλαμβάνουν κάποια σχολική εργασία, η δυσκολία συγκράτησης πληροφοριών όταν επεξεργάζονται ένα θέμα, η αδυναμία ελέγχου των αντιδράσεών τους – για παράδειγμα δεν μπορούν να περιμένουν τη σειρά τους για να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση – και η δυσκολία στην εναλλαγή από ένα θέμα ή δραστηριότητα σε κάτι άλλο (Vergou, 2019).

Σε μεμονωμένες περιπτώσεις αναφέρονται εθνοτικές συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών στον χώρο του σχολείου. Αυτό εντοπίζεται κυρίως στους μαθητές των κατώτερων τάξεων. Στην πραγματικότητα τα παιδιά μεταφέρουν στο σχολείο τις

εντάσεις και τις συγκρούσεις μεταξύ των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων στις Δομές Φιλοξενίας (Vergou, 2019).

8. Προτάσεις

Κατά πόσο μπορεί το σχολείο να παίξει θετικό ρόλο στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας προσφυγοπαίδων; Σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου προέχει η διαμόρφωση ενός αισθήματος ασφάλειας και αποδοχής, η ανάπτυξη της επικοινωνίας, η προσαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο θεσμό του σχολείου και ακολούθως η επίτευξη γνωστικών στόχων και οι επιδόσεις στα μαθήματα.

Το σχολείο και κυρίως οι σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτό μπορούν να αποτελέσουν μια εξαιρετικά σταθεροποιητική, θετική και παιδαγωγική εμπειρία στη ζωή ενός παιδιού και να το βοηθήσουν να ξεπεράσει κάποια δύσκολα βιώματα. Σε συνδυασμό με την υποστηρικτική βοήθεια στο σπίτι ή στην εξωσχολική ζωή από γονείς, κηδεμόνες και άλλους φορείς πολλά παιδιά θα μπορέσουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους (Kyrmayer et al., 2011· UNCR, 2017).

Σημαντική είναι η ανάπτυξη ενός κλίματος σταθερότητας στο σχολείο και η δημιουργία μιας σταθερής και καθημερινής ρουτίνας. Η ξεκάθαρη και σταθερή ρουτίνα επιτρέπει στους μαθητές να επανακτήσουν τον έλεγχο της καθημερινότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προάγουν το αίσθημα του 'ανήκειν' και να ενθαρρύνουν το αίσθημα προστασίας και ασφάλειας με την υιοθέτηση ενός καθημερινού τρόπου υποδοχής, αποχαιρετισμού και αναγνώρισης. Εξίσου σημαντική είναι και η τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών μέσω της συμμετοχής τους σε σχολικές δράσεις και της δυνατότητας να λένε τη γνώμη τους όσο το δυνατόν περισσότερο (UNCR, 2017).

Η περίπτωση παράβασης ενός κανόνα θα μπορούσε να προσφέρει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να υπενθυμίζει σε όλους τους μαθητές τους κανόνες της τάξης. Καλό είναι να συζητά ο εκπαιδευτικός με τους πρόσφυγες μαθητές τι θα ήθελαν να διδαχθούν, πότε και πώς. Αυτή η στρατηγική ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και τους κάνει να αισθανθούν ότι είναι ικανοί να παίρνουν αποφάσεις (UNCR, 2017).

Τέλος, σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να συμπεριλαμβάνει στη διδασκαλία του στοιχεία και αξίες από τον πολιτισμό των προσφύγων μαθητών του. Με τον τρόπο αυτό μειώνει την περιθωριοποίηση των παιδιών και ενισχύει το αίσθημα της ασφάλειας, το οποίο διαταράσσεται με τον αποκλεισμό τους από τη μητρική τους γλώσσα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alisic (2010). *Toolkit Kind en Trauma Informatie voor leerkrachten van groep 5 t/m 8*. Utrecht: Universitair Medisch Centrum.

Barrington, A. J. & Shakespeare-Finch, J. (2013). Working with refugee survivors of torture and trauma: an opportunity for vicarious post-traumatic growth. *Counseling*

Psychology Quarterly, *26*(1), 89-105. Ανακτήθηκε στις 16/12/2021 από doi.org/10.1080/09515070.2012.727553

Bentley, J. A., Thoburn, J. W., Stewart, D. G. & Boynton, L. D. (2012). Post-migration stress as a moderator between traumatic exposure and self-reported mental health symptoms in a sample of Somali refugees. *Journal of Loss and Trauma*, *17*(5), 452-469. Ανακτήθηκε στις 16/12/2021 από doi.org/10.1080/15325024.2012.665008

Besharat, M. A., Nia, M. E., Farahani, H. (2013). Anger and major depressive disorder: The mediating role of emotion regulation and anger rumination. *Asian J. Psychiatry*, *6*, 35-41. Ανακτήθηκε στις 19/12/2021 από https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23380315/

Betancourt, T. S., Newnham, E. A., Layne, C. M., Kim, S., Steinberg, A. M., Ellis, H. & Birman, D. (2012). Trauma history and psychopathology in war-affected refugee children referred for trauma-related mental health services in the United States. *Journal of Traumatic Stress*, *25*, 682-690. Ανακτήθηκε στις 17/12/2021 από doi.org/10.1002/jts.21749

Bower, B. (2019). Horrors of war affect some kids more. *Science News*, *195*(10), 12-13. Ανακτήθηκε στις 30/11/2021 από http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=hxh&AN=136597477&site=eds-live

Bronstein, I., Montgomery, P. & Ott, E. (2013) Emotional and behavioral problems amongst Afghan unaccompanied asylum-seeking children: results from a large-scale cross-sectional study. *Eur Child Adolesc Psychiatry, 22*(5), 285-294. Ανακτήθηκε στις 30/11/2021 από https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23229138/

Carlozzi, N. E., Reese-Melancon, C. & Thomas, D. G. (2011). Memory functioning in post-traumatic stress disorder: objective findings versus subjective complaints. Stress and Health: *Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, *27*(3), 287-293. Ανακτήθηκε στις 15/12/2021 από doi.org/10.1002/smi.1355

Cook-Cottone, C. (2004). Childhood posttraumatic stress disorder: Diagnosis, treatment, and school reintegration. *School Psychol Rev*, *33*, 127-139.

Ehntholt, K. A. & Yule, W. (2006). Practitioner Review: Assessment and Treatment of Refugee Children and Adolescents Who Have Experienced War-Related Trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*(12), 1197-1210. Ανακτήθηκε στις 6/12/2021 από https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17176375/

El-Awad, U., Fathi, A., Petermann, F. & Reinelt, T. (2017). Promoting Mental Health in Unaccompanied Refugee Minors: Recommendations for Primary Support Programs. *Brain Sci.* 2017, *7*(11), 146. Ανακτήθηκε στις 20/12/2021 από https://doi.org/10.3390/brainsci7110146

Haene, L., Grietens, H. & Verschueren, K. (2007). From symptom to context: A review of the literature on refugee children's mental health. *Hellenic Journal of Psychology*, *4*(3), 233-256. Ανακτήθηκε στις 20/12/2021 από http://psycnet.apa.org/record/2007-19583-002

Hollifield, M., Warner, T., Lian, N., Krakow, B., Jenkins, J., Kesler, J., Stevenson, J. & Westermeyer, J. (2002). Measuring trauma and health status in refugees: a critical review. *Journal of the American Medical Association*, *288*(5), 611-621. Ανακτήθηκε στις 20/12/2021 από doi.org/10.1001/jama.288.5.611

Kyrmayer, L., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. & Guzder, J. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care. *Canadian Guidelines for Immigrant Health*, *183*(12), E959-E967. Ανακτήθηκε στις 30/11/2021 από https://ecald.com/assets/Resources/Assets/Common-MH-Problems-Immigrants-Refugees.pdf

Mauss, I. B., Cook, C. L., Cheng, J. Y. & Gross, J. J. (2007). Individual differences in cognitive reappraisal: Experiential and physiological responses to an anger provocation. *International Journal of Psychophysiology*, *66*, 116-124. Ανακτήθηκε 19/12/2021 στις από https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17543404/

Nickerson, A., Bryant, R. A., Silove, D. & Steel, Z. (2011). A critical review of psychological treatments of posttraumatic stress disorder in refugees. *Clinical Psychology Review*, *31*, 399-417. Ανακτήθηκε στις 19/12/2021 από https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21112681/

Nickerson, A., Liddell, B. J., Maccallum, F., Steel, Z., Silove, D. & Bryant, R. A. (2014). Posttraumatic stress disorder and prolonged grief in refugees exposed to trauma and loss. *BMC Psychiatry*, *14*(16), 1-19. Ανακτήθηκε 21/12/2021 στις από doi.org/10.1186/1471-244X-14-106

Siebert & Pollheimer-Pühringer (2016). *Flucht und Trauma im Kontext Schule, Handbuch für Pädagoginnen*. Wien: UNHCR Ősterreich.

Slewa-Younan, S., Mond, J. M., Bussion, E., Melkonian, M., Mohammad, Y., Dover, H., Smith, M., Milosevic, D. & Jorm, A. (2015). Psychological trauma and help seeking behaviour amongst resettled Iraqi refugees in attending English tuition classes in Australia. *International Journal of Mental Health Systems*, *9*(5), 1-14.

Σπυροπούλου, Γ. & Χριστόπουλος, Δ. (2016). *Προσφυγικό: "Θα τα καταφέρουμε"; Ένας απολογισμός διαχείρισης και προτάσεις διεξόδου*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Σταθοπούλου, Α., Παπαδάτος, Γ. & Αναγνωστόπουλος, Δ. (2016). Ψυχολογικές αντιδράσεις μαθητών που βίωσαν βομβαρδισμούς καθώς επίσης πολιτικές και στρατιωτικές συγκρούσεις στην Παλαιστίνη, *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 33*(1), 64-72.

Schroeder, J. & Seukwa, L. H. (2017). Access to education in Germany. In A. Korntheuer, P., Pritchard, D. B., Maehler (Eds.), *Structural Context of Refugee Integration in*

Canada and Germany. GESIS Series (15). (pp. 55-65). Cologne: GESIS-Leibniz Institute for the Social Sciences.

UNCR-The UN Refugee Agency. (2017). *Μαθαίνουμε για τους πρόσφυγες*. UNCR.

Vergou, P. (2019). Living with difference: Refugee education and school segregation processes in Greece. *Urban Studies*, *56*(15), 3162-3177. Ανακτήθηκε 21/12/2021 στις από doi.org/10.1177/0042098019846448

Weaver, H. N. & Burns, B. J. (2001). "I Shout with Fear at Night": Understanding the Traumatic Experiences of Refugees and Asylum Seekers. *Journal of Social Work*, *1*(2), 147-164. Ανακτήθηκε 21/12/2021 στις από doi.org/10.1177/146801730100100203

Wyshak, G. (1994). The relation between change in reports of traumatic events and symptoms of psychological distress. *General Hospital Psychiatry*, *16*(4), 290-297. Ανακτήθηκε στις 21/12/2021 από doi.org/10.1016/0163-8343(94)90009-4

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ & ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

Η εφαρμογή των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης στις πρακτικές των πανεπιστημίων και στην επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών

Γεώργιος Μ. Ασπρίδης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
aspridis@uth.gr
Παναγιώτα Ζάρρα
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
panazarr@uth.gr
Ιωάννης Παπαδόπουλος
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
papadio@uth.gr

Περίληψη
Οι εκπαιδευτικοί ως πομποί μετάδοσης των θεμάτων αειφορίας θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι με όλα τα γνωστικά εφόδια και τις δεξιότητες που θα έχουν καταλυτικό ρόλο στο εκπαιδευτικό τους έργο προς μια αειφόρο κοινωνία. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση μπορεί να παρέχει όλα τα αναγκαία εργαλεία που θα εξοπλίσουν τη νέα γενιά εκπαιδευτικών με γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες θα αναπτύσσονται παράλληλα με τις έννοιες της βιώσιμης ανάπτυξης και της μετασχηματιστικής μάθησης. Η έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τις απόψεις των μελών του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) και του Ειδικού Εκπαιδευτικού και Εργαστηριακού Προσωπικού (ΕΕΠ, ΕΔΙΠ, ΕΤΕΠ) των Ελληνικών Πανεπιστημίων σχετικά με την καλλιέργεια των ικανοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφορικά με την πολυεπίπεδη έννοια της βιωσιμότητας. Ειδικότερα, διερευνάται η εφαρμογή των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) στη διδασκαλία και η υιοθέτηση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για ένα βιώσιμο τρόπο ζωής, όπως αυτή προβάλλεται μέσα από τον Στόχο 4 της Ατζέντας 2030. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ιδιάζουσας σημασίας, καθώς αναδεικνύουν τον βαθμό εκπαίδευσης και κατάρτισης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών σχετικά με τους ΣΒΑ, την επάρκεια των προγραμμάτων σπουδών στην καθοδήγηση της διδασκαλίας και, γενικότερα, τις ενέργειες των ιδρυμάτων, που γίνονται, με σκοπό την εφαρμογή των ΣΒΑ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Προγράμματα Σπουδών, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

0. Εισαγωγή

Ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι ο άνθρωπος είναι ζωντανό όν, οργανισμός και ως εκ τούτου εντάσσεται και αυτός στη φύση. Η λέξη φύση έχει τη ρίζα της στο ρήμα φύω – φύομαι, δηλαδή γεννιέμαι – αναπτύσσομαι. Ο Σταγειρίτης φιλόσοφος ανέδειξε όλα εκείνα τα στοιχεία του περιβάλλοντος που συνδέονται με την υγεία, την καλή ζωή και την ανάπτυξη των ανθρώπων (αέρας, νερό, τροφή και άλλα) (Κάλφας, 2015).

Η περιβαλλοντική πολιτική έχει ενταχθεί στο επίκεντρο των στρατηγικών πολιτικών τόσο των διεθνών οργανισμών όσο και των κρατών. Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) εδώ και χρόνια πρωτοπορεί στην προσπάθεια για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και της βιωσιμότητας. Στο Οικουμενικό Σύμφωνο για την Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη (ΕΚΕ) ορίστηκαν κριτήρια για την ανάπτυξη της ΕΚΕ στις επιχειρήσεις. Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται ότι οι επιχειρήσεις (α) οφείλουν να εφαρμόσουν μια προληπτική προσέγγιση απέναντι στα προβλήματα που συνδέονται με το περιβάλλον, (β) είναι αναγκαίο να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την προώθηση της μεγαλύτερης δυνατής περιβαλλοντικής υπευθυνότητας και, τέλος, (γ) οφείλουν να ενισχύσουν την ανάπτυξη και τη διάδοση φιλικών τεχνολογιών προς το περιβάλλον (Ασπρίδης, 2015).

Ο *António* Manuel de Oliveira Guterres, ΓΓ του ΟΗΕ, επεσήμανε ότι «Οι Στόχοι για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη είναι το μονοπάτι που μας οδηγεί σε έναν κόσμο δικαιότερο, πιο ειρηνικό και ευημερούντα και σε έναν υγιή πλανήτη. Είναι επίσης μια πρόσκληση για αλληλεγγύη μεταξύ των γενεών. Δεν υπάρχει μεγαλύτερο καθήκον από το να επενδύσουμε στην ευημερία των νέων» (Ηνωμένα Έθνη, χ.χ.α).

Εικόνα 1: Οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ

(Πηγή: Ηνωμένα Έθνη, χ.χ.α; European Commission Priorities, n.d.)

Οι χώρες που έχουν υιοθετήσει τους ΣΒΑ οφείλουν να διαμορφώσουν τις κατάλληλες πολιτικές και το θεσμικό πλαίσιο που θα πιέσουν τις επιχειρήσεις να εφαρμόσουν βέλτιστες πρακτικές. Οι ΣΒΑ καλύπτουν ένα ευρύτερο φάσμα, το οποίο περιλαμβάνει δράσεις από την κλιματική αλλαγή έως και την εξάλειψη της φτώχειας και της πείνας, την προώθηση της καινοτομίας, της βιώσιμης κατανάλωσης και άλλα. Η αντιμετώπιση ενός Στόχου Βιώσιμης Ανάπτυξης δύναται να περιλαμβάνει την αντιμετώπιση και ενός άλλου (Latapi Agudelo et al., 2019).

Στη Συνθήκη για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και στα άρθρα 11, 191, 193 υπάρχουν αναφορές για τους τομείς της προστασίας του περιβάλλοντος και της περιβαλλοντικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, το άρθρο 11 αναφέρει ότι «οι απαιτήσεις της περιβαλλοντικής προστασίας πρέπει να ενταχθούν στον καθορισμό και την εφαρμογή των πολιτικών και δράσεων της Ένωσης, ιδίως προκειμένου να προωθηθεί η αειφόρος ανάπτυξη» (EC, 2020).

Η Ελλάδα ξεκίνησε από το 2019 τη διαδικασία εκπόνησης του Εθνικού Σχεδίου Εφαρμογής για τους ΣΒΑ που καταγράφουν τα κεντρικά και μακροπρόθεσμα μέτρα τα οποία πρέπει να ληφθούν. Για τον λόγο αυτό, καθιέρωσε μια σειρά δεικτών οι οποίοι θα παρακολουθούν την εφαρμογή των ΣΒΑ. Οι συγκεκριμένοι δείκτες (Ελληνική Στατιστική Αρχή, χ.χ.) επελέγησαν από το σύνολο των δεικτών του ΟΗΕ αλλά και αυτούς της Eurostat (Γενική Γραμματεία Νομικών και Κοινοβουλευτικών Θεμάτων, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα αυτοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελούν πομπούς μετάδοσης θεμάτων που άπτονται του περιβάλλοντος, της βιώσιμης και αειφόρου ανάπτυξης προς τους μαθητές τους και μπορούν να καλλιεργήσουν το αξιακό επίπεδο των μελλοντικών ενεργών πολιτών. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο να είναι καταρτισμένοι σχετικά με αυτά τα θέματα. Πρέπει να εφοδιαστούν κατάλληλα για την εμβάθυνση σε τέτοιες πολιτικές με διεπιστημονική προσέγγιση. Αυτός είναι και ο κύριος στόχος της εισήγησης: να διερευνήσει τον ρόλο των προγραμμάτων σπουδών των οικείων τμημάτων των ΑΕΙ, να καταγράψει τις απόψεις του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού και να αναδείξει τον τρόπο της προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η βιώσιμη (ή αειφόρος) ανάπτυξη δύναται να οριστεί ως «Η ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να υπονομεύει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ανταποκριθούν στις δικές τους» (Πούλιος κ.ά., 2015, 16). Περιλαμβάνει την κάλυψη των βασικών αναγκών των φτωχότερων πληθυσμών σε όλον τον κόσμο και τους περιορισμούς που εμφανίζονται από τη χρήση της τεχνολογίας στο περιβάλλον. Αναφέρεται στη βελτίωση της ποιότητας ζωής στο πλαίσιο των

οικοσυστημάτων, με στόχο την ενδυνάμωση της προστασίας του περιβάλλοντος και την αύξηση της ευημερίας (Ν. 4430/2016, άρθρο 1, εδ. Ε') (Πούλιος κ.ά., 2015).

Ο τέταρτος στόχος αναφέρεται στην Ποιοτική Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην απόκτηση ποιοτικής εκπαίδευσης από όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της ανθρώπινης ζωής και η βιώσιμη ανάπτυξη. Οι προσπάθειες αφορούν την πρόσβαση των μαθητών, και ειδικά των γυναικών και των κοριτσιών στα σχολεία, την απόκτηση των βασικών γνώσεων και άλλα (Future Generation, 2022). Σύμφωνα με την οικεία ιστοσελίδα, ο Στόχος 4 αναφέρεται στην «Απόκτηση ποιοτικής εκπαίδευσης ως βάση για τη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής και της βιώσιμης ανάπτυξης. Σημαντική πρόοδος έχει σημειωθεί όσον αφορά την πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα και τη φοίτηση στα σχολεία των γυναικών και των κοριτσιών. Οι βασικές γνώσεις γραφής και ανάγνωσης έχουν βελτιωθεί τρομερά. Ωστόσο, απαιτούνται τολμηρότερες προσπάθειες για την υλοποίηση του στόχου της καθολικής εκπαίδευσης» (Ηνωμένα Έθνη, χ.χ.β).

Ιστορικά οι παγκόσμιες διασκέψεις προσπάθησαν να διαμορφώσουν το πλαίσιο για την προστασία του περιβάλλοντος. Η διάσκεψη της Στοκχόλμης το 1972 υιοθέτησε τη Διακήρυξη των ΗΕ για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, η έκθεση Brundtland το 1987, η Παγκόσμια Διάσκεψη για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στο Ρίο το 1992, το Πρωτόκολλο του Κιότο το 1997 και η Σύνοδος Κορυφής στο Γιοχάνεσμπουργκ του 2002 διαμόρφωσαν το πλαίσιο στο οποίο το παγκόσμιο χωρίο όφειλε να κινηθεί στο μέλλον στο πλαίσιο της στρατηγικής για τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη (Κοτρίκλα, 2015; Kurrer, 2021).

Η επίτευξη αυτών των στόχων απασχολεί έντονα και την Ακαδημαϊκή Κοινότητα. Για παράδειγμα, το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης δημοσίευσε (2020) οδηγό για την υλοποίηση στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, προσπάθησε να ορίσει τον ρόλο του σχετικά με τους ΣΒΑ και τον τρόπο υλοποίησης αυτών συνολικά. Όρισε τόσο γενικές δράσεις και ενέργειες όσο και δράσεις ανά στόχο. Απώτερος στόχος είναι η δημιουργία δικτύου για την προώθηση της βιωσιμότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η Πανεπιστημιακή Κοινότητα δύναται να αποτελέσει το βασικό πεδίο για την ανάπτυξη της αειφορίας, των αξιών της οικολογίας και της προστασίας του περιβάλλοντος. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης για το περιβάλλον, της αλλαγής της νοοτροπίας όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ευαισθητοποίηση των φοιτητών και φοιτητριών (Σίσκου, 2020).

Το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης για την Αειφορία (Sustainability Assessment Questionnaire - SAQ) σχεδιάστηκε ώστε να βοηθήσει στην αξιολόγηση των ΑΕΙ σχετικά με τη διδασκαλία και την έρευνα σε θέματα βιωσιμότητας και αειφορίας και να συμβάλει στην τροποποίηση της διδακτέας ύλης. Για παράδειγμα, τα πανεπιστημιακά

campus θα μπορούσαν να είναι οικολογικά, κοινωνικά δίκαια για όλους τους φοιτητές και οικονομικά βιώσιμα (ULSF, 2009).

Η έρευνα των Leal Filho et al. (2019) έδειξε ότι τα ΑΕΙ οφείλουν να ευθυγραμμίσουν τόσο τα προγράμματα σπουδών (όλων των επιπέδων) όσο και την έρευνά τους με τους ΣΒΑ. Μπορούν να αναπτύξουν, να δοκιμάσουν και να χρησιμοποιήσουν νέο περιεχόμενο, νέες μετασχηματιστικές προσεγγίσεις μάθησης. Οφείλουν να επιδιώξουν να αναπτύξουν εφαρμοσμένη έρευνα σχετικά με τους ΣΒΑ και να συμβάλλουν, ώστε οι εμπλεκόμενοι φορείς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί και βιώσιμοι. Τέλος, είναι αναγκαίο να εμπλέκουν ενεργά τη φοιτητική κοινότητα, να δεσμευτούν και να ενεργήσουν για την υποστήριξη των ΣΒΑ.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε έρευνα στα μέλη του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) και του Ειδικού Εκπαιδευτικού και Εργαστηριακού Προσωπικού (ΕΕΠ, ΕΔΙΠ, ΕΤΕΠ) των Τμημάτων Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης των Ελληνικών Ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα αφορούσε τη μελέτη των προοπτικών ανάπτυξης των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την πολυεπίπεδη έννοια της βιωσιμότητας. Ειδικότερα, διερευνάται η εφαρμογή των ΣΒΑ στη διδασκαλία και η υιοθέτηση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για ένα βιώσιμο τρόπο ζωής, όπως αυτή προβάλλεται από τον Στόχο 4 της Ατζέντας 2030.

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τις απόψεις των διδασκόντων των ελληνικών πανεπιστημίων σχετικά με την καλλιέργεια των ικανοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της βιωσιμότητας υπό το φάσμα των ΣΒΑ. Εστίασε στη διερεύνηση του ρόλου των προγραμμάτων σπουδών τμημάτων των ελληνικών πανεπιστημίων, στα οποία διδάσκονται μαθήματα που σχετίζονται με την ΕΑΑ. Τέλος, προσπάθησε να αναδείξει τον βαθμό προετοιμασίας των εν δυνάμει εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με την αειφορία, της επάρκειας των προγραμμάτων σπουδών στην καθοδήγηση της διδασκαλίας και των διδακτικών προσεγγίσεων που επιλέγονται από τους διδάσκοντες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προσπάθησε να απαντήσει η παρούσα έρευνα για να συμβάλει μέσω των αποτελεσμάτων της στην πορεία προς την εκπλήρωση του 4^{ου} Στόχου για μια «Ποιοτική Εκπαίδευση» ήταν:

- Κατά πόσο υπάρχει συνολική γνώση και προσανατολισμός των Πανεπιστημίων σχετικά σε τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης;
- Σε ποιον βαθμό επιτυγχάνεται ενσωμάτωση των ΣΒΑ και ποιοι από αυτούς στα Προγράμματα Σπουδών και στις πρακτικές των Παιδαγωγικών Τμημάτων;

- Ποιες είναι οι απόψεις των διδασκόντων αναφορικά με τα κίνητρα, την εξωστρέφεια και τη διεπιστημονικότητα γύρω από τους ΣΒΑ;

Η διαδικασία διανομής, συμπλήρωσης και συλλογής πραγματοποιήθηκε μέσω της πλατφόρμας Google Forms, μέσα από την οποία οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα ώστε να διαπιστωθούν και να καταγραφούν τυχόν προβλήματα. Διασφαλίσθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και τηρήθηκαν όλα τα προβλεπόμενα πρωτόκολλα περί προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα τόσο κατά τη συλλογή όσο και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Βάρκα-Αδάμη, χ.χ.). Το ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε και από επιστολή που περιείχε βασικές πληροφορίες για την έρευνα. Η επεξεργασία των στατιστικών στοιχείων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Field, 2016). Μέσω του ερωτηματολογίου συνελέγησαν δεδομένα εύκολα, οικονομικά και χωρίς κόστος σε χρόνο (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015· Saunders et al, 2014· Bamberg et al, 2014).

Το ερωτηματολόγιο είχε είκοσι τέσσερις (24) ερωτήσεις. Ήταν εύκολο να συμπληρωθεί από τους ερωτώμενους οι οποίοι δεν χρειαζόταν να αφιερώσουν περισσότερα από επτά (7) λεπτά για να απαντήσουν. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τη λειτουργία, τους στόχους και τις πρακτικές που εφαρμόζονται από το εκάστοτε ΑΕΙ με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της βιωσιμότητας. Το δεύτερο μέρος αφορούσε ερωτήσεις σχετικά με την υποστήριξη της ερευνητικής δραστηριότητας των διδασκόντων και των συνεργασιών που αναπτύσσονται με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη. Το τρίτο μέρος αναφερόταν στα μαθήματα που προσφέρονται στο Ακαδημαϊκό Τμήμα και αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη και τη διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος. Στην τέταρτη ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με τον ρόλο των ΣΒΑ στο οικείο Πανεπιστήμιο και την ενσωμάτωση των ΣΒΑ στα Ακαδημαϊκά Προγράμματα. Στην επόμενη ενότητα, υπήρχε ανοιχτή ερώτηση για οτιδήποτε ο ερωτώμενος θεωρούσε χρήσιμο να συμπληρώσει και να εκφράσει χωρίς περιορισμούς τη γνώμη του και στην τελευταία ενότητα δηλώνονταν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Σε όλες τις ερωτήσεις ο ερωτώμενος κλήθηκε να επιλέξει μόνο μια απάντηση (είτε στην πενταβάθμια κλίμακα Likert, είτε σε ΝΑΙ ή ΟΧΙ) (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015· Saunders et al, 2014· Bamberg et al, 2014).

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων ακολουθήθηκε περιγραφική στατιστική, ενώ, μέσα από την ανάλυση των τιμών των συντελεστών συσχέτισης, επιλέχθηκαν όλες οι ενδείξεις με (**) που εκφράζουν ως προς τη στατιστική ανάλυση μια σημαντικότητα. Βασική επιδίωξη υπήρξε ο έλεγχος των τιμών του συντελεστή συσχέτισης Pearson r, σε μεταβλητές που ακολουθούν την κανονική κατανομή, ώστε να ελεγχθεί η γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015). Επιπλέον, η σημαντικότητα που εκφράζεται μέσα από τους συντελεστές συσχέτισης δηλώνει την

ταυτόχρονη μεταβολή των τιμών των μεταβλητών που μελετώνται (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Οι κυριότεροι περιορισμοί της έρευνας αφορούσαν τις συνθήκες της πανδημίας, το υψηλό κόστος πραγματοποίησης κατά τόπους επισκέψεων, ο υπερβολικός φόρτος εισερχόμενης αλληλογραφίας που δέχεται σε καθημερινή βάση το διδακτικό προσωπικό των ΑΕΙ, η έλλειψη ενδιαφέροντος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Επίσης, ο χρόνος, που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, επηρέασε αρκετά το τελικό μέγεθος του δείγματος της έρευνας. Μελλοντικά θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί έρευνα στο σύνολο του διδακτικού προσωπικού σχετικά με την εφαρμογή των ΣΒΑ στα Ελληνικά Πανεπιστήμια.

2.1 Το δείγμα της έρευνας και ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

Η έρευνα υλοποιήθηκε στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της χώρας και η πληθυσμιακή ομάδα στην οποία απευθυνόταν ήταν όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού των Πανεπιστημίων.

Η τεχνική δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η τυχαία δειγματοληψία, καθώς μέσα από την ηλεκτρονική αποστολή του ερωτηματολογίου, μπορούσε να επιλεγεί κάθε μέλος του πληθυσμού της έρευνας και να αποτελέσει μέρος του δείγματος. Σκοπός των ερευνητών υπήρξε η διασφάλιση της επιστημονικής εγκυρότητας, μέσα από την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, εφόσον με την τυχαία δειγματοληψία το δείγμα αναδεικνύει το μέγιστο των χαρακτηριστικών που εμφανίζει η πληθυσμιακή ομάδα (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Ειδικότερα, το δείγμα συνέθεσαν 39 άτομα που ήταν μέλη όλων των ομάδων διδακτικού προσωπικού που συναντώνται στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων της χώρας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι ερωτηθέντες ήταν τόσο γυναίκες (51%) όσο και άντρες (46%), αλλά και ένα μέρος των ερωτηθέντων που δήλωσε πως δεν απαντά (3%) στην ερώτηση του φύλου.

Όσον αφορά στα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, η μέση ηλικία ήταν τα 52 έτη, με ελάχιστη δηλωθείσα τιμή τα 29 έτη και μέγιστη τα 66. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα μας αποτέλεσαν σε ποσοστό 39% άτομα ηλικίας 52-59 ετών, σε ποσοστό 28% άτομα ηλικίας 45-51 ετών, το 21% του δείγματος ήταν άτομα που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 60-66 και, τέλος, το 8% αποτέλεσαν εκείνοι που ήταν 37-44 ετών και το 5% όσοι βρίσκονταν στην ηλικιακή ομάδα 29-36. Από την άλλη πλευρά, τα μέσα χρόνια προϋπηρεσίας ήταν τα 18, εκ των οποίων ως ελάχιστο δηλώθηκε το 1 έτος προϋπηρεσίας και ως μέγιστο τα 36. Σε μια προσπάθεια ομαδοποίησης των ετών προϋπηρεσίας του δείγματος, γίνεται φανερό πως οι περισσότεροι έχουν συνολικά 9-15 έτη προϋπηρεσίας (26%), ακολουθούν όσοι υπηρετούν στην Τριτοβάθμια 23-29 έτη

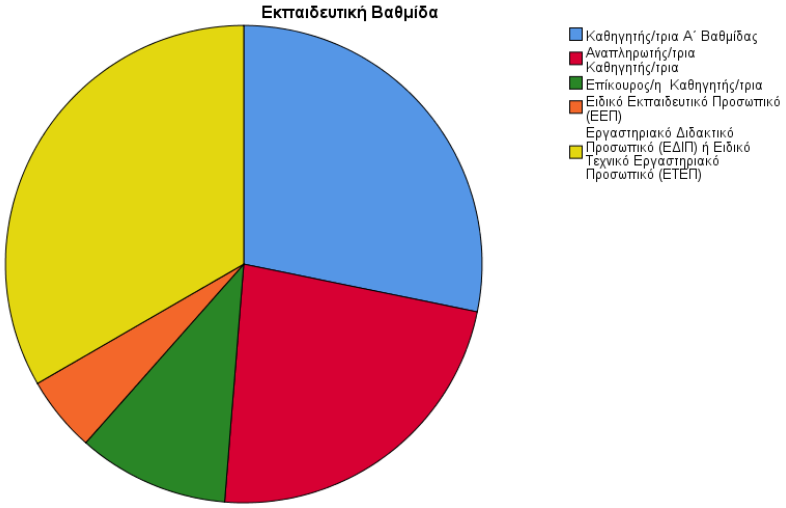
(23%), ενώ έπονται εκείνοι που υπηρετούν 1-8 χρόνια (21%) και όσοι καλύπτουν 16-22 (15%) και 30-36 (15%) έτη (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Περιγραφική ανάλυση ηλικίας & ετών προϋπηρεσίας

		Ηλικία	Χρόνια υπηρεσίας
N	Valid	39	39
	Missing	0	0
Mean		52,03	18,09
Std. Error of Mean		1,293	1,516
Median		53,00	18,00
Mode		48[a]	15
Std. Deviation		8,077	9,469
Variance		65,236	89,656
Skewness		-,855	-,021
Std. Error of Skewness		,378	,378
Kurtosis		,900	-1,136
Std. Error of Kurtosis		,741	,741
Range		37	35
Minimum		29	1
Maximum		66	36
Sum		2029	706
Percentiles	25	48,00	10,00
	50	53,00	18,00
	75	58,00	26,00

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες ανήκαν στο Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ) ή Ειδικό Τεχνικό Εργαστηριακό Προσωπικό (ΕΤΕΠ) (33%). Ακολουθούσαν οι Καθηγητές/τριες Α΄ Βαθμίδας (28%) και οι Αναπληρωτές/τριες Καθηγητές/τριες (23%), έπειτα, οι Επίκουροι/ες Καθηγητές/τριες (10%) και, τέλος, το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) (5%) (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1: Εκπαιδευτική Βαθμίδα



Η πλειονότητα των ερωτηθέντων εργάζονταν στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (18%), ενώ ακολουθούσαν όσοι εργάζονταν στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (15%) και στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (15%) και έπονται εκείνοι που υπηρετούν στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (13%) και στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (10%). Σε μονοψήφια ποσοστά συμμετείχαν όσοι εργάζονταν στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (8%), στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (8%), στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου (8%) και, τέλος, στο Πανεπιστήμιο Πατρών (5,1%).

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τη βοήθεια του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, με τη συμβολή του οποίου μετρήθηκε η εσωτερική αξιοπιστία όλων των ομάδων ερωτήσεων κατηγορίας κλίμακας αξιολόγησης Likert. Ειδικότερα, μέσω του συντελεστή Cronbach's Alpha μετρήθηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων ορισμένων ομάδων μεταβλητών ή αν υπάρχει λανθάνουσα δομή, κάτι που γίνεται φανερό μέσα από την ερμηνεία των τιμών που λαμβάνει ο συντελεστής, με αποδεκτές τιμές μεγαλύτερες του 0.70 (Andrew, Pedersen & McEvoy, 2011). Στην παρούσα μελέτη, ο έλεγχος αξιοπιστίας έδειξε μέτρηση ίση με 0.960, γεγονός που μαρτυρά πως οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν σημειώνουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό βαθμό συσχέτισης. Ο δείκτης αυτός αφορά το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, εκτός των ερωτήσεων που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

Reliability Statistics

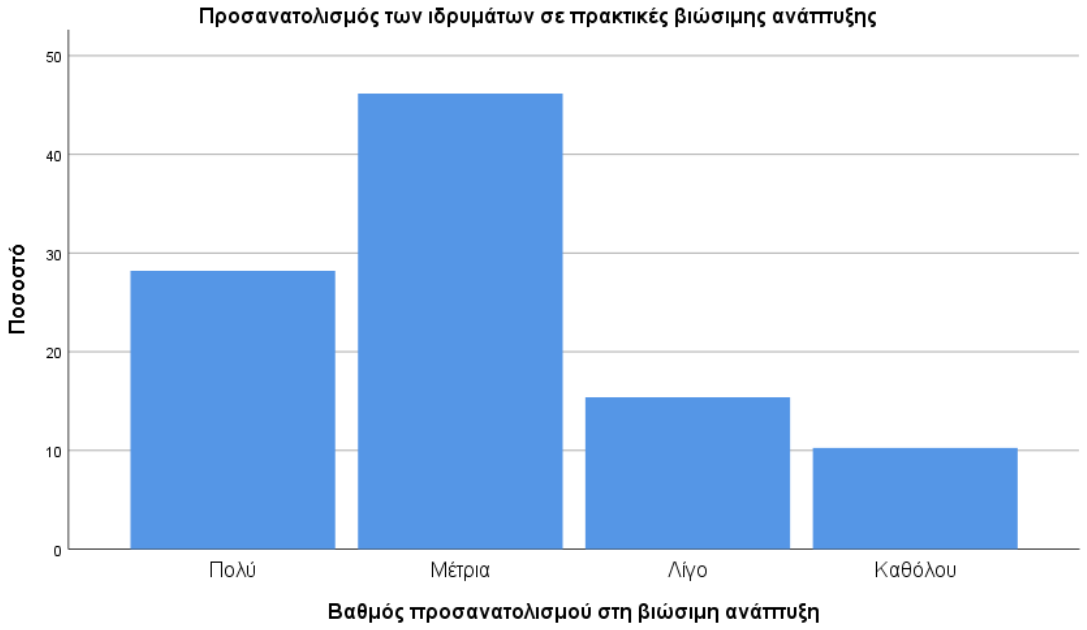
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,960	,957	45

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Λειτουργίες και προσανατολισμός του ιδρύματος προς τη βιωσιμότητα

Τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν και αφορούσαν στον προσανατολισμό του ιδρύματος σε πρακτικές βιώσιμης ανάπτυξης και λειτουργίας έδειξαν πως τα πανεπιστημιακά ιδρύματα στην πλειονότητα τους χαρακτηρίζονται από έναν μέτριο προσανατολισμό προς τη βιώσιμη ανάπτυξη (46%) (Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2: Προσανατολισμός των ιδρυμάτων σε πρακτικές βιώσιμης ανάπτυξης



Ο γενικός προσανατολισμός των ιδρυμάτων αποτυπώνεται, μάλιστα, σαφέστερα και μέσα από τις πρακτικές που ακολουθούν και διαμορφώνουν την πορεία τους προς τη βιώσιμη ανάπτυξη. Φαίνεται ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν πως πρακτικές εξοικονόμησης ενέργειας, όπως πρακτικές που αφορούν στον φωτισμό, στη θέρμανση, στην ψύξη, στον εξαερισμό και άλλες, εφαρμόζονται σε μέτριο βαθμό (41%).

Ωστόσο, πρακτικές μείωσης των απορριμμάτων, όπως η εφαρμογή ηλεκτρονικών επικοινωνιών και η αντιγραφή διπλής όψης, εφαρμόζονται πολύ (36%) ή και μέτρια (31%), όπως επίσης και οι πρακτικές ανακύκλωσης των στερεών απορριμμάτων που υλοποιούνται, επίσης, πολύ (26%) ή και σε μέτριο βαθμό (26%) από τα πανεπιστήμια. Ωστόσο, η εφαρμογή συστημάτων περιβαλλοντικής διαχείρισης και οι δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σχετικά με διάφορα περιβαλλοντικά ζητήματα πραγματοποιούνται σε ελάχιστο βαθμό από τα ιδρύματα και σε ποσοστό 44% και 28% αντίστοιχα για την κάθε πρακτική.

Όταν οι διδάσκοντες ρωτήθηκαν σχετικά με την ενθάρρυνση που παρέχει το πανεπιστήμιο στους φοιτητές, ώστε να προσανατολιστούν προς τη βιωσιμότητα, μέσα από διαλέξεις, σεμινάρια και άλλες ανάλογες ενέργειες, εκείνοι έδειξαν να συγκλίνουν, σε ποσοστό 49%, στην άποψη ότι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα παρέχουν σε μέτριο βαθμό μια τέτοιου είδους ενθάρρυνση.

Επιπλέον, το 36% συμφώνησε με την άποψη ότι οι επίσημες γραπτές δηλώσεις, που περιγράφουν τους σκοπούς και τους στόχους των ιδρυμάτων και αντικατοπτρίζουν τη δέσμευση για βιώσιμη ανάπτυξη, όπως είναι τα έγγραφα πολιτικής και σχεδιασμού, οι ετήσιες εκθέσεις ή τα φυλλάδια, πραγματοποιούνται σε μέτριο βαθμό.

3.2 Έρευνα, χρηματοδοτήσεις και συνεργασίες

Στην παρούσα ενότητα, η έρευνα επιδίωξε να διαμορφώσει μια σφαιρική εικόνα σχετικά με την ερευνητική δραστηριότητα των μελών των πανεπιστημίων, διδασκόντων και φοιτητών, αλλά και των συνεργασιών που αναπτύσσουν επιδιώκοντας τη βιωσιμότητα. Τα ευρήματα που συλλέχθηκαν έδειξαν ότι το διδακτικό προσωπικό χρηματοδοτείται μέτρια (41%) ή και λίγο (39%) για να υλοποιήσει έρευνες στους διάφορους κλάδους στον τομέα της βιώσιμης ανάπτυξης. Τέτοιοι κλάδοι μπορούν να θεωρηθούν η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, το περιβάλλον και οι νέες τεχνολογίες, η κοινωνική δικαιοσύνη, οι περιβαλλοντικές πολιτικές, η κυκλική οικονομία, η διαχείριση του περιβάλλοντος και άλλες σχετικές κατηγορίες.

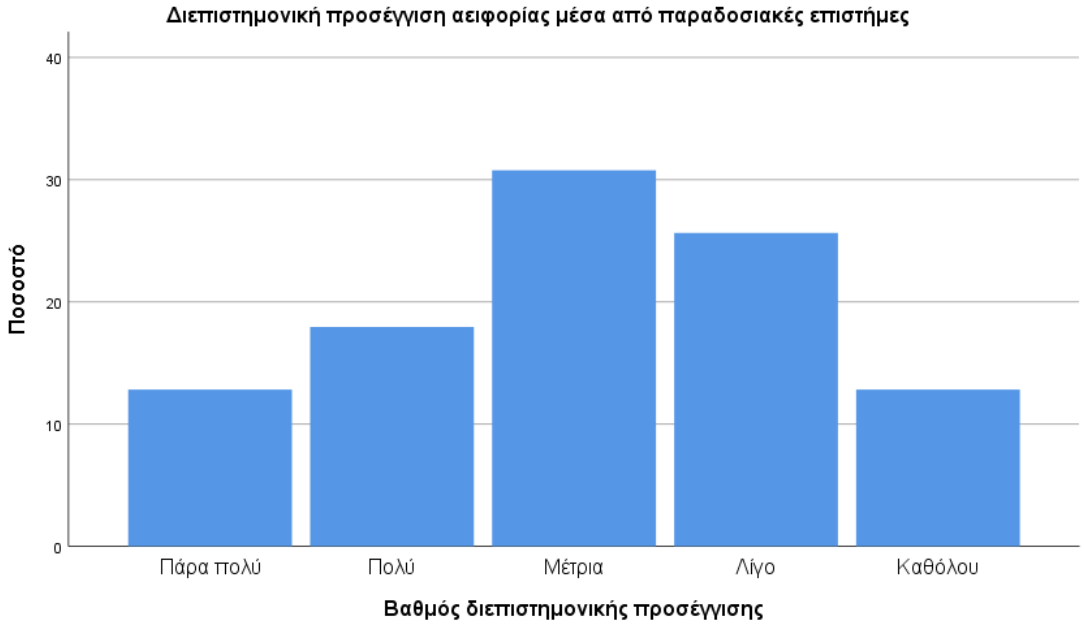
Ανάλογα ήταν τα ποσοστά που αφορούσαν και στην παροχή υποτροφιών στους φοιτητές σχετικά με διάφορους κλάδους στον τομέα της βιώσιμης ανάπτυξης. Το 41% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δίνονται μέτρια υποτροφίες στους φοιτητές και το 36% ότι δίνονται λίγο.

Από την άλλη πλευρά, οι απόψεις διαφοροποιήθηκαν σημαντικά για τις συνεργασίες των ιδρυμάτων με φορείς της τοπικής κοινωνίες. Το 33% θεωρεί ότι αναπτύσσονται συνεργασίες σε μέτριο βαθμό, το 26% λίγο και το 23% καθόλου.

3.3 Διδακτέα ύλη και βιωσιμότητα

Από τη σκοπιά των μαθημάτων που διεξάγονται και σχετίζονται με το περιβάλλον ή την αειφορία, γίνεται φανερό πως το 77% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές υποχρεούνται να παρακολουθήσουν έστω και ένα μάθημα που σχετίζεται με τις παραπάνω θεματικές. Όμως και τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, από την πλευρά τους, προσφέρουν μαθήματα που καλλιεργούν τον δρόμο προς τη βιώσιμη ανάπτυξη πολύ (33%). Παρά το γεγονός της παροχής μαθημάτων που πλαισιώνουν τη βιώσιμη ανάπτυξη, το 31% δήλωσε πως η αειφορία προσεγγίζεται διεπιστημονικά μέσα από τις παραδοσιακές επιστήμες, όπως τα μαθηματικά, η λογοτεχνία, η ιστορία ή οι τέχνες, σε μέτριο βαθμό (Διάγραμμα 3).

Διάγραμμα 3: Διεπιστημονική προσέγγιση της αειφορίας μέσα από τις παραδοσιακές επιστήμες



3.4 Οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) στο Πανεπιστήμιο

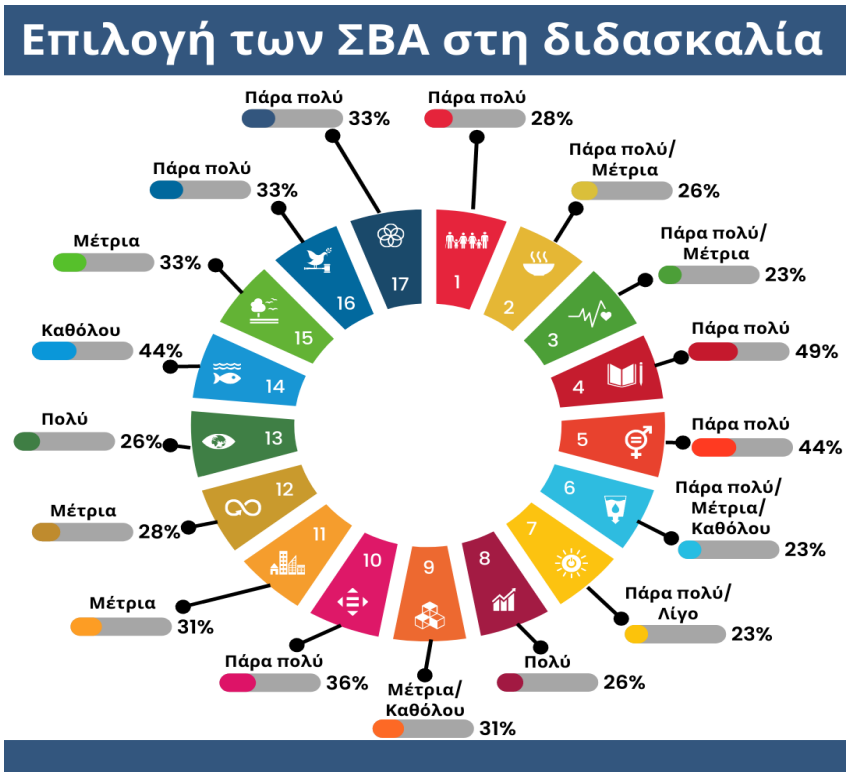
Ενισχύοντας τις προαναφερθείσες απόψεις, είναι σημαντικό να εστιάσουμε στους ΣΒΑ, που αποτελούν μια συγκεκριμένη στοχοθεσία, που υιοθετήθηκε μέσα από την Ατζέντα 2030 του ΟΗΕ, για να προκαθοριστούν οι ενέργειες και η πορεία της διεθνούς κοινότητας προς τη βιώσιμη ανάπτυξη. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα αυτής της αναπτυξιακής πολιτικής, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο γνώριζαν τους ΣΒΑ, αποτυπώνοντας έτσι τη μέτρια γνώση (39%), που οι περισσότεροι είχαν σχετικά με αυτούς (Πίνακας 3). Αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την ενσωμάτωση των ΣΒΑ στη διδασκαλία, η οποία αποδεικνύεται από το 85% των διδασκόντων.

Πίνακας 3: Γνώση των ΣΒΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	8	20,5	20,5	20,5
	Πολύ	10	25,6	25,6	46,2
	Μέτρια	15	38,5	38,5	84,6
	Λίγο	5	12,8	12,8	97,4
	Καθόλου	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Από την εικόνα «Επιλογής των ΣΒΑ στη διδασκαλία» προκύπτει ότι στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης οι περισσότεροι διδάσκοντες επιλέγουν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία των μαθημάτων τους σε «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό στόχους που σχετίζονται κυρίως με θεματικές συμπερίληψης, ισότητας και διαβίωσης, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό αυτών επιλέγει τις συγκεκριμένες θεματικές «μέτρια». Επιπλέον, «μέτρια» δήλωσαν οι περισσότεροι ότι επιλέγουν στόχους που αναφέρονται στις βιώσιμες κοινότητες, στην υπεύθυνη κατανάλωση και στη ζωή στη στεριά. Επίσης, υποστήριξαν ότι επιλέγουν «πολύ» στη διδασκαλία στόχους που αφορούν στην εργασία, την οικονομία και το κλίμα. Από τη άλλη, «λίγο» ή και «καθόλου» επεξεργάζονται στόχους που σχετίζονται με την ενέργεια, την καινοτομία και τις υποδομές και, τέλος, το καθαρό νερό και τη ζωή κάτω από αυτό.

Εικόνα 2: Επιλογή των ΣΒΑ στη διδασκαλία

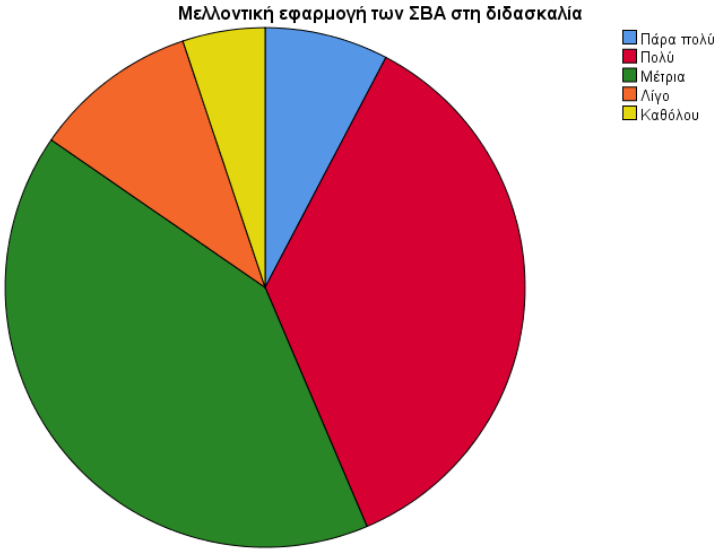


Ωστόσο, ακόμη και αν οι ερωτηθέντες συμπεριλαμβάνουν στη διδασκαλία τους ΣΒΑ, φαίνεται πως στα περισσότερα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης οι ΣΒΑ δεν αποτελούν μέρος του βασικού προγράμματος σπουδών (56%). Αυτή η δήλωση, όμως, έρχεται σε αντίθεση με τις απόψεις των διδασκόντων, οι οποίοι θεωρούν ότι κάθε φοιτητής πρέπει να γνωρίζει τους ΣΒΑ (97%) και, συνεπώς, για να συμβεί κάτι τέτοιο, πρέπει να υπάρξει και ενσωμάτωσή τους στα βασικά προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων (82%). Μέχρι στιγμής, όμως, εναπόκειται στην κρίση του κάθε διδάσκοντα η επιλογή ενός ή περισσοτέρων ΣΒΑ και η εργασία στο μάθημα γύρω από αυτόν/ούς (80%). Η αλλαγή του τρόπου ενσωμάτωσής τους στα πανεπιστήμια θεωρείται από τους περισσότερους ερωτώμενους ότι μπορεί να συμβεί με την ύπαρξη ευρωπαϊκών οδηγιών (92%), που θα δείχνουν την κατεύθυνση για εργασία προς έναν ή περισσότερους ΣΒΑ, μιας και τα πανεπιστήμια δεν έχουν λάβει από μόνα τους κάποια στρατηγική απόφαση για την ενσωμάτωσή τους (54%).

Σε σχέση με τη δέσμευση του τμήματος απέναντι στους στόχους, το 49% δήλωσε ότι τα συνολικά επίπεδα γνώσης του τμήματος γύρω από τους ΣΒΑ και τη σημαντικότητά τους είναι «μέτρια». Και η ενσωμάτωση των ΣΒΑ στα προγράμματα σπουδών γίνεται, επίσης, «μέτρια», υποστήριξε το 41%. Απεναντίας, υπάρχει ενσωμάτωσή τους σε εργασίες, συζητήσεις και διαλέξεις τάξης «πολύ» είπε το 31% των ερωτηθέντων, ενώ το 28% θεωρεί ότι γίνεται «λίγο» και το 26% «μέτρια».

Οι απαντήσεις που ελήφθησαν έδειξαν μια ανομοιομορφία όσον αφορά στην ερευνητική εργασία των διδασκόντων για τους στόχους, μέσα στο ίδρυμα. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα αυτών υποστήριξε πως ερευνητική δραστηριότητα υπάρχει «λίγο» (26%), ενώ αρκετοί θεωρούν ότι γίνεται «πολύ» (23%) και κάποιοι άλλοι «καθόλου» (21%). Υπάρχει, ωστόσο, και μία μερίδα που δήλωσε ότι εργάζονται ερευνητικά «μέτρια» (18%) και κάποιοι άλλοι «πάρα πολύ» (13%). Επιπλέον, οι ερωτώμενοι έκριναν ότι στα πανεπιστήμια αναπτύσσονται «μέτρια» συνεργασίες για την προώθηση των στόχων (31%). Τέλος, όταν ερωτήθηκαν για τη μελλοντική εφαρμογή των στόχων στη διδασκαλία σε επίπεδο τμήματος, το 41% προβλέπει ότι αυτό θα γίνει σε «μέτριο» βαθμό (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4: Μελλοντική εφαρμογή των ΣΒΑ στη διδασκαλία

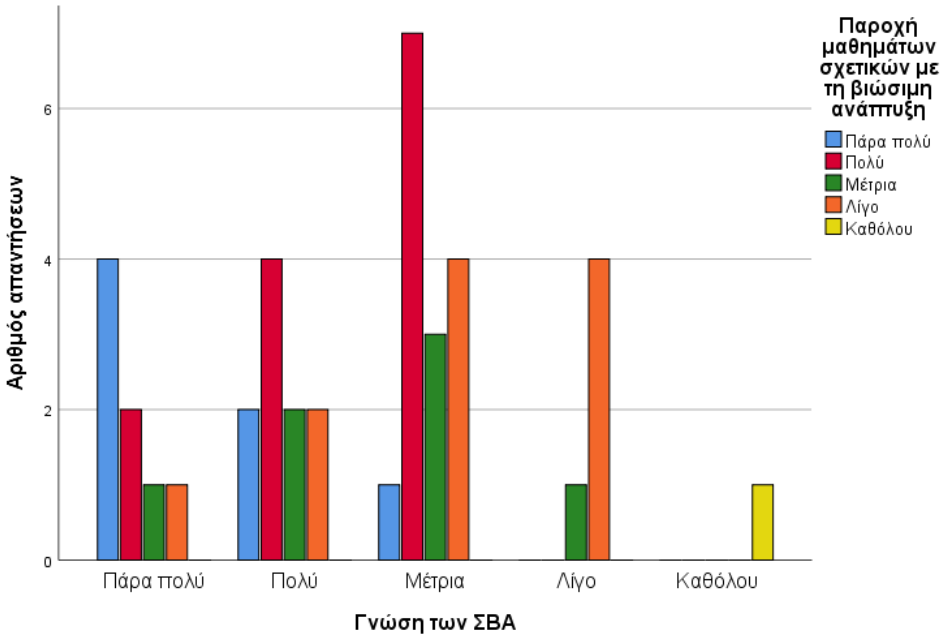


Εν κατακλείδι, παρατηρείται πως τα ιδρύματα που έχουν έναν σαφή προσανατολισμό σε πρακτικές βιώσιμης ανάπτυξης και λειτουργίας αναπτύσσουν μια θετική συσχέτιση ως προς την ενθάρρυνση των φοιτητών μέσα από διαλέξεις και σεμινάρια ($r=0.683$, $p<0,01$). Παράλληλα, ο προσανατολισμός προς τη βιώσιμη ανάπτυξη επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό, όταν υποστηρίζεται από την επίσημη γραπτή αποτύπωση των σκοπών και των στόχων του ιδρύματος προς τη βιώσιμη ανάπτυξη ($r=0.691$, $p<0,01$), την ανάπτυξη συνεργασιών με την τοπική κοινωνία ($r=0.735$, $p<0,01$) και την προώθηση της διεπιστημονικότητας για την καλλιέργεια της αειφορίας μέσα από τις παραδοσιακές επιστήμες ($r=0.435$, $p<0,01$).

Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί πως, όταν στα πανεπιστήμια παρέχονται μαθήματα σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη «πάρα πολύ» ή «πολύ»,

μπορούν να αυξήσουν τα επίπεδα γνώσης σχετικά με τους ΣΒΑ από «μέτρια» έως «πάρα πολύ» (Διάγραμμα 5).

Διάγραμμα 5: Συσχέτιση Γνώσης των ΣΒΑ & Παροχής μαθημάτων σχετικών με τη βιώσιμη ανάπτυξη



4. Συμπεράσματα - επίλογος

Οι ΣΒΑ μπορούν να αποτελέσουν το μονοπάτι για τη στροφή της κοινωνίας προς τη βιώσιμη ανάπτυξη και τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ των πυλώνων της κοινωνίας, της οικονομίας και του περιβάλλοντος. Για να συμβεί αυτή η αλλαγή είναι σημαντικό να υπάρχει καθοδήγηση, γνώση και υποστήριξη για την εκμάθηση των ΣΒΑ. Απώτερος σκοπός είναι να ανοίξει ο δρόμος προς μια «Ποιοτική Εκπαίδευση», όπως ορίζεται από τον 4ο Στόχο της Ατζέντας 2030. Τα Πανεπιστήμια, ως αρωγοί της γνώσης, μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην αλλαγή των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί δείχνοντας στα αρμόδια θεσμικά όργανα την ανάγκη για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και την προώθηση της διεπιστημονικότητας και της εξωστρέφειας προς μια πολύπλευρη γνώση για βιώσιμη ανάπτυξη.

Με την αποτίμηση των αποτελεσμάτων, παρατηρείται πως στα ΠΤΔΕ της χώρας εφαρμόζονται πρακτικές που αποσκοπούν σε μια πορεία προς τη βιώσιμη ανάπτυξη και η συμβολή των διδασκόντων είναι ιδιαίτερα σημαντική. Αυτό γίνεται εμφανές διότι οι περισσότεροι από εκείνους δήλωσαν ότι έχουν λάβει γνώση σχετικά με τους ΣΒΑ και τη σημαντικότητά τους και, παράλληλα, ότι ενσωματώνουν αρκετούς από αυτούς στη διδασκαλία τους, με δική τους πρωτοβουλία. Ωστόσο, από τη φύση των αντικειμένων

που διδάσκονται στα ΠΤΔΕ προκύπτει και ο προσανατολισμός σε στόχους που πραγματεύονται την ισότητα, τη συμπερίληψη, την ευημερία, την ισχυροποίηση των θεσμών και τη δικαιοσύνη.

Ωστόσο, η απουσία ενσωμάτωσης των ΣΒΑ στα Προγράμματα Σπουδών των ΠΤΔΕ αιτιολογεί τη μέτρια συνολική γνώση των ιδρυμάτων γύρω από τους ΣΒΑ. Παράλληλα, οι ίδιοι οι διδάσκοντες εντοπίζουν πως τα ιδρύματα δεν έχουν λάβει σε συνολικό επίπεδο κάποια στρατηγική απόφαση για την ενσωμάτωση των ΣΒΑ, ενώ κρίνουν πως κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συμβεί με την ύπαρξη ευρωπαϊκών οδηγιών προς αυτή την κατεύθυνση.

Η αύξηση των χρηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών και των υποτροφιών των φοιτητών, η ενθάρρυνση για ερευνητική προσέγγιση, αλλά και ο εμπλουτισμός των εμπειριών μάθησης προς τους ΣΒΑ μπορούν να συμβάλουν στον μετασχηματισμό της δομής των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ), με σαφή προσανατολισμό προς μια «Ποιοτική Εκπαίδευση». Ο προσανατολισμός προς τη βιώσιμη ανάπτυξη απαιτεί την αλλαγή της κουλτούρας των Πανεπιστημίων και την ενεργοποίηση των θεσμικών οργάνων για την υποστήριξη των διδασκόντων και την παροχή κινήτρων για ενημέρωση, έρευνα και δράση με σκοπό τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

Andrew, D. P., Pedersen, P. M. & McEvoy, C. D. (2011). *Research Methods and Design in Sport Management*. USA: Human Kinetics. Ανακτήθηκε από https://books.google.gr

Ασπρίδης, Γ. (2015). *Εταιρική κοινωνική ευθύνη - Η όψη του ανθρώπινου παράγοντα στην επιχείρηση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Κάλλιπος - Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Διαθέσιμο στο http://hdl.handle.net/11419/4801.

Bamberg, G., Baur, Φ. & Krapp, M. (2014). *Στατιστική – Περιγραφική, Στοιχεία Πιθανοτήτων, Επαγωγική*. Αθήνα: Προπομπός.

Βάρκα-Αδάμη, Αλ. (χχ). Η προστασία των προσωπικών δεδομένων στην επιστημονική έρευνα: Συνοπτική ανάλυση των σχετικών διατάξεων του ΓΚΠΔ και του Ν. 4624/2019 [2021, Ιούλιος 16]. Ανακτήθηκε από, προσπελάσθηκε στις 27/3/2022.

Γενική Γραμματεία Νομικών και Κοινοβουλευτικών Θεμάτων (2019). *Εθνικοί Δείκτες Παρακολούθησης για την εφαρμογή των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ.* Ανακτήθηκε από https://gslegal.gov.gr/?page_id=5537

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (2020). *Οδηγός για την υλοποίηση στόχων βιώσιμης ανάπτυξης στο ΔΠΘ*. Κομοτηνή: ΜΟΔΙΠ.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (χ.χ.). *ΣΤΟΧΟΣ 17: Ενισχύουμε τα μέσα εφαρμογής και ανανεώνουμε την Παγκόσμια Συνεργασία για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη.* Ανακτήθηκε από https://www.statistics.gr/sdg17

Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για την ΕΕ και της Συνθήκης για τη λειτουργία της ΕΕ - Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για την ΕΕ - Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για τη λειτουργία της ΕΕ - Πρωτόκολλα - Παραρτήματα - Δηλώσεις οι οποίες προσαρτώνται στην Τελική Πράξη της Διακυβερνητικής Διάσκεψης η οποία υιοθέτησε τη Συνθήκη της Λισσαβώνας που υπογράφηκε στις 13/12/2007 - Πίνακας αντιστοιχίας. *Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C 326 της 26/10/2012 σ. 0001 – 0390.*

European Commission (2020). *Commission Staff Working Document: Delivering on the UN's sustainable development goals – A comprehensive approach*. EC: Brussels.

European Commission Priorities (n.d.). Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/sdgs_web1_0.png

Field, A. (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM*. Αθήνα: Προπομπός.

Future Generation (2022). *17 Στόχοι για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη*. Ανακτήθηκε από https://futuregeneration.gr/17-stoxoi-gia-biwsimh-anaptyksi/

Ηνωμένα Έθνη (χ.χ.α). *Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης. 17 στόχοι για να αλλάξουμε τον κόσμο*. Ανακτήθηκε από https://unric.org/el/17-στοχοι-βιωσιμησ-αναπτυξησ/

Ηνωμένα Έθνη (χ.χ.β). *Στόχος 4- Ποιοτική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από https://unric.org/el/στοχοσ-4-ποιοτικη-εκπαιδευση/

Κάλφας, Β. (2015). *Αριστοτέλης – Περί Φύσεως. Το Β΄ βιβλίο των φυσικών*. Αθήνα: Κάλλιπος - Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Κοτρίκλα, Ά. (2015). *Ναυτιλία και περιβάλλον*. Αθήνα: Κάλλιπος - Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://hdl.handle.net/11419/5478

Kurrer, C. (2021). Περιβαλλοντική πολιτική: γενικές αρχές και βασικό πλαίσιο. Ανακτήθηκε από https://www.europarl.europa.eu

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ. & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Κάλλιπος - Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Διαθέσιμο στο : http://hdl.handle.net/11419/5356

Latapí Agudelo, M.A., Jóhannsdóttir, L. & Davídsdóttir, B. (2019). A literature review of the history and evolution of corporate social responsibility. *Int J Corporate Soc Responsibility, 4*, 1. https://doi.org/10.1186/s40991-018-0039-y

Leal Fihlo, W., Shiel, C., Pao, Ar., Misfud, M., Veiga Avila, L., Londero Branli, L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U., Vargas, V. & Caeiro, S., (2019). Sustainable development goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack?. *Journal of Cleaner Production*, *232* (285-294).

Ν. 4430/2016 «*Κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία και ανάπτυξη των φορέων της και άλλες διατάξεις*» (ΦΕΚ Α205/31-10-2016).

Πούλιος, Ι., Αλιβιζάτου, Μ., Αραμπατζής, Γ., Γιαννακίδης, Α., Καραχάλης, Ν., Μάσχα, Ε., Μούλιου, Μ., Παπαδάκη, Μ., Προσύλης, Χ. & Τουλούπα, Σ.. (2015). *Πολιτισμική*

διαχείριση, τοπική κοινωνία και βιώσιμη ανάπτυξη. Αθήνα: Κάλλιπος - Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://hdl.handle.net/11419/2394

Ρούσσος, Λ. Π. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.

Saunders, M., Lewis, Ph. & Thornhill, A. (2014). *Μέθοδοι έρευνας στις επιχειρήσεις και την οικονομία*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.

Σίσκου, Π. (2020). *Οικοδομώντας πράσινα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στην Ελλάδα : Η περίπτωση του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*. Διδακτορική Διατριβή υποβληθείσα στο Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων – ΔΠΘ.

Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π. & Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Κάλλιπος - Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από: https://repository.kallipos.gr

ULSF (2009). *Sustainability Assessment Questionnaire (SAQ) for Colleges and Universities.* Ανακτήθηκε από: http://ulsf.org

Αντιλήψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για τη σχέση της δημιουργικότητας με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία

Μαριάνθη Καλαφάτη
Νηπιαγωγός, Μεταδιδάκτορας ερευνήτρια, ΕΚΠΑ
kalafati.m@gmail.com
Γεωργία Λιαράκου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ
gliarakou@ecd.uoa.gr

Περίληψη
Η παρούσα εργασία εκλαμβάνει τη δημιουργικότητα ως μια από τις βασικές ικανότητες που χρειάζεται να οικοδομήσει ο άνθρωπος για την επίτευξη των στόχων της αειφορίας. Εστιάζει στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εξετάζοντας τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών και μελλοντικών νηπιαγωγών όσον αφορά τη σχέση της δημιουργικότητας με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ), αξιοποιώντας ως βασικό ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτήτριες/ές αντιλαμβάνονται τη σύνδεση της δημιουργικότητας με την ΕΠΑ με αρκετά αόριστο τρόπο. Ενώ αναγνωρίζουν τη διαθεματική υπόσταση της έννοιας, δεν τους είναι τόσο σαφές πώς μπορεί να νοηματοδοτηθεί στο πλαίσιο της ΕΠΑ. Συσχετίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργικότητα με τη δημιουργία, τη δημιουργική διδασκαλία και την τέχνη, ενώ δεν φαίνεται να αναγνωρίζουν την αξία της ως βασική δεξιότητα-στόχο για τη σύγχρονη εκπαίδευση. Τέλος, λιγοστές είναι οι αναφορές οι οποίες συνδέουν τη δημιουργικότητα με την ικανότητα για βαθιά σκέψη και δράση προς την επίλυση προβλημάτων, όπως αυτά του περιβάλλοντος και της αειφορίας.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργικότητα, εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, τριτοβάθμια εκπαίδευση, αντιλήψεις

Abstract
This paper considers creativity as one of the key abilities that are needed in order to achieve the goals of sustainability. It focuses on the context of higher education and examines students' and future kindergarten teachers' knowledge and perceptions regarding the relationship between creativity and Environmental and Sustainability Education (ESE), using the questionnaire as the main research tool. The results showed that students perceive the connection between creativity and ESE in a rather vague way. While they recognize the cross-curricular nature of the concept, it is not so clear to them how it can be conceptualized in the context of ESE. They largely associate creativity with

creation, creative teaching and the arts, whereas they do not seem to realize its value as a key-competence for education. Finally, there are only few participants' reports connecting creativity with the capacity for deep thinking and action taking in order to solve problems, such as those of the environment and sustainability.

Keywords: creativity, environmental and sustainability education, higher education, perceptions

0. Εισαγωγή

Η ανταπόκριση του ανθρώπου στα κρίσιμα και δυσεπίλυτα σύγχρονα ζητήματα του περιβάλλοντος και της αειφορίας, εκτός από ευαισθητοποίηση και βαθιά επίγνωση της φύσης και των παραμέτρων τους, προϋποθέτει την καλλιέργεια ικανοτήτων που θα προωθήσουν τη σκέψη και θα οδηγήσουν στη δράση. Η εκπαίδευση καλείται να αναλάβει πρωταγωνιστικό ρόλο, μετατοπίζοντας στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα την εστίαση από την απόκτηση γνώσεων στην καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων για κάθε εκπαιδευόμενο και μελλοντικό ενεργό-σκεπτόμενο πολίτη, όπως είναι η συνεργασία, η επικοινωνία, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα (Mróz & Ocetkiewicz, 2021˙ Zamora-Polo & Sánchez-Martín, 2019). Η τελευταία αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως μια ικανότητα με ιδιαίτερη σημασία ως προς την αναζήτηση και οικοδόμηση της αειφορίας. Και αυτό γιατί η δημιουργικότητα ως έννοια συχνά ταυτόσημη με την καινοτομία μπορεί να οδηγήσει στην εξεύρεση νέων, αποδοτικών λύσεων που απαιτούνται για ένα πιο ισορροπημένο και αειφόρο μέλλον. Η παρούσα εργασία εξετάζει τη δημιουργικότητα μέσα από τις γνώσεις και τις αντιλήψεις μελλοντικών νηπιαγωγών στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1 Αποσαφηνίζοντας την έννοια της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα αναγνωρίζεται διεθνώς ως μια από τις ικανότητες-κλειδιά για τον 21ο αιώνα (Beghetto, 2007). Βοηθά τον άνθρωπο να ανταπεξέρχεται σε ένα αβέβαιο και ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο (Craft, 2007) και θεωρείται σε μεγάλο βαθμό συνώνυμο της επιτυχίας (Glăveanu, 2018). Στη βιβλιογραφία δεν συναντάται ένας κοινός ορισμός για τη δημιουργικότητα, κυρίως λόγω της σύνθετης φύσης της που επιδέχεται διαφορετικών ερμηνειών και προσεγγίσεων, αποτελώντας ένα ευρύ και αρκετά περίπλοκο πεδίο (Fürst & Grin, 2018). Ορισμένοι θεωρητικοί δίνουν έμφαση στο αποτέλεσμα, όπου η δημιουργικότητα αφορά στην παραγωγή ενός πρωτότυπου προϊόντος, ιδέας ή λύσης σε ένα πρόβλημα που έχει νόημα για το άτομο ή για μια ομάδα ατόμων (Hennessey & Amabile, 2010), ενώ κάποιοι άλλοι εστιάζουν στη διαδικασία που

μεσολαβεί για την παραγωγή του αποτελέσματος αυτού (Plucker, Beghetto & Dow, 2004). Μερικές φορές η έμφαση δίνεται στη σχέση της έννοιας με τον χαρακτήρα του ατόμου (Kim, Choe & Kaufman, 2019), ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις αναδεικνύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών του ατόμου και του περιβάλλοντος που επηρεάζουν την εκδήλωση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας (Amabile & Pratt, 2016). Ορισμένοι μελετητές εκλαμβάνουν την έννοια ως βασικό καταλύτη για την ενίσχυση της σκέψης και της ικανότητας για λήψη αποφάσεων, μέσα από τεχνικές που οδηγούν στην παραγωγή ιδεών και προτάσεων λύσης σε πρακτικά προβλήματα (Gogus, 2012 στο Al-Samarraie & Hurmuzan, 2018), ενώ άλλοι αναφέρουν πως η δημιουργικότητα ως εργαλείο μπορεί να επιφέρει τόσο ωφέλιμα όσο και βλαβερά για το κοινωνικό σύνολο αποτελέσματα (Cropley, Kaufman & Cropley, 2008).

Παρόλο που ζητούμενο δεν είναι τόσο ο ορισμός της έννοιας, αλλά περισσότερο η νοηματοδότηση αυτής, θα λέγαμε πως πρόκειται για μια έμφυτη ικανότητα που ωθεί τον άνθρωπο σε μια εσκεμμένη (ατομική ή συλλογική) δραστηριότητα προς την παραγωγή πρωτότυπων και χρήσιμων (απτών ή άυλων) προϊόντων (Kampylis & Valtanen, 2010), με βάση τις γνώσεις, τις εμπειρίες, το κίνητρο και το συναίσθημά του (Tran, Ho, Mackenzie & Le, 2017).

Προϋπόθεση για τη δημιουργική διαδικασία αποτελεί η δημιουργική σκέψη, ένας τρόπος σκέψης που επιτρέπει την ανάδειξη νέων ιδεών οι οποίες έχουν νόημα και αξία (Sternberg, 2003) ή/και οδηγεί σε πιθανές λύσεις σε ένα πρόβλημα, βοηθώντας παράλληλα το άτομο να επιλέξει τις πιο χρήσιμες και αποδοτικές, βάση των οποίων θα αναπτύξει δράση (Mróz & Ocetkiewicz, 2021).

1.2 Δημιουργικότητα και εκπαίδευση

Η σχέση μεταξύ της δημιουργικότητας και της μάθησης δεν είναι τωρινή υπόθεση, αλλά έχει απασχολήσει εδώ και πολλά χρόνια θεωρητικούς της μάθησης, όπως είναι ο Piaget και ο Vygotski (Beghetto, 2010). Αν και κάθε άτομο έχει έμφυτο ένα δημιουργικό δυναμικό, χρειάζεται να έχει κίνητρο, να ενεργοποιηθεί και να λάβει υποστήριξη ώστε να το αναπτύξει (Runco, 2007). Επομένως, η δημιουργικότητα συνιστά μια ικανότητα ρευστή (Beghetto & Kaufman, 2007), η οποία μπορεί να ενισχυθεί με την κατάλληλη εκπαίδευση (Kampylis & Berki, 2014) ή να μην αναπτυχθεί επαρκώς, αν δεν καλλιεργηθεί σωστά (Beghetto & Kaufman, 2007). Αυτή η θεωρητική διαπίστωση καθιστά σημαντική την εκπαίδευση ως έναν καθοριστικά επιδραστικό παράγοντα όσον αφορά την ενίσχυση της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, η διδασκαλία για τη δημιουργικότητα προβάλλεται ως σημαντική διάσταση στην παγκόσμια εκπαιδευτική βιβλιογραφία (Tran et al., 2017), ενώ ο κρίσιμος ρόλος της αναδεικνύεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ολοένα και περισσότερων κρατών (Patston, Kaufman, Cropley & Marrone, 2021˙ Heilmann & Korte, 2010).

Ωστόσο, η έρευνα για τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση δεν έχει αναπτυχθεί όσο θα περίμενε κανείς (Craft, 2011). Οι ερευνητικές προσπάθειες που καταγράφονται δίνουν κυρίως έμφαση στο πώς οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τη δημιουργικότητα και ποιες προσεγγίσεις, κυρίως διαισθητικά, αξιοποιούν ώστε να προωθήσουν μια δημιουργική μάθηση. Εντούτοις, όπως προκύπτει, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους (Mullet, Willerson, Lamb & Kettler, 2016), καθώς απουσιάζει από τη βιβλιογραφία ένας σαφής προσδιορισμός εκείνων των διαδικασιών που θα τους παρέχουν τα εργαλεία για να αναπτύξουν τις δημιουργικές ικανότητες των ίδιων και των μαθητών τους (Fischer, 2020). Συγκεκριμένα, δεν φαίνεται να διαθέτουν τα απαιτούμενα εφόδια, ούτε την καθοδήγηση ώστε να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να αποτιμήσουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στη δημιουργικότητα (Mróz & Ocetkiewicz, 2021˙ Tran et al., 2017). Επιπλέον, δεν είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και επομένως να εντοπίζουν τις ενδείξεις που μαρτυρούν πως η δημιουργικότητα των μαθητών τους καταρχήν εκδηλώνεται, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν με τεκμήρια ότι αναπτύσσεται. Συνεπώς, απαιτείται περισσότερη σαφήνεια σχετικά με το πώς θα πρέπει να νοηματοδοτείται και να αποτιμάται η δημιουργικότητα των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο (Craft, 2011).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως, αναλογικά με τη θεωρητική τεκμηρίωση της στενής σχέσης ανάμεσα στη δημιουργικότητα και την εκπαίδευση που καταγράφεται διεθνώς, συναντώνται λίγες στον αριθμό εμπειρικές μελέτες για την επίδραση της δημιουργικότητας στη μάθηση των παιδιών (Jindal-Snape, Davies, Collier, Howe, Digby & Hay, 2013˙ Burnard, 2011) και ακόμη λιγότερες ερευνητικές αναφορές διεθνώς για την καταγραφή και την αξιολόγηση της δημιουργικότητας των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο (Craft, 2001, Mróz & Ocetkiewicz, 2021˙ Tran et al., 2017). Όσον αφορά μάλιστα την αποτίμηση της δημιουργικότητας, φαίνεται πως, μέχρι στιγμής, η έμφαση της έρευνας δίνεται ως επί το πλείστον σε ποσοτικές προσεγγίσεις, με την αξιοποίηση κυρίως ψυχομετρικών εργαλείων (Long, 2014). Εξαίρεση αποτελεί η έρευνα των Fürst και Grin (2018), η οποία κατάφερε να συνδυάσει τις ψυχομετρικές παραδόσεις με πιο ποιοτικά χαρακτηριστικά που προέρχονται από τη θεωρία της δημιουργικότητας. Ωστόσο, η ανάπτυξη μιας κατεύθυνσης για την προσέγγιση της δημιουργικότητας, η οποία θα είναι συναφής με το πλαίσιο της εκπαίδευσης και πιο κατάλληλη ώστε να αξιοποιηθεί πρακτικά από την/τον εκπαιδευτικό στο επίπεδο μιας σχολικής τάξης, αναδεικνύεται ως ανάγκη και, συνάμα, πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα.

1.3 Δημιουργικότητα και εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία

Παρόλο που η δημιουργικότητα θεωρείται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ευρηματική σκέψη σε οποιονδήποτε τομέα της ανθρώπινης νόησης (Kaplan, 2019), στο

εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει συνδεθεί κυρίως με πεδία, όπως είναι οι τέχνες και οι νέες τεχνολογίες (Heilmann & Korte, 2010), και πολύ λιγότερο με άλλες γνωστικές περιοχές, όπως είναι η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) (Daskolia, Dimos & Kampylis, 2012). Για τον λόγο αυτό, μελετώντας τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία, θα διαπιστώσει κανείς πως είναι λιγοστές οι εμπειρικές μελέτες που εστιάζουν ειδικά στη σχέση μεταξύ της δημιουργικότητας και της ΕΠΑ (βλ. Daskolia et al., 2012˙ Daskolia, Makri & Kynigos, 2014˙ Awan, Sroufe & Kraslawski, 2019˙ Cheng, 2019 ˙ Καλαφάτη, 2020˙ Mróz & Ocetkiewicz, 2021).

Ωστόσο στις μέρες μας παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση στη διεθνή βιβλιογραφία ώστε να καλυφθεί το έλλειμμα που είχε καταγραφεί μέχρι πρόσφατα για τη σημασία της δημιουργικότητας ως ικανότητα-κλειδί για την ΕΠΑ (Sandri, 2013). Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του πρώην γενικού διευθυντή της UNESCO όσον αφορά τους στρατηγικούς σχεδιασμούς που προωθούνται για την ΕΠΑ (d'Orville, 2019), ο οποίος επισημαίνει τη στενή σχέση ανάμεσα στη δημιουργικότητα και την αειφορία, τονίζοντας πως η επίτευξη των στόχων για μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα προϋποθέτει την ανάπτυξη καινοτομιών και την προώθηση της δημιουργικότητας σε όλα τα πεδία.

Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από περιορισμούς στους πόρους του πλανήτη, ο d'Orville ορίζει τη δημιουργικότητα ως την απόλυτα ανανεώσιμη πηγή που μπορεί να οδηγήσει την κοινωνία προς την αειφορία, επιτρέποντας στον άνθρωπο να διαπραγματεύεται με νέες ιδέες, να φαντάζεται και να οραματίζεται ένα αειφόρο μέλλον. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται το Διεθνές Κέντρο Δημιουργικότητας και Αειφόρου Ανάπτυξης (ICCSD), το οποίο συστάθηκε το 2015 με έδρα το Πεκίνο και αποτελεί μια διεθνή δεξαμενή για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο πλαίσιο προώθησης των στόχων για την αειφόρο ανάπτυξη (17 SDGs), στοχεύοντας στην ενεργοποίηση και την ανταλλαγή δημιουργικών λύσεων, εργαλείων και προσεγγίσεων σε όλα τα ανθρώπινα πεδία.

Τη σταδιακή άνοδο του ρόλου της δημιουργικότητας στο σύγχρονο παράδειγμα της αειφορίας επισημαίνουν ορισμένοι μελετητές, τονίζοντας την αξία της δημιουργικής σκέψης ως μια ταχέως αναπτυσσόμενη τάση που ενισχύει τις επιδιώξεις της αειφόρου ανάπτυξης (Cheng, 2019˙ Awan et al., 2019). Άλλοι πάλι επιχειρούν να διερευνήσουν τις μεθόδους και τις τεχνικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα η ΕΠΑ, προκειμένου να αναπτύξουν μια δημιουργική μάθηση στην τάξη (Mróz & Ocetkiewicz, 2021˙ Mróz, Ocetkiewicz & Walotek-Ściańska, 2018), ενώ ορισμένοι ερευνητές αναπτύσσουν και αξιολογούν ενδεικτικά προγράμματα επίλυσης προβλημάτων για τη βελτίωση της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών (Kim et al., 2019).

Αν και έχουν γίνει κάποια πρώτα βήματα, η έρευνα για τη σχέση μεταξύ της δημιουργικότητας και της ΕΠΑ βρίσκεται ακόμα στην αρχή. Χρειάζεται περισσότερη

ερευνητική τεκμηρίωση με σκοπό τον εμπλουτισμό της θεωρίας όσον αφορά τη νοηματοδότηση της έννοιας στο πλαίσιο της ΕΠΑ, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, η σύνδεση της ΕΠΑ με τη δημιουργικότητα βρίσκεται ακόμα στα σπάργανα και ελάχιστες είναι οι έρευνες που εστιάζουν σε αυτό το πεδίο (Καλαφάτη, 2020). Δεδομένου ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον σημαντικότερο παράγοντα για την ανάπτυξη αυτής της σύνδεσης, η έρευνα που παρουσιάζουμε στη συνέχεια εστιάζει στις αντιλήψεις των μελλοντικών νηπιαγωγών όσον αφορά τη σχέση της δημιουργικότητας και της ΕΠΑ στην Προσχολική Εκπαίδευση.

2. Το πλαίσιο, τα ερωτήματα και η μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία τοποθετεί τη δημιουργικότητα στο επίκεντρο της αειφορίας (d' Orville, 2019), εκλαμβάνοντάς την ως μια από τις ικανότητες-κλειδιά που χρειάζεται να οικοδομήσει ο άνθρωπος για την επίτευξη των στόχων της αειφορίας (Mróz & Ocetkiewicz, 2021). Έρχεται να καλύψει ένα ερευνητικό κενό το οποίο, όπως αναφέραμε και παραπάνω, έχει διαπιστωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία (με εξαίρεση την έρευνα της Cheng (2019)), όσον αφορά τη σχέση της δημιουργικότητας με την ΕΠΑ, εστιάζοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η έρευνα που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης μελέτης σχετικά με τη δημιουργικότητα στο πλαίσιο της ΕΠΑ. Υλοποιήθηκε το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2021-22 στο πλαίσιο μιας ειδικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης σε ένα πανεπιστημιακό μάθημα για την ΕΠΑ στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Συμμετείχαν 70 φοιτήτριες/ες, στη μεγάλη τους πλειοψηφία από το 3ο και το 4ο έτος σπουδών. Σημειώνεται ότι όλες/οι οι συμμετέχουσες/οντες είχαν μια βασική εξοικείωση με την ΕΠΑ, καθώς είχαν ήδη παρακολουθήσει το σχετικό υποχρεωτικό μάθημα που προσφέρεται στο Τμήμα. Η εργασία εστιάζει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με την έννοια της δημιουργικότητας;
- Πώς αντιλαμβάνονται την αξία της δημιουργικότητας για την εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα πώς τη συνδέουν με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου;
- Πώς αντιλαμβάνονται τη σχέση της δημιουργικότητας με την ΕΠΑ; ;
- Ποιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, μεθόδους, εργαλεία και διδακτικές τεχνικές θα αξιοποιούσαν για να προωθήσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών τους στο νηπιαγωγείο;
- Με ποιο τρόπο θα ανίχνευαν τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών τους στο νηπιαγωγείο;

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ενός ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε επτά ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από όλες/όλους τις/τους συμμετέχουσες/οντες (70 άτομα) στην αρχή της εκπαιδευτικής παρέμβασης και η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με ανάλυση περιεχομένου. Σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις των φοιτητριών/ών, αλλά και να αποτυπωθούν τυχόν παρανοήσεις όσον αφορά τη σχέση της δημιουργικότητας με την ΕΠΑ. Πέρα από το καθαυτό ερευνητικό ενδιαφέρον που παρουσιάζει η εστίαση στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, το συγκεκριμένο στάδιο της έρευνας επέτρεψε στη διδάσκουσα-ερευνήτρια να σχεδιάζει και να (ανα)προσαρμόζει ανά τακτά διαστήματα το περιεχόμενο και την στοχοθεσία της εκπαιδευτικής της παρέμβασης, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

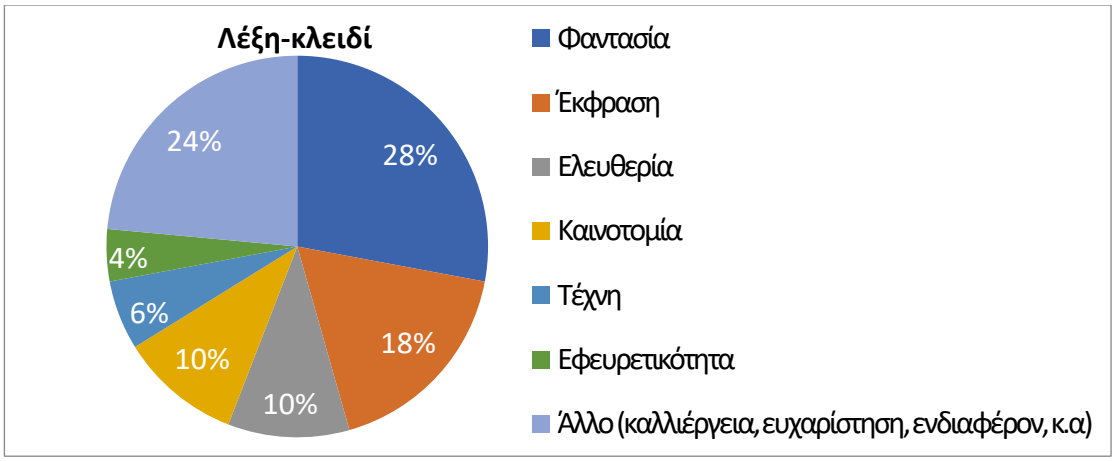
Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

3.1 Οι γνώσεις και αντιλήψεις των φοιτητριών/ών σχετικά με τη δημιουργικότητα

3.1.1 Απόδοση της έννοιας της δημιουργικότητας με μία λέξη

Ξεκινώντας, οι φοιτήτριες/ές κλήθηκαν να αποδώσουν με μια λέξη τι σκέφτονται όταν ακούν τον όρο ‘δημιουργικότητα’. Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 1, η σύνδεση της δημιουργικότητας με τη φαντασία υπερτερεί, ενώ ακολουθεί αμέσως μετά η έκφραση (αναφέρεται και ως εκφραστικότητα, με την έννοια της επικοινωνίας μιας σκέψης, πράξης, ιδέας, κ.λπ.), είτε πρόκειται για ατομική ή για συλλογική. Οι έννοιες της ελευθερίας της σκέψης αλλά και της καινοτομίας ως δημιουργία κάτι νέου, κάτι καινούργιου βρίσκονται ψηλά στις αναφορές τους. Η σύνδεση της δημιουργικότητας με την τέχνη επίσης αποτυπώνεται, ενώ εμφανίζεται σε κάποιες αναφορές και η εφευρετικότητα (αλλιώς πολυμηχανία ή ευρεσιτεχνία). Πέρα από τις εικονιζόμενες λέξεις-κλειδιά, αναφέρθηκαν επίσης και κάποιες μεμονωμένες έννοιες, όπως η καλλιέργεια, η ευχαρίστηση, το ενδιαφέρον, η ώθηση, η ενεργητικότητα, ο αυθορμητισμός, η εξέλιξη, η δημιουργία, κ.ά.

Σχήμα 1: Λέξη-κλειδί για τη δημιουργικότητα



3.1.2 Η κριτική και η δημιουργική σκέψη

Στην επιδίωξη να διερευνηθούν οι πρότερες γνώσεις και αντιλήψεις τω φοιτητριών/ών σχετικά με τη δημιουργικότητα, επιχειρήθηκε να αποσαφηνιστεί ο τρόπος που οι φοιτήτριες/ές εκλαμβάνουν τη δημιουργική σκέψη σε σχέση με την κριτική σκέψη. Αν εντοπίζουν,δηλαδή, ομοιότητες ή/και διαφορές, και αν ναι, ποιες είναι αυτές. Από τις απαντήσεις σε αυτή του ανοιχτού τύπου ερώτηση του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχουσες/οντες φάνηκε να κάνουν σαφή διάκριση ανάμεσα σε αυτούς τους δύο τύπους σκέψης, όπως φαίνεται και στο σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 2).

Σχήμα 2: Κωδικοποιημένες αναφορές για την κριτική και δημιουργική σκέψη

Δημιουργική σκέψη

- Βασίζεται στη φαντασία
- Οδηγεί στην παραγωγή νέων ιδεών
- Ενέχει ελευθερία

Κριτική σκέψη

- Βασίζεται στη λογική
- Επιτρέπει την αξιολόγηση πληροφοριών
- Προϋποθέτει επεξεργασία

Όπως προκύπτει από την κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων, αποδίδουν στη δημιουργική σκέψη μια πιο ελεύθερη υπόσταση, που βασίζεται στη φαντασία του ατόμου και οδηγεί στην παραγωγή νέων ιδεών, πρωτότυπων σκέψεων και πιθανών λύσεων σε προβλήματα. Στον αντίποδα, η κριτική σκέψη παρουσιάζεται ως μια πιο δομημένη μορφή σκέψης βασισμένης στη λογική που προϋποθέτει επεξεργασία,

επιτρέποντας στο άτομο να αξιολογεί πληροφορίες, να ακολουθεί συλλογισμούς και να δομεί επιχειρήματα.

3.2 Η αξία της δημιουργικότητας για την εκπαίδευση και η σύνδεσή της με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

Όλες/οι συμμετέχουσες/οντες ανεξαιρέτως δήλωσαν πως η δημιουργικότητα έχει εξέχουσα σημασία για την εκπαίδευση. Δικαιολογώντας την απάντησή τους, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 3 που ακολουθεί, υποστήριξαν πως ο βασικότερος λόγος είναι γιατί η δημιουργικότητα επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να σκέφτονται ελεύθερα, να εξερευνούν και να εκφράζουν νέες ιδέες. Η ελευθερία αυτή συμβάλλει στην ενεργητική μάθηση, η οποία δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα και υποστηρίζει τις/τους εκπαιδευόμενες/ους να εκφράζονται με εναλλακτικούς τρόπους, να βρίσκουν λύσεις σε καθημερινά προβλήματα και με τον τρόπο αυτό να αναπτύσσονται ολόπλευρα.

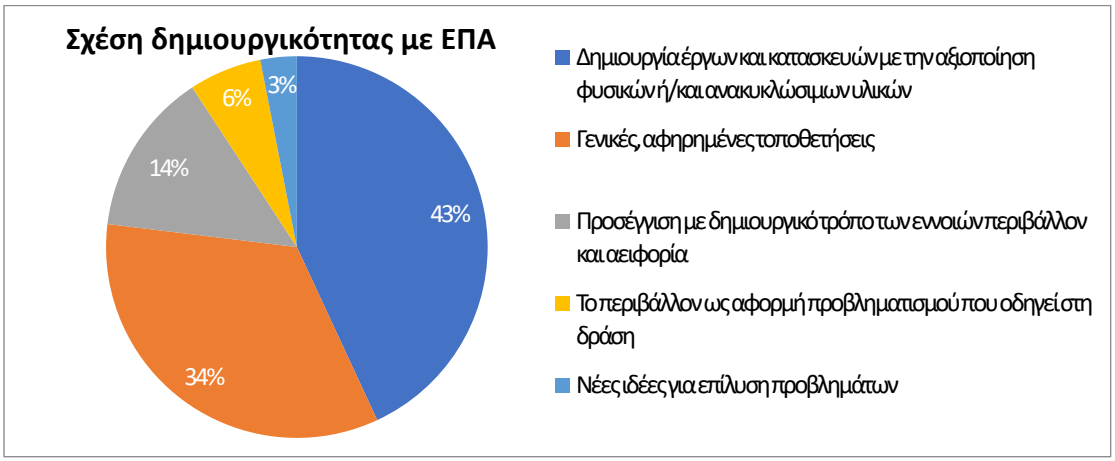
Σχήμα 3: Αξία της δημιουργικότητας για την εκπαίδευση

Όσον αφορά τη σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, οι συμμετέχουσες/οντες αναγνωρίζουν τη διαθεματική της υπόσταση, δηλώνοντας πως συνδέεται με όλες τις θεματικές ενότητες και γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Πληροφορική, Έκφραση και Δημιουργία).

3.3 Η σχέση της δημιουργικότητας με την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία

Οι αναφορές των συμμετεχόντων αναφορικά με τη σχέση της δημιουργικότητας με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία κωδικοποιήθηκαν σε πέντε κεντρικούς άξονες, οι οποίοι αποτυπώνονται στο Σχήμα 4.

Σχήμα 4: Κωδικοποιημένες αναφορές συμμετεχόντων για τη σχέση της δημιουργικότητας με την ΕΠΑ



Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητριών/ών, η δημιουργικότητα στο πλαίσιο της ΕΠΑ σχετίζεται κυρίως με τη δημιουργία εικαστικών έργων με την αξιοποίηση υλικών που προέρχονται από τη φύση ή/και από ανακυκλώσιμα υλικά. Σε μικρότερο βαθμό σχετίζεται με τη διδασκαλία και μάθηση ζητημάτων του περιβάλλοντος και της αειφορίας, καθώς και με την αντίληψη του περιβάλλοντος ως πηγή γνώσεων και δημιουργίας προβληματισμού που οδηγεί στη δράση. Οι φοιτήτριες/τές που συνδέουν τη δημιουργικότητα με νέες ιδέες για την επίλυση των ζητημάτων του περιβάλλοντος και της αειφορίας ήταν ελάχιστοι. Αξίζει να σημειωθεί ότι μεγάλο ποσοστό των αναφορών έχει πολύ γενικό και αφηρημένο περιεχόμενο, στο οποίο δεν αποδίδεται με σαφήνεια το είδος της συσχέτισης ανάμεσα στη δημιουργικότητα και την ΕΠΑ. Ενδεικτικά παραδείγματα αναφορών από τις κωδικοποιημένες απαντήσεις των συμμετεχουσών/όντων είναι τα παρακάτω:

«Θεωρώ πως αυτές οι δύο έννοιες σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους και φαίνεται μέσα από πολλές δράσεις/δραστηριότητες όπως για παράδειγμα η δημιουργία αντικειμένων/έργων τέχνης/ρούχων κ.ά. από ανακυκλώσιμα υλικά» (δημιουργία έργων και κατασκευών με την αξιοποίηση φυσικών ή/και ανακυκλώσιμων υλικών).

«Το περιβάλλον είναι από μόνο του δημιουργία άρα θεωρώ πως η σύνδεση δημιουργικότητας - περιβάλλοντος είναι αναπόφευκτη» (αφηρημένες, γενικές τοποθετήσεις).

«Μέσα από διάφορες εκφάνσεις της δημιουργίας και συγκεκριμένα μέσα από την τέχνη μπορούμε π.χ. να ενημερώσουμε και να ευαισθητοποιήσουμε τους αυριανούς πολίτες πάνω σε ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον και άμεσα ή έμμεσα την κοινωνία» (προσέγγιση με δημιουργικό τρόπο των ζητημάτων του περιβάλλοντος και της αειφορίας).

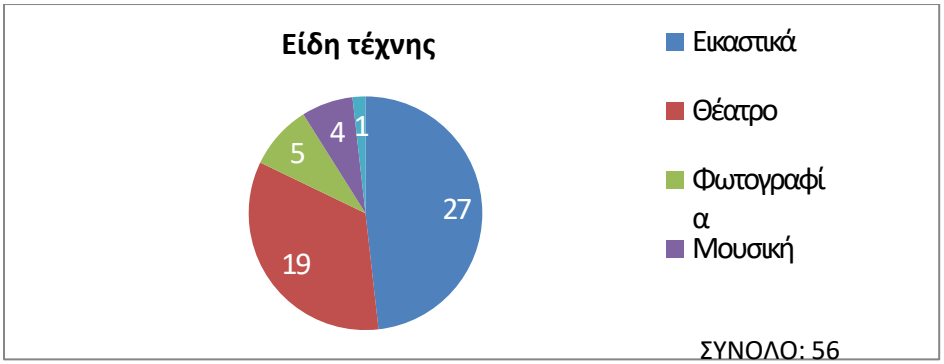
«Μέσα από το περιβάλλον δίνονται οι γνώσεις για να δημιουργήσουν προβληματισμό που οδηγεί στη δράση» (το περιβάλλον ως παράγοντας δημιουργίας προβληματισμού που οδηγεί στη δράση).

«Η ΕΠΑ βασίζεται στην έννοια του ενεργού, ευαισθητοποιημένου πολίτη, με κριτική σκέψη και δημιουργικότητα ώστε συνεργατικά να αξιολογήσουμε υπάρχουσες πρακτικές σε διάφορα ζητήματα και να προωθήσουμε νέες ιδέες για την επίλυσή τους» (νέες ιδέες για επίλυση προβλημάτων).

3.4 Διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές που θα αξιοποιούσαν προκειμένου να προωθήσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών του νηπιαγωγείου

Οι φοιτήτριες/ές κλήθηκαν να σκεφτούν και να απαντήσουν σε μια ακόμη ανοιχτού τύπου ερώτηση, σχετικά με το ποιες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές θα αξιοποιούσαν στην εκπαιδευτική πράξη, προκειμένου να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών τους. Οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν σε δυο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με τεχνικές της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και είναι αυτή που συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές (Σχήμα 5). Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται σε πιο γενικές συμμετοχικές, συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης (Σχήμα 6).

Σχήμα 5: Είδη τέχνης που ευνοούν τη δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών

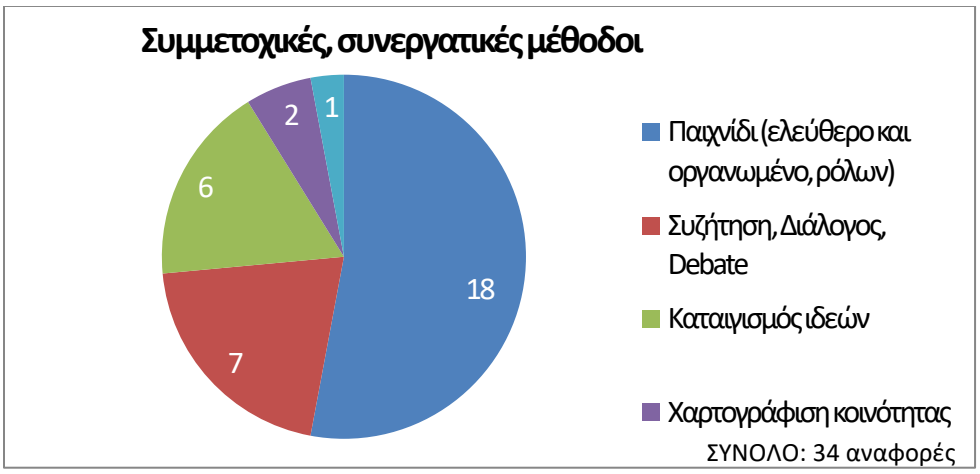


Συγκεκριμένα, όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, η τέχνη μέσα από τις διάφορες μορφές της αναφέρεται από τις/τους περισσότερες/ους φοιτήτριες/ές ως ένα ιδανικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των εκπαιδευόμενων. Τα εικαστικά πλειοψηφούν σε αναφορές, καθώς εκλαμβάνονται ως πρώτης τάξεως αφορμή για την

εκδήλωση και περαιτέρω ανάπτυξη της ικανότητας αυτής. Ειδικότερα, η ζωγραφική, οι χειροτεχνίες και οι κατασκευές, αλλά και η γλυπτική εμφανίζονται σε πολλές από τις απαντήσεις. Το θέατρο μέσα από τα διάφορα είδη του επίσης καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος των απαντήσεων, με ειδικότερες αναφορές στο παιχνίδι ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι, τη δραματοποίηση, ακόμα και πιο σύγχρονες μορφές όπως είναι το θέατρο φόρουμ.

Ακολουθεί με πολύ λιγότερες αναφορές η φωτογραφία, όπως επίσης και η μουσική, ενώ ο χορός ως μορφή έκφρασης της δημιουργικότητας των παιδιών εμφανίζεται μόνο σε μία απάντηση. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις που αναφέρονται σε διάφορες συμμετοχικού τύπου συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης (Σχήμα 6).

Σχήμα 6: Συμμετοχικές, συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης



Το παιχνίδι (τόσο το οργανωμένο, αλλά κυρίως το ελεύθερο) κυριαρχεί ως ένα ιδιαίτερα χρήσιμο μέσο που συνδέεται άρρηκτα με τη μάθηση και την ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Ακολουθούν διαλογικές μέθοδοι, όπως είναι η ανοιχτή συζήτηση στην ολομέλεια, η διαλογική αντιπαράθεση (debate) αλλά και ο καταιγισμός ιδεών, που θεωρείται ως μια από τις πλέον ιδανικές τεχνικές για μια δημιουργική διαδικασία έκφρασης και ανταλλαγής απόψεων, ιδεών, σκέψεων, προτάσεων για δράση στο νηπιαγωγείο. Παρατηρούνται και κάποιες μικρές σε αριθμό αναφορές σε πιο εξειδικευμένες σύγχρονες διδακτικές μεθόδους που εμφανίζονται τα τελευταία χρόνια ανάμεσα σε προτεινόμενες καλές πρακτικές για μια περισσότερο ανοιχτή, συμμετοχική και κριτική διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, όπως είναι η χαρτογράφηση κοινότητας και το ηθικό δίλημμα.

3.5 Οι τρόποι ανίχνευσης και αποτύπωσης της δημιουργικότητας των μαθητριών/τών τους

Τέλος, σχετικά με το τι θα παρατηρούσαν στο επίπεδο της τάξης προκειμένου να ανιχνεύσουν τη δημιουργικότητα των μαθητριών/τών τους, οι συμμετέχουσες/οντες, όπως φαίνεται στο Σχήμα 7, δήλωσαν πως θα εστίαζαν κυρίως στα εικαστικά έργα και σε όλες τις δημιουργικές παραγωγές των παιδιών. Στη δεύτερη θέση έρχεται το παιχνίδι των παιδιών (ελεύθερο και οργανωμένο) για να δουν αν σκέφτονται και ενεργούν δημιουργικά ξεπερνώντας εμπόδια και εμπλουτίζοντας τη δράση τους με νέες ιδέες. Επίσης, σε σημαντικό ποσοστό απάντησαν πως θα διερευνούσαν τα ενδιαφέροντα των παιδιών για να εντοπίσουν δημιουργικές συμπεριφορές, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και οικοδομούν τη νέα γνώση. Εντοπίζεται ακόμα στις αναφορές τους η σύνδεση της δημιουργικής σκέψης των παιδιών με την επίλυση προβλήματος, καθώς κάποιοι θεωρούν ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εξεύρεση λύσεων σε καθημερινά προβλήματα. Τέλος, τα λεγόμενα των παιδιών θεωρούνται ως ενδείξεις της δημιουργικής τους σκέψης, όπως επίσης η τάση τους να εξερευνούν χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, ενεργώντας κυρίως στο πλαίσιο της ομάδας.

Σχήμα 7: Τρόποι ανίχνευσης της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών

4. Συμπερασματικά

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της έρευνας, θα λέγαμε πως οι φοιτήτριες/ές και μελλοντικοί νηπιαγωγοί:

- Συσχετίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργικότητα με τη δημιουργική διδασκαλία.

- Αναγνωρίζουν μεν τη διαθεματική υπόσταση της έννοιας, αλλά δεν τους είναι τόσο σαφές πώς μπορεί να νοηματοδοτηθεί και να προσδώσει προστιθέμενη αξία στο πλαίσιο της ΕΠΑ.
- Εντοπίζουν τη συνάφεια της δημιουργικότητας με την ΕΠΑ σε πρώτο, θεωρητικό κυρίως επίπεδο, ωστόσο δυσκολεύονται να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά που συνδέουν τα δύο πεδία στην πράξη .
- Δεν φαίνεται να εμβαθύνουν στη σημασία της δημιουργικότητας ως βασική δεξιότητα-στόχο για τη σύγχρονη εκπαίδευση.
- Λιγοστές είναι οι αναφορές που συνδέουν τη δημιουργικότητα συγκεκριμένα με την ικανότητα για βαθιά σκέψη και δράση των εκπαιδευόμενων προς την επίλυση των ζητημάτων περιβάλλοντος και αειφορίας.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις μας οδηγούν σε ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία ανέπτυξε θεωρητικά πως η δημιουργικότητα συνιστά ικανότητα-κλειδί και δεξιότητα-στόχο για την ΕΠΑ, υποστηρίζοντας τις/τους εκπαιδευόμενες/νους να σκεφτούν καινοτόμες, μακροπρόθεσμες και βιώσιμες λύσεις στα σύγχρονα ζητήματα του περιβάλλοντος και της αειφορίας. Ωστόσο, τα εμπειρικά δεδομένα υποδεικνύουν πως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαραίτητη γνώση όσον αφορά τη σημασία της δημιουργικότητας για την εκπαίδευση γενικά, αλλά και ειδικότερα για την ΕΠΑ. Αντιλαμβάνονται σε θεωρητικό επίπεδο την αξία της δημιουργικότητας, αλλά δεν φαίνεται να έχουν την απαιτούμενη γνώση ή/και τα εφόδια ώστε να τη μετασχηματίσουν σε εκπαιδευτική πρακτική. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία (Mullet, Willerson, Lamb & Kettler, 2016˙ Mróz & Ocetkiewicz, 2021˙ Tran et al., 2017).

Αναδεικνύεται, επομένως, η ανάγκη αναθεώρησης των προγραμμάτων σπουδών της ΕΠΑ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με σκοπό την ισχυροποίηση της γνώσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τη δημιουργικότητα και την καλλιέργειά της, ώστε να συνειδητοποιήσουν τα οφέλη από την προώθησή της στην τάξη. Γίνεται, επίσης, σαφής η ανάγκη υλοποίησης περισσότερων ερευνών σχετικά με τις μεθόδους και τα εργαλεία που θα στηρίξουν ολοκληρωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της ΕΠΑ με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των εκπαιδευόμενων τόσο στην Τριτοβάθμια όσο και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Al-Samarraie, H., & Hurmuzan, S. (2018). A review of brainstorming techniques in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, *27*, 78-91. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.002

Amabile, T. M. & Pratt, M. G. (2016, January 1). The dynamic componential model of

creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*. JAI Press. https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001

Awan, U., Sroufe, R. & Kraslawski, A. (2019). Creativity enables sustainable development: Supplier engagement as a boundary condition for the positive effect on green innovation. *Journal of Cleaner Production*, *226*, 172-185. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.03.308

Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the Classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 447-466). New York: Cambridge University Press.

Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 1*(2), 73-79. https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73

Burnard, P. (2011). Constructing assessment for creative learning. In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones & L. Bresler (Eds.). *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (pp.140-149). Oxon: Routledge.

Cheng, V. M. Y. (2019). Developing individual creativity for environmental sustainability: Using an everyday theme in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, *33*. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.05.001

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on CREATIVITY IN EDUCATION*. Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority. Retrieved September 2018, from https://www.researchgate.net/publication/237469169_Report_prepared_for_the_Qualifications_and_Curriculum_Authority

Craft, A. (2011). Approaches to creativity in education in the United Kingdom. In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones & L. Bresler (Eds.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (pp. 129-139). Oxon: Routledge.

Cropley, A. & Cropley, D. (2008). Resolving the paradoxes of creativity: An extended phase model. *Cambridge Journal of Education*, *38*(3), 355-373. https://doi.org/10.1080/03057640802286871

Cropley, D. H., Kaufman, J. C. & Cropley, A. J. (2008). Malevolent creativity: A functional model of creativity in terrorism and crime. *Creativity Research Journal*, *20*(2), 105-115. https://doi.org/10.1080/10400410802059424

Daskolia, M., Dimos, A. & Kampylis, P. G. (2012). Secondary teachers' conceptions of creative thinking within the context of environmental education. *International Journal*

of Environmental and Science Education, 7(2), 269-290. Retrieved January 2013, from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ990520.pdf

Daskolia, M., Makri, K. & Kynigos, C. (2014). Fostering collaborative creativity in learning about urban sustainability through digital storytelling. In G. Futschek, & C. Kynigos (Eds.). *Constructionism and Creativity: Proceedings of the 'Constructionism 2014'* International Conference, Vienna, Austria, 19-23 August (pp. 357-366). Vienna: Österreichische Computer Gesellschaft.

D'orville, H. (2019). The Relationship between Sustainability and Creativity *Cadmus, 4*, 65-73.

Fischer, B. M. (2020). Developing and sustaining creativity: Creative processes in Canadian junior college teachers. *Thinking Skills and Creativity*, *38*, 100754. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100754

Fürst, G. & Grin, F. (2018). A comprehensive method for the measurement of everyday creativity. *Thinking Skills and Creativity*, *28*, 84-97. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.03.007

Glăveanu, V. P. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, *27*, 25-32. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.006

Heilmann, G. & Korte, B. (2010). *The Role of Creativity and Innovation in School Curricula in the EU27: A content analysis of curricula documents.* Seville: European Commission, Joint Research Centre (JRC), Institute for Prospective Technological Studies.

Hennessey, B. A. & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, *61*(1), 569-598. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416

Jindal-Snape, D., Davies, D., Collier, C., Howe, A., Digby, R. & Hay, P. (2013). The impact of creative learning environments on learners: a systematic literature review. *Improving Schools*, *16*(1), 21-31. https://doi.org/10.1177/1365480213478461

Καλαφάτη, Μ. (2020). *Προσεγγίζοντας τη δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από τη διερεύνηση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κατσαρού, Ε. (2016). Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης. Αθήνα: Κριτική.

Kampylis, P. & Berki, E. (2014). Nurturing creative thinking. Paris: UNESCO, The International Bureau of Education-IBE. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227680

Kampylis, P. & Valtanen, J. (2010). Redefining Creativity - Analyzing Definitions, Collocations, and Consequences. *Journal of Creative Behavior 44*(3), 191-214. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2010.tb01333.x.

Kaplan, D. E. (2019). Creativity in Education: Teaching for Creativity Development.

Psychology, *10*(02), 140-147. https://doi.org/10.4236/psych.2019.102012

Kim, S., Choe, I. & Kaufman, J. C. (2019). The development and evaluation of the effect of creative problem-solving program on young children's creativity and character. *Thinking Skills and Creativity*, *33*, 100590. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100590

Long, H. (2014). An Empirical Review of Research Methodologies and Methods in Creativity Studies (2003-2012). *Creativity Research Journal*, *26*(4), 427-438. https://doi.org/10.1080/10400419.2014.961781

Mróz, A., Ocetkiewicz, I. & Walotek-Ściańska, K. (2018). Which Media do Polish Teachers Use to Support Sustainable Development among Students? Analysis of Research. *Sustainability*, *10*(5), 1496. https://doi.org/10.3390/su10051496

Mróz, A. & Ocetkiewicz, I. (2021). Creativity for Sustainability: How Do Polish Teachers Develop Students' Creativity Competence? Analysis of Research Results. *Sustainability*, *13*, 571. https://doi.org/10.3390/su13020571.

Mullet, D. R., Willerson, A., N. Lamb, K. & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, *21*, 9-30. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001

Patston, T. J., Kaufman, J. C., Cropley, A. J. & Marrone, R. (2021). What Is Creativity in Education? A Qualitative Study of International Curricula. *Journal of Advanced Academics*, 1932202X2097835. https://doi.org/10.1177/1932202X20978356

Plucker, J. A., Beghetto, R. A.& Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, *39*(2), 83-96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1

Runco, M. A. (2007). Encouraging Creativity in Education. In A-G. Tan (Ed.), *Creativity: A Handbook for Teachers* (vii-ix). Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.

Sandri, O. J. (2013). Exploring the role and value of creativity in education for sustainability. *Environmental Education Research, 19*(6), 765-778. https://doi.org/10.1080/13504622.2012.749978.

Sternberg, R.G. (2003) Creative Thinking in the Classroom, *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*(3), 325-338, DOI: 10.1080/00313830308595.

Tran, T. B. L., Ho, T. N., Mackenzie, S. V. & Le, L. K. (2017). Developing assessment criteria of a lesson for creativity to promote teaching for creativity. *Thinking Skills and Creativity*, *25*, 10-26. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.05.006

Zamora-Polo, F. & Sánchez-Martín, J. (2019). Teaching for a Better World. Sustainability and Sustainable Development Goals in the Construction of a Change-Maker University. *Sustainability*, *11*(15), 4224. https://doi.org/10.3390/su11154224

Ο αστικός χώρος μέσα από τα μάτια των μικρών παιδιών: Η περίπτωση ενός νηπιαγωγείου στην Αθήνα

Φίλιππος Μπρέντας
Εκπαιδευτικός, ΑΠΘ
filipposmprentas@gmail.com
Αναστασία Δημητρίου
Καθηγήτρια, ΑΠΘ
anadim@nured.auth.gr

Περίληψη
Τα μικρά παιδιά, ζώντας στο αστικό περιβαλλοντικό τοπίο, έρχονται αντιμέτωπα με τις επιπτώσεις των μεταβολών του. Είναι όμως σε θέση να κατανοούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα του αστικού χώρου και να συμβάλλουν στη συνδιαμόρφωσή του; Στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήθηκε η μελέτη του αστικού περιβάλλοντος, των συναφών προβλημάτων και των συνεπειών τους μέσα από τις εμπειρίες δέκα (10) νηπίων Δημόσιου Νηπιαγωγείου της Αθήνας. Μεθοδολογικά, εφαρμόστηκε η μελέτη περίπτωσης μέσα από τη συνάντησή της με την εκπαιδευτική πράξη, αξιοποιώντας ταυτόχρονα τις τεχνικές των ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, της ανάλυσης των παιδικών ιχνογραφημάτων και του καθοδηγούμενου οραματισμού. Η εμπλοκή των μαθητών στις παραπάνω διαδικασίες προβάλλει το κοινό όραμα και σχέδια δράσης για την επίτευξη του. Από τα ερευνητικά αποτελέσματα αναδεικνύεται αειφορική ενσυναίσθηση των νηπίων, που φαίνεται να προβληματίζονται για τα περιβαλλοντικά προβλήματα του αστικού χώρου. Επιπλέον, οι ιδέες τους για την αναδιαμόρφωση της πόλης χαρακτηρίζονται από παρεμβάσεις συλλογικών δράσεων που διασφαλίζουν την αειφόρο εξέλιξη του αστικού τοπίου.

Λέξεις-κλειδιά: Αειφορία, καθοδηγούμενος οραματισμός, αστικό περιβαλλοντικό τοπίο, συνδιαμόρφωση, συμμετοχικότητα.

Abstract
Preschoolers, living in the urban environmental landscape can be affected by its problems. Could they also contribute to city's co-shaping recommendations? The present study focuses on the urban environmental landscape, its problems and consequences through the experiences of ten (10) preschoolers of a public kindergarten in Athens. The research method of the present study is the case study, combined to the educational act, using at the meantime the techniques of the individual semi-structured interviews, the analysis of children's sketch and guided visualization. Students' involvement in the

aforementioned activities creates the vision of the future. Within this framework all the team's action plans are organized. Taking advantage of the research data, preschoolers express their ideas about the development of the urban environmental Athenian landscape in the sustainability spectrum, assuring the environmental quality. Preschoolers' ideas reveal their concerns for the sustainable empathy, the urban landscape of the environmental problems and their cooperative ideas and actions based on development of the city's sustainability.

Keywords: Sustainability, guided community visioning, urban environmental landscape, co-configuration, participation.

0. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που υλοποιούνται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία στοχεύουν στην καλλιέργεια περιβαλλοντικά ενσυναίσθητων πολιτών ικανών να κατανοούν τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να δρουν μέσω οργανωμένων συμμετοχικών διαδικασιών για την αντιμετώπισή τους στην προοπτική της περιβαλλοντικής και κοινωνικής αειφορίας. Ο συνδυασμός των εμπειριών των παιδιών με την εκπαιδευτική πρακτική αποτελούν αρωγό στη διαμόρφωση αντιλήψεων για το περιβάλλον, στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών, καθώς επίσης και στην ενίσχυση συναισθημάτων σεβασμού και της προστασίας αυτού (NAAEE, 2010· Φλογαίτη, 2011· Δημητρίου).

Το αστικό τοπίο συνιστά κατάλληλο χώρο για τον εμπλουτισμό των βιωμάτων των παιδιών και την ενδυνάμωση της συμμετοχής τους στη μελέτη και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αποτελεί οικείο χώρο, όπου βιώνουν καθημερινές εμπειρίες που σχετίζονται με την περιβαλλοντική ποιότητα και τη ζωή στην πόλη και οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν αφορμές για ενίσχυση της δράσης προς όφελος της κοινότητας. Επιπλέον, η εμπλοκή των παιδιών στη διερεύνηση των ζητημάτων που απασχολούν την κοινότητα, συνεισφέρει στην ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν επαναπροσδιορίζοντας τη σχέση ατόμου-κοινότητας (Δημητρίου & Γαζιώτου, 2016· Green, 2013· Τσεβρένη, 2005· Green, Haines & Halebsky, 2000).

Το αστικό τοπίο προσεγγίζεται διεπιστημονικά, συμπεριλαμβάνοντας στοιχεία του φυσικού και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Η παρέμβαση του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον, μέσω των χρήσεων γης, οδήγησε στη χωροταξική και πολεοδομική διαμόρφωση του χώρου προς εξυπηρέτηση των αναγκών τους και την οργάνωση των σύγχρονων αστικών κέντρων (Αραβαντινός, 2007). Η αύξηση του αστικού πληθυσμού και η άμεση ανάπλαση των πόλεων, χωρίς ρυμοτομικό πλάνο, λειτουργεί επιζήμια για το φυσικό περιβάλλον, κατασπαταλώντας φυσικούς πόρους, δεσμεύοντας ακάλυπτες εκτάσεις, υπονομεύοντας σημεία πρασίνου και συντελώντας στην υποβάθμιση της

περιβαλλοντικής ποιότητας και ζωής στις πόλεις (Γεωργόπουλος κ.ά., 2013). Στο πλαίσιο της αειφόρου διαχείρισης του περιβάλλοντος προωθείται ο επανασχεδιασμός των αστικών κέντρων και η δημιουργία αειφόρων πόλεων. Η διαμόρφωση αειφόρου αστικού χώρου αποτελεί έναν από τους 17 στόχους της αειφόρου ανάπτυξης και αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής, την ίση πρόσβαση σε ποιοτικές συνθήκες διαβίωσης και ευκαιρίες οικονομικής ανάπτυξης με σεβασμό στο περιβάλλον (ΟΗΕ, 2015).

Είναι όμως τα παιδιά σε θέση να μελετήσουν την πόλη, να εντοπίσουν τα προβλήματά της και να αντιληφθούν τις συνέπειές τους στην καθημερινότητα των ατόμων; Επιπλέον, μπορούν να οραματιστούν τη διαμόρφωση του αστικού περιβαλλοντικού τοπίου βάσει αειφορικών προτύπων και να προβούν σε οργανωμένα σχέδια δράσης; Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ερευνητική παρέμβαση με την εφαρμογή της μεθόδου του καθοδηγούμενου οραματισμού, με σκοπό τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος μιας ομάδας νηπίων δημόσιου νηπιαγωγείου στην Αθήνα για την πόλη που οραματίζονται.

1. Θεωρητικό πλαίσιο: καθοδηγούμενος οραματισμός-κοινοτικό όραμα

Η μέθοδος του καθοδηγούμενου οραματισμού στοχεύει στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος στο πλαίσιο μιας κοινότητας μέσα από τη συμμετοχή των μελών που την απαρτίζουν. Τα μέλη της κοινότητας συνομιλούν, συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν και ενθαρρύνονται να οραματιστούν την κοινότητα που επιθυμούν, να διαμορφώνουν το κοινό όραμα, προς όφελος όλων των μελών της. Για την επίτευξη του «κοινοτικού οράματος», εντοπίζονται τα προβλήματα της κοινότητας, διερευνούνται οι τρόποι αντιμετώπισης και προτείνονται οι διαδικασίες που απαιτούνται για τον ανασχεδιασμό και την αναδημιουργία της προς όφελος του συνόλου (Green, 2003· WHO, 2002· Green, Haines & Halebsky, 2000).

Η μέθοδος αυτή έχει τις ρίζες της στη μέθοδο του στρατηγικού σχεδιασμού και στοχεύει στη διαχείριση πολλαπλών απόψεων, στη διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων και στην υλοποίηση στόχων που μελλοντικά θα αποτρέψουν αρνητικές συνέπειες στη λειτουργία της κοινότητας (Bryson, 1995). Για την εμπλοκή των παιδιών στην κατεύθυνση αυτή, βασική προϋπόθεση αποτελεί η ενδυνάμωση της συμμετοχικότητάς τους. Η συμμετοχικότητα αποτελεί πυρήνα της σύγχρονης παιδαγωγικής που ευνοεί τη γνωστική αξιοποίηση των ερεθισμάτων των παιδιών, αναπτύσσει την κριτική τους ικανότητα, καλλιεργεί στάσεις, διαμορφώνει συμπεριφορές και οικοδομεί ένα νέο σύστημα αξιών για την αειφορία (Δημητρίου).

Στα ιδιαίτερα γνωρίσματα της μεθόδου συγκαταλέγεται ο παιδοκεντρισμός και η ενίσχυση της συμμετοχικότητας των παιδιών σε ζητήματα για τα οποία αποφασίζουν κυρίως οι ενήλικες. Με άλλα λόγια, μέσω της διαπραγμάτευσης και της αλληλεπίδρασης

των εμπλεκόμενων μελών, προωθείται η πολύφωνη έκφραση αναδεικνύοντας τη συνοικοδόμηση και τη συνδημιουργία. Οι παραπάνω πρακτικές διαμορφώνουν τη συνείδηση του ενεργού πολίτη, αναπτύσσουν πολιτειακές δεξιότητες και ενθαρρύνουν τη δράση για το κοινό καλό της κοινότητας (Edmiston, 2010). Συγκεκριμένα, τα παιδιά επεξεργάζονται προβληματικές καταστάσεις της κοινότητας και επιδιώκουν να αντιπαραβάλλουν ένα νέο όραμα που θα οδηγήσει σε μια νέα πρόταση σύμφωνη με αειφορικές αξίες και πρότυπα (Στρατηγέα, 2015· Moss, & Grunkemeyer, 2010).

Στην παρούσα έρευνα, η τεχνική του καθοδηγούμενου οραματισμού εφαρμόστηκε ως 'εργαστήριο οραματισμού' που περιλαμβάνει σε τέσσερα στάδια που αφορούν: 1) την προετοιμασία της ομάδας, 2) την αναγνώριση και καταγραφή των προβλημάτων της κοινότητας, 3) τον οραματισμό σε ατομικό επίπεδο για το μέλλον της κοινότητας και την αποτύπωση των ατομικών οραμάτων λεκτικά και σχεδιαστικά και 4) τη σύνθεση των ατομικών οραμάτων για τη διαμόρφωση του συλλογικού κοινοτικού οράματος και ανάπτυξη σχεδίων δράσης για την επίτευξη του (Στρατηγέα, 2015· Moss & Grunkemeyer 2010· Green et al 2000).

Η υλοποίηση του καθοδηγούμενου οραματισμού στηρίχθηκε στην επικοινωνιακή δεξιότητα των παιδιών, προκειμένου με αφορμή τις εμπειρίες τους από την πόλη να προβληματιστούν, να συζητήσουν, να διαπραγματευτούν, να εξάγουν συμπεράσματα και διατυπώσουν προτάσεις για τη διαμόρφωση της κοινότητας που επιθυμούν. Η επεξεργασία των ζητημάτων που πραγματεύονται από τους συμμετέχοντες οδηγεί στην καταγραφή και ταξινόμηση της προβληματικής, στην ανάδυση της ετερότητας μέσω της πολυφωνίας και στη σύσταση του κοινού οράματος μέσω της ιεράρχησης των προτεινόμενων σεναρίων (Moss & Grunkemeyer, 2010). Η συμμετοχή των παιδιών στις διαδικασίες αυτές παρέχει την ευκαιρία για δράση στην κοινότητα με σκοπό την επίτευξη των στόχων και αξιών που συζητήθηκαν και συναποφασίστηκαν (WHO, 2022). Επιπλέον, η επίτευξη του κοινού οράματος οδηγεί στην ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της κοινότητας, της συστηματικής συνεργασίας και αλληλεπίδρασής τους, διαδικασίες που αποτελούν ζητούμενο στην εκπαίδευση ενεργών πολιτών ικανών να συν-δημιουργούν το μέλλον τους (Δημητρίου· Moss & Grunkemeyer, 2010· Green, Haines & Halebsky, 2000).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν διττός: αφενός η καταγραφή των αντιλήψεων των νηπίων για την πόλη και τα προβλήματά της και αφετέρου η εφαρμογή του καθοδηγούμενου οραματισμού για τη διαμόρφωση του κοινοτικού οράματος για τη μελλοντική εκδοχή του επιθυμητού αστικού περιβαλλοντικού τοπίου. Η εφαρμογή του κοινοτικού οράματος εντάχθηκε στο πλαίσιο ενός πεντάμηνου σχεδίου εργασίας-project με θεματικό κέντρο την προσέγγιση του αστικού τοπίου της περιοχής του νηπιαγωγείου.

Η προσέγγιση του αστικού χώρου και η κριτική αποτίμησή του είχε ως σκοπό τη δημιουργία του κοινοτικού οράματος και τη στοιχειοθέτηση προτάσεων επαναπροσδιορισμού της περιοχής βάσει αειφορικών προτύπων, μέσω ενός ολοκληρωμένου βραχυπρόθεσμου σχεδίου δράσης.

Η έρευνα διεξήχθη σε ολοήμερο τμήμα δημοσίου νηπιαγωγείου στο κέντρο της Αθήνας, κατά το σχολικό έτος 2020-2021, και σε αυτήν συμμετείχαν δέκα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Μεθοδολογικά εφαρμόστηκε η μελέτη περίπτωσης (Robson, 2007) και η συνάντησή της με την εκπαιδευτική έρευνα και πράξη. Λαμβάνοντας υπόψη την πιθανή επιρροή του παιδαγωγού στα παιδιά και στοχεύοντας σε έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα για την καταγραφή των αντιλήψεών τους για την έννοια της πόλης, της περιβαλλοντικής ποιότητας του αστικού χώρου και των συναφών προβλημάτων, επιλέχθηκαν οι ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις και το παιδικό ιχνογράφημα (Κούβου, 2016· Μπιρμπίλη κ.ά., 2014· Robson, 2007).

Στη διάρκεια των συνεντεύξεων ζητήθηκε από τα παιδιά να προσδιορίσουν την έννοια της πόλης, να αναφέρουν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της πόλης τους, να περιγράψουν το πράσινο, την κτηριακή υποδομή (κατοικίες), τις μετακινήσεις στην πόλη και τέλος να αναφέρουν εκείνα που θα ήθελαν να διατηρήσουν ή να αλλάξουν στην πόλη τους.

Σημειώνεται πως εξαιτίας της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω της COVID-19, η διαδικασία διεξήχθη ψηφιακά. Ειδικότερα, για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού αξιοποιήθηκε η τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). Ειδικότερα εφαρμόστηκαν σύγχρονες και ασύγχρονες εφαρμογές (Barbour & Mulcahy, 2009), όπως η πλατφόρμα, WebEx και το padlet (Πίνακας 2).

2.1 Εφαρμογή του καθοδηγούμενου οραματισμού

Το ‘εργαστήριο του οραματισμού’ υλοποιήθηκε σύγχρονα στο πλαίσιο της ολομέλειας της ομάδας, ζητώντας από τους μαθητές να αξιοποιήσουν τον ατομικό εξοπλισμό γραφικής ύλης και λευκών χαρτιών.

Οι ερευνητές ζήτησαν από τα παιδιά να οραματιστούν και να αποδώσουν, μέσω της σχεδιαστικής δραστηριότητας, την περιοχή διαμονής τους την περίοδο της ενήλικης ζωής τους. Ταυτόχρονα επεσήμαναν πως καμία ιδέα δεν λογοκρίνεται ή απορρίπτεται. Στο πρώτο βήμα της διαδικασίας, οι ερευνητές συνέδεσαν ερωτήματα των συνεντεύξεων με το ζητούμενο, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να εκφραστούν εκ νέου. Αξιοποιώντας ως αφόρμηση τις προβληματικές συνθήκες που αναφέρθηκαν, οι ερευνητές αφηγήθηκαν ένα φανταστικό σενάριο που ενέταξε τα παιδιά στη διαδικασία, υποβάλλοντας σειρά ανοιχτών ερωτημάτων ενεργοποίησης. Σημειώνεται πως τους ζητήθηκε να κοινοποιήσουν τις ιδέες τους μετά το τέλος της διαδικασίας, προκειμένου να μην επηρεαστεί η κρίση των συμμαθητών τους.

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας, τα ιχνογραφήματα αναρτήθηκαν στην ασύγχρονη ψηφιακή πλατφόρμα padlet, δημιουργώντας έναν ψηφιακό πίνακα απεικόνισης του μελλοντικού αστικού ιστού. Τα παιδιά παρατήρησαν, συζήτησαν και απάντησαν σε ερωτήματα, δικαιολογώντας τις επιλογές τους. Η ανταλλαγή απόψεων και η αναθεώρηση των αρχικών τους ιδεών δομούν το κοινό όραμα και στη συνέχεια τα σχέδια δράσης με τη σειρά τους επιδιώκουν την αναδιαμόρφωση του αστικού τοπίου.

Ολοκληρώνοντας τη διαδικασία τα παιδιά εκφράστηκαν μέσα από ατομικά σχέδια δράσης, κοινοποιώντας τις ιδέες τους αναφορικά με τα στοιχεία που μπορούν να τροποποιήσουν στην περιοχή τους, μετατρέποντάς την στα ιχνογραφημένα πρότυπα. Τα σχέδια δράσης καταγράφηκαν μέσω ενός ψηφιακού ιστογράμματος αποτύπωσης αειφορικών αξόνων.

Πίνακας 1: Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων

Δραστηριότητα	Χρήση ΤΠΕ	Μορφή
Ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις	Break rooms ψηφιακής πλατφόρμας WebEx	Σύγχρονα
Καθοδηγούμενος οραματισμός	Πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης WebEx	Σύγχρονα
Ιχνογραφήματα μαθητών	Πλατφόρμα Padlet	Ασύγχρονα
Συλλογικό όραμα	Μέσω των αναρτημένων ιχνογραφημάτων στο Padlet	Σύγχρονα
Σχέδια δράσης	Πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης WebEx	Σύγχρονα

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Καταγραφή των αντιλήψεων των παιδιών για την έννοια της πόλης και των συναφών ζητημάτων

3.1.1 Ευρήματα ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων

Τα νήπια προσδιόρισαν το αστικό περιβαλλοντικό τοπίο ως χώρο συνύπαρξης φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, δίνοντας έμφαση στο ανθρωπογενές (κατοικίες, υπηρεσίες λιανεμπορίου, κτιριακές εγκαταστάσεις, οδικό δίκτυο).

Ακόμα, διευκρίνισαν πως αρέσκονται στα προαναφερθέντα ανθρωπογενή στοιχεία, καθώς επίσης και στις παιδικές χαρές. Αρνητικό σημείο της πόλης αποτελεί η περιβαλλοντική υποβάθμιση, η οποία εκφράζεται μέσα από την ατμοσφαιρική ρύπανση και την ηχορύπανση. Επιπλέον, εστιάζουν στην έλλειψη χώρων πρασίνου, στα κομμένα δέντρα και στα απορρίμματα. Κοινωνικά, δυσαρεστούνται από την πληθυσμιακή συσσώρευση.

Οι προτάσεις τους για την τροποποίηση της πόλης εκφράζονται μέσα από αυτοσχέδιες προτάσεις αντιμετώπισης της ρύπανσης, την αύξηση των ζωικών

πληθυσμών και την αντικατάσταση των παλιών κτιρίων. Ακόμη, προτείνουν αλλαγές στις χρήσεις γης, επανατοποθετώντας βασικές δομές της πόλης σε νέες θέσεις και αναπτύσσοντας έτσι σχέσεις έλξης μεταξύ τους.

Οι χώροι πρασίνου φαίνεται πως εκλείπουν από την περιοχή, ενώ αρνητικά σχολιάζεται και η ύπαρξη κομμένων δέντρων, χωρίς να έχουν αντικατασταθεί. Τα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος στην περιοχή απαντώνται κυρίως στον λόφο Σκουζέ. Πρόσθετα, οι χώροι που προσφέρονται για αναψυχή και άσκηση αποτελούν, από φυσικά περιβάλλοντα, η Ακαδημία Πλάτωνος και, από ανθρωπογενή, οι κατοικίες των ατόμων.

Ως προς τον χώρο κατοικίας, τα παιδιά εντοπίζουν οικιστικές δομές μονοκατοικιών και πολυκατοικιών, καθώς επίσης και τα παγκάκια για τους αστέγους.

Επιπλέον, τα νήπια ερωτήθηκαν για τα μέσα μετακίνησης, τα οποία κυρίως αποτελούνται από ατομικά οχήματα και από μέσα μαζικής μεταφοράς, όπως το μετρό.

Τέλος, τα προβλήματα που εντόπισαν τα παιδιά στην Αθήνα αφορούν φυσικές καταστροφές, όπως η φωτιά και ο σεισμός. Την ίδια στιγμή, εστιάζουν και σε ζητήματα κακής διατήρησης κτιριακών εγκαταστάσεων, ύπαρξης απορριμμάτων, περιβαλλοντικής υποβάθμισης, έλλειψης χώρων πρασίνου και τέλος ασφαλής κυκλοφορίας.

3.1.2 Ευρήματα παιδικών ιχνογραφημάτων

Η ανάλυση των ιχνογραφημάτων έγινε βάσει της κοινωνικοσημειωτικής (Kress & Leeuwen, 1996), καθώς προβάλουν την υποκειμενική πρόσληψη της πόλης ως *«συγκατασκευή»* βάσει των εμπειριών του κάθε παιδιού (Κουτσογιάννης, 2014). Αξιοσημείωτο είναι πως ορισμένες από τις ιδέες των νηπίων εκφράζουν ασυνείδητα στόχους από την Ατζέντα 2030 (ΟΗΕ, 2015). Στη συνέχεια παρουσιάζονται και συζητούνται τα σημαντικότερα ευρήματα των ιχνογραφημάτων (Εικόνα 1-Εικόνα 9, Πίνακας 2).

Αναφορικά με τον οραματισμό της Αθήνας, φαίνεται πως συνδυάζονται στοιχεία φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Έμφαση αποδίδεται κυρίως στο φυσικό, πρακτική που εκλείπει στον σύγχρονο αστικό σχεδιασμό. Ειδικότερα, τα παιδιά ιχνογράφησαν χώρους πρασίνου και ακάλυπτους χώρους πρασίνου, φυσικά και τεχνητά υδάτινα οικοσυστήματα και χώρους αναψυχής. Υπογραμμίζεται πως σε πολλά από τα παραπάνω συνυπάρχουν άνθρωποι με ζωικούς οργανισμούς (Εικόνα 1).

Εικόνα 1: Ζωικοί οργανισμοί στο φυσικό & ανθρωπογενές περιβάλλον

Παράλληλα, προτείνεται και ανασχεδιασμός των χρήσεων γης. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά προτείνουν τη μεγιστοποίηση των κοινόχρηστων χώρων εντός του πολεοδομικού ιστού. Από τα ιχνογραφήματα προκύπτει η απόρριψη του πυκνοκατοικημένου αστικού τοπίου και η αντικατάσταση του με κενούς χώρους, που θα προσφέρονται για τις ανάγκες των κατοίκων. Παράδειγμα αποτελεί η δημιουργία κοινόχρηστης πισίνας, προκειμένου να δροσίζονται οι κάτοικοι από τις υψηλές θερμοκρασίες (Εικόνα 5).

Εικόνα 2: Δημόσια πισίνα

Στο πλαίσιο ιχνογράφησης του φυσικού περιβάλλοντος, τα παιδιά φαίνεται πως επιθυμούν την αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης, επαναφέροντας τους άξονες των στόχων 13 και 15 (ΟΗΕ, 2015). Στο επίκεντρο τέθηκε η ατμοσφαιρική ρύπανση και η διαχείριση των απορριμμάτων (Εικόνα 3). Τα νήπια σχεδίασαν τον ουρανό γαλάζιο, επισημαίνοντας προφορικά τον περιορισμό των ρύπων των ατομικών οχημάτων και των βιομηχανικών μονάδων. Ταυτόχρονα επισημαίνεται πως εκλείπουν τα απορρίμματα. Τα παραπάνω διαμορφώνουν θετική διάθεση στους πολίτες και δημιουργούν κίνητρα για την υιοθέτηση ενός νέου τρόπου ζωής.

Εικόνα 3: Αντιμετώπιση περιβαλλοντικής υποβάθμισης

Όπως προκύπτει, βασική επιδίωξη των παιδιών είναι η ευημερία του συνόλου των πολιτών. Ειδικότερα, κατά τη λεκτική περιγραφή των ιχνογραφημάτων απέφυγαν τον προσδιορισμό πληροφοριών σχετικά με το κοινωνικό, οικονομικό ή φυλετικό τους προφίλ, εστιάζοντας ωστόσο σε φραστικά σύνολα που υποδηλώνουν την ικανοποίηση που προκύπτει από τη διαβίωση στην πόλη (ΟΗΕ, 2015). Παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική και σωματική ευημερία των πολιτών αποτελούν και οι σωματικές δραστηριότητες στις οποίες επιδίδονται (Εικόνα 4). Συγκεκριμένα, ο αναδιαμορφωμένος αστικός χώρος παρουσιάζει ευκαιρίες για περιήγηση και αναψυχή σε πάρκα και χώρους πρασίνου, σωματική άσκηση και κολύμβηση, καθώς επίσης και παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Εικόνα 4: Ευδαίμονες πολίτες

Την ίδια στιγμή, τα παιδιά ιχνογραφούν πολίτες που εξυπηρετούν το νέο προφίλ του ενεργού και ενσυνείδητου πολίτη που θέτει στο επίκεντρο την κοινότητα και το καλό της. Τα ιχνογραφήματα προβάλλουν το νέο πρότυπο πολιτειότητας, σύμφωνα με το οποίο τα

άτομα ενδιαφέρονται και φροντίζουν το δημόσιο χώρο, προστατεύουν το περιβάλλον και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη της κοινωνικής και περιβαλλοντικής ευημερίας (Εικόνα 5).

Εικόνα 5: Δημόσιος χώρος της Αθήνας

Την ίδια στιγμή, δόθηκε έμφαση και στο ανθρωπογενές περιβάλλον. Αρχικά, τα παιδιά κοινοποιούν τις ιδέες τους αναφορικά με το ζήτημα των μετακινήσεων. Συγκεκριμένα, προτείνεται η αντικατάσταση των ατομικών οχημάτων με την πεζή μετακίνηση και τα ποδήλατα, συμφωνώντας με το περιεχόμενο του 3ου στόχου (ΟΗΕ, 2015) ως προς τον άξονα της καλής υγείας. Την ίδια στιγμή, αποδίδονται σχεδιαστικά λεωφορεία ως μέσα μαζικής μεταφοράς και ηλεκτρικά αυτοκίνητα (Εικόνα 6).

Εικόνα 6: Μετακινήσεις

Οι περιγραφόμενες μετακινήσεις προβάλλονται στο πλαίσιο ενός νέου οδικού δικτύου κυκλοφορίας, επαναφέροντας τον 9ο στόχο (ΟΗΕ, 2015). Πιο συγκεκριμένα, οι

πολίτες θα μπορούν να μετακινούνται πεζοί ή χρησιμοποιώντας ποδήλατα. Η εν λόγω πρακτική είναι διττής σημασίας, καθώς σύμφωνα με τον 3ο στόχο (ΟΗΕ, 2015) προωθεί έναν υγιεινό τρόπο ζωής, ενώ ταυτόχρονα δεν επιβαρύνει με ρύπους την ατμόσφαιρα και δεν κατασπαταλά τους πόρους της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής, συμφωνώντας με τους στόχους 11, 15 και 7, 12 αντίστοιχα (ΟΗΕ, 2015). Επισημαίνεται πως το δίκτυο πεζής κυκλοφορίας, αντί πλακιδίων ή ασφάλτου, θα χρησιμοποιεί γρασίδι. Αντίστοιχα, το νέο οδικό δίκτυο θα είναι υπέργειο και υπόγειο (Εικόνα 7). Ειδικότερα, οι μεγάλες μετακινήσεις θα γίνονται υπόγεια, ενώ υπέργεια θα αξιοποιούνται μόνο οι κοντινές αποστάσεις. Η περιγραφόμενη πρακτική εξυπηρετεί την ασφαλή μετακίνηση των πολιτών, αλλά και την αποφυγή της επιβάρυνση του ατμοσφαιρικού αέρα μέσω των ρύπων.

Εικόνα 7: Υπόγειο οδικό δίκτυο

Αναφορικά με τις κτιριακές εγκαταστάσεις, προκύπτει διχογνωμία (Εικόνα 8). Από τη μία μεριά προτείνονται μεγάλα κτήρια που προσομοιάζουν σε σύγχρονες πολυκατοικίες, με μπαλκόνια και τριγωνική στέγη, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζεται η χρήση τους. Η αιτία επιλογής μεγάλων κτιρίων αντιστοιχεί στη δημιουργία κενού ακάλυπτου δημοσίου χώρου και στη συνακόλουθη δημιουργία νέων χώρων πρασίνου. Από την άλλη μεριά, οι κατοικίες προσομοιάζουν σε επαρχιακά πρότυπα και σε χρωματιστά σπίτια μονώροφα, με κήπο, ατομική είσοδο και τριγωνική σκεπή.

Εικόνα 8: Κτηριακές εγκαταστάσεις

Στο πλαίσιο της κοινωνικής αειφορίας, τα παιδιά προωθούν ασυνείδητα την υγιή ανάπτυξη της οικονομίας στην κοινότητα. Όπως αποτυπώνεται στα ιχνογραφήματά τους (Εικόνα 9), στη μελλοντική απόδοση της Αθήνας παρουσιάζονται μαγαζιά, από τα οποία τα άτομα προμηθεύονται αντικείμενα και υλικά για τις ατομικές τους ανάγκες.

Εικόνα 9: Οικονομική δραστηριότητα

Πίνακας 2: Σημαντικότερα ευρήματα των ιχνογραφημάτων

Γεωγραφικοί τόποι	Πόλη του μέλλοντος, Διάστημα, Παιδικές χαρές, Χώρος, Πάρκα, Βουνό
Υποκείμενα	Άνθρωποι (χαρούμενοι), Ζώα, Πάπιες
Αντικείμενα	Ποδήλατα, Αυτοκίνητα, Ουρανός, Λουλούδια, Δέντρα, Πουλιά, Ήλιος, Καπνός, Εργοστάσια, Φως, Δρόμοι σε τούνελ, Πεζόδρομος, Σπίτια, Φρούτα, Κήπος, Ρυμοτόμηση δρόμων, Λεωφορεία, Μετρό, Δώρα, Μαγαζιά, Παιχνίδια, Κτίρια, Βρωμιές, Μόλυνση, Παγκάκια, Χώμα, Γρασίδι, Χορτάρι, Πεζόδρομος
Δραστηριότητες	Ποδηλασία, Πεζή μετακίνηση, Βόλτες με σκυλιά, Γυμναστική, Πότισμα, Φροντίδα της γης, Κολύμπι, Παιχνίδι, Βόλτες
Φυσικό περιβάλλον	Χώροι πρασίνου, Λίμνη, Ακάλυπτοι χώροι
Ανθρωπογενές περιβάλλον	Δρόμοι από χορτάρι, Μεγάλα κτίρια, Μπαλκόνια με φυτά και λουλούδια, Δημόσιες πισίνες
Προβλήματα	Ατμοσφαιρική ρύπανση, Απορρίμματα, Μετακινήσεις

3.2 Συλλογικό όραμα

Το παραγόμενο υλικό αναρτήθηκε στον ψηφιακό διαδραστικό πίνακα της ηλεκτρονικής τάξης. Το σύνολο των ιχνογραφημάτων αποτέλεσε το συλλογικό όραμα, αποδίδοντας τις προτάσεις αειφορικής αναδιαμόρφωσης της πόλης.

Αρχικά, οι πολίτες που διαμένουν στην πόλη παρουσιάζονται ευδαίμονες, αναλαμβάνοντας ρόλους κοινωνικής ευθύνης και με ενσυναίσθηση προς τη διασφάλιση της περιβαλλοντικής ποιότητας, αλλά και προς τους συνανθρώπους τους. Έτσι, τα άτομα που ιχνογραφούνται φροντίζουν τα καρποφόρα δέντρα, τα λουλούδια της περιοχής και ταυτόχρονα συμβιώνουν αρμονικά σεβόμενα τα επιμέρους στοιχεία της ατομικής διαφορετικότητας.

Προβλήματα που αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις, όπως οι φυσικές καταστροφές και η περιβαλλοντική υποβάθμιση, φαίνεται πως εκλείπουν, χωρίς να αναφέρεται η μεθοδολογία διαχείρισής τους. Ωστόσο, ιχνογραφείται η ατμόσφαιρα της πόλης απαλλαγμένη από προβλήματα ρύπανσης.

Η έλλειψη χώρων πρασίνου αντιμετωπίζεται μέσω προτάσεων πολλαπλασιασμού των δενδροφυτεύσεων και αξιοποίησης των ακάλυπτων χώρων με σημεία πρασίνου εντός του αστικού ιστού. Επισημαίνεται πως στους νέους χώρους περιαστικού πρασίνου συνυπάρχουν φυτικοί και ζωικοί οργανισμοί.

Ταυτόχρονα, τα παιδιά μεριμνούν για το δικαίωμα στη στέγαση. Από τα ιχνογραφήματα μοιάζει πως κάθε πολίτης ανεξαρτήτως κοινωνικής καταγωγής ή εθνικότητας, διαμένει σε αξιοπρεπείς συνθήκες οικιστικού περιβάλλοντος. Σημειώνεται πως οι κατοικίες τοποθετούνται μακριά από άλλες οχλούσες χρήσεις γης, εξασφαλίζοντας καλύτερη ποιότητα ζωής για τους πολίτες.

Τέλος, εξακολουθούν να εντοπίζονται επενδύσεις και συνθήκες οικονομικής δραστηριότητας. Τα παιδιά σχεδίασαν υπηρεσίες λιανεμπορίου σύμφωνα με τα ισχύοντα πρότυπα και εξασφαλίζοντας την κάλυψη των καθημερινών αναγκών με αγαθά πρώτης ανάγκης, αλλά και με άλλα υλικά αγαθά που χρειάζεται το άτομο και που ταυτόχρονα εξασφαλίζουν την οικονομική άνθιση της περιοχής.

3.3 Ατομικά σχέδια δράσης

Τη διαδικασία του συλλογικού οράματος διαδέχτηκαν τα ατομικά σχέδια δράσης των παιδιών. Στο παρόν στάδιο, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να σκεφτούν και να αναφερθούν στις πρακτικές συνδιαμόρφωσης της πόλης τη δεδομένη στιγμή, εφαρμόζοντας όσα οραματίστηκαν παραπάνω.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε ζητήματα ρύπανσης. Τα παιδιά πρότειναν τη μείωση των μετακινήσεων με ατομικό όχημα μετακίνησης ή με άλλα μέσα μαζικής μεταφοράς, επιλέγοντας ποδήλατα ή/και την πεζή μετακίνηση. Ταυτόχρονα, ανέφεραν πως θα μπορούσαν να προτείνουν στους ιδιοκτήτες των εργοστασίων του αστικού ιστού να μετακινηθούν στα περίχωρα. Βασική επιχειρηματολογία τους αποτελεί η επιβάρυνση της ρύπανσης εξαιτίας των αιωρούμενων σωματιδίων και του καπνού. Άλλος άξονας αντιστοιχεί σε εθελοντική δράση δενδροφύτευσης. Ειδικότερα, τα παιδιά πρότειναν την

αντικατάσταση των κομμένων δέντρων με νέα, απορροφώντας έτσι τους ρύπους και το διοξείδιο του άνθρακα, φιλτράροντας τον ατμοσφαιρικό αέρα και παράγοντας οξυγόνο.

Μια πρόσθετη μεταβλητή που αναφέρθηκε αντιστοιχεί στις μετακινήσεις. Εξαιτίας της ανασφάλειας που αισθάνονται τα παιδιά λόγω της αυξημένης ταχύτητας και του πλήθους των οχημάτων γύρω από το σχολείο, πρότειναν τη δημιουργία προειδοποιητικών πινακίδων επιβράδυνσης. Ακόμα, θέλοντας να αποφύγουν μεγάλα χρονικά διαστήματα αναμονής κατά τη διάρκεια διάσχισης του δρόμου, σκέφτηκαν να βάψουν με λευκή μπογιά, χρησιμοποιώντας τα πινέλα της τάξης, την απαραίτητη διαγράμμιση των διαβάσεων πεζών. Τέλος, αποφάσισαν να γράψουν ένα γράμμα στον Δήμαρχο της πόλης, εκθέτοντάς τις σκέψεις τους και ζητώντας την τοποθέτηση φαναριών ρύθμισης της κυκλοφορίας.

Επιπρόσθετα, συζητήθηκε η τροποποίηση του υπάρχοντος οδικού δικτύου. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά διαχώρισαν τους δρόμους με κριτήριο τα ρεύματα κυκλοφορίας, προτείνοντας την πεζοδρόμηση του δικτύου μονής κυκλοφορίας και τη διατήρηση μόνο των αξόνων διπλής κατεύθυνσης. Η εν λόγω πρακτική, αφενός συνεισφέρει στη μείωση της μετακίνησης με ατομικά οχήματα και αφετέρου εξασφαλίζει ποιότητα και ασφάλεια στην πεζή μετακίνηση των ατόμων. Ακόμα, για τις κοντινές αποστάσεις προτάθηκε η μετακίνηση με ποδήλατο ή πεζή στον νέο άξονα κυκλοφορίας, ενώ για μεγαλύτερες αποστάσεις η χρήση ατομικών οχημάτων στο δίκτυο διπλής κατεύθυνσης.

Ακόμα, στοχεύοντας στη μείωση των μετακινήσεών των πολιτών, προτάθηκε η δημιουργία και τοποθέτηση αφισών ευαισθητοποίησης σε κεντρικά σημεία συγχρωτισμού. Οι αφίσες θα συνοδεύονταν από λέξεις και φράσεις ενημέρωσης των πολιτών για τις επιβαρυντικές συνέπειες της χρήσης των οχημάτων στον αστικό χώρο και προτάσεων προς υιοθέτηση εναλλακτικών μέσων μετακίνησης.

Σε παρόμοιο πλαίσιο εντοπίζεται και η πρωτοβουλία τους για τη συγγραφή και εικονογράφηση παραμυθιού με θεματικό κέντρο τα απορρίμματα. Η ιστορία θα αφορά μια πόλη που καταστρέφεται εξαιτίας των επιπτώσεων των απορριμμάτων. Στόχο του παραμυθιού αποτελεί η ευαισθητοποίηση, η αξιοποίηση εναλλακτικών προτάσεων ρίψης απορριμμάτων (π.χ. ανακύκλωση) και η υιοθέτηση μιας κουλτούρας διαχείρισής τους.

Στη συνέχεια, αναφέρθηκαν προτάσεις αντιμετώπισης της πληθυσμιακής πυκνότητας μέσω της αναδιανομής των κατοικημένων περιοχών. Συγκεκριμένα, πρότειναν την κατεδάφιση κτιρίων/πολυκατοικιών και τη δημιουργία νέων χώρων πρασίνου, πάρκων αναψυχής, παιδικών χαρών, πολιτισμικών κέντρων, μουσείων και σχολείων. Παράλληλα, οι κάτοικοι των κατεδαφισμένων κτιρίων θα μεταφέρονταν σε περιοχές στα περίχωρα.

Ο τελευταίος άξονας προτάσεων αντιστοιχεί στην οικονομική ανάπτυξη της πόλης (ΟΗΕ, 2015) μέσω της δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας για τους πολίτες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αναλογιζόμενα την κατάσταση ανεργίας μερίδας των γονέων του σχολείου και συνδέοντάς την με τις προτεινόμενες νέες δομές, πρότειναν τη στελέχωσή τους με ανέργους πολίτες. Έτσι, επιτυγχάνεται η απασχόληση των ανέργων στις νέο-ιδρυθείσες δομές, στην κατεδάφιση των κτιρίων ή στην ανέγερση νέων.

4. Συμπεράσματα

Ο οραματισμός της πόλης και τα σχέδια δράσης αξιοποιούν τις εμπειρίες του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος των παιδιών. Απότοκο των ιδεών τους αποτελεί η δημιουργία κοινοτήτων με ενεργούς πολίτες, τροφική αυτάρκεια, σεβασμό-κοινωνική ισότητα, ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση σε ποιοτική ζωή (Fumega, 2010· Roseland, 2005· Trier & Miboroba, 2009· Hart, 1997).

Τα προβλήματα του αστικού τοπίου που εντοπίζουν τα παιδιά προκύπτουν μέσα από την περιβαλλοντική υποβάθμιση και ειδικότερα τη ρύπανση, την έλλειψη χώρων πρασίνου, την αδυναμία λειτουργικής διαχείρισης των απορριμμάτων. Την ίδια στιγμή εστιάζουν στις επισφαλείς μετακινήσεις και στην υπέρμετρη συσσώρευση πληθυσμού. Οι λύσεις που προτείνουν βασίζονται στις άμεσες εμπειρίες τους και είναι περισσότερο πρακτικές (Δημητρίου & Γαζιώτου, 2016· Sutton & Kemp, 2002).

Στην έρευνα, η διαδικασία του καθοδηγούμενου οραματισμού εξελίχθηκε βάσει του αρχικού προγραμματισμού, χωρίς να αποτελεί τροχοπέδη ο εξ αποστάσεως χαρακτήρας του. Αρωγό στη διαδικασία αποτέλεσε η γνωριμία μεταξύ των παιδιών με τους ερευνητές, καθώς επίσης και η εξοικείωσή τους με ψηφιακά εγγράμματα περιβάλλοντα μάθησης. Την ίδια στιγμή, στοιχείο που τόνωσε τη γνωστική τους αυτοπεποίθηση αποτέλεσε η λεπτομερής ενασχόληση με τη θεματική του εν λόγω σχεδίου εργασίας. Το σχέδιο εργασίας ήταν διαμορφωμένο με τρόπο ώστε να εισαγάγει τα παιδιά σε συμμετοχικές διαδικασίες προς όφελος της κοινότητας, αποδεικνύοντας πως είναι δυνατή η ενεργή συμμετοχή τους σε αυτές. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα περιβαλλοντικά προβλήματα του αστικού χώρου και διατυπώνουν ποικιλία καινοτόμων προτάσεων για την αντιμετώπισή τους. Παράλληλα, συνεργάστηκαν, αντιμετώπισαν συλλογικά τα προβλήματα της κοινότητας και οραματίστηκαν ένα βιώσιμο μέλλον για αυτήν (Δημητρίου & Γαζιώτου, 2016· Τσεβρένη 2008· Chawla & Heft, 2002).

Η παραγωγή του κοινού οράματος συντελέστηκε σε ομαδοσυνεργατική βάση, καθώς ο σκοπός ήταν συλλογικός και αφορούσε το καλό της κοινότητας. Τα παιδιά, αλληλοεπιδρώντας στο καθοριζόμενο πλαίσιο, ανέπτυξαν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες και έθεσαν εκ νέου τον εαυτό τους απέναντι στο περιβάλλον και στους λοιπούς πολίτες (Sutton & Kemp, 2002), εκφράζοντας πλουραλιστικά τις απόψεις τους

για τη χωρική και αναπτυξιακή διάσταση των ζητημάτων της πόλης (Στρατηγέα, 2015· Dalah-Clayton & Bass, 2002).

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύει πως τα παιδιά δεν συμφωνούν με τα ισχύοντα πρότυπα οργάνωσης του αστικού περιβαλλοντικού τοπίου. Τα ζητήματα που έθιξαν αφορούν προβλήματα του συνόλου του πληθυσμού, χωρίς να εστιάζουν στον ηλικιακό τους μικρόκοσμο (Τσεβρένη, 2005· Cunningham, 2002). Οι δράσεις ενίσχυσης της συμμετοχικότητας, που εφαρμόστηκαν, ενθάρρυναν τα παιδιά να ξεπεράσουν τα στενά πλαίσια των χώρων συγχρωτισμού τους, να αλληλοεπιδράσουν χωρικά και κοινωνικά με το αστικό τοπίο, να συλλογιστούν, να εκφραστούν, να αναθεωρήσουν τις ιδέες τους και στη συνέχεια να δράσουν προς όφελος της κοινότητας (Schneekloth & Shibley, 1995).

Η εμπλοκή των παιδιών σε συμμετοχικές διαδικασίες προσφέρει σημαντικά οφέλη. Ενισχύονται τα παιδιά στην αλληλεπίδραση και στη διεκδίκηση των ζητημάτων εκείνων που συμβάλουν στη βελτίωση της ζωής τους. Παράλληλα, αναπτύσσονται η κριτική σκέψη, επικοινωνιακές, ψυχολογικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Jensen & Schnack, 2006). Καλλιεργούνται η ιδιότητα του πολίτη και αξίες, όπως η οικολογική αλληλεγγύη, η δικαιοσύνης και η ενσυναίσθηση (Φλογαίτη, 2011· Δημητρίου· Hart, 1997).

Στο γνωστικό έλλειμμα των παιδιών, στην ατομική διάσταση του σχεδιασμού και στην εφαρμογή των κοινοτικών σχεδίων δράσης καλείται να ανταπεξέλθει η εκπαίδευση του αειφορικού εγγραματισμού (Δημητρίου). Ειδικότερα, οι προβληματισμοί των παιδιών οφείλουν να μετουσιωθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα έκφρασης και προάσπισης του περιβάλλοντος με όλες τις παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Τσεβρένη, 2008).

Βιβλιογραφία

Αραβαντινός, Α. (2007). *Πολεοδομικός Σχεδιασμός. Για μια Βιώσιμη Ανάπτυξη του Αστικού Χώρου*. Αθήνα: Συμμετρία.

Barbour, M. K. & Mulcahy, D. (2009). Student performance in virtual schooling: Looking beyond the numbers. *ERS Spectrum, 27*(1), 23-30.

Chawla, L. & Heft, H. (2002). Children's competence and the ecology of communities: a functional approach to the evaluation of participation. *Journal of Environmental Psychology, 22*, 201-216.

Cunningham, C. J. (2002). Where do we want to be? Childrens story writing competition. Analysis of submissions from children under 13 years, 11, *Supperting Documentation for Blue Mountains Our Future.*

Γεωργόπουλος, Α., Νικολάου, Κ., Δημητρίου, Α., Γαβριλάκης, Κ. & Μπλιώνης, Γ. (2013). *Γη: ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

Dalal-Clayton, B. & Bass, S. (2002). *Sustainable Development Strategies. A resource Book. Organization for Economic Co-operation and Development*. London: Earthscan Publications.

Δημητρίου, Α. (2010). Οι αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Διαπιστώσεις και προοπτικές. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών – Έρευνα και Πράξη, 31-32*, 7-28.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δημητρίου, Α. & Γαζιώτου, Κ. (2016). Εκπαίδευση μικρών παιδιών για το περιβάλλον και την αειφορία. Δράση στην κοινότητα με την τεχνική του καθοδηγούμενου οραματισμού. Η περίπτωση του αστικού περιβάλλοντος. Στο Β. Τσελφές (Επιμ.), *Προσχολική ηλικία: οι φυσικές επιστήμες στην εκπαιδευτική σχέση παιδιών και εκπαιδευτικών* (σ. 335-349). Αθήνα: Άρτεμις Πετροπούλου.

Edmiston, B. (2010). Playing with Children, Answering with our Lives: A Bakhtinian Approach to Coauthoring Ethical Identities in Early Childhood. *British Journal of Educational Studies, 58*(2): 197-211.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο

Fumega, J. (2010). Urban Sustainability and the Emergence of New (Old) Concepts: Analysis of the Sustainable Communities Concept through the Component of Transportation. *Journal of US-China Public Administration, 7*(9), 53-67.

Green, C. (2013). A Sense of Autonomy in Young Children's Special Places. *International Journal for Early Childhood Environmental Education, 1*(1), 8-32.

Green, G., Haines, A. & Halebsky, S. (2000). *Building our future A guide to community visioning*. England: Cooperative Extension Pub.

Hart, R. (1997). *Children's Participation: the Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care.* London: UNICEF.

Jensen, B. & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research, 12* (3-4), 471-486.

Κούβου, Ο. (2016). *Παιδικό Σχέδιο.* Αθήνα: Gutenberg.

Kress, G. & Leeuwen, T. H. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual design.* London & N.Y.: Routledge.

Moss, M. L. & Grunkemeyer, W. T. (2010). Building shared visions for sustainable communities. *Community Development, 41*(2), 240-254.

Μπιρμπίλη, Μ., Παπανδρέου, Μ., Γρηγοριάδης, Α. & Ιππέκη, Β. (2014). Οι ατομικές συνεντεύξεις ως μέσο γνωριμίας με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας: Εμπειρίες αρχαρίων φοιτητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1*(2), 29-50.

NAAEE, North American Association for Environmental Education. (2010). *Early childhood environmental education programs: Guidelines for excellence*. Washington, DC: NAAEE.

ΟΗΕ, Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (2015). *Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης. 17 στόχοι για να αλλάξουμε τον κόσμο μας*. Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Roseland, M. (2005). *Toward sustainable communities: Resources for citizens and their governments: Gabriola Island*. BC: New Society Publishers.

Schneekloth, L. H. & Shibley, R. G. (1995). *Placemaking: The art and practice of building communities.* New York: Wiley.

Στρατηγέα, Α. (2015). *Θεωρία και μέθοδοι συμμετοχικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Sutton, S. E. & Kemp, S. P. (2002). Children as Partners in neighborhood placemaking: lessons from intergenerational design charrettes. *Journal of Environmental Psychology, 22,* 171-189.

Trier, C. & Maiboroba, O. (2009). The Green Village Project: A rural community's journey towards sustainability. *Routledge, 14*, 819-831.

Τσεβρένη, Ι. (2008). *Η πόλη μέσα από τα μάτια των παιδιών. Προσεγγίζοντας το συμμετοχικό σχεδιασμό του χώρου μέσα από μια εναλλακτική θεώρηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.* Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΜΠ.

Τσεβρένη, Ι. (2005). Η Αθήνα μέσα από τα μάτια των παιδιών Μια ποιοτική έρευνα. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005. Κόρινθος.

WHO (2002). Community participation in local health and sustainable development: Approaches and techniques. WHO Regional Office for Europe.

Θαλάσσιος γραμματισμός: αντιλήψεις και γνώσεις μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το θαλάσσιο περιβάλλον

Γιαννούλα Ανδρέου
PhD, Βοηθός Διευθύντρια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Κύπρος, Visiting Researcher, Maritime Human Element Centre, CMMI
yiannoula.andreou@cmmi.blue
Μόνικα Ανδρέου
MSc Project Officer, Maritime Human Element Centre, CMMI
monica.andreou@cmmi.blue
Ηλίας Υφαντής
PhD, Senior Scientist, Maritime Human Element Centre, CMMI
elias.yfantis@cmmi.blue

Περίληψη
Ο θαλάσσιος γραμματισμός αποτελεί sine qua non προϋπόθεση για την ανάπτυξη των τομέων της Γαλάζιας Οικονομίας (EU blue economy report 2021). Αποτελεί, επίσης, μείζονα προϋπόθεση για την κοινωνική ευαισθητοποίηση σε ζητήματα αειφορίας, προστασίας του θαλάσσιου περιβάλλοντος και της βιοποικιλότητας από τη μόλυνση εξαιτίας ανθρωπογενών δραστηριοτήτων και συνεπειών της κλιματικής αλλαγής. Είναι, ως εκ των ανωτέρω, σημαντική η εισαγωγή διαθεματικών προγραμμάτων θαλάσσιου γραμματισμού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και, εν προκειμένω, στην Πρωτοβάθμια. Οι Costa and Caldeira (2018) διαπιστώνουν ότι οι μελέτες που ασχολούνται με το επίπεδο της γνώσης μαθητών λυκείου σε θέματα θαλάσσιου περιβάλλοντος είναι ελάχιστες. Όσον αφορά στην ανίχνευση αντίστοιχων γνώσεων μαθητών δημοτικών σχολείων, οι μοναδικές έρευνες που εντοπίστηκαν είναι αυτές των Mogias et al. (2019) και Boaventura et al. (2021). Η παρούσα μελέτη εκπονήθηκε σε Δημοτικό σχολείο της Λάρνακας και αποσκοπεί στη διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών στις επιστήμες της θάλασσας, δεδομένου ότι η σχετική θεματολογία δεν περιλαμβάνεται στον πυρήνα των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Λέξεις-κλειδιά: Θαλάσσιος γραμματισμός, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract
Ocean literacy is “a condicio sine qua non” for the development of the Blue Economy sectors (EU blue economy report 2021). Ocean literacy is also of paramount importance for raising public awareness of issues of sustainability and protection of the marine environment from pollution due to human activities and the effects of climate change. As

such the inclusion of ocean literacy curriculum is vital at all levels of education. Costa and Caldeira (2018) found that studies evaluating the level of knowledge of high school students on ocean literacy are few. As far as concern the evaluation of ocean literacy knowledge of primary school students, the research that was identified are that of Mogias et al. (2019) and Boaventura et al. (2021). The present work is a case study conducted in a primary school of Cyprus. The aim of the study is to explore student's ocean literacy, as the relevant topics are not included in the national curriculum.

Keywords: Ocean literacy, Primary education

0. Εισαγωγή - θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος «Θαλάσσιος Γραμματισμός» αποδίδει στα ελληνικά τον αγγλικό όρο "Ocean Literacy" και αφορά στη διάδοση και συνειδητοποίηση της σχέσης που έχει ο άνθρωπος με τη θάλασσα (Mogias et al., 2021)

Ο γραμματισμός, γενικά, εκφράζει την ικανότητα των ανθρώπων να κατανοούν, να αναλύουν και να χρησιμοποιούν τις γνώσεις που αποκτούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους εφαρμόζοντάς τες στην καθημερινότητά τους.

Ο Ωκεανός βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την ατμόσφαιρα της Γης και την ξηρά, επηρεάζοντας ουσιαστικά το κλίμα, παράγοντας περισσότερο από το 50% του οξυγόνου της ατμόσφαιρας, φιλοξενώντας τη μεγαλύτερη ποικιλία ζωής και οικοσυστημάτων, και παρέχοντας τροφή σε ένα μεγάλο τμήμα του παγκόσμιου πληθυσμού. Η επιβίωση και ανάπτυξη της ανθρωπότητας, διαχρονικά, όσον αφορά στις οικονομικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές διαστάσεις, συνδέονται με την θάλασσα (Boaventura et al., 2021).

Η γεωγραφία της θάλασσας έχει σημαντικά καθορίσει ιστορικές εξελίξεις και ανακατατάξεις, γεω-στρατηγικές συμμαχίες και συγκρούσεις, αυτό- και ετερο-προσδιορισμούς των δρωσών δυνάμεων στο γεωπολιτικό πεδίο.

Η άρρηκτη σχέση της θάλασσας με την επιβίωση του ανθρώπου καθώς και η άμεση ανάγκη προστασίας της μέσα από την κατανόηση αυτής της σχέσης αποτελούν βασικούς στόχους του «Θαλάσσιου Γραμματισμού».

Η προώθηση του «Θαλάσσιου Γραμματισμού» αποτελεί μείζονα προϋπόθεση για την κοινωνική ευαισθητοποίηση σε ζητήματα αειφορίας, προστασίας του θαλάσσιου περιβάλλοντος και της βιοποικιλότητας από τη μόλυνση εξαιτίας των ανθρωπογενών δραστηριοτήτων και των συνεπειών της κλιματικής αλλαγής και είναι εξαιρετικά σημαντική σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά και στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Boaventura et al., 2021).

Τα παιδιά είναι – εν δυνάμει – φορείς κοινωνικής αλλαγής, που με τη γνώση, τη στάση και τη συμπεριφορά τους, θα επηρεάσουν αντίστοιχα τις γνώσεις, τις στάσεις και

τις συμπεριφορές των οικογενειών τους, των φίλων και της ευρύτερης κοινωνίας. Στο πλαίσιο δε της αντιμετώπισης των προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο πλανήτης, η προώθηση του Γραμματισμού και, εν προκειμένω, του Θαλάσσιου Γραμματισμού, είναι – ενδεχομένως – η πιο σημαντική και ασφαλής επένδυση για το μέλλον.

Βασιζόμενοι στην υπόθεση ότι η γνώση του ωκεανού είναι θεμελιώδης, προκειμένου να κατανοήσουμε και να προστατέψουμε τον πλανήτη επάνω στον οποίο ζούμε και τους πόρους του οποίου χρησιμοποιούμε, το National Marine Educators Association (2010) και το National Oceanic and Atmospheric Administration (2013) πρότειναν ένα οδηγό που περιλαμβάνει 7 βασικές αρχές του θαλάσσιου γραμματισμού, που θα πρέπει να έχουν προσεγγιστεί και κατανοηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό από τους μαθητές μέχρι την ολοκλήρωση των σπουδών τους στο σχολείο. Οι αρχές αυτές είναι επιγραμματικά οι εξής:

- Η Γη έχει έναν μεγάλο Ωκεανό με πολλά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.
- Ο Ωκεανός και η ζωή στον Ωκεανό διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά της Γης.
- Ο Ωκεανός έχει σημαντική επίδραση στον καιρό και το κλίμα.
- Ο Ωκεανός κατέστησε τη Γη κατοικήσιμη.
- Ο Ωκεανός υποστηρίζει μια μεγάλη ποικιλία μορφών ζωής και οικοσυστημάτων.
- Ο Ωκεανός και οι άνθρωποι συνδέονται άρρηκτα.
- Ο Ωκεανός είναι σε μεγάλο βαθμό ανεξερεύνητος.

1. Μεθοδολογία

1.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

1.1.1 Σκοπός της έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης, που έχει πιλοτικό χαρακτήρα, είναι η διερεύνηση του εύρους και βάθους των γνώσεων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις επιστήμες της θάλασσας, δεδομένου ότι η σχετική θεματολογία δεν περιλαμβάνεται στον πυρήνα των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Στα εγχειρίδια των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπάρχουν αναφορές στα θαλάσσια οικοσυστήματα και τις ανθρωπογενείς επιδράσεις, ωστόσο η προσέγγιση των θεμάτων αυτών παραμένει επιφανειακή, ασυνεχής, μη συνεκτική και κατακερματισμένη (Mogias et al., 2021).

1.1.2 Επιμέρους στόχοι της έρευνας

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

α) να επισημανθούν τυχόν παρανοήσεις των μαθητών,
β) να ανιχνευθούν στερεοτυπικές/περιοριστικές αντιλήψεις, και
γ) να αξιολογηθούν εκπαιδευτικά εργαλεία, μέθοδοι και υλικό, που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας και ενταχθεί στην

εκπαιδευτική διαδικασία, ως προς την αποτελεσματικότητα και τη συμβολή τους στην προαγωγή του θαλάσσιου γραμματισμού.

2. Το δείγμα και τα εργαλεία της έρευνας

Πρόκειται για πιλοτική μελέτη περίπτωσης που εκπονήθηκε σε Δημοτικό σχολείο της Λάρνακας με τη συμμετοχή 25 μαθητών της Στ΄ τάξης (12 αγοριών και 13 κοριτσιών).

Η παρούσα εργασία δεν έχει στόχο να εξαγάγει γενικευμένα συμπεράσματα, αλλά να αποτυπώσει την υφιστάμενη κατάσταση του στον υπό μελέτη πληθυσμό και να συνδράμει στην περαιτέρω έρευνα του αντικειμένου. Κριτήρια για την επιλογή του δείγματος ήταν η ομοιογένεια του πληθυσμού, η διαθεσιμότητα και η προθυμία συμμετοχής, η ευκολία επαφής μαθητών και ερευνητή και η δυνατότητα προσέγγισης ως προς τον χώρο και τον χρόνο.

Για τις ανάγκες της διερεύνησης των γνώσεων των μαθητών, και αφού λάβαμε υπόψη τις 7 βασικές αρχές του θαλάσσιου γραμματισμού καθώς και τις 101 ερωτήσεις των Regan καισ Burke (2017) για τον θαλάσσιο γραμματισμό, σχεδιάσαμε ένα εργαλείο με τη μορφή ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε στους μαθητές σε έντυπη μορφή. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 69 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, κατάλληλα διατυπωμένες και προσαρμοσμένες στο επίπεδο και στην ηλικία των μαθητών μας. Ο χρόνος που διατέθηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν δύο διδακτικές περίοδοι των 40 λεπτών. Το ερωτηματολόγιο που αφορούσε στην αξιολόγηση των μαθητών πριν από τη διδακτική παρέμβαση χορηγήθηκε σε δυο διαδοχικές μέρες. Το ερωτηματολόγιο μετά τη διδακτική παρέμβαση συμπληρώθηκε ολόκληρο την ίδια μέρα μετά από παράκληση των ίδιων των παιδιών (ήθελαν να μας δείξουν τις νέες γνώσεις που είχαν αποκτήσει και ότι οι ερωτήσεις ήταν πολύ εύκολες πλέον για αυτά). Η διδακτική παρέμβαση διήρκεσε 4 εβδομάδες, για 2 διδακτικές περιόδους την ημέρα, στο σύνολο 40 σαραντάλεπτες διδακτικές περιόδους. Η επίσκεψη των παιδιών στο Κυπριακό Ινστιτούτο για τη Θάλασσα και τη Ναυτιλία, καθώς και η επίσκεψη στην θάλασσα πραγματοποιήθηκαν την 5η εβδομάδα.

2.1 Ειδικότερα:

- Έγινε αρχική αποτύπωση, με τη χρήση του ερωτηματολογίου, των γνώσεων που είχαν οι μαθητές σε επιμέρους ζητήματα που αφορούν στο θαλάσσιο περιβάλλον, όπως αυτά προκύπτουν από τις 7 συγκεκριμένες βασικές αρχές και θεμελιώδεις έννοιες του θαλάσσιου γραμματισμού.
- Σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση – εκπαιδευτικά εργαλεία, μέθοδοι και υλικό – σχετικά με τις αρχές και έννοιες που αποτελούν αντικείμενο της μελέτης.

- Πραγματοποιήθηκε, αμέσως μετά το πέρας της παρέμβασης, επαναληπτική αποτύπωση των σχετικών γνώσεων των μαθητών με την αξιοποίηση του ίδιου ερωτηματολογίου.

3. Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης

Κατά τη διδασκαλία ένας εκπαιδευτικός είναι δυνατό να χρησιμοποιήσει μία ή συνδυασμό περισσότερων τεχνικών, ώστε να γίνει το αντικείμενο διδασκαλίας κατανοητό από τους μαθητές. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα παιδαγωγικό «εργαλείο» που στόχο έχει τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ανάλογα με τη διδακτέα ύλη, επιλέγεται και η τεχνική που θεωρείται ότι επιφέρει καλά μαθησιακά αποτελέσματα και κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών.

Η ενότητα «Ωκεανός - θάλασσα» έχει εξεταστεί διαθεματικά με τη μορφή project και την εφαρμογή ποικίλων διδακτικών τεχνικών, όπως:

- παιχνίδια ρόλων,
- σενάρια μάθησης,
- έρευνα και παρουσίαση ευρημάτων από τους μαθητές με την χρήση της τεχνολογίας,
- δημιουργία εικαστικών έργων και συγγραφή ιστοριών
- χορός και τραγούδι,

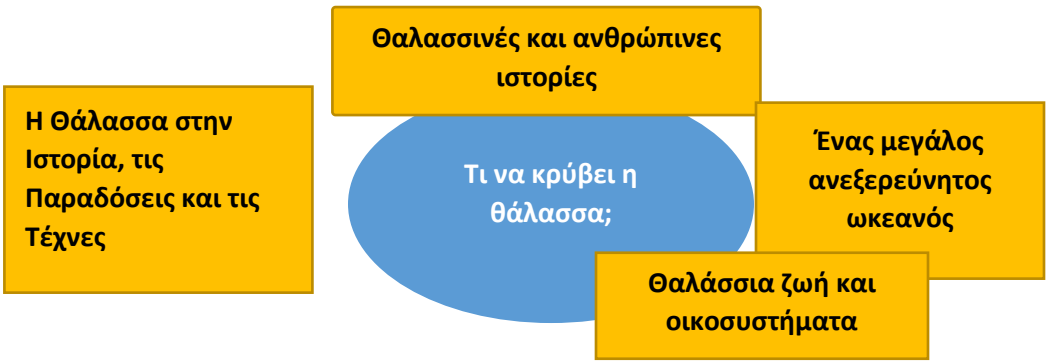
με στόχο:

- την ολόπλευρη μάθηση, με έμφαση στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και αξιών,
- τη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση,
- την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και
- την αξιοποίηση του βιώματος και των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία.

4. Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή

Το ερώτημα *τι να κρύβει η θάλασσα* ήταν το ερέθισμα για το ξεκίνημα της διδακτικής μας παρέμβασης.

Εικόνα 1: Διάγραμμα Σχηματικής Παρέμβασης



Θαλασσινά τοπία

Έμπνευση: Λογοτεχνία, μουσική, εικαστικά

- Διαβάσαμε και αναλύσαμε λογοτεχνικά κείμενα και, μέσα από την ομορφιά της γλώσσας, ανακαλύψαμε στοιχεία του θαλασσινού περιβάλλοντος και τη σχέση του ανθρώπου με τη θάλασσα και τα πλάσματά της. Γράψαμε τις δικές μας ιστορίες και αφηγήσεις με πρωταγωνιστές από τη θαλάσσια ζωή.
- Μελετήσαμε έργα ζωγραφικής με θέμα τη θάλασσα και ζωγραφίσαμε τα δικά μας. Φτιάξαμε το μαγικό βυθό και καράβια για τα νοερά μας ταξίδια.
- Ακούσαμε μουσική θαλασσινή και χορέψαμε θαλασσινούς και νησιώτικους χορούς.

Παραδόσεις, ιστορία, το ανθρώπινο στοιχείο:

- Διαβάσαμε και ερευνήσαμε μύθους και έθιμα που σχετίζονται με την θάλασσα (ρωτήσαμε και ψάξαμε στο διαδίκτυο).
- Ψάξαμε και βρήκαμε πληροφορίες για παλιά ναυάγια, πλοία και υποθαλάσσια ερείπια.
- Προσκαλέσαμε στην τάξη μας ένα καπετάνιο και συζητήσαμε τις εμπειρίες του και τις απορίες μας

Ο Ωκεανός και οι άνθρωποι συνδέονται άρρηκτα.

Καλέσαμε στην τάξη μας επιστήμονες από το Κυπριακό Ινστιτούτο για τη Θάλασσα και τη Ναυτιλία και μας μίλησαν

- για τη γαλάζια ανάπτυξη, τη γαλάζια οικονομία, τα νέα επαγγέλματα και τις προοπτικές επαγγελματικής σταδιοδρομίας σε αυτά,
- για τη ναυτιλία και το εμπόριο (90% του παγκόσμιου εμπορίου γίνεται δια θαλάσσης), τη στρατηγική θέση του νησιού μας σε σχέση με το διαμετακομιστικό εμπόριο,
- για την κυπριακή ναυτιλία, η οποία κατέχει τον 3^{ο} μεγαλύτερο στόλο στην ΕΕ, και τα ναυτικά επαγγέλματα
- για τον θαλάσσιο ενεργειακό πλούτο,
- για τον τουρισμό, την αλιεία, τις αρνητικές επιπτώσεις καθώς και λύσεις για την αειφόρο ανάπτυξη.

Άλλα Θέματα: Βιοποικιλότητα, κλίμα και καιρός, ο ωκεανός και η ζωή στην Γη, ο ανεξερεύνητος ωκεανός.

Όλα τα πιο πάνω θέματα εξετάστηκαν:

- με έρευνα στο διαδίκτυο, σε βιβλία και εγκυκλοπαίδειες,

- μέσα από κρυπτόλεξα, σταυρόλεξα και κρεμάλα τα παιδιά έμαθαν νέες και άγνωστες σε αυτά έννοιες,
- με πειράματα μέσα στην τάξη. Τα παιδιά:
  - *Έφτιαξαν τα δικά τους περιστρεφόμενα ρεύματα.* Γέμισαν ένα μπολ με νερό και έριξαν στην επιφάνεια λίγη πούδρα ταλκ, φύσηξαν απαλά προς το κέντρο του μπολ και το νερό άρχισε να διαγράφει κύκλους.
  - Πρόσθεσαν αλάτι σε πόσιμο νερό και *παρατήρησαν ότι αυξήθηκε η πυκνότητα του νερού,* γι' αυτό και το αβγό που έριξαν μέσα μπόρεσε να επιπλεύσει.
  - *Δημιούργησαν το δικό τους ηφαιστειογενές νησί*. Γέμισαν ένα μπολ με νερό και μετά αρχίσαν να ρίχνουν κέρματα στο κέντρο του μπολ, που το καθένα αναπαριστούσε και μια ηφαιστειακή έκρηξη. Το «ηφαίστειο» σιγά σιγά ανυψώθηκε ώσπου τελικά αναδύθηκε στην επιφάνεια σχηματίζοντας ένα «νησί».
  - *Προκάλεσαν μίνι τσουνάμι.* Τοποθέτησαν πάνω στο τραπέζι ένα μπολ με νερό και χτύπησαν με ένα βαρύ βιβλίο κάτω από το σημείο όπου βρισκόταν το μπολ. Τα κύματα που εξαπλώνονταν έμοιαζαν με μικροσκοπικά τσουνάμι.
  - *Έφτιαξαν τις δικές τους τεκτονικές πλάκες*. Πήραν ένα βρασμένο αβγό και ράγισαν το τσόφλι του. Το τσόφλι αναπαριστούσε τον φλοιό της Γης που χωρίζεται σε πλάκες. Μετακίνησαν κομματάκια από το τσόφλι και είδαν ότι σε μερικά σημεία έσπασε και αποκαλύφθηκε το αβγό. Διαπίστωσαν ότι το ίδιο συμβαίνει και στην Γη, μόνο που στον πλανήτη μας αυτή η διαδικασία δημιουργεί βουνά, προκαλεί σεισμούς και αλλάζει τη μορφολογία του εδάφους.
  - *Έφτιαξαν υδροθερμικούς αεραγωγούς.* Έβαλαν ξύδι σε ένα πλαστικό μπουκάλι, πρόσθεσαν λίγο σκούρο χρώμα ζαχαροπλαστικής και 1 κουταλιά της σούπας μαγειρική σόδα και είδαν τη μαύρη καπνοδόχο τους να εκρήγνυται!

Επίσκεψη και ξενάγηση στο Κυπριακό Ινστιτούτο για τη Θάλασσα και τη Ναυτιλία και παρουσίαση της εργασίας των παιδιών στους επιστήμονες του Ινστιτούτου.

Μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης τα 25 παιδιά χωρίστηκαν σε 3 ομάδες και τους ζητήθηκε να παρουσιάσουν σε power point αυτά που έμαθαν. Τους δόθηκε χρόνος τριών εβδομάδων.

- *Project Α ομάδας (8 παιδιά)*
  - Ο ωκεανός
  - Οι πέντε ωκεανοί και τα χαρακτηριστικά τους
  - Το Μαούνα Κέα
  - Η τάφρος των Μαριανών

- Ο δακτύλιος της φωτιάς
- Οι υδροθερμικοί αεραγωγοί (οι μαύρες καπνοδόχοι)
- Ο ωκεανός επηρεάζει σημαντικά τον καιρό και το κλίμα
  - Τα ρεύματα, οι τυφώνες, το τσουνάμι
  - Η ατμόσφαιρα και η θάλασσα
- *Project Β ομάδας (8 παιδιά)*
  - Πανέμορφα θαλασσινά τοπία
    - Πώς σχηματίζονται (υποθαλάσσια βουνά, πεδιάδες , τάφροι, κ.λπ.)
  - Οι κοραλλιογενείς ύφαλοι
  - Ο βυθός της θάλασσας
  - Ζώνη ηλιακού φωτός (0 μέχρι 200 μέτρα)
  - Η ζώνη του λυκόφωτος (200 μέχρι 1000 μέτρα)
  - Η ζώνη του μεσονυκτίου (1000 μέχρι 4000 μέτρα)
  - Άβυσσος – η άκρη του αγνώστου (μετά τα 4000 μέτρα)
- *Project Γ ομάδας (9 παιδιά)*
  - Σχέση ωκεανού και ανθρώπου
  - Επαγγέλματα της θάλασσας
  - Πλούτος των ωκεανών (πολύτιμα μέταλλα, πηγές ενέργειας)
  - Ωκεανοί σε κίνδυνο
    - Υπεραλίευση
    - Πετρελαιοκηλίδες
    - Μολυσμένα νερά
    - Πλαστικά σκουπίδια
    - Παγκόσμια υπερθέρμανση

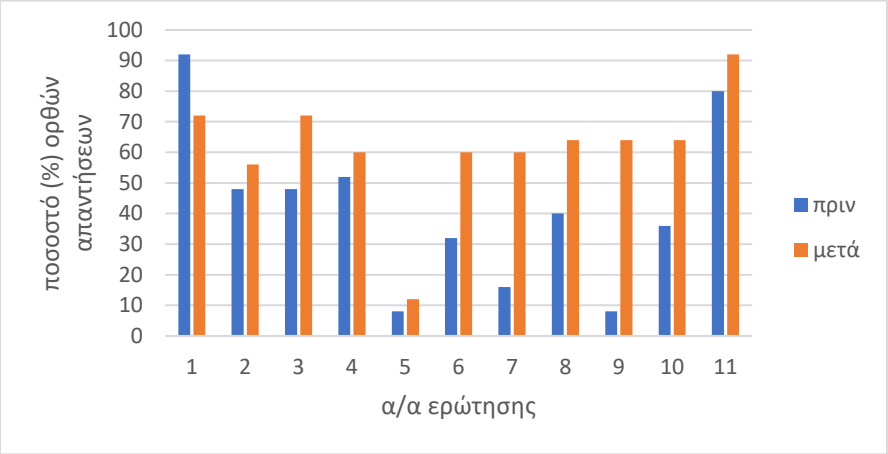
Τέλος τα παιδιά πραγματοποίησαν επίσκεψη στη θάλασσα και έκαναν συμβολικό καθαρισμό σε παράλια της πόλης τους. Το απέραντο γαλάζιο με την αξεπέραστη ομορφιά του και το παιχνίδι στην παραλία, που ακολούθησε, τα αποζημίωσε.

5. Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων

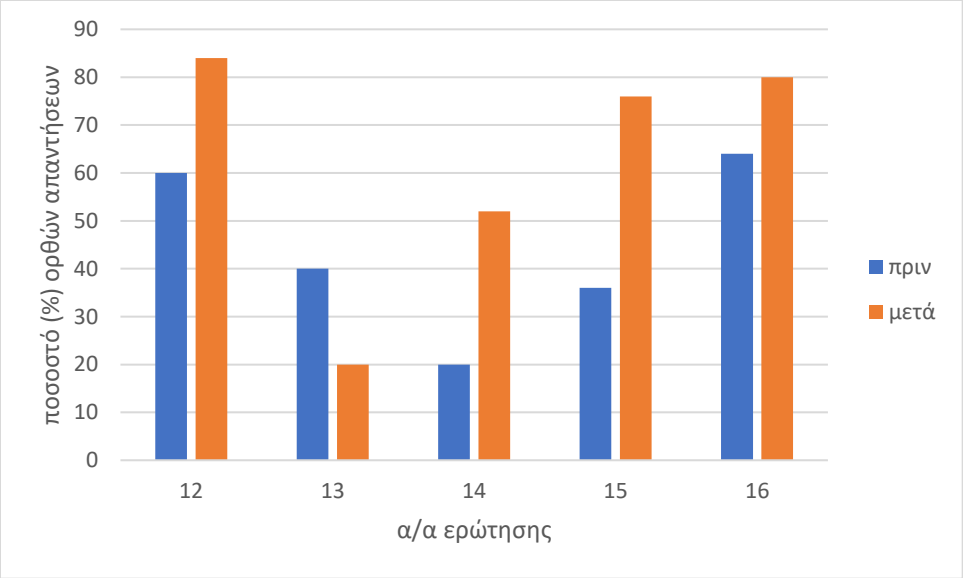
Στην 1η ομάδα ερωτήσεων ο μέσος όρος των ορθών απαντήσεων βρίσκεται στο 41.8% πριν από την παρέμβαση και στο 61.5% μετά. Είναι σημαντικά μεγαλύτερη η διασπορά των τιμών πριν έναντι των τιμών μετά. Υπάρχει επίσης μια ερώτηση (με α/α 5: *Από τη συνολική ποσότητα νερού που βρίσκεται στη γη ποιο ποσοστό βρίσκεται στους ωκεανούς; Α). 34%, Β). 52%, Γ). 72%, Δ). 97%.*) στην οποία καταγράφονται πολύ χαμηλά ποσοστά ορθών απαντήσεων και πριν και μετά την παρέμβαση. Σε κάθε περίπτωση είναι εμφανής η βελτίωση των επιδόσεων, μολονότι καταγράφεται και μείωση του ποσοστού

στην ερώτηση με α/α 1: *Σε ποιο ποσοστό νομίζεις η επιφάνεια της Γης καλύπτεται πλήρως από νερό; Α). 31%, Β). 51%, Γ). 71%, Δ). 90%*.

Πίνακας 1. Η Γη έχει έναν μεγάλο ωκεανό με πολλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα



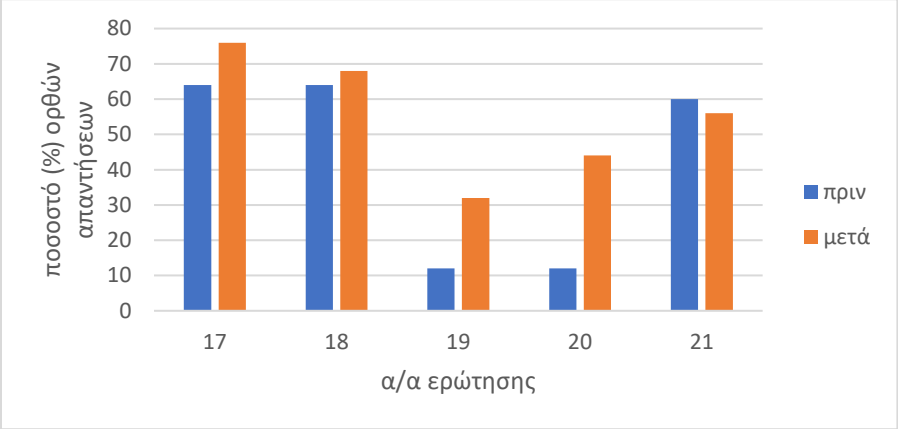
Πίνακας 2: Ο ωκεανός και η ζωή στον ωκεανό διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά της Γης



Στη 2η ομάδα ερωτήσεων ο μέσος όρος των ορθών απαντήσεων βρίσκεται στο 44% πριν από την παρέμβαση και στο 62.4% μετά. Και σε αυτή την ομάδα καταγράφεται περίπτωση με σημαντική χειροτέρευση του ποσοστού ορθών απαντήσεων. Πρόκειται

για την ερώτηση με α/α 13: *Στον βυθό της θάλασσας βλέπουμε εξίσου όμορφα και εντυπωσιακά τοπία με αυτά που υπάρχουν στη στεριά : υφαλοκρηπίδες, απέραντες πεδιάδες με ψηλές κορυφές, ηφαίστεια, μεγάλες οροσειρές, απότομους γκρεμούς και βαθιές τάφρους. Όλα αυτά έχουν δημιουργηθεί: Α). Από την μετακίνηση των τεκτονικών πλακών οι οποίες βρίσκονται κάτω από τη θάλασσα και κινούνται σαν σχεδίες στα καυτά, λιωμένα πετρώματα που υπάρχουν κάτω από τον βυθό, Β). Από τις διαβρώσεις και τις κατολισθήσεις, Γ). Από τις αλλαγές της στάθμης του νερού των ωκεανών, Δ). Από όλα τα πιο πάνω*.

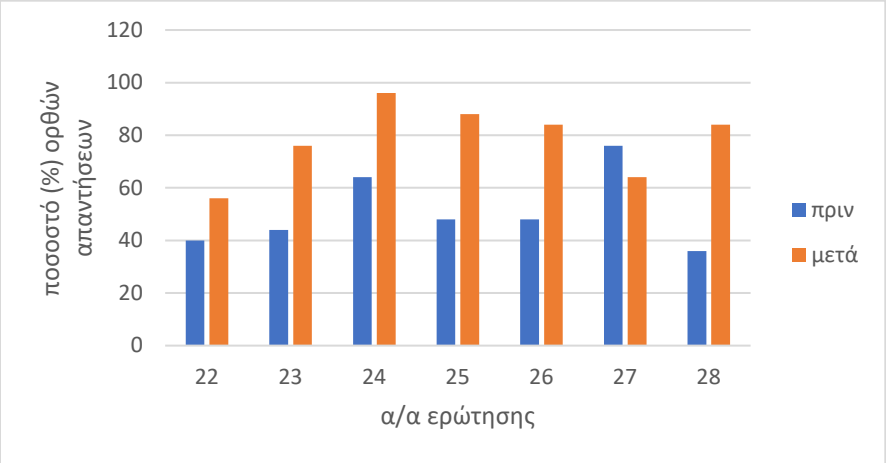
Πίνακας 3: Ο ωκεανός επηρεάζει σημαντικά τον καιρό και το κλίμα



Στην 3η ομάδα ερωτήσεων ο μέσος όρος των ορθών απαντήσεων βρίσκεται στο 42.4% πριν από την παρέμβαση και στο 55.2% μετά. Σημειώνονται και σε αυτή την ομάδα ερωτήσεις με πολύ χαμηλές επιδόσεις πριν (με α/α 19: *Όταν οι θερμοκρασίες των επιφανειακών υδάτων αυξάνονται, το φυτοπλαγκτόν το οποίο αποτελεί τη βάση της τροφικής αλυσίδας στις θάλασσες: Α) αυξάνεται, Β) μειώνεται, Γ) δεν μεταβάλλεται,* και α/α 20: *Ωκεάνια ρεύματα. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι ορθή: Α) Ωκεάνιο ρεύμα είναι η συνεχής κίνηση του θαλάσσιου νερού προς την ίδια κατεύθυνση σε μια περιοχή της θάλασσας, Β) Στην Μεσόγειο θάλασσα παρατηρούνται πιο έντονα ρεύματα σε σχέση με αυτά που παρατηρούνται στους ωκεανούς, Γ) Τα Ωκεάνια ρεύματα σχηματίζονται στην επιφάνεια της θάλασσας*), οι οποίες εμφανίζονται σημαντικά βελτιωμένες μετά την παρέμβαση. Καταγράφεται επίσης μια περίπτωση οριακής επιδείνωσης του ποσοστού ορθών απαντήσεων. Πρόκειται για την ερώτηση με α/α 21: *Τα ωκεάνια ρεύματα όχι μόνο μεταφέρουν θρεπτικά συστατικά, αλλά επίσης ταξιδεύουν σε τεράστιες αποστάσεις μεταφέροντας θερμική ενέργεια. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι ορθή: Α) Η μετακίνηση των θαλάσσιων ρευμάτων στους ωκεανούς δεν επηρεάζει τον καιρό ή το κλίμα ενός τόπου, Β) Επειδή ταξιδεύουν τεράστιες αποστάσεις τα ωκεάνια ρεύματα λαμβάνουν χώρα μόνο στα βάθη των ωκεανών, Γ) Τα ωκεάνια*

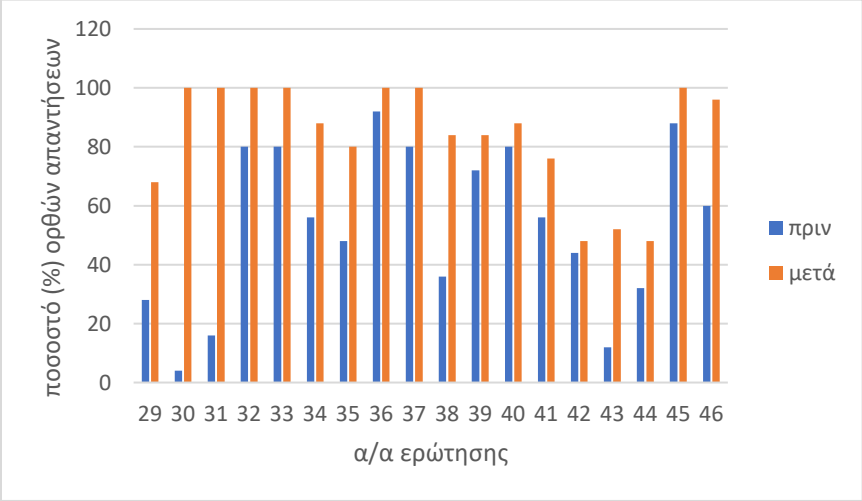
ρεύματα βοηθούν στην κατανομή θερμοκρασιών, αλάτων και οργανισμών σε όλες τις γωνιές του πλανήτη και έχουν μεγάλες επιρροές στο κλίμα του πλανήτη.

Πίνακας 4: Ο ωκεανός κατέστησε τη Γη κατοικήσιμη



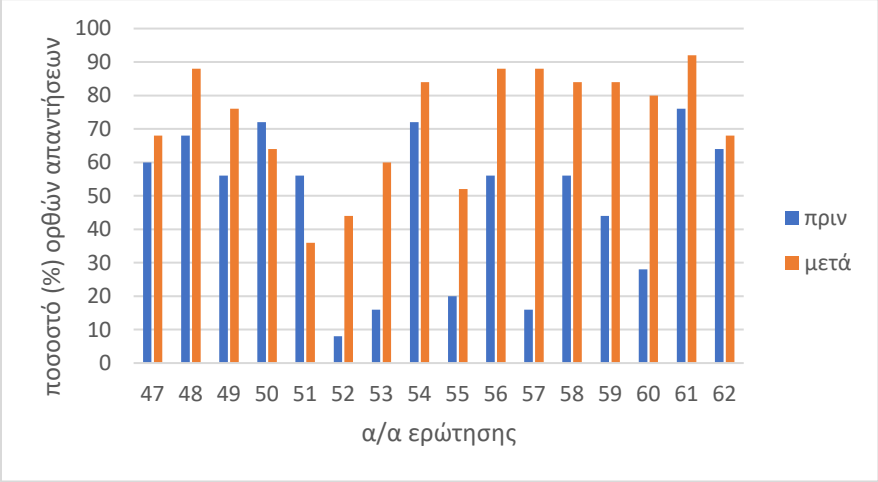
Στην 4η ομάδα ερωτήσεων ο μέσος όρος των ορθών απαντήσεων βρίσκεται στο 50.9% πριν από την παρέμβαση και στο 78.3% μετά. Σε αυτή την ομάδα παρατηρείται σημαντική βελτίωση μετά την παρέμβαση με μια εξαίρεση (ερώτηση με α/α 27: *Οι επιστήμονες πιστεύουν ότι η μεγαλύτερη ποικιλία της θαλάσσιας ζωής ξεκινάει από την επιφάνεια του ωκεανού και φτάνει μέχρι τα 200 μέτρα βάθος. Τα περισσότερα από τα ζώα του ωκεανού βρίσκονται στην ζώνη αυτή η οποία ονομάζεται: Α) Ζώνη ηλιακού φωτός, Β) Ζώνη του λυκόφωτος, Γ) Ζώνη του μεσονυκτίου*) όπου καταγράφεται οριακή μείωση του ποσοστού.

Πίνακας 5: Ο ωκεανός υποστηρίζει μια μεγάλη ποικιλομορφία ζωής και οικοσυστημάτων



Στην 5η ομάδα ερωτήσεων ο μέσος όρος των ορθών απαντήσεων βρίσκεται στο 53.6% πριν από την παρέμβαση και στο 84% μετά. Σε αυτή την ομάδα που περιλαμβάνει σημαντικό αριθμό ερωτήσεων (όπως και η επόμενη 6η ομάδα), καταγράφεται σημαντική βελτίωση των επιδόσεων πριν και μετά χωρίς να σημειώνεται περίπτωση με επιδείνωση. Εντυπωσιακή αύξηση του ποσοστού αφορά στην ερώτηση με α/α 30: *Το σφουγγάρι της θάλασσας απορροφά νερό στο εσωτερικό του, αποσπάει από το νερό αυτό μικροσκοπικά φυτά και ζώα, τα καταναλώνει σαν τροφή, κι έπειτα αποβάλλει τα περιττώματα. Το σφουγγάρι της θάλασσας είναι: Α) ζώο, Β) φυτό, Γ) μύκητας*

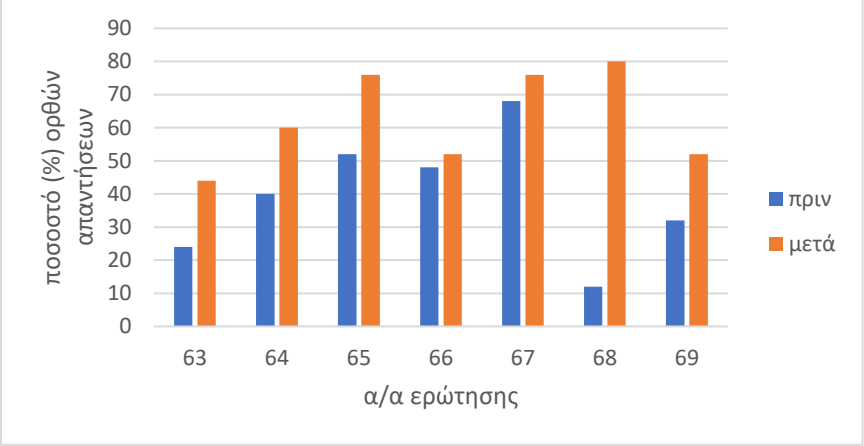
Πίνακας 6: Ο Ωκεανός και οι άνθρωποι συνδέονται άρρηκτα



Στην 6η ομάδα ερωτήσεων ο μέσος όρος των ορθών απαντήσεων βρίσκεται στο 48% πριν από την παρέμβαση και στο 72.3% μετά. Σημειώνονται και σε αυτή την ομάδα ερωτήσεις με πολύ χαμηλές επιδόσεις πριν (με α/α 52: *Οι θαλάσσιες μεταφορές ολοένα και αυξάνονται, καθώς τα περισσότερα αγαθά μεταφέρονται με εμπορικά πλοία. Ποιο είναι το ποσοστό των θαλάσσιων μεταφορών σε σχέση με το σύνολο που περιλαμβάνει οδικές, σιδηροδρομικές, αεροπορικές και θαλάσσιες μεταφορές: Α) 60%, Β) 75%, Γ) 90%*, με α/α 53: *Ποιος από τους παρακάτω τομείς νομίζετε ότι είναι, σήμερα, ο πιο σημαντικός για την οικονομία της Κύπρου; Α) Βιομηχανική παραγωγή, Β) Εναλλακτικές μορφές ενέργειας (ήλιος, αέρας), Γ) Ναυτιλία,* και με α/α 57: *Σε ποια θέση κατατάσσεται η Κυπριακή Ναυτιλία στην Ευρώπη; Α) 3η, Β) 7η, Γ) 21η*), οι οποίες εμφανίζονται σημαντικά βελτιωμένες μετά την παρέμβαση. Καταγράφονται επίσης δύο περιπτώσεις επιδείνωσης του ποσοστού ορθών απαντήσεων. Πρόκειται για τις ερώτηση με α/α 50: *Τα νερά των ωκεανών γίνονται όλο και πιο όξινα καθώς απορροφούν ολοένα και περισσότερο διοξείδιο του άνθρακα από την ατμόσφαιρα. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι ορθή: Α) Η αυξημένη απελευθέρωση του διοξειδίου του άνθρακα οφείλεται σε ανθρώπινες δραστηριότητες, όπως η καύση ορυκτών καυσίμων, η αποψίλωση των*

δασών από τις πυρκαγιές και τη ξυλεία κ.α., Β) Η αυξημένη απελευθέρωση του διοξειδίου του άνθρακα οφείλεται στα ανθρώπινα σκουπίδια και στα πλαστικά τα οποία απελευθερώνουν τοξικά αέρια μέσα στις θάλασσες, Γ) Η αυξημένη απελευθέρωση του διοξειδίου του άνθρακα οφείλεται στην χρήση εναλλακτικών πηγών ενέργειας όπως την αιολική, την ηλιακή και την υδροηλεκτρική ενέργεια, και α/α 51: *Μια από τις κυριότερες αιτίες ρύπανσης των θαλασσών είναι: Α) Τα αλιευτικά σκάφη όπως οι μηχανότρατες, όπου λόγω του τρόπου ψαρέματος, καταστρέφουν τον πυθμένα αφήνοντας πίσω τους ελάχιστη ζωή και σε πανίδα και σε χλωρίδα, Β) Τα απόβλητα από τα κρουαζιερόπλοια και τα εμπορικά πλοία, Γ) τα ανεπαρκώς επεξεργασμένα αστικά λύματα, τα οποία μέσα από αγωγούς μεταφοράς αποβλήτων, ρεμάτων, ποταμών και άλλων διόδων καταλήγουν στη θάλασσα.*

Πίνακας 7: Ο ωκεανός σε μεγάλο βαθμό είναι ανεξερεύνητος



Στην 7η ομάδα ερωτήσεων ο μέσος όρος των ορθών απαντήσεων βρίσκεται στο 39.4% πριν από την παρέμβαση και στο 62.9% μετά. Σημειώνεται και σε αυτή την ομάδα ερώτηση με πολύ χαμηλή επίδοση πριν (πρόκειται για την ερώτηση με α/α 68: *Ποιο μέρος των ωκεανών παραμένει ανεξερεύνητο; Α) Το 65%, Β) Το 95%, Γ) Το 70%*, η οποία εμφανίζεται σημαντικά βελτιωμένη μετά την παρέμβαση. Δεν καταγράφονται περιπτώσεις επιδείνωσης.

Στο σύνολο των ερωτήσεων ο μέσος όρος των ορθών απαντήσεων βρίσκεται στο 47.2% πριν από την παρέμβαση και στο 71.3% μετά την παρέμβαση.

6. Συζήτηση-συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να συμβάλει στη δημόσια συζήτηση για το θαλάσσιο γραμματισμό που απασχολεί έντονα τα τελευταία χρόνια την παγκόσμια κοινότητα.

Οι Costa and Caldeira (2018) διαπιστώνουν ότι οι μελέτες που ασχολούνται με το επίπεδο της γνώσης μαθητών γυμνασίου-λυκείου σε θέματα θαλάσσιου περιβάλλοντος

είναι ελάχιστες. Όσον αφορά στην ανίχνευση αντίστοιχων γνώσεων μαθητών δημοτικών σχολείων, οι μοναδικές έρευνες που εντοπίστηκαν είναι αυτές των Mogias et al. (2019) και Boaventura et al. (2021).

Η προσπάθεια αναζήτησης του γενικού επιπέδου του θαλάσσιου γραμματισμού των παιδιών (μαθητών και μαθητριών της Στ' τάξης) φάνηκε να απαντάται ικανοποιητικά και με συμπεράσματα που μπορούν να συσχετιστούν με αυτά άλλων σχετικών μελετών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ρωτήθηκαν για ζητήματα που εστιάζουν στις 7 αρχές του θαλάσσιου γραμματισμού και, όπως ανάλογα παρατηρήθηκε σε αντίστοιχες μελέτες που ασχολήθηκαν με το θέμα, των Mogias et al. (2019) και Boaventura et al. (2021), πριν από την παρέμβαση, σημειώνονται χαμηλές έως μέτριες επιδόσεις των μαθητών/τριών.

Ειδικότερα, τα παιδιά δείχνουν να συγχέουν το ποσοστό κάλυψης με νερό της συνολικής επιφάνειας της Γης (70 %) με το ποσοστό της συνολικής ποσότητας του νερού που βρίσκεται στους ωκεανούς (97 %). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν κι άλλες έρευνες που έγιναν σε παιδιά γυμνασίου (Κουκουλάκης, 2021) αλλά και σε ενήλικες (Θεοδοσιάδης, 2020). Αυτό δεν φαίνεται να αλλάζει με τη διδακτική παρέμβαση.

Τα παιδιά φαίνεται ότι τελικά αποδέχονται το γεγονός πως, συγκριτικά με τη στεριά, στα βάθη του ωκεανού βρίσκονται τα μεγαλύτερα μορφολογικά χαρακτηριστικά του πλανήτη (πεδιάδες, όρη, τάφροι). Εκεί που φαίνεται να μπερδεύονται είναι στους μηχανισμούς δημιουργίας. Αυτοί φάνηκε να προβλημάτισαν και πιθανώς να προκάλεσαν και εννοιολογική σύγχυση στα παιδιά. Η πλειονότητα των παιδιών δεν γνώριζε ότι η τεκτονική δραστηριότητα, οι αλλαγές στη στάθμη της θάλασσας και η δύναμη των κυμάτων επηρεάζουν τη φυσική σύνθεση και τα εδαφικά χαρακτηριστικά της ακτής. Το 80% των παιδιών εξακολουθεί να θεωρεί, και μετά την παρέμβαση, ότι μόνο η μετακίνηση των τεκτονικών πλακών έχει διαμορφώσει τα χαρακτηριστικά του ωκεανού και της ξηράς. Πρόκειται για ισχυρή παρανόηση που από ό,τι φαίνεται, η διδασκαλία δεν μπόρεσε να αλλάξει. Ίσως αυτό να οφείλεται και στο γεγονός ότι τα παιδιά έφτιαξαν τις δικές τους «τεκτονικές πλάκες» μέσα από σχετικό πείραμα και έτσι δημιουργήθηκε ισχυρή σύνδεση για την ερμηνεία των σχετικών φαινομένων ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τη συγκεκριμένη παρανόηση. Ως εκ τούτου, θα πρέπει ίσως σε μελλοντική αξιοποίηση του εργαλείου της έρευνας να εξεταστεί, αν πρέπει να επαναδιατυπωθούν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αλλά και οι διδακτικές δραστηριότητες ως προς τη σαφήνεια και στοχοθεσία του περιεχομένου τους.

Όσον αφορά στην 3η αρχή που αφορά στη σχέση του ωκεανού με το κλίμα, τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύονται να αντιληφθούν το γεγονός πως το κλίμα και ο καιρός ρυθμίζονται από την αλληλεπίδραση ωκεάνιων και ατμοσφαιρικών διεργασιών. Μόνο μετά τη διδακτική παρέμβαση συμφωνούν πως η θάλασσα δεσμεύει περισσότερη θερμική ενέργεια από τη στεριά, και ότι η θερμική ενέργεια του νερού των ωκεανών είναι η βασική πηγή ενέργειας των τυφώνων και άλλων (ακραίων και μη) καιρικών

φαινομένων. Επίσης, κατανοούν ότι η κλιματική αλλαγή και η αύξηση της θερμοκρασίας επηρεάζουν τη ζωή στον Ωκεανό και πως τα ωκεάνια ρεύματα βοηθούν στην κατανομή θερμοκρασιών και οργανισμών σε όλες τις γωνιές του πλανήτη.

Σχετικά με την 4η αρχή τα παιδιά έχουν χαμηλή γνώση για τη συμβολή των φωτοσυνθετικών οργανισμών στη συσσώρευση οξυγόνου στην ατμόσφαιρα καθώς και για τον κύκλο του νερού. Μετά την παρέμβαση έκαναν σχόλια μεταξύ τους, του τύπου «μπορεί κάποτε ένας δεινόσαυρος να πέρασε από μια λίμνη που περιείχε το νερό που εσύ πίνεις τώρα». Παρόμοιες διαπιστώσεις έκαναν οι Mogias et al. (2019) και Fauville et al. (2019), που οι μελέτες τους αφορούσαν μαθητές δημοτικού σχολείου και λυκείου αντίστοιχα.

Γενικά η διδακτική παρέμβαση, αποδείχτηκε να είναι ιδιαίτερα επιτυχής, καθώς αυξήθηκε η γνώση τους σε σχετικά ζητήματα. Στο σύνολο των ερωτήσεων ο μέσος όρος των ορθών απαντήσεων βρίσκεται στο 47.2% πριν από την παρέμβαση και στο 71.3% μετά την παρέμβαση. Τα θεαματικότερα ποσοστά αύξησης στο γνωστικό τους επίπεδο εμφανίζονται σε ζητήματα που σχετίζονται με την 5η αρχή, που αφορά στην ποικιλομορφία ζωής και των οικοσυστημάτων, την 6η αρχή, που αφορά στις σχέσεις του ανθρώπου με τον ωκεανό, και την 7η αρχή, που αφορά στο ανεξερεύνητο του ωκεανού.

Τα παιδιά κατανοούν μετά τη διδακτική παρέμβαση πως ο ωκεανός υποστηρίζει μια μεγάλη ποικιλομορφία ζωής και οικοσυστημάτων. Κάποιες παρανοήσεις που έχουν πριν τη διδακτική παρέμβαση ίσως να οφείλονται σε παιδικά βιβλία (παραμύθια), στην τηλεόραση και το διαδίκτυο: για παράδειγμα, η ερώτηση με τις θαλάσσιες ανεμώνες, όπου πολλά παιδιά θεωρούν, πριν τη διδακτική παρέμβαση, ότι συγγενεύουν με τις γοργόνες, και η ερώτηση για το πολυπληθέστερο είδος που φιλοξενείται στις θάλασσες, στην οποία, πριν την παρέμβαση, θεωρούσαν ότι είναι οι καρχαρίες (γιατί έχουν δει κινηματογραφικές ταινίες και εικόνες στην τηλεόραση). Επίσης νόμιζαν ότι η μεγαλύτερη ποικιλία ψαριών βρίσκεται στα βάθη των ωκεανών.

Σχετικά με την 6η αρχή, που αφορά στη σύνδεση του ανθρώπου με τη θάλασσα, τα περισσότερα παιδιά πιστεύουν πως αυτό που προσφέρει η θάλασσα στον άνθρωπο είναι (μόνο) η τροφή. Όσο για τη ρύπανση, που δέχεται η θάλασσα από την ανθρώπινη δραστηριότητα, θεωρούν ότι ευθύνεται η υπεραλίευση και τα πλοία.

Όσον αφορά στην 7η αρχή, σχεδόν όλα τα παιδιά δεν γνώριζαν ότι το 95% των ωκεανών είναι ανεξερεύνητο και τα περισσότερα πίστευαν ότι είμαστε εξαιρετικά περισσότεροι από τους υδρόβιους φίλους μας.

Όλα τα πιο πάνω καταδεικνύουν την ύπαρξη ασύνδετης-κατακερματισμένης γνώσης και την ανάγκη η σχετική θεματολογία να περιληφθεί στον πυρήνα των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, δεδομένης της έλλειψης ενσωμάτωσης ζητημάτων των επιστημών της θάλασσας στα υλοποιούμενα περιβαλλοντικά προγράμματα αλλά κυρίως λόγω της σημαντικότητας του ωκεανού στην ισορροπία του παγκόσμιου περιβάλλοντος.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η διδασκαλία δεν είναι υπόθεση «εφαρμογής συνταγών» αλλά δημιουργική διαδικασία, σύνθεση επιστήμης, τέχνης και τεχνικής, προσπαθήσαμε στην παρούσα διδακτική παρέμβαση να βρούμε διεξόδους από τη ρουτίνα και την τυποποίηση της διδασκαλίας, εναλλάσσοντας το διδακτικό σκηνικό με εναλλακτικές και σύγχρονες διδακτικές τεχνικές. Δώσαμε έμφαση στον βιωματικό και κοινωνικό χαρακτήρα της διδασκαλίας και εργαστήκαμε σε ομάδες εργασίας ακολουθώντας διαλεκτική πορεία προς τη γνώση. Δόθηκε έμφαση σε διαδικασίες που προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη και την επίλυση προβλήματος .

Χρησιμοποιήσαμε διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Μέσα από πειράματα και μέσα από project (σχέδια δράσης) ανακαλύψαμε τη γνώση μαζί με τους συμμετέχοντες μαθητές στην έρευνα μας. Όλες αυτές οι βιωματικές και διαδραστικές προσεγγίσεις αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη αξία, όταν η συζήτηση αναφέρεται σε επιμέρους γραμματισμούς, κάποιοι εκ των οποίων δεν είναι ακόμη ευρέως γνωστοί, όπως συμβαίνει με την περίπτωση του Θαλάσσιου Γραμματισμού.

Πέρα από την αποτύπωση των σχετικών γνώσεων των παιδιών σε έννοιες και θέματα του θαλασσιού γραμματισμού, επιμέρους στόχος της έρευνας ήταν η αποτύπωση του βαθμού κατά τον οποίο μια προσεκτικά σχεδιασμένη διδακτική παρέμβαση αυξάνει τις υπάρχουσες γνώσεις ή/και απομακρύνει τις παρανοήσεις μαθητών δημοτικού σε ζητήματα επιστημών της θάλασσας.

Η διδακτική παρέμβαση, αποδείχτηκε να είναι ιδιαίτερα επιτυχής, καθώς αυξήθηκε σημαντικά η γνώση τους στα σχετικά ζητήματα. Τα θεαματικότερα ποσοστά αύξησης στο γνωστικό τους επίπεδο εμφανίζονται σε ζητήματα που σχετίζονται με την ποικιλομορφία ζωής και οικοσυστημάτων, τις σχέσεις των ανθρώπων με τον ωκεανό και τον ανεξερεύνητο ωκεανό. Κατά τη διδασκαλία των ενοτήτων αυτών, ενσωματώσαμε τις νέες τεχνολογίες και την έρευνα στο διαδίκτυο και τα αξιοποιήσαμε προβάλλοντας την ατομικότητα και μοναδικότητα του κάθε παιδιού μέσα από την ομαδικότητα, χρησιμοποιώντας διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, κάτι το οποίο φάνηκε να έχει ιδιαίτερα καλά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Boaventura, Neves, Santos, Pereira, Luis, Monteiro, Alexandra, Hawkins, Caldeira & Carvalho. (2021). Promoting Ocean Literacy in Elementary School Students Through Investigation Activities and Citizen Science. *Frontiers in Marine Science. 8.* 675278. 10.3389/fmars.2021.675278.

Costa, S. & Caldeira, R. (2018). Bibliometric analysis of ocean literacy: An underrated term in the scientific literature. *Marine Policy*, *87*, 149-157.

EU Blue Economy Report 2021. Ανακτήθηκε από: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0b0c5bfd-c737-11eb-a925-01aa75ed71a1

Fauville, G., Strang, C., Cannady, M. A. & Chen, Y. F. (2019). Development of the International Ocean Literacy Survey: measuring knowledge across the world. *Environmental Education Research*, *25*(2), 238-263.

Mogias, Boubonari & Kevrekidis (2021). *Examining the presence of ocean literacy principles in Greek primary school textbooks. International Research in Geographical and Environmental Education*. https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1877953

National Marine Educators Association (2010). Ocean Literacy Scope and Sequence for Grades K-12. Published in the *National Marine Educators Association Special Report #3. The Ocean Literacy Campaign Featuring the Ocean Literacy Scope & Sequence for Grades K-12*. NMEA.

National Oceanic and Atmospheric Administration (2013). *Ocean Literacy: The Essential Principles of Ocean Sciences for Learners of All Ages*: Version 2: March 2013.

Regan & Burke (2017). *Explorers Education Programme, Ocean Literacy Knowledge Questionnaire for Teachers – Evaluating your knowledge about the Ocean, Explorers Teachers Training Manual.* Marine Institute, Ireland.

Κουκουλάκης, (2021). *Η συμβολή των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στην ενδυνάμωση του θαλάσσιου γραμματισμού μαθητών γυμνασίου: πιλοτική μελέτη*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Ρόδος.

Θεοδοσιάδης (2020). *Γνώσεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα θαλάσσιου γραμματισμού: μελέτη περίπτωσης.* Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Αλεξανδρούπολη.

Το αστικό τοπίο στον ιστορικό χρόνο ως εργαλείο για την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία: Η περίπτωση της Θεσσαλονίκης κατά τον 19ο-21ο αιώνα

Μαρία-Ευαγγελία Πολύζου
Ιστορικός-Αρχαιολόγος, Υποψήφια Διδάκτορας, Α.Π.Θ.
polyzoma@nured.auth.gr
Αναστασία Δημητρίου
Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.
anadim@nured.auth.gr

Περίληψη
Η διαχρονική εξέλιξη του αστικού τοπίου επηρεάζεται από πλήθος περιβαλλοντικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και ιστορικών παραγόντων. Η μελέτη των παραγόντων αυτών συνεισφέρει στην αποτύπωση των πολλαπλών όψεων του και στην κατανόηση της εξέλιξης του φυσικού περιβάλλοντος σε ανθρωπογενές. Επομένως, αποτελεί εργαλείο στην εκπαίδευση του ατόμου για την κατανόηση του ρόλου του στον σχεδιασμό, στη διαχείριση και στην προστασία του περιβαλλοντικού τοπίου. Στο πλαίσιο αυτό διερευνήθηκε η διαχρονική εξέλιξη του γεωγραφικού χώρου της Θεσσαλονίκης κατά τον 19ο-21ο αιώνα. Για τη συγκέντρωση του εμπειρικού υλικού αξιοποιήθηκε αρχειακό υλικό, πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, χάρτες και φωτογραφικό υλικό. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μέρος της έρευνας αυτής, που εστιάζει στη μελέτη του γεωγραφικού χώρου του παραλιακού μετώπου της πόλης. Ειδικότερα, παρουσιάζονται ζητήματα που αφορούν στη σύνδεση της μορφολογίας του γεωγραφικού χώρου με τις κοινωνικές πρακτικές χρήσης του, στις κοινωνικό-πολιτικές καταστάσεις και γεγονότα που επέφεραν αλλαγές στο αστικό τοπίο και στην επιλογή των χρήσεων γης. Παράλληλα εξετάζεται το κοινωνικό πλαίσιο οργάνωσης του αστικού χώρου και ο ρόλος των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων στη διαμόρφωση του. Τα αποτελέσματα της μελέτης αξιοποιούνται στη διαμόρφωση διεπιστημονικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την κατανόηση του ρόλου του ατόμου στη διαμόρφωση του αστικού χώρου και την ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής για τη διασφάλιση αειφόρων πόλεων.

Λέξεις-κλειδιά: αστικό τοπίο, Θεσσαλονίκη, εκπαίδευση για την αειφορία, χρήσεις γης, αειφόρες πόλεις.

Abstract
Environmental, social, cultural, and historical factors influence the evolution of urban space. The study of these factors contributes to the understanding of the natural

environmental configuration into anthropogenic environment. Therefore, the results of this study could be used in education that helps the individual to understand his role in the design, management, and protection of the environmental landscape. In this frame, a research project was carried out, which aim is the investigation of the urban landscape evolution of Thessaloniki during 19th-21st century. Empirical data were collected through archival material, primary and secondary sources, maps, and photographic documents. In this paper, in particular, there are enlightened issues concerning ecological, historical, and societal factors that affected the configuration of the coastal front of Thessaloniki from 19th to 21st century. The results of the study are used to propose interdisciplinary educational programs that promote the understanding of changes in the urban landscape, in space and time, is a result of the choices of human beings on both individual and social levels, and to strengthen individual for active participation for the configuration sustainable cities.

Keywords: urban landscape, Thessaloniki, environmental and sustainability education, land uses, sustainable cities.

0. Θεωρητικό πλαίσιο

Το αστικό τοπίο εξελίσσεται συνεχώς και οι μεταβολές του εξαρτώνται από ένα πλήθος παραγόντων που αφορούν το περιβαλλοντικό, το κοινωνικό, το πολιτισμικό και ιστορικό πεδίο. Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν την ανθρώπινη δραστηριότητα στην περιοχή, καθορίζουν τις χρήσεις γης και διαμορφώνουν τον αστικό χώρο. Άνθρωπος και γεωγραφικός χώρος αναπτύσσουν μια αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης που εν τέλει διαμορφώνει την όψη του αστικού τοπίου. Η διαμόρφωση των πόλεων, η εξέλιξη του αστικού χώρου στον χρόνο, αποτελεί προϊόν των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και επιλογών. Η εξέλιξη των πόλεων ταυτίζεται με την ανθρωπογενή δράση στον ιστορικό χρόνο, καθώς η πόλη αποτελεί τον κύριο χώρο ανάπτυξης κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής δραστηριότητας για την πλειοψηφία των ανθρώπων (Egger, 2006).

Μοιραία, οι ανθρώπινες δραστηριότητες επηρεάζουν το φυσικό περιβάλλον, αλλά και επηρεάζονται από το περιβάλλον, σε βαθμό που το τελευταίο μπορεί να καθορίσει τη διαμόρφωση του χώρου αλλά και το είδος των ανθρώπινων δραστηριοτήτων που εξελίσσονται σε αυτόν (Chokhachian, Perini, Giulini et.al., 2019· Andersson, 2006).

Η επιλογή των χρήσεων γης, η ανάμιξη ή διαχωρισμός τους και τα κριτήρια, με τα οποία γίνεται η επιλογή αυτή, συνιστούν σημαντικές παραμέτρους στην οργάνωση των πόλεων, καθώς οι επιλογές αυτές επηρεάζουν την περιβαλλοντική ποιότητα, συμβάλουν στη δημιουργία ή/και την ενίσχυση συναφών προβλημάτων, με συνέπεια συχνά την υποβάθμιση της ποιότητας της ζωής (EU, 2010· Silva, Khan & Han, 2018).

Ο σχεδιασμός αειφόρου αστικού χώρου επιδιώκει τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των κατοίκων μιας πόλης, βασιζόμενος στην ορθή, ισότιμη και ισόνομη διαχείριση του χώρου, με βάση τους περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία της (EU, 2010· Säynäjoki, Heinonen & Junnila, 2014). Το αστικό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών, επηρεάζοντας άμεσα τις ζωές εκατομμυρίων πολιτών. Οι πόλεις, σήμερα, είναι αναγκαίο περισσότερο από ποτέ να είναι αειφόρες και να διασφαλίζουν το είδος της ποιότητας ζωής και των ευκαιριών που κάνει τους ανθρώπους να ζουν σε αυτές και να δημιουργούν. Η δημιουργία αειφόρων κοινοτήτων και πόλεων αποτελεί, μεταξύ άλλων, έναν από τους 17 στόχους που καλούνται να υλοποιήσουν οι χώρες κράτη-μέλη των ενωμένων εθνών για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης (EU, 2010· Wackernagel, Hanscom & Lin, 2017· EE, 2012).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, στον γεωγραφικό χώρο των πόλεων αποτυπώνονται οι επιλογές και οι δραστηριότητες των ανθρώπων και η επίδρασή τους στο φυσικό περιβάλλον. Το αστικό τοπίο, αποτυπώνει την αλληλεπίδραση ανθρώπου-περιβάλλοντος και τη διαχρονική ανθρωπογενή δράση πάνω στον χώρο. Συνεπώς, το περιβαλλοντικό τοπίο «*συνιστά μία μεταβαλλόμενη δομή, η οποία από τη μία πλευρά τροποποιείται από τους ίδιους τους πολίτες, που μέσα από τις επιλογές και τις ενέργειές τους επιχειρούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, από την άλλη πλευρά επηρεάζει το ίδιο το άτομο, παρέχοντάς του το πλαίσιο και καθιστώντας το ικανό να αναπτύξει την προσωπικότητά του*» (Buchecker, Hunziker & Kienast, 2003· σελ. 31).

Η μελέτη της διαχρονικής εξέλιξης του αστικού τοπίου συμβάλλει στον εμπλουτισμό της γνώσης για τον τρόπο διαμόρφωσης του αστικού τοπίου εξαιτίας κοινωνικό-ιστορικών, πολιτισμικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο αυτοί το επηρεάζουν. Η μελέτη των παραγόντων αυτών, η ανάδειξη των διαστάσεων τους και των μεταξύ τους σχέσεων συνεισφέρουν στην αποτύπωση των πολλαπλών όψεων του αστικού τοπίου και την κατανόηση της μετεξέλιξης του φυσικού περιβάλλοντος σε ανθρωπογενές. Επομένως, αποτελεί εργαλείο για την εκπαίδευση του ατόμου στην προσέγγιση και ανάλυση του ρόλου του ανθρώπου σε ζητήματα σχεδιασμού, διαχείρισης και προστασίας του περιβαλλοντικού τοπίου. Είναι δυνατόν να ενδυναμωθούν οι πολίτες, ώστε να αναγνωρίσουν τη δυναμική σχέση ατόμου-περιβάλλοντος, να συνειδητοποιήσουν ότι το τοπίο είναι το προϊόν της αλληλεπίδρασης ανθρώπου-κοινωνίας-περιβάλλοντος και ότι το περιβάλλον καθορίζεται από τις δικές τους αποφάσεις και επιλογές.

Στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάστηκε έρευνα για τη μελέτη της εξέλιξης του γεωγραφικού χώρου της Θεσσαλονίκης κατά τον 19ο-21ο αιώνα. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μέρος της έρευνας αυτής, εστιάζοντας στη μελέτη του παραλιακού μετώπου της πόλης. Επιχειρείται η καταγραφή και μελέτη των αλλαγών των χρήσεων γης που έγιναν στην

πόλη την περίοδο αναφοράς, για την ανάδειξη και κατανόηση των κοινωνικό-ιστορικών, πολιτισμικών και πολιτικών παραγόντων και αποφάσεων που επηρέασαν τη διαμόρφωσή της πόλης.

Διατυπώνονται προτάσεις για τον σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, με σκοπό την κατανόηση του αλληλένδετου της σχέσης του ανθρώπου-κοινωνίας-περιβάλλοντος στη στοιχειοθέτηση του αστικού χώρου και την ενεργοποίηση του ατόμου στη διαμόρφωση αειφόρων πόλεων.

1. Η μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα χρησιμοποιεί τις μεθόδους της ιστορικής έρευνας, προκειμένου να μελετήσει στάσεις και ενέργειες που αφορούν τη διαχείριση του χώρου. Η ιστορική έρευνα προσπαθεί μέσα από την αντικειμενικότητα και την απόσταση του χρόνου να ανασυνθέσει τα πεπραγμένα. Η αμερόληπτη και αντικειμενική προσέγγιση του παρελθόντος καταρρίπτει λανθασμένες απόψεις και θεωρίες που έχουν θεμελιωθεί στην κοινή αντίληψη (Cohen & Manion, 1997).

Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πεδίο της ιστορίας των πόλεων ή της αστικής ιστορίας, ένα πεδίο μελέτης με μεγάλη ανάπτυξη τις τελευταίες δεκαετίες, εξαιτίας της αστικής ανάπτυξη και της ανάγκης σωστής διαχείρισης του χώρου (Zeller, 2005). Ως περιοχή μελέτης, ορίστηκε το παραλιακό μέτωπο της Θεσσαλονίκης από τον παλιό σιδηροδρομικό σταθμό μέχρι τη βίλλα Αλλατίνι κατά την περίοδο του 19^{ου} αιώνα μέχρι τη σύγχρονη εποχή.

Το εμπειρικό υλικό προέρχεται από δευτερογενείς πηγές, αρχειακό υλικό και εφαρμόστηκε μελέτη πεδίου. Μελετήθηκαν πρωτογενείς πηγές, όπως ελληνόφωνες εφημερίδες (Ανατολικός Αστήρ, Ελληνικός Βορράς, Εμπρός, Μακεδονία, Κωνσταντινούπολις, Φάρος της Μακεδονίας,) και ξενόγλωσσες (Levant Herald, Journal de Salonique), πληροφορίες, χάρτες και φωτογραφικά ντοκουμέντα από το Γενικό Αρχείο του Κράτους, το Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας, το Αρχείο του Δήμου Θεσσαλονίκης, της τεχνικής Υπηρεσίας και της Πολεοδομίας του Δήμου, το Αρχείο του Κέντρου Ιστορίας Θεσσαλονίκης, το Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο (ΕΛΙΑ) του Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης, τα Γενικά Αρχεία του Κράτους. Μελετήθηκε η νομοθεσία σχεδιασμού του γεωγραφικού χώρου (νόμοι, νομοθετικά και προεδρικά διατάγματα, κ.λπ.).

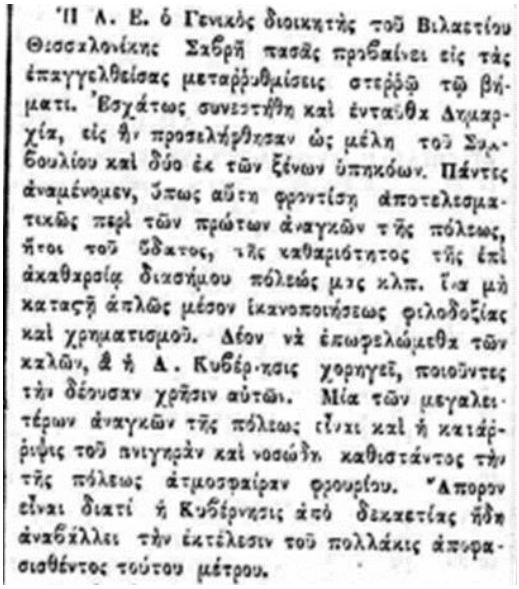
2. Τα ερευνητικά δεδομένα

Για την παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας επιλέχτηκε αφήγηση της διαμόρφωσης και εξέλιξης του παραλιακού μετώπου της Θεσσαλονίκης στον ιστορικό χρόνο, από την κατάρρευση των παραθαλάσσιων τειχών το 1869 ως τα τέλη του ‘70.

2.1 Η κατάρρευση των παραθαλάσσιων τειχών

Η αναδιαμόρφωση της Θεσσαλονίκης ξεκινά με την κατάρρευση των παραθαλάσσιων τειχών της στις 18 Νοεμβρίου 1869[12] (Εικόνα 1). Η ενέργεια πραγματοποιήθηκε από τον τότε Οθωμανό διοικητή της πόλης, Σαμπρή Πασά[13]. Η διάλυση των τειχών αποτέλεσε ένα γεγονός που απασχόλησε για αρκετά χρόνια τους κατοίκους της πόλης, πέρα από το καλλωπιστικό κομμάτι αλλά και την αδυναμία τους να προστατέψουν πια την πόλη από θαλάσσιους κινδύνους, καθώς θεωρήθηκαν υπεύθυνα για τον περιορισμό της κίνησης του αέρα και τον αερισμό της πόλης[14]. Το αποτέλεσμα ήταν να αναπτύσσονται ασθένειες, όπως η χολέρα και ο τυφοειδής πυρετός, που κόστιζαν τη ζωή σε δεκάδες Θεσσαλονικιούς μέχρι εκείνη τη στιγμή (Risal, 1914).

Εικόνα 1: Πηγή: Εφημ. Κωνσταντινούπολις, 9.7.1869, σ.3


Ἡ Α. Ε. ὁ Γενικὸς διοικητὴς τοῦ Βιλαετίου Θεσσαλονίκης Σαβρῆ πασᾶς προβαίνει εἰς τὰς ἐπαγγελθείσας μεταρρυθμίσεις στερρῷ τῷ βήματι. Ἐσχάτως συνεστήθη καὶ ἐνταῦθα Δημαρχία, εἰς ἣν προσελήφθησαν ὡς μέλη τοῦ Συμβουλίου καὶ δύο ἐκ τῶν ξένων ὑπηκόων. Πάντες ἀναμένομεν, ὅπως αὕτη φροντίσῃ ἀποτελεσματικῶς περὶ τῶν πρώτων ἀναγκῶν τῆς πόλεως, ἤτοι τοῦ ὕδατος, τῆς καθαριότητος τῆς ἐπὶ ἀκαθαρσίᾳ διασήμου πόλεώς μας κλπ. ἵνα μὴ καταχῇ ἁπλῶς μέσον ἱκανοποιήσεως φιλοδοξίας καὶ χρηματισμοῦ. Δέον νὰ ἐπωφελώμεθα τῶν καλῶν, ἃ ἡ Α. Κυβέρνησις χορηγεῖ, ποιοῦντες τὴν δέουσαν χρῆσιν αὐτῶν. Μία τῶν μεγαλειτέρων ἀναγκῶν τῆς πόλεως εἶναι καὶ ἡ κατάρριψις τοῦ πνιγηρὰν καὶ νοσώδη καθιστάντος τὴν τῆς πόλεως ἀτμοσφαίραν φρουρίου. Ἄπορον εἶναι διατί ἡ Κυβέρνησις ἀπὸ δεκαετίας ἤδη ἀναβάλλει τὴν ἐκτέλεσιν τοῦ πολλάκις ἀπορασισθέντος τούτου μέτρου.

Εικόνα 2: Άποψη Θεσσαλονίκης με τείχη
Πηγή: Επαμεινώνδας, 2014

[12] Εφημ. Κωνσταντινούπολις 4.12.1869, 3.
[13] Εφημ. Ανατολικός Αστήρ,24.4.1869,3.
[14] Εφημ. Ανατολικός Αστήρ, 13.10.1869, 3.

Πολλές αλλαγές πραγματοποιήθηκαν μετά την καταστροφή των τειχών. Η προκυμαία προεκτάθηκε, μεγεθύνοντας την έκταση της πόλης και αυξάνοντας τον διαθέσιμο οικιστικό χώρο. Το λιμάνι διεθνοποιήθηκε, αποκτώντας σταδιακά εμπορικές επαφές με όλα τα μεγάλα λιμάνια της Μεσογείου[15].

Εικόνα 3: Προκυμαία Θεσσαλονίκης με προεκτάσεις
Πηγή: Malamut, & Grelois, 2004, επεξεργασία συγγραφέων

2.2 Το λιμάνι

Η κατάρρευση των τειχών εκκίνησε μια σειρά από μεταβολές στην πόλη. Ο Εντμόν Μπαρτσινόλ ανέλαβε την περάτωση του έργου αναδόμησης της προκυμαίας. Οι νέες λιμενικές εγκαταστάσεις και οι επιχωματώσεις της θάλασσας καθυστέρησαν σημαντικά

[15] Εφημ. Levant Herald, 6.5.1870, 4.

λόγω των τεράστιων οικονομικών απαιτήσεων του έργου αλλά και του ελληνο-τουρκικού πολέμου, το 1897 (Αναστασιάδου, 2008). Το έργο αποπερατώθηκε, στο μεγαλύτερο του μέρος, μέχρι το 1902. Παράλληλα, μέχρι το 1876, είχε ξεκινήσει η λιθόστρωση των δρόμων της πόλης με το βάρος να τοποθετείται κυρίως στις παραλιακές αρτηρίες[16]. Ως αποτέλεσμα, άλλαξε η αντιμετώπιση του χώρου από τους κατοίκους της πόλης. Το λιμάνι, πέρα από αδιαμφισβήτητη πηγή εσόδων λόγω του εμπορίου, μετατράπηκε σε σημείο συνάντησης. Πολυτελή ξενοδοχεία και παραδοσιακά καφενεία κατέκλυσαν την παραθαλάσσια ζώνη, προσελκύοντας τους Θεσσαλονικιούς όλων των κοινωνικών ομάδων και θρησκευμάτων, ιδίως κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, για τις βόλτες τους[17].

Η αναμόρφωση της παράκτιας ζώνης οδήγησε σε εκσυγχρονισμό. Η εμπορική δραστηριότητα, που αναπτύχθηκε στον χώρο, άνοιξε θέσεις εργασίας και ενίσχυσε την επικοινωνία με το εξωτερικό. Παράλληλα, ευνοήθηκε και η επικοινωνία στο εσωτερικό. Άνθρωποι διαφορετικών εθνοτήτων αποκτούν ένα κοινό σημείο συνάντησης και αλληλεπίδρασης, σπάζοντας τα υπάρχοντα στεγανά.

Εικόνα 4: Άποψη του λιμανιού το 1914-15
Πηγή: ΓΑΚ. Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας

Ο επαναπροσανατολισμός της διαχείρισης του χώρου στο εσωτερικό φαίνεται από την εμφάνιση των πρώτων χώρων πρασίνου στο εσωτερικό της Θεσσαλονίκης. Ο γνωστότερος και δημοφιλέστερος χώρος πρασίνου, ήδη από τον 18ο αι., ήταν γνωστός ως Μπές Τσινάρ ή αλλιώς Τα Πέντε Πλατάνια. Τοποθετημένος στο νοτιοδυτικό άκρο της πόλης, απέναντι από τον Πύργο του Βαρδαρίου (σημερινά δικαστήρια), κοντά στον σιδηροδρομικό σταθμό, αποτέλεσε χώρο περιπάτου για τον χειμώνα αλλά και

[16] Εφημ. Ερμής, 10.12.1876, 1.
[17] Εφημ. Journal de Salonique, 16.11.1900, 1.

καλοκαιρινών δραστηριοτήτων, όπως το κολύμπι αλλά και οι βαρκάδες. Ο Σαμπρή Πασάς, ως Διοικητής της πόλης, φρόντισε να ενισχύσει το πράσινο στοιχείο του χώρου με την επέκταση των δεντροφυτεύσεων στην περιοχή αλλά και την ενίσχυση του χώρου με εγκαταστάσεις που εξυπηρετούσαν τις ανάγκες των λουόμενων (Επαμεινώνδας, 2014).

Εικόνα 5: Κιόσκι Μπες Τσινάρ
Πηγή: ΕΛΙΑ

Η απελευθέρωση το 1912 μετονόμασε την περιοχή σε «Κήπο των Πριγκήπων», προς τιμήν των βασιλοπαίδων, αλλά όχι και τη λειτουργία του. Μάλιστα, ο κήπος απέκτησε και έναν πιο επίσημο χαρακτήρα, καθώς συχνά φιλοξενούσε δεξιώσεις και χοροεσπερίδες. Το πέρας του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, η έντονη εκβιομηχάνιση και η αλλαγή νοοτροπίας στη διαμόρφωση των αστικών κέντρων μετέβαλαν τη μορφή του χώρου, όπως φαίνεται στη φωτογραφία. Η χρήση της γης μεταβλήθηκε, από ψυχαγωγικό σε βιομηχανικό χαρακτήρα, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι εμπορικές και βιομηχανικές δραστηριότητες της πόλης[18].

Εικόνα 6: Η διαμόρφωση του χώρου στο Μπες Τσινάρ σήμερα
Πηγή: Ιδίων

[18] Εφημ. Μακεδονία, 14.8.1975, 2.

Η διαχείριση του χώρου αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις των ανθρώπων για το πώς η διαμόρφωσή του μπορεί να βελτιώσει την ποιότητας της ζωής. Στα τέλη του 19ου αι. οι δημόσιοι χώροι ευνοούσαν τις συναντήσεις και τις κοινωνικές συναναστροφές, ενώ από τη δεκαετία του 1950 και έπειτα προείχε η οικονομία, η εκβιομηχάνιση και η αστικοποίηση, οι οποίες προσέφεραν νέες θέσεις εργασίας.

2.3 Συγκοινωνίες

Τα μέσα μεταφοράς αποτελούν ένα βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη μιας πόλης. Διευκολύνουν τη μετακίνηση στο εσωτερικό, ενώ προσελκύουν εξωτερικούς επισκέπτες για τουριστικούς ή επαγγελματικούς λόγους. Η Θεσσαλονίκη απέκτησε τις πρώτες γραμμές τροχιοδρόμων το 1892, τρία χρόνια μετά την υπογραφή του αυτοκρατορικού φιρμανιού, που διεκδίκησε ο τότε Διοικητής της πόλης, Χαμντί Μπέης. Οι πρώτες γραμμές που λειτούργησαν ήταν δυο, ενώνοντας την πλατεία Ολύμπου με τη συνοικία των Εξοχών και το κέντρο της πόλης με το Μπες Τσινάρ (Pech, 1906).

Το τραμ αγαπήθηκε πολύ γρήγορα από τους κατοίκους. Οι χαμηλές και προνομιακές τιμές εισιτηρίων που εξασφάλισε η Δημαρχία για ορισμένες κοινωνικές ομάδες ενίσχυσαν τη χρήση του[19]. Σταδιακά, εξυπηρετεί τις μετακινήσεις από τη μια περιοχή στην άλλη τόσο για διασκέδαση όσο και για επαγγελματικούς λόγους. Βέβαια, το ξέσπασμα των δυο παγκόσμιων πολέμων επέβαλε τη μετατροπή του τροχιόδρομου σε μέσο μεταφοράς στρατιωτικού υλικού και προσωπικού[20].

Το τέλος των τροχιοδρόμων υπήρξε μάλλον άδοξο. Οι γραμμές του ξηλώθηκαν το 1957, μέσα σε πανηγυρικό κλίμα, μετά από υπουργική απόφαση. Η διάλυση

[19] Εφημ. Journal de Salonique, 14.11.1898, 2.
[20] Εφημ. Μακεδονία,18.3.1916, 4.

δικαιολογήθηκε ως ενέργεια εκσυγχρονισμού του συστήματος μεταφορών, προωθώντας τη χρήση αστικών λεωφορείων και ιδιωτικών Ι.Χ.[21].

Εικόνα 7: Τραμ στη Θεσσαλονίκη
Πηγή: ΕΛΙΑ

Αδιαμφισβήτητα, το τραμ ευνόησε τις μετακινήσεις, ακολουθώντας τα ευρωπαϊκά πρότυπα που πρόσταζαν την ύπαρξη ενός δημόσιου μέσου μεταφοράς. Διευκόλυνε την ανάπτυξη των προαστίων της πόλης, όπως για παράδειγμα οι Εξοχές που επεκτάθηκαν σε μεγάλο βαθμό χάρη στην ύπαρξη του τροχιόδρομου.

Αντίστοιχα με το τραμ, υπήρχε η ανάγκη ανάπτυξης ενός χερσαίου υπεραστικού συστήματος μεταφοράς για την ενδοχώρα ή/και το εξωτερικό. Ελλείψει οδικού δικτύου, αναπτύχθηκε ο σιδηρόδρομος. Η Θεσσαλονίκη μετατράπηκε στον τελευταίο σταθμό επί οθωμανικού εδάφους, στον δρόμο μεταξύ Κωνσταντινούπολης και της υπόλοιπης Ευρώπης.

Η κατασκευή του σιδηρόδρομου ξεκίνησε το 1870 με την ανάθεση της κατασκευής στο βαρώνο Χιρς, ιδρυτή της «Chemins de Fer Orientaux» ή Εταιρία Ανατολικών Σιδηροδρόμων. Η πρώτη γραμμή, που συμφωνήθηκε το 1872, ήταν αυτή της Θεσσαλονίκης-Μοτρόβιτσας, ενώ τα επόμενα χρόνια υπήρξε σιδηροδρομική ένωση και με άλλα μεγάλα αστικά κέντρα, όπως το Βελιγράδι (1888) και το Μοναστήρι (1894) (Δεληγιάννης, 1988).

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1896 ολοκληρώθηκε η γραμμή που ένωνε τη Θεσσαλονίκη με την Κωνσταντινούπολη, έχοντας σαν ενδιάμεσο σταθμό την Αλεξανδρούπολη. Το έργο είχε αναλάβει η Οθωμανική εταιρεία «Jonction Salonique- Constantinople» (Χανδρινός, 2012).

[21] Εφημ. Μακεδονία, 27.7.1957, 1.

Εικόνα 8: Σιδηροδρομικές γραμμές Θεσσαλονίκης, 1916
Πηγή: Αρχείο Δήμου Θεσσαλονίκης

Ο σιδηρόδρομος αύξησε σημαντικά τις δυνατότητες κέρδους της Θεσσαλονίκης. Πέρα από την οθωμανική κυβέρνηση, αρκετές ευρωπαϊκές χώρες θα επωφελούνταν από τη δημιουργία του σιδηρόδρομου. Η Βρετανία θα αποκτούσε ευκολότερη επικοινωνία με τις Ινδίες, έχοντας τη Θεσσαλονίκη σαν ενδιάμεσο σταθμό. Η Αυστροουγγαρία θα διακινούσε ευκολότερα και ασφαλέστερα τα εμπορεύματά της, αποφεύγοντας τον Δούναβη και τα δύσβατα σερβικά όρη[22].

Θετικός καταγράφεται και ο αντίκτυπος για την τοπική κοινωνία. Οι εμπορικές συναλλαγές με την Ευρώπη ενίσχυσαν τη διακίνηση του χρήματος, προσφέροντας οικονομικές ευκαιρίες στους κατοίκους της Θεσσαλονίκης[23]. Απροσδόκητα, ωφελήθηκε και ο τομέας του τουρισμού. Μεμονωμένοι ταξιδιώτες αλλά και οργανωμένες ομάδες επέλεγαν τον σιδηρόδρομο για επαγγελματικούς λόγους ή αναψυχή, από την ενδοχώρα και το εξωτερικό, αφού οι αποστάσεις είχαν πια συρρικνωθεί[24]. Πλέον, η Βιέννη απέχει μόλις δύο μέρες, το Παρίσι και το Βερολίνο τρεις, ενώ το πιο σημαντικό είναι ότι τα ταξίδια με το τρένο θεωρούνται και είναι ασφαλέστερα συγκριτικά με τα θαλάσσια (Lorin, 1915). Ως αποτέλεσμα, η Θεσσαλονίκη αποκτά ξενοδοχεία και καφενεία ευρωπαϊκών προδιαγραφών[25].

Η συγκέντρωση στρατευμάτων στη Θεσσαλονίκη κατά τον Α’ Παγκόσμιο Πόλεμο επιβάλλει τη μεταφορά στρατιωτικού υλικού και ανθρώπινου δυναμικού από τον σιδηρόδρομο, επιταχύνοντας τις διαδικασίες δημιουργίας γραμμής μεταξύ Αθήνας-Θεσσαλονίκης (Mann, 2008).

[22] Εφημ. Φάρος της Μακεδονίας, 9.5.1884, 2.
[23] Εφημ. Φάρος της Μακεδονίας, 9.9.1887, 1.
[24] Εφημ. Journal de Salonique, 4.7.1998, 1.
[25] Εφημ. Φάρος της Μακεδονίας, 8.5.1888, 2.

Οι αστικές και υπεραστικές συγκοινωνίες βοήθησαν στην ανάπτυξη της πόλης. Ευνοήθηκε η οικονομία με τη μετακίνηση ανθρώπων και εμπορευμάτων στο εσωτερικό και το εξωτερικό, καλλιεργήθηκε, μεταβλήθηκε και ανανεώθηκε ο τρόπος σκέψης των ανθρώπων, με την άρση των στεγανών, όχι μόνο για το εξωτερικό αλλά ιδίως απέναντι στις άλλες κοινότητες και εθνοτικές ομάδες της πόλης.

2.4 Η συνοικία των Εξοχών

Η κατάρρευση των τειχών της πόλης, οι προσχώσεις του εδάφους και η ανάπτυξη δικτύου συγκοινωνιών είχαν ως αποτέλεσμα την επέκταση της Θεσσαλονίκης, εκτός του τμήματος που όριζαν τα παλιά τείχη.

Μεγάλη ανάπτυξη γνώρισε το τμήμα στο ανατολικό άκρο της πόλης, η οποία έγινε γνωστή με το όνομα συνοικία των εξοχών[26]. Η περιοχή πήρε το όνομά της από τις κατοικίες παραθεριστικού χαρακτήρα που συναντώνται στην περιοχή. Ακόμη, στη βιβλιογραφία απαντάται με το όνομα 'Πύργοι', εξαιτίας της ύπαρξης πύργων από την εποχή της Φραγκοκρατίας (Κόλωνας, 2014).

Τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της περιοχής ευνοούν τη μόνιμη κατοίκηση. Η ανατολική πλευρά, αντίθετα με τη δυτική, δεν παρουσίαζε ελώδεις εκτάσεις, βυρσοδεψεία και πλοία να περιφέρονται στην προκυμαία, ρυπαίνοντας τα ύδατα. Η έντονη ύπαρξη πρασίνου και η οργανωμένη ανοικοδόμηση απέτρεψαν την ανάπτυξη μολυσματικών ασθενειών, όπως η ελονοσία[27].

Η οργανωμένη κατοίκηση, σαν μέρος της προέκτασης της πόλης, οργανώνεται ήδη από το 1879, ώστε να ολοκληρωθεί σταδιακά, μέχρι το 1906 αποκτώντας πια μόνιμο χαρακτήρα. Ο αριθμός των μόνιμων οικιών αυξάνεται, ενώ η περιοχή συνδέεται με το κέντρο της πόλης, χάρη στο τραμ και τη χάραξη ενός μεγάλου δρόμου, της λεωφόρου Χαμηδιέ (σημερινή Εθνικής Αμύνης-Αγγελάκη) (Καραθανάσης, 2012˙ Δημητριάδης, 1983).

Πληθυσμιακά η περιοχή συγκεντρώνει όχι μόνο υψηλόμισθους αλλά και χαμηλόμισθους, όπως δασκάλους και υπάλληλους του τραμ, εξαιτίας των χαμηλών ενοικίων[28].

Η ανατολική πλευρά παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον όσον αφορά τις αλλαγές στις χρήσεις γης στο πέρασμα των χρόνων. Από μια περιοχή παραθεριστικού χαρακτήρα, είναι σήμερα μια από τις πολυπληθέστερες περιοχές της πόλης. Πολλές από τις μεγάλες μονοκατοικίες της περιοχής παρέμειναν, ακολουθώντας τις ιστορικές εξελίξεις και τις κοινωνικές ανάγκες της κάθε περιοχής προσαρμόζοντας τη χρήση τους. Ο περιβάλλοντας

[26] Εφημ. Φάρος της Μακεδονίας, 22.2.1886, 1.
[27] Εφημ. Journal de Salonique, 17.11.1904, 1 ˙Εφημ. Journal de Salonique, 1.1.1898, 1.
[28] Εφημ. Journal de Salonique, 20.9.1900, 1.

χώρος έχει αδιαμφισβήτητα αλλάξει, με το πράσινο – που χαρακτήριζε την περιοχή – να έχει πλέον αντικατασταθεί από πολυώροφες πολυκατοικίες. Ο χαρακτήρας των υφιστάμενων κτηρίων μεταβλήθηκε αρκετές φορές από δημόσιος σε ιδιωτικός και αντίστροφα, φανερώνοντας κάθε φορά τις ανάγκες των κατοίκων.

2.4.1 Οικία Μεχμέτ Καπαντζή

Η έπαυλη της οικογένειας Καπαντζή αποτελεί δημιούργημα του Ιταλού αρχιτέκτονα Πιέτρο Αρριγκόνι της περιόδου 1893-1895. Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αλλαγών χρήσης γης, που ταυτόχρονα συμπορεύεται με την ιστορία της Θεσσαλονίκης. Την περίοδο 1912-1913 αποτελεί προσωπική κατοικία του Πρίγκιπα Νικόλαου, ενώ λίγα μόλις χρόνια αργότερα, μετατρέπεται σε πολιτικό κέντρο αποφάσεων. Η Τριανδρία Βενιζέλου-Κουντουριώτη-Δαγκλή εγκαθίσταται εκεί κατά την περίοδο του Εθνικού Διχασμού το 1917, μετά την αυτομόλησή της στη Θεσσαλονίκη. Η Μικρασιατική Καταστροφή ανάγκασε την εξισλαμισμένη οικογένεια Καπαντζή να εγκαταλείψει οριστικά την οικία της και να μεταβεί στην Κωνσταντινούπολη. Ταυτόχρονα σχεδόν, η οικία μετατράπηκε σε χώρο φιλοξενίας προσφύγων. Την περίοδο 1922-1928 πέρασε στα χέρια της Εθνικής Τράπεζας, η οποία το νοίκιασε στην αμερικανική κατασκευαστική εταιρεία Foundation.

Εικόνα 9: Οικία Μεχμέτ Καπαντζή
Πηγή: Ιδίων

Κατά τον ελληνοιταλικό πόλεμο του 1940, η οικία μετατράπηκε σε στρατιωτικό αρτοποιείο, ενώ την περίοδο της Κατοχής της πόλης από τα γερμανικά στρατεύματα ο

χώρος επιτάχθηκε, χωρίς όμως να αξιοποιηθεί. Μετά τη λήξη του πολέμου ο χώρος στέγασε το Ε΄ Γυμνάσιο Αρρένων μέχρι το 1962 και το Η΄ Γυμνάσιο Αρρένων μέχρι το 1972. Η πολύχρονη και συνεχής χρήση του κτηρίου καθώς και ο μεγάλος σεισμός του 1978 επέβαλαν διαδικασίες ανακατασκευής που άφησαν τον χώρο ανεκμετάλλευτο μέχρι και το 1989, που μετατράπηκε σε Πολιτιστικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος της Εθνικής Τράπεζας. Από το 1997 μέχρι και σήμερα ο χώρος έχει δημόσιο-εκπαιδευτικό χαρακτήρα, στεγάζοντας το Πολιτιστικό Κέντρο Θεσσαλονίκης του Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης (Επαμεινώνδας, 2013).

Οι μετατροπές των χρήσεων γης της οικίας Μεχμέτ Καπαντζή αποδεικνύουν πως η αξιοποίηση του χώρου μεταβάλλεται ανάλογα με τις ιστορικές καταστάσεις και τις ανάγκες της εκάστοτε περιόδου.

2.5 Οι φυσικές καταστροφές

Δύο μεγάλες καταστροφές ξεχωρίζουν στη νεότερη ιστορία της Θεσσαλονίκης, η μεγάλη φωτιά του 1917 και ο σεισμός του 1978. Η φωτιά που ξέσπασε στις 5 Αυγούστου 1917, ξεκινώντας από την Ολυμπιάδος, όταν ξέφυγαν σπίθες φωτιάς από την κουζίνα ενός προσφυγικού σπιτιού σε έναν σωρό από χόρτα. Η φωτιά εξαπλώθηκε πολύ γρήγορα εξαιτίας του Βαρδάρη και της θαλασσινής αύρας που έπνεαν στην πόλη αλλά και της πυκνής ρυμοτομίας που χαρακτηριζόταν, κυρίως, από ξύλινα σπίτια κολλημένα το ένα δίπλα στο άλλο (Παπαγιανόπουλος, 2009).

Η φωτιά διήρκεσε τρεις μέρες, καίγοντας μια έκταση 1.000.000 τ.μ. που εκτεινόταν από την πλατεία Βαρδαρίου μέχρι και πλατεία Ιπποδρομίου και από την Κασσάνδρου μέχρι και την προκυμαία. Οι ζημιές ήταν τεράστιες, αφήνοντας περίπου 73.000 ανθρώπους άστεγους, καίγοντας εμβληματικά κτήρια και μνημεία της πόλης (Παπαστάθης, 1978).

Εικόνα 10: Καταστροφές σπιτιών στην προκυμαία από την πυρκαγιά
Πηγή: ΕΛΙΑ

Η καταστροφή ιστορικού κέντρου είχε ως αποτέλεσμα να προωθηθεί μια σειρά από ενέργειες, νομοθετικές και ανοικοδόμησης, στο πλαίσιο της οργανωμένης διαχείρισης του αστικού χώρου (Lagos, 2015). Το έργο ανέλαβε ο Γάλλος αρχιτέκτονας Hebrard, βοηθούμενος από τη νομοθεσία, που προωθήθηκε ειδικά για τη Θεσσαλονίκη και αποτέλεσε τη βάση και για άλλες ελληνικές πόλεις.

Ο Νόμος 823/1917 έθετε όρια στην αυθαίρετη και άναρχη δόμηση, μη επιτρέποντας την ανέγερση ή την επισκευή κτισμάτων στην πυρίκαυστη ζώνη ή την ανοικοδόμηση προσωρινών καταλυμάτων (άρθρο 1).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της πόλης, όπως το εμπορικό κέντρο και ο σιδηρόδρομός, διατηρήθηκαν. Ο στόχος ήταν η οργανωμένη δόμηση, το λειτουργικό οδικό δίκτυο και έναν δημόσιο χώρο αναφοράς, την πλατεία Αριστοτέλους, ο οποίος θα συγκέντρωνε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες. Έτσι, θα βελτιωνόντουσαν οι συνθήκες διαβίωσης και, κατ' επέκταση, η οικονομία της πόλης (Καραδήμου-Γερολύμπου, 1985).

Προωθείται ειδική νομοθεσία, η οποία ρυθμίζει όρους και προϋποθέσεις σχετικά με τη διαμόρφωση του αστικού τοπίου. Ενδεικτικά αναφέρεται το Βασιλικό Διάταγμα στις 31.7.1920 που περιλαμβάνει 9 κεφάλαια και 108 άρθρα σχετικά με τις παραμέτρους ανοικοδόμησης της Θεσσαλονίκης. Το Διάταγμα επέβαλλε συγκεκριμένη μορφή, υλικά, διάταξη και υγειονομικούς κανόνες για τα νέα κτήρια, που για πρώτη φορά η ανέγερσή τους θα προϋπέθετε την ύπαρξη αρχιτεκτονικής μελέτης. Τέλος, οριζόταν η χωροθέτηση των βιομηχανικών εγκαταστάσεων της Θεσσαλονίκης, για τις οποίες υπήρχε πρόβλεψη να τοποθετηθούν, εκτός του τότε αστικού ιστού, στην περιοχή μεταξύ Βαρδαρίου και Δενδροποτάμου.

Το αστικό τοπίο της Θεσσαλονίκης μεταβλήθηκε εντελώς αποκτώντας μια οργανωμένη όψη. Η αστική μεταβολή ευνόησε την κοινωνική μεταβολή της πόλης με την αποτίναξη του παλιού διαχωρισμού της πόλης σε συνοικίες με βάση το θρήσκευμα. Μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση δημιουργήθηκε ένα ενιαίο

πολιτισμικό πρόσωπο. Παράλληλα, ευνοήθηκε η οργανωμένη δόμηση άλλων ελληνικών πόλεων, ακολουθώντας τα νομοθετικά πρότυπα της Θεσσαλονίκης.

Μεγάλη αλλαγή προκλήθηκε στη διαμόρφωση του αστικού ιστού, στη νομοθεσία και γενικότερα στη διαχείριση του χώρου, μετά τον σεισμό 6,5 ρίχτερ στις 20 Ιουνίου του 1978. Ο σεισμός άφησε πίσω του δεκάδες νεκρούς και τραυματίες, σημαντικές βλάβες στα κτίσματα της πόλης, ιδιωτικά και δημόσια, αλλά και μια ολόκληρη πολυκατοικία στην πλατεία Ιπποδρομίου να διαλύεται εκ θεμελίων[29].

Ο πανικός και η ανασφάλεια οδήγησαν σε μαζικές αποχωρήσεις των κατοίκων προς ασφαλέστερους προορισμούς αμέσως μετά τη διαπίστωση των εκτεταμένων ζημιών, οι οποίες φανέρωσαν τα προβλήματα του κακού ρυμοτομικού συστήματος της πόλης. Οι στενοί δρόμοι σε συνδυασμό με την πυκνή δόμηση δημιούργησαν κυκλοφοριακό χάος, επιταχύνοντας τις διαδικασίες αναπροσαρμογής της όψης της πόλης. Απαλλοτριώθηκαν τεράστιες εκτάσεις και διανοίχτηκαν οδικές αρτηρίες κυρίως στο ανατολικό τμήμα[30] ενώ προωθήθηκαν νόμοι, όπως το Άρθρο 2 του ΦΕΚ 456Δ/23-8-80, που όριζαν συγκεκριμένες προϋποθέσεις για τον τρόπο δόμησης ολόκληρων περιοχών. Ως αποτέλεσμα, άλλαξε η όψη της Θεσσαλονίκης, παίρνοντας έναν αέρα μεγαλούπολης. Οι τοπικές αρχές αντιλήφθηκαν την ανάγκη να μεταβληθεί η όψη ορισμένων περιοχών της πόλης, προκειμένου να μπορέσει η πόλη να εκσυγχρονιστεί και να αντιμετωπίσει τις σύγχρονες ανάγκες των κατοίκων της. Οι μεγάλες λεωφόροι και ο εκσυγχρονισμός της τρόπου δόμησης παρείχαν ασφάλεια και ευκολία στη διαβίωση και την καλύτερη ποιότητα ζωής των κατοίκων.

3. Προτάσεις για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στον αστικό χώρο της Θεσσαλονίκης

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορεί να αξιοποιηθούν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του παραλιακού μετώπου της Θεσσαλονίκης και τη διαχρονική εξέλιξή του. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι «*να εμπλακούν σε διαδικασίες που θα τους δίνουν τη δυνατότητα να ενδιαφερθούν για αυτό, να ευαισθητοποιηθούν απέναντί του, να εξοικειωθούν με αυτό, να έχουν επίγνωση ότι διατηρούν μια διαλεκτική σχέση και να αναστοχασθούν τη σχέση αυτή*» (Δημητρίου, 201).

Σκοπός των προτεινόμενων παρεμβάσεων είναι να λειτουργήσουν ως πλαίσιο ανάπτυξης του ενδιαφέροντος των ατόμων για το αστικό τοπίο της πόλης, όπου ζουν, και της ενεργοποίησης τους σε συμμετοχικές διαδικασίες για την προστασία και τη διατήρηση της ποιότητάς του (Πολύζου, 2021· Δημητρίου κ.ά., 2016). Στην κατεύθυνση αυτή, προτείνονται μέθοδοι που διασφαλίζουν ένα βιωματικό μαθησιακό περιβάλλον, όπως η μελέτη πεδίου, το παιχνίδι ρόλων, ανάλυση αξιών, καταιγισμός ιδεών, συζήτηση

[29] Εφημ. Ελληνικός Βορράς , 21-6-1978, 6.
[30] Εφημ. Μακεδονία, 5-7- 1978, 1.

(Φλογαίτη, Λιαράκου & Γαβριλάκης, 2021· Δημητρίου, 2009· Δημητρίου κ.ά., 2016). Οι προτεινόμενες παρεμβάσεις οργανώνονται σε έξι ενότητες (Πολύζου, 2021· Δημητρίου κ.ά., 2016) και αφορούν:

1. Φυσική διάσταση του τοπίου
   - Καταγραφή των φυσικών στοιχείων (θάλασσα, ακτογραμμή, βιοποικιλότητα), βιοποικιλότητα, χώροι πρασίνου
2. Δομημένο περιβάλλον
   - Ρυμοτομία, δομημένος χώρος και οργάνωση, χρήσεις γης και χωροθέτησή τους, ανάμιξη και διαχωρισμός (σχέσεις μεταξύ χρήσεων γης), υποδομής αστικού ιστού (κτήρια, δρόμοι, πεζοδρόμια κ.λπ.), νομικό πλαίσιο σχεδιασμού του αστικού χώρου, αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ δομημένου και ελεύθερου χώρου, χώρων πρασίνου και πάρκων, καταγραφή των θετικών και αρνητικών στοιχείων του δομημένου περιβάλλοντος, εξέλιξη του αστικού ιστού
3. Πολιτισμική διάσταση (πεδία μελέτης: η περιοχή του λιμανιού, ο παλιός σιδηροδρομικός σταθμός το Γενί Τζαμί, τα κτήρια στη συνοικία των Εξοχών).
   - Ενίσχυση της τοπικής συλλογικής μνήμης και των δεσμών του πολίτη με την πόλη (αναμνήσεις, μνήμες, επιθυμίες), πολιτισμική πολυμορφία και σύνδεση με την τοπική ιστορία, διαχρονική εξέλιξη του τοπίου και των διαφορετικών χρήσεων του χώρου και των κτηρίων ανάλογα με τις εκάστοτε πολιτισμικές ανάγκες των πολιτών, ευαισθητοποίηση για τη διατήρηση της πολιτισμικής φυσιογνωμίας της Θεσσαλονίκης
4. Κατανόηση των παραγόντων που επηρέασαν τη διαχρονική εξέλιξη του αστικού τοπίου
   - Τι είδους πολιτική εφαρμόστηκε στη διαμόρφωση του αστικού χώρου της πόλης και με ποιον τρόπο οι κοινωνικό-οικονομικοί και ιστορικοί παράγοντες επηρέασαν τη σημερινή της μορφή
5. Διερεύνηση της ποιότητας του περιβαλλοντικού τοπίου της Θεσσαλονίκης
   - Πώς συνδέεται το δομημένο περιβάλλον και η περιβαλλοντική ποιότητα; Πώς επιδρά η ανθρώπινη δραστηριότητα στην πρόκληση ή/και την ενίσχυση περιβαλλοντικών προβλημάτων; Πώς μπορεί να συνεισφέρει το άτομο στη βελτίωση της περιβαλλοντικής ποιότητας και της ποιότητα ζωής γενικότερα;
6. Διαμόρφωση προτάσεων για τον σχεδιασμό του αστικού τοπίου με στόχο τη βελτίωση και αειφόρο λειτουργία της πόλης
   - Ανάδειξη του ανθρωπογενούς παράγοντα στη διαμόρφωση του αστικού τοπίου, εντοπισμός και μελέτη των παραγόντων που καθορίζουν την εγκατάσταση των χρήσεων γης στον αστικό χώρο, προσδιορισμός των

χαρακτηριστικών της αειφόρου πόλης, ο εννοιολογικός προσδιορισμός που προσδίδουν οι ίδιοι στην έννοια «αειφόρο πόλη».

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδου, Μ. (2008). *Θεσσαλονίκη, 1830-1912 : μια μητρόπολη την εποχή των οθωμανικών μεταρρυθμίσεων.* Αθήνα: Εστία.

Andersson, E. (2006). Urban Landscapes and Sustainable Cities. *Ecology and Society, 11*(1).

Buchecker, M., Hunziker, M. & Kienast, F. (2003). Participatory landscape development: overcoming social barriers to public involvement. *Landscape and Urban Planning, 64*(1-2), 29-46.

Chokhachian, A., Perini, K., Giulini, S. & Auer, T. (2019). Urban Performance and Density: Generative Study on Interdependencies of Urban Form and Environmental Measures. *Sustainable Cities and Society, 101952.*

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ.

Γερολύμπου-Καραδήμου, Α. (2004) *Μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Θεσσαλονίκη & Βορειοελλαδίτικες πόλεις στο τέλος του 19ου αιώνα* (2η έκδοση). Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS.

Δεληγιάννης, Α. (1988). Η εξέλιξη του σιδηροδρομικού δικτύου στο βορειοελλαδικό χώρο. *Τεχνολογία Τεύχος 2,* 17-18.

Δημητριάδης, Β. (1983). *Τοπογραφία της Θεσσαλονίκης κατά την εποχή της Τουρκοκρατίας 1430-1912.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδερφών Κυριακίδη Α.Ε.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δημητρίου, Α., Θεοδωρίδης, Α. & Μαντούβαλος, Ι. (2016). *Μελέτη της εξέλιξης του περιβαλλοντικού αστικού τοπίου στον χώρο και τον χρόνο ως εργαλείο για την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.* Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο Έρευνας και Επικοινωνίας για το Περιβάλλον και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Επαμεινώνδας, Γ. (2014). *Θεσσαλονίκη 1863-1873, οι παλαιότερες φωτογραφίες, οι πρώτοι χάρτες της περιοχής σταθμού και λιμανιού.* Θεσσαλονίκη: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Επαμεινώνδας. Γ. (2013). Βίλα Καπαντζή - ΜΙΕΤ, 120 χρόνια ζωής. *Περιοδικό Θεσσαλονικέων Πόλις, τχ. 23/46,* 19-21.

ΕΕ (2012). *Κατευθυντήριες γραμμές για τις βέλτιστες πρακτικές περιορισμού, μετριασμού ή αντιστάθμισης της σφράγισης του εδάφους*. Λουξεμβούργο: Ευρωπαϊκή Ένωση.

Egger, S. (2006). Determining a sustainable city model. *Environmental Modelling & Software, 21*(9), 1235-1246.

EU (European Union) (2010). *Making our cities attractive and sustainable. How the EU contributes to improving the urban environment.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Φλογαίτη, Ε., Λιαράκου, Γ. & Γαβριλάκης, Κ. (2021). Συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Εφαρμογές στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Αθήνα: Πεδίο

Καραδήμου-Γερολύμπου, Α. (1985). *Η ανοικοδόμηση της Θεσσαλονίκης μετά την πυρκαγιά του 1917.* Θεσσαλονίκη: Δήμος Θεσσαλονίκης.

Καραθανάσης, Α. (2012). *Ιστορία της Θεσσαλονίκης 323π.Χ. - 2012.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κολώνας, Β. (2014). *Η Θεσσαλονίκη εκτός των τειχών. Εικονογραφία της συνοικίας των Εξοχών.* Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS.

Lagos, K. (2015). Forced Assimilation or Emigration: Sephardic Jewry in Thessaloniki, 1917 - 1941. *The Journal of Modern Hellenism, vol. 31*, 59-87.

Lorin, H. (1915). Les Chemins de Fer Balkaniques. *Revue Des Deux Mondes (1829-1971), 30(4), sixiÈme pÉriode,* 886-905.

Μαλανδράκης, Γ., Δημητρίου, Α. & Γεωργόπουλος, Α. (2020). Χαρακτηριστικά Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η εμπειρία 7 ετών σε πανελλαδική κλίμακα. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, 2*(1), 29-41.

Mann, A. J. (2008). *Το μέτωπο της Σαλονίκης : Α' Παγκόσμιος Πόλεμος.* Αθήνα: Εκάτη.

Pech, E. (1906). *Manuel Des Sociétés Anonymes Fonctionnant en Turquie* (3rd edition). Constantinople: Gérard Frères.

Παπαγιανόπουλος, Α. (2009). *Θεσσαλονίκη…εν θερμώ. Ο συγκλονιστικός 20ος αιώνας της πόλης. Α΄ Τόμος.* Θεσσαλονίκη: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΙΔΕΙΑ/ΜΑΛΛΙΑΡΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑ Α.Ε.

Παπαστάθης, Χ. (1978). Ένα υπόμνημα για την πυρκαγιά της Θεσσαλονίκης στα 1917 και την περίθαλψη των θυμάτων. *Μακεδονικά, 18,* 143-171.

Risal, P. (1914). *La ville convoitee, Salonique.* Paris: Perrin et cie.

Säynäjoki, E. S, Heinonen, J. & Junnila, S. (2014). The Power of Urban Planning on Environmental. Sustainability: A Focus Group Study in Finland *Sustainability*, *6*, 6622-6643.

Silva, B. N., Khan, M. & Han, K. (2018). Towards sustainable smart cities: A review of trends, architectures, components, and open challenges in smart cities. *Sustainable cities and society* 38, 697-713.

Wackernagel, M., Hanscom, L. & Lin, D. (2017). Making the Sustainable Development Goals Consistent with Sustainability. *Front. Energy Res. 5*(18).

Zeller, O. (2005). Η σύγχρονη αστική ιστορία στη Γαλλία μετά το 1950. *Μνήμων, 27*, 215-235.

Χανδρινός, Γ. (2012). Το σιδηροδρομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης. *Σιδηροτροχιά, Τεύχη 41-42,* 30-73.

ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ ΨΗΦΙΑΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εφαρμογή της εκπαίδευσης STEM: Προσαρμογή δύο εργαλείων για την αξιολόγηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Θεανώ Παπαγιαννοπούλου
Εκπαιδευτικός
papagiat@sch.gr
Γιούλη Βαϊοπούλου
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια
jvaiopoulou@gmail.com

Περίληψη
Το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας έχει επίσημα εντάξει την εκπαίδευση STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το σχολικό έτος 2021-2022, καθώς αναγνωρίζει ότι προετοιμάζει τους νέους, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η στάθμιση δύο ερωτηματολογίων (Abdullah et al., 2017· Wei & Maat, 2020) προκειμένου να προσδιοριστεί η Στάση και η Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αναφορικά με τη διδακτική προσέγγιση STEM. Στην έρευνα συμμετείχαν 494 άτομα, από όλες τις ειδικότητες που ασχολούνται με αυτή. Για την αξιολόγηση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων τους πραγματοποιήθηκε διερευνητική και επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Τα δύο ερωτηματολόγια αποτελούν έγκυρα εργαλεία με πολύ καλούς δείκτες αξιοπιστίας και η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να συμβάλει στην πρόβλεψη του βαθμού επιτυχίας της νέας αυτής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Λέξεις-κλειδιά: ετοιμότητα εκπαιδευτικών, γνωστική διάσταση, συναισθηματική διάσταση, στάση, παραγοντική ανάλυση

Abstract
The Hellenic Ministry of Education has officially included STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) education in the curriculum in the school year 2021-2022, recognizing that it prepares young people to meet the challenges of the 21st century. The purpose of this study is the validation of two questionnaires (Abdullah et al., 2017; Wei & Maat, 2020) in order to determine the Attitude and Readiness of teachers in Greece regarding the STEM teaching approach. In the research, 494 people participated, from all specialties that teach STEM. To evaluate the psychometric properties of the instruments, exploratory and confirmatory factor analysis were implemented. Both questionnaires were found to be valid tools with very good reliability indices and their use in educational research can help predict the degree of success of this new educational reform.

Keywords: teacher readiness, cognitive dimension, emotional dimension, attitude, factor analysis

0. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα απαιτεί οι μαθητές, από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού, να έχουν δεξιότητες στην επιστήμη, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά (STEM) προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου (National Research Council et al., 2015). Το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας αντικαθίσταται από μία νέα διεπιστημονική προσέγγιση μάθησης, που περιλαμβάνει την ενσωμάτωση των τεσσάρων κλάδων, με στόχο να προετοιμάσει το εργατικό δυναμικό του μέλλοντος με δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, υπολογιστικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων (Diana et al., 2021).

Πολλές χώρες στον κόσμο αναγνωρίζουν ότι η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης συμβάλλει στη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, ενισχύοντας την καινοτομία, την παραγωγικότητα και την ανταγωνιστικότητα. Ως εκ τούτου, εισάγουν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα το STEM για να δημιουργήσουν καινοτόμους σκεπτόμενους πολίτες ικανούς να ανταγωνιστούν στις μελλοντικές παγκόσμιες προκλήσεις (Kearney et al., 2015).

Το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας ευθυγραμμιζόμενο με την ανάγκη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της οικονομικής ανάπτυξης, εφαρμόζει την καινοτόμο αυτή μέθοδο σε όλα τα σχολεία της χώρας, επίσημα κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Στόχος του νέου προγράμματος σπουδών είναι η δημιουργία ενός πιο ανταγωνιστικού εκπαιδευτικού συστήματος και η ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων της νεότερης γενιάς, ώστε να την προετοιμάσει για τη Βιομηχανική Επανάσταση 4.0.

Μολονότι τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί τεράστιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στους κλάδους του STEM, πολλοί διδάσκοντες αντιμετώπισαν δυσκολίες στην ενσωμάτωση της νέας αυτής μεθοδολογίας στην καθημερινή διδακτική και μαθησιακή τους δραστηριότητα (Dong et al., 2020· Mustafa et. al., 2018), παρότι έχουν συμμετάσχει σε σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν τον τρόπο διδασκαλίας του (Ramli et al., 2017). Επίσης, η έρευνα των Abdullah et al. (2017) δείχνει ότι δεν είναι ακόμα συναισθηματικά και συμπεριφορικά έτοιμοι, αν και έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις για την επιτυχημένη εφαρμογή του. Σύμφωνα με τους Kartimi et al. (2021), οι εκπαιδευτικοί, κυρίως της Πρωτοβάθμιας, αντιμετώπισαν δυσκολίες στην σύνδεση του STEM με τα προβλήματα της καθημερινής ζωής.

Στην Ελλάδα, έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες που μελετούν την επίδραση του STEM στις επιδόσεις των μαθητών (Αντωνόπουλος, 2019· Ioannidis et al., 2021), ενώ

περιορισμένες είναι οι μελέτες που αφορούν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών ενός συγκεκριμένου κλάδου ή μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας (Καλτέκης & Στάτη, 2018· Παντούλη, 2020). Επιπλέον, αρκετές επικεντρώνονται στη διδακτική μεθοδολογία μιας συγκεκριμένης θεματικής (Γαβρίλας, 2019· Papadakis et al., 2021) αλλά ελάχιστες στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν προγράμματα STEM.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η προσαρμογή δυο εργαλείων για την αξιολόγηση της Στάσης και της ετοιμότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη μάθηση με βάση το STEM.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η εκπαίδευση STEM, που περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της διδασκαλίας των Επιστημών σε συνδυασμό με μια προσέγγιση της μάθησης με βάση την έρευνα, στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων πλαισίωσης και επίλυσης προβλημάτων των μαθητών καθώς και στην ικανότητά τους να ενοποιούν επιστημονικές έννοιες σε πραγματικές καταστάσεις. Οι μαθητές, μέσα από το παιδαγωγικό αυτό μοντέλο, αναπτύσσουν κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις ενός ταχέως μεταβαλλόμενου κόσμου και να ανταποκριθούν στις ανάγκες της βασισμένης στη γνώση παγκόσμιας οικονομίας.

1.1 Αναγκαιότητα του STEM

Το σύγχρονο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση STEM τροφοδοτείται, εν μέρει, από την απόδοση των μαθητών σε εθνικές και διεθνείς αξιολογήσεις. Οι Roungos et al. (2020) θεωρούν ότι η απόδοση των μαθητών στο τεστ PISA, όσον αφορά τις Φυσικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά, εξαρτάται από τον τρόπο διδασκαλίας των θεμάτων STEM που υιοθετείται από το εθνικό πρόγραμμα σπουδών μιας χώρας. Την άποψη αυτή υιοθετεί και ο Hawkins (2017) ο οποίος υποστηρίζει ότι η αύξηση της απόδοσης των μαθητών στα παραπάνω μαθήματα μέσα από την εκπαίδευση STEM θα δημιουργήσει απόφοιτους που πληρούν τις προϋποθέσεις για απαιτητικές θέσεις εργασίας διατηρώντας τη χώρα ανταγωνιστική στην παγκόσμια οικονομία. Επιπλέον, η έρευνα των Silver και Snider (2014) έδειξε ότι το PISA μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, βελτιώνοντας τη διδασκαλία και τη μάθηση του STEM στη χώρα.

Το STEM έχει αναγνωριστεί ως ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό κίνημα για την επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ). Είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι λύσεις στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο κόσμος θα απαιτήσουν ένα νέο επιστημονικό εργατικό δυναμικό εξοπλισμένο με ένα σύνολο δεξιοτήτων νέας τεχνολογίας και διεπιστημονικής σκέψης που μπορεί να συνδυάζει τους κλάδους του

STEM (Boon, 2019). Επιπλέον, παρέχει ευκαιρίες μάθησης που βασίζονται στην έρευνα για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων που τίθενται στο εργασιακό περιβάλλον (Hawkins, 2017).

Δυστυχώς, παρά τις προσπάθειες που γίνονται παγκοσμίως, το ενδιαφέρον των μαθητών συνεχίζει να μειώνεται και οι περισσότερο απόφοιτοι δεν απασχολούνται σε τομείς STEM όταν ολοκληρώσουν τις σπουδές τους (Sithole et al., 2017).

1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική διδασκαλία του STEM στη σχολική τάξη και είναι υπεύθυνοι να διασφαλίζουν ότι οι μαθητές κατέχουν τις δεξιότητες που απαιτούνται (Cook & Bush, 2018). Θα πρέπει να έχουν επαρκή εκ των προτέρων εκπαίδευση και κατανόηση του περιεχομένου του, να ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και την καινοτομία και να κεντρίζουν το ενδιαφέρον και τη δέσμευση των μαθητών στους κλάδους του STEM. Απαραίτητη κρίνεται και η θετική τους στάση σε κάθε μετασχηματισμό του προγράμματος σπουδών, ώστε να παρέχουν ευκαιρίες, υποστήριξη και εμπειρίες που χρειάζονται οι μαθητές για να αναπτύξουν το ταλέντο τους (Bell, 2015). Συνεπώς, τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν καθορίζονται μόνο από τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, αλλά επίσης και από την ετοιμότητα των δασκάλων που τους διδάσκουν και τους καθοδηγούν (Şatgeldi, 2017).

Ως ετοιμότητα ορίζεται η προσπάθεια που γίνεται από τον εκπαιδευτικό, για να δημιουργηθούν βέλτιστες συνθήκες μάθησης και να επιτευχθούν οι στόχοι της διδασκαλίας (Tumanduk et al., 2020). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ετοιμότητα αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο είναι ικανός αλλά και πρόθυμος να υλοποιήσει καινοτόμες δραστηριότητες (Sulaiman et al., 2017). Οι Jiang et al. (2021) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική ετοιμότητα είναι ένας ακόμα καθοριστικός παράγοντας στην επιτυχία της νέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Συνεπώς, η διερεύνηση των γνώσεων, των συναισθημάτων αλλά και της στάσης των διδασκόντων απέναντι στην εκπαίδευση STEM κρίνεται ως απαραίτητη καθώς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της νέας εκπαιδευτικής πρακτικής (Lynch & Smith, 2016).

1.3 Διαστάσεις-παράγοντες ετοιμότητας εκπαιδευτικών

Αρκετές έρευνες ασχολούνται με τους παράγοντες, που επηρεάζουν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν την εκπαίδευση STEM και να την εφαρμόσουν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι Abdullah et al. (2017) μελετούν την ετοιμότητα των διδασκόντων από τη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική διάσταση. Ως γνωστική διάσταση ορίζουν την κριτική γνωστική και νοητική ικανότητα ενός ατόμου να επιλύει προβλήματα. Τη συναισθηματική ετοιμότητα ερευνούν και οι Anjarsari και Diana (2020), σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσουν την επίδραση των συναισθημάτων στην

εκτέλεση των διδακτικών καθηκόντων τους. Ο παράγοντας της συμπεριφοράς σχετίζεται σύμφωνα με τους Thibaut et al. (2017) και τους Wei και Maat, (2020) με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία του STEM και μελετά την απόδοση συγκεκριμένων συμπεριφορών σε σχέση με ένα διδακτικό αντικείμενο.

Η αποτελεσματικότητά τους σύμφωνα με τους Yang et al. (2021b) μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στις επαγγελματικές πεποιθήσεις και στις διδακτικές πρακτικές τους και επομένως μπορεί να επιδράσει θετικά ή αρνητικά στην ετοιμότητα. Με την άποψη αυτή συμφωνούν και οι Yang et al. (2021a), οι οποίοι μελετούν τη σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα και τη δέσμευση στο επάγγελμά τους. Ο παράγοντας Δέσμευση αφορά τον ψυχολογικό δεσμό και την ταύτιση με το επάγγελμα τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω προτείνεται ένα θεωρητικό μοντέλο για την απεικόνιση και τη διασύνδεση των κεντρικών διαστάσεων της ετοιμότητας και της στάσης των Ελλήνων διδασκόντων να εφαρμόσουν δραστηριότητες STEM. Βασίζεται στα μοντέλα που αναπτύχθηκαν από τους Abdullah et al. (2017) και Wei και Maat (2020) και περιλαμβάνει έξι κεντρικές διαστάσεις και 41 δηλώσεις: (1) Συναισθηματικές προϋποθέσεις, (2) Γνωστικές Προϋποθέσεις, (3) Αυτό-αποτελεσματικότητα, (4) Δέσμευση, (5) Στάση απέναντι στην εκπαίδευση STEM, (6) Στάση απέναντι στη διδασκαλία. Το μοντέλο αυτό θα μπορούσε να συμβάλει στην πρόβλεψη του βαθμού επιτυχίας της εκπαιδευτικής αυτής πρακτικής και η χρήση του σε περαιτέρω μελέτες μπορεί να προσδιορίσει τα προφίλ και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

2. Μεθοδολογία

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μια περιγραφή των διαδικασιών που ακολουθηθήκαν προκειμένου να διεξαχθεί η παρούσα μελέτη. Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, σκοπός της μελέτης αυτής είναι η στάθμιση δύο ερωτηματολογίων για την κατανόηση των στάσεων και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σχετικά με την εκπαίδευση STEM. Αυτή η ενότητα περιέχει τις ακόλουθες ενότητες: Δείγμα, εργαλείο συλλογής δεδομένων, διερευνητική και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση των δεδομένων.

2.1 Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης ήταν 494 Έλληνες διδάσκοντες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από όλες τις ειδικότητες. Οι συμμετέχοντες ολοκλήρωσαν την έρευνα σχετικά με τη στάση και την ετοιμότητα τους στην εφαρμογή της εκπαίδευσης STEM, καθώς και τα βασικά δημογραφικά στοιχεία από τα οποία προέκυψαν ότι στην έρευνα συμμετείχαν 388 γυναίκες και 106 άνδρες, με ηλικίες από 43 έως 52 έτη και 14 με 26 έτη υπηρεσίας. Οι περισσότεροι ήταν δάσκαλοι, κάτοχοι βασικού πτυχίου και εργάζονται σε δημόσια σχολεία της χώρας. Επίσης, μόνο οι 154

έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα και μόλις οι 111 έχουν υλοποιήσει σχετικό πρόγραμμα μέσα στην τάξη.

2.2 Εργαλείο

Στην παρούσα μελέτη, προσαρμόστηκαν ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν από προηγούμενους ερευνητές και τροποποιήθηκαν ορισμένες δηλώσεις τους ώστε να προσαρμοστούν στη μελέτη που διεξάγεται. Πιο συγκεκριμένα, ύστερα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας επιλέχθηκαν δύο ερωτηματολόγια και συγκεκριμένα το The Attitude of Primary School Teachers towards STEM Education (Wei & Maat, 2020) με 22 ερωτήσεις, για τη μέτρηση της επιρροής του παράγοντα στάση και το Teachers' Readiness in Implementing Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education from the Cognitive, Affective and Behavioural Aspects (Abdullah et al., 2017) με 33 ερωτήσεις για τη μέτρηση της επιρροής των παραγόντων που αφορούν τη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική ετοιμότητα. Για τη βαθμολόγηση χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα Likert 9 βαθμών που κυμαίνεται από το 1 (Δεν με περιγράφει καθόλου) έως το 9 (με περιγράφει απόλυτα).

2.3 Διερευνητική και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση

Καθώς τα ερωτηματολόγια που επιλέχθηκαν αναπτύχθηκαν ύστερα από μελέτη της βιβλιογραφίας, πραγματοποιήθηκε διερευνητική και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση ώστε να εξεταστούν οι ψυχομετρικές τους ιδιότητες.

Για τον καθορισμό της επάρκειας των δεδομένων για την εφαρμογή της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης (EFA) πραγματοποιήθηκε ανάλυση του τεστ σφαιρικότητας Bartlett και του μέτρου Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

Ο αριθμός των παραγόντων σε κάθε εργαλείο προέκυψε από την parallel analysis. Οι συντελεστές φόρτισης 0,30 θεωρούνται ως το ελάχιστο επίπεδο για την υπεροχή, με προτιμώμενες φορτίσεις μεγαλύτερες από 0,40.

2.3.1 Ερωτηματολόγιο στάσεων απέναντι στην Εκπαίδευση STEM

Διεξήχθη διερευνητική παραγοντική ανάλυση στα 22 στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της στάσης. Ως μέθοδο εξαγωγής των παραγόντων επιλέχθηκε η μέθοδος των κύριων συνιστωσών με περιστροφή Promax. Από την ανάλυση προέκυψε ένα εργαλείο 17 ερωτήσεων, που ομαδοποιούνται σε δύο παράγοντες, τους παράγοντες Στάση απέναντι στην Εκπαίδευση STEM και Στάση απέναντι στη διδασκαλία.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1 τα αποτελέσματα του μέτρου Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0,945) και του τεστ σφαιρικότητας Bartlett (Bartlett's test of sphericity Chi-square=7292,635, sig.=0.000) έδειξαν ότι τα δεδομένα σε αυτή τη μελέτη ήταν κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση (Lloret-Segura et. al., 2014).

Πίνακας 1: Kaiser-Meyer-Olkin και τεστ σφαιρικότητας Bartlett

Στατιστικό κριτήριο	Αποτέλεσμα
Έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett	
X^2	7292,635
Df	103
Sig.	0,000
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,945

Από την ανάλυση του ερωτηματολογίου των 17 στοιχείων, προέκυψαν δύο παράγοντες, οι οποίοι εξηγούσαν το 65,6% της διακύμανσης. Ο Πίνακας 2 δείχνει τη συνολική τιμή της διακύμανσης που εκτιμάται από τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της Στάσης. Ο παράγοντας Στάση απέναντι στην εκπαίδευση STEM ερμηνεύει το 39,8% της διακύμανσης, ενώ ο δεύτερος παράγοντας Στάση απέναντι στη διδασκαλία ερμηνεύει το 25,7% της διακύμανσης. Συνολικά, το μοντέλο ερμηνεύει το 65,6% της διακύμανσης. Αυτή η τιμή είναι αποδεκτή καθώς υπερβαίνει την ελάχιστη απαίτηση του 60% (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2013).

Πίνακας 2: Συνολικές εκτιμήσεις διακύμανσης

	Χωρίς περιστροφή			Με περιστροφή		
	Σύνολο	Διακύμανση %	Αθροιστική Διακύμανση %	Σύνολο	Διακύμανση %	Αθροιστική Διακύμανση %
Διάσταση 1	9.112	53,6	53,6	6.773	39,8	39,8
Διάσταση 2	2.032	12,0	65,6	4.372	25,7	65,6

Η συσχέτιση παραγόντων μεταξύ του παράγοντα 1 (Στάση απέναντι στη διδασκαλία του STEM) και του παράγοντα 2 (Στάση απέναντι στη διδασκαλία) ήταν r=0,639.

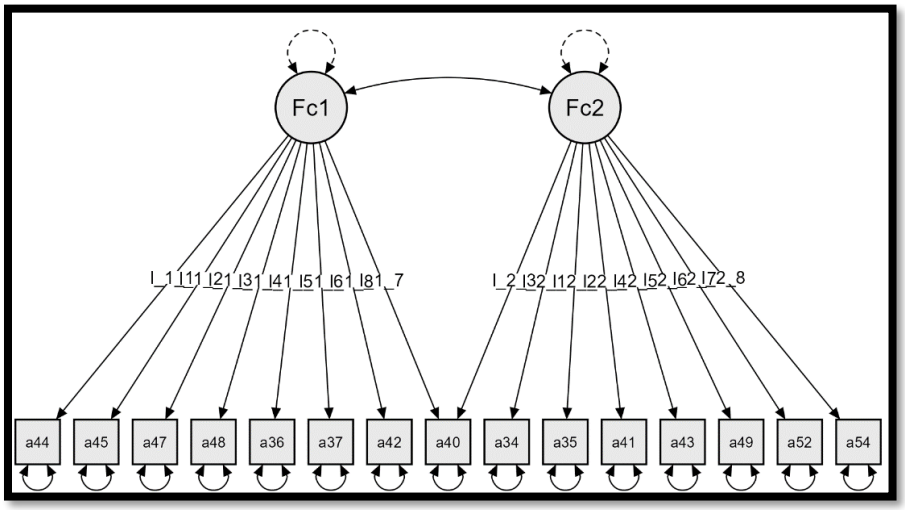
Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 σχετίζονται με την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με χρήση των 17 υπολοίπων στοιχείων.

Πίνακας 3: Φορτώσεις παραγόντων που βασίζονται σε εξαγωγή με τη μέθοδο Κύριων Συνιστωσών και περιστροφή Promax

	17 Δηλώσεις	*Παραγοντικό φορτίο*
Διάσταση 1 Η στάση απέναντι στην εκπαίδευση STEM (α = 0,960)		
Δήλωση 1	Μου αρέσει πολύ να εφαρμόζω προγράμματα STEM.	0.969
Δήλωση 2	Δεν δυσκολεύομαι να εφαρμόσω την εκπαιδευτική προσέγγιση STEM.	0.960
Δήλωση 3	Μου αρέσει η εφαρμογή της εκπαίδευσης STEM.	0.866
Δήλωση 4	Θέτω τους δικούς μου στόχους στην εκπαίδευση STEM.	0.854
Δήλωση 5	Είμαι έτοιμος να εφαρμόσω την εκπαίδευση STEM.	0.841
Δήλωση 6	Πάντα ψάχνω για τα πιο πρόσφατα προγράμματα εκπαίδευσης STEM.	0.835
Δήλωση 7	Είμαι έτοιμος να ανταποκριθώ στις προκλήσεις στην εφαρμογή της εκπαίδευσης STEM.	0.832
Δήλωση 8	Είμαι βέβαιος ότι θα μπορέσω να εφαρμόσω την εκπαίδευση STEM.	0.779
Δήλωση 9	Συνεχίζω να προσπαθώ να αποκομίσω την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης STEM.	0.739
Διάσταση 2 Η στάση απέναντι στη διδασκαλία (α = 0,960)		
Δήλωση 1	Αναζητώ τη βασική αιτία των προβλημάτων στην καθημερινή διδασκαλία και μάθηση.	0.961
Δήλωση 2	Προσαρμόζω τις μεθόδους διδασκαλίας με βάση τις πτυχές των αναγκών των μαθητών.	0.949
Δήλωση 3	Πάντα συζητάω στο σχολείο για την ποιότητα της διδασκαλίας.	0.724
Δήλωση 4	Είμαι πρόθυμος να συνεργαστώ με άλλους εκπαιδευτικούς.	0.719
Δήλωση 5	Είμαι έτοιμος να χρησιμοποιήσω νέες μεθόδους διδασκαλίας.	0.645
Δήλωση 6	Χρησιμοποιώ πάντα πόρους στην καθημερινή μου ζωή ως βοήθημα για μάθηση.	0.613
Δήλωση 7	Μπορώ να αποδεχτώ την αποτυχία κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.	0.600
Δήλωση 8	Είμαι έτοιμος να παρακολουθήσω εργαστήρια / μαθήματα εκπαίδευσης STEM.	0.540

Για την αξιολόγηση της παραγοντικής δομής του εργαλείου διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (βλ. Διάγραμμα 1). Η ανάλυση έδειξε ότι το προτεινόμενο μοντέλο έχει καλή προσαρμογή [χ2(88) =108.063, p < .072, TLI=0.980, CFI = 0.980, GFI = 0.993, NNFI = 0.998, RMSEA = 0.022 (0.001–0.034), SRMR = 0.054].

Διάγραμμα 1: Διάγραμμα των αποτελεσμάτων CFA της κλίμακας Στάσεων απέναντι στο STEM



Αναφορικά με την αξιοπιστία της κλίμακας η τιμή του συντελεστή Cronbach alpha για τους επιμέρους παράγοντες κρίθηκε απολύτως ικανοποιητική με τον παράγοντα 1 και 2 να έχουν τιμές 0,960 και 0,902 αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: Ο συντελεστής Cronbach alpha για κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου Στάσεων

	Cronbach's α	*Αριθμός δηλώσεων*
Στάση απέναντι στη διδασκαλία του STEM	0,960	9
Στάση απέναντι στη διδασκαλία	0.902	8

2.3.2 Ερωτηματολόγιο ετοιμότητας για την εφαρμογή της Εκπαίδευσης STEM

Για την κλίμακα των 33 στοιχείων που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της ετοιμότητας, μια ανάλυση παραγόντων κυρίων συνιστωσών με λοξή περιστροφή (oblimin) των συσχετισμών των στοιχείων αποκάλυψε τέσσερις υποκείμενους παράγοντες, με αποτέλεσμα μια υπο-κλίμακα 24 στοιχείων. Οι παράγοντες των οποίων οι ερωτήσεις ταίριαζαν ακριβώς με τις ομαδοποιήσεις του προηγούμενου συνόλου επισημάνθηκαν με τα αρχικά τους ονόματα, ενώ εκείνοι των οποίων οι ερωτήσεις ήταν μείγμα ομαδοποιήσεων έλαβαν διαφορετικό όνομα. Συμπερασματικά, από την ανάλυση προέκυψε ένα μοντέλο τεσσάρων παραγόντων με 24 ερωτήσεις, που ομαδοποιούνται

στους παράγοντες: συναισθηματικές προϋποθέσεις, γνωστικές προϋποθέσεις, αυτο-αποτελεσματικότητα και δέσμευση.

Από τα ευρήματα του Πίνακα 5 προκύπτει ότι οι τιμές του συντελεστή Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0,966) και του Bartlett's test of sphericity (Chi-square=14789,665, sig.=0.000) αποδεικνύουν ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για τη διεξαγωγή της EFA.

Πίνακας 5: Kaiser-Meyer-Olkin και τεστ σφαιρικότητας Bartlett

Στατιστικό κριτήριο	Αποτέλεσμα
Έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett	
X^2	14789,665
Df	206
Sig.	0,000
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,966

Το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων, που είναι αποτέλεσμα αυτής της ανάλυσης, ερμηνεύει το 72,5% της συνολικής διακύμανσης. Ο Πίνακας 6 δείχνει τη συνολική τιμή της διακύμανσης που εκτιμάται από τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της Ετοιμότητας. Ο πρώτος παράγοντας Συναισθηματικές προϋποθέσεις ερμηνεύει το 23,5% της διακύμανσης, ο δεύτερος παράγοντας Γνωστικές προϋποθέσεις ερμηνεύει το 20,5% της διακύμανσης, ο τρίτος παράγοντας Αυτό-αποτελεσματικότητα ερμηνεύει το 17,1% της διακύμανσης, ενώ ο τέταρτος παράγοντας Δέσμευση ερμηνεύει το 14,1% της διακύμανσης.

Πίνακας 6: Συνολικές εκτιμήσεις διακύμανσης

	Χωρίς περιστροφή			Με περιστροφή		
	Σύνολο	Διακύμανση %	Αθροιστική Διακύμανση %	Σύνολο	Διακύμανση %	Αθροιστική Διακύμανση %
Διάσταση 1	15.067	60,3	60,3	5.867	23,5	23,5
Διάσταση 2	1.960	7,8	68,2	5.115	20,5	43,9
Διάσταση 3	1.140	4,6	72,7	4.283	17,1	61,1
Διάσταση 4	0.625	2,5	75,2	3.528	14,1	75,2

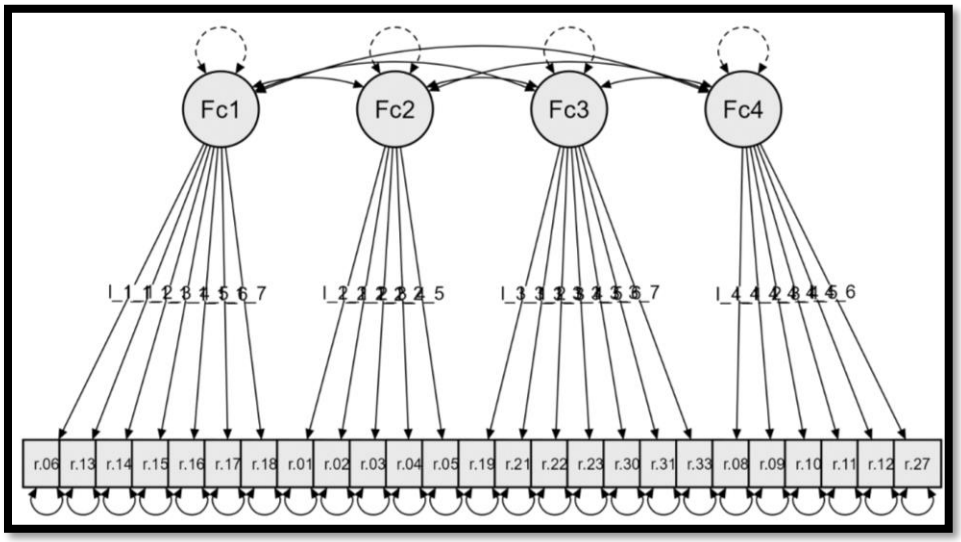
Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 7, υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων της έρευνας. Η συσχέτιση παραγόντων μεταξύ του παράγοντα 1 (Συναισθηματικές προϋποθέσεις) και του παράγοντα 2 (Γνωστικές προϋποθέσεις) ήταν r=0,774. Η συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα 2 και του παράγοντα 3 (Αυτο-αποτελεσματικότητα) ήταν r=0,656. Η συσχέτιση του παράγοντα 3 και του παράγοντα 4 (Δέσμευση) ήταν r=0,423. Η συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα 1 και του παράγοντα 3 ήταν r=0,804. Η συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα 2 και του παράγοντα 4 ήταν r=0,647 και η συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα 1 και του παράγοντα 4 ήταν r=0,630.

Πίνακας 7: Συσχέτιση παραγόντων

	Διάσταση 1	Διάσταση 2	Διάσταση 3	Διάσταση 4
Διάσταση 1	1.000			
Διάσταση 2	0.774	1.000		
Διάσταση 3	0.804	0.656	1.000	
Διάσταση 4	0.630	0.647	0.423	1.000

Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (βλ. Διάγραμμα 2) έδειξε ότι το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων έχει καλή προσαρμογή στα δεδομένα [χ2(269) =1087,089, p < .001, TLI=0.938, CFI = 0.945, GFI = 0.993, NNFI = 0.938, RMSEA = 0.074 (0.079–0.083), SRMR = 0.062].

Διάγραμμα 2: Διάγραμμα των αποτελεσμάτων CFA της κλίμακας Ετοιμότητα εφαρμογής της εκπαίδευσης STEM



Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 8 σχετίζονται με την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με χρήση των 24 υπολοίπων στοιχείων.

Πίνακας 8: Φορτώσεις παραγόντων που βασίζονται σε εξαγωγή με τη μέθοδο των Κύριων Συνιστωσών και περιστροφή oblimin

	24 Δηλώσεις	*Παραγοντικό φορτίο*
Διάσταση 1 Συναισθηματικές προϋποθέσεις (α =0,972)		
Δήλωση 1	Είμαι ευχαριστημένος με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM καθώς μπορεί να με βοηθήσει να εντοπίσω τις αδυναμίες των μαθητών.	0.948
Δήλωση 2	Είμαι ευχαριστημένος με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM, καθώς μπορεί να με βοηθήσει να εντοπίσω τα δυνατά σημεία των μαθητών.	0.934
Δήλωση 3	Νιώθω ικανοποίηση με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM καθώς είναι σε θέση να αυξήσει την αμφίδρομη επικοινωνία μου με τους μαθητές.	0.875
Δήλωση 4	Απολαμβάνω να εφαρμόζω την εκπαιδευτική προσέγγιση STEM στην διδασκαλία μέσα στην τάξη.	0.838
Δήλωση 5	Νιώθω ενθουσιασμό με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM στις τάξεις, καθώς μου επιτρέπει να διαπιστώνω το βαθμό κατανόησης της γνώσης των μαθητών.	0.747
Δήλωση 6	Αισθάνομαι ότι μπορώ να εφαρμόσω την εκπαιδευτική προσέγγιση STEM με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο.	0.602
Διάσταση 2 Γνωστικές προϋποθέσεις (α =0,976)		
Δήλωση 1	Κατανοώ το πρόγραμμα σπουδών της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM που αναπτύσσεται.	0.995
Δήλωση 2	Κατανοώ το πρόγραμμα σπουδών της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM.	0.967
Δήλωση 3	Κατανοώ το εύρος του προγράμματος σπουδών της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM.	0.957
Δήλωση 4	Κατανοώ τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM.	0.859
Δήλωση 5	Κατανοώ τους στόχους εφαρμογής της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM που έχουν καταρτιστεί από το πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας.	0.855
Διάσταση 3 Αυτό-αποτελεσματικότητα (α =0,934)		
Δήλωση 1	Έχω επαρκή χρόνο για να εφαρμόσω την εκπαίδευση STEM, αν και πρέπει να καλύψω πολλά αναλυτικά προγράμματα.	0.885

Δήλωση 2	Δεν αισθάνομαι πίεση με τον αυξημένο φόρτο εργασίας.	0.791
Δήλωση 3	Δεν βρίσκω δυσκολίες στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM.	0.694
Δήλωση 4	Δεν βρίσκω δυσκολίες στον έλεγχο των μαθητών κατά τη διάρκεια εφαρμογής της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM στην τάξη.	0.683
Δήλωση 5	Η ετερογένεια των μαθητών δεν με δυσκολεύει να εφαρμόσω την εκπαιδευτική προσέγγιση STEM στην τάξη.	0.563
Δήλωση 6	Είμαι σίγουρος για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM στην τάξη.	0.497
Δήλωση 7	Δεν αισθάνομαι επιβάρυνση από τα πολλά στοιχεία που περιέχονται στην εκπαίδευση STEM τα οποία πρέπει να συνδέονται με έννοιες μέσα στα πλαίσια του πραγματικού κόσμου.	0.488
Διάσταση 4 Δέσμευση (α =0,886)		
Δήλωση 1	Είναι ευθύνη μου να διασφαλίσω ότι η διαδικασία της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM που είναι μαθητοκεντρική είναι σε θέση να παράγει μια διασκεδαστική μαθησιακή εμπειρία.	0.842
Δήλωση 2	Είναι ευθύνη μου να διασφαλίσω ότι η διαδικασία της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM που είναι μαθητοκεντρική είναι σε θέση να παράγει ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία.	0.811
Δήλωση 3	Πρέπει να αφιερώσω πολύ χρόνο στην αναζήτηση αποτελεσματικών ιδεών προτού εφαρμόσω την εκπαιδευτική προσέγγιση STEM στην τάξη.	0.793
Δήλωση 4	Πρέπει να συζητήσω με άλλους εκπαιδευτικούς για να βελτιώσω περαιτέρω την ποιότητα της διδασκαλίας μου στην εκπαιδευτική προσέγγιση STEM χρησιμοποιώντας πολυτροπική μάθηση.	0.761
Δήλωση 5	Αναφέρομαι στην ενότητα Εκπαίδευση STEM για να διασφαλίσω ότι έχω κατανοήσει την εφαρμογή αυτής της προσέγγισης σύμφωνα με τις διαδικασίες και τις απαιτήσεις του Υπουργείου Παιδείας.	0.502
Δήλωση 6	Είμαι έτοιμος να παρακολουθήσω εκπαιδευτικά προγράμματα STEM για να βελτιώσω τις γνώσεις μου.	0.485

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις για να ελεγχθεί η αξιοπιστία κάθε παράγοντα του οργάνου Ετοιμότητας εφαρμογής της Εκπαίδευσης STEM. Και οι τέσσερις παράγοντες αυτής της κλίμακας είχαν υψηλή αξιοπιστία και οι τιμές του συντελεστή Cronbach alpha κυμαίνονται από 0,886 έως 0,976 (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9: Ο συντελεστής Cronbach alpha για κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου Ετοιμότητας

	Cronbach's a	Αριθμός δηλώσεων
Συναισθηματικές Προϋποθέσεις	0,972	6
Γνωστικές Προϋποθέσεις	0,976	5
Αυτό-αποτελεσματικότητα	0,934	7
Δέσμευση	0,886	6

3. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η στάθμιση δύο ερωτηματολογίων για την κατανόηση των στάσεων και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σχετικά με την εκπαίδευση STEM. Τα ευρήματα της παραγοντικής ανάλυσης παρέχουν στοιχεία για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία δύο τελικών ερωτηματολογίων 17 και 24 στοιχείων αντίστοιχα. Το πρώτο αξιολογεί τη Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην Εκπαίδευση STEM και τη Στάση απέναντι στη διδασκαλία, ενώ το δεύτερο τις Συναισθηματικές και Γνωστικές Προϋποθέσεις, την αυτό-αποτελεσματικότητα και τη Δέσμευση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του STEM. Δεδομένων των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών των ερωτηματολογίων, προκύπτει το συμπέρασμα ότι αυτό το εργαλείο είναι ένα έγκυρο εργαλείο για την αξιολόγηση της Στάσης και της Ετοιμότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν την Εκπαίδευση STEM στην τάξη. Ως εκ τούτου, η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να συμβάλει στην πρόβλεψη του βαθμού επιτυχίας της εκπαιδευτικής αυτής μεταρρύθμισης. Επιπλέον, η χρήση τους σε περαιτέρω μελέτες, μπορούν να αποκαλύψουν τα προφίλ και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ώστε να οργανωθούν κατάλληλα επιμορφωτικά σεμινάρια.

Βιβλιογραφία

Abdullah, A. H., Hamzah, M. H., Hussin, R. H. S. R., Kohar, U. H. A., Abd Rahman, S. N. S. & Junaidi, J. (2017). Teachers' readiness in implementing science, technology, engineering and mathematics (STEM) education from the cognitive, affective and behavioural aspects. *IEEE 6th International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)* (pp. 6-12). IEEE. https://doi.org/10.1109/tale.2017.8252295

Anjarsari, N. & Diana, D. (2020). The Teacher Readiness Towards The Application of STEM Learning. *BELIA: Early Childhood Education, 9*(2), 80-88. https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/belia/article/view/36174

Αντωνόπουλος, Π. (2019*). Ανάπτυξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού με τη διδακτική προσέγγιση Φυσικές Επιστήμες, Τεχνολογία, Μηχανική και Μαθηματικά (STEM) για Μετεωρολογικό Σταθμό.* Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18835

Bell, D. (2015). The reality of STEM education, design and technology teachers' perceptions: A phenomenographic study. *International Journal of Technology and Design Education*, *26*(1), 61-79. https://doi.org/10.1007/s10798-015-9300-9

Boon Ng Soo. (2019). Exploring STEM Competences for the 21st Century. *UNESCO*, https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/exploring-stem-competences-for-the-21st-century

Γαβρίλας, Λ. (2019). *Αντιλήψεις Μελλοντικών Εκπαιδευτικών Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης για την Εκπαιδευτική Ρομποτική και το STEM.* Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. *https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/29494*

Cook, K. L. & Bush, S. B. (2018). Design thinking in integrated STEAM learning: Surveying the landscape and exploring exemplars in elementary grades. *School Science and Mathematics*, *118*(3-4), 93-103. https://doi.org/10.1111/ssm.12268

Diana, N., Turmudi & Yohannes. (2021). Analysis of teachers' difficulties in implementing STEM approach in learning: A study literature. *Journal of Physics: Conference Series*, *1806*(1), 012219. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1806/1/012219

Dong, Y., Wang, J., Yang, Y. & Kurup, P. M. (2020). Understanding intrinsic challenges to STEM instructional practices for Chinese teachers based on their beliefs and knowledge base. *International Journal of STEM Education*, 7(1). https://doi.org/10.1186/s40594-020-00245-0

Hawkins, C. M. (2017). *Globalization; Science, Technology, Engineering, Mathematics (STEM), Project-Based Learning; and 21st-Century Workforce Requirements: How They are Connected to the Irish Education System.* Doctoral dissertation. https://www.proquest.com/openview/a993ab870bb3d0b65d0d3be69d028976/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Jiang, H., Wang, K., Wang, X., Lei, X. & Huang, Z. (2021). Understanding a STEM teacher's emotions and professional identities: A three-year longitudinal case study. *International Journal of STEM Education*, *8*(1). https://doi.org/10.1186/s40594-021-00309-9

Kah Wei, W. & Mistima Maat, S. (2020). The attitude of primary school teachers towards STEM education. *TEM Journal*, 1243-1251. https://doi.org/10.18421/tem93-53

Καλτέκης, Γ. & Στάτη, Φ. (2018). *Διεπιστημονικές διδακτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής ρομποτικής και STEM.* Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/19287

Kartimi, Shidiq, A. S. & Nasrudin, D. (2021). The elementary teacher readiness toward stem-based contextual learning in 21st century era. *Elementary Education Online,*

20(1), 145-156. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.019

Kearney, M., Burden, K. & Rai, T. (2015). Investigating teachers' adoption of signature mobile pedagogies. *Computers & Education*, *80*, 48-57. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.009

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. & Tomás-Marco, I. (2014). Exploratory Item Factor Analysis: A practical guide revised and updated. *Anales de Psicologia 30*(3). https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361

Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2. *Applied Psychological Measurement*, *37*(6), 497-498. https://doi.org/10.1177/0146621613487794

Lynch, D. & Smith, R. (2016). Readiness for School Reform. *International Journal of Innovation, Creativity and Change. www.ijicc.net*, *2*(3). http://www.ijicc.net/images/Volume2issue22015/Readiness_Lynch_and_Smith.pdf

National Research Council, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Board on Science Education & Committee on Successful Out-of-School STEM Learning. (2015). *Identifying and supporting productive STEM programs in out-of-school settings*. National Academies Press.

Παντούλη, Σ. (2020). *Παράγοντες επιτυχίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων STEM*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2054

Papadakis, S., Vaiopoulou, J., Sifaki, E., Stamovlasis, D. & Kalogiannakis, M. (2021). Attitudes towards the use of educational robotics: Exploring pre-service and in-service early childhood teacher profiles. *Education Sciences*, *11*(5), 204. https://doi.org/10.3390/educsci11050204

Ramli, A. A., Ibrahim, N. H., Surif, J., Bunyamin, M. A. H., Jamaluddin, R. & Abdullah, N. (2017). Teachers' readiness in teaching stem education. *Man in India*, *97*(13), 343-350. https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85025432641&origin=inward&txGid=2821d38849941923f45548d86fd05ec1&featureToggles=FEATURE_NEW_DOC_DETAILS_EXPORT:1

Roungos, G., Kalloniatis, C. & Matsinos, Y. (2020). STEM Education in Europe & the PISA Test. *Scientific Educational Journal*, *8*(3), 177-187. https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2020/teuxos3/teyxos_8_3_11.pdf

Satgeldi, A. (2017). *Development of an instrument for science teachers' perceived readiness in STEM education.* Master's thesis. https://open.metu.edu.tr/handle/11511/26841

Silver, E. A. & Snider, R. B. (2014). Using PISA to Stimulate STEM Teacher Professional Learning in the United States: The Case of Mathematics. *Issues in Teacher Education*, *23*(1), 11-30. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1045792&site=ehost-live&scope=site%5Cnhttp://www1.chapman.edu/ITE/

Sithole, A., Chiyaka, E. T., McCarthy, P., Mupinga, D. M., Bucklein, B. K. & Kibirige, J. (2017). Student attraction, persistence and retention in STEM programs: Successes and continuing challenges. *Higher Education Studies*, *7*(1), 46. https://doi.org/10.5539/hes.v7n1p46

Sulaiman, T., Hamzah, S. N., Syrene, S. & Rahim, A. (2017). The Relationship between Readiness and Teachers ' Competency towards Creativity in Teaching among Trainee Teachers. 7(8), 10-13. https://doi.org/10.18178/ijssh.2017.7.8.883

Thibaut, L., Knipprath, H., Dehaene, W. & Depaepe, F. (2017). How school context and personal factors relate to teachers' attitudes toward teaching integrated STEM. *International Journal of Technology and Design Education*, *28*(3), 631-651. https://doi.org/10.1007/s10798-017-9416-1

Wei, W. K. & Maat, S. M. (2020). The attitude of primary school teachers towards STEM education. *TEM Journal, 9*(3), 1243-1251. https://doi.org/10.18421/TEM93-53

Yang, K., Wu, H., Yeh, Y., Lin, K., Wu, J. & Hsu, Y. (2021a). Implementers, designers, and disseminators of integrated STEM activities: Self-efficacy and commitment. *Research in Science & Technological Education*, 1-19. https://doi.org/10.1080/02635143.2021.2008343

Yang, W., Wu, R. & Li, J. (2021b). Development and validation of the STEM teaching self-efficacy scale (STSS) for early childhood teachers. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02074-y

Ioannidis, S., Velentza, A. M., Lefkos, I. & Fachantidis, N. (2021). *Αντιλήψεις Μαθητών για τη Χρήση Ρομπότ Κοινωνικής Αρωγής στην Υποστήριξη του STEM* [Paper presentation]. 12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση». https://www.researchgate.net/publication/353556137_Antilepseis_Matheton_gia_te_Chrese_Rompot_Koinonikes_Aroges_sten_Yposterixe_tou_STEM/references

Ο συγγραφέας ως παιδαγωγός και ως αναμορφωτής διανοούμενος: Ψηφιακή πειραματική γραφή και μάθηση στον 21ο αιώνα

Άννα Αποστολίδου
Καθηγήτρια/Σύμβουλος, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
apostolidou.anna@ac.eap.gr

Περίληψη
Το άρθρο αντλεί από το θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής που αναγνωρίζει τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών, ανάλογα με την τοποθέτησή τους απέναντι στην κυρίαρχη θεσμική και παιδαγωγική ιδεολογία. Υιοθετώντας την αναλογία της/του συγγραφέα ως παιδαγωγού αναλύονται ορισμένα παραδείγματα γραφής που δίνουν έμφαση στην πολυτροπικότητα και την αναθεώρηση των εργαλείων και προσεγγίσεων ψηφιακής γραφής και κατασκευής της γνώσης. Παραλληλίζοντας τη συγγραφική ιδιότητα με την εκπαιδευτική, υποστηρίζεται ότι οι πειραματικές μορφές ψηφιακής γραφής ακαδημαϊκών και θεωρητικών κειμένων προσφέρουν τη δυνατότητα της χειραφέτησης από τις ιεραρχικές διαβαθμίσεις των συμβατικών ρόλων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εμπλοκή εκπαιδευτ(ρι)ών και εκπαιδευόμενων σε παιγνιώδεις, εξερευνητικές και ερμηνευτικές διαδρομές μάθησης. Στην προκειμένη περίπτωση η συγγραφική ιδιότητα προσεγγίζει τη λειτουργία της/του εκπαιδευτικού ως αναμορφωτή διανοούμενου, προάγοντας την αυτοκριτική, τον αναστοχασμό και τη συναρμογή παιδαγωγικής και πολιτικής λειτουργίας της ανάγνωσης ως συνθηκών κριτικής σκέψης και αμφισβήτησης.

Λέξεις-κλειδιά: κριτική παιδαγωγική, πολυτροπική γραφή, ψηφιακή μάθηση, αναμορφωτές διανοούμενοι

0. Εισαγωγή

Στο καταστατικό τους κείμενο «Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου» οι Stanley Aronowitz και Henry Giroux, διατυπώνουν στα μέσα της δεκαετίας του 1980 μία από τις βασικές θέσεις της κριτικής παιδαγωγικής αναφορικά με τον νευραλγικό ρόλο των εκπαιδευτικών ως δημόσιων διανοούμενων. Η συγκεκριμένη πρόταση έρχεται να στηλιτεύσει την παρατηρούμενη υποβάθμιση των εκπαιδευτικών σε άβουλους υπαλλήλους που περιορίζονται στην εκτέλεση εργαλειακού έργου και την εφαρμογή άκαρπων γνωσιακών ταξινομιών και να αναγνωρίσει τον καταστατικό τους ρόλο ως συνυπεύθυνων για τη διαμόρφωση συνθηκών που καλλιεργούν την κριτική σκέψη και ενθαρρύνουν την πολιτική χειραφέτηση. Η παγιωμένη τάση απλής διεκπεραίωσης του διδακτικού έργου σηματοδοτούσε, σύμφωνα με την κριτική

παιδαγωγική, τη συρρίκνωση των διαστάσεων της διανοητικής και αναστοχαστικής εργασίας που είναι απαραίτητες στην παιδαγωγική λειτουργία και η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην πειθάρχηση των μαθητ(ρι)ών σε τυποποιημένους και περιχαρακωμένους τρόπους σκέψης και δράσης.

Με ισχυρές επιρροές από το έργο του Freire και κυρίως του Gramsci, ο οποίος περιέγραψε τον κοινωνικό και πολιτικό ρόλο των διανοούμενων, οι Aronowitz και Giroux υποστηρίζουν την καθοριστική σημασία της προσέγγισης των εκπαιδευτικών ως διανοούμενων. Ο Giroux (1993) συμπεριλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς στους «εργάτες του πολιτισμού» και μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή με βάση τα συμφέροντα των κεφαλαίου και των θεσμών σε όψεις της κοινωνικής και πολιτισμικής παραγωγής, δηλαδή στο «πώς οι αποκλεισμένες πλειονότητες μπορούν να αναπτύξουν θεσμούς, αξίες και πρακτικές που εξυπηρετούν τα δικά του συμφέροντα στην κατεύθυνση ενός ριζοσπαστικού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης και της κοινωνίας» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, 53).

Αντλώντας από την αντίστοιχη τυπολογία του Gramsci για τους διανοούμενους, οι Aronowitz και Giroux σκιαγραφούν ένα συνεχές που περιλαμβάνει τα ακόλουθα τέσσερα είδη δασκάλων-διανοούμενων:

α) Αρχικά περιγράφονται οι *ηγεμονικοί διανοούμενοι*, οι οποίοι ταυτίζονται με τη διανοητική και ηθική ηγεσία της κάθε εποχής και αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης και χάραξης πολιτικής στη δημόσια διοίκηση, σε ισχυρά πολιτιστικά και εκπαιδευτικά ιδρύματα, σε μεγάλα κυρίαρχα πανεπιστήμια και σε κομβικές θέσεις εντός της πολιτιστικής βιομηχανίας. Πρόκειται στην ουσία για τα πρόσωπα που «κινούν τα νήματα» και διαχειρίζονται σημαντική εξουσία, ενώ πολύ συχνά προσδιορίζουν το πλαίσιο των αξιών και των προτεραιοτήτων στο κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο που ελέγχουν και εντός του οποίου δρουν.

β) Στην επόμενη κατηγορία βρίσκονται οι *συμβιβασμένοι ή 'βολεμένοι' διανοούμενοι* που συντάσσονται με την ιδεολογία και τις υλικές πρακτικές των κυρίαρχων τάξεων και εξυπηρετούν το θεσμικό και ταξικό κατεστημένο, παρότι συχνά αυτό συμβαίνει χωρίς τη δική τους επίγνωση και χωρίς να αναγνωρίζονται ή να προσδιορίζονται οι ίδιοι ως φορείς του κατεστημένου. Στην ουσία διαμεσολαβούν άκριτα ιδέες και κοινωνικές πρακτικές που εξυπηρετούν την αναπαραγωγή των κυρίαρχων ομάδων και επιτελούν το εκπαιδευτικό τους έργο αδιαμαρτύρητα.

γ) Έπειτα κατατάσσονται *οι κριτικοί διανοούμενοι*, οι οποίοι τοποθετούνται με εναλλακτικό τρόπο απέναντι στους υπάρχοντες θεσμούς, χωρίς ωστόσο να παίρνουν ξεκάθαρη πολιτική θέση με συγκεκριμένες παρεμβάσεις εντός του εκπαιδευτικού τους πλαισίου ή του ευρύτερου πολιτικού πεδίου. Χαρακτηρίζονται από απολίτικη και εν πολλοίς αδέσμευτη στάση και ενώ

καλλιεργούν τον κριτικό στοχασμό, την αμφισβήτηση και τον διάλογο, η μάλλον ουδέτερη τοποθέτησή τους εγείρει αυτομάτως το ερώτημα εάν η χειραφέτηση είναι κάτι που μπορεί να έρθει εκτός συστήματος, χωρίς την εμπρόθετη και συστηματική επιδίωξή της από τους παιδαγωγούς-διανοούμενους.

δ) Τέλος, οι Aronowitz και Giroux περιγράφουν τους *αναμορφωτές διανοούμενους*, οι οποίοι καλλιεργούν όχι μόνο την κριτική αλλά και την εναργή αυτοκριτική και τον αναστοχασμό, ενώ επίσης αναγνωρίζουν ευθέως τη σύνδεση της παιδαγωγικής με την πολιτική διάσταση. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται έμπρακτα για την εξάλειψη της κοινωνικής αδικίας και τοποθετούνται στο αδιαίρετο δίπολο γνώση-εξουσία με τρόπο που δημιουργεί συνθήκες για ελεύθερη σκέψη, κριτική, αμφισβήτηση και ανατροπή των καθιερωμένων τρόπων και πλαισίων μάθησης, ακόμα και όταν οι τελευταίοι αντίκεινται στο θεσμικό κανονιστικό πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Μέσα στο συμφραζόμενο της θέασης της διδασκαλίας ως μιας εξόχως πολιτικής πράξης, όπως την εξέφρασε ο Paulo Freire (2000 [1970], 1974), αυτή η ταξινόμηση αποδίδει στη θέση των εκπαιδευτικών μια τεράστια δυνατότητα πολιτικής επιτέλεσης, ταυτόχρονα με μια μεγάλη μερίδα ευθύνης απέναντι στη συγκρότηση των υπό διαμόρφωση πολιτών και τη σφυρηλάτηση των συνειδήσεων (*conscientización*). Επιπλέον, η παρουσίαση των τεσσάρων τύπων διανοούμενων διαπλέκει τη θεωρητική θεμελίωση, τις ιδεολογικές και υλικές συνθήκες που είναι αναγκαίες για τη διανοητική εργασία και κυρίως «βοηθά να φωτιστούν οι διάφοροι τύπου κατανόησης, οι ιδεολογίες και τα συμφέροντα που παράγονται και νομιμοποιούνται από την εργασία του εκπαιδευτικού» (Giroux, 2010, 171). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν ενεργή ευθύνη για την ανάδειξη καίριων ερωτημάτων σε σχέση με το τι διδάσκουν και να διεκδικήσουν κριτικά τις δικές του ιστορίες, φωνές και μαθησιακές εμπειρίες.

1. Ψηφιακή κριτική παιδαγωγική

Η δοκιμή μεταφοράς του παραπάνω συνεχούς στα δεδομένα της τρέχουσας ψηφιακής συνθήκης προκύπτει από ένα παράδοξο που αναδύεται από τις μεταμορφώσεις της γραφής (Bolter 2006 [2001]) με την εδραίωση της εκτεταμένης χρήσης του υπολογιστή στην εκπαίδευση. Ενώ διανύουμε την ιστορική εποχή κατά την οποία αφενός οι καθημερινές πρακτικές διακίνησης της γραπτής πληροφορίας έχουν ξεπεράσει σε όγκο και σημασία οποιαδήποτε άλλη στιγμή στην ανθρώπινη ιστορία και αφετέρου οι έννοιες και μορφές γραμματισμού πολλαπλασιάζονται και πρωτοστατούν στη σχετική θεωρητική συζήτηση, οι διαθέσιμες μορφές της ακαδημαϊκής γραφής παραμένουν εντυπωσιακά αμετακίνητες. Παρά την αναγνώριση των πολυτροπικών αναζητήσεων στη γραφή των νεότερων ανθρώπων και την ανανέωση των τρόπων καταγραφής που επήλθε από την ψηφιακή διαμεσολάβηση της γραφής, οι πειραματικές μορφές άρθρωσης

επιστημονικού λόγου ή/και παρουσίασης ερευνητικών δεδομένων μοιάζουν προσκολλημένες στο γραμμική φόρμα και στον κειμενοκεντρισμό που χαρακτηρίζουν τη νεωτερική κατάσταση από την εποχή του Διαφωτισμού ως τα τέλη του περασμένου αιώνα.

Εάν επιχειρήσουμε να αναγνώσουμε την τρέχουσα συνθήκη υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής, η πειραματική γραφή μπορεί να εκληφθεί, όπως και η διδασκαλία, ως μια εξόχως πολιτική πράξη. Ως μια ριζοσπαστική θεωρία, η κριτική παιδαγωγική, μαζί με άλλες προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία, τη φιλοσοφία και την οικονομία ευνόησαν εξαρχής την αμφισβήτηση της εκπαίδευσης ως του μεγάλου εξισωτή των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Κριτικές αναγνώσεις της εκπαίδευσης από τη σκοπιά της τάξης, της φυλής και του φύλου ανέδειξαν μεταξύ άλλων την καταστατική σημασία της ηγεμονίας και την ανάγκη συμπερίληψής της στην παιδαγωγική πράξη. Η ηγεμονία, από αυτή τη σκοπιά, «δεν είναι ένα τετελεσμένο κοινωνικό γεγονός, αλλά μια διαδικασία με την οποία οι κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις και ομάδας κατορθώνουν την ενεργητική συναίνεση εκείνων τους οποίους εξουσιάζουν» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, 18-19). Αντλώντας από το έργο του John Dewey, που έδωσε βάρος στον ρόλο της εκπαίδευσης με σκοπό όχι την επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά κυρίως τη σφυρηλάτηση της ιδιότητας του πολίτη σε μια δημοκρατική κοινωνία, οι εκπρόσωποι της κριτικής παιδαγωγικής εστίασαν στην καλλιέργεια όχι μόνο μιας γλώσσας κριτικής, αλλά και μιας γλώσσας δυνατότητας, «αναγνωρίζοντας όχι μόνο την αρνητική αλλά και τη θετική σχέση ανάμεσα στη γνώση και την εξουσία» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, 21).

Η σύλληψη του εκπαιδευτικού ως διανοητικού εργάτη διαμορφώθηκε και επηρέασε τη σκέψη της κριτικής παιδαγωγικής σε μια εποχή που το διδακτικό έργο επιτελείτο κατά μεγάλο ποσοστό μέσα στις τάξεις ή τα αμφιθέατρα διδασκαλίας και περιλάμβανε την ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης, της αμφισβήτησης και της καλλιέργειας συνθηκών στοχαστικής και πολιτικής χειραφέτησης, η οποία περνούσε μέσα από την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική διάσταση του έργου τους. Η επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου συνοδευόταν από τις τεχνικές και τα εργαλεία διδασκαλίας, από τους χώρους που λάμβανε χώρα η μάθηση, από τη φροντίδα για δημιουργία συνθηκών συμπερίληψης (γλωσσικής, σωματικής, φυλετικής, έμφυλης, κ.ο.κ.) και από την ετοιμότητα αντίστασης σε καθιερωμένες προσεγγίσεις που καθιστούσαν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες παθητικούς δέκτες πληροφοριών και όχι σκεπτόμενα αναστοχαστικά όντα.

Η έμπρακτη έκφραση της έννοιας του εκπαιδευτικού ως διανοούμενου αποκτά σήμερα μια επιπλέον διάσταση που συνίσταται στην αναστάτωση των περιγραφικών και αναπαραστατικών μας μέσων προς την κατεύθυνση της ανανέωσης του επιστημονικού λεξιλογίου αλλά και προς την έμπρακτη δέσμευση προς μια κριτική πολιτική της

χειραφέτησης και της αμφισβήτησης. Μάλιστα, στο συγκείμενο των αναδυόμενων ψηφιακών ανθρωπιστικών επιστημών, το προφίλ του αναμορφωτή διανοούμενου είναι εξαιρετικά συμβατό με τη σκιαγράφηση των στοιχείων που συγκροτούν την ιδιότητα του/της ακαδημαϊκού και ερευνητή στην ψηφιακή εποχή, κατά την οποία οι αξίες της κριτικής, της δημιουργικότητας, της ευελιξίας και της αμφισβήτησης εμφανίζονται ως απολύτως απαραίτητες και αλληλένδετες με τους νέους ρόλους που καλούνται να διαδραματίσουν οι «δάσκαλοι» στα περιβάλλοντα μάθησης που διαμορφώνονται από εδώ και στο εξής (Siemens, 2008).

Εκκινώντας από το έργο του Paulo Freire, οι εκπρόσωποι της κριτικής παιδαγωγικής θεμελιώνουν τη θέση για την εκπαίδευση ως χειραφέτηση βάσει της άποψης ότι «η μορφή και το περιεχόμενο της γνώσης, καθώς και οι κοινωνικές πρακτικές με τις οποίες αυτή οικειοποιείται, πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μέρος ενός διαρκούς αγώνα σχετικά με το τι θεωρείται νόμιμη κουλτούρα και νόμιμες μορφές ενδυνάμωσης» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, 24). Με την έλευση του παραδείγματος των πολιτισμικών σπουδών -οι οποίες ανέδειξαν τον παρωχημένο χαρακτήρα των ακαδημαϊκών ταξινομήσεων της έρευνας σε διακριτά πεδία- αναγνωρίστηκε η συμβολή των περιθωριακών λόγων (οικολογία, φεμινισμός, σπουδές φυλής και φύλου, ΛΟΑΤΚΙ) στη διαμόρφωση της γνώσης και αμφισβητήθηκε ο προνομιακός χώρο της υψηλής τέχνης. Νέες τροπικότητες γνώσης αρχίζουν να νομιμοποιούνται στο πλαίσιο της μεταμοντέρνας επιστημονικής σκέψης και τοποθετούν την παιδαγωγική στη βάση της πολιτικής και πολιτισμικής διαφοράς. Σε αυτή τη νέα σκοπιά,

> η παιδαγωγική έπρεπε να κατανοηθεί ως *διάταξη κειμενικών, λεκτικών και οπτικών πρακτικών* που σκοπεύουν να συνδεθούν με τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι άνθρωποι κατανοούν τους εαυτούς τους και τους τρόπους με τους οποίους συνδέονται με άλλους και με το περιβάλλον τους. Ως μορφή πολιτισμικής παραγωγής, η παιδαγωγική εμπλέκεται στην κατασκευή και οργάνωση της γνώσης, των επιθυμιών, των αξιών και των κοινωνικών πρακτικών, *διεκδικεί και επανεκτιμά την κατασκευή, την παρουσίαση και τη σύνδεση ποικίλων μορφών εικόνων, κειμένων, ομιλίας και δράσης* (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, 28˙ δική μου έμφαση).

2. Για μια γλώσσα της δυνατότητας: τρία παραδείγματα

Η κριτική παιδαγωγική ως ρεύμα θεωρητικής σκέψης και πρακτικής προκάλεσε ζυμώσεις που επέφεραν αργότερα έντονες μεταβολές και σε άλλα πεδία, όπως η γλωσσολογία και η κοινωνιογλωσσολογία (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, 13). Χαρακτηριστική ήταν η αμοιβαία επιρροή που αποτυπώνεται στις θέσεις ορισμένων διανοούμενων, όπως της bell hooks, της οποίας το έργο συγκεφαλαιώνει πολλές από τις κοινωνικές, πολιτικές και

ιδεολογικές αναζητήσεις της δεκαετίας του 1980. Περιγράφοντας την αρχική της συνάντηση με το έργο του Paulo Freire γράφει:

> Μπήκα στο πανεπιστήμιο προερχόμενη από την εμπειρία του μαύρου αγροτικού Νότου, είχα ζήσει τον αγώνα κατά του φυλετικού διαχωρισμού και ήμουν σε θέση αντίστασης χωρίς να κατέχω την πολιτική γλώσσα για να διατυπώσω αυτή τη διαδικασία. Ο Paulo ήταν ένας από τους στοχαστές του οποίου το έργο μου έδωσε μια γλώσσα. Με έκανε να σκεφτώ βαθιά την κατασκευή μιας ταυτότητας μέσα στην αντίσταση (1994, 46).

Η έννοια της αναμόρφωσης (transformative intellectual όπως αποδόθηκε στα ελληνικά ο «αναμορφωτής διανοούμενος» από τον Νούτσο το 1987) παρουσιάζει μεγάλη συνάφεια με την έννοια της υπέρβασης (transgresssion). Στο έργο της *Teaching to transgress*, η hooks (1994) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εκπαιδευτούν ώστε να προσεγγίζουν πρακτικά τη διδασκαλία με τρόπους που να προάγουν την ελευθερία και να επιτρέπει στους/στις ίδιους/ίδιες και στους εκπαιδευόμενους να πειραματιστούν, να σφάλλουν, να εκφράσουν τους φόβους και τις ανησυχίες τους. Αυτή είναι μια στάση που επιτελείται έμπρακτα, με μικρές στρατηγικές προσπάθειες να συνειδητοποιούμε και να υπερβαίνουμε τις νόρμες με τις οποίες προσδιορίζεται και πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία στις ποικίλες της διαστάσεις, μία από τις οποίες είναι και η ακαδημαϊκή γραφή. Η πρόκληση που θέτει η κριτική παιδαγωγική έγκειται στην πεποίθηση ότι τα ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας δεν διαφέρουν από τις ίδιες τις πράξεις της διδασκαλίας και της μάθησης. Με την παραδοχή ότι δεν υπάρχει ουδετερότητα της γνώσης, η ενεργή εμπλοκή στην κατασκευή της γνώσης που ενθαρρύνουν οι νέες μορφές γραφής προκαλεί ρωγμές στον κατεστημένο τρόπο συμμετοχής στην εκπαίδευση, ενώ καλλιεργεί δυνάμει νέες κουλτούρες μάθησης. Εκκινώντας από αυτήν την παραδοχή, το παρόν άρθρο υποστηρίζει ότι οι αναδυόμενες μορφές ψηφιακές γραφής οφείλουν να προκαλούν τους εκπαιδευόμενους να εξετάσουν τις δομές εξουσίας και τα πρότυπα ανισότητας εντός του status quo μέσα στα οποία εργάζονται και/ή μαθαίνουν.

Στο επίπεδο των μέσων με τα οποία παράγεται η γνώση, το ζήτημα των αναπαραστατικών τρόπων και τεχνολογιών που επιστρατεύονται για το σκοπό αυτό αποκτά μια καίρια πολιτική σημασία. Για την hooks, οι πολιτισμικοί κώδικες είναι διαφορετικοί τρόποι γνώσης, σκέψης και πράξης που αποτυπώνονται τόσο στην διδακτική πράξη όσο και στη γλώσσα και τα εργαλεία της γραφής. Όπως καταθέτει, αναφερόμενη σε ένα πλαίσιο πολυπολιτισμικής παιδαγωγικής, «[κ]αθώς μοχθούσα για να δημιουργήσω στρατηγικές διδασκαλίας που θα δημιουργούσαν χώρο για πολυπολιτισμική μάθηση, θεώρησα απαραίτητο να αναγνωρίσω αυτό που έχω αλλού περιγράψει ως παιδαγωγική με διαφορετικούς «πολιτισμικούς κώδικες». Για να διδάξω

αποτελεσματικά ένα ετερόκλητο μαθητικό σώμα, ήταν αναγκαίο να μάθω αυτούς τους κώδικες» (hooks, 1994, 41).

Υιοθετώντας τη διττή αναλογία του συγγραφέα ως παιδαγωγού και ως αναμορφωτή διανοούμενου, οι πειραματικές μορφές ψηφιακής γραφής ακαδημαϊκών και θεωρητικών κειμένων ανάγονται σε βασικό εργαλείο που συμβάλλει στη δυνατότητα χειραφέτησης από τις ιεραρχικές διαβαθμίσεις των ρόλων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εμπλοκή εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων σε παιγνιώδεις, εξερευνητικές και ερμηνευτικές οδούς μάθησης. Στην προκειμένη περίπτωση, η συγγραφική ιδιότητα αποκτά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ως αναμορφωτών διανοούμενων, προάγοντας την αυτοκριτική, τον αναστοχασμό, τη συναρμογή παιδαγωγικής και πολιτικής λειτουργίας της ανάγνωσης ως συνθήκες κριτικής σκέψης και αμφισβήτησης. Τέτοιες πρακτικές δυνάμει απαντούν στην έκκληση για να δημιουργηθούν «νέοι χώροι για δημιουργικό και στοχαστικό λόγο και δράση» που να επιτρέπουν την ανάδυση μορφών «ατομικής χειραφέτησης και κοινωνικής ενδυνάμωσης ανάμεσα στους παιδαγωγούς και τους μαθητές» (Giroux, 2010, 188).

Ας εξετάσουμε συνοπτικά τρία χαρακτηριστικά παραδείγματα που συνιστούν πρόσφατες πειραματικές πρακτικές προς αυτήν την κατεύθυνση και αποτυπώνουν στην πράξη τη δεσμευμένη στοχαστική και πολιτική διάσταση της συγγραφής ως απελευθερωτικής εκπαιδευτικής πράξης.

2.1 Διαλογικά πειραματικά κείμενα

Ένα παράδειγμα κριτικής ανάκρισης της ακαδημαϊκής γραφής που ξεκίνησε από τις θεωρητικές αναζητήσεις των τελευταίων δεκαετιών του εικοστού αιώνα, αλλά απέκτησε μεγαλύτερη δυναμική με τη σταδιακή κανονικοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση, είναι οι διαλογικοί τρόποι παρουσίασης άρθρων, βιβλίων και ερευνητικών δεδομένων. Ενώ το ερευνητικό άρθρο εξακολουθεί να είναι ο κυρίαρχος τρόπος διακίνησης της ερευνητικής παραγωγής, οι τεχνολογικές εξελίξεις, όπως η ανάπτυξη εργαλείων συλλογικής γραφής σε πραγματικό χρόνο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, έχουν δημιουργήσει νέες ευκαιρίες για συνεργασία και αποτελούν μια πρόκληση ανάπτυξης πιο ευέλικτων κειμένων που αντιστέκονται στην αυθεντία του μοναδικού ερευνητή και αναδεικνύουν τη διαλογική διάσταση της έρευνας. Δοκιμές συνεργατικής γραφής σε πραγματικό χρόνο με χρήση του twitter (Hynninen, 2018) ή συνεργατικής τήρησης σημειώσεων και συλλογής στοιχείων σε έρευνες πεδίου (Apostolidou & Daskalaki, 2021) έχουν αρχίσει να αμφισβητούν τα στεγανά όρια του ακαδημαϊκού κειμένου, προσφέροντας διόδους πολυφωνικότητας αλλά και διαφάνειας στην καταγραφή, κυρίως στις ψηφιακές ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες (Εικόνα 1).

Η μεταφορά αυτής της τεχνικής στο πεδίο της εκπαίδευσης προσφέρει εντυπωσιακά αποτελέσματα στο επίπεδο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, αλλά και της μάθησης

που σπάει τη φόρμα του γραμμικού κειμένου και περικλείει νοηματικά διαφορετικές και ετερόκλητες οπτικές μαθητών και εκπαιδευτικών (Zhang & Chen, 2022). Τα διαθέσιμα εργαλεία συνεργασίας που αναπτύσσονται χωρίς να έχουν ειδική εφαρμογή στην εκπαίδευση, όπως τα wikis και τα blogs, αξιοποιούνται σε μεγάλη κλίμακα πλέον για να ενθαρρύνουν τη συνεργατική γραφή, όπως επίσης και ειδικές εφαρμογές όπως τα Google Docs και το EtherPad, που αναπροσδιορίζουν άρδην τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε μια ομάδα μάθησης ως προς την μονοπρόσωπη έννοια του συγγραφέα (Brodahl κ.ά., 2011)

Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από το κοινό ημερολόγιο σημειώσεων πεδίου που τηρήθηκε διαδικτυακά στη μελέτη των Apostolidou & Daskalaki (2021)

2.2 Υπερκείμενο και ποιητική αυτοεθνογραφία

Μια δεύτερη κατηγορία πρακτικών ακαδημαϊκής γραφής που εστιάζουν στον αναστοχασμό μέσω των ψηφιακών εργαλείων αναφέρεται στην πειραματική συμπερίληψη του υπερκειμένου σε αφηγηματικές φόρμες, οι οποίες βασίζονται σε μη ακαδημαϊκό λόγο. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η απόπειρα αυτοεθνογραφικής καταγραφής που στηρίζεται σε ποιητική φόρμα με την προσθήκη υπερσυνδέσμων (Apostolidou, 2022a). Η ανάδειξή του υπερκειμένου ως είδους και η πειθαρχική του αναγνώριση και η συμπερίληψη στο μεθοδολογικό ρεπερτόριο της ποιοτικής έρευνας ήταν αποτέλεσμα μετατοπίσεων των προβληματισμών σχετικά με την κοινωνική έρευνα, που περιλαμβάνει την πλήρη αναγνώριση των ορίων της επιστημονικής γνώσης, την αυξημένη σημασία των κοινωνικών ταυτοτήτων και των πολιτικών ταυτότητας και μια

σταδιακή εκτίμηση για την προσωπική αφήγηση, την ιστορία, τη λογοτεχνία και την αισθητική, η οποία προέκυψε με την ανησυχία για τη δεοντολογική και την πολιτική όψη των ερευνητικών πρακτικών και αναπαραστάσεων. Η αυτοεθνογραφία ως είδος σχετίζεται με την αφήγηση ιστοριών που προέρχονται ρητά από την προσωπική εμπειρία του συγγραφέα, πρόκειται δηλαδή για αφήγηση ιστοριών για τον εαυτό, οι οποίες όμως αναφέρονται σε ένα ευρύτερο ζήτημα ή ερευνητικό θέμα και είναι φιλτραρισμένες μέσα από ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πρίσμα. Αυτή η διαδικασία καλεί σε έναν προσωπικό και συλλογικό/πολιτισμικό αναστοχασμό, ο οποίος συχνά φτάνει και στο να πειραματιστεί με μη αποδεκτές φόρμες εθνογραφικής γραφής. Η σύνδεση της αυτοεθνογραφίας με την ψηφιακή γραφή συχνά εκφράζει τη βαθιά και προσωπική επένδυση των ερευνητών στο ερευνητικό τους αντικείμενο, το γεγονός δηλαδή ότι βρίσκονται προσωπικά, συναισθηματικά, αισθητικά και αφηγηματικά συνδεδεμένοι με συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες και εμπειρίες. Αυτό συχνά συνεπάγεται τη διαπότιση της ακαδημαϊκής συγγραφικής σκοπιάς με «διαφορετικές αναπαραστατικές μορφές – όπως είναι για παράδειγμα οι διάλογοι, τα σενάρια, οι ιστορίες, τα ποιήματα, τα ημερολόγια και τα περιοδικά, τα φωτογραφικά δοκίμια, οι βιογραφικοί προβληματισμοί και η πολυεπίπεδη γραφή» (Dicks et al, 2005, 33).

Αυτό το νέο και πειραματικό είδος γραφής γεφυρώνει τον κειμενοκεντρισμό της ακαδημαϊκής γλώσσας με τη στροφή προς πιο οπτικοποιημένες φόρμες πληροφορίας που δεν εντάσσονται στη συμβατική εικονογράφηση και καθιστά τα υπερμέσα ανθρωπολογικά κείμενα, που μας κινητοποιούν να ξανασκεφτούμε τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται συμβατικά τα ανθρωπολογικά επιχειρήματα (Pink, 2004, 164) μέσα σε μια παραγωγή γνώσης που εστιάζει στα ψηφιακά μέσα. Το ακόλουθο κείνενο αποτελεί ένα παράδειγμα γραφής που παρουσιάζει αναστοχαστικά τη συγγραφική ιδιότητα και συνδυάζει την ποιητική φόρμα με υπερσυνδέσμους που οδηγούν σε διαφορετικά είδη πληροφορίας (για εκτενή παρουσίαση, βλ. Apostolidou, 2022a).

Mechanics [απόσπασμα]

Mechanical things
That's what she likes
Drilling holes, assembling furniture,
untangling the tubes in the car engines
Things that make sense

Screwdrivers, hammers, huge magnets, pins
dealing with the innocence and straightforwardness of numbers
Things she can trust

Her genuine inclination entirely geometrical,
the beauty of cogwheels
and orthodox equations

Instead she chose to live in words
Each one equally precise and ambivalent
–context, code, beholder–
No way of ever being sure about a thing
She speaks and reads and writes
words
And holds herself constantly responsible for the inescapable permanency of their effect,
fleeting as they may present themselves,
a stubborn witness to their devastating powers of enchantment

She defiles them until all letters are disjointed and she can charitably weave them back together
in new bright-white gauze
She blows into one until it's large enough to save her from the roofs of burning buildings
She rubs many of them together until they liquefy and may sit in for saliva when panicking on podiums
She spends her nights to build the nasty things up
In a 19th century's grandiose construction ethic
the one that re-arranged the then known world
[…]

Σε αυτό το παράδειγμα, τα διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης του ποιήματος (απλή ανάγνωση, ανάγνωση με επίσκεψη των συνδέσμων και προσπέλαση διαφορετικών οπτικοακουστικών και ψηφιακών τεκμηρίων, κ.ο.κ.) κινητοποιούν διαφορετικές διαδρομές κριτικού στοχασμού, ενεργοποιούν την πρότερη γνώση και τη φαντασία του αναγνώστη, ενώ θέτουν ταυτόχρονα σε αμφισβήτηση την ίδια την πολιτισμική και ιστορική αξία του θεωρητικού κειμένου και του ποιητικού λόγου ως τεχνολογιών γνώσης και αναπαραγωγής νοήματος σε μια διασταλτική κατανόηση της άτυπης εκπαίδευσης.

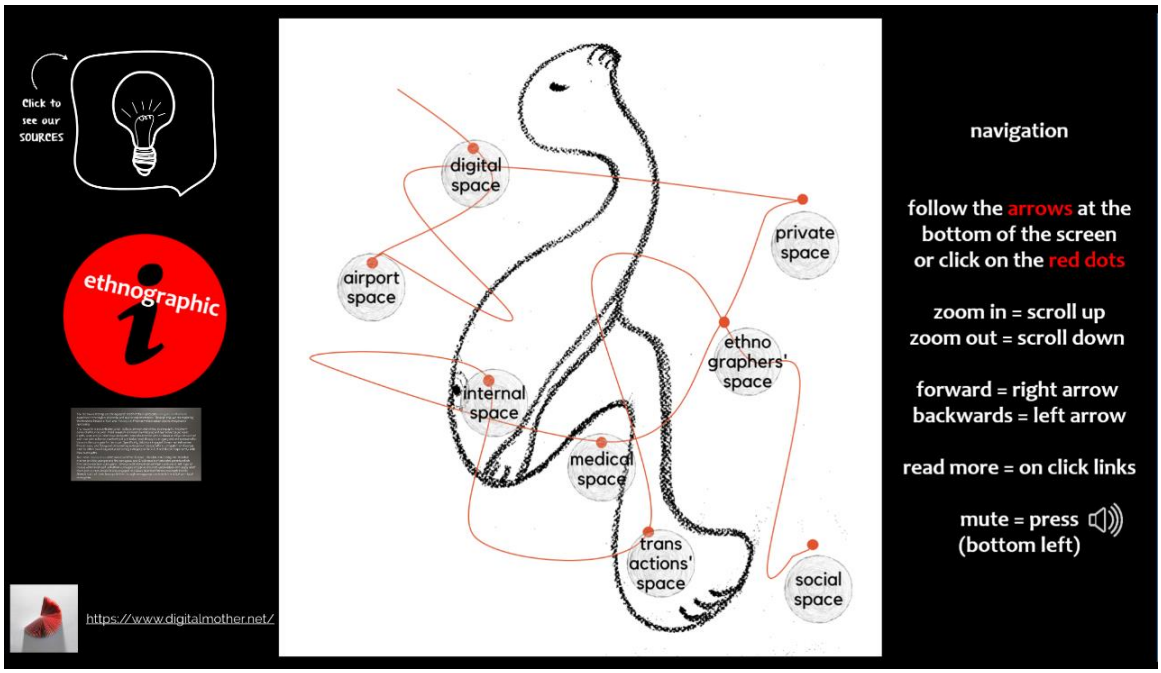
2.3 Ψηφιακό πειραματικό τεχνούργημα ως εθνογραφικό «κείμενο»

Ένα τρίτο παράδειγμα απόπειρας κριτικής συνομιλίας με τη φόρμα του ακαδημαϊκού κειμένου είναι οι πολυτροπικές αφηγήσεις που αφορούν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης. Για παράδειγμα, η πρόσφατη εθνογραφία για το ζήτημα της παρένθετης

μητρότητας στην Ελλάδα, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μεταδιδακτορικής έρευνας με την υποστήριξη του Ελληνικού Ιδρύματος Έρευνας και Καινοτομίας (2018-2021), οδήγησε, αντί για ένα βιβλίο ή άρθρο, σε ένα ψηφιακό τεχνούργημα (διαθέσιμο στον σύνδεσμο https://prezi.com/view/nEhTIKCs7yE1o0sd4TyK/· βλ. και Apostolidou, 2022b).

Η εθνογραφική γραφή απέφυγε εδώ το ρέον ακαδημαϊκό κείμενο και αντ' αυτού στηρίχθηκε στην ανάπτυξη ενός πολυμεσικού τεχνουργήματος που περιλαμβάνει εικόνες, βίντεο, αποσπάσματα συνεντεύξεων, καθώς και τη μυθοπλαστική απόδοση (μέσω διηγήματος και ποιητικής φόρμας) της εμπειρίας των γυναικών που έλαβαν μέρος στην επιτόπια έρευνα και οι οποίες είχαν αποκτήσει παιδιά με τη μεσολάβηση μιας γυναίκας (παρένθετης) που κυοφόρησε το έμβρυο. Το τεχνούργημα αναπτύχθηκε στη βάση της αποδοχής ότι η γραφή είναι ένα αναπόσπαστο συστατικό των πολιτισμών της νεωτερικότητας και επιχείρησε να δημιουργήσει έναν ισχυρό παραλληλισμό μεταξύ των «νέων τεχνολογιών αναπαραγωγής» και των «νέων ψηφιακών τεχνολογιών». Στο πλαίσιο αυτής της δοκιμής, η κριτική ψηφιακή πειραματική γραφή βασίστηκε στην παρακάτω υπόθεση εργασίας: εάν η ανθρώπινη εγκυμοσύνη ήταν ένα φαινόμενο που μέχρι πρόσφατα αποτελούσε μια γραμμική διαδικασία και αναφερόταν σε ένα γυναικείο σώμα (αυτό της μητέρας που κυοφορεί), τότε βρισκόμαστε σε μια ιστορική στιγμή κατά την οποία αυτό το σώμα, όπως και η ίδια η γραφή, καθίσταται πολλαπλά διαμεσολαβημένο. Ως εκ τούτου, η αναπαράσταση του συγκεκριμένου φαινομένου απαιτεί μια νέα μέθοδο γραφής, που να αποδίδει αυτή την πολιτισμική μετατόπιση και να υπερβαίνει τη μονομερή διχοτόμηση μεταξύ των συσκευών (τεχνολογία υλικού) και των κοινωνικών τους χρήσεων (Bolter, 2006 [2001], 33· Bolter & Grusin, 1999).

Εικόνα 2: Κεντρική οθόνη εισόδου στο ψηφιακό τεχνούργημα για την παρένθετη μητρότητα



Πηγή: Apostolidou, 2022b

Η αισθητηριακή δέσμευση με το συγκεκριμένο «κείμενο» είχε εξέχουσα θέση στα ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω έρευνας. Στόχος ήταν να προσφέρει στον επισκέπτη/αναγνώστη μια «αισθητηριακή» διαδρομή σε διαφορετικές υλοποιήσεις του εθνογραφικού νοήματος. Επιπλέον, στόχος ήταν να προκαλέσει την αναγνώστρια να αναλογιστεί την αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται στο βιβλίο ως ενσάρκωση της ανθρώπινης δημιουργίας (van Peursen, Thoutenhoofd & van der Weel, 2010) και ως μορφής κώδικα, ως υλικό αντικείμενο με το οποίο οι άνθρωποι και ολόκληρη η παράδοση των ανθρωπιστικών επιστημών παραμένουν δεσμευμένοι (Siemens & Schreibman, 2013). Η αλληλεπίδραση μεταξύ παρουσίας και νοήματος, μέσου και μηνύματος, μορφής και ερμηνείας μέσω του ψηφιακού τεχνουργήματος αποσκοπεί να προωθήσει αυτή την κριτική και κιναισθητική συμμετοχή στη θεματολογία της συγκεκριμένης έρευνας και να αναστοχαστεί τόσο πάνω στις μεταβολές της ανθρώπινης αναπαραγωγής όσο και γύρω από τις επιπτώσεις που έχουν στη σκέψη και την αναπαράσταση οι πολυτροπικές ψηφιακές μορφές γραφής. Το τεχνούργημα είναι αφενός μια ανορθόδοξη εθνογραφία της παρένθετης μητρότητας και αφετέρου μια ώθηση για να ξανασκεφτούμε τις δικές μας προσδοκίες ανάγνωσης και γραφής σχετικά με το θέμα που εξετάζουμε και να αναλογιστούμε αυτές τις πρακτικές οι οποίες, όπως και η ανθρώπινη τεκνοποίηση, συχνά γίνονται αντιληπτές ως μη περίπλοκα και φυσικά γεγονότα.

Τα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω φέρνουν στην επιφάνεια νέα ερωτήματα για τη θέση της γνώσης στις σύγχρονες οικολογίες μάθησης. Ενδεχομένως οι

αφηγηματικές φόρμες που προτείνονται ως οχήματα για την ακαδημαϊκή γραφή να ξενίζουν ή να είναι δύσκολο να συνομιλήσουν με τις έννοιες επιστημονική έρευνα, ακαδημαϊκός λόγος και συγκροτημένο κείμενο, όπως αυτές χρησιμοποιούνται συνήθως. Σε δοκιμές όπως αυτές που παρουσιάστηκαν παραπάνω, αμφισβητείται η αυθεντία του συγγραφέα και η ορθοδοξία του ακαδημαϊκού κειμένου και αυτή η αμφισβήτηση δυνάμει αποκτά διαστάσεις κριτικής και διάνοιξης των ορίων και των εννοιών με τις οποίες συγκροτείται η κατανόηση και η αναπαραγωγή της γνώσης. Ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο, προσφέρουν έδαφος για αναζητήσεις διαφορετικών διόδων χειραφέτησης και πολυτροπικής έκφρασης σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η εξοικείωση με τέτοιου είδους πειραματισμούς ανάγει την ψηφιακή ετοιμότητα και ικανότητα των εκπαιδευτικών σε κάτι πολύ περισσότερο από την έννοια των ψηφιακών δεξιοτήτων, που συχνά περιορίζεται στη βασική κατανόηση και τη χρήση εφαρμογών και συσκευών. Παράλληλα, η συγγραφική λειτουργία ως εκπαιδευτική πράξη αναπροσδιορίζεται ως δημιουργική, παιγνιώδης και πειραματική ενασχόληση με τα ψηφιακά εργαλεία παραγωγής και διακίνησης της γνώσης, που συμφιλιώνεται με την πιθανότητα του λάθους, την απώλεια της θέσης της αυθεντίας, τον ενεργό διάλογο και τη διερευνητική γραφή ως αναπόσπαστα μέρη του εκπαιδευτικού έργου. Μάλιστα, η νομιμοποίηση αυτών των πρακτικών από την πανεπιστημιακή κοινότητα συνιστά μια πράξη αλληλεγγύης και κριτικής εγρήγορσης που δηλώνει και την προοπτική της καλής πρακτικής, καθώς οι συγγραφείς αναγνωρίζονται κοινωνικά με την ιδιότητα των ειδικών που καλούνται «να εκπαιδεύσουν τις μάζες και να παρέχουν κατεύθυνση για ηθική και κοινωνική πρόοδο» (Giroux, 2010, 163).

3. Συμπέρασμα

Μιλώντας για την απώλεια πολλών ιθαγενών γλωσσών και την επαναστατική δυναμική της ιδιωματικής διαλέκτου των μαύρων, η bell hooks σχολίαζε σε ένα παλιότερο κείμενό της τις ιδιαιτερότητες του ήχου, της υλικότητας και της ιστορίας των γλωσσών και των κωδίκων επικοινωνίας (hooks, 2010) και σημείωνε: «η δύναμη αυτού του λόγου δεν έγκειται απλώς στο ότι καθιστά δυνατή την αντίσταση στη λευκή υπεροχή, αλλά και στο ότι σφυρηλατεί ένα χώρο εναλλακτικής πολιτισμικής παραγωγής και εναλλακτικών επιστημολογιών -διαφορετικών τρόπων σκέψης και γνώσης, που ήταν κρίσιμοι για τη δημιουργία μιας αντιηγεμονικής θέασης του κόσμου» (hooks, 2010, 423). Η γλώσσα, και κυρίως το γραπτό κείμενο, είναι για εκείνην κάτι που μας ωθεί ασυναίσθητα να συνεργούμε ή όχι με την κουλτούρα της κυριαρχίας στην εκάστοτε εποχή.

Για τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής, η δημοκρατία αφορά το σύνολο των κοινωνικών θεσμών καθώς και το ιδεολογικό και υλικό περιεχόμενο της καθημερινής ζωής. Αφορά επίσης τη γόνιμη σύνδεση της παιδαγωγικής αυθεντίας με το πρακτικό καθήκον της ανάπτυξης μορφών εμπειρίας και κοινότητας οι οποίες είναι συνεπείς με

τις πολιτικές και κοινωνικές επιταγές της δημοκρατικής ζωής. Ενώ διανύουμε την ιστορική εποχή που ο γραπτός λόγος διαμεσολαβεί σε ανυπολόγιστους όγκους την καθημερινή μας εμπειρία (σκεφτείτε τα sms, τα email, τις αναρτήσεις και τα εγχειρίδια με τα οποία μεγαλώνουν οι νέοι άνθρωποι σήμερα), ίσως είναι καιρός να μας απασχολήσει πιο συστηματικά το ζήτημα της αναπαράστασης της γνώσης τόσο στις καταστατικές πρακτικές της επιστήμης, όπως είναι η γραφή, όσο και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

«Αλλάζοντας τον τρόπο σκέψης μας για τη γλώσσα και τον τρόπο που τη χρησιμοποιούμε, αναγκαστικά αλλάζουμε και τον τρόπο με τον οποίο γνωρίζομε όσα γνωρίζουμε» (hooks, 2010, 426). Η καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού που ενθαρρύνει ρήξεις με τις παραδοσιακές φόρμες κειμενικής αφήγησης συνάδει και με τις θέσεις του Peter McLaren, ενός ακόμα επιφανούς εκπροσώπου της κριτικής παιδαγωγικής, ο οποίος σκιαγραφεί μια κριτική επαναστατική παιδαγωγική με έμφαση, μεταξύ άλλων, στην απομυθοποίηση και την αμφισβήτηση της φυσικότητας των κυρίαρχων συστημάτων σημείων, λόγων και αναπαραστάσεων και σε μια φιλοσοφία της πράξης, κατά την οποία αναπτύσσονται και δοκιμάζονται πρακτικές μετασχηματισμού του κοινωνικού σύμπαντος (McLaren & Farahmandpur, 2005). Η επικέντρωση στην πειραματική γραφή, με τη διάσταση μιας αναγνωρίσιμης πολιτικής πράξης, προσφέρει την ευκαιρία να αναστοχαστούμε πάνω στην οικοδόμηση, τη διακίνηση και τη δημιουργική διαχείριση της ανθρώπινης γνώσης και να καλλιεργήσουμε τα εργαλεία άρθρωσης ενός λόγου αντίστασης και – ίσως – ελπίδας.

Οι πειραματικές μορφές ψηφιακής γραφής, με τη δυνατότητα που έχουν να παραβιάζουν τους γλωσσικούς κώδικες, τη γραμμική παρουσίαση και τη φωνή της αυθεντίας, αναστατώνοντας την ίδια την ορθοδοξία του κειμένου και της ακαδημαϊκής σκέψης, μπορούν να αποτελέσουν νησίδες πρακτικής όπου «η γλώσσα της κριτικής ενώνεται με τη γλώσσα της δυνατότητας, όταν επισημαίνει τις αναγκαίες συνθήκες για νέες μορφές κουλτούρας, εναλλακτικές κοινωνικές πρακτικές, νέους τύπους επικοινωνίας και ένα πρακτικό όραμα για το μέλλον» (Aronowitz & Giroux, 2010, 181). Στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους ως αναμορφωτές διανοούμενους στο πεδίο, ο πειραματισμός με μορφές που κλονίζουν τις σταθερές του επιστημονικού κειμένου συνιστά όχι απλώς μια έκφανση αγωνιώδους προβληματισμού για τη σύνδεση επιστημονικού και καθημερινού λόγου αλλά και έναν χώρο δοκιμής εναλλακτικών πρακτικών ικανών να προκαλούν ρωγμές στο καθεστώς παραγωγής και κατανόησης της ανθρώπινης γνώσης.

Βιβλιογραφία

Apostolidou, A. (2022a). *Bodies that mutter: Poetic autoethnography and digital textuality.* Feminist Autonomous Center for Research.

Apostolidou, A. (2022b). *Reproducing fictional ethnographies: Surrogacy and digitally performed anthropological knowledge.* Palgrave Macmillan.

Apostolidou, A. & Daskalaki, I. (2021). Digitally performing duoethnography: Collaborative practices and the production of anthropological knowledge. *entanglements: experiments in multimodal ethnography 4*(1), 51-69. https://entanglementsjournal.org/digitally-performing-duoethnography/

Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σ. 160-188). Gutenberg.

Berry, D. M. (2012). Introduction: Understanding the digital humanities. In D. Berry (Ed.), *Understanding Digital Humanities* (pp. 1-20). Palgrave Macmillan.

Bolter, J. D. (2006 [2001]). *Οι μεταμορφώσεις της γραφής: Υπολογιστής, υπερκείμενο και αναμορφώσεις της τυπογραφίας.* Μεταίχμιο.

Bolter, J. D. & Grusin, R. A. (1999). *Remediation: Understanding new media*. MIT Press.

Brodahl, C., Hadjerrouit, S. & Hansen, N. K. (2011). Collaborative writing with web 2.0 technologies: Education students' perceptions. *Journal of Information Technology Education, 10,* IIP73-IIP103. http://jite.org/documents/Vol10/JITEv10IIPp073-103Brodahl948.pdf

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010). Εισαγωγή. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σ. 11-61). Gutenberg.

Dicks, B., Mason, B., Coffey, A. & Atkinson, P. (2005). *Qualitative research and hypermedia: Ethnography for the digital age*. SAGE Publications.

Freire, P. (1974). 'Conscientisation'. *CrossCurrents*, *24*(1), 23-31. http://www.jstor.org/stable/24457877

Freire, P. (2000 [1970]). *Pedagogy of the oppressed.* Continuum.

Giroux, H. (1993). *Border Crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.

Giroux, H. (2010). «Κάτι λείπει»: Πολιτισμικές σπουδές, νεοφιλελευθερισμός και η πολιτική της ελπίδας που θεμελιώνεται στην εκπαίδευση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σ. 563-604). Gutenberg.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

hooks, b. (2010). Γλώσσα: Διδάσκοντας νέους κόσμους, διδάσκοντας νέες λέξεις. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σ. 420-427). Gutenberg.

Hynninen, N. (2018). Impact of digital tools on the research writing process: A case study of collaborative writing in computer science. *Discourse, Context & Media*, *24*, 16-23. https://doi.org/10.1016/j.dcm.2018.01.005

McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2005). *Teaching against global capitalism and the new imperialism: A critical pedagogy.* Rowman & Littlefield.

Νούτσος, Χ. (1987). Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι: Μια γκραμσιανή προσέγγιση της κοινωνικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών. *Ο Πολίτης, 79*, 67-71.

Pink, S. (2004). Conversing anthropologically: Hypermedia as anthropological text. In S. Pink, L. Kürti & A. I. Afonso (Eds.), *Working images: Visual research and representation in ethnography* (pp. 166-184). Routledge.

Pink, S. (2014). Digital–visual–sensory-design anthropology: Ethnography, imagination and intervention. *Arts and Humanities in Higher education*, *13*(4), 412-427. https://doi.org/10.1177%2F1474022214542353

Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM for Discussion*, 1-26. http://matchsz.inf.elte.hu/TT/docs/Siemens.pdf

Siemens, R. & Schreibman, S. (Eds.). (2013). *A companion to digital literary studies*. John Wiley & Sons.

van Peursen, W. T., Thoutenhoofd, E. & van der Weel, A. (Eds.). (2010). *Text comparison and digital creativity: The production of presence and meaning in digital text scholarship*. BRILL.

Zhang, M. & Chen, W. (2022). Assessing collaborative writing in the digital age: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 100868. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100868

Εξ Αποστάσεως χειρισμός εργαστηριακού εξοπλισμού στις Φυσικές επιστήμες μέσω περιβάλλοντος εικονικής πραγματικότητας πλήρους εμβύθισης

Ευγενία Παξινού
Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
paxinou.evgenia@ac.eap.gr
Δημήτριος Καλλές
Καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
kalles@eap.gr

Περίληψη
Στις Φυσικές Επιστήμες, στο πλαίσιο των εργαστηριακών μαθημάτων, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει όχι μόνο να αφομοιώσουν τις νέες έννοιες αλλά και να αποκτήσουν εργαστηριακές δεξιότητες. Η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων ανέκαθεν απαιτούσε τη φυσική παρουσία των εκπαιδευομένων και την πρακτική εξάσκηση σε ένα εργαστήριο. Καταστάσεις κρίσης που δεν επιτρέπουν τη δια ζώσης εμπλοκή των εκπαιδευομένων, αλλά και οικονομικοί περιορισμοί, που σε κανονικές συνθήκες όπου οι εκπαιδευτικοί φορείς δεν έχουν τη δυνατότητα να διαθέτουν ακριβά εργαστηριακά μηχανήματα για καθέναν εκπαιδευόμενο, δίνουν στα εκπαιδευτικά λογισμικά προσομοίωσης μία νέα δυναμική στον χώρο της εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το XRLabs, ένα λογισμικό εικονικής πραγματικότητας που προσομοιώνει βασικά πειράματα βιολογίας. Μία μικρής κλίμακας αξιολόγηση του XRLabs οδήγησε σε ενδεικτικά αποτελέσματα ότι είναι ένα πολλά υποσχόμενο εκπαιδευτικό λογισμικό το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο μιας μικτής διδασκαλίας ή μιας ανεστραμμένης τάξης, για την εξ αποστάσεως προετοιμασία των εκπαιδευομένων πάνω στα εργαστηριακά πειράματα βιολογίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικό λογισμικό, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εικονική πραγματικότητα, εργαστήριο βιολογίας, XRLabs

Abstract
In laboratory courses in Natural Sciences, the trainees should absorb the new knowledge and also acquire practical laboratory skills. Acquiring these hands-on skills traditionally requires the trainees' physical presence in a laboratory. Crisis situations but also financial constraints that do not allow an educational institution to provide laboratory instruments for each learner, the use of a virtual reality software is an effective learning solution. In this study we present XRLabs, a software developed for educational use at the Hellenic Open University. XRLabs uses virtual reality technology to train learners in the lab

experiment of the solution preparation. A small-scale evaluation has led to indicative results showing that XRLabs is a promising educational software that could be used in a blended learning or a flipped classroom teaching model aiming to prepare learners for their laboratory experiments.

Keywords: Educational software, distance learning, virtual reality, biology lab, XRLabs

0. Εισαγωγή

Ο Gregory W. Hislop, καθηγητής Πληροφορικής στο Πανεπιστήμιο Drexel των Ηνωμένων Πολιτειών, σε άρθρο του με τίτλο «The inevitability of teaching online» είχε προβλέψει ήδη από το 2009, ότι όλοι οι καθηγητές του Πανεπιστημίου του (εκτός από αυτούς που θα έπαιρναν άμεσα σύνταξη), σε κάποιο σημείο της καριέρας τους, θα δίδασκαν το μάθημά τους διαδικτυακά (Hislop, 2009). Η πρόβλεψη αυτή πραγματοποιήθηκε όχι μόνο λόγω της πανδημίας του Covid-19, αλλά και γιατί πολύ πιο πριν από αυτή την υγειονομική κρίση, οι εκπαιδευτικοί εξερευνούσαν τη δυναμική του διαδικτύου και αναζητούσαν τρόπους να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που αυτό προσφέρει, για να εκσυγχρονίσουν τη διδασκαλία τους. Βέβαια, ο σχεδιασμός των διαδικτυακών μαθημάτων φαίνεται να είναι ίσως ένα επίπονο και αποθαρρυντικό έργο, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν διδάξει ποτέ διαδικτυακά (Ko & Rossen, 2021). Άλλωστε, η διαδικτυακή διδασκαλία δεν περιλαμβάνει απλά τη μεταφορά μιας διάλεξης από τη φυσική σε μία εικονική τάξη. Οι σχεδιαστές του διαδικτυακού μαθήματος, είτε αναφερόμαστε σε σύγχρονη είτε σε ασύγχρονη ή μεικτή μάθηση, θα πρέπει να επιδιώκουν μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία να καλλιεργούν τον πυρήνα των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, δηλαδή την κριτική σκέψη, την αυτόνομη μάθηση, τη διαχείριση της γνώσης και την επίλυση των προβλημάτων (Bates, 2022).

Το ερώτημα που τέθηκε από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, με αφορμή τις προκλήσεις που έπρεπε να αντιμετωπίσουν την περίοδο της πανδημίας, είναι το κατά πόσο είναι εφικτό να σχεδιαστούν και να διδαχτούν διαδικτυακά όλα τα μαθησιακά αντικείμενα. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν ερωτήματα, όπως: (α) Σε τι βαθμό μπορεί να χρησιμοποιηθεί το διαδίκτυο για τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων στις Φυσικές Επιστήμες; (β) Είναι δυνατόν να μεταφερθούν στους εκπαιδευόμενους εργαστηριακές πρακτικές δεξιότητες οι οποίες παραδοσιακά αποκτώνται μέσα από εξάσκηση σε ένα εργαστήριο; (γ) Υπάρχει ένας εξ αποστάσεως τρόπος για να εκπαιδευτούν οι μαθητές/φοιτητές στον χειρισμό των εργαστηριακών μηχανημάτων και στη διεξαγωγή των πειραμάτων τους;

Σε αυτά τα ερωτήματα κλήθηκε να απαντήσει πολύ πριν από την εκδήλωση της πανδημίας, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), το μοναδικό θεσμοθετημένο πανεπιστημιακό ίδρυμα στην Ελλάδα στο οποίο εφαρμόζεται αποκλειστικά η μέθοδος

της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ήδη από το 2013 μία διεπιστημονική ομάδα από τη Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας δημιούργησε το Onlabs, ένα λογισμικό που χρησιμοποιείται σήμερα στο ΕΑΠ για εκπαιδευτικούς λόγους. Το Onlabs είναι ένα 3D εικονικό εργαστήριο που προσομοιώνει με την τεχνολογία της επιτραπέζιας εικονικής πραγματικότητας (desktop-based virtual reality) το εργαστήριο Βιολογίας του Πανεπιστημίου. Με τη χρήση του ποντικιού ενός PC ο χρήστης μπορεί να αλληλεπιδράσει με τα εικονικά εργαστηριακά σκεύη και τα μηχανήματα προκειμένου να εκπαιδευτεί πάνω σε βασικά πειράματα, όπως είναι η μικροσκόπηση, η ζύγιση ουσιών και η ανάδευση υγρών για την παρασκευή διαλυμάτων, η παρασκευή πηκτώματος αγαρόζης και ρυθμιστικού διαλύματος TBE 10X για την ηλεκτροφόρηση πρωτεϊνών, κ.λπ. Στον κώδικα του Onlabs αλλά και στην εκπαιδευτική του φιλοσοφία, στηρίχτηκε το XRLabs, το ψηφιακό εργαλείο που παρουσιάζεται στην παρούσα μελέτη και το οποίο αναπτύχθηκε βάσει της τεχνολογίας της εικονικής πραγματικότητας πλήρους εμβύθισης.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι δυνατότητες του XRLabs ως ένα εκπαιδευτικό λογισμικό που στοχεύει στην εξ αποστάσεως εξοικείωση και προετοιμασία των εκπαιδευομένων πάνω στα εργαστηριακά τους πειράματα, πριν οι τελευταίοι προσέλθουν στα φυσικά εργαστήρια για να χειριστούν για πρώτη φορά χημικά αντιδραστήρια και ευαίσθητα εργαστηριακά μηχανήματα. Για την παρουσίαση αυτή χρησιμοποιείται το προσομοιωμένο πείραμα της παρασκευής διαλύματος TBE 10X. Επιπλέον, παρουσιάζεται μία μικρής κλίμακας αξιολόγηση του XRLabs τόσο από ειδικούς του γνωστικού αντικειμένου της Βιολογίας, όσο και από ειδικούς της Πληροφορικής. Τέλος, προτείνεται ένα σενάριο αξιολόγησης του λογισμικού από τους εκπαιδευόμενους το οποίο, παρότι υλοποιείται στην παρούσα εργασία πιλοτικά, εντάσσεται στα μελλοντικά ερευνητικά πλάνα προκειμένου να πραγματοποιηθεί με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων.

Στην Ενότητα 1 που ακολουθεί, δίνονται πληροφορίες για τη σχέση της εκπαίδευσης με την Εικονική Πραγματικότητα (ΕΠ) (Virtual Reality-VR) και τη συνεισφορά της τελευταίας στη βελτίωση των επιδόσεων των εκπαιδευομένων στα εργαστηριακά μαθήματα. Επίσης, παρουσιάζεται το ψηφιακό εργαλείο XRLabs και αναλύονται οι εκπαιδευτικές δυνατότητές του. Στην Ενότητα 2 αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη μικρής κλίμακας αξιολόγηση του XRLabs. Στην Ενότητα 3 συνδέεται το XRLabs με τις θεωρίες μάθησης ενώ στην Ενότητα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Τέλος, στην Ενότητα 5 γίνεται μία συζήτηση και αναφέρονται παράλληλα τα μελλοντικά ερευνητικά σχέδια της ερευνητικής ομάδας.

1. Εικονική πραγματικότητα & εκπαίδευση

Η ταχύτατη πρόοδος της τεχνολογίας επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής μας και έχει τεράστιο αντίκτυπο στην εκπαίδευση λειτουργώντας ως μοχλός ανύψωσης της

ποιότητάς της (Collins & Halverson, 2018· Rutten, van Joolingen & van der Veen, 2012· Παναγιωτακόπουλος, 1999). Στον τομέα της επιστήμης, η ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης συμβάλλει σημαντικά στην καλύτερη κατανόηση των επιστημονικών εννοιών. Στο πλαίσιο αυτό, η βασική μέριμνα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, είναι η αναζήτηση και η εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων ανακαλυπτικής-διερευνητικής μάθησης, οι οποίες θα ξεπερνούν τα στερεότυπα, θα εναρμονίζονται με τη νέα ψηφιακή εποχή, θα αυξάνουν τη διάθεση εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διεργασία και θα αποτελούν χρήσιμα εργαλεία που θα βελτιώνουν τις μαθησιακές τους δεξιότητες (Beheshti , 2018· Allen & Smith, 2012).

Η ΕΠ έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της ευρύτερης κοινωνίας τις τελευταίες δεκαετίες σαν τομέας επιστημονικής αιχμής και η εκτεταμένη κάλυψη θεμάτων, που αφορά την ΕΠ από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, είναι υπεύθυνη για την ταχεία και συνεχή ανάπτυξη αυτού του ενδιαφέροντος. Σε ένα περιβάλλον ΕΠ μέσω της χρήσης τεχνολογικών μέσων, δημιουργείται ένα τεχνητό διαδραστικό περιβάλλον, το οποίο στην άριστη ρεαλιστική του μορφή, ο χρήστης το αντιλαμβάνεται ως πραγματικό. Η ικανότητα της ΕΠ να δημιουργεί την ψευδαίσθηση ύπαρξης μέσα σε έναν πραγματικό κόσμο χρησιμοποιείται στη δημιουργία εφαρμογών με μεγάλη εκπαιδευτική αξία τόσο στις επιστήμες Υγείας όσο και στις Φυσικές Επιστήμες. Οι εφαρμογές ΕΠ είτε προσφέρουν χαμηλή εμβύθιση, η οποία συχνά ονομάζεται και επιτραπέζια ΕΠ, είτε πλήρη εμβύθιση, η οποία γενικά περιλαμβάνει τη χρήση μιας μάσκας ΕΠ και τηλεχειριστηρίων (Makransky, Terkildsen & Mayer, 2017).

Οι εξελίξεις των νέων τεχνολογιών της ΕΠ σε συνδυασμό με το προσιτό κόστος του απαιτούμενου εξοπλισμού έχουν επιφέρει αλλαγές στο σκηνικό της επιστημονικής εκπαίδευσης. Τα εικονικά εργαστήρια αποτελούν λογισμικά προσομοιώσεων που δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να έχει πρόσβαση στις εφαρμογές εύκολα, οποιαδήποτε στιγμή και από οποιονδήποτε υπολογιστή (Ma & Nickerson, 2006). Με δεδομένο ότι τα εικονικά εργαστήρια προσομοιώνουν τον πειραματικό/εργαστηριακό εξοπλισμό και τις εργαστηριακές ασκήσεις που πραγματοποιούνται στους φυσικούς χώρους, αποτελούν ένα χρήσιμο συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό (Rossiter, 2016). Επιπλέον, μέσω του ψηφιακού αυτού εκπαιδευτικού εργαλείου, οι χρήστες εκπαιδεύονται και προετοιμάζονται για τα πειράματά τους κάνοντας λάθη με ασφάλεια (Mikropoulos et al., 2003· Makransky, 2016), ενώ ταυτόχρονα αποκτούν αυτοπεποίθηση και αποβάλλουν το άγχος της πρώτης επαφής με ευαίσθητο και ακριβό εργαστηριακό εξοπλισμό (Paxinou et al., 2020, 2021b).

Οι εργαστηριακές ασκήσεις και οι πρακτικοί πειραματισμοί αποτελούν ουσιαστικό μέρος των περισσότερων μαθημάτων στις Φυσικές Επιστήμες, όπου οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν όχι μόνο τις εννοιολογικές γνώσεις, αλλά και κάποιες

συγκεκριμένες πρακτικές εργαστηριακές δεξιότητες (Hofstein & Lunetta, 2003· Jimoyiannis, Mikropoulos & Ravanis, 2000· Waldrop, 2013). Οι εκπαιδευόμενοι προσδοκούν ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα εκμεταλλευτούν τις τεχνολογικές καινοτομίες της σύγχρονης εποχής, όπως είναι τα εικονικά εργαστήρια προκειμένου να τους εμπλέξουν περισσότερο στα μαθήματα της επιστήμης τους. Άλλωστε, η χρήση ενός εκπαιδευτικού λογισμικού δομημένου σύμφωνα με την τεχνολογία της VR, στη διεργασία της εκπαίδευσης, σαν συμπληρωματικό εκπαιδευτικό εργαλείο, έχει αποδειχθεί, μέσα από εκπαιδευτικές έρευνες, ότι αυξάνει τις επιδόσεις των εκπαιδευομένων τόσο σε σχέση με το επιστημονικό γνωστικό αντικείμενο όσο και σε σχέση με τις εργαστηριακές δεξιότητες (Paxinou et. al., 2018, 2021a).

1.1 Το λογισμικό εικονικής πραγματικότητας XRLabs

Το βασικό κίνητρο για την ανάπτυξη του XRLabs δόθηκε από την ανάγκη να είναι πιο παραγωγική και χωρίς άγχος η παρουσία των φοιτητών στα εργαστήρια Βιολογίας του ΕΑΠ. Οι φοιτητές, που εγγράφονται στις εργαστηριακές θεματικές ενότητες του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών *Σπουδές στις Φυσικές Επιστήμες*, ανέκαθεν επιζητούσαν έναν τρόπο να προετοιμαστούν για τα πειράματά τους με έναν εξ αποστάσεως τρόπο, πριν έρθουν για πρώτη φορά σε επαφή με εργαστηριακά σκεύη και αντιδραστήρια.

1.1.1. XRLabs και θεωρίες μάθησης

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του XRLabs, ως εκπαιδευτικού εργαλείου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για φοιτητές στο ΕΑΠ, αλλά και με όραμα και προοπτική για χρήση του σε συμβατικά πανεπιστήμια αλλά και στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, βασίζεται στις θεωρίες μάθησης του συμπεριφορισμού, του γνωστικισμού και του εποικοδομισμού. Αφενός, το XRlabs είναι ένα εκπαιδευτικό λογισμικό με αποστολή να εκπαιδεύει τους χρήστες πάνω σε μια συγκεκριμένη εργαστηριακή άσκηση χωρίς να επιτρέπει αυθορμητισμούς και πρωτοβουλίες και ορίζοντας αυστηρά τα όρια του σωστού και του λάθους (συμπεριφορισμός), αλλά από την άλλη επιτρέπει στους χρήστες να αλληλεπιδρούν ελεύθερα με ένα εικονικό περιβάλλον, το οποίο από τη φύση του είναι ένας φανταστικός κόσμος, όπου αυτόνομα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους (γνωστικισμός), να αυτορυθμίσουν τη μάθησή τους και να οικοδομήσουν τη νέα γνώση (εποικοδομισμός).

Πιο συγκεκριμένα, όπως πρεσβεύει ο συμπεριφορισμός, στο XRLabs το μαθησιακό αποτέλεσμα είναι γνωστό και προκαθορισμένο: η παρασκευή π.χ. ενός συγκεκριμένου διαλύματος. Τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν έχουν αριθμηθεί και δεν υπάρχουν περιθώρια εναλλακτικών επιλογών. Η συνταγή παρασκευής του διαλύματος από τα συγκεκριμένα αντιδραστήρια είναι ορισμένη. Το πείραμα χωρίζεται σε βήματα

και η απόκριση σε κάθε δεδομένη οδηγία για κάθε βήμα είναι συγκεκριμένη. Ο εκπαιδευόμενος θεωρείται ως παθητικός παραλήπτης. Ο μαθητής δεν μπορεί να αυτοσχεδιάσει, πρέπει να ακολουθήσει κατά γράμμα τις οδηγίες για να ολοκληρώσει το πείραμα.

Σύμφωνα με τον γνωστικισμό, ο εκπαιδευόμενος, για να αποθηκεύσει μόνιμα τις νέες πληροφορίες στη μακροπρόθεσμη μνήμη, πρέπει να οργανώσει προσεκτικά τα δεδομένα και να συσχετίσει τη νέα πληροφορία με την υπάρχουσα γνώση. Κατά τη σχεδίαση του XRlabs, οι προγραμματιστές έλαβαν υπόψη τους δύο δεδομένα σχετικά με τη θεωρία του γνωστικού φορτίου: (α) Η παρασκευή ενός διαλύματος είναι μια εργασία πολυδιάστατη με υψηλό εγγενές φορτίο, ειδικά για αρχάριους χρήστες και (β) το γνωστικό φορτίο και το εγγενές φορτίο προστίθενται. Άρα, κατά τον σχεδιασμό, το κύριο μέλημα ήταν να μειωθεί το εγγενές φορτίο του πειράματος, κάτι που επιτεύχθηκε χωρίζοντας το πείραμα σε πολλά βήματα (Meissner & Bogner, 2012) καθένα από τα οποία είχε πολύ χαμηλό εγγενές φορτίο. Επιπλέον, το εξωτερικό γνωστικό φορτίο περιορίστηκε στο ελάχιστο, ώστε η προσοχή των μαθητών να εστιάζεται σε σημαντικές πληροφορίες. Το εικονικό περιβάλλον είναι σκόπιμα εξαιρετικά απλό χωρίς αναδυόμενα μηνύματα ή avatar. Ακόμη και η βοήθεια εμφανίζεται στην οθόνη μόνο εάν ο χρήστης δυσκολεύεται να ολοκληρώσει ένα βήμα και επιθυμεί να βοηθηθεί.

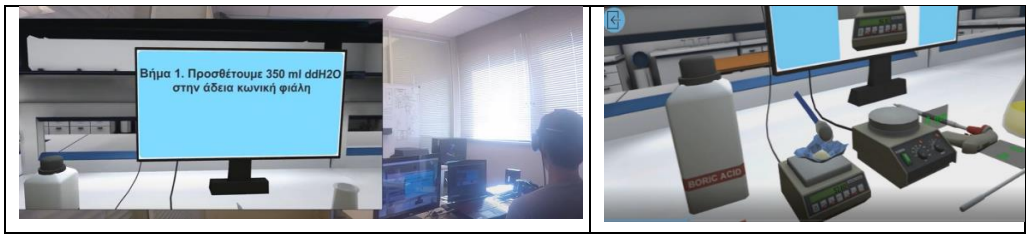
Οι οδηγίες που δίνονται στον εκπαιδευόμενο είναι διατυπωμένες με τέτοιον τρόπο έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να τις αφομοιώσει εύκολα συνδέοντάς τις με προηγούμενες εννοιολογικές γνώσεις και εμπειρίες χτίζοντας τη νέα γνώση. Η αλληλεπίδραση με το XRLabs και η εξάσκηση πάνω στη χρήση του μικροσκοπίου μπορεί να αποτελέσει μέρος ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού σεναρίου με συνολικά εποικοδομητικό χαρακτήρα. Το λογισμικό αυτό βοηθά στην απόκτηση των γνωστικών δεξιοτήτων της βάσης στην αναθεωρημένη ταξινομία του Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) (γνώσεις-εμπειρίες και κατανόηση-εμβάθυνση). Με τον τρόπο αυτό δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιήσουν αυτήν τη γνώση για να ανταποκριθούν στη συνέχεια σε δραστηριότητες που απαιτούν κριτική σκέψη στην αξιολόγηση των πειραματικών αποτελεσμάτων και τη λήψη ορθών αποφάσεων στα εργαστηριακά τους μαθήματα.

1.1.2 Παρουσίαση του λογισμικού XRLabs

Το XRLabs είναι ένα ψηφιακό εργαλείο το οποίο με σύγχρονο τρόπο εκπαιδεύει τους χρήστες πάνω σε βασικά πειράματα βιολογίας. Ο εκπαιδευόμενος, φορώντας μία μάσκα εικονικής πραγματικότητας και κρατώντας δύο τηλεχειριστήρια, αποκλείεται από το εξωτερικό περιβάλλον του και εμβυθίζεται στον προσομοιωμένο τρισδιάστατο χώρο του εργαστηρίου (Εικόνα 1α). Μέσα στον χώρο αυτό, αλληλεπιδρά με τα εικονικά εργαστηριακά μηχανήματα και πραγματοποιεί το πείραμα αποκτώντας εργαστηριακές

δεξιότητες μέσω εξάσκησης. Για την πραγματοποίηση του πειράματος καθοδηγείται από το λογισμικό. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τον εργαστηριακό οδηγό βιολογίας του ΕΑΠ και με τη βοήθεια ενός ειδικού στο αντικείμενο, το κάθε πείραμα αναλύεται στα απολύτως στοιχειώδη βήματα που το αποτελούν. Η ανάλυση αυτή σε βήματα είναι απαραίτητη αφού αυτά αντιστοιχούν σε επιτρεπτές δράσεις που μπορεί να εκτελέσει ο χρήστης του εργαλείου. Τέτοιες δράσεις είναι το πάτημα ενός κουμπιού, η περιστροφή ενός κοχλία, η μετακίνηση ενός σκεύους, κ.λπ. τις οποίες μπορεί να πραγματοποιήσει χρησιμοποιώντας κατάλληλα τα τηλεχειριστήρια. Οδηγίες για την κάθε δράση βλέπει ο εκπαιδευόμενος σε μία οθόνη μέσα στο εικονικό εργαστήριο (Εικόνα 1β).

Εικόνα 1: Ο Χρήστης εκπαιδεύεται μέσω του XRLabs - Το XRLabs παρέχει στον χρήστη οδηγίες για να ολοκληρώσει εικονικά το πείραμα



Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το πείραμα της παρασκευής διαλύματος TBE συγκέντρωσης 10X. Το πείραμα αυτό αναλύθηκε σε 16 βήματα (στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται ενδεικτικά τα πρώτα 5 βήματα του πειράματος). Για κάθε βήμα μία οδηγία εμφανίζεται στην οθόνη μέσα στο εικονικό εργαστήριο. Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να την ακολουθήσει για να πραγματοποιήσει ορθά το βήμα. Σε περίπτωση που χρειάζεται βοήθεια μπορεί να τη ζητήσει πατώντας το κατάλληλο κουμπί του τηλεχειριστηρίου οπότε και στην εικονική οθόνη υποδεικνύεται η κίνηση που πρέπει να πραγματοποιηθεί.

Πίνακας 1: Ενδεικτικά βήματα πειράματος παρασκευής διαλύματος TBE 10X

Βήμα	Οδηγία βήματος
1	Προσθέτουμε 350 ml ddH_2O στην άδεια κωνική φιάλη.
2	Ενεργοποιούμε τη ζυγαριά (On/Off). Βάζουμε πάνω στη ζυγαριά ένα αλουμινόχαρτο και μηδενίζουμε την ένδειξη (TARE).
3	Ζυγίζουμε 54g βάση Tris.
4	Μεταφέρουμε τα 54g της βάσης Tris μέσα στην κωνική φιάλη με τα 350ml ddH_2O.
5	Χρησιμοποιούμε ένα 2ο αλουμινόχαρτο και ζυγίζουμε 17,4g βορικό οξύ.

2. Μεθοδολογία

2.1 Αξιολόγηση του XRLabs

Στην παρούσα εργασία αξιολογείται το λογισμικό XRLabs ως προς την εκπαιδευτική του αξία. Ο όρος *εκπαιδευτικό λογισμικό* αναφέρεται στο λογισμικό που έχει σχεδιαστεί προκειμένου να ενταχθεί στο διδακτικό πλάνο ενός μαθήματος με στόχο την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων (Παναγιωτακόπουλος, Καρατράντου & Πιντέλας, 2012). Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό λογισμικό θα πρέπει να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να αποσαφηνίσει και να αφομοιώσει τις νέες έννοιες ενώ στην περίπτωση των εργαστηριακών μαθημάτων θα πρέπει επιπλέον να τον βοηθά να εξοικειωθεί με τις εργαστηριακές του ασκήσεις. Στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού λογισμικού θα πρέπει να συμμετέχουν επιστήμονες από διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους προκειμένου να ελεγχθεί: (α) η επιστημονική ορθότητα της πληροφορίας που μεταφέρεται μέσω του λογισμικού – οι ειδικοί που συνεισφέρουν σε αυτή την αξιολόγηση είναι οι ειδικοί του γνωστικού αντικειμένου, (β) η τεχνική ορθότητα του λογισμικού – οι ειδικοί που συνεισφέρουν σε αυτή την αξιολόγηση είναι οι ειδικοί στην επιστήμη της πληροφορικής, (γ) η παιδαγωγική ορθότητα στην παρουσίαση της πληροφορίας – οι ειδικοί που συνεισφέρουν σε αυτή την αξιολόγηση είναι οι ειδικοί στις επιστήμες της αγωγής και (δ) η συνεισφορά του λογισμικού στην ικανοποίηση των μαθησιακών στόχων του μαθήματος με το οποίο συνδέθηκε η χρήση του – οι ειδικοί που συνεισφέρουν σε αυτή την αξιολόγηση είναι οι ειδικοί του γνωστικού αντικειμένου αλλά και οι εκπαιδευόμενοι (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλας, 2003).

2.1.1 Αξιολόγηση της επιστημονικής ορθότητας της πληροφορίας

Τρεις ειδικοί στο αντικείμενο της Βιολογίας στο ΕΑΠ, και συγκεκριμένα μία Επίκουρη Καθηγήτρια Βιολογίας, μία Καθηγήτρια-Σύμβουλος Βιολογίας και ένα μέλος ΕΔΙΠ του εργαστηρίου Βιολογίας, αξιολόγησαν το XRLabs μέσω του δομημένου Ερωτηματολογίου Α. Στη συνέχεια, δίνονται ενδεικτικά μερικές από τις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Α:

- Είναι δυνατόν μέσω της χρήσης του XRLabs να ικανοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα της συγκεκριμένης εργαστηριακής άσκησης;
- Το XRLabs επικεντρώνεται σε θέματα στα οποία οι φοιτητές δυσκολεύονται και έχουν συνήθως απορίες;
- Το XRLabs προσομοιώνει τη συγκεκριμένη εργαστηριακή άσκηση με επιστημονικά ορθό τρόπο και πληρότητα;

2.1.2 Αξιολόγηση της τεχνικής ορθότητας του λογισμικού

Τρεις ειδικοί στο αντικείμενο της Πληροφορικής στο ΕΑΠ, και συγκεκριμένα ένας Καθηγητής Πληροφορικής, ένας υποψήφιος διδάκτορας και ένας μεταπτυχιακός φοιτητής στην Πληροφορική, αξιολόγησαν το XRLabs μέσω του δομημένου

Ερωτηματολογίου Β. Στη συνέχεια, δίνονται ενδεικτικά μερικές από τις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Β:

- Η ποιότητα πλοήγησης στο XRLabs είναι ικανοποιητική;
- Τα γραφικά στο XRLabs έχουν ικανοποιητική ποιότητα, ευκρίνεια και ανάλυση;
- Το περιβάλλον διεπαφής στο XRLabs διαθέτει υψηλό βαθμό ευχρηστίας;
- Διατηρεί ο σχεδιασμός του XRLabs στοιχεία πρωτοτυπίας;

2.1.3 Αξιολόγηση της παιδαγωγικής ορθότητας στην παρουσίαση της πληροφορίας

Δυο Καθηγήτριες-Σύμβουλοι της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του ΕΑΠ με ειδικότητα στον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού αξιολόγησαν το XRLabs μέσω του δομημένου Ερωτηματολογίου Γ. Στη συνέχεια, δίνονται ενδεικτικά μερικές από τις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Γ:

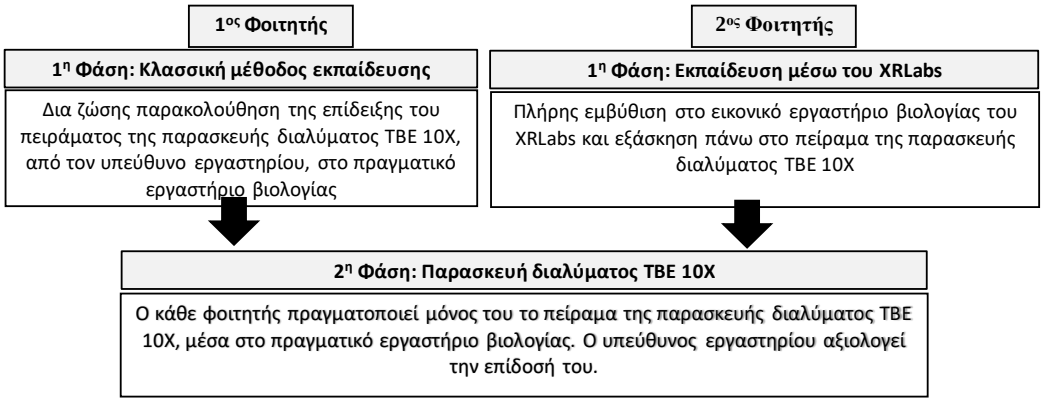
- Το XRLabs δίνει έμφαση στην οικοδόμηση της γνώσης;
- Το XRLabs υποστηρίζει την αυτόνομη μάθηση;
- Μέσω του XRLabs ικανοποιείται η βασική αρχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σύμφωνα με την οποία *ο χρήστης γνωρίζει τι πρέπει να κάνει, πότε πρέπει να το κάνει, πώς να το κάνει και εάν το έκανε σωστά*;

2.1.4 Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αξίας του XRLabs

Οι υγειονομικοί περιορισμοί που η πανδημία του Covid-19 επέβαλε στη λειτουργία των εργαστηρίων και στη χρήση εξοπλισμού που έρχεται σε επαφή με το ανθρώπινο σώμα, όπως είναι η μάσκα εικονικής πραγματικότητας και τα τηλεχειριστήρια, δεν επέτρεψε να ολοκληρωθεί η 4^{η} φάση της αξιολόγησης. Με βάση τα παραπάνω αλλά και με δεδομένο ότι υπήρχε διαθεσιμότητα μίας μόνο μάσκας ΕΠ, στην παρούσα υποενότητα θα παρουσιαστεί το σενάριο αξιολόγησης του XRLabs από τους εκπαιδευόμενους το οποίο υλοποιήθηκε μεν αλλά από ένα μικρό δείγμα δύο φοιτητών εγγεγραμμένων στην εργαστηριακή θεματική ενότητα *Βιολογία Ι*. Αυτό το σενάριο αξιολόγησης σχεδιάστηκε και δοκιμάστηκε πιλοτικά με στόχο να ελεγχθεί για να αναδειχτούν σημεία βελτίωσής του έτσι ώστε μελλοντικά να υποστηριχτεί από ένα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευομένων και να προκύψουν γενικεύσιμα αποτελέσματα.

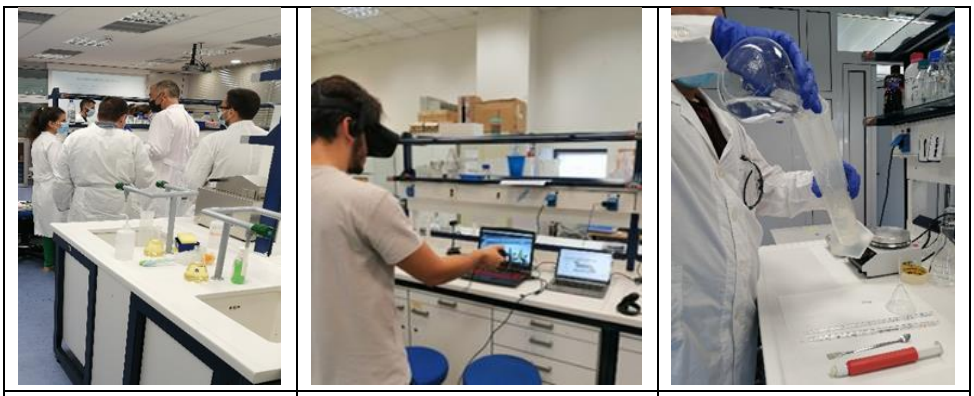
Το Σενάριο: Η αξιολόγηση του XRlabs από τους εκπαιδευόμενους βασίστηκε στο πείραμα της παρασκευής διαλύματος TBE 10X. Στην Εικόνα 2 παρουσιάζεται το σενάριο που ακολουθήθηκε στην πιλοτική και πολύ μικρής κλίμακας αξιολόγηση του λογισμικού.

Εικόνα 2: Σενάριο αξιολόγησης του XRLabs από τους εκπαιδευομένους



Συνοπτικά, στην 1η φάση της αξιολόγησης ο κάθε φοιτητής ακολούθησε μία διαφορετική μέθοδο εκπαίδευσης πάνω στο εργαστηριακό πείραμα – είτε την κλασική δια ζώσης μέθοδο εκπαίδευσης είτε την εκπαίδευση μέσω του λογισμικού XRLabs. Στη 2η φάση της αξιολόγησης, προκειμένου να αξιολογηθούν οι αποκτηθείσες εργαστηριακές δεξιότητες, οι δύο φοιτητές πραγματοποίησαν μόνοι τους το εν λόγω πείραμα στο πραγματικό εργαστήριο βιολογίας (Εικόνα 3).

Εικόνα 3: (α) Εκπαίδευση στην παρασκευή διαλύματος TBE 10X μέσω δια ζώσης επίδειξης, (β) Εκπαίδευση στην παρασκευή διαλύματος TBE 10X μέσω χρήσης του XRLabs και (γ) Αξιολόγηση των αποκτηθεισών δεξιοτήτων



(α)	(β)	(γ)

Οι δεξιότητες αυτές εκτιμήθηκαν από τον υπεύθυνο του εργαστηρίου ο οποίος επέβλεπε συνεχώς τους φοιτητές και αξιολογούσε την επίδοσή τους σε κάθε βήμα του πειράματος, συμπληρώνοντας ένα δομημένο ερωτηματολόγιο. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται ενδεικτικά οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 2: Ενδεικτικό απόσπασμα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της επίδοσης των φοιτητών στο πραγματικό εργαστήριο βιολογίας

No	ΕΡΩΤΗΣΗ
1	Ποια ήταν η 1η αντίδραση του φοιτητή όταν σταθεί μπροστά στον εργαστηριακό πάγκο με τα αντιδραστήρια και τα όργανα;
2	Υπάρχει κάποιο σκεύος ή όργανο πάνω στον πάγκο που δεν το γνωρίζει ο φοιτητής;
3	Υπάρχει κάποιο αντιδραστήριο πάνω στον πάγκο που δεν το γνωρίζει ο φοιτητής;
4	Συμπληρώστε οποιοδήποτε σχόλιο σχετικά με κάποια δυσκολία/ερώτηση/αστοχία του φοιτητή κατά την εκτέλεση των επιμέρους βημάτων του πειράματος: Βήμα 1: Προσθέτουμε 350 ml ddH_2O στην άδεια κωνική φιάλη. Σχόλιο Υπευθύνου:……. Βήμα 2: Ενεργοποιούμε τη ζυγαριά (On/Off). Βάζουμε πάνω στη ζυγαριά ένα αλουμινόχαρτο και μηδενίζουμε την ένδειξη (TARE). Σχόλιο Υπευθύνου: …… Βήμα 3: Ζυγίζουμε 54g βάση Tris. Σχόλιο Υπευθύνου: ……

4. Αποτελέσματα

Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση ενός λογισμικού εικονικής πραγματικότητας το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν συμπληρωματικό εκπαιδευτικό εργαλείο για να προετοιμάσει τους εκπαιδευόμενους για τα εργαστηριακά τους πειράματα σε ένα εργαστηριακό μάθημα βιολογίας. Επιπλέον, έγινε μία προσπάθεια αξιολόγησης του λογισμικού τόσο ως προς τον τρόπο που παρέχει τη νέα γνώση (τεχνική, γνωστική και παιδαγωγική προσέγγιση) όσο και ως προς το κατά πόσο συντελεί στην ικανοποίηση των μαθησιακών στόχων της εργαστηριακής άσκησης (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Μαθησιακοί στόχοι εργαστηριακής άσκησης παρασκευής διαλύματος TBE 10X

Μαθησιακοί στόχοι	
Μετά την εκπαίδευσή του ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να:	
1	αναγνωρίζει τα εργαστηριακά σκευή και τα εργαστηριακά μηχανήματα,
2	διαχειρίζεται ορθά και με ασφάλεια τις χημικές ουσίες και τον εργαστηριακό εξοπλισμό,
3	πραγματοποιεί επιτυχώς το πείραμα,
4	πραγματοποιεί με ασφάλεια το πείραμα.

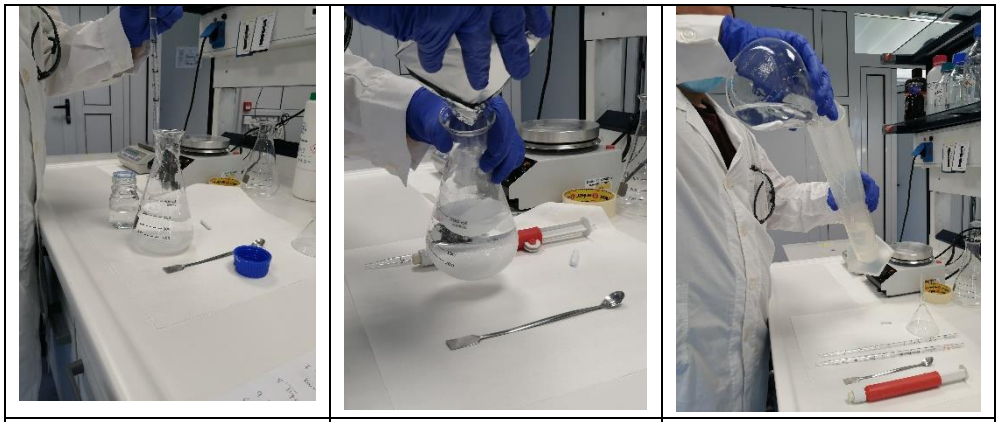
Σύμφωνα με τους ειδικούς στο αντικείμενο της βιολογίας, το XRLabs είναι ένα ψηφιακό εργαλείο που παρουσιάζει το πείραμα της παρασκευής διαλύματος TBE 10X με σαφήνεια και επιστημονική ορθότητα. Σύμφωνα με τους ειδικούς στο αντικείμενο της πληροφορικής το XRLabs είναι απλό στη χρήση με ωραία γραφικά και εύκολη πλοήγηση. Ο χρήστης μπορεί να αλληλεπιδράσει με το εικονικό περιβάλλον χωρίς να διαθέτει ιδιαίτερες δεξιότητες στον χειρισμό ψηφιακών εργαλείων. Οι ειδικοί της επιστήμης της αγωγής θεωρούν ότι στον σχεδιασμό του XRLabs διατηρήθηκε μία ισορροπία μεταξύ της καθοδήγησης που επιβάλει ο συμπεριφορισμός και της αυτονομίας στην εποικοδόμηση της γνώσης, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν εξ αποστάσεως τις εργαστηριακές τους δεξιότητες αυτορρυθμίζοντας τη μάθησή τους.

Από την αξιολόγηση των δύο εκπαιδευομένων προέκυψε ότι ικανοποιήθηκαν και με τις δύο μεθόδους διδασκαλίας οι μαθησιακοί στόχοι του Πίνακα 3, αφού και οι δύο φοιτητές πραγματοποίησαν με επιτυχία το πείραμα στο πραγματικό εργαστήριο. Ήταν και οι δύο ενημερωμένοι και γνώστες των μηχανημάτων και των σκευών που χρησιμοποίησαν στο πραγματικό εργαστήριο. Και οι δύο ακολούθησαν τη συνταγή παρασκευής του διαλύματος που τους δόθηκε. Αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι ο φοιτητής που εκπαιδεύτηκε με την κλασσική μέθοδο δεν αισθανόταν σίγουρος και δεν είχε αυτοπεποίθηση ότι θα καταφέρει να πραγματοποιήσει μόνος του το πείραμα. Ο τρόπος που εκπαιδεύτηκε δεν τον απάλλαξε από το άγχος της πρώτης επαφής με κάτι άγνωστο. Συγκεκριμένα, απευθυνόμενος στον υπεύθυνο είπε αυτολεξεί: «Θα μπορούσατε να είστε συνεχώς δίπλα μου γιατί νιώθω μία ανασφάλεια;». Αντιθέτως, ο φοιτητής που εκπαιδεύτηκε μέσω του XRLabs δεν εξέφρασε ανάλογη αγωνία, είχε αυτοπεποίθηση και ήταν ιδιαίτερα ευχαριστημένος που του δόθηκε η δυνατότητα να χρησιμοποιήσει ένα λογισμικό με τεχνολογία αιχμής για να προετοιμαστεί για το πείραμά του. Ζήτησε δε να εκπαιδευτεί με αυτόν τον τρόπο και στις υπόλοιπες εργαστηριακές ασκήσεις της θεματικής ενότητας.

5. Συζήτηση-μελλοντικά ερευνητικά σχέδια

Οι ειδικοί στον αντικείμενο της διδασκαλίας των εργαστηριακών μαθημάτων βιολογίας συμφωνούν ότι η πρακτική εξάσκηση μέσα σε ένα πραγματικό εργαστήριο προσφέρει μία αναντικατάστατη εμπειρία όπου μέσω της αφής οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν πολύτιμες εργαστηριακές δεξιότητες. Παραδείγματα τέτοιων δεξιοτήτων δίνονται στην Εικόνα 4α όπου ο φοιτητής χρησιμοποιεί την πιπέτα προκειμένου να ξεπλύνει με ddH_20 τις στερεές ουσίες από τα τοιχώματα της κωνικής φιάλης, στην Εικόνα 4β όπου ο φοιτητής προσεκτικά και με δεξιοτεχνία μεταφέρει τη σκόνη μέσα στη στενόλαιμη φιάλη και στην Εικόνα 4γ όπου ο φοιτητής γέρνει κατάλληλα και τα δύο δοχεία για να γίνει με ασφάλεια η μετάγγιση του υγρού από το ένα δοχείο στο άλλο.

Εικόνα 4: Εργαστηριακοί χειρισμοί στο πραγματικό εργαστήριο



(α)	(β)	(γ)

Είναι γενικά αποδεκτό ότι το ένα εικονικό εργαστήριο δεν μπορεί να αντικαταστήσει ένα πραγματικό. Με δεδομένο όμως ότι το μυστικό για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός εργαστηριακού πειράματος είναι η προετοιμασία, μία εφαρμογή ΕΠ όπως το XRLabs αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό το οποίο προσφέρει στον εκπαιδευόμενο μία πρώτη εμπειρία με τον εργαστηριακό χώρο βοηθώντας τον παράλληλα να κατανοήσει εις βάθος το πείραμα όταν το πραγματοποιεί τελικά στον πραγματικό εργαστηριακό χώρο.

Το ΕΑΠ, ως ένα πανεπιστήμιο που προσανατολίζεται στο να εναρμονιστεί με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της μάθησης (Partnership for 21st Century Skills, 2009), θα πρέπει να έχει ως βασική μέριμνα την αναζήτηση και την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μοντέλων ανακαλυπτικής-διερευνητικής μάθησης οι οποίες συμβαδίζουν με τη νέα ψηφιακή εποχή, αυξάνουν τη διάθεση εμπλοκής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία και αποτελούν χρήσιμα εργαλεία που βελτιώνουν τις μαθησιακές τους δεξιότητες. Διευρύνοντας το στενό πλαίσιο του ψυχομετρικού μοντέλου του προηγούμενου αιώνα που επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της μάθησης σαν στείρα αποτίμηση της επίτευξης μαθησιακών στόχων, στα μελλοντικά ερευνητικά σχέδια εντάσσεται μία πιο εξειδικευμένη αξιολόγηση, η Αξιολόγηση για τη Μάθηση (Assessment for Learning) (Griffin et al., 2012). Για την πραγματοποίηση της παραπάνω αξιολόγησης το XRlabs συνδέθηκε με την πλατφόρμα my.xrlabs.eu μέσω της οποίας υπάρχει δυνατότητα συλλογής δεδομένων που αποτυπώνουν τις δράσεις (actions) των φοιτητών κατά τη χρήση της εφαρμογής. Οι δράσεις αυτές θα αναλύουν με στατιστικά μοντέλα έχοντας ως στόχο την αποτίμηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, σε συνάρτηση πάντα με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί.

Βιβλιογραφία

Allen, W. A. & Smith, A. R. (2012.) Effects of video podcasting on psychomotor and cognitive performance, attitudes and study behavior of student physical therapists. *Innovations in Education and Teaching International*, *49*, 401-414.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA: Pearson Education Group.

Bates, T. (2022, February 5). *Has online learning gone backwards because of the pandemic?* Online Learning and Distance Education Resources. Retrieved from https://www.tonybates.ca/2022/02/05/has-online-learning-gone-backwards-because-of-the-pandemic/

Beheshti, M., Taspolat, A., Kaya, S. O. & Sapanca, F. H. (2018.) Characteristics of instructional videos. *World Journal on Educational Technology*: Current Issues, *10*(1), 61-69.

Collins, A. & Halverson, R. (2018). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America* (2nd ed). New York and London: Teachers' College Press. doi: http://www.eurodl.org/materials/briefs/2018/Paxinou_et_al.pdf

Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. London-New York: Springer Dordrecht Heidelberg.

Hislop, G. W. (2009). *The Inevitability of Teaching Online. Computer*, *42*, 94-96. doi: 10.1109/MC.2009.411

Hofstein, A. & Lunetta, V. N., (2003). The laboratory in Science Education: Foundations for The Twenty-First Century. *Science Education*, *88*(1), 28-54.

Jimoyayiannis, A., Mikropoulos, T. A. & Ravanis, K., (2000). Students' performance towards computer simulations on kinematics. *Themes in Education*, *1* (*4*), 357-372.

Ko, S. & Rossen, S. (2021). Διδασκαλία ενός μαθήματος εξολοκλήρου μέσω διαδικτύου. Στο S. Ko & St. Rossen, *Διδασκαλία μέσω Διαδικτύου-Εργαλεία και Παραδείγματα* (σ. 38-41). (Π. Ρούσσος & Γ. Γκιόσος (Επιμ.), Φ. Οικονομίδου, μτφρ.). Αθήνα: Προπομπός.

Ma, J. & Nickerson, J., (2006). Hands-On, Simulated, and Remote Laboratories: Comparative Literature Review. *ACM Computer Survey*, *38*(3), No.7.

Makransky, G., Terkildsen, T. S. & Mayer, R. (2017). Adding immersive virtual reality to a science lab simulation causes more presence but less learning. *Learning and Instruction*, *60*, 225-236. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.007

Makransky, G., Thisgaard, M. W. & Gadegaard, H. (2016). Virtual Simulations as Preparation for Lab Exercises: Assessing Learning of Key Laboratory Skills in Microbiology and Improvement of Essential Non-Cognitive Skills. *PLOS ONE*. Retrieved February 4, 2018 from http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0155895.

Meissner, B. & Bogner, F. X. (2012). Science teaching based on cognitive load theory: Engaged students, but cognitive deficiencies. *Studies in Educational Evaluation*, *38*(3), 127-134.

Mikropoulos, T. A., Katsikis, A., Nikolou, E. & Tsakalis, P. (2003). *Virtual environments in biology teaching. Journal of Biological Education*, *37*(4), 176-181.

Mikropoulos, T. A. & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999-2009). *Computers & Education*, *56*(3), 769-780.

Mikropoulos, T.A., Chalkidis, A., Katsikis, A. & Emvalotis, A. (1998). Students' Attitudes Towards Educational Virtual Environments. *Education and Information Technologies*, *3*, 137-148.

Παναγιωτακόπουλος Χ. (1999). Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής και το Εκπαιδευτικό λογισμικό. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Α. Ματραλής & Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*, (Τόμος Γ', σ. 105-149). Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Καρατράντου, Α. & Πιντέλας, Π. (2012). *Τεχνική Αναφορά: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού λογισμικού και το περιεχόμενό της*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8149/1/tr01-2012.pdf

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003). *Το Εκπαιδευτικό Λογισμικό και η Αξιολόγησή του*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Paxinou, E., Kalles, D., Panagiotakopoulos, C. T. & Verykios, V. S. (2021a). Analyzing Sequence Data with Markov Chain Models in Scientific Experiments. *SN COMPUT. SCI*. *5*(2). https://doi.org/10.1007/s42979-021-00768-5

Paxinou, E., Kalles, D., Panagiotakopoulos, C.T., Sgourou, A. & Verykios, S. V. (2021b). An IRT-Based Approach to Assess the Learning Gain of a Virtual Reality Lab Students' Experience. *Intelligent Decision Technologies Journal, 15*(3), 487-496. doi: 10.3233/IDT-200216

Paxinou, E., Karatrantou. A., Kalles, D., Panagiotakopoulos. C. & Sgourou, A. (2018). 3D Virtual Reality Laboratory as a Supplementary Educational Preparation Tool for a Biology Course. *European Journal of Open and Distance Learning.*

Paxinou, E., Panagiotakopoulos, C. T., Karatrantou, A., Kalles, D. & Sgourou, A. (2020). Implementation and Evaluation of a Three-Dimensional Virtual Reality Biology Lab versus Conventional Didactic Practices in Lab Experimenting with the Photonic Microscope. *Bioch. Mol. Biol. Educ*., *48*(1), 21-27.

Rossiter, A. (2016). *Low production cost virtual modelling and control laboratories for chemical engineering students*. IFAC-Papers OnLine.

Rutten, N., van Joolingen, W. R. & van der Veen, J.T. (2012). The Learning Effects of Computer Simulations in Science Education. *Computers & Education 58*(1), 136-153.

Waldrop, M. M. (2013). Educational Online: The virtual lab. *Nature*, *499*, 268-270.

STEM - Καταγραφή διεθνούς και εθνικής εμπειρίας

Ευθύμιος Πρεβέντας
Εκπαιδευτικός, MSc Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
preve21@gmail.com
Μαγδαληνή Παπάζογλου
Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
mapapazo@uth.gr

Περίληψη
Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, στην οποία η κοινωνία προσπαθεί να ανταποκριθεί, ενώ η μετάβαση στην ψηφιακή εποχή θέτει προκλήσεις σε πολλούς τομείς. Μία πρόκληση που γίνεται έντονα αισθητή σε παγκόσμιο επίπεδο είναι η έλλειψη ανθρώπινου δυναμικού κατάλληλα καταρτισμένου, ώστε να καλυφθούν οι αναδυόμενες ανάγκες σε θέσεις εργασίας που σχετίζονται με το STEM (Science, Technology, Engineering & Mathematics). Υπό αυτό το πρίσμα, οι περισσότερες χώρες καλούνται να διαμορφώσουν μία εθνική στρατηγική για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της κοινωνίας και να βελτιώσουν την ανταγωνιστικότητα, την καινοτομία και εν τέλει την οικονομία τους. Ένας τρόπος με τον οποίο προσπαθούν να το πραγματοποιήσουν είναι μέσω της καλλιέργειας ψηφιακών δεξιοτήτων και της ένταξης του STEM στην εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία γίνεται καταγραφή της κατάστασης σε ευρωπαϊκό αλλά και εθνικό επίπεδο αναφορικά με την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων και την ενσωμάτωση του STEM στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: STEM, ψηφιακές δεξιότητες, Τ.Π.Ε., εθνική στρατηγική.

Abstract
In recent years there has been a rapid development of technology to which society is trying to respond, while the transition to the digital era poses challenges in many areas. One challenge on a global level is the lack of well-trained candidates to meet the emerging needs of STEM-related positions (Science, Technology, Engineering & Mathematics). In this light, most countries need to establish a national strategy to meet the needs of society and to improve their competitiveness, innovation and economy. One way of implementing this is through the integration of STEM into education. However, there are many conditions that must be met in order for STEM Education to be beneficial, such as the provision of the appropriate infrastructure and teacher training. In this paper, we present the situation at the European and national level regarding the integration of the digital skills and STEM into education.

Keywords: STEM, digital skills, ICT, national strategy.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 STEM

Τη δεκαετία του 1990 το Εθνικό Ίδρυμα Επιστημών (NSF) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής εισήγαγε την προσέγγιση με το ακρωνύμιο SMET για να το αντικαταστήσει λίγα χρόνια μετά με το γνωστό σήμερα STEM. Ο όρος STEM προέρχεται από το ακρωνύμιο των λέξεων Science (Επιστήμες), Technology (Τεχνολογία), Engineering (Μηχανική) και Mathematics (Μαθηματικά). Στην εκπαίδευση μέσω του STEM οι μαθητές διδάσκονται ταυτόχρονα γνώσεις από τα πεδία των επιστήμων, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών. Υποδηλώνει, επίσης, μια προσέγγιση στη μάθηση, όπου οι ακαδημαϊκές έννοιες παρουσιάζονται σε συνδυασμό με πραγματικά προβλήματα (Siekmann & Korbel, 2016).

Πρόκειται για μια διεπιστημονική προσέγγιση για την προώθηση της μάθησης μέσω της καλλιέργειας γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων (Donegan-Ritter & Zan, 2018). Η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζεται από το ενδιαφέρον για το κοινωνικό και υλικό πλαίσιο, τη διαδικασία μάθησης, την εμπλοκή στην επίλυση αυθεντικών προβλημάτων και την αλληλεπίδραση σε ομάδες (Crippen & Antonenko, 2018). Η εκπαίδευση μέσω STEM θεωρείται ως μια ολοκληρωμένη προσέγγιση του Προγράμματος Σπουδών και της διδασκαλίας που καταργεί τη διάκριση μεταξύ των ιδιαίτερων αντικειμένων και τα αντιμετωπίζει ως μια ενιαία ολότητα. Βασίζεται στη θέση ότι τα σύγχρονα προβλήματα είναι ιδιαίτερα σύνθετα και πολυδιάστατα για να αντιμετωπιστούν από μία μόνο επιστήμη. Στη διδασκαλία μέσω του STEM οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν μαθήματα συνδέοντας διάφορες μαθησιακές περιοχές, έτσι ώστε η καθεμία να ενισχύεται από την άλλη.

Με το STEM πραγματοποιείται μετασχηματισμός της δασκαλοκεντρικής μεθόδου σε ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση. Ο μαθητής εμπλέκεται δημιουργικά και συνεργατικά με τους συμμαθητές του, προκειμένου να δώσουν από κοινού λύσεις σε προβλήματα. Κεντρική θέση αναλαμβάνει η δημιουργία, η αναζήτηση, η έμπνευση, ο αναστοχασμός. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να απαντούν σε ερωτήματα, να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που άπτονται της επιστήμης, των μαθηματικών, της μηχανικής και της τεχνολογίας καλλιεργώντας ταυτόχρονα και ψηφιακές δεξιότητες. Παράλληλα, αναπτύσσουν δεξιότητες, όπως η επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, η κριτική σκέψη και η συνεργασία (Siekmann & Korbel, 2016).

Η φύση των δραστηριοτήτων STEM χαρακτηρίζεται ως ανοικτή, αφού επιτρέπει στους μαθητές να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε όσα ήδη γνωρίζουν και σε όσα νέα πράγματα τους παρουσιάζονται, να παρατηρούν και να εμβαθύνουν τις

εμπειρίες και τη σκέψη τους. Έτσι, οι μαθητές κατασκευάζουν μόνοι τους τη νέα γνώση μαθαίνοντας μέσα από μία διαδικασία δοκιμής και λάθους. Επιπλέον, είναι σε θέση να πειραματιστούν, να κάνουν προβλέψεις, να εξάγουν συμπεράσματα, να φιλτράρουν τα πλούσια ερεθίσματα που τους παρέχει το πλαίσιο μάθησης και τελικά να αναπτύξουν δεξιότητες για την επίτευξη των στόχων τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως διευκολυντικός, αφού παρέχει οδηγίες και ενθάρρυνση στους μαθητές. Έτσι, δημιουργείται ένα κλίμα που προσφέρει στους μαθητές πλούσιες εμπειρίες και ευκαιρίες για ανακάλυψη χωρίς να περιορίζονται στην αναπαραγωγή όσων ήδη ξέρουν. Οι μαθητές εμπλέκονται σε αυθεντικές δραστηριότητες, αποκτώντας έτσι τη δυνατότητα να κατασκευάσουν οι ίδιοι τη γνώση. Μάλιστα, οι μαθητές εκφράζουν μεγαλύτερη κινητοποίηση, ενδιαφέρον και εμπλοκή, όταν ασχολούνται με δραστηριότητες STEM σε σύγκριση με τις παραδοσιακού τύπου δραστηριότητες (Chetty, 2017). Η χρήση της μεθόδου STEM στην εκπαιδευτική διαδικασία αποφέρει οφέλη και για τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη δοκιμή νέων διδακτικών μεθόδων και αναγνωρίζουν συνδέσεις σε τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Συνεπώς, στην εκπαίδευση STEM προάγεται ο ενεργός ρόλος των μαθητών στην επίλυση αυθεντικών προβλημάτων σε συνεργατικό κλίμα εντός του οποίου αλληλεπιδρούν αναλύοντας, σχεδιάζοντας, εκτελώντας, αξιολογώντας και προσαρμόζοντας τον τρόπο δράσης τους. Η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων κατέχει σημαντικό ρόλο σε αυτού του είδους την εκπαίδευση.

1.2 Η κατάσταση στην Ευρώπη

Η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων μέσα από την ένταξη του STEM στην εκπαίδευση δεν αποτελεί μία πρόσφατη στόχευση της εκπαιδευτικής πολιτικής μόνο σε ευρωπαϊκό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Ήδη από τα τέλη του 20ου αιώνα, όταν το διαδίκτυο και η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών άρχισαν να αναπτύσσονται και να εξαπλώνονται σε πολλούς τομείς της κοινωνίας, όπως η εργασία και η οικονομία, η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων αποτέλεσε βασικό άξονα στρατηγικού σχεδιασμού (Hüsing et al., 2015). Σταδιακά υπήρξε μετάβαση από την απλή χρήση και εφαρμογή της τεχνολογίας στην προώθηση της καινοτομίας και της ανταγωνιστικότητας μέσω της ένταξης των ψηφιακών τεχνολογιών. Η εκπαίδευση ως ένας από τους βασικούς τομείς της κοινωνίας αποτέλεσε και αποτελεί μέσο για την καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων στη νέα γενιά.

Στις αρχές του 21ου αιώνα οι αρχηγοί των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης υιοθέτησαν μια θετική στάση προς τη μετάβαση στην ψηφιακή εποχή. Στην επονομαζόμενη *Στρατηγική της Λισαβόνας* συμφώνησαν σε έναν νέο στρατηγικό στόχο, ο οποίος ήταν να βρεθούν τρόποι αντιμετώπισης της αδυναμίας της Ευρώπης στην

ανάπτυξη και στην παραγωγικότητα, αδυναμία που σχετιζόταν κυρίως με την έλλειψη τεχνολογικών πόρων, καινοτομίας αλλά και εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού. Στο πλαίσιο αυτό, δόθηκε μεγάλη έμφαση στην πρόσβαση σε υποδομές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και στο διαδίκτυο καθώς και στους τρόπους βέλτιστης και αποτελεσματικής χρήσης τους (Lisbon European Council, 2020).

Το 2001 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενέκρινε το *Σχέδιο Δράσης e-Learning-Σχεδιάζοντας την εκπαίδευση του μέλλοντος* και επεσήμανε την επιτακτική ανάγκη καλλιέργειας ψηφιακών δεξιοτήτων συστήνοντας μια σειρά δράσεων, οι οποίες απευθύνονταν σε διαφορετικές ομάδες-στόχους. Ένας από τους βασικούς τομείς που αφορούσαν οι συστάσεις αυτές ήταν η εκπαίδευση. Ειδικότερα, στόχοι του σχεδίου δράσης ήταν:

- Τα σχολεία και τα πανεπιστήμια να διαθέτουν πρόσβαση στο διαδίκτυο.
- Οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να έχουν πρόσβαση σε διαδικτυακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες.
- Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων να καταρτιστούν στην αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας.
- Τα προγράμματα σπουδών να αναπροσαρμοστούν, ώστε να αξιοποιούν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.).

Στη συνέχεια, δύο εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2018, η *Ατζέντα Νέων Δεξιοτήτων* και το *Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Σχέδιο Δράσης,* επεσήμαναν την αξία της μεθόδου STEM για την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων. Στην *Ατζέντα Νέων Δεξιοτήτων* η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων νοείται υπό το πρίσμα μίας ευρύτερης προσπάθειας προώθησης ψηφιακών δεξιοτήτων μέσα από την ένταξη του STEM στην εκπαίδευση. Επιπλέον, οι προτεραιότητες του *Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Σχεδίου Δράσης* αφορούν στη βέλτιστη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, στη διδασκαλία και στη μάθηση με σκοπό την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων. Οι προτεινόμενες ενέργειες για την επίτευξη αυτών των στόχων σε ευρωπαϊκό επίπεδο ήταν οι ακόλουθες:

1. Η εξασφάλιση της συνδεσιμότητας στα σχολεία. Τα χαμηλά επίπεδα συνδεσιμότητας παραμένουν ένα από τα κύρια εμπόδια της χρήσης ψηφιακών εργαλείων και της ένταξης του STEM στην εκπαίδευση και κατά συνέπεια της ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων.
2. Η αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, ώστε να ενσωματώσουν θέματα που προωθούν την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων και να εφαρμόσουν μία οριζόντια προσέγγιση μεταξύ αυτών των θεμάτων. Η αναπροσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών αφορά και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στα πανεπιστήμια που προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, καθώς η έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων αποτελεί

αποτρεπτικό παράγοντα για την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που στοχεύουν σε αυτές εντός της τάξης.

3. Η αντιμετώπιση του φυλετικού χάσματος στον ψηφιακό και επιχειρηματικό τομέα αποτελεί, επίσης, μία από τις προτεινόμενες ενέργειες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, καθώς παρατηρείται έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς των γυναικών να πραγματοποιήσουν σπουδές σε τομείς STEM. Το φαινόμενο παρουσιάζεται ήδη από νεαρή ηλικία και ενδεχομένως να οφείλεται σε προκαταλήψεις που έχουν να κάνουν κυρίως με φυλετικές διακρίσεις (Hellenic Mediterranean University, 2019).

Η μεθοδολογία STEM έχει υποστηριχθεί ότι συμβάλει στην επίτευξη σημαντικών στόχων, όπως η ανάπτυξη υπολογιστικής, ορθολογιστικής και επιστημονικής σκέψης. Μέσα από την αξιοποίηση του STEM επιτυγχάνονται σε σημαντικό βαθμό και γενικότεροι στόχοι που αφορούν στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε., όπως είναι η απόκτηση θετικών στάσεων για την τεχνολογία, η ασφαλής και αυτόνομη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, η επεξεργασία, η αποθήκευση και η παρουσίαση ψηφιακών πληροφοριών. Συνεπώς, αναφορικά με την αξιοποίηση του STEM στην εκπαίδευση, σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχει αναγνωριστεί η σημασία του για την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων.

Καθώς η ψηφιακή μετάβαση είναι σε εξέλιξη, το *Νέο Σχέδιο Δράσης* (2020) επικεντρώνεται στη μακροπρόθεσμη ψηφιακή αλλαγή στην εκπαίδευση. Πλέον εφαρμόζεται μία ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική που δεν εστιάζει μόνο στην ανάπτυξη των απαραίτητων τεχνολογικών υποδομών, αλλά επικεντρώνεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να παράγουν ή να αξιοποιούν το ήδη υπάρχον υλικό με στόχο την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών τους. Το *Νέο Σχέδιο Δράσης* της Ευρωπαϊκής Επιτροπής παρουσιάζει ένα όραμα για τη βελτίωση του ψηφιακού γραμματισμού και των ψηφιακών δεξιοτήτων σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Ο στόχος του σχεδίου δράσης είναι το 70% των ατόμων ηλικίας 16 έως 74 ετών να διαθέτουν τουλάχιστον τις βασικές ψηφιακές δεξιότητες έως το 2025. Τονίζεται ακόμη ότι οι Ευρωπαίοι χρειάζεται να διαθέτουν ψηφιακές δεξιότητες που να σχετίζονται με την τεχνητή νοημοσύνη, τον γραμματισμό στα δεδομένα και την ασφάλεια στον κυβερνοχώρο και να μπορούν να προσαρμόζονται σε νέες και αναδυόμενες τεχνολογίες (European Commission, 2020).

Μία άλλη οδός που στοχεύει στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων είναι και η συμμετοχή σχολείων και εκπαιδευτικών σε μεγάλης κλίμακας ευρωπαϊκά αλλά και διεθνή προγράμματα. Ένα από αυτά είναι το Scientix. Το Scientix αποτελεί ένα πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που έχει ως στόχο να προάγει και να υποστηρίζει σε ευρωπαϊκό επίπεδο τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία του STEM. Ειδικότερα, αποτελεί πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού Σχολικού Δικτύου για την ενίσχυση του STEM στην Ευρώπη. Το Scientix είναι η μεγαλύτερη πύλη

για τις επιστήμες STEM στην Ευρώπη, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και μία καινοτόμα κοινότητα μάθησης. Προς το παρόν φιλοξενεί έργα που έχουν σχέση με τη διδακτική στις φυσικές επιστήμες και υλοποιούνται από χρηματοδοτούμενα Ευρωπαϊκά Προγράμματα. Στο πρώτο στάδιο δημιουργήθηκε μια διαδικτυακή πύλη για τη συλλογή και παρουσίαση εκπαιδευτικών έργων STEM και διοργανώθηκαν εργαστήρια για εκπαιδευτικούς. Ο στόχος της δεύτερης φάσης ήταν να επεκταθεί η κοινότητα αυτή και σε εθνικό επίπεδο και έτσι αναπτύχθηκαν εθνικές στρατηγικές για την ευρύτερη υιοθέτηση της διερευνητικής μάθησης και άλλων καινοτόμων προσεγγίσεων στις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά. Στην Ελλάδα, το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων-Διόφαντος υποστηρίζει αυτό το έργο.

Η ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης διακυβεύεται εάν τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της δεν μεριμνήσουν για την ανάπτυξη ψηφιακών ικανοτήτων σε Ευρωπαίους πολίτες όλων των ηλικιών. Τα τελευταία χρόνια γίνεται μεγάλη προσπάθεια, ώστε να συγκροτηθεί μία ενιαία στρατηγική για την ψηφιακή εκπαίδευση στην Ευρώπη, προκειμένου να αποφευχθεί η δημιουργία ψηφιακού χάσματος μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες. Έτσι, ορισμένες χώρες υλοποιούν έργα που παρέχουν στην εκπαίδευση τον κατάλληλο εξοπλισμό, όπως ηλεκτρονικούς υπολογιστές, φορητές συσκευές, διαδραστικούς πίνακες, προβολείς, εξοπλισμό εκπαιδευτικής ρομποτικής, την απαραίτητη υποδομή, όπως γρήγορη σύνδεση στο διαδίκτυο και κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους ή αναπτύσσουν υπηρεσίες διαδικτύου για τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ σχολείων (Bluck et al., 2014). Ωστόσο, τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι ακόμα και σήμερα, το 42% του πληθυσμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης από 16 έως 74 ετών έχει χαμηλές ή καθόλου ψηφιακές δεξιότητες.

1.3 Η κατάσταση στην Ελλάδα

Η συζήτηση για την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων στην Ελλάδα δεν είναι νέα. Σε πρόσφατο συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις Βρυξέλλες η Υπουργός Παιδείας Νίκη Κεραμέως τόνισε: «Στην Ελλάδα έχουμε ενισχύσει τις προσπάθειές μας για την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων. […] Στοχεύουμε να βελτιώσουμε σημαντικά τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών μας σε όλους τους τομείς και να δημιουργήσουμε μια νέα γενιά με τα απαραίτητα ψηφιακά εφόδια». Η Ελληνίδα υπουργός υποστήριξε ότι οι τρόποι με τους οποίους γίνεται προσπάθεια να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι είναι δύο, μέσα από τη γενική εκπαίδευση και μέσα από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Ειδικότερα, στη γενική εκπαίδευση έχει πραγματοποιηθεί η αναπροσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να ενταχθούν σε αυτά η ανάπτυξη ψηφιακών

δεξιοτήτων όχι μόνο στο γνωστικό αντικείμενο της πληροφορικής αλλά και σε όλα τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Σύμφωνα με την Υπουργό, η εξασφάλιση της απαραίτητης υποδομής και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε νέα εργαλεία για τη διδασκαλία σε αυτό το νέο περιβάλλον αποτελούν προτεραιότητα.

Ένα ακόμη στοιχείο που το Υπουργείο Παιδείας ευελπιστεί να συμβάλει στην καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων είναι και τα *Εργαστήρια Δεξιοτήτων*, που τιμήθηκαν μάλιστα με το βραβείο Global Education Network Europe. Τα *Εργαστήρια Δεξιοτήτων* εντάσσονται στο υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών για τους μαθητές από την ηλικία των 4 έως την ηλικία των 15 ετών. Όπως αναφέρει η Υπουργός: «Πιστεύουμε ότι καμία ηλικία δεν είναι υπερβολικά μικρή για ένα τέτοιο ξεκίνημα, γι' αυτό και ακριβώς οι μαθητές από την ηλικία των 4 ετών ασχολούνται με μαθήματα Ρομποτικής και STEM». Το περιεχόμενο αυτών των διδακτικών ενοτήτων άπτεται θεμάτων, όπως η ευημερία, το περιβάλλον, η τεχνολογία και η επιστήμη, και αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων (Ν. Κεραμέως προς Ευρωπαίους ομολόγους της: Στην Ελλάδα έχουμε ενισχύσει την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων, 2021).

Από την άλλη πλευρά, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) έχει ανανεωθεί, ώστε να μετατραπεί σε μια ελκυστική επιλογή για τους νέους. Οι σημαντικές επενδύσεις για την αναβάθμιση των δομών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και η συμπερίληψη των παραγωγικών φορέων στον καθορισμό τόσο των ειδικοτήτων όσο και των προγραμμάτων σπουδών συμβάλλουν ώστε η εκπαίδευση που παρέχεται να συμβαδίζει με τις ανάγκες της κοινωνίας. Για παράδειγμα, τομείς όπως η σχεδίαση ιστοσελίδων έχουν εισαχθεί σε δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) παρέχοντας καλύτερες προοπτικές καριέρας στη νεολαία. Τέλος, ιδρύθηκαν τα Πρότυπα ΙΕΚ για να εξασφαλιστεί ο ταχύτερος πειραματισμός σε νέα μαθήματα και μεθόδους διδασκαλίας, με στόχο την προώθηση της καινοτομίας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Ν. Κεραμέως προς Ευρωπαίους ομολόγους της: Στην Ελλάδα έχουμε ενισχύσει την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων, 2021).

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα έχει θέσει ως προτεραιότητα την ψηφιακή εκπαίδευση ήδη από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θέτοντας ως βασικές γραμμές δράσης: την αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε., την αύξηση των σχολείων που αναπτύσσουν δική τους ιστοσελίδα, τη δημιουργία λογαριασμών e-mail από την πλειονότητα των μαθητών και την εξοικείωση με τη χρήση τους, τη βελτίωση της αναλογίας των προσωπικών ηλεκτρονικών υπολογιστών ανά μαθητή, τη γρήγορη πρόσβαση στο διαδίκτυο για όλα τα σχολεία, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αξιοποίηση ψηφιακών πόρων μάθησης, την εξασφάλιση της απαραίτητης ψηφιακής υποδομής στα σχολεία και στους μαθητές και την ασφαλή και κατάλληλη αξιοποίηση των εργαλείων Τ.Π.Ε. από εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η ύπαρξη των απαραίτητων υποδομών Τ.Π.Ε. στα σχολεία αποτελεί προϋπόθεση για την καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Στην Ελλάδα, ένας μεγάλος αριθμός σχολείων έχουν εξοπλιστεί με τον κατάλληλο εξοπλισμό και τις απαραίτητες υποδομές, όπως εργαστήρια ηλεκτρονικών υπολογιστών, διαδραστικούς πίνακες, προβολείς, κ.ά. (Υπουργείο Παιδείας, 2022). Λίγα όμως σχολεία έχουν προμηθευτεί πακέτα εκπαιδευτικής ρομποτικής. Βέβαια, ορισμένα σχολεία έχουν λάβει χρηματοδότηση για να αποκτήσουν τον εξοπλισμό μέσα από τη συμμετοχή τους σε έργα, την πρωτοβουλία του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ή τη συμβολή άλλων φορέων.

Ωστόσο, σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές αξιολογήσεις, η θέση της Ελλάδας στις ψηφιακές δεξιότητες κυμαίνεται χαμηλά (27η). Αυτό ίσως οφείλεται στην απουσία αξιολόγησης των ψηφιακών δεξιοτήτων στον δημόσιο τομέα, στην απουσία σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και στο υποβαθμισμένο πλαίσιο δια βίου μάθησης. Αντίστοιχα, σύμφωνα με την έρευνα TALIS 2018 του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), μόνο δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς αισθάνονται πολύ καλά προετοιμασμένοι για τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για διδασκαλία. Γενικότερα, το 49,5% των Ελλήνων έχει χαμηλές ή καθόλου ψηφιακές δεξιότητες, πράγμα που σημαίνει ότι όλοι χρειάζεται να βελτιώσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Επιπλέον, το 30% του ελληνικού πληθυσμού διαθέτει τις βασικές ψηφιακές δεξιότητες και το 20% είναι σε προχωρημένο επίπεδο (Bluck et al., 2014).

Επιπλέον, δύο έργα που έχει ξεκινήσει το Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης είναι η *Εθνική Ακαδημία Ψηφιακών Ικανοτήτων* και η *Εθνική Συμμαχία για την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων,* με απώτερο στόχο την ανάπτυξη κριτικής σκέψης στη χρήση των ψηφιακών μέσων (Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού 2020-2025, 2021). Η Εθνική Ακαδημία Ψηφιακών Ικανοτήτων είναι μία πρωτοβουλία του Υπουργείου Ψηφιακής Διακυβέρνησης που στόχο έχει την ανάπτυξη και συγκέντρωση εκπαιδευτικού περιεχομένου που θα συμβάλει στην ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων (όλων των επιπέδων) των πολιτών. Στην Εθνική Ακαδημία Ψηφιακών Ικανοτήτων ο πολίτης μπορεί να βρει μαθήματα που θα καλύπτουν τις προσωπικές του ανάγκες και θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση του επαγγελματικού του προφίλ, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής. Περιέχει δωρεάν 294 διαδικτυακά μαθήματα για τη βελτίωση ψηφιακών δεξιοτήτων και ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης του επιπέδου ψηφιακής δεξιότητας ενός πολίτη. Οι κατηγορίες των μαθημάτων είναι 6: Επικοινωνία και συνεργασία, Διαδίκτυο, Εργαλεία καθημερινής χρήσης, Ψηφιακή επιχειρηματικότητα, Επιστήμη υπολογιστών, Τεχνολογίες αιχμής. Η Εθνική Συμμαχία για την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων είναι μια πρωτοβουλία στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τον συντονισμό της οποίας έχει αναλάβει η Γενική Γραμματεία Ψηφιακής Διακυβέρνησης και Απλούστευσης Διαδικασιών. Στόχος της είναι φορείς από

τον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα, από πανεπιστημιακά ιδρύματα και ερευνητικά κέντρα, να συνεργαστούν, προκειμένου να αναπτύξουν δράσεις που θα προάγουν τις ψηφιακές δεξιότητες σε πολίτες από όλο το φάσμα της κοινωνίας. Μέλη της αποτελούν η Amazon, το Ίδυμα Ωνάση, το Rebrain Greece, ο Σύλλογος Φίλων της Μουσικής του Μεγάρου Μουσικής, κ.ά..

Ένα άλλο βήμα για την προώθηση της εκπαίδευσης STEM είναι η ίδρυση το 2016 της *Ομάδας Εργασίας Ανοιχτού Λογισμικού Περιεχομένου και Εξοπλισμού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Η ομάδα αυτή υποστήριξε την ανάγκη για την εισαγωγή της υπολογιστικής σκέψης και της εκπαιδευτικής ρομποτικής από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου μέχρι και το λύκειο μέσα από την πραγματοποίηση δίωρων μαθημάτων. Αποτελεί ενθαρρυντικό στοιχείο ότι σχεδόν 1.000 σχολεία ασχολούνται με τις ανοιχτές τεχνολογίες και την εκπαιδευτική ρομποτική.

Το 2017 δημιουργήθηκε η Ελληνική Εκπαιδευτική Ένωση STEM, ένα μη κερδοσκοπικό επιστημονικό σωματείο υπό τη διεύθυνση του Σαράντου Ψυχάρη, διευθυντή του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών STEM της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) με βασικό σκοπό «τη διάδοση της επιστημολογίας, της μεθοδολογίας και της διδακτικής αναπλαισίωσης του STEM και τη διατύπωση προτάσεων για την υλοποίηση διδακτικών μοντέλων STEM σε επίπεδο επιμορφώσεων, σεμιναρίων και προτάσεων για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων που σχετίζονται με την επιστημολογία του STEM» (E3 STEM, 2017).

Στην Ελλάδα, επίσης, λειτουργεί από το 2000 το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (www.sch.gr) αποτελώντας μια εθνική διαδικτυακή πύλη για τα σχολεία. Μέσω του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου τα σχολεία έχουν πρόσβαση σε εργαλεία και υπηρεσίες που τους παρέχουν τη δυνατότητα για επικοινωνία και συνεργασία μέσω διαδικτύου (π.χ. email, web page hosting, e-class, τηλεδιασκέψεις, streaming, αποθήκευση αρχείων, φόρουμ).

Συμπερασματικά, τα τελευταία χρόνια ο τομέας των Τ.Π.Ε. άρχισε να λαμβάνει μεγαλύτερη αναγνώριση ως ένας αυτόνομος τομέας, ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί για την προσέγγιση ενός μεγάλου εύρους άλλων τομέων. Η εκπαίδευση STEM και η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων κατέχει πλέον αρκετά σημαντική θέση στους στόχους του Υπουργείου Παιδείας, αλλά χρειάζεται ακόμη προσπάθεια και δράση, ώστε να ενταχθεί αρμονικά στην καθημερινή διδακτική πράξη.

1.4 Προτάσεις για τη διαμόρφωσης εθνικής στρατηγικής

Με την επιτάχυνση της ψηφιακής αλλαγής είναι αναγκαίο τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να προσαρμοστούν αναλόγως. Καθοριστικοί παράγοντες για την προώθηση της αποτελεσματικής ψηφιακής εκπαίδευσης αποτελούν: α) η συνδεσιμότητα και ο κατάλληλος ψηφιακός εξοπλισμός, β) οι εκπαιδευτικοί που

νιώθουν σιγουριά και διαθέτουν δεξιότητες χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας και γ) η συνεργασία και η ανταλλαγή σωστών πρακτικών και καινοτόμων μεθόδων (European Commission, 2020).

Ωστόσο, στην Ελλάδα φαίνεται ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την αυτοπεποίθηση να διδάξουν μαθήματα STEM λόγω της έλλειψης τεχνικών γνώσεων αλλά και γνώσεων του τρόπου διδασκαλίας με τη μέθοδο STEM. Αξίζει να σημειωθεί ότι σήμερα στην Ελλάδα το 31% των εκπαιδευτικών ισχυρίζονται ότι έχουν μικρή ή καθόλου εμπειρία στη χρήση Τ.Π.Ε. και μόνο το 35% δηλώνει ότι έχει χρησιμοποιήσει τις Τ.Π.Ε. για τα μαθήματά τους (Hellenic Mediterranean University, 2019). Είναι καθοριστικής σημασίας, λοιπόν, η συνεχής και η εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών τόσο κατά την εκπαίδευσή τους στο πανεπιστήμιο αλλά και αργότερα σε ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο. Επίσης, προϋπόθεση αποτελεί η παροχή σύγχρονης τεχνολογίας και κατάλληλης υποδομής στα σχολεία.

Προτείνεται, επίσης, η καθιέρωση ενιαίων πιστοποιητικών και κοινών ευρωπαϊκών προτύπων που θα βεβαιώνουν τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και θα συσχετίζονται με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τις Ψηφιακές Δεξιότητες (European e-Competence Framework, e-CF) (Bluck et al., 2014). Συνεπώς, διαφαίνεται η σημασία της συνεχούς και δια βίου κατάρτισης και της παροχής κινήτρων και ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς για την ένταξη του STEM στην καθημερινή πράξη. Οι κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί αποτελούν προϋπόθεση μία επιτυχημένης εκπαίδευσης STEM. Η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού, όμως, αποτελεί ένα από τα βασικά εμπόδια στην εξάπλωση της εκπαίδευσης STEM σε παγκόσμιο επίπεδο (Yang et al., 2020)

Ένα ακόμη ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι καλούνται να συνδυάσουν την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και ταυτόχρονα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Ένα εμπόδιο που συχνά αναφέρεται σε έρευνες και πρέπει να ξεπεραστεί είναι ότι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δεν συμπεριλαμβάνεται η Μηχανική όπως τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες. Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να ενσωματώσουν την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και της μεθόδου STEM, με σκοπό την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Ζητούμενο είναι ο συνδυασμός των τεχνολογικών γνώσεων με την παιδαγωγική και το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Εκτός αυτού θα πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση στη διδασκαλία βασικών γνώσεων στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία ήδη από τις πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για την περαιτέρω προώθηση του STEM σε όλους τους μαθητές θα πρέπει να δοθούν χρήματα για την ανάπτυξη του κατάλληλου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών που θα υποστηρίξει την εκπαίδευση STEM, για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, τη διοργάνωση διαγωνισμών, τη χορήγηση

υποτροφιών, κ.λπ. Στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια της κριτικής αξιολόγησης των πληροφοριών, της αναγνώρισης των ψευδών ειδήσεων και της διαχείρισης της υπερπληροφόρησης, δεξιότητες κρίσιμης σημασίας για την αποτελεσματική συμμετοχή στις κοινωνικές και δημοκρατικές διαδικασίες (European Commission, 2020).

Ένα άλλο σημείο-κλειδί είναι η συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα μεταξύ των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των στελεχών διοίκησης σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο με στόχο την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Προτείνονται οι συμπράξεις σχολείων από όλη την Ευρώπη και η συνεργασία τους στο πλαίσιο προγραμμάτων που εστιάζουν στο STEM και στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων. Ακόμη, θα ήταν ωφέλιμη μία εκστρατεία ενημέρωσης – από πλευράς Υπουργείου Παιδείας – για την αποτελεσματική και βέλτιστη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και την αξιοποίηση του STEM με στόχο να αναδειχθεί η σημασία τους για την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Επιπλέον, θα πρέπει να ενισχυθούν οι επενδύσεις σε ψηφιακές τεχνολογίες και να υπάρξει στενότερη επικοινωνία της εκπαίδευσης με τις επιχειρήσεις για να μειωθεί η αναντιστοιχία μεταξύ των δεξιοτήτων που είναι διαθέσιμες και αυτών που απαιτεί η αγορά εργασίας. Τονίζεται ότι η συνεργασία όλων των ενδιαφερόμενων ομάδων, όπως των σχολείων, των πανεπιστημίων, των εταιρειών και των κυβερνήσεων, είναι απαραίτητη για να προσαρμοστούν κατάλληλα τα προγράμματα σπουδών και να δοθούν ευκαιρίες κατάρτισης (Bluck et al., 2014).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση οφείλει να έχει ενεργό ρόλο στη στήριξη των κοινοτήτων εκπαίδευσης με εργαλεία, πλαίσια, καθοδήγηση και έρευνα. Είναι, επίσης, σημαντικό να παρέχεται υποστήριξη με σεμινάρια ή άλλες εκπαιδευτικές δράσεις στους εκπαιδευτικούς σε διαρκή βάση, καθώς υπάρχει έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, πρέπει να παρέχονται κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους στις Τ.Π.Ε. και να εκσυγχρονίσουν τις παιδαγωγικές τους μεθόδους, ώστε η ψηφιακή διδασκαλία να συμπληρώσει την παραδοσιακή. Προτείνεται η Ευρωπαϊκή Επιτροπή να διοργανώνει και να χρηματοδοτεί ενδοσχολικούς διαγωνισμούς μαθηματικών και φυσικών επιστημών σε όλη την Ευρώπη για να επιβραβεύει τη συμμετοχή και τις άριστες επιδόσεις (European Commission, 2020).

1.5 Σύνοψη-συμπεράσματα

Ο ψηφιακός γραμματισμός έχει καταστεί απαραίτητος στην καθημερινή ζωή. Οι ψηφιακές δεξιότητες είναι απαραίτητες για τους πολίτες, ώστε να ανταπεξέλθουν και να εξελιχθούν σε μια οικονομία που βασίζεται στην τεχνολογία. Η τεχνολογία μπορεί να

αποτελέσει ισχυρό και ελκυστικό εργαλείο για τη συνεργατική και δημιουργική μάθηση καλλιεργώντας τις ψηφιακές δεξιότητες (European Commission, 2020).

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια η πρόσβαση σε υποδομές και εξοπλισμό απαραίτητο για την εφαρμογή της μεθόδου STEM έχει αυξηθεί για τα σχολεία στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, είναι πολλά που πρέπει ακόμη να γίνουν για να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Η βασική διάσταση του προβλήματος είναι ότι πολλές χώρες συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας φαίνεται να υστερούν στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση των υποψηφίων και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να εντάξουν τις Τ.Π.Ε. και ειδικότερα τη μέθοδο STEM στη διδασκαλία τους. Αν και τα παιδαγωγικά ινστιτούτα των χωρών διοργανώνουν διάφορα εκπαιδευτικά σεμινάρια, ώστε να ενισχυθούν οι ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών δεν αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας.

Επομένως, χρειάζεται να υιοθετηθεί μια μακροπρόθεσμη στρατηγική από την ελληνική πολιτεία με την προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, τη δημιουργία σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού, την ενίσχυση της διδακτικής με τη μέθοδο STEM στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την προώθηση της αριστείας, την έμφαση στη διεπιστημονικότητα, τη μαθητοκεντρική διάσταση και την ενίσχυση της διερευνητικής και της βιωματικής μάθησης. Προτείνεται να ενισχυθεί ο επιστημονικός και τεχνολογικός εγγραμματισμός από τις πρώτες τάξεις του σχολείου, ενώ τα στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη συνεργασία, την εξωστρέφεια και την καινοτομία και να παρέχουν στήριξη και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, το φαινόμενο του διαχωρισμού των φύλων πρέπει να αμβλυνθεί και να υπάρξει μια ολοκληρωμένη στρατηγική ευαισθητοποίησης της κοινωνίας υπέρ της επιστήμης και της τεχνολογίας. Τέλος, θα πρέπει να αναδεικνύονται οι καλές πρακτικές και να υπάρχει ανταλλαγή τέτοιων πρακτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να συνεισφέρουν στη διδασκαλία βελτιώνοντας την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Προσφέρουν κίνητρα στους μαθητές και συντελούν στην καλύτερη κατανόηση των διδακτικών στόχων. Βοηθούν τη ολόπλευρη διαπαιδαγώγηση, αυξάνουν τους διαθέσιμους πόρους και τις πηγές μάθησης και ενισχύουν την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση STEM συνδέεται με την καινοτομία, την ανταγωνιστικότητα και την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας, οπότε η εστίαση στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης STEM και η επέκτασή της είναι καίριας σημασίας. Εξάλλου, τα αναπτυσσόμενα επαγγέλματα μέσα στην επόμενη δεκαετία θα απαιτήσουν τουλάχιστον κάποιο υπόβαθρο σε γνώσεις τεχνολογίας, μηχανικής και μαθηματικών. Οι δεξιότητες που θα έχουν τη μεγαλύτερη ζήτηση θα είναι η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η ενεργητική μάθηση, η ανθεκτικότητα, η ευελιξία και η αναλυτική σκέψη, δεξιότητες που προάγονται μέσα από την εκπαίδευση

STEM. Αυτό σημαίνει ότι έχει περισσότερο νόημα από ποτέ για τις κυβερνήσεις, τα σχολεία και τα άλλα θεσμικά όργανα σε όλο τον κόσμο να επενδύσουν στην εκπαίδευση STEM.

Βιβλιογραφία

Bluck, E., Chazerand, P., Joyce, A., Kolding, M., Murray, J., Parola, A. & Vacelet C. (2014). *E-skill Manifesto.* Brussels, Belgium: European Schoolnet.

Chetty, J. (2017). Combatting the war against machines: An innovative hands-on approach to coding. In M. S. Khine (Ed.), *Robotics in STEM education Redesigning the learning experience* (pp. 59-81). Abu Dhabi, United Arab Emirates: Springer.

Crippen, K. J. & Antonenko, P.D. (2018). Designing for collaborative problem solving in STEM cyber learning. In J. D. Yehudit, Z. R. Mevarech & D. R. Baker (Eds.), *Cognition metacognition and culture in STEM education learning, teaching and assessment* (pp. 89-111), USA: Springer.

Donegan-Ritter, M. & Zan, B. (2018). Designing and implementing inclusive STEM activities for early childhood. In M. Donegan-Ritter & B. Zan (Eds.), *Information resources management association. K-12 STEM education breakthrough in research and practice* (pp. 839-858). USA: IGI Global disseminator of knowledge.

Ελληνική Εκπαιδευτική Ένωση STEM (2017). Ανακτήθηκε από http://e3stem.edu.gr/wordpress/.

European Commission (17/1/2018). COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS on the Digital Education Action Plan. Ανακτήθηκε από https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:22:FIN.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (30/9/2020). ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ, ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΩΝ. Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027 Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την ψηφιακή εποχή. Ανακτήθηκε από https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=COM:2020:624:FIN.

Hellenic Mediterranean University (2019). CODE SKILLS 4 ROBOTICS: Promoting Coding & STEM Skills through Robotics: Supporting Primary Schools to Develop Inclusive Digital Strategies for All. Ανακτήθηκε από http://codeskills4robotics.eu/.

Hüsing, T., Korte, W. B. & Dashja, E. (2015). *e-Skills in Europe.* Empirica Working Papers.

Ν. Κεραμέως προς Ευρωπαίους ομολόγους της: Στην Ελλάδα έχουμε ενισχύσει την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων (30/11/2021). Ανακτήθηκε από

https://www.esos.gr/arthra/75688/n-kerameos-pros-eyropaioys-omologoys-tisstin-ellada-ehoyme-enishysei-tin-kalliergeia.

Presidency conclusions, Lisbon European Council (23-24/3/2020). Ανακτήθηκε από https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm.

Siekmann, G. & Korbel, P. (2016). *Defining "STEM" Skills: Review and Synthesis of the Literature. Support Document 1.* Adelaide, South Australia: National Centre for Vocational Education Research.

Yang, Y. A. N., Dunwei, W., Huang, W. B. & Ke, W. A. N. G. (2020). A comparative analysis of the STEM education in Chinese primary and secondary schools. In *2020 IEEE International Conference on Dependable, Autonomic and Secure Computing, International Conference on Pervasive Intelligence and Computing, International Conference on Cloud and Big Data Computing, International Conference on Cyber Science and Technology Congress,* Virtual Conference 17-22 August 2020 (p. 350-354). IEEE.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2022). 148 εκ. ευρώ για διαδραστικούς πίνακες στα σχολεία μας. Ανακτήθηκε από

https://www.minedu.gov.gr/news/51530-04-03-22-148-ek-evro-gia-diadrastikoys-pinakes-sta-sxoleia-mas.

Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης (2021). Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού 2020-2025. Ανακτήθηκε από https://digitalstrategy.gov.gr/.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΦΥΛΟ

Η επίδραση των στερεότυπων για το φύλο στις εκπαιδευτικές και μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές μαθητών και μαθητριών επαγγελματικών λυκείων

Παρασκευή Ξυνοπούλου
Εκπαιδευτικός, ΑΠΘ
evixyn@gmail.com

Περίληψη
Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των ατόμων καθορίζονται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι οποίες επικρατούν, για το φύλο. Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται το ζήτημα μέσα από 20 ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαθητές και μαθήτριες Επαγγελματικών Λυκείων. Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη ανάλυση έδειξαν παρουσία των έμφυλων στερεοτύπων στον λόγο μαθητών και μαθητριών, τα οποία επηρεάζουν την πορεία τους στο σχολείο και τις σκέψεις τους για το μέλλον. Διαπιστώνεται ότι τα στερεότυπα για το φύλο της οικογένειας, της ομάδας συνομηλίκων και της κοινωνίας επιδρούν στον τρόπο σκέψης τους, ορίζοντας τους κλάδους στους οποίους είναι 'θεμιτό' να κινηθούν επαγγελματικά. Τα στερεότυπα για το φύλο προσανατολίζουν σε σημαντικό βαθμό τις επιλογές μαθητών και μαθητριών σε εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς τομείς, οι οποίοι 'ταιριάζουν στο φύλο τους', περιορίζοντας την ελευθερία επιλογής και την εξέλιξή τους.

Λέξεις-κλειδιά: έμφυλα στερεότυπα, προκαταλήψεις, ΕΠΑΛ, δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, επιλογές.

Abstract
People's educational and professional choices are largely affected by the stereotypical perceptions of gender. In this research, the issue is examined through 20 semi-structured interviews with students of Vocational Secondary Schools. The findings of the analysis showed existence of gender stereotypes in their speech which affects their future pathways in school and the thoughts about their future. It is found that the stereotypes about gender of the family, the peers and the society influence their way of thinking, defining the branch of study in which it is 'legitimate' to go after professionally. Gender stereotypes operate in a way that significantly conduct the choices of students in educational and professional areas that 'fit their gender', restricting their freedom of choice and their progress.

Keywords: gender stereotypes, prejudices, EPAL, secondary vocational education, choices

1. Στερεότυπα & έμφυλα στερεότυπα

Η προϋπάρχουσα έρευνα αποκάλυψε ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει την επιλογή σπουδών ατόμων και να τους οδηγήσει σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς δρόμους. Σε πρώτο στάδιο, είναι σημαντικό για την κατανόηση των επόμενων θεμάτων να καταστεί σαφής η έννοια των στερεοτύπων για το φύλο. Τα στερεότυπα είναι οι χαρακτηρισμοί, οι οποίοι συνδέουν μέσω κατηγοριοποίησης μια ομάδα ή ένα άτομο με μια ευρύτερη κατηγορία (Amodio, 2014). Αποδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε ομάδες ή μέλη ομάδων, στηριζόμενα σε γενικεύσεις, οδηγώντας σε καθολικά συμπεράσματα. Απόψεις βασισμένες σε στερεότυπα ενδέχεται να οδηγήσουν σε λανθασμένες αποφάσεις και επιλογές (Κιούση, Φλωράκος & Παπακίτσος, 2017). Τα στερεότυπα φύλου είναι γενικευμένες ιδέες ή πεποιθήσεις ότι τα άτομα διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ανάλογα με το φύλο τους. Αυτού του είδους τα στερεότυπα αναθέτουν συγκεκριμένους ρόλους, συμπεριφορές, και ενδιαφέροντα σε ανθρώπους βασισμένα στο φύλο και ζητούν να προσαρμόζονται σε αυτά από την αρχή της ζωής τους (Μαλαούτα, 2015· ΚΕΘΙ, 2008). Το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων (ΕΙΦ) ορίζει τα στερεότυπα φύλου ως ιδέες που αποδίδουν με αυθαίρετο τρόπο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ρόλους σε γυναίκες και άνδρες. Ενδέχεται να οδηγήσουν σε περιορισμό ικανοτήτων ατόμων, καθώς και σε περιορισμό των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους εμπειριών. Εμποδίζουν, συχνά, την εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων και συχνά οδηγούν σε συνειδητά ή ασυνείδητα προκαθορισμένα συμπεράσματα για άτομα ή ομάδες ανθρώπων (EIGE, n.d.· Μαλούτα, 2015).

Η αντίθεση αρσενικού-θηλυκού παρουσιάζεται ήδη από την αρχή της ζωής στις σύγχρονες Δυτικές κοινωνίες. Από την επιλογή παιχνιδιών, τα είδη ρουχισμού που αγοράζονται και τις λέξεις που χρησιμοποιούνται απευθυνόμενα σε μικρά παιδιά, ασυνείδητα υποστηρίζεται ο διαχωρισμός των φύλων (Αγγελή & Μεσογειακό Ινστιτούτο Μελετών Κοινωνικού Φύλου, 2018). Η μεγάλη σημασία που δίνεται στο φύλο ενός παιδιού διαπιστώνεται εύκολα και από την πρώτη κιόλας ερώτηση που γίνεται προς τους μέλλοντες γονείς. Είναι συνηθισμένο μετά την αναγγελία του ερχομού ενός μωρού, το κύριο ενδιαφέρον να είναι για το φύλο του (Μουζάκη, 2021). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι είναι ιδιαίτερα προβληματικό να μεγαλώνει κανείς βασισμένος σε στερεότυπα και προκαταλήψεις των γονέων. Πολλές φορές, όμως, ακόμα και όσοι και όσες θεωρούν ότι μεγαλώνουν τα παιδιά τους μακριά από τέτοιου είδους αντιλήψεις, χωρίς να το καταλαβαίνουν αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα, οδηγώντας σε ανάλογες συνέπειες (Endendijk et al., 2014).

Αυτό συμβαίνει, διότι τα έμφυλα στερεότυπα εντοπίζονται παντού γύρω μας. Αναλόγως με τον πολιτισμό που ζει κανείς, οι αναμενόμενες συμπεριφορές από το κάθε

φύλο διαφέρουν, καθώς μεταβάλλονται και οι δομές μιας κοινωνίας κατά τη διάρκεια χρόνων (Butler, 1990). Η κοινωνική αυτή κατασκευή ορίζει την εικόνα που έχουν τα άτομα για τους εαυτούς τους και την εικόνα των ικανοτήτων τους (Μαλαούτα, 2015). Παρά τις προσπάθειες των τελευταίων χρόνων για μια πιο δίκαιη κοινωνία, τα στερεότυπα εξακολουθούν να υποστηρίζουν φαινόμενα διάκρισης φύλου, καταπίεσης και περιορισμού, ιδιαίτερα των γυναικών.

2. Στερεότυπα φύλου & εκπαίδευση

Η ανισότητα των φύλων αναπαράγεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης εξαιτίας των στερεοτύπων, οδηγώντας στη διατήρηση του διαχωρισμού του φύλου (Κιούση, Φλωράκος & Παπακίτσος, 2017). Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, αναπαράγοντας τις προαναφερθείσες αντιλήψεις. Οι απόψεις για τα φύλα σημαδεύουν και τις νεότερες γενιές. Τα άτομα που τις απαρτίζουν είναι πιθανό να μην έχουν αναπτύξει ακόμα κριτική σκέψη για να αναλύσουν σωστά τις πληροφορίες που λαμβάνουν (Τσακάλης, 2020). Στόχο της εκπαίδευσης θα έπρεπε να αποτελούν η αποκάλυψη και αποδόμηση των στερεοτύπων, η απομάκρυνση των παιδιών από έκθεση στον διαχωρισμό φύλων και στερεοτυπικών αντιλήψεων. Εφόσον το σχολείο αποτελεί μέρος ενός δικτύου διαδικασιών, άλλοτε φανερών, άλλοτε κρυμμένων, οφείλει να προσέχει τα όσα μεταλαμπαδεύει στους νέους που δεν είναι πάντα σε θέση να αξιολογήσουν τις πληροφορίες που τους παρέχονται (Κογκίδου, 2012· Willis, 2012).

Η ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές μαθητών και μαθητριών επηρεάζονται σε κάποιο βαθμό –λιγότερο από ό,τι παλιότερα – από τα έμφυλα στερεότυπα. Παρόλα αυτά η παρουσία τους μέχρι και σήμερα δρα, καθορίζοντας επιλογές στις οποίες μαθητές και μαθήτριες στρέφονται στη σχολική τους αλλά και στη μετέπειτα ζωή τους. Παράγοντες επιρροής μπορεί να αποτελέσουν δάσκαλοι και καθηγητές, οι οποίοι μπορεί να δρουν αναπαράγοντας με τον λόγο τους τα έμφυλα στερεότυπα μέσα στη σχολική τάξη. Αν οι προσδοκίες τους για το μαθητικό κοινό στηρίζονται στο φύλο και το επισημαίνουν με τη στάση τους, με ανάλογο τρόπο ενδεχομένως να δημιουργήσουν ή να ισχυροποιήσουν τις ίδιες αντιλήψεις και στα παιδιά (Skelton et al., 2007). Στην προσπάθεια να τους εντρυφήσουν ικανότητες, οι οποίες ταιριάζουν στο φύλο τους, τούς μεταφέρουν παραδοσιακές αντιλήψεις και εικόνες για τους ρόλους των φύλων στα οποία οφείλουν να προσαρμοστούν (Lane et al., 2011· Μαραγκουδάκη, 2008).

3. Τα Επαγγελματικά Λύκεια

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα Επαγγελματικά Λύκεια αποτελούν μια από τις επιλογές της μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης ανηλίκων, αλλά και ενήλικων. Δεν θεωρείται

από πολλούς η ιδανικότερη επιλογή εκπαιδευτικού προορισμού, λόγω της αντίληψης ότι το επίπεδο των σχολείων αυτών είναι χαμηλό. Δεν είναι λίγοι οι γονείς που αμφιβάλουν μπροστά στην επιλογή των παιδιών τους να ολοκληρώσουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσα από αυτόν τον τύπο σχολείου. Τα Γενικά Λύκεια θεωρείται ότι παρέχουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής γνώσης, σε αντίθεση με τα Επαγγελματικά που επικεντρώνονται στην παροχή πρακτικής εκπαίδευσης σε τεχνικούς επαγγελματικούς κλάδους (Τσακάλης, 2020· Χάδια, 2015).

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν.4186 ΦΕΚ 193/17.09.2013 και το ΦΕΚ 2186Β/12-06-2018), μετά την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, μαθητές και μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν Γενική ή Επαγγελματική εκπαίδευση, αν επιθυμούν τη συνέχιση των σπουδών τους. Στα Επαγγελματικά Λύκεια η φοίτηση διαρκεί τρία χρόνια με εξαίρεση τα βραδινά Επαγγελματικά Λύκεια, στα οποία η φοίτηση διαρκεί 4 χρόνια. Η Α΄ τάξη περιέχει κοινά μαθήματα, η Β΄ τάξη αποτελείται από 9 πεδία, με κάποια μαθήματα κοινά και κάποια επιλεγόμενα από τους μαθητές και τις μαθήτριες ανάλογα τα ενδιαφέροντα ή τις επιδιώξεις του, και η Γ΄ τάξη αποτελείται από 36 ειδικότητες (ΚΕΘΙ, 2008: 18· ΦΕΚ 1489/2016). Ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους οι μαθητές και οι μαθήτριες, μέσω των επιλογών τους, αποφασίζουν εάν θα λάβουν απολυτήριο Λυκείου ή Επαγγελματικό Πτυχίο, με το οποίο μπορούν να προβούν σε αναζήτηση εργασίας σχετικής με τον τομέα που σπούδασαν, είτε να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δίνοντας εξετάσεις (Vretakou & Rousseas, 2003). Επιπλέον, το μαθητικό κοινό έχει τη δυνατότητα να καταλάβει κάποιο ποσοστό θέσεων σε συγκεκριμένες σχολές. Θεωρείται ότι τα ΕΠΑΛ προσφέρουν μια πιο άμεση διέξοδο στην αγορά εργασίας σε συναφείς επαγγελματικές πορείες (Vretakou & Rousseas, 2003).

Παρά τις αμφιβολίες, υπάρχουν και λόγοι που καθιστούν επιλέξιμα τα ΕΠΑΛ. Προσφέρονται δυνατότητες πρακτικής άσκησης επί πληρωμή σε μαθητές και μαθήτριες, η διάρκεια φοίτησης είναι σύντομη, παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης στα Ανώτερα Εκπαιδευτικά συστήματα λόγω του ευκολότερου επιπέδου εξετάσεων. Σύμφωνα με τον Τσακάλη (2020) επιλέγεται συνήθως από άτομα που έχουν πολύ συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους, διαθέτουν πίεση χρόνου για τη λήψη πτυχίου ή έχουν χαμηλές επιδόσεις σε κάποιο ή κάποια σχολικά μαθήματα, στα οποία δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν. Σε αυτό το σημείο να τονιστεί το γεγονός ότι τα Γενικά Λύκεια απεικονίζουν ιδέες ή σκέψεις των ατόμων για το επαγγελματικό μέλλον τους με δυνατότητα τροποποίησης των αρχικών επιλογών. Στα ΕΠΑΛ οι επιλογές μαθητών και μαθητριών οδηγούν σε πολύ πιο συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να τις αλλάξουν (Τσακάλης, 2020).

4. Επαγγελματικά Λύκεια & φύλο

Στα Επαγγελματικά Λύκεια εντοπίζονται μεγαλύτερες διαφορές όσον αφορά τον παράγοντα του φύλου. Η ανισότητα των φύλων παρουσιάζεται πιο έντονη σε αυτά, καθώς οι περισσότερες από τις ειδικότητες και οι δυνατότητες καριέρας που δίνονται κατά τη φοίτηση σε αυτά τα σχολεία θεωρούνται χώροι «ανδροκρατούμενοι». Ως επακόλουθο, ο αριθμός μαθητριών που φοιτούν σε ΕΠΑΛ είναι συνήθως μικρότερος από αυτόν των μαθητών. Ακόμα, οι πρώτες στρέφονται κυρίως σε ειδικότητες λιγότερο μηχανολογικές ή τεχνικές (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006). Τα στερεότυπα για κάποιες ειδικότητες και κάποια επαγγέλματα δημιουργούν εμπόδια και δυσκολίες σε άτομα με συγκεκριμένα ταλέντα, κλίσεις ή ενδιαφέροντα. Η απομάκρυνσή τους αυξάνει το λεγόμενο χάσμα των φύλων στα επαγγέλματα, οδηγώντας και στην αύξηση του έμφυλου χάσματος και στην αγορά εργασίας (Αγγελή & Μεσογειακό Ινστιτούτο Μελετών Κοινωνικού Φύλου, 2019· ΚΕΘΙ, 2008). Δεν είναι, επομένως, δυνατό να μειώσουμε τις ανισότητες αν δεν εξαλειφθεί η αντίληψη ότι υπάρχουν επαγγέλματα ταιριαστά μόνο σε ένα φύλο (Κουτσάκη, n.d.).

5. Ερωτήματα της έρευνας & μεθοδολογία

Η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου σχολείου και του μαθητικού κοινού τους ως πεδίο έρευνας οφείλεται στο γεγονός ότι μέχρι σήμερα οι έρευνες εστίαζαν στο πληθυσμό των Γενικών Λυκείων και σε πολύ μικρότερο βαθμό σε αυτόν των Επαγγελματικών. Ακόμα μικρότερος είναι και ο αριθμός των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί όσον αφορά το φύλο στα σχολεία αυτά και μάλιστα με μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης (Κλαδούχου, 2005· Τσακάλης, 2020· Χόνδρου, 2018). Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει, αν οι αντιλήψεις για το φύλο επηρεάζουν μαθητές και μαθήτριες στις επιλογές σπουδών στα Επαγγελματικά Λύκεια. Τα σχολεία αυτά δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευομένους να σχεδιάσουν με ελευθερία το μέλλον τους, απαλλαγμένοι από στερεότυπα;

Για να διεξαχθεί η συγκεκριμένη έρευνα και να απαντηθούν τα ερωτήματα, θεωρήθηκε καταλληλότερη η χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες να έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες από το σχολικό πλαίσιο, όσον αφορά τα στερεότυπα φύλου (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Για τη συγκεκριμένη συνέντευξη κρίθηκε απαραίτητο το στοιχείο της ευελιξίας, το οποίο προσδίδεται με τον τύπο συνέντευξης, καθώς στην έρευνα συγκαταλέγονται άτομα με διαφορετικό επίπεδα σκέψης, ωριμότητας και έκφρασης, αναλόγως την ηλικία και τα βιώματά τους (Cohen, Manion & Morrison, 2007· Χόνδρου, 2018). Σε τελικό στάδιο δημιουργήθηκε ο οδηγός της συνέντευξης με εφτά αρχικά ερωτήματα «γνωριμίας» και 22 ερωτήσεις χωρισμένες σε άξονες σχετικές με το θέμα της έρευνας.

Τα ακόλουθα αποτελούν μια συστηματοποίηση των αρχικών ερωτημάτων, τα οποία προέκυψαν από την ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών και των ευρημάτων των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν. Με την ποιοτική ανάλυση δεδομένων δόθηκε η δυνατότητα να αναδυθούν τα βασικά θέματα και οι υποενότητες των λεγόμενων των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών και να απαντηθούν. Τα τέσσερα βασικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1) Ποιες αντιλήψεις επικρατούν αναφορικά με τους ρόλους των φύλων στους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολείων ΕΠΑΛ; Αναπαράγει ο λόγος τους έμφυλα στερεότυπα και διακρίσεις βασισμένες στο φύλο;
2) Οι αντιλήψεις τους για το φύλο επηρεάζουν τη λήψη απόφασης για την επιλογή σπουδών; Σε ποιο βαθμό καθορίζουν τις εκπαιδευτικές επιλογές στα Επαγγελματικά Λύκεια;
3) Υπάρχουν δυσκολίες και εμπόδια στους μαθητές/τριες διαφορετικού φύλου που επιλέγουν να φοιτήσουν σε εκπαιδευτικές ειδικότητες/χώρους, στους οποίους πλεονάζουν οι άνδρες ή γυναίκες, αντίστοιχα, και στερεοτυπικά χαρακτηρίζονται ως «αντρικές» ή «γυναικείες»;
4) Ποιες συνέπειες δημιουργούν οι πιθανές δυσκολίες στη συνύπαρξη αυτή για τα άτομα, τις εκπαιδευτικές τους πορείες και το σχολείο;

Οι άξονες, οι οποίοι διαμορφώθηκαν κατά την κατασκευή της ημιδομημένης συνέντευξης, ήταν οι ακόλουθοι:

α) λόγοι επιλογής της επαγγελματικής εκπαίδευσης,
β) διακρίσεις και οι ανισότητες φύλου που εντοπίζονται στον σχολικό χώρο,
γ) αλλά και στην επαγγελματική σταδιοδρομία μετά από την αποφοίτησή τους,
δ) οι σκέψεις των παιδιών σχετικά με τις προσδοκίες για τη μελλοντική εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία.

6. Κύρια ευρήματα

Η ανάλυση των συνεντεύξεων παρείχε ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τη ζωή στα Επαγγελματικά σχολεία και κάλυψε το ερώτημα, εάν το φύλο αποτελεί παράγοντα ο οποίος επηρεάζει τους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες στις εκπαιδευτικές και μελλοντικές επαγγελματικές τους αποφάσεις.

Τα δεδομένα τα οποία συγκεντρώθηκαν από την ανάλυση της συγκεκριμένης μελέτης παρουσιάζουν κάποιες απόψεις ανηλίκων, αλλά και ενηλίκων μαθητών που πιστεύουν ότι επηρεάστηκαν από τα στερεότυπα του φύλου σε κάποιον βαθμό και ότι, εξαιτίας αυτών, προσάρμοσαν ανάλογα και τις επιλογές τους στον εκπαιδευτικό χώρο. Επιπλέον, τα δεδομένα, που ανέκυψαν, τόνισαν το πρόβλημα της μη συνειδητοποίησης της επιρροής των στερεοτύπων του φύλου, οδηγώντας τους εν τέλει σε αντιφάσεις στα

λόγια τους. Υπήρξε ακόμα και μια μερίδα ατόμων, οι οποίοι δεν αναγνώρισαν τον αντίκτυπο που έχουν τα στερεότυπα φύλου στις επιλογές τους.

Σε γενικές γραμμές, όλοι και όλες συμφώνησαν – κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων – ότι η ισότητα των φύλων είναι κάτι που πρέπει να ενδυναμωθεί και να διατηρηθεί. Τα έμφυλα στερεότυπα δεν πρέπει να επηρεάζουν τη ζωή κανενός ανθρώπου σε προσωπικό, εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο, σύμφωνα με τους παραπάνω. Ως προς αυτό, τα δεδομένα που εξήχθησαν είναι ενθαρρυντικά, καθώς είναι πολύ σημαντικό για τη νέα γενιά να αναγνωρίζει ότι η ισότητα δεν θα έπρεπε να έχει εξαιρέσεις. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις ο λόγος τους περιλάμβανε στερεότυπες αναφορές, χωρίς να καταλαβαίνουν ότι συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και διαιώνιση των έμφυλων στερεοτύπων. Ακόμα, κάποιοι και κάποιες δεν είχαν καταφέρει να εντοπίσουν περιπτώσεις διάκρισης φύλου στην καθημερινότητά τους, αν και παρουσιάστηκαν παραδείγματα τέτοιων περιστατικών κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Η επίμονη στάση από ορισμένες από τις μαθήτριες, οι οποίες θεώρησαν ότι τα έμφυλα στερεότυπα δεν τις έχουν επηρεάσει και δεν θα τις επηρεάσουν και στο μέλλον, εγείρει ερωτήματα. Ενδεχομένως, αυτό να δείχνει ότι τα στερεότυπα φύλου δεν γίνονται πάντα αντιληπτά, λόγω της φυσικοποίησης που έχει επέλθει με την καθημερινή και ευρεία χρήση τους.

Το παραπάνω συμφωνεί και με τα ευρήματα της διδακτορικής έρευνας του Παντούλη (2014). Οι ιστορίες των γυναικών, οι οποίες κατάφεραν και εισήχθησαν στο υψηλότερο επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες και τη Μηχανική, είχαν ομοιότητες με τις απόψεις των παραπάνω μαθητριών σχετικά με τις δυσκολίες που συναντούν ή θα συναντήσουν σε πεδία με ανδρική πλειοψηφία. Τα συμπεράσματα της έρευνας της Παντούλη έδειξαν ότι οι γυναίκες αυτές ήθελαν να τονίσουν ότι δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες λόγω του φύλου τους στον δρόμο τους για διδακτορικές σπουδές στους ανδροκρατούμενους κλάδους σπουδών που αναφέρθηκαν. Συνειδητά ή ασυνείδητα, πολλές φορές στις αφηγήσεις τους δεν περιέλαβαν στην επιστημονική τους ιδιότητα τη γυναικεία ταυτότητα και μείωσαν τη σημασία των εμποδίων που συνάντησαν λόγω φύλου στον ακαδημαϊκό και ερευνητικό τομέα αυτών των Επιστημών, αποτελώντας ένα είδος «αντι-αφήγηση» στη φεμινιστική θεωρία (Παντούλη, 2014, 291). Οι διαφορές σε αυτά τα δύο δείγματα ανθρώπων είναι προφανείς. Πρόκειται για άτομα από πολύ διαφορετικά υπόβαθρα, με διαφορετική ηλικία, διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης και ωριμότητας, που χρησιμοποιούν πολύ διαφορετικό λεξιλόγιο για να απαντήσουν στις ερωτήσεις κάθε έρευνας. Παρά την ετερογένεια στα δείγματα των ερευνών, οι αφηγήσεις συγκλίνουν στην αντίφαση που δημιουργείται ανάμεσα στη θεωρία για τα φύλα και στα αυτούσια λόγια των αφηγητριών, των μαθητριών και των επιστημονισσών.

Φάνηκε ότι τα στερεότυπα για το φύλο επηρεάζουν, άλλοτε με προφανή και άλλοτε με μη ορατό τρόπο. Σε ορισμένους από τους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, φαίνεται

περίεργο το γεγονός ότι κάποιοι δεν ακολουθούν τα κυρίαρχα πρότυπα της κοινωνίας όσον αφορά το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν. Άλλοι συνειδητοποιούν σε κάποιον βαθμό ότι η πίεση της κοινωνίας καθοδηγεί τις σκέψεις τους. Ελπιδοφόρες είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες το άτομο αυτοστοχάζεται όταν του δημιουργούνται σκέψεις αναφορικά με την επιλογή επαγγέλματος κάποιου. Σύμφωνα με μια από τις μαθήτριες, η ίδια «θα ανησυχούσε αν συνειδητοποιούσε, ότι το επάγγελμα ενός ατόμου τής φαινόταν παράξενο λόγω του φύλου του».

Η μείωση των διακρίσεων λόγω φύλου στην κοινωνία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον περιορισμό τους ήδη από το σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι τα σχολεία μπορεί να οδηγήσουν στην αναπαραγωγή των αντιλήψεων για τους ρόλους των φύλων στους μαθητές και μαθήτριες (Willis, 2012). Σε ορισμένες αφηγήσεις κοριτσιών, παρουσιάστηκαν καθηγητές οι οποίοι υποτίμησαν τις δυνατότητες μαθητριών που επέλεξαν εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές διαδρομές, οι οποίες γενικά θεωρούνται ανδροκρατούμενες. Υπονοήθηκε, επίσης, σύμφωνα με αφηγήσεις, ότι οι δυνατότητες των φύλων δεν είναι ίδιες, αλλά εξαρτώνται από έμφυλα κριτήρια. Παράλληλα, υπήρξαν και συμμαθητές, οι οποίοι κατέκριναν την επιλογή μαθητριών, όταν αυτές στρέφονται σε ανδροκρατούμενους κλάδους, όπως είναι ο στρατός. Το στερεότυπο ότι τα επαγγέλματα ταιριάζουν με χαρακτηριστικά, τα οποία προσδιορίζονται ως αρσενικά ή θηλυκά, είναι πιθανό να δημιουργήσει δεύτερες σκέψεις σε όσους ενδιαφέρονται για αυτά και τελικά να τους εμποδίσει από το να τα ακολουθήσουν.

Για τη φοίτηση σε Επαγγελματικά Λύκεια δίνεται η εντύπωση ότι αποτελεί κυρίως εκπαιδευτική επιλογή αγοριών/ανδρών (Αγγέλη 2019· Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006). Οι γονείς κοριτσιών αλλά και οι ίδιες οι μαθήτριες έχουν ακόμα αμφιβολίες σχετικά με τη φοίτηση σε ΕΠΑΛ. Αναφέρθηκε από μαθήτριες ότι, όσον αφορά τη φοίτησή τους σε ένα τέτοιο περιβάλλον, είχαν αρχικά αμφιβολίες υπονοώντας ότι ο μεγάλος αριθμός μαθητών ήταν πιθανό να προκαλέσει προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία, λόγω της ατίθασης στάσης κάποιων αγοριών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και τον θεσμό του σχολείου. Τελικά, διαπίστωσαν ότι έκαναν τη σωστή επιλογή, καθώς συνάντησαν διαφορετικές συνθήκες από αυτές που περίμεναν, καθώς και ότι η στερεότυπη απεικόνιση αυτών των εκπαιδευτικών χώρων δεν ανταποκρίνεται πάντα στην πραγματικότητα.

Για την επιλογή συγκεκριμένης ειδικότητας, η οποία θα οδηγήσει μελλοντικά σε συγκεκριμένους χώρους εργασίας, μαθήτριες ανέφεραν ότι επέλεξαν χωρίς να λάβουν υπόψη την έμφυλη κατηγοριοποίηση των επαγγελμάτων. Ο παράγοντας του φύλου δεν είχε τόσο σημαντική θέση για αυτή τους την απόφαση. Αν και τα υπάρχοντα στερεότυπα επηρεάζουν σε κάποιον βαθμό τον τρόπο σκέψης τους, οι μαθήτριες αυτές επέλεξαν να αδιαφορήσουν για τη διάκριση ανδρικών και γυναικείων επαγγελμάτων και

επικεντρώθηκαν σε κλάδους που πίστευαν ότι θα τους παρείχαν την καλύτερη διασφάλιση για το μέλλον τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όμως, αναφέρθηκε από μαθήτριες πως απέρριψαν ενασχολήσεις, τις οποίες θεωρούσαν «ανδρικές» και στις οποίες πίστευαν ότι δεν θα ένιωθαν άνετα να ενταχθούν επαγγελματικά. Ενδεικτικά, αναφέρθηκε η ειδικότητα της μηχανολογίας, η οποία οδηγεί σε επάγγελμα «ανδροκρατούμενο».

Από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με μαθητές, δεν παρατηρήθηκε κάτι παρόμοιο. Το ενδιαφέρον τους επικεντρώθηκε εξαρχής στους «ανδρικούς» εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς χώρους. Τονίστηκε πως δεν θα τους ένοιαζε εάν ένας συμμαθητής τους ήθελε να ακολουθήσει επάγγελμα μη συνηθισμένο στο φύλο του, αλλά πολλοί ήταν αυτοί που ανέφεραν ότι θα επανεξέταζαν το ενδεχόμενο να αλλάξουν εκπαιδευτική ή επαγγελματική πορεία, αν αντιμετωπίζονταν με δισταγμό αυτή η επιλογή τους από την ομάδα συνομηλίκων, την οικογένεια τους ή τον κοινωνικό τους περίγυρο. Συγκριτικά, οι μαθητές φάνηκε ότι έδιναν μεγαλύτερη προσοχή στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και στις επικρατούσες αντιλήψεις για την καταλληλότητα του φύλου τους σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Εξαίρεση σε αυτή την περίπτωση υπήρξε ένας μαθητής, που είχε κριθεί για το επάγγελμα το οποίο σκοπεύει να ακολουθήσει. Ο ίδιος δεν είχε αλλάξει την απόφασή του· η επιλογή του, όπως ανέφερε, ήταν πλήρως στοχευμένη και επιθυμητή, άρα το φύλο του δεν αποτέλεσε παράγοντα δισταγμού. Ο χαρακτήρας, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι αυτός που θα καθορίσει αν κάποιος ταιριάζει, ή όχι, σε ένα επάγγελμα και όχι το φύλο του.

Η ανδρική ταυτότητα, όπως έχει διαμορφωθεί και διατηρηθεί μέσα από τις δομές των πατριαρχικών κοινωνιών, περιορίζει την ελεύθερη έκφραση πολλών ανδρών. Οι επιλογές και η συμπεριφορά τους πρέπει να ακολουθούν τα παραδοσιακά προκαθορισμένα πρότυπα, αν δεν θέλουν να έρχονται αντιμέτωποι με κριτική. Ως εκ τούτου, η παρουσία τους σε ανδροκρατούμενους χώρους διασφαλίζει την εικόνα του ανδρισμού τους, που οφείλουν να υποστηρίζουν (Πολίτης, 2006). Σε ένα πεδίο, το οποίο μπορεί να θεωρείται στερεότυπα γυναικείο, είναι πιθανό ένας άντρας να αισθανθεί ότι κλονίζεται η ταυτότητά του. Οι διηγήσεις των μαθητών έδειχναν καθαρά τον δισταγμό τους σε μια υποθετική «στροφή» σε ένα επάγγελμα που δεν θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό για το φύλο τους, όπως υποστηρίζεται και στη θεωρία. Ένας, μάλιστα, μαθητής διατύπωσε χαρακτηριστικά ότι αν τον αντιμετώπιζαν επικριτικά, όσον αφορά την επιλογή σπουδών και το φύλο του, θα σκεφτόταν σοβαρά να εγκαταλείψει και το σχολείο!

Άτομα που συνειδητά έχουν επιλέξει ή θα επιλέξουν να σπουδάσουν σε ένα αντικείμενο σπουδών, το οποίο τους οδηγεί σε τομείς που δεν ταιριάζουν στο φύλο τους, δήλωσαν ότι γενικά δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα σχολεία ΕΠΑΛ. Η επιλογή των παιδιών αυτών βασίστηκε στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και οι αποφάσεις τους

περιελάμβαναν έρευνα, προεργασία και γνώση κάποιων στοιχείων του κλάδου στον οποίο επιθυμούν να εργαστούν κάποια μέρα. Από τις απαντήσεις τους, η μειοψηφία του φύλου τους στον εκπαιδευτικό χώρο της επιλογής τους δεν φαινόταν να αποτελεί πρόβλημα. Οι συνθήκες, τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει ένα άτομο που θέλει να ασχοληθεί με έναν τομέα, όπου υπάρχει πλεόνασμα του άλλου φύλου, δεν είναι ιδιαίτερα αποθαρρυντικές. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών υποστήριξε ότι ο καθένας είναι ελεύθερος να ακολουθήσει την ειδικότητα που τον ενδιαφέρει. Οι διακρίσεις λόγω φύλου, αν και φανερές, δεν αναγκάζουν πάντα τα άτομα να απομακρυνθούν από τα όνειρά τους. Ο χαρακτήρας τους είναι αυτός που κρίνει αν θα επηρεαστούν ή αν θα συνεχίσουν με επιτυχία την πορεία τους σε έναν επαγγελματικό χώρο, ο οποίος μπορεί να είναι συνδεδεμένος με το αντίθετο φύλο.

Ωστόσο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες αναγνώρισαν ότι οι άνθρωποι γύρω τους μπορεί να παρεμποδίσουν την επιλογή τους. Μία από τις φοιτήτριες δήλωσε ότι για την απόφασή της να ακολουθήσει τον κλάδο της μηχανικής διατρέχει τον κίνδυνο να μην είναι η «πρώτη επιλογή» ενός εργοδότη. Στη θέση της ίσως προτιμάται κάποιος που θα ταιριάζει καλύτερα στην αναμενόμενη εικόνα ενός υπαλλήλου σε αυτό το επάγγελμα, ακόμα κι αν οι δεξιότητές τους είναι οι ίδιες. Άλλος μαθητής συμφωνεί ότι δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι τις ίδιες ευκαιρίες όσον αφορά το φύλο τους και ότι πολλοί εργοδότες θα επιλέξουν βάσει αυτού που ταιριάζει καλύτερα στον ανάλογο χώρο εργασίας.

7. Συμπεράσματα

Το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις περισσότερες πτυχές της ανθρώπινης ζωής και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ταυτότητα του υποκειμένου. Καθορισμένο από τις κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες, το φύλο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται και ενεργούν (Malouta, 2015). Λόγω της κοινωνικοποίησής μας σε μια κοινωνία που βασίζεται στα παραπάνω για να διαμορφώσει ολόκληρες γενιές, τα στερεότυπα φύλου έχουν ενσωματωθεί στην καθημερινότητά μας. Με εκούσιο ή ακούσιο τρόπο, οι προκαταλήψεις αυτές μεταδίδονται από άτομο σε άτομο, διατηρώντας τη δύναμή τους και στις νέες γενιές, όπως διαπιστώθηκε από τα ευρήματα της έρευνας (Ellemers, 2018).

Οι στερεότυπες απεικονίσεις του φύλου οδηγούν σε έναν φαύλο κύκλο. Οι άνθρωποι που στιγματίζονται από αυτά συχνά αποκτούν αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό τους, την εικόνα τους και για την απόδοσή τους, με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι φόβοι και το άγχος τους. Για τον λόγο αυτόν, είναι επιτακτική η ανάγκη για παρεμβάσεις για τη σταδιακή μείωση των στερεοτύπων και αναχαίτιση της διάδοσής τους στις επόμενες γενιές. Η αναγνώριση των προβληματικών επακόλουθων, στα οποία μπορεί να οδηγήσουν τα στερεότυπα, είναι πιθανό να οδηγήσουν στον περιορισμό τους από

κάποιους ανθρώπους, βελτιώνοντας την εικόνα και τον τρόπο που βλέπουμε τους άλλους, αλλά και τον ίδιο μας τον εαυτό. Δεν είναι εύκολο να καταπολεμηθεί το σύνολο των στερεότυπων που έχουν διαμορφωθεί στις κοινωνίες κατά τη διάρκεια όλων αυτών των αιώνων, αλλά είναι πολύ σημαντικό να επανεξεταστούν, να αποδομηθούν και να τους αποδοθεί η ανάλογη σημασία (Zawisza, 2018).

Η έρευνα έχει δείξει ότι μαθητές και μαθήτριες έχουν ενσωματώσει τα στερεότυπα του φύλου στις πεποιθήσεις τους, συχνά χωρίς να το συνειδητοποιούν. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας οφείλουν να γνωρίζουν και να υποστηρίζουν την ισότητα στο σχολικό πλαίσιο. Οι πράξεις και τα λόγια τους πρέπει να συμβαδίζουν, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι σύμφωνη με τις αρχές και τις αξίες της εκπαίδευσης, χωρίς διακρίσεις φύλου. Στόχος τους θα πρέπει να είναι η παρουσίαση διδακτικών αντικειμένων με τρόπο που να μην προάγει διακρίσεις καμιάς μορφής (Χονδρού, 2019). Είναι επίσης απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να προβληματιστούν και να αναστοχαστούν αναφορικά με τις απόψεις τους για το φύλο, να αποδομήσουν τις υποθέσεις και τις νοοτροπίες τους (Skelton et al., 2007). Οι παραδοσιακές αντιλήψεις πρέπει να ξεπεραστούν, προκειμένου να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες ανεξαρτήτως φύλου, θρησκείας, εθνικότητας και κοινωνικής τάξης (Younger & Warrington, 2007).

Η περίοδος 2020-2022 αποτέλεσε πρόκληση για τις εξελίξεις στον τομέα της ισότητας των φύλων. Από την αρχή της πανδημίας του κορωνοϊού, παρατηρήθηκε αύξηση των φαινομένων έμφυλης βίας στην Ελλάδα και σε όλον τον κόσμο (Μουζάκη, 2021). Τα περιστατικά κακοποίησης γυναικών, ενδοοικογενειακής βίας και ανθρωποκτονιών έχουν αυξηθεί δραματικά σύμφωνα με πληροφορίες της Γενικής Γραμματείας Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων (ΚΕΘΙ, 2020). Ένα βήμα για την καταπολέμηση του φαινομένου είναι η ευαισθητοποίηση των νέων για τη δημιουργία μιας κοινωνίας απαλλαγμένης από σεξισμό. Το διαχρονικό ζήτημα της επιρροής των έμφυλων στερεοτύπων πρέπει να εξεταστεί διεξοδικά στην παρούσα περίοδο, προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία τους στη ζωή των μελλοντικών πολιτών (Μουζάκη, 2021).

Βιβλιογραφία

Αγγελή, Μ. & Μεσογειακό Ινστιτούτο Μελετών Κοινωνικού Φύλου (2018). *Καταπολεμώντας τα στερεότυπα του φύλου στην εκπαίδευση*. *GenderEd*. Ανακτήθηκε από https://medinstgenderstudies.org.

Amodio, D. M. (2014). The neuroscience of prejudice and stereotyping. *Nature Reviews Neuroscience*, *15*(10), 670-682. doi: 10.1038/nrn3800

Butler, J. (1990), *Gender trouble.* London: Routledge.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

EIGE (n.d.). What is gender mainstreaming. Retrieved from: https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/what-is-gender-mainstreaming.

Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., van der Pol, L. D., van Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Mesman, J. & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). Boys Don't Play with Dolls: Mothers' and Fathers' Gender Talk during Picture Book Reading. *Parenting*, *14*(3-4), 141-161. doi: 10.1080/15295192.2014.972753

Επιτροπή Ερευνών ΑΠΘ (2001). «Επαγγελματικές επιλογές: Αποφασίζουν διαφορετικά μαθητές και μαθήτριες». *Των Ερευνών Ανάλεκτα*. Τεύχος 4, Προσβάσιμο στο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ__ΕΠΙΛΟΓΕΣ-ΑΠΟΦΑΣΙΖΟΥΝ_ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ_ΑΓΟΡΙΑ-ΚΟΡΙΤΣΙΑ.pdf (sch.gr).

Francis, B. (2002). Is the Future Really Female? The Impact and Implications of Gender for 14-16 Year Olds' Career Choices. *Journal of Education and Work*, *15*(1), 75-88, doi: 10.1080/13639080120106730

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Οργάνωση, Ταξινόμηση, Ανάλυση και Αξιολόγηση Ποιοτικών Δεδομένων. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Φ. Ίσαρη & Μ. Πουρκός (2015), *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από http://hdl.handle.net/11419/5822.

Skelton, C., Francis B. & Valkanova, Y. (2007). *Breaking down the stereotypes: gender and achievement in schools*. Working Paper Series No. 59, Manchester: Roehampton University. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/326247195.pdf.

Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (2020). Η βία κατά των γυναικών την εποχή του COVID-19. Προσβάσιμο στο Η *βία κατά των γυναικών την εποχή του COVID-19* | Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (kethi.gr).

Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (2008). *Σειρά Εκθέσεων με Εξειδικευμένα Θέματα με Αποδέκτες Κέντρα Λήψης Αποφάσεων και Άσκησης Πολιτικής. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.

Κιούση, Ε., Φλωράκος, Γ. & Παπακίτσος, Ε. (2017). Στερεότυπα φύλου και επιλογή σπουδών ανάλογα με το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *6*(1), 95-111. doi: https://doi.org/10.12681/hjre.10876

Κλαδούχου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και Φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη καταγραφή της βιβλιογραφίας*. Προσβάσιμο στο http://www1.aegean.gr/gender-postgraduate/Documents/%CE%9C%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%20%CE%9A%CE%BB%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%85.pdf.

Κουτσάκη, Α. (χ.χ.). *Η προσφορά εργασίας των γυναικών: διαχωρισμοί και ανισότητες με βάση το φύλο στην ελληνική αγορά εργασίας.* Ανακτήθηκε από https://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/17/2/978.pdf,

Lane, K. A., Goh, J. X. & Driver-Linn, E. (2011). Implicit Science Stereotypes Mediate the Relationship between Gender and Academic Participation. *Sex Roles*, *66*(3-4), 220-234. doi: 10.1007/s11199-011-0036-z

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008) «Ο Παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής», στο *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Έργο: Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών & Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ. 10-74. https://www.kethi.gr.

Μαλούτα, Μ. Π. (2015). *Πολιτισμικές συνιστώσες της πολιτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Κάλλιπος.

Μουζάκη, Μ. [2021, 24 Μαΐου]. «Έμφυλοι ρόλοι και κοινωνικοποίηση: Η περίπτωση της έμφυλης βίας», *Social Policy*. Προσβάσιμο στο https://socialpolicy.gr/2021/05/%ce%ad%ce%bc%cf%86%cf%85%ce%bb%ce%bf%ce%b9-%cf%81%cf%8c%ce%bb%ce%bf%ce%b9-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%ba%ce%bf%ce%b9%ce%bd%cf%89%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%bf%cf%80%ce%bf%ce%af%ce%b7%cf%83%ce%b7-%ce%b7-%cf%80.html?fbclid=IwAR2852PhM6F39EeoSNVxcdmvXZXESJgtCU_zJXGjtrtID3dpTOxJnPHDfR8.

Παντούλη, Ό. Π. (2014). *Αφηγήσεις ζωής Ελληνίδων επιστημόνων: Η εξέλιξή τους στους τομείς της Φυσικής, των Μαθηματικών, της Μηχανικής και της Τεχνολογίας.* Διδακτορική Διατριβή. ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη.

Πολίτης, Φ. (2006). *Οι «ανδρικές ταυτότητες» στο σχολείο: Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τσακάλης, Σ. (2020). *Παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές επιλογές εφήβων μαθητών. Εμπειρική έρευνα σε Επαγγελματικά Λύκεια του νομού Αργολίδας.* Πτυχιακή/ Διπλωματική εργασία. Ε.Α.Π.: Πάτρα.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές - Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης - Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας* (σ. 97-125). Προσβάσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/329363823_G_Tsioles_2018_Thematike_analyse_poiotikon_dedomenon_Sto_G_Zaimakes_epim_Ereunetikes_diadromes_stis_Koinonikes_Epistemes_Theoretikes_-_Methodologikes_Symboles_kai_Meletes_Periptoses_Panepistemio_Krete

Vretakou, V. & Rousseas, P. (2003). *Vocational education and training in Greece Short description*. Thessaloniki: Panorama.

Χάδια, Α. (2015). *Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των εφήβων: η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών της οικογένειας και του τύπου εκπαίδευσης (Γενική - Επαγγελματική)*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/35411?lang=el#page/1/mode/2up.

Χόνδρου, Ε., (2018). *Το εκπαιδευτικό σύστημα ως μηχανισμός αναπαραγωγής και άρσης έμφυλων διακρίσεων. Αντιμετώπιση από τις/τους εκπαιδευτικούς στη σχολική πράξη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής, Κόρινθος. Ανακτήθηκε από https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4798/%ce%94%ce%b9%cf%80%ce%bb%cf%89%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ae%20%ce%95%cf%81%ce%b3%ce%b1%cf%83%ce%af%ce%b1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Younger, M. & Warrington, M. (2007). Closing the Gender Gap? Issues of gender equity in English secondary schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *28*(2), 219-242. Doi:10.1080/01596300701289276

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., (2006). *Διερευνώντας το φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Willis, P. (2012). *Μαθαίνοντας να δουλεύεις: Πως τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης*. Γ. Πεχτελίδης (Επίμ.). Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Έμφυλη βία και γυναικοκτονία την περίοδο της πανδημίας covid-19: Προβληματισμοί καιερευνητικά δεδομένα

Κωνσταντίνα Διαμάντη
Φιλόλογος, υποψήφια διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
konstantina.diamadi@gmail.com
Χαράλαμπος Μπαρμπαρούσης
Διδάκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
chmparmparousis@gmail.com

Περίληψη

Η έμφυλη βία είναι ένα σημαντικό, πολυδιάστατο και διαχρονικό κοινωνικό φαινόμενο, συνυφασμένο με τη συγκρουσιακή σχέση των δύο φύλων. Εμφανίζεται και διαπιστώνεται με τη σωματική, ψυχική, λεκτική και σεξουαλική κακοποίηση της γυναίκας πολύ συχνότερα σε σχέση με τους άνδρες. Η άσκηση βίας οποιαδήποτε μορφής στη συντροφική σχέση με ή χωρίςγάμο αναφέρεται στην επιβλαβή συμπεριφορά και την κατάχρηση δύναμης του ενός συντρόφου προς τον άλλο. Ο εγκλεισμός και η κοινωνική απομόνωση που προκάλεσε η πανδημία Covid- 19 στη ζωή των ανθρώπων από το Μάρτιο του 2020 μέχρι σήμερα οδήγησε σε έκρηξη των φαινομένων ενδοοικογενειακής βίας και γυναικοκτονιών, που αντανακλούν την πιο αρνητική έκφραση των πατριαρχικών μοντέλων κοινωνικής οργάνωσης και τοξικής αρρενωπότητας. Στη συγκεκριμένη μελέτη θα παραθέσουμε ερευνητικά δεδομένα των γυναικοκτονιών που συνδέονται με την κοινωνική αποστασιοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό, τους παράγοντες που συντελούν στην έκρηξη του φαινομένου την τελευταία διετία και τις συνέπειες που προκαλούνται για την παιδεία και τον πολιτισμό του ανθρώπου.

Λέξεις- Κλειδιά : Έμφυλη βία, Ενδοοικογενειακή βία, Γυναικοκτονία, Πανδημία Covid- 19

Abstract

Gender-based violence is an important, multidimensional and timeless social phenomenon intertwined with the conflicting relationship between the sexes. It is an established fact that women suffer far more physical, mental, verbal and sexual abuse than men. Violence of any kind in a relationship with or without marriage refers to the harmful behaviour and abuse of power by one partner towards the other. The confinement and social isolation imposed on people’s lives by the Covid-19 pandemic from March 2020 until today has led to an explosionin domestic violence and femicide

that reflect the most negative expression of patriarchal patterns of social organisation and toxic masculinity. In this study we will present research dataon femicide associated with social distancing and social exclusion, the factors that have contributed to the explosion of the phenomenon in the last two years and the consequences forhuman education and culture.

Keywords: Gender-Based Violence, Domestic Violence, Femicide, Covid-19 Pandemic

1. Έμφυλη βία

Διαχωρίζοντας τις έννοιες «βιολογικό» και «κοινωνικό» φύλο ορίζουμε το βιολογικό φύλο (sex) ως εκείνο που ταυτοποιεί το άτομο από τη στιγμή της γέννησής του και το κοινωνικό φύλο (gender) ως εκείνο που ισοδυναμεί με το θηλυκό ή το αρσενικό γένος (άντρας/γυναίκα) και αναδεικνύει τη διαφορετικότητα και τον διαχωρισμό στοιχείων μέσα σε πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια για τον άντρα και τη γυναίκα, αντίστοιχα. Με αυτόν τον τρόπο πραγματώνεται η διαδικασία δημιουργίας «έμφυλης ταυτότητας», η οποία προσδίδει στον άντρα ή τη γυναίκα τη συνειδητότητα «του ανήκειν» στο γυναικείο ή το αντρικό φύλο, αντίστοιχα. Σε αυτό προστίθενται μια σειρά από πολιτισμικά χαρακτηριστικά που ταυτοποιούν τον άντρα ή τη γυναίκα, ενεργοποιώντας τη συμπεριφορά τους και την κοινωνική τους στάση.Είναι το σύνολο των «έμφυλων ρόλων» που παράγουν, με τον δικό τους τρόπο, την ανισότητα των δύο φύλων στα κοινωνικά δεδομένα, μέρος των οποίων αποτελεί η πατριαρχία και ο σεξισμός (Hughes & Kroehler, 2007, 421-424). Ο «σεξισμός» είναι μια έννοια που αφορά την κοινωνική και πολιτισμική στάση ή ιδέα που τροφοδοτεί, ενεργοποιεί και στηρίζει τη μειονεκτικότητα του ρόλου της γυναίκας έναντι του άντρα, ενώ η «πατριαρχία» φωτίζει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η αντρική θέση-εξουσία στο κοινωνικό «γίγνεσθαι».

Η ιδεολογία και οι θεσμοί στηρίζουν με τον δικό τους ρόλο τον κοινωνικό μηχανισμό, που αναπαράγει τη βία κατά των γυναικών. Πολλοί είναι οι παράγοντες που είναι συνδεδεμένοι με τα φαινόμενα βίας σε βάρος των γυναικών, τα δυνατά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που πηγάζουν από πατριαρχικές ιδεοληψίες. Η σωματική, λεκτική, ψυχολογική, σεξουαλική παρενόχληση και κακοποίηση, ο εγκλεισμός σε καταναγκαστικά πλαίσια, η πορνεία, επίσης, μέσα στα ίδια καταναγκαστικά πλαίσια και η γυναικτονία, είναι οι μορφές βίας που συνθέτουν την «έμφυλη βία» ή αλλιώς GBV (Gender Based Violence) (Κουρουτσίδου & Ράπτης, 2021, 17, 20-21, 27, 30).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2005) χαρακτηρίζει τη βία, ιδιωτική ή δημόσια, σε βάρος του γυναικείου φύλου ως παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Δημοσιευμένη μελέτη του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO, 2005) με συμμετοχή 24.000 γυναικών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και κράτη έδειξε πως η συχνότητα με την οποία μια γυναίκα βιώνει βίαια επεισόδια αγγίζει μέχρι

το 61% σωματική βία, μέχρι 59% σεξουαλική βία και μέχρι 71% σωματική με σεξουαλική κακοποίηση (Κουρουτσίδου & Ράπτης, 2021,19).

2. Ενδοοικογενειακή βία

Η ενδοοικογενειακή βία είναι μια μορφή έμφυλης βίας με ακραίες και βίαιες ψυχοσωματικές ενέργειες σε βάρος ενός συντρόφου μέσα στην οικογένεια. Σύμφωνα με τον Ritzer (2021), η ενδοοικογενειακή βία είναι ισοδύναμη «της κατάχρησης δύναμης σε βάρος ενός συντρόφου σε μια στενή σχέση μέσω μιας συμπεριφοράς που είναι εκφοβιστική, απειλητική, παρενοχλητική ή επιβλαβής». Οι συνθήκες κοινωνικής πίεσης, απομόνωσης, εγκλεισμού αλλά και η ανεργία με τις οικονομικές δυσκολίες, που προέκυψαν με το ξέσπασμα της νέας πανδημίας Covid- 19, όξυναν την ενδοοικογενειακή βία (Bladbury-Jones & Isham, 2020).

3. Γυναικτονία

Το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων (EIGE) ορίζει τη γυναικτονία ως «τη δολοφονία γυναικών και κοριτσιών εξαιτίας του φύλου τους» (Weil et al., 2018, 29).

Με τον όρο «γυναικοκτονία» εννοούμε τη δολοφονία μιας γυναίκας από ερωτικό σύντροφο, τη δολοφονία γυναικών με κίνητρα σεξουαλικής ταυτότητας, τη δολοφονία κοριτσιών με κίνητρο το μισογυνισμό, τα «εγκλήματα τιμής» για λόγους τιμής, τη δολοφονία γυναικών για λόγους «προίκας», τη δολοφονία γυναικών «στα πλαίσια ένοπλων συγκρούσεων», τη δολοφονία γυναικών μέσα από οργανωμένα εγκλήματα και την εμβρυοκτονία και τη βρεφοκτονία (Weil, et al., 2020).

Ο όρος «γυναικτονία» ισοδυναμεί με την τιμωρία μέσω του θανάτου μιας γυναίκας εξαιτίας του φύλου της για μια συμπεριφορά της αντικρουόμενη στα κυρίαρχα πατριαρχικά-αντρικά πρότυπα. Ο όρος «γυναικτονία» στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως «femicide ή femicidio» και είναι διαδεδομένος στη Λατινική Αμερική. Η γυναικτονία είναι η θανάτωση μιας γυναίκας από άντρα εντός ή εκτός οικογενειακών ορίων και ένα γεγονός επιβεβαίωσης της πατριαρχίας στην πράξη, με την πιο ακραία της μορφή, και την ανάδειξη όλων εκείνων των κανόνων που τη διέπουν. Συγχρόνως η γυναικτονία αποτελεί δείγμα της πολιτισμικής στάθμης ενός τόπου που ανάγει το γυναικείο φύλο σε θέση υποταγής και μειονεκτικότητας. Οι άντρες-θύτες σε μια προσπάθεια να συνεχίσουν το μοντέλο της ισχύουσας εξουσιαστικής τάξης πραγμάτων τιμωρούν και θανατώνουν. Η γυναικτονία αποτελεί μια «κοινωνική πρόκληση», σύμφωνα με τη δημοσίευση του περιοδικού *Current Sociology* το 2016 σε μια ειδική έκδοση, τονίζοντας το «έκτακτο και αναγκαίο κοινωνικά» γεγονός και προσδιορίζοντάς το ως κάτι που χρήζει άμεσης καταγραφής και αντιμετώπισης από πολλούς και διαφορετικούς φορείς (Dawson & Carrigan, 2021· Κουρουτσίδου & Ράπτης, 2021, 30-31). Στην Ελλάδα ο όρος «γυναικτονία» σχετίζεται με διάφορες μορφές και συμπεριφορές

βίας, στις οποίες υπόκειται μια γυναίκα από άντρα, είτε αυτός είναι ο σύζυγος, είτε ο σύντροφος ή κάποιο άλλο μέλος της οικογένειάς της. Ο χαρακτήρας της συγκεκριμένης πράξης είναι καθαρά σεξιστικός και η φυλετική διαφορά είναι το καθοριστικό στοιχείο που κινεί την πράξη και χαρακτηρίζει τα κίνητρα των δραστών. Πολλές φορές αντί του όρου «γυναικοκτονία» γίνεται χρήση του όρου «έγκλημα πάθους» ή «έγκλημα τιμής».

Κοινωνιολογικά ο όρος αναφέρθηκε για πρώτη φορά το 1976 σε διάλεξη στο Διεθνές Δικαστήριο Εγκλημάτων κατά των Γυναικών στις Βρυξέλλες από την κοινωνιολόγο Diana Russell. Ο πρώτος ορισμός δημοσιεύτηκε το 1992 από την Jill Ranford και τη Diana Russell στο βιβλίο τους με τίτλο "*Femicide: The politics of woman killing"* (Ranford & Russell, 1992, 12). Στις 26 Νοεμβρίου 2012 υπογράφηκε η διακήρυξη για τη Γυναικοκτονία «*Διακήρυξη της Βιέννης*». Η 25η Νοεμβρίου καθιερώθηκε ως παγκόσμια ημέρα για την εξάλειψη της βίας κατά των γυναικών με απόφαση της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ τον Δεκέμβρη του 1991. Οι γυναικοκτονίες παγκοσμίως αυξάνονται με εκπληκτικά γρήγορο ρυθμό κάτι που υποδηλώνει πως η κοινωνία αδυνατεί ακόμη να ανταποκριθεί σωστά στην κοινωνική στήριξη του γυναικείου φύλου και στην τιμωρία των δραστών (https://isotita.gr/2h-ethsia- ekthesh/).

3. Γυναικοτονία και πανδημία Covid-19

Η έλευση της πανδημίας Covid-19 αναπαρήγαγε πολλές βίαιες συμπεριφορές ενδοοικογενειακά αλλά και εκτός οικογενειακών πλαισίων με αποτέλεσμα την έξαρση του φαινομένου βίας γενικότερα και ειδικότερα την ακραία και ασυνείδητη βία με απώτερο στόχο τη θανάτωση, δηλαδή τη γυναικοκτονία. Σύμφωνα με το European Observatory on Femicide (EOF) (Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για τη Γυναικοκτονία), τα στοιχεία αναφέρουν πως το έτος 2019 έγιναν 17 γυναικοκτονίες, το 2020 συντελέστηκαν 19, το 2021 30 γυναικοκτονίες και από την αρχή του 2022 μέχρι σήμερα 4 γυναικοκτονίες. Τα ψυχοκοινωνικά ζητήματα, η ανεργία και η κοινωνική ανασφάλεια, η τηλεκπαίδευση, το άγχος της νέας πανδημίας σε συνδυασμό με προηγούμενη διαταραχή άγχους και κατάθλιψη και υπό το πνεύμα πάντα της πατριαρχίας και του σεξισμού συντέλεσαν στην έκρηξη του φαινομένου την περίοδο της πανδημίας. Η γυναικτονία είναι ένα φαινόμενο κοινωνικό, με διεθνή απήχηση και πορεία ανοδική (Gulati & Kelly, 2020· Kourti et al., 2021·Weil, 2020).

4. Εθνική και παγκόσμια αντιμετώπιση της έμφυλης βίας και της γυναικοκτονίας

Για το μείζον κοινωνικό ζήτημα της έμφυλης βίας σε βάρος των γυναικών υπογράφηκε στις 11 Μαΐου 2011 στην Κωνσταντινούπολη η Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης που παρείχε προστατευτικά μέτρα σε όλες τις γυναίκες ανεξάρτητα από κοινωνική τάξη, φύλο, πολιτισμό, θρήσκευμα. Συγχρόνως δημιουργήθηκε από «Ομάδα Ανεξάρτητων Εμπειρογνωμόνων για τη δράση κατά της βίας εναντίον των γυναικών και της

ενδοοικογενειακής βίας» ένα ανεξάρτητοσύστημα παρακολούθησης για την εφαρμογή της Σύμβασης, ονομαζόμενο GREVIO (https://isotita.gr/esdif-2021-2025/). Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης ορίστηκε νόμος στις 16 Σεπτεμβρίου 2021 (2021/2035 (INL), ο οποίος όριζε την αντιμετώπιση του φαινομένου της έμφυλης βίας και ενδοοικογενειακής βίας με πολύ συγκεκριμένες μεθόδους και μέτρα. Η 25η Νοεμβρίου καθιερώθηκε με απόφαση της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ το Δεκέμβρη του 1991 ως παγκόσμια ημέρα για την εξάλειψη της βίας κατά των γυναικών. Στις 26 Νοεμβρίου 2012 υπογράφηκε η διακήρυξη για τη Γυναικοκτονία «*Διακήρυξη της Βιέννης*». Το EIGE– Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο Ισότητας των Φύλων σε μια προσπάθεια παρακολούθησης και ανταπόκρισης των προκλήσεων στα ζητήματα της έμφυλης βίας και της γυναικτονίας, εξαιτίαςτης πανδημίας Covid-19, διεξήγαγε έρευνες για τη συλλογή ακριβών δεδομένων και στοιχείων, που σχετίζονται με τα ζητήματα της βίας.

Την περίοδο της πανδημίας το ελληνικό κράτος όρισε τηλεφωνική γραμμή στήριξης του γυναικείου φύλου – γραμμή (womensos) 15900 – και την αποστολή μηνυμάτων στη διεύθυνση www.sos15900@isotita.gr ή www.womensos.gr. Η συγκεκριμένη τηλεφωνική γραμμή και η διεύθυνση e-mail είχαν ως στόχο τη σύνδεση της κάθε «αδύναμης» γυναίκας με κέντρα στήριξης και καταγγελιών των περιστατικών έμφυλης βίας και το σύνθημα ήταν «μένουμε σπίτι αλλά δεν μένουμε σιωπηλές». Ο στόχος ήταν να στηριχτούν με κάθε τρόπο οι γυναίκες-θύματα της ενδοοικογενειακής βίας και βεβαίως η παραμονή στο σπίτι δεν σήμαινε υποχρεωτικά ανοχή στη βία, γενικά και ειδικά.

Βιβλιογραφία

Βουγιούκα Α. (2020). Γυναικοκτονίες: Διεθνής εμπειρία, πολιτικές διαστάσεις και ο μετασχηματισμός της σιωπής σε λόγο και δράση. Στο Γ. Πετράκη (Επιμ.), *Γυναικοκτονίες: διαπιστώσεις, ερωτήματα και ερωτηματικά.* Τετράδια Κοινωνικής Πολιτικής. 4ο τεύχος.Αθήνα Gutenberg

Bradbury-Jones, C. & Isham, L. (2020). The pandemic paradox: The consequences of COVID-19 on domestic violence. *Journal of clinical nursing*.

Dawson, M. & Carrigan, M. (2021). Identifying femicide locally and globally: Understanding the utility and accessibility of sex/gender-related motives and indicators. *Current Sociology*, *69*(5), 682-704.

EIGE Glossary & Thessaurus, https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1128

Gulati, G. & Kelly, B. D. (2020). Domestic violence against women and the COVID-19 pandemic: What is the role of psychiatry?. *International journal of law andpsychiatry*, *71*, 101594.

Hughes M. & Kroehler J. C. (2007). *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες.* Θ. Ιωσηφίδης (Επιμ.). ΑΘΗΝΑ: Κριτική.https://isotita.gr/2h-ethsia-ekthesh/

Κουρουτσίδου Μ. & Ράπτης, Ν. (2021). *Έμφυλη βία και εκπαιδευτικοί θεσμοί.* Οι

εκπαιδευτικοί ως κοινωνικές μεταρρυθμίστριες και κοινωνικοί μεταρρυθμιστές. Το παράδειγμα της Δωδεκανήσου. Αθήνα: Γκόνη.

Kourti, A., Stavridou, A., Panagouli, E., Psaltopoulou, T., Spiliopoulou, C., Tsolia, M. & Tsitsika, A. (2021). Domestic violence during the CoViD-19 pandemic: asystematic review. *Trauma, violence, & abuse*, 15248380211038690.

Radford, J. & Russell, D.E.H. (1992). *Femicide: The politics of woman killing*. New York: Twayne.

Weil, S. (2020). Two global pandemics: femicide and Covid-19. *Trauma and Memory, 8(*2), 110-112.

Weil, S., Corradi, C. & Naudi, M. (2018). *Femicide across Europe: Theory, research and prevention* (pp. 200). Policy Press.

World Health Organization. (2005). *Addressing violence against women and achievingthe Millennium Development Goals* (No. WHO/FCH/GWH/05.1). World Health Organization.

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Κείμενα ελληνικής λογοτεχνίας στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα εγχειρίδια διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση στη Ρουμανία

Ευανθία Παπαευθυμίου
Υποψήφια Διδάκτωρ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
evanthiapapae@gmail.com
Μαρία Δημάση
Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
mdimasi@bscc.duth.gr

Περίληψη
Στο πλαίσιο της προτεινόμενης εισήγησης θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της μελέτης του συνόλου των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της λογοτεχνίας στα δευτεροβάθμια σχολεία της Ρουμανίας με σημείο αναφοράς την παρουσία κειμένων ελληνικής λογοτεχνίας σε αυτά. Αφόρμηση για τη συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί το γεγονός πως στη συγκεκριμένη χώρα υπάρχει νομοθετημένη αναγνώριση των εθνικών μειονοτήτων και προωθείται η γλώσσα και ο πολιτισμός της εκάστοτε μειονότητας. Διερευνάται, κατά συνέπεια, και αποτιμάται αξιολογικά η θέση που η ελληνική λογοτεχνία κατέχει στη διδακτέα ύλη σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα κείμενα ξένων λογοτεχνών και το επιτρεπτό ποσοστό παρουσίας της ξένης λογοτεχνίας στα μελετώμενα εγχειρίδια, τα ειδολογικά χαρακτηριστικά των κειμένων, οι μεταφραστικές διαδρομές τους στη ρουμανική γλώσσα, οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι υπό την οπτική και του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.) και η δυνατότητα επίτευξης διαπολιτισμικής στοχοθεσίας. Θα παρουσιαστεί και θα σχολιαστεί, επίσης, η λίστα με τα προτεινόμενα έργα ελλήνων λογοτεχνών, τα οποία διδάσκονται στην ελληνική σε θεωρητικά σχολεία, στο πρόγραμμα των οποίων περιλαμβάνεται η διδασκαλία - στους μαθητές ελληνικής καταγωγής ή στους ρουμάνους μαθητές που μαθαίνουν ελληνικά - της ελληνικής ως Γ1 ή ως ΞΓ.

Λέξεις-κλειδιά: Ρουμανία, δευτεροβάθμια σχολεία, ελληνική λογοτεχνία

Abstract
The current article features the presentation of study results that pertain to the textbooks used for teaching literature in secondary education in Romania and in particular their use of Greek literary texts. The reason for this study stems from the fact that Romania acknowledges ethnic minorities and promotes their language and culture. As a result, the role of the Greek literature in the syllabus is studied and assessed in relation to that of other foreign literary texts and to the percentage of foreign literary texts included in the

particular textbooks. At the same time the study includes the generic features of the Greek texts, their Romanian translations, their purpose and teaching objectives within the curriculum as well as their potential to foster intercultural objectives. There will also be a presentation of the list with the proposed literary works by Greek novelists, taught in Greek in schools with human studies whose curriculum includes teaching Greek as an L1 or FL to students of Greek origin or to Romanian students learning Greek.

Keywords: Romania, Secondary Schools, Greek Literature

0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας της Ρουμανίας «*Με τον όρο εκπαίδευση στις μειονοτικές γλώσσες θεωρείται εκείνος ο τύπος εκπαίδευσης όπου όλα τα μαθήματα διδάσκονται στη μητρική γλώσσα, με εξαίρεση το μάθημα ρουμανικής γλώσσας και λογοτεχνίας και αφορά αντιστοίχως τους μαθητές που ανήκουν σε κάποια εθνική μειονότητα και φοιτούν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα με διδασκαλία στη ρουμανική γλώσσα ή σε άλλη γλώσσα εκτός της μητρικής τους και για τους οποίους εξασφαλίζεται, κατόπιν αιτήματός τους, η δυνατότητα να διδαχθούν τα μαθήματα της μητρικής τους γλώσσας και λογοτεχνίας, της ιστορίας και των παραδόσεών τους, καθώς και της μουσικής αγωγής*» (https://www.edu.ro/invatamant-minoritati-nationale).

Όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (και της λογοτεχνίας) στη Ρουμανία επισημαίνεται ότι η παρούσα μελέτη εστιάζει στην εφαρμογή του συγκεκριμένου πλαισίου από το 2002 και μέχρι σήμερα, τόσο σε τμήματα με μητρική γλώσσα την ελληνική, όσο και σε αμιγή τμήματα ρουμανόφωνων μαθητών και μαθητών θεωρητικών σχολείων. Ειδικότερα εντοπίζονται, καταγράφονται και ταξινομούνται κείμενα ελληνικής λογοτεχνίας υπό την οπτική της γενικότερης παρουσίας των λογοτεχνικών κειμένων (ελλήνων και ξένων συγγραφέων) στα περιεχόμενα των μελετώμενων σχολικών εγχειριδίων, καθώς και οι διδακτικοί στόχοι υπό την οπτική του ισχύοντος Α.Π. και της δυνατότητας να επιτευχθούν μαθησιακά αποτελέσματα στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Ερευνητικό ενδιαφέρουν παρουσιάζουν οι "ταυτότητες" των έργων ελληνικής λογοτεχνίας που προτείνεται να διδαχτούν σε θεωρητικά σχολεία, στο πρόγραμμα των οποίων περιλαμβάνεται η διδασκαλία - στους μαθητές ελληνικής καταγωγής ή στους ρουμάνους μαθητές που μαθαίνουν ελληνικά - της ελληνικής ως Γ1 ή ως ΞΓ. Στο θέμα της αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως Γ1 αλλά και ως Γ2/ΞΓ εστιάζει η βιβλιογραφία και η επιστημονική έρευνα κατά τον 21^{ο} αιώνα κυρίως, επιχειρώντας μέσω της ακριβούς χαρτογράφησης της υφιστάμενης κατάστασης να εντάξει τη λογοτεχνία ως διδακτικό υλικό στα προγράμματα γλωσσικού αλλά και πολιτισμικού γραμματισμού σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα βάσει του νομοθετικού/θεσμικού πλαισίου

που το προσδιορίζει αλλά κυρίως υπό το πρίσμα του πιστοποιημένου και του προσδοκώμενου να κατακτηθεί επιπέδου ελληνομάθειας (βλ. ενδεικτικά, Δημάση, 2001· Κοκκινίδου, 2010· Αγάθος, κ.ά. 2012· Ρουμπής, 2014· Αραβανή & Δημάση, 2016· Ηλιοπούλου & Πλουσίου, 2019).

1. Η δομή της εκπαίδευσης στη Ρουμανία

Στη Ρουμανία η σχολική εκπαίδευση αρχίζει από την τάξη 0, η οποία αντιστοιχεί στην τάξη του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα (προσχολική αγωγή). Ακολουθούν τέσσερις τάξεις στο δημοτικό σχολείο, ενώ από την πέμπτη τάξη ξεκινά η φοίτηση στο γυμνάσιο, η οποία ολοκληρώνεται στην όγδοη τάξη. Από την ένατη έως τη δωδέκατη τάξη είναι οι τάξεις του λυκείου, ενώ αν πρόκειται για τεχνικό/επαγγελματικό λύκειο προστίθεται άλλη μία τάξη. Στο πλαίσιο τη παρούσας εργασίας μελετάται η ύλη της λογοτεχνίας από την πέμπτη τάξη ως τη δωδέκατη, καθώς σε αυτές διαπιστώνεται η συστηματική μελέτη της ελληνικής λογοτεχνίας.

2. Κείμενα ελληνικής λογοτεχνίας στα Α.Π. και στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ1

Σε όλες τις τάξεις στις οποίες η ελληνική διδάσκεται ως μητρική γλώσσα προβλέπονται 4 ώρες διδασκαλίας, από τις οποίες οι τρεις αφορούν τη γλώσσα και τη λογοτεχνία και η μία τα στοιχεία ελληνικού πολιτισμού (ιστορία, ήθη, έθιμα, παραδόσεις, μουσική αγωγή). Ωστόσο, δεν υπάρχουν εγχειρίδια διδασκαλίας που να απευθύνονται αποκλειστικά στους μαθητές των ρουμανικών σχολείων. Οι τάξεις στις οποίες διδάσκεται η ελληνική ως Γ1 μπορούν να συσταθούν σε οποιοδήποτε σχολείο της χώρας, κατόπιν σχετικού αιτήματος των ενδιαφερομένων (Ν. 84/1995, Άρθρα 118-126, σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες). Για να συσταθεί μια τάξη και να παρέχει το Υπουργείο Παιδείας εκπαιδευτικό ή, εναλλακτικά, να αποσταλεί αποσπασμένος εκπαιδευτικός από την Ελλάδα, θα πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον δέκα αιτήσεις, σύμφωνα με τη σχετική οδηγία για την εκπαίδευση των μειονοτήτων (Υπουργείο Παιδείας, Διάταξη 4699/1999).

2.1 Στην Πρωτοβάθμια ρουμανική εκπαίδευση

Το διάστημα κατά το οποίο οι μαθητές φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε τάξεις, όπου η ελληνική γλώσσα διδάσκεται ως Γ1, από τα περιεχόμενα των εγχειριδίων που έχουν εγκριθεί (Υπουργείο Παιδείας, 6053/2012) προκύπτει η διαπίστωση ότι προτεραιότητα δίνεται στην κατάκτηση του αλφαβητισμού και, στη συνέχεια, της γλωσσικής ικανότητας.

Όσον αφορά την παρουσία και την αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων, σύμφωνα με το ισχύον Α.Π. του 2017 (Υπουργείο Παιδείας, Διάταξη 3393/28.02.2017), οι μαθητές

έρχονται σε επαφή μαζί τους μέσω της ανάγνωσης παιδικών βιβλίων (ό.π.), με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο ενεργού διαμεσολαβητή, αφού προτείνεται η μεγαλόφωνη από αυτόν ανάγνωση, η ακρόαση από τους μαθητές, η κατανόηση και η συζήτηση επί του κειμένου (νοηματική κατανόηση/παραγωγή προφορικού καθοδηγημένου λόγου). Στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα περιλαμβάνεται ο σχολιασμός του κειμένου (παραγωγή προσωπικού προφορικού λόγου/καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού). Προβλέπεται, επίσης, παράλληλα με τα εγχειρίδια και η αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού και, πιο συγκεκριμένα, διαδικτυακών πηγών με βίντεο, ταινίες, μουσική ή προτείνεται η δημιουργία πρωτότυπου οπτοκοακουστικού υλικού από τους διδάσκοντες (ό.π.).

Σημειώνεται ότι στην πρώτη τάξη τα παιδιά καλούνται να αποστηθίσουν ποιήματα και τραγούδια, ενώ στις επόμενες τάξεις του πρωτοβάθμιου σχολείου προτείνεται η διδασκαλία πεζών κειμένων. Δεν κατονομάζονται, όμως, ποια ενδείκνυνται ανά τάξη, καθώς καλείται να επιλέξει ο εκπαιδευτικός αυτά που θεωρεί κατάλληλα. Για τη 2η τάξη το περιεχόμενο κάθε κειμένου δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τις 100 λέξεις, για την 3η τις 200 και για την 4η τις 400 λέξεις (ό.π.).

Τα κείμενα ελληνικής λογοτεχνίας τα οποία προτείνονται για τις συγκεκριμένες τάξεις, κυρίως στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής αγωγής, είναι:

Τάξη 0 (Νηπιαγωγείο)

Μια ωραία πεταλούδα

Περνά, περνά η μέλισσα

Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπώ

Το γατάκι

Τρέχα, τρέχα αλογάκι

Η καλή μας αγελάδα

Το δαχτυλίδι

Πρόκειται για παιδικά τραγούδια, το περιεχόμενο των οποίων συνδέεται με παιδικά παιχνίδια, καθώς μελοποιημένα τα συνοδεύουν επενδύοντας σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Η αξιοποίηση ποιημάτων/τραγουδιών για την εκμάθηση της ελληνικής (και της/μιας γλώσσας γενικότερα) ενδείκνυται ως κατάλληλη πρακτική για την κατάκτηση της φωνολογικής συνείδησης, της φθογγικής και της συλλαβικής επίγνωσης (για τη σχετική ορολογία βλ. Aidinis & Nunes, 2001˙ Παντελιάδου, 2001) και τη διδασκαλία ενός αρχικού/βασικού λεξιλογίου (Ηλιοπούλου & Πλουσίου, 2019).

Επειδή τα ποιητικά κείμενα αποτελούν την κύρια επιλογή για τη διδασκαλία της ελληνικής λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο, στις τάξεις του ρουμανικού σχολείου, όπου η ελληνική διδάσκεται ως Γ1, επισημαίνεται ότι αποτελούν σημαντικές επιλογές για τη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ γενικότερα, υπό την προϋπόθεση ότι λαμβάνεται υπόψη κατά τον διδακτικό σχεδιασμό το σχολικό συγκείμενο:

- το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας στην κατά περίπτωση τάξη,
- οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ Γ1 και Γ2/Ξγ σε επίπεδο φωνητικής/φωνολογίας και δομής,
- τα ενδιαφέροντα,
- το μαθησιακό προφίλ των μαθητών.

Η γλώσσα των ποιημάτων λόγω της συντομίας των στίχων είναι πιο εύκολα προσπελάσιμη από τους μαθητές, οι οποίοι προσλαμβάνουν το νόημα υποστηριζόμενοι από τον ρυθμό, την επανάληψη και την ομοιοκαταληξία, ειδικότερα για τη διδασκαλία γραμμάτων της γλώσσας-στόχου, τα οποία δεν έχουν φθογγική αντιστοιχία με γράμματα της επίσημης γλώσσας της χώρας (ρουμανικής για τη μελέτη περίπτωσης που πραγματεύεται η εργασία) (Σακελλαρίου, 2000). Για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 προτείνεται η επιλογή θεματικών περιοχών ή κειμένων που προβάλλουν στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού. Κατά τη διδασκαλία, αυτά αναδεικνύονται και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στον ελληνικό και τον δικό τους πολιτισμό.

Τάξη 1η

Βγαίνει η βαρκούλα

Ξεκινά μια ψαροπούλα

Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι

Θαλασσάκι μου

Μήλο μου κόκκινο

Η φιλοσοφία της επιλογής των κειμένων είναι η ίδια με αυτήν της τάξης του νηπιαγωγείου. Η θεματολογία διευρύνεται εμπεριέχοντας εικόνες από την καθημερινότητα των Ελλήνων μέσω δημοτικών τραγουδιών και όχι μόνο μέσω παιδικών. Η εμφάνιση κειμένων ελληνικού λαϊκού πολιτισμού από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείο είναι ενδεικτική της γενικότερης θεωρητικής πλαισίωσης της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ1 στη Ρουμανία: ο ελληνικός πολιτισμός, υλικός και άυλος/πνευματικός, είναι (πρέπει να είναι) παρών ως σημαντική συνιστώσα της γλώσσας και της προσδοκώμενης να εξελιχθεί γλωσσικής (και πολιτισμικής) ταυτότητας των μαθητών.

Τάξη 2η

Τα κουλουράκια

Γύρω, γύρω όλοι, στη μέση ο Μανόλης

Η μικρή Ελένη κάθεται και κλαίει

Η γιαγιά μας η καλή

Φεγγαράκι μου λαμπρό

Νανούρισμα - Νάνι νάνι καλό μου μωράκι

Παλαμάκια παίξετε

Κάτω στο γιαλό

Αστεράκι μου μικρό

Η επιλογή των κειμένων για τη 2η τάξη ακολουθεί τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν. Σημειώνουμε τη συμπερίληψη στα προτεινόμενα κείμενα του παιδικού μεν αλλά με ισχυρό εθνικό ιστορικό περικείμενο λαϊκού τραγουδιού *Φεγγαράκι μου λαμπρό*.

Τάξεις 3η & 4η

Δύο Πατρίδες. Λάμπρος Ζιώγας

Ο Εθνικός Ύμνος της Ελλάδος. Διονύσιος Σολωμός

Θούριος. Ρήγας Βελεστινλής

Στη σημαία μας. Ιωάννης Πολέμης

Τα συγκεκριμένα ποιητικά κείμενα είναι μελοποιημένα, όπως και το σύνολο όσων ακολουθούν, των οποίων η θεματολογία ακολουθεί την καθημερινότητα που πλαισιώνει την παιδική μουσική αλλά επεκτείνεται ως το όραμα για τον κόσμο στους στίχους του Ρίτσου *Αν όλα τα παιδιά της γης*, ως τη διαπίστωση/ελπίδα του Μιχάλη Μπουρμπούλη *Τα παιδιά ζωγραφίζουν στους τοίχους και* του Φοίβου Δεληβοριά την αλλιώτικη *Παρέλαση* που αναζητά τις κοινωνικές αξίες.

Σαλιγκάρι

Παρέλαση

Χιόνι, χιόνι, χιόνισε

Απ' τα ψηλά στα χαμηλά!

Βγαίνει η βαρκούλα

Ξεκινά μια ψαροπούλα

Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι

Θαλασσάκι μου

Αν όλα τα παιδιά της γης

Τράτα

Μια ωραία πεταλούδα

Τα παιδιά ζωγραφίζουν στους τοίχους

Τα λογοτεχνικά αυτά κείμενα, που προτείνονται για τις δύο μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, δημιουργούν έναν προβληματισμό όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής και τις σημαντικές διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται. Εντοπίζονται, για παράδειγμα, κείμενα που έχουν ήδη προταθεί από την τάξη του νηπιαγωγείου και στις δύο πρώτες τάξεις:

Μια ωραία πεταλούδα (Τάξη 0)

Βγαίνει η βαρκούλα

Ξεκινά μια ψαροπούλα

Θαλασσάκι μου(1η Τάξη)

Παράλληλα, για την ίδια ομάδα-στόχο προτείνονται τα παρακάτω κείμενα, με σαφές ιστορικό περιεχόμενο, με συγκεκριμένο - και συναισθηματικά φορτισμένο - ιστορικό

πλαίσιο συγγραφής και επικοινώνησης αλλά και υψηλό βαθμό γλωσσικής δυσκολίας, καθώς το κείμενο λειτουργεί και ως συμβολοποιημένο σημείο αναφοράς της εθνικής ταυτότητας των Ελλήνων, αλλά και το λεξιλόγιο και οι λογοτεχνικές εκφραστικές επιλογές απαιτούν για την πρόσληψή τους γνώσεις της πολυσημικής λειτουργίας του λεξιλογίου και μεταφορικής χρήσης της γλώσσας. Πρόκειται για γνώσεις και δεξιότητες που μάλλον οι μαθητές των συγκεκριμένων τάξεων δύσκολα τις κατέχουν.

Ο Εθνικός Ύμνος της Ελλάδος. Διονύσιος Σολωμός

Θούριος. Ρήγας Βελεστινλής

Στη σημαία μας. Ιωάννης Πολέμης,

2.2 Στη Δευτεροβάθμια ρουμανική εκπαίδευση

2.2.1 Γυμνάσιο

Από την 5η τάξη εισάγονται ασκήσεις ανάγνωσης μικρών κειμένων από παιδικά βιβλία, ενώ στην ύλη προστίθεται και η ανάγνωση μυθολογικών κειμένων, όπως οι μύθοι των θεών του Ολύμπου και μύθοι που σχετίζονται με τη θάλασσα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα (Υπουργείο Παιδείας, Διάταξη 3393/28.02.2017), η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνεχίζεται ομοίως μέχρι και την όγδοη τάξη. Επίσης, αναφέρεται πως είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού (και του συγγραφέα σχολικών εγχειριδίων, αν και δεν υπάρχουν σε χρήση μέχρι αυτήν τη στιγμή σχετικά εγχειρίδια!) να επιλέξει τα κείμενα που θα διδαχθούν ανά τάξη.

Όπως επίσης αναφέρεται στο Α.Π., ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης στις μειονοτικές γλώσσες *είναι «η εκδήλωση μιας συμπεριφοράς που θα δηλώνει πολιτισμική και διαπολιτισμική ενσυναίσθηση»* (ό.π.). Για τους μαθητές γυμνασίου προτείνεται μια «*ολιστική προσέγγιση του μαθήματος της ελληνικής λογοτεχνίας, σύμφωνα με την οποία στόχος είναι η ανάπτυξη συζήτησης που θα έχει ως αφετηρία/αφόρμηση το λογοτεχνικό κείμενο. Παράλληλα θα γίνεται σύνδεση με θέματα χρήσης της γλώσσας στο πλαίσιο ενός διδακτικού σχεδιασμού που θέτει στο επίκεντρο την αξιοποίηση της λογοτεχνίας για την επίτευξη γλωσσοδιδακτικών στόχων ενώ θα κλείνει ο κύκλος με τη διερεύνηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας. Έτσι, το άτομο/ο μαθητής θα μπορεί να ανακαλύψει την ατομική του ταυτότητα και να εκφράσει τα συναισθήματα και τα βιώματά του σε σχέση με τις εθνικές και παγκόσμιες αξίες*» (ό.π).

Το 2017 έγινε αναθεώρηση των Α.Π., οπότε συγκεκριμενοποιήθηκε ο αριθμός των κειμένων που πρέπει να διδαχθούν:

Για την 5η τάξη έγινε υποχρεωτική η μελέτη 2 βασικών έργων από την ελληνική και τη διεθνή λογοτεχνία (μεταφρασμένων στα ελληνικά), από τα οποία ο εκπαιδευτικός

καλείται να διδάξει αποσπάσματα 300-400 λέξεων από το καθένα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Προαιρετικά δίνονται για κατ' οίκον μελέτη άλλα δύο έργα (ό.π.).

Από τη μελέτη των κειμένων που προτείνονται για το σύνολο των γυμνασιακών τάξεων διαπιστώνεται ότι όλα προέρχονται από το εγχειρίδιο Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου (των Πυλαρινού, Χατζηδημητρίου & Βαρελά). Κατά συνέπεια, η φιλοσοφία που αφορά τη διατύπωση διδακτικών στόχων ακολουθεί όσα αναφέρονται για το συγκεκριμένο εγχειρίδιο:

«*Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση: Να προσλαμβάνουν το λογοτεχνικό κείμενο ως έργο τέχνης και αισθητικό φαινόμενο στενά δεμένο με την εποχή του. Να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γλώσσας, τον μεταφορικό και συμβολικό χαρακτήρα της, και να ανακαλύψουν την αισθητική λειτουργία της. Να κατακτήσουν την ικανότητα συναισθηματικής συμμετοχής. Να ερμηνεύουν με δημιουργικό τρόπο τα λογοτεχνικά έργα. Να ανακαλύψουν και να ασκήσουν τις καλλιτεχνικές δεξιότητές τους*» (http://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/130).

Τα κείμενα που προτείνονται για τις τάξεις 5η έως 8η τάξη (1η έως 4η του γυμνασίου) και από τα οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν είναι τα εξής:

Θεματική ενότητα	Κείμενα	Αριθμός κειμένων
Ο άνθρωπος και η φύση • Πόλη - Ύπαιθρος	Τάξη 5η *Θαλασσινά τραγούδια*. Γιώργος Δροσίνης *Τζιτζίκια στήσαν το χορό*. Γιάννης Ρίτσος	2
	Τάξη 6η *Κάτω στης μαργαρίτας το αλωνάκι*. Οδυσσέας Ελύτης *Μανιτάρια στην πόλη*. Ίταλο Καλβίνο	2
	Τάξη 7η -	-
	Τάξη 8η -	-
Λαογραφικά	Τάξη 5η *Το πιο γλυκό ψωμί*. Λαϊκό παραμύθι *Τα φαντάσματα*. Μαρία Ιορδανίδου	2
	Τάξη 6η -	-
	Τάξη 7η *Η πείνα του Καραγκιόζη*. Αντώνης Μόλλας *Ύπνε μου κι έπαρέ μου το*. Δημοτικό τραγούδι	2
	Τάξη 8η *Τα φαντάσματα*. Μαρία Ιορδανίδου	2

	Τα τσερκένια. Κοσμάς Πολίτης	
Οικογενειακές σχέσεις	Τάξη 5η Η εορτή του πατρός μου. Εμμανουήλ Ροΐδης	1
	Τάξη 6η *Το στερνό παραμύθι*. Λάμπρος Πορφύρας *Ο παππούς και το εγγονάκι*. Λέων Τολστόι	2
	Τάξη 7η *Νινέτ*. Ζωρζ Σαρή *Τα πράγματα στρώνουν περισσότερο*. Τούλα Τίγκα	2
	Τάξη 8η *Της μάνας μου*. Άγγελος Σικελιανός *Ο παππούς και το εγγονάκι*. Λέων Τολστόι	2
Θρησκευτική ζωή	Τάξη 5η *Στην Παναγία τη Σαλονικιά*. Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης	1
	Τάξη 6η -	-
	Τάξη 7η *Πασχαλινή ιστορία*. Παντελής Καλιότσος	1
	Τάξη 8η *Δέησις*. Κ.Π. Καβάφης *Η λιτανεία*. Στράτης Μυριβήλης *Παραμονή Χριστουγέννων*. Κάρολος Ντίκενς	3
Εθνική ζωή	Τάξη 5η Ένας αϊτός περήφανος. Κλέφτικο τραγούδι	1
	Τάξη 6η *Ο Κρητικός - Η Πολιτεία*. Παντελής Πρεβελάκης	1
	Τάξη 7η *Οι πιτσιρίκοι*. Δημήτρης Ψαθάς	1
	Τάξη 8η *Ανήμερα της 28ης Οκτωβρίου 1940*. Γιώργος Θεοτοκάς *17 του Νοέμβρη 1973 (Χαράματα)*. Κύπρος Χρυσάνθης	2
Παλαιότερες μορφές ζωής	-	-
Ταξιδιωτικά κείμενα	Τάξη 5η Με πλοίο. Νάνος Βαλαωρίτης Κοιτώντας την Αθήνα. Τζων Φώουλς	2
	Τάξη 6η *Το θέλγητρο της Ανδαλουσίας*. Κώστας Ουράνης	1
	Τάξη 7η	1

	Γυάλινα Γιάννινα. Μιχάλης Γκανάς	
	Τάξη 8η *Οδοιπορικό στην Ινδία*. Τατιάνα Γκρίτση-Μιλλιέξ	1
Η αποδημία • Ο καημός της ξενιτιάς • Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα •Τα μικρασιατικά • Οι πρόσφυγες	Τάξη 5η Πουλάκι. Ιωάννης Βηλαράς Ο Δημοτικός Κήπος του Ταξιμιού. Γιώργος Θεοτοκάς	2
	Τάξη 6η *Ταξίδι χωρίς επιστροφή*. Διδώ Σωτηρίου *Η καλή μέρα απ' το πρωί φαίνεται*. Θανάσης Βαλτινός	2
	Τάξη 7η *Ο δρόμος για τον Παράδεισο είναι μακρύς*. Μαρούλα Κλιάφα	1
	Τάξη 8η -	-
Αθλητισμός	Τάξη 8η *Ο Ολυμπιακός ύμνος*. Κωστής Παλαμάς *Δρόμος 100 μέτρων*. Πέτρος Χάρης *Η νίκη του Σπύρου Λούη*. Αγγελική Βαρελλά	3
Η αγάπη για μας συνανθρώπους μας • Οι φιλικοί δεσμοί • Η αγάπη	Τάξη 5η -	-
	Τάξη 6η -	-
	Τάξη 7η *Τα κόκκινα λουστρίνια*. Ειρήνη Μάρρα *Κόρη που λάμπει*. Δημοτικό τραγούδι *Ο Κωνσταντής*. Λίτσα Ψαραύτη *Πρωϊνό άστρο*. Γιάννης Ρίτσος *Αγάπης λόγια*. Αργύρης Εφταλιώτης *Όλα τα πήρε το καλοκαίρι*. Οδυσσέας Ελύτης *Ο πιστός φίλος*. Όσκαρ Ουάιλντ *Ένα τόπι χρωματιστό*. Μιμίκα Κρανάκη	8
Η βιοπάλη • Το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου	Τάξη 5η -	-
	Τάξη 6η -	-
	Τάξη 7η *Ο Βάνκας*. Άντον Τσέχωφ *Λεώνη*. Μαρία Πυλιώτου	2
	Τάξη 8η	3

	Ο φτωχός και τα γρόσια. Λαϊκό παραμύθι *Το ξανθό παιδί*. Τέλλος Άγρας *Το παιδί με τα σπίρτα*. Νικηφόρος Βρεττάκος	
Προβλήματα της σύγχρονης ζωής	-	-
Οι φίλοι μας τα ζώα	Τάξη 5η *Το μνήμα της μάνας*. Ανδρέας Καρκαβίτσας *Η γάτα του παπά*. Γρηγόριος Ξενόπουλος *Η Δάφνη*. Ηλίας Βενέζης	3
	Τάξη 6η *Στρίγκλα και καλλονή*. Λιλή Ζωγράφου *Η Βαγγελιώ-δεν-είσαι-εντάξει*. Γιώργος Σκαμπαρδώνης *Ο αδάμαστος*. Τζακ Λόντον	3
	Τάξη 7η -	-
	Τάξη 8η -	

2.2.2 Διαπιστώσεις

Βάσει της Υπουργικής Απόφασης (Υπουργείο Παιδείας, Διάταξη 3393/28.02.2017), η οποία έχει αναφερθεί, στην 5η τάξη οι οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας έχουν ως εξής:

«*Σκοπός του μαθήματος: Απόκτηση συμπεριφοράς πολιτισμικής και διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης.*

Ιδιαίτεροι στόχοι: Συνδυασμός προσωπικών βιωμάτων με την ανάγνωση.

Μεθοδολογία: Μπορεί να προσεγγιστεί ένα θέμα με τον ενδεικτικό τίτλο «Ο τόπος γέννησής μου/ Η κοινότητα που με διαμόρφωσε». Μπορούν να αξιοποιηθούν μύθοι, κείμενα από την αρχαία ελληνική γραμματεία (στα νέα ελληνικά), τα οποία να συνδέονται με τη σύγχρονη λογοτεχνία. Επίσης, μπορεί να γίνει επιλογή κειμένων από παιδικά βιβλία, τα οποία να έχουν ως κεντρικό θέμα την παιδική ηλικία ή μπορεί να αξιοποιηθούν παιχνίδια ταυτοποίησης διάφορων εθίμων και παραδόσεων μιας περιοχής. Συστήνεται, επίσης, η παρακολούθηση ενός θεατρικού έργου ή μιας ταινίας σχετικά με το ίδιο θέμα».

Διαπιστώνεται σημαντική απόκλιση μεταξύ του μεθοδολογικού/ιδεολογικού πλαισίου που η Υπουργική Απόφαση θέτει για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη συγκεκριμένη τάξη και των έργων, τα οποία τελικά προτείνονται. Προκαλεί εντύπωση, επίσης, η απουσία κειμένων από θεματικές που αφορούν τα βιώματα αλλά και τα ενδιαφέροντα των εφήβων μαθητών (αθλητισμός, ανθρώπινες σχέσεις, δυσκολίες της

σύγχρονης καθημερινότητας) και η ισχνή παρουσία όσων αφορούν την ταυτότητα των μαθητών, οι οποίοι εντάσσονται σε μία αναγνωρισμένη από του ρουμανικό κράτος μειονότητα (θρησκευτική και εθνική ζωή, παλαιότερες μορφές ζωής).

Και για την 6η τάξη (2η τάξη του γυμνασίου) είναι υποχρεωτική η ενδελεχής μελέτη 2 βασικών έργων από την ελληνική και τη διεθνή λογοτεχνία (μεταφρασμένων στα ελληνικά) και η διδασκαλία αποσπασμάτων τα οποία θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός, με τη διαφορά ότι τα κείμενα θα πρέπει να είναι έκτασης 600-800 λέξεων το καθένα. Στην τάξη αυτή απουσιάζουν κείμενα και για τη θεματική της θρησκευτικής ζωής και της λαογραφίας. Συνεχίζεται η παντελής απουσία έργων που συστήνουν στους μαθητές τη σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία με θέματα που να παρουσιάζουν τη χώρα, τους ανθρώπους και τον πολιτισμό της.

Στην 7η και την 8η τάξη (3η και 4η τάξη του Γυμνασίου), τα βασικά κείμενα προς μελέτη αυξάνονται σε 4, οι λέξεις των οποίων θα πρέπει να κυμαίνονται μεταξύ 900-1000 και παραμένουν 2 τα προαιρετικά.

Ο εκπαιδευτικός της 7ης τάξης καλείται να επιλέξει από μία λίστα κειμένων από το ίδιο σχολικό εγχειρίδιο. Σημειώνεται “στροφή” στην επιλογή της θεματολογίας με εστίαση στις ενότητες “Η αγάπη για μας συνανθρώπους μας, Οι φιλικοί δεσμοί, Η αγάπη” και “Η βιοπάλη, Το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου”, με βασική στοχοθεσία που συναρτάται με την προώθηση κοινωνικών αξιών.

Ο εκπαιδευτικός της 8ης τάξης καλείται να επιλέξει κείμενα, μεταξύ των οποίων - για πρώτη φορά-θέμα αποτελεί ο αθλητισμός (αξίζει να σημειωθεί ότι προτείνεται το σύνολο των κειμένων - 3 - με σχετικό περιεχόμενο του εγχειριδίου Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου). Αυξημένος είναι και ο αριθμός των κειμένων - 3 - των θεματικών ενοτήτων “Λαογραφικά” και “Η βιοπάλη, Το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου”.

2.2.3 Λύκειο

Με την εισαγωγή τους στο Λύκειο, οι μαθητές έρχονται σε μεγαλύτερη επαφή με τη λογοτεχνία. Το Α.Π. ορίζει πώς θα εξεταστεί η επίδραση της κλασικής ελληνικής λογοτεχνίας επί της χριστιανικής και της παγκόσμιας γενικότερα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, Παράρτημα για τις τάξεις 9-12). Για τον λόγο αυτόν, επιχειρείται γλωσσολογική, πραγματολογική και υφολογική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, δίνοντας έμφαση στο λεξιλόγιο με προεκτάσεις στις λεξιλογικές επιρροές της ελληνικής γλώσσας στη ρουμανική (ό.π.). Η διδακτική πρόταση εστιάζει στη διαθεματική πλαισίωση της μελέτης της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας και στη συμβολή της στη μεταφραστική διαδικασία.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο τρόπος διδασκαλίας ανά τάξη για το λύκειο.

Στην 9η τάξη συστήνεται η μελέτη αφηγηματικών ή διαλογικών λογοτεχνικών κειμένων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, Παράρτημα για τις τάξεις 9-12). Για κάθε κείμενο προτείνεται σχολιασμός, ο οποίος θα περιλαμβάνει γεωγραφικές αναφορές του ελληνικού κόσμου, θα δίνει πληροφορίες για σημαντικά ιστορικά γεγονότα, για τον ιδιωτικό και δημόσιο βίο στην αρχαία Ελλάδα, για τη μυθολογία και τη θρησκεία, για τους μεγάλους επικούς και τραγικούς κύκλους. Αναφέρεται ότι, μέσω μιας διαθεματικής προσέγγισης, μπορεί να υποστηριχθεί ένας σύγχρονος τρόπος πρόσληψης της αρχαίας κληρονομιάς, προβάλλοντας θέματα και μοτίβα γνωστά και διαχρονικά (ό.π.).

Στη 10η τάξη συνεχίζεται η ίδια προσέγγιση, η οποία συμπληρώνεται από τη μετάφραση, την προσαρμογή και την ερμηνεία κειμένων αμιγώς λογοτεχνικών (ό.π.).

Στην 11η τάξη προστίθεται η ταυτοποίηση και η διάκριση κάποιων ιδιαιτεροτήτων, τόσο της γλώσσας όσο και συγκεκριμένων συγγραφέων, ενώ στο πρόγραμμα εισάγεται η μελέτη της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως συνέχεια της αρχαίας. Μάλιστα, προτείνεται η αξιοποίηση εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα (ό.π.).

Ο εκπαιδευτικός της 11ης τάξης καλείται να επιλέξει από τα ακόλουθα κείμενα:

Χρονική περίοδος	Έργο/ συγγραφέας	Αριθμός έργων
Επτανησιακή Σχολή	*Ο φιλόπατρις*. Ανδρέας Κάλβος *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι*. Διονύσιος Σολωμός, *Λήθη*. Λορέντζος Μαβίλης *Φωτεινός*. Αριστοτέλης Βαλαωρίτης	4
Οι Φαναριώτες και η Ρομαντική Σχολή των Αθηνών (1830-1880)	*Η αναχώρησίς της*. Γεώργιος Ζαλοκώστας, *Ο Πολυπαθής* (απόσπασμα). Γρηγόριος Παλαιολόγος *Αθηναϊκοί περίπατοι*. Άπαντα, τόμ. Γ'. Εμμανουήλ Ροΐδης *Η μπογάτσα*. Άγγελος Βλάχος	4
Αθηναϊκή Σχολή	*Το πανηγύρι στα σπάρτα*. Κ. Παλαμάς *Τα πρωτοβρόχια (Θα βραδιάζει)*. Γ. Δροσίνης *Ιθάκη*. Κ.Π. Καβάφης *Δε γυρεύω ξένο*. Κ. Χατζόπουλος *Το θέατρο*. Λ. Πορφύρας *Άγραφον*. Α. Σικελιανός *Οι μοιραίοι*. Κ. Βάρναλης *Δυο λόγια*. Γ. Ψυχάρης	8

Το σύνολο των προτεινόμενων κειμένων βρίσκεται στο εγχειρίδιο Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Τεύχος Α΄, Α΄ ΤΑΞΗ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ (των Γρηγοριάδη, Καρβέλη, Μηλιώνη, Μπαλάσκα, Παγανού & Παπακώστα). Πρόκειται για μια διδακτική προσέγγιση που ακολουθεί γραμμικά την ιστορική εξέλιξη της ελληνικής λογοτεχνίας,

αναφέρονται σημαντικά έργα του λογοτεχνικού κανόνα αλλά, κατά την άποψή μας, δεν μπορούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών του ρουμανικού λυκείου.

Στη 12η τάξη αναμένεται οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με τη νεοελληνική λογοτεχνία, να παίρνουν μέρος σε λέσχες ανάγνωσης και να μεταφράζουν από και προς τα ελληνικά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, Παράρτημα για τις τάξεις 9-12). Ο εκπαιδευτικός της 12ης τάξης καλείται να επιλέξει κείμενα των Καρκαβίτσα, Παπαδιαμάντη, Παλαμά, Ελύτη, Σεφέρη, τα οποία δεν ονομάζονται, οπότε η ελευθερία επιλογής απαιτεί γνώση του συνολικού έργου των συγγραφέων και της λογοτεχνικής κριτικής προκειμένου να επιλέγονται τα καταλληλότερα για την κατά περίπτωση τάξη, προϋπόθεση που μάλλον δεν μπορούν να καλύψουν οι καθηγητές στο ρουμανικό λύκειο αναφορικά με την ελληνική λογοτεχνία.

3. Κείμενα ελληνικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Ελληνικής ως ΞΓ

Τα ελληνικά ως ΞΓ διδάσκονται στο ρουμανικό σχολείο, κατόπιν σχετικού αιτήματος των μαθητών, οπότε και δημιουργούνται αντίστοιχες τάξεις, συνήθως σε περιοχές που αποτελούν έδρες ελληνικών κοινοτήτων ή σε περιοχές που παρατηρείται μεγάλος αριθμός επαναπατρισμένων Ρουμάνων από την Ελλάδα ή την Κύπρο.

Για το δημοτικό σχολείο προβλέπεται μία ώρα την εβδομάδα, ενώ για το γυμνάσιο και το λύκειο δύο. Το πρόγραμμα που ακολουθείται είναι ίδιο με των τάξεων, όπου η ελληνική διδάσκεται ως Γ1, με εξαίρεση τα μαθήματα για τον ελληνικό πολιτισμό. Δίνεται βαρύτητα στη διδασκαλία της γλώσσας και επαφίεται στην ευχέρεια του διδάσκοντα αν θα αξιοποιήσει και τη λογοτεχνία. Δεν υπάρχουν εγχειρίδια διδασκαλίας, αλλά ο εκπαιδευτικός καθορίζει την ύλη, ενώ προτείνονται εγχειρίδια που κυκλοφορούν στην Ελλάδα για τη διδασκαλία ελληνικών σε ξενόγλωσσους (Υπουργείο Παιδείας, Ειδικός κανονισμός με τελευταία επικαιροποίηση Αρ.25838/22.02.2022)

4. Κείμενα ελληνικής λογοτεχνίας σε τάξεις με γλώσσα διδασκαλίας τη ρουμανική

Στο ρουμανικό σχολείο η ελληνική λογοτεχνία διδάσκεται μόνο στην 11η τάξη και μόνο από αποσπάσματα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας σε μετάφραση (των Baciu, Lungu, Danetiu & Stoian, 2006). Το εγχειρίδιο φέρει τον τίτλο «*Ο αρχαίος άνθρωπος*» (de la omul lui Homer la omul al imperiului latin) και μελετώνται έργα της αρχαίας σουμεριο-βαβυλωνιακής, αιγυπτιακής, εβραϊκής, ινδικής, κινεζικής, ελληνικής και λατινικής γραμματείας από τον 3ο αι. π.Χ.- 1ο αι μ.Χ..

Τα ελληνικά έργα που περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη είναι τα εξής:

- *Ηλιάδα* και *Οδύσσεια* του Ομήρου,
- *Έργα και Ημέραι* του Ησίοδου,
- λυρική ποίηση της Σαπφούς, του Αλκαίου, του Πίνδαρου, του Ανακρέοντα,
- Μύθοι του Αισώπου,

- Τραγωδίες, όπως είναι οι *Πέρσες* του Αισχύλου, η *Αντιγόνη* του Σοφοκλή, η *Μήδεια* του Ευρυπίδη,
- Κωμωδίες, όπως είναι οι *Όρνιθες* του Αριστοφάνη,
- Φιλοσοφία: το *Συμπόσιον* του Πλάτωνα, έργα του Σωκράτη, καθώς και η *Ποιητική* του Αριστοτέλη.
- *Ιστορίαι* του Ηρόδοτου.

Στη 12η τάξη, όπου συνεχίζεται το μάθημα της παγκόσμιας λογοτεχνίας υπό τον τίτλο «*Ο ρομαντικός άνθρωπος*» (οι μαθητές διδάσκονται θεωρία της λογοτεχνίας, πεζογραφία, ποίηση, δραματουργία), δεν περιλαμβάνεται κανένα ελληνικό έργο, ενώ αξιοποιούνται αποσπάσματα από τη γαλλική, την αγγλική, τη γερμανική, την ιταλική, τη ρωσική και την αμερικανική λογοτεχνία. Στο σχολικό εγχειρίδιο δεν παρατίθενται στοιχεία για τις μεταφράσεις των έργων, ενώ στη βιβλιογραφία αναφέρονται μόνο θεωρητικές πηγές (των Baciu, Lungu, Danetiu & Stoian, 2007).

Οι ρουμάνοι μαθητές, κατά συνέπεια, δεν έρχονται σε επαφή παρά μόνο με έργα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και η μόνη μέσω της λογοτεχνίας επαφή τους με τον ελληνικό πολιτισμό περιορίζεται στην περίοδο της αρχαίας ελληνικής ιστορίας. Ο αποκλεισμός των έργων του λογοτεχνικού κανόνα αλλά και σύγχρονων ελλήνων λογοτεχνών οφείλεται - μάλλον - στις θεωρητικές και μεθοδολογικές αντιλήψεις των συντακτών του κειμένου, που αφορούν τη διδασκαλία των ξένων λογοτεχνιών στο ρουμανικό σχολείο, και ουσιαστικά στερούν από τους μαθητές τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με τον σύγχρονο ελληνικό πολιτισμό, να γνωρίσουν τους Έλληνες και, μέσω αυτής της «επικοινωνίας», να δημιουργηθεί το κατάλληλο πλαίσιο ανάπτυξης διαπολιτισμικής συνείδησης και ετοιμότητας όσον αφορά τον «Έλληνα» ως εθνικά, γλωσσικά και πολιτισμικά «άλλο».

5. Συμπεράσματα-διαπιστώσεις

Η θεσμοθετημένη επαφή των μαθητών με την ελληνική λογοτεχνία από το νηπιαγωγείο μέχρι τη 12η τάξη στο ρουμανικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να σχεδιαστεί εκ νέου στη βάση των εξελίξεων στη διδακτική και τη διδασκαλία της (ξένης) λογοτεχνίας, στη συμβολή των πολιτισμικών σπουδών στην αξιοποίηση και των λογοτεχνικών κειμένων στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων αναγνωστών, στην ανάγκη προβολής της διαχρονικής πορείας του ελληνικού πολιτισμού μέσω της λογοτεχνίας και - κυρίως - υπό την προϋπόθεση της συστηματικής μελέτης των αναγκών της μαθητικής ομάδας-στόχου όσον αφορά την ελληνική γλώσσα.

Βιβλιογραφία

Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Μοντζολή, Μ., Ρουμπής, Ν. & Τσοτσορού, Α. (2012). Το λογοτεχνικό κείμενο στην τάξη της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης

γλώσσας: προβληματισμοί και προτάσεις. Στο Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki, & P. Kambakis Vougiouklis (Επιμ.), *Selected Papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics* (σσ. 623-630). ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2022, από https://www.icgl.gr/el/

Aidinis, A., & Nunes, T. (n.d.). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, *14*, 145-177. Retrieved April 30, 2022, from https://link.springer.com/article/10.1023/A:1008107312006

Αραβανή, Ε., & Δημάση, Μ. (Φεβρουάριος 2016). Η συμβολή της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη του γραμματισμού: το παράδειγμα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου. *MAJESS*, *4*(1), 128-156.

Δημάση, Μ. (2001). *Η διδασκαλία των πεζών και των ποιητικών κειμένων στο Δημοτικό Σχολείο*. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.

Ηλιοπούλου, Κ., & Πλουσίου, Μ. (2019). Διδάσκοντας τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα με όχημα τη λογοτεχνία: παιδαγωγικές προεκτάσεις. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 41, 25-40. Ανακτήθηκε 25 Μαΐου 2022, από http://periodiko.inpatra.gr

Κοκκινίδου, Μ. (2010). Λογοτεχνία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενηλίκους. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* (Τόμ. 31, σσ. 237-249). Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τηγραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική* (σσ. 151-189). Καστανιώτης.

Ρουμπής, Ν. (2015). Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Κ. Δημαδης (Επιμ.), *Πρακτικά του Ε΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών: Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία*. Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου 2022, από https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/roubis_nikos.pdf

Σακελλαρίου, Α. (2000). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας*. Γρηγόρης.

Baciu, M., Lungu, R., Danetiu, I., Stoian, A. (2006). *Manual pentru Clasa a XI-a, Literatură Universală.* Corint.

Baciu, M., Lungu, R., Danetiu, I., Stoian, A. (2007). *Manual pentru Clasa a XII-a, Literatură Universală.* Corint.

Υπουργείο Παιδείας της Ρουμανίας, *Ειδικός κανονισμός με τελευταία επικαιροποίηση Αρ.25838/22.02.2022*

Υπουργείο Παιδείας της Ρουμανίας, https://www.edu.ro/invatamant-minoritati-nationale. Ανακτήθηκε από 16.07.2022

Υπουργείο Παιδείας της Ρουμανίας, https://www.edu.ro/descriere. Ανακτήθηκε 16.07.2022

Υπουργείο Παιδείας της Ρουμανίας, *Διάταξη 4699/1999*- Bucureşti, *Ordinul 4699/1999* al Ministerului Educaţiei Naţionale, https://ispmn.gov.ro/node/minoritatea-elen-1999. Ααανακτήθηκε από 16.07.2022

Υπουργείο Παιδείας της Ρουμανίας, *Διάταξη 6053/22.10.2012*- București, *Ordinul 6053 din 22.10.2012* al Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului*, https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/142884. A*νακτήθηκε από 16.07.2022

Υπουργείο Παιδείας της Ρουμανίας, *Διάταξη 3393/28.02.2017*- Ministerul Educației Naționale, https://www.edu.ro/sites/default/files/OMEN%203393_Programe%20Scolare%20Gimnaziu.pdf, ανακτήθηκε από 16.07.2022

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ρουμανίας, *Κανονισμός 2009*

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ρουμανίας, *Κανονισμός 2009, Παράρτημα για τις τάξεις 9-12*

Υπουργείο Δικαιοσύνης της Ρουμανίας, http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2012/08/Legea-Invatamantului-nr.-84_1995.pdf (Άρθρα 118-126). Ανακτήθηκε 16.07.2022, (Ν. 84/1995, Άρθρα 118-126, σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες)

Τα νέα προγράμματα σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο: Μετάβαση από το δίλημμα «γλωσσική γνώση ή γλωσσική χρήση» σε συνθετικές θεωρήσεις

Μιχάλης Αθανάσιος
Αναπληρωτής Καθηγητής, ΕΚΠΑ
michathan@ppp.uoa

Περίληψη
Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται αντιπαραβολική εξέταση των προγραμμάτων σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο των ετών 1985, 2003 και 2021, με στόχο τη συναγωγή συμπερασμάτων για την εξέλιξη της διδασκαλίας της πρότυπης γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες. Τα προγράμματα των ετών 1985 και 2003 έχουν εφαρμοστεί στην εκπαίδευση, ενώ τα προγράμματα του 2021 αποτελούν τα νέα προγράμματα σπουδών του μαθήματος. Η συγκριτική εξέταση των προγραμμάτων σπουδών επιχειρείται μέσω της διερεύνησης/ανάλυσης του περιεχομένου τους με βάση τους έξι άξονες και τις επιμέρους διαστάσεις τους ενός εργαλείου ανάλυσης κειμένων εκπαιδευτικού σχεδιασμού, σύμφωνα με τα θεωρητικά πρότυπα και πορισμάτων των Thornbury (2011) και Olshtain και Celce-Murcia (2000): οι έξι άξονες αφορούν τη φυσιογνωμία του γνωστικού αντικειμένου, τη θεώρηση της γλωσσικής κατάκτησης, τη διδακτική στοχοθεσία, τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τις διδακτικές στρατηγικές, όπως και τον τύπο των προγραμμάτων σπουδών.

Λέξεις-κλειδιά: προγράμματα σπουδών, αντιπαραβολική εξέταση, γλωσσική διδασκαλία, λειτουργικός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός

Abstract
The core of this paper is a contrastive analysis and study of the content of three Greek language teaching curricula, these ones of 1985, 2003 and 2021: the main purpose of this research is to examine and investigate the evolution, the renovation and, in general, the route of the teaching of Greek language as the standard one in the Greek educational system during the last four decades. The above-mentioned contrastive analysis of these curricula is attempted through the investigation of six specific dimensions and its subdivisions into the curricula content (consideration of language as educational object, regarding of language acquisition and learning, aims of language education, role of teachers and learners, language teaching strategies, curriculum type).

Keywords: curriculum, curriculum contrastive analysis, language teaching, critical literacy, functional literacy

0. Εισαγωγή: θεματικός άξονας και στόχοι της μελέτης

Τον Νοέμβριο του 2021 δημοσιεύθηκαν τα νέα προγράμματα σπουδών για το σύνολο σχεδόν των γνωστικών αντικειμένων στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αντικείμενο του παρόντος άρθρου είναι η εξέταση και η ανάλυση των νέων προγραμμάτων σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο σε αντιπαραβολή με τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας του 1985 και του 2003, ώστε να διερευνηθεί η πορεία και η εξέλιξη του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο λόγος για τον οποίο η εξέταση των νέων προγραμμάτων σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας πραγματοποιείται σε σύγκριση με τα προγράμματα της νέας ελληνικής γλώσσας του 1985 και τα αντίστοιχα του 2003 είναι ότι τα προγράμματα αυτά (του 1985 και του 2003) αξιοποιήθηκαν και εφαρμόστηκαν στην εκπαίδευση μέσω συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων.

Με βάση το πλαίσιο που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη παράγραφο, οι στόχοι της παρούσας εργασίας είναι οι ακόλουθοι:

i. η ανάλυση και η αντιπαραβολική εξέταση των προγραμμάτων σπουδών των προαναφερθέντων προγραμμάτων σπουδών, με βάση καθορισμένους άξονες, οι οποίοι περιγράφονται στην επόμενη ενότητα,
ii. η συναγωγή συμπερασμάτων για την εξέλιξη του γνωστικού αντικειμένου της πρότυπης νέας ελληνικής γλώσσας στον ελληνικό χώρο, μέσα από τη συνεξέταση και τη σύγκριση των συγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο της ανάλυσης των προγραμμάτων σπουδών

Τα προγράμματα σπουδών της πρώτης/πρότυπης γλώσσας συνιστούν, όπως είναι γνωστό, κείμενα πολιτικά, με την ευρεία έννοια, ως προϊόντα μιας διαδικασίας γλωσσοεκπαιδευτικού σχεδιασμού (language/educational planning), επιστημονικά, καθώς το περιεχόμενό τους στηρίζεται σε θεωρητικές παραδοχές και ερευνητικά πορίσματα από τα επιστημονικά πεδία της εφαρμοσμένης και της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας (applied linguistics/educational linguistics), της κοινωνικής σημειωτικής (social semiotics), της ανάλυσης λόγου (discourse analysis) και της παιδαγωγικής, και εκπαιδευτικά, δεδομένου ότι απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και εκπονητές εκπαιδευτικού υλικού (Olshtain & Celce-Murcia, 2000).

Τα προγράμματα σπουδών της πρώτης/πρότυπης γλώσσας, ως προϊόντα γλωσσοεκπαιδευτικής πολιτικής και γλωσσοεκπαιδευτικού προγραμματισμού και ως επιστημονικά και εκπαιδευτικά κείμενα, συνιστούν πλαίσιο σχεδιασμού της γλωσσικής εκπαίδευσης σε δεδομένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική

βαθμίδα (educational design): επομένως, περιλαμβάνουν το σύνολο των θεωρητικών αρχών και παραδοχών στις οποίες στηρίζεται η γλωσσική διδασκαλία (approach), όπως και τις διαδικασίες (procedures), δηλαδή τις διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές ως μεθοδολογικά εργαλεία, μέσω της εφαρμογής των οποίων πραγματοποιείται η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Thornbury, 2011).

Στην παρούσα εργασία, η ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών επιχειρείται με βάση το πρότυπο που περιγράφεται και αναλύεται στην υποενότητα 2.1, το οποίο θα μπορούσε να συνιστά, αφενός, μοντέλο οργάνωσης και υλοποίησης συγκεκριμένου γλωσσοεκπαιδευτικού σχεδιασμού και, αφετέρου, εργαλείο ανάλυσης προγραμμάτων σπουδών και άλλων σχετικών κειμένων που αφορούν τον σχεδιασμό γλωσσοεκπαιδευτικής δράσης. Το πρότυπο αυτό στηρίζεται στις ακόλουθες θεωρητικές αναλύσεις:

i. τους άξονες ανάλυσης προγραμμάτων σπουδών, διδακτικής στοχοθεσίας, διδακτικής μεθοδολογίας και αντίστοιχων κειμένων του Thornbury (2011), τα οποία συνιστούν μορφές διδακτικού σχεδιασμού, ο οποίος βασίζεται σε συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο και εφαρμόζεται μέσω καθορισμένων διαδικασιών, και αποτελούν επεξεργασία και εξέλιξη παλαιότερων αναλυτικών μοντέλων, όπως αυτών του Stern και του Richards και
ii. την κατηγοριοποίηση/ταξινόμηση των προγραμμάτων σπουδών της γλώσσας των Olshtain και Celce-Murcia (2000).

1.1. Πρότυπο ανάλυσης κειμένων εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Το πρότυπο ανάλυσης των προγραμμάτων σπουδών περιλαμβάνει, αφενός, τους βασικούς άξονες οργάνωσης και σχεδιασμού των προγραμμάτων και, αφετέρου, τις επιμέρους διαστάσεις του καθενός από τους άξονες αυτούς (dimensions), οι οποίες καθορίζουν τη μορφή του προγράμματος, αναδεικνύουν τη θεωρητική προσέγγιση ή τις προσεγγίσεις που αποτελούν το υπόβαθρο και το θεωρητικό θεμέλιο του προγράμματος και προσδιορίζουν τα μεθοδολογικά μέσα υλοποίησής του. Οι άξονες ανάλυσης των προγραμμάτων σπουδών και οι επιμέρους διαστάσεις τους παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Πρότυπο ανάλυσης κειμένων εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Άξονες ανάλυσης		Διαστάσεις καθενός άξονα	
1	Φυσιογνωμία της γλώσσας ως διδακτικού αντικειμένου	α	Τυποκρατική διάσταση (formal): η γλώσσα νοείται ως σύστημα φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών και λεξιλογικών δομών
		β	Λειτουργική διάσταση (functional): η γλώσσα συνιστά σύστημα γραμματικών και λεξιλογικών επιλογών με στόχο τη δημιουργία νοήματος

		γ	Συνδυαστική/συνθετική θεώρηση των δύο πιο πάνω διαστάσεων
2	Θεώρηση της γλωσσικής κατάκτησης / μάθησης	α	Αναλυτική διάσταση (analytic): η γλώσσα μαθαίνεται στο πλαίσιο συστηματικής διδασκαλίας
		β	Εμπειρική διάσταση (empirical): η γλώσσα κατακτάται στο πλαίσιο επικοινωνιακών δραστηριοτήτων
		γ	Συνδυαστική θεώρηση των δύο διαστάσεων
3	Διδακτική στοχοθεσία	α	Επιδίωξη της ευχέρειας λόγου των μαθητών / ομιλητών (fluency)
		β	Επιδίωξη της ακρίβειας του λόγου των μαθητών (accuracy)
		γ	Εστίαση στο επικοινωνιακό προϊόν (product), δηλαδή την κατάκτηση προσληπτικών/παραγωγικών δεξιοτήτων και των συμβάσεων των κειμενικών ειδών
		δ	Εστίαση στη διαδικασία (process), δηλαδή στη συμμετοχή των μαθητών σε παιδαγωγικές/επικοινωνιακές δραστηριότητες (pedagogical/target tasks) και την καλλιέργεια στρατηγικών
		ε	Συνθετική θεώρηση των πιο πάνω διαστάσεων
4	Ρόλοι εκπαιδευτικών/ μαθητών	α	Έμφαση στη γνωσιακού τύπου επικοινωνία με τους μαθητές (cognitive)
		β	Έμφαση στη συναισθηματική επικοινωνία (affective)
		γ	Αναμετάδοση/αναπαραγωγή πληροφοριών (transmissive)
		δ	Συνεργατική αναπαραγωγή της γνώσης (interactive/dialogic)
		ε	Συνδυαστική/Εκλεκτική θεώρηση των τεσσάρων ανωτέρω διαστάσεων (eclectic)
5	Διδακτικές στρατηγικές/ τεχνικές	α	Επαγωγική/ανακαλυπτική διδασκαλία (inductive)
		β	Παραγωγική διδασκαλία (deductive)
		γ	Συνθετική θεώρηση των δύο διαστάσεων
6	Μορφή του προγράμματος	α	Πρόγραμμα σπουδών με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας (product-based), δηλαδή τις επικοινωνιακές δεξιότητες (skills), τη συνειδητοποίηση των συμβάσεων των κειμενικών ειδών
		β	Πρόγραμμα βασισμένο στο διδακτικό περιεχόμενο (content-based), δηλαδή το γλωσσικό σύστημα (system/structures), τις λειτουργίες (functions), θεματικούς άξονες (thematic)/επικοινωνιακά πλαίσια (situations), την ύλη των γνωστικών αντικειμένων (subject-matter)
		γ	Πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού αντικειμένου της γλώσσας (segregated) με βάση τη διαθεματικότητα (integrated)
		δ	Πρόγραμμα με βάση τη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή τις δράσεις επικοινωνίας (tasks), την καλλιέργεια στρατηγικών (strategies)

		ε	Συνδυαστική θεώρηση των ανωτέρω διαστάσεων

2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 0 του άρθρου αυτού, βασική επιδίωξη της παρούσας μελέτης αποτελεί η αντιπαραβολική διερεύνηση των προγραμμάτων σπουδών των ετών 1985, 2003 και 2021 για τη νέα ελληνική γλώσσα στο γυμνάσιο. Στόχος αυτής της συγκριτικής εξέτασης είναι η συναγωγή συμπερασμάτων, μέσω της διεξοδικής επεξεργασίας του περιεχομένου των τριών αυτών προγραμμάτων σπουδών, για την εξέλιξη και τον βαθμό ανανέωσης του γνωστικού αντικειμένου της νέας ελληνικής γλώσσας την περίοδο των τεσσάρων τελευταίων δεκαετιών στο ελληνικό πλαίσιο εκπαίδευσης.

Η αντιπαραβολική εξέταση του περιεχομένου των δύο προγραμμάτων σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας που υλοποιήθηκαν και εφαρμόστηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή των προγραμμάτων του 1985 και του 2003, και του νέου προγράμματος σπουδών, και αυτού του 2021, επιχειρήθηκε μέσω της επεξεργασίας και της ανάλυσης του περιεχομένου τους: η ανάλυση του περιεχομένου κάθε προγράμματος πραγματοποιήθηκε με διερευνητική βάση τους έξι άξονες που παρουσιάστηκαν στον πίνακα 1 της προηγούμενης ενότητας (φυσιογνωμία της γλώσσας ως μορφωτικού αντικειμένου, θεώρηση της γλωσσικής κατάκτησης στο πλαίσιο κάθε προγράμματος, στοχοθεσία των προγραμμάτων, μεθοδολογία και διδακτικές στρατηγικές που προτείνονται στο κάθε πρόγραμμα, τύπος των προγραμμάτων σπουδών) και τις διαστάσεις του καθενός από τους έξι άξονες. Με άλλα λόγια, το περιεχόμενο του κάθε προγράμματος σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας τέθηκε σε επεξεργασία, αφενός, με τη διερευνητική υπόθεση ότι είναι δυνατό να εντοπιστούν συγκεκριμένες διαστάσεις από τον καθένα από τους έξι άξονες του προτύπου ανάλυσης κειμένων εκπαιδευτικού σχεδιασμού (το οποίο περιγράφηκε στην ενότητα 2.1 της παρούσας μελέτης) και, αφετέρου, με στόχο τη συγκριτική επεξεργασία των τριών προγραμμάτων με αντιπαραβολική βάση τους έξι άξονες αυτούς και τις επιμέρους διαστάσεις τους.

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της επεξεργασίας των προγραμμάτων σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας

Όπως προαναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, στην παρούσα μελέτη επιχειρείται επεξεργασία και ανάλυση του περιεχομένου των τριών προγραμμάτων σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο τα οποία αξιοποιήθηκαν στην ελληνική εκπαίδευση και εφαρμόστηκαν μέσω συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων, δηλαδή του αναλυτικού προγράμματος της πρότυπης νέας ελληνικής γλώσσας του γυμνασίου του 1985, του αντίστοιχου προγράμματος του 2003 και του πιο πρόσφατου προγράμματος σπουδών (του 2021): η ξεχωριστή ανάλυση του περιεχομένου του κάθε προγράμματος

ξεχωριστά θεωρήθηκε προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη συγκριτική εξέταση των τριών προγραμμάτων ως προς τους άξονες που τέθηκαν στις δύο προηγούμενες ενότητες (θεωρήθηκε καταλληλότερη για τη διευκόλυνση του αναγνώστη η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της επεξεργασίας των προγραμμάτων σπουδών σε πίνακα παρά σε συνεχές κείμενο).

Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας του προγράμματος σπουδών του 1985 παρατίθενται στον Πίνακα 2 (Μήτσης, 2002).

Πίνακας 2: Πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας του 1985

Άξονες	Διαστάσεις του προγράμματος σπουδών νεοελληνικής γλώσσας τους 1985
Φυσιογνωμία της γλώσσας	Η γλώσσα συνιστά σύστημα φωνολογικών, μορφολογικών και συντακτικών δομών
Θεώρηση της γλωσσικής κατάκτησης	Η γλώσσα πρωτίστως διδάσκεται και μαθαίνεται σε πλαίσιο σχολικής εκπαίδευσης
Στοχοθεσία	Δίνεται έμφαση πρωτίστως στην ακρίβεια του λόγου των μαθητών (και δευτερευόντως στην ευχέρεια λόγου των μαθητών και στις ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους)
Ρόλοι μαθητών/ εκπαιδευτικών	Η έμφαση δίνεται στην μετάδοση γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή (ως παθητικό δέκτη) και στη γνωστική και όχι τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας
Διδακτικές στρατηγικές	Προτάσσεται η επαγωγική/ανακαλυπτική διδασκαλία
Τύπος του προγράμματος	Πρόκειται για πρόγραμμα βασισμένο στο γλωσσικό περιεχόμενο (τις δομές της νέας ελληνικής γλώσσας) και δευτερευόντως στο γλωσσικό/επικοινωνιακό προϊόν (δηλαδή την καλλιέργεια παραγωγικών δεξιοτήτων)

Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας και της ανάλυσης του προγράμματος σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας του 2003 για το γυμνάσιο παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 3):

Πίνακας 3: Πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας του 2003

Άξονες	Διαστάσεις του προγράμματος σπουδών νεοελληνικής γλώσσας του 2003
Φυσιογνωμία της γλώσσας	Η γλώσσα συνιστά σύστημα δομών (φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών), οι οποίες πραγματώνουν συντακτικές και επικοινωνιακές λειτουργίες
Θεώρηση της γλωσσικής κατάκτησης	Συνδυαστική θεώρηση των δύο διαστάσεων: η γλώσσα κατακτάται σε πλαίσιο επικοινωνιακών δράσεων και διδάσκεται μέσω συστηματικής διδασκαλίας

Στοχοθεσία	Συνδυαστική θεώρηση των τεσσάρων διαστάσεων του άξονα: δίνεται έμφαση τόσο στην ευχέρεια λόγου όσο και στην ακρίβεια λόγου, όπως και στην καλλιέργεια προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων, τη συνειδητοποίηση των δομικών και των γλωσσικών συμβάσεων των κειμενικών τύπων και ειδών, αλλά και την εμπλοκή των μαθητών σε επικοινωνιακές δράσεις
Ρόλοι εκπαιδευτικών και μαθητών	Συνδυαστική/εκλεκτική θεώρηση των διαστάσεων: η έμφαση δίνεται τόσο στη διαδραστική κατασκευή της γλωσσικής γνώσης και της καλλιέργειας της επικοινωνιακής ικανότητας (σε ομαδοσυνεργατικές δράσεις με έντονο τον ρόλο της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης) όσο και στην αναπαραγωγή της γνώσης με άξονα τον εκπαιδευτικό, στο πλαίσιο γνωστικών διαδικασιών
Διδακτικές στρατηγικές	Συνδυαστική θεώρηση των διαστάσεων: η έμφαση, ωστόσο, δίνεται στην επαγωγική/ανακαλυπτική διδασκαλία
Τύπος του προγράμματος σπουδών	Συνδυαστική θεώρηση των τεσσάρων διαστάσεων: πρόκειται για προγράμματα σπουδών βασισμένα στο περιεχόμενο (γραμματικές δομές, λειτουργίες, θεματικούς άξονες, ύλη υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων), στο διδακτικό προϊόν (επικοινωνιακές δεξιότητες, παραγωγή κειμένων που ανήκουν σε συγκεκριμένα είδη), ενώ η διαθεματική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί πυλώνα του προγράμματος σπουδών

Τέλος, μέσω της επεξεργασίας και της ανάλυσης του περιεχομένου των νέων προγραμμάτων σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο, αυτών του 2021, αναδεικνύονται τα ακόλουθα αποτελέσματα, τα οποία παρατίθενται στον Πίνακα 4 (Kern, 2000).

Πίνακας 4: Πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας του 2021

Άξονες	**Διαστάσεις του προγράμματος σπουδών νεοελληνικής γλώσσας του 2021**
Φυσιογνωμία της γλώσσας	Συνδυαστική θεώρηση των διαστάσεων του άξονα: η γλώσσα αποτελεί σύστημα δομών (πόροι δημιουργίας νοήματος) και σύστημα μορφικών επιλογών για τη δημιουργία νοημάτων (meaning potential)
Θεώρηση της γλωσσικής κατάκτησης	Συνδυαστική θεώρηση των διαστάσεων: η γλώσσα κατακτάται στο πλαίσιο επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (situated practice) αλλά και διδάσκεται ως της συγκεκριμένες πτυχές (overt instruction)
Στοχοθεσία	Συνδυαστική θεώρηση των τεσσάρων διαστάσεων: δίνεται έμφαση στην ευχέρεια και την ακρίβεια του λόγου των μαθητών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής/πρόσληψης κειμένων, τη συνειδητοποίηση της δομής και των γλωσσικών συμβάσεων των κειμενικών τύπων–και της λειτουργίας της σε κειμενικό/επικοινωνιακό πλαίσιο, την καλλιέργεια αντίστοιχων στρατηγικών στο πλαίσιο δραστηριοτήτων κειμενικού σχεδιασμού (designing)
Ρόλοι εκπαιδευτικών και μαθητών	Συνδυαστική/εκλεκτική θεώρηση των διαστάσεων: προτείνεται η επιλογή από της εκπαιδευτικούς των κατάλληλων ρόλων/διδακτικών μεθόδων (appropriation) σε σχέση με το επίπεδο και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά

	των μαθητών και με τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής επικοινωνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο
Διδακτικές στρατηγικές	Σαφέστατη έμφαση δίνεται στην επαγωγική διδασκαλία με βάση την αρχή της παροχής προτεραιότητας της ευκαιρίες των μαθητών (maximize students' opportunities, promote students' autonomy), χωρίς να εμποδίζεται ο εκπαιδευτικός σε πολύ συγκεκριμένες περιπτώσεις να αξιοποιεί την παραγωγικού τύπου διδακτική προσέγγιση
Τύπος του προγράμματος σπουδών	Συνδυαστική θεώρηση των τεσσάρων διαστάσεων: πρόκειται για πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στο περιεχόμενο (δομές και λειτουργίες της γλώσσας/θεματικούς άξονες ως σχηματική γνώση/διαθεματική διάσταση), τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας (προσληπτικές/παραγωγικές δεξιότητες, συνειδητοποίηση γλωσσικών και δομικών συμβάσεων κειμενικών τύπων) και τη διδακτική διαδικασία (εμπλοκή μαθητών σε επικοινωνιακές δράσεις, συνειδητοποίηση και καλλιέργεια παραγωγικών και προσληπτικών στρατηγικών, γνωσιακών (cognitive)/ μεταγνωστικών (metacognitive)/ κοινωνικών (social)/ αντισταθμιστικών (compensative))

5. Αντιπαραβολική εξέταση των τριών προγραμμάτων σπουδών

Μετά την επεξεργασία και την ανάλυση του περιεχομένου των τριών προγραμμάτων σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο, ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων από την αντιπαραβολική ανάλυσή τους: συγκριτική βάση της αντιπαραβολικής συνεξέτασης των τριών προγραμμάτων, όπως προαναφέρθηκε, αποτελούν οι έξι άξονες του προτύπου ανάλυσης κειμένων εκπαιδευτικού σχεδιασμού και οι επιμέρους διαστάσεις τους.

Τα αποτελέσματα της αντιπαραβολικής συνεξέτασης των προγραμμάτων σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο των ετών 1985, 2003 και 2021 παρουσιάζονται και αναλύονται στις ακόλουθες παραγράφους (Σπανός & Μιχάλης, 2012):

i. Φυσιογνωμία της γλώσσας ως μορφωτικού αντικειμένου: τα νέα προγράμματα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα προγράμματα του 1985 και του 2003: ενώ τα τελευταία αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως σύστημα γραμματικών δομών και επικοινωνιακών λειτουργιών, τα νέα προγράμματα σπουδών ως προγράμματα με έμφαση στις πρακτικές γραμματισμού των μαθητών (λειτουργικού και κριτικού) εκλαμβάνουν τη γλώσσα όχι μόνο ως σύστημα φωνολογικών, μορφολογικών και συντακτικών δομών και λειτουργιών αλλά, όπως προκύπτει από τη μελέτη του πίνακα 4, και ως σύστημα σημασιολογικών επιλογών από τους ομιλητές από τις οποίες εξαρτώνται και οι αντίστοιχες δομικές τους επιλογές (Kalantzis et al., 2019)·

ii. Θεώρηση της γλωσσικής κατάκτησης: στα προγράμματα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας του 2003 η γνώση της γλώσσας θεωρείται αποτέλεσμα

οργανωμένης και συστηματικής διδασκαλίας, ενώ στα επόμενα προγράμματα σπουδών (του 2003 και του 2021) η γλωσσική γνώση και χρήση νοείται ως αποτέλεσμα τόσο συστηματικής διδασκαλίας όσο και εμπλοκής των μαθητών σε προσληπτικές και παραγωγικές επικοινωνιακές δράσεις, όπως προκύπτει και από τη συγκριτική μελέτη των πινάκων 2, 3 και 4 (Johnson, 2001)·

iii. Διδακτική στοχοθεσία: στα προγράμματα σπουδών του 1985, η εστίαση της στοχοθεσίας περιορίζεται στην καλλιέργεια της ακρίβειας λόγου των μαθητών, ενώ στα προγράμματα του 2003 και του 2021, όπως προκύπτει και από τη συγκριτική διερεύνηση των σχετικών πινάκων, η έμφαση δίνεται όχι μόνο στην ακρίβεια αλλά και στην ευχέρεια λόγου των μαθητών: επιπρόσθετα, στα δύο τελευταία προγράμματα παρατηρείται εστίαση και στο διδακτικό προϊόν, όπως και στη διδακτική διαδικασία, καθώς, στα προγράμματα αυτά, επιδιώκεται η καλλιέργεια παραγωγικών και προσληπτικών δεξιοτήτων (ομιλία, συγγραφή κειμένων, ακρόαση, ανάγνωση κειμένων), η συνειδητοποίηση των δομικών και των γλωσσικών χαρακτηριστικών των κειμενικών τύπων και ειδών (όπως συμβαίνει σε προγράμματα με στόχο την καλλιέργεια πρακτικών γραμματισμού), αλλά και η εμπλοκή των μαθητών σε παιδαγωγικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες (οι τελευταίες προσομοιάζουν στις αυθεντικές επικοινωνιακές δράσεις της καθημερινής ζωής)· θεωρείται σκόπιμο να τονιστεί ότι στα προγράμματα σπουδών του 2021 επιδιώκεται, επιπλέον, η ανάπτυξη γνωσιακών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και αντισταθμιστικών στρατηγικών από τους μαθητές σε παραγωγικό και προσληπτικό επίπεδο·

iv. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των μαθητών: όπως θα μπορούσε να διαπιστώσει κάποιος από τη συνεξέταση των πινάκων 2, 3 και 4, ενώ στο πρόγραμμα σπουδών του 1985 ο εκπαιδευτικός διατηρεί σε μεγάλο βαθμό τον παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό ρόλο του αναπαραγωγού και αξιολογητή της γνώσης των μαθητών, οι οποίοι θεωρούνται στις περισσότερες περιπτώσεις παθητικοί δέκτες της γνώσης που προσφέρεται από τον εκπαιδευτικό και τα βιβλίο (αν και, σε μικρότερο βαθμό, προβλέπεται συμμετοχή των μαθητών σε ανακαλυπτικού τύπου δράσεις), στα προγράμματα σπουδών του 2003 και του 2021 δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αυτονομία των μαθητών ως δημιουργών της γνώσης, με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως βοηθός των μαθητών στην κατασκευή της γνώσης και ως οργανωτής και συντονιστής επικοινωνιακών δράσεων (Kern, 2000): ειδικότερα, στα προγράμματα του 2003 και, κυρίως, σε αυτά του 2021 δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο των μαθητών ως αναστοχαστών (agents of reflection), σε σχέση με την ποιότητα της εμπλοκής τους σε επικοινωνιακές δράσεις ολιστικού χαρακτήρα, και ως συμμέτοχων σε δράσεις αυτο-αναθεώρησης/αυτοδιόρθωσης των κειμένων τους (agents of revising), όπως και

στον ρόλο των εκπαιδευτικών ως παρόχων έμμεσης ή άμεσης ανατροφοδότησης στους μαθητές τους (agents of responding)· επιπρόσθετα, κρίνεται σκόπιμο να προστεθεί ότι, στα νέα προγράμματα σπουδών, δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα επιλογής της μεθόδου που κρίνουν ως καταλληλότερη, με βάση το επίπεδο και τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, όπως και τη διδακτική παράδοση του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου (από τη διδακτική μέθοδο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και ο ρόλος μαθητών και εκπαιδευτικών)·

v. Διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές: και στα τρία προγράμματα σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο, προωθείται η επαγωγική/ανακαλυπτική διδασκαλία, μέσω της οποίας δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να καταστούν ερευνητές και ενεργητικοί δημιουργοί της γνώσης·

vi. Τύπος του προγράμματος σπουδών: το πρόγραμμα σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας του 1985 συνιστά πρόγραμμα δομιστικού τύπου (structural syllabus), δηλαδή ανήκει σε μία από τις κατηγορίες των προγραμμάτων σπουδών που δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο· αντίθετα, τα προγράμματα σπουδών του 2003 και του 2021 είναι πολυδιάστατα, με την έννοια ότι εστιάζουν, όπως προκύπτει και από την αντιπαραβολική συνεξέταση των σχετικών πινάκων, στο περιεχόμενο, στη διδακτική διαδικασία (με άλλα λόγια, στη συμμετοχή των μαθητών σε επικοινωνιακές δράσεις και στην ανάπτυξη και τη συνειδητοποίηση των επικοινωνιακών στρατηγικών), στο διδακτικό προϊόν (δηλαδή στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην παραγωγή και πρόσληψη κειμένων που ανήκουν σε ένα σύνολο κειμενικών τύπων και κειμενικών ειδών ως κοινωνικών διαδικασιών) και στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας: με την έννοια αυτή αποτελούν προγράμματα με έμφαση στην ανάπτυξη πρακτικών λειτουργικού γραμματισμού από τους μαθητές (Kalantzis et al., 2019)· μία από τις διαφοροποιήσεις που χαρακτηρίζουν τα προγράμματα σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο του 2021 είναι η έμφαση που δίνεται στην ανάπτυξη της μετεπικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών (metacommunicative awareness), δηλαδή στη συνειδητοποίηση από τους τελευταίους της σύνδεσης της γλωσσικής χρήσης και των γλωσσικών δομών με το επικοινωνιακό και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της παραγωγής των εκφωνημάτων και της ανταλλαγής των μηνυμάτων: η ανάπτυξη της μετεπικοινωνιακής επίγνωσης των μαθητών ως γλωσσοεκπαιδευτικός στόχος αποτελεί βασική διάσταση των προγραμμάτων σπουδών που δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια πρακτικών κριτικού γραμματισμού (Kern, 2000).

Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι ακόμη και στα νέα προγράμματα σπουδών, ενώ υφίσταται, όπως τονίστηκε, η δυνατότητα επιλογής από τους εκπαιδευτικούς της κατάλληλης μεθοδολογικής προσέγγισης με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών, η

δυνατότητα των μαθητών να παρεμβαίνουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας και της εξελικτικής πορείας του μαθήματος σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό έτος, όπως συμβαίνει σε γλωσσοεκπαιδευτικές παραδόσεις με προγράμματα σπουδών με έμφαση στον κριτικό γραμματισμό, παραμένει μικρή (Kalantzis et al., 2019)

5.1. Εξέλιξη της γλωσσικής διδασκαλίας από το 1985 ως σήμερα

Από την αντιπαραβολική εξέταση των τριών προγραμμάτων σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο είναι δυνατό να εξαχθούν ουσιαστικά συμπεράσματα για την εξέλιξη και την πορεία της διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως πρώτης/πρότυπης γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση την περίοδο από το 1985 ως σήμερα.

Τα συμπεράσματα εκτίθενται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 5), οι άξονες του οποίου καθορίστηκαν βάσει της αντίστοιχης ανάλυσης του Kern (2000) για την εξέλιξη της γλωσσικής διδασκαλίας σε διεθνές επίπεδο:

Πίνακας 5: Πορεία της γλωσσικής διδασκαλίας στην ελληνική εκπαίδευση

Άξονες	Προγράμματα 1985	Προγράμματα 2003	Προγράμματα 2021
Διάσταση της επικοινωνιακής ικανότητας	Εστίαση στη γλωσσική ικανότητα	Εστίαση στην επικοινωνιακή ικανότητα (γλωσσική/ πραγματολογική /κειμενική ικανότητα)	Έμφαση στην επικοινωνιακή ικανότητα και στη μετεπικοινωνιακή επίγνωση
Διάσταση της γλωσσικής γνώσης και της γλωσσικής χρήσης	Έμφαση στη γλωσσική γνώση	Έμφαση στη γλωσσική γνώση και στη γλωσσική χρήση/πράξη	Έμφαση στη γλωσσική/σημειωτική γνώση και τη γλωσσική χρήση/πράξη με βάση τη συνειδητοποίηση των γλωσσικών επιλογών
Διάσταση της παραγωγής και της πρόσληψης κειμένων	Έμφαση στις γραμματικές/ λεξιλογικές ασκήσεις και στη συγγραφή εκθέσεων	Έμφαση στις γλωσσικές δεξιότητες και στη συμμετοχή σε επικοινωνιακές δράσεις	Έμφαση στη συνειδητοποίηση των πόρων δημιουργίας νοημάτων και στον κειμενικό σχεδιασμό βάσει της μετεπικοινωνιακής επίγνωσης

Όπως προκύπτει από τη μελέτη του πιο πάνω πίνακα (Πίνακας 5), τις τελευταίες δεκαετίες η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/πρότυπης γλώσσας ανανεώθηκε σε μεγάλο βαθμό: η διδακτική εστίαση έπαψε σταδιακά να περιορίζεται στη γνώση των γλωσσικών τύπων από τους μαθητές και, με την πάροδο των χρόνων, άρχισε να δίνεται στην παραγωγή και την πρόσληψη κειμένων τα οποία ανήκουν σε

συγκεκριμένα κειμενικά είδη και κειμενικούς τύπους. Στη σύγχρονη εποχή, με βάση τα νέα προγράμματα σπουδών, τα οποία σε σημαντικό ποσοστό στηρίζονται στο θεωρητικό υπόβαθρο και το στοχοθετικό πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο του 2011, τα οποία δεν εφαρμόστηκαν και δεν αξιοποιήθηκαν με κάποιο τρόπο στην ελληνική γλωσσική εκπαίδευση, ένας από τους βασικότερους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια πρακτικών λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού των μαθητών (Kalantzis et al., 2019· Αναστασιάδη κ.ά., 2012).

6. Συμπεράσματα

Μέσα από τη συγκριτική εξέταση των προγραμμάτων σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο που έχουν εφαρμοστεί και αξιοποιηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο με τα νέα προγράμματα σπουδών της γλώσσας, είναι δυνατό να διαφανεί ότι (Kalantzis et al., 2020· Kern, 2000):

i. το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο έχει ανανεωθεί ουσιαστικά και γίνεται απόπειρα για περαιτέρω ανανέωσή του,
ii. η γλωσσική διδασκαλία μετασχηματίζεται, καθώς εγκαταλείπονται οι μορφοκρατικές, τυποκεντρικές προσεγγίσεις και δίνεται έμφαση στον κειμενικό σχεδιασμό, δηλαδή στην παραγωγή και την πρόσληψη κειμένων,
iii. ο κειμενικός σχεδιασμός στηρίζεται στη γνώση των γλωσσικών και σημειωτικών πόρων δημιουργίας νοήματος όσο και στη μετεπικοινωνιακή επίγνωση των μαθητών, άρα σε διδακτικές μορφές ορατής παιδαγωγικής (visible pedagogy), στη συστηματική διδασκαλία και την κριτική πλαισίωσή της (critical framing), όπως και στην εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες τοποθετημένης και μετασχηματισμένης πρακτικής (transformed practice).

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδη-Συμωνίδη, Ά., Ζάγκα, Ε., Ιορδανίδου, Ά., Σπαντιδάκης, Ι. Τάντος, Α. (2012). Αναλυτικά προγράμματα νέας ελληνικής γλώσσας: τότε και τώρα. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Α. Νάκας, Κ. Ντίνας, Σ., Γ. Παπαναστασίου & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου "35 χρόνια από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση"*, http://ins.web.auth.gr/images/stories/Dion/%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%94%CE%97%20%CE%BA.%CE%AC..pdf

Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Essex: Longman.

Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν. & Αρβανίτη, Ευ. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Αθήνα: Κριτική.

Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Μήτσης, Ν. (2002). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1853-1893).* Αθήνα: Gutenberg.

Olshtain, E. & Celce-Murcia, M. (2000). *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος.* Αθήνα: Κριτική.

Thornbury, S. (2011). Language teaching methodology. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York: Routledge.

Απόψεις εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές/τριες Ρομά στον νομό Ηλείας

Άννα Πετροπούλου
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Αρετούσα Γιαννακού
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Περίληψη
Η διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2) έχει αντίκτυπο τόσο στους/στις μαθητές/τριες όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες μπορούν να δουν την εκμάθηση της γλώσσας ως χώρο αυτοαξιολόγησης, αυτοστοχασμού και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η εργασία αυτή μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε παιδιά Ρομά στον νομό Ηλείας, περιοχή με ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό κατοίκων Ρομά. Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ελληνικής σε μαθητές/τριες Ρομά και κατ' επέκταση της ομαλότερης κοινωνικοποίησής τους. Για την έρευνα έγινε χρήση ημιδομημένου ερωτηματολόγιο 19 ερωτήσεων. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηλείας. Ένα βασικό εύρημα της έρευνας ήταν ότι τα παιδιά Ρομά αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον, με κυριότερη αυτή της αποδοχής τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η οικογένεια και η κοινωνία επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική απόδοση και φοίτηση των παιδιών Ρομά.

Λέξεις-κλειδιά: απόψεις εκπαιδευτικών, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ρομά, ελληνική γλώσσα

Abstract
Teaching a second/foreign language (L2) has an impact on both students and teachers, who can see language learning as a place of self-assessment, self-reflection, and professional development. This research paper studies the views of primary school teachers regarding the teaching of Greek as a second language to Roma children in the prefecture of Ilia, Greece, a zone with a high percentage of Roma residents. The aim of the research was to search for appropriate methods in order for Roma children to learn the Greek language more efficiently through the views of teachers who have teaching experience with Roma students. The research design used a semi-structured questionnaire of 19 questions. The research involved 20 primary school teachers in the

prefecture of Ilia. One of the key findings was that Roma children face various challenges in the school environment, mainly regarding their acceptance, while teachers claimed that family and society negatively affect the school performance and school attendance of Roma children.

Keywords: teachers' views, primary education, Roma, Greek language

0. Εισαγωγή

Μολονότι οι Ρομά θεωρούνται ισότιμοι με τους υπόλοιπους Έλληνες πολίτες και με θεσμικά αναγνωρισμένη την πολιτειακή τους ταυτότητα, η ουσιαστική τους ενσωμάτωση κωλύεται από μια σειρά παραγόντων που αφορούν τόσο το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, που δεν ευνοεί την πλήρη κοινωνική τους ενσωμάτωση, όσο και τη δυσμενή μεταχείρισή τους από το κράτος. Η πραγματικότητα είναι ότι οι Ρομά αποτελούν μια κοινωνική ομάδα με πολύ χαμηλό βιοτικό επίπεδο και κοινωνικοοικονομική στάθμη (Παυλή-Κορρέ, 2017). Η συνθήκη αυτή παρεμποδίζει τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις ανάλογες δομές, καθώς και τις επιδόσεις των μαθητών/τριων Ρομά στο σχολείο (Παυλή-Κορρέ, 2017). Ωστόσο, αυτό που προτάσσεται ως λύση και ταυτόχρονα ως κοινωνικό αίτημα είναι η συστηματική συμμετοχή των Ρομά στην εκπαίδευση ως μοχλός κοινωνικοποίησής τους στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και με γνώμονα την πρόσβασή τους στις δυνατότητες της κοινωνικής κινητικότητας και στις ίσες ευκαιρίες (Γλένη, 2019). Μέσα σε αυτό τα πλαίσιο, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ιχνηλάτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε παιδιά Ρομά στην Ηλεία, όπου εντοπίζεται αυξημένος πληθυσμός των Ρομά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο γενικός πληθυσμός της Ηλείας ανέρχεται σε 160.000 με τον αριθμό των Ρομά να βρίσκεται λίγο πάνω από τις 5.000, όπως προκύπτει από στοιχεία των αρχείων εγγραφών στους δήμους που συνιστούν το νομό.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η Σκούρτου (2015) επισημαίνει ότι η ένταξη των Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό επίτευγμα προς τη συνολικότερη ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Οι Ρομά ανέκαθεν θεωρούνταν από την κοινωνία ως μια ομάδα που όχι μόνο δεν επιδίωκε τη συμμετοχή της στα εκπαιδευτικά πράγματα, αλλά αδιαφορούσε για αυτή. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Μάρκου (2018), η θέση αυτή απέχει από την πραγματικότητα, καθώς οι Ρομά μέσα από την ενθάρρυνση και τη κατάλληλη αρωγή δύνανται να συμμετέχουν συστηματικά και ενεργά στην εκπαίδευση.

Ανάμεσα στους συντελεστικούς παράγοντες που συνεπιδρούν στην τελική απομάκρυνση των μαθητών/τριών Ρομά από την εκπαίδευση είναι η εκ προοιμίου σύντομη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία για οικογενειακούς λόγους, αλλά και οι χαμηλές τους επιδόσεις (Κωστούλη, 2015). Μείζων αιτία της πρόωρης απομάκρυνσής τους θεωρείται η αδυναμία τους να συμβαδίσουν με τα γλωσσικά δεδομένα της σχολικής τάξης.

Η γλωσσική ταυτότητα των Ρομά προσδιορίζεται από τη διγλωσσία ή ακόμα και την τριγλωσσία σε κάποιες περιοχές (Σκούρτου, 2015). Αν και σύμφωνα με τον Cummins (2005, 32) η χρήση μίας επιπλέον γλώσσας αποτελεί «θετική γνωστική εμπειρία» από την οποία κάποιος/α λαμβάνει τόσο κοινωνικά και συναισθηματικά, όσο και γνωστικά κέρδη, η ίδια γλωσσική κατάσταση μπορεί να αποτελέσει και εμπόδιο στην ανάπτυξη της σχέσης ανάμεσα στον/στην μαθητή/τρια και τον/την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές/τριες Ρομά εισέρχονται στο μαθησιακό περιβάλλον μεταφέροντας πολλά στοιχεία από τη μητρική τους γλώσσα. Αυτό θα μπορούσε να δυσχεραίνει τις σχέσεις ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τον/τη μαθητή/τρια όταν δεν υπάρχει αμφότερη διάθεση επικοινωνίας και κατανόησης. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διατηρούν χαμηλές προσδοκίες από τους/τις μαθητές/τριες Ρομά, να μην προσπαθούν να τους/τις βοηθήσουν και εν μέρει να τους/τις παραγκωνίζουν από την εκπαιδευτική διαδικασία (Πάτιου, 2019). Το σχολείο οφείλει να λειτουργεί ως φορέας ισότιμων ευκαιριών μεταξύ των μαθητών/τριών και σε αυτό καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός και η σχέση που αναπτύσσει με τους/τις μαθητές/τριες. Κατά συνέπεια, για να καμφθούν τα εμπόδια που μπορεί να παρουσιαστούν, είτε αυτά προκύπτουν από τη διγλωσσία των Ρομά είτε από κοινωνικούς παράγοντες που μπορεί να εμποδίζουν την ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα π.χ. οικογένεια, παραδόσεις, κ.λπ., πρέπει να σχεδιαστεί ένα εκπαιδευτικό πλάνο που να συνυπολογίζει, να σέβεται και να εμπεριέχει όλα τα κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των Ρομά (Γλένη, 2019). Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει όλα τα παραπάνω υπόψη για να δημιουργήσει ένα ασφαλές και οικείο περιβάλλον για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριές του/της.

Αποθαρρυντικά λειτουργούν επίσης και οι σχέσεις που δομούνται με βάση την απολυτότητα του/της εκπαιδευτικού και την τοποθέτηση του/της μαθητή/τριας σε θέση άβουλου δέκτη των γνωστικών διεργασιών. Σε μια τέτοια σχέση δεν υπάρχει αναγνώριση και αξιοποίηση των ιδιαιτεροτήτων της γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών/τριων καθώς και της προγενέστερης εμπειρίας τους (Γρίβα & Στάμου, 2014).

1.1 Θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης των Ρομά

Η νομική κατοχύρωση του δικαιώματος των Ρομά στην ελληνική εκπαίδευση ήρθε μόλις το 1987, με εγκύκλιο που έφερε τον τίτλο «Η εκπαίδευση των παιδιών των Τσιγγάνων».

Κατά τους Παπακωνσταντίνου και Παρθένη (2018), η εγκύκλιος αυτή αποτέλεσε κομβικό εναρκτήριο βήμα για την εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα, αφού για πρώτη φορά μετατέθηκε το κέντρο βάρους από προσωπική ευθύνη των Ρομά για την κατάσταση τους σε κρατική.

Στις 22 Μαΐου 1989 υπεγράφη το Ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης μεταξύ των τότε Υπουργών Παιδείας των 12 κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναφορικά με τη «Σχολική φοίτηση των παιδιών των Τσιγγάνων και των ταξιδευτών (ή πλανοδίων)». Ακολουθώντας το εν λόγω ψήφισμα, η Ελλάδα εξέδωσε το 1992 εγκύκλιο σχετικά με τον «αναλφαβητισμό των Τσιγγάνων», ο οποίος προέβλεπε για τους Ρομά τη στοιχειοθέτηση διδακτικής ύλης και τη δημιουργία τμημάτων ανάγνωσης και γραφής, τα οποία θα έθεταν ως προτεραιότητα, όπου αυτό ήταν δυνατό, την ανάληψη διδασκαλίας σε εκπαιδευτικούς Ρομά, καθώς και τη δυνατότητα επιμόρφωσης τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς, όσο και για τους/τις εκπαιδευτές/τριές τους (Παυλή-Κορρέ, 2017).

Το 1996 διευθετήθηκαν νομοθετικά ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή της θεωρίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα με τον ν. 2413/1996 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», η οποία αφορούσε κυρίως τους Έλληνες μετανάστες. Ωστόσο, η ίδρυση αυτή υπήρξε σημαντική και για τους Ρομά, αφού το πρόσημο της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση προωθούσε ευνοϊκούς όρους προσέγγισης αναφορικά με την επίτευξη ομαλής και αποτελεσματικής ενσωμάτωσής τους σε αυτή (Παπακωνσταντίνου & Παρθένης, 2018).

Τον Οκτώβριο του 2008 το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε εγκύκλιο με θέμα «Προγράμματα για την ενεργό ένταξη παλιννοστούντων, αλλοδαπών και Ρομά μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα», όπου χαρακτηριστικά υποστηρίζεται ότι «στις ειδικές πρόσθετες δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δύναται να εντάσσονται και μαθητές/τριες Ρομά» (Παπαδημητρακόπουλος, 2013, 85).

Παρά τις παραπάνω πρωτοβουλίες, στην πράξη η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των Ρομά από την πολιτεία χαρακτηρίζεται από ασυνέπεια και μη συστηματικότητα, η οποία οφείλεται είτε σε έλλειψη χρηματοδότησης είτε σε έλλειψη βούλησης (Παυλή-Κορρέ, 2017).

Κατά χρονολογική σειρά έχουν πραγματοποιηθεί τα κάτωθι πανεπιστημιακά προγράμματα:

1. Από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για το χρονικό διάστημα 1997-2001, με θέμα «Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων»
2. Από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για το χρονικό διάστημα 2001-2004, με θέμα «Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο σχολείο»
3. Από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας για το χρονικό διάστημα 2006-2008, με θέμα «Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο σχολείο».

4. Από το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών για το χρονικό διάστημα 2010-2013, με παράταση έως το 2015, με θέμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά», το οποίο εφαρμόστηκε στις περιφέρειες Αττικής, Στ. Ελλάδας, Πελοποννήσου, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Κρήτης και Β. & Ν. Αιγαίου.
5. Από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, με θέμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», που εφαρμόστηκε στις περιφέρειες της Δυτικής, Κεντρικής, Ανατολικής Μακεδονιάς και Θράκης.

1.2 Διαμορφωτικοί παράγοντες εκπαιδευτικής κατάστασης των Ρομά

Το σχολείο για τους Ρομά δεν είναι ο βασικός φορέας εκπαίδευσης. Η οικογένεια είναι αυτή που προσφέρει στο παιδί το γνωσιακό του δυναμικό και καλλιεργεί τις ικανότητες εκείνες που θεωρούνται αναγκαίες ώστε να ανταποκριθεί στη δική τους κοινωνία. Επίσης, στο πλαίσιο της οικογένειας συντελείται και η στόχευση προς την επαγγελματική κατάρτιση των παιδιών, η οποία είναι αποπλαισιωμένη από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ώστε οι τελευταίες τελικά να μην αποτελούν μοχλό επαγγελματικής και οικονομικής αποκατάστασής τους (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Σύμφωνα με τον Μάρκου (2018, 83), «οι Τσιγγάνοι μαθητές που επιδιώκουν την ατομική εκπαιδευτική επιτυχία και όχι τη νομιμότητα στην κοινότητά τους απορρίπτονται από τους συνομήλικους Τσιγγάνους ως έχοντες υιοθετήσει συμπεριφορές μη Τσιγγάνων και αυτό επηρεάζει σημαντικά το κίνητρό τους να επιτύχουν στο σχολείο».

Ο Χατζησαββίδης (2007) τονίζει ότι το σχολικό περιβάλλον με τη σημερινή του μορφή δεν προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες Ρομά τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για να ανταποκριθούν αργότερα στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της κοινωνίας. Καθώς οι μαθητές/τριες Ρομά εισέρχονται στο σχολείο βασισμένοι σε έναν διαφορετικό τρόπο μάθησης, βρίσκουν μπροστά τους ένα εκπαιδευτικό σύστημα που τους είναι εντελώς ξένο. Κατά συνέπεια, η απουσία ικανοποίησης των επιθυμιών και των αρχών των Ρομά μέσα στο σχολείο καθιστά το τελευταίο μη ενδιαφέρον για αυτούς (Παυλή-Κορρέ, 2017). Επιπλέον, τα παιδιά Ρομά δεν έχουν ως αρωγό τους στην παρακολούθηση και συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία την οικογένειά τους, κάτι που σήμερα προκρίνεται ως απαραίτητο (Παρθένης & Τσέλιου, 2012).

Πολλοί ερευνητές (π.χ. Σκούρτου, 2015) παρατηρούν πως τα τσιγγανόπαιδα εκτίθενται σε δύο διαφορετικούς πολιτισμούς και δύο διαφορετικές γλώσσες. Η γλώσσα με την οποία έρχονται σε επαφή από μικρή ηλικία έως την εισαγωγή τους στο σχολείο είναι ως επί το πλείστον η Ρομανί (Χατζησαββίδης, 2007). Παρόλα αυτά, μέσω των οικονομικών και επικοινωνιακών σχέσεων που επιτελεί το οικογενειακό τους περιβάλλον με τους μη Ρομά, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα, σε πολύ μικρότερο όμως βαθμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εντοπίζονται δυσκολίες σε

όλα τα δομικά στοιχεία της γλώσσας και κυρίως στα μορφοσυντακτικά και τα φωνολογικά (Κωστούλη, 2015).

Ένας ακόμη παράγοντας που δεν μπορεί να αγνοηθεί είναι η σχέση ανάμεσα σε μαθητές/τριες Ρομά και εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι από τους/τις εκπαιδευτικούς που δουλεύουν σε σχολικές βαθμίδες με παιδιά Ρομά δεν έχουν γνώση σχετικά με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να μην χρησιμοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις τους (Παυλή-Κορρέ, 2017). Βέβαια, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που στηρίζονται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις και προβάλλουν μόνο αρνητική συμπεριφορά απέναντι στους/στις μαθητές/τριες Ρομά (Μάρκου, 2018). Ανασταλτικό ρόλο παίζει και η σχέση των Ρομά μαθητών/τριών με άλλους/ες μαθητές/τριες, η οποία επηρεάζεται από παράγοντες όπως η προβληματική συμπεριφορά, οι δυσκολίες προσαρμογής, η αλλαγή στον τόπο διαμονής, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η δυσκολία στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και οι κοινωνικές στάσεις (Μπίκος, 2008, 94-96).

Η δυσχερής οικονομική θέση των Ρομά, η συχνότητα των μετακινήσεών τους, αλλά και η πρόωρη δημιουργία οικογενειών στις κοινωνίες τους (σε ηλικίες π.χ. των 15-16 χρονών) αποτελούν βασικούς παράγοντες εγκατάλειψης του σχολείου (Γλένη, 2019).

2. Προηγούμενες έρευνες

Η διερεύνηση του επιπέδου της προσφερόμενης εκπαίδευσης της ελληνικής γλώσσας στους/στις μαθητές/τριες Ρομά έχει υπάρξει αντικείμενο ερευνών, όπως της Αναστασίου (2021), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα πως σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές/τριες Ρομά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου, την ορθογραφία, τη σύνταξη και την προφορά, λόγω της χρήσης της μητρικής τους γλώσσας στο σπίτι και της ανεπαρκούς γνώσης της ελληνικής.

Οι Παπακωνσταντίνου κ.ά. (2004), το χρονικό διάστημα 1998-99 πραγματοποίησαν έρευνα σχετικά με τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά Ρομά διακόπτουν πρόωρα το σχολείο. Οι ερευνητές βρήκαν ότι οι λόγοι συνδέονται σημαντικά με τις απόψεις τους για την εκπαίδευση, αλλά και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και διάγουν οι ίδιοι τον βίο τους. Στην πρώτη περίπτωση, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ενδεικτικά ότι οι δάσκαλοι/ες δεν έδειχναν στα παιδιά Ρομά την ίδια συμπεριφορά με αυτή που έδειχναν στους μη Ρομά μαθητές/τριες τους. Στη δεύτερη, αναφέρουν διάφορους λόγους οι οποίοι σχετίζονται με τον γάμο, την εργασία ή την αλλαγή επαγγελματικού περιβάλλοντος.

Τα σημαντικότερα προβλήματα της εκπαίδευσης των Ρομά που εντόπισε η έρευνα της Παπαντωνίου (2019) είναι η σχολική διαρροή, καθώς και η διαχείριση της διγλωσσίας/τριγλωσσίας των παιδιών από το εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η έρευνα του Nikolaou (2009) εστίασε στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι οι μαθητές/τριες Ρομά ήταν λιγότερο ικανοί στη χρήση της ελληνικής γλώσσας από άλλους μαθητές/τριες και λιγότερο ικανοί να μάθουν ελληνικά σε σύγκριση με άλλα παιδιά που μιλούσαν διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Ενώ κατά τη διάρκεια του μαθήματος ελληνικής γλώσσας και του μαθήματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης γίνονταν αναφορές στον πολιτισμό των Ρομά, οι ίδιοι οι μαθητές/τριες ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν περισσότερα στοιχεία για τη ζωή τους.

Ο Zachos (2017) διερεύνησε τις απόψεις, τις στάσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών έναντι των μαθητών/τριών Ρομά. Οι περισσότεροι αποδίδουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών/τριών Ρομά στην κουλτούρα τους και δεν αναγνωρίζουν τη συμβολή της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό των Ρομά. Αν και οι περισσότεροι θέτουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών/τριών καταγωγής Ρομά στο ακανθώδες σχολικό πρόγραμμα σπουδών, ελάχιστοι πιστεύουν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/τριών Ρομά. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να κατηγορούν αποκλειστικά τους/τις μαθητές/τριες καταγωγής Ρομά και τα πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά για τα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα, χωρίς να επιδεικνύουν προθυμία να γνωρίζουν τις συνθήκες διαβίωσης των συγκεκριμένων μαθητών/τριών τους, αλλά και να διαφοροποιήσουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους (Zachos, 2017).

Τέλος, σε σχετικές έρευνες που έγιναν στην Ιρλανδία (Kennedy & Smith, 2019) και στη Σερβία και τη Σλοβενία (Peček et al., 2014) προέκυψε πως οι γονείς καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες για να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους θα συμμετέχουν στο σχολείο και πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μαθητών/τριών Ρομά τάσσονται υπέρ της εκπαίδευσης μαθητών/τριών Ρομά σε κανονικά τυπικά σχολεία, ωστόσο δεν είναι έτοιμοι να συμμετάσχουν σε στενότερες αλληλεπιδράσεις με οικογένειες Ρομά.

Η γλώσσα των Ρομά αποτελεί μια μειονοτική γλώσσα (Σκούρτου, 2015, 130) και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών/τριών να επηρέαζονται και να καθορίζονται από δύο γλώσσες και πολιτισμούς μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής διγλωσσίας. Οι Ρομά ως επί το πλείστον είναι συνηθισμένοι να μιλούν μία γλώσσα, τη ρομανί, από τη γέννησή τους, η οποία αναπτύσσεται κυρίως σε προφορικό επίπεδο και όχι τόσο σε γραπτό. Ουσιαστικά πρόκειται για έναν κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται στο εσωτερικό της κοινωνίας των Ρομά και τους βοηθά τόσο στην καθημερινότητά τους όσο και στην ευρύτερη κοινωνικοποίησή τους.

Όσον αφορά την ελληνική, οι Ρομά την κατακτούν εν μέρει μέσω της προφορικής επικοινωνίας στην καθημερινότητά τους και τη διδάσκονται στο σχολείο που φοιτούν. Η ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής από τους Ρομά ως Γ2 μέσω επίσημης διδασκαλίας

προκύπτει από το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των Ρομά παραμένουν αναλφάβητοι και ως εκ τούτου δεν γνωρίζουν την ελληνική ούτε γραπτά ούτε προφορικά ή τη γνωρίζουν εν μέρει.

3. Μεθοδολογία

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Η περιοχή της Ηλείας επιλέχθηκε καθώς, ύστερα από βιβλιογραφική αναζήτηση, διαπιστώθηκε πως η συγκεκριμένη περιοχή δεν έχει αποτελέσει επίκεντρο σχετικών ερευνών, ενώ σε αυτήν ο πληθυσμός των Ρομά είναι αυξημένος. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το πώς διδάσκεται η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε παιδιά Ρομά στην Ηλεία;
2. Πώς συσχετίζονται τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, όπως φύλο και εκπαίδευση, με τις απόψεις τους;
3. Ποιες είναι οι πιο κατάλληλες μέθοδοι ώστε οι μαθητές/τριες Ρομά να μάθουν την ελληνική πιο αποτελεσματικά σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;

3.2 Ερευνητικός σχεδιασμός

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 19 ερωτήσεων: 7 ερωτήσεις αφορούσαν δημογραφικές και γενικές παραμέτρους, 8 ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου με κλίμακα μέτρησης Likert τεσσάρων βαθμίδων και αναφέρονταν στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε παιδιά Ρομά στην Ηλεία και 4 ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου και αφορούσαν τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη καθοδηγούμενη κατάκτηση της ελληνικής ως Γ2 και το αν η ελληνική πολιτεία βοηθά τους Ρομά να ενσωματωθούν στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

3.3 Πληθυσμός

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στον νομό Ηλείας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι προσεγγίστηκαν συνολικά 100 εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι από τους/τις οποίους/ες αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί που τελικά δεν συμμετείχαν στην έρευνα επικαλέστηκαν ως αιτία αδυναμίας συμμετοχής τους την πανδημία είτε ως νοσούντες είτε λόγω του ότι δεν επιθυμούσαν δια ζώσης επικοινωνία προς αποφυγή πιθανής λοίμωξης. Συνεπώς, δεν επέστρεψαν τα ερωτηματολόγια που είχαν παραλάβει. Σε άλλες περιπτώσεις, τα ερωτηματολόγια επεστράφησαν μερικώς μόνο συμπληρωμένα. Βασικός παράγοντας που επηρέασε τη μη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν η απουσία διάθεσης των εκπαιδευτικών να ασχοληθούν με το θέμα των Ρομά, όπως διαπιστώθηκε από τη

γενικότερη εμπειρία των ερευνητριών. Οι εκπαιδευτικοί δεν υπήρξαν ιδιαίτερα θετικοί απέναντι στο θέμα των Ρομά καταθέτοντας μια στερεοτυπική αντίληψη. Πολλοί/ές από αυτούς/ές θεώρησαν σπατάλη χρόνου τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου που σχετίζεται με την εκπαίδευση των Ρομά, παρά το γεγονός του υψηλού ποσοστού φοίτησης αυτών στα δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Ηλείας.

3.4 Ανάλυση δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε σε φύλλα του SPSS προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στατιστικές αναλύσεις με περιγραφικούς και μη επαγωγικούς όρους στατιστικής. Οι συσχετισμοί των συγκλίσεων και των αποκλίσεων έγιναν μέσω των στατιστικών κριτηρίων, με τη σημαντικότητα να έχει καθοριστεί στο 5%.

3.5 Ηθικά ζητήματα

Η έρευνα τήρησε την ερευνητική δεοντολογία διασφαλίζοντας την αυτόβουλη συμμετοχή και σύμπραξη στην έρευνα έπειτα από διαδικασία επικοινωνίας και πληροφόρησης της διεξαγωγής της, την πλήρη εχεμύθεια και απουσία επωνυμίας, την εκούσια αποχώρηση από την έρευνα δίχως οποιαδήποτε συνέπεια και τη διαφάνεια της διαδικασίας και της παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

4. Αποτελέσματα

Από την έρευνα προέκυψαν σημαντικά ευρήματα σχετικά με τη χρήση της πρώτης/μητρικήςγλώσσας (ρομανί) στην εκπαίδευση από τους/τις μαθητές/τριες Ρομά. Χαρακτηριστικά τονίζεται ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες, ενώ συμφώνησαν πως η χρήση της ρομανί επιβραδύνει ή/και δυσχεραίνει την καθοδηγούμενη κατάκτηση της ελληνικής ως Γ2, ταυτόχρονα συμφώνησαν πως το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τη χρήση της ρομανί από τους Ρομά μαθητές/τριες παράλληλα με τη χρήση της ελληνικής. Υπήρξε, επιπλέον, συμφωνία σχετικά με το ότι η χρήση της πρώτης/μητρικής γλώσσας από τους/τις Ρομά μαθητές/τριες λειτουργεί ως σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησής τους στο σχολικό περιβάλλον, καθώς όταν τη μιλούν νιώθουν περισσότερο αποδεκτοί/ές μέσα σε αυτό. Ένα ακόμα στοιχείο που αναδείχθηκε από την έρευνα ήταν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησαν πως η διαφορετική μητρική γλωσσά των μαθητών/τριών Ρομά αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τις σχολικές τους επιδόσεις, αλλά και πως η ελληνική μπορεί να διδαχθεί πιο αποτελεσματικά στους/στις μαθητές/τριες Ρομά με παράλληλη χρήση στοιχείων της ρομανί. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες/ουσες συμφώνησαν ότι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δυσχεραίνει τη διαδικασία κατάκτησης της ελληνικής ως Γ2 από τα παιδιά Ρομά. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες επίσης συμφώνησαν πως η ψυχολογική στήριξη των

εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές/τριες Ρομά δύναται να λειτουργήσει ευεργετικά στη διαδικασία διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2. Τέλος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες διαφώνησαν με την πρόταση ότι η πολιτεία συνδράμει σημαντικά τόσο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών Ρομά για τη συμπερίληψη και ομαλότερη διδασκαλία και κατάκτηση της ελληνικής ως Γ2.

Στις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο παρατηρούνται αντικρουόμενες απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παράλληλη χρήση της ρομανί στη διαδικασία καθοδηγούμενης κατάκτησης της ελληνικής ως Γ2. Αναδεικνύεται λοιπόν μια έντονη αντίφαση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν τελικά η χρήση της πρώτης/μητρικής γλώσσας δρα βοηθητικά ή αποτελεί εμπόδιο στις σχολικές τους επιδόσεις.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Kolmogorov-Smirnov για να διερευνηθεί αν τα δεδομένα της έρευνας ακολουθούν την κανονική κατανομή. Από την ανάλυση της έρευνας προέκυψε ότι τα δεδομένα της δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή και έτσι πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Στον έλεγχο Mann-Whitney για τον έλεγχο της συσχέτισης ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στις απόψεις αυτών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε παιδιά Ρομά στην Ηλεία προέκυψε πως δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους.

Ο έλεγχος Mann-Whitney που πραγματοποιήθηκε για τη διερεύνηση της συσχέτισης ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε παιδιά Ρομά έδειξε ότι, όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η ελληνική ως Γ2 μπορεί να διδαχθεί πιο αποτελεσματικά στους μαθητές/τριες Ρομά με παράλληλη χρήση στοιχείων της μητρικής τους γλώσσας (θετική συσχέτιση, $U=13$, $p<5\%$). Επίσης, από τον έλεγχο Mann-Whitney προέκυψε πως η γνώση της ρομανί από τους/τις εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι συμβάλει στην ανάπτυξη της ίδιας πεποίθησης (θετική συσχέτιση, $U=13$, $p<5\%$).

Στον Πίνακα 1 φαίνεται πως υπάρχει μέτρια θετική σχέση ανάμεσα στον βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας (ρομανί) από τους/τις μαθητές/τριες Ρομά επιβραδύνει και/ή δυσχεραίνει την εκμάθηση και κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ότι η διαφορετική μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών Ρομά αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις τους ($r=0.667$, $p<1\%$). Συγκεκριμένα, καθώς αυξάνεται ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων/ουσών ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας (ρομανί) από τους/τις μαθητές/τριες Ρομά επιβραδύνει και/ή δυσχεραίνει την εκμάθηση και κατάκτηση της ελληνικής ως Γ2 αυξάνεται και ο βαθμός συμφωνίας ότι η διαφορετική μητρική γλωσσά των μαθητών/τριών Ρομά αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις

σχολικές επιδόσεις τους. Επιπρόσθετα, από τη στατιστική ανάλυση (Πίνακας 1), προκύπτει ότι υπάρχει μέτρια θετική σχέση ανάμεσα στον βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τη χρήση της μητρικής γλώσσας (ρομανί) από τους/τις Ρομά μαθητές/τριες παράλληλα με τη χρήση της ελληνικής και την άποψη ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας από τους/τις Ρομά μαθητές/τριες λειτουργεί ως σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησής τους στο σχολικό περιβάλλον ($r=0.479$, $p<5\%$), ενώ η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τα παιδιά Ρομά ($r=0.560$, $p<5\%$).

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει επιπλέον μέτρια θετική σχέση ανάμεσα στον βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τη χρήση της ρομανί από τους/τις Ρομά μαθητές/τριες παράλληλα με τη χρήση της ελληνικής και στο ότι η ελληνική ως Γ2 μπορεί να διδαχθεί πιο αποτελεσματικά στους/στις μαθητές/τριες Ρομά με παράλληλη χρήση στοιχείων της πρώτης/μητρικής τους γλώσσας (ρομανί) ($r=0.560$, $p<5\%$). Πιο συγκεκριμένα, καθώς αυξάνεται ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με το ότι το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τη χρήση της ρομανί από τους/τις Ρομά μαθητές/τριες παράλληλα με τη χρήση της ελληνικής, αυξάνεται και ο βαθμός συμφωνίας με την άποψη ότι η χρήση αυτή της ρομανί λειτουργεί ως σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησής τους στο σχολικό περιβάλλον, καθώς όταν τη μιλούν νιώθουν περισσότερο αποδεκτοί/ές από αυτό, την άποψη ότι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2 από τα παιδιά Ρομά και την άποψη ότι η ελληνική ως Γ2 μπορεί να διδαχθεί πιο αποτελεσματικά στους/στις μαθητές/τριες Ρομά με παράλληλη χρήση στοιχείων της ρομανί.

Επιπρόσθετα, στον Πίνακα 1 φαίνεται ότι υπάρχει μέτρια θετική σχέση ανάμεσα στον βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τη χρήση της ρομανί από τους/τις Ρομά μαθητές/τριες παράλληλα με τη χρήση της ελληνικής και την άποψη ότι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2 από τα παιδιά Ρομά ($r=0.560$, $p<5\%$) καθώς και την άποψη ότι η ελληνική ως Γ2 μπορεί να διδαχθεί πιο αποτελεσματικά στους/στις μαθητές/τριες Ρομά με παράλληλη χρήση στοιχείων της ρομανί ($r=0.496$, $p<5\%$). Πιο συγκεκριμένα, καθώς αυξάνεται ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με το ότι το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τη χρήση της ρομανί από τους/τις Ρομά μαθητές/τριες παράλληλα με τη χρήση της ελληνικής, αυξάνεται και ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων/ουσών ότι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία κατάκτησης της ελληνικής ως Γ2 από τα παιδιά Ρομά και ότι η ελληνική ως Γ2 μπορεί να διδαχθεί πιο αποτελεσματικά στους/στις

μαθητές/τριες Ρομά με παράλληλη χρήση στοιχείων της πρώτης/μητρικής τους γλώσσας (ρομανί).

Τέλος, από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι υπάρχει μέτρια θετική σχέση ανάμεσα στον βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2 από τα παιδιά Ρομά και στον βαθμό συμφωνίας ότι η ελληνική ως Γ2 μπορεί να διδαχθεί πιο αποτελεσματικά στους/στις μαθητές/τριες Ρομά με παράλληλη χρήση στοιχείων της ρομανί (r=0.575, p<1%). Πιο συγκεκριμένα, καθώς αυξάνεται ο βαθμός συμφωνίας με την άποψη ότι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2 από τα παιδιά Ρομά, αυξάνεται και ο βαθμός συμφωνίας ότι η ελληνική ως Γ2 μπορεί να διδαχθεί πιο αποτελεσματικά στους/στις μαθητές/τριες Ρομά με παράλληλη χρήση στοιχείων της ρομανί.

Πίνακας1: Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά Ρομά στην Ηλεία

		β1	β2	β3	β4	β5	β6	β7	β8
Η χρήση της ρομανί από μαθητές Ρομά δυσχεραίνει την κατάκτηση της ελληνικής. (β1)	Correlation Coefficient	1.0	-.258	-.159	**.667****	-.291	.089	-.067	-.268
	Sig. (2-tailed)	.	.272	.503	.001	.213	.709	.777	.253
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
Το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τη χρήσης της ρομανί από τους Ρομά μαθητές παράλληλα με τη χρήση της Ελληνικής. (β2)	Correlation Coefficient	-.258	1.0	**.479***	-.232	**.560***	.045	**.560***	.176
	Sig. (2-tailed)	.272	.	.033	.326	.010	.851	.010	.458
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
Η χρήση της ρομανίαπό τους Ρομά μαθητές λειτουργεί ως σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης τους στο σχολικό περιβάλλον καθώς όταν τη μιλούν νιώθουν περισσότερο αποδεκτοί.(β3)	Correlation Coefficient	-.159	.479*	1.0	-.149	**.560***	.009	**.496***	-.349
	Sig. (2-tailed)	.503	.033	.	.531	.010	.970	.026	.131
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
Η διαφορετική Γ1 των μαθητών Ρομά αποτελεί παράγοντα που	Correlation Coefficient	.667**	-.232	-.149	1.0	-.198	.305	-.021	-.104
	Sig. (2-tailed)	.001	.326	.531	.	.403	.192	.930	.662

επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις τους. (β4)	N	20	20	20	20	20	20	20	20
Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής από τα παιδιά Ρομά. (β5)	Correlation Coefficient	-.291	.560*	.560*	-.198	1.00	.206	**.575****	-.048
	Sig. (2-tailed)	.213	.010	.010	.403	.	.384	.008	.839
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
Η πολιτεία συνδράμει σημαντικά τόσο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών Ρομά για την ομαλότερη εκμάθηση της ελληνικής. (β6)	Correlation Coefficient	.089	.045	.009	.305	.206	1.000	.118	-.109
	Sig. (2-tailed)	.709	.851	.970	.192	.384	.	.621	.648
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
Η ελληνική μπορεί να διδαχθεί πιο αποτελεσματικά στους μαθητές Ρομά με παράλληλη χρήση στοιχείων της ρομανί. (β7)	Correlation Coefficient	-.067	.560*	.496*	-.021	.575**	.118	1.000	.163
	Sig. (2-tailed)	.777	.010	.026	.930	.008	.621	.	.492
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
Η ψυχολογική στήριξη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές Ρομά δύναται να λειτουργήσει ευεργετικά στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής. (β8)	Correlation Coefficient	-.268	.176	-.349	-.104	-.048	-.109	.163	1.000
	Sig. (2-tailed)	.253	.458	.131	.662	.839	.648	.492	.
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).									
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).									

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί, αναφερόμενοι στις μεθόδους διδασκαλίας που κρίνουν κατάλληλες για να μάθουν οι Ρομά την ελληνική γλώσσα πιο αποτελεσματικά, ανέφεραν την εξατομικευμένη διδασκαλία, τη βιωματική μάθηση και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη σπουδαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ακόμη, μερικοί από τους/τις εκπαιδευτικούς τόνισαν ότι θα μπορούσε να γίνει σύνδεση της ελληνικής γλώσσας με τη ρομανί και να χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα και εκτός σχολείου. Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι για την αποτελεσματικότερη μαθησιακή διαδικασία των

μαθητών/τριών Ρομά, θα πρέπει να γίνει διαχωρισμός τμημάτων σε ολιγομελή τμήματα που να αποτελούνται μόνο από Ρομά.

5. Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη θεωρία του Cummins (2005) σχετικά με την αλληλεξάρτηση των γλωσσών (language interdependence hypothesis), σύμφωνα με την οποία το να αναπτύξει ο/η δίγλωσσος/η μαθητής/τρια επικοινωνιακές δυνατότητες στη μητρική γλώσσα, εν προκειμένω της ρομανί, θα τον/τη βοηθήσει στην εκμάθηση της Γ2 (της ελληνικής). Ωστόσο, παλαιότερες έρευνες έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας δεν βοηθάει στην εκμάθηση της ελληνικής (Αναστασίου, 2021), ενώ και η διγλωσσία των Ρομά μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί πρόβλημα (Παπαντωνίου, 2019). Οι σκόπελοι για την ένταξη των μαθητών/τριών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία είχαν ερευνηθεί και παλαιότερα, από τη σκοπιά των γονέων, όπου και πάλι προτάθηκε η κρατική μέριμνα για την ενίσχυση, τη νομιμοποίηση και τη θεμελίωση μιας πολιτικής που να ευνοεί την ιδιαιτερότητα (Μαραγκουδάκη, 1998, 62). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι θετικοί/ές στο να επιμορφωθούν. Εντούτοις, όπως σημείωσε και η Τσιτσιπά (2018, 84), οι ίδιοι δηλώνουν ότι έρχονται αντιμέτωποι/ες με την άρνηση και την απόρριψή τους από την πλευρά των γονέων των μαθητών/τριών Ρομά. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες Ρομά δεν παρακολουθούν συχνά τα μαθήματα του σχολείου, αφού δεν υπάρχει σχετική ενθάρρυνση από το περιβάλλον τους. Ακόμη, η διδασκαλία μόνο στην ελληνική καθιστούσε ιδιαίτερα δύσκολη την εκπαιδευτική διαδικασία για τους/τις μαθητές/τριες και ήταν αιτία σχολικής διαρροής (Τσιτσιπά, 2018, 91, 103). Οι παραπάνω απόψεις φαίνεται πως συμφωνούν με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις απόψεις τους αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 ήταν σαφείς. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, θα ενθάρρυναν τη χρήση της ρομανί σε ένα πιο επίσημο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, παράλληλα θεωρούν ότι η ρομανί λειτουργεί ως σκόπελος για την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας. Σε ένα παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε και η μελέτη του Nikolaou (2009), σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι οι μαθητές/τριες Ρομά ήταν λιγότερο ικανοί/ές στη χρήση της ελληνικής γλώσσας από άλλους/ες μαθητές/τριες και λιγότερο ικανοί/ές να μάθουν ελληνικά σε σύγκριση με άλλα παιδιά που μιλούσαν διαφορετικές μητρικές γλώσσες.

Σύμφωνα με τα ερωτήματα της έρευνας προέκυψε η άποψη ότι η παράλληλη χρήση της ρομανί με την ελληνική θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά για τους μαθητές/τριες Ρομά στο σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Θα μπορούσε, επομένως, η διαγλωσσικότητα να αξιοποιηθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο να αξιοποιήσει τα

στοιχεία της ρομανί σε συνδυασμό με την ελληνική ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοούν καλύτερα το αντικείμενο διδασκαλίας. Η γλωσσική δημιουργικότητα επιτυγχάνεται, σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2017), μέσω της σύνθεσης γλωσσικών και πολυτροπικών στοιχείων. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ (2011), μέσω της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας μπορούν να αξιοποιηθούν τα γλωσσικά στοιχεία τόσο των μαθητών/τριών, όσο και των καθηγητών/τριών.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η έρευνα έδειξε ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν παίζει ρόλο σε σχέση με τις απόψεις τους πάνω στο θέμα. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων/ουσών. Η ανάλυση έδειξε ότι όσο υψηλότερο είναι αυτό τόσο περισσότερο πλησιάζουν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε επιστημονικές παραδοχές σχετικά με τη χρήση της πρώτης γλώσσας και την αξιοποίηση της διγλωσσίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί δεν παρείχαν συγκεκριμένα μοντέλα ή παραδείγματα διδασκαλίας που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον και να έχουν ως αποτέλεσμα την αποτελεσματικότερη κατάκτηση της ελληνικής από τους/τις μαθητές/τριες Ρομά. Ενώ έγινε αναφορά σε κάποιες μεθόδους και προσεγγίσεις που κρίνονται πιο κατάλληλες, το ερώτημα αυτό χρήζει περαιτέρω μελέτης.

Αναδείχτηκαν, επιπλέον, οι δυσκολίες που προκύπτουν από την πλευρά της οικογένειας και της κοινωνικής της θέσης, όπως και στις έρευνες των Πάτιου (2019), Παπαντωνίου (2019) και Αναστασίου (2021). Τέτοιες δυσκολίες συνοπτικά είναι το χαμηλό οικονομικό επίπεδο των γονέων και η υψηλή παραβατικότητα της περιοχής, οι οποίες αναγνωρίζονται και από τους/τις εκπαιδευτικούς.

6. Επίλογος

Η ένταξη των μαθητών/τριών Ρομά στο σχολικό περιβάλλον εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, τοπικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς. Από αυτούς ξεχωρίζει ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι/ες οι οποίοι/ες συναναστρέφονται με τα παιδιά σε έναν χώρο που δημιουργήθηκε για να παράγει γνώση και ισότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, η προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας οφείλει να γίνεται στη βάση της διαπολιτισμικότητας που πρέπει χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία (Παπαντωνίου, 2019).

Η αδυναμία του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος να συμπεριλάβει τις ιδιαιτερότητες των μειονοτήτων και η μη ανταπόκριση στις ανάγκες τους μπορεί να προκαλέσουν τον αποκλεισμό των τελευταίων από τα παρεχόμενα κοινωνικά και δημόσια αγαθά, ενώ η υποχρεωτικότητα φοίτησης σε αυτό δεν λειτουργεί ενθαρρυντικά προς την ομαλή κοινωνική ένταξη των παιδιών Ρομά (Παπαδημητρακόπουλος, 2013). Επιβεβλημένο παρουσιάζεται, λοιπόν, το αίτημα για πραγματοποίηση ουσιαστικών

αλλαγών στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου το σχολείο να γίνει φορέας αποδοχής και προαγωγής των προσωπικών και πολιτισμικών αξιών των μαθητών/τριών και όχι να τις αγνοεί ή ακόμα χειρότερα να τις υποσκάπτει. Είναι αισιόδοξο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν βλέπουν αρνητικά μια μέθοδο παράλληλης διδασκαλίας πρώτης/μητρικήςγλώσσας. Ωστόσο, όπως έγινε φανερό, δεν υπάρχουν συγκεκριμένα μοντέλα που οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα είναι σε θέση να προτείνουν. Σε αυτό το πλαίσιο, προτάσεις όπως η παράλληλη διδασκαλία της πρώτης/μητρικήςγλώσσας πρέπει να τεθούν επί τάπητος και να σχεδιαστούν κατάλληλα εργαλεία που να εξυπηρετούν αυτόν τον σκοπό.

Βιβλιογραφία

Αναστασίου, Α. (2021). *Η εκπαίδευση των Ρομά στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Διπλωματική εργασία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥπουργείοΠαιδείας Δια βίουμάθησης και Θρησκευμάτων, ΙΔΕΚΕ.

Γλένη, Χ. (2019). Παιδαγωγικές και διδακτικές παραδοχές για τη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Καλές πρακτικές διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε τμήματα ενίσχυσης και γραμματισμού* (σ. 31-67). Αθήνα: Gutenberg.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Kennedy, P. & Smith, K. (2019). The hope of a better life? Exploring the challenges faced by migrant Roma families in Ireland in relation to children's education. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 45*(1), 2934-2952.

Κωστούλη, Τ. (2015). *Γλωσσική εκπαίδευση και διαλογικές πρακτικές γραμματισμού σε μεικτές τάξεις: Προς ένα νέο γλωσσοδιδακτικό λόγο*. Διαθέσιμο στο http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_01.pdf.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1998). *Δίγλωσση εκπαίδευση και εκπαίδευση των Ρομ: Απ' την πλευρά των γονέων (μια έρευνα στο Δενδροπόταμο και στον Εύοσμο)*. Διπλωματική Εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μάρκου, Γ. (2018). Η ένταξη των Τσιγγάνων στην ελληνική κοινωνία: Μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής μιας ανομίας. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σ. 37-129). Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπίκος, Γ. Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο)* (σ. 89-110). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Nikolaou, G. (2009). Teacher training on Roma education in Greece: a discussion about the results of INSETRom experience in two Greek schools. *Intercultural Education, 20*(6), 549-557.

Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2013). Η φοίτηση των Ρομά: Η δύσκολη αρχή και οι διαμορφωθείσας συνθήκες. Στο Α. Λυδάκη (Επιμ.), *Ρομά πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). *Οικονομική-Κοινωνική- Πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από http://hdl.handle.net/10795/282

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Παρθένης, Χ. (2018). Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα: η θεωρία και η πράξη. Στο Γ. Μάρκου κ.ά. (Επιμ.), *Η ένταξη των Ρομά στην Ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπαντωνίου, Β. (2019). *Εκπαιδευτικές πολιτικές που επηρεάζουν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά του Δροσερού, απόψεις εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Παρθένης, Χ. & Τσέλιου, Ε. (2012). Εκπαιδευτική ένταξη, μελέτη του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, ισότιμη εκπαίδευση και κοινωνική αποδοχή των παιδιών ρόμικης καταγωγής, με την παρέμβαση του προγράμματος "εκπαίδευση των παιδιών Ρομά"- ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία. *Επιστήμες της αγωγής, Θεματικό τεύχος 2*, 151-173.

Πάτιου, Ε. (2019). *Η διεύρυνση των αντιλήψεων των παιδιών Ρομά και των γονέων τους για τη σχολική ζωή. Μια εθνογραφική ποιοτική έρευνα*. Διπλωματική εργασία. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Παυλή-Κορρέ, Μ. (2017). Ρομά και εκπαίδευση: Θεωρήσεις και προβληματισμοί. Στο Θ. Καμαριανός & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σ. 742-809). Αθήνα: Gutenberg.

Peček, M. et al. (2014). The cultural responsiveness of teacher candidates towards Roma pupils in Serbia and Slovenia – case studies. *Journal of Education for Teaching, 40*(4), 359-376.

Σκούρτου, Ε. (2015). Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σ. 97-114). Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Τσιτσιπά, Ε.Π. (2018). *Εκπαίδευση των Ρομά και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτικές Πρακτικές και σχολική πορεία του 3ου Δ. Σχ. Ζεφυρίου*. Διπλωματική Εργασία. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *Συνταγές. Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από την εκπαιδευτική πράξη. *Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ* (σ. 27-34). Πάτρα,.

Zachos, D.T. (2017). Teachers ’perceptions, attitudes and feelings towards pupils of Roma origin. *International Journal of Inclusive Education, 21*(10), 1011-1027.

Η προσέγγιση του θυμού στα παιδικά βιβλία και η διαχείρισή του μέσω της βιβλιοθεραπείας

Χούσου Βασιλική
Γεωπόνος/Πτυχιούχος Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
evelinhousou@hotmail.com

Περίληψη
Στην εποχή της Covid-19 τα παιδιά θυμώνουν γιατί δεν μπορούν να αντιληφθούν το μέγεθος της απειλής, δεν μπορούν να κατανοήσουν την ευθύνη που ξαφνικά τους αναλογεί, δεν μπορούν και δεν θέλουν να αποδεχθούν τον περιορισμό της ελευθερίας τους και την οποιαδήποτε έκπτωση στις επιλογές τους. Εξακολουθούν, όμως, να θυμώνουν και γιατί οι γονείς τους φροντίζουν περισσότερο τα αδέρφια τους, γιατί οι φίλοι τους κερδίζουν πάντα στο παιχνίδι, γιατί ο κόσμος δεν ενδιαφέρεται για τις ανάγκες τους. Αυτοί οι μικροί και μεγάλοι θυμοί αποτυπώνονται αρκετά συχνά στην παιδική λογοτεχνία. Η εργασία αποσκοπεί, μέσω της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης εννέα παιδικών βιβλίων και της επιλογής καινοτόμων βιβλιοθεραπευτικών μεθόδων, να βοηθήσει το παιδί να αντιληφθεί ότι ο θυμός είναι ένα αποδεκτό συναίσθημα, δεν αναδύεται τυχαία και η εξωτερίκευσή του είναι σημαντική. Αποσκοπεί, επίσης, να βοηθήσει τον ενήλικα να συναισθανθεί το θυμωμένο παιδί και να του υποδείξει τους καταλληλότερους τρόπους εκτόνωσης του θυμού του, εκείνους που θα τον ανακουφίσουν και θα ενισχύσουν την ενσυναίσθηση, την ψυχική του ανθεκτικότητα και ισορροπία.

Λέξεις-κλειδιά: παιδικό βιβλίο, θυμός, βιβλιοθεραπεία

Abstract
In the era of Covid-19, children are angry because they cannot comprehend the magnitude of the threat, they cannot understand the responsibility that suddenly falls on them, they cannot and do not want to accept the restriction of their freedom and any restriction on their choices. They are also still angry because they think that their parents care more about their siblings, their friends always win the game and people do not care about their needs. The less or more intense anger is often reflected in children's literature. The work, through the bibliotherapeutic approach of nine children's books and the selection of inspired bibliotherapeutic methods, aims to help the child realize that anger is an acceptable emotion, that does not emerge by chance and its externalization is important. Finally, it aims to help the adult to show empathy to the angry child and to

show him or her the most appropriate way to vent his anger, in order to calm him down and strengthen his empathy, mental resilience and balance.

Keywords: children's book, anger, book therapy

0. Εισαγωγή

Το παιδικό βιβλίο λειτουργεί για το παιδί ως ένας κόσμος μαγικός, ένα παράθυρο στη φαντασία, αλλά και μια πυξίδα στα βήματά του. Είναι πηγή γνώσης και ταυτόχρονα διαδικασία εξερεύνησης, είναι καταφύγιο και ταυτόχρονα μυστήριο, είναι ένα αίνιγμα και ταυτόχρονα είναι η λύση του. Είναι για το παιδί όλα όσα θέλει να δει, όλα όσα θέλει να μοιραστεί, όλα όσα θέλει να αισθανθεί αλλά ακόμα δεν μπορεί γιατί ακόμα είναι παιδί.

Από τη στιγμή που το παιδικό βιβλίο ενέταξε στις θεματικές του τα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα η παρουσίαση και η διαπραγμάτευση των συναισθημάτων που βιώνει το παιδί αποτέλεσαν έναν από τους βασικότερους θεματικούς άξονες που προσέλκυσαν το αναγνωστικό κοινό (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1990). Σήμερα δε, λόγω της ευαισθησίας που έχει προκαλέσει στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού η πολυπλοκότητα και οι αυξημένες απαιτήσεις της κοινωνίας του 21ου αιώνα, η προσέγγιση των συναισθημάτων στο παιδικό βιβλίο καλύπτει την εσωτερική ανάγκη των παιδιών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και όσων ακόμη πραγματικά ενδιαφέρονται για αυτά, για συναισθηματική στήριξη, ηθική συμπαράσταση και κυρίως ενσυναίσθηση (Glazer, 1991).

Καθένα από τα βασικά συναισθήματα προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης υποκειμενικών και αντικειμενικών παραμέτρων, αποτελεί συνειδητή εμπειρία, οδηγεί σε δράση και αντίδραση (Sander & Scherer, 2009). Σε ό,τι αφορά στην παιδική ηλικία, ωστόσο, ο θυμός φαντάζει ως ένα εξαιρετικά σύνθετο συναίσθημα τόσο ως προς την αναγνώριση και κατανόηση, όσο και ως προς τη διαχείρισή του. Είναι αξιοπρόσεκτο, εξάλλου, πως όλο και περισσότεροι δημιουργοί παιδικών βιβλίων εστιάζουν στην προσέγγιση αυτού του ιδιαίτερου συναισθήματος (Marcoli, 2001).

Με γνώμονα τα παραπάνω, η εργασία φιλοδοξεί να αξιοποιήσει το περιεχόμενο εννέα αξιόλογων παιδικών βιβλίων που προσεγγίζουν το συναίσθημα του θυμού και μέσω καινοτόμων βιβλιοθεραπευτικών προτάσεων να συμβάλει στην απομυθοποίησή του.

1. Η συμβολή του παιδικού βιβλίου στην ανάπτυξη του παιδιού

Η ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί μια πολυσύνθετη διεργασία, μια παράλληλα διαμορφούμενη σωματική, νοητική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική εξελικτική διαδικασία. Οι αλλαγές που συμβαίνουν στους διάφορους τομείς ανάπτυξης του

παιδιού αποτελούν την αντίδραση στην εσωτερική προδιάθεση και στα ερεθίσματα που δέχεται από το εξωτερικό περιβάλλον. Σε αυτά περιλαμβάνεται και το παιδικό βιβλίο που απευθύνεται στο παιδί ήδη από τη στιγμή που η γυναίκα διαβάζει μεγαλόφωνα στο έμβρυο που κυοφορεί, η νέα μητέρα απαγγέλλει στο βρέφος τα πρώτα νανουρίσματα, παρουσιάζει στο μωρό τα πρώτα του εικονοβιβλία, συντροφεύει το παιδί διαβάζοντας τα πρώτα του μυθιστορήματα. Διαφαίνεται, λοιπόν, μια αναπτυξιακή πορεία στην οποία το παιδικό βιβλίο κάνει αισθητή την παρουσία του, επηρεάζει την εξέλιξη του παιδιού και τελικά συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη, την πνευματική ανάταση, την ψυχική ανθεκτικότητα, στην καλλιέργεια της αισθητικής του (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992).

Από τα πρώτα ήδη βήματα της ζωής του, το παιδικό βιβλίο φέρνει σε επαφή το παιδί με πρόσωπα, εικόνες και ιστορίες που ακόμη δεν είχε τη δυνατότητα να συναντήσει. Στην παιδική και εφηβική ηλικία τού παρέχει γνώσεις σημαντικές και ασήμαντες, τού αποκαλύπτει καταστάσεις και συνθήκες της πραγματικής ζωής που αναπόφευκτα θα αντιμετωπίσει αλλά και γεγονότα φανταστικά, κόσμους ανύπαρκτους. Πρόκειται στην ουσία για έναν ελκυστικό καταιγισμό πληροφοριών, πληροφοριών άλλοτε στοχευμένων που ενισχύουν την εξοικείωση του παιδιού με τον γραπτό λόγο και την επακόλουθη γλωσσική του ανάπτυξη και άλλοτε πληροφοριών που ξεφεύγουν από τις συμβάσεις της εμπειρικής πραγματικότητας, αλλά που το ωθούν στη νοηματοδότηση, τον στοχασμό και αναστοχασμό, τον προβληματισμό, την αναζήτηση λύσεων και διεξόδων (Θεοδωροπούλου, 2013).

Η ανάγνωση ενός παιδικού βιβλίου βοηθά το παιδί να αναγνωρίσει βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητά του, να κατανοήσει τα συναισθήματά του, να τα αποδεχθεί, να τα αξιολογήσει και αναλόγως να τα διαχειριστεί. Το βοηθά να αντιληφθεί και να σεβαστεί τη συνύπαρξη άλλων ατόμων μαζί του και να συνειδητοποιήσει ότι εκείνα, όχι μόνο σκέφτονται ή συμπεριφέρονται διαφορετικά από το ίδιο, αλλά και αισθάνονται διαφορετικά (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012). Μέσα από την πλοκή του βιβλίου, τις καταστάσεις που εκτυλίσσονται, τους ήρωες που συμμετέχουν σε αυτές και τις επιπτώσεις των αποφάσεων και επιλογών τους, το παιδί μπορεί να κατανοήσει, να αποδεχθεί, ακόμη και να δικαιολογήσει τα συναισθήματα των άλλων.

Οι περισσότερες ιστορίες των παιδικών βιβλίων εκτυλίσσονται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια, αποκαλύπτουν τις σχέσεις των ανθρώπων, ερμηνεύουν κοινωνικές συμπεριφορές, αναδεικνύουν κοινωνικά πρότυπα. Το παιδί, παρακολουθώντας την πλοκή και τις αντιδράσεις των ηρώων, διατυπώνει υποθέσεις, αποκρυπτογραφεί συμπεριφορές, αναζητά κίνητρα και προθέσεις, εξάγει συμπεράσματα, κρίνει τις ενέργειες των άλλων και νοητά τοποθετεί τον εαυτό του στην ιστορία: άλλοτε στο πρόσωπο που βιώνει όσα ο ήρωας ή κάποιο άλλο πρόσωπο της ιστορίας, άλλοτε στο πρόσωπο που με προσεκτική ακρόαση και στάση σεβασμού ακούει την αφήγηση του ήρωα και άλλοτε στη θέση του εξωτερικού παρατηρητή (Καρπόζηλου, 1994).

Σε κάθε περίπτωση, το παιδικό βιβλίο προσφέρει στο παιδί την ευκαιρία να εξασκήσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, να αποκτήσει επίγνωση της οπτικής και των συναισθημάτων των άλλων, να αναγνωρίσει και να αποδεχθεί τα δικά του συναισθήματα και τη δική του κοσμοθεωρία, εν τέλει να κοινωνικοποιηθεί και να εκτιμήσει την αξία της κοινωνικής συνοχής και συνύπαρξης.

2. Το συναίσθημα του θυμού

Ο «θυμός» αποδίδεται ως «ο έντονος ψυχικός ερεθισμός που στρέφεται εναντίον άλλου προσώπου και εκδηλώνεται με βίαιες ενέργειες» (Μπαμπινιώτης, 2002) και βάσει αυτού συχνά δαιμονοποιείται και εκλαμβάνεται ως ένα συναίσθημα εκ φύσεως προβληματικό, ως ένα απειλητικό βίωμα και μια συναισθηματική εμπειρία που χαρακτηρίζεται από αρνητισμό και εχθρότητα. Περιγράφεται, επίσης, ως «το συναίσθημα που συμπεριλαμβάνει την απόδοση για δράση και την εξασφάλιση της ευημερίας του εαυτού» και ερμηνεύεται ως η αντίδραση στην απογοήτευση, την αδικία και γενικότερα σε εκείνη τη συμπεριφορά που προκαλεί δυσαρέσκεια (Fernandez & Turk, 1995). Το βίωμα του θυμού προκαλεί στο νευρικό σύστημα του ατόμου διαφόρων ειδών αποκρίσεις οι οποίες συνοδεύονται συνήθως συμπεριφορικά με κάποιου είδους επίθεση, άλλοτε προς τον εαυτό και άλλοτε προς τους άλλους (Oatley & Jenkins, 2004).

Ο θυμός είναι ένα συναίσθημα απολύτως φυσιολογικό, όπως φυσιολογική είναι και η αντίδραση σε ένα ερέθισμα. Η λανθασμένη αντιμετώπισή του ως ένα συναίσθημα εκ φύσεως προβληματικό έγκειται στο γεγονός ότι συχνά μετατρέπεται, εξαιτίας της έντασης και της συχνότητας με την οποία εκδηλώνεται, και κυρίως των επιπτώσεων που επιφέρει, σε εξαιρετικά ενοχλητικό έως και απειλητικό βιώμα, σε συναισθηματική εμπειρία που χαρακτηρίζεται από έντονο αρνητισμό και εχθρότητα. Παράλληλα, όμως, ο θυμός μπορεί να λειτουργήσει ως ένα σήμα κινδύνου απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις, ώστε το άτομο να τεθεί σε συναισθηματική εγρήγορση, να αναλάβει δράση, να αντιμετωπίσει τους φόβους του, να διαχειριστεί απαιτητικές συνθήκες (Hoy & Griffin, 2010).

Στη βρεφική ηλικία η ιδιοσυγκρασία του μωρού συντίθεται από ένα επίπεδο διέγερσης ή ζωηρότητας, από το θυμικό που αφορά στον χαρούμενο ή θλιμμένο συναισθηματικό τόνο και από την αυτορρύθμιση, δηλαδή από τον έλεγχο όσων παρατηρεί και στα οποία αντιδρά (Rothbart et al., 2000). Στη νηπιακή ηλικία το συναίσθημα του θυμού εμφανίζεται ως αναδυόμενη εμπειρία προηγούμενων θυμών και ως απόρροια της ανάγκης του παιδιού για αυτονομία και ανεξαρτησία. Σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης, τα παιδιά ερμηνεύουν την παροχή βοήθειας των ενηλίκων ως ματαίωση των προσπαθειών τους, έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους και υποτίμηση της αυτονομίας τους, με αποτέλεσμα να εκτονώνουν στο πρόσωπο τους έντονο ή/και ανεξέλεγκτο θυμό (Αγγελοπούλου, 2012).

Στη μέση παιδική ηλικία το παιδί αποκωδικοποιεί τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι άλλοι για το ίδιο, όπως επίσης αντιλαμβάνεται ότι ένα άτομο μπορεί να διακατέχεται από συγκεκριμένα συναισθήματα και παράλληλα να ενεργεί αντίθετα σε αυτά (Lightfoot et al., 2014). Είναι σε θέση να διακρίνει τα κίνητρα του υπεύθυνου για τον θυμό του και τις συνθήκες που ευνοούν την εκδήλωσή του ενώ, λόγω της συναισθηματικής φόρτισης που αισθάνεται, αδυνατεί συχνά να εντοπίσει τις αιτίες που τον προκάλεσαν και αρνείται να συζητήσει για αυτόν. Στην εύθραυστη περίοδο της εφηβείας, το άτομο ταλαντεύεται σωματικά, νοητικά και ψυχοσυναισθηματικά μεταξύ του παιδιού και του ενήλικα και τα κυριότερα αίτια που διεγείρουν τον θυμό αφορούν στο συναίσθημα ότι δεν το καταλαβαίνουν, στην αίσθηση ότι αδικείται, στον χλευασμό και στην άσκηση βίας (Marcoli, 2001).

3. Η βιβλιοθεραπεία ως μέθοδος διαχείρισης του θυμού των παιδιών

Ο θυμός αποτελεί για το παιδί την έκφραση του εσωτερικού πόνου που βιώνει όταν αισθάνεται αδικημένο, παραμελημένο, τρομοκρατημένο. Η βοήθεια απαλλαγής του από αυτό το δυσάρεστο και πολλές φορές επώδυνο συναίσθημα αποτελεί για τον ενήλικα ηθική υποχρέωση και πρόκληση. Έτσι, προκειμένου να διασφαλιστεί η ψυχική υγεία και ηρεμία των παιδιών, οι έχοντες την πείρα της ζωής οφείλουν να δείχνουν κατανόηση στον πόνο που κρύβεται πίσω από το κάθε θυμωμένο παιδί, οφείλουν να το συναισθάνονται και να λειτουργούν έμπρακτα ως 'θεραποντές' του. Λειτουργώντας θεραπευτικά για το παιδί θα καταφέρουν να το απομακρύνουν από καταστροφικές επιλογές και επικίνδυνες διεξόδους (Marcoli, 2001).

Όταν κανείς προσεγγίζει το ζήτημα του θυμού των παιδιών οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός. Οι συγγραφείς, για παράδειγμα, που στοχεύουν στην εξοικείωση των μικρών ηλικιών με το συναίσθημα του θυμού και την απενοχοποίησή του, επιτυγχάνουν αρτιότερα αποτελέσματα όταν λαμβάνουν υπόψη ζητήματα, όπως την ανάγκη συζήτησης για τον θυμό, τη ζωτικότητά του, τα όσα κρύβονται πίσω του (Marcoli, 2001). Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον συναισθηματικό πλούτο που προσφέρει το παιδικό βιβλίο ώστε να βοηθήσουν το παιδί να απαλλαγεί από αυτό το δυσάρεστο συναίσθημα, μπορούν, με άλλα λόγια, να αξιοποιήσουν τη βιβλιοθεραπεία ως μια ελκυστική μέθοδο αλλά κυρίως αποτελεσματική στον κατευνασμό και τη διαχείριση του θυμού των παιδιών.

3.1 Βιβλιοθεραπεία: στάδια και τεχνικές

Στη διαχρονία της ανθρώπινης ιστορίας και σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης ο άνθρωπος ανακαλύπτει στον λόγο, στην έκφραση, στην αφήγησή του, μια ισχυρή θεραπευτική δύναμη. Εύχεται κάτι καλό, όπως για παράδειγμα 'καλό μήνα', 'καλή τύχη' και θεωρεί ότι ο λόγος έχει τόση δύναμη ώστε η ευχή να πραγματοποιηθεί. Και ακριβώς

αντίστοιχα, στη σκέψη και μόνο του κακού, της 'κακιάς αρρώστιας', της ανείπωτης τραγωδίας, ξορκίζει το κακό με τη συνειδητή αποφυγή του λόγου, την απουσία του γλωσσικού προσδιορισμού, λες και ο λόγος έχει και πάλι αυτή την πανίσχυρη δύναμη να φανερώσει και να μεγεθύνει το 'κακό'. Αυτή η δύναμη του λόγου και η δύναμη της ανάγνωσης σχετίζεται με τη λογοθεραπεία, τη συναισθηματική γλώσσα, τη δημιουργική γραφή και εν τέλει με τη βιβλιοθεραπεία (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2019).

Στην Αμερική του 1966 διατυπώνεται από τον φορέα δημόσιων βιβλιοθηκών ένας κλασικός ορισμός της έννοιας σύμφωνα με τον οποίο πρόκειται για «τη χρήση επιλεγμένων αναγνωσμάτων ως θεραπεία στην ψυχιατρική και επίσης καθοδήγηση και βοήθεια στη λύση προσωπικών προβλημάτων. Διακρίνεται σε ασυνείδητη, που προκύπτει τυχαία και σε συνειδητή, που συμβαίνει μέσα από μια διαδικασία που υπάγεται σε συγκεκριμένες τεχνικές επεξεργασίας του αναγνώσματος» (Pardeck, 1989).

Η μεθοδολογική κατάτμηση της βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου σε στάδια αξιοποιήθηκε αρχικά από την κλινική βιβλιοθεραπεία και σταδιακά καθιερώθηκε και στην προληπτική και μάλιστα με μεγάλη απήχηση στον εκπαιδευτικό χώρο. Καθώς η εργασία διερευνά την αξιοποίηση της προληπτικής βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου στη διαχείριση του θυμού, με εργαλείο, αφορμή και κίνητρο τα παιδικά βιβλία που προσεγγίζουν το συγκεκριμένο συναίσθημα, τα στάδια που παρουσιάζονται βασίζονται σε πρόσφατα βιβλιογραφικά δεδομένα εφαρμογής της μεθόδου στη διδασκαλία και τη μάθηση και ενδιαφέρουν αφενός τον αναγνώστη-εκπαιδευτικό και αφετέρου τον αναγνώστη-γονιό, αφού αμφότεροι προσδοκούν τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών με τρόπους που θα διασφαλίζουν, πέραν της γνωστικής, τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Burnett, 1997).

Εκπαιδευτικοί και γονείς που αξιοποιούν τη βιβλιοθεραπεία ως μέσο διαχείρισης του θυμού των παιδιών θα πρέπει κατά την εφαρμογή της μεθόδου να ακολουθούν τα εξής στάδια:

1. Αναγνώριση
2. Ιδεοθύελλα
3. Επιλογή
4. Εμβάθυνση
5. Αξιολόγηση (Παπαδοπούλου, 2006).

Ως έναρξη της όλης διαδικασίας, κρίνεται σημαντική η προετοιμασία των παιδιών σχετικά με το ζήτημα που θα διαπραγματευτούν και τη διαδικασία που θα ακολουθήσουν. Η παρουσίαση του εξώφυλλου του βιβλίου, η ανάγνωση της περίληψης που συνήθως υπάρχει στο οπισθόφυλλο, το ξεφύλλισμα των σελίδων, η διατύπωση υποθέσεων για την πλοκή της ιστορίας και βάσει αυτών η ανάκληση των σχετικών εμπειριών των παιδιών αποτελούν χρήσιμες προαναγνωστικές δραστηριότητες, οι οποίες προκαλούν την έμφυτη περιέργεια και το ενδιαφέρον τους για την εξέλιξη της

διαδικασίας, εντάσσοντάς τα ομαλά στη βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών βιβλίων (Καπραβέλου, 2008).

Ακολουθεί η μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνικού βιβλίου από τον ενήλικα. Οι αφηγηματικές ικανότητες του ομιλητή διαδραματίζουν σημαντικότατο ρόλο καθώς, με την ένταση της φωνής του, την αλλαγή της χροιάς της, το κατάλληλο ύφος, τον τόνο και τον ρυθμό της ομιλίας του, τις εκφράσεις του προσώπου και τις χειρονομίες του, κρατά αμείωτα το ενδιαφέρον και την προσοχή του παιδιού. Μετά την αφήγηση, ο ενήλικας προτρέπει το παιδί να σκεφθεί όλα όσα άκουσε και να καταγράψει νοητικά ή στην πράξη ό,τι τον προβλημάτισε, ό,τι τον εντυπωσίασε, ό,τι θα ήθελε να μοιραστεί. Καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της μεθόδου διαδραματίζει η υποβολή εκείνων των ερωτημάτων που θα βοηθήσουν το παιδί να συνειδητοποιήσει το πρόβλημα που βιώνει ο ήρωας του βιβλίου, να τον συναισθανθεί αλλά και να εντοπίσει κοινές εμπειρίες (Sridhar et al., 2000).

Ακολουθεί η διεξαγωγή μιας αναλυτικής συζήτησης μεταξύ αφηγητή και ακροατών σχετικά με τα όσα οι τελευταίοι έμαθαν από τη συγκεκριμένη ιστορία, όσα τους προκάλεσαν σύγχυση, όσα τους κίνησαν το ενδιαφέρον ή όσα θα ήθελαν να αναλύσουν και να ανακαλύψουν ακόμη και μετά το πέρας της ιστορίας, είτε με τη λογική επεξεργασία και την κριτική αποτίμηση των πληροφοριών που έλαβαν, είτε απλά και μόνο με τη φαντασία τους. Για την πραγμάτωση μιας ειλικρινούς συζήτησης, ο αφηγητής ενθαρρύνει τα παιδιά να καταγράψουν τους χαρακτήρες του βιβλίου με τους οποίους ταυτίζονται και τις καταστάσεις που τους είναι οικείες, να κατανοήσουν τα συναισθήματα του ήρωα, να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν τις αντιδράσεις του, να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματά του (Forgan, 2004).

Στη συνέχεια, η θεωρία μετουσιώνεται σε πράξη και ο ήρωας του βιβλίου ξεπηδά από τις σελίδες του και σαν μαριονέτα πια κινείται κατευθυνόμενος από τις σκέψεις και τις επιλογές των παιδιών. Ο ενήλικας, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό, ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο των παιδιών, τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τις κλίσεις τους, τα παρακινεί να ασχοληθούν με δημιουργικές δραστηριότητες που θα δώσουν νόημα στα όσα προηγουμένως διαπραγματεύθηκαν, υποστήριξαν, επέλεξαν. Η ζωγραφική, το παιχνίδι ρόλων, το δημιουργικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο, το κολάζ, η τήρηση ημερολογίου, κ.ά., παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα για βιωματική μάθηση, όχι με την έννοια της κατάκτησης της νέας γνώσης αλλά της μάθησης της ζωής, της διαχείρισής της, της απόλαυσής της και τελικά της κατάκτησης της ευζωίας (Παπαδοπούλου, 2006).

4. Βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση του θυμού

Η εργασία αξιοποιεί το περιεχόμενο εννέα παιδικών βιβλίων και μέσω στοχευμένων, για την κάθε περίπτωση, βιβλιοθεραπευτικών τεχνικών επιχειρεί να βοηθήσει τόσο το παιδί

όσο και τον ενήλικα στην αποτελεσματική διαχείριση του θυμού. Για τον σκοπό αυτό παρουσιάζεται η περίληψη του κάθε βιβλίου και αντλώντας από το πλαίσιο του καθενός προτείνονται κατάλληλες βιβλιοθεραπευτικές μέθοδοι προσέγγισης του εν λόγω συναισθήματος. Τα βιβλία στα οποία προτείνεται η εφαρμογή της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης είναι τα εξής:

- *Είμαι θυμωμένη!*
  (Συγγραφή: Ρένα Ρώσση-Ζαϊρη, Εικονογράφηση: Γούσης Σπύρος, Έτος έκδοσης: 2013, Τόπος έκδοσης: Αθήνα, Εκδόσεις: Ψυχογιός)
- *Τα πουλάκια που δεν έπρεπε να γεννηθούν*
  (Συγγραφή: Καμαράτου-Γιαλλούση Ειρήνη, Εικονογράφηση: Καραντίνου Εύα, Έτος έκδοσης: 2010, Τόπος έκδοσης: Αθήνα, Εκδόσεις: Άγκυρα)
- *Μια θυμωμένη τίγρη*
  (Συγγραφή: Τσορώνη – Γεωργιάδη Γιολάντα, Εικονογράφηση: Bendall-Brunello John, Έτος έκδοσης: 2014, Τόπος έκδοσης: Αθήνα, Εκδόσεις: Σαββάλας)
- *Η αδερφή μου είναι δράκος*
  (Συγγραφή: Ρουσάκη Μαρία, Εικονογράφηση: Σγουρός Γιώργος, Έτος έκδοσης: 2015, Τόπος έκδοσης: 2015 , Εκδόσεις: Πατάκης)
- *Το κουτί του θυμού*
  (Συγγραφή: Χαραλάς Κώστας, Εικονογράφηση: Σταματιάδη Ντανιέλα, Έτος έκδοσης: 2010, Τόπος έκδοσης: Αθήνα, Εκδόσεις: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ)
- *Τι νιώθεις; ΘΥΜΟΣ – ΥΠΟΜΟΝΗ*
  (Συγγραφή & Εικονογράφηση: Monreal Violeta, Έτος έκδοσης: 2008, Τόπος έκδοσης: Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: ΦΛΟΥΔΑΣ)
- *Ο ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ ΚΝΟΥΤ*
  (Συγγραφή: Schreiber-Wicke Edith, Εικονογράφηση: Holland Karola, Έτος έκδοσης: 2016, Τόπος έκδοσης: Αθήνα, Εκδόσεις: ΔΙΑΠΛΑΣΗ)
- *Πώς θα νικήσω τον θυμό μου*
  (Συγγραφή: Lammertink Illona Εικονογράφηση: Georger Lucie, Έτος έκδοσης: 2015, Τόπος έκδοσης: Αθήνα, Εκδόσεις: Χάρτινη Πόλη)
- *Τα Χριστούγεννα του θυμωμένου ασβού*
  (Συγγραφή: Bright Paul Εικονογράφηση: Chapman Jane, Έτος έκδοσης: 2009, Τόπος έκδοσης: Πάτρα, Εκδόσεις: ΚΟΚΚΙΝΗ ΚΛΩΣΤΗ ΔΕΜΕΝΗ)

Στο βιβλίο *Είμαι θυμωμένη!* μια κουνελίτσα θυμώνει διαρκώς και για ασήμαντους λόγους με τους δικούς της ανθρώπους μέχρι που μια μέρα μετατρέπεται σε έναν μεγαλόσωμο δράκο και εκτονώνει τον θυμό της με τρόπο τρομακτικό. Μια από τις βασικές βιβλιοθεραπευτικές τεχνικές που προσφέρονται κατά την αξιοποίηση του

συγκεκριμένου βιβλίου αποτελεί η σχολαστική παρατήρηση του εξωφύλλου και η απάντηση σε ερωτήματα όπως:

- Τι έκφραση έχει η κουνελίτσα στην εικόνα;
- Πώς φαίνεται να αισθάνονται τα άλλα κουνελάκια στο πίσω μέρος της εικόνας;
- Τι υποδηλώνουν οι φλόγες στο σώμα της κουνελίτσας και ο καπνός στο κάτω μέρος του εξωφύλλου;

Επίσης, καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα που αποσκοπούν στην εκτίμηση κατανόησης του περιεχομένου του, όπως:

- Υπήρχε πραγματική αιτία για την εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος;
- Με ποιον τρόπο εξέφρασε η πρωταγωνίστρια τα όσα ένιωθε;
- Η οικογένεια της ηρωίδας διαδραμάτισε κάποιον ρόλο στην εκτόνωση του συναισθήματος της;

Τους ζητείται, στη συνέχεια, να αναλογιστούν την εικόνα που οι ίδιοι αντικρίζουν στον καθρέφτη τους όταν αισθάνονται θυμωμένοι. Ο εκπαιδευτικός διανέμει στην τάξη μικρά καθρεφτάκια και ζητά από τους μαθητές να σχηματίσουν διάφορες εκφράσεις στο πρόσωπό τους και να επιλέξουν εκείνη που τους θυμίζει τον θυμωμένο εαυτό τους. Παρακινούνται, επίσης, να υπογραμμίσουν στο κείμενο τις προτάσεις που αποκαλύπτουν σε τι μεταμορφώθηκε ο θυμωμένος ήρωας και να σκεφθούν πώς θα μπορούσαν οι ίδιοι να περιγράψουν τον θυμό τους. Ο εκπαιδευτικός ταξινομεί τις απαντήσεις των μαθητών σε διάφορες κατηγορίες και, αφού συζητήσει μαζί τους τους λόγους για τους οποίους αναγνωρίζουν στον θυμωμένο εαυτό τους αυτές τις μορφές, ζητά από την ολομέλεια της τάξης να συμπληρώσει τον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Αποτυπώσεις του θυμού

Αν ο θυμός ήταν……ποιο/πώς θα ήταν;	Απάντηση μαθητή
ζώο	……..
γεύση	……..
αίσθηση αφής	……..
μυρωδιά	……..
χρώμα	……..
μουσική	……..
υλικό	……..
αντικείμενο	……..
παιχνίδι	……..

καιρικό φαινόμενο	……..

Για το βιβλίο *Τα πουλάκια που δεν έπρεπε να γεννηθούν*, στο οποίο περιγράφεται το πώς ο θυμός μιας μητέρας έχει ως αποτέλεσμα το σπάσιμο των αυγών που πουλά και τη γέννηση αγριεμένων πουλιών, ως καινοτόμα βιβλιοθεραπευτική τεχνική προτείνεται η αξιοποίηση της 'ανακτριτικής καρέκλας'. Πιο συγκεκριμένα, επιλέγεται με κλήρωση ένας μαθητής μεταξύ εκείνων που εκδήλωσαν τον ενδιαφέρον να παίξουν τον ρόλο του θυμωμένου ήρωα και οι υπόλοιποι, αναλαμβάνοντας τους ρόλους των δικαστών, του απευθύνουν ερωτήσεις σχετικά με τις ενέργειές του και τον τρόπο που ο θυμός του επιδρούσε στην επιλογή τους. Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους 'ανακριτές' να υποβάλλουν στον θυμωμένο ήρωα ερωτήματα για υποθετικά σενάρια, όπως για παράδειγμα, 'πώς αλλιώς θα μπορούσες να διαχειριστείς την κατάσταση που προκάλεσε τον θυμό σου;', 'αν το άτομο που εισέπραξε τον θυμό σου αντιδρούσε με ακόμη πιο έντονο θυμό, πώς θα μπορούσε να εξελιχθεί η μεταξύ σας σχέση;', κ.ά..

Κατά τη βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση του βιβλίου *Μία θυμωμένη τίγρη* στο οποίο η πρωταγωνίστρια θυμώνει με τους φίλους της γιατί δεν εκφράζουν τον ίδιο ενθουσιασμό με αυτή για τον επικείμενο 'αγώνα δρόμου', μεταξύ των μεθόδων που αξιοποιούνται, επιλέγεται η διατύπωση ερωτημάτων που αποσκοπούν στην εκτίμηση κατανόησης του περιεχομένου του, όπως:

- Πως εισπράττει την άποψη των άλλων ζώων η τίγρη;
- Πώς αντιδρά απέναντί τους;
- Κατανοεί τις συμβουλές του ελέφαντα;
- Μεταβάλλει τον τρόπο της συμπεριφοράς της απέναντι στα άλλα ζώα;

Προτείνεται, επίσης, στα παιδιά να συντάξουν ένα γράμμα απευθυνόμενο προς την πρωταγωνίστρια του βιβλίου με σκοπό να τη συμβουλεύσουν για τη διαχείριση του θυμού της και τους τρόπους με τους οποίους έμπρακτα θα μπορούσε να ζητήσει από τους φίλους της συγγνώμη για την άσχημη συμπεριφορά της.

Κατά την αφήγηση του βιβλίου *Η αδερφή μου είναι δράκος*, στην οποία ο μικρός ήρωας έχει αντιληφθεί τον θυμωμένο χαρακτήρα της αδερφής του και προσπαθεί να την ηρεμήσει, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν διαδοχικά από μια σελίδα του και τους προτρέπει να εκφωνούν τους διαλόγους με ύφος που θεωρούν ότι ταιριάζει στα λεγόμενα των ηρώων. Αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση ο εκπαιδευτικός απευθύνει τα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιος χαρακτήρας από τους ήρωες σε απωθεί;
- Με ποιον θεωρείς ότι ταιριάζεις περισσότερο;
- Ποιες λύσεις θα πρότεινες στα δύο αδέρφια προκειμένου να αμβλυνθεί η μεταξύ τους ένταση;

- Σου δημιούργησε η ιστορία κάποιο αναπάντητο ερώτημα;
- Πώς αισθάνθηκες όταν τελείωσε η ιστορία;

Τα παιδιά ανταλλάσσουν τις απόψεις τους σχετικά με παρόμοιες προσωπικές τους εμπειρίες και τις εντυπώσεις που αποκόμισαν από τη συγκεκριμένη αφήγηση και στη συνέχεια καλούνται να σκεφθούν με ποιον τρόπο θα αντιδρούσαν οι ίδιοι αν βρίσκονταν στη θέση του θυμωμένου ήρωα.

Το κουτί του θυμού παρουσιάζει μια οικογένεια η οποία εφευρίσκει τρόπους ώστε να κρατά τον θυμό μακριά από το σπίτι της, ώσπου τελικά κατορθώνει να τον διαχειριστεί. Προκειμένου τα παιδιά να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν στα πρόσωπα των ηρώων του βιβλίου το δικό τους θυμωμένο εαυτό, κοινούς τρόπους εκτόνωσής του και κοινές αντιδράσεις μπροστά στην επικείμενη αποκάλυψή του, ο εκπαιδευτικός τους τοποθετεί σε έναν κύκλο και θέτει τα παρακάτω ερωτήματα:

- Θυμώνεις συχνά με τα αγαπημένα σου πρόσωπα;
- Ποια από τις αποτυπώσεις του θυμού μοιάζει περισσότερο με τον δικό σου θυμό;
- Ποια είναι η δική σου πρόταση για τη διαχείριση του θυμού του κάθε ήρωα;
- Με ποιον τρόπο προσπαθείς να απαλλαγείς από τον θυμό σου;

Με αφορμή τις απαντήσεις στην τελευταία ερώτηση, ο εκπαιδευτικός τοποθετεί στο κέντρο ενός κύκλου που έχουν σχηματίσει οι μαθητές, ένα μαύρο κουτί στη μια πλευρά του οποίου έχει κολλήσει με κόκκινο χαρτόνι τη φράση 'Μη με θυμώνεις, θυμέ!'. Δίπλα του τοποθετεί ένα ισομεγέθες λευκό κουτί στη μια πλευρά του οποίου έχει κολλήσει με πράσινο χαρτόνι τη φράση 'Μαθαίνω να σε αποδέχομαι, θυμέ!'. Τους εξηγεί πως στο μαύρο κουτί περιέχονται τέσσερις καρτέλες στις οποίες αποτυπώνονται ζωγραφιές με καρφίτσες, φλόγες, σφυριά και έναν δυνατό τυφώνα. Το λευκό κουτί είναι άδειο. Τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίσουν σε μικρές καρτέλες αντικείμενα ή οτιδήποτε άλλο θεωρούν ότι θα μπορούσε να νικήσει τις καρφίτσες, τις φλόγες, τα σφυριά και τον τυφώνα και επομένως να νικήσει τον θυμό. Τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους και εναποθέτουν τις καρτέλες τους στο λευκό κουτί.

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία ο εκπαιδευτικός εμφανίζει μια-μια τις καρτέλες από το λευκό κουτί και ζητά από τα παιδιά που τη δημιούργησαν να βγάλουν από το μαύρο κουτί το στοιχείο με την οποία την αντιπαραβάλλουν και να ξεδιπλώσουν τη σκέψη τους στην ολομέλεια της τάξης. Πριν ξεκινήσει η δραστηριότητα τους δίνει ένα δικό του παράδειγμα:

- Ζωγράφισα δύο κανάτες νερό για να σβήσω τις φλόγες και να κατευνάσω τον θυμό του αγοριού.
- Ζωγράφισα βαμβάκι για να τυλίξω τις μύτες των καρφιτσών και έτσι ο θυμός του κοριτσιού να μην έχει τη δύναμη να πληγώσει κανέναν.
- Ζωγράφισα έναν πορτοκαλί ήλιο και με ακτίνες που φτάνουν ως τη γη για να είναι πολύ καυτός για να τον βλέπει ο τυφώνας και να φοβάται να εμφανιστεί.

- Ζωγράφισα έναν ατσάλινο κουβά, πολύ πιο δυνατό απ' τα σφυριά για να τα ρίξω όλα μέσα και να τα πετάξω μακριά.

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται όταν το λευκό κουτί γεμίσει με καρτέλες που αντικαθιστούν την άσχημη εκτόνωση του θυμού με ψύχραιμες και λογικές ενέργειες.

Με αφορμή το βιβλίο *Τι νιώθεις ; ΘΥΜΟΣ - ΥΠΟΜΟΝΗ* στο οποίο η μικρή Θώμη αναζητά την αρετή της υπομονής, ώστε να κατευνάσει τον θυμό της, ο εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να ασχοληθούν με το θεατρικό παιχνίδι. Οι ρόλοι που κατανέμονται αφορούν στην κεντρική ηρωίδα, στο ανθρωπάκι του *θυμού*, στο ανθρωπάκι της *υπομονής*, στη νεράιδα και στα επτά χρώματα που συμβουλεύουν τη Θώμη πώς να διαχειρίζεται τον θυμό της. Όσα παιδιά δεν συμμετέχουν με κάποιον από τους παραπάνω ρόλους αναλαμβάνουν τη σκηνοθεσία και τη δημιουργία των σκηνικών και των κουστουμιών. Για παράδειγμα, οι σκηνοθέτες θυμίζουν στο παιδί που προσποιείται τη Θώμη τις εκφράσεις του προσώπου και τις στάσεις το σώματος που συνοδεύουν συνήθως ένα θυμωμένο άτομο, ενώ οι σκηνογράφοι προσφέρουν στη νεράιδα ένα πελώριο ραβδί, στον *θυμό* μια μπλούζα ακανόνιστα σκισμένη, στην *υπομονή* μια μπλούζα ζωγραφισμένη με ένα ουράνιο τόξο και στα υπόλοιπα παιδιά μπλουζάκια με τα χρώματα που υποδύονται. Με το πέρας της διαδικασίας τα παιδιά έχουν προσεγγίσει ποικίλα αισθήματα και συναισθήματα, όπως την αίσθηση του κρύου, της ζέστης και της κόπωσης και τα συναισθήματα του φθόνου, της ζήλειας, της ντροπής και έχουν συνειδητοποιήσει πως ακόμη και αν κάποια από αυτά αποτελούν αιτίες εμφάνισης του θυμού, υπάρχει πάντα κατάλληλος τρόπος διαχείρισής του.

Με αφορμή το βιβλίο *Ο ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ ΚΝΟΥΤ* στο οποίο η απαράδεκτη συμπεριφορά του ήρωα, ως μια ακόμη ανάρμοστη εκδήλωση του θυμού του, έχει ως αποτέλεσμα την απογοήτευση και τη φυγή του αγαπημένου του γάτου, ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να παίξουν το γνωστό παιχνίδι *σωστό ή λάθος* σε μια ενδιαφέρουσα εκδοχή που σχετίζεται με τη διαχείριση του θυμού και ειδικότερα τους αποδεκτούς και μη αποδεκτούς τρόπους εκτόνωσής του. Γράφει στον πίνακα τον τίτλο *Για να κατευνάσω τον θυμό μου ……* και τους ζητά να επιλέξουν, σημειώνοντας με √ τις προτάσεις που θεωρούν αποτελεσματικές και να απορρίψουν, σημειώνοντας με x, τις μη αποδεκτές.

Πίνακας 2: Τρόποι εκτόνωσης του θυμού

Για να κατευνάσω τον θυμό μου……	√	x
Πετώ ό,τι βρω μπροστά μου		
Μετρώ έως το 10		
Χτυπώ τον φίλο μου		
Χτυπώ το κατοικίδιό μου		

Πηγαίνω μια βόλτα		
Καταστρέφω τα έπιπλα του σπιτιού μου		
Πίνω ένα ποτήρι νερό		
Ζωγραφίζω		
Αυτοτραυματίζομαι		
Παίρνω βαθιές ανάσες		
Ουρλιάζω		
Ακούω μουσική		
Συζητάω με ένα αγαπημένο μου πρόσωπο τον λόγο για τον οποίο έχω θυμώσει		

Τέλος, τα παιδιά δίνουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία με οδηγό τη φαντασία τους αλλά και με γνώμονα την ανάδειξη της σημασίας της σωστής διαχείρισης του θυμού και της δύναμης της συγχώρεσης.

Ως μια παραλλαγή του βιβλίου *Πώς θα νικήσω τον θυμό μου,* στο οποίο ο μικρός ήρωας εκμυστηρεύεται στη δασκάλα του την ανάγκη του να απαλλαγεί από τον θυμό και από τα μικρά ανθρωπάκια που εμφανίζονται στο κεφάλι του κάθε φορά που διακατέχεται από αυτόν, ο εκπαιδευτικός συνθέτει μια λίγο διαφορετική ιστορία προς σκέψη και προβληματισμό. Διηγείται πώς στη δική του ιστορία, όταν εμφανίστηκε μπροστά στα μικρά θυμωμένα ανθρωπάκια, εκείνα ξέχασαν για λίγο τον Βίκτορα και άρχισαν να διεκδικούν μεταξύ τους ως νέο φίλο τον απρόσμενο επισκέπτη. Τελικά θύμωσαν τόσο πολύ που χωρίστηκαν σε δύο 'στρατόπεδα', στα *πολύ θυμωμένα ανθρωπάκια* και στα *πολύ κουρασμένα από τον θυμό τους ανθρωπάκια* που τώρα αναζητούσαν λίγη γαλήνη και ηρεμία. Τα πρώτα είχαν εφοδιαστεί με όλα τα αρνητικά συναισθήματα που συνοδεύουν τον εσωτερικευμένο και καταπιεσμένο θυμό και τα δεύτερα άρχισαν να μετατρέπονται σε ανθρωπάκια που εκτιμούσαν τα θετικά συναισθήματα. Ο εκπαιδευτικός ζωγραφίζει δύο μπαλόνια. Στο εσωτερικό του ενός σημειώνει τις λέξεις *δυσαρέσκεια, θυμός, αγανάκτηση, οργή, επιθετικότητα, μίσος, εχθρότητα* και στο δεύτερο τις κρυμμένες λέξεις *ψ-------α, α---η, υ-----η, η----α, κ-------η, ε----------η,* ζητώντας από τα παιδιά να τις συμπληρώσουν αναλογιζόμενοι τα 'αντίδοτα' του θυμού και την απάντηση στο ερώτημα: Με ποια συναισθήματα θα μπορέσουν τα *κουρασμένα ανθρωπάκια* να αγωνιστούν και να νικήσουν τα νέα αρνητικά συναισθήματα της παλιάς τους παρέας;

Στο βιβλίο *Τα Χριστούγεννα του θυμωμένου ασβού* ο ήρωας, αφού έχει αδίκως θυμώσει με τους φίλους του, αισθάνεται ενοχές και αναγνωρίζει κατά την αυτοκριτική

του τις ανεπιθύμητες συνέπειες του θυμού. Με πυξίδα το συγκεκριμένο βιβλίο ο εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να χωριστούν σε τρεις ομάδες και η καθεμία να καταγράψει την ιστορία από τη θέση του καθενός από τους φίλους του ασβού. Οι αφηγήσεις θα πρέπει να παρουσιαστούν στο σύνολο της τάξης σε πρώτο πρόσωπο, να εστιάζουν στα συναισθήματα των ηρώων τόσο όταν έγιναν αποδέκτες του θυμού όσο και όταν εισέπραξαν την ειλικρινή συγγνώμη του ασβού και τέλος να περιλαμβάνουν ορισμένες συμβουλές προς τον φίλο τους σχετικά με τη διαχείριση του θυμού του. Μετά την αφήγηση των τριών ιστοριών οι εκπρόσωποι της κάθε ομάδας παρέχουν στην υπόλοιπη τάξη τις απαραίτητες διευκρινίσεις και όλοι μαζί ανταλλάσσουν τις σκέψεις τους σχετικά με τη νέα αντίδραση του ασβού όταν και πάλι οι φίλοι του διακόψουν τον ύπνο του.

5. Συμπεράσματα

Το θέμα της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε με τη φιλοδοξία να αποτελέσει μια πρόταση για την αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας ως μέσου προσέγγισης του θυμού των παιδιών και ως βιβλιοθεραπευτικού εργαλείου για τη διαχείρισή του. Όσο δεν υπήρχε η δυνατότητα ο θυμός που βίωνε το παιδί να αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης, ανάλυσης και διαπραγμάτευσης πρόβαλε ως κάτι απόμακρο και φοβερό, κάτι καλά κρυμμένο πίσω από τον 'τοίχο' του παιδικού ψυχισμού. Από τη στιγμή που η παιδική λογοτεχνία προσέγγισε τους θυμωμένους της ήρωες μετατράπηκε σε 'γέφυρα' που παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα εξωτερίκευσης του θυμού του και μέσω αυτής τη μετάβαση στην αντίπερα όχθη, στη διαχείρισή του.

Εκεί συναντά κανείς τη βιβλιοθεραπευτική μέθοδο, μια στρατηγική της τέχνης και της επιστήμης, και αντλεί από το περιεχόμενό της όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία μπορεί, προκειμένου να βοηθήσει το παιδί στην απενοχοποίηση και αποδοχή του θυμού, τη διαχείρισή του, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αμοιβαιότητας και τελικά στην κατάκτηση της ψυχικής του ισορροπίας και ευζωίας.

Βιβλιογραφία

Αγγελοπούλου, Ε. (2012). *Η διαχείριση του θυμού ως μέσου ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης: ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε φοιτητές.* Διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε από http://hdl.handle.net/10442/hedi/28633

Burnett, J. (1997). Opening the world to children: Using Books to Develop Problem-solving Strategies, Annual International Conference of the Association for Childhood Education. Portland.

Θεοδωροπούλου, Ε. (2013). *Φιλοσοφία; Φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση.

Θυμός (2002). Στο Γ. Μπαμπινιώτης, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων* (2η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Fernandez, E. & Turk, D. C. (1995). The scope and significance of anger on the experience of chronic pain. *Elsevier science*, *61*(2), 165-175. doi: 10.1016/0304-3959(95)00192-U

Forgan, J. W. & Gonzalez-DeHass, A. (2004). How to Infuse Social Skills Training into Literacy Instruction. *Teaching Exceptional Children, 36*(6), 24-30. doi: 10.1177/004005990403600

Glazer, J. (1991). *Literature for Young Children*. New Jersey: Prentice Hall.

Hoy, L. J. & Griffin, T. (2010). *What's Good About Anger? Putting Your Anger to Work for Good.* Illinois: Counsel Care Connection Publications.

Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Marcoli, A. (2001). *Ο θυμός των παιδιών. Παραμύθια για την κατανόηση της παιδικής συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS.

Oatley, K. & Jenkins, J. (2004). *Συγκίνηση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Παπαδοπούλου, Σ. (2008). Η Βιβλιοθεραπεία ως Διδακτική Προσέγγιση μέσω της Γλωσσικής Τέχνης και ως Φορέας Πολιτισμού. *Επιστημονικό περιοδικό: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ, Πρώην «Σχολείο και Ζωή»,* 112-118.

Παπαδόπουλου-Μανταδάκη, Σ. (2019). *Η γλώσσα του πόνου και οι μεταφορές της*. Αθήνα: Αρμός.

Παπανικολάου, Ρ. & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η Παιδική Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Pardeck, J. T. (1989). Bibliotherapy and the blended family. *Family Therapy*, *16*(3), 215-226.

Πατέρα, Α. & Τσιλιμένη, Τ. (2012). *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού*. Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ Α.Ε.

Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1990). *Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, Applied, 78*(1), 122-135. doi: org/10.1037/0022-3514.78.1.122

Sander, D. & Scherer, K. R. (2009). *The Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences*. Oxford: Oxford University press

Sridhar, D. & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for All Enhancing Reading Comprehension, Self-Concept, and Behavior. *Teaching Exceptional Children, 33,* 74-82. doi.org/10.1177/00400599000330021

Taft, C. T., Creech, S. K. & Kachadourian, L. (2012). Assessment and treatment of posttraumatic anger and aggression: A review. *The Journal of Rehabilitation Research and Development, 49*(5), 777. doi: 10.1682/jrrd. 2011.09.015

ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας από φοιτητές του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Αντωνία Ραφαηλία Βαβουλιώτη
Εκπαιδευτικός, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
antoniarafailiavav@gmail.com
Γεώργιος Στύλος
ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
gstylos@uoi.gr
Κωνσταντίνος Κώτσης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kkotsis@uoi.gr

Περίληψη

Η πυρηνική ενέργεια έχει τις προδιαγραφές να αποτελέσει μια αξιόπιστη, βιώσιμη και φιλική προς το περιβάλλον πηγή ενέργειας. Η χρήση της, όμως, δέχεται ελάχιστη δημόσια υποστήριξη. Οι άνθρωποι την αντιλαμβάνονται ως περισσότερο επικίνδυνη από ό,τι είναι στην πραγματικότητα και δεν αναλογίζονται τα πολλαπλά οφέλη της. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι αντιλήψεις φοιτητών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για παράγοντες, όπως η εγγύτητα σε πυρηνικά εργοστάσια (proximity of nuclear power plants), η κοινωνική εμπιστοσύνη (social trust), το αίσθημα ασφάλειας (safety perception), τα οφέλη (perceived benefits), η περιβαλλοντική ευαισθησία (environmental awareness) και η γνώση για την πυρηνική ενέργεια (perceived nuclear knowledge), που επηρεάζουν την αποδοχή της. Το δείγμα αποτέλεσαν 500 φοιτητές/τριες και για τη συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα και 29 ερωτήσεις σχετικές με την αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι συμμετέχοντες δεν επιθυμούν να βρίσκονται κοντά σε εγκαταστάσεις πυρηνικών εργοστασίων και δεν αισθάνονται ασφαλείς με την παραγωγή της πυρηνικής ενέργειας. Επίσης δεν εμπιστεύονται τις εκάστοτε κυβερνήσεις για τον τρόπο, που θα αντιμετωπίσουν τυχόν ατυχήματα, αλλά και για τον τρόπο διαχείρισης των ραδιενεργών αποβλήτων. Οι φοιτητές παρουσίασαν ουδετερότητα στις ερωτήσεις γνώσεων για την πυρηνική ενέργεια. Παρόλα αυτά αντιλαμβάνονται τα οφέλη της πυρηνικής ενέργειας, χωρίς όμως να επιθυμούν την καθιέρωσή της στην Ελλάδα. Η κατανόηση των αντιλήψεων του κοινού και ο εντοπισμός των καθοριστικών παραγόντων αποδοχής από αυτούς, όπως αυτοί μελετήθηκαν, είναι ζωτικής σημασίας για την καθιέρωση της πυρηνικής ενέργειας.

Λέξεις-Κλειδιά: Πυρηνική ενέργεια, εκπαίδευση, κοινωνική εμπιστοσύνη, αποδοχή, παράγοντες

Abstract

Nuclear energy has the requirements to provide a reliable, sustainable and environmentally friendly energy source. Its use, however, receives limited public support, mainly because of the nuclear disasters that have occurred in the past. People perceive it as more dangerous than it really is and do not consider its multiple benefits. In addition to their concerns about the consequences of a nuclear explosion, there are many other factors that affect their acceptance or non-acceptance of nuclear energy. In this research the perceptions of students of the Department of Primary Education of the University of Ioannina about factors such as the proximity of nuclear power plants, social trust, safety perception, perceived benefits, environmental awareness and perceived nuclear knowledge are being examined. The sample is consisted of 500 students and a questionnaire was distributed for the purpose of data collection which included demographic questions and 29 questions related to the acceptance of nuclear energy. Understanding the public perceptions and identifying the determinants of their acceptance is vital to the establishment of nuclear energy.

Keywords: nuclear energy, education, social trust, acceptance, factors

0. Εισαγωγή

Κατά την πρώτη δεκαετία αυτής της χιλιετίας, η πυρηνική ενέργεια είχε απασχολήσει ιδιαίτερα τις κυβερνήσεις και τους διεθνείς οργανισμούς, ως προς τη χρήση της για την παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας. Το ενδιαφέρον τους για την πυρηνική ενέργεια πήγαζε από το γεγονός ότι θεωρείται ''πράσινη'' και ''καθαρή'' ενέργεια (Findlay, 2011). Ο πρώτος πυρηνικός αντιδραστήρας τέθηκε σε εφαρμογή το 1942 στο Σικάγο των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (Karakosta et al., 2013) και το 2019 βρίσκονταν σε λειτουργία 449 αντιδραστήρες, οι οποίοι κατανέμονταν σε 31 χώρες και άλλοι 55 αντιδραστήρες οι οποίοι βρίσκονταν υπό κατασκευή (WNA, 2020). Στον πλανήτη συναντώνται τρεις κύριες πηγές ενέργειας: τα ορυκτά καύσιμα, οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και η πυρηνική ενέργεια. Σκοπός είναι να αποφευχθεί η κλιματική αλλαγή και να αντικατασταθεί το παραδοσιακό αργό πετρέλαιο ως βάση του συστήματος μεταφορών, με άλλες εναλλακτικές πηγές ενέργειας (Forsberg, 2008· Verbruggen, 2008). Η πυρηνική ενέργεια, όπως επίσης και οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας (υδροηλεκτρική, αιολική, ηλιακή, βιομάζα και γεωθερμική) είναι τα δύο πιο ισχυρά εργαλεία για την κάλυψη των ενεργειακών αναγκών των χωρών, αλλά και ταυτόχρονα για τη μείωση των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα στον πλανήτη. Η πλειοψηφία της παγκόσμιας

ηλεκτρικής ενέργειας το 2010 παράχθηκε μέσω ορυκτών καυσίμων (άνθρακας, φυσικό αέριο και πετρέλαιο), ενώ οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας αντιπροσώπευαν το 18% και η πυρηνική ενέργεια μόλις το 14% (Dittmar, 2012· Karakosta et al., 2013). Το 2020, ωστόσο, το ποσοστό που αντιστοιχούσε στις ανανεώσιμες πηγές ενέργειες διαμορφώθηκε στο 14,5% και της πυρηνικής ενέργειας στο 4,8% (Halkos et al., 2020). Το διοξείδιο του άνθρακα, για το οποίο γίνεται λόγος, είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην υπερθέρμανση του πλανήτη. Οι προσπάθειες για την αντιμετώπιση της υπερθέρμανσης του πλανήτη απαιτούν την εξεύρεση εναλλακτικών ενεργειακών πηγών έναντι των ορυκτών καυσίμων (όπως είναι οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και η πυρηνική ενέργεια), οι οποίες θα κρίνονται ασφαλείς και βιώσιμες (Menyah et al., 2010). Η λειτουργία των πυρηνικών σταθμών συμβάλλει σημαντικά στη μείωση των εκπομπών των αερίων του θερμοκηπίου, εξοικονομώντας σήμερα περίπου το 10% των εκπομπών CO_2 από την παγκόσμια χρήση ενέργειας (Sims, 2003· Apergis et al., 2010). Με τη χρήση της πυρηνικής ενέργειας οι τόνοι των αερίων του θερμοκηπίου (GHG) είναι κατά δύο δισεκατομμύρια λιγότεροι κάθε χρόνο (Duffey, 2005). Η εισαγωγή αυτών των ενεργειακών πηγών στο σύνολο της ηλεκτρικής ενέργειας μπορεί να βοηθήσει μια χώρα να επιτύχει τους στόχους μείωσης των εκπομπών του CO_2 και ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται και στη ζήτηση της ηλεκτρικής ενέργειας (Goh et al., 2018). Σύμφωνα με τον Baek (2016), η πυρηνική ενέργεια μειώνει τις εκπομπές CO_2 τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, ενώ η χρήση ενέργειας που έχει παραχθεί μέσω ανανεώσιμων πηγών, μόνο βραχυπρόθεσμα. Συνεπώς η πυρηνική ενέργεια αποτελεί μία εναλλακτική λύση έναντι των ορυκτών καυσίμων. Η ανάπτυξή της θεωρείται όλο και περισσότερο ως μια κατάλληλη επιλογή σε μια διεθνή στρατηγική αειφόρου ανάπτυξης. Το βασικό της πλεονέκτημα είναι η ικανότητά της να παράγει μεγάλα ποσά ενέργειας, αδιάλειπτα, από μια μικρή ποσότητα αρχικών πόρων (Vaillancourt et al., 2008). Αποτελεί επίσης μια οικονομική πηγή ενέργειας που μπορεί να ανταγωνιστεί όλες τις υπάρχουσες ή αναδυόμενες τεχνολογίες ανανεώσιμων πηγών ενέργειας (Kessler, 2002). Επομένως, η πυρηνική ενέργεια καλύπτει τόσο τις κοινωνικές, όσο και οικονομικές και περιβαλλοντικές ανάγκες των κρατών που τη χρησιμοποιούν (Duffey, 2005). Ενώ όμως η πυρηνική ενέργεια αποτελεί μία αξιόπιστη, βιώσιμη και φιλική προς το περιβάλλον πηγή ενέργειας, είναι αμφιλεγόμενη στον δημόσιο χώρο. Υπάρχει ένα μεγάλο χάσμα στην αντίληψη του κινδύνου της χρήσης της, μεταξύ του κοινού και της επιστημονικής κοινότητας. Το πυρηνικό ατύχημα στη Φουκουσίμα και οι επακόλουθες συζητήσεις για την πυρηνική ενέργεια επηρέασαν την αποδοχή της από το κοινό, διότι έγιναν αντιληπτοί οι πιθανοί κίνδυνοι που συνδέονται με την καθιέρωσή της (Kim et al., 2013· Siegrist et al., 2014). Πλήθος ερευνών εστίασαν στη διερεύνηση των αντιλήψεων του κοινού πριν και μετά το πυρηνικό ατύχημα στη Φουκουσίμα, σε διάφορες χώρες (Visschers, 2013· Park et al., 2014· Yeo et al., 2014· Bird et al., 2016·

Latre, 2017˙ Roh, 2017). Στις προαναφερθείσες έρευνες παρατηρήθηκε σημαντική αλλαγή στη στάση της κοινής γνώμης απέναντι στην πυρηνική ενέργεια. Η αποδοχή, οι αντιλήψεις, το αίσθημα ασφάλειας και η εμπιστοσύνη στις κυβερνήσεις ήταν πιο αρνητικές μετά το πυρηνικό ατύχημα. Απεναντίας, τα οφέλη της πυρηνικής ενέργειας δεν παρουσίασαν σημαντικές αλλαγές πριν και μετά το ατύχημα. Στην έρευνα του Prati (2012) μελετήθηκε και ο παράγοντας περιβαλλοντικές πεποιθήσεις, στην οποία παρουσιάστηκαν μεγαλύτερες περιβαλλοντικές ανησυχίες από τους πολίτες μετά το πυρηνικό ατύχημα στη Φουκουσίμα. Μια γενική εξήγηση της υφιστάμενης αντίληψης του κοινού σχετικά με τον κίνδυνο των πυρηνικών εγκαταστάσεων είναι ότι το κοινό είναι αρνητικά προκατειλημμένο και ανεπαρκώς ενημερωμένο (Yim et al., 2003). Το πυρηνικό ατύχημα στη Φουκουσίμα αποτέλεσε σταθμό στις αντιλήψεις των πολιτών σε ζητήματα πυρηνικής ενέργειας. Επομένως, η κατανόηση των αντιλήψεων του κοινού για την πυρηνική ενέργεια και ο εντοπισμός των καθοριστικών παραγόντων αποδοχής από αυτό, είναι ζωτικής σημασίας για να καθιερωθεί η πυρηνική ενέργεια, στην οποία βασίζεται το ενεργειακό μέλλον των χωρών. Ο σημαντικότερος παράγοντας αποδοχής είναι η γνώση. Η ανεπαρκής γνώση ζητημάτων που αφορούν την ενέργεια εμποδίζει την ανάπτυξη τόσο των ανανεώσιμων πηγών όσο και της πυρηνικής ενέργειας (Kardooni et al., 2016). Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες σχετικές με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο. Στην έρευνα των Wang et al. (2019) εξετάστηκαν οι αντιλήψεις του κοινού και η αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας και διερευνήθηκαν τα αποτελέσματα για τη δημόσια γνώση για την πυρηνική ενέργεια, τα ορατά οφέλη, τον αντιληπτό κίνδυνο και τη συμμετοχή του κοινού στην αποδοχή της. Διαπιστώθηκε ότι, όταν το κοινό αντιλαμβάνεται τα οφέλη της πυρηνικής ενέργειας και όταν έχει γνώσεις σχετικές με αυτήν, είναι πιο πιθανό να την αποδεχθεί. Ωστόσο, όταν το κοινό αντιλαμβάνεται τους κινδύνους της πυρηνικής ενέργειας, είναι λιγότερο πιθανό να την αποδεχθεί. Έχοντας γνώσεις για την πυρηνική ενέργεια, γίνονται κατανοητά τα οφέλη που προκύπτουν από την κατασκευή πυρηνικών σταθμών ηλεκτροπαραγωγής και επομένως η αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας είναι πιθανότερη (McComas et al., 2016). Στην έρευνα τον Hao et al. (2019) μελετήθηκαν έξι παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας σε φοιτητές και επιβεβαιώθηκε πως η εγγύτητα σε πυρηνικά εργοστάσια είχε αρνητική επίδραση στην αποδοχή της, ενώ οι υπόλοιποι παράγοντες (κοινωνική εμπιστοσύνη, γνώση για την πυρηνική ενέργεια, οφέλη, περιβαλλοντική ευαισθησία και αίσθημα ασφάλειας) είχαν θετική επίδραση. Η εκπαίδευση διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας αειφόρου κοινωνίας. Είναι ένας ισχυρός παράγοντας κοινωνικής αλλαγής και αυξάνει την ευαισθησία σε ζητήματα που σχετίζονται με το περιβάλλον (Jennings, 2009). Όσον αφορά την πυρηνική ενέργεια η εκπαίδευση έχει θεωρηθεί βασικό μέσο αλλαγής της αντίληψης ή της στάσης των ανθρώπων απέναντι σε αυτήν. Στην έρευνα των Yim et al.

(2003) εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στην αλλαγή των αντιλήψεων των ανθρώπων με βάση την ανασκόπηση θεωριών για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κίνδυνο και διαμορφώνουν αντίστοιχες στάσεις. Βρέθηκε πως, κατόπιν πληροφόρησης και εκπαίδευσης σε ζητήματα πυρηνικής ενέργειας, το κοινό έτεινε να την υποστηρίζει περισσότερο (Yim et al., 2003). Εφόσον η δημόσια αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας μπορεί να επηρεαστεί θετικά μέσω της εκπαίδευσης, είναι αναγκαία η σύσταση εκπαιδευτικών προγραμμάτων πυρηνικής ενέργειας από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, εάν αυτές επιθυμούν την καθιέρωση της πυρηνικής ενέργειας (Kim et al., 2014). Μόνο μέσω συζητήσεων και στοχευμένων προγραμμάτων σχετικών με τα οφέλη της πυρηνικής ενέργειας, είναι πιθανό να επηρεαστεί η δημόσια γνώμη για τα πυρηνικά εργοστάσια (Visschers et al., 2013). Η παρούσα ποσοτική έρευνα μελετά τους παράγοντες που επηρεάζουν τους φοιτητές ως προς την αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας στην Ελλάδα. Η θεωρητική της συμβολή είναι ιδιαιτέρως σημαντική, καθώς εξετάζει τους παράγοντες αυτούς σε μία χωρά στην οποία ακόμα δεν έχει καθιερωθεί η πυρηνική ενέργεια. Για πρώτη φορά, πραγματοποιείται έρευνα στην Ελλάδα που εστιάζει στην αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας από φοιτητές. Οι προπτυχιακοί φοιτητές έχουν σχετικά υψηλό γνωστικό υπόβαθρο και αναμένεται να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στη μελλοντική ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας. Η αποδοχή ή μη της πυρηνικής ενέργειας από αυτούς αντικατοπτρίζει σε κάποιον βαθμό και τη στάση της κοινωνίας απέναντι στην πυρηνική ενέργεια. Σκοπός, επομένως, της παρούσας εργασίας είναι να εντοπιστούν οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας, έτσι ώστε να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων που θα ενημερώνουν και θα προωθούν την καθιέρωση της πυρηνικής ενέργειας.

1. Μεθοδολογία

1.1 Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 500 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που προέρχονταν από όλα τα έτη σπουδών. Οι άνδρες ήταν 106 και οι γυναίκες 394.

1.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε με ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου, που εξέταζαν δημογραφικά στοιχεία (φύλο, έτος σπουδών, μορφωτικό επίπεδο γονέων, γενικές ερωτήσεις σχετικές με την ενέργεια), και 29 ερωτήσεις κλειστού τύπου, που εξέταζαν την αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας (Πίνακας 1), με βάση έξι παράγοντες. Στον παράγοντα αίσθημα ασφάλειας αντιστοιχούσαν οι ερωτήσεις ΑΑ1-ΑΑ3, στον παράγοντα περιβαλλοντική ευαισθησία οι

ερωτήσεις ΠΕ1-ΠΕ5, στον παράγοντα αντιληπτά οφέλη οι ερωτήσεις ΑΟ1-ΑΟ5, στον παράγοντα κοινωνική εμπιστοσύνη οι ερωτήσεις ΚΕ1-ΚΕ4, στον παράγοντα εγγύτητα οι ερωτήσεις ΕΓ1-ΕΓ3, στον παράγοντα γνώσεις για την πυρηνική ενέργεια οι ερωτήσεις ΓΠ1-ΓΠ5 και τέλος στον παράγοντα αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας οι ερωτήσεις ΑΠ1-ΑΠ4. Οι ερωτήσεις απαντήθηκαν με τη βοήθεια της κλίμακας Likert 5 διαβαθμίσεων (1- διαφωνώ απόλυτα, 2 - διαφωνώ, 3 - ουδέτερος/η, 4 - συμφωνώ και 5 - συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα Likert χρησιμοποιείται για να μετρηθούν οι στάσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τον βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν με μία συγκεκριμένη ερώτηση-δήλωση. Παρατίθενται ενδεικτικά οι δύο πρώτες ερωτήσεις: 1) “Υποστηρίζω την ανάπτυξη της πυρηνικής ενέργειας στη χώρα μου” και 2) “Η πυρηνική ενέργεια είναι μια πηγή ενέργειας που δεν παράγει διοξείδιο του άνθρακα”. Η κατηγορία απάντησης "3 - ουδέτερος/η ", που χρησιμοποιήθηκε στην κλίμακα Likert, είναι μια απάντηση που αντανακλά την άγνοια σε ζητήματα που αφορούν την πυρηνική ενέργεια. Η δημιουργία του ερωτηματολογίου ακολούθησε μια σειρά βημάτων πριν την τελική του μορφή. Αρχικά συγκεντρώθηκαν αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία που έχουν δημιουργηθεί με σκοπό να εξετάσουν την αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας. Στην τελική επιλογή σημαντικό ρόλο είχε το ακόλουθο δεδομένο: αυτά τα εργαλεία να είναι σύγχρονα και να εξετάζουν συγχρόνως όσο το δυνατόν περισσότερους παράγοντες αποδοχής της πυρηνικής ενέργειας. Με το σκεπτικό αυτό οι 29 ερωτήσεις προέκυψαν από το εργαλείο που αναπτύχθηκε στην έρευνα που μελετούσε 6 παράγοντες αποδοχής της πυρηνικής ενέργειας (Hao et al., 2019). Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να εντοπιστούν οι παράγοντες που επιδρούν είτε θετικά είτε αρνητικά στην αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας.

Πίνακας 1: Ερωτηματολόγιο

Μεταβλητές	Κωδικός	Ερώτηση
Αίσθημα Ασφάλειας (ΑΑ)	ΑΑ1 ΑΑ2 ΑΑ3	Η χρήση της πυρηνικής ενέργειας είναι ασφαλής. Πιστεύω ότι η πιθανότητα διαρροής ραδιενέργειας στις πυρηνικές εγκαταστάσεις είναι υψηλή. Η σύγχρονη τεχνολογία έχει μειώσει την πιθανότητα πρόκλησης σοβαρών ατυχημάτων σε σταθμούς παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας στα πυρηνικά εργοστάσια, σε σχέση με το παρελθόν.
Περιβαλλοντική Ευαισθησία (ΠΕ)	ΠΕ1	Λόγω του υψηλού ποσοστού παραγωγής ενέργειας με καύση άνθρακα, καθώς και της επιβλαβούς τοπικής αιθαλομίχλης , οι άνθρωποι θα πρέπει να δεχθούν την ηλεκτρική ενέργεια που παράγεται με τρόπο φιλικό προς το περιβάλλον.

	ΠΕ2	Πιστεύω ότι η ανάπτυξη της πυρηνικής ενέργειας θα αποτρέψει την εξάντληση των φυσικών πόρων.
	ΠΕ3	Πιστεύω ότι η λειτουργία των πυρηνικών εργοστασίων ευνοεί την ελάττωση της ατμοσφαιρικής ρύπανσης που προκαλείται από τα θερμοηλεκτρικά εργοστάσια.
	ΠΕ4	Οι εκπομπές διοξειδίου του άνθρακα στον κόσμο είναι τεράστιες. Για να αντιμετωπιστεί η υπερθέρμανση του πλανήτη και να επιτευχθούν οι διεθνείς δεσμεύσεις για τη μείωση των εκπομπών, οι άνθρωποι θα πρέπει να δεχθούν το είδος της ενέργειας που μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη των παραπάνω στόχων.
	ΠΕ5	Η διάθεση των ραδιενεργών αποβλήτων μπορεί να γίνει με ασφαλή τρόπο.
Αντιληπτά Οφέλη (ΑΟ)	ΑΟ1	Η παραγωγή πυρηνικής ενέργειας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη μακροπρόθεσμη βιώσιμη ανάπτυξη της παγκόσμιας οικονομίας.
	ΑΟ2	Η ανάπτυξη της πυρηνικής ενέργειας αυξάνει τη συνολική εθνική δύναμη (π.χ. γεωστρατηγική, πολιτική, στρατιωτική, οικονομική) της χώρας που την παράγει.
	ΑΟ3	Η πυρηνική ενέργεια συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας που την παράγει.
	ΑΟ4	Η χρήση της πυρηνικής ενέργειας από μία χώρα αυξάνει το βιοτικό της επίπεδο.
	ΑΟ5	Η ανάπτυξη της πυρηνικής ενέργειας μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του λογαριασμού της ηλεκτρικής ενέργειας στα οικιακά τιμολόγια.
Κοινωνική Εμπιστοσύνη (ΚΕ)	ΚΕ1	Το σύστημα ασφάλειας της πυρηνικής ενέργειας των χωρών είναι διασφαλισμένο από τις κυβερνήσεις.
	ΚΕ2	Οι κυβερνήσεις έχουν καθιερώσει ολοκληρωμένα συστήματα εποπτείας και διαχείρισης της πυρηνικής ασφάλειας στα πυρηνικά εργοστάσια.
	ΚΕ3	Ακόμη και αν συμβεί πυρηνικό ατύχημα, οι κυβερνήσεις έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις του.
	ΚΕ4	Η σωστή χρήση της πυρηνικής ενέργειας διασφαλίζεται επαρκώς από τις κυβερνήσεις.
Εγγύτητα (ΕΓ)	ΕΓ1	Πιστεύω ότι η λειτουργία ενός πυρηνικού εργοστασίου επιδρά αρνητικά στο περιβάλλον της γύρω περιοχής.
	ΕΓ2	Εάν υπήρχε ένας πυρηνικός σταθμός ηλεκτροπαραγωγής στον τόπο κατοικίας μου, θα εξέταζα τη μετακόμιση μου σε άλλη περιοχή.

	ΕΓ3	Δε θέλω να κατασκευαστεί πυρηνικός σταθμός παραγωγής ενέργειας κοντά στον χώρο εργασίας ή στο χώρο κατοικίας μου.
Γνώσεις για την Πυρηνική Ενέργεια (ΓΠ)	ΓΠ1	Η πυρηνική ενέργεια είναι μια πηγή ενέργειας που δεν παράγει διοξείδιο του άνθρακα.
	ΓΠ2	Η πυρηνική ενέργεια είναι η ενέργεια που απελευθερώνεται από τον πυρήνα των ατόμων μέσω πυρηνικών αντιδράσεων.
	ΓΠ3	Η πυρηνική ενέργεια διακρίνεται σε πυρηνική σχάση και πυρηνική σύντηξη.
	ΓΠ4	Η πυρηνική ενέργεια παράγεται μέσω ελεγχόμενης πυρηνικής σύντηξης.
	ΓΠ5	Το ουράνιο είναι σήμερα το πιο σημαντικό πυρηνικό καύσιμο.
Αποδοχή της Πυρηνικής Ενέργειας (ΑΠ)	ΑΠ1	Υποστηρίζω την ανάπτυξη της πυρηνικής ενέργειας στη χώρα μου.
	ΑΠ2	Θα υποστήριζα τις επενδύσεις της Ελλάδας στην έρευνα και την ανάπτυξη της πυρηνικής ενέργειας.
	ΑΠ3	Τα πλεονεκτήματα της πυρηνικής ενέργειας υπερτερούν έναντι των μειονεκτημάτων.
	ΑΠ4	Είναι απαραίτητο για την Ελλάδα να αναπτύξει την πυρηνική ενέργεια με γρήγορους ρυθμούς .

Επόμενο στάδιο στη δημιουργία του ερωτηματολογίου ήταν η μετάφραση των ερωτήσεων της έρευνας των Hao et al. (2019) στα ελληνικά. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά για το περιεχόμενο και την εννοιολογική ισοδυναμία, σύμφωνα με τις οδηγίες της International Test Commission (ITC) για προσαρμογή δοκιμών (Hambleton, 2001) και τις προτάσεις των Beaton et al. (2000). Οι ερωτήσεις της αρχικής έκδοσης του ερωτηματολογίου μεταφράστηκαν στα ελληνικά από δύο δίγλωσσους ομιλητές, όπου εξετάστηκαν αποκλίσεις στη μετάφραση και πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες προσαρμογές του λεξιλογίου. Στη συνέχεια μεταφράστηκαν από τα ελληνικά στα αγγλικά και δεν εντοπίστηκαν νοηματικά σφάλματα. Τέλος ελέγχθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο από εξοικειωμένους με τη βιβλιογραφία εκπαιδευτικούς για να διαπιστωθεί η εγκυρότητα, το περιεχόμενο και η πολιτισμική καταλληλότητά του. Οι ερωτήσεις αυτές δόθηκαν στη συνέχεια σε μικρές ομάδες φοιτητών που δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα της έρευνας, με σκοπό να εντοπιστούν πιθανά σημεία που δημιουργούν απορίες ή δυσκολία κατανόησης. Μετά από ανατροφοδότηση, οι ερωτήσεις παρέμειναν ως είχαν, διότι δεν διαπιστώθηκαν ασάφειες.

1.3 Διαδικασία

Αρχικά διεξήχθη πιλοτική έρευνα με 100 συμμετέχοντες, οι οποίοι δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα της έρευνας. Με την ολοκλήρωσή της, δεν εντοπίστηκαν ασάφειες στις ερωτήσεις και συνεπώς δεν πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στο μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε (ερωτηματολόγιο). Τα ερωτηματολόγια της κύριας έρευνας διαμοιράστηκαν στους φοιτητές στην έναρξη διαλέξεων στο αμφιθέατρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Πριν τη συμπλήρωσή του, έγινε σαφές ότι η συμπλήρωση είναι ανώνυμη και η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική. Ζητήθηκε από τους φοιτητές να διαβάσουν με προσοχή τις ερωτήσεις και να απαντήσουν σύμφωνα με τις γνώσεις τους, χωρίς να υπάρξει οποιουδήποτε είδους παρέμβαση, είτε για επεξήγηση ερωτήσεων, είτε για διευκρινίσεις. Επίσης δεν υπήρξε χρονικός περιορισμός στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αν και σε λιγότερο από 15 λεπτά είχε συμπληρωθεί από όλους. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία, ορισμένοι φοιτητές δήλωναν προβληματισμό, όσον αφορά την πυρηνική ενέργεια, διότι – όπως ανέφεραν – δεν γνώριζαν βασικές έννοιες και αυτό δεν τους βοήθησε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

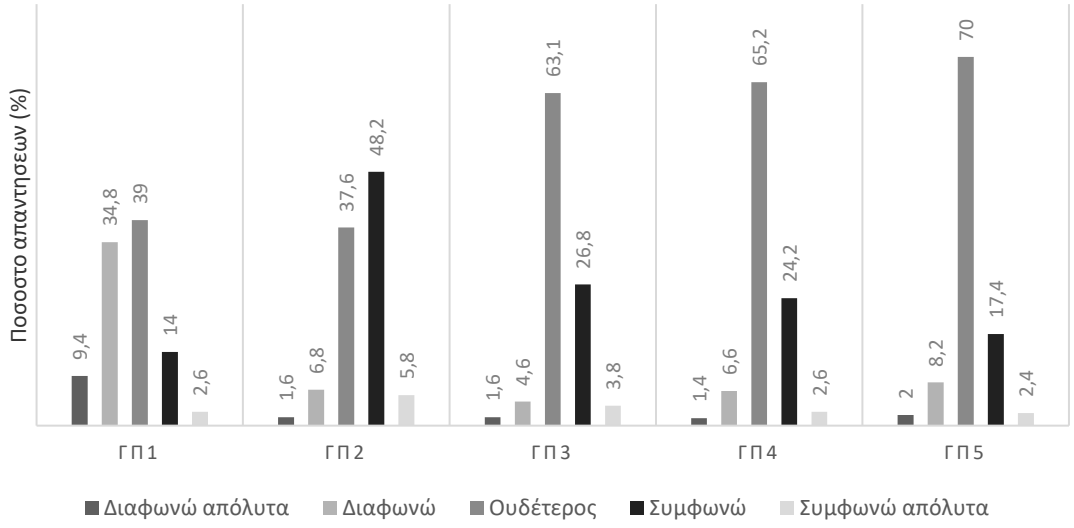
2. Αποτελέσματα

2.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια καταγράφηκαν και στη συνέχεια επεξεργάστηκαν με στατιστικό πακέτο SPSS. Συγκεκριμένα η πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες (78,8%). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (77,4%) ακολουθούσε θεωρητική κατεύθυνση στη Γ’ Λυκείου. Από το 1^{ο} έτος σπουδών συμμετείχαν 147 φοιτητές (29,4%), από το 2^{ο} 95 (19%), από το 3^{ο} 111 (22,2%), από το 4^{ο} 134 (26,8%) και από 5^{ο} έτος και άνω μόνο 13 φοιτητές (2,6%). Τέλος, ως προς τον τόπο κατοικίας που εξετάστηκε, περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες διαμένουν σε πόλη (57,8%).

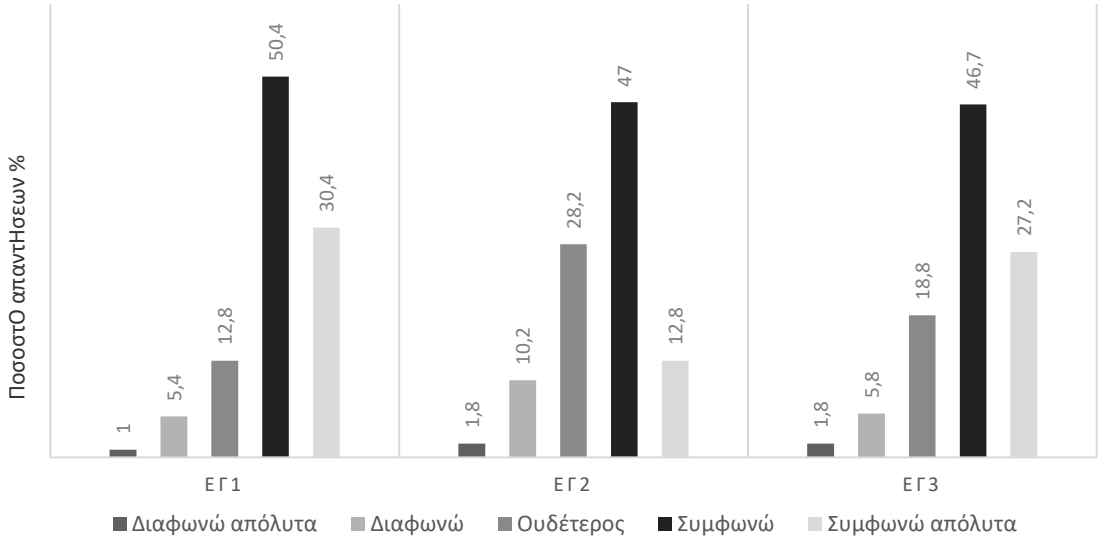
Σον παράγοντα της γνώσης για την πυρηνική ενέργεια αντιστοιχούσαν 5 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Όπως φαίνεται στην εικόνα 1, οι 4 από τις 5 ερωτήσεις συγκέντρωσαν στην απάντηση ουδέτερος το μεγαλύτερο ποσοστό, το οποίο στην ερώτηση ΓΠ5 ήταν 70%. Μόνο στην ερώτηση ΓΠ2 υπήρξε μεγαλύτερο ποσοστό στις απαντήσεις συμφωνώ-συμφωνώ απόλυτα έναντι της απάντησης ουδέτερος.

Εικόνα 1: Ποσοστά απαντήσεων για τον παράγοντα γνώση για την πυρηνική ενέργεια



Όσον αφορά τον παράγοντα της εγγύτητας (εικόνα 2), υπερισχύουν οι απαντήσεις συμφωνώ-συμφωνώ απόλυτα και στις 3 ερωτήσεις. Στις δύο αυτές απαντήσεις, αθροιστικά, το 59,8% - 80,8% των ερωτηθέντων δεν επιθυμούν να βρίσκονται κοντά σε πυρηνικές εγκαταστάσεις. Απεναντίας, μόνο το 6,4%-12,0% των ερωτηθέντων το επιθυμούν.

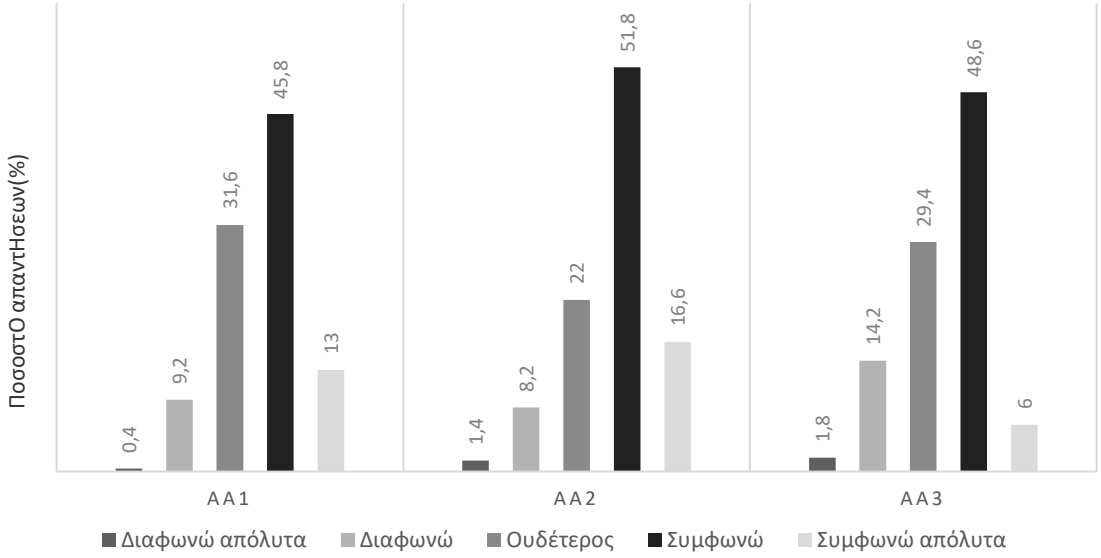
Εικόνα 2: Ποσοστά απαντήσεων για τον παράγοντα της εγγύτητας



Σχετικά με τον παράγοντα αίσθημα ασφάλειας (εικόνα 3), το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων θεωρούν πως η χρήση της πυρηνικής ενέργειας δεν είναι ασφαλής και ότι η πιθανότητα διαρροής στις πυρηνικές εγκαταστάσεις είναι υψηλή (ερωτήσεις ΑΑ1,

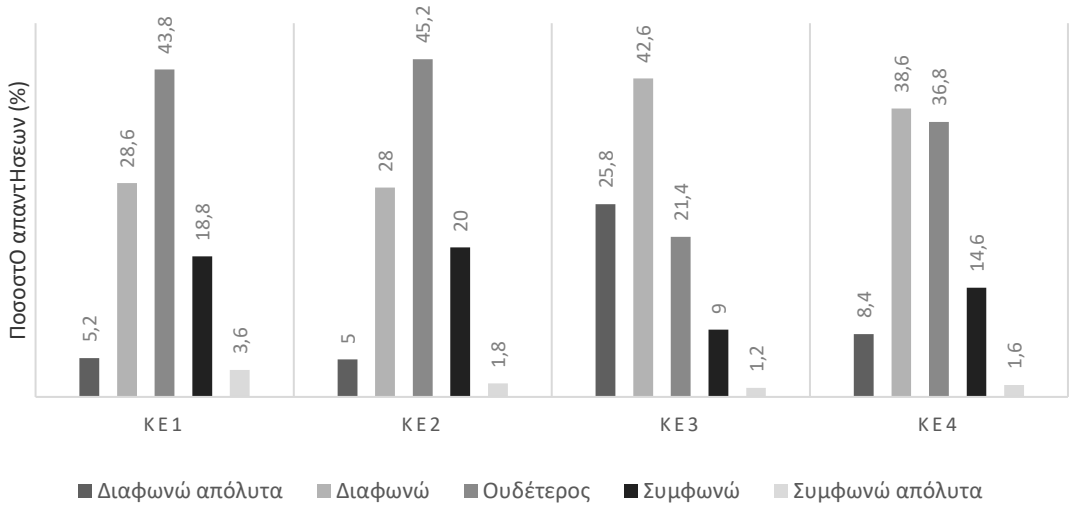
ΑΑ2). Παρόλα αυτά, περίπου το 50% θεωρεί πως η σύγχρονη τεχνολογία καθιστά την πυρηνική ενέργεια περισσότερο ασφαλή από ό,τι στο παρελθόν και μόνο το 16% διαφωνεί με την πρόταση αυτή (ερώτηση ΑΑ3).

Εικόνα 3: Ποσοστά απαντήσεων για τον παράγοντα αίσθημα ασφάλειας



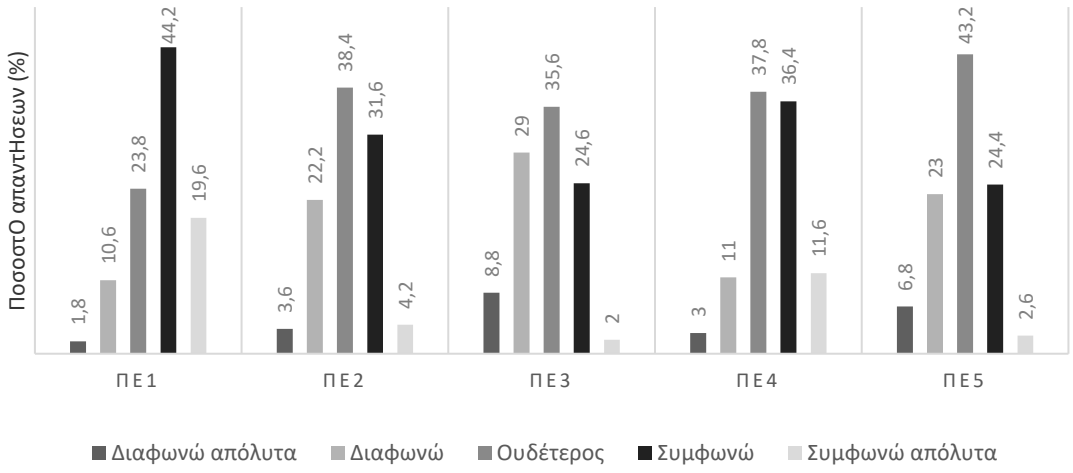
Στην εικόνα 4 παρατηρείται πως στις δύο πρώτες ερωτήσεις (ΚΕ1, ΚΕ2), σε ποσοστό 43,8% για την πρώτη ερώτηση και 45,2% για τη δεύτερη ερώτηση, η απάντηση ουδέτερος έχει συγκεντρώσει τις περισσότερες απαντήσεις. Μόνο το 22,4% των ερωτηθέντων για την ερώτηση ΚΕ1 και το 21,8% για την ερώτηση ΚΕ2 δήλωσε πως εμπιστεύεται τις κυβερνήσεις. Στις άλλες 2 ερωτήσεις (ΚΕ3, ΚΕ4) σε ποσοστό 47-68,4% δήλωσαν πως δεν εμπιστεύονται τις κυβερνήσεις και λιγότερο από 15% τις εμπιστεύονται.

Εικόνα 4: Ποσοστά απαντήσεων για τον παράγοντα κοινωνική εμπιστοσύνη



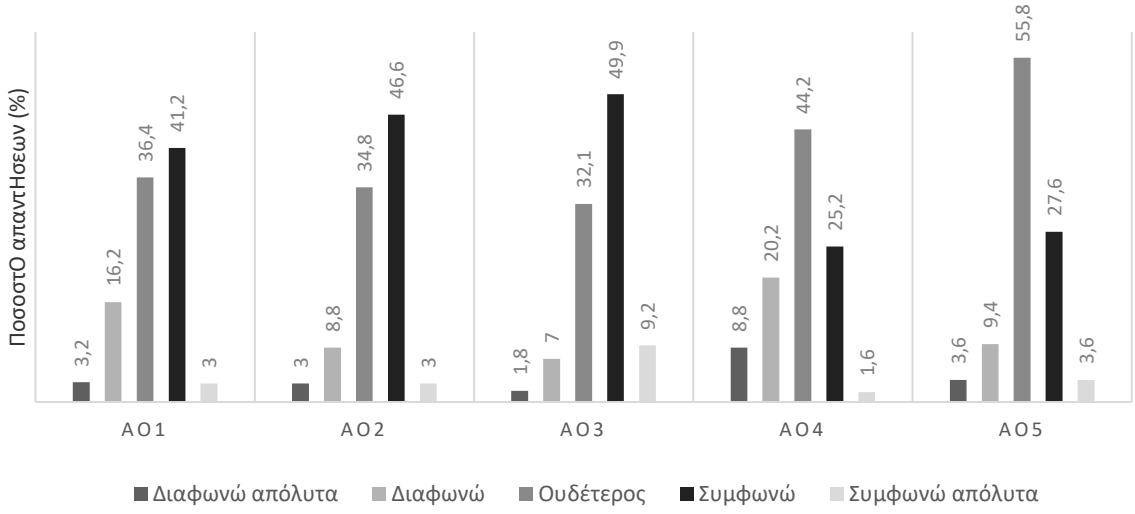
Ο παράγοντας της περιβαλλοντικής ευαισθησίας (εικόνα 5) δεν εξετάζει μόνο ζητήματα γύρω από την πυρηνική ενέργεια αλλά και γενικότερες αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον. Στα γενικότερα αυτά θέματα, στα οποία αναφέρονται οι ερωτήσεις ΠΕ1, ΠΕ4, παρατηρείται η ύπαρξη περιβαλλοντικής ευαισθησίας, καθώς το ποσοστό συμφωνίας έναντι του ποσοστού διαφωνίας είναι 48% έναντι 14% στη μία ερώτηση και 63,8% έναντι 12,4% στη δεύτερη ερώτηση. Στις ερωτήσεις που αναφέρονται στο κατά πόσο μπορεί η πυρηνική ενέργεια να συμβάλει στην ελάττωση περιβαλλοντικών προβλημάτων το μεγαλύτερο ποσοστό το καταλαμβάνει η απάντηση ουδέτερος (ερωτήσεις ΠΕ2, ΠΕ3, ΠΕ5) και αμέσως μετά ακολουθούν οι επιλογές διαφωνώ-διαφωνώ απόλυτα στο ότι η πυρηνική ενέργεια είναι μία ενέργεια φιλική προς το περιβάλλον.

Εικόνα 5: Ποσοστά απαντήσεων για τον παράγοντα περιβαλλοντική ευαισθησία



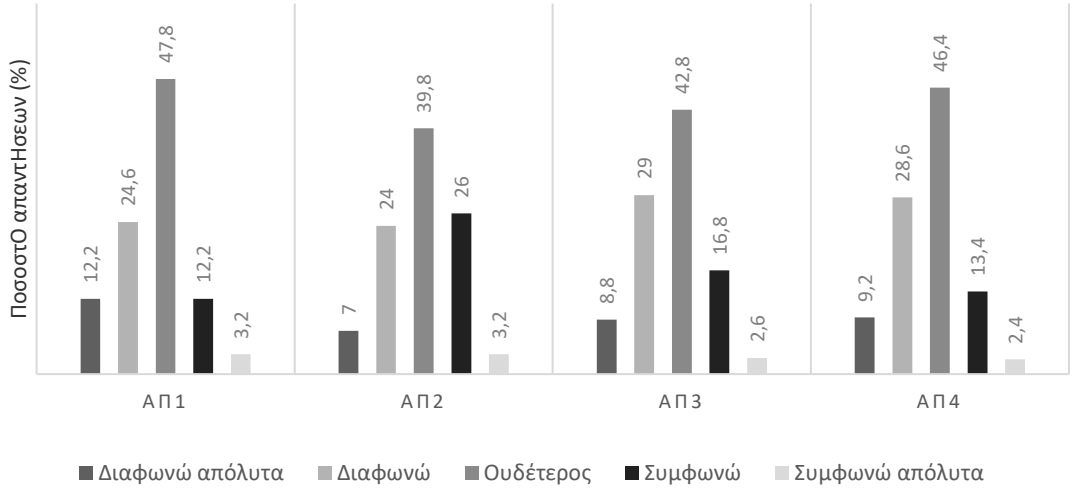
Ο παράγοντας οφέλη εξετάστηκε μέσα από 5 ερωτήσεις (εικόνα 6), οι οποίες αναφέρονταν στο κατά πόσο θα ωφεληθούν η οικονομία, οι πολίτες και η εθνική δύναμη της χώρας που παράγει την πυρηνική ενέργεια. Το 44,2%-59,1% των συμμετεχόντων συμφώνησε ότι η ανάπτυξη της πυρηνικής ενέργειας θα ωφελήσει οικονομικά τη χώρα που την παράγει, ενώ μόλις το 8,8%-19,4% διαφώνησε με τη δήλωση αυτή (ερωτήσεις ΑΟ1, ΑΟ3). Η πλειοψηφία, δηλαδή το 49,6%, απάντησε πως η εθνική δύναμη της χώρας θα αυξηθεί με τη χρήση της πυρηνικής ενέργειας και το 32,1% απάντησε ουδέτερος στην ερώτηση αυτή (ερώτηση ΑΟ2). Στην ερώτηση που αφορά την αύξηση του βιοτικού επιπέδου με τη χρήση της πυρηνικής ενέργειας, σε ποσοστό 44,2%, οι ερωτηθέντες απάντησαν ουδέτερος και το ποσοστό για τις απαντήσεις συμφωνώ και διαφωνώ ήταν περίπου το ίδιο.

Εικόνα 6: Ποσοστά απαντήσεων για τον παράγοντα οφέλη



Στην εικόνα 7 παρουσιάζονται οι 4 ερωτήσεις που αφορούν την αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας στην Ελλάδα. Όλες οι ερωτήσεις συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό στην απάντηση ουδέτερος (40%-47%). Το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό το συγκέντρωσαν οι απαντήσεις διαφωνώ-διαφωνώ απόλυτα (31%-37,8%), δηλαδή, δήλωσαν πως δεν επιθυμούν την ανάπτυξη της πυρηνικής ενέργειας στην Ελλάδα.

Εικόνα 7: Ποσοστά απαντήσεων για τον παράγοντα αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας



3. Συμπεράσματα-συζήτηση

Παρά το γεγονός ότι η κοινωνική αποδοχή διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην καθιέρωση και την ανάπτυξη της πυρηνικής ενέργειας, οι έρευνες που εξετάζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική αποδοχή είναι ελάχιστες. Για τον λόγο αυτόν, η παρούσα έρευνα εξετάζει τους έξι βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας από φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν πως στο γενικό σύνολο των φοιτητών, το επίπεδο των γνώσεών τους για την πυρηνική ενέργεια είναι εξαιρετικά χαμηλό (Yim et al., 2003). Σε όλες τις ερωτήσεις που εξέταζαν τις γνώσεις τους, το μεγαλύτερο ποσοστό απαντούσε ''ουδέτερος''. Σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, ο παράγοντας της εγγύτητας έχει αρνητική επίδραση στην αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας, καθώς οι 8 στους 10 συμμετέχοντες δήλωσαν πως δεν επιθυμούν να βρίσκονται κοντά σε πυρηνικό σταθμό παραγωγής ενέργειας (Hao et al., 2019). Μόνο η γνώση για την πυρηνική ενέργεια είναι δυνατόν να επηρεάσει ουσιαστικά την αποδοχή της, διότι με αυτόν τον τρόπο θα αναδειχθούν τα οφέλη της και η αναγκαιότητα καθιέρωσής της. Έχοντας επίγνωση της αναγκαιότητας καθιέρωσης της πυρηνικής ενέργειας, για το ενεργειακό μέλλον τόσο της Ελλάδας, όσο και παγκοσμίως, οι κυβερνήσεις είναι αναγκαίο να επικεντρωθούν στην αποτελεσματική επικοινωνία και εκπαίδευση σχετικά με την πυρηνική ενέργεια. Πρέπει να κατανοηθούν οι γνωστικές ελλείψεις και οι απόψεις των πολιτών που τους επηρεάζουν ως προς την αποδοχή ή μη της πυρηνικής ενέργειας, έτσι ώστε να υλοποιηθούν σχεδιασμένα προς αυτήν την κατεύθυνση προγράμματα. Για παράδειγμα, θα ήταν εφικτό να πραγματοποιηθούν διαλέξεις σχετικές με την πυρηνική ενέργεια σε σχολεία, οργανισμούς και επιχειρήσεις, έτσι ώστε να ενημερωθούν οι μαθητές αλλά και το ευρύ κοινό για τον μηχανισμό παραγωγής της πυρηνικής ενέργειας και τη λειτουργία των πυρηνικών σταθμών. Επιπλέον, οι κυβερνήσεις πρέπει να διαβεβαιώσουν τους πολίτες για την ασφαλή λειτουργία των πυρηνικών σταθμών, διότι τα πυρηνικά ατυχήματα έχουν θορυβήσει τους πολίτες, με αποτέλεσμα να μην αισθάνονται ασφαλείς. Είναι προφανές πως είναι αναγκαία η περαιτέρω έρευνα όσο αφορά στην κοινωνική αποδοχή, αλλά και η βελτίωση της δημόσιας πολιτικής για την πυρηνική ενέργεια. Αναγκαία επίσης κρίνεται και η ένταξη κεφαλαίων ή ενοτήτων σχετικών με την πυρηνική ενέργεια στα σχολικά εγχειρίδια. Από το Δημοτικό έως και το Λύκειο, οι αναφορές σε ζητήματα που αφορούν την πυρηνική ενέργεια είναι ελάχιστες και επομένως οι μαθητές, αποφοιτώντας από το σχολείο, δεν έχουν επαρκείς γνώσεις για τη σημασία της πυρηνικής ενεργείας και τα οφέλη της.

4. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ενώ είναι η πρώτη φορά που εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή της πυρηνικής ενέργειας στην Ελλάδα, η παρούσα έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι όμως είναι δυνατόν να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές έρευνες. Αρχικά

συμμετείχαν στην έρευνα μόνο φοιτητές από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επομένως μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να κατευθυνθούν όχι μόνο σε διαφορετικά τμήματα αλλά και σε διαφορετικά Πανεπιστήμια και σε διαφορετικές πόλεις.

Βιβλιογραφία

Apergis, N., Payne, J. E., Menyah, K. & Wolde-Rufael, Y. (2010). On the causal dynamics between emissions, nuclear energy, renewable energy, and economic growth. *Ecological Economics, 69*(11), 2255-2260. doi: 10.1016/j.ecolecon.2010.06.014

Baek, J. (2016). Do nuclear and renewable energy improve the environment? Empirical evidence from the United States. *Ecological Indicators, 66*, 352-356. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecolind.2016.01.059

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F. & Ferraz, M. B., (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine, 25*(24), 3186-3191. http://dx.doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014

Bird, D., Haynes, K., Honert, R., McAneney, J. & Poortinga, W. (2014). Nuclear power in Australia: A comparative analysis of public opinion regarding climate change and the Fukushima disaster. *Energy Policy, 65*, 644-653. http://dx.doi.org/10.1016/j.enpol.2013.09.047

Dittmar, M. (2012). Nuclear energy: Status and future limitations. *Energy Policy, 37*(1), 35-40. doi:10.1016/j.energy.2011.05.040

Duffey, R. B. (2005). Sustainable Futures Using Nuclear Energy. *Progress in Nuclear Energy, 47*(1-4), 535-543. doi: 10.1016/j.pnueene.2005.05.054

Findlay, T. (2011). *Nuclear Energy and Global Governance*. New York, NY: Routledge Global Security Studies.

Forsberg, C. W. (2008). Sustainability by combining nuclear, fossil, and renewable energy sources. *Progress in Nuclear Energy, 51*(1), 192-200. doi:10.1016/j.pnucene.2008.04.002

Goh, T. & Ang, B. W. (2018). Quantifying CO2 emission reductions from renewables and nuclear energy - Some paradoxes. *Energy Policy, 113*, 651-662. https://doi.org/10.1016/j.enpol.2017.11.019

Halkos, G. & Gkampoura, E. C. (2020). Reviewing Usage, Potentials, and Limitations of Renewable Energy Sources. *Energies, 13*(11), 1-19. doi: 10.3390/en13112906

Hambleton, R. K. (2001). The next generation of the ITC Test Translation and Adaptation Guidelines. *European Journal of Psychological Assessment, 17*(3), 164-172. https://doi.org/10.1027/1015-5759.17.3.164

Hao, Y., Guo, Y., Tian, B. & Shao, Y. (2019). What affects college students' acceptance of nuclear energy? Evidence from China. *Journal of Cleaner Production, 222*, 746-759. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.03.040

Jennings, P. (2009). New directions in renewable energy education. *Renewable Energy, 34*(2), 435-439. doi:10.1016/j.renene.2008.05.005

Karakosta, C., Pappas, C., Marinakis, V. & Psarras, J. (2013). Renewable energy and nuclear power towards sustainable development: Characteristics and prospects. *Renewable and Sustainable Energy Reviews, 22*, 187-197. http://dx.doi.org/10.1016/j.rser.2013.01.035

Kardooni, R., Yusoff, S. B. & Kari, F. B. (2016). Renewable energy technology acceptance in Peninsular Malaysia. *Energy Policy, 88*, 1-10. http://dx.doi.org/10.1016/j.enpol.2015.10.005

Kessler, G. (2002). Requirements for nuclear energy in the 21st century- nuclear energy as a sustainable energy source. *Progress in Nuclear Energy, 40*(3-4), 309-325.

Kim, Y., Kim, M. & Kim, W. (2013). Effect of the Fukushima nuclear disaster on global public acceptance of nuclear energy. *Energy Policy, 61*, 822-828. http://dx.doi.org/10.1016/j.enpol.2013.06.107

Kim, Y., Kim, W. & Kim, M. (2014). An international comparative analysis of public acceptance of nuclear energy. *Energy Policy, 66*, 475-483. http://dx.doi.org/10.1016/j.enpol.2013.11.039

Latré, E., Perko, T. & Thijssenb, P. (2017). Public opinion change after the Fukushima nuclear accident: The role of national context revisited. *Energy Policy, 104*, 124-133. http://dx.doi.org/10.1016/j.enpol.2017.01.027

Menyah, K. & Wolde-Rufael, Y. (2010). CO_2 emissions, nuclear energy, renewable energy and economic growth in the US. *Energy Policy, 38*(6), 2911-2915. doi:10.1016/j.enpol.2010.01.024

McComas, K.A., Lu, H., Keranen, K.M., Furtney, M.A. & Song, H. (2016). Public perceptions and acceptance of induced earthquakes related to energy development. *Energy Policy, 99*, 27-32. https://doi.org/10.1016/j.enpol.2016.09.026

Park, E. & Ohm, J. Y. (2014). Factors influencing the public intention to use renewable energy technologies in South Korea: Effects of the Fukushima nuclear accident. *Energy Policy, 65*, 198-211. http://dx.doi.org/10.1016/j.enpol.2013.10.037

Prati, G. & Zani, B. (2012). The Effect of the Fukushima Nuclear Accident on Risk Perception, Antinuclear Behavioral Intentions, Attitude, Trust, Environmental Beliefs, and Values. *Environment and Behavior, 45*, 782-798.

Roh, S. & Kim, D. (2017). Effect of Fukushima accident on public acceptance of nuclear energy (Fukushima accident and nuclear public acceptance). *Energy Sources, 12*(6), 565-569. https://doi.org/10.1080/15567249.2016.1230797

Siegrist, M., Sutterlin, B. & Keller, C. (2014). Why have some people changed their attitudes toward nuclear power after the accident in Fukushima?. *Energy Policy, 69*, 356-363. http://dx.doi.org/10.1016/j.enpol.2014.02.026

Sims, R. E. H., Rogner, H. & Gregory, K. (2003). Carbon emission and mitigation cost comparisons between fossil fuel, nuclear and renewable energy resources for electricity generation. *Energy Policy, 31*(13), 1315-1326.

Vaillacourt, K., Labriet, M., Loulou, R. & Waaub, J. P. (2008). The role of nuclear energy in long-term climate scenarios: An analysis with the World-times model. *Energy Policy, 36*(7), 2296-2307. doi:10.1016/j.enpol.2008.01.015

Verbruggen, A. (2008). Renewable and nuclear power: A common future?. *Energy Policy, 36*(11), 4036-4047. doi:10.1016/j.enpol.2008.06.024

Visschers, V. H. M. & Siegrist, M. (2013). How a Nuclear Power Plant Accident Influences Acceptance of Nuclear Power: Results of a Longitudinal Study Before and After the Fukushima Disaster. *Risk Analysis, 33*(2), 333-347. DOI: 10.1111/j.1539-6924.2012.01861.x

Wang, S., Wang, J., Lin, S. & Li, J. (2019). Public perceptions and acceptance of nuclear energy in China: The role of public knowledge, perceived benefit, perceived risk and public engagement. *Energy Policy, 126*, 352-360. https://doi.org/10.1016/j.enpol.2018.11.040

World Nuclear Association (WNA). 2020. *World Nuclear Performance Report 2020. Report No. 2020/008*. London: World Nuclear Association. Retrieved from: www.world-nuclear.org/getmedia/3418bf4a-5891-4ba1-b6c2-d83d8907264d/performance-report-2020-v1.pdf.aspx

Yeo, S., Cacciatore, M., Brossard, D., Scheufele, D., Runge, K., Su, L., Kim, J., Xenos, M. & Corley, E. (2014). Partisan amplification of risk: American perceptions of nuclear energy risk in the wake of the Fukushima Daiichi disaster. *Energy Policy, 67*, 727-736. http://dx.doi.org/10.1016/j.enpol.2013.11.061

Yim, M. & Vaganov, P. (2003). Effects of Education on Nuclear Risk Perception and Attitude. *Progress in Nuclear Energy, 42*(2), 221-235.

Ανάπτυξη και αξιολόγηση ενός εργαλείου μέτρησης των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των πειραμάτων στη διδασκαλία της Φυσικής

Ιωάννης Βλάχος
Εκπαιδευτικός Π.Ε., (MSc)
g7vlahos@gmail.com
Γεώργιος Στύλος
ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
gstylos@gmail.com
Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kkotsis@uoi.gr

Περίληψη
Η εκτέλεση πειραμάτων κατά τη διδασκαλία της Φυσικής έχει πολύ μεγάλη σημασία, γιατί από την αξιοποίησή τους προκύπτουν πολλά πλεονεκτήματα όχι μόνο για τον γνωστικό, αλλά και για τον συναισθηματικό, κοινωνικό και ψυχοκινητικό τομέα των μαθητών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάπτυξη και αξιολόγηση ενός εργαλείου μέτρησης των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των πειραμάτων στη διδασκαλία της Φυσικής. Σκοπός του είναι η χρήση του στην ενίσχυση των διδακτικών παρεμβάσεων που λαμβάνουν χώρα σε επιμορφώσεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τα πειράματα Φυσικής.

Λέξεις-κλειδιά: Φυσική, πείραμα, διδασκαλία, στάσεις

Abstract
The use of experiments in the teaching of Physics is of great importance, because their utilization results in many advantages, not only for the cognitive, but also for the emotional, social and psychomotor field of the students. The purpose of this research is the development and evaluation of a tool for measuring Primary School teachers' attitudes for the use of experiments in the teaching of Physics. Its purpose is to be used in the enhancement of teaching interventions that take place in trainings of active teachers for physics experiments.

Keywords: physics, experiment, teaching, attitudes

0. Εισαγωγή

Η διδακτική των Φυσικών Επιστημών (Φ.Ε.) συνιστά ένα επιστημονικό πεδίο το οποίο πραγματεύεται, εμβαθύνει και οδηγεί σε επιλογές σχετικά με (Κουλαϊδής, 2001):

- το περιεχόμενο της διδασκαλίας,
- τους στόχους που επιζητούνται προς επίτευξη,
- την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων,
- τις νέες ιδιότητες που θα έχει ο διδάσκων και οι μαθητές με βάση τα προαναφερθέντα.

Οι σκοποί της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών είναι τρεις (Κώτσης, 2005):

Α. Γενικοί

Οι Φ.Ε. ενισχύουν την ανάπτυξη της περιέργειας και της ερευνητικότητας των μαθητών.

- Βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν πώς ανακαλύπτεται η γνώση με επιστημονικές μεθόδους.
- Βοηθούν τους μαθητές στην κατανόηση των θεμελιωδών εννοιών.
- Συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων οι οποίες θα εφαρμοστούν πρακτικά.
- Ενισχύουν τα θετικά συναισθήματα για τα έμβια όντα.
- Συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στον τομέα της αναζήτησης αποδείξεων.
- Ωθούν στην ατομική μάθηση και στην αντιμετώπιση νέων προβλημάτων.

Β. Ειδικοί

Σχετίζονται με τη γνώση, τις δεξιότητες, τις δυνατότητες, τις εκτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Γ. Διδακτικοί

Χωρίζονται:

α) Σε γνωστικούς στόχους, που αναφέρονται στην αλλαγή της στάσης των μαθητών ως αποτέλεσμα της μάθησης και στην ανάπτυξη των νοητικών τους δυνατοτήτων, όπως η παρατήρηση και η ταξινόμηση.

β) Σε συναισθηματικούς στόχους, που αναφέρονται στις αξίες, στα ενδιαφέροντα και γενικά στον συναισθηματικό κόσμο του μαθητή.

γ) Σε ψυχοκινητικούς στόχους, που αναφέρονται στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, όπως η επιδεξιότητα και ο συντονισμός.

Η σημασία του μαθήματος της Φυσικής στο δημοτικό σχολείο είναι μεγάλη, διότι (Κώτσης, 2005):

- Ο μαθητής ωριμάζει με τις ευθύνες που αναλαμβάνει, καθώς εκτελεί πειράματα και καταλήγει σε αποφάσεις και συμπεράσματα μέσω της παρατήρησης και της έρευνας.
- Τα πειράματα, που υλοποιεί στο σχολείο με υλικά καθημερινής χρήσης, βοηθούν στην τόνωση του αισθήματος της ασφάλειας.

- Αυξάνεται η αυτοεκτίμησή του μέσω της προβλεπόμενης εκτέλεσης ενός πειράματος.
- Απαντώνται τα ερωτήματα που του έχουν δημιουργηθεί λόγω φαινομένων που συναντούσε στην καθημερινότητά του.
- Με τη νέα γνώση ενισχύεται περισσότερο το αίσθημα της ασφάλειας, καθώς πλέον κατανοεί πως υπάρχουν λογικές εξηγήσεις για τα φυσικά φαινόμενα.
- Μέσα από τα πειράματα και την παρακολούθηση των φαινομένων εκπαιδεύεται και κατανοεί ότι η φύση είναι ενιαία.

Η Φυσική βασίζεται σε έγκυρα πειραματικά στοιχεία, κριτική και ορθολογική συζήτηση, διότι μας παρέχει γνώση του φυσικού κόσμου και το πείραμα συνιστά τα στοιχεία που θεμελιώνουν αυτήν τη γνώση. Το πείραμα παίζει πολλούς ρόλους στην επιστήμη. Ένας από τους σημαντικούς του ρόλους είναι να δοκιμάζει θεωρίες και να παρέχει τη βάση για επιστημονική γνώση (Franklin & Perovic, 2021). Επομένως, η πειραματική διδασκαλία της Φυσικής αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό για να δοθεί το σημείο εκκίνησης του σχηματισμού και της κατανόησης της γνώσης. Έχει περίοπτη σημασία στη διδασκαλία των Φ.Ε. και σχεδόν όλα τα βιβλία επισημαίνουν ότι η Φυσική είναι μια επιστήμη που βασίζεται στο πείραμα και ότι η επάρκειά της βασίζεται σε αυτά (Koponen & Mantyla, 2006).

Το πείραμα, κατά τη διάρκεια του οποίου το πραγματικό φαινόμενο εξελίσσεται κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες, είναι απαραίτητο στη διδασκαλία της Φυσικής και η χρήση του αντιμετωπίζεται διαφορετικά από τις κυρίαρχες τάσεις που καταγράφονται στο πεδίο της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών (Κόκκοτας & Βλάχος, 2000):

- Παραδοσιακή προσέγγιση (Θεωρία μάθησης: Συμπεριφορισμός): α) πείραμα επίδειξης, β) επιβεβαίωση της θεωρίας, όπως αυτή παρουσιάζεται ή εξηγείται από τον διδάσκοντα.
- Ανακαλυπτική προσέγγιση (Θεωρία μάθησης: Ανακαλυπτική μάθηση μέσω της δράσης στα αντικείμενα): α) πείραμα επίδειξης, β) ομαδικά κυρίως πειράματα.
- Εποικοδομητική προσέγγιση (Θεωρία μάθησης: εποικοδόμηση της γνώσης μέσω των ιδεών των παιδιών): α) ομαδικές πειραματικές δραστηριότητες, β) ρόλος του πειράματος: πρόκληση γνωστικής σύγκρουσης, γ) αναδόμηση ιδεών, γνωστική σύγκρουση, συζήτηση, εφαρμογή-εμπέδωση.

Η νοητική ικανότητα των μαθητών στις ηλικίες αυτές, όπου δεν έχει αναπτυχθεί η αφαιρετική σκέψη, μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως η Φυσική, τουλάχιστον στο Δημοτικό Σχολείο, πρέπει να διδάσκεται πειραματικά, διότι τα παιδιά έχουν ανάγκη να βλέπουν και να παρατηρούν (Κώτσης, 2005).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, τα πειράματα πρέπει να εκτελούνται με απλά υλικά καθημερινής χρήσης, τα οποία συμβάλλουν (Κώτσης & Μπασιάκος, 2009) :

- Στον συνδυασμό αυτών που διδάσκονται τα παιδιά στο σχολείο με την καθημερινή τους ζωή.
- Στην εξάλειψη του φόβου ατυχήματος, διότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές γνωρίζουν τα υλικά, άρα δεν νιώθουν ότι είναι επίφοβα για να προκαλέσουν ατύχημα.
- Στη σύνδεση της επιστήμης με το περιβάλλον των μαθητών.
- Στην παρακίνηση των μαθητών από μη υψηλά οικονομικά και κοινωνικά επίπεδα, καθώς και αυτών με χαμηλές επιδόσεις να συμμετέχουν στο μάθημα.
- Στην προοπτική των μαθητών να υλοποιήσουν ξανά ατομικά στο σπίτι τα πειράματα που εκτελούνται στο σχολείο.

Για να εκτελεστεί ένα πείραμα με αποτελεσματικότητα, θα πρέπει (Millar, 2004):

- Να έχει ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους.
- Να έχει εξαιρετικά λίγους μαθησιακούς στόχους.
- Να έχει δημιουργηθεί προηγουμένως σε επαρκή βαθμό μια πιθανώς αναγκαία δεξιότητα.

Τα πειράματα είναι χρήσιμα, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές να παρατηρούν φαινόμενα, να ελέγχουν υποθέσεις και να εφαρμόζουν τα φαινόμενα για να κατανοήσουν τον φυσικό κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, τα πειράματα στη διδασκαλία της Φυσικής χρησιμοποιούνται για να παρακινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να παρέχουν συγκεκριμένα παραδείγματα περίπλοκων εννοιών, να κατανοήσουν τη λειτουργία των τεχνικών συσκευών και να επαληθεύσουν τυχόν προβλέψεις, θεωρίες και μοντέλα (Chiaverina & Vollmer, 2005). Παράλληλα, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, όταν μετρούν, αγγίζουν, νιώθουν, κάνουν γραφήματα, χειρίζονται, σχεδιάζουν και καταγράφουν δεδομένα (Ateş & Eryılmaz, 2011), με αποτέλεσμα η διδασκαλία της Φυσικής να γίνεται πιο αποτελεσματική. Επίσης, τα πειράματα στη διδασκαλία της Φυσικής ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν την επιστημονική διαδικασία για την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, την κατανόηση της φύσης της επιστήμης και της τεχνολογίας, την κριτική ανάλυση της πρόσφατα παρεχόμενης επιστημονικής γνώσης και τον ρόλο της στην ανθρώπινη κοινωνία (Ozkal et al., 2010). Η εκμάθηση της Φυσικής μπορεί να βελτιωθεί μέσω της πειραματικής της διδασκαλίας, καθώς και με τους τρόπους με τους οποίους διεξάγονται τα πειράματα στην τάξη, στο πλαίσιο της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας (Duit & Confrey, 1996). Οι στάσεις και τα κίνητρα των μαθητών για την επιστήμη είναι πιο θετικά, όταν εκτελούνται πειράματα (Gott & Duggan, 1996). Επίσης, τα πειράματα, ως μια πρακτική διαδικασία, αυξάνουν την αυτονομία των μαθητών, όταν εμπλέκονται σε ανοιχτά προβλήματα (Olsen et al., 1996).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί πολλές φορές έχουν αμφιβολίες και είναι πιο επιφυλακτικοί στην εκτέλεση των πειραμάτων Φυσικής. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, γιατί τα πειράματα

είναι πιο χρονοβόρα και δεν διατίθεται ο κατάλληλος εξοπλισμός και οι πόροι για την πραγματοποίησή τους. Ακόμη, ένας περιορισμός οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει έλεγχος σε εξωτερικές μεταβλητές που θα μπορούσαν να αλλοιώσουν τα αποτελέσματα του πειράματος (McLeod, 2012). Πολλοί εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσαν ότι έχουν εκπαιδευτεί σε μεθόδους πειραματικής διδασκαλίας, αλλά δυσκολεύονται να τις εξασκήσουν και να τις εφαρμόσουν στην πράξη (Güneş et al., 2011) και νιώθουν έλλειψη επάρκειας για να διδάξουν Φυσική. Αισθάνονται δυσκολίες να απαντήσουν στις ερωτήσεις των μαθητών σχετικά με τις Φ.Ε. και επιλέγουν, λόγω αυτής της δυσκολίας, να διδάσκουν παραδοσιακά με τα σχολικά εγχειρίδια ή με τυποποιημένες ασκήσεις (Jarvis & Pell, 2004). Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των δασκάλων για τις Φ.Ε. αποδεικνύεται πως είναι αλληλένδετες με την πρόθεσή τους να τις διδάξουν στην τάξη (van Aalderen-Smeets & van der Molen, 2013) καθώς και των πρακτικών που εφαρμόζουν όταν τις διδάσκουν (Haney et al., 2002). Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν αρνητική στάση απέναντι στις Φ.Ε. αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στη διδασκαλία θεμάτων των Φ.Ε. (Jarvis & Pell, 2004).

Στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, αρκετοί εκπαιδευτικοί παραλείπουν την υλοποίηση των πειραμάτων. Οι βασικότεροι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι (Κώτσης & Μπασιάκος, 2009· Κώτσης, 2005· Στύλος, 2014):

- Η μη ύπαρξη σχετικών υλικών και οργάνων στα σχολεία.
- Ο φόβος της αποτυχίας κατά την εκτέλεση του πειράματος.
- Ο φόβος ατυχήματος κατά την υλοποίηση του πειράματος.
- Η ανεπάρκεια χρόνου για τον σχεδιασμό και την εκτέλεση των πειραμάτων.
- Η ανυπαρξία ειδικών αιθουσών στα σχολεία.

Επιπρόσθετα, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για τη Φυσική (η οποία δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων) και η ελλιπής γνώση του αντικειμένου της και της Διδακτικής της συμβάλλουν στην αποφυγή εκτέλεσης των πειραμάτων (Χαλκιά, 1995).

Οι στάσεις σχετίζονται με την αντιμετώπιση και τη διαχείριση των συναισθημάτων που συμβαίνουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία και παίζουν καταλυτικό ρόλο στην κατεύθυνση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Εάν οι στάσεις που εμφανίζονται ως μέρος ενός συστήματος αξιών και πεποιθήσεων είναι θετικές ή αρνητικές επηρεάζουν άμεσα τις επιδόσεις και την ψυχολογία των μαθητών (Sunbul et al., 2004).

Από άλλες σχετικές έρευνες (van Aalderen-Smeets et al., 2012· Denessen et al., 2015· van Aalderen-Smeets et al., 2017) αποδεικνύεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει ανεπαρκείς επιστημονικές γνώσεις και αρνητικές στάσεις.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν αρνητική στάση απέναντι στις Φ.Ε. δεν αφιερώνουν τον απαιτούμενο χρόνο στη διδασκαλία των Φ.Ε. και έχουν μειωμένη ικανότητα στη διέγερση θετικών στάσεων των μαθητών τους για τις Φ.Ε.

(Goodrum et al., 2001· Jarvis & Pell, 2004· Osborne et al., 2003). Αντιθέτως, έχει αποδειχθεί πως, όταν οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία των Φ.Ε., ωθούν τους μαθητές στην τάξη τους σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης (Lumpe et al., 2012).

Ο χρόνος διδασκαλίας που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία των Φ.Ε. σχετίζεται σημαντικά με το αίσθημα της ευχαρίστησης κατά τη διδασκαλία τους (van Aalderen-Smeets & van der Molen, 2015). Οι έρευνες έχουν επίσης δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερο θετικές στάσεις για τις Φ.Ε. έχουν αρκετά κοινά στοιχεία. Έχουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση και αυτό-αποτελεσματικότητα και αρνητικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία των Φ.Ε. (Tosun, 2000· Yates & Goodrum, 1990). Σύμφωνα με τους Nichols και Tippins (2000), οι εκπαιδευτικοί αυτοί νιώθουν κόπωση, ανησυχία, αποξένωση, φόβο, απογοήτευση και άλλα αρνητικά συναισθήματα, όταν πρόκειται να διδάξουν τις Φ.Ε. Έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, αφιερώνουν λιγότερο χρόνο από τον απαιτούμενο για τη διδασκαλία των Φ.Ε., εφαρμόζουν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και αποτυγχάνουν στην ενίσχυση των θετικών στάσεων των μαθητών τους για τις Φ.Ε. (van Aalderen-Smeets & van der Molen, 2013). Έχουν επίσης ανεπαρκή επιστημονική γνώση (Trundle et al., 2002) και έλλειψη αυτοπεποίθησης στο να διδάξουν (Appleton, 2006· Nilsson, 2009). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση και θετικές στάσεις για τις Φ.Ε. τις διδάσκουν πιο ορθολογικά και ενισχύουν τις θετικές στάσεις των μαθητών τους για αυτές (Denessen et al., 2015). Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας και η μεγάλη χρήση επιστημονικών δεδομένων δημιουργούν αρνητικές στάσεις στους μαθητές για τις επιστήμες, σε αντίθεση με τον εποικοδομητισμό (Oh & Yager, 2004).

Όσο καλύτερη είναι η εννοιολογική κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου των εκπαιδευτικών, τόσο πιο θετικές στάσεις έχουν για να διδάξουν τις Φ.Ε. (McDonald et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδαχθεί μαθήματα επιστημονικής έρευνας των Φ.Ε. έχουν θετικές στάσεις και συγκεκριμένα νιώθουν περισσότερη ευχαρίστηση κατά τη διδασκαλία των Φ.Ε. και λιγότερο άγχος (Riegle-Crumb et al., 2015). Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν τα πειράματα στη διδασκαλία των Φ.Ε. συνδέεται άμεσα με την αφομοίωση του αντικειμένου (Andersen et al., 2019).

1. Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι ο έλεγχος της καταλληλότητας του ερωτηματολογίου στην ενίσχυση των διδακτικών παρεμβάσεων που λαμβάνουν χώρα σε επιμορφώσεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τα πειράματα Φυσικής.

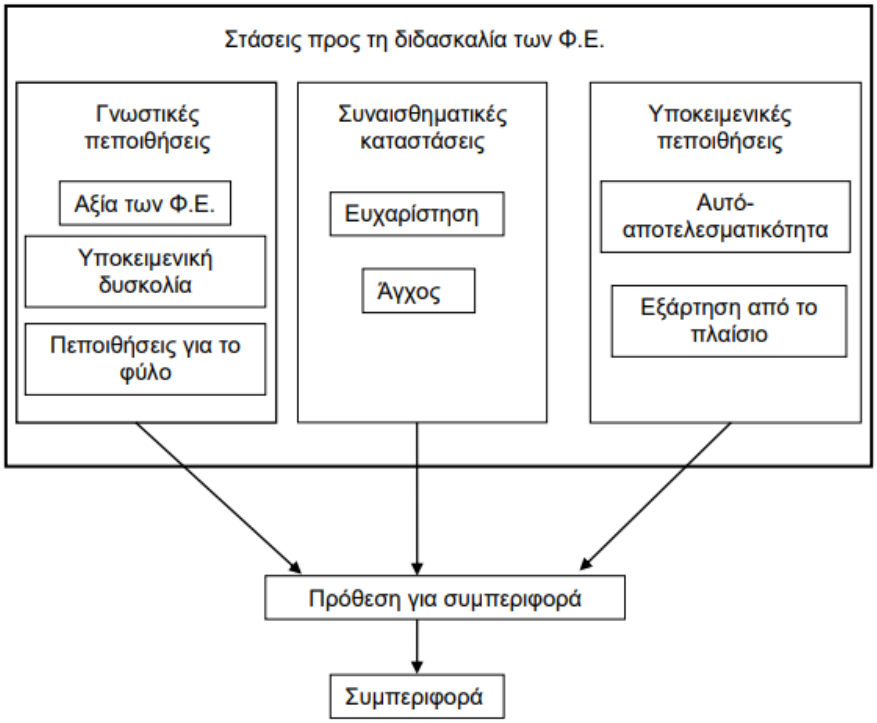
Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς δημόσιων Δημοτικών Σχολείων, που έχουν διδάξει το μάθημα της Φυσικής, των νομών Άρτας, Ιωαννίνων, Θεσπρωτίας και Αιτωλοακαρνανίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 178

εκπαιδευτικοί. Από αυτούς το 39,3% ήταν άντρες και το 60,7% γυναίκες. Το 53,9% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ το 46,1% όχι. Το 52,8% του δείγματος είχε διδάξει Φυσική από 1-5 έτη, το 30,3% από 6-10 έτη και το 16,9% από 11-32 έτη. Ο μέσος όρος των ετών υπηρεσίας είναι 13,7 έτη και ο μέσος όρος των ετών διδασκαλίας Φυσικής τα 6,7 έτη.

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες προέρχονται από βιβλιογραφική ανασκόπηση (Στύλος κ.ά., 2016) και από την προσωπική διδακτική εμπειρία. Οι απαντήσεις δόθηκαν στην πενταβάθμια κλίμακα Likert.

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο πλαίσιο μιας αναλυτικής ανασκόπησης των ορισμών που δόθηκαν για τις στάσεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιστήμη. Βασίστηκε στο εργαλείο μέτρησης στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία των Φ.Ε (van Aalderen-Smeets & van der Molen, 2012).

Εικόνα 1: Θεωρητικό πλαίσιο για την οικοδόμηση της στάσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία των Φ.Ε. (van Aalderen-Smeets et al., 2012)



Για την ανάλυση των ερωτήσεων εφαρμόστηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Πιο αναλυτικά, για τον καθορισμό των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η

μέθοδος της Ανάλυσης Βασικών Συνιστωσών (Principal Component Analysis) με Ορθογώνια Περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax (Sharma, 1996). Για να ελεγχθεί η συσχέτιση και η καταλληλότητα παραγοντοποίησης των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Κ.Μ.Ο. (Kaiser-Mayer-Olkin), ο οποίος αποτελεί τον πιο εγκεκριμένο διαγνωστικό δείκτη και οι τιμές του κυμαίνονται από 0 έως 1, με τιμές κοντά στο 1 να αποτελούν παραγοντοποίηση των ερωτήσεων και τιμές μικρότερες του 0.5 μη παραγοντοποίηση. Για πιο ολοκληρωμένη εξέταση της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, έγινε ο έλεγχος Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity), ο οποίος εξετάζει την υπόθεση ότι οι μεταβλητές δεν σχετίζονται. Για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha. Ο δείκτης αυτός μεταβάλλεται από το 0 έως το 1, με τιμές μεγαλύτερες του 0.7 να συνιστούν υψηλής αξιοπιστία των ερωτήσεων. Μια επιπλέον σημαντική παράμετρος για την επιλογή του αριθμού των παραγόντων είναι το ποσοστό της Διακύμανσης που ερμηνεύουν οι παράγοντες. Αποτελέσματα που υπολογίζουν το 60% της συνολικής διακύμανσης (κάποιες φορές λιγότερο) κρίνονται ικανοποιητικά (Hair et al, 1995). Επίσης, για να ελεγχθεί η συμβολή των μεταβλητών στη δόμηση των παραγόντων, ελέγχθηκαν οι φορτίσεις (loadings).

2. Αποτελέσματα

Από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση θα ερευνηθούν οι κλίμακες από τις οποίες αποτελούνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τα πειράματα Φυσικής. Αρχικά έγινε παραγοντική ανάλυση με τις 24 δηλώσεις του ερωτηματολογίου, κατά την οποία προέκυψαν οι 5 κλίμακες. Δύο ερωτήσεις, η ερώτηση: «Η έλλειψη υλικών για πειράματα στο σχολείο, καθώς και των απαραίτητων οργάνων, είναι ένας αποθαρρυντικός παράγοντας για την εκτέλεσή τους.» και η ερώτηση: «Η στάση που είχα απέναντι στη Φυσική από τα μαθητικά μου χρόνια σχετίζεται με τη διάθεσή μου να εκτελώ πειράματα.», εξαιρέθηκαν – λόγω χαμηλής φόρτισης η μια και διπλής υψηλής φόρτισης η άλλη – και πραγματοποιήθηκε ξανά παραγοντική ανάλυση με τις 22 δηλώσεις.

Πίνακας 1: Οι κλίμακες των στάσεων

Πείραμα και συναισθήματα	Φορτίσεις
1.Με ενθουσιάζουν τα πειράματα Φυσικής.	0,812
2.Η προετοιμασία και η εκτέλεση ενός πειράματος είναι μια διαδικασία που μου προσφέρει ευχαρίστηση.	0,785
3.Μου αρέσει να χειρίζομαι υλικά και όργανα Φυσικής.	0,810
4.Νιώθω ευχαρίστηση κάθε φορά που πραγματοποιώ ένα πείραμα.	0,771
Αξία και χρησιμότητα πειραμάτων	

1.Οι μαθητές, με τα πειράματα, αναπτύσσουν δεξιότητες (χειρισμός υλικών, οργάνων, κ.λπ.).	0,762
2.Το πείραμα προωθεί τον επιστημονικό τρόπο σκέψης.	0,788
3.Το πείραμα βοηθά τους μαθητές να εκτιμήσουν και εν μέρει να μιμηθούν τον ρόλο του επιστήμονα.	0,755
4.Οι μαθητές, με την αξιοποίηση των πειραμάτων, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και ικανότητα.	0,806
5.Το πείραμα κάνει τη θεωρία να φαίνεται πιο «αληθινή».	0,759
Κίνητρα-παρώθηση για την εκτέλεση πειραμάτων	
1.Παρακολουθώ/θέλω να παρακολουθήσω σεμινάρια, επιμορφώσεις και συνέδρια σχετικά με την πειραματική διδασκαλία της Φυσικής.	0,641
2.Ανατρέχω και σε άλλες πηγές, εκτός του σχολικού εγχειριδίου, για αναζήτηση πειραμάτων για τη διδασκαλία της Φυσικής.	0,828
3.Για να αξιοποιήσω νέα πειράματα στη διδασκαλία της Φυσικής, διαθέτω ευχαρίστως κάποιες ώρες από τον ελεύθερο χρόνο μου για να προετοιμαστώ.	0,757
4.Θέλω να μάθω ακόμα περισσότερα για τα πειράματα Φυσικής.	0,692
Πείραμα και εμπιστοσύνη	
1.Κάθε φορά που πραγματοποιώ ένα πείραμα, φοβάμαι μήπως αποτύχει.	0,737
2.Όταν παρουσιάζονται τεχνικά προβλήματα κατά τη διεξαγωγή των πειραμάτων, δεν είμαι σε θέση να καθοδηγήσω τους μαθητές μου ώστε να τα αντιμετωπίσουν.	0,606
3.Δεν είμαι πολύ αποτελεσματικός/ή, όταν αναλαμβάνω με τους μαθητές ή μόνος/η τη διεξαγωγή (εκτέλεση, εποπτεία) ενός πειράματος.	0,658
4.Αναρωτιέμαι εάν έχω τις απαραίτητες δεξιότητες για να διδάξω τις έννοιες της Φυσικής με πειράματα.	0,769
5.Απογοητεύομαι όταν σκέφτομαι πως ένα πείραμα ίσως αποτύχει.	0,799
6.Αποφεύγω να αξιοποιώ πειράματα τα οποία θεωρώ δύσκολα να πραγματοποιήσω.	0,637
Λόγοι μη υλοποίησης πειραμάτων	
1. Τα χρονικά περιθώρια που υπάρχουν για τη διδασκαλία της Φυσικής είναι ένας σημαντικός λόγος για τον οποίο δεν εκτελώ όλα τα πειράματα που περιλαμβάνονται στην ύλη.	0,726
2. Ο περιορισμένος χρόνος που έχω λόγω προσωπικών, οικογενειακών και άλλων υποχρεώσεων συμβάλλει στην παράλειψη εκτέλεσης κάποιων πειραμάτων.	0,792
3. Οι αυξημένες υποχρεώσεις μου στη σχολική μονάδα είναι ένας λόγος μη διεξαγωγής κάποιων πειραμάτων.	0,830

Extraction Method: Principal Component Analysis
Rotation Method: Varimax with Kaizer Normalization

Πίνακας 2: Αποτελέσματα του KMO και Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,849
Bartlett's Test of Sphericity	Approx Chi-Square	1990,930
	df	231
	Sig.	,000

Από το KMO και Bartlett's test (Πίνακας 2) παρατηρούμε ότι η τιμή του Κ.Μ.Ο. είναι αποδεκτή, μιας και είναι 0,849, άρα αρκετά κοντά στη μονάδα. Για πιο ολοκληρωμένο έλεγχο της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, έγινε ο έλεγχος Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) ο οποίος διερευνά ως αρχική υπόθεση την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών. Η τιμή p (Sig=0.000) δείχνει ότι υπάρχει συσχέτιση, άρα τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση.

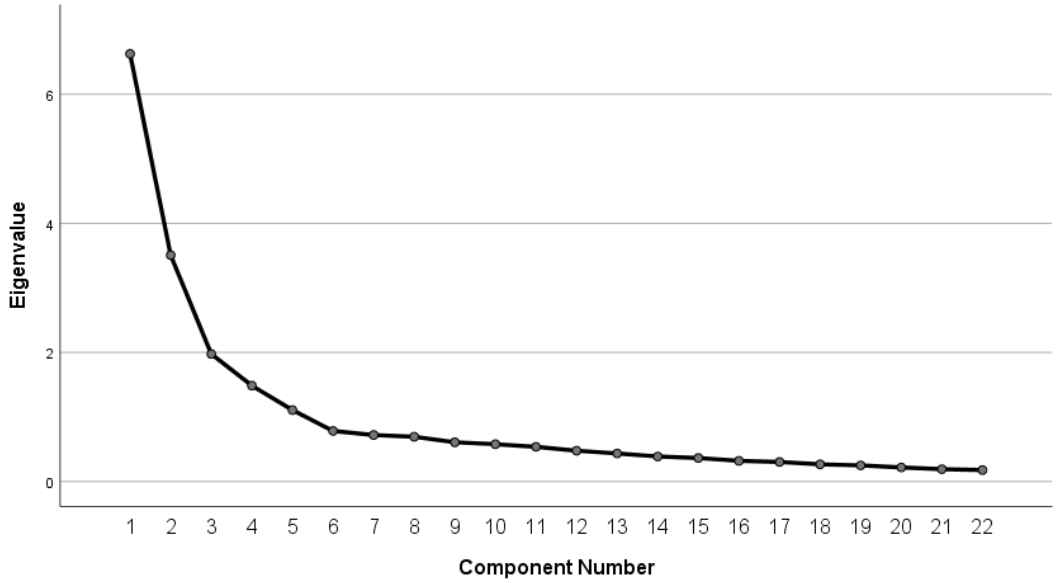
Πίνακας 3: Παράγοντες και ποσοστά διακύμανσης των δεδομένων

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,626	30,117	30,117						
2	3,507	15,942	46,059						
3	1,976	8,980	55,038						
4	1,485	6,749	61,788						
5	1,106	5,028	66,816						
6	,783	3,559	70,375						
7	,720	3,274	73,649	6,626	30,117	30,117	3,509	15,951	15,951
8	,693	3,150	76,799	3,507	15,942	46,059	3,318	15,082	31,033
9	,607	2,760	79,559	1,976	8,980	55,038	3,066	13,938	44,971
10	,578	2,626	82,185	1,485	6,749	61,788	2,620	11,908	56,879
11	,537	2,439	84,624	1,106	5,028	66,816	2,186	9,937	66,816
12	,477	2,167	86,791						
13	,434	1,974	88,765						
14	,387	1,759	90,524						
15	,364	1,653	92,177						
16	,319	1,451	93,627						
17	,302	1,375	95,002						

18	,265	1,207	96,209						
19	,249	1,131	97,340						
20	,218	,990	98,330						
21	,191	,867	99,197						
22	,177	,803	100,000						
Extraction Method: Principal Component Analysis.									

Στον παραπάνω πίνακα εμφανίζονται οι παράγοντες και το ποσοστό της διακύμανσης των δεδομένων που εξηγεί ο καθένας. Οι παράγοντες που έχουν ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1 είναι πέντε.

Εικόνα 2: Scree Plot



Από το Scree Plot παρατηρούμε ότι από τον έκτο παράγοντα και μετά αλλάζει απότομα η κλίση της γραμμής, άρα θα επιλέξουμε τους πέντε πρώτους παράγοντες που εξηγούν το 66,82% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων. Το ποσοστό της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων προήλθε από την πρόσθεση (Πίνακας 3) των ποσοστών «% of Variance» από τη στήλη «Extraction Sums of Squared Loadings».

Πίνακας 4: Οι συντελεστές Cronbach και τα ποσοστά διακύμανσης των πέντε παραγόντων-κλιμάκων.

Παράγοντες	(N) Items	Συντελεστής Chronbach' Alphas	Ποσοστό που ερμηνεύεται από τους παράγοντες

			(%)
Αξία-χρησιμότητα	5	0,904	30,117
Εμπιστοσύνη	6	0,861	15,942
Συναισθήματα	4	0,804	8,980
Κίνητρα-παρώθηση	4	0,828	6,749
Λόγοι	3	0,764	5,028

Οι παράγοντες, που προκύπτουν από την παραγοντική ανάλυση των ερωτήσεων των στάσεων, ο αριθμός των προτάσεων από τις οποίες αποτελείται ο κάθε παράγοντας, οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's alpha και τα ποσοστά διακύμανσης που ερμηνεύονται από τους παράγοντες παρουσιάζονται παραπάνω (Πίνακας 4). Παρατηρούμε ότι και οι πέντε κλίμακες-παράγοντες εμφανίζουν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας (>0,7).

3. Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή στοχεύει στην ανάπτυξη και αξιολόγηση ενός εργαλείου μέτρησης των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν διδάξει Φυσική για το πείραμα, πριν και μετά από μια διδακτική παρέμβαση. Με την παραγοντική ανάλυση επιβεβαιώθηκε ο αρχικός σχεδιασμός σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Οι πέντε κλίμακες που προέκυψαν έχουν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Επομένως, το εργαλείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τους ανωτέρω σκοπούς. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια μελλοντική έρευνα με τα αποτελέσματα της εφαρμογής του εργαλείου αυτού σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που δεν έχουν διδάξει το μάθημα της Φυσικής.

Βιβλιογραφία

Andersen, H. K., Mayerl, J., Hornung, G. & Thyssen, C. (2019). Attitude-behaviour relations in teaching natural science. Results from a longitudinal study using the theory of planned behaviour. *SocArXiv*, 1-40.

Appleton, K. (2006). Science pedagogical content knowledge and elementary school teachers. *Elementary science teacher education: International perspectives on contemporary issues and practice*, 31-54.

Ateş, Ö. & Eryilmaz, A. (2011, June). Effectiveness of hands-on and minds-on activities on students' achievement and attitudes towards physics. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching,* 12(*1*), 1-22. The Education University of Hong Kong, Department of Science and Environmental Studies.

Chiaverina, C. & Vollmer, M. (2005). Learning physics from the experiments. *http://www. girep2005. fmf. uni-lj. si/dwreport/dwb. pdf*.

Denessen, E., Vos, N., Hasselman, F. & Louws, M. (2015). The Relationship between Primary School Teacher and Student Attitudes towards Science and Technology. *Education Research International*, 1-7.

Duit, R. & Confrey, J. (1996*). Reorganizing the curriculum and teaching to improve learning in science and mathematics.* In D. F. Treagust, R., Duit & B. J., Fraser (Eds.), *Improving Teaching and Learning in Science and Mathematics* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press, Columbia University.

Franklin, A. & Perovic, S. (2021). Experiment in Physics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2021 Edition), Edward N. Zalta (Ed.). https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/physics-experiment/

Goodrum, D., Hackling, M. & Rennie, L. (2001). *The status and quality of teaching and learning of science in Australian schools* (A research report for the Department of Education, Training and Youth Affairs). Canberra, Australia.

Gott, R. & Duggan, S. (1996). Practical work: its role in the understanding of evidence in science. *International Journal of Science Education, 18*(7), 791-806.

Güneş, T., Dilek, N. Ş., Çelikoğlu, M. & Demir, E. S. (2011). The using levels of the teaching methods and techniques by teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15,* 1092-1096

Hair, J. F., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings* (4th edition). London, Prentice-Hall International.

Haney, J. J., Lumpe, A. T., Czerniak, C. M. & Egan, V. (2002). From beliefs to actions: The beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education, 13*, 171-187.

Jarvis, T. & Pell, A. (2004). Primary teachers' changing attitudes and cognition during a two-year science inservice program and their effect on pupils. *International Journal of Science Education*, *26*, 1787-1811.

Κόκκοτας, Π. & Βλάχος, Ι. (2000). *Ο ρόλος του πειράματος στην επιστήμη, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Διδακτικές προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω. Γ. Δαρδανός

Koponen, I. T. & Mäntylä, T., (2006). Generative Role of Experiments in Physics and in Teaching Physics: *A Suggestion for Epistemological Reconstruction. Science & Education, 15*(1*).*

Κουλαϊδής, Β. (2001). *Διδακτική φυσικών επιστημών, 2ος τόμος*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Κώτσης, Κ. (2005). *Διδασκαλία της Φυσικής και Πείραμα*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Κώτσης, Κ. & Μπασιάκος Γ. (2009). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπ/σης στη χρήση πειραμάτων για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Πρακτικά 6ου

Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής Φυσικών Επιστημών με θέμα: «*Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της Διδασκαλίας και της Μάθησης των Φυσικών Επιστημών*» (σ. 479-486). Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Φλώρινα.

Lumpe, A. T., Czerniak, C. M., Haney, J. J. & Beltyukova, S. (2012). Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement. *International Journal of Science Education, 34*, 153-166.

McDonald, C.V., Klieve, H. & Kanasa, H. (2019). Exploring Australian Preservice Primary Teachers' Attitudes Toward Teaching Science Using the *Dimensions of Attitude toward Science* (DAS). *Research in Science Education.*

McLeod, S. (2012). Experimental Method. *Simple Psychology*: https://www.simplypsychology.org/experimental-method.html

Millar, R. (2004). The role of practical work in the teaching and learning of science. Paper prepared for the meeting: High School Science Laboratories: Role and rising (pp. 1-22), *National Academy of Science*, Washington, DC.

Nichols. S., & Tippins, D. (2000). Prospective elementary science teachers and biomythographies: An explaratory approach to autobiographical research. Research in Science Education, 30, 141-153

Nilsson, P. (2009) From lesson plan to new comprehension: exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching. *European Journal of Teacher Education, 32*(*3*), 239-258.

Goodrum, D., Hackling, M. & Rennie, L. (2001). *The status and quality of teaching and learning of science in Australian schools* (A research report for the Department of Education, Training and Youth Affairs). Canberra, Australia.

Ozkal, K., Tekkaya, C., Sungur, S., Cakiroglu, J. & Cakiroglu, E. (2010). Elementary students' scientific epistemological beliefs in relation to socio-economic status and gender. *Journal of science teacher education*, *21*(7), 873-885.

Riegle-Crumb, C., Morton, K., Moore, C., Chimonidou, A. & Kopp, S. (2015). Do Inquiring Minds Have Positive Attitudes? The Science Education of Preservice Elementary Teachers. *Science Education, 99*(5), 819-836.

Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*, Willey, New York.

Στύλος, Γ. (2014). *Στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της Φυσικής*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36692#page/1/mode/2up

Στύλος, Γ., Κώτσης, Κ. & Μαυρίδης, Δ. (2016). Ανάπτυξη και αξιολόγηση ενός εργαλείου για τη μέτρηση των στάσεων των φοιτητών στην αξιοποίηση των πειραμάτων στη

διδακτική πρακτική. Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πειραματική Διδασκαλία στις Φυσικές Επιστήμες* (σ. 523-531). Θεσσαλονίκη.

Sünbül, M., Afyon, A., Yağız, D. & Aslan, O. (2004). The predicting the academic success, effect of learning strategy, style and attitudes of students in the predicting the academic success in the science lessons in primary 2 stage. In *XII. National Congress of Education Sciences* (pp. 1573-1588).

Tosun, T. (2000). The beliefs of preservice elementary teachers towards science and science teaching. *School Science and Mathematics, 100*, 374-379.

Trundle, K. C., Atwood, R. K. & Christopher, J. E. (2002). Preservice elementary teachers' conceptions of moon phases before and after instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, *39*, 633-658.

van Aalderen-Smeets, S. I., Walma Van Der Molen, J. H., & Asma, L. J. F. (2012). Primary teachers' attitudes toward science: A new theoretical framework. *Science Education*, *96*, 158-182.

van Aalderen-Smeets, S. I. & Walma van der Molen, J. H. (2013). Investigating and stimulating primary teachers' attitudes towards science: Summary of a large-scale research project. *Frontline Learning Research*, *1(2),* 3-11.

van Aalderen-Smeets, S. I. & van der Molen, J. H. (2015). Improving Primary teachers' attitudes toward science by attitude-focused professional development*. Journal of research in science teaching, 52*(5), 710-734.

Yates, S. & Goodrum, D. (1990). How confident are primary teachers in teaching science? *Research in Science Education*, *20*, 300-305.

Χαλκιά, Κ. (1995). *Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Α'/θμιας και της Β'/θμιας εκπαίδευσης απέναντι στο μάθημα της φυσικής. Διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φυσική, μελέτη των συνεπειών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και διατύπωση σχετικών προτάσεων*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Οι προκλήσεις για σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Φυσικών επιστημών στο Δημοτικό σχολείο

Κωνσταντίνος Κώτσης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kkotsis@uoi.gr
Ματθαίος Πατρινόπουλος
Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου 2ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής
mpatrinopoulos@hotmail.gr
Ουρανία Γκικοπούλου
Μετα-Διδάκτωρ ΕΚΠΑ-Εκπαιδευτικός
gikvopoulou@gmail.com
Κωνσταντίνος Μιτζήθρας
Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός
kostasam3@hotmail.com
Εμμανουήλ Αποστολάκης
Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός
mapost50@yahoo.com
Ευστράτιος Καπότης
Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός
stratosxkapotis@gmail.com
Γεώργιος Θεοφ. Καλκάνης
ομ Καθηγητής ΕΚΠΑ, Μουσείο Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας ΕΚΠΑ
kalkanis@primedu.uoa.gr

Περίληψη
Βασικός σκοπός των Προγραμμάτων Σπουδών των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο είναι η μεταφορά των επιστημονικών θεωριών, των διαδικασιών που προβλέπουν και των εφαρμογών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών, ώστε να ερμηνεύουν τα φαινόμενα και τις τεχνολογικές εφαρμογές υιοθετώντας την επιστημονική μεθοδολογία. Ένα σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικών Επιστημών (και) για το Δημοτικό Σχολείο παρέχει στους μαθητές κίνητρα αλλά και τη δυνατότητα να αποκτούν, εκτός από γνώσεις, δεξιότητες, και στάσεις απαραίτητες για τους πολίτες του 21ου αιώνα (όπως για παράδειγμα, η παρατηρητικότητα, η συνεργατικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, ο έλεγχος μεταβλητών, η λήψη αποφάσεων, η αναλυτική και συνδυαστική σκέψη, η αξιοποίηση μοντέλων, η επίλυση προβλημάτων, η διατύπωση συμπερασμάτων, ο αναστοχασμός, κ.ά.) με βασική επιδίωξη να ασκηθούν στον ορθολογισμό και την κριτική

σκέψη ώστε να μπορούν να τα εφαρμόζουν σε προβλήματα που συναντούν στην καθημερινότητά τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ως συνειδητοί πολίτες και δημιουργικοί άνθρωποι. Επίσης, η μάθηση αφορά σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από φύλο, κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό ή εθνικό υπόβαθρο, αναπηρία, (…), αμβλύνοντας τις ανισότητες. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ολοκληρώθηκε η σύνταξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τα Φυσικά, σε συνέργεια με αυτά της Φυσικής Γυμνασίου και Λυκείου, ώστε όσον αφορά στη διάρθρωσή τους να περιλαμβάνουν μερικές «βασικές» θεματικές ενότητες, που διατρέχουν όλες τις βαθμίδες, εμπλουτιζόμενες σε κάθε βαθμίδα και τάξη και με άλλες θεματικές, λαμβάνοντας υπόψη και τα νεότερα πορίσματα της επιστήμης. Βασικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα και με τη διερευνητική επιστημονική-εκπαιδευτική μεθοδολογία, έχει ο αποδεικτικός πειραματισμός και η μάθηση αλλά και η επιστημονική γνώση αντιμετωπίζεται ολιστικά και όχι αποσπασματικά με την αξιοποίηση διαθεματικών/διεπιστημονικών πληροφοριών και τη χρήση ένθετων κειμένων και πρόσθετου ψηφιακού υλικού, που ενημερώνουν τους μαθητές για τεχνολογικά επιτεύγματα, διευρύνουν τους ορίζοντες τους, τους παρακινούν για περαιτέρω μελέτη και προβληματισμούς και εξασκούν την κριτική ικανότητα και τον ορθολογικό τρόπο σκέψης.

Λέξεις-κλειδιά: Προγράμματα Σπουδών, Φυσικές Επιστήμες, δημοτικό, δεξιότητες, ορθολογισμός

Abstract

The main purpose of the Science Curricula at the Primary School is to transfer the scientific theories, their procedures and their applications into the educational process, according to the abilities and needs of the students, in order to interpret the phenomena and the technological applications by adopting the scientific methodology. A modern Curriculum of Science for Primary School provides students with motivation but also provides them with the opportunity to acquire, apart from knowledge, also skills and attitudes necessary for the citizens of the 21st century (such as observation, collaboration, taking initiatives, variables control, decision making, analytical thinking, model utilization, problem solving, drawing conclusions, reflection, etc.), Its basic aim for students is to adopt rationalism and critical thinking in order to apply them to problems they encounter in their everyday lives, as conscious citizens and creative people. Moreover, the educational procedure concerns all students regardless of their gender, socio-economic, cultural or ethnic background, disability, (…), alleviating inequalities. Taking into consideration the above, the drafting of the new Curricula for Science was completed, in synergy with those of Physics of Gymnasium and Lyceum, In order to

include some "basic" thematics, which run through all the grades, enriched in each grade and class with more topics, taking into account the latest findings of Science. A key role in the educational process, according to the scientific-educational methodology by inquiry, has the experimentation. Learning as well as the scientific knowledge is treated holistically and not in fragments by interdisciplinary information and the use of supplement texts with additional digital material. This material informs students about technological achievements, broadens their horizons, motivates them for further study and reflection, and directs them towards critical thinking and rationalism.

Keywords: Curricula, Science, primary school, skills, rationalism

0. Εισαγωγή

Το γνωσιακό αντικείμενο των Φυσικών θα πρέπει να γίνεται κατανοητό από τους μαθητές του Δημοτικού ως μέρος της καθημερινότητάς τους και του τρόπου που αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους, ώστε να έχουν κίνητρα και ενδιαφέρον αλλά και τη δυνατότητα να αναπτύξουν ορθολογικό τρόπο σκέψης στην καθημερινή τους ζωή ως μαθητές αλλά και ως αυριανοί, σκεπτόμενοι, πολίτες.

Επομένως, ένα σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικών Επιστημών (και) για το Δημοτικό Σχολείο πρέπει να παρέχει στους μαθητές κίνητρα αλλά και τη δυνατότητα να αποκτούν, εκτός από γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις απαραίτητες για τους πολίτες του 21ου αιώνα, με βασική επιδίωξη να ασκηθούν στον ορθολογισμό και την κριτική σκέψη ώστε να μπορούν να τα εφαρμόζουν σε προβλήματα που συναντούν στην καθημερινότητά τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ως συνειδητοί πολίτες (Πρόγραμμα Σπουδών, 2021). Αυτός ο εγγραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες καθώς και η μάθηση πρέπει να αφορούν όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από φύλο, κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό ή εθνικό υπόβαθρο, αναπηρία, (…), αμβλύνοντας τις όποιες ανισότητες.

1. Σκοποί διδασκαλίας των Φυσικών επιστημών

Βασικός σκοπός των Προγραμμάτων Σπουδών των Φυσικών Επιστημών (2021) είναι η μεταφορά των επιστημονικών θεωριών, των διαδικασιών και των εφαρμογών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών, ώστε να ερμηνεύουν τα φαινόμενα και τις τεχνολογικές εφαρμογές υιοθετώντας την επιστημονική μεθοδολογία. Επιμέρους στόχοι είναι η απόκτηση γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η διαμόρφωση στάσεων που απαιτούνται για το επιστημονικό ή εργασιακό μέλλον των μαθητών αλλά να συνάδουν με τα ηλικιακά, γνωστικά, γνωσιακά (…) χαρακτηριστικά τους.

Οι στόχοι αυτοί εναρμονίζονται με τους στόχους της UNESCO για την Αειφόρο Ανάπτυξη και ενισχύουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η επικοινωνία, ο ψηφιακός γραμματισμός, ο τεχνολογικός γραμματισμός, η ευελιξία, η ηγεσία, η πρωτοβουλία, η παραγωγικότητα και οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη δημοκρατική συνύπαρξη και τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και δεξιότητες, όπως η παρατηρητικότητα, η συνεργατικότητα, η δημιουργικότητα, η εφευρετικότητα, η χρήση εργαλείων, η λήψη μετρήσεων, ο έλεγχος μεταβλητών, η διαχείριση χρόνου, διερεύνηση επιλογών και σύνθετων ζητημάτων, εφαρμογή ιδεών και ανάληψη δράσης, η λήψη αποφάσεων, η αναλυτική και συνδυαστική σκέψη, η αξιοποίηση μοντέλων, η επίλυση προβλημάτων, η διατύπωση συμπερασμάτων, ο αναστοχασμός.

Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες έχει προσανατολιστεί και στην υλοποίηση διεπιστημονικών προσεγγίσεων S.T.E.M (Science, Technology, Engineering, Mathematics), με στόχο την εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με τις πρακτικές των κλάδων του S.T.E.M. αλλά και με "εγκάρσιες έννοιες", σε φαινόμενα και καταστάσεις που συναντούν ή θα συναντήσουν στη ζωή τους. Στην "ολοκληρωμένη" εκπαίδευση STEM, έμφαση δίνεται στις βασικές έννοιες, που αποτελούν τον πυρήνα των επιστημών και τη διασύνδεση της επιστήμης και του σχολείου με προβλήματα της καθημερινής ζωής των μαθητών. Τα μοντέλα αυτά βασίζονται στη βιωματική μάθηση μέσω διερευνητικών προσεγγίσεων και ομαδοσυνεργατικών διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων (Psycharis, 2016).

Στο Π.Σ. των Φυσικών του Δημοτικού αξιοποιούνται αρκετά χαρακτηριστικά και της S.T.E.M. εκπαίδευσης, ενώ η έμφαση της διδακτικής διαδικασίας μετακινείται από το γνωσιακό αντικείμενο και τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, σε μια ισχυρά μαθητοκεντρική προσέγγιση με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Απαραίτητη, βέβαια, και αναντικατάστατη διαδικασία, που προβλέπεται από τη διερευνητική/ανακαλυπτική μέθοδο, είναι ο αποδεικτικός πειραματισμός, από τα αποτελέσματα του οποίου και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προκύπτουν τα συμπεράσματα των μαθητών, η «δική τους θεωρία την οποία ανακάλυψαν μόνοι τους».

2. Φιλοσοφία εκπόνησης σύγχρονων Π.Σ.

Τα Π.Σ. Φυσικών Δημοτικού (2021) περιλαμβάνουν μερικές «βασικές» θεματικές ενότητες, που διατρέχουν όλες τις βαθμίδες (από τις πρώιμες στις ύστερες), εμπλουτιζόμενες σε κάθε βαθμίδα και τάξη και με άλλες θεματικές. Όλες οι θεματικές ενότητες διευρύνονται σε κάθε βαθμίδα και τάξη όσον αφορά στην πληρότητα, στη μαθηματική έκφραση, στις αξιοποιούμενες ψηφιακές τεχνολογίες, στις εφαρμογές, …, κατά το πρότυπο μιας «ανάστροφης κλιμακωτής πυραμίδας». Ευκταίο είναι οι πυραμίδες για κάθε γνωσιακό αντικείμενο να έχουν οριζόντια αντιστοίχιση μεταξύ τους

ανά βαθμίδα και τάξη, για τη διασύνδεση και αλληλοσυμπλήρωση των γνωσιακών αντικειμένων.

Επιδιώχθηκε η συνεργασία των επί μέρους ομάδων εκπόνησης Π.Σ. (Μελέτης Περιβάλλοντος, Φυσικών Δημοτικού, Φυσικής Γυμνασίου και Φυσικής Λυκείου αλλά και Χημείας, Βιολογίας), ώστε οι θεματικές ενότητες που θα επιλεγούν να διδάσκονται με σειρά τέτοια που να μπορούν να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές, σύμφωνα με τα ηλικιακά και γνωσιακά τους χαρακτηριστικά, αλλά και με διάταξη τέτοια, η οποία να επιτρέπει να εξετάζονται με διαρκώς μεγαλύτερη πληρότητα, εύρος και σε βάθος, από τις χαμηλότερες στις υψηλότερες βαθμίδες και τάξεις.

Επιπλέον, αξιοποιώντας τη σχετική βιβλιογραφία και επιτυχή παραδείγματα (ενδεικτικά, Bolte et al., 2012˙ Dewey, 1933˙ Fitzgerald & Smith, 2016˙ Freeman et al., 2014˙ Gikopoulou, 2017˙ Gormally eta al., 2009˙ OECD, 2017˙ Rocard report, 2007˙ Savery, 2006˙ Δενδρινός & Πατρινόπουλος, 2009˙ Καλκάνης κ.ά, 2014˙ Στύλος & Κώτσης, 2013˙ Στύλος κ.ά., 2015, 2018), στα νέα Π.Σ. Φυσικών:

- Εφαρμόζεται η ανακαλυπτική/διερευνητική μεθοδολογία, όπου ο αποδεικτικός πειραματισμός έχει βασικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Προωθείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αφού ο πειραματισμός εκτελείται από ομάδες μαθητών, όπου κάθε μέλος ισότιμα έχει έναν συγκεκριμένο ρόλο.
- Ο πειραματισμός γίνεται με απλά υλικά και μέσα, που οι μαθητές μπορούν να βρουν και στο σπίτι τους.
- Αξιοποιείται πληθώρα διαθεματικών προσεγγίσεων, έτσι ώστε η μάθηση αλλά και η επιστημονική γνώση να αντιμετωπίζεται ολιστικά και όχι αποσπασματικά.
- Βασικός στόχος δεν είναι η ανάκληση και απομνημόνευση φυσικών αρχών και νόμων, αλλά η δυνατότητα των μαθητών να ερμηνεύουν τα φαινόμενα, που συμβαίνουν γύρω τους.
- Υπάρχουν θεματικά πεδία κοινά για όλες τις βαθμίδες σχολικής εκπαίδευσης, ενώ ακολουθείται και παρόμοια διάρθρωση της ύλης από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο. Έτσι εξασφαλίζεται η οριζόντια διασύνδεση και η σύνθεση Προγραμμάτων Σπουδών από αλληλοσυμπληρούμενες, επαγωγικά αναπτυσσόμενες και χωρίς κενά ή αλληλοεπικαλύψεις θεματικές ενότητες.
- Η κατανομή των θεματικών ενοτήτων ανά θεματικό πεδίο λαμβάνει υπόψη τα φυσικά μεγέθη που πρέπει να προηγηθούν ως προαπαιτούμενα για τη μελέτη άλλων.
- Αξιοποιείται το διδακτικό εργαλείο των ένθετων κειμένων ως σημαντικό συμπληρωματικό υλικό, που εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ένθετα κείμενα εντάσσονται στο ανακαλυπτικό/διερευνητικό μοντέλο και ενημερώνουν τους μαθητές για τεχνολογικά επιτεύγματα, διευρύνουν τους

ορίζοντες τους, τους παρακινούν για περαιτέρω μελέτη και προβληματισμούς, εξασκούν την κριτική ικανότητα και τον ορθολογικό τρόπο σκέψης.

- Αξιοποιείται το μοντέλο του μικρόκοσμου, που είναι διαπιστωμένο πως διευκολύνει τους μαθητές στην ερμηνεία φαινομένων, ιδίως αυτών για τα οποία δεν έχουν άμεση εποπτεία (π.χ. ηλεκτρισμός, θερμότητα, φυσικές καταστάσεις, κ.λπ.).
- Το μοντέλο του μικρόκοσμου αξιοποιείται για την ερμηνεία φαινομένων, όπου κρίνεται απαραίτητο και είναι διαπιστωμένο πως θα διευκολύνει τους μαθητές για τη βέλτιστη προσέγγιση των θεματικών (π.χ. ηλεκτρισμός, θερμότητα, φυσικές καταστάσεις, κ.λπ.).
- Όλες οι θεματικές ενότητες έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε επιπλέον ψηφιακό υλικό (προσομοιώσεις, βίντεο, ψηφιακά μοντέλα, κ.λπ.) με δυνατότητα συνεχούς ανανέωσης να μπορεί να ενταχθεί σε οποιοδήποτε βήμα του ανακαλυπτικού/διερευνητικού μοντέλου και να μεγιστοποιήσει τα προσδοκώμενα μαθησιακά οφέλη.
- Έχει δοθεί προσοχή, ώστε οι προτεινόμενες ενότητες και τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας να ολοκληρώνονται στον προβλεπόμενο χρόνο με σχετική άνεση.
- Έχει καταβληθεί προσπάθεια, ώστε να ληφθούν υπόψη τα νεότερα πορίσματα της επιστήμης για τη σύνδεση φυσικών μεγεθών ή πεδίων που έχουν ήδη ενοποιηθεί (π.χ. Ενέργεια-Ύλη, Ηλεκτρο-Μαγνητισμός), έστω και με τη χρήση σχετικών ένθετων κειμένων.

3. Θεματικά πεδία του νέου Π.Σ. Φυσικών

Τα Θεματικά Πεδία του μαθήματος των Φυσικών για τις δύο τάξεις του Δημοτικού, σύμφωνα με το νέο Π.Σ. (2021) είναι:

- ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ
- ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΥΛΗ
- ΘΕΡΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΘΕΡΜΟΚΡΑΣΊΑ, ΘΕΡΜΟΔΥΝΑΜΙΚΗ
- ΜΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΥΤΤΑΡΑ – ΖΩΗ – ΒΙΟΛΟΓΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ
- ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΑΤΑ – ΚΛΙΜΑΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ
- ΠΕΔΙΑ ΚΑΙ ΚΥΜΑΤΑ – ΗΧΟΣ ΚΑΙ ΦΩΣ
- ΔΥΝΑΜΕΙΣ – ΚΙΝΗΣΕΙΣ
- ΗΛΕΚΤΡΟΜΑΓΝΗΤΙΣΜΟΣ
- ΟΞΕΑ, ΒΑΣΕΙΣ, ΑΛΛΑΤΑ
- ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΦΥΣΙΚΗ – ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

4. Επιστημονική εκπαιδευτική μέθοδος με διερεύνηση

Στα Π.Σ. των Φυσικών Δημοτικού υιοθετείται και αξιοποιείται η «επιστημονική-εκπαιδευτική μέθοδος με διερεύνηση», η οποία αποτελεί την εκπαιδευτική εκδοχή της επιστημονικής μεθόδου της έρευνας. Πρόκειται για μια διερευνητική μέθοδο, η οποία επιτρέπει με έναν «φυσικό» τρόπο την ανακάλυψη γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων για τον φυσικό κόσμο, στο πλαίσιο μιας ενιαίας Φυσικής Επιστήμης, με κοινή μεθοδολογία, γλώσσα/ορολογία, μαθηματική έκφραση, ψηφιακή τεχνολογία και εφαρμογές.

Ευκταίο είναι να ταυτίσουν οι μαθητές τη διερευνητική/ανακαλυπτική μέθοδο με τον ορθολογικό τρόπο σκέψης, αλλά και να ασκηθούν στον ορθολογισμό σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους ως συνειδητοί πολίτες και δημιουργικοί άνθρωποι.

Η διερευνητική μέθοδος είναι μια κατεξοχήν μαθητοκεντρική προσέγγιση και ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι με αυτήν την προσέγγιση έχουμε βελτιστοποίηση των γνωστικών και ερευνητικών δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και ενίσχυση της αυτοεκτίμησή τους στον τομέα των επιστημονικών ικανοτήτων τους» (Gormally et al. 2009).

Η Διερευνητική Διδασκαλία είναι μια διδακτική προσέγγιση, η οποία έχει ως στόχο την παρώθηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ώστε να έχουν μια ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής ενδιαφέρεται για το θέμα και αρχίζει να προβληματίζεται, να θέτει ερωτήματα, να ερευνά και να αναζητεί τις απαντήσεις. Ο εκπαιδευτικός δεν δίνει έτοιμες ούτε τις λύσεις ούτε τα ερωτήματα, αλλά ο ρόλος του είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός. Το αποτέλεσμα είναι ότι ο κάθε μαθητής ανακαλύπτει και δημιουργεί τις διαδρομές που θα του επιτρέψουν να δομήσει το δικό του γνωστικό πλέγμα. Επίσης, αναπτύσσει στάσεις και δεξιότητες που θα ήταν αδύνατο να αποκτήσει με βάση τον δασκαλοκεντρικό τρόπο μάθησης και διδασκαλίας (Αθανασίου, 2015˙ Dewey, 1933˙ Καλαϊτζαδάκη, 2016˙ Pedaste et al., 2015).

Τα βήματα της επιστημονικής-εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση (Καλκάνης, 2007, 2021) είναι πέντε:

α. Έναυσμα ενδιαφέροντος

Προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκάστοτε θεματική ενότητα με εναύσματα, όπως θέματα της επικαιρότητας, σχετικά φυσικά ή και ανθρωπογενή φαινόμενα, επιστημονικές ή τεχνολογικές ανακοινώσεις και εφαρμογές, διαθεματικές αναφορές στις τέχνες.

Εικόνες 1: Εναυσματικές εικόνες για τη διάδοση του φωτός, την τριβή και τον στατικό ηλεκτρισμό

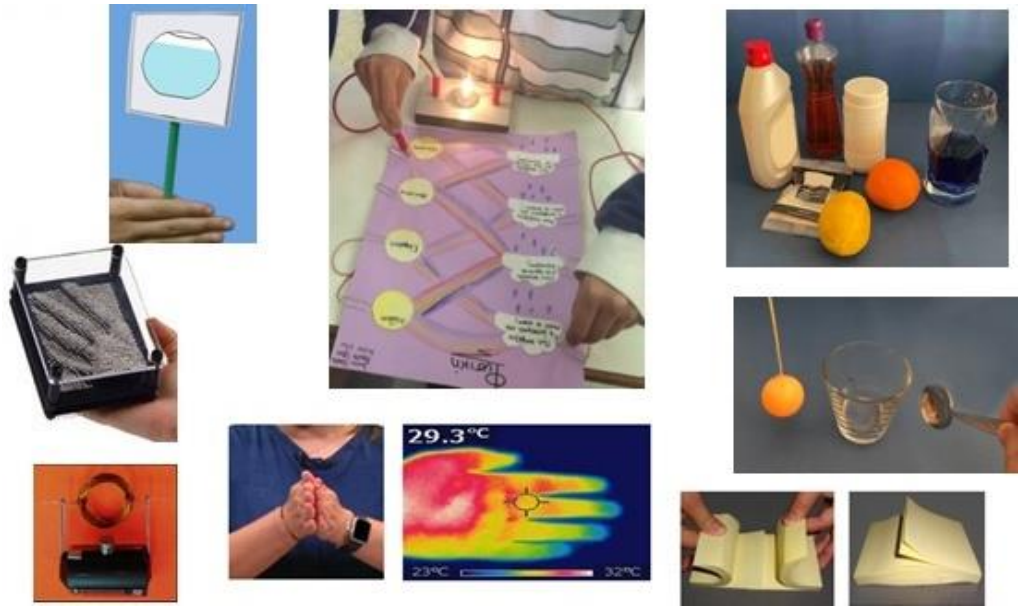
β. Προβληματισμός, Διατύπωση υποθέσεων

Προβληματίζει και ζητά υποθέσεις ή προτάσεις από τους μαθητές, οργανώνοντας συζητήσεις μεταξύ τους και θέτοντας ερωτήματα, ώστε να συνδέσουν τη θεματική και με προϋπάρχουσες γνώσεις. Στο βήμα αυτό, αναδεικνύονται, μέσω της συζήτησης, και οι ιδέες των μαθητών ή οι πιθανές παρανοήσεις τους, οι οποίες θα αντιμετωπιστούν στη συνέχεια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να ενισχυθούν/συμπληρωθούν, αν είναι προς τη σωστή/επιστημονική κατεύθυνση ή να τροποποιηθούν αν είναι εσφαλμένες.

γ. Πειραματισμός

Εμπλέκει σε πειραματισμό (με απλά υλικά και ιδιοκατασκευές) τους μαθητές, εντάσσοντάς τους σε ομάδες και διακρίνοντας ρόλους. Ο πειραματισμός είναι αποδεικτικός (απορριπτικός ή επιβεβαιωτικός) μιας υπόθεσης και ανακαλυπτικός της "θεωρίας" των μαθητών και όχι επιδεικτικός μετά τη διατύπωση της θεωρίας.

Εικόνες 2: Αποδεικτικός Πειραματισμός από τους μαθητές με απλά υλικά



δ. Διατύπωση Συμπερασμάτων

Ζητά την καταγραφή των παρατηρήσεων και τη διατύπωση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων των μαθητών, που θα αποτελέσουν την εξαχθείσα γνώση, τη «θεωρία» στην οποία καταλήγουν μόνοι τους (με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού).

ε. Εφαρμογή, Γενίκευση, Ερμηνείες

Εφαρμόζει διεπιστημονικά/διαθεματικά τη «θεωρία», την εμπεδώνει, τη γενικεύει σε ευρύτερες θεματικές και την ερμηνεύει με τον μικρόκοσμο.

Εικόνες 3: Γενίκευση των συμπερασμάτων και μικρο-ερμηνείες

Η εκπαιδευτική διαδικασία που δομείται με βάση αυτά τα μεθοδολογικά βήματα ενισχύει ένα πλήθος δεξιοτήτων των μαθητών, που θα τους φανούν χρήσιμες τόσο στο σχολείο όσο και στη ζωή τους ως αυριανοί πολίτες, όπως για παράδειγμα:

Πίνακας 1: Ανάπτυξη δεξιοτήτων ανά μεθοδολογικό βήμα

Βήματα	Προσδοκώμενες Δεξιότητες
έναυσμα ενδιαφέροντος	παρατηρητικότητα, αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, ανάπτυξη ενδιαφερόντων, ...
προβληματισμός, υποθέσεις	ομαδικότητα, επικοινωνία, διαίσθηση, αναστοχασμός, αναλυτική σκέψη, ...
πειραματισμός	συνεργατικότητα, δημιουργικότητα, εφευρετικότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών, χρήση εργαλείων, χρήση οργάνων, έλεγχος μεταβλητών, διαχείριση χρόνου, ...
διατύπωση συμπερασμάτων	επίλυση προβλήματος, λήψη αποφάσεων, ορθολογισμός, κριτική σκέψη, διατύπωση παρατηρήσεων, διατύπωση συμπερασμάτων, αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση ...
εφαρμογές, γενίκευση, ερμηνείες	συνδυαστική σκέψη, αφαιρετική σκέψη, αξιοποίηση μοντέλων, ...

5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική μεθοδολογία καθορίζει και τους νέους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως φορέας της γνώσης αλλά ως διευκολυντής των μαθητών, υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντάς τους, παρεμβαίνει διορθωτικά όταν είναι απαραίτητο και υποστηρίζει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και δεξιότητες συνεργασίας. Σε όλη τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να δραστηριοποιηθούν, προκαλώντας το ενδιαφέρον τους και προτρέποντάς τους να διατυπώσουν υποθέσεις, να εκτελέσουν πειράματα και να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους. Μέσα από συζήτηση στην τάξη οι μαθητές καταλήγουν σε συμπεράσματα και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού οδηγούνται, μέσω των γενικεύσεων, στη μεταφορά και εφαρμογή της γνώσης σε φαινόμενα της καθημερινής ζωής.

Νέοι ρόλοι προκύπτουν και για τους μαθητές, οι οποίοι δεν αντιμετωπίζονται ως αποδέκτες πληροφοριών που τους προσφέρονται από τον εκπαιδευτικό με τη μορφή αφήγησης ή ερωταπόκρισης, αλλά κατασκευάζουν δυναμικά τη γνώση μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένες καταστάσεις και πειραματισμό. Καλούνται να διαμορφώσουν τη δική τους προσέγγιση στη γνώση στο μέτρο του εφικτού – και με την

υποστήριξη πάντα του εκπαιδευτικού – μέσα από την προσωπική δραστηριοποίηση και την οργάνωση των εμπειριών τους.

Έτσι, η σύγχρονη τάξη της φυσικής θέλει τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλία, να ερευνούν/πειραματίζονται, να προτείνουν και να σχεδιάζουν πειράματα, να ανταλλάσσουν γνώσεις μεταξύ τους, να συζητούν πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων, να δοκιμάζουν ιδέες, να ανακαλύπτουν τη γνώση μέσω του πειραματισμού, να λαμβάνουν αποφάσεις που βασίζονται σε επιστημονικά δεδομένα, να ελέγχουν τα συμπεράσματά τους και να τεκμηριώνουν και να προσπαθούν να αποδεικνύουν την ορθότητα των συμπερασμάτων τους.

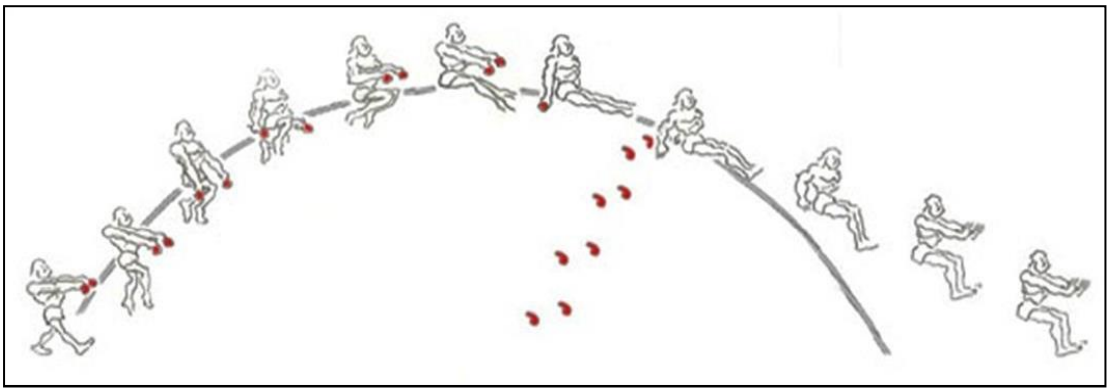
6. Πρόσθετα εργαλεία και «καλές πρακτικές»

Τα νέα Π.Σ. με την ευελιξία τους δίνουν την ευκαιρία αξιοποίησης «καλών πρακτικών» που βελτιστοποιούν την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Γκικοπούλου, 2019, 2020˙ Kalkanis, 1998, 2021˙ Kapotis & Kalkanis, 2016). Μερικά τέτοια παραδείγματα είναι:

α) Ιστορικοί Πειραματισμοί και Ερμηνείες Παιχνιδιών/Αγωνισμάτων

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν για τους μαθητές οι θεματικές που απαιτούν πειραματισμούς για την αναπαράσταση και την ερμηνεία παιχνιδιών και αθλητικών αγωνισμάτων που στηρίζονται σε βασικές αρχές και νόμους της φυσικής, όπως είναι πολλά από τα ολυμπιακά παιχνίδια/αγωνίσματα.

Εικόνα 4: Η διατήρηση της ορμής ερμηνεύει τη χρήση «αλτήρων» στα άλματα μήκους των αρχαίων Ολυμπιάδων



Εικόνα 5: Άθλημα curling και τριβή

β) Σενάρια Ψηφιακής Εκπαίδευσης

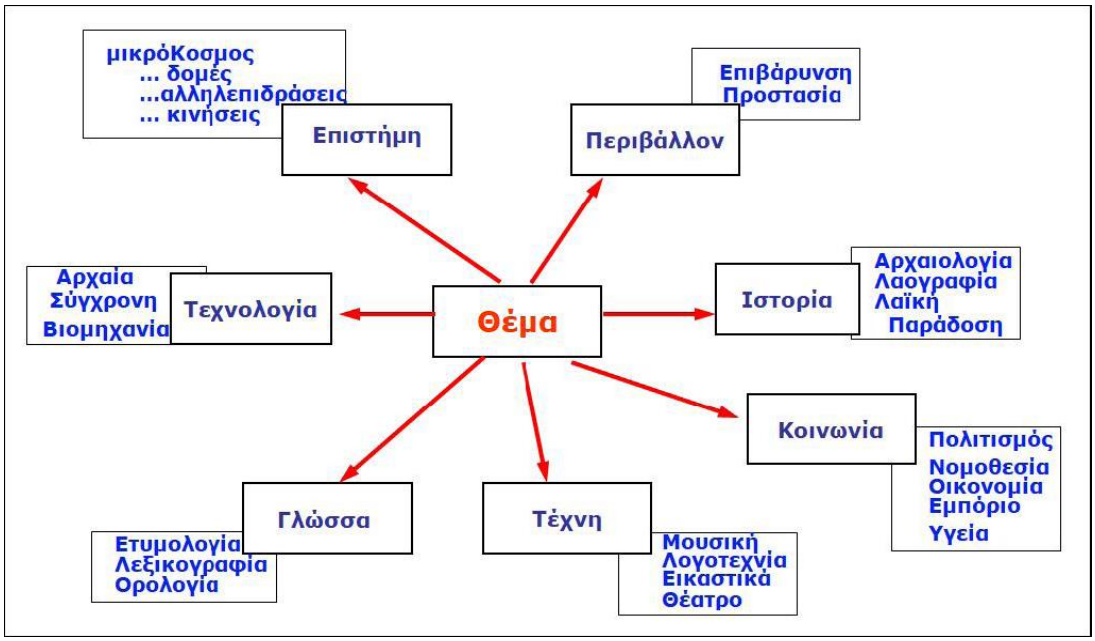
Δεδομένης της αναγκαιότητας αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών και των εφαρμογών τους για διαφορετικές και συχνά μη προβλεπτές ανάγκες της εκπαίδευσης, προτείνεται οι μέθοδοι, τεχνικές και πρακτικές της ψηφιακής τηλεκπαίδευσης (εξ αποστάσεως, σύγχρονης, ασύγχρονης) να αποτελούν συμπληρωματικό μέρος της γενικότερης τυπικής εκπαίδευσης.

Εικόνα 6: Επεισόδια εκπαιδευτικής τηλεόρασης

γ) Η Διαθεματική προσέγγιση

Η συσχέτιση της όποιας θεματικής, που μελετήθηκε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με εφαρμογή της μεθόδου, ολοκληρώνεται στο πέμπτο βήμα με την καλή πρακτική της «συστημικής» συσχέτισης της θεματικής με συγγενείς γνώσεις από άλλα θεματικά αντικείμενα.

Εικόνα 7: Διαθεματική προσέγγιση



δ) Αντιπαράθεση με την ψευδοΕπιστήμη – Ανάδειξη του Ορθολογισμού

Ως «καλή πρακτική» θεωρείται και η απαραίτητη, συνεχής και αυστηρή αντιπαράθεση με τις προκαταλήψεις και τους ψευδοεπιστημονικούς αποπροσανατολισμούς που διαρκώς αναφύονται ή προωθούνται, με αντίδοτο βέβαια τη συνεχή προσπάθεια ανάδειξης του ορθολογισμού της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογή του στην καθημερινή ζωή. Η ανακάλυψη της γνώσης με διερεύνηση, με μοναδικό κριτήριο τα αποτελέσματα του δικού τους πειραματισμού (με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού) αποτελεί μια διαρκή υπόμνηση προς τους μαθητές ότι η όποια «θεωρία» προκύπτει έτσι – δηλαδή από τον πειραματισμό – είναι αντικειμενική και δεν εξαρτάται από προτιμήσεις ή δοξασίες. Έτσι, προωθείται ο ορθολογισμός.

7. Σύνοψη - βασικά χαρακτηριστικά του νέου Π.Σ.

Συνοψίζοντας, τα βασικά χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Φυσικών Επιστημών για το Δημοτικό Σχολείο εντοπίζονται στις βασικές θεματικές ενότητες που εμπλουτίζονται σε κάθε βαθμίδα και τάξη, στον καθορισμό των προαπαιτούμενων φυσικών μεγεθών, στη σύνδεση φυσικών μεγεθών ή πεδίων που έχουν ενοποιηθεί από τη σύγχρονη Επιστήμη, στην ερμηνεία των φαινομένων και όχι στην ανάκληση και απομνημόνευση φυσικών αρχών και νόμων, στην αξιοποίηση του μοντέλου του μικρόκοσμου για την ερμηνεία των φαινομένων, στην εισαγωγή ένθετων κειμένων με πρόσθετες διαθεματικές πληροφορίες σε κάθε θεματική, στην αξιοποίηση διαθεματικών προσεγγίσεων, ώστε η μάθηση να αντιμετωπίζεται ολιστικά και όχι αποσπασματικά.

Βασικά στοιχεία επίσης είναι η ανακαλυπτική/διερευνητική μεθοδολογία, όπου ο αποδεικτικός πειραματισμός παίζει βασικό ρόλο, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ο πειραματισμός με απλά υλικά και μέσα που οι μαθητές φέρνουν στην τάξη από το σπίτι τους, ο περιορισμός των ενοτήτων με θεωρητικά κείμενα και η μετατόπιση της έμφασης στον πειραματισμό, με προτάσεις για ιδιοκατασκευές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις (STEM), με υλικό με δυνατότητα συνεχούς ανανέωσης και με εισαγωγή «νέων» ενοτήτων, όπως είναι για παράδειγμα η κλιματική κρίση, το διάστημα, θέματα υγιεινής, τα οποία κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, παρέχοντάς τους κίνητρα αλλά και τη δυνατότητα να αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις απαραίτητες για τους πολίτες του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Κ. (2015). Ιστορική Διαδρομή: Ιστορία της Διερευνητικής Μάθησης και Διδασκαλίας στις ΗΠΑ: Dewey- Schwab και BSCS (The Biological Science Curriculum Study). Απόψεις της NRC στη δεκαετία του ΄90. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Αθανασίου, Κ. (2015). *Διδακτική της βιολογίας.* [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 13. Διαθέσιμο στο http://hdl.handle.net/11419/4788

Bolte, C., Holbrook, J. & Rauch, F. (2012). Inquiry-based Science Education in Europe: Reflections from the PROFILES Project. In *Book of invited presenters of the 1st International PROFILES Conference*, 24th-26th September.

Γκικοπούλου, Ο. (2018). Διδασκαλία της έννοιας της ύλης στο δημοτικό σχολείο με αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προτύπου του μικρόκοσμου. *Περιοδικό Ανοικτή Εκπαίδευση, 14*(2), 26-46. http://dx.doi.org/10.12681/jode.19003, Νοέμβριος 2018.

Γκικοπούλου, Ο. (2019). Η επιστημονική/εκπαιδευτική μέθοδος με διερεύνηση και ο επιστημονικός τρόπος σκέψης – Μια έρευνα. *Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση.* Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας, 2019, http://synedrio2019.enephet.gr/?page_id=1386

Γκικοπούλου, Ο. (2020-21). *Σενάρια για την Εκπαιδευτική τηλεόραση στο πλαίσιο της δράσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων «Μαθαίνουμε στο Σπίτι» για το μάθημα των Φυσικών Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού.* https://webtv.ert.gr/category/mathainoume-sto-spiti/

Γκικοπούλου, Ρ. & Βοσνιάδου, Στ. (2013). Διδάσκοντας για την ‘ύλη’ στο δημοτικό σχολείο – Μια πρόταση για εννοιολογική αλλαγή. Στο Δ. Βαβουγυιός & Στ. Παρασκευόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΝΕΦΕΤ Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση* (σ. 284-291). ISBN 978-618-80580-1-9, http://8sefepet.uth.gr

Δενδρινός, Κ. & Πατρινόπουλος, Μ. (2009). Η ένταξη του αποδεικτικού πειραματισμού στην ανακαλυπτική Επιστημονική/ΕκΠαιδευτική Μεθοδολογία στο μάθημα των Φυσικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (και) σε σύγκριση με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. 6^{ο} *Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση "Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης των Φυσικών Επιστημών*. Φλώρινα Μάιος 2009.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Houghton Mifflin.

Fitzgerald, A. & Smith, K. (2016). Science that Matters: Exploring Science Learning and Teaching in Primary Schools. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(4).

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Jordt, Jordt, H. & Wenderoth, M. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the national academy of sciences, 11*(23), 8410-8415.

Gikopoulou, O. (2017). The Understanding of the model of microcosm in Primary and Secondary Education. *International Journal of Digital Society (IJDS)*, *8*(2), 1268-1277. June 2017, ISSN: 2040-2570, http://infonomics-society.org/ijds/published-papers/volume-8-2017

Gormally, C., Brickman, P., Halla, B. & Armstrong, N. (2009). Effects of Inquiry-based Learning on Students. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning.*

Harlen, W., Bell, D., Devés, R., Dyasi, H., Fernández, G. d., Léna, P., . . . Yu, W. (2015). *Working with big ideas of science education*. Trieste (Italia): Science Education Programme of IAP.

Kalkanis, G. (1998). The Physics of Ancient and Modern Greek Toys (invited talk), 1998. *ICPE Conference: «Hands-On Experiments».* Duisburg, Germany, 1998.

Καλκάνης, Γ. Θ. (2007). Ο Φυσικός Κόσμος – Η Επιστήμη». *Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στις-με τις ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ, Ι. οι Θεωρίες.* Αθήνα 2007.

Καλκάνης, Γ. Θ. (2021). Η Επιστημονική – Εκπαιδευτική Μέθοδος με Διερεύνηση και Καλές Πρακτικές. *Έρευνα για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία, 1(*1), 21-38. doi.org/10.12681/riste.27267

Καλκάνης, Γ. Θ., Γκικοπούλου, Ο., Καπότης, Ε., Γουσόπουλος, Δ., Πατρινόπουλος, Μ., Τσάκωνας, Π. & Δρόλαπας, Α. (2014). *Η Φυσική με Πειράματα Α΄ Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Καλαϊτζαδάκη, Μ. (2016). Η προώθηση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών με Διερεύνηση σε παιδιά 3-11 ετών στην Ευρώπη: Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα PriSciNet. *Επιστήμες Αγωγής*, 8-37.

Kapotis, E. & Kalkanis, G. (2016). Einstein's Elevator in Class: A Self-Construction by Students for the Study of the Equivalence Principle. *The Physics Teacher, 54*(7), 404-407.

OECD. (2017). *Education at a Glance 2017*. OECD Indicators.

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., Jong, T., Riesen, S. A., Kamp, E. T. & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review, 14,* 47-61. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003

Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικών. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα Φυσικά στις Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού. Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»* (1η έκδοση). Αθήνα 2021. Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli

Psycharis, S. (2016). Inquiry Based- Computational Experiment, Acquisition of Threshold Concepts and Argumentation in Science and Mathematics Education. *Journal of Educational Technology & Society, 19*(3)0.

Rocard report. (2007). *Science Education Now: A New Pedagogy for the Future of Europe*. European Commission. https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/rapportrocardfinal.pdf

Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1*(1).

Στύλος, Γ. & Κώτσης, Κ. (2013). Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαιδευσης για το μάθημα και τη διδασκαλία της Φυσικής στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Δ. Βαβουγιός & Σ. Παρασκευόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών & Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση* (σ. 546-555). Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Στύλος, Γ., Κώτσης, Κ. Θ. & Εμβαλωτής, Α. (2015). Πρακτικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία. *Φυσικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση, 6,* 28-38.

Στύλος, Γ., Κώτσης, Κ, & Εμβαλωτής, Α. (2018). Στάσεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το περιεχόμενο και τη διδασκαλία της Φυσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 11*(1), 1-14.

Εναλλακτικές ιδέες των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη θερμότητα και τα θερμικά φαινόμενα

Ρόζα Σαράμπαλη Κασιαλμά
M.Ed., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
rosarab@hotmail.com
Γεώργιος Στύλος
ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
gstylos@uoi.gr
Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kkotsis@uoi.gr

Περίληψη
Οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών/τριων, έχουν απασχολήσει κατ' επανάληψη την επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς αποτελούν μεγάλο εμπόδιο στη μάθηση. Ωστόσο, παρατηρείται ότι αυτές οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις μπορούν να υπάρχουν και στην ενήλικη ζωή. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριων και φοιτητών/τριων σε έννοιες και φαινόμενα της θερμότητας προέκυψε ότι υπάρχει η τάση να οικοδομούν ένα σύστημα πεποιθήσεων που πολύ συχνά αντιτίθεται στις επιστημονικές θεωρίες. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των αντιλήψεων 95 φοιτητών/τριων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την εννοιολογική περιοχή της θερμότητας και των θερμικών φαινομένων. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου, ώστε οι φοιτητές/τριες να δώσουν λεπτομερείς απαντήσεις και να αναπτύξουν αναλυτικά την επιχειρηματολογία τους. Αποτελείται από έξι ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στη σχέση της θερμοκρασίας και της θερμικής αίσθησης, στη θερμοκρασία που αποκτά ένα σώμα όταν βρίσκεται για αρκετό χρόνο σε ένα περιβάλλον, στη σχέση της θερμότητας και της θερμοκρασίας και στη διάδοση θερμότητας με ακτινοβολία. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι παρανοήσεις των φοιτητών/τριών σε βασικές έννοιες της θερμότητας, όπως είναι το σημείο βρασμού και η θερμική ισορροπία, επηρεάζουν πολύ την κρίση τους, οδηγώντας τους σε λανθασμένες ερμηνείες.

Λέξεις-κλειδιά: εναλλακτικές ιδέες, θερμότητα, θερμικά φαινόμενα

Abstract

Students' misconceptions have repeatedly occupied the scientific community in recent decades, as they are a major barrier to learning. However, it is observed that these misconceptions may also exist in adulthood. The literature review of students' alternative concepts about heat and thermal phenomena has shown that there is a tendency to make a belief system that is often at odds with scientific theories. The aim of this paper is to study the misconceptions of 95 students of the Pedagogical Department of Primary Education of the University of Ioannina about heat and thermal phenomena. The research tool was an open-ended questionnaire, so that students could give detailed answers and develop their argument in detail. It consists of six questions, which refer to the relationship between temperature and thermal sensation, the temperature that a body acquires when it is in a place for a long time, the relationship between heat and the heat transfer by heat radiation. The results showed that students' misconceptions about the heat, such as boiling point and thermal equilibrium, affect their interpretations.

Keywords: misconceptions, heat, thermal phenomena, university students

0. Εισαγωγή

Ένα μεγάλο τμήμα της σύγχρονης Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών ασχολείται με την καταγραφή και την επίδραση στη μάθηση των ιδεών που έχουν τα παιδιά για τα φυσικά φαινόμενα πριν τα διδαχτούν στο σχολείο (Κώτσης & Βέμης, 2002). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τον κόσμο και να προβλέψουν την εξέλιξη των φυσικών φαινομένων έχουν διαμορφώσει κάποιες ιδέες μέσω των αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον, την κοινωνική επαφή και τη γλώσσα (Μπαγιάτη, 2014). Με λίγα λόγια, οι μαθητές/τριες έχουν την τάση να οικοδομούν ένα σύστημα πεποιθήσεων που πολύ συχνά αντιτίθεται στις επιστημονικές θεωρίες (Stylos, Sargioti, Mavridis, & Kotsis, 2021). Στη βιβλιογραφία, οι ιδέες αυτές αναφέρονται ως εναλλακτικές ιδέες/απόψεις, αυθόρμητες αντιλήψεις, προϋπάρχουσες αντιλήψεις, κ.ο.κ. (Driver et al., 1998˙ Κόκκοτας, 2002). Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριων αποτελούν προσωπικές κατασκευές γνώσεις, ώστε να κατανοούν τις έννοιες και τα φαινόμενα του κόσμου γύρω τους, να ερμηνεύουν, να προβλέπουν και να εφαρμόζουν στην καθημερινή τους ζωή (Mastrogiorgaki & Skoumios, 2018). Στην πράξη, ωστόσο, συνήθως υπάρχει ένας μικρός αριθμός αντιλήψεων που είναι κοινές. (Allen, 2019). Επιπλέον, οι νοητικές αυτές κατασκευές μπορεί να είναι περίπλοκες, όταν στο μυαλό των μαθητών/τριων συνδέονται με λογικό τρόπο μεταξύ τους. Έτσι, οι παρανοήσεις έχουν την τάση να ισχυροποιούνται, καθώς η μια παρανόηση στηρίζει την άλλη και όλες μαζί συνθέτουν ένα ευλογοφανές αλλά λανθασμένο νοητικό πλέγμα (Allen, 2019). Συνεπώς, οι εναλλακτικές ιδέες στις Φυσικές Επιστήμες αποτελούν εμπόδιο στη μάθηση σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και η κατανόηση τους αποτελεί βασική προϋπόθεση για την

αποδόμησή τους. Ο εποικοδομητισμός είναι μία βασική πρακτική που εφαρμόζεται τις τελευταίες δεκαετίες από τους/τις εκπαιδευτικούς για να μεταβληθούν οι παρανοήσεις των μαθητών/τριων.

Σύμφωνα με την εποικοδομητική άποψη, η νόηση είναι μια λειτουργία κατασκευής νοημάτων βασιζόμενη πάνω στην όλη εμπειρία του ατόμου, και κατά συνέπεια στις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις που ο καθένας/καθεμία χρησιμοποιεί, προκειμένου να ερμηνεύσει αντικείμενα ή γεγονότα (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Από τη θεώρηση του εποικοδομητισμού δίνεται έμφαση στον ενεργητικό ρόλο των μαθητών/τριών και στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων διερευνητικού χαρακτήρα, τα οποία αποτελούν σημαντικό κίνητρο για αυτούς/ες. Έτσι, ο εποικοδομητισμός γεφυρώνει τις εναλλακτικές ιδέες με τη νέα γνώση.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να εξεταστούν οι εναλλακτικές ιδέες για την εννοιολογική περιοχή της θερμότητας και των θερμικών φαινομένων, γιατί είναι έννοιες που συνδέονται με καταστάσεις της καθημερινής ζωής και έχουν ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μουντζούρη & Σκουμιός, 2015). Ακόμα, παρατηρείται ότι πολλοί ενήλικοι έχουν εξίσου πολύπλοκες αντιλήψεις. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί/ες φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, δεν κατέχουν ξεκάθαρες ιδέες για τη θερμότητα και τα θερμικά φαινόμενα. Η ύπαρξη αυτών των λανθασμένων ιδεών στους/στις δασκάλους/ες (τελειόφοιτοι/ες φοιτητές/τριες) θα μπορούσε πιθανόν να προκαλέσει αναπαραγωγή αυτών των ιδεών στα παιδιά του δημοτικού (Παπαγιαννόπουλος, 2014).

Οι εναλλακτικές ιδέες τόσο των μαθητών/τριων, όσο και των φοιτητών/τριων καλύπτουν όλο το φάσμα της εννοιολογικής περιοχής της θερμότητας και των θερμικών φαινομένων. Για τη θερμότητα χωρίζονται σε κατηγορίες, δηλαδή σε αυτούς/ες που πιστεύουν ότι α) η θερμότητα είναι μία ουσία (Στύλος & Κώτσης, 2017; 2018˙ Stylos, et. al, 2021), β) η θερμότητα είναι ποιοτικό ή ποσοτικό μέγεθος (Kesidou & Duit, 1993˙ Σκουμιός, 2012), γ) η θερμότητα είναι κίνηση σωματιδίων της ύλης (Carlton, 2000˙ Σκουμιός, 2012), δ) η θερμότητα έχει μια ή δυο οντότητες (τη θερμότητα και το ψύχος) (Σκουμιός, 2012) και ε) η θερμότητα διατηρείται (Meltzer, 2001) ή δεν διατηρείται (Φασουλόπουλος, 2001).

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών/τριων για τη θερμοκρασία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκύπτει ότι υπάρχει δυσκολία στη διαφοροποίηση θερμοκρασίας και θερμότητας (Καρύδας & Κουμαράς, 2000) και στον εντοπισμό παραγόντων από τους οποίους εξαρτάται η θερμοκρασία που αποκτούν τα σώματα όταν βρίσκονται σε θερμική ισορροπία με το περιβάλλον τους (Σκουμιός & Χατζηνικήτα, 2002). Επιπροσθέτως, οι παρανοήσεις για τη θερμική ισορροπία και την τελική θερμοκρασία των σωμάτων αναφέρουν ότι η θερμική ισορροπία είναι πιθανόν να συμβεί αλλά δεν είναι αναγκαία (Kesidou & Duit, 1993˙ Jasier & Oberem, 2002) ή είναι

αναγκαία και όλα τα αντικείμενα που βρίσκονται στο ίδιο περιβάλλον και για αρκετό χρόνο, θα πρέπει πάντα απαραίτητα να έχουν την ίδια θερμοκρασία (Arnold & Millar, 1996˙ Aiello-Nicosia & Sperandeo-Mineo, 2000). Η θερμική αγωγιμότητα είναι μία ακόμα ιδιότητα των σωμάτων, την οποία οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να καταλάβουν.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι μαθητές/τριες συνδέουν τη διάδοση της θερμότητας με αγωγή με το ίδιο το σώμα και, ειδικότερα θεωρούν ως αιτία διάδοσης της θερμότητας τη θερμική κατάσταση ενός μεμονωμένου σώματος (Σκουμιός, 2012). Για τη διάδοση θερμότητας με ρεύματα, οι μαθητές/τριες δεν μπορούν να την κατανοήσουν και θεωρούν ότι είναι αποτέλεσμα αγωγιμότητας ή ακτινοβολίας. Ακόμα, για τη διάδοση θερμότητας με ακτινοβολία, οι παρανοήσεις αναφέρουν τον ρυθμό μεταφοράς θερμότητας με την επίδραση των επιφανειακών ιδιοτήτων (Prince, Vigeant, & Nottis, 2016). Τέλος, από μια σειρά μελετών που εξέτασαν τις αντιλήψεις των μαθητών/τριων για το βρασμό του νερού, την εξάτμιση και τη συμπύκνωση διαπιστώθηκε ότι οι έννοιες συσχετίστηκαν με την κατανόηση της φύσης του αερίου και με τη θεωρία σωματιδίων.

1. Μεθοδολογία

1.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των εναλλακτικών ιδεών των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης για τις έννοιες της θερμότητας και των θερμικών φαινομένων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες είναι οι εναλλακτικές ιδέες των φοιτητών και των φοιτητριών για τη σχέση της θερμοκρασίας και της θερμικής αίσθησης;
- Ποιες είναι οι εναλλακτικές ιδέες των φοιτητών και των φοιτητριών για τη θερμοκρασία ενός σώματος, όταν βρίσκεται για αρκετό χρόνο σε ένα περιβάλλον;
- Ποιες είναι οι εναλλακτικές ιδέες των φοιτητών και των φοιτητριών για τη σχέση θερμότητας και θερμοκρασίας;
- Ποιες είναι οι εναλλακτικές ιδέες των φοιτητών και των φοιτητριών για τη διάδοση της θερμότητας με ακτινοβολία;

1.2 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη εργασία είναι το ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου. Μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση, για την εννοιολογική περιοχή της θερμότητας και της θερμοκρασίας, επιλέχθηκαν ερωτήσεις από το ερευνητικό ερωτηματολόγιο του Ζαφειρίου (2019) και από τις σημειώσεις του Σκουμιού (2015). Στον πίνακα 1,

παρουσιάζονται τα θέματα διερεύνησης τους ερωτηματολογίου και οι πιθανές παρανοήσεις των μαθητών/τριων:

Πίνακας 1: Παρουσίαση ζητημάτων Φ.Ε. και αντιστοίχισή τους με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

Θέματα διερεύνησης	Πιθανές αντιλήψεις μαθητών	Ερωτήματα
Σχέση της θερμοκρασίας και της θερμικής αίσθησης	Η θερμική αίσθηση είναι αξιόπιστη. Διαφορετική θερμική αίσθηση συνεπάγεται διαφορετική θερμοκρασία.	1
Η θερμοκρασία που αποκτά ένα σώμα, όταν βρίσκεται για αρκετό χρόνο σε ένα περιβάλλον	Η θερμοκρασία είναι μία ιδιότητα των υλικών. Η θερμοκρασία εξαρτάται από το μέγεθος τη σύσταση και το χρώμα του αντικειμένου.	2, 3
Σχέση θερμότητας και θερμοκρασίας	Ταύτιση θερμότητας και θερμοκρασίας: Ίσες/διαφορετικές θερμότητες συνεπάγονται ίσες/διαφορετικές θερμοκρασίες και αντίστροφα.	4, 5
Διάδοση θερμότητας (με ακτινοβολία)	Οι σκουρόχρωμες επιφάνειες έχουν την τάση να συγκρατούν την ενέργεια και να εκπέμπουν ακτινοβολία πιο αργά από τις ανοιχτόχρωμες επιφάνειες.	6

1.3 Το δείγμα και ερευνητική διαδικασία

Το δείγμα που επιλέχθηκε για την έρευνα είναι φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίοι/ες φοιτούσαν στο πρώτο έτος και παρακολουθούσαν το μάθημα «Βασικές έννοιες της Φυσικής». Από αυτούς απάντησαν 95 φοιτητές/τριες, 13 άνδρες και 82 γυναίκες.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση επιλέχθηκε το ερευνητικό εργαλείο. Στη δεύτερη φάση, η οποία αποτελεί την πιο κύρια, το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε σε φοιτητές/τριες ηλεκτρονικά, καθώς το μάθημα πραγματοποιείτο τη συγκεκριμένη περίοδο διαδικτυακά λόγω της πανδημίας Covid-19. Στην τελευταία φάση, έγινε ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών/τριών και, κατά συνέπεια, εξήχθησαν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

1.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας, χρησιμοποιήθηκε ένας κωδικογράφος, ο οποίος ενημερώθηκε για τον σκοπό της έρευνας, τη μέθοδο και τη διαδικασία κωδικογράφησης,

ώστε να καταστεί εφικτός ο μέγιστος βαθμός συμφωνίας μεταξύ ερευνήτριας και κωδικογράφου (Στύλος, Κώτσης & Εμβαλωτής, 2018). Η κωδικοποίηση έγινε σε 30 ερωτηματολόγια που απάντησαν φοιτητές/τριες και ο βαθμός συμφωνίας της ερευνήτριας και του κωδικογράφου που προέκυψε είναι 0,9.

Όσον αφορά την εγκυρότητα, το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε 10 πρωτοετείς φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να ελεγχθεί η κατανόηση των ερωτημάτων. Τα ευρήματα της πιλοτικής μελέτης έδειξαν ότι δεν υπήρχαν προβλήματα κατανόησης (Στύλος & Κώτσης, 2017).

2. Αποτελέσματα

2.1 Σχέση της θερμοκρασίας και της θερμικής αίσθησης (ερώτηση 1)

Η πρώτη ερώτηση αναφέρεται στη σχέση της θερμοκρασίας και της θερμικής αίσθησης, όπου φαίνεται ότι οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες (45) απάντησαν σωστά, καθώς όμως υπήρχαν και πολλοί/ες που έδωσαν ελλιπή απάντηση (35) (βλ. πίνακα 2). Σημαντικό είναι ότι ελάχιστοι/ες φοιτητές/τριες διατύπωσαν λάθος απάντηση, μόλις το 15.

Πίνακας 2: Τα συνολικά αποτελέσματα των απαντήσεων των φοιτητών/τριων για την ερώτηση 1: συχνότητες και ποσοστά

Ερώτηση 1	f	%
Σωστό	45	47
Μερικώς σωστό	35	37
Λάθος	15	16

2.2 Η θερμοκρασία που αποκτά ένα σώμα, όταν βρίσκεται για αρκετό χρόνο σε ένα περιβάλλον (ερώτηση 2 & 3)

Από τον πίνακα και το διάγραμμα που προκύπτουν για την ερώτηση 2 (βλ. πίνακα 3), το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών/τριων (43) απάντησαν λανθασμένα. Αυτό είναι πιθανό γιατί δεν κατανόησαν τα δεδομένα του πίνακα. Ωστόσο, αυτοί/ες που απάντησαν ορθά είναι επίσης αρκετοί/ες (32).

Πίνακας 3: Τα συνολικά αποτελέσματα των απαντήσεων των φοιτητών/τριων για την ερώτηση 2: συχνότητες και ποσοστά

Ερώτηση 2	f	%
Σωστό	32	34

Μερικώς σωστό	20	21
Λάθος	43	45

Όμοια με την ερώτηση 2, φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα της ερώτησης 3. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί/ες είναι οι φοιτητές/τριες που απάντησαν λανθασμένα (46), θεωρώντας ότι το υλικό των αντικειμένων και το ύψος τους από το δάπεδο επηρεάζουν τη θερμοκρασία του. Όμως, όπως και πρηγουμένως, παραμένει αρκετά υψηλά η συχότητα των φοιτητών/τριων που απάντησαν σωστά (32) (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4: Τα συνολικά αποτελέσματα των απαντήσεων των φοιτητών/τριων για την ερώτηση 3: συχνότητες και ποσοστά

Ερώτηση 3	f	%
Σωστό	32	34
Μερικώς σωστό	17	18
Λάθος	46	48

2.3 Σχέση θερμότητας και θερμοκρασίας (ερώτηση 4 & 5)

Από τις απαντήσεις για την ερώτηση 4 που αναφέρεται στη σχέση της θερμότητας και της θερμοκρασία για δύο υγρά ίσης μάζας, φάνηκε ότι οι φοιτητές/τριες δυσκολεύτηκαν, καθώς 39 απάντησαν λανθασμένα (βλ. πίνακα 5). Παρόλα αυτά, πολλοί/ες είναι και αυτοί/ες που απάντησαν σωστά (32) ή μερικώς σωστά (24). Αξιοσημείωτο είναι ότι μεγάλο ποσοστό των φοιτητών/τριων χρησιμοποίησαν εσφαλμένα την έννοια της πυκνότητας του υγρού.

Πίνακας 5: Τα συνολικά αποτελέσματα των απαντήσεων των φοιτητών/τριων για την ερώτηση 4: συχνότητες και ποσοστά

Ερώτηση 4	f	%
Σωστό	32	34
Μερικώς σωστό	24	25
Λάθος	39	41

Από την άλλη πλευρά, ενώ η θεματολογία στην ερώτηση 5 παραμένει η ίδια με την ερώτηση 4, αλλάζοντας τη μάζα του υγρού, προέκυψε ότι οι φοιτητές/τριες απάντησαν

σωστά (50) ή μερικώς σωστά (37). Αυτοί/ες που έδωσαν λανθασμένη απάντηση ήταν μόλις 8 (βλ. πίνακα 6).

Πίνακας 6: Τα συνολικά αποτελέσματα των απαντήσεων των φοιτητών/τριων για την ερώτηση 5: συχνότητες και ποσοστά

Ερώτηση 5	f	%
Σωστό	50	53
Μερικώς σωστό	37	39
Λάθος	8	8

2.4 Διάδοση θερμότητας με ακτινοβολία (ερώτηση 6)

Από τον πίνακα, για την ερώτηση 6 που αφορά στη διάδοση της θερμότητας μέσω ακτινοβολίας, φαίνεται ότι οι φοιτητές/τριες έδωσαν σωστές (56) ή μερικώς σωστές (33) απαντήσεις, γνωρίζοντας ότι μία σκουρόχρωμη επιφάνεια απορροφά μεγαλύτερο ποσό ακτινοβολίας. Αυτοί/ες που έδωσαν λανθασμένη απάντηση ήταν μόλις 6 (βλ. πίνακα 7).

Πίνακας 7: Τα συνολικά αποτελέσματα των απαντήσεων των φοιτητών/τριων για την ερώτηση 6: συχνότητες και ποσοστά

Ερώτηση 6	f	%
Σωστό	56	59
Μερικώς σωστό	33	35
Λάθος	6	6

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται μερικές από τις απαντήσεις των φοιτητών/τριων, οι οποίες αναδεικνύουν τις παρανοήσεις τους κατηγοριοποιημένες ανάλογα με το περιεχόμενό τους.

Σχέση της θερμοκρασίας και της θερμικής αίσθησης:

«Η θερμική αίσθηση ενός αντικειμένου εξαρτάται από την τριβή που δέχεται ένα αντικείμενο.»

«Κατά την προσωπική μου άποψη σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το υλικό που είναι φτιαγμένο ένα αντικείμενο αλλά και ο όγκος του. Πιο συγκεκριμένα, εφόσον μιλάμε για μια σταθερή θερμοκρασία το μόνο που θα αλλάζει είναι ο όγκος του κάθε αντικείμενου ο οποίος επηρεάζει το γυμνό χέρι.»

Η θερμοκρασία που αποκτά ένα σώμα, όταν βρίσκεται για αρκετό χρόνο σε ένα περιβάλλον:

«Πιστεύω ότι αυτό που παίζει το σημαντικότερο ρόλο είναι ο όγκος του αντικείμενου και το ύψος από το δάπεδο που έχει κάθε αντικείμενο.»

«Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη θερμοκρασία που αποκτούν αντικείμενα ίδιου όγκου όταν βρίσκονται για αρκετό χρόνο στο ίδιο περιβάλλον είναι το υλικό κατασκευής, το κάθε υλικό έχει δικά του χαρακτηριστικά και δικές του σταθερές που επηρεάζουν με αντίστοιχο τρόπο τη θερμοκρασία του, και το ύψος από το δάπεδο το οποίο διαφέρει από αντικείμενο σε αντικείμενο προκαλώντας διαφορές στη θερμοκρασία τους. Είναι γνωστό πως η ζέστη ανεβαίνει προς τα πάνω άρα το αντικείμενο που έχει τη μεγαλύτερη απόσταση από το έδαφος, βρίσκεται δηλαδή πιο ψηλά από τα άλλα έχει και τη μεγαλύτερη θερμοκρασία.»

Σχέση θερμότητας και θερμοκρασίας:

«Η Θερμοκρασία των υγρών που παρουσιάζουν ίση μάζα αλλά διαφορετική σύσταση, εξαρτάται από την πυκνότητα του κάθε υγρού. Πιο αναλυτικά όσο πιο πυκνό είναι το υγρό απαιτείται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για να θερμανθεί. Όταν το υγρό έχει μικρότερη πυκνότητα τότε ο χρόνος θέρμανσης του θα είναι μικρότερος.»

«Σύμφωνα με την εικόνα, τα υγρά ανεξάρτητα από την σύστασή τους φτάνουν στην ίδια θερμοκρασία όταν ζεσταίνονται στον ίδιο χρόνο.»

Διάδοση θερμότητας με ακτινοβολία:

«Στην πραγματικότητα δεν εξαρτάται η ακτινοβολία που απορροφά ένα σώμα από το χρώμα του αλλά η θερμότητα που αυτό συγκρατεί.»

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αναδεικνύει ότι ένα σημαντικό ποσοστό των φοιτητών/τριων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης έχουν πολλές εναλλακτικές ιδέες τόσο για την έννοια της θερμότητας, όσο και για τα θερμικά φαινόμενα (Στύλος & Κώτσης, 2017) και βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί/ές φοιτητές/τριες αναφέρουν ότι διαφορετικά υλικά έχουν διαφορετική θερμοκρασία, ακόμη και αν αυτά βρίσκονται στο ίδιο περιβάλλον (Stylos et al., 2021). Όσον αφορά τη θερμική ισορροπία, οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι, σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις, τα σώματα αποκτούν ίσες θερμοκρασίες, καθώς και ότι τα αντικείμενα, που βρίσκονται στο ίδιο περιβάλλον και για αρκετό χρόνο, θα πρέπει απαραίτητα να έχουν την ίδια θερμοκρασία (Arnold & Millar, 1996). Πολλοί/ες φοιτητές/τριες υποστηρίζουν ακόμα ότι η θερμοκρασία ενός αντικειμένου εξαρτάται από το μέγεθος του, τον όγκο ή από το ποσό του υλικού που περιέχει (Κόκκοτας, 1999). Σχετικά με το βρασμό ίσων ποσοτήτων

διαφορετικών υγρών, ο ορισμός του σημείου βρασμού δεν είναι κατανοητός. Πιστεύουν, δηλαδή, ότι το σημείο βρασμού δεν παραμένει σταθερό (Stylos et. al., 2021) και εξαρτάται από την ποσότητα του υγρού που θερμαίνεται (Σκουμιός, 2011). Τέλος, για την διάδοση θερμότητας με ακτινοβολία υπάρχει η άποψη ότι ο ρυθμός μεταφοράς θερμότητας σχετίζεται με την επίδραση των επιφανειακών ιδιοτήτων. Για παράδειγμα, οι μαύρες επιφάνειες συγκρατούν την ενέργεια και, επομένως, εκπέμπουν ακτινοβολία πιο αργά από τις λευκές επιφάνειες (Prince, Vigeant & Nottis, 2016).

Έτσι προκύπτει ότι οι εναλλακτικές ιδέες των φοιτητών/τριών είναι πολύ καλά ριζωμένες από τα σχολικά τους χρόνια. Για αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός να λειτουργεί «μαζί» και «ενάντια» στις παρανοήσεις των μαθητών/τριων του/της. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να στηριχθεί αφενός στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους, εφόσον αυτές αντιστοιχούν στα μοναδικά εργαλεία των μαθητών/τριων για την αποκωδικοποίηση και την προσέγγιση της πραγματικότητας, και αφετέρου να αμφισβητήσει αυτές τις καθημερινές γνώσεις (Σκουμιός, 2012).

Βιβλιογραφία

Aiello-Nicosia, M., L., Sperandeo-Mineo, R., M. (2000). Educational reconstruction of physics content to be taught of pre-service teacher training: a case study. *International Journal of Science Education, 22*(10), 1085-1098. doi:10.1080/095006900429457

Allen, M. (2019). *Παρανοήσεις* στις *Φυσικές Επιστήμες* στην *Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Βαλαδάκης Αν., μτφρ). *Αθήνα: Gutenberg.*

Arnold, M. & Millar, R. (1996). Learning the scientific “story”: A case study in the teaching and learning of elementary thermodynamics. *Science education, 80*(3), 249- 281. doi: 10.20897/ejsteme/3964

Carlton, K. (2000). Teaching about heat and temperature. *Physics Education 35*(2):101. doi: 10.1088/0031-9120/35/2/304

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. & Wood-Robinson, V. (1998*). Οικο-δομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών. Μια Παγκόσμια Σύνοψη των Ιδεών των Μαθητών* (Κοκκοτάς Β. Π., μτφρ). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Jasien, P. & Oberem, G. (2002). Understanding of elementary concepts in heat and temperature among college students and K-12 teachers. *Journal of Chemistry Education, 79*(7), 889-895. doi: 10.1021/ed079p889

Καρύδας, Α. & Κουμαράς, Π. (2000). Η Ιστορία της επιστήμης και προτάσεις για τη διδακτική της εκμετάλλευση: Η περίπτωση της θερμότητας και των θερμικών φαινομένων. Στο Ν. Βαλανίδης (Επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των*

Φυσικών Επιστημών και εφαρμογών των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, 02- 04 Απριλίου 2018: Πρακτικά (σ. 331-339, τόμος ΙΙ). Λευκωσία.

Kesidou, S. & Duit, R. (1993). Students' conceptions of the second law of thermodynamics— An interpretive study. *Journal of research in science teaching, 30*(1), 85-106. https://doi.org/10.1002/tea.3660300107

Κόκκοτας, Π. (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών - Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών* (3η έκδοση βελτιωμένη). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κώτσης, Κ. Θ. & Βέμης Κ. (2002). Οι εναλλακτικές αντιλήψεις των παιδιών, η εννοιολογική αλλαγή και η διάρκεια γνώσης από την διδασκαλία στο Δημοτικό για φαινόμενα που στηρίζονται στον τρίτο νόμο του Νεύτωνα. Στο Αθ. Μαργετουσάκη &. Π. Γ. Μιχαηλίδης (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Πρακτικά* (σ. 257-262) Ρέθυμνο.

Mastrogiorgaki, M. & Skoumios, M. (2018). Improving the structure of students throygh a teaching-learning sequence on Newton's 2Nd Law. *European Journal of Education Studies, 5*(5), 1-10. doi:10.5281/zenodo.1468987

Meltzer, D. E. (2001). Student reasoning regarding work, heat, and the first law of thermodynamics in an introductory physics course. In S. Franklin, J. Marx & K. Cummings (Eds.), *Physics Education Research Conference. Proceedings* (pp. 107- 110). Rochester, NY.

Μουντζούρη, Γ. & Σκουμιός, Μ. (2015). Η συμβολή ενός εκπαιδευτικού υλικού για τις αλλαγές κατάστασης και τη θερμοκρασία στην ανάπτυξη επιστημονικών πρακτικών σε μαθητές της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Στο Χ. Σκουμπουρδή & Μ. Σκουμιός (Επιμ.), *Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες: 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, 17-18 Οκτωβρίου 2014: Πρακτικά* (σ. 275-294). Ρόδος.

Μπαγιάτη, Ε. (2014). Εναλλακτικές αντιλήψεις μαθητών Λυκείου για τα τροφικά πλέγματα. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 7*(1-2), 41-58. Ανακτήθηκε από http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/issue/view/18

Παπαγιαννόπουλος, Β. Γ. (2014). *Οι σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις για την θερμότητα και την θερμοκρασία και οι ιδέες των παιδιών σχετικά με τις έννοιες αυτές.* Αθήνα: Vipapharm.

Prince, M., Vigeant, M. & Nottis, K. (2016). Repairing Student Misconceptions in Heat Transfer Using Inquiry-Based Activities, *Chemical Engineering Education, 50*(1), 52-61.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*. Τόμος Α΄. Αθήνα: ιδίων

Σκουμιός, Μ. (2011). *Εφαρμοσμένη διδακτική των Φυσικών Επιστημών (Πρακτικές Ασκήσεις Β΄ Φάσης, Διδακτικές σημειώσεις).* Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής

Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ανακτήθηκε από 10/01/2011, από http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/labs/labfe/downloads/b_praktikh/BFASH_FE_SHM EIWSEIS_2011.pdf

Σκουμιός, Μ. (2012). *Αντιλήψεις των μαθητών για έννοιες των Φυσικών Επιστημών και διδακτική τους αντιμετώπιση, Σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε από http://lab-fe.pre.aegean.gr/downloads/antilipseis/ANTILIPSEISSHMEIWSEIS-KEFALAIA-8-9.pdf

Σκουμιός, Μ. (2015). *Εφαρμοσμένη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών ΙΙ (Πρακτικές Ασκήσεις Γ΄ Φάσης Σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Σκουμιός, Μ. & Χατζηνικήτα, Β., (2002). Μοντέλα μαθητών για θερμότητα και θερμοκρασία. Στο Α. Μαργετουσάκη & Π. Μιχαηλίδης (Επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο. 9-11 Μαΐου 2002: Πρακτικά* (σ. 316-324). Ρέθυμνο.

Στύλος, Γ. & Κώτσης, Κ. Θ. (2017). Κατανόηση θερμικών φαινομένων σε καθημερινά πλαίσια από φοιτητές φυσικού. Στο Δ. Σταύρου, Α. Μιχαηλίδη & Κοκολάκη Α. (Επιμ.), *Γεφυρώνοντας το Χάσμα Μεταξύ Φυσικών Επιστημών, Κοινωνίας και Εκπαιδευτικής Πράξης: 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, 7-9 Απριλίου 2017: Πρακτικά* (σ. 193-199). Ρέθυμνο.

Στύλος, Γ. & Κώτσης, Κ. (2018). Διδακτικές παρεμβάσεις για τη μεταβολή των αντιλήψεων των φοιτητών του ΠΤΔΕ σε έννοιες της θερμότητας. Στο Χρ. Σκουμπουρδή & Μ. Σκουμιός (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών: διαφορετικές χρήσεις, διασταυρούμενες πορείες μάθησης: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή. 9-11 Νοεμβρίου 2018: Πρακτικά* (σ. 495-505). Ρόδος.

Στύλος, Γ., Κώτσης, Κ. Θ. & Εμβαλωτής, Α. (2018). Στάσεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το περιεχόμενο και τη διδασκαλία της Φυσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 11*(1), 1-14.

Φασουλόπουλος, Γ. (2001*). Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη σχέση εντατικών φυσικών μεγεθών με την ποσότητα του συστήματος και οι συνέπειές τους στη διδασκαλία.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Stylos, G., Sargioti, A., Mavridis, D. & Kotsis, K. T. (2021). Validation of the thermal concept evaluation test for Greek university students' misconceptions of thermal concepts. *International Journal of Science Education, 43*(2), 247-273. doi: 10.1080/09500693.2020.1865587

Ζαφειρίου, Σ. (2019). *Οι επιδράσεις της επαυξημένης πραγματικότητας στην ποιότητα των επιχειρημάτων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου για τη θερμότητα και τη θερμοκρασία.* Μεταπτυχιακή Εργασία. Ανακτήθηκε από https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/19701

Επιστημονικός γραμματισμός των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου σε έννοιες της Μηχανικής

Δημήτρης Πανάγου
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
dimitrispanagou@yahoo.com
Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kkotsis@uoi.gr

Περίληψη
Πολλές συστηματικές έρευνες πραγματοποιούνται στον χώρο των Φυσικών Επιστημών, έχοντας επικεντρωθεί σε μεγάλο βαθμό στην ανίχνευση του επιστημονικού γραμματισμού που έχουν μαθητές και εκπαιδευτικοί για σημαντικές έννοιες και φαινόμενα. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στον επιστημονικό γραμματισμό των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαιδευσης της Κύπρου σε έννοιες της Μηχανικής, η οποία θα συμβάλει στην ευρύτερη έρευνα που πραγματοποιείται στο χώρο της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, σχετικά με τον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των Προγραμμάτων Σπουδών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί (N=204) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο πολλαπλών επιλογών κλειστού τύπου, συμπεριλαμβάνοντας βασικές έννοιες, όπως το βάρος, η ενέργεια, η δύναμη, η δράση/αντίδραση, η τριβή και το έργο. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με την χρήση του στατιστικού κριτηρίου χ^2 τεστ (chi-squared test). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβαθμιας Εκπαιδευσης είναι επιστημονικά καταρτισμένοι στις έννοιες της Μηχανικής. Εντούτοις, εντοπίστηκαν μικρές αδυναμίες στην έννοια του βάρους, και πιο συγκεκριμένα στη δύναμη της άνωσης, όπως επίσης και στον διαχωρισμό των εννοιών της ενέργειας και ισχύος. Τα πορίσματα που εξάγονται από την έρευνα θα μπορούσαν ενδεχομένως να βοηθήσουν την ποιοτική βελτίωση του επιστημονικού γραμματισμού των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Επιστημονικός γραμματισμός, Φυσικές Επιστήμες, Μηχανική, Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Abstract
In recent years many systematic kinds of research have been carried out in the field of Natural Sciences, with the majority of these studies focusing on detecting scientific

literacy that students and teachers have for important concepts and phenomena. The present work focuses on the scientific literacy of the in-service teachers of the secondary education of Cyprus in concepts of Mechanics, which will contribute to the broader research carried out in the field of teaching Natural Sciences, the design of Curricula, and the professional development of teachers. The research sample was the teachers (N = 204) of secondary education during the school year 2018-2019. A closed-ended multiple-choice questionnaire was used, including key concepts such as weight, energy, force, action/reaction, friction, and work. The analysis was performed using the statistical criterion χ^2 test (chi-squared test). The results showed that, in general, secondary school teachers are scientifically trained in the concepts of Mechanics. However, minor weaknesses were identified in the concept of weight and, more specifically, in the buoyancy force and the separation of the concepts of energy and power. The findings of the research could potentially help improve the quality of teachers' scientific literacy.

Keywords: Scientific literacy, Natural Sciences, Mechanics, Teacher Professional Development

0. Εισαγωγή

Ο όρος «επιστημονικός γραμματισμός» χρησιμοποιείται τόσο στην Ελληνική (Κόλλας & Χαλκιά, 2012), όσο και στην διεθνή βιβλιογραφία για περισσότερες από τέσσερις δεκαετίες (Holbrook & Rannikmae, 2009), αν και όχι πάντα με την ίδια σημασία (Bybee, 1997). Είναι ένας απλός όρος και το κύριο πλεονέκτημά του είναι ότι συνοψίζει, σε σχολικό επίπεδο, τις προθέσεις της επιστημονικής εκπαίδευσης. Ο όρος επιστημονικός γραμματισμός αποφεύγει τη χρήση λεπτομερειών που αποσπούν την προσοχή και, ως εκ τούτου, απεικονίζει πειστικά μια περίπλοκη ιδέα που διαισθητικά φαίνεται να είναι σωστή (Baumert, 1997).

Σύμφωνα με τον Millar (2007), τα τελευταία χρόνια ο όρος επιστημονικός γραμματισμός έχει γίνει ολοένα και πιο εμφανής στις συζητήσεις σχετικά με τους στόχους και τους σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες. Η Παγκόσμια Διάσκεψη της UNESCO για την Εκπαίδευση για Όλους το 2009 υποστήριξε ότι η επιστημονική εκπαίδευση πρέπει να προωθεί «μια παγκόσμια κοινότητα επιστημονικά και τεχνολογικά εγγράμματων πολιτών» (OECD, 2009). Τα Εθνικά Πρότυπα Εκπαίδευσης Επιστημών ισχυρίζονται ότι «παρουσιάζουν ένα όραμα ενός πληθυσμού επιστημονικής βιβλιογραφίας και περιγράφουν τι πρέπει να γνωρίζουν, να κατανοούν και να μπορούν οι μαθητές να κάνουν για να είναι επιστημονικά εγγράμματοι σε διαφορετικά επίπεδα βαθμίδας» (National Research Council, 2011).

Όπως είναι ευδιάκριτο, ένας από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαίδευσης, ευρέως γνωστός, είναι να δημιουργεί ενεργά και υπεύθυνα άτομα (Li & Frieze, 2016),

που να είναι σε θέση να αποδίδουν όσα μαθαίνουν σε γνώριμες ή μη καταστάσεις της ζωής (Sadler & Zeidler, 2009). Επιπρόσθετα, επιχειρεί να διευρύνει τις εμπειρίες των ατόμων και να τις συνδέσει με τις γνώσεις τους, έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στο σημερινό κόσμο, όπου κυριαρχεί η επιστήμη και η τεχνολογία (Tytler et al., 2009).

Βασικό χαρακτηριστικό για την ανάπτυξη του εγγραμματισμού των ατόμων αποτελεί η επιστημονική γνώση (Roberts, 2014). Καθώς η επιστημονική γνώση ξεκινά να αναπτύσσεται από μικρή ηλικία, κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια του εγγραμματισμού από τα πρώτα κιόλας χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Anderson & Gullberg, 2014). Συνεπώς, καθίσταται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί της να χαρακτηρίζονται από γνώσεις και δεξιότητες, που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν ενεργά στην ολοκληρωμένη καλλιέργεια των αντίστοιχων ικανοτήτων στους μαθητές τους, ικανοτήτων που καταλαμβάνουν κεντρική θέση στον επιστημονικό γραμματισμό.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Ο επιστημονικός γραμματισμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου και ως εκ τούτου η προώθηση του επιστημονικού αλφαβητισμού έχει αναγνωριστεί ως κύριος στόχος της επιστημονικής εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον πλανήτη (Turiman et al., 2012). Ο επιστημονικός αλφαβητισμός έχει αναγνωριστεί ως το πλέον σημαντικό χαρακτηριστικό που κάθε πολίτης σε μια σύγχρονη κοινωνία θα πρέπει να κατέχει.

Από αυτή την άποψη, η εκπαίδευση των φυσικών επιστημών που περιλαμβάνει δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη των μαθητών και της τους επιστημονική παιδείας, η οποία μετέπειτα θα διαμορφώσει τους μελλοντικούς επιστημονικά εγγράμματους πολίτες (Allchin, 2014).

Συμπερασματικά, λοιπόν, ο επιστημονικός γραμματισμός θα μπορούσε να οριστεί ως η ικανότητα ενός ατόμου να εμπλέκεται σε επιστημονικές διαδικασίες (Duschl, 2007). Αυτό σημαίνει να κατανοεί επιστημονικά θέματα και ιδέες της καθημερινής ζωής, να χρησιμοποιεί την επιστημονική γνώση και τις πληροφορίες που δέχεται, να συλλέγει και να αναλύει δεδομένα, να εξηγεί επιστημονικά φαινόμενα και να εξάγει συμπεράσματα βασισμένα σε αποδείξεις, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον φυσικό κόσμο (Bybee & McCrae, 2011˙ Millar, 2006˙ OECD, 2013).

Η ανάπτυξη της βαθιάς κατανόησης και εκτίμησης των μαθητών για την πολυπλοκότητα της επιστήμης ξεκινά πρώτα από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί μεταλαμπαδεύουν τις γνώσεις τους στους μαθητές τους και, συνεπώς, πρέπει να έχουν βαθύ επίπεδο κατανόησης της πολυπλοκότητας της επιστημονικής γνώσης (Loughran et al., 2012). Πρέπει, δηλαδή, να καταλάβουν ότι η γνώση στην επιστήμη συνδέεται με άλλα γνωστικά πεδία, ότι η επιστημονική γνώση συχνά αναθεωρείται με νέα στοιχεία, ότι οι

επιστήμονες συχνά διαφωνούν και ότι η επιστημονική γνώση πρέπει να δικαιολογείται με στοιχεία από πολλαπλές πηγές και πολλαπλά πειράματα.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να διαθέτουν την αυτο-αποτελεσματικότητα να οδηγούν τους μαθητές τους σε μαθησιακές δραστηριότητες, που διαμορφώνουν αυτήν την πολυπλοκότητα (Beverborg et al., 2017). Το να μπορείς να διδάξεις με τέτοιο τρόπο δεν είναι σίγουρα εύκολη υπόθεση. Απαιτεί ουσιαστικές δεξιότητες στον προγραμματισμό και την οργάνωση. Απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν εξαιρετικές δεξιότητες διαχείρισης της τάξης, την ικανότητα να εμπλέκουν και να παρακινούν τους μαθητές, καθώς και την ικανότητα να συνδέουν αυτές τις πλούσιες μαθησιακές δραστηριότητες με τα πρότυπα στα οποία θα δοκιμαστούν οι μαθητές (Freeman et. al., 2014). Δεδομένων αυτών των ζητημάτων, τα οποία πρέπει να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, επιλέξαμε να μελετήσουμε τον επιστημονικό γραμματισμό των εκπαιδευτικών και τις γνωσιολογικές τους πεποιθήσεις για βασικές έννοιες της Φυσικής.

2. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Προκειμένου να διερευνηθεί ο επιστημονικός γραμματισμός των εκπαιδευτικών, να επιτευχθεί ο σκοπός και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, διεξήχθη εμπειρική έρευνα ποσοτικής ανάλυσης με κλειστού τύπου ερωτηματολόγιο, το οποίο μοιράστηκε στο δείγμα αναφοράς.

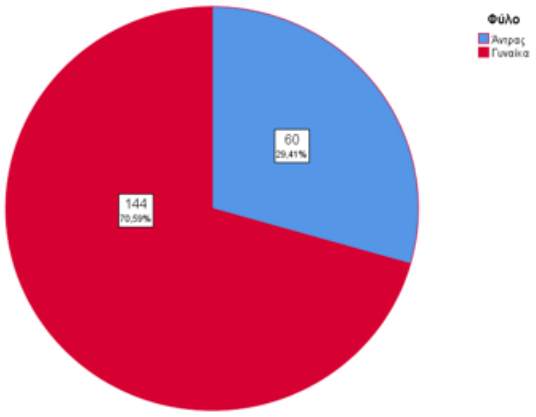
Αρχικά υποβλήθηκε Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας (ΑΣΕ) στο Κ.Ε.Ε.Α. και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Κατόπιν έγκρισης και εξασφάλισης της απαιτούμενης άδειας, προχώρησε η διεξαγωγή της έρευνας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Σεπτέμβριο-Οκτώβριο (2019). Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων είχαν ενημερωθεί πρωτίστως για τους σκοπούς της έρευνας και συμμετείχαν οικειοθελώς. Οι συμμετέχοντες απάντησαν το ερωτηματολόγιο στο διάλειμμα του σχολείου και η διαδικασία διήρκησε 15 λεπτά.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από N=(204) εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από γυμνάσια και λύκεια των ελεύθερων περιοχών της Κύπρου (εικόνα 1). Το σύνολο των σχολείων που συμμετείχαν ήταν 14 και οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ήταν στον σύνολο τους 144 γυναίκες και 60 άντρες (εικόνα 2). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η επιλογή του δείγματος των σχολείων έγινε με τη χρήση τυχαίας δειγματοληψίας για να αποφευχθεί οποιαδήποτε μεροληψία από τον ερευνητή.

Εικόνα 1: Πόλεις της Κύπρου που συμμετείχαν στην έρευνα

Εικόνα 2: Δείγμα της έρευνας βάσει το φύλο



3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη του επιπέδου του επιστημονικού γραμματισμού και της επιστημονικής γνώσης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα σχολεία της Κύπρου, συμπεριλαμβάνοντας βασικές έννοιες της Μηχανικής, όπως η ενέργεια, το βάρος, η δύναμη, η δράση/αντίδραση, η τριβή και το έργο.

1) Είναι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιστημονικά εγγράμματοι σε βασικές έννοιες της Μηχανικής;
2) Υπάρχουν δυσκολίες στις σωστές απαντήσεις των εκπαιδευτικών και, αν ναι, σε ποιες έννοιες της Μηχανικής παρατηρούνται;
3) Το φύλο του εκπαιδευτικού διαδραματίζει ρόλο στις σωστές απαντήσεις;

3.1 Ερευνητικό Εργαλείο

Τα ερωτηματολόγια πολλαπλής επιλογής (π.ε.) τείνουν να είναι μια δημοφιλής επιλογή. Οι τυπικές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής απαιτούν από τους ερωτηθέντες να επιλέξουν την καλύτερη απάντηση σε μια δεδομένη ερώτηση από ένα δεδομένο σύνολο εναλλακτικών επιλογών. Τα ερωτηματολόγια π.ε. είναι ευπροσάρμοστα, αποτελεσματικά, αντικειμενικά, εύχρηστα και λιγότερο επηρεασμένα από την τάση ενός ατόμου να αντιδρά με συγκεκριμένο τρόπο (Reynolds & et al., 2006).

Ωστόσο, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι τα τεστ αυτού του τύπου είναι το καλύτερο υπάρχον εργαλείο για τον προσδιορισμό του επιπέδου επιστημονικού γραμματισμού για τις έννοιες της φυσικής και παρέχουν σε μεγάλο βαθμό τα μέσα για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων στην διδασκαλία της φυσικής. Από την άλλη πλευρά, με τα ερωτηματολόγια π.ε. δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να πάρει αποτελέσματα από δείγμα μεγάλου πλήθους, να τα αναλύσει στατιστικά και να κάνει γενικεύσεις.

Σκοπός της παρούσας μελέτης, όπως έχουμε προαναφέρει, είναι η διερεύνηση του επιστημονικού γραμματισμού των εκπαιδευτικών, σε σχολεία όλων των πόλεων της Κύπρου, συμπεριλαμβάνοντας εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επομένως, θεωρήθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί για τις ανάγκες της έρευνας ερωτηματολόγιο πολλαπλής επιλογής. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι απλές ερωτήσεις εννοιολογικής κατανόησης. Τέτοιου τύπου ερωτηματολόγιο είχε αναπτυχθεί και χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες (Κώτσης & Βέμης, 2002˙ Κώτσης & Κολοβός, 2002˙ Κώτσης, 2011).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται στην έρευνα χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο αναφέρεται σε δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο και η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος στοχεύει στη διερεύνηση του επιστημονικού γραμματισμού των εκπαιδευτικών στην Μηχανική και αποτελείται από είκοσι (20) ερωτήσεις κλειστού τύπου (πίνακας 1). Το ερωτηματολόγιο λήφθηκε υπόψη από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Εευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για σχολιασμό και κρίθηκε κατάλληλο. Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί και σε προηγούμενες έρευνες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κώτσης & Βέμης, 2002˙ Κώτσης, 2011˙ Πανάγου, 2020˙ Panagou, Kotsis & Stylos, 2022).

Πίνακας 1: Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών βασισμένο σε κοινά καθημερινά περιβάλλοντα

Ερωτήσεις	Διαθέσιμες Απαντήσεις			
	Α	**Β**	**Γ**	**Δ**
Ε1. "Δύναμη είναι η αιτία που ένα σώμα"	*"Παραμορφώνεται"*	*"Αλλάζει την κινητική του κατάσταση"*	*"Κάνει και τα δυο"*	-
Ε2. "Με έναν φίλο σου κάνεις κόλλα-πέντε. Τι κατεύθυνση έχουν οι δυνάμεις που ασκεί ο ένας στον άλλον με τα χέρια σας;"	*"Ίδια διεύθυνση και φορά"*	*"Ίδια διεύθυνση και αντίθετη φορά"*	*"Διαφορετική διεύθυνση και διαφορετική φορά"*	-
Ε3." Πότε ασκούμε μια δύναμη;"	*"Όταν σπρώχνουμε ένα ποδήλατο"*	*"Όταν σπρώχνουμε έναν τοίχο"*	*"Και στις δυο περιπτώσεις"*	-
Ε4. ''Πότε ενεργεί μια δύναμη σε ένα σώμα;''	*''Όταν αρχίζουμε να κινούμε ένα σώμα''*	*''Όταν σταματάμε ένα σώμα που κινείται''*	*''Και στις δυο περιπτώσεις''*	-
Ε5. ''Πότε ένας ποδοσφαιριστής ασκεί δύναμη σε μια μπάλα;''	*''Όταν τη σουτάρει''*	*''Όταν ο ποδοσφαιριστής κινείται προς τα δίχτυα χωρίς την μπάλα!''*	*''Και στις δυο περιπτώσεις''*	*''Σε καμιά περίπτωση''*
Ε6. ''Ένα παιδί πετά μια πέτρα, πότε το παιδί ασκεί δύναμη στην πέτρα; ''	''Όταν η πέτρα είναι έτοιμη να φύγει από το χέρι του''	*''Όταν η πέτρα είναι στον αέρα''*	-	-
Ε7. "Σκοντάφτω σε μια πέτρα, την οποία και την μετακινώ. Η πέτρα…''	*''Ασκεί δύναμη και σε μένα''*	*''Δεν ασκεί δύναμη σε εμένα''*	-	-
Ε8. ''Χτυπώ το χέρι μου σε ένα τραπέζι και με πονάει το χέρι μου γιατί;''	*''Άσκησα δύναμη στο τραπέζι''*	*''Το τραπέζι άσκησε δύναμη σε μένα''*	-	-
Ε9. ''Όταν κολυμπάμε, σπρώχνουμε το νερό με μια δύναμη προς τα πίσω και αυτό μας σπρώχνει με μια δύναμη και πάμε προς τα μπροστά''	*''Σωστό''*	*''Λάθος''*	-	-
Ε10. ''Όταν περπατάμε, σπρώχνουμε το έδαφος:''	*''Προς τα εμπρός''*	*"Προς τα πίσω"*	-	-
Ε11. ''Ένα αυτοκίνητο πότε κινείται με περισσότερη ασφάλεια σε παγωμένο δρόμο. Όταν είναι…''	*''Άδειο''*	*"Φορτωμένο''*	-	-
Ε12. ''Ένα ελαφρύ επιβατικό αυτοκίνητο κι ένα βαρύ φορτηγό βρίσκονται σε κόκκινο φανάρι. Όταν ανάψει πράσινο «γκαζώνουν» το ίδιο, ποιο θα ξεκινήσει πιο γρήγορα;''	*''Το επιβατικό''*	*''Το φορτηγό''*	-	-
Ε13. ''Το βάρος ενός σώματος είναι:''	*"Δύναμη"*	*"Ιδιότητα του σώματος"*	*"Η μάζα του σώματος"*	-
Ε14. ''Η βαρύτητα στη σελήνη είναι μικρότερη από την βαρύτητα της γης. Το βάρος μιας σοκολάτας είναι: ''	*''Μικρότερο στη γη απ' ότι στη σελήνη''*	*''Μεγαλύτερο στη γη απ' ότι στη σελήνη''*	*''Το ίδιο στη γη και στη σελήνη''*	-
Ε15. ''Όταν είσαι στη θάλασσα και σηκώνεις μια πέτρα μέσα από το νερό, το βάρος της πέτρας είναι:''	''Μεγαλύτερο στο νερό''	''Μικρότερο στο νερό''	''Το ίδιο''	-
Ε16. ''Σε μια μηλιά, ένα μήλο στέκεται στο κλαδί του και ένα άλλο πέφτει προς το έδαφος. Ποιο από τα δυο μήλα παράγει έργο; ''	*"Το μήλο που πέφτει''*	*"Το μήλο που στέκεται στο κλαδί"*	*''Και τα δυο μήλα''*	*''Κανένα από τα δυο''*
Ε17. ''Ανεβαίνεις στο δεύτερο όροφο του σπιτιού σου, τη μια φορά άδειος και την άλλη φορτωμένος με πράγματα. Πότε ξοδεύεις μεγαλύτερο έργο;''	*''Όταν είσαι άδειος''*	*''Όταν είναι φορτωμένος''*	*''Το ίδιο''*	-
Ε18. ''Δυο αθλητές με το ίδιο βάρος και το ίδιο ύψος τρέχουν σε απόσταση 100 μέτρων. Ποιος καταναλώνει περισσότερη ενέργεια;''	*''Αυτός που τερμάτισε πρώτος''*	*''Αυτός που τερμάτισε δεύτερος''*	*''Κατανάλωσαν την ίδια''*	-
Ε19. ''Πότε ένα φορτηγό έχει μεγαλύτερη ενέργεια;''	*''Όταν κινείται''*	*''Όταν είναι στάσιμο''*	*''Έχει πάντοτε την ίδια''*	-
Ε20. ''Δυο αρσιβαρίστες σηκώνουν το ίδιο βάρος. Ποιος ξοδεύει μεγαλύτερη ενέργεια''	*''Αυτός που είναι πιο ψηλός''*	*''Αυτός που είναι πιο κοντός''*	*''Το ίδιο και οι δυο''*	-

4. Ανάλυση δεδομένων

Η επεξεργασία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS 25.0 και παρουσιάζονται με τη μορφή ραβδογραμμάτων. Για να αποφύγουμε την καταχώριση πολλών σελίδων με σχήματα και πίνακες συνάφειας για κάθε ερώτηση ξεχωριστά, δημιουργήθηκε ένας συγκεντρωτικός πίνακας με τα ποσοστά σωστών και λανθασμένων απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα στον πίνακα αναφέρεται και η έννοια της φυσικής που σχετίζεται με την κάθε ερώτηση ξεχωριστά (πίνακας 2).

Μεταξύ των δεδομένων από το ερωτηματολόγιο 20 ερωτήσεων, οι απαντήσεις με 2, 3 ή 4 (α, β, γ, δ) εναλλακτικές η καθεμία κωδικοποιήθηκαν αρχικά στο SPSS προσδιορίζοντας την επιλεγμένη επιλογή. Για παράδειγμα, η επιλογή Α κωδικοποιήθηκε ως ΄1΄, και η επιλογή Β κωδικοποιήθηκε ως ΄2΄ και ούτω καθεξής. Εάν κάποιος εκπαιδευτικός δεν απαντούσε, κωδικοποιήθηκε ως ΄0΄. Στη συνέχεια, τα δεδομένα επανακωδικοποιήθηκαν σε SPSS, εκχωρώντας ΄1΄ και ΄0΄ για κάθε σωστή και λανθασμένη απάντηση, αντίστοιχα. Εκ των 209 ερωτηματολογίων που δόθηκαν συνολικά, πέντε δεν απαντηθήκαν πλήρως και εξαιρέθηκαν από το δείγμα.

5. Αποτελέσματα

Αρχικά, για να δοθεί απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, εκτελέστηκε t-test με το τελικό σκορ των σωστών απαντήσεων ανά φύλο για να διαπιστώσουμε αν το φύλο παίζει ρόλο στο ποσοστό των σωστών απαντήσεων. Για να μην παραθέσουμε όλους τους πίνακες με τα αποτελέσματα για κάθε ερώτηση ξεχωριστά αναλόγως το φύλο, δημιουργήθηκε συνολικό σκορ (score_total) των σωστών απαντήσεων, ανάλογα το φύλο των ερωτηθέντων.

Από το σύνολο του δείγματος (N=204), 144 εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες και 60 άντρες. Κοιτώντας το Mean Difference παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος βαθμός των αντρών είναι κατά -0,29 μικρότερος από των γυναικών, όπως επίσης και το p-value 0.61, το οποίο πρακτικά μας δείχνει ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις σωστές απαντήσεις σε συνάρτηση με το φύλο των εκπαιδευτικών στην εν λόγω έρευνα (εικόνα 3).

Εικόνα 3. Τελικό σκορ σωστών απαντήσεων βάσει το φύλο

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig.(2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Score_total	Equal variances assumed	0,035	0,852	-0,524	182	0,601	-0,29049	0,55385	-1,38328	0,80231
	Equal variances not assumed			-0,512	96,777	0,610	-0,29049	0,56730	-1,41646	0,83549

Για την επίτευξη του πρώτου και του δεύτερου στόχου αντίστοιχα, το στατιστικό κριτήριο τεστ-χ^2 έχει εφαρμοστεί μέσω του προγράμματος SPSS (Landau & Everitt,

2004) και δόθηκαν σε τελική μορφή τα ραβδογράμματα για κάθε ερώτηση ξεχωριστά, με τις σωστές και λανθασμένες απαντήσεις των ερωτηθέντων. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα βάσει ποσοστών που προαναφέρθηκαν για κάθε ερώτηση ξεχωριστά (πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών και οι έννοιες της κάθε ερώτησης

Ερώτηση	Έννοια	Valid Percentage	
		Σωστές	Λάθος
1.	Δύναμη	82 %	18 %
2.	Κατεύθυνη Δύναμης	84 %	16 %
3.	Δύναμη - Κίνηση	84.8 %	15.2 %
4.	Δύναμη - Κίνηση	81.9 %	18.1 %
5.	Επίδραση Δύναμης	71.1 %	28.9 %
6.	Επίδραση Δύναμης	92.2 %	7.8 %
7.	Δράση / Αντίδραση	82.8 %	17.2 %
8.	Δράση / Αντίδραση	73.7 %	26.3 %
9.	Δράση / Αντίδραση (νερό)	86.8 %	13.2 %
10.	Δράση / Αντίδραση (έδαφος)	85.3 %	14.2 %
11.	Τριβή	85.2 %	14.8 %
12.	Δύναμη - Μάζα	88.9 %	11.1 %
13.	Βάρος - Μάζα	76.4 %	23.6 %
14.	Βάρος – Πεδίο Βαρύτητας	76 %	23.1 %
15.	Βάρος - Άνωση	28.9 %	60.3 %
16.	Έργο	73.5%	26.5 %
17.	Έργο	88.7 %	10.8 %
18.	Ενέργεια	45.6 %	43.1 %
19.	Ενέργεια - Κινητική	83.8 %	16.2 %
20.	Έργο	72.6 %	27.3 %

6. Συζήτηση- συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της τρέχουσας μελέτης παρέχουν στοιχεία για την εξέλιξη και τη συνέπεια του επιστημονικού γραμματισμού των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα σχολεία της Κύπρου, σχετικά με βασικές έννοιες στην κλασική μηχανική.

Όπως είναι ευδιάκριτο από τον συγκεντρωτικό πίνακα (2), ο αναγνώστης παρατηρεί ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρείται ότι είναι επιστημονικά εγγράμματοι στις βασικές έννοιες της Μηχανικής, κατόπιν παρατηρούμε ένα ποσοστό της τάξεως >70 % των σωστών απαντήσεων στις 18 από τις 20 ερωτήσεις.

Παρατηρούνται, όμως, κάποιες μικρές δυσκολίες στην έννοια του βάρους, και πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση 15 που έχει να κάνει με την έννοια της άνωσης (Αρχή του Αρχιμήδη). Η σωστή απάντηση ''το ίδιο'' προκύπτει ότι είναι μια έννοια δυσνόητη ακόμη και για τους εκπαιδευτικούς, με ποσοστό 32,4%, δηλαδή 1 στους 3 εκπαιδευτικούς, να απαντάει σωστά. Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με παρόμοιες έρευνες τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία (Salleh & Abdullah, 2008· Bozkurt & Yıldırım, 2022), όσο και την Ελληνική (Κώτσης, 2011· Πανάγου & Κώτσης, 2022).

Επίσης παρατηρήθηκε δυσκολία στην ερώτηση 18, παρατηρώντας ότι 1 στους 2 εκπαιδευτικούς δεν απάντησαν σωστά, δίνοντας την απάντηση ''αυτός που τερματίζει πρώτος'' σε ποσοστό 48,6%. Πολύ πιθανόν να έχουν ταυτίσει την ενέργεια με την ισχύ, γεγονός που επαναλαμβάνεται και σε προηγούμενη έρευνα που έχει διεξαχθεί από τους συγγραφείς (Panagou et al., 2022), και από μαθητές όλων των βαθμίδων.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα απαντάται με τη δημιουργία του συνολικού σκορ των σωστών απαντήσεων ανάλογα το φύλο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Έγινε εμφανές πως ο παράγοντας «φύλο του εκπαιδευτικού» δεν παίζει ρόλο στο αν θα απαντήσουν σωστά ή λανθασμένα στις ερωτήσεις της Φυσικής. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αρκετές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν που παρουσιάζουν διαφορές τόσο υπέρ των ανδρών (Amunga, Amadalo & Musera, 2011˙ Kuhn & Holling, 2009˙ Lai, 2010˙ Thomson & Bortoli, 2008) όσο και υπέρ των γυναικών (Matovu, 2012˙ Shi, 2012), ενώ υπάρχουν και ορισμένες που υποστηρίζουν ότι το επίπεδο επιστημονικού εγγραμματισμού δεν διαφέρει μεταξύ των φύλων (Acar, 2009˙ Else-Quest, Mineo, & Higgins, 2013).

Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με την παρεχόμενη εκπαίδευση, όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας, η ποιότητα της εκπαίδευσης, η τεχνολογική υποδομή, το κοινωνικό περιβάλλον και το θρησκευτικό υπόβαθρο – ενδεχομένως ιδιαίτερα σημαντικοί – που δεν μελετώνται στην εν λόγω έρευνα, θα πρέπει να εξεταστούν περαιτέρω. Μαζί με άλλες μελέτες σε αυτό το θέμα, τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται αναμένεται να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές μεθόδους.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας αξίζουν ιδιαίτερης παρατήρησης, η οποία με τη σωστή επεξεργασία από διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Πανεπιστήμια, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού), μπορούν να οδηγήσουν αφενός στην ποιοτική βελτίωση του επιστημονικού γραμματισμού και αφετέρου στη δημιουργία πιο αποτελεσματικών και αποδοτικότερων εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Acar, T. (2009). An Application of Hierarchical Linear Modeling: OKS-2006 Science Test Achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, *37*, 1-16.

Allchin, D. (2014). From Science Studies to Scientific Literacy: A View from the Classroom. *Science & Education*, *23*, 1911-1932. https://doi.org/10.1007/s11191-013-9672-8

Andersson, K. & Gullberg, A. (2012). What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children? *Cultural Studies of Science Education*, *9*(2). 10.1007/s11422-012-9439-6

Baumert, J. (1997). Scientific literacy: A German perspective. In W. Gräber & C. Bolte, *Scientific literacy: An International Symposium* (pp. 167-180). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwis-senschaften.

Beverborg, A. O. G., Sleegers, P. J. C., Endedijk, M. D. & van Veen, K. (2017). Towards Sustaining Levels of Reflective Learning: How Do Transformational Leadership, Task Interdependence, and Self-Efficacy Shape Teacher Learning in Schools? In Leithwood, K., Sun, J. & Pollock, K. (Eds), *How School Leaders Contribute to Student Success. Studies in Educational Leadership,* vol 23. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8_6

Bozkurt E., & Yıldırım, F. S. (2022). Determining the misunderstandings of Physics and Science teacher candidates about the events related to the buoyancy force. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *12*(1), 222-231. https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.23

Bybee, R. W. (1997). *Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practices.* Canada: Pearson Education.

Bybee, R. & McCrae, B. (2011). Scientific Literacy and Student Attitudes: Perspectives from PISA 2006 science. *International Journal of Science Education*, *33*(1), 7-26.

Duschl, R. A. (2007). Quality Argumentation and Epistemic Criteria. In S. Erduran & Jiménez-Aleixandre, M. P. (Eds.), *Argumentation in Science Education. Science & Technology Education Library*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6670-2_8

Else-Quest, N., Mineo, C. & Higgins, A. (2013). Math and Science Attitudes and Achievement at the Intersection of Gender and Ethnicity. *Psychology of Women Quarterly*, *37*(3), 293-309.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M. P. (2014). *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*, *111*(23), 8410-8415. https://doi.org/10.1073/pnas.131903011

Holbrook, J. & Rannikmae, M. (2009). The Meaning of Scientific Literacy. *International Journal of Environmental & Science Education, 4*(3), 275-288.

Κόλλας, Σ. & Χαλκιά, Κ. (2012). Επιστημονικός γραμματισμός: καθιερωμένες και ριζοσπαστικές αντιλήψεις. Η περίπτωση σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. *Κριτική επιστήμη και εκπαίδευση*, 143-160.

Kuhn, J. T. & Holling, H. (2009). Measurement invariance of divergent thinking across gender, age, and school forms. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 1-7.

Κώτσης Κ.Θ. & Βέμης Κ. (2002). Οι εναλλακτικές αντιλήψεις των παιδιών, η εννοιολογική αλλαγή και η διάρκεια γνώσης από την διδασκαλία στο Δημοτικό για φαινόμενα που στηρίζονται στον τρίτο νόμο του Νεύτωνα. Στο Αθ. Μαργετουσάκη &. Π. Γ. Μιχαηλίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση»* (σ. 2547-262). Ρέθυμνο.

Κώτσης, Κ. Θ. & Κολοβός, Χ. (2002). Οι εναλλακτικές αντιλήψεις των παιδιών, η εννοιολογική αλλαγή και η διάρκεια γνώσης από την διδασκαλία στο Δημοτικό στην έννοια της δύναμης. Στο Αθ. Μαργετουσάκη & Π. Γ. Μιχαηλίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση»* (σ. 250-256). Ρέθυμνο.

Κώτσης, Κ. Θ. (2011). *Ερευνητική προσέγγιση του διαχρονικού χαρακτήρα των εναλλακτικών ιδεών στη διδακτική της Φυσικής*. Ιωάννινα. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Lai, F. (2010). Are boys left behind? The evolution of the gender achievement gap in Beijing's middle schools. *Economics of Education Review*, *29*(3), 383-399.

Li, M. & Frieze, I. H., (2016). Developing civic engagement in university education: predicting current and future engagement in community services. *Social Psychology of Education*, 19, 775-792. https://doi.org/10.1007/s11218-016-9356-8

Loughran, J., Berry, A. & Mulhall, P. (2012). *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. Rotterdam, Sense Publishers.

Matovu, M. (2012). Academic Self-Concept and Academic Achievement among University Students. *International Online Journal of Educational Sciences*, *4*(1), 107-116.

Millar, R. (2006). Twenty First Century Science: Insights from the Design and Implementation of a Scientific Literacy Approach in School Science. *International Journal of Science Education*, *28*(13), 1499-1521.

Millar, R. (2007). *Scientific Literacy*. In: Communicating European Research 2005. Springer, Dordrecht.

Panagou, D., Kotsis, K.T. & Stylos, G. (2022). An Empirical Study on the Evolution of Primary and Secondary Students' Perceptions of Basic Physics Concepts in Cyprus. *Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education, 26*(2).

Πανάγου, Δ. (2020). Εμπειρική μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε έννοιες της Φυσικής στα σχολεία της Κύπρου. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Reynolds, Grant, J. & Potenza, M. (2006). In M. N. Jon E. Grant, *The Oxford Handbook of Impulse Control Disorders.* Oxford Library Of Psychology.

Roberts, D. (2007). Scientific literacy/science literacy. In S. Abell & N. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp.729-780). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2009), Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse: Assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, *46*(8), 909-921. https://doi.org/10.1002/tea.20327

Shi, W. (2012). Gender, perception of learning physics and performance in university physics: A case study from China. *Journal of Baltic Science Education*, *11*(3), 267-274.

Thomson, S. & Bortoli, L. (2008). *Exploring scientific literacy: how Australia measures up: the PISA 2006 survey of students' scientific, reading and mathematical literacy skills*. Camberwell, Australia. ACER Press.

Turiman, P., Omar, J., Mohd Daud, A. & Osman, K. (2012). Fostering the 21st Century Skills through Scientific Literacy and Science Process Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 59,* 110-116.

Tytler, R., Symington, D. & Smith, C. (2009). A Curriculum Innovation Framework for Science, Technology and Mathematics Education. *Research in Science Education,* 41, 19-38. https://doi.org/10.1007/s11165-009-9144-y

Διερεύνηση των απόψεων και του γνωστικού υπόβαθρου εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία βασικών εννοιών Αστρονομίας στο Δημοτικό σχολείο

Γεωργία Ποζαρίτη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Α.Π.Θ.
gpozariti@gmail.com
Θεόδωρος Πιερράτος
Πανεπιστημιακός Υπότροφος, Α.Π.Θ.
pierratos@gmail.com
Χαρίτων Πολάτογλου
Καθηγητής, Α.Π.Θ.
hariton@auth.gr

Περίληψη
Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας σχεδιάστηκε μία Διδακτική Μαθησιακή Ακολουθία (ΔΜΑ) με σκοπό τη διδασκαλία ορισμένων βασικών εννοιών της Αστρονομίας στο Δημοτικό Σχολείο. Εδώ παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε 53 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό την καταγραφή των απόψεών τους γύρω από τρεις άξονες: α. την καταλληλόλητα της θεματολογίας της ΔΜΑ, β. τη δυνατότητα της εκ μέρους τους υλοποίησης της ΔΜΑ και γ. το γνωστικό τους υπόβαθρο σχετικά με τις έννοιες της Αστρονομίας τις οποίες θα κληθούν να διδάξουν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών: α. θεωρεί ότι το αντικείμενο της Αστρονομίας θα διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, β. αισθάνεται ότι διαθέτει γενικά τις κατάλληλες δεξιότητες για να διδάξει την ΔΜΑ αλλά δηλώνει ότι θα επιθυμούσε να επιμορφωθεί σχετικά και γ. εμφανίζει παρανοήσεις για βασικές έννοιες της Αστρονομίας, παρόμοιες με αυτές των μαθητών τους.

Λέξεις-κλειδιά: Αστρονομία, έρευνα σε εκπαιδευτικούς, μαθησιακή διδακτική ακολουθία

Abstract
Within the framework of this paper, a Teaching Learning Sequence (TLS) was designed, in order to teach basic concepts of Astronomy in primary school. Here are presented the results of the quantitative and qualitative research carried out in 53 in-service primary teachers to record their points of view on three axes: a. the appropriateness of the subjects of the TLS, b. the possibility of implementing the TLS in their class, and c. their cognitive background regarding the concepts of astronomy that they will be called to teach in this TLS. According to the results of the survey the majority of teachers: a. consider that the subject of Astronomy will stimulate the

interest of students, b. feel that they generally have the appropriate skills to teach the TLS and state that they would like to be trained, and c. the majority of teachers have misconceptions about basic concepts of Astronomy, similar to those of their students.

Keywords: Astronomy, educational research, learning teaching sequence

0. Εισαγωγή

Η αστρονομία είναι μια ιδιαίτερα ελκυστική επιστήμη. Η φύση του αντικειμένου, το πλούσιο οπτικό υλικό και η συχνή προβολή θεμάτων που σχετίζονται με αυτήν από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το διαδίκτυο την καθιστούν κατάλληλη για διδακτική αξιοποίηση. Πράγματι, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από ερευνητές και υπεύθυνους σχεδιασμού εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία, το διάστημα ασκεί «*άμεση και θετική επίδραση στις επιλογές σπουδών και επαγγέλματος*» και αυξάνει την ενεργοποίηση των μαθητών στις φυσικές επιστήμες, ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία, ικανότητα ή πολιτιστικό επίπεδο (Spencer & Hulbert, 2006). Την ίδια στιγμή θεωρείται ότι η διδασκαλία της αστρονομίας μπορεί να βοηθήσει στην αναγκαία αναπροσαρμογή της εκπαίδευσης στην επιστήμη κατά τον 21^{ο} αιώνα (Tytler, 2007˙ Salimpour, 2021).

Η αστρονομία όμως, ουσιαστικά, δεν διδάσκεται στα ελληνικά σχολεία. Σταχυολογώντας τα τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια στο δημοτικό σχολείο φαίνεται ότι αστρονομικές έννοιες που ακροθιγώς εμφανίζονται είναι οι εξής:

- Α΄ Δημοτικού: «Ο ήλιος και η ζωή μας». (Πλακίτση κ.ά, χ.η., 45-49).
- Στ΄ Δημοτικού: «Η Γη στο διάστημα» (σχήμα και κινήσεις της Γης, εντοπισμός πόλων και Ισημερινού-μεσημβρινών, γεωγραφικές συντεταγμένες, εναλλαγή μέρας και νύχτας, εναλλαγή εποχών και το ηλιακό μας σύστημα) (Κουτσόπουλος κ.ά., χ.η, 12-28).

Ας σημειωθεί ότι η κατάσταση αυτή διαφοροποιείται σημαντικά από ό,τι συναντάται στο σύνολο των χωρών του ΟΟΣΑ, καθώς σε πολλές χώρες τα αναλυτικά προγράμματα ενσωματώνουν έννοιες της αστρονομίας σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Salimpour, 2021).

Προσπάθειες να εισαχθεί η αστρονομία ως γνωστικό αντικείμενο με έμμεσο τρόπο, μέσω προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και άτυπων μορφών εκπαίδευσης (Πιερράτος, 2007˙ Πιερράτος & Πολάτογλου, 2009) μολονότι αποτιμώνται θετικά αφορούν κάθε φορά ένα ελάχιστο κλάσμα των μαθητών της Ελλάδας.

Την ίδια στιγμή, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (φοιτητές και φοιτήτριες Παιδαγωγικών Τμημάτων) σε διάφορες έρευνες (Frede, 2006˙ Trumper, 2006˙ Turkoglu, 2009˙ Türk, 2015˙ Arslan & Durikan, 2016˙ Πιερράτος, 2018) εμφανίζουν διαδεδομένες εναλλακτικές ιδέες, παρόμοιες με αυτές των μαθητών που θα κληθούν να διδάξουν: αυτοί οι φοιτητές

και αυτές οι φοιτήτριες ουσιαστικά δεν έχουν διδαχθεί τις βασικές έννοιες της αστρονομίας σε καμία βαθμίδα της εκπαίδευσή τους.

Πώς θα μπορούσε να εισαχθεί η διδασκαλία βασικών εννοιών της αστρονομίας στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου; Είναι ικανοί οι μαθητές και μαθήτριες να ανταπεξέλθουν; Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία αυτά θα μπορέσουν να υποστηρίξουν γνωστικά και παιδαγωγικά τις απαιτήσεις ενός τέτοιου διδακτικού εγχειρήματος; Η προσπάθεια να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά αποτέλεσε το εφαλτήριο για την έρευνα που περιγράφεται σε αυτή την εργασία.

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και πορίσματα ερευνών σχετικά με τη διδασκαλία εννοιών της αστρονομίας στο δημοτικό σχολείο, σχεδιάστηκε μια διδακτική μαθησιακή ακολουθία (ΔΜΑ). Στόχος αυτής της ΔΜΑ είναι να φέρει μαθητές και μαθήτριες των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου σε επαφή με βασικές έννοιες της αστρονομίας (Ποζαρίτη, 2021). Στη συνέχεια, κλήθηκαν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με την καταλληλότητα της θεματολογίας της ΔΜΑ, να αξιολογήσουν τη δυνατότητα της εκ μέρους τους υλοποίησης της ΔΜΑ, καθώς και να αποτυπώσουν το γνωστικό τους υπόβαθρο σχετικά με κάποιες από τις έννοιες της Αστρονομίας, τις οποίες θα κληθούν να διδάξουν σε αυτή τη ΔΜΑ.

1.1 Σχεδιασμός της ΔΜΑ

Η ΔΜΑ σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί σε 10-12 διδακτικές ώρες. Βασίζεται στη διερευνητική προσέγγιση (Κουμαράς, 2017), την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο (Bonito & Almeida, 2016), την εφαρμογή πειραμάτων και απλών κατασκευών, καθώς και τη δραματοποίηση (Rollinde, 2019).

Κεντρικό ρόλο στη ΔΜΑ διαδραματίζει η χρήση της διαδραστικής τεχνολογίας, λόγω των δυνατοτήτων που προσφέρει (Fleck & Simon, 2014˙ Malchenko et al., 2020), και ιδιαίτερα το ελεύθερο λογισμικό Stellarium (Zotti & Wolf, 2020) το οποίο επιτρέπει στα παιδιά να αντιληφθούν οπτικά κάποια φαινόμενα του σύμπαντος, τα οποία υπό άλλες συνθήκες δεν θα μπορούσαν να παρατηρήσουν (Lisboa et al., 2020). Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η διάβαση της Σελήνης ανάμεσα στη Γη και τον Ήλιο κατά την έκλειψη του Ήλιου, για την οποία το Stellarium παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να παρατηρήσουν το φαινόμενο αυτό όσες φορές θέλουν, να αντιληφθούν καλύτερα τη σκιά, την παρασκιά, να χρονομετρήσουν την έκλειψη κ.λπ.

Τα παιδιά καλούνται να κάνουν ένα φανταστικό ταξίδι με το διαστημόπλοιο Ορίων, εκτελώντας τρεις στάσεις/αποστολές, συναντώντας και διερευνώντας αστρονομικά φαινόμενα. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες 3-4 ατόμων, αξιοποιούν και καλλιεργούν τις δεξιότητές τους σε Η/Υ ή τάμπλετ, ανάλογα με τον εξοπλισμό που διαθέτει το κάθε σχολείο, και δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά για τη διεκπεραίωση των αποστολών που έχουν διατυπωθεί ώστε να έχουν παιγνιώδη

χαρακτήρα (Demirci & Özyürek, 2017˙ Susman & Pavlin, 2020˙ Cardinot & Fairfield, 2022).

Το παραχθέν διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε ώστε να μπορεί να ενταχθεί στα πλαίσια του τρέχοντος αναλυτικού προγράμματος σπουδών στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου, είτε στο μάθημα Μελέτη Περιβάλλοντος είτε στη Γεωγραφία, ενώ μπορεί να αξιοποιηθεί ως μια διδακτική ακολουθία που θα υλοποιηθεί στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης ή στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

1.2 Αποτίμηση της ΔΜΑ - Συλλογή δεδομένων από εκπαιδευτικούς

Μετά την ολοκλήρωση της ΔΜΑ ακολούθησε πιλοτική έρευνα με σκοπό την αποτίμησή της. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google form. Η δειγματοληψία ήταν βολική. Συμμετείχαν 53 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με δημογραφικά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στον Πίνακα 1.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σκόπευσε σε τρεις διακριτούς στόχους. Ο πρώτος ήταν να αποτιμηθεί εκ μέρους των εκπαιδευτικών αφενός η καταλληλότητα της θεματολογίας της ΔΜΑ ως γνωστικό αντικείμενο για τους μαθητές και τις μαθήτριες των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου, και αφετέρου να εκτιμηθεί η δυνατότητά τους να την εφαρμόσουν στην τάξη τους, εφόσον κληθούν. Ο δεύτερος εστίασε στην αυτοαξιολόγηση της παιδαγωγικής ωριμότητας και της τεχνολογικής εξοικείωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να εφαρμόσουν τη ΔΜΑ. Ο τρίτος ήταν η καταγραφή της γνωστικής αφετηρίας των εκπαιδευτικών για μερικές βασικές έννοιες της αστρονομίας, τις οποίες καλούνται να διδάξουν κατά την εφαρμογή της ΔΜΑ.

Πίνακας 1: Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Φύλο	Γυναίκα	49
	Άντρας	4
Ηλικία	22-33	33
	33-43	11
	≥44	9
Έτη στην εκπαίδευση	0-10	33
	11-20	11
	21-30	5
	≥30	4
Σχέση με την τεχνολογία	Πολύ καλή	25

	Καλή	19
	Μέτρια	8
	Μικρή	1
	Καθόλου	0

Τέθηκαν συνολικά 19 κλειστού τύπου ερωτήσεις κατανεμημένες στους τρεις στόχους ως εξής: 7 για τον πρώτο, 8 για τον δεύτερο και 4 για τον τρίτο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δόθηκαν σε 5βαθμη κλίμακα Likert (πάρα πολύ, πολύ, μέτρια, λίγο, καθόλου). Ακολουθούν οι ερωτήσεις που τέθηκαν.

1.2.1 Ερωτήσεις που αφορούν την καταλληλότητα της θεματολογίας της ΔΜΑ

- Α1. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι θα ενδιέφερε παιδιά των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων δημοτικού να διδαχθούν θέματα αστρονομίας;
- Α2. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η διδακτική ενασχόληση με θέματα σχετικών με τους πλανήτες και τα αστέρια είναι κατάλληλη θεματική για παιδιά των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων δημοτικού;
- Α3. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η διδακτική ενασχόληση με τους αστερισμούς (κατηγοριοποίηση, ουρανογραφία, αλλαγή θέσης κατά τη διάρκεια του έτους, μυθολογία) είναι κατάλληλη θεματική για παιδιά των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων δημοτικού;
- Α4. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η διδασκαλία των φάσεων της Σελήνης και ο τρόπος σχηματισμού κρατήρων στην επιφάνειά της είναι κατάλληλη θεματική για παιδιά των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων δημοτικού;
- Α5. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η διδασκαλία για την έκλειψη Ηλίου και την έκλειψη Σελήνης είναι κατάλληλη θεματική για παιδιά των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων δημοτικού;
- Α6. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι οι παραπάνω θεματικές (πλανήτες, αστερισμοί, φάσεις Σελήνης, εκλείψεις) θα δυσκόλευαν τα παιδιά;
- Α7. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι θα δυσκολεύονταν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν λογισμικά προσομοίωσης του ουρανού, όπως το Stellarium;

1.2.2 Ερωτήσεις που αφορούν την καταγραφή της δυνατότητας της εκ μέρους των εκπαιδευτικών υλοποίησης της ΔΜΑ

- Β1. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι είστε ικανοί/καταρτισμένοι να διδάξετε το αντικείμενο της αστρονομίας;
- Β2. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι είστε εξοικειωμένοι με τη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.);

- Β3. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι είστε ικανοί να αξιοποιήσετε τις Τ.Π.Ε. για τη διδασκαλία της αστρονομίας;
- Β4. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να αξιοποιήσετε ελεύθερα λογισμικά που προσομοιώνουν τον ουρανό και τα αστρονομικά φαινόμενα (όπως π.χ. το Stellarium) για τη διδασκαλία αυτών των φαινομένων μέσα στη σχολική τάξη;
- Β5. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μπορεί να συνδράμει στην αποτελεσματικότερη μάθηση των αστρονομικών φαινομένων;
- Β6. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι μέσα από την ενασχόληση με λογισμικά προσομοίωσης του ουρανού, όπως το Stellarium, μπορεί να επιτευχθεί διερευνητική διδασκαλία και μάθηση;
- Β7. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η εφαρμογή πειραμάτων και απλών κατασκευών μπορεί να συνδράμει στην καλύτερη κατανόηση εννοιών της αστρονομίας;
- Β8. Πόσο σίγουροι αισθάνεστε να διδάξετε στους μαθητές και τις μαθήτριές σας για τους πλανήτες, τους αστερισμούς, τη Σελήνη και τις εκλείψεις Ηλίου και Σελήνης;

1.2.3 Ερωτήσεις που αφορούν το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών

- Γ1. Σε ποια φάση πιστεύετε ότι βρίσκεται η Σελήνη, σε μια ολική έκλειψη Ηλίου; Α. Πρώτο τέταρτο, Β. Πανσέληνος, Γ. Τελευταίο τέταρτο, Δ. Νέα Σελήνη.
- Γ2. Μία παρατήρηση που συνηγορεί υπέρ της σφαιρικότητας της Γης είναι: Α. η εναλλαγή ημέρας και νύχτας, Β. βλέπουμε διαφορετικούς αστερισμούς στον νυχτερινό ουρανό κατά τη διάρκεια του έτους, Γ. βλέπουμε διαφορετικούς αστερισμούς, την ίδια εποχή, μετακινούμενοι από τόπο σε τόπο, Δ. το σχήμα της σκιά της Γης κατά την έκλειψη του Ήλιου.
- Γ3. Ένας πλανήτης ξεχωρίζει από ένα άστρο στον βραδινό ουρανό επειδή: Α. τον βλέπουμε να είναι πιο κοντά στη Γη, Β. είναι πιο φωτεινός από όλα τα άστρα, Γ. αλλάζει η θέση του ως προς τα υπόλοιπα άστρα κατά τη διάρκεια του έτους, Δ. το φως του τρεμοπαίζει πιο έντονα σε σχέση με τα άστρα.
- Γ4. Αν βρισκόμαστε στην Ελλάδα, τότε μπορούμε να παρατηρήσουμε, οποιοδήποτε βράδυ, στον ανέφελο ουρανό: Α. τους αμφιφανείς αστερισμούς, Β. τους αειφανείς αστερισμούς, Γ. τους αφανείς αστερισμούς, Δ. τον Σταυρό του Νότου και το Μεγάλο Μαγγελανικό Νέφος.

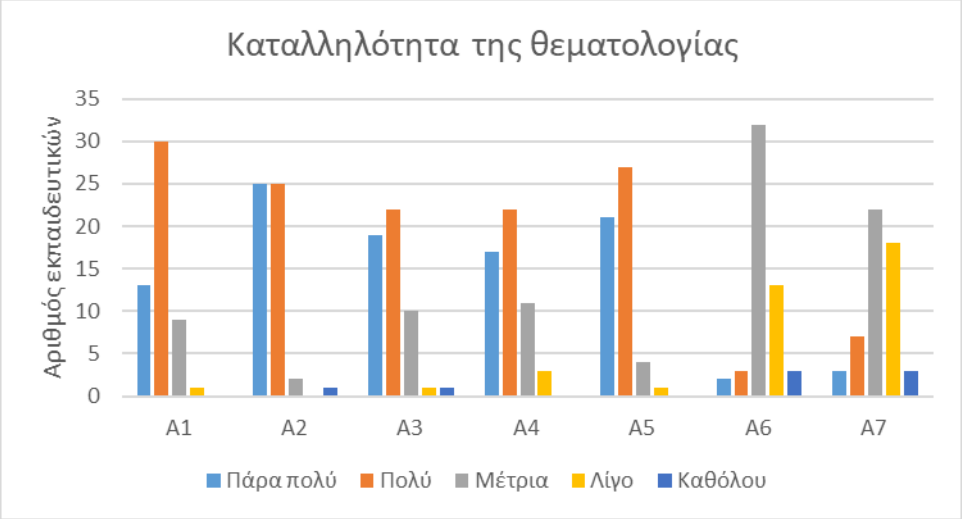
2. Ερευνητικά δεδομένα

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις ανά ερώτηση των εκπαιδευτικών για τις ερωτήσεις των δύο πρώτων κατηγοριών. Στην Εικόνα 1 δίνεται το σχετικό ραβδόγραμμα των απαντήσεων.

Πίνακας 2: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούν την καταλληλότητα της θεματολογίας της ΔΜΑ

Ερώτηση	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
A1	13	30	9	1	0
A2	25	25	2	0	1
A3	19	22	10	1	1
A4	17	22	11	3	0
A5	21	27	4	1	0
A6	2	3	32	13	3
A7	3	7	22	18	3

Εικόνα 1: Ραδβόγραμμα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούν την καταλληλότητα της θεματολογίας της ΔΜΑ



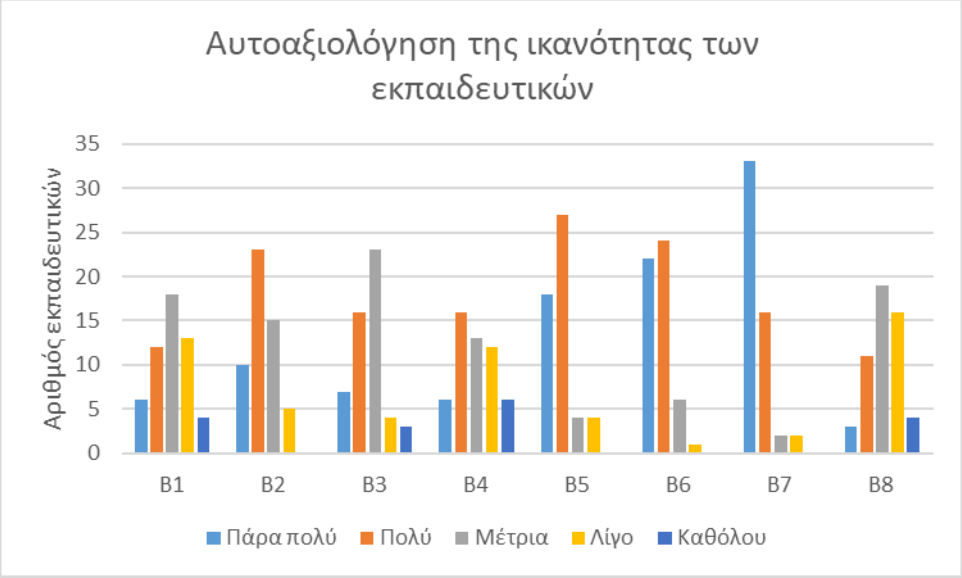
Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούν την καταγραφή της δυνατότητας της εκ μέρους τους υλοποίησης της ΔΜΑ. Στην Εικόνα 2 δίνεται το σχετικό ραβδόγραμμα των απαντήσεων.

Πίνακας 3: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούν την καταγραφή της δυνατότητας της εκ μέρους τους υλοποίησης της ΔΜΑ

Ερώτηση	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
B1	6	12	18	13	4
B2	10	23	15	5	0
B3	7	16	23	4	3

Β4	6	16	13	12	6
Β5	18	27	4	4	0
Β6	22	24	6	1	0
Β7	33	16	2	2	0
Β8	3	11	19	16	4

Εικόνα 2: Ραβδόγραμμα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούν την καταγραφή της δυνατότητας της εκ μέρους τους υλοποίησης της ΔΜΑ

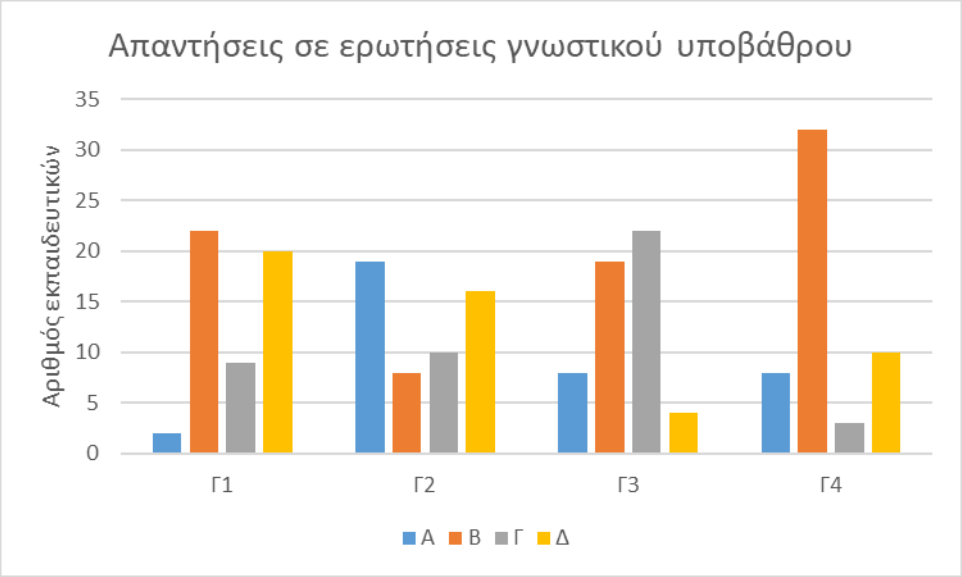


Στον Πίνακα 4 δίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούν το γνωστικό τους υπόβαθρο. Με σκίαση υποδεικνύονται οι σωστές απαντήσεις. Στην Εικόνα 3 δίνεται το σχετικό ραβδόγραμμα των απαντήσεων.

Πίνακας 4: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούν το γνωστικό τους επίπεδο

Ερώτηση	Α	Β	Γ	Δ
Γ1	2	22	9	20
Γ2	19	8	10	16
Γ3	8	19	22	4
Γ4	8	32	3	10

Εικόνα 3: Ραβδόγραμμα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούν το γνωστικό τους επίπεδο

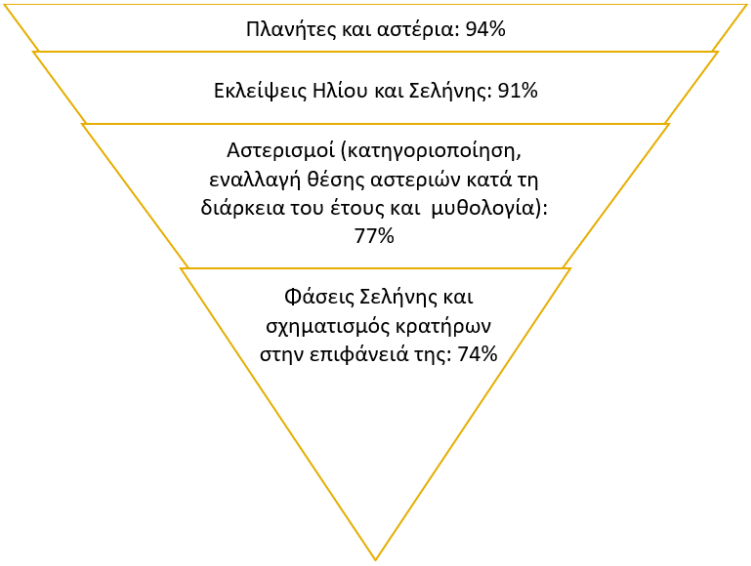


3. Συζήτηση

Από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

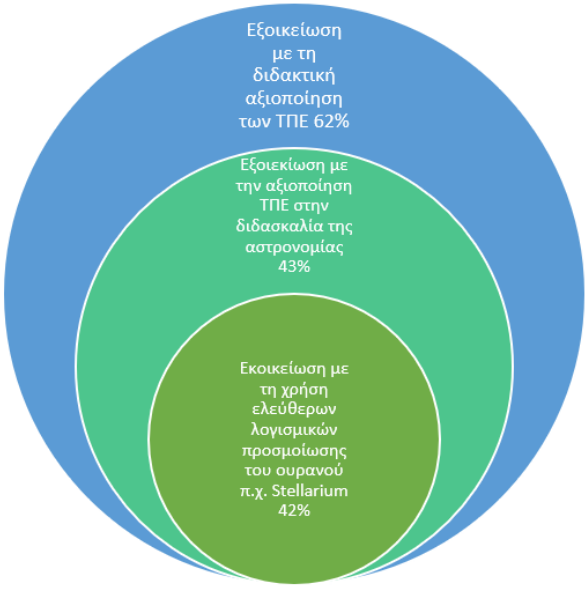
Αρχικά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 81%, δήλωσε ότι το αντικείμενο της αστρονομίας πρόκειται να διεγείρει πολύ ή πάρα πολύ το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι θεματικές για τους πλανήτες και τα αστέρια αξιολογήθηκαν, σε ποσοστό 94%, ως πολύ ή πάρα πολύ κατάλληλες θεματικές για τα παιδιά που φοιτούν στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού, οι θεματικές για τους αστερισμούς αντίστοιχα σε ποσοστό 77%, οι θεματικές για τις φάσεις της Σελήνης σε ποσοστό 74%, ενώ οι θεματικές για τις εκλείψεις σε ποσοστό 91%, Εικόνα 4. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν επίσης ότι τα παιδιά θα αντιμετωπίσουν μέτρια, μικρή ή καμία δυσκολία στις θεματικές αυτές σε ποσοστό 91%, όπως επίσης ότι θα είναι μέτρια, μικρή ή καμία η δυσκολία των παιδιών στον χειρισμό του Stellarium.

Εικόνα 4: Ανάποδη πυραμίδα. Καταλληλόλητα των διάφορων θεματικών ενοτήτων αστρονομίας για παιδιά των Ε' και ΣΤ' τάξεων Δημοτικού



Σε ό,τι αφορά την αυτοαξιολόγηση της ικανότητας/κατάρτισής τους να διδάξουν τα συγκεκριμένα θέματα αστρονομίας, η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών μοιάζει με κανονική: ποσοστό 34% των εκπαιδευτικών θεωρεί μέτρια την ικανότητα τους, σε ποσοστό 34% τη θεωρεί καλή ή πολύ καλή και σε ποσοστό 32% τη θεωρεί μικρή ή ανύπαρκτη. Σχετικά με την εξοικείωση με τις ΤΠΕ, το 62% των εκπαιδευτικών τη θεωρεί πολύ ή πάρα πολύ καλή, όμως το ποσοστό αυτό πέφτει στο 43% σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ για να διδαχθούν έννοιες αστρονομίας, και στο 42% σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα την αξιοποίηση του λογισμικού Stellarium, Εικόνα 5. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 85%, θεωρεί ότι το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει πολύ ή πάρα πολύ στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της αστρονομίας, και σε ποσοστό 87% θεωρεί ότι το λογισμικό Stellarium θα εξυπηρετήσει πολύ ή πάρα πολύ τη διερευνητική διδασκαλία και μάθηση. Επίσης, σε ποσοστό 92% θεωρούν ότι τα πειράματα με απλά υλικά μπορούν πολύ ή πάρα πολύ να συνδράμουν στη βαθύτερη κατανόηση εννοιών της αστρονομίας. Τέλος, σε ό,τι αφορά το επίπεδο σιγουριάς που αισθάνονται για να διδάξουν τις εμπλεκόμενες έννοιες αστρονομίας, προκύπτει μία κατανομή απαντήσεων που μοιάζει με την κανονική κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση Β1 σχετικά με την ικανότητα/κατάρτισή τους: 36% των εκπαιδευτικών δηλώνει μέτρια σίγουρο, 26% δηλώνει πολύ ή πάρα πολύ σίγουρο και 38% λίγο ή καθόλου σίγουρο.

Εικόνα 5: Κλιμακωτή σχηματική αναπαράσταση της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ



Σε ό,τι αφορά τη διάγνωση του γνωστικού υποβάθρου των εκπαιδευτικών για μερικές έννοιες της αστρονομίας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε σωστά σε μία μόνο ερώτηση και λανθασμένα στις υπόλοιπες τρεις. Συγκεκριμένα, ποσοστό 38% των εκπαιδευτικών απαντά ότι η Σελήνη βρίσκεται στη φάση της Νέας Σελήνης κατά τη διάρκεια μιας ηλιακής έκλειψης, ποσοστό 19% απαντά ότι η σφαιρικότητα της Γης υποδεικνύεται από το γεγονός ότι βλέπουμε διαφορετικούς αστερισμούς, την ίδια εποχή, μετακινούμενοι από τόπο σε τόπο, ποσοστό 42% απαντά ότι ένας πλανήτης αλλάζει θέση ως προς τα υπόλοιπα άστρα κατά τη διάρκεια του έτους και τέλος, ποσοστό 60% απαντά ότι μπορούμε να παρατηρήσουμε, οποιοδήποτε βράδυ, στον ανέφελο ουρανό τους αειφανείς αστερισμούς.

4. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι η διδασκαλία της αστρονομίας είναι ένα ενδιαφέρον αντικείμενο για τα παιδιά των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού, καθώς στην πλειονότητά τους αξιολόγησαν ως κατάλληλες θεματικές αυτές που προτάθηκαν στη ΔΜΑ, που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο αυτής της εργασίας. Ως προς τις διδακτικές μεθόδους που προτείνονται στη ΔΜΑ, δηλαδή την ομαδοσυνεργατική και τη διερευνητική μάθηση αλλά και την εφαρμογή πειραμάτων και απλών κατασκευών, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με πολύ υψηλά ποσοστά ότι όλα τα παραπάνω μπορούν να συνδράμουν στην καλύτερη κατανόηση και διδασκαλία των αστρονομικών φαινομένων.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αισθάνεται σχετική ανασφάλεια να διδάξει το αντικείμενο της αστρονομίας, γεγονός που ίσως δικαιολογείται από το γεγονός ότι δεν έχουν διδαχθεί ουσιαστικά ποτέ τις σχετικές έννοιες, σε καμία βαθμίδα της εκπαίδευσής τους. Οι γνωστικές αδυναμίες τους αποτυπώνονται και στα ποσοστά των λανθασμένων απαντήσεων που έδωσαν στις τέσσερις ερωτήσεις γνωστικού

περιεχομένου. Φαίνεται ότι υπάρχει μία έλλειψη γνώσεων ή παρανόηση αντιλήψεων στους εκπαιδευτικούς σχετικά με κάποια αστρονομικά φαινόμενα, με αποτέλεσμα να διατυπώνουν απαντήσεις και μοντέλα που ταιριάζουν με αυτά των μαθητών που θα κληθούν να διδάξουν (Durukan & SAĞLAM-ARSLAN, 2015˙ Kıroğlu, 2015˙ Chastenay, 2018).

Έτσι, προκειμένου να μπορέσει να εισαχθεί η εκτενέστερη διδασκαλία εννοιών της αστρονομίας στο Δημοτικό σχολείο, κρίνεται απαραίτητη η σχετική επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στα αντικείμενα που θα διδάξουν, καθώς και στα διδακτικά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιήσουν. Σε ό,τι αφορά τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, δηλαδή φοιτητές και φοιτήτριες παιδαγωγικών τμημάτων, προτείνεται η ενεργός συμμετοχή τους σε σχετικά προπτυχιακά μαθήματα με σκοπό όχι μόνο τη βελτίωση κατανόησης του γνωστικού αντικείμενου αλλά και την προώθηση της αυτοεκτίμησης και της σιγουριάς τους να διαχειριστούν απορίες και ερωτήσεις παιδιών στη σχολική τάξη, λόγω της σχεδόν καθημερινής έκθεσης των παιδιών σε πληροφορίες που αφορούν σχετικά ζητήματα (Cevik & Bektaş, 2022).

Βιβλιογραφία

Arslan, A. S. & Durikan, U. (2016). Pre-Service Teachers' Mental Models of Basic Astronomy Concepts. *Science education international, 27*(1), 88-116.

Bonito, T. & Almeida, A. (2016). *The Role of ICT to change misconceptions of some astronomy concepts in children of primary school*.

Cardinot, A. & Fairfield, J. A. (2022). Game-based learning to engage students with physics and astronomy using a board game. In *Research Anthology on Developments in Gamification and Game-Based Learning* (pp. 785-801). IGI Global.

Cevik, E. E. & Bektaş, O. (2022). *Determining Pre-Service Teachers' Astronomy-Related Self-Efficacy Belief Levels.* Center for Educational Policy Studies Journal.

Chastenay, P. (2018). To teach or not to teach astronomy, that is the question: Results of a survey of Québec's elementary teachers. *Journal of Astronomy & Earth Sciences Education (JAESE), 5*(2), 115-136.

Demirci, F. & Özyürek, C. (2017). The effects of using concept cartoons in astronomy subjects on critical thinking skills among seventh grade student. International *Electronic Journal of Elementary Education, 10*(2), 243-254.

Durukan, Ü. G. & Saglam-Arslan, A. (2015). The analysis of the understanding levels of teacher candidates in different departments about basic astronomy concepts. *Participatory Educational Research, 2*(2), 28-46.

Fleck, S. & Simon, G. (2013, November). An augmented reality environment for astronomy learning in elementary grades: An exploratory study. In *Proceedings of the 25th Conference on l'Interaction Homme-Machine* (pp. 14-22).

Frede, V. (2006). Pre-service elementary teacher's conceptions about astronomy. *Advances in space research, 38*(10), 2237-2246.

Kiroglu, K. (2015). Students Are Not Highly Familiar with Astronomy Concepts--But What about the Teachers?. *Journal of Education and Training Studies, 3*(4), 31-41.

Κουμαράς, Π. (2017). *Διδάσκοντας Φυσική αύριο… με στόχο την καλλιέργεια γνώσεων και ικανοτήτων για τη ζωή*. Εκδόσεις GUTENBERG.

Κουτσόπουλος, Κ, Σωτηράκου, Μ. & Ταστσόγλου, Μ. (χ.η). *Γεωγραφία ΣΤ΄ Δημοτικού. Μαθαίνω για τη Γη*. Ανάδοχος Συγγραφής Ελληνικά Γράμματα.

Lisboa, S. P., Binimelis, C. G. R. & Allaria, G. C., (2020). Augmented reality and stellarium: Astronomy for children of five years. *Alteridad Revista de Education, 15*(1), 24-33. doi: https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.02

Malchenko, S. L., Mykoliuk, D. V. & Kiv, A. E. (2020). Using interactive technologies to study the evolution of stars in astronomy classes. In A. E. Kiv & M. P. Shyshkina (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019)*, Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org. Ανακτήθηκε από http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3752/1/paper11.pdf

Πιερράτος, Θ. (2007). Μια πρόταση καινοτόμου διδακτικής προσέγγισης της αστρονομίας σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, μέσα από σχολικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνέδριου Ερασιτεχνικής Αστρονομίας* (σ. 123-132).

Πιερράτος, Θ. (2018). Καταγραφή ιδεών και μοντέλων αστρονομίας εκπαιδευόμενων δασκάλων, σε πραγματικό χρόνο, με τη χρήση της πλατφόρμας Kahoot!. Π. Παντίδος (Επιμ.), (2019), *Πρακτικά του 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση – Φυσικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Πολιτισμός* (σ. 108-115).

Πιερράτος, Θ. & Πολάτογλου, Χ. (2009). Αξιοποίηση του διδακτικού πακέτου ESA/ESO Astronomy Exercise Series στη διδασκαλία της Αστρονομίας στο Λύκειο. *Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ερασιτεχνικής Αστρονομίας* (σ. 225-233). Αλεξανδρούπολη, 25-27 Σεπτεμβρίου 2009.

Πλακίτση, Α., Κοντογιάννη, Αλ., Σπυράτου, Ε., Μανώλη, Β., Μπάλλα, Ε. & Σταράκης, Ι. (χ.η.). *Μελέτη Περιβάλλοντος Α΄ Δημοτικού*. Ανάδοχος Συγγραφής Πατάκης.

Ποζαρίτη, Γ. (2021). *Σχεδιασμός και Μελέτη Διδακτικής Μαθησιακής Ακολουθίας για την πραγμάτευση φαινομένων της Αστρονομίας: χρήση διερευνητικών μοντέλων και κατάλληλου λογισμικού.* Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ.

Rollinde, E. (2019). Learning science through enacted astronomy. International *Journal of Science and Mathematics Education, 17*(2), 237-252.

Salimpour, S., Bartlett, S., Fitzgerald, M. T. et al. (2021). The Gateway Science: a Review of Astronomy in the OECD School Curricula, Including China and South Africa. *Res Sci Educ 51,* 975–996. https://doi.org/10.1007/s11165-020-09922-0

Spencer P. & Hulbert G. (2006). *The Education and Skills Case for Space. Swindon, UK: Particle Physics and Astronomy Research Council*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο www.pparc.ac.uk/Ed/ESCS.asp

Susman, K. & Pavlin, J. (2020). Improvements in teachers' knowledge and understanding of basic astronomy concepts through didactic games. *Journal of Baltic Science Education, 19*(6), 1020–1033.

Trumper, R. (2006). Teaching future teachers basic astronomy concepts–Sun-Earth-Moon relative movements–at a time of reform in science education. *Research in Science & Technological Education, 24*(1), 85-109.

Türk, C., Şener, N. & Kalkan, H. (2015). Pre-Service teachers' conceptions of specific astronomy concepts: a longitudinal investigation. *Journal of Social Science Studies, 2*(2), 57-87.

Turkoglu, O., Ornek, F., Gokdere, M., Suleymanoglu, N. E. V. İ. N. & Orbay, M. (2009). On pre-service science teachers' preexisting knowledge levels about basic astronomy concepts. *International Journal of Physical Sciences, 4(*11), 734-739.

Tytler, R. (2007). Re-imagining Science Education: Engaging students in science for Australia's future. *Australian Education Review.* Retrieved from https://research.acer.edu.au/aer/3

Zotti, G. & Wolf, A. (2020). *Stellarium 0.20.4 User Guide.* Ανάκτηση από http://stellarium.org/

Νευροεκπαίδευση στη διδασκαλία Φυσικών επιστημών: Μελέτη περίπτωσης των μοντέλων brain based learning & brain targeted teaching

Ιωάννης Κωστίκας
Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο/Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο
ikostikas@phys.uoa.gr
Ζαχαρούλα Σμυρναίου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ
zsmyrnaiou@eds.uoa.gr

Περίληψη
Η εκπαιδευτική νευροεπιστήμη είναι το ερευνητικό πεδίο που περιλαμβάνει θέματα που αφορούν το νου, τον εγκέφαλο και την εκπαίδευση και επιδιώκει να μεταφράσει τα ερευνητικά ευρήματα γύρω από τους νευρικούς μηχανισμούς μάθησης στην εκπαιδευτική πρακτική και πολιτική. Στόχος της τρέχουσας εργασίας είναι η μελέτη των τελευταίων εξελίξεων στον τομέα της νευροεκπαίδευσης, η κάλυψη του χάσματος μεταξύ νευροεπιστήμης και εκπαίδευσης, μέσω της εξάλειψης των «νευρομύθων», με σκοπό την περαιτέρω εξέλιξη του σχεδιασμού και της ανάπτυξης νέων μαθησιακών περιβαλλόντων στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Σε πρακτικό επίπεδο, εφαρμόστηκαν δύο από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας βασισμένα στον εγκέφαλο που χρησιμοποιούνται τόσο για την ενίσχυση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, όσο και της ικανότητας των μαθητών να μαθαίνουν, χρησιμοποιώντας τρόπους με τους οποίους αισθάνονται πιο άνετα, βοηθώντας τον εγκέφαλο να κατανοήσει και να αφομοιώσει ευκολότερα την πληροφορία.

Λέξεις-κλειδιά: Νευροεπιστήμες, Νευροεκπαίδευση, Brain-based learning, Brain-targeted teaching, STEM

Abstract
Educational neuroscience is the field of research that includes topics related to the mind, brain and education and seeks to translate research findings around neural learning mechanisms into educational practice and policy. The aim of the current work is to study the latest developments in the field of neuroeducation, to bridge the gap between neuroscience and education, through the elimination of “neuromyths”, in order to further develop the design and development of new learning environments in the teaching of STEM disciplines. On a practical level, two of the most popular brain-based learning and teaching models were implemented, used to enhance teaching and students' ability to learn, using ways in which they feel more comfortable, helping the brain to understand and assimilate information more easily.

Keywords: Neurosciences, Neuroeducation, Brain-based learning, Brain-targeted teaching, STEM

0. Εισαγωγή

Παρόλο που ολόκληρη η εικόνα για την κατανόηση του εγκεφάλου δεν είναι πλήρως αποδεδειγμένη, ένας από τους πιο γνωστούς σύγχρονους θεωρητικούς σχηματισμούς μάθησης και μνήμης βασίζεται στην πλαστικότητα των νευρώνων (ανάπτυξη νέων αξόνων και δενδριτών, και νέες συνάψεις). Καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, ο εγκέφαλος «ανακατασκευάζεται» συνεχώς για να ανταποκριθεί στις συνεχείς μεταβολές και τα νέα ερεθίσματα. Συνεπώς η γνωστική, συμπεριφορική και συναισθηματική κατάσταση ενός οργανισμού αναδιαμορφώνεται και αυτή μέσα από αυτοπροσαρμοστικές και αυτοβελτιστοποίητικές διαδικασίες.

Από τις απαρχές της νευροεπιστήμης, υπήρξε ο προβληματισμός κατά πόσον τα πορίσματα της νέας αυτής έρευνας μπορούν να βρουν εφαρμογή στην εκπαιδευτική πρακτική για τη βελτίωση της μάθησης. Κατά τη δεκαετία του 1990, που χαρακτηρίστηκε ως η δεκαετία του εγκεφάλου (Bruer, 1999· Sousa, 2001· Kaufman, 2008), κυβερνητικές υπηρεσίες, ιδρύματα και ερευνητικές ομάδες συμμετείχαν σε μεγάλο βαθμό στην προσπάθεια ευαισθητοποίησης του κοινού σχετικά με την πρόοδο της έρευνας στον εγκέφαλο, η οποία αύξησε το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων με την εκπαίδευση φορέων, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη του κλάδου που έχει γίνει γνωστός ως «εκπαίδευση βασισμένη στον εγκέφαλο» (brain based learning).

Η εκπαιδευτική νευροεπιστήμη, όπως ονομάστηκε, είναι το διεπιστημονικό ερευνητικό πεδίο που επιδιώκει να μεταφράσει τα ερευνητικά ευρήματα γύρω από τους νευρικούς μηχανισμούς μάθησης στην εκπαιδευτική πρακτική και πολιτική. Το πεδίο είναι επίσης μια βασική επιστήμη που μελετά πώς η εκπαίδευση αλλάζει τον εγκέφαλο και ποιοι είναι οι μηχανισμοί που οδηγούν σε αλλαγή συμπεριφοράς (ή τις απουσίες τους) μέσω της εκπαίδευσης (Thomas et al., 2019). Οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το πεδίο είναι «Νευροεκπαίδευση» (Neuroeducation) ή «Εκπαιδευτική Νευροεπιστήμη» (Educational Neuroscience).

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η επικοινωνία με τους νευροεπιστήμονες είναι αυτό που θα επηρεάσει την επιτυχία των προσπαθειών εμπλουτισμού με επιστημονική κατανόηση για τον εγκέφαλο (Pickering & Howard-Jones, 2007). Οι πιθανές συνδέσεις μεταξύ της νευροεπιστήμης και της εκπαίδευσης διερευνούνται ενεργά σε ολόκληρο τον κόσμο, με την προσοχή να επικεντρώνεται στη μετάφραση την νευροεπιστημονικής γνώσης στην εκπαίδευση, λόγω του ότι είναι αρκετά πρόσφατη (de Smedt, 2010· Thomas, 2019). Χαρακτηριστικό είναι πως η ανάπτυξη του πεδίου οδήγησε στην καθιέρωση νέων ενώσεων και ομάδων με προεξέχουσα τη Διεθνή Κοινότητα Νου, Εγκεφάλου και Εκπαίδευσης (International Mind, Brain and Education Society-IMBES), ενώ το 2009, η Ευρωπαϊκή Ένωση για την Έρευνα στη

Μάθηση και την Εκπαίδευση (EARLI) ίδρυσε μια Ομάδα Ειδικού Ενδιαφέροντος (SIG22) που ονομάζεται «Νευροεπιστήμη και Εκπαίδευση».

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ένα «φιλικό» προς τις εγκεφαλικές λειτουργίες μοντέλο διδασκαλίας μπορεί να αξιοποιήσει τεχνικές που επηρεάζουν τις γνωστικές λειτουργίες, διαμορφώνοντας το υπόβαθρο σχηματισμού της νέας γνώσης, αποθήκευσης και ανάκλησής της.

Το μοντέλο της μάθησης βασισμένη στον εγκέφαλο (brain based learning-BBL), που βασίζεται στις αρχές τις νευροεκπαίδευσης, μπορεί να θεωρηθεί ως τεχνικές από έρευνα στη νευρολογία και τη γνωστική επιστήμη που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Αυτές οι στρατηγικές μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να μαθαίνουν, χρησιμοποιώντας τρόπους με τους οποίους αισθάνονται πιο άνετα, βοηθώντας τον εγκέφαλο να κατανοήσει και να αφομοιώσει ευκολότερα την πληροφορία. Ένα βασικό συστατικό της brain based learning είναι ότι τα συναισθήματά μας επηρεάζουν τη μαθησιακή ικανότητα, καθώς οι νευρώνες προσπαθούν συνεχώς να κάνουν συνδέσεις μεταξύ της νόησης και των συναισθημάτων, ή αλλιώς «ο εγκέφαλος προσδίδει συναίσθημα σε κάθε γεγονός και σκέψη, σχηματίζοντας μοτίβα νοήματος» (Jensen, 1995, 2000). Έτσι, εξασφαλίζεται η άδεια του ιππόκαμπου να επιτρέψει την εκκίνηση των γνωστικών λειτουργιών που εδράζουν στον εγκέφαλο. Το συναισθηματικό μας σύστημα είναι αυτό που μας λέει αν κάτι είναι σημαντικό, συνεπώς αν πρέπει να βάλουμε ενέργεια ή προσπάθεια σε αυτό.

Έως τώρα, οι εκπαιδευτικοί, δεν έχουν δώσει τη δέουσα προσοχή στο συναισθηματικό περιεχόμενο μαθημάτων. Είναι, όπως βλέπουμε όμως, πιο πιθανό να κερδίσουν και να κρατήσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών όταν εμπλέκουν τα βασισμένα στον εγκέφαλο συναισθηματικά συστήματα των μαθητών με προκλητικό αλλά μη παρεμβατικό τρόπο. Έτσι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη δεν είναι αμελητέο έργο του εκπαιδευτικού, καθώς η θετικότητα των μαθητών αναμένεται να ενισχύσει τη μνήμη τους.

Πρωτοπόρες έρευνες, χρησιμοποιώντας το μοντέλο αυτό ήταν των Caine & Caine (1991, 2009), ανέφεραν κάποια επιτυχία, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να μετακινηθούν από την προσέγγιση μετάδοσης πληροφοριών σε μια προσέγγιση πιο επικεντρωμένη στον εκπαιδευόμενο. Καθώς η έρευνα του 21ου αιώνα για τον εγκέφαλο αναπτύσσεται περαιτέρω, συγκεντρώνονται περαιτέρω ευρήματα σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία αναμένεται να φέρει θετικά αποτελέσματα σε γνωστικό επίπεδο, ενισχύοντας την ακαδημαϊκή γνώση και προάγοντάς την. Επιπλέον, ενισχύεται η μνήμη και βελτιώνεται η δημιουργική σκέψη, καθώς αυξάνεται και η αυτεπίγνωση, η εστίαση στο αντικείμενο και αναπτύσσεται κίνητρο. Σε κοινωνικό επίπεδο, δημιουργείται θετικό κλίμα στην τάξη, θετικότητα στις σχέσεις και συνεργασίες εντός ομάδας (Σμυρναίου, 2019).

1.1 Οι δώδεκα αρχές της Brain Based Learning

Οι Caine και Caine (1991) επεσήμαναν ότι «η έρευνα του εγκεφάλου αποδεικνύει και επιβεβαιώνει ότι πολλαπλές πολύπλοκες και συγκεκριμένες εμπειρίες είναι απαραίτητες για ουσιαστική μάθηση και διδασκαλία». Με βάση την έρευνα και την εμπειρία τους, οι Caine et al. (2009) περιέγραψαν 12 αρχές της Brain Based Learning προσέγγισης (Πίνακας 1) και λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις αρχές υποστήριξαν ότι περιλαμβάνει τρία θεμελιώδη στοιχεία:

Α. Χαλαρή Εγρήγορση (Relaxed Alertness), που σημαίνει τη δημιουργία του βέλτιστου συναισθηματικού και κοινωνικού κλίματος. Πρέπει να παρέχεται ένα απαιτητικό μαθησιακό περιβάλλον με ελάχιστες απειλές (Gülpınar, 2005). Όταν ένα άτομο ενδιαφέρεται για κάτι, είναι ανοιχτός για μάθηση ή αντίστροφα. Ένας χαλαρός και ανοιχτός εγκέφαλος μπορεί να μάθει πιο εύκολα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι κάποια μάθηση επηρεάζεται θετικά σε ένα χαλαρό περιβάλλον, αλλά καταστέλλεται όταν γίνονται αισθητές απειλές και κόπωση.

Β. Ενορχηστρωμένη Εμβάπτιση (Orchestrated Immersion) στην πολύπλοκη εμπειρία, δηλαδή δημιουργία βέλτιστων ευκαιριών για μάθηση παρέχοντας στους μαθητές πλούσιες, πολύπλοκες και ρεαλιστικές εμπειρίες. Έτσι τους δίνεται ο χρόνος και η ευκαιρία να κατανοήσουν τις εμπειρίες τους αντανακλώντας, βρίσκοντας και κατασκευάζοντας ουσιαστικές συνδέσεις στον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται οι έννοιες.

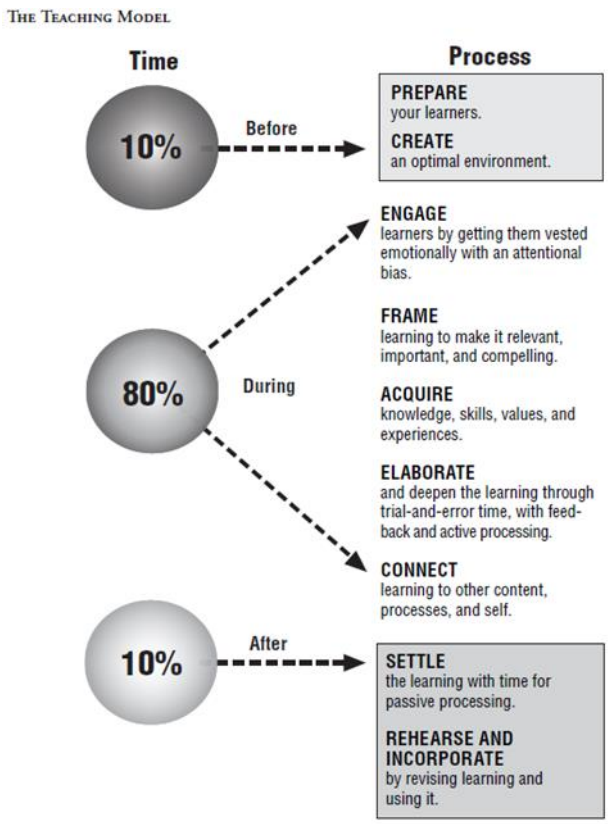
Γ. Ενεργή Επεξεργασία (Active Processing) της εμπειρίας: Δημιουργία βέλτιστων τρόπων για την ενοποίηση της μάθησης, δηλαδή συνεχής ενεργή επεξεργασία των συνεχιζόμενων αλλαγών και εμπειριών για την κατασκευή, επεξεργασία και ενοποίηση «διανοητικών μοντέλων/προτύπων». Ένας εγκέφαλος που μαθαίνει, επεξεργάζεται ενεργά. Για παράδειγμα, για να καταστήσει μια εμπειρία σημαντική, η μνήμη αντιδρά φυσικά σε νέα αντικείμενα που δεν είναι συμβατά με τους προηγούμενους χάρτες. Έτσι, ο εγκέφαλος δοκιμάζει τις εμπειρίες που είναι αντίθετες με τις γνωστές.

Πίνακας 1: Οι αρχές της Brain Based Learning

1.	**Η μάθηση εμπλέκει ολόκληρη τη φυσιολογία: Ο εγκέφαλος και το σώμα ασχολούνται με τη μάθηση.**
2.	Ο εγκέφαλος/νους είναι κοινωνικός: Η κοινωνική μάθηση, η μάθηση σε ομάδα και η συνεργατική εργασία ενισχύουν τη μάθηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι, όταν οι μαθητές λειτουργούν ως «δάσκαλοι» είτε στο σύνολο των μαθητών της τάξης είτε στο πλαίσιο μικρότερης ομάδας, αποσαφηνίζεται το διδασκόμενο αντικείμενο και οδηγούνται σε ανεξάρτητη μάθηση.
3.	Η αναζήτηση του νοήματος είναι έμφυτη: Η αναζήτηση νοήματος από τον εγκέφαλο/νου είναι πολύ προσωπική. Όσο περισσότερο η έκταση στην οποία αυτό που μαθαίνουμε συνδέεται με προσωπικές, σημαντικές εμπειρίες, τόσο μεγαλύτερη και βαθύτερη θα είναι η μάθησή μας

4.	Η αναζήτηση νοήματος γίνεται μέσω διαμόρφωσης: Ο εγκέφαλος έχει σχεδιαστεί για να αντιλαμβάνεται και να δημιουργεί μοτίβα, και αντιστέκεται στην επιβολή χωρίς νόημα προτύπων
5.	Τα συναισθήματα είναι κρίσιμα για τη διαμόρφωση: Τα συναισθήματά μας βασίζονται στον εγκέφαλο. παίζουν σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων. Στο πρωτοποριακό The Emotional Brain, ο Joseph LeDoux (1996) εξηγεί με σαφήνεια πώς οι συναισθηματικοί νευρικοί οδοί (που έχουν ως αφετηρία την αμυγδαλή), επηρεάζουν τις νευρικές διόδους που απαιτούνται για ακαδημαϊκό και επιστημονικό έργο.
6.	Ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τα μέρη και τα σύνολα ταυτόχρονα: Στο αριστερό και το δεξί ημισφαίριο εντοπίζονται διαφορετικές λειτουργίες, αλλά έχουν σχεδιαστεί για να συνεργάζονται.
7.	Η μάθηση περιλαμβάνει τόσο εστιασμένη προσοχή όσο και περιφερειακή αντίληψη: Οι άνθρωποι έχουν γενική αντίληψη για το περιβάλλον και δίνουν επιλεκτική προσοχή σε διάφορα μέρη του.
8.	Η μάθηση περιλαμβάνει πάντα συνειδητές και ασυνείδητες διαδικασίες: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του συνειδητού μας και του ασυνείδητου μας. Ένα πρωταρχικό καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη τους συνειδητή και ασυνείδητη επεξεργασία
9.	Υπάρχουν τουλάχιστον δύο προσεγγίσεις στη μνήμη: Σύστημα εκμάθησης ρουτίνας (rote learning system) και χωρικό/συμφραζόμενο/δυναμικό σύστημα μνήμης (spatial memory system). Η πρώτη έχει να κάνει με γεγονότα και δεξιότητες που αποθηκεύονται από την και η δεύτερη χτίζει σχέσεις μεταξύ γεγονότων και εμπειριών.
10.	Η μάθηση είναι αναπτυξιακή: Τα παιδιά και ο εγκέφαλός τους επωφελούνται από το εμπλουτισμένο περιβάλλον σπιτιού και σχολείου.
11.	Η σύνθετη μάθηση ενισχύεται από την πρόκληση και αναστέλλεται από απειλή: Οι μαθητές επωφελούνται βέλτιστα όταν οι εργασίες τους είναι δύσκολες και το περιβάλλον της τάξης είναι ασφαλές και υποστηρικτικό.
12.	Κάθε εγκέφαλος είναι μοναδικά οργανωμένος: Κατά τη διδασκαλία, πρέπει να εξετάσουμε πώς κάθε μαθητής μαθαίνει πιο αποτελεσματικά. κάθε μαθητής έχει το δικό του μοναδικό σύνολο δυνατοτήτων και αδυναμιών του εγκεφάλου.

Εικόνα 1: Μοντέλο διδασκαλίας βασισμένο στις αρχές του BBL (Jensen, 2005)



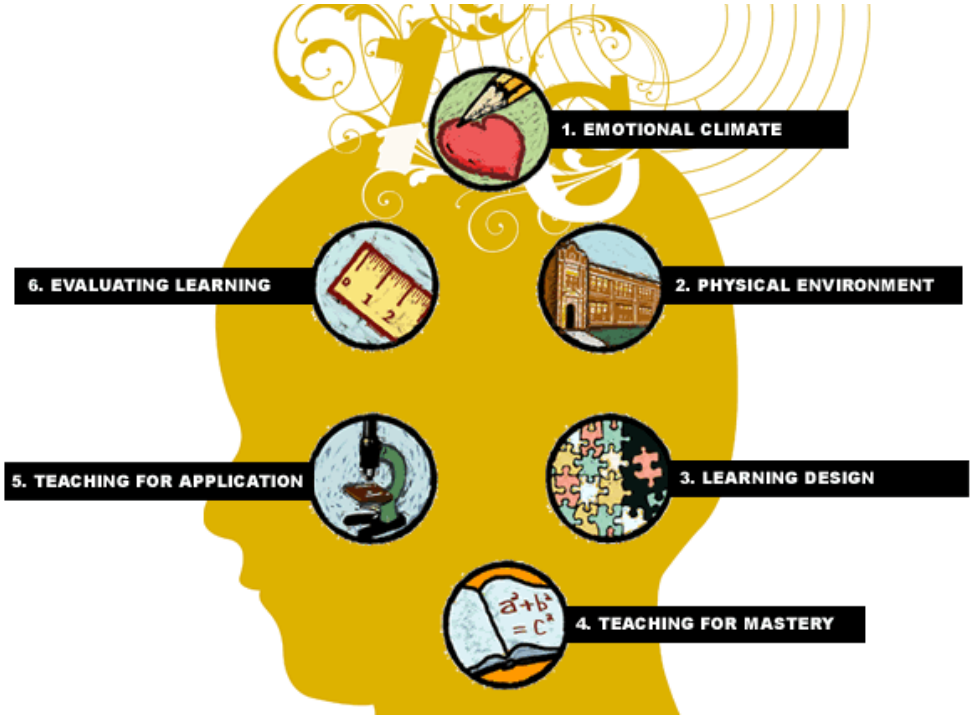
1.2 Brain Targeted Teaching – μοντέλο Hardiman

Μια προσέγγιση, που διαφοροποιείται κάπως από τις αρχές του brain based learning, είναι το μοντέλο Brain-Targeted Teaching (Εγκεφαλικά Στοχευμένο Μοντέλο Διδασκαλίας) και αποτελεί ένα ενοποιημένο παιδαγωγικό πλαίσιο που εφαρμόζει ερευνητικά ευρήματα από νευροεπιστήμες στη σχολική εκπαίδευση. Η προσέγγιση επινοήθηκε από τη Mariale Hardiman (διευθυντής της Πρωτοβουλίας Νευροεκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Johns Hopkins) το 2012 και προσφέρει έναν τρόπο σχεδιασμού μαθημάτων «ενημερωμένο από έρευνα από τις νευρογνωστικές επιστήμες και τη βασισμένη στην έρευνα αποτελεσματική διδασκαλία» (Hardiman, 2012), όπως ο τρόπος λειτουργίας της μνήμης, του συναισθήματος και των διεργασιών που επηρεάζουν τη μάθηση. Το BTT επικεντρώνεται στο «πώς η παιδαγωγική μπορεί να ενημερωθεί με γνώση του πώς μαθαίνει ο εγκέφαλος» (Hardiman, 2012), υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον κάποια γνώση της δομής και της λειτουργίας του εγκεφάλου για να τους επιτρέψει να αντιληφθούν καλύτερα την έρευνα της νευροεκπαίδευσης.

Το μοντέλο της Brain-Targeted Teaching συνοψίζεται στο παρακάτω σχήμα και επικεντρώνεται σε έξι διακριτούς στόχους της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας:

Εικόνα 2: Brain-Targeted Teaching

(Πηγή: http://www.braintargetedteaching.org/)



1. Δημιουργία συναισθηματικού κλίματος για μάθηση: Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν την επίδραση της συναισθηματικής διέγερσης, τόσο θετικής όσο και αρνητικής, στην προσοχή, τη μνήμη και τη σκέψη υψηλότερης τάξης. Έτσι οι εκπαιδευτικές στρατηγικές είναι σχεδιασμένες να προωθούν ένα θετικό, χαρούμενο και στοχευμένο κλίμα για μάθηση.
2. Δημιουργία του περιβάλλοντος σωματικής μάθησης: Το φυσικό περιβάλλον μπορεί επίσης να επηρεάσει την προσοχή και τη δέσμευση των μαθητών στις μαθησιακές εργασίες. Εξετάζεται πώς η καινοτομία στην τάξη προσελκύει την προσοχή των μαθητών και πώς μπορεί να επιτευχθεί χρησιμοποιώντας στρατηγικές, όπως η αλλαγή διατάξεων θέσεων και οι οθόνες στην τάξη.
3. Σχεδιασμός της μαθησιακής εμπειρίας: Διέγερση και συνδυασμός της προηγούμενης γνώσης με νέες γνώσεις για να δημιουργήσει πρότυπα σκέψης και μάθησης. Η μαθησιακή εμπειρία σχεδιάζεται με τη χρήση οπτικών αναπαραστάσεων για να δείξουμε στους μαθητές έννοιες «μεγάλης εικόνας» και τη σύνδεση μεταξύ νέων ιδεών και προηγούμενων γνώσεων. Οι μαθησιακοί στόχοι συνδέονται με τις καθημερινές δραστηριότητες.
4. Διδασκαλία για την κατάκτηση του περιεχομένου, των δεξιοτήτων και των εννοιών: Η εκμάθηση περιεχομένου, δεξιοτήτων και εννοιών απαιτεί από τους μαθητές να διατηρούν πληροφορίες και να τις χρησιμοποιούν ουσιαστικά. Διερευνάται εδώ η σύνδεση μεταξύ μάθησης και μνήμης, εξετάζοντας τον τρόπο επεξεργασίας, κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάκτησης πληροφοριών και εμπειριών στα συστήματα μνήμης του εγκεφάλου.

5. Διδασκαλία για την επέκταση και την εφαρμογή της γνώσης/Δημιουργικότητα και Καινοτομία στην εκπαίδευση: Το χαρακτηριστικό γνώρισμα της μάθησης του 21ου αιώνα είναι η ικανότητα επίδειξης δημιουργικής και καινοτόμου σκέψης. Τα ευρήματα από τη μελέτη της έρευνας γύρω από τη δημιουργικότητα μπορούν να ενημερώσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές, έτσι ώστε οι μαθησιακές εμπειρίες να προωθήσουν τη διαφορετική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων.
6. Αξιολόγηση της μάθησης: Η συνεχής αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση και τη μνήμη. Εξετάζουμε πώς να επεκτείνουμε παραδοσιακούς τύπους αξιολογήσεων για να συμπεριλάβουμε τη χρήση χαρτοφυλακίων μαθητών, προϊόντων που δημιουργούνται από μαθητές και αξιολογήσεων βάσει απόδοσης.

Μελέτες, που έχουν γίνει, έδειξαν ότι μαθητές που έχουν διδαχθεί με ΒΤΤ επιδεικνύουν «βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση και καλύτερη επέκταση της γνώσης, πιο αφοσιωμένους και χαρούμενους μαθητές και ισχυρές επιδόσεις δοκιμών κατάστασης» (Bertucci, 2006· Jenkins, 2018) και οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποίησαν το ΒΤΤ έχουν «αναφέρει σημαντικά υψηλότερη αποτελεσματικότητα προσωπικής διδασκαλίας από ότι το αντίστοιχο δείγμα ελέγχου και υψηλότερη γενική αποτελεσματικότητα διδασκαλίας» (JohnBull, Hardiman & Rinne, 2014· Jenkins, 2018). Πειραματική μελέτη, που επικεντρώθηκε σε τυχαιοποιημένες δοκιμές ελέγχου τεσσάρων σχολείων στη Βαλτιμόρη που ενσωμάτωσε όλους τους στόχους ΒΤΤ, εντόπισε οφέλη στη μνήμη μαθητών με μαθησιακές ανάγκες, καθώς και ακαδημαϊκά κέρδη για μαθητές που έμαθαν σε καλλιτεχνικά σχολεία (Hardiman et al., 2014).

1.3 Κάλυψη του χάσματος & νευρομύθοι

Πολλές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στο «χάσμα» μεταξύ της νευροεπιστήμης και της εκπαίδευσης και σε προσπάθειες οικοδόμησης συνδέσεων μεταξύ αυτών των δύο τομέων (Ansar et al., 2011· Hruby, 2012· Koch et al., 2013). Κάποιες από τις δυσκολίες, όπως αναφέρει ο Edelenbosch (2015), είναι οι ακόλουθες:

- μη ρεαλιστικές προσδοκίες για τον άμεσο αντίκτυπο της εκπαιδευτικής νευροεπιστήμης (Ansari et al., 2012),
- τη θεμελιώδη φύση της νευροεπιστημονικής έρευνας,
- γλωσσικά εμπόδια,
- κακή επικοινωνία μεταξύ επιστημονικών ερευνητών και εκπαιδευτικών (Pickering & Howard-Jones, 2007).
- τις φιλοσοφικές και επιστημολογικές διαφορές μεταξύ έρευνας και πρακτικής,
- η ιστορία της εκπαίδευσης ως πεδίο κάπως αδιαπέραστο από την επιστημονική επιρροή και

- η άποψη ότι ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να διδάσκονται τα παιδιά δεν πρέπει να ακολουθείται από νευροφυσιολογικές γνώσεις, διότι δεν λαμβάνουν υπόψη ηθικά και πολιτικά επιχειρήματα.

Ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα είναι αυτό τις κακής επικοινωνίας μεταξύ των δύο χώρων. Χαρακτηριστικό είναι ότι, σε συνεντεύξεις που έγιναν το 2015 σε εκπαιδευτικούς και νευροεπιστήμονες πάνω στο τι είναι «brain based learning» και τι το διαφοροποιεί από τα άλλα είδη μάθησης, και οι δύο δυσκολεύτηκαν να δώσουν τον ορισμό, ενώ οι απαντήσεις τους ήταν και διαφορετικές (Edelenbosch, 2015). Οι εκπαιδευτικοί, παρόλο τον ενθουσιασμό και την εκτίμηση για την απόκτηση νέων πληροφοριών, συνήθως φέρουν από το παρελθόν πολλές παρανοήσεις γύρω από τη νευροεπιστήμη. Λόγω δε αυτού του ενθουσιασμού υπάρχουν και αρκετοί ψευδοεπιστημονικοί φορείς, που, χρησιμοποιώντας όρους όπως «brain based learning» ή «brain friendly learning», διασπείρουν ακόμη περισσότερο λαθεμένες αντιλήψεις, σε σημείο που προγράμματα που τρέχουν σε σχολεία να είναι οριακά ή να μην έχουν καμία επιστημονική βάση (Goswami, 2006· Edelenbosch, 2015· Howard-Jones, 2014).

Αυτές οι λαθεμένες απόψεις γύρω από το πεδίο των νευροεπιστημών είναι οι λεγόμενοι νευρομύθοι (neuromyths). Οι νευρομύθοι είναι παρανοήσεις σχετικά με τον εγκέφαλο που ευδοκιμούν όταν οι πολιτιστικές συνθήκες τους προστατεύουν από τον έλεγχο. Η μορφή τους επηρεάζεται από προκαταλήψεις της κοινωνίας, από προϊόντα και υλικό για εκπαιδευτικούς, πράγμα που βοήθησε να εξαπλωθούν σε τάξεις σε όλο τον κόσμο.

Έρευνα στην Ελλάδα μας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας είχαν παρόμοιους νευρομύθους και παρανοήσεις σχετικά με τον εγκέφαλο με αυτούς που έχουν καταγραφεί και στην υπόλοιπη Ευρώπη (Εικόνα 3). Συγκεκριμένα το 71% έχουν παρανόηση γύρω από το νευρομύθο των δύο ημισφαιρίων (ότι εξηγούνται λόγω αυτού οι ατομικές διαφορές των μαθητών) και η μεγάλη πλειοψηφία (97%) πιστεύει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στα μαθησιακά στυλ (οπτικά, ακουστικά). Μια ιδιαιτερότητα των Ελλήνων αποτελεί η σχέση νου-εγκεφάλου που περιλάμβανε μια πιο «μυστηριώδη» προσέγγιση, οφειλόμενη στα υψηλά επίπεδα θρησκευτικότητας που χαρακτηρίζουν μεγάλο ποσοστό του ελληνικού πληθυσμού.

Από την άλλη, στον Καναδά, τα αποτελέσματα έρευνας (Blanchette Sarrasin, Riopel, & Masson, 2019) δείχνουν χαμηλότερα ποσοστά από προηγούμενες μελέτες (αν και παραμένει υψηλό) και ότι οι κύριες πηγές που αναφέρονται από τους συμμετέχοντες σχετίζονται με γνωστικές προκαταλήψεις και πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Η κυριαρχία αυτών των μύθων αποκρύπτει επίσης τα σημαντικά βήματα της γνωστικής νευροεπιστήμης σε πολλούς τομείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση, δυσκολεύοντας περισσότερο τη γεφύρωση. Η πραγματική επικοινωνία μεταξύ της νευροεπιστήμης και της εκπαίδευσης έχει αναπτυχθεί σημαντικά τα τελευταία

χρόνια, και είναι αυτή που θα βοηθήσει στον εντοπισμό και την επίλυση των παρανοήσεων.

Εικόνα 3: Οι συχνότεροι νευρομύθοι
(OECD, 2007· Howard-Jones, 2014· Deligiannidi, 2015)

1.4 Νευροεπιστήμες και STEM

Στα μαθήματα των θετικών επιστημών οι μαθητές συναντούν διάφορες θεωρίες της φυσικής επιστήμης, ορισμούς εννοιών, αλλά και αφηρημένες μαθηματικές έννοιες, ενώ απαιτούνται συχνά πολυσύνθετοι μαθηματικοί υπολογισμοί. Για να κατανοήσουν τις συνεχείς εξελίξεις στον τομέα της επιστήμης, οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τους βασικούς όρους της επιστήμης και πρέπει να αποκτήσουν τις επιστημονικές δεξιότητες καθ 'όλη τη διάρκεια της σχολικής διαδικασίας. Η χρήση της μνήμης, η λογική σκέψη, η οργάνωση της γνώσης, η αντίληψη, η προσοχή, καθώς και η επίλυση προβλημάτων, κάνουν την εκμάθηση επιστημών πολυσύνθετη διαδικασία, απαιτώντας τη συνεργασία πολλών περιοχών του εγκεφάλου. Η κατάκτηση δε των εννοιών γίνεται σταδιακά, μέσω ερεθισμάτων, όπου ο

ανθρώπινος εγκέφαλος μεταβαίνει από τη δημιουργία απλών νοητικών αναπαραστάσεων στην κατασκευή σύνθετων νοητικών σχημάτων.

Όσον αφορά τα μαθηματικά για παράδειγμα, ο βρεγματικός φλοιός είναι πιθανώς το μέρος του εγκεφάλου που σχετίζεται με την ποσοτική αίσθηση και φαίνεται να παίζει κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη πολλών μαθηματικών δεξιοτήτων (Hinton et al., 2012). Βλάβη στον βρεγματικό φλοιό έχει καταστροφικές επιπτώσεις στις μαθηματικές ικανότητες. Παρόλα αυτά, η γνωστική νευροεπιστήμη έχει ήδη δείξει ότι, ακόμη και για την αναπαράσταση ενός αριθμού, απαιτούνται περισσότερα από ένα νευρικά συστήματα. Καθώς οι μαθητές μαθαίνουν μαθηματικά, οι δομές του βρεγματικού φλοιού συνδέονται με άλλες περιοχές του εγκεφάλου που δεν προορίζονταν γενετικά για αριθμούς αλλά είναι αρκετά πλαστικές για να διαμορφωθούν σταδιακά για αυτήν τη λειτουργία μέσω εμπειρίας, δημιουργώντας μια πλούσια σειρά μαθηματικών δεξιοτήτων.

Η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης σε όλα τα μαθήματα θετικών επιστημών βασίζεται, κατά κύριο λόγο, στην εξερεύνηση και τη διερεύνηση. Δεδομένου ότι ο εγκέφαλος διερευνά το νόημα και προσπαθεί να δημιουργήσει συσχετίσεις με φυσικό τρόπο, η διδασκαλία μέσω της διερευνητικής μεθόδου (Pedaste et al., 2015) μπορεί να λειτουργήσει συμβατά με τις αρχές της brain based προσέγγισης.

Για παράδειγμα, ένας τρόπος διευκόλυνσης της διαδικασίας είναι να δοθούν στους μαθητές περισσότερες ευθύνες και να τους ενθαρρύνουν να δημιουργήσουν συνδέσεις με τα μαθήματα που είχαν προηγουμένως μάθει και νέες γνώσεις προκειμένου να σχηματίσουν τη μάθηση. Οι ασκήσεις υπερμάθησης μπορούν να συνδυαστούν με ασκήσεις επανάληψης για την ενίσχυση της μνήμης. Η τακτική χρήση της νέας γνώσης ενισχύει τις συνάψεις, ενώ η μη χρήση τους τις αποδυναμώνει. Τα ερεθίσματα πρέπει να παρουσιάζονται έτσι, ώστε να δημιουργούν ισχυρές νύξεις και συνδέσεις με την ήδη υπάρχουσα γνώση, καθώς αυτό συμβάλλει στην ανάκληση της πληροφορίας και την ισχυροποίησή τους στη μακροχρόνια μνήμη.

2. Μεθοδολογία και πλαίσιο εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε βασίζεται στην ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και αποτελεί μια πιλοτική εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας που αναλύθηκαν. Για τη μεθοδολογία της έρευνας έχει ληφθεί υπόψη βιβλιογραφία σχετική με τα μεθοδολογικά ζητήματα της διεξαγωγής μελετών περίπτωσης (Gerring, 2004˙ Yin, 2015), όπου αναλύονται και παρέχονται σχετικές κατευθύνσεις-οδηγίες για όλα τα στάδια πραγματοποίησης μιας μελέτης περίπτωσης.

Η διεξαγωγή της έρευνας συνολικά διήρκησε περίπου ένα μήνα. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες, 12 τελειόφοιτοι τμημάτων Θετικών Επιστημών, που φοιτούν σε δημόσια πανεπιστήμια της Αθήνας, χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και η διάρκεια της κυρίως παρέμβασης για την καθεμία ήταν τέσσερεις ημέρες μέρες, διάρκειας 45

λεπτών με μια ώρα, με ενδιάμεσο διάστημα ανάμεσα στις συνεδρίες περί τη μια εβδομάδα περίπου.

Στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε μέθοδος διδασκαλίας, ακολουθώντας τις αρχές της διερευνητικής μάθησης στις φυσικές επιστήμες (IBSE˙ Pedaste et al., 2015) και στις ομάδες πειραματισμού I και II, ακολουθήθηκαν τα μοντέλα brain based learning και brain targeted teaching αντίστοιχα. Το αντικείμενο μελέτης της διδασκαλίας και για τις τρεις ομάδες ήταν από τον τομέα της αστρονομίας και πιο συγκεκριμένα για τις μεθόδους εντοπισμού εξωπλανητών και οι τρέχουσες μελέτες γύρω από το αντικείμενο. Οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν με φύλλο εργασίας, για να ελεγχθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, ο βαθμός εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία και η συνολική εικόνα που αποκόμισαν.

3. Ερευνητικά αποτελέσματα

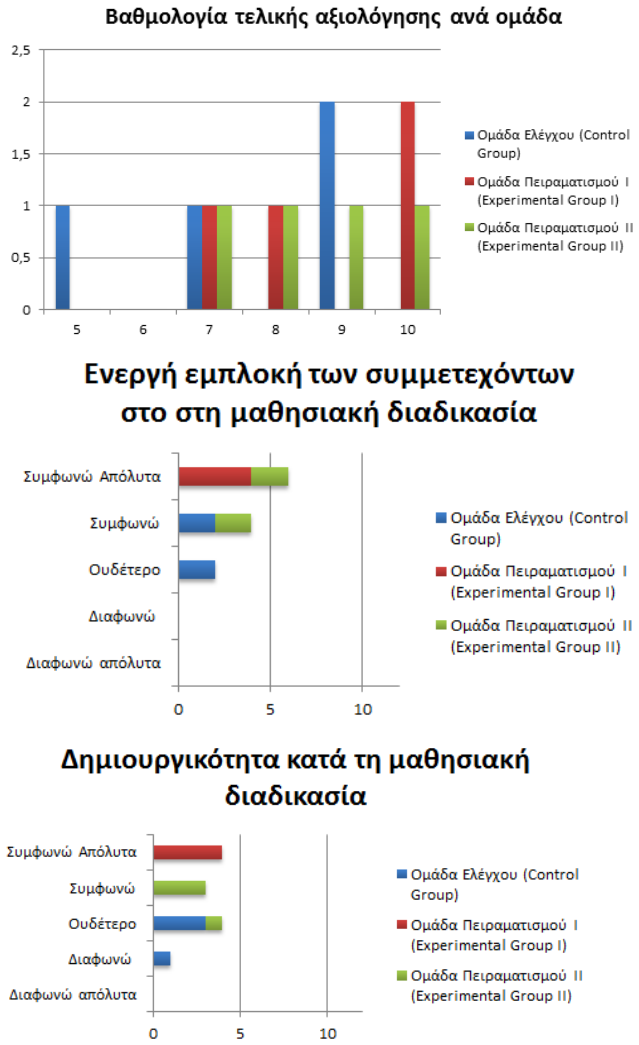
Η ανάλυση της μελέτης δείχνει ότι και οι δύο προσεγγίσεις, που βασίζονται στις αρχές της νευροεπιστήμης, βελτιώνουν τη στάση απέναντι στην επιστήμη και τη διαδικασία της μάθησης, καθώς και το κίνητρο των εκπαιδευόμενων όταν εφαρμοστούν οι κατάλληλες τεχνικές. Το σύνολο των αναλύσεων, που έγιναν, υποδηλώνει μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την καλύτερη κατανόηση και εντύπωση των εννοιών, συγκριτικά με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, όπως άλλωστε υποδηλώνει και η διεθνής βιβλιογραφία (Εικόνα 4). Η διδασκαλία, που δίνει μεγάλη έμφαση στη σχέση μεταξύ της πρότερης γνώσης και της πληροφορίας που αποκτάται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, έχει αποδειχθεί ότι βοηθά τον εκπαιδευόμενο να κάνει κτήμα του τη νέα γνώση. Καθώς η εξοικείωση ενισχύει τη μάθηση, βοηθά τους μαθητές να αφομοιώσουν και να ενσωματώσουν νέες πληροφορίες. Επιβεβαιώνεται, έτσι, ότι η προσέγγιση διδασκαλίας που βασίζεται στον εγκέφαλο είναι αποτελεσματική στην επίτευξη ενός αξιοσημείωτου μαθησιακού επιτεύγματος, ενώ διευκολύνει την εκμάθηση εννοιών και ενθαρρύνει τα κίνητρα των μαθητών. Η δημιουργία συνδέσεων αύξησε επίσης τη συνειδητοποίηση των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία.

Ένα δεύτερο ερώτημα, που τέθηκε, ήταν η ευκολία εφαρμογής των στρατηγικών διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό στην πράξη. Το υλικό, που υπάρχει στη διεθνή βιβλιογραφία, και τα εγχειρίδια, που έχουν γραφεί, περιγράφουν στοχευμένα κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν πρέπει να απουσιάζει φυσικά και το θεωρητικό υπόβαθρο και της γνώσης, για ποιο λόγο ακολουθούνται οι μέθοδοι αυτοί, με ποιο τρόπο ενισχύεται η μάθηση από πλευράς εγκεφάλου, κ.λπ.

Τέλος, σημαντικό είναι να γίνει μια σύγκριση των δύο μοντέλων. Παρόλο που μοιράζονται την ίδια αρχή, τη χρήση της γνώσης που προκύπτει από το πεδίο των νευροεπιστημών, και αποτελούν και τα δύο καινοτόμες μέθοδους διδασκαλίας, εντοπίζονται διαφορές στον βαθμό ελευθερίας και τον χώρο για δημιουργική μάθηση που δίνουν στον μαθητή. Όπως παρατηρήσαμε, αυτή ήταν η ειδοποιός διαφορά, που έδωσε στους εκπαιδευόμενους της brain based learning προσέγγισης,

μια αίσθηση πιο φιλικού και καινοτόμου περιβάλλοντος. Από την άλλη, η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην άλλη μέθοδο δίνει στον εκπαιδευτικό τα απαραίτητα εφόδια να αφομοιώσει και να συνενώσει στοιχεία και από τις δύο μεθόδους, επιτυγχάνοντας τη βέλτιστη πρακτική.

Εικόνα 4: Ερευνητικά αποτελέσματα



4. Συμπεράσματα

Οι μέθοδοι που προτείνονται και στις δύο προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα η φάση της ενορχηστρωμένης εμβάπτισης στην προσέγγιση του brain based learning, προωθούνται όταν κάθε μαθητής ενθαρρύνεται να βιώσει και να ερευνήσει από μόνος του τις διδαγμένες έννοιες στις πραγματικές καταστάσεις. Ποικιλία μαθησιακών εμπειριών με την ενσωμάτωση διαφόρων εισροών (ιδιαίτερα οπτικοποίηση, ακουστική και κινητική), ανάλογα και με το αντικείμενο διδασκαλίας εννοείται, θεωρείται ότι μπορεί να διεγείρει την αισθητηριακή εμπλοκή των μαθητών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό οδηγεί στο βέλτιστο μαθησιακό κλίμα που επιτρέπει στους μαθητές να επεξεργάζονται ενεργά τις

πληροφορίες που λαμβάνονται και τελικά να κατανοούν τις έννοιες που έχουν μάθει. Δεδομένου ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν ενεργά σε ενδιαφέρουσες και δύσκολες καταστάσεις (Sousa, 2001), αυτή η φάση δίνει ώθηση στην εννοιολογική κατανόηση των μαθητών.

Στη συνέχεια, η δημιουργία αυτών των βέλτιστων συνθηκών ενισχύεται περαιτέρω από τις στρατηγικές της προσομοίωσης ενεργών τεχνικών επεξεργασίας στους μαθητές που πραγματοποιούνται επαγωγικά μέσω των δραστηριοτήτων συζήτησης, αξιολόγησης και επίλυσης προβλημάτων (Caine & Caine, 2003) για τη διατήρηση των πληροφοριών που λαμβάνονται στη μακρόχρονη μνήμη. Να επισημανθεί ότι τα μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας βασισμένα στον εγκέφαλο μπορούν να διεξαχθούν σε διαφορετικό βαθμό και σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας, όπως επίσης και σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα.

Θα πρέπει φυσικά να τονιστεί, όμως, ότι υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί. Δεδομένου ότι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ειδικευμένοι στις προσεγγίσεις αυτές, είναι πιθανό ότι η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι λιγότερο ικανή να επιτύχει το επιθυμητό επίπεδο. Παράγοντες, όπως ο χρόνος και η κάλυψη της διδακτέας ύλης, παίζουν σημαντικό ρόλο για τον προσδιορισμό της απόδοσης του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματική εκμετάλλευση της προσέγγισης. Απαραίτητο είναι, εκ τούτου, η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η εξάλειψη των νευρομύθων, καθώς και αυτοί με τη σειρά τους θα εκπαιδεύσουν κατάλληλα τους μαθητές για τη μέγιστη απόδοση των τεχνικών.

5. Μελλοντική έρευνα

Οι νευροεπιστήμονες και οι ερευνητές του χώρου της εκπαίδευσης, διεξάγοντας έρευνα από κοινού, με τη βοήθεια φυσικά των σύγχρονων τεχνικών απεικόνισης, έχουν τη δυνατότητα να αναλύσουν πώς λειτουργεί/αντιδρά ο ανθρώπινος εγκέφαλος των μαθητών σε κάθε δραστηριότητα και μπορούν έτσι να αποτυπώσουν τα αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μελέτες συμπεριφοράς αυξάνουν την κατανόησή μας για την ανάπτυξη, τη μάθηση και τη διδασκαλία. Οι μελέτες νευροαπεικόνισης, που ολοένα και πληθύνουν, μπορούν να συμπληρώσουν δεδομένα συμπεριφοράς και να βελτιώσουν την κατανόησή μας σχετικά με τους μηχανισμούς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Thomas et al. (2019), η αλληλεπίδραση μεταξύ της νευροεπιστήμης και της εκπαίδευσης βελτιώνει τις ψυχολογικές θεωρίες, έτσι ώστε αυτές οι θεωρίες να μπορούν να ενημερώσουν καλύτερα τη διδασκαλία.

Η παρούσα μελέτη ούσα σε εξέλιξη θα επεκταθεί στη μελέτη των μοντέλων μάθησης και των στρατηγικών διδασκαλίας με τη λήψη εγκεφαλικών σημάτων (EEG) και χρήση νευροαπεικονιστικών μεθόδων για πρωτογενή δεδομένα για τη διαδικασία μάθησης, εμπλέκοντας παράλληλα και τη χρήση προσαρμοστικών ψηφιακών τεχνολογιών.

Βιβλιογραφία

Ansari, D., Coch, D. & De Smedt, B. (2011). Connecting Education and Cognitive Neuroscience: Where will the journey take us?. *Educational philosophy and theory, 43*(1), 37-42.

Ansari, D., De Smedt, B. & Grabner, R. H. (2012). Neuroeducation–a critical overview of an emerging field. *Neuroethics, 5*(2), 105-117.

Bertucci, P. J. (2006). *A mixed-method study of a brain-compatible education program of grades K–5 in a Mid-Atlantic inner-city public elementary/middle school*. Johnson & Wales University.

Blanchette Sarrasin, J., Riopel, M. & Masson, S. (2019). Neuromyths and their origin among teachers in Quebec. *Mind, Brain, and Education, 13*(2), 100-109.

Bruer, J. T. (1999). In search of... brain-based education. *The Brain and Learning*, 51-69.

Caine, R., Caine, G. & Crowell, S. (1999). *Mindshifts: A Brain-Compatible Process for Professional Development and the Renewal of Education.* Tucson, Ariz.: Zephyr Press.

Caine, R. N., Caine, G., McClintic, C. & Klimek, K. J. (2009). *12 brain/mind learning principles in action: Developing executive functions of the human brain*. Corwin Press.

Deligiannidi, K. & Howard-Jones, P. A. (2015). The neuroscience literacy of teachers in Greece. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174*, 3909-3915.

De Smedt, B. & Verschaffel, L. (2010). Traveling down the road: from cognitive neuroscience to mathematics education… and back. *ZDM, 42*(6), 649-654.

Edelenbosch, R., Kupper, F., Krabbendam, L. & Broerse, J. E. (2015). Brain-based learning and educational neuroscience: Boundary work. *Mind, Brain, and Education, 9*(1), 40-49.

Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for?. *American political science review*, 341-354.

Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice?. *Nature reviews neuroscience, 7*(5), 406-413.

Gülpinar, M. A. (2005). The Principles of Brain-Based Learning and Constructivist Models in Education. *Educational Sciences: Theory & Practice, 5(*2).

Hardiman, M. M. (2012). *The brain-targeted teaching model for 21st-century schools.* Corwin Press.

Hardiman, M., Rinne, L. & Yarmolinskaya, J. (2014). The effects of arts integration on long-term retention of academic content. *Mind, Brain, and Education, 8*(3), 144-148.

Hinton, C., Fischer, K. W. & Glennon, C. (2012). *Mind, brain, and education.* Mind.

Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience, 15*(12), 817-824.

Hruby, G. G. (2012). Three requirements for justifying an educational neuroscience. *British Journal of Educational Psychology, 82*(1), 1-23.

Jenkins, R. T. (2018). Using educational neuroscience and psychology to teach science. Part 2. A case study review of 'The Brain-Targeted Teaching Model' and 'Research-Based Strategies to Ignite Student Learning'. *School Science Review, 100*(371), 66-75.

Jensen, E. (1995/2000 revised). *Brain-based Learning: The New Science of Teaching and Training*. Rev. ed. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

Kaufman, E. K., Robinson, J. S., Bellah, K. A., Akers, C., Haase-Wittler, P. & Martindale, L. (2008). Engaging students with brain-based learning. A*CTEonline*. Retrieved September, 2, 2011.

Koch, K. R., Timmerman, L., Peiffer, A. M. & Laurienti, P. J. (2013). Convergence of two independent roads leads to collaboration between education and neuroscience. *Psychology in the Schools, 50*(6), 577-588.

OECD (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science.* Ανακτήθηκε στις 09/05/2022 από https://doi.org/10.1787/9789264029132-en

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T. ... & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational research review, 14*, 47-61.

Pickering, S. J. & Howard-Jones, P. (2007). Educators' views on the role of neuroscience in education: Findings from a study of UK and international perspectives. *Mind, Brain, and Education, 1*(3), 109-113.

Smyrnaiou, Z. (2019). BRAINiaC (BRAINs, bodies and materials: science education reshaped Creatively). *International Conference 'Creating Conditions for Deeper Learning in Science'* (pp. 139-146). 29-30 June 2019. Ellinogermaniki Agogi.

Sousa, D. A. (2001). *How the brain learns: A classroom teacher's guide.* Corwin Press.

Thomas, M. S., Ansari, D. & Knowland, V. C. (2019). Annual research review: Educational neuroscience: Progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*(4), 477-492.

Yin, R. (2015). *Case study research. Design and Methods*. (5th edition.) Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Διερεύνηση των αντιλήψεων μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με έννοιες του μαγνητισμού

Δέσποινα Μαρία Ευσταθιάδου
Εκπαιδευτικός, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
dmeustathiadou@gmail.com
Γεώργιος Στύλος
ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
gstylos@uoi.gr

Περίληψη
Οι μαθητές στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν τα φυσικά φαινόμενα, που συμβαίνουν στην καθημερινότητά τους, σχηματίζουν ιδέες (εναλλακτικές αντιλήψεις) για τον τρόπο που λειτουργεί η φύση (έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών επιστημών), οι οποίες συνήθως αποκλίνουν από τις επιστημονικές. Έτσι, αναπτύχθηκαν νέα προγράμματα σπουδών και στρατηγικές διδασκαλίας με αναφορά σε αυτές τις ιδέες. Προς αυτήν την κατεύθυνση, η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις μαθητών Δ', Ε', και ΣΤ΄ Δημοτικού αναφορικά με τις έννοιες του Μαγνητισμού. Για τον λόγο αυτόν, συλλέχθηκαν δεδομένα με τη χρήση ερωτηματολογίου ανοικτού και κλειστού τύπου, από 319 μαθητές Δημοτικού Σχολείου. Οι περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις ανέδειξαν πως ένα μεγάλο μέρος των μαθητών έχει εναλλακτικές αντιλήψεις για τις έννοιες του Μαγνητισμού. Ενδεικτικά, πολλοί μαθητές πιστεύουν ότι ο μαγνήτης μπορεί να ελκύει μέταλλα, όπως χαλκό, χρυσό ή ασήμι, και ότι ο χαλκός μπορεί να είναι το δομικό υλικό ενός μαγνήτη. Ως εναλλακτικές αντιλήψεις καταγράφονται και οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές για τον τρόπο άσκησης των μαγνητικών δυνάμεων, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι ασκούνται μόνο με επαφή ή μόνο από απόσταση και όχι και με τους δύο τρόπους. Επίσης, πολλοί ερωτηθέντες πιστεύουν ότι οι ομώνυμοι πόλοι έλκονται και οι μαγνητικές ιδιότητες είναι ίδιες είτε στο κέντρο του μαγνήτη είτε στους μαγνητικούς πόλους. Οι στατιστικές συγκρίσεις ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης έδειξαν πως αυτές οι δύο μεταβλητές δεν επηρεάζουν τη συνολική επίδοση των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: εναλλακτικές αντιλήψεις, μαγνητισμός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract
Students in their attempt to explain the natural phenomena that occur in their everyday life, they form ideas (alternative perceptions) about the way nature works (concepts and phenomena of Natural Sciences) which are usually different from the scientific knowledge. Thus, new curricula and teaching strategies were developed with a reference to these ideas. In this direction, the present work explores the

alternative ideas of the students in the 4th, 5th and 6th grade of the Greek Primary School about Magnetism. For this reason, data were collected from 319 primary school students by using open-ended and closed-ended questions. Descriptive statistical analyzes showed that many students have alternative ideas about Magnetism. Indicatively, many students believe that the magnet can attract metals such as copper, gold or silver and that copper can be the building material of a magnet. The answers given by the students about the way in which the magnetic forces are exerted are also recorded as alternative perceptions, as a large percentage stated that they are exerted only by contact or only by distance and not in both ways. Also, many respondents believe that the homonymous poles are attracted and the magnetic properties are the same either in the center of the magnet or in the magnetic poles. Statistical comparisons of gender and class showed that these two variables did not affect students' overall performance.

Keywords: alternative ideas, magnetism, Primary Education

0. Εισαγωγή

Η έρευνα στην εκπαίδευση της Φυσικής τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναδείξει πολλές μελέτες στις οποίες οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση της Φυσικής (Lemmer et al., 2018). Συγκεκριμένα, ένα βασικό μέρος της έρευνας των φυσικών επιστημών επικεντρώνεται στις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών. Τα παιδιά από τις πρώτες αισθητηριακές τους εμπειρίες με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον αναπτύσσουν εναλλακτικές ιδέες/αντιλήψεις και αυθόρμητες ερμηνείες/εξηγήσεις για πολλά πράγματα και φαινόμενα που συμβαίνουν γύρω τους. Οι προϋπάρχουσες αυτές ιδέες και ερμηνείες «συνοδεύουν» τα παιδιά στις αίθουσες διδασκαλίας και είναι συνήθως διαφορετικές από τις επιστημονικές απόψεις (Σπυροπούλου, 2005). Επίσης, πολλοί μαθητές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης ακόμη και μετά τη διδασκαλία διατηρούν αυτά τα ερμηνευτικά μοντέλα για τα φυσικά φαινόμενα και έχουν σοβαρές δυσκολίες τόσο στην κατανόηση όσο και στην εφαρμογή των βασικών εννοιών σε απλές φυσικές διαδικασίες (Driver et al. 1993). Ανάλογες δυσκολίες έχουν παρατηρηθεί ακόμη και σε φοιτητές (Stylos et al. 2021˙ Stylos et al. 2008˙ Κώτσης & Στύλος, 2007, 2009˙ Στύλος & Κώτσης, 2017, 2018).

Ο μαγνητισμός θεωρείται ως ένα από τα πιο δύσκολα, θεμελιώδη, αφηρημένα και μη σχετικά αντικείμενα μεταξύ των μαθημάτων της Φυσικής (Ürek & Çoramık, 2021). Παρόλα αυτά, ο μαγνητισμός είναι μυστηριώδης και ελκυστικός για τους μαθητές όλων των βαθμίδων και θα ήταν σπάνιο ένα παιδί να μην είχε τουλάχιστον κάποιο επίπεδο εμπειρίας με μαγνήτες (Sederberg & Bryan, 2009).

Οι φυσικοί μαγνήτες αποτελούνται από το ορυκτό μαγνητίτη, το οποίο είναι πυκνό οξείδιο του σιδήρου, που συχνά ονομάζεται lodestone, δηλαδή μαγνήτης (Jiles 1990). Η λέξη «Μαγνητισμός» προέρχεται από την αρχαία Ελληνική λέξη

Μαγνησία, μια περιοχή όπου οι αρχαίοι Έλληνες πρώτοι βρήκαν, σχεδόν 2000 χρόνια πριν, ένα πολύ ιδιαίτερο είδος βράχου που είχε την ικανότητα να έλκει κομμάτια σιδήρου. Ονόμασαν αυτόν τον βράχο μαγνητίτη. Οι Κινέζοι χρησιμοποίησαν πρώτη φορά τον μαγνητίτη τον 12ο αιώνα, φτιάχνοντας πυξίδες για τα ταξίδια τους. Μόνο τους τελευταίους δύο αιώνες διαθέτουμε μια βαθύτερη κατανόηση του Μαγνητισμού. Ο Jiles (1990) αναφέρεται στα ακόλουθα θεμελιώδη στοιχεία ενός μαγνήτη:

- Ένας μαγνήτης έχει δύο διαφορετικές πλευρές που ονομάζονται πόλοι, εκ των οποίων η μία ονομάζεται βόρειος πόλος, ενώ η άλλη ονομάζεται νότιος πόλος.
- Ο βόρειος πόλος ενός μαγνήτη έλκει τον νότιο πόλο ενός άλλου μαγνήτη, ενώ ο βόρειος πόλος ενός μαγνήτη απωθεί τον βόρειο πόλο του άλλου μαγνήτη.
- Ένας μαγνήτης σχηματίζει μια αόρατη περιοχή μαγνητισμού, που ονομάζεται μαγνητικό πεδίο.
- Ο βόρειος πόλος ενός μαγνήτη δείχνει περίπου προς τον Βόρειο Πόλο της Γης και αντίστροφα.
- Σπάζοντας έναν μαγνήτη στη μέση δημιουργούνται δύο μικρότεροι μαγνήτες, με βόρειο και νότιο πόλο.
- Ένας μαγνήτης έλκει τον σίδηρο και άλλα παραμαγνητικά μέταλλα, όπως το νικέλιο.
- Όσο περισσότερο τρίβουμε με συγκεκριμένη κατεύθυνση ένας μαγνήτη πάνω σε ένα κομμάτι σιδήρου, τόσο ισχυρότερο θα είναι το μαγνητικό πεδίο που δημιουργείται από το κομμάτι σιδήρου. Αυτό ονομάζεται μαγνήτιση (Jiles,1990· Kalogiannakis et al., 2018).

Οι μαγνήτες δεν μπορούν να γίνουν πλήρως κατανοητοί, ιδίως από τα μικρότερα παιδιά, κάτι το οποίο μπορεί να οφείλεται στο ότι τα αιτιώδη στοιχεία είναι αόρατα, ενώ οι ενέργειές τους είναι παρατηρήσιμες (Preston, 2016). Η ανάλυση της βιβλιογραφίας φανερώσει πολλές εναλλακτικές ιδέες για την έννοια του μαγνήτη (Ürek & Çoramık, 2021).

Η μελέτη των Smolleck και Hershberger (2011) αποκάλυψε ότι τα παιδιά ηλικίας 3-8 ετών είχαν την εσφαλμένη αντίληψη ότι οι μαγνήτες έλκουν όλα τα υλικά και όλα τα μέταλλα. Η ίδια παρανόηση ήταν διαδεδομένη και σε μαθητές δημοτικού, γυμνασίου, φοιτητές πανεπιστημίου και εκπαιδευτικούς (Burgoon et al., 2011· Ince & Yilmaz, 2012· Karabacak, 2014· Lemmer et al., 2018). Η παρανόηση, "οι μαγνήτες μόνο τραβούν", προσδιορίστηκε και μεταξύ των μαθητών Γυμνασίου (Lemmer et al., 2018). Επιπλέον η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις παρανοήσεις μαθητών όλων των βαθμίδων αλλά και εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαγνήτες ανέδειξε ότι οι ετερώνυμοι πόλοι έλκονται ενώ οι ομώνυμοι απωθούνται, οι μεγάλοι μαγνήτες είναι πιο ισχυροί σε σχέση με τους μικρούς, ο μαγνήτης πρέπει να αγγίξει ένα υλικό προκειμένου να το έλξει και ο μαγνητισμός δεν διαπερνά τα αντικείμενα, (Burgoon et al., 2011· Karabacak, 2014· Lemmer et al., 2018). Η πιο κοινή παρανόηση

μαθητών για τους μαγνήτες είναι η αντιστοίχιση της μαγνητικής δραστηριότητας με το φορτίο – η αντίληψη δηλαδή ότι ορισμένες περιοχές του μαγνήτη είναι θετικές και άλλες είναι αρνητικές. Οι αντιλήψεις ότι οι πόλοι ενός μαγνήτη είναι ηλεκτρικά φορτισμένοι και ότι η μαγνητισμός περιλαμβάνει τη μεταφορά φορτίου, έχουν αναδειχθεί από μελέτες σε μαθητές διαφορετικών ηλικιών και εκπαιδευτικών επιπέδων (Sederberg & Bryan, 2009). Τέλος οι Hickey και Schibeci (1999) διαπίστωσαν πως εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συγχέουν την έννοια της βαρύτητας με το μοντέλο του μαγνητισμού – όλα τα μέταλλα είναι μαγνητικά, ο μαγνητισμός είναι μια εγγενής ιδιότητα ενός υλικού και δεν χρειάζεται να δημιουργηθεί και οι μαγνήτες πρέπει να ξεπεράσουν την επίδραση του αέρα προκειμένου να έλξουν ένα αντικείμενο.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών Δ’, Ε’ και Στ’ Δημοτικού σχετικά με την έννοια και τα φαινόμενα του Μαγνητισμού.

1.Μεθολογία

1.1 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 319 μαθητές που φοιτούν στις τάξεις Δ’, Ε΄ & ΣΤ’ του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα 99 μαθητές από τη Δ’ τάξη, 107 από την Ε’ τάξη και 113 από τη ΣΤ’ τάξη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του σχολικού έτους 2019-2020. Οι μαθητές του δείγματος δεν είχαν διδαχθεί την έννοια του μαγνητισμού στο σχολείο. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις ερωτήσεις ανοικτού τύπου και εννέα ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες προέρχονται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Αποστολάκης κ.ά., 2006˙ Βουτσινά & Ραβάνης, 2007˙ Ravanis et al., 2009). Για τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα η συμπτωματική ή ευκαιριακή δειγματοληψία, η οποία περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων τα οποία είναι εύκολα προσβάσιμα στον ερευνητή (Cohen et al., 2008).

1.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών Δ’, Ε’ και Στ’ Δημοτικού σχετικά με την έννοια και τα φαινόμενα του Μαγνητισμού. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά την έννοια και τα φαινόμενα του Μαγνητισμού;
- Υπάρχουν στατιστικές διαφορές στην επίδοση των μαθητών ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης;

2. Αποτελέσματα

2.1 Περιγραφικές αναλύσεις

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι περιγραφικές αναλύσεις των ερωτήσεων.

Στην Ερώτηση 1 και συγκεκριμένα «Τι νομίζεις ότι κάνει ένας μαγνήτης;», η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών ανέδειξε πως τα 2/3 των μαθητών γνωρίζουν τι είναι ένας μαγνήτης και τι μπορεί να κάνει. Ενδεικτικές σωστές απαντήσεις τους είναι οι εξής:

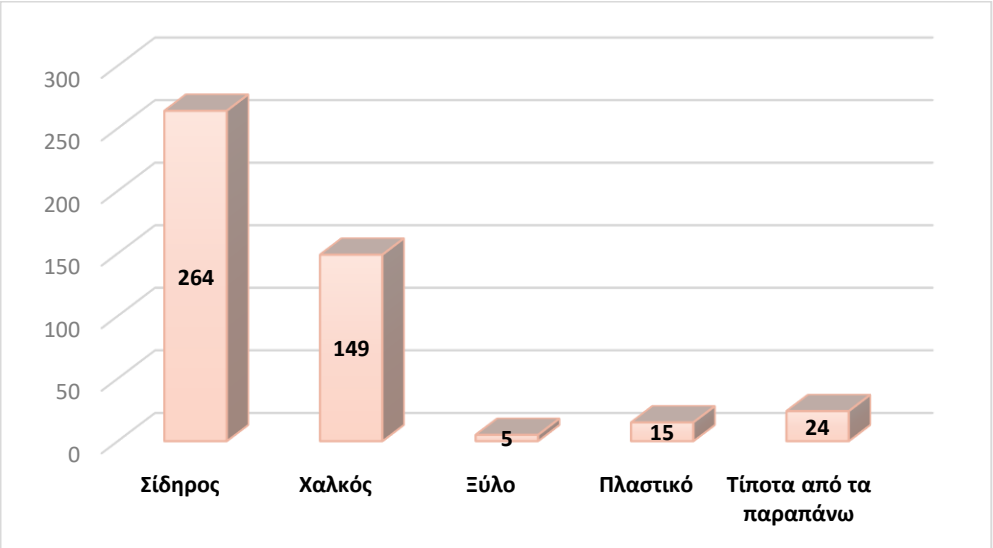
- *«Ο μαγνήτης είναι ένα σιδερένιο πράγμα. Κολλάει τα σιδερένια πράγματα. Και ότι κολλάμε στο ψυγείο έχει από πίσω του μαγνήτη.»*
- *«Είναι ένα αντικείμενο φτιαγμένο από μέταλλο και κολλάει στο ψυγείο.»*

Μερικές από τις απαντήσεις που λήφθηκαν ως λανθασμένες είναι οι παρακάτω:

- *«Κολλάει σε διάφορα αντικείμενα που το τραβάνε για παράδειγμα ένα κέρμα.»*
- *«Ο μαγνήτης μεταφέρει πράγματα.»*
- *«Έλκει κάθε πράγμα που έχει μαγνητική ενέργεια, πχ ψυγείο.»*

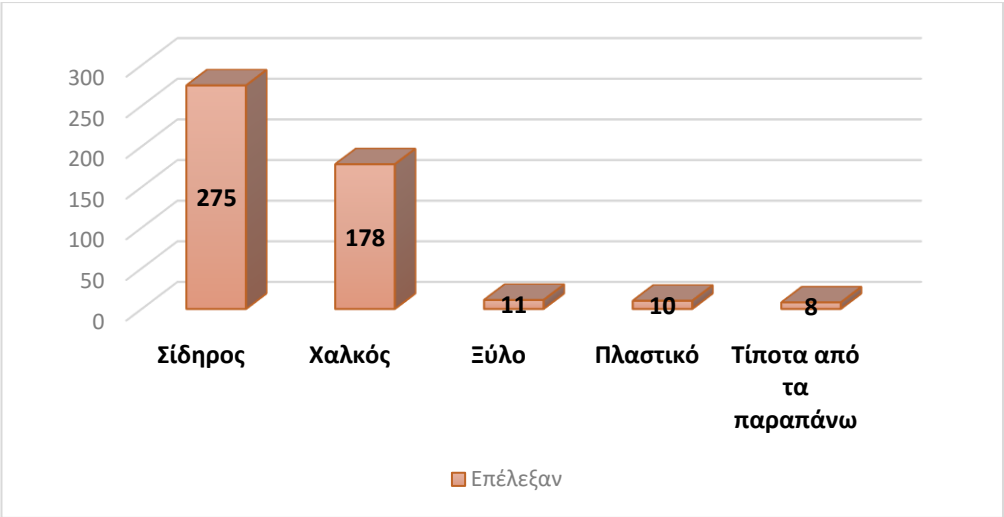
Στην ερώτηση (Ερώτηση 2) «Από τι υλικό είναι φτιαγμένος ένας μαγνήτης (μπορείτε να επιλέξτε και περισσότερες από μία επιλογές);», οι ερωτώμενοι δήλωσαν σε ποσοστό 82% ότι ο μαγνήτης είναι κατασκευασμένος από σίδερο και σε μικρότερα ποσοστά από άλλα υλικά όπως ο χαλκός (Σχήμα 1).

Σχήμα 1: Η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών στην Ερώτηση 2



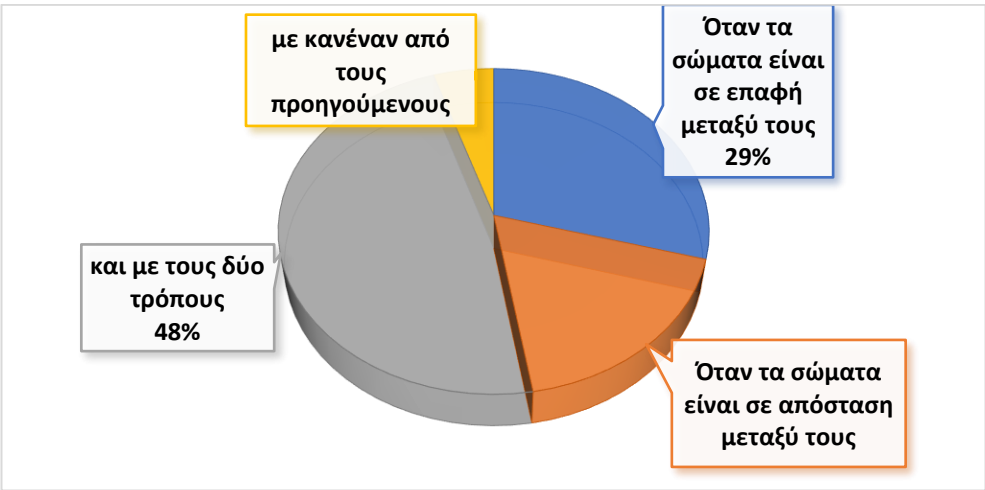
Στην Ερώτηση 3 «Ποια από τα παρακάτω υλικά πιστεύεις ότι μπορεί να έλξει ένας μαγνήτης;», σε ποσοστό 86% δηλώθηκε ότι ο μαγνήτης έλκει τον σίδηρο και σε ποσοστό 55% τον χαλκό (Σχήμα 2).

Σχήμα 2: Η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών στην Ερώτηση 3



Η Ερώτηση 4 διερευνά τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η μαγνητική δύναμη (Σχήμα 3).

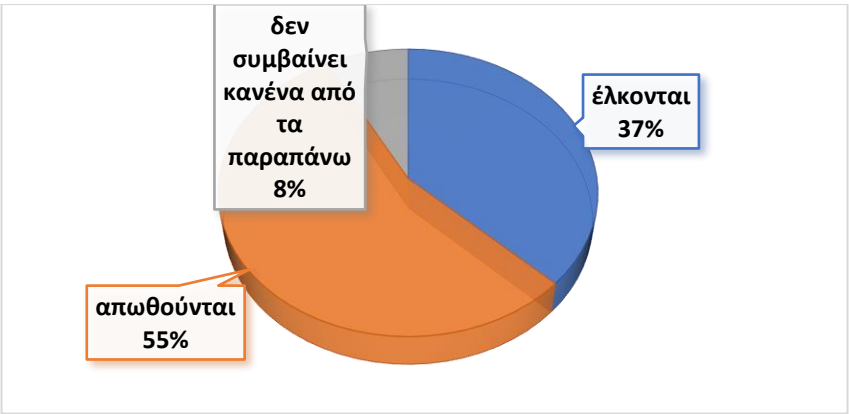
Σχήμα 3: Η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών στην Ερώτηση 4



Οι μισοί περίπου μαθητές δήλωσαν σωστά πως οι μαγνητικές δυνάμεις ασκούνται και από επαφή και από απόσταση, ενώ ένα πολύ σημαντικό ποσοστό (29%) δήλωσε εσφαλμένα πώς ασκείται όταν τα σώματα είναι σε επαφή μεταξύ τους.

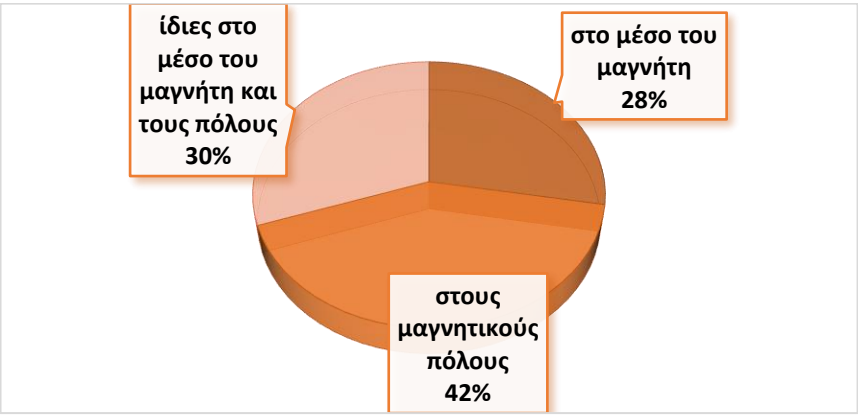
Στην επόμενη ερώτηση (Ερώτηση 5) ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (37%) απάντησε λανθασμένα πώς οι ομώνυμοι μαγνητικοί πόλοι έλκονται (Σχήμα 4).

Σχήμα 4: Η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών στην Ερώτηση 5



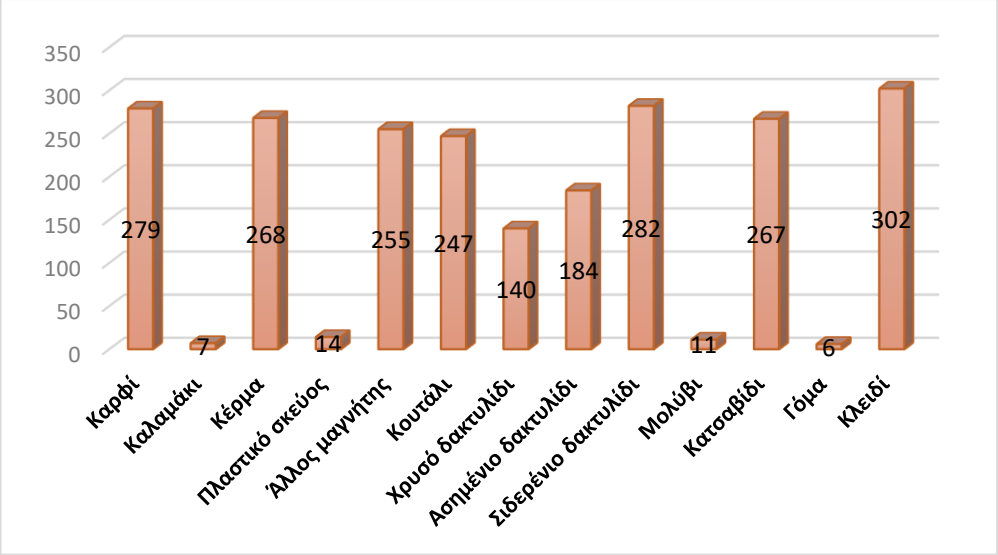
Η Ερώτηση 6 διερευνά τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το που είναι εντονότερες οι ελκτικές δυνάμεις σε έναν ραβδόμορφο μαγνήτη. Μόλις το 42% απάντησε σωστά στους πόλους, ενώ οι υπόλοιποι σε ποσοστό 30% παντού το ίδιο και 28% στο μέσο του μαγνήτη (Σχήμα 6).

Σχήμα 5: Η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών στην Ερώτηση 6



Στην Ερώτηση 7 οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν ποια αντικείμενα της καθημερινής ζωής έλκονται από έναν μαγνήτη (Σχήμα 6). Οι επιλογές που τους δόθηκαν ήταν το καρφί, το καλαμάκι, το κέρμα, το πλαστικό σκεύος, ένας άλλος μαγνήτης, το κουτάλι, το χρυσό, το ασημένιο και το σιδερένιο δακτυλίδι, το μολύβι, το κατσαβίδι, η γόμα και το κλειδί. Οι μαθητές σε μεγάλες συχνότητες επέλεξαν τα αντικείμενα που έλκονται από έναν μαγνήτη (καρφί, άλλος μαγνήτης, κουτάλι, σιδερένιο δακτυλίδι, κατσαβίδι, κλειδί). Παράλληλα, όμως, διαπιστώθηκε πως σε μεγάλες συχνότητες οι ερωτώμενοι επέλεξαν και αντικείμενα που δεν έλκει ένας μαγνήτης όπως το χρυσό και ασημένιο δακτυλίδι, κέρμα (Σχήμα 6).

Σχήμα 6: Η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών στην Ερώτηση 7



Τέλος στην Ερώτηση 8, στην οποία ζητείται τι θα συμβεί αν πλησιάσουμε έναν μαγνήτη κοντά σε μια πυξίδα και να αιτιολογηθεί το αποτέλεσμα, τρεις στους τέσσερις μαθητές αδυνατούν να αιτιολογήσουν την εκτροπή της μαγνητικής βελόνας από τον μαγνήτη, παρόλο που το 75% αυτών στο αρχικό μέρος της ερώτησης επέλεξε τη σωστή απάντηση (η μαγνητική βελόνα της πυξίδας θα χάσει τον προσανατολισμό της και θα κινηθεί).

Ενδεικτικά μερικές λανθασμένες απαντήσεις είναι:

- *«Γυρνάει για να σου δείξει τον Βορρά και τον Νότο.»*
- *«Γιατί η βελόνα προσανατολίζεται με το μαγνητικό κέντρο της Γης.»*
- *«Γιατί η βελόνα είναι φτιαγμένη από ξύλο και όχι από μαγνήτη.»*

Μερικές από τις απαντήσεις που λήφθηκαν ως σωστές είναι οι παρακάτω:

- *«Γιατί η βελόνα της πυξίδας έλκεται από τον μαγνήτη.»*
- *«Επειδή η μαγνητική βελόνα της πυξίδας είναι μαγνήτης και όταν έρθει κοντά σε έναν άλλο μαγνήτη θα χάσει τον προσανατολισμό της.»*
- *«Θα χάσει τον προσανατολισμό της γιατί την έλκει ο μαγνήτης.»*

2.2 Συγκρίσεις μέσων όρων

Ο μέσος όρος της επίδοσης των απαντήσεων των μαθητών κυμαίνεται στο 73,28%. Οι συγκρίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών ως προς το φύλο ($U = 12299.5$, $p = .612$) και την τάξη φοίτησης (Chi square = .998, $p = .607$, $df = 2$) δεν ανέδειξε σημαντικές στατιστικές διαφορές.

3. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου σχετικά με την έννοια και τα φαινόμενα του Μαγνητισμού. Αρχικά, η συνολική επίδοση των μαθητών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ικανοποιητική. Αυτό θα μπορούσε

να ερμηνευτεί από την επαφή που έχουν οι μαθητές με τους μαγνήτες στην καθημερινότητα τους, π.χ. μέσω του παιχνιδιού, η οποία έχει συμβάλει στην κατανόηση κάποιων σημαντικών ιδιοτήτων τους.

Παρόλα αυτά ένα σημαντικό μέρος των μαθητών έχει σημαντικές παρανοήσεις. Ειδικότερα, η έλξη όλων των μετάλλων από το μαγνήτη, η άσκηση της μαγνητικής δύναμης μόνο από επαφή, η έλξη μεταξύ των ομώνυμων μαγνητικών πόλων, η αδυναμία κατανόησης της αλληλεπίδρασης των μαγνητικών πεδίων και τέλος το γεγονός ότι οι μαγνητικές δυνάμεις είναι εντονότερες είτε στο μέσο του μαγνήτη είτε στο μέσο και στους πόλους αποτελούν παρανοήσεις, οι οποίες επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών (Burgoon et al., 2011· Ince & Yilmaz, 2012· Karabacak, 2014· Lemmer et al., 2018).

Ο μαγνητισμός και τα φαινόμενα που συνδέονται με αυτόν αποτελούν ένα πεδίο το οποίο συνδέεται άμεσα με την καθημερινότητα του μαθητή μέσα από μια πληθώρα εφαρμογών. Η κατανόησή τους αποτελεί τη βάση και για την κατανόηση μιας ακόμα θεμελιώδους έννοιας του ηλεκτρομαγνητισμού καθώς τα θέματα του ηλεκτρισμού και του μαγνητισμού συνδέονται στενά μεταξύ τους (Scaife & Heckler, 2011). Για αυτούς τους λόγους, η διδασκαλία των μαγνητών πιστεύεται ότι έχει σημαντική θέση στην εκπαίδευση των επιστημών και της φυσικής. Επομένως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του όλα τα γνωστικά εμπόδια (π.χ. παρανοήσεις) τόσο κατά τη φάση σχεδιασμού της διδασκαλίας όσο και κατά τη διάρκειά της, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος την έννοια και τα φαινόμενα σχετικά με τον Μαγνητισμό.

Βιβλιογραφία

Αποστολάκης, Ε., Παπαδοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Μακρή, Β., Πανταζής, Γ., Κυριακή Περρέα, Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α. & Καλκάνης, Γ.Θ. (2006). *ΦΥΣΙΚΑ ΣΤ΄ Δημοτικού - Ερευνώ και Ανακαλύπτω- Βιβλίο Μαθητή, - Τετράδιο Εργασιών, - Βιβλίο Δασκάλου*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Βουτσινά, Λ. & Ραβάνης, Κ. (2007). Ιστορικά μοντέλα και νοητικές παραστάσεις μαθητών/τριών λυκείου για το μαγνητισμό. Στο Δ. Κολιόπουλος (Επιμ.), *Ιστορία, Φιλοσοφία και Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών Η πολιτισμική συνιστώσα των φυσικών επιστημών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ώθηση.

Burgoon, J. N., Heddle, M. L. & Duran, E. (2011). Re-examining the similarities between teacher and student conceptions about physical science. *Journal of Science Teacher Education, 22*(2), 101-114. doi: 10.1007/s10972-010-9196-x

Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, μτφρ) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ince, E. & Yilmaz, O. (2012). The usage of alternative assessment techniques in determination of misconceptions about electromagnetic field-magnetism contents and effects of video-based experiments on pre-services' achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 55*, 206-211.

Jiles, D. (1990). *Introduction to magnetism and magnetic materials*. New York: Chapman and Hall/CRC.

Kalogiannakis, M., Nirgianaki, G.-M. & Papadakis, S. (2018). Teaching magnetism to preschool children: The effectiveness of picture story reading. *Early Childhood Education Journal, 46*, 535-546. doi: 10.1007/s10643-017-0884-4

Karabacak, Ü. (2014). *Özdüzenleme ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen başarısının incelenmesi* [Examination of self-regulation and science achievements of the 2nd levels of primary school students]. Unpublished master's thesis. Balıkesir University, Balıkesir.

Κώτσης Κ. Θ. & Στύλος, Γ. (2007). Γνώσεις σε βασικές έννοιες της Φυσικής των αποφοίτων Λυκείου, οι οποίοι εισέρχονται στο Πανεπιστήμια. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα, 20*, 91-109.

Κώτσης, Κ. Θ. & Στύλος, Γ. (2009). Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων 1ετών και 2ετών φοιτητών του Τμήματος Φυσικής σχετικά με έννοιες τις Νευτώνειας Μηχανικής. *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής Φυσικών Επιστημών με θέμα: «Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της Διδασκαλίας και της Μάθησης των Φυσικών Επιστημών».* Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Φλώρινα, 944-951. ISSN 1791-1281 Online Τόμος 6, ISBN 978-960-89650-4-1.

Lemmer, M., Jeanne Kriek, J. & Erasmus, B. (2018). Analysis of Students' Conceptions of Basic Magnetism from a Complex Systems Perspective. *Research in Science Education, 50*, 375-392. https://doi.org/10.1007/s11165-018-9693-z

Preston, C. (2016). Effect of a science diagram on primary students' understanding about magnets. *Research in Science Education, 46*, 857-877. doi: 10.1007/s11165-015-9484-8

Ravanis, K., Pantidos, P. & Vitoratos, E. (2009) Magnetic field mental representations of 14-15 years old students. *Acta Didactica Napocensia 2*(2), 1-7.

Sederberg, D. & Bryan, L. (2009). Tracing a prospective learning progression for magnetism with implications at the nanoscale. *Paper presented at the learning progressions in science (LeaPS) conference*, Iowa City.

Smolleck, L. & Hershberger, V. (2011). Playing with science: An investigation of young children's science conceptions and misconceptions. *Current Issues in Education, 14*(1), 1-32.

Σπυροπούλου-Κατσάνη, Δ. (2005). *Διδακτικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες*. Τυπωθήτω-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ, Αθήνα:

Stylos, G., Evangelakis G. A. & Kotsis, K.T. (2008). Misconceptions on classical mechanics by freshman university students: A case study in a Physics Department

in Greece. *Themes in Science and Technology Education, 1*(2), 157-177. ISSN: 1792-8788.

Stylos, G., Sargioti, Aik., Mavridis, D. & Kotsis, T.K. (2021). Validation of the Thermal Concept Evaluation Test for Greek University Students' Misconceptions of Thermal Concepts. *International Journal of Science Education, 43*(2), 247-273. https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1865587

Στύλος, Γ. & Κώτσης, Κ. (2017). Κατανόηση θερμικών φαινομένων σε καθημερινά πλαίσια από φοιτητές φυσικού. *Πρακτικά 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση - Γεφυρώνοντας το Χάσμα μεταξύ Φυσικών Επιστημών, Κοινωνίας και Εκπαιδευτικής Πράξης* (σ.193-199). http://synedrio2017.enephet.gr

Στύλος, Γ. & Κώτσης, Κ. (2018). Διδακτικές παρεμβάσεις για τη μεταβολή των αντιλήψεων των φοιτητών του ΠΤΔΕ σε έννοιες της θερμότητας. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: «Εκπαιδευτικό υλικό Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών: διαφορετικές χρήσεις, διασταυρούμενες πορείες μάθησης»* (σ.495-505). Ρόδος. ISBN: 978-960-86791-6-1.

Scaife, T. M. & Heckler, A. F. (2011). Interference between electric and magnetic concepts in introductory physics. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research, 7*, 1-11. doi: 10.1103/PhysRevSTPER.7.010104

Ürek, H. & Çoramık, M. (2021). A Cross Sectional Survey about Students' Agreement Rates on Non-Scientific Ideas concerning the Concept of Magnet. *Journal of Turkish Science Education, 18*(2), 218-232. doi no: 10.36681/tused.2021.61

Οι Φυσικές Επιστήμες και η πειραματική διδασκαλία στη λυκειακή βαθμίδα: Κριτική αποτίμηση των προγραμμάτων σπουδών μετά τη μεταπολίτευση

Τσιχουρίδης Χαρίλαος
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
hatsihour@upatras.gr
Μήτρακας Νικόλαος
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πατρών
nmitrakas@upatras.gr
Μπατσίλα Μαριάνθη
ΕΕΠ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
marbatsila@uth.gr
Βαβουγυιός Διονύσιος
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
dvavou@uth.gr

Περίληψη
Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στοχεύει στη διερεύνηση, τη μελέτη και την κατανόηση των φυσικών φαινομένων από τους μαθητές. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, η δημιουργία Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών με κατάλληλο περιεχόμενο αποτελεί κομβικό παράγοντα επιτυχίας. Στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται κριτική αποτίμηση των νομοθετημάτων που σχετίζονται με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των Φυσικών Επιστημών των Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων της χώρας από την μεταπολίτευση μέχρι τις μέρες μας. Δίνεται έμφαση στη διαχρονική εξέλιξη των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών καθώς και των ωρολογίων προγραμμάτων των Φυσικών Επιστημών, σε δυο βασικές περιόδους, από την μεταπολίτευση μέχρι το 1997 και από το 1997 μέχρι σήμερα. Στη διαχρονική αυτή πορεία βλέπουμε κυρίως παραδοσιακά και κλειστά χωρίς καινοτομίες Προγράμματα Σπουδών τα οποία ανακυκλώνουν την ύλη διδασκαλίας και χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το γνωστικό μαθησιακό επίπεδο. Βλέπουμε επίσης σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών με ευέλικτο χαρακτήρα που στοχεύουν στην ενίσχυση της μάθησης μέσα από βιωματικές, επιστημονικές, διαθεματικές και δημιουργικές διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες.

Λέξεις-κλειδιά: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, Φυσικές Επιστήμες, Πειραματική διδασκαλία, Λυκειακή βαθμίδα

Abstract
The teaching of Physical Sciences aims at the investigation, study and understanding of natural phenomena by students. To achieve these goals, creating Curricula with

appropriate content is a key success factor. In the present work, a critical evaluation of the statutes related to the curricula of Physical Sciences of the General and Vocational High Schools of Greece from the regime change period to the present day is carried out. Emphasis is placed on the evolution over time of the objectives of the Curricula as well as of the curricula of the Physical Sciences programs, in two main periods, from the regime change period until 1997 and from 1997 until today. In this intertemporal course we see mainly traditional and closed without innovations Curricula which recycle the teaching material without taking into account the cognitive learning level. We also see modern Curricula with a flexible character that aim to enhance learning through experiential, scientific, interdisciplinary and creative teaching and learning processes.

Keywords: Curriculum, Physical Sciences, Experimental teaching, High school level

0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Arslan (2018) εκπαίδευση είναι η εξασφάλιση των υψηλότερων ακαδημαϊκών επιπέδων. Η εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση με στόχο να βοηθήσει όλους τους μαθητές να αναπτύξουν τόσο τη γνώση όσο και την προσωπικότητά τους. Κατά τον Naziev (2017) εκπαίδευση είναι τόσο η διαμόρφωση της πνευματικής κουλτούρας της προσωπικότητας όσο και η μετάδοση ηθικών αξιών. Ο Carr (2003) αναφέρει ότι η έννοια της εκπαίδευσης συνδέεται στενά με τις δύο άλλες πλευρές της ανθρώπινης κοινότητας: αυτή του πολιτισμού και αυτή της ανθρώπινης ελευθερίας. Η ελευθερία του ανθρώπου συνίσταται στην ικανότητα να καθοδηγείται, χωρίς περιορισμούς, από τον λόγο στις πεποιθήσεις και τις προθέσεις του. Επομένως, το να εκπαιδεύεις κάποιον σημαίνει ότι τον διδάσκεις να είναι ελεύθερος άνθρωπος. Για όλους τους παραπάνω λόγους η εκπαίδευση πρέπει να επικεντρώνεται στη μετάδοση ευκαιριών για εμπειρίες και πλουραλισμό ιδεών και πρακτικών με σκοπό τη βέλτιστη προετοιμασία των ατόμων-μαθητών για το παρόν και το μέλλον.

Για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Ανάμεσά τους σημαντική θέση έχει το 'γενικό' πρόγραμμα σπουδών και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ο όρος γενικό πρόγραμμα σπουδών «curriculum» προέρχεται από τη λατινική λέξη «curere» που σημαίνει «να 'τρέξω' ένα μάθημα», δηλαδή, να υλοποιήσω ένα μάθημα. Το γενικό πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και τύπους σχολείων (Woods et al., 2010). Σε αυτό περιλαμβάνονται η φιλοσοφία της εκπαίδευσης και η κουλτούρα με βάση την οποία σχεδιάζεται και αναφέρονται οι γενικότεροι στόχοι και σκοποί της. Το αναλυτικό πρόγραμμα περιέχει το υλικό, στόχους, δραστηριότητες, αξιολόγηση και οδηγίες για τις ενότητες ενός γνωστικού αντικειμένου με σκοπό να διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού και να τον ενισχύσει στην διδασκαλία του (Woods et al., 2010).

1. Η Διδασκαλία των Φυσικών επιστημών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά την μεταπολίτευση –λυκειακή βαθμίδα

Ο ειδικός σκοπός της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στο Λύκειο (Π.Δ. 531, ΦΕΚ 270/Α/20-9-1977)) είναι να οδηγήσει σε επέκταση και εμπέδωση του επιστημονικού και τεχνολογικού αλφαβητισμού (Programme for International Students Assesment) που απέκτησαν οι μαθητές στις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης (Κόκκοτας κ.ά., χ.χ.). Ως επιστημονικός αλφαβητισμός, σύμφωνα με το διεθνές πρόγραμμα P.I.S.A. (Programme for International Students Assesment) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) ορίζεται «η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί την επιστημονική γνώση, να αναγνωρίζει ερωτήματα και να βγάζει συμπεράσματα που βασίζονται σε επιστημονικά δεδομένα, έτσι ώστε να κατανοεί τον φυσικό κόσμο που τον περιβάλλει και να συμβάλλει στη λήψη των αποφάσεων για τις αλλαγές που η ανθρώπινη δραστηριότητα επιφέρει σ' αυτό».

Η πρώτη προσπάθεια αναμόρφωσης της διδακτέας ύλης στο Λύκειο μετά τη μεταπολίτευση ξεκινά στα 1978 με το μάθημα «Φυσική-Χημεία» της Α΄ Λυκείου να διδάσκεται 4 ώρες/εβδομάδα διδασκαλίας (Π.Δ. 373 (ΦΕΚ 79/Α/15-5-1978)), σε σύνολο 33 ωρών (Φυσική: 3 ώρες στο Α΄ τετράμηνο και 2 ώρες στο Β΄ τετράμηνο (ΦΕΚ 198/Α/23-11-1978)). Η Β΄ τάξη παρακολουθεί μαθήματα Γενικής Κατεύθυνσης (ΦΕΚ 198/Α/23-11-1978), με τα Φυσικά (Φυσική – Χημεία) να διδάσκονται 3 ώρες/εβδομάδα σε σύνολο 29 ωρών, ενώ καθιερώνεται Πρόγραμμα Επιλογής με Κατευθύνσεις Α΄ και Β΄, με τα Φυσικά να διδάσκονται 3 ώρες/εβδομάδα επιπλέον. Με βάση το κοινό πρόγραμμα, η Φυσική διδάσκεται 2 ώρες/εβδομάδα. Το 1980 τα Φυσικά διαχωρίζονται σε Φυσική και Χημεία με τη Φυσική να διδάσκεται 2 ώρες στο κοινό πρόγραμμα και 2 ώρες στο πρόγραμμα επιλογής, χωρίς καμιά ιδιαίτερη αλλαγή στο διδακτικό αντικείμενο (Π.Δ. 922 (ΦΕΚ 230/Α/6-10-1980)).

Το 1981 επιχειρείται αναδιοργάνωση στο χώρο της Παιδείας με την εφαρμογή νέων ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων (Π.Δ. 1286 (ΦΕΚ 315/Α/19-10-1981)), χωρίς να αλλάζει το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της Φυσικής (η Φυσική διδάσκεται στο κοινό πρόγραμμα 3 ώρες στην Α΄ τάξη, 2 ώρες στη Β΄ τάξη και 2 ώρες στην Γ΄ τάξη και από 2 ώρες στο πρόγραμμα επιλογής). Η πρώτη ουσιαστική αλλαγή που επιχειρείται από τη μεταπολίτευση και μετά γίνεται το 1983 με την καθιέρωση των Δεσμών (Π.Δ. 1 (ΦΕΚ 1/Α/7-1-1983)), με τη Φυσική να διδάσκεται στη Γ΄ τάξη 5ώρες/εβδομάδα στην 1η και 2η Δέσμη, ενώ αφαιρείται από μάθημα Γενικής Παιδείας.

Η προσπάθεια αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος συνεχίζεται και το 1985 με το νέο *«Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα Λυκείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης.* Ως σκοπό της η Φυσική θέτει τώρα τη γνωριμία των μαθητών με τα φυσικά φαινόμενα, την ερμηνεία των φαινομένων από τους μαθητές, την πρόκληση του ενδιαφέροντός τους για την επιστημονική έρευνα, την άσκησή τους στην

παρατήρηση και στο πείραμα, την ανάπτυξη των νοητικών τους ικανοτήτων καθώς και των κοινωνικών τους αρετών όπως η συνεργατικότητα ή η υπευθυνότητα (Π.Δ. 479 (ΦΕΚ 170/Α/7-10-1985)). Στο ίδιο πλαίσιο αναφέρεται και το ωρολόγιο πρόγραμμα ανά τάξη, με τις διδακτικές ώρες της φυσικής να μην διαφοροποιούνται, όπως δεν διαφοροποιείται και η διδακτέα ύλη.

Την ίδια χρονιά ιδρύονται τα Πολυκλαδικά Λύκεια (Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985)) και καθορίζονται το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Φυσικής στην Α΄ και Β΄ τάξη (Υ.Α. ΣΤ3/2531 (ΦΕΚ 293/Β/15-5-1985), Υ.Α. Φ. 484/375/ΣΤ3/1412 (ΦΕΚ 349/Β/23-5-1986)). Το 1987 γίνεται η πρώτη προσπάθεια εξορθολογισμού της πολυπλοκότητας που παρατηρείται στο Πολυκλαδικό Λύκειο (Π.Δ. (-) (ΦΕΚ 63/Α/12-5-1987)), με τους πολλούς κλάδους θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων, με τον ακριβή καθορισμό του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος όλων των τάξεων, των κύκλων και των κλάδων του Πολυκλαδικού Λυκείου (η φυσική διδάσκεται 2 ώρες στο 1ο τετράμηνο και 3 ώρες στο 2ο τετράμηνο ανά εβδομάδα· διδάσκεται στον 2ο Κύκλο: Υγεία, Φυσικές Επιστήμες και Κοινωνική Πρόνοια· στον 4ο Κύκλο: Μηχανική Τεχνολογία· στον 5ο Κύκλο: Ηλεκτρολογία και Ηλεκτρονική Τεχνολογία· στον 6ο Κύκλο: Χημική Τεχνολογία και Τεχνολογία Πρωτογενούς Παραγωγής· διδάσκεται στον Κλάδο 5: Β΄ Δέσμη 5 ώρες· στον Κλάδο 11: Α΄ Δέσμη).

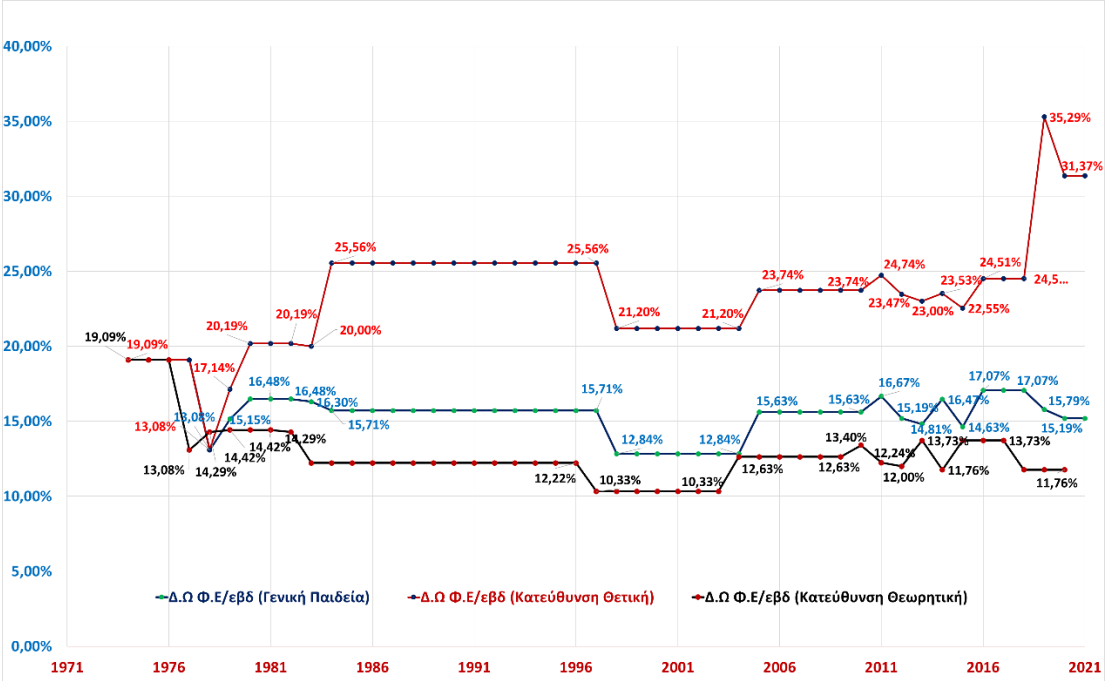
Το 1997 επιχειρείται μια ακόμη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Λυκειακή Βαθμίδα Εκπαίδευσης, με τη δημιουργία Ενιαίου Λυκείου και την κατάργηση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (Ε.Π.Λ.) που λειτουργούσε παράλληλα με τα τότε Γενικά Λύκεια. Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Ενιαίου Λυκείου οι ώρες διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών δεν διαφοροποιούνται ιδιαίτερα (Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997)).

Επίσης επιχειρείται η αναδιαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών και η διατύπωση ενός νέου, που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών οριοθετούνται οι διδακτικές ενότητες του μαθήματος, το περιεχόμενο σε προτεινόμενες διδακτικές ώρες, περιγράφονται και καθορίζονται οι μαθησιακοί και διδακτικοί στόχοι ανά διδακτική ενότητα, καθώς και οι προτεινόμενες δραστηριότητες, οι οποίες περιγράφονται με φύλλα εργασίας, που δίνουν οδηγίες για συγκεκριμένη δραστηριότητα και κατευθύνουν τον μαθητή. Αυτή η φιλοσοφία υιοθετείται το 2003, στο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Φυσικής του Ενιαίου Λυκείου (Υ.Α. Αριθ.10853/Γ2 (ΦΕΚ 150/Β/13-2-2003)), και επιχειρείται εκσυγχρονισμός των σκοπών της διδασκαλίας της Φυσικής, έτσι ώστε οι μαθητές να προσεγγίσουν ποιοτικά, ποσοτικά και πειραματικά βασικές έννοιες και νόμους της Φυσικής, να ασκηθούν στην παρατήρηση, περιγραφή/ερμηνεία και πρόβλεψη των φυσικών φαινομένων και να αναπτύξουν πρακτικές δεξιότητες.

Η τελευταία αναπροσαρμογή της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών έγινε με τη δημιουργία κλαδικών μαθημάτων και με τις Φυσικές Επιστήμες να περιλαμβάνουν τη Φυσική (3 ώρες), τη Χημεία (2 ώρες) και τη Βιολογία (1 ώρα).

Συνοψίζοντας τα ωρολόγια προγράμματα στη λυκειακή βαθμίδα από το 1978 μέχρι σήμερα και τις διδασκόμενες ώρες των φυσικών επιστημών τόσο στη γενική παιδεία όσο και στις κατευθύνσεις παραθέτουμε το παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 1):

Διάγραμμα 1: Ποσοστό εβδομαδιαίων διδακτικών ωρών Φυσικών Επιστημών ως προς το σύνολο των διδακτικών ωρών μετά την μεταπολίτευση.



Στο ανωτέρω διάγραμμα παρατηρούμε μια μικρή αυξητική τάση στην ποσοστιαία μεταβολή των φυσικών επιστημών τόσο στη γενική παιδεία όσο και στα μαθήματα κατεύθυνσης.

Επιχειρώντας μια κριτική παράθεση των Προγραμμάτων Σπουδών της τελευταίας εικοσαετίας επισημαίνουμε τα εξής ανά χρονική περίοδο:

- 1999: Πρόγραμμα Σπουδών Χημεία Ενιαίου Λυκείου (ΦΕΚ343/Β/13-4-1999): Προτείνονται πειράματα-εργαστηριακές ασκήσεις δοκιμασμένες, διάρκειας μιας διδακτικής ώρας, τα οποία θεωρούνται ενδιαφέροντα και εντυπωσιακά και απαιτούν υλικά-όργανα. Τα περισσότερα υπάρχουν στα σχολικά εργαστήρια Φυσικών Επιστημών. Επιβάλλεται δε ο διδάσκων να επιλέξει υποχρεωτικά ορισμένες εργαστηριακές ασκήσεις, τις οποίες θα πραγματοποιήσουν οι μαθητές (3-4 ασκήσεις για κάθε τάξη Α’ και Β’ Λυκείου και κατευθύνσεων Θετικής-Τεχνολογικής Κατεύθυνσης).
- 2002: Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων του Ενιαίου Λυκείου (ΦΕΚ131/Β/7-2-2002). Το Πρόγραμμα Σπουδών είναι γενικόλογο σε μορφή λίστας με απλή παράθεση της διδακτέας ύλης.
- 2003: Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Φυσικής του Ενιαίου Λυκείου (ΦΕΚ150/Β/13-2-2003). Σκοπός της Φυσικής είναι οι μαθητές να

προσεγγίσουν ποσοτικά και πειραματικά βασικές έννοιες της Φυσικής. Το πρόγραμμα αναφέρει στόχους και προτεινόμενες δραστηριότητες όπου συμπεριλαμβάνονται και αρκετές πειραματικές δραστηριότητες.

- 2011: α) Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Βιολογίας Α΄ Γενικού Λυκείου, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Χημείας Α΄ Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 1022/Β/26-5-2011). Προτείνονται και στα δυο μαθήματα εργαστηριακές ασκήσεις, επίδειξης κυρίως, στη Βιολογία και στη χημεία. β) Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικής Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 1213/Β/14-6-2011). Προτείνονται αρκετές εργαστηριακές δραστηριότητες για πρώτη φορά και στον Η/Υ (π.χ. στις Δυνάμεις, Διατήρηση Ενέργειας).
- 2015: α) Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Βιολογία» της Α΄, Β΄ τάξης Γενικής Παιδείας Γενικού Λυκείου και της ομάδας προσανατολισμού των Θετικών Σπουδών της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 154/Β/22-1-2015). Προτείνονται συγκεκριμένες εργαστηριακές δραστηριότητες που περιγράφονται αναλυτικά. β) Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Χημεία» της Α’ και Β’ τάξης Γενικού Λυκείου και της ομάδας προσανατολισμού των Θετικών Σπουδών της Γ’ τάξης Γενικού Λυκείου. Προτείνονται εργαστηριακές ασκήσεις και πειράματα για να εξοικειωθούν οι μαθητές με τεχνικές της Χημείας και να αποκτήσουν σχετικές δεξιότητες. Τα πειράματα συνδέονται με τη θεωρία, με στόχο οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τα αναπαριστώμενα φαινόμενα. Προτείνονται διδακτικές παρεμβάσεις με τη χρήση ΤΠΕ οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση φαινομένων. Τα φαινόμενα αυτά είναι δύσκολο ή και αδύνατο να αναπαρασταθούν στην σχολική αίθουσα και στο σχολικό εργαστήριο λόγω κλίμακας μεγέθους − χρόνου (μικρόκοσμος − μακρόκοσμος, πολύ μικρή − μεγάλη χρονική διάρκεια) ή πολυπλοκότητας και επικινδυνότητας. Οι εργαστηριακές ασκήσεις και οι δραστηριότητες ΤΠΕ θα πρέπει να συνοδεύονται από φύλλα εργασίας και αξιολόγησης των μαθητών. γ) Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Φυσική» της Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου και της ομάδας προσανατολισμού Θετικών Σπουδών της Β΄ και Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ184/23-1-2015). Το πλαίσιο των στόχων που οριοθετείται το πρόγραμμα εστιάζει α) στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων να επιδιώκουν τον εγγραμματισμό στη Φυσική (Literacy in Physics) και αναμένεται να υποστηρίξουν τη μετάβαση από τη Φυσική Επιστήμη στη σχολική εκδοχή της και στον ιδιαίτερα αισιόδοξο στόχο, β) στην αξιοποίηση των ιδεών και των διασυνδέσεων που σχηματικά αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως STEML (ΦΥ.Τ.ΕΜ.ΜΑ.Γ) όπου τα αρχικά σημαίνουν S: Φυσική, T: Τεχνολογία (εφαρμογές της Φυσικής στην τεχνολογία, αλλά και αξιοποίηση της τεχνολογίας ως εργαλείο μάθησης, όπως με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, των απτήρων και των αισθητήρων), E: Επιστήμες μηχανικού (κατασκευαστικές εφαρμογές της επιστήμης αλλά και hands on activities στο εργαστήριο και την

τάξη), M: Μαθηματικά (τα απαραίτητα για τη Φυσική), L: Γλώσσα (αξιοποίηση της νεοελληνικής στο επιστημονικό λεξιλόγιο, αλλά και στην επιστημονική «ρητορική» και επικοινωνία).

- 2021: Ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας αναζητείται η αποτελεσματική λειτουργικότητα μεταξύ διερευνητικής μάθησης και ευθείας (άμεσης) διδασκαλίας, με πιο ρεαλιστική πρόταση μια μεικτή προσέγγιση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με την άμεση διδασκαλία να βαίνει μειούμενη κατά τη διάρκεια της πρόσκτησης της γνώσης, στο πλαίσιο πάντα της αποτελεσματικής δια-λειτουργικότητας των διδακτικών προσεγγίσεων εκ μέρους του εκπαιδευτικού, με στόχο την αποδοτικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Ως εργαλεία των διδακτικών προσεγγίσεων προτείνονται οι πολλαπλές εξωτερικές αναπαραστάσεις (Π.Ε.Α.). Υπάρχει εδώ η επιλογή της κατάλληλης αναπαράστασης με χαρακτηριστικά εμβύθισης σε αυτές, η λύση προβλήματος με όσο το δυνατόν αποφυγή του μαθηματικού φορμαλισμού δίνοντας έμφαση σε καινοτόμες και δημιουργικές λύσεις και στην αξιοποίηση αισθητήρων και απτήρων, ιδιοκατασκευών, πειραματισμών και ψηφιακών προσεγγίσεων. Αναγκαία διαδικασία ανατροφοδότησης της όλης στοχοθεσίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η αξιολόγηση.

2. Η διδασκαλία των Φυσικών επιστημών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά την μεταπολίτευση – Επαγγελματική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Μετά τη Μεταπολίτευση, το σύνταγμα του 1975 (ΦΕΚ 111/Α/9.6.1975) καθιερώνει την εννεαετή υποχρεωτική φοίτηση και στο άρθρο 16 περιλαμβάνει στους σκοπούς της εκπαίδευσης και την επαγγελματική αγωγή των Ελλήνων. Μέχρι σήμερα, τη Δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση οριοθετούν πέντε χρονολογίες ορόσημο που αντιστοιχούν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

α) Το 1977 ιδρύονται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.) και οι Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.). Η εμφάνιση νέων «τεχνικών» επαγγελμάτων, ως απόρροια της τεχνολογικής εξέλιξης και οικονομικής ανάκαμψης της χώρας, οδηγεί στην αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ν.576/1977 (ΦΕΚ 102/Α/13-4-1977)). Την ίδια χρονιά, καταργείται η κατώτερη βαθμίδα και η δομή της Μέσης Τεχνικής, Επαγγελματικής Εκπαίδευσης παίρνει μορφή περίπου σαν την σημερινή, με την ίδρυση των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών (Τ.Ε.Σ.). Αυτές έχουν διετή απογευματινή φοίτηση, χωρίς δικαίωμα πρόσβασης στις Ανώτερες Σχολές. Έχουμε επίσης τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.), που είναι ισότιμα των Γενικών Λυκείων με τριετή φοίτηση και με δικαίωμα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τόσο στα ΤΕΙ όσο και με ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις στα Α.Ε.Ι.. Οι Τ.Ε.Σ. είχαν ποσοστό μαθημάτων 20% γενικής παιδείας και 80% ειδικότητας και παρείχαν πτυχίο επιπέδου 2, ενώ τα Τ.Ε.Λ. είχαν μαθήματα 52% γενικής παιδείας και 48% ειδικότητας και παρείχαν πτυχίο επιπέδου 3 ή απολυτήριο δέσμης (http://dide.ilei.sch.gr/keplinet/articles/tee-history.php).

Το 1979 (Π.Δ. 784 (ΦΕΚ 231/Α/8.10.1979)), καθορίζονται τα ωρολόγια προγράμματα των Τ.Ε.Λ. κατά τομέα. Η Φυσική διδάσκεται σε όλους τους Τομείς (Τομείς Τ.Ε.Λ.: Μηχανολογικός, Ηλεκτρολογικός και Ηλεκτρονικός, Δομικός, Χημικός και Μεταλλουργικός, Οικονομίας και Διοικήσεως, Κοινωνικής Πρόνοιας, Γεωργοκτηνοτροφικός) για 3 ώρες/εβδομάδα στην Α΄ τάξη, 3 ώρες/εβδομάδα στην Β΄ τάξη, ενώ η Χημεία 1 ώρα/εβδομάδα αντίστοιχα, και επιπλέον, στα πρόσθετα μαθήματα για την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι., 2 ώρες/εβδομάδα στην Β΄ τάξη και 2 ώρες/εβδομάδα στην Γ΄ τάξη. Το ωρολόγιο πρόγραμμα για την διδασκαλία στις Τ.Ε.Σ το 1981 προβλέπει η Φυσική να διδάσκεται 2 ώρες/εβδομάδα στην Α΄ τάξη και 2 ώρες/εβδομάδα στην Β΄ τάξη (Π.Δ. 293 (ΦΕΚ 85/Α/3.4.1981)).

β) Το 1985 ιδρύονται τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (Ε.Π.Λ.) και τα Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα (Σ.Ε.Κ) (Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985)), που έδιναν απολυτήριο Λυκείου (ή πτυχίο επιπέδου 3, με 4^{ο} έτος ειδίκευσης), αλλά καταργήθηκαν το 1997. Παράλληλα οργανώνονται τα Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα (Σ.Ε.Κ) με τη συνένωση των εργαστηρίων των σχολικών μονάδων που εξυπηρετούν. Έτσι, αφενός τα εργαστήρια εξοπλίζονται καλύτερα και αφετέρου ασκούνται σε αυτά περισσότεροι μαθητές ταυτόχρονα.

γ) Το 1998 ιδρύονται τα τριετή Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) δύο κύκλων (Ν. 2640 (ΦΕΚ 206/Α/3-9-1998)), εκ των οποίων ο διετής 1^{ος} αντιστοιχούσε στις Τ.Ε.Σ. Τον επόμενο χρόνο (1999) καθορίζονται οι Τομείς και οι Ειδικότητές τους καθώς και το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων τους (Υ.Α. Αριθ.Γ2/3914 (ΦΕΚ 1717/Β/13-9-1999)). Οι Φυσικές Επιστήμες (Φυσική – Χημεία) περιλαμβάνονται στα γενικά μαθήματα για όλους τους τομείς και διδάσκονται 3 (2+1) ώρες/εβδομάδα στην Α΄ τάξη, 2 (1+1) ώρες/εβδομάδα στη Β΄ τάξη του 1^{ου} Κύκλου και 2 (2+0) ώρες/εβδομάδα στον 2^{ο} Κύκλο. Επίσης πρέπει να σημειωθεί ότι μαθήματα Φυσικών Επιστημών διδάσκονται ως ενότητες ή και αυτούσια μαθήματα στις διάφορες ειδικότητες.

Η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται για τις Φυσικές Επιστήμες, αλλά και στα εργαστηριακά μαθήματα εστιάζει αφενός στη χρήση συσκευών εργαστηρίου Φυσικής για επίδειξη, αλλά και για πρώτη φορά στη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών και λογισμικού προσομοίωσης σε Η/Υ ως επιπρόσθετα εργαλεία στη διδακτική πράξη (ΥΑ Γ2/2682/2000 (ΦΕΚ 1020/Β/11-8-2000)). Επίσης προτείνονται και εργασίες σε ομάδες και εκπαιδευτικές επισκέψεις σε αντικείμενα που άπτονται της ειδικότητας.

δ) Το 2006 ιδρύονται τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), παρόμοια των πρώην Τ.Ε.Λ., καθώς και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ) (Υ.Α. 3475 (ΦΕΚ 146/Α/13-7-2006)), παρόμοιες με τις πρώην Τ.Ε.Σ, που παρέχουν μόνο επαγγελματικές γνώσεις και πτυχίο επιπέδου 3.

Τα ΕΠΑ.Λ. πλέον, με ποσοστό μαθημάτων 44% γενικής παιδείας και 56% επαγγελματικής, παρέχουν απολυτήριο ισότιμο με του Γενικού Λυκείου και πτυχίο

επιπέδου 3, καθώς και διέξοδο σε Α.Τ.Ε.Ι. και Α.Ε.Ι. (http://dide.ilei.sch.gr/keplinet/articles/tee-history.php).

Χρησιμοποιώντας τη δομή και τα βιβλία των πρώην Τ.Ε.Ε. δεν έχουμε διαφοροποίηση στα διδακτικά αντικείμενα και τα μαθήματα ειδικοτήτων, παρά μόνο στα μαθήματα Γενικής Παιδείας.

Οι φυσικές επιστήμες (Φυσική – Χημεία) περιλαμβάνονται στα γενικά μαθήματα σε όλους τους τομείς των Ημερησίων ΕΠΑ.Λ., και διδάσκονται 5 (3+2) ώρες/εβδομάδα στην Α΄ και Β΄ τάξη. Στην Γ΄ τάξη, διδάσκεται ως μάθημα η «Φυσική Ι», στην Α΄ ομάδα για εισαγωγή στα Α.Τ.Ε.Ι., σε στρατιωτικές ή αστυνομικές σχολές (3 ώρες/εβδομάδα) και ως «Φυσική ΙΙ» στη Β΄ ομάδα, για εισαγωγή σε Α.Τ.Ε.Ι. ή Α.Ε.Ι. (3 ώρες/εβδομάδα) ενώ διδάσκεται και το μάθημα Βιολογία Ι και Βιολογία ΙΙ αντίστοιχα (2 ώρες/εβδομάδα) ως μάθημα επιλογής. Ενότητες Φυσικών Επιστημών επίσης διδάσκονται και στη Β’ και Γ΄ Τάξη ανάλογα με την ειδικότητα.

ε) Το 2013 επιχειρείται αναδιάρθρωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την κατάργηση των Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ) και το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) (Ημερήσιο και Εσπερινό) καθίσταται ο μοναδικός τύπος επαγγελματικού σχολείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας (Ν.4186/2013 (ΦΕΚ 193Α/7-9-2013)). Ταυτόχρονα, ιδρύονται Πρότυπα-Πειραματικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια Ειδικής Αγωγής με υπουργική απόφαση και καταργούνται οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.) που υπάγονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η καινοτόμος προσθήκη στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ότι το Επαγγελματικό Λύκειο προσφέρει δυο κύκλους σπουδών, τον Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών και το Μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών. Προσφέρει επίσης την «Τάξη Μαθητείας» (εκπαίδευση στον χώρο εργασίας), η οποία είναι προαιρετική, διάρκειας ενός έτους και περιλαμβάνει εκτός από εκπαίδευση στον χώρο εργασίας τόσο μαθήματα ειδικότητας όσο και προπαρασκευαστικά μαθήματα πιστοποίησης στη σχολική μονάδα. Οι σκοποί του Επαγγελματικού Λυκείου (Ν.4186/2013 αρθ.6) είναι αφενός μεν η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου (σχήμα οξύμωρο με τη μείωση των ωρών γενικής παιδείας κατά 8% σε σχέση με τον προηγούμενο καταργηθέντα τύπο επαγγελματικού Λυκείου) και αφετέρου η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας των μαθητών, καθώς και η παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό οι Φυσικές επιστήμες (Φυσική – Χημεία – Βιολογία) διδάσκονται 4 (2+1+1) ώρες/εβδομάδα στην Α΄ τάξη, 2(1+1+0) ώρες/εβδομάδα στη Β΄ τάξη και 3 (2+1+0) ώρες/εβδομάδα στην Γ΄ τάξη. Επίσης, όπως ισχύει διαχρονικά, στα μαθήματα ειδικοτήτων εμπλέκονται και ενότητες μαθημάτων Φυσικών Επιστημών (Φυσικής – Χημείας – Βιολογίας).

Ως προς τις διδακτικές προσεγγίσεις και τα διδακτικά εργαλεία, με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, προτείνονται ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και εργασίες και η υλοποίηση εργαστηριακών-πειραματικών δραστηριοτήτων στο εργαστήριο ή και στον Η/Υ. Αυτό γίνεται με τη χρήση εικονικών πειραμάτων ή

διαδικτυακών προσομοιώσεων και εφαρμογών, ανάλογα με την επιλογή του εκπαιδευτικού ή και αποκλειστικά σε εικονικά περιβάλλοντα, όταν η μελέτη συγκεκριμένων φυσικών φαινομένων δεν μπορεί να γίνει αποτελεσματικά σε πραγματικά περιβάλλοντα (π.χ. η μελέτη θερμικών καταστάσεων με τη βοήθεια μικροσκοπικών μοντέλων Φυσικής της Α΄ τάξης). Ως προς την υλοποίηση πραγματικών πειραμάτων προτείνονται, ανάλογα με την υλικοτεχνική υποδομή και τη δυσκολία του πειράματος, η υλοποίηση πειραμάτων επίδειξης από τον εκπαιδευτικό ή και με συνδρομή μαθητών και πειράματα υλοποιούμενα από τους μαθητές σε ομάδες. Η ίδια τακτική χρησιμοποιείται και στην υλοποίηση των εικονικών πειραμάτων όταν κυρίως δεν είναι διαθέσιμο εργαστήριο κατάλληλα εξοπλισμένο.

2021: Παρά τις προθέσεις του ωρολογίου προγράμματος για παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, οι ώρες γενικής παιδείας και των φυσικών επιστημών δεν διαφοροποιήθηκαν. Ως προς τις μεθόδους των διδακτικών παρεμβάσεων προτείνεται η εμπλοκή των μαθητών σε διερευνητικές δραστηριότητες στο εργαστήριο ή στην τάξη με τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού με στόχο την εξοικείωσή τους με επιστημονικές πρακτικές. Επίσης προτείνεται η αξιοποίηση ιστοσελίδων με διαδραστικά άρθρα που σχετίζονται με την ιστορία των Φυσικών Επιστημών - τεχνολογίας, διαδραστικές παρουσιάσεις των ενοτήτων της διδακτέας ύλης, βίντεο, σενάρια διδασκαλίας, υποδείξεις για διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και προσομοιώσεων.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) δίνονται συγκεντρωτικά οι διδασκόμενες ώρες των φυσικών επιστημών στην Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση ως μαθήματα γενικής παιδείας στις βασικές μεταρρυθμιστικές δομές που αφορούσαν την Τεχνική και Επαγγελματική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπως προαναφέρθηκε αναλυτικότερα.

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 1 και του διαγράμματος 4 παρατηρούμε ότι:

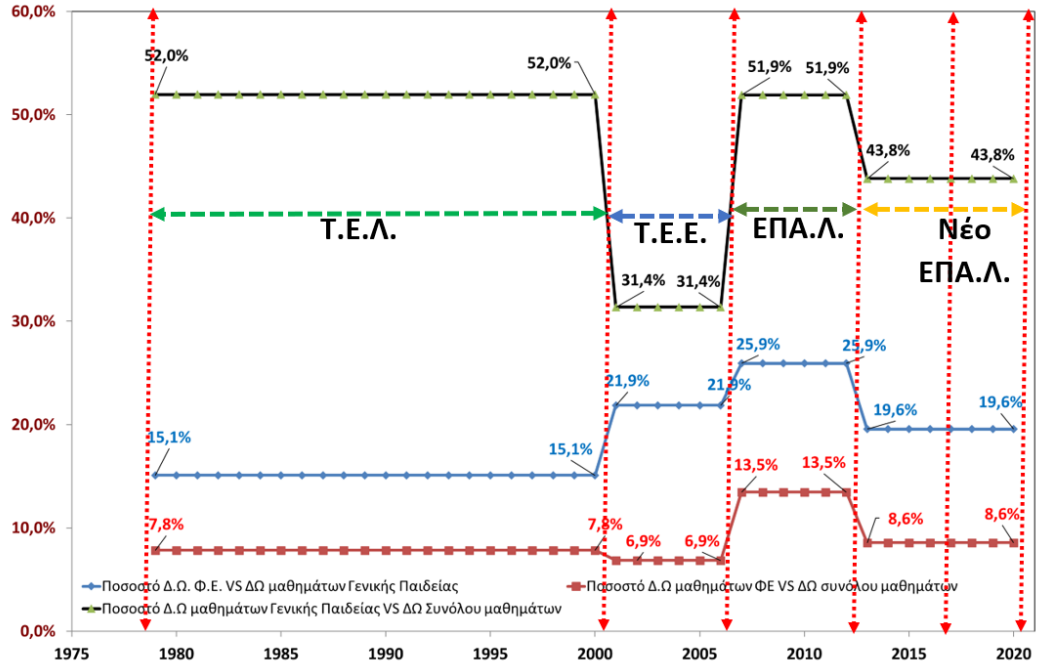
α) το ποσοστό των διδακτικών ωρών των μαθημάτων γενικής παιδείας, ως προς το σύνολο των διδακτικών ωρών, άγγιξε το ποσοστό 52% στα νομοθετήματα του 1979 (Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια) και το 2007 (Επαγγελματικό Λύκειο), έφθασε στο μικρότερο ποσοστό το 2001 (31,4%) (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια). Σήμερα ανέρχεται στο ποσοστό 43,8%, παρατηρούμε δηλαδή μια σημαντική αυξομείωση του ποσοστού πλέον του είκοσι ποσοστιαίων μονάδων. Η αυξομείωση αυτή αντανακλά και το διφορούμενο σκεπτικό των εκάστοτε πολιτικών ηγεσιών αλλά και της ελληνικής κοινωνίας για το τι είδους πραγματικά επαγγελματική εκπαίδευση θέλουμε για τα παιδιά μας και ευρύτερα για την κοινωνίας μας.

β) Το ποσοστό των διδακτικών ωρών των Φυσικών Επιστημών ως προς το σύνολο των διδακτικών ωρών αλλά και ως προς το σύνολο των διδακτικών ωρών των μαθημάτων γενικής παιδείας παρουσιάζει μια αυξομειούμενη τάση τα τελευταία 20 έτη.

Πίνακας 1: Ποσοστό διδακτικών ωρών Φυσικών Επιστημών ανά εβδομάδα και ανά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης

	ΤΕΛ				ΤΕΕ				ΕΠΑΛ (2006)				ΕΠΑΛ (2013) - ΝΕΟ				ΕΠΑΛ (2018)			
	ΠΔ 784/1979 (ΦΕΚ231/Α/8-10-1979) " Περί των ωρολογίων προγράμματων της Πρώτης (Α΄), Δευτέρας (Β΄) και Τρίτης (Γ΄) Τάξεως των ημερησίων Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων κατά τομέα"				ΥΑ Αρ.Γ2/4512 (ΦΕΚ1167/Β/7-9-2001) "Ωρολόγια Προγράμματα των Ημερησίων Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.)				ΥΑ 111276/Γ2/2007 (ΦΕΚ 2057/Β/23-10-2007) "Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Α΄, Β΄ και Γ΄ Τάξης Ημερησίων ΕΠΑ.Λ."				ΥΑ Φ2/88938/Δ4, ΦΕΚ 1567/τ. Β΄/2-6-2016 - ΥΑ Φ2/127074/Δ4, ΦΕΚ 2434/τ. Β΄/5-8-2016 -ΥΑ Φ2/65926/Δ4, ΦΕΚ 1427/τ. Β΄/26-4-2017- ΥΑ Φ2/65921/Δ4, ΦΕΚ 1426/τ. Β΄/26-4-2017 -ΥΑ Φ2/95229/Δ4, ΦΕΚ 2072/ τ. Β΄/15-6-2017.				ΥΑ Φ2/65921/Δ4/21-04-2017, ΦΕΚ 1426/Β/26-4-2017, ΑΔΑ: 6ΤΥΒ4653ΠΣ-ΕΛΣ όπως τροποποιήθηκε με την ΥΑ Φ2/95229/Δ4/6-6-2017, ΦΕΚ 2072/Β/15-6-2017 ΥΑ Φ2/92271/Δ4/5-6-2018, ΦΕΚ 2187/Β/12-6-2018, όπως διορθώθηκε στο ΦΕΚ 2485/Β/28-6-2018 ΥΑ Φ2/89289/Δ4/31-5-2018, ΦΕΚ 2122/Β/8-6-2018 ΥΑ Φ4/72379/Δ4/9-5-2019 (ΦΕΚ 1675/Β/14-5-2019 ΥΑ Φ.153/113019/Α5/01-09-2020 (ΦΕΚ 3821/Β/09-09-2020)			
	Α ΤΑΞΗ	Β ΤΑΞΗ	Γ ΤΑΞΗ	Σύνολο Ώρες/εβδ.	1ος Κύκλος Α ΤΑΞΗ	1ος Κύκλος Β ΤΑΞΗ	2ος Κύκλος Α ΤΑΞΗ	Σύνολο Ώρες/εβδ.	Α ΤΑΞΗ	Β ΤΑΞΗ	Γ ΤΑΞΗ	Σύνολο Ώρες/εβδ.	Α ΤΑΞΗ	Β ΤΑΞΗ	Γ ΤΑΞΗ	Σύνολο Ώρες/εβδ	Α ΤΑΞΗ	Β ΤΑΞΗ	Γ ΤΑΞΗ	Σύνολο Ώρες/εβδ.
Φυσική	3	3	0	6	2	1	2	5	3	3	3	9	2	1	2	5	2	1	2	5
Χημεία	1	1	0	2	1	1		2	2	1		3	1	1	1	3	1	1	1	3
Βιολογία	0	0	0	0				0	0		2	2	1			1	1			1
ΣΥΝΟΛΟ	4	4	0	8	3	2	2	7	5	4	5	14	4	2	3	9	4	2	3	9
Σύνολο μαθημάτων Γενικής Παιδείας	21	19	13	53	14	10	8	32	25	17	12	54	22	12	12	46	22	12	12	46
Σύνολο Επαγγελματικών μαθημάτων-Προσανατολισμού-Επιλογής	13	15	21	49	20	24	26	70	9	18	23	50	13	23	23	59	13	23	23	59
ΣΥΝΟΛΟ ΩΠ	34	34	34	102	34	34	34	102	34	35	35	104	35	35	35	105	35	35	35	105
Ποσοστό ΦΕ ως προς μαθήματα Γενικής Παιδείας	19,0%	21,1%	0,0%	15,1%	21,4%	20,0%	25,0%	21,9%	20,0%	23,5%	41,7%	25,9%	18,2%	16,7%	25,0%	19,6%	18,2%	16,7%	25,0%	19,6%
Ποσοστό ΦΕ ως προς το σύνολο μαθημάτων	11,8%	11,8%	0,0%	7,8%	8,8%	5,9%	5,9%	6,9%	14,7%	11,4%	14,3%	13,5%	11,4%	5,7%	8,6%	8,6%	11,4%	5,7%	8,6%	8,6%
Ποσοστό μαθημάτων Γενικής Παιδείας	61,8%	55,9%	38,2%	52,0%	41,2%	29,4%	23,5%	31,4%	73,5%	48,6%	34,3%	51,9%	62,9%	34,3%	34,3%	43,8%	62,9%	34,3%	34,3%	43,8%
Ποσοστό μαθημάτων Ειδικότητας	38,2%	44,1%	61,8%	48,0%	58,8%	70,6%	76,5%	68,6%	26,5%	51,4%	65,7%	48,1%	37,1%	65,7%	65,7%	56,2%	37,1%	65,7%	65,7%	56,2%

Διάγραμμα 2: Ποσοστό διδακτικών ωρών Φυσικών Επιστημών ανά εβδομάδα και ανά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης



Συμπερασματικά, το 1977 ξεκινά η μεταρρύθμιση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, με την ίδρυση των Τ.Ε.Λ και Τ.Ε.Σ., με στόχο να συνδεθεί με το σύστημα απασχόλησης. Οι μικρές μαθητικές ροές προς την Τεχνική – Επαγγελματική

Εκπαίδευση και η κοινωνική απαξίωσή της οδήγησαν σε νέα μεταρρυθμιστική παρέμβαση το 1998 και στην ίδρυση των Τ.Ε.Ε., που στόχευε στον εκσυγχρονισμό της τεχνικής εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθεί στο σύγχρονο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον. Η εκ νέου απαξίωση του θεσμού και η εύκολη πρόσβαση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση οδηγούν σε αποτυχία και αυτού του θεσμού. Έτσι, το 2006 καταργούνται τα Τ.Ε.Ε. και (ξανα)ιδρύονται τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), παρόμοια των πρώην Τ.Ε.Λ. καθώς και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.), παρόμοιες με τις πρώην Τ.Ε.Σ., που παρέχουν μόνο επαγγελματικές γνώσεις. Αυτή η παλινωδία που διακατέχει την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση εκφράζεται και στα Προγράμματα Σπουδών των μαθημάτων, με τα μεν μαθήματα Γενικής Παιδείας να εφαρμόζουν το πρόγραμμα σπουδών του Γενικού Λυκείου, ενώ τα βιβλία και το πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων ειδικότητας είναι βασισμένα σε αυτά του πρώην Τ.Ε.Ε.. Για τον λόγο αυτό επιχειρείται η αναδιάρθρωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με τον νόμο Ν.4186/2013 και η δημιουργία νέου Επαγγελματικού Λυκείου με την κατάργηση και την ενσωμάτωση των Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.) στο Επαγγελματικό Λύκειο. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι τα περισσότερα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) αλλά και τα σχολικά διδακτικά εγχειρίδια βασίστηκαν κυρίως στα αντίστοιχα ΑΠΣ και εγχειρίδια των ΤΕΕ ή και των ΤΕΛ που σχεδιάστηκαν πριν από μια εικοσαετία και εξυπηρετούσαν διαφορετικούς σκοπούς και στόχους.

3. Συμπεράσματα

Με κριτική οπτική ως προς τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δευτεροβάθμιας Τεχνικής – Επαγγελματικής και Γενικής Εκπαίδευσης από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, που αφορούν γενικά στη διδασκαλία των μαθημάτων αλλά και ειδικά στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, διακρίνουμε δυο βασικές περιόδους.

Στην πρώτη περίοδο, από τη μεταπολίτευση μέχρι το 1997, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έγιναν πολλές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, κυρίως για διάφορους άλλους λόγους και όχι για λόγους ουσίας. Παρά τις προσπάθειες αυτές, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, μέχρι τουλάχιστον το 1997, χαρακτηρίζονται κυρίως ως παραδοσιακά και κλειστά περιεχόμενα, ανακυκλώνοντας τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων και ενίοτε μεταφέροντάς την από τάξη σε τάξη, χωρίς καμιά προσαρμογή και μη λαμβάνοντας υπόψη πολλές φορές το γνωστικό επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνονται. Αγνοούν τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος, θεωρώντας αυτονόητη τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, έχοντας συγκεντρωτικό προσανατολισμό (σκοποθεσίας και στοχοθεσίας). Αγνοώντας το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους καθώς και τυχόν βιωματικές εναλλακτικές ιδέες τους, δημιουργούν ένα αδιάφορο και βαρετό σχολικό περιβάλλον, με περιορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα.

Αγνοούν επίσης και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, θεωρώντας ότι βασική του υποχρέωση είναι η ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, η μετάδοση-μεταφορά πληροφοριακού τύπου γνώσεων, περιορίζοντας σημαντικά την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους του, ως προς τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος, αναγκάζοντάς τον να κινηθεί σε στενά ανελαστικά διδακτικά και χρονικά πλαίσια.

Στη δεύτερη περίοδο, από το 1997 μέχρι σήμερα, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν εστίασαν σε Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που εισαγάγουν καινοτομίες, οι οποίες οδηγούν σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις με μαθητοκεντρικό και ομαδοσυνεργατικό προσανατολισμό, δίνοντας σταδιακή έμφαση στην ενεργητική-δημιουργική απόκτηση της γνώσης, μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων. Ταυτόχρονα, έλαβαν υπόψη τους σύγχρονα ευρήματα της γνωστικής ψυχολογίας, της εκπαιδευτικής έρευνας και τα νέα παιδαγωγικά εργαλεία, απόρροια της τεχνολογίας και της πληροφορικής (εκπαιδευτικό λογισμικό, διαδίκτυο, συστήματα συγχρονικής λήψης και απεικόνισης μετρήσεων), με σκοπό να οδηγήσουν τον μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης. Ο/η μαθητής/τρια καλείται, με τη χρήση επιστημονικών προτύπων-μοντέλων, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και μέσω συμμετοχικών βιωματικών προσεγγίσεων, να περιγράψει, να ερμηνεύσει και να προβλέψει ορισμένα φυσικά φαινόμενα και διαδικασίες με σκοπό τη μάθηση (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Φυσικής και Χημείας).

Έτσι, με τις εκπαιδευτικές αλλαγές της τελευταίας περιόδου, έγινε προσπάθεια τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών να αποκτήσουν, σταδιακά, χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων, με στόχο να αντιμετωπιστεί η μάθηση, όχι ως συσσώρευση γνώσεων, αλλά ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πολυπρισματικής κατάκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες (Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, 1997). Επίσης, από το 2003, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, υιοθετήθηκε και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιχειρήθηκε η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Τα προγράμματα αυτά στόχευαν στη διασφάλιση της συνέχειας της διδασκόμενης ύλης, στην εξάλειψη της αποσπασματικότητας της γνώσης, στην αποφυγή επικαλύψεων της ύλης, καθώς και στη δημιουργία ενός πλαισίου που θα διασφάλιζε μεγαλύτερη αυτονομία στον εκπαιδευτικό (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών).

Συμπερασματικά, τα νέα Προγράμματα Σπουδών των Φυσικών Επιστημών, ακολουθώντας τις αρχές του σύγχρονου σχολείου, έχουν την τάση να εναρμονιστούν με τις αντίστοιχες των δυτικών χωρών και χαρακτηρίζονται κυρίως α) από ανοικτά και ευέλικτα ως προς τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή περιεχόμενα, με τη δυνατότητα εφαρμογής και αξιοποίησης ποικίλων μορφών

εκπαιδευτικού έντυπου και ψηφιακού υλικού, β) στοχοκεντρικά, με εξατομικευμένες δυνατότητες προσαρμογής, γ) με διαθεματικό χαρακτήρα και εξατομικευμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις συνεπικουρούμενες και με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία που θεωρούνται πλέον βασικά στοιχεία της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας. Οι ανωτέρω φιλόδοξοι χαρακτηρισμοί και στόχοι των νέων Προγραμμάτων Σπουδών,= αναμένεται βέβαια να δοκιμαστούν στη σύγχρονη, δυναμικά ευμετάβλητη, σχολική πραγματικότητα, και να κριθούν από τα αποτελέσματά τους.

Ως προς τα ωρολόγια προγράμματα και τις ώρες διδασκαλίας των Φυσικών επιστημών:

α) στη λυκειακή βαθμίδα από το 2000 μέχρι σήμερα παρατηρούμε ως προς το ποσοστό των διδακτικών ωρών των Φυσικών Επιστημών ανά εβδομάδα α) στα μαθήματα γενικής παιδείας μικρή αύξηση ~2,4% (από το 12,84% το 2000 στο 15,19% το 2021, με μέγιστο εικοσαετίας 17,07%), β) στα μαθήματα γενικής παιδείας και θετικής κατεύθυνσης αύξηση ~10,1% (από το 21,20% το 2000 στο 31,37% το 2021, με μέγιστο εικοσαετίας 35,29,07%), γ) στα μαθήματα γενικής παιδείας και θεωρητικής κατεύθυνσης μικρή αύξηση ~1,4% (από το 10,33% το 2000 στο 11,76% το 2021, με μέγιστο εικοσαετίας 13,73%). Θετικό στοιχείο με το οποίο αναγνωρίζεται η σημασία της πειραματικής άσκησης στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών είναι η υποχρεωτική υλοποίηση πειραματικών-εργαστηριακών δραστηριοτήτων στα μαθήματα Φυσική – Χημεία – Βιολογία σε όλες τις τάξεις του Λυκείου. Μάλιστα προτείνεται η υλοποίησή τους και με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (εικονικά πειράματα – διαδικτυακές εφαρμογές) και

β) στην Επαγγελματική Εκπαίδευση το ποσοστό των διδακτικών ωρών των μαθημάτων Γενικής Παιδείας ως προς το σύνολο των διδακτικών ωρών είναι σημαντικά αυξομειούμενο (διαφορές 20%). Αυτό αντανακλά μια σύγχυση και ένα διφορούμενο σκεπτικό της πολιτικής ηγεσίας αλλά και της ελληνικής κοινωνίας για τη χάραξη της πορείας και τη θέση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Ευχαριστίες: Η εργασία υλοποιήθηκε με την χρηματοδότηση της Επιτροπής Ερευνών του Πανεπιστημίου Πατρών μέσω του προγράμματος «ΜΕΔΙΚΟΣ».

Βιβλιογραφία

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία.*

Arslan, H. (2018). *An Introduction to Education*. Cambridge Scholars Publishing.

Carr, D. (2003). Philosophy and the Meaning of ‘Education’, *Theory and Research in Education*, 1(2), 195-212.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Φυσικής και Χημείας σ.524. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου 2022 από *www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf*

Ε΄ Αναθεωρητική Βουλή των Ελλήνων (ΦΕΚ 111/Α/9.6.1975) *«Περί ψηφίσεως και θέσεως εις ισχύν του νέου Συντάγματος της Χώρας».*

Κόκκοτας Π. Β., Βλάχος Ι. Α., Γραμματικάκης Ι. Γ., Καραπαναγιώτης Β. Α., Κόκκοτας Π. Β., Περιστερόπουλος Π., Ε. & Τιμοθέου Γ., Β. (χ.χ.). *Φυσική Γενικής Παιδείας Α΄ Τάξης Ενιαίου Λυκείου, Βιβλίο Καθηγητή.* Αθήναι: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Naziev, A. (2017). What is an education? *Proceedings of International Conference, The Future of Education, 7th Edition*. Florence, Italy 8-9 June 2017. libreriauniversitaria.it edizioni.

Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) *«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», άρθρο 7.*

Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997) *«Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»* Π.Δ. 531 (ΦΕΚ 270/Α/20-9-1977) *«Περί ωρολογίου προγράμματος του Ημερησίου Γυμνασίου και αναλυτικού προγράμματος των Α΄ και Β΄ τάξεων αυτού», άρθρο 2, σ.2522.*

Ν.4186/2013 (ΦΕΚ 193Α/7-9-2013) *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, άρθρο 5.*

Ν.4186/2013 (ΦΕΚ 193Α/7-9-2013) *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, άρθρο 6.

Ν.576/1977 (ΦΕΚ 102/Α/13-4-1977) *«Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως».*

Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) *«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», άρθρο 7.*

Ν. 2640 (ΦΕΚ 206/Α/3-9-1998) *«Δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», άρθρο 1.*

Πανόπουλος, Θ. (2010). 180 χρόνια ιστορίας της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Κέντρο Πληροφορικής & Νέων Τεχνολογιών*. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2010 από http://dide.ilei.sch.gr/keplinet/articles/tee-history.php

Π.Δ. 293 (ΦΕΚ 85/Α/3.4.1981) *«Περί των ωρολογίων προγραμμάτων της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεως των ημερησίων Μέσων Τεχνικών Σχολών κατά τμήμα».*

Π.Δ. 784 (ΦΕΚ 231/Α/8.10.1979) *«Περί των ωρολογίων προγραμμάτων της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεως των ημερησίων Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων κατά τομέα».*

Π.Δ. 373 (ΦΕΚ 79/Α/15-5-1978) *«Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Α΄ τάξης Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως, ημερησίου και εσπερινού και της Α΄ τάξης των Προτύπων Ελληνικών Κλασσικών Λυκείων»*.

Π.Δ. 922 (ΦΕΚ 230/Α/6-10-1980) *«Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Β΄ τάξεως Ημερησίου και Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως των Β΄ και Γ΄ τάξεων του Εσπερινού Λυκείου της αυτής κατευθύνσεως και της Β΄ τάξεως του Προτύπου Ελληνικού Κλασσικού Λυκείου».*

Π.Δ. 1286 (ΦΕΚ 315/Α/19-10-1981) *«Περί τροποποιήσεως του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των σχολείων της Μέσης Γενικής Εκπ/σεως».*

Π.Δ. 1 (ΦΕΚ 1/Α/7-1-1983) *«Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα της τελευταίας τάξης Λυκείου Μέσης Γενικής Κατεύθυνσης από 8 Ιανουαρίου 1983».*

Π.Δ. (-) (ΦΕΚ 63/Α/12-5-1987), *«Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων».*

Π.Δ. 479 (ΦΕΚ 170/Α/7-10-1985) *«Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα Λυκείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης», άρθρο 1, σ.2632.*

Υ.Α. ΣΤ3/2531 (ΦΕΚ 293/Β/15-5-1985) *«Αναλυτικά προγράμματα πρώτης τάξης Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου», άρθρο 7 .*

Υ.Α. Αριθ.Γ2/3914 (ΦΕΚ 1717/Β/13-9-1999) *«Καθορισμός Τομέων και Ειδικοτήτων των ΤΕΕ, Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων», άρθρο 1.*

Υ.Α. Φ. 484/375/ΣΤ3/1412 (ΦΕΚ 349/Β/23-5-1986) *«Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων της Β΄ τάξης Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (Ε.Π.Λ.) και τροποποίηση των αποφάσεων ΣΤ3/2531/10.5.85 και ΣΤ3/2900/30.5.1985»*, σ. 3417.

ΥΑ Γ2/2682/2000(ΦΕΚ 1020/Β/11-8-2000) «*Ωρολόγια Προγράμματα κα Προγράμματα Σπουδών Τ.Ε.Ε.»*

Υ.Α. 3475 (ΦΕΚ 146/Α/13-7-2006) *«Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις , άρθρο 1.*

Υ.Α. Αριθ.10853/Γ2 (ΦΕΚ 150/Β/13-2-2003) *«Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Φυσικής του Ενιαίου Λυκείου».*

ΦΕΚ 198/Α/23-11-1978 «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Β΄ τάξεως Ημερησίου και Εσπερινού Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως και του Προτύπου Κλασσικού Λυκείου».

ΦΕΚ 198/Α/23-11-1978 «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Β΄ τάξεως Ημερησίου και Εσπερινού Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως και του Προτύπου Κλασσικού Λυκείου».

Woods, A., Luke, A. & Weir, K. (2010). Curriculum and Syllabus Design, *International Encyclopedia of Education*. 10.1016/B978-0-08-044894-7.00058-0.

Διερεύνηση της κατανόησης της έννοιας της ΗΜ ακτινοβολίας από μαθητές/τριες Δημοτικού σχολείου

Τσιχουρίδης Χαρίλαος
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
hatsihour@upatras.gr
Μήτρακας Νικόλαος
Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Πατρών
nmitrakas@upatras.gr
Βαβουγυιός Διονύσιος
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
dvavou@uth.gr

Περίληψη
Η ενέργεια, ως έννοια συσχετιζόμενη είτε άμεσα είτε έμμεσα με όλα τα φαινόμενα που συμβαίνουν στον κόσμο μας, θεωρείται από τις βασικότερες έννοιες των Φυσικών Επιστημών, αλλά ταυτόχρονα η συσχέτιση αυτή δημιουργεί συχνά ασαφείς ή και άστοχες διατυπώσεις, που ενδεχομένως οδηγούν σε νέες παρερμηνείες των φαινομένων ή ενισχύουν υπάρχοντες. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στον βαθμό κατανόησης της φύσης και των χαρακτηριστικών της φωτεινής-ηλεκτρομαγνητικής ενέργειας, μετά τη διδασκαλία της στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στην καταγραφή των εναλλακτικών ιδεών μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικών Σχολείων και στη διερεύνηση ισχύος της διαχρονικότητάς τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 127 μαθητές/τριες και τα αποτελέσματα ανέδειξαν αφενός μεν τη διαχρονικότητα ισχύος των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών και αφετέρου καταδεικνύουν προβλήματα ταύτισης της έννοιας της ενέργειας με άλλες έννοιες της φυσικής, συμπορευόμενα σε μεγάλο βαθμό με τα αποτελέσματα παλιότερων ερευνών.

Λέξεις-κλειδιά: Ενέργεια, Εναλλακτικές ιδέες, Φυσικές Επιστήμες

Abstract
Energy, as a concept related either directly or indirectly to all the phenomena that occur in our world, is considered one of the most basic concepts of Physical Sciences, but at the same time this correlation often creates vague or inaccurate formulations, which may lead to new misinterpretations of phenomena or reinforce existing ones. The present work focuses on the degree of understanding of the nature and characteristics of light-electromagnetic energy, after being taught in the school environment, but also in recording the alternative ideas of students of 5th and 6th grade of Elementary Schools and exploring the validity of their timelessness. The research involved 127 students and the results showed, on the one hand, the

timelessness of the students' alternative ideas and on the other hand, they show problems of identification of the concept of energy with other concepts of physics, largely agreeing with the results of previous research.

Keywords: Energy, Alternative Ideas, Physical Science

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Φ.Ε.) περιλαμβάνει πολλές έννοιες μία εκ των οποίων είναι και η έννοια της ενέργειας. Η ενέργεια κατέχει μια σημαντική θέση στις Φ.Ε. διότι αφενός η κατανόησή της επιτρέπει την πρόβλεψη μιας σειράς φαινομένων που εξετάζονται από διάφορους κλάδους των Φ.Ε. αφετέρου δε θεμελιώδη θέματα της Φυσικής και της Χημείας βασίζονται σε αυτή, όπως για παράδειγμα ο ηλεκτρισμός, οι θερμικές μηχανές, η ατομική δομή, ο χημικός δεσμός, κ.ά. Η πραγμάτευση πολλών κοινωνικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων με κύριο θέμα την ενέργεια καθιστά απαραίτητη την κατανόηση της έννοιας αυτής από κάθε πολίτη.

Σύμφωνα με μελέτες, η προσπάθεια κατανόησης των αφηρημένων επιστημονικών εννοιών από τους μαθητές οδηγεί σε πολλές εναλλακτικές αντιλήψεις ή/και παρανοήσεις οι οποίες συχνά είναι μακριά από το επιστημονικά ορθό. Οι εναλλακτικές αυτές αντιλήψεις και οι νοητικές παραστάσεις τους είναι ιδιαίτερα ανθεκτικές στην αλλαγή και πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό των διδακτικών δραστηριοτήτων για την εκμάθηση των επιστημονικών εννοιών (Nussbaum, 1979· Vosniadou 1994, 2014· Vosniadou & Skopeliti, 2014· Κολιόπουλος, 2006· Zhang et al., 2019). Σύμφωνα με την εποικοδομητική θεωρία μάθησης, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν διάφορες έννοιες μόνο διαμέσου της δικής τους προσπάθειας οικοδόμησης της γνώσης (π.χ. Bachtold, 2013· Chrzanowski et al., 2018· Fratiwi et al., 2020· Khanna et al., 2012· Kiryak & Calik, 2018).

Η δυσκολία της διδασκαλίας της έννοιας της ενέργειας έχει επισημανθεί πολλές φορές, όπως ανέφερε ο Linjse (1990). Χαρακτηριστικές είναι οι αντιφατικές απόψεις κάποιων επιστημόνων, όπως του Feyman (1965) «Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι στη φυσική σήμερα δεν γνωρίζουμε τι είναι ενέργεια.» και του Grupp (1981) «Ο καθένας λίγο-πολύ γνωρίζει τι είναι ενέργεια». Η εκ πρώτης όψεως αντίφαση αυτή υποδηλώνει τη δυσκολία στην κατανόηση αυτής τη αφηρημένης, θεωρητικής έννοιας που αναπτύχθηκε ως μια από τις πιο βασικές έννοιες των Φ.Ε. Ένα επιπρόσθετο εμπόδιο στη διδασκαλία της ενέργειας αποτελεί και η διαφορετικού τύπου εννοιολογική προσέγγιση που υπέστη λόγω της χρήσης της στην καθημερινή ζωή όπου χρησιμοποιούνται εκφράσεις του τύπου «να εξοικονομείς ενέργεια», «πιες ένα χυμό να πάρεις ενέργεια» (Millar, 2005).

Πέντε είναι οι βασικές θεωρήσεις σχετικά με την έννοια της ενέργειας στις οποίες κατέληξαν σκέψεις και μελέτες επιστημόνων σχετικά με τις διαφορετικές διαστάσεις της ενέργειας στη Φυσική. Αυτές οι θεωρήσεις μπορούν να ορίσουν ένα γενικό

πλαίσιο μελέτης ως προς την έρευνα της διδασκαλίας της ενέργειας στο σχολείο (Duit, 1984)

1) *Η αντίληψη της ενέργειας.* Αναφέρεται στο φιλοσοφικό πλαίσιο που υπάρχει σαν υπόβαθρο κάτω από την έννοια της ενέργειας. Κάποιες κοινές αντιλήψεις που διατυπώθηκαν κατά καιρούς είναι ότι η ενέργεια είναι μια προϋπάρχουσα συνθήκη (ή ακόμα και ικανότητα) για την επίτευξη κάποιου έργου ή μιας επιτυχούς εργασίας. Η ενέργεια είναι «κάτι» που είναι ικανό να αλλάξει τον κόσμο, η ενέργεια είναι μια ειδική κατηγορία καυσίμου. Τέτοιες αντιλήψεις, δηλαδή η θεώρηση της ενέργειας ως κάποιου αντικειμένου, δεν συνάδουν με τη συνήθη αντίληψη της ενέργειας στη φυσική (Warren, 1983). Στη φυσική, η ενέργεια είναι μια πολύ αφηρημένη ποσότητα που εξισορροπεί φυσικές και τεχνολογικές διαδικασίες.
2) *Μεταφορά ενέργειας*. Η ποσότητα που αποκαλούμε ενέργεια, όπως θεωρήθηκε προηγουμένως, μπορεί να μεταφερθεί από ένα σύστημα σε ένα άλλο (από ένα μέρος σε άλλο).
3) *Μετατροπή ενέργειας*. Η ενέργεια μπορεί να υφίσταται σε διάφορες μορφές και μπορεί να μετατραπεί από τη μια μορφή στην άλλη.
4) *Διατήρηση της ενέργειας*. Όταν η ενέργεια μετατρέπεται από μια μορφή σε άλλη ή όταν μεταφέρεται από το ένα σύστημα στο άλλο, η ποσότητα της δεν αλλάζει.
5) *Υποβάθμιση της ενέργειας*. Όταν συζητούμε για την ενέργεια δεν μπορούμε να παραλείπουμε τη συζήτηση περί εντροπίας. Κατά τη μετατροπή της ενέργειας σε μια φυσική διαδικασία, η ποσότητα της ενέργειας διατηρείται. Ωστόσο ενώ η ποσότητα της δεν αλλάζει η 'αξία' της έχει ελαττωθεί. Οι διαφορετικές μορφές ενέργειας έχουν διαφορετικές αξίες, π.χ. η κινητική ενέργεια και η ηλεκτρική ενέργεια θεωρούνται υψηλής αξίας ενώ η θερμική ενέργεια είναι χαμηλότερης αξίας γιατί μπορεί να μετατραπεί σε κινητική μόνο μέχρι ένα συγκεκριμένο βαθμό.

Ιδιαίτερες δυσκολίες παρουσιάζονται στην κατανόηση της ενέργειας που προέρχεται από την Ηλεκτρομαγνητική (ΗΜ) ακτινοβολία η οποία αποτελεί ένα από τα πιο δύσκολα αντικείμενα διδασκαλίας των Φ.Ε. Οι παρερμηνείες και οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών είναι πολλές και αυτό γιατί οι μαθητές έχουν κάποιες αντιλήψεις που έχουν αποκτήσει μέσω της καθημερινής τους εμπειρίας και έρχονται συνήθως σε σύγκρουση με τα επιστημονικά δεδομένα (Bransford et al., 1999). Οι εναλλακτικές ιδέες είναι ισχυρές και επίμονες, γιατί η καθημερινή έκθεση των μαθητών σε φαινόμενα σχετιζόμενα με την ΗΜ ακτινοβολία (φως) καθώς και η υψηλού βαθμού αφαιρετικότητα των φαινομένων αυτών εμποδίζουν σημαντικά την κατανόησή τους μη δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στα παιδιά να σχηματίσουν ορθές αντιλήψεις για την εν λόγω έννοια (Valanides & Angeli, 2008). Σημαντικές δυσκολίες παρουσιάζονται στη μελέτη των φαινομένων της ενέργειας της ΗΜ ακτινοβολίας και στην ερμηνεία των φαινομένων, την αλληλεπίδρασή της με την ύλη στην οποία

απαιτείται η ποιοτική εισαγωγή εννοιών της Κβαντομηχανικής η οποία από μόνη της είναι μια πρόκληση για τη μάθηση και τη διδασκαλία (Krijtenburg-Lewerissa et al., 2017). Η εκμάθηση των μη ντετερμινιστικών και αφαιρετικών εννοιών της προκαλεί μια γνωστική σύγκρουση, η οποία ιδανικά οδηγεί σε αλλαγές στις γνωσιολογικές πεποιθήσεις των μαθητών (Stadermann & Goedhart, 2020).

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της ΗΜ/φωτεινής ακτινοβολίας και χαρακτηριστικών της μαθητών της Ε’ και ΣΤ’ Δημοτικού και να ανιχνευθούν ταυτόχρονα οι εναλλακτικές αντιλήψεις ως προς την έννοια αυτή. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα επικεντρώνεται στον βαθμό κατανόησης των μαθητών ως προς την προέλευση-πηγές της φωτεινής/ΗΜ ακτινοβολίας, την αλληλεπίδρασή της με την ύλη, τις μορφές της που τυχόν γνωρίζουν οι μαθητές καθώς και τη μετατροπή της σε διάφορες μορφές.

Το βασικό ερώτημα που προκύπτει από τα ανωτέρω διατυπώνεται ως εξής: Κατανοούν οι μαθητές και σε ποιο βαθμό την έννοια της ενέργειας μετά τη σχολική διδασκαλία και ποιες είναι οι σημαντικότερες εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών της Ε’ και ΣΤ’ Τάξης Δημοτικού για την έννοια αυτή; Οι αντιλήψεις αυτές είναι παρόμοιες με αυτές που έχουν καταγραφεί σε παλιότερες έρευνες;

2.2 Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 127 μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικών σχολείων από την περιοχή της Θεσσαλονίκης, της Κοζάνης και της Λαμίας και διεξήχθη την περίοδο Μαρτίου-Απριλίου 2022.

2.3 Μέθοδος, εργαλεία

Για την υλοποίηση της μεθόδου ακολουθήθηκε η μεικτή ερευνητική προσέγγιση (ποσοτική και ποιοτική). Πιο συγκεκριμένα:

Ποσοτική προσέγγιση

Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ένα αρχικά κατάλληλα διαμορφωμένο και δομημένο ερωτηματολόγιο. Κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου που διακατέχονταν από σαφήνεια, χρησιμοποιήθηκε απλή γλώσσα και υπήρξαν κατάλληλες επεξηγήσεις όπου κρίθηκε απαραίτητο. Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων είναι κλειστού αλλά και ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου ήταν σχεδιασμένες έτσι ώστε να διευκολύνουν τους ερωτώμενους να αναπτύξουν τις απόψεις τους για συγκεκριμένα θέματα της ενέργειας της ΗΜ ακτινοβολίας. Στις ερωτήσεις διαβαθμισμένης απάντησης χρησιμοποιήθηκε κλίμακα τύπου Likert με τις απαντήσεις να βρίσκονται μέσα στο διάστημα 1 έως 4.

Ποιοτική προσέγγιση

Κατά την ποιοτική προσέγγιση πραγματοποιήθηκαν, πριν και μετά το τέλος της παρέμβασης, συζητήσεις με ομάδα εστίασης (focus group) που αποτελούνταν από 8 τυχαία επιλεγμένους μαθητές (4 αγόρια και 4 κορίτσια). Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες, με τον ερευνητή στη θέση του συντονιστή κατά τη διαδικασία της συζήτησης, ήταν ανοικτού τύπου, απλές, διατυπωμένες με σαφήνεια και δεν δημιουργούσαν επιφυλακτικότητα ή το αίσθημα της ντροπής. Οι ερωτήσεις αυτές ομαδοποιήθηκαν και κινήθηκαν στους ίδιους πυλώνες με αυτούς του ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας, δηλαδή στην προέλευση και φύση της φωτεινής/ΗΜ ακτινοβολίας, την αλληλεπίδραση της ΗΜ ακτινοβολίας με την ύλη, τις μορφές ενέργειας της ΗΜ ακτινοβολίας και τις μετατροπές της φωτεινής/ΗΜ ενέργειας.

Τόσο το ερωτηματολόγιο/τεστ αξιολόγησης όσο και οι ερωτήσεις της ομάδας εστίασης ελέγχθηκαν από ομάδα εκπαιδευτικών ως προς την εγκυρότητα (δομής/περιεχομένου) και διαφοροποιήθηκαν κατάλληλα μετά την πιλοτική τους εφαρμογή σε μικρό αριθμό μαθητών. Η εσωτερική αξιοπιστία του τελικού ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε ελέγχθηκε με τον συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha ($\alpha = 0,77$).

Για λόγους δεοντολογίας, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως και διεξοδικά για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας και τους διευκρινίστηκε ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική. Τονίστηκε επίσης ότι τόσο η ομάδα εστίασης όσο και τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και ότι δεν γινόταν καμία αναφορά στα προσωπικά τους δεδομένα. Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν τις απαραίτητες διευκρινίσεις και εξηγήσεις, όπου και όταν ήταν απαραίτητο, για να αποφευχθούν τυχόν ασάφειες σχετικά με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Για τους ίδιους λόγους οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφέρονται ως Μ1, Μ2 (Μαθητής 1, Μαθητής 2, κ.λπ.). Οι οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν διαθέσιμες στην αρχή κάθε ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συζήτηση με την ομάδα εστίασης αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου ενώ τα ποσοτικά δεδομένα που ελήφθησαν από τη χρήση των ερωτηματολογίων αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο SPSS και το Microsoft Excel.

2.4 Διαδικασία

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε σε τρεις κυρίως φάσεις. Αναλυτικότερα:

1η φάση: Αρχικά πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός των ερωτηματολογίων και των ερωτήσεων της ομάδας εστίασης και στη συνέχεια σε πιλοτική φάση δόθηκαν σε αντίστοιχες ομάδες μαθητών. Τα αποτελέσματα των ερωτήσεων βοήθησαν στην βελτίωση και αναπροσαρμογή κάποιων ερωτήσεων

2η φάση: Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ώστε να απαντηθούν αφού πρώτα έγινε επεξήγηση του περιεχομένου και του σκοπού της έρευνας.

3η φάση: Οι ερευνητές ολοκλήρωσαν την έρευνά τους υλοποιώντας τη συζήτηση με το focus group για τα ζητούμενα της έρευνας.

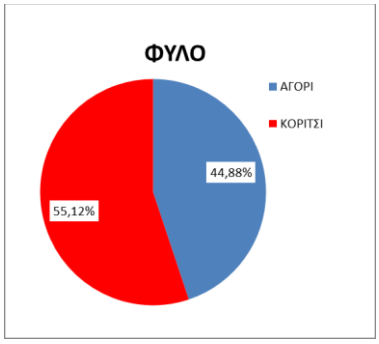
2.5 Αποτελέσματα

Η στατιστική επεξεργασία του ερωτηματολογίου που εξυπηρετεί τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας έρευνας, η στατιστική ανάλυση, καθώς και ο έλεγχος των στατιστικών υποθέσεων έγινε με τη χρήση του υπολογιστικού στατιστικού πακέτου SPSS αλλά και με τη βοήθεια του Microsoft Excel.

2.5.1 Εύρεση βασικών στατιστικών δεικτών του ερωτηματολογίου των μαθητών

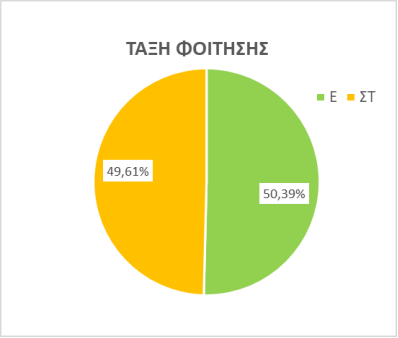
Η πρώτη στατιστική καταγραφή αναφέρεται στους βασικούς στατιστικούς δείκτες που αφορούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στα παρακάτω διαγράμματα.

Εικόνα 1: Κυκλικό διάγραμμα ανά φύλο μαθητή



Με βάση τα παραπάνω στοιχεία οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές είναι αγόρια σε ποσοστό 44,16% και κορίτσια 55,84%. Η πρώτη παρατήρηση είναι ότι το ποσοστό των μαθητριών είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των μαθητών.

Εικόνα 2: Κυκλικό διάγραμμα ανά τάξη φοίτησης του μαθητή

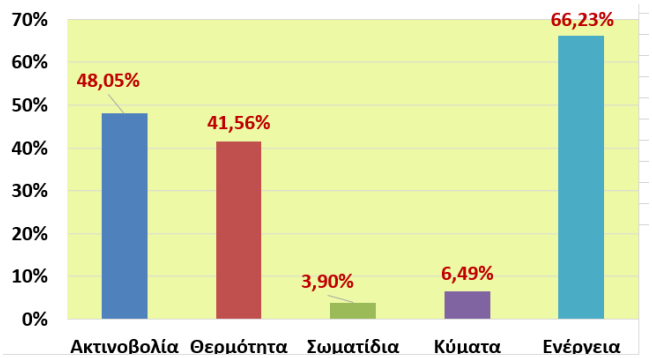


Με βάση τα παραπάνω στοιχεία οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι μαθητές της Ε' τάξης σε ποσοστό 49,61% και της ΣΤ' τάξης σε ποσοστό 50,39%.

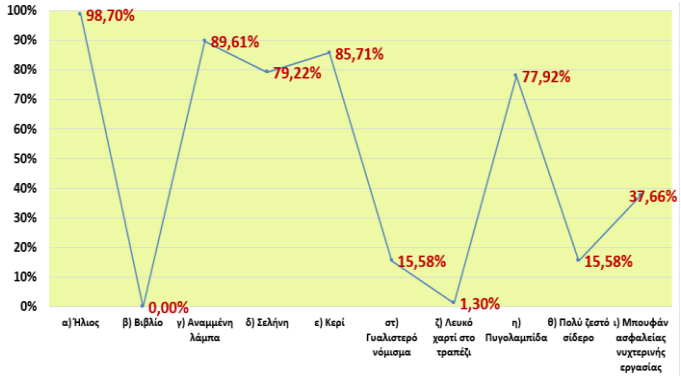
2.5.2 Προέλευση και φύση Ηλεκτρομαγνητικής Ακτινοβολίας

Με βάση το παραπάνω διάγραμμα μεγάλο ποσοστό των μαθητών αναγνωρίζει ότι το φως αποτελεί ένα είδος ενέργειας (66,23%) αλλά και ακτινοβολίας (48,05%). Εντύπωση προκαλεί το χαμηλό ποσοστό των μαθητών που αναγνωρίζουν το φως ως σωματίδια.

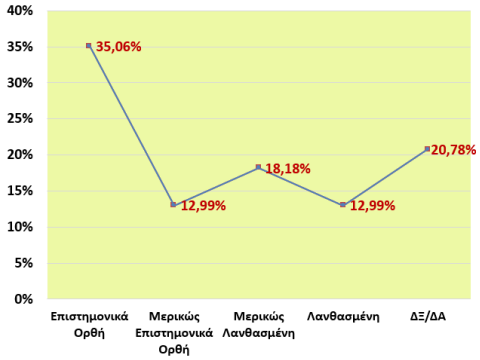
Εικόνα 3: Απόψεις μαθητών για το φως



Εικόνα 4: α) Απόψεις μαθητών για τις φωτεινές πηγές β) αιτιολόγηση απόψεων



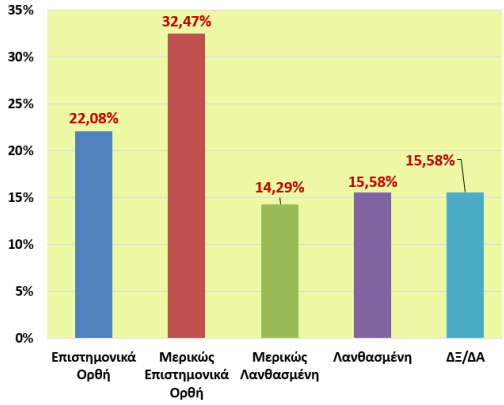
(α)



(β)

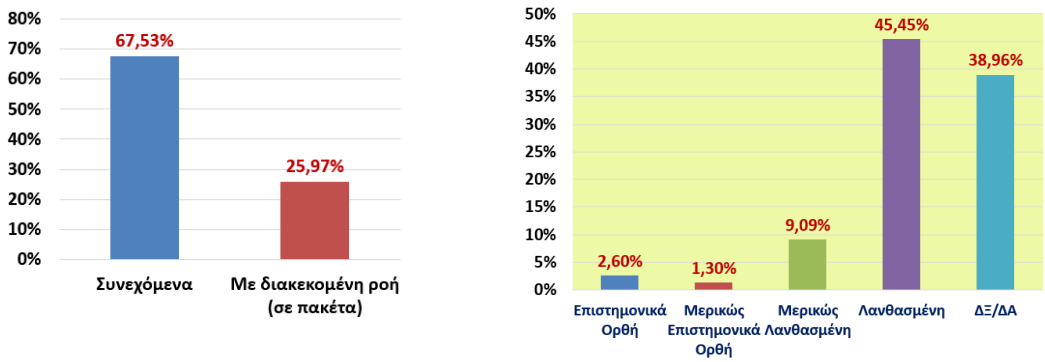
Μεγάλη εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό αναγνωρίζουν τη Σελήνη ως πηγή φωτός (79,22%), ενώ πολύ μικρό ποσοστό των μαθητών αναγνωρίζει ως πηγή φωτός το πολύ ζεστό σίδερο (15,58%). Ταυτόχρονα παρατηρείται ότι κάποιο ποσοστό (37,66%) αναγνωρίζει ως πηγή το ανακλαστικό μπουφάν νυχτερινής εργασίας. Οι απόψεις των μαθητών ως προς την αιτιολόγηση της επιλογής τους είναι επιστημονικά ορθή σε ποσοστό 35,06%, ενώ αρκετά μεγάλο ποσοστό (51,95%) αιτιολόγησε λανθασμένα την επιλογή του ή δεν μπορούσε να δικαιολογήσει την απάντησή του.

Εικόνα 5: Απόψεις μαθητών για την καθημερινή χρήση του όρου ακτινοβολία



Μεγάλο ποσοστό των μαθητών (54,55%) μπορεί να περιγράψει με όρους προς το επιστημονικά ορθό, ενώ κάποιο ποσοστό μαθητών (29,87%) δεν μπορούσε να αιτιολογήσει επιστημονικά ορθά τις απόψεις του ως προς την καθημερινή χρήση του όρου ακτινοβολία.

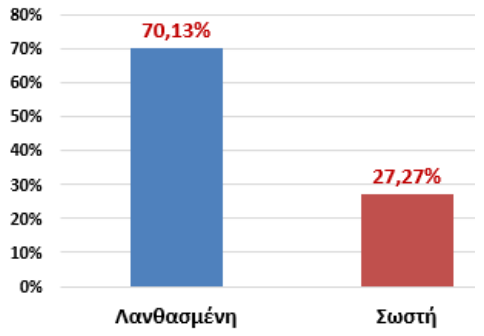
Εικόνα 6: Απόψεις μαθητών α) για τη κβαντική φύση του φωτός β) αιτιολόγηση απόψεων



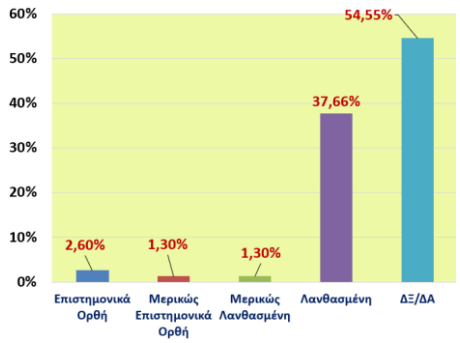
(α) **(β)**

Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών σε ποσοστό 67,53% πιστεύει ότι η ροή του φωτός είναι συνεχόμενη, ενώ το υπόλοιπο 25,97% επιλέγει τη διακεκομμένη ροή. Επίσης συμπεραίνουμε ότι οι απόψεις των μαθητών για τον τρόπο διάδοσης της ΗΜ ακτινοβολίας βασίζονται σε λανθασμένες αντιλήψεις σε ποσοστό 45,45%, ενώ το 38,96% δεν μπορούσε ή δεν ήξερε να αιτιολογήσει την απάντησή του στην προηγούμενη ερώτηση.

Εικόνα 7: Απόψεις μαθητών α) για τη διάδοση του φωτός από φωτεινή πηγή β) αιτιολόγηση των απόψεων



(α)



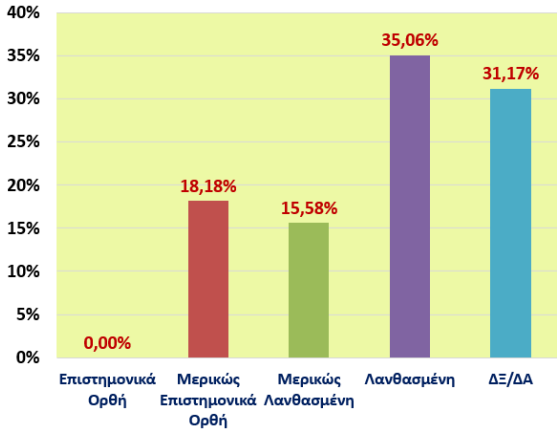
(β)

Οι απόψεις των μαθητών για τον τρόπο διάδοσης της ΗΜ ακτινοβολίας του φωτός βασίζονται σε λανθασμένες αντιλήψεις (συνεχόμενη ροή) σε ποσοστό 70,13%, ενώ το 27,27% επέλεξε τη σωστή απάντηση. Εντύπωση επίσης προκαλεί το ποσοστό των λανθασμένων ιδεών των μαθητών σχετικά με τη κβαντική φύση του φωτός (37,66%), ενώ το μεγάλο ποσοστό (54,55%) δεν μπορούσε ή δεν ήξερε να αιτιολογήσει ή επέλεξε τυχαία την απάντησή του στην προηγούμενη ερώτηση

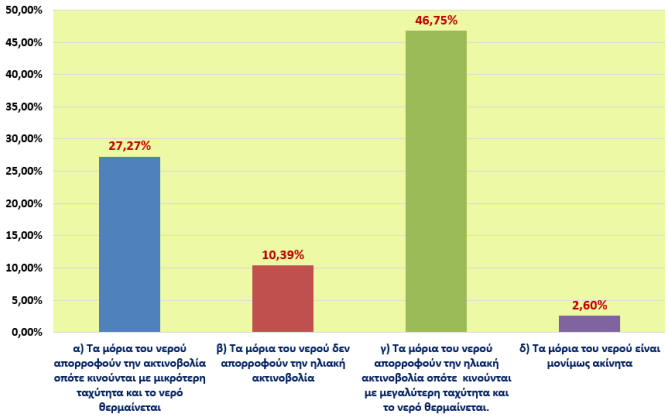
2.5.2 Αλληλεπίδραση Ηλεκτρομαγνητικής Ακτινοβολίας με την ύλη

Παρατηρούμε ότι ένα μικρό ποσοστό (18,18%) μπορεί να ερμηνεύσει με απόψεις προς το επιστημονικά ορθό το φαινόμενο που παρατηρείται μέσα στο φούρνο μικροκυμάτων, ενώ το υπόλοιπο 81,81% αδυνατεί τα ερμηνεύσει σωστά το φαινόμενο.

Εικόνα 8: Απόψεις μαθητών για τη λειτουργία του φούρνου μικροκυμάτων

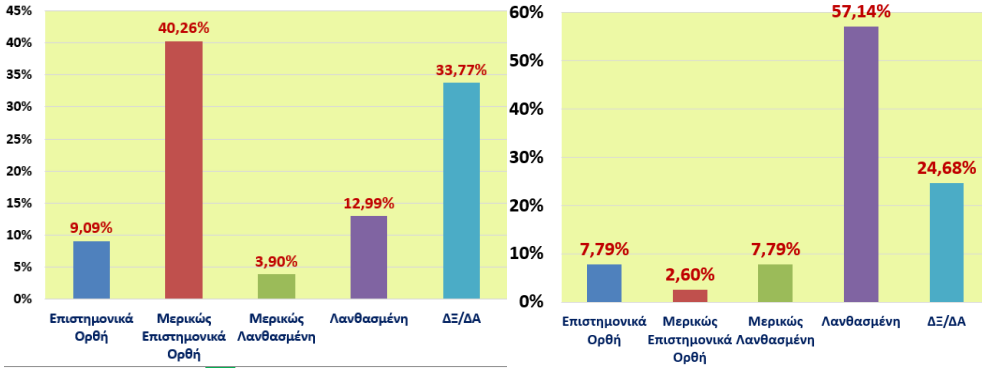


Εικόνα 9 Απόψεις μαθητών για την αλληλεπίδραση της ΗΜ ακτινοβολίας του με την ύλη



Με βάση το παραπάνω διάγραμμα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών (46,75%) ερμηνεύει την αλληλεπίδραση ΗΜ ακτινοβολίας του φωτός με την ύλη όπου αντιλαμβάνεται ότι η ενέργεια του φωτός μπορεί να αυξήσει την ταχύτητα των μορίων του νερού.

Εικόνα 10: Απόψεις μαθητών α) για την ανάκλαση της φωτεινής ΗΜ ακτινοβολίας β) για τη διάθλαση φωτεινής ΗΜ ακτινοβολίας



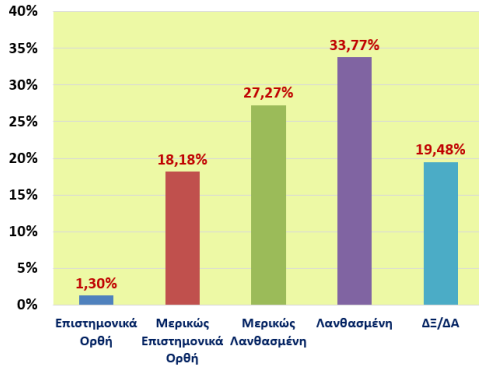
(α) Ανάκλαση **(β) Διάθλαση**

Εντύπωση προκαλεί ότι ως προς το φαινόμενο της ανάκλασης ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων δεν ξέρει ή δεν μπορεί να απαντήσει (33,77%), ενώ επίσης μεγάλο ποσοστό (40,26%) έχει μερικώς επιστημονικά ορθή άποψη. Ως προς το φαινόμενο της διάθλασης το μεγάλο ποσοστό των μαθητών (57,14%) που ερμηνεύει λανθασμένα το φαινόμενο της διάθλασης, ενώ ποσοστό 24,68% δεν ξέρει ή δεν μπορεί να απαντήσει.

2.5.3 Μορφές ενέργειας ΗΜ ακτινοβολίας

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που μπορούν να ερμηνεύσουν την αλληλεπίδραση της φωτεινής/ΗΜ ακτινοβολίας του φωτός με το δέρμα μας με επιστημονικά σωστή άποψη είναι εξαιρετικά χαμηλό (1,30 %), ενώ μεγάλο ποσοστό δίνει μερικώς λανθασμένη (27,27%) ή λανθασμένη ερμηνεία (33,77%).

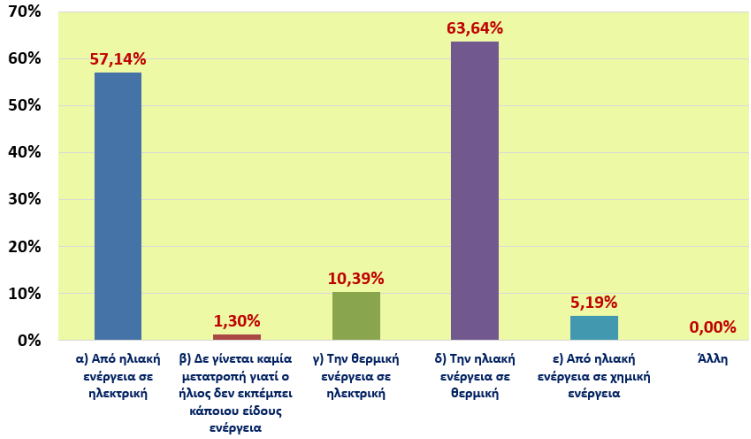
Εικόνα 12: Απόψεις μαθητών για την αλληλεπίδραση της ΗΜ ακτινοβολίας με το δέρμα μας.



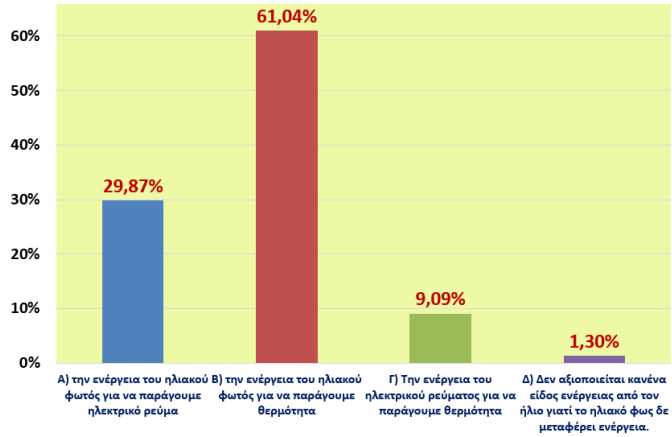
2.5.4 Μετατροπές ενέργειας ΗΜ ακτινοβολίας

Μεγάλο ποσοστό των μαθητών (57,14%) αναγνωρίζει τη μετατροπή της ενέργειας της ΗΜ ακτινοβολίας του φωτός σε ηλεκτρική σε ένα φωτοβολταϊκό και ένα επίσης μεγάλο ποσοστό (63,64%) αναγνωρίζει τη μετατροπή της ενέργειας της ΗΜ ακτινοβολίας του φωτός σε θερμική.

Εικόνα 13: Απόψεις μαθητών για τις μετατροπές ενέργειας της ΗΜ ακτινοβολίας του φωτός σε ένα φωτοβολταϊκό.



Εικόνα 14: Απόψεις μαθητών για τον τρόπο εκμετάλλευσης της ΗΜ ενέργειας του φωτός στον ηλιακό θερμοσίφωνα.



Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (61,04%) αναγνωρίζει τη μετατροπή της ηλιακής ενέργειας σε θερμική, ενώ μικρό είναι το ποσοστό (1,30%) που δεν αναγνωρίζει ότι δεν μεταφέρεται κάποιο είδος ενέργειας από το φως.

2.5 Αποτελέσματα focus group

Όπως έγινε φανερό μέσα από τη συζήτηση του focus group, υπάρχει δυσκολία από την πλευρά των μαθητών στον ορισμό της φύσης του φωτός, ωστόσο η συντριπτική πλειοψηφία αντιλαμβάνεται το φως ως μια μορφή ενέργειας. Πολλοί μαθητές, για να προσδιορίσουν τη φύση του φωτός, το συνέδεσαν με τα θερμικά αποτελέσματα του. Όπως φάνηκε μέσα από τη συζήτηση, η σωματιδιακή του φύση αγνοείται από την πλειοψηφία των μαθητών. Επίσης αρκετοί αναγνώρισαν λανθασμένα ως φωτεινή πηγή τη Σελήνη χωρίς να μπορέσουν να δικαιολογήσουν με σαφήνεια την απάντησή τους: *«…το φως κύριε είναι θερμότητα… αφού το πολύ φως μας ζεσταίνει...»* Μ1, *«…αποκλείεται το φως να έρχεται σε κομματάκια… όλα θα αναβόσβηναν γύρω μας…»* Μ2, *«…το φως έρχεται συνεχόμενα… έτσι το βλέπουμε με τα μάτια μας…»* Μ3, *«…πηγή φωτός είναι και η Σελήνη… αυτές είναι πηγές γιατί φωτίζουν…»* Μ4.

Η συζήτηση στο focus group αποκάλυψε ότι οι μαθητές γνωρίζουν το φαινόμενο της ανάκλασης αλλά δυσκολεύονταν σε μεγάλο ποσοστό να ερμηνεύσουν την εμφάνιση του ειδώλου ενός αντικειμένου στον καθρέφτη. Όσον αφορά τη διάθλαση, έγινε φανερό ότι η πλειοψηφία των μαθητών αδυνατούσε να ερμηνεύσει την παραμορφωμένη εικόνα του βυθισμένου μολυβιού σε ποτήρι νερό. Οι περισσότεροι απέδιδαν την εικόνα αυτή στο ίδιο το νερό και όχι στην αλλαγή της ταχύτητας διάδοσης του φωτός. Επίσης έγινε φανερό ότι δυσκολεύονταν σε μεγάλο βαθμό να κατανοήσουν τι ακριβώς συμβαίνει μέσα στο φούρνο μικροκυμάτων, το είδος της ακτινοβολίας που εκπέμπεται και πώς ακριβώς αυτό αλληλεπιδρά με την ύλη: *«…βλέπουμε το πρόσωπο μας στον καθρέφτη λόγω αντανάκλασης…»* Μ1, «*Το νερό φταίει για το πώς φαίνεται το μολύβι*» Μ2, *«…το μολύβι χαλάει μέσα στο νερό»* Μ3, *«…το ζεστό νερό αλλάζει το σχήμα του μολυβιού»* Μ4, *«Το υπερβολικό φως μέσα στο φούρνο μικροκυμάτων ζεσταίνει το φαγητό και καίγεται»* Μ6, «…(ο φούρνος

μικροκυμάτων) ...*παράγει θερμότητα και ζεσταίνει το φαγητό*» M7,«…*Ο κλειστός φούρνος μαζεύει τη θερμότητα και ζεσταίνει το φαγητό*» M8.

Φάνηκε επίσης ότι οι μαθητές δεν γνωρίζουν ότι η φωτεινή ακτινοβολία αποτελείται και από άλλα είδη ΗΜ ακτινοβολίας, όπως για παράδειγμα η υπέρυθρη και η υπεριώδης ακτινοβολία. Αυτός είναι και ο λόγος, όπως αποκαλύφθηκε, που δεν μπορούν αρκετοί μαθητές να ερμηνεύσουν την εμφάνιση ερυθήματος στο δέρμα μας το καλοκαίρι. Πολλοί το δικαιολόγησαν κάνοντας σύνδεση του φωτός με τη θερμότητα: *«...το φως έχει πολύ θερμότητα… μπαίνει μέσα μας και μας καίει…*» M1, «*το καλοκαίρι κάνει πολύ ζέστη και καιγόμαστε…»* M2, «*...το καλοκαίρι έχει πολύ ήλιο… κάνει ζέστη… η ζέστη μας καίει και κοκκινίζουμε»* M3.

Τέλος, με βάση τα σχόλιά τους, οι μαθητές γνωρίζουν σε μεγάλο ποσοστό ότι η φωτεινή/ΗΜ ακτινοβολία αποτελεί μορφή ενέργειας. Επίσης γνωρίζουν ότι η ενέργεια αυτή, όπως κάθε είδος ενέργειας, μπορεί να μετατραπεί σε άλλες μορφές: *«...το φως είναι ενέργεια κύριε... στο φωτοβολταϊκό γίνεται ηλεκτρική… και θερμική γιατί σίγουρα ζεσταίνεται κιόλας…»* M3, *«…ο ηλιακός δουλεύει με τον ήλιο… το φως μετατρέπεται σε θερμική ενέργεια… ζεσταίνεται το νερό»* M4.

3. Συμπεράσματα

Η αποτελεσματική διδασκαλία της έννοιας της ενέργειας απασχόλησε την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα για πολλά χρόνια, αλλά συνεχίζει να την απασχολεί ακόμη και σήμερα. Το διαχρονικό ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και την κατανόηση της φύσης και των χαρακτηριστικών της έγκειται πρωτίστως στη συσχέτισή της με ό,τι συμβαίνει όχι μόνο στον κόσμο μας, αλλά και σε ολόκληρο το σύμπαν. Ο βασικός της ρόλος στο μικρόκοσμο και τον μακρόκοσμο δημιουργεί δυσκολία ενός αποδεκτού ορισμού της, γεγονός που επισημάνθηκε και από τον Richard Phillips Feynman (1963), σημειώνοντας ότι δεν γνωρίζουμε σχεδόν τίποτα ή ελάχιστα για την έννοια της ενέργειας.

Η μη ύπαρξη ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού της ενέργειας, που να περικλείει όλες τις εκφάνσεις της και τα πολυμορφικά και πολυτροπικά της χαρακτηριστικά, οδηγεί σε σημαντικές δυσκολίες διδασκαλίας της, αρχόμενες από τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τις διδακτικές προσεγγίσεις και τα διδακτικά εργαλεία. Οι δυσκολίες αυτές δημιουργούν επιπρόσθετα εμπόδια στον εκπαιδευτικό για έναν αποτελεσματικό διδακτικό μετασχηματισμό της έννοιας της ενέργειας σε σχολική γνώση, εντείνοντας τη διαχρονική ισχύ των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών, κάτι που αναδείχθηκε και από την παρούσα έρευνα. Παρόλο που οι συμμετέχοντες μαθητές διδάχθηκαν στη σχολική τάξη τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν εναλλακτικές ιδέες τους σχετικά με τα φαινόμενα της φωτεινής ακτινοβολίας. Οι ιδέες που ανιχνεύθηκαν συμφωνούν με τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν καταγραφεί σε χρονικό εύρος αρκετών ετών, το οποίο δηλώνει τη μεγάλη διαχρονικότητά τους (Anderson & Smith, 1983˙ Driver et al., 1985˙ Guesne, 1985˙ Shapiro, 1987˙ Ραβάνης, 1998˙ Driver

et al., 2006· Olenick, 2009· Kaewkhong et al., 2010· Aydin et al., 2012· Tsihouridis et al., 2014· Grygorovich, 2015· Σιδηροπούλου, 2015).

Ιδιαίτερη δυσκολία υπήρξε στην κατανόηση της διττής φύσης της φωτεινής ακτινοβολίας καθώς και στην κβάντωσή της ως «κβάντα» ενέργειας. Παρόλο της περιγραφικής εισαγωγής των εννοιών της ΗΜ ακτινοβολίας στο σχολικό βιβλίο του μαθητή, υπάρχει η απουσία κάποιας πρότασης διδακτικής παρέμβασης για τη διδασκαλία των εννοιών αυτών με αποτέλεσμα την αδυναμία άμεσης ή έμμεσης σύνδεσης της έννοιας των φωτονίων με το φως, κάτι που εντείνεται από την ισχυρή εναλλακτική ιδέα τους ότι το φως εκπέμπεται με συνεχή τρόπο.

Η μεγάλη διαχρονικότητα των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών επιβάλει την ανάγκη διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά της φωτεινής ΗΜ ακτινοβολίας. Η κατανόηση αυτών των αφαιρετικών εννοιών μπορεί να ενισχυθεί με την ποιοτική εισαγωγή της κβαντικής φύσης του φωτός, με τη βοήθεια προσεγγίσεων που εμπλέκουν τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία των Φ.Ε. (Tsihouridis et al., 2014). Η συν-δημιουργία και χρήση κατάλληλα σχεδιασμένων εφαρμογών, όπου αναπαρίστανται φαινόμενα του μικρόκοσμου και ιδιαίτερα της αλληλεπίδρασης της ΗΜ ακτινοβολίας με την ύλη, θα βοηθήσει σημαντικά στην καλλιέργεια σύγχρονων δεξιοτήτων (προγραμματισμού, επίλυση προβλήματος, υπολογιστική σκέψη, αναλυτική σκέψη και αλγοριθμική σκέψη, κοινωνικό-συνεργατικές δεξιότητες) αλλά και στην αντιμετώπιση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών (Τσιχουρίδης κ.ά. ,2009).

Ευχαριστίες: Η εργασία υλοποιήθηκε με την χρηματοδότηση της Επιτροπής Ερευνών του Πανεπιστημίου Πατρών μέσω του προγράμματος «ΜΕΔΙΚΟΣ».

Βιβλιογραφία

Anderson, C.W. & Smith, E.L. (1983*). Transparencies on light: Teacher's manual*. East Lansing, MI: Michigan State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED.

Aydin, S., Keles, U. P. & Hasiloglu, A. M. (2012). Establishment for misconceptions that science teacher candidates have about geometric optics. *The online journal of new horizons in education*, *2*(3), 7-15.

Bächtold, M. (2013). What Do Students "Construct" According to Constructivism in Science Education? *Research in Science Education*, *43*, 2477-2496.

Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School.* Washington DC: National Academy Press.

Chrzanowski, M. M., Grajkowski, W., Zuchowski, S., Spalik, K. & Ostrowska, E. B. (2018). Vernacular Misconceptions in Teaching Science – Types and Causes. *Journal of Turkish Science Education*, *15*(4), 29-54.

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., Valerie, W. (2006), *Making sense of secondary science.* Taylor & Francis e-Library.

Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A. (1985). *Children's Ideas in Science*, Philadelphia: Open University Press.

Duit, R. (1984). Learning the energy concept in school – empirical results from The Philippines and West Germany. *Physics Education, 19*, 59-66.

Feynman, R. P., Leighton, R. B. & Sands, M. L. (1963). *The Feynman Lectures on Physics* (6th ed). Addison-Wesley, Reading, MA. Vol. 1. Chapter 4, pp. 1-2.

Fratiwi, N. J., Samsudin, A., Kaniawati, I., Suhendi, E., Suyana, I., Hidayat, S. R., Zulfikar, A., Sholihat, F. N., Setyadin, A. H., Amalia, S. A., Jubaedah, D. S., Muhaimin, M. H., Bhakti, S. S., Purwanto, M. G., Afif, N. F. & Costu, B. (2019). Overcoming Senior High School Students' Misconceptions on Newton's Laws: A DSLM with Inquiry Learning based Computer Simulations. *Journal of Physics: Conference Series*, 1204, 012023.

Gilbert, J. & Pope, M. (1986). 'Small group discussions about conception in science: a case study'. *Research in Science and Technological Education*, *4*, 61.

Grygorovich, A. (2015), Teaching optics perspectives: 10-11-year-old pupils' representations of light. *International Education & Research Journal*, *1*(3), 4-6.

Guesne, E. (1985). Light. In R. Driver, E. Guesne & A. Tiberghien (Eds.), *Children's Ideas in Science.* Milton Keynes: Open University Press.

Kaewkhong, K., Mazzolini, A., Narumon Emarat, N. & Arayathanitkul, K. (2010). Thai high-school students' misconceptions about and models of light refraction through a planar surface. *Physics Education*, *45*(1), 91-107.

Khanna, F. C., Mello, P. A. & Revzen, M. (2012). Classical and Quantum-Mechanical State Reconstruction. *European Journal of Physics, 33*, 921-939.

Kiryak, Z. & Çalik, M. (2018). Improving Grade 7 Students' Conceptual Understanding of Water Pollution via Common Knowledge Construction Model. *International Journal of Science and Mathematics Education, 16*, 1025-1046.

Κολιόπουλος, Δ. (2006). *Θέματα Διδακτικής Φυσικών Επιστημών. Η συγκρότηση της σχολικής γνώσης*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Krijtenburg-Lewerissa, K., Pol, H. J., Brinkman, A. & van Joolingen, W. R. (2017). Insights into teaching quantum mechanics in secondary and lower undergraduate education. *Physical Review Physics Education Research*, *13*(1), 010109.

Κολιόπουλος, Δ. & Μέλη, Κ. (2022). *Η διδασκαλία της ενέργειας – Επιστημολογικές και διδακτικές διαστάσεις.* Εκδόσεις University Studio Press.

Lijnse, P. (1990). Energy between the Life-World of Pupils and the World of Physics, *Science Education*, *74*(5), 571-583.

Millar, R. (2005). *Teaching about energy.* University of York, Department of Educational Studies.

Ραβάνης, Κ. & Βουτσινά, Χ. (1998). Το Φως ως Φυσική Οντότητα στη Σκέψη των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Διδακτική Προσέγγιση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, *3*, 84-98. https://doi.org/10.12681/icw.18163

Schmid, G. (1982). Energy and its carriers. *Physics Education*, *17*, 212-18.

Shapiro, B.L. (1989). What children bring to light: giving high status to learners' views and actions in science. *Science Education,* 73(6), 711-33.

Σιδηροπούλου, Μ. (2015). *Ταξιδεύοντας πάνω σε μια ακτίνα φωτός.* Εκδόσεις Σαΐτα.

Stadermann, H. K. E. & Goedhart, M. J. (2020) Secondary school students' views of nature of science in quantum physics. *International Journal of Science Education*, *42*(6), 997-1016. doi: 10.1080/09500693.2020.1745926

Tsihouridis, Ch., Vavougios, D., Ioannidis, G. S., Alexias, A., Argyropoulos Ch. & Poulios, S. (2014). Using sensors and data-loggers in an integrated mobile school-lab setting to teach Light and Optics (pp. 439-445). *International Conference of Interactive Collaborative Learning and Engineering Pedagogy* (ICL).

Τσιχουρίδης, Χ., Βαβουγιός, Δ. & Ιωαννίδης, Σ. Γ. (2009). Διδακτική αξιοποίηση κατασκευαστικών δεξιοτήτων των μαθητών για τη μελέτη φαινομένων μεταφοράς θερμότητας με χρήση νέων τεχνολογιών. Στο Π. Καριώτογλου, Α. Σπύρτου & Α. Ζουπίδης (Επιμ.), *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση Πανεπιστήμιο: Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης των φυσικών επιστημών* (σ. 879-887). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινα.

Valanides, N. & Angeli, C. (2008). Distributed cognition in a sixth-grade classroom: An attempt to overcome alternative conceptions about light and color. *Journal of Research on Technology in Education*, *40*(3), 309-336.

Viennot, L. (1979). Spontaneous reasoning in elementary dynamics. *European Journal of Science Education*, 1(2), 205-221.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning & Instruction, 4*(*1)*, 45-69.

Vosniadou, S. (2014). Examining cognitive development from a conceptual change point of view: The framework theory approach. *European Journal of Developmental Psychology*, *11*(6), 645-661.

Vosniadou, S. & Skopeliti, I. (2014). Conceptual change from the framework theory side of fence. *Science & Education*, 23, 1427-1445.

Warren, J. W. (1983). Energy and its carriers: a critical analysis. *Phys. Educ., 18*, 209-12.

Zhang, T., Chen, A. & Ennis, C. (2019) Elementary school students' σnaïve conceptions and misconceptions about energy in physical education context. *Sport, Education and Society*, *24*(1), 25-37. doi: 10.1080/13573322.2017.1292234

ΛΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ ΤΕΧΝΗ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η διεπιστημονική σύμπραξη Λαογραφίας και Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους: σύντομη ιστορική αναδρομή και ένα παράδειγμα

Ρόζη-Τριανταφυλλιά Αγγελάκη
Διδάσκουσα, ΑΠΘ, Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΑΠ
aggelaki.rosy@gmail.com , angelaki@nured.auth.gr, angelaki.rozi@ac.eap.gr

Περίληψη
Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της Λαογραφίας είναι αδιαμφισβήτητες και η σχέση της διδακτικής πρακτικής με τις λαογραφικές σπουδές αναγνωρισμένη. Η δε συνάφεια της λαογραφικής επιστήμης με εκείνη της Λογοτεχνίας, σύμφωνα με τον Μ. Γ. Μερακλή, είναι θεμελιωμένη στην ποιητικότητα του λαϊκού πολιτισμού, που φαινόμενά του είναι διάχυτα σε όλες τις πλευρές της ζωής μας. Είναι ενδιαφέρον το ότι συγγραφείς για παιδιά και νέους, ως καταγραφείς της ιστορικής μνήμης, αποθησαυρίζουν εκφάνσεις του ενιαίου κόσμου της λαϊκής παράδοσης – εκφάνσεις που, ωστόσο, βρίσκουν εφαρμογή και στη μοντέρνα αστική κοινωνία. Θα αναφερθούμε, λοιπόν, στον τρόπο με τον οποίο σύγχρονες Ελληνίδες λογοτέχνιδες ενσταλάζουν στα βιβλία τους πληροφορίες του λαϊκού βίου και πολιτισμού, συμβουλευόμενες ιστορικές πηγές και σωζόμενα ιατροσοφικά κείμενα. Θα καταδειχθεί πώς παρουσιάζουν στους αναγνώστες τους τη σύνδεση της λαϊκής ιατρικής με τη θρησκεία, αναδεικνύοντας τα γιατροσόφια ως αξιόλογο μέρος της λαογραφικής παράδοσης ενός τόπου. Θα σχολιάσουμε, επίσης, το πώς η αναφορά στους λαϊκούς θεραπευτές και τις φαρμακοφυτικές τους πρακτικές σε λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά και εφήβους επισπεύδει την εξοικείωσή τους με διαχρονικά ζητήματα, καθιστώντας τα μυθιστορήματα φορείς συλλογικής μνήμης και παράδοσης.

Λέξεις-κλειδιά: Λαογραφία, Λογοτεχνία, μυθιστόρημα για παιδιά και νέους, λαϊκή ιατρική

Abstract
The connection between Folk pedagogy and cultural education is undisputable. According to M. G. Meraklis, Folklore Studies' link to Literature is embedded in the several dimensions of the concept of cultural and social identity. What is quite interesting is that contemporary writers record historical memory and guide their readers to find knowledge through tradition, which involves both the cultural heritage of centuries and modern societies' way of living. We will focus on the way well-known Greek modern novelists studied historical archives about medicine herbs and treatments and wrote folk tales for young adults. More specifically, we will examine how they pointed out that religion and spirituality not only have been linked to popular medicine for centuries, but also characterized several regions' cultural

identity. Last but not least, by analyzing the writers' efforts to introduce some important historiographical perspectives concerning nature, religious practices and the medical art to their audience, we will point how Folk tales as a narrative genre of folk literature, can preserve the historical continuity and form young readers' personal historical consciousness as well as their cultural identity· a notion that refers to the coexistence of tradition and values of several cultural groups.

Keywords: Folklore Studies, Literature, children's and adolescent novels, popular medicine

0. Εισαγωγή

Παρότι η Λαογραφία αποτελεί επιστημονικό πεδίο με έντονο το στοιχείο της προφορικότητας, δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε τη συμβολή των γραπτών πηγών, των παραλογοτεχνικών ή των λόγιων λαογραφικών εντύπων αναφορικά με την ερμηνεία στοιχείων, που κατά καιρούς συλλέχθηκαν και καταγράφηκαν από ερευνητές (Dorson, 1972, 465· Tziovas, 1997, 33· Καλιαμπού, 2013, 483). Επιστήμονες που θεραπεύουν διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως λ.χ. εκείνο της Γλωσσολογίας, της Ιστορίας, της Εθνολογίας, της Εθνογραφίας, της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, της Λογοτεχνίας, της Θρησκείας, της Ιατρικής, κ.ά., αξιοποιούν καταγεγραμμένα στοιχεία του διάχυτου σε όλες τις πλευρές της ανθρώπινης ζωής λαϊκού πολιτισμού (Μέγας, 1967· Μερακλής, 2004α, 15-25· Κομποχόλη, 2012, 590-592· Δουλαβέρας, 2013α, 232-243). Η αξιοποίηση, λοιπόν, των αποθησαυρισμένων στοιχείων, γνωστή με τον όρο «Εφαρμοσμένη Λαογραφία» (Θανόπουλος, 2014, 233-234), έχει σκοπό την αναβίωση και διατήρηση παλιότερων ηθών και εθίμων, τη γνωριμία του σύγχρονου ανθρώπου με την παράδοση, καθώς επίσης την ενίσχυση της εθνικής και της συλλογικής ταυτότητας (Μερακλής, 2011, 13-14· Πούχνερ, 2014, 13).

Η σημασία της Εφαρμοσμένης Λαογραφίας, ωστόσο, είναι φανερή όχι μόνο στο έργο των ερευνητών αλλά και σε εκείνο των παιδαγωγών, οι οποίοι χρησιμοποιούν λογοτεχνικά βιβλία, λαογραφικά περιοδικά και εγχειρίδια με λαϊκά αναγνώσματα, ως μέσα εκμάθησης και ψυχαγωγίας των παιδιών (Dundes, 1965· Δαμιανού, 2013). Στη σύγχρονη Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία απαντώνται μυθιστορήματα που συνδυάζουν την προφορική παράδοση και ενσωματώνουν είδη της λαϊκής λογοτεχνίας, στοιχεία μυθοπλασίας και ιστορικές πληροφορίες. Απώτερος σκοπός των συγγραφέων τέτοιων βιβλίων είναι να καταστήσουν τους νεαρούς αναγνώστες κοινωνούς των λαογραφικών φαινομένων και, κατ΄επέκταση, γνώστες του παρελθόντος· να τους ωθήσουν να συνειδητοποιήσουν την Ιστορία τους και τη διαδρομή των προγόνων τους, να καλλιεργήσουν τη γλώσσα και το πνεύμα τους, να αποκτήσουν την αίσθηση του ανήκειν σε ένα ευρύ κοινωνικό σύνολο και να έρθουν σε επαφή με αξίες διαχρονικές (Booth, 1987, 22-38· Πολίτη, 2004, 17· Μερακλής, 2106). Επιπρόσθετα, θα λέγαμε ότι παρακινούν και το κοινό τους να εντοπίσει, να

ερμηνεύσει και να αναζητήσει εθνογραφικές πληροφορίες, προκειμένου να αντιληφθεί τη σχέση της Λαογραφίας με τη Λογοτεχνία, αλλά και τον ενεργό ρόλο του λαϊκού πολιτισμού στη διαδικασία μετασχηματισμού των ανθρώπινων κοινωνιών (Μερακλής, 2004β, 670-4· Barthes, 2005, 115).

1. Η διαλεκτική σχέση Λαογραφίας και Λογοτεχνίας στα παιδικά και νεανικά βιβλία

Μετά την ίδρυση της Ελληνικής Λαογραφικής Εταιρείας το 1909 από τον Νικόλαο Γ. Πολίτη, Έλληνες συγγραφείς παροτρύνθηκαν να γράψουν διηγήματα. Σκοπός ήταν η αναβίωση στοιχείων της ελληνικής παράδοσης, υπό την επίδραση των κοινωνικο-πολιτικών, ιστορικών, οικονομικών και ιδεολογικών παραγόντων της περιόδου εκείνης (Κασίνης, 1985, 332-345· Μερακλής, 2000-2002, 20-21). Επανακαθορίστηκε, έτσι, η σχέση της λαογραφικής επιστήμης με εκείνη της Λογοτεχνίας, μέσα από τη μεταστοιχείωση υλικού που εξέφραζε μεν τη λαϊκή ψυχή, αποτύπωνε όμως και τις κοινωνικο-πολιτικές εκφάνσεις της ελληνικής συγκυρίας και, συγχρόνως, το λαϊκό αίτημα αναγνώρισης του αδιατάρακτου στο ιστορικό συνεχές ελληνικού πολιτισμού (Μερακλής, 1979-1980, 4· Herzfeld, 2002, 172-212).

Κατά την απαρχή της συμπόρευσης της Λογοτεχνίας με τη Λαογραφία, την προσοχή αρκετών λογοτεχνών της επονομαζόμενης γενιάς του 1880 επέσυραν, κυρίως, διαγωνισμοί διηγήματος με απονομή βραβείων. Στόχος ήταν η προβολή της ελληνικής Ιστορίας, του ελληνικού τόπου και των ελληνικών ιδανικών. Χαρακτηριστική ήταν η προκήρυξη το 1883 από τον Ν. Πολίτη, στο περιοδικό *Εστία*: Ο συντάκτης του αξίωνε, ουσιαστικά, την αποτύπωση γνώσεων για τον αρχαιοελληνικό κόσμο και τη σύνδεση του νεοελληνικού στοιχείου με το Βυζάντιο στα διηγήματα, ώστε να τίθενται σταδιακά τα θεμέλια της κριτικής πρόσληψης της σύγχρονης εμπειρίας (Βίττι, 1980, 63-64· Ζερβού, 1999, 113· Beaton, 2015, 283-312).

Στη δυναμική διαμόρφωση του μέλλοντος, κυρίως μέσα από την ανασημασιοδότηση της Ιστορίας, στόχευαν και τα έργα των λογοτεχνών της γενιάς του 1930, όπου επανεξετάστηκε η έννοια της ελληνικότητας (Vayenas, 1997, 43). Την προτροπή των συγγραφέων, ωστόσο, για την παραγωγή διηγημάτων και μυθιστορημάτων «απολύτως ελληνικών και απολύτως ανθρώπινων» (Παπαδογιαννάκη 1991, 86) κινούμενων στην ελληνική πραγματικότητα και γραμμένων στη δημοτική γλώσσα, ανέλαβε και η ομάδα της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς, που ιδρύθηκε το 1955· στον φορέα, ουσιαστικά, οφείλεται η αναγνώριση, η αυτοτέλεια και η άνθιση της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους στον ελληνικό χώρο (Δελώνης, 1986, 19-21).

Η συμπόρευση της Παιδικής και Νεανικής Λογοτεχνίας με τη Λαογραφία επισφραγίστηκε και κατά τη δεκαετία του 1960, όταν εκτινάχθηκε η παραγωγή της μυθιστοριογραφίας. Πλέον, τα παιδικά μυθιστορήματα, μετά και τη διακήρυξη της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς, ήταν γραμμένα σε προσιτή για το παιδί γλώσσα, ανταποκρινόταν στις ανάγκες της παιδικής ψυχής και αναδείκνυαν την

ελληνική φύση και παράδοση, τον αστικό χώρο και αποθησαύριζαν εκφάνσεις του ενιαίου κόσμου της λαϊκής παράδοσης – που, ωστόσο, έβρισκαν εφαρμογή και στον τρόπο ζωής της μοντέρνας αστικής κοινωνίας (Καψωμένος, 1994, 392). Η Ιστορία, επιπλέον, άρχισε να αποτελεί βασική θεματική των βιβλίων της εποχής, των οποίων οι συγγραφείς δεν δίσταζαν να επισημαίνουν στα έργα τους τις αρνητικές επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης, της μετανάστευσης και της τεχνολογικής προόδου, χωρίς να εξωραΐζουν ή να αποσιωπούν τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού λαού ή τις αναταράξεις που προκάλεσε στο κοινωνικό προσκήνιο η κατάλυση της δημοκρατίας και η ερήμωση της υπαίθρου (Κούρτοβικ, 2003, 156· Καρακίτσιος, 2004, 87).

Από το 1980 και έπειτα, η καταγραφή και μετάπλαση λαογραφικών φαινομένων στη Λογοτεχνία καθιερώνεται ως θεματικό μοτίβο, ως ρητορικό σχήμα και ως εκφραστικό μέσο, ενώ έτσι προωθείται και η πλοκή και προσδίδεται δραματικός ή αυθεντικός τόνος στα κείμενα. Παράλληλα, το αίτημα για την προβολή της ελληνικότητας σε παιδικά και νεανικά έργα δεν έπαψε να υπάρχει. Στη βάση του ότι ο Ελληνισμός ήταν συνδεμένος από τη μια με τη θρησκευτικότητα και από την άλλη με το τρίπτυχο Αρχαιότητα-Βυζάντιο-Νεοέλληνες, το ελληνικό πνεύμα στα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά άρχισε να αποδίδεται μέσα από τον συνδυασμό στοιχείων της αρχαιοελληνικής λατρείας και μυθολογίας, της Ορθοδοξίας και παγανιστικών δοξασιών, συνδεμένων με τοπικές πολιτισμικές παραδόσεις (Δελώνης, ό.π., 32, Καλλέργης, 1995, 120· Κανατσούλη, 2002, 129)· για την ακρίβεια, παραδόσεις όπου αποτυπωνόταν πώς στην ελληνική λαϊκή συνείδηση τα φυτά και τα βότανα συνδέθηκαν με ιατροσοφικές θυμοσοφίες, δοξασίες, μύθους και έθιμα του λαού μας (Baumann, 1993· Γερωνυμάκης, 2013· Πυλαρινός, 2013· Δουλαβέρας, 2013β· Τζέρπος, 2015).

2. Δείγμα και μεθοδολογία

Σε μυθιστορήματα για παιδιά και νέους όπου οι συγγραφείς πραγματεύονται φαινόμενα του λαϊκού πολιτισμού, παρατηρείται συχνά η αναφορά στις μαρτυρίες και τις λαϊκές δοξασίες για τη χρήση και τη δύναμη των ελληνικών βοτάνων, στα γιατροσόφια, στα μυστηριακά θεραπευτικά τελετουργικά ή στην ιερή τοπογραφία όπως τη βίωναν οι πιστοί, οι ασθενείς και όσοι ασκούσαν τη λαϊκή ή εμπειρική ιατρική την εκάστοτε ιστορική περίοδο (Παπαγεωργίου, 1992, 163-4 · Βοζίκας, 2016). Ως δείγμα στο παρόν άρθρο επιλέχθηκαν ιστορικά μυθιστορήματα, των οποίων η πλοκή ξετυλίγεται στη βυζαντινή εποχή. Αμφότερα συγγράφηκαν μετά το 1955, έτος ίδρυσης της Γυναικείας Ελληνικής Συντροφιάς. Πρόκειται για τα μυθιστορήματα της Νινέτας Βολουδάκη και της Γεωργίας Ταρσούλη: Συγγραφέων που, συμβουλευόμενες ιστορικές πηγές και σωζόμενα ιατροσοφικά κείμενα, κάνουν λόγο στα έργα τους για το κοινωνικοπολιτικό και οικολογικό σύστημα κατανόησης της ασθένειας και της «οντολογίας του πόνου» των Βυζαντινών (Vrijhof, 1979, 223, 225-226· Shweder et al., 1997).

Οι λογοτέχνιδες αναδεικνύουν, μεταξύ άλλων, στα έργα τους τις αμφίδρομες σχέσεις της λαϊκής ιατρικής, κλάδου της λαϊκής παράδοσης, και της ιατρικής επιστήμης, ενώ συστήνουν στο παιδί τον λαϊκό πολιτισμό του Βυζαντίου. Αυτό το κατορθώνουν δια της επισήμανσης των θεραπευτικών ιδιοτήτων των βοτάνων, τα οποία καθιστούν σαφές στα βιβλία τους ότι αποτελούσαν τη βάση για τα γνωστά γιατροσόφια και πως με αυτά προλάμβαναν ή θεράπευαν ασθένειες στο ορθόδοξο Βυζάντιο, συνδυαστικά με τη χρήση φυλακτών, μαγικών τελετουργιών και διατροφικών οδηγιών που εντοπίζονταν σε ιπποκρατικά κείμενα (Guitard, 1970· Ρηγάτος, 2007, 9-12· Wickkiser, 2009, 10-11· Πούχνερ, 2010, 600-610).

Στο παρόν άρθρο αξιοποιούνται τα μεθοδολογικά εργαλεία της ανάλυσης περιεχομένου. Πρόκειται για τη μέθοδο που, εν έτει 1952, ο Bernard Berelson την όρισε ως την ερευνητική τεχνική που αντικειμενικά, συστηματικά και ποσοτικά περιγράφει το περιεχόμενο που εκδηλώνεται στην επικοινωνία. Εν προκειμένω, μας ενδιαφέρει η θεματική ανάλυση περιεχομένου, όπου ένα θέμα επιλέγεται και ερευνάται σε κάποιο κείμενο ή σε ένα σύνολο από αυτά και αντικείμενο εξέτασης, ουσιαστικά, αποτελεί το νόημα που «κατοικεί» μέσα σε ξεχωριστά θέματα. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, λοιπόν, επιλέχθηκε καθώς ενδιαφέρεται για τα έμμεσα, μη επιφανειακά νοήματα των κειμένων, δίνοντας στον αναγνώστη τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει την κρίση του. Άλλωστε, ο σχεσιακός χαρακτήρας της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου επιτρέπει την ανάλυση που συσχετίζει το κείμενο με το εξωτερικό κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον του αναγνώστη (Αγγελάκη, 2018, 98-99).

Η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου συνδυάζεται με τα βασικά αφηγηματικά στοιχεία που αξιοποιεί η Νέα Κριτική, το θεωρητικό ρεύμα που έκανε την εμφάνισή του στις Η.Π.Α. μετά τη δεκαετία του 1930 και σηματοδότησε, μαζί με τον Ρωσικό Φορμαλισμό και τον Δομισμό, τη μετάβαση από τις συγγραφεοκεντρικές στις κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας. Η συγκεκριμένη ενδοκειμενική θεωρία αντιμετωπίζει τα λογοτεχνικά κείμενα ως αισθητικά αντικείμενα, τα οποία μπορούν να ερμηνευθούν με τη βοήθεια της γλώσσας, καθώς επίσης θεωρείται η καταλληλότερη κυρίως για νεαρούς αναγνώστες (Αγγελάκη, ό.π.).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με τις αρχές της Νέας Κριτικής αξιοποιούνται το θέμα, το σκηνικό και οι χαρακτήρες, τουτέστιν άξονες αξιολόγησης και δόμησης των παιδικών και νεανικών λογοτεχνικών έργων. Ως θέμα λογίζονται τα κρυφά και φανερά νοήματα των κειμένων, όπου αποκτούν υπόσταση τα γεγονότα που διαδραματίζονται στα μυθιστορήματα, οι χαρακτήρες που δρουν σε αυτά και το πλαίσιο της εκάστοτε ιστορίας. Η κατανόηση του θέματος ή θεμάτων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης εξαρτάται πάντοτε από το υπόβαθρο του κάθε αναγνώστη (Iser, 2000, 195-213· Nodelman & Reimer, 2003, 66).

Ως «σκηνικό» στην Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία λογίζεται ο χωρικός και χρονικός προσδιορισμός ενός πεζογραφήματος: Εκεί όπου εκτυλίσσονται τα γεγονότα, η διάρκειά τους στον χρόνο και ο χρόνος όπου αυτά εκτυλίσσονται. Ο

χώρος μπορεί να διακριθεί και να μελετηθεί ως αντικείμενο, ήτοι υλική πραγματικότητα, ως αναπαράσταση, όπου το άτομο δύναται να αναπαραστήσει γνωστικά τον αντικειμενικό χώρο μέσα από σύμβολα και ως πεδίο δράσης. Ο χώρος, βέβαια, δεν προσδιορίζεται απαραίτητα με σαφήνεια πάντα, όμως πρέπει να αναφερθεί ότι συνδέεται στενά με την κίνηση, καθώς η μετακίνηση από τον έναν χώρο στον άλλον είναι συχνό μοτίβο στα παιδικά και νεανικά πεζογραφήματα και σηματοδοτεί τις περιπέτειες των λογοτεχνικών χαρακτήρων, τις αλλαγές στη διάθεσή τους ή την εξέλιξή τους, ακόμη και τη διαδοχή των εποχών μέσα σε ένα έτος (Nikolajeva, 2005, 130-132· Norton & Norton, 2011, 86-90).

Τέλος, οι χαρακτήρες στην παιδική και νεανική Λογοτεχνία λογίζονται ως οι βασικοί δομικοί άξονες των μυθοπλαστικών έργων που κινούνται ανάμεσα στην παιδικότητα και την ωριμότητα, το όνειρο, τη μυθοπλασία και την πραγματικότητα. Λογίζονται ως οι κώδικες επικοινωνίας και το αποτέλεσμα της αναγνωστικής διαδικασίας που ανήκει στο επίπεδο της ιστορίας (story) και δομείται κατά την αφήγηση (discourse). Επίσης, δύνανται να παράγουν ηθική και να αναπαράγουν ή να αποδομήσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις.Οι χαρακτήρες είναι σαφείς ώστε να γίνουν κατανοητοί από τους νεαρούς αναγνώστες και τις αναγνώστριες, που συχνά οδηγούνται στο να ταυτιστούν μαζί τους και να διανύσουν νοητά την απόσταση που τους χωρίζει από την εποχή που περιγράφεται στο μυθιστόρημα. Διαθέτουν δυνατότητα εξέλιξης και συναρτώνται άμεσα ή έμμεσα με το σκηνικό, εφόσον το χωροχρονικό πλαίσιο επηρεάζει την προσωπικότητα και την πορεία τους. Τα χαρακτηριστικά και η υπόσταση των χαρακτήρων ενός κειμένου εξαρτώνται από την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία του κάθε συγγραφέα, που μπορεί επιλέξει ανάμεσα σε ιστορικά πρόσωπα ή σε μια μίξη φανταστικών και ιστορικών χαρακτήρων, των οποίων η ψυχολογία, η δημόσια και ιδιωτική ζωή και οι αντιδράσεις παρουσιάζονται μέσα από διαλόγους, μονολόγους και, γενικά, τα τεχνάσματα των λογοτεχνών (Αναγνωστόπουλος, 1987, 29· Γαβριηλίδου, 2008, 11, 70).

Παρακάτω, θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε συνοπτικά πώς οι λογοτέχνιδες ανέδειξαν στα έργα τους την ελληνική φύση ως γεωγραφικό χώρο συνάντησης ανθρώπων, στο πλαίσιο εφαρμογής της εμπειρικής και της θρησκευτικής ιατρικής. Δεδομένου, βέβαια, πως οι ιδεολογικές προθέσεις επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα, παράλληλα θα εξετάσουμε την ιστοριογραφική επιχειρηματολογία των συγγραφέων και της ιστοριογραφικής κατεύθυνσης των κειμένων, ενώ θα δοθεί σημασία στο αν και σε τι βαθμό επηρεάστηκαν από το ιδεολογικο-κοινωνικό πλαίσιο της εποχής συγγραφής των βιβλίων (Μερακλής 1990· Θανόπουλος, 2013· Κανατσούλη, 2018, 31-35).

2.1 Ελισάβετ και Δαμιανός

Το έργο αυτό της Νινέτας Βολουδάκη είναι ένα νεανικό ιστορικό μυθιστόρημα, του οποίου η μυστηριώδης υπόθεση εκτυλίσσεται στην Κωνσταντινούπολη του 1137.

Πρωταγωνιστικά πρόσωπα είναι η πρωτοπρόσωπη αφηγήτρια Ελισάβετ, η «ιάτρισσα» μητέρα της ονόματι Αναστασία, καθώς και το συνομήλικο της αφηγήτριας αγόρι που άκουγε στο όνομα Δαμιανός· ο ορφανός νεαρός με την κλίση στη λαϊκή ιατρική που η μητέρα της αφηγήτριας περιμάζεψε σπίτι τους, αφού εκτίμησε την εξυπνάδα και την ευγενική του φύση.

Στο συγκεκριμένο έργο, η λαϊκή παράδοση και η θεραπευτική δύναμη της φύσης μέσα από τη – διαδεδομένη για την εποχή – παρασκευή φαρμάκων από βότανα, κατά βάση, συστήνεται στους ανήλικους αναγνώστες μέσα από την παρουσίαση της προσωπικότητας και της δράσης της Αναστασίας. Δεδομένου πως η ονοματοποιία αποτελεί στοιχείο της χαρακτηρολογίας στην Λογοτεχνία (Γιαννικοπούλου 2008, 123- 125· Γαβριηλίδου 2013, 18-19), πιθανότατα στο μυθοπλαστικό αυτό πρόσωπο το συγκεκριμένο όνομα δόθηκε από τη συγγραφέα προκειμένου να παρωθηθεί το κοινό να τη συνδέσει στο μυαλό του με την Αγία Αναστασία τη Φαρμακολύτρια, την κατεξοχήν θεραπεύτρια αρρώστων της Ελληνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας, που απεικονίζεται αγιογραφικά κρατώντας βότανα και δοχεία με θεραπευτικές αλοιφές και εκχυλίσματα.

Ειδικότερα, μέσα από φράσεις του κειμένου που βοηθούν τον αναγνώστη να μεταφερθεί νοητά στη διηγούμενη εποχή, καθίσταται σαφές ότι στη βυζαντινή κοινωνία τα δώρα της φύσης και η υγιεινή διατροφή θεωρούνταν σημαντικά στοιχεία θεραπείας και πρόληψης ασθενειών· εξ ου και, βάσει των λεγομένων της Ελισάβετ, κάθε σπίτι είχε «λαχανόκηπο στην πίσω πλευρά του» και αυλή με δέντρα όλων των ειδών, όπου «καλλιεργούσαν με μεγάλη προσοχή βότανα που χρησίμευαν για φάρμακα και αλοιφές» (Βολουδάκη, 2009, 21). Καθώς διαβάζουμε πως έτσι έκανε και η «ιάτρισσα» μητέρα της, ο ανήλικος αναγνώστης ωθείται στη συνειδητοποίηση πως η λαϊκή ιατρική στο Βυζάντιο δεν ασκούνταν μονάχα εμπειρικά από απλούς ανθρώπους ή λαϊκούς θεραπευτές, αλλά και από γυναίκες, παρότι αυτές όφειλαν «να υποτάσσονται στη μοίρα τους» (ό.π., 45), να παντρεύονται από προξενιό και να παραμένουν έγκλειστες στις οικίες τους «για να κρατούν το σπιτικό τους» (ό.π. 27).

Εκτός από την υπογράμμιση της σπουδαιότητας του έργου των Βυζαντινών γυναικών αναφορικά με τη συλλογή και επεξεργασία βοτάνων για την παρασκευή θεραπευτικών προϊόντων (Γκασούκα, 2008, 27, 122), στο έργο καθίσταται σαφής και η επιρροή των συγγραμμάτων με τις διατροφικές, θεραπευτικές, φαρμακευτικές και χειρουργικές μεθόδους των αρχαίων Ελλήνων στους γιατρούς του Βυζαντίου. Όπως εξηγείται, η αρχαιοελληνική αντίληψη πως η τροφή αποτελεί φάρμακο πέρασε από γενιά σε γενιά και στους Βυζαντινούς, εξ ου και η Αναστασία «κρατούσε πάντα στον ώμο της δερμάτινο σάκο με δυο φιαλίδια» ώστε, σε περιπτώσεις ανάγκης, να δίνει στους αρρώστους «γλυκό κόκκινο κρασί», όπου «πρόσθετε μια κουταλιά μέλι» και έπειτα τοποθετούσε στο μέτωπό τους «πανί ποτισμένο με ροδόνερο» (Βολουδάκη, ό.π. 44).

Επιπροσθέτως, από τις περιγραφές της Ελισάβετ πληροφορούμαστε ότι τα «δραστικά βότανα της μητέρα της» (ό.π., 50), με τα οποία «γέμιζε ερμάρια με σακουλάκια» (ό.π., 81) και «έφτιαχνε φάρμακα και σιρόπια» (ό.π., 121) και «αλοιφές με παπαρούνα» (ό.π., 208), αποδεικνύονταν θαυματουργά στη θεραπεία «έκτακτων ασθενών στα εξωτερικά ιατρεία του νοσοκομείου της μονής Παντοκράτορος» (ό.π., 81), όπου «κατείχε την θέση της πρώτης ιάτραινας-διευθύντριας» – θέση που «συνεπαγόταν τεράστια ευθύνη και πολλές φροντίδες», (ό.π., 25). Έτσι, τα παιδιά δύνανται να συνειδητοποιήσουν, αφενός την ιερότητα του επαγγέλματος του ιατρού, που έδιδε ισχύ στις γυναίκες του ανδροκρατούμενου Βυζαντίου, αφετέρου δε την αξία των φυσικών προϊόντων, που οδηγούσε συχνά στη διασταύρωση των θεραπευτικών μεθόδων της δημώδους και της παραδοσιακής ιατρικής (Kritikos & Papadaki, 1968· Σέργης, 2018). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η φράση του νεαρού Δαμιανού στο έργο: «Έχω μάθει λίγα ιατρικά, γιατί στο χωριό μου είχαμε έναν ιερέα που ήταν επίσης καλός θεραπευτής και ήξερε και πολλά σχετικά με τις ιδιότητες των φυτών. Η φήμη του είχε απλωθεί σ όλη τη γύρω περιοχή και έρχονταν άνθρωποι από μακριά να τον δουν και να θεραπευτούν» (Βολουδάκη, ό.π., 72). Μέσω αυτής το αναγνωστικό κοινό προϊδεάζεται και για το ότι τη λαϊκή ιατρική στη βυζαντινή κοινωνία εξασκούσαν και ιερείς ή μοναχοί που, ίσως λόγω της θέσης και της «υπερβατικής» εικόνας τους, ενέπνεαν εμπιστοσύνη στον λαό ώστε να απευθυνθεί σε εκείνους για την αποκατάσταση της υγείας του.

2.2 Τη Υπερμάχω Στρατηγώ

Το ότι οι μοναχοί και οι ιερείς του Βυζαντίου γνώριζαν τις θεραπευτικές ιδιότητες των βοτάνων που φύτρωναν στις περιοχές όπου ζούσαν και εφάρμοζαν με βάση αυτά τις ιατροσοφικές τους συνταγές, ενώ παράλληλα διάβαζαν και ευχές υπέρ υγείας στους πιστούς, γίνεται σαφές και στο βραβευμένο από τη Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά βιβλίο της Γεωργίας Ταρσούλη. Η υπόθεση του έργου της εκτυλίσσεται στον 7^{ο} αιώνα, στην παγανιστική και ξεπεσμένη, πλέον, Αθήνα, όπως και στην Κωνσταντινούπολη. Ενδοδιηγητικός αφηγητής και πρωταγωνιστής της ιστορίας είναι ο νεαρός Αριστείδης Τουρνικιώτης, γιος ενός θεοσεβή Κωνσταντινουπολίτη μελισσοκόμου. Ενώ ο αναγνώστης διαβάζει για τις περιπέτειες του Αριστείδη και τα πρόσωπα που ο μυθοπλαστικός χαρακτήρας συναντά στο διάβα του, ενημερώνεται αναφορικά με τις καθημερινές συνήθειες, τα ήθη και τις κοινωνικές πρακτικές των Αθηναίων και των Βυζαντινών.

Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές του τριτοπρόσωπου αφηγητή και των δρώντων προσώπων στον τρόπο αντιμετώπισης ασθενειών τότε: Εντοπίζεται, λ.χ., περιγραφή της θεραπείας του πρωταγωνιστή όταν «είχε αρπάξει κρύωμα γερό» από τον πάτερ Καισάριο που, εκτός από διδάσκαλός του, εκτελούσε και χρέη ιατρού. Διαβάζουμε, συγκεκριμένα, πως ο ιερέας, μόλις πληροφορήθηκε ότι ο Αριστείδης τον είχε ανάγκη, «έριξε βιαστικά σε ένα καλαθάκι διάφορα βότανα και κάτι άλλα

φάρμακα που είχε σε ένα ράφι» και τον κατάφερε, έτσι, να τον θεραπεύσει, αφού «του πήρε και μερικές κοφτές βεντούζες» (Ταρσούλη, 1990, 148).

Έτερο σημείο που αξίζει προσοχής είναι πως, βάσει του κειμένου, ο Αριστείδης συχνά ένιωθε ταλαιπωρημένος από τις δοκιμασίες που περνούσε στο περιπετειώδες αυτό μυθιστόρημα, λ.χ. λόγω της καταγωγής του από την πλευρά της Αθηναίας μητέρας του και της συνεπαγόμενης απαξίωσής του από τους Βυζαντινούς, που έφτασαν ακόμη και στο σημείο και να τον αιχμαλωτίσουν γι' αυτό. Κάθε φορά, ωστόσο, ο μικρός ήρωας έβρισκε τον τρόπο να τα καταφέρει· «ένιωθε δυναμωμένος και ξεκούραστος» χάρη στο μέλι του πατέρα του, που το έτρωγε είτε σκέτο, είτε επάνω σε παξιμάδια συνοδευόμενο με ζεστό κρασί, καθώς, σύμφωνα με τα κείμενα του Ιπποκράτη και του Γαληνού, ο εν λόγω συνδυασμός εξασφάλιζε καλή υγεία στους Βυζαντινούς (von Staden, 1995, 59-83).

Ακόμη στο έργο διαβάζουμε ότι χάρη στα *αγιωτικά* ενός μαγίστρου, οικογενειακού φίλου του Αριστείδη, στις θεραπευτικές ουσιαστικά συνταγές, βασισμένες σε βότανα και μέλι, γιατρεύτηκαν οι πληγές του κεντρικού χαρακτήρα, σε μια από τις προσπάθειές του να αποκρούσει τους Πέρσες και τους Αβάρους που επιχειρούσαν να καταλάβουν την Κωνσταντινούπολη, το 627 μ.Χ. Ενώσω, λοιπόν, το αναγνωστικό κοινό λαμβάνει πληροφορίες για το πολιτικό και οικονομικό προσκήνιο της εποχής, προϊδεάζεται, ταυτόχρονα για την αξία του μελιού στη βυζαντινή διατροφή και τη λαϊκή θεραπευτική. Επίσης, συνειδητοποιεί ότι η πίστη των Βυζαντινών στον Χριστιανικό Θεό συνδυαζόταν με δεισιδαιμονικές αντιλήψεις και την καταφυγή στη μαγεία· εξ ου και η λαϊκή ιατρική δεν ασκούνταν μονάχα από ιερείς και μοναχούς σε μοναστήρια και απομονωμένα κοινόβια, αλλά και από μάγους (Πολίτης, 1912, 387).

Το γεγονός πως οι ορθόδοξοι υπήκοοι της αυτοκρατορίας συνδύαζαν αρμονικά την τήρηση των ορθόδοξων τύπων με τον εναγκαλισμό της μαγείας και εμπιστευόταν για τη θεραπεία τους τόσο ιατρούς, όσο και λαϊκούς θεραπευτές που στηρίζονταν στη δύναμη των βοτάνων και χρησιμοποιούσαν φυλαχτά ή διάφορα αναθήματα (Καραμπερόπουλος, 2004) εμπεδώνεται από τον αναγνώστη στο έργο και από την αναφορά του τριτοπρόσωπου αφηγητή στο «φυλαχτό με πέτσινο λουρί» (Ταρσούλη, ό.π., 50) που βοήθησε τον Αριστείδη να αναρρώσει γρηγορότερα όταν το είχε ανάγκη. Θα πρέπει να προσθέσουμε πως η απόφαση της συγγραφέως να αναφέρει τις φαρμακοφυτικές και δεισιδαιμονικές πρακτικές σε αρκετά σημεία του μυθιστορήματός της δικαιολογείται και από τις σπουδές της πάνω στα αντικείμενα της Εθνολογίας και Λαογραφίας.

3. Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο έγινε συνοπτική παρουσίαση δυο ιστορικών μυθιστορημάτων για παιδιά νέους. Οι συγγραφείς τους επιχείρησαν μέσα από κοινωνικο-ιστορικές προσεγγίσεις να εξοικειώσουν το αναγνωστικό κοινό με την ελληνική φύση και παράδοση κατά τους βυζαντινούς χρόνους και να αναδείξουν την ιδιαίτερα επίκαιρη

σήμερα νατουραλιστική προσέγγιση της ιατρικής. Αμφότερες παρουσίασαν τα γιατροσόφια ως αξιόλογο μέρος της λαογραφικής παράδοσης του βυζαντινού τόπου και επεσήμαναν στα βιβλία τους πως η λαϊκή ιατρική ήταν, αφενός μεν συνυφασμένη με την πίστη των ανθρώπων στη δύναμη της φύσης, αφετέρου δε συνδεδεμένη με τη θρησκεία της αυτοκρατορίας, που στη βυζαντινή σκέψη ήταν μάλλον ένας συνδυασμός αντιλήψεων ασυμβίβαστος με το καθορισμένο πλαίσιο του ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος.

Ωστόσο, όπως ακριβώς η δύναμη των βοτάνων μπορεί αποδεδειγμένα να δράσει συμπληρωματικά με τα φάρμακα αναφορικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση ασθενειών, το ίδιο συμπληρωματικά μπορεί να δράσει και η Λογοτεχνία με την επιστήμη της Λαογραφίας αναφορικά με την προσέγγιση και ερμηνευτική θεώρηση πολιτισμικών φαινομένων (Dundes, 2007). Ενώ οι κειμενικές αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας με μυθοπλαστικά χαρακτηριστικά δεν μπορούν να θεωρηθούν πλήρως αξιόπιστες πηγές, παρά μόνον υπό όρους, αυτό για τα συγκεκριμένα βιβλία δεν ισχύει, εφόσον, οι λογοτέχνιδες ανέτρεξαν σε ιστορικές πηγές, τις οποίες παραθέτουν στα έργα τους. Οι πηγές αυτές επιβεβαιώνουν τις αναφορές των αφηγητών και των δρώντων χαρακτήρων για τις φαρμακοφυτικές πρακτικές των παραδοσιακών και των λαϊκών γιατρών, των μοναχών και των παπάδων και, οι αναγνώστες έρχονται σε επαφή εμμέσως με μαρτυρίες για τη διαφύλαξη της υγείας στο παρελθόν, με τρόπους αντλημένους από την κοινωνική κουλτούρα και τη λαϊκή θεραπευτική κοσμοθεωρία. Έτσι, πατώντας στο έδαφος της γνώσης, τα βιβλία αυτά λειτουργούν ως μέσα διάσωσης και ανάδειξης των γεγενημένων, επιτελώντας έργο ισάξιο με αυτό της ιστοριογραφίας. Τοιουτοτρόπως, αποδεικνύεται πως τα ιστορικά μυθιστορήματα μπορούν να λειτουργήσουν ως καταγραφείς της ιστορικής μνήμης και φορείς συλλογικών παραδόσεων και, μάλιστα, δύνανται να ωθήσουν τα παιδιά στο να υιοθετήσουν μια κριτική στάση απέναντι στις σύγχρονες κοινωνικές πρακτικές, μέσα από τη συγκριτική εξέταση της εξέλιξής τους στο πέρασμα του χρόνου.

Βιβλιογραφία

Αγγελάκη, Ρ. Τ. (2018). *Διδακτική της Ιστορίας. Το Βυζάντιο στη λογοτεχνία για παιδιά, από το. 1955 μέχρι σήμερα: Συγκριτική και ιδεολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδης.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1997). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας, Α΄, Ανιχνεύσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Barthes, R. (2005). Απόλαυση – γραφή – ανάγνωση (Μετ. Α. Κόρκα, Επιμ. Τ. Μπέτζελος). Αθήνα: Πλέθρον.

Baumann, H. (1993). *Η ελληνική χλωρίδα στο μύθο, στην τέχνη και στη λογοτεχνία* (Π. Μπρούσαλης, μτφρ) (2η έκδοση). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας της Φύσεως.

Beaton, R. (2015). *Η ιδέα του έθνους στην ελληνική λογοτεχνία. Από το Βυζάντιο στη σύγχρονη Ελλάδα.* (Ε. Πιπίνη & Π. Νοτιά, μτφρ). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Βίττι, Μ. (1980). *Ιδεολογική λειτουργία της ελληνικής ηθογραφίας*. (3η έκδοση συμπληρωμένη). Αθήνα: Κέδρος.

Βολουδάκη, Ν. (2009). *Ελισάβετ και Δαμιανός*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Booth, M. (1987). Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Thinking. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for teachers*. London: The Falmer Press.

Βοζίκας, Γ. (2016). Η συνάντηση του λαϊκού πολιτισμού με τον έντεχνο λόγο. *Επετηρίς του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας, 33-34* (2009-2013), 875-884.

Γαβριηλίδου, Σ. (2008). *Το δύσκολο επάγγελμα του κλασικού ήρωα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γαβριηλίδου, Σ. (2013). *Ιστορικές διαδρομές στην παιδική λογοτεχνία μέσα από την ανάγνωση των τίτλων της.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Γερωνυμάκης, Κ. (2003). Γιατροσόφια και βότανα, Στο *Λαϊκή ιατρική. Διεθνές Επιστημονικό Συμπόσιο* (Ρέθυμνο, 8-10 Νοεμβρίου 2000) (σ. 109-124). Ιστορική - Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνης: Ρέθυμνο.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Στη χώρα των χρωμάτων*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Γκασούκα, Μ. (2008). *Κοινωνιολογία του λαϊκού πολιτισμού, τόμ.2ος. Το φύλο κάτω από το πέπλο. Γυναικεία πραγματικότητα και αναπαραστάσεις του Φύλου στα λαϊκά παραμύθια*. Αθήνα: Ψηφίδα.

Δαμιανού, Δ. (2013). Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της ελληνικής Λαογραφίας και η διδασκαλία της Λαογραφίας στην ελληνική εκπαίδευση. Στο Μ. Αλεξιάδης & Χ. Κούζας (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: 1909-2009, 100 Χρόνια Ελληνικής Λαογραφίας*, Πανεπιστήμιο Αθηνών (11-13 Μαρτίου 2009), (σ. 217-230). Αθήνα: Ελληνική Λαογραφική Εταιρεία.

Δελώνης, Α. (1986). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία: 1825- 1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα.* Αθήνα: Ηράκλειτος.

Dorson, R. (1972). The Use of Printed Sources. In R. Dorson (Ed.), *Folklore and Folklife. An Introduction* (p. 465-477). Chicago and London: The University of Chicago Press.

Δουλαβέρας, Α. (2013α). Λαογραφία και Λογοτεχνία. Επισημάνσεις σε μια πρώτη βιβλιογραφική προσέγγιση», Λαογραφία 42 (2010-2012). Στο Μ. Αλεξιάδης & Χ. Κούζας (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: 1909-2009, 100 Χρόνια Ελληνικής Λαογραφίας,* Πανεπιστήμιο Αθηνών (11-13 Μαρτίου 2009), (σ. 231-294). Αθήνα: Ελληνική Λαογραφική Εταιρεία.

Δουλαβέρας, Α. (2013β). Λαϊκές δοξασίες για τη δύναμη των βοτάνων στον Ζητιάνο του Καρκαβίτσα. Στο Γ. Βοζίκας (Επιμ.), *Λαϊκός πολιτισμός και έντεχνος λόγος: ποίηση, πεζογραφία, θέατρο. Πρακτικά διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου*,

Αθήνα, 8-12 Δεκεμβρίου 2010, Τόμ. 1 (σ. 346-362). Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας.

Dundes, A. (1965). The Study of Folklore in Literature and Culture: Identification and Interpretation. *Journal of American Folklore, 78*(308), 136-143.

Dundes, A. (2007). The Study of Folklore in Literature and Culture: Identifcation and Interpretation. In S. J. Bronner (Ed.), *The Meaning of Folklore. The Analytical Essays of Alan Dundes* (p. 67-76). Utah: Utah State University Press.

Guitard, E.-H. (1970). Nouvelles découvertes sur la précocité de la pharmacie byzantine: Pan. G. Kritikos et St. N. Papadakis, Contribution à l'histoire de la pharmacie chez les Byzantins. *Revue d'Histoire de la Pharmacie, 58*(204), 55- 57.

Herzfeld, M. (2002). *Πάλι δικά μας. Λαογραφία, Ιδεολογία και η διαμόρφωση της σύγχρονης Ελλάδας* (Μ. Σαρηγιάννης, μτφρ). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Θανόπουλος, Γ. (2013). Θέματα και μορφές της λαϊκής παράδοσης στη σύγχρονη λογοτεχνική και κινηματογραφική παραγωγή. Στο Γ. Βοζίκας (Επιμ.), *Λαϊκός πολιτισμός και έντεχνος λόγος: ποίηση, πεζογραφία, θέατρο. Πρακτικά διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου*. Αθήνα, 8-12 Δεκεμβρίου 2010, Τόμ. 1 (σ. 427-441). Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας.

Θανόπουλος, Γ. (2014). *Ελληνική Λαϊκή Ποίηση. Από το δημοτικό τραγούδι στη σύγχρονη έντυπη και ηλεκτρονική λαϊκή ποίηση*. Αθήνα: Ηρόδοτος.

Iser, W. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη. Στο Μ. Λεοντσίνη (Επιμ.), Κ. Αθανασίου & Φ. Σιατίστας (μτφρ), *Όψεις της ανάγνωσης* (σ. 195-213). Αθήνα: Νήσος.

Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Καλιαμπού, Μ. (2013). Λαογραφία και ιστορία του βιβλίου: μια διεπιστημονική προσέγγιση. Στο Γ. Βοζίκας (Επιμ.), *Λαϊκός πολιτισμός και έντεχνος λόγος: ποίηση, πεζογραφία, θέατρο. Πρακτικά διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου*. Αθήνα, 8-12 Δεκεμβρίου 2010, Τόμ. 1 (σ. 483-496). Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας.

Κανατσούλη, Μ. (2002). *Αμφίσημα της Παιδικής Λογοτεχνίας: Ανάμεσα στην Ελληνικότητα και την Πολυπολιτισμικότητα.* Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Κανατσούλη, Μ. (2018). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Καρακίτσιος, Α. (2004). Φαντασία, μνήμη και παρατήρηση στο σύγχρονο παιδικό μυθιστόρημα. Στο Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό-νεανικό μυθιστόρημα* (σ. 83-102). Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Καραμπερόπουλος, Γ. (2004). Βυζαντινή Θεραπευτική. Στο Γ. Βλαχάκης & Ε. Νικολαΐδης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Βυζάντιο-Βενετία-Νεώτερος Έλληνισμός. Μια περιπλάνηση στον κόσμο της επιστημονικής σκέψης»*, 7-9 Νοεμβρίου 2003 (σ. 91-100). Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Κασίνης, Κ. Γ. (1985). Ν. Γ. Πολίτης - Κωστής Παλαμάς. *Λαογραφία, 33* (1982-1984), 332-345.

Καψωμένος, Ε. (1994). Η ελληνική λογοτεχνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967). Στο Ν. Πετραλιάς (Επιμ), *Η ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967): 4ο Επιστημονικό Συνέδριο*, Πάντειον Πανεπιστήμιο, 24-27 Νοεμβρίου 1993, Α' Τόμ. (σ. 385-398). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Κομποχόλη, Α. (2012). Λαογραφία και αγιολογία: κειμενική διακινητικότητα και αλληλεπίδραση αφηγηματικών θεμάτων και μοτίβων. Στο Μ. Γ. Βαρβούνης & Μ. Γ. Σέργης (Επιμ.), *Ελληνική Λαογραφία. Ιστορικά, Θεωρητικά, Μεθοδολογικά, Θεματικές*, Τόμ. Α΄ (σ. 590-619). Αθήνα: Ηρόδοτος.

Κούρτοβικ, Δ. (2003). Η ασύλληπτη 10ετία του ’60. Στο Θ. Πυλαρινός (Επιμ.), *Για τον Βαλτινό. Κριτικά κείμενα*. (σ. 156-160). Λευκωσία: Αιγαίον.

Kritikos, P. G. & Papadaki, S. N. (1968). Contribution à l’histoire de la Pharmacie chez les Byzantins. *APhH 5*, 13-78.

Μέγας, Γ.Α. (1967). Λαογραφία- Εθνογραφία-Εθνολογία. *Λαογραφία, 25*, 39-42.

Μερακλής, Μ. Γ. (1979-1980). Λαογραφία και Λογοτεχνία. *Φιλολογικά, 2*, 2-14.

Μερακλής, Μ. Γ. (1990). Λαογραφία και Λογοτεχνία. *Πρεβεζάνικα Χρονικά, 23,* 71-83.

Μερακλής, Μ. Γ. (2000-2002). Ο ρόλος του Νικόλαου Πολίτη στην ιστορική συνάντηση Λαογραφίας και Λογοτεχνίας. *Λαογραφία, 39*, 13-22.

Μερακλής, Μ. Γ. (2004α). *Λαογραφικά Ζητήματα*. Αθήνα: Καστανιώτη και Διάττων.

Μερακλής, Μ. Γ. (2004β). Λαογραφία και Λογοτεχνία: μια σκόπιμη παιδαγωγική σχέση. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου*, Αθήνα 29, 30 Νοεμβρίου - 1 Δεκεμβρίου 2002 (670-674). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μερακλής, Μ. Γ. (2011). *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση, Ήθη και Έθιμα, Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μερακλής, Μ. Γ. (2016). Οι δρόμοι της λαογραφίας. Στο Μ. Γ. Βαρβούνης, Μ. Γ. Σέργης, Δ. Μ. Δαμιανού, Ν, Μαχά-Μπιζούμη & Γ. Θεοδωρίδου (Επιμ.), *Η διαχείριση της παράδοσης. Ο λαϊκός πολιτισμός ανάμεσα στον φολκλορισμό, στην πολιτιστική βιομηχανία και τις τεχνολογίες αιχμής* (σ. 29-38). Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetics Approaches to Children’s Literature. An Introduction.* Lanham, Maryland: Scarecrow Press.

Nodelman P. & Reimer, M. (2003). *The Pleasures of Children’s Literature*. Boston: Allyn and Bacon.

Norton, D. & Norton, S. (2011). *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature* (8th edition). UK: Pearson.

Παπαγεωργίου, Ν. (1992). Η λαϊκή θρησκεία στον Max Weber. *Κληρονομία 24*, 163-172.

Παπαδογιαννάκη, Ν. Ε. (1991). Σύγχρονες αναζητήσεις στην ελληνική παιδική λογοτεχνία. Στο *Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου: Εισηγήσεις στο Δ' Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου*, Αθήνα, 9-10 Δεκεμβρίου 1989 (σ. 83-99). Αθήνα: Ψυχογιός.

Πολίτη, Τζ. (2014). *Δοκίμια για το ιστορικό μυθιστόρημα: σταθμοί στην εξέλιξη του είδους.* Αθήνα: Άγρα.

Πολίτης, Ν. Γ. (1912). Εν κεφάλαιον νομοκάνονος. Περί γοητειών, μαντειών και δεισιδαιμονιών. *Λαογραφία, 3*, 381-342.

Πούχνερ, Β. (2010). *Ιστορική Λαογραφία. Η διαχρονικότητα των φαινομένων*.

Πούχνερ, Β. (2014). *Εφαρμοσμένη Λαογραφία: ο λαϊκός πολιτισμός σε επιστήμες και τέχνες*. Αθήνα: Αρμός.

Πυλαρινός, Θ. (2003). Η λαϊκή ιατρική στη νεοελληνική λογοτεχνία. Στο *Λαϊκή ιατρική. Διεθνές Επιστημονικό Συμπόσιο* (Ρέθυμνο, 8-10 Νοεμβρίου 2000) (σ. 501-510). Ιστορική - Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνης: Ρέθυμνο.

Ρηγάτος, Γ. (2007). *Η αρχαία ελληνική ιατρική στη λαϊκή μας παράδοση*. Αθήνα: Βήτα.

Σέργης, Μ. (2018). Από την «Λαϊκή Ιατρική» στην μελέτη του «Πολιτισμού της Λαϊκής Υγείας», με «μελέτη περίπτωσης» δύο κείμενα «αλληλοελεγχόμενων», ιατρών στη Σπάρτη κατά την δεκαετία του 1870. Στο Κ. Χρυσού-Καρατζά (Επιμ.), *Λαϊκή ιατρική και ιατρική επιστήμη. Σχέσεις αμφίδρομες. Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου*, Αθήνα, 7-11 Μαρτίου 2012, Τόμ. Β' (127-155). Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

Shweder, R. A., Much, N. C., Mahapatra, M. & Park, L. (1997). "The "BigThree" of Morality (Autonomy, Community, Divinity), and the "Big Three" Explanations of Suffering. In A. Brandt & P. Rozin (Eds.), *Morality and Health* (p. 119-169). New York: Routledge.

Ταρσούλη, Γ. (1990). *Τη Υπερμάχω Στρατηγώ*. Αθήνα: Εστία.

Τζέρπος, Δ.Β. (2015). Η Ορθόδοξη λατρεία στα ήθη και έθιμα του ελληνικού λαού. Στο *Πρακτικά ΣΤ΄ Πανελλήνιου Λειτουργικού Συμποσίου Στελεχών Ιερών Μητροπόλεων* (Τήνος, 20-23 Σεπτεμβρίου 2004), σειρά Ποιμαντική Βιβλιοθήκη 11 (σ. 452-453). Αθήνα. Κλάδος Εκδόσεων της Επικοινωνιακής και Μορφωτικής Υπηρεσίας της Εκκλησίας της Ελλάδος.

Tziovas, D. (1997). Mapping Out Greek Literary Modernism. D. Tziovas (Ed.), *Greek Modernism and Beyond: essays in honor of Peter Bien* (pp. 25-39). Lanham: Rowman and Littlefield publishers.

Vayenas, N. (1997). Hellenocentrism and the Literary Generation of the Thirties. In D. Tziovas (Ed.), *Greek modernism and beyond: essays in honor of Peter Bien* (πρ. 43-48). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Vrijhof, H. (1979). Official and Popular Religion in Christianity: the late middle-ages and early modern times (13th - 18th centuries). In P. H. Vrijhof & J. Waardenburg (Eds.), *Official and Popular Religion: Analysis of a Theme for Religious Studies* (πρ. 217-243). Great Britain: Mouton.

von Staden, H. (1995). Inefficacy, error and failure: Galen on δόκιμα φάρμακα ἄπρακτα. In A. Debru (Ed.), *Galen on Pharmacology, Philosophy, History and Medicine. Proceedings of the 5th International Galen Colloquium*, Lille, 16-18 March 1995 (πρ. 79-87). France: Brill.

Wickkiser, L. (2009). *Asklepios, Medicine, and the Politics of Healing in Fifth-Century Greece. Between Craft and Cult*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Ζερβού, Α. (1999). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων* (4η έκδοση). Αθήνα: Οδυσσέας.

Το τοπίο της εικαστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Από τις προσδοκίες στην πραγματικότητα

Ιωάννα Τριάντου
Ε.ΔΙ.Π, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
iotriantou@uoi.gr

Περίληψη
Η έρευνα επιχειρεί να προσεγγίσει τη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών και την θέση που αυτές κατέχουν στο ελληνικό σχολείο, μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων και των προσδοκιών των φοιτητών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σε συνδυασμό με τις απόψεις για τη σχολική πραγματικότητα, όπως αποτυπώνονται από εκπαιδευτικούς των εικαστικών και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης της πόλης των Ιωαννίνων. Στη συζήτηση θα επιχειρηθεί η ανίχνευση των παραγόντων που καθορίζουν το σύγχρονο τοπίο της εικαστικής εκπαίδευσης από την εκπαίδευση των καλλιτεχνών ως την παρουσία τους στη σχολική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: Εικαστικά, εκπαιδευτικοί, Σχολική διαδικασία

Abstract
The present research aims to approach the case of art teaching and the status of Fine Arts in Greek schools, by focusing on the perceptions and expectations of the students of the School of Fine Arts (University of Ioannina), and on the perceptions of art teachers of primary and secondary education of the city of Ioannina concerning school reality. There will be an attempt to identify the factors that determine the modern landscape of art education, from the education of artists to their presence in the school process.

Keywords: visual arts, teachers, school education

0. Εισαγωγή

Είναι σαφές και αποδεδειγμένο από την έρευνα και τη θεωρία, που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η επαφή με την αισθητική αξία, η προσωπική δημιουργία, η ομαδικότητα και η ουσιαστική καλλιέργεια είναι συστατικά στοιχεία της πολυεπίπεδης λειτουργίας της εκπαίδευσης. Η τέχνη μπορεί να αποτελέσει ένα σπουδαίο εργαλείο στην κατεύθυνση της απόκτησης αυτών των δεξιοτήτων από τα παιδιά, είτε σαν ένα αυτόνομο μαθησιακό πεδίο στον χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε σε απόλυτη σχέση με κάθένα από τα μαθησιακά πεδία της σχολικής εκπαίδευσης (Crowther, 1993).

Οι επιστημονικές απόψεις που εκφράζονται κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών των εικαστικών στο Πανεπιστήμιο σχετικά με τον ρόλο των τεχνών στο σχολείο είναι από τους παράγοντες, που καθορίζουν τη θέση των τεχνών στο σχολικό σύστημα. Οι παγιωμένες εδώ και χρόνια αντιλήψεις για τις εικαστικές τέχνες στην εκπαίδευση διαμορφώθηκαν από παρωχημένες και πολλές φορές λανθασμένες πεποιθήσεις. Απόψεις, όπως 'δεν μπορούν όλοι να συμμετέχουν ισότιμα σε ένα πρόγραμμα εικαστικών, άρα δεν είναι όλοι δημιουργικοί' ή επίσης *ότι 'διδάσκοντας' τις τέχνες μπορεί να* 'καταπνίξει ο εκπαιδευτικός την έκφραση και την ευχαρίστηση', όπως επίσης και ο ίδιος ο προσανατολισμός του σχολείου, τοποθέτησαν τις τέχνες μακριά από τους πιο σημαντικούς γνωστικούς τομείς (Elliott, 1995). Ο τρόπος, με τον οποίο διδάσκονται τα εικαστικά, διαμορφώνεται συχνά από αυτές τις αντιλήψεις περιθωριοποιώντας τις τέχνες μέσα στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών (Ιμβριώτη, 1985).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Παιδαγωγική προσέγγιση της αισθητικής αγωγής

Ο όρος «Αισθητική Αγωγή» χρησιμοποιείται για να περιγράψει διάφορους στόχους. Ως παιδαγωγικός όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν τρόπο εκπαίδευσης προσανατολισμένο στους κανόνες που διέπουν τα διάφορα είδη τέχνης, ο οποίος καταλήγει σε μία εμπειρία μάθησης που καθορίζει τον τρόπο σκέψης των μαθητών, καθώς και την καλλιέργεια ιδιαίτερων δεξιοτήτων. Το περιεχόμενο της αισθητικής αγωγής δεν περιορίζεται στα τεχνικά ζητήματα, αλλά περιλαμβάνει πλήθος εννοιών, μηνυμάτων, αξιών, όπως αυτά αναδύονται από την επαφή με την Τέχνη και την καλλιτεχνική δημιουργία (Plummeridge, 1998). Στον πυρήνα της η αισθητική αγωγή αποτελεί κάτι πολύ περισσότερο από ένα μαθησιακό αντικείμενο. Είναι μια διαδικασία της αγωγής που αποτελεί το μέσο για την αληθινή μόρφωση του ατόμου για την ένταξή του στην κοινωνία του αύριο. Είναι η ευρύτερη «γνώση» που το σχολείο μπορεί να προσφέρει στον μαθητή από το μακρινό παρελθόν της ανθρωπότητας ως την προοπτική της δημιουργίας του μέλλοντος. Είναι ένας από τους τρεις πυλώνες ανάπτυξης που ο Dewey όρισε ως απαραίτητους για την εκπαίδευση ανθρώπων ικανών να ενεργήσουν μέσα στην κοινωνία και υπέρ αυτής, για την επιστήμη, την τέχνη και την ιστορία (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 2006˙ Dewey, 2001).

Συζητώντας για την αισθητική αγωγή και το επιστημονικό της υπόβαθρο, πολλοί είναι εκείνοι που την τοποθετούν σε ένα σημείο της σχολικής πρακτικής απαλλαγμένο από στόχους και πρακτικές απόκτησης της γνώσης, με μόνο ζητούμενο την ικανοποίηση και την έκφραση του παιδιού. Ο ισχυρισμός αυτός, αν και ταιριάζει αρκετά με το επιστημονικό περιεχόμενο του όρου της, έγινε ίσως η σημαντικότερη αιτία για την υποβίβαση της εικαστικής αγωγής γεννώντας συχνά ερωτήματα για την χρησιμότητά της και για το αν πρόκειται τελικά για μια, αν όχι άχρηστη, περιττή

πολυτέλεια εν μέσω πιεστικών και "σημαντικών" μαθησιακών στόχων (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2002).

1.2 Η παιδαγωγική διάσταση της Διδακτικής της Τέχνης

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αναγκαιότητα της σύνδεσης της Τέχνης με τη μάθηση έγκειται στην ικανότητα της τέχνης να εκκινεί μία βαθύτερη κριτική σκέψη (Crowther, 1993), αναγκαιότητα η οποία φαντάζει ακόμη πιο επιτακτική σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσανατολισμένο σε τεχνοκρατικές πρακτικές προσέγγισης της γνώσης στις οποίες δεν επιβραβεύεται η κριτική σκέψη αλλά η στείρα γνώση (Usher & Edwards, 1994). Άλλωστε η έρευνα έχει αποδείξει ότι, μέσα από την ενασχόληση με την τέχνη, τα παιδιά αντιλαμβάνονται και ελέγχουν τα μέσα που διαθέτουν για την έκφρασή τους, ενώ μπαίνοντας στην διαδικασία επίλυσης προβλημάτων τεχνικής κάνουν ένα βήμα προς τη δημιουργικότητα που αποτελεί ζητούμενο της σημερινής εκπαίδευσης (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2006).

Το 1990 ο Howard Gardner αναφέρθηκε πρώτος στα πολλαπλά είδη νοημοσύνης που διαθέτει ο άνθρωπος και ισχυρίστηκε ότι μέσα από την παιδαγωγική διαδικασία πρέπει να ενθαρρύνονται και να κινητοποιούνται όλα τα συμβολικά συστήματα που αντιστοιχούν σε διαφορετικά είδη νοημοσύνης, ώστε να καταλήξει το κάθε άτομο να διαθέτει ένα σύστημα νοηματοδότησης των διαφορετικών εννοιών, ιδεών και γεγονότων. Σύμφωνα με τον Gardner, ο ρόλος της τέχνης στην οργάνωση και στην εκπλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι καθοριστικός, αφού μέσα από τις εικαστικές δραστηριότητες δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία, να παρατηρήσουν το περιβάλλον τους, να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, να κοινωνικοποιηθούν και να επαναπροσδιορίσουν τις αρχές και τις αξίες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ένταξή τους στην κοινωνία, και έτσι καλλιεργώντας την αισθητική τους άποψη για τον κόσμο που τα περιβάλλει να χτίσουν σταδιακά την ταυτότητά τους (Βάος, 2008· Gardner,1990).

Την άποψη του Gardner τεκμηρίωσαν με έρευνές τους οι μελετητές της επικοινωνίας του Palo Alto, οι οποίοι απέδειξαν ότι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών προϋποθέτει, εκτός από την καλλιέργεια της λογικής και την καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, των συναισθημάτων και της διαίσθησης, δεξιότητες οι οποίες αποκτούνται αποκλειστικά μέσα από την επαφή του ατόμου με την τέχνη (Gardner, 1990· Watzlawick, 1981· Watzlawick, et al., 1967).

Τα πολλαπλά οφέλη της σύνδεσης της τέχνης με τη μάθηση επιτυγχάνονται μέσα από μία διττή διεργασία, η οποία ολοκληρώνεται αφενός μεν με τη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την συμμετοχή σε μια εσωτερική ατομική πορεία, αφετέρου δε με την υιοθέτηση παιδαγωγικών μεθόδων, οι οποίες δεν ακολουθούν μια προκαθορισμένη πορεία αλλά στηρίζονται κυρίως σε ερευνητικές και ανοιχτές διαδικασίες που δίνουν έμφαση στις μορφές σκέψης, κάνουν εφικτή την ευαίσθητη και φαντασιακή δημιουργία εικόνων, καλλιεργούν τις μορφές αντίληψης που κάνουν τους

μαθητές ικανούς να «διαβάζουν» τις ιδιότητες του ορατού κόσμου, αλλά και να περιγράφουν αυτές τις ιδιότητες με συμβολικό και δημιουργικό τρόπο (Eisner, 2002· Βάος, 2000).

1.3 Η Διδακτική της Τέχνης

Προκειμένου η τέχνη να αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο της σχολικής πραγματικότητας αποτελεί προϋπόθεση η προσέγγισή της, όχι ως ένας αφηγηματικός μονόλογος με μοναδικό στόχο την επιδερμική επαφή, αλλά ως μία δημιουργική συζήτηση των δύο μερών με μόνο ζητούμενο να αποκτήσει ο μαθητής μέσα από αυτή τη διαδικασία τα απαραίτητα γνωστικά και αισθητικά εφόδια, τα οποία θα τον οδηγήσουν στην κατανόηση του κόσμου των εικαστικών τεχνών (Βάος, 2000· Chapman, 1993). Η παιδαγωγική διαδικασία, μέσω της οποίας οι μαθητές αντιλαμβάνονται και συνδέονται με τη φύση της εικαστικής δημιουργίας, αποτελεί τη βάση της εικαστικής εκπαίδευσης. Οι στόχοι που επιτυγχάνονται με την εμπλοκή των παιδιών με την καλλιτεχνική δημιουργία αφορούν κατά κύριο λόγο την επαφή τους με την εικαστική δημιουργία και την κατανόηση της βαθύτερης ανάγκης του ανθρώπου για την τέχνη, το, ρόλο της και τη λειτουργία της (Αρντουέν, 2000). Για την επίτευξη αυτής της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να έχει τη γνώση που απαιτείται σε σχέση με τη φύση της εικαστικής πράξης, γνώση που εκτείνεται από τον χειρισμό του υλικού ως την πορεία της απόκτησης των δεξιοτήτων και ακόμα ως το νόημα της δημιουργίας και της εικαστικής πράξης. Ταυτόχρονα με αυτήν τη γνώση ο εικαστικός εκπαιδευτικός οφείλει να μπορεί να χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία ώστε να προσφέρει στα παιδιά την εμπειρία της τέχνης. Πρόκειται λοιπόν για έναν καλλιτέχνη που έχει και την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και όχι το αντίθετο.

Επίσης για την επίτευξη των στόχων της εικαστικής αγωγής είναι βέβαιο ότι απαιτείται να στηρίζεται η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία τόσο από το σχολείο όσο και από την οικογένεια, αλλά και από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που περιβάλλει το σχολείο. Αυτό είναι σημαντικό γιατί η Διδακτική της Τέχνης δεν περιορίζεται στους τοίχους μίας τάξης αλλά, όπως ακριβώς συμβαίνει και με την εικαστική πράξη, υπάρχει για να απευθύνεται, να καταλήγει στους αποδέκτες της, να εθίζει τόσο τα παιδιά όσο και την κοινότητα, στην οποία ζουν, στο φαινόμενο της καλλιτεχνικής δημιουργίας (Chapman, 1993). Παρόλο που τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ολοένα και περισσότερο την αξία της εκπαίδευσης παρατηρείται ότι σε πολλές χώρες, μεταξύ αυτών και στη δική μας, δεν είναι η καλλιτεχνική εκπαίδευση στη θέση που της αρμόζει ούτε από την πολιτεία , ούτε από τους γονείς, ούτε από τους εκπαιδευτικούς (Hallam Jenny et al., 2008).

Από την άλλη πλευρά οι εικαστικοί εκπαιδευτικοί στην επαφή τους με την εκπαίδευση αρκετά συχνά δεν έχουν γνώση της πραγματικότητας και δεν αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες της αποστολής τους με αποτέλεσμα κάποιες φορές να αδυνατούν να ανταπεξέρθουν στη διττή τους ταυτότητα, αυτή του καλλιτέχνη που

όμως συμμετέχει στην εκπαίδευση και οφείλει εκτός των καλλιτεχνικών του δεξιοτήτων να αναπτύξει και την παιδαγωγική του υπόσταση (Addison & Burgess, 2005).

2. Η έρευνα

2.1 Στόχοι και αναγκαιότητα της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τη μελέτη της βιβλιογραφίας, σχετικά με την εικαστική αγωγή, παρατηρούμε το παρακάτω οξύμωρο: Από τη μια μεριά αποδεικνύεται όλο και περισσότερο η αναγκαιότητα της παρουσίας της Τέχνης σε πρωταγωνιστικό ρόλο στην παιδαγωγική διαδικασία και από την άλλη εντοπίζουμε πολύ συχνά μία αποσπασματική και συμπληρωματική παρουσία των τεχνών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και των προσδοκιών των φοιτητών της Σχολής Καλών Τεχνών για την εικαστική εκπαίδευση, δεδομένου ότι κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευσή τους έχουν οι απόψεις των ερευνών που τοποθετούν την Τέχνη σε κεντρικό σημείο της παιδαγωγικής διαδικασίας, σε συνδυασμό με τις απόψεις των εν ενεργεία εικαστικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν την πραγματική εικόνα για όσα ισχύουν σήμερα.

Η έρευνα αυτή επιχειρεί να παρέχει μία εικόνα για τις απόψεις των εικαστικών εκπαιδευτικών για το μάθημά τους και τη θέση του στη σχολική διαδικασία, από τη στιγμή της εκπαίδευσης και της δημιουργίας της ταυτότητας και των προσδοκιών τους στη Σχολή Καλών Τεχνών ως τη στιγμή που γίνονται μέλη της σχολικής κοινότητας και αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Ο βασικός άξονας διερεύνησης της παρούσας εργασίας αφορά στη σχέση «προσδοκίες-πραγματικότητα των απόψεων των φοιτητών/τριών και των εικαστικών εκπαιδευτικών για τη διδακτική των τεχνών στην εκπαίδευση».

Οι επιμέρους ερευνητικοί άξονες της μελέτης είναι:

1. Πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα οι φοιτητές/τριες-εικαστικοί εκπαιδευτικοί;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών/τριών- εικαστικών εκπαιδευτικών για τη θέση των τεχνών αλλά και των ιδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία;
3. Ποιες είναι οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν οι φοιτητές/τριες και αντιμετωπίζουν οι εικαστικοί εκπαιδευτικοί κατά τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση;

2.3 Πληθυσμός- δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 100 φοιτητές, φοιτήτριες της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 16 εικαστικοί των Ιωαννίνων και της ευρύτερης περιοχής.

2.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το βασικό ερευνητικό εργαλείο της μελέτης μας ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε τόσο στους φοιτητές και στις φοιτήτριες όσο και στους εικαστικούς εκπαιδευτικούς ηλεκτρονικά.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε τρεις άξονες, οι οποίοι αντιστοιχούν στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Πολλές από τις ερωτήσεις ήταν κοινές και στα δύο ερωτηματολόγια. Παρόλα αυτά στο ερωτηματολόγιο των εικαστικών εκπαιδευτικών υπήρχαν κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις οι οποίες αποσκοπούσαν στην ποιοτική και όχι στην ποσοτική διερεύνηση των απόψεών τους, που θα έδινε με μεγαλύτερη σαφήνεια την εικόνα της εικαστικής εκπαίδευσης.

2.5 Τα αποτελέσματα της έρευνας

2.5.1 Πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα οι φοιτητές/τριες-εικαστικοί εκπαιδευτικοί;

- Μεταξύ των απαντήσεων των φοιτητών και των εκπαιδευτικών υπήρχαν διαφοροποιήσεις τόσο ως προς την αρχική πρόθεση των καλλιτεχνών να εμπλακούν με την εκπαίδευση και τους λόγους της απόφασής τους όσο και στις απόψεις τους για την ταυτότητα του εικαστικού εκπαιδευτικού και την σχέση της με εκείνη του καλλιτέχνη. Έτσι παρατηρούμε ότι είναι μεγάλο το ποσοστό των φοιτητών που απάντησε ότι η ιδιότητα του εικαστικού εκπαιδευτικού είναι η πρώτη του επιλογή (36%) ή ότι, αν και δεν είναι η πρώτη του επιλογή, θεωρεί πολύ πιθανό να γίνει εικαστικός εκπαιδευτικός (20%). Από τους εικαστικούς μας που ρωτήθηκαν οι 12 από τους 16 δεν είχαν σαν πρώτη επιλογή τους την εμπλοκή με την εκπαίδευση.
- Ο λόγος για τον οποίο θέλουν οι φοιτητές να γίνουν εικαστικοί εκπαιδευτικοί είναι κυρίως γιατί θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικό να μυηθούν τα παιδιά στην τέχνη (62%) αλλά και γιατί θεωρούν ότι θα είναι μία πρόκληση να διδάξουν όσα έμαθαν (34%). Εξίσου σημαντικό κίνητρο για την επιλογή των εικαστικών εκπαιδευτικών είναι το να μυηθούν τα παιδιά στην τέχνη (50%), με δεύτερη στις προτιμήσεις τους την επιλογή της ποιότητας ζωής και εργασίας των εκπαιδευτικών (26%).
- Διερευνώντας την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής της Τέχνης καθώς και σε παιδαγωγικά ζητήματα, έχουν ενδιαφέρον οι απαντήσεις των εικαστικών εκπαιδευτικών που στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (63%) θεωρούν ότι δεν ήταν επαρκής η εκπαίδευσή τους και στη συνέχεια της ερώτησης απαντούν ότι απόκτησαν τις βασικές τους γνώσεις εκτός από το Πανεπιστήμιο, τόσο σε μία διαδικασία αυτομόρφωσης, όσο και στην εκπαιδευτική πράξη.
- Όσο για το πώς αντιλαμβάνονται τον εικαστικό εκπαιδευτικό φαίνεται ότι οι απόψεις φοιτητών/τριών και εικαστικών ταυτίζονται αφού σε ένα ποσοστό 62% οι φοιτητές/τριες αλλά και οι 10 από τους 16 εκπαιδευτικούς απαντούν

ότι «Ο εικαστικός εκπαιδευτικός είναι ένας καλλιτέχνης που έρχεται μέσω των τεχνών σε επαφή με τα παιδιά και τη σχολική διαδικασία», με δεύτερη απάντηση «ο εικαστικός εκπαιδευτικός δεν είναι ένας απλός καλλιτέχνης γιατί πρέπει ότι κάνει να το αντιλαμβάνονται τα παιδιά» (42%).

- Τόσο οι εικαστικοί εκπαιδευτικοί όσο και οι φοιτητές/τριες θεωρούν στην πλειοψηφία τους ότι είναι άλλοτε καλλιτέχνες και άλλοτε εκπαιδευτικοί, αλλά πολλοί από αυτούς θεωρούν ότι υπερισχύει η ταυτότητα του καλλιτέχνη. Επίσης θεωρούν στην πλειοψηφία τους ότι η ιδιότητα του καλλιτέχνη βοηθά την παιδαγωγική προσέγγιση των παιδιών με σύγχρονες τεχνικές και τρόπους προσέγγισης αλλά επιμένουν ότι χρειάζεται αρκετός κόπος για να συνυπάρξει η ιδιότητα του καλλιτέχνη και η προσωπική καλλιτεχνική πορεία με αυτή του εκπαιδευτικού.

2.5.2 Ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών/τριών- εικαστικών εκπαιδευτικών για τη θέση των τεχνών αλλά και των ιδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

- Οι εικαστικοί εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές/τριες θεωρούν στην πλειοψηφία τους τον ρόλο των εικαστικών εκπαιδευτικών πολύ σημαντικό για το σχολείο, ενώ κάποιοι σε μικρότερο ποσοστό επιλέγουν την απάντηση *«Θεωρώ ότι αυτό εξαρτάται από το αν ο εικαστικός εκπαιδευτικός το θεωρήσει σημαντικό».*
- Όσο για τον ρόλο που έχουν οι τέχνες στο ελληνικό σχολείο η απάντηση είναι κοινή: *«δεν έχουν το ρόλο που τους αρμόζει»*.
- Στην ερώτηση που αφορά στους *παράγοντες που καθορίζουν τον ρόλο που έχουν οι Τέχνες στο εκπαιδευτικό μας σύστημα,* το 54% των φοιτητών απάντησε ότι εξαρτάται από τις ώρες διδασκαλίας, ενώ ακολουθούσαν οι απαντήσεις σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή και τη διοίκηση. Αντίστοιχα στην ίδια ερώτηση οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ότι η διοίκηση του σχολείου ορίζει και τη θέση των εικαστικών.
- Εξηγώντας αυτήν την τοποθέτηση οι εικαστικοί εκπαιδευτικοί έδωσαν προτεραιότητα στη φιλοσοφία του διευθυντή και στη θέση των εικαστικών μαθημάτων. Κάποιες απαντήσεις ήταν: «*Επειδή ο εικαστικός θα πρέπει να αποδείξει το ενδιαφέρον του για το μάθημα, τη διδακτική του ικανότητα,, να αντιπαρατεθεί στη διάχυτη αντίληψη περί της λειτουργίας του μαθήματος σαν ώρα για χαλάρωση, διασκέδαση, προετοιμασία για άλλα πιο σοβαρά μαθήματα….*», «*Η θέση που θα έχουν τα καλλιτεχνικά μαθήματα σε ένα σχολείο εξαρτώνται κατά πολύ από τη φιλοσοφία του διευθυντή….*», «*Ο εικαστικός εκπαιδευτικός καλείται να καλύψει προκαταλήψεις που υπάρχουν γύρω από το μάθημα των εικαστικών. Από τον χώρο των εκπαιδευτικών, των γονέων, των ίδιων των μαθητών αλλά και της ίδιας της διοίκησης…*», «*Πρέπει πάντα να επισημαίνουμε τη θέση μας στη διοίκηση, ακόμα κ αν ξέρουμε πως δεν μπορούμε να επιτύχουμε το ιδανικό, λόγω της γενικότερης κατάστασης*

της παιδείας…», «*Η διοίκηση του εκάστοτε σχολείου είναι αυτή που καλείται να αναγνωρίσει και να δώσει την αντίστοιχη βαρύτητα στο μάθημα τον εικαστικών. Αντίστοιχα είναι υπεύθυνη για τις προμήθειες, τους χώρους εργασίας και την τεχνολογία που παρέχεται ή όχι…».*

- Διαφορά στις απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών/τριών υπήρχε στις απαντήσεις των ερωτήσεων για τον ρόλο της τέχνης, όπου η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρεί ότι είναι καθοριστικός ο ρόλος της για την καταπολέμηση των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (66%), ενώ οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ως πιο σημαντική την καθοριστική της σημασία στην υιοθέτηση υγειών στάσεων και αξιών.
- Ανάμεσα στα πιο σημαντικά ευρήματα της έρευνας ήταν η σχέση των εικαστικών εκπαιδευτικών με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Στην ερώτηση αυτή οι φοιτητές ενέπλεξαν όλες τις ειδικότητες, ενώ οι εκπαιδευτικοί απάντησαν μόνο για τον δάσκαλο της τάξης και τον φιλόλογο. Κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών εξηγούν: «*Ο Δάσκαλος/α της τάξης έχει ένα προτέρημα έναντι των άλλων εκπαιδευτικών, γνωρίζει τους μαθητές πολύ καλά γιατί έχουν καθημερινή και πολύωρη επαφή. Πράγμα που από μόνο του βοηθά στην κατανόηση του χαρακτήρα και στην ατομική προσέγγιση του κάθε μαθητή. Επίσης ο εκπαιδευτικός θεωρητικών μαθημάτων έχει το προτέρημα ότι μπορεί μέσω της διδασκαλίας να ετοιμάζει ένα γόνιμο έδαφος για την σύνδεση με τα εικαστικά μαθήματα. Π.χ. Πολλά καλλιτεχνικά κινήματα είχαν σύνδεση και με λογοτεχνικά κινήματα...», «Ακολουθούμε κοινό πρόγραμμα και συνδέουμε τα μαθήματα με την τέχνη…»,«Ορισμένοι συνάδελφοι απευθύνονται στον εικαστικό κυρίως ως έναν τεχνίτη που θα τους κάνει κάποια εικαστική εργασία για να την χρησιμοποιήσουν στην τάξη τους και όχι στο επίπεδο της ισότιμης συνεργασίας…», «Δεν θέλουν όλοι οι εκπαιδευτικοί να συνδέσουν τα μαθησιακά τους αντικείμενα με την τέχνη…»,«Σε συνεργασία με τους δασκάλους κάθε φορά προχωράμε με τον ίδιο Ρυθμό, είναι σημαντικό να συμβαδίζουμε και να συμπληρώνουμε ο ένας τον άλλο!»*

2.5.3 Ποιες είναι οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν οι φοιτητές/τριες και αντιμετωπίζουν οι εικαστικοί εκπαιδευτικοί κατά τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση;

- Στην ερώτηση για τις μεγαλύτερες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας εικαστικός εκπαιδευτικός τόσο οι φοιτητές/τριες όσο και οι εικαστικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μεγαλύτερη δυσκολία σχετίζεται με τις *γενικότερες αντιλήψεις για την εικαστική αγωγή,* ενώ η αμέσως επόμενη απάντηση είναι για τους μεν φοιτητές η *διαχείριση της τάξης,* για τους δε εκπαιδευτικούς η *υλικοτεχνική υποδομή.* Στην ανάλυση αυτής της απάντησης κάποιοι εκπαιδευτικοί είπαν: «*Είμαι εικαστικός σε παραπάνω από ένα*

σχολείο και αυτό με δυσκολεύει…», «Η αντίληψη ότι το μάθημα των εικαστικών είναι μαθ. ζωγραφικής η οποία εφόσον δεν ενδιαφέρει κάποιον ή δεν τα καταφέρνει, δεν έχει και λόγο να ασχοληθεί με το μάθημα. Επίσης η αδιαφορία και άρνηση να ακούσουν οτιδήποτε αποτελεί θεωρητική ύλη επί των τεχνών και με ότι αυτές σχετίζονται…», «Η μεγαλύτερη δυσκολία μου αφορά στην υποτίμηση των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα η οποία προκαλεί και την υποτίμηση της διοίκησης, άρα και λιγότερες ώρες, λιγότερα υλικά λιγότερες συνεργασίες και κανένα ενδιαφέρον από τους γονείς…», «Δεν υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός και τα απαραίτητα υλικά τόσο από την μεριά του σχολείου, όσο και από τους μαθητές. Δεν υπάρχει η σωστή αντίληψη ότι για το μάθημα των εικαστικών είναι απαραίτητα τα οπτικά ερεθίσματα και οι περισσότεροι το αντιμετωπίζουν ως ένα μάθημα κατασκευών…», «Υλικοτεχνική υποδομή και παραπάνω ώρες!», «Όταν από παντού τα παιδιά προσλαμβάνουν την πληροφορία πως το μάθημα των εικαστικών είναι δευτερεύον, ή ότι και να μην ολοκληρώσω την εργασία που ξεκινήσαμε δεν θα μου πει κανείς κάτι, είναι δύσκολο όσο και να διασκεδάζουν την ώρα του μαθήματος όσο και να λαμβάνουν πληροφορίες και γνώσεις αυτοέκφρασης/εξέλιξης να το σεβαστούν και να υπάρξουν ομάδες ή και σεβασμός άρα και δημιουργία προοπτικών εξέλιξης εντός των εκπαιδευτικών δομών…».

3. Συζήτηση-προτάσεις

Παρόλο που τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ολοένα και περισσότερο την αξία της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης (Chapman, 1993) παρατηρείται ότι σε πολλές χώρες, μεταξύ αυτών και στη δική μας, δεν είναι η καλλιτεχνική εκπαίδευση στη θέση που της αρμόζει ούτε από την πολιτεία, ούτε από τους γονείς, ούτε από τους εκπαιδευτικούς (Hallam Jenny et al., 2008). Σε έρευνες που έγιναν τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό αναδείχθηκε μία δυσκολία της ενσωμάτωσης των τεχνών ως αυτόνομο και ισχυρό μαθησιακό πεδίο στη σχολική διαδικασία (Ozturk & Erden, 2011). Τα αποτελέσματα των μέχρι τώρα ερευνών, αλλά και της συγκεκριμένης έρευνας συνδέονται κατά πολύ με τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την Τέχνη αλλά και με πεποιθήσεις και πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν από την γενικότερη υποτίμηση του ρόλου της τέχνης. (Alter et al., 2009). Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τον ρόλο της τέχνης στο σχολείο και μας οδηγούν σε συμπεράσματα για το τοπίο της εικαστικής εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι η θέση των μαθημάτων που σχετίζονται με την τέχνη στα αναλυτικά προγράμματα, ο χρόνος που διατίθεται σε αυτά τα μαθήματα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων στις καλές πρακτικές που συνδέουν την τέχνη με τη σχολική διαδικασία, η επίλυση πρακτικών ζητημάτων, όπως είναι η διάθεση των ενδεδειγμένων χώρων αλλά και του απαραίτητου εξοπλισμού και των υλικών, ο αριθμός των παιδιών (Μαγουλιώτης κ.ά., 2010). Συνοψίζοντας γίνεται σαφές ότι για

να διασφαλιστεί η ισότιμη ένταξη των τεχνών στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε και να εκτιμήσουμε τις τέχνες για τις συγκεκριμένες συνεισφορές τους την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων μάθησης. Η θεμελιώδης αλλαγή του τρόπου με τον οποίο επικοινωνείται η αξία της εκπαίδευσης των τεχνών μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στη μεταφορά τους από την περιφέρεια στον πυρήνα του σχολείου. Επιπλέον για την επίτευξη των στόχων της εικαστικής αγωγής απαιτείται η στήριξη της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας τόσο από το σχολείο, όσο και από την οικογένεια, αλλά και από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που περιβάλλει το σχολείο (Thompson, 2013˙ Chapman, 1993). Άλλωστε η Διδακτική της Τέχνης δεν περιορίζεται στους τοίχους μίας τάξης αλλά, όπως ακριβώς συμβαίνει και με την εικαστική πράξη, υπάρχει για να απευθύνεται, να καταλήγει στους αποδέκτες της, να εθίζει τόσο τα παιδιά όσο και την κοινότητα στην οποία ζουν στο φαινόμενο της καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Βιβλιογραφία

Addison, N. & Burgess L. (2005). The Friendly Interventionist: Reflections on the relationship between critical practice and artist/ teachers in secondary schools. In D. Atkinson & P. Dash (Eds.), *Social and critical practices in art education*. London: Trentham Books.

Alter, F., Hays, T. & O'Hara, R. (2009). Creative Arts Teaching and Practice: Critical Reflections of Primary School Teachers in Australia. Australia: University of New England. *International Journal of Education & the Arts, 10*(9).

Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο.* Αθήνα: Νεφέλη.

Βάος, Α. (2000). *Εικαστική Αγωγή στην Ελληνική Εκπαίδευση. Ιστορική Αναδρομή: Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Τέχνης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα της διδακτικής των εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Τόπος.

Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α. (2002). Η καλλιέργεια του γούστου και η αισθητική αγωγή. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σ.163-178). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Chapman, L. H. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή.* Αθήνα: Νεφέλη.

Crowther, P. (1993). *Critical Aesthetics and Postmodernism*. Oxford: University Press.

Dewey, J. (2001). *The School and Society & The Child and the Curriculum.* Mineola, New York: Dover Publications, Inc.

Edwards, R. & Usher R. (1994). *Postmodernism and Education Different Voices, Different Worlds*. London: Routledge.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.

Elliot, D. (1995). *Music matters. A new philosophy music education*. New York: Oxford University Press.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.

Gardner, H. (1990). *Art, Mind and Brain: a Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books.

Hallam, J., Gupta, M. D. & Lee, H. (2008). An exploration of primary school teachers' understanding of art and the place of art in the primary school curriculum. *The curriculum Journal, 19*(4), 269-281.

Ιμβριώτη, Ρ. (1985). *Παιδεία και Κοινωνία. Ελληνικά εκπαιδευτικά προβλήματα.* Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (2006). Εκπαίδευση και Πολιτισμός. *Τετραμηνιαίο δελτίο, Ίδρυμα πολιτισμού και εκπαίδευσης, 6*(4).

Μαγουλιώτης Α., Λαμπίτση Β., Βάος Α. & Ντάνης Α. (2010). Εικαστική αγωγή: κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης. Στο Κ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (τ. 1, 641-651). Αθήνα: Διάδραση.

Ozturk, E. & Erden, F. T. (2011). Turkish preschool teachers' beliefs on integrated curriculum: integration of visual arts with other activities. *Early Child Development and Care 181*(7). NY: Routledge.

Plummeridge, C. (1998). Music Education and Aesthetic Education: Alternative Views, Interpretations and Implications. *Proceedings-First International Conference on Music Education* (pp. 31-40). Nicosia: Cyprus Pedagogical Institute – Ministry of Education and Culture.

Thompson, J. B. (2013). *Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication*. John Wiley & Sons.

Watzlawick, P. (1981). *Η Γλώσσα της Αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.

Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York/ London: WW Norton and Company.

Μουσειακή εκπαίδευση, ψηφιακές τεχνολογίες και δεοντολογικές προσεγγίσεις

Σοφία Πάσχου
Ερευνήτρια-Διδάσκουσα, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
spaschou@ionio.gr
Γεώργιος Παπαϊωάννου
Αναπληρωτής Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
gpapaioa@ionio.gr

Περίληψη
Η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό αποτελεί σύγχρονη πραγματικότητα. Η παρούσα εργασία μελετά τη σχέση μουσείου και σχολείου στον ψηφιακό κόσμο, εστιάζοντας στη δεοντολογική διαχείριση της σχέσης αυτής. Πώς διαχειρίζονται τα εμπλεκόμενα μέρη μια εικονική επίσκεψη; Τι (οφείλουν να) λαμβάνουν υπόψη οι δημιουργοί ψηφιακών μουσειοεκπαιδευτικών προγραμμάτων; Τέτοιου είδους ερωτήματα μάς απασχόλησαν ερευνητικά, προσεγγίζοντάς τα με τη μεθοδολογία της ημιδομημένης συνέντευξης. Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς, προσωπικό μουσείων και δημιουργούς ψηφιακών εφαρμογών. Τα ευρήματα επεξεργάστηκαν με το εργαλείο της ανάλυσης περιεχομένου. Τα ευρήματα της έρευνας, σε συνδυασμό με την ανάδειξη καλών πρακτικών και τη σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα δεοντολογίας, αναμένεται να συμβάλουν στην εξασφάλιση δεοντολογίας στη μουσειακή εκπαίδευση με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσειακή εκπαίδευση, ψηφιακές τεχνολογίες, μάθηση, δεοντολογία

Abstract
In the 21st century, the use of digital technology in education and culture is a fact. This paper discusses the relationship between museum and school in the digital world along with the ethical management of this relationship. What (should) teachers pay attention to during a digital museum visit? What (should) developers consider regarding the creation of digital museum programs? We addressed these research questions by using semi-structured interviews with developers, teachers, and museum staff. Findings were discussed via content analysis. This research, together with good practices, will contribute towards securing the application of appropriate ethical standards in museum education with digital technologies.

Keywords: Museum education, digital technologies, education, ethics

0. Εισαγωγή

Μια από τις μεγάλες και διαρκείς προκλήσεις του 21ου αιώνα είναι η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Ειδικά κατά την πρόσφατη πανδημία εκπαιδευτικοί και πολιτισμικοί οργανισμοί λειτούργησαν (στον βαθμό που λειτούργησαν) αποκλειστικά μέσω των ψηφιακών εργαλείων. Είναι πλέον προφανές ότι η ψηφιακή τεχνολογία έχει θέση στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Έννοιες, όπως τα προσωπικά δεδομένα, η συμμόρφωση με τον Γενικό Κανόνα Προστασίας Δεδομένων (GDPR), η ορθή χρήση του διαδικτύου, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, το προσωπικό ψηφιακό αποτύπωμα, τα δικαιώματα πρόσβασης και λήθης, συναποτελούν κανόνες νομοθεσίας και δεοντολογίας, με ιδιαίτερη βαρύτητα.

Η ανά χείρας εργασία μελετά τη σχέση μουσείου και σχολείου στον ψηφιακό κόσμο και επικεντρώνεται στη δεοντολογική διαχείριση της σχέσης αυτής. Τι (οφείλει να) προσέχει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο μιας ψηφιακής μουσειακής επίσκεψης; Πώς (οφείλει να) προετοιμάζεται το μουσείο σχετικά με τα ψηφιακά μουσειοεκπαιδευτικά του προγράμματα; Τι (οφείλουν να) λαμβάνουν υπόψη όσοι/ες σχεδιάζουν ψηφιακά μουσειοεκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις; Η παρούσα έρευνα ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με τη βοήθεια του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης επιλεχθέντος δείγματος (προσωπικό μουσείων, εκπαιδευτικοί και δημιουργούς ψηφιακών εφαρμογών) και της ανάλυσης περιεχομένου για τα ευρήματα. Η εργασία εκκινεί με αναφορά στις βασικές έννοιες και με βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικών ερευνών. Συνεχίζει με την παρουσίαση της έρευνας και των αποτελεσμάτων της. Κλείνει με συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων, συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντικά βήματα στην πρακτική και στην έρευνα.

1. Έννοιες και βιβλιογραφική επισκόπηση

1.1 Ψηφιακή τεχνολογία στην εκπαίδευση, στη μουσειακή εκπαίδευση και στον πολιτισμό τον 21ο αιώνα

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια διαρκής εξάπλωση των ψηφιακών τεχνολογιών και εφαρμογών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Αυτή η πραγματικότητα δεν άφησε ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Η εικόνα του σχολείου προηγούμενων δεκαετιών, όπου η μάθηση διαδραματιζόταν αποκλειστικά με συγκεκριμένο τρόπο και σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, θεωρείται ξεπερασμένη (Milicevic, 2015). Στη σύγχρονη εποχή η ψηφιακή τεχνολογία χρησιμοποιείται ευρέως σε και από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Davis, 2017). Το γραπτό κείμενο διαδέχεται πλέον η παρουσίαση μέσω διαφανειών (ppt) και το χειρόγραφο κείμενο διαδέχεται η συγγραφή σε αρχείο doc. Και αυτές είναι μόνο κάποιες από τις εξελίξεις και αλλαγές που επήλθαν.

Στην εκπαίδευση επιλέγεται συχνά η χρήση του διαδικτύου μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η προσβασιμότητα και η λειτουργικότητα είναι δύο από τους λόγους που καθιστούν την επιλογή τους ελκυστική και προσφιλή (Domingo & Garganté,

2016). Ένας επιπλέον λόγος είναι η εξοικείωση των παιδιών με την τεχνολογία. Πρόκειται για μια νέα γενιά παιδιών-μαθητών/τριών, η οποία μεγάλωσε παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και έξυπνα τηλέφωνα (smartphones) (Furió et al., 2015). Τα online εκπαιδευτικά προγράμματα και παιχνίδια, οι ψηφιακές εφαρμογές προσφέρουν αλληλεπίδραση, διαδραστικότητα και μια διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση σε μαθήματα, όπως τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες (Hillmayr et al., 2020).

Σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά την ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μερικά από τα οφέλη που διαπιστώνονται είναι: η εμφάνιση νέων μεθόδων μάθησης, η δυνατότητα που παρέχεται στους μαθητές να εξερευνήσουν τι μαθαίνουν μέσα από διαφορετικές πηγές (αναζήτηση σε διαδίκτυο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, forum, κ.λπ.) (Furió et al., 2015), η ενεργής και έντονη εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία (Lu et al., 2014), η ενίσχυση της αυτόνομης μάθησης. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν τον έλεγχο της μάθησής τους, να καθορίζουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους και να φτάνουν μέχρι την τελική αξιολόγηση αυτών (Schmid & Petko, 2019· Boticki et al., 2015).

Αντίστοιχα, οι χώροι πολιτισμού γενικά, αλλά και τα μουσεία ειδικότερα δεν έμειναν αμέτοχα στις ψηφιακές προ(σ)κλήσεις. Έχοντας απομακρυνθεί από παλαιότερες αντικειμενοκεντρικές αντιλήψεις, προχωρούν σε ενδυνάμωση του ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα τους και υιοθετούν τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών και τεχνολογιών (Virto & Lopez, 2019). Παρατηρείται έντονη ψηφιοποίηση: ψηφιακά και ψηφιοποιημένα εκθέματα, ψηφιακές εκθέσεις, εικονικές επισκέψεις και περιηγήσεις, ψηφιακά εκπαιδευτικά προγράμματα και παιχνίδια on site, αλλά και online, έντονη παρουσία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, δυναμικές και ευφάνταστες ιστοσελίδες, κ.ά.

Η μουσειακή εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη, όπως φάνηκε εντονότερα και ειδικότερα κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, όταν τα μουσεία έκλεισαν τις φυσικές τους πόρτες και τα μουσειοεκπαιδευτικά προγράμματα μπορούσαν να πραγματοποιούνται μόνο από απόσταση και ψηφιακά/διαδικτυακά. Η τελευταία αυτή φάση της μουσειακής εκπαίδευσης στην πολυετή ιστορία της (Prottas, 2019) δείχνει τη σημασία και την αναγκαιότητα των ψηφιακών παρονομαστών και κατ' επέκταση της δεοντολογικής τους διαχείρισης (Zhou et al., 2022). Στην κατεύθυνση αυτή, τα μουσειοεκπαιδευτικά προγράμματα αξιοποιούν (και δημιουργούν) μέσα, εργαλεία και εφαρμογές, για να επιτελέσουν τους μαθησιακούς τους σκοπούς και στόχους.

Η χρήση των ψηφιακών μέσων λειτουργεί ως επιπλέον πληροφοριακό και μαθησιακό εργαλείο στα μουσεία, όπως για παράδειγμα οι ακουστικοί οδηγοί, οι προσωπικοί ψηφιακοί βοηθοί (PDAs) και οι ψηφιακές εφαρμογές για κινητά τηλέφωνα (Alexandri & Tzanavara, 2014). Οι ψηφιακές εφαρμογές προσφέρουν διαδραστικότητα, αλλά και συμμετοχικότητα, ενισχύοντας τη μουσειακή και τη

μαθησιακή εμπειρία, καθώς και τις συνεργασίες προς κάθε κατεύθυνση: συνεργασία μεταξύ μουσείου και επισκέπτη/μαθητή, συνεργασία μεταξύ μουσείου και σχολείου, αλλά και συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών (Hawkey, 2004). Μια ακόμα ενδιαφέρουσα επιλογή είναι τα σοβαρά/εφαρμοσμένα παιχνίδια (serious games). Βασικός και ισχυρός λόγος για την παρουσία τους στα μουσεία on site και online είναι ότι έχουν την ικανότητα να παρακινούν και να εμπλέκουν τους επισκέπτες στην πρόσληψη νέας γνώσης μέσα από διασκεδαστικές δραστηριότητες. Εξάλλου, αποτελούν μια προσφιλή επιλογή σε μαθητές δημοτικού σχολείου, αφού αποτελούν μεγάλο κίνητρο και εργαλείο μάθησης, ειδικά στα αγόρια (Ćosović & Brkić, 2019).

1.2 Δεοντολογία στον ψηφιακό κόσμο της εκπαίδευσης και του πολιτισμού

Κατά τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας και του διαδικτύου ανακύπτουν νέες συνθήκες και νέες προκλήσεις. Έννοιες όπως ψηφιακό αποτύπωμα, ψηφιακή υπηκοότητα/ταυτότητα, σωστή χρήση διαδικτύου, προστασία προσωπικών δεδομένων, δικαίωμα στη λήθη είναι μερικά από τα ζητήματα που απασχολούν. Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα και ταυτόχρονα μειονεκτήματα του διαδικτύου είναι ότι επιτρέπει σε οποιονδήποτε να δημοσιεύσει οτιδήποτε (Guadamuz, 2017). Παράλληλα, είναι πράγματι γεγονός ότι ο 'ψηφιακός βιότοπος' και το διαδίκτυο παρέχουν μιας μορφής αθανασία (Myers, 2014).

Το ψηφιακό αποτύπωμα είναι τα δεδομένα που παράγονται, όταν οι άνθρωποι χρησιμοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες. Ειδικότερα στον χώρο της εκπαίδευσης το ψηφιακό αποτύπωμα δημιουργείται από τα δεδομένα που συγκεντρώνονται από κατάλληλα ψηφιακά συστήματα, όταν οι μαθητές ολοκληρώνουν μια αξιολόγηση, διαβάζουν μια (ιστο)σελίδα, γράφουν μια απάντηση σε μια ανάρτηση σε φόρουμ ή συντάσσουν μια έκθεση. Τέτοια δεδομένα/πληροφορίες μπορεί να περιλαμβάνουν τον χρόνο που απαιτείται για την πραγματοποίηση των διαφόρων σταδίων μιας εργασίας, μοτίβα δέσμευσης, ποιος απαντά σε ποιον, τι γράφτηκε και τι επεξεργάστηκε, αλλά και ποιες εικόνες μεταφορτώθηκαν και πότε σε μια ιστοσελίδα (Hakimi et al., 2021).

Αντίστοιχα, η πλειονότητα των μουσείων διαθέτει πλέον λογαριασμούς στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, εικονικές περιηγήσεις, εικονικές εκθέσεις, ενώ αρκετά είναι αυτά που διαθέτουν online εκπαιδευτικά προγράμματα διαμορφώνοντας νέα επικοινωνιακά σχήματα. Η ψηφιακή αυτή παρουσία και επικοινωνία με τους χρήστες, δημιουργεί μια δεξαμενή δεδομένων με τεράστιο όγκο, ταχύτητα δημιουργίας και ποικιλία. Παράλληλα, οι πλατφόρμες μέσων κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook, το Instagram, το Twitter, καθιέρωσαν νέους τρόπους στην ανταλλαγή πληροφορίας μεταξύ των επισκεπτών, συμπεριλαμβανομένων προσωπικών φωτογραφιών, εικόνων, αλλά και πληροφοριών (Marakos, 2014).

Όλα αυτά τα ψηφιακά δεδομένα με τη βοήθεια ειδικών συστημάτων δημιουργούνται, καταγράφονται, διαχειρίζονται και διανέμονται σε πρωτοφανή

κλίμακα και πρωτόγνωρο εύρος (Hakimi et al., 2021). Η διαπίστωση αυτή εγείρει προβληματισμούς αναφορικά με ζητήματα όπως η ιδιωτικότητα (Véliz, 2021), τα προσωπικά δεδομένα (Goddard, 2017), αλλά και το δικαίωμα στη λήθη (Georgiades, 2019). Για παράδειγμα, τι θα συμβεί αν δεν θέλω πλέον οι φωτογραφίες μου να εκτίθενται στο διαδίκτυο; Πώς μπορώ να εμποδίσω την επεξεργασία δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από ένα online εκπαιδευτικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην τάξη ή από μια online εκπαιδευτική ξενάγηση σε μουσείο;

Οι απαντήσεις σε τέτοιου είδους ερωτήματα, η σωστή διαχείριση δεδομένων, (προσωπικών) πληροφοριών, εικόνων, φωτογραφιών, αλλά και η εν γένει προστασία και συμπεριφορά μας στο διαδίκτυο στηρίζεται σε δεοντολογικούς κανόνες και νομοθετικές ρυθμίσεις. Η δεοντολογία είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τη λήψη αποφάσεων και την υιοθέτηση καλών πρακτικών αναφορικά με τα ζητήματα που ανακύπτουν στον ψηφιακό κόσμο, χωρίς επιτακτικό και καταναγκαστικό χαρακτήρα. Αποτελεί ένα σύνολο αρχών για σωστή συμπεριφορά, ένα είδος σύνδεσης μεταξύ ηθικής και δικαίου (Edson, 1997· Marstine, 2011).

Σε επίπεδο ευρωπαϊκής νομοθεσίας εφαρμόζεται ο Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων (GDPR), ο οποίος τέθηκε σε ισχύ το έτος 2016. Ρυθμίζει τα ζητήματα που ανακύπτουν από τη διαχείριση πληροφοριών που εμπίπτουν στα προσωπικά δεδομένα του ατόμου (Voigt & Von dem Bussche, 2017). Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη διαχείριση δεδομένων ανηλίκου, για την οποία απαιτείται ρητή συναίνεση του γονέα ή κηδεμόνα. Το πλέγμα προστασίας του Γενικού Κανονισμού ενισχύεται κι άλλο με την ενσωμάτωση (στο άρθρο 17) του δικαιώματος στη λήθη (The Right to be Forgotten). Σύμφωνα με αυτό κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να ξεχαστεί και να διαγράψει τα δεδομένα που το αφορούν και κινούνταν μέχρι εκείνη τη στιγμή στη σφαίρα της αθανασίας του διαδικτύου (Geogiades, 2019).

2. Ερευνητικό μέρος: μουσειακή εκπαίδευση, ψηφιακή τεχνολογία και δεοντολογία

2.1 Εισαγωγή

Η διαρκής εξέλιξη και εξάπλωση της ψηφιακής τεχνολογίας οδήγησε στην ανάγκη για εύρεση τρόπων ορθής και ασφαλούς διαχείρισής της. Οι κανόνες δεοντολογίας και οι νομοθετικές ρυθμίσεις παρέχουν τις δικλείδες ασφαλείας και προστασίας, αλλά θέτουν και το πλαίσιο για ορθή συμπεριφορά στον κυβερνοχώρο. Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις σύγχρονες τεχνολογικές απαιτήσεις. Για τον λόγο αυτόν εντάσσουν πολλές φορές στη διδασκαλία τους τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και του διαδικτύου. Μια από τις πλέον συνήθεις επιλογές τους είναι η συμμετοχή σε online μουσειοεκπαιδευτικά προγράμματα ή η εικονική επίσκεψη (περιήγηση) σε μουσείο. Διαμορφώνεται λοιπόν το τρίπτυχο «μουσειακή εκπαίδευση – ψηφιακές τεχνολογίες – δεοντολογία», το οποίο αποτέλεσε και το ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης.

2.2 Το ερευνητικό ερώτημα

Με δεδομένη τη διαρκή τεχνολογική εξέλιξη, την έντονη χρήση του διαδικτύου, τη διαμόρφωση νέων μορφών συνεργασιών μεταξύ σχολείου και μουσείου, όπως ήδη περιγράφηκαν, διαπιστώνει κανείς τη σημασία της μελέτης του τρίπτυχου «μουσειακή εκπαίδευση – ψηφιακές τεχνολογίες – δεοντολογία». Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, του βαθμού ενημέρωσής τους για ζητήματα προστασίας στο διαδίκτυο, η διαχείριση και οργάνωση αντίστοιχων ζητημάτων από τους ανθρώπους του μουσείου και οι απόψεις και κατευθύνσεις των δημιουργών ψηφιακών μουσειοεκπαιδευτικών εφαρμογών συμβάλλουν στη μελέτη του ανωτέρω τρίπτυχου.

Η παρούσα έρευνα εστίασε στην ανάδειξη των απόψεων, αλλά και της γνώσης των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα που ανακύπτουν κατά τη χρήση του διαδικτύου στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων και ειδικότερα κατά τη διάρκεια εικονικών περιηγήσεων και online μουσειοεκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Με δεδομένα τα ανωτέρω, διαμορφώνεται ο σκοπός της έρευνας και το ερευνητικό ερώτημα-ζητούμενο:

Τι (οφείλει να) προσέχει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο μιας ψηφιακής μουσειακής επίσκεψης; Τι (οφείλουν να) λαμβάνουν υπόψη όσοι/ες σχεδιάζουν ψηφιακά μουσειοεκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις; Πώς διαχειρίζονται το μαθητικό κοινό οι άνθρωποι του μουσείου κατά τη διάρκεια μιας εικονικής περιήγησης ή ενός online εκπαιδευτικού προγράμματος; Τι (οφείλουν να) προσέχουν και λαμβάνουν υπόψη; Υπάρχει κάποιο πρωτόκολλο ή συγκεκριμένη διαδικασία που ακολουθούν;

2.3 Μεθοδολογία προσέγγισης

Η έρευνα υιοθέτησε στοιχεία ποιοτικής μεθοδολογίας. Η ποιοτική έρευνα εστιάζει στην περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων, ενώ τα βασικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει είναι το «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2008). Συνήθως επιλέγεται και προκρίνεται όταν παρατηρείται κενό στη γνώση ή όταν οι πληροφορίες αναφορικά με μια έννοια ή κατάσταση είναι ελάχιστες ή λιγοστές (Driessnack et al., 2007). Η παρούσα έρευνα εμφανίζει χαρακτηριστικά επεξηγηματικής και δημιουργικής έρευνας, εφόσον στοχεύει στην εξέταση και μελέτη συνδέσεων και συσχετίσεων μεταξύ φαινομένων, αλλά και στη διαμόρφωση και ανάπτυξη τυχόν νέων θεωριών, στρατηγικών και στη συνέχεια πιθανών δράσεων.

2.4 Το δείγμα

Η έρευνα διενεργήθηκε στην Ελλάδα. Το δείγμα περιλαμβάνει: 1) Δύο Εκπαιδευτικούς (με μεταπτυχιακές σπουδές στη Μουσειολογία), 2) Δύο συμμετέχοντες-προσωπικό Μουσείων (με εμπειρία σε online μουσειοεκπαιδευτικά προγράμματα ή/και εικονικές περιηγήσεις/επισκέψεις) και 3) Δύο Δημιουργούς (developers) ψηφιακών εφαρμογών, οι οποίες προορίζονται για μουσεία. Για την επιλογή του δείγματος λήφθηκε υπόψιν η καταλληλότητα και η επάρκεια. Το

συγκεκριμένο δείγμα έχει τη γνώση (εξειδίκευση), τα χαρακτηριστικά (σφαιρική προσέγγιση) και τη διάθεση να δώσει ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις στην ερευνητική ερώτηση και για τον λόγο αυτόν επιλέχθηκε σκόπιμα (δείγμα σκοπιμότητας/purposive sampling). Για τον λόγο αυτόν, αλλά και για την ενίσχυση της αξιοπιστίας, επιλέχθηκε ο τριγωνισμός δεδομένων (data triangulation). Χρησιμοποιήθηκαν δηλαδή δεδομένα από διαφορετικούς συμμετέχοντες (2 άτομα από κάθε κατηγορία), σε διαφορετικούς χρόνους και σε διαφορετική τοποθέτηση (settings) (Levitt, 2015).

Πιο συγκεκριμένα συμμετείχαν: 1. Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με μεταπτυχιακές σπουδές στη Μουσειολογία, 2. Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, φιλόλογος και υποψήφιος Διδάκτωρ Μουσειολογίας, 3. Επιμελήτρια-Μουσειολόγος πινακοθήκης με διδακτορικό στη Μουσειολογία και τη Μουσειακή Εκπαίδευση, 4. Επιμελήτρια μουσείου, 5. Μέλος ΔΕΠ που ασχολείται με τη δημιουργία ψηφιακών εφαρμογών σε μουσεία και χώρους πολιτισμού και 6. Μέλος ΔΕΠ με αντικείμενο τη διαδικτυακή επικοινωνία που ασχολείται με την ανάπτυξη εφαρμογών, ιστοχώρων και δυναμικών εφαρμογών στον παγκόσμιο ιστό. Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 6 άτομα.

2.5 Η διαδικασία της έρευνας: ερωτηματολόγιο, σχεδιασμός, υλοποίηση, περιορισμοί

Οι συμμετέχοντες που δέχθηκαν να συμμετάσχουν απάντησαν σε ερωτήσεις υπό τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης. Τα ερευνητικά ερωτήματα-περιεχόμενο της ημιδομημένης συνέντευξης προσανατολίστηκαν στο πώς συμπεριφέρθηκαν στον ψηφιακό κόσμο (καθένας/καθεμία από το μετερίζι του/της, με την ιδιότητά του/της) και πώς προσεγγίζουν (αν προσεγγίζουν) τα ζητήματα που ανακύπτουν, όπως προσωπικά δεδομένα (GDPR), ορθή χρήση του διαδικτύου, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, προσωπικό ψηφιακό αποτύπωμα και δικαίωμα στη λήθη (the right to be forgotten).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω τηλεσυνάντησης (zoom). Η καταγραφή τους έγινε με το εργαλείο της καταγραφής που διαθέτει η πλατφόρμα και ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση του περιεχομένου. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις αποθηκεύτηκαν σε αρχείο κειμένου (doc) με πιστή απόδοση των απαντήσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Για την επεξεργασία και τη διαχείριση του συγκεντρωθέντος υλικού χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Κωδικοποιήθηκε το κείμενο των απαντήσεων και διαμορφώθηκαν οι θεματικές (επίγνωση, συμπεριφορά, ασφάλεια διαδικτύου, επιμόρφωση) μέσω της υποκειμενικής ερμηνείας του περιεχομένου των ευρημάτων (Ritchie et al., 2013). Στους περιορισμούς της έρευνας περιλαμβάνονται ο ικανός μεν πλην όμως συγκεκριμένος αριθμός των συμμετεχόντων (έξι). Επίσης, οι όποιοι περιορισμοί των συνεντεύξεων γενικώς, καθώς και ειδικότερα των συνεντεύξεων από απόσταση και

μέσω διαδικτύου, όπως είναι η επιρροή της προσωπικότητας των συμμετεχόντων, ζητήματα επικοινωνίας και μεταφοράς μηνυμάτων, συγκεκριμένος και περιορισμένος χρόνος για σκέψη, στοχασμό και αντίδραση, η απόσταση της ψηφιακής επικοινωνίας (Alsaawi, 2014).

Οι ερωτήσεις ανά ομάδα συμμετεχόντων ήταν οι εξής:

Α. Συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί:

1. *Περιγράψτε μου πώς πραγματοποιείτε μια εικονική επίσκεψη ή/και ένα online εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο με την τάξη σας. Τι βήματα ακολουθείτε;*
2. *Φροντίζετε να έχετε λάβει συναίνεση γονέων για τη συμμετοχή των μαθητών σας;*
3. *Έχετε ενημερωθεί για τυχόν επεξεργασία δεδομένων που συγκεντρώνονται από το μουσείο;*
4. *Έχετε ζητήσει από το μουσείο ή θα σας ενδιέφερε να διαγραφούν όλα τα δεδομένα που συγκεντρώνονται από την εικονική περιήγηση της τάξης σας ή το online εκπαιδευτικό πρόγραμμα; Αν όχι, μελλοντικά το σκέφτεστε; Γιατί;*
5. *Έχετε μιλήσει στην τάξη σας για την ορθή χρήση διαδικτύου; Πού έχετε εστιάσει;*

Β. Συμμετέχοντες-προσωπικό μουσείων:

1. *Περιγράψτε μου πώς καθοδηγείτε και πώς οργανώνετε μια εικονική περιήγηση ή/και ένα online εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου σας κατά την επίσκεψη μιας σχολικής τάξης.*
2. *Ζητάτε κάποιο έγγραφο από τους εκπαιδευτικούς που να δηλώνει ότι οι γονείς είναι ενήμεροι και συναινούν;*
3. *Τα δεδομένα που συγκεντρώνονται από τέτοιες δράσεις, επεξεργάζονται από κάποιον φορέα; Ενημερώνετε τον εκπαιδευτικό;*
4. *Στο πλαίσιο των δράσεων σας με μαθητές, αναφέρεστε σε ζητήματα ορθής χρήσης διαδικτύου;*
5. *Σας έχουν ζητήσει εκπαιδευτικοί να μην διατηρηθούν δεδομένα και ότι δεν επιθυμούν την επεξεργασία τους;*

Γ. Συμμετέχοντες-δημιουργοί ψηφιακών εφαρμογών

1. *Όταν δημιουργείτε μια ψηφιακή εφαρμογή ή πρόγραμμα για μουσείο τι λαμβάνετε υπόψιν;*
2. *Θα σας ενδιέφερε να επεξεργαστείτε τα δεδομένα που προκύπτουν από τη χρήση τους; Για ποιον λόγο;*
3. *Τηρείτε κάποιους κανόνες δεοντολογίας κατά τη δημιουργία των εφαρμογών ή/και των online προγραμμάτων; Ειδικά όταν σχεδιάζετε για παιδία/μαθητές; Ποιους;*
4. *Όταν συνομιλείτε με αυτούς που σας αναθέτουν μια εφαρμογή θέτετε κάποιους κανόνες δεοντολογίας;*

2.6 Συλλογή και παρουσίαση δεδομένων από την έρευνα

Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, πριν από μια εικονική περιήγηση σε μουσείο ή συμμετοχή σε online πρόγραμμα, προηγείται προετοιμασία των μαθητών με συζήτηση, φύλλο πληροφοριών και εξοικείωση με την ιστοσελίδα του μουσείου. Κατά τη διάρκεια της εικονικής επίσκεψης φροντίζουν να εμπλουτίζουν με δράσεις και σχετικό υλικό (π.χ. φύλλα εργασίας), ενώ μετά το τέλος ακολουθεί αξιολόγηση της εμπειρίας. Ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η επιλογή του εκάστοτε μουσείου γίνεται συνήθως με αφορμή θεματικές ενότητες μαθημάτων, όπως η Γλώσσα και η Μελέτη Περιβάλλοντος (ερώτ. 1).

«Γίνεται ενημέρωση σχετικά με τη δομή της εικονικής επίσκεψης και τους στόχους της δράσης. Φροντίζω να δίνω φύλλο πληροφοριών (πολυτροπικό κείμενο με εικόνες, χάρτες, φωτογραφίες, κείμενα κ.ά.) σχετικά με το μουσείο (είδος, ιστορία, συλλογές). Και πάντα μετά μιλάμε για την εμπειρία».

«Συνήθως αφορμή παίρνω από διάφορες διδακτικές ενότητες, κυρίως στη Γλώσσα ή στη Μελέτη Περιβάλλοντος, οι οποίες αναφέρονται σε Μουσεία. Φυσικά γίνεται πρώτα μια εκτενής συζήτηση με τα παιδιά της τάξης για το τι είναι μουσείο».

Δεν υπάρχει πρόβλεψη για κάποια επιπρόσθετη έγγραφη συναίνεση των γονέων αναφορικά με περιηγήσεις στο διαδίκτυο γιατί αυτό εξασφαλίζεται από την αρχή της σχολικής χρονιάς και οι γονείς είναι ενήμεροι για τη χρήση υπολογιστών κατά τη διάρκεια σχολικού μαθήματος. Τόνισαν όμως ότι, αν τεθεί ζήτημα συλλογής προσωπικών δεδομένων ή προβολής φωτογραφιών των μαθητών, θα ζητούσαν είτε τη διαγραφή τους, είτε τη ρητή και έγγραφη συναίνεση των γονέων (ερώτ. 2, 3 &4). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι υπάρχει ευαισθητοποίηση γύρω από τα ζητήματα ασφάλειας στο διαδίκτυο και διαρκής συζήτηση με τους μαθητές εντός της τάξης για τρόπους ορθής συμπεριφοράς, αλλά και ασφαλούς περιήγησης. Τα βασικά θέματα συζήτησης αναφορικά με το διαδίκτυο αφορούν σε προστασία προσωπικών δεδομένων και ιδιωτικότητα, σεβασμό, ασφάλεια και αποφυγή υβριστικών σχολίων ή ιστοσελίδων με ακατάλληλο περιεχόμενο (ερώτ. 5).

«Σε περίπτωση «εικονικής επίσκεψης» που λαμβάνει χώρα στο εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου μέσω υπερσυνδέσμου στο πλαίσιο διδακτικής ώρας και εφόσον δεν εμπλέκεται στέλεχος του μουσείου – δεν λαμβάνουμε συναίνεση γονέων».

«Επειδή όμως δεν υπάρχει ιδιαίτερη διάδραση στις εικονικές περιηγήσεις, επίσης δεν φαίνονται τα παιδία, δεν εκτίθενται τα πρόσωπα τους δεν παίρνω κάποια συναίνεση γονέων. Ωστόσο, στην αρχική συνάντηση γονέων που κάνω το Σεπτέμβρη ενημερώνω τους γονείς για τις διάφορες δράσεις που θα ακολουθηθούν».

«Έχω μιλήσει αρκετά. Ειδικά τα δύο τελευταία χρόνια που δουλεύαμε εξ αποστάσεως με τα παιδιά».

«Πάντα μιλάμε για αυτά τα θέματα. Ειδικότερα πριν την εικονική επίσκεψη γίνεται αναφορά στην ορθή χρήση διαδικτύου, ώστε να υπάρχει: Προστασία προσωπικών δεδομένων και σεβασμός ιδιωτικής ζωής, υπευθυνότητα και ευγένεια, αποφυγή υβριστικών σχολίων, ασφάλεια».

Το προσωπικό των μουσείων περιέγραψε τον τρόπο που εκπονούνται οι διαδικτυακές δράσεις του μουσείου, τονίζοντας ότι αυτές αυξήθηκαν κατά την περίοδο του εγκλεισμού λόγω της πανδημίας. Η χρήση ασφαλούς πλατφόρμας διαδικτυακής συνάντησης θεωρείται δεδομένη και συνήθως χρησιμοποιείται η εγκεκριμένη από το Υπουργείο Παιδείας πλατφόρμα (ερώτηση 1). Η επικοινωνία με το σχολείο είναι έγγραφη, αλλά δεν ζητούν επιπρόσθετη συναίνεση γονέων, προκειμένου τα παιδιά να συμμετάσχουν σε μια εικονική περιήγηση ή online εκπαιδευτική δράση. Ανέκυψε ακόμα ότι πολλές φορές το περιεχόμενο μιας online δράσης συνδιαμορφώνεται με τον εκπαιδευτικό με γνώμονα τη δυναμική και τις ανάγκες της σχολικής τάξης (ερωτ. 2 & 3).

Ο ρόλος του προσωπικού του μουσείου είναι καθοδηγητικός και μέσα από την συζήτηση με τους μαθητές βρίσκουν την ευκαιρία να τους μιλήσουν για τους κινδύνους του διαδικτύου (ερωτ. 4). Όπως αναφέρθηκε, το μουσείο δεν συγκεντρώνει κάποια δεδομένα, ούτε καταγράφει τη διαδικτυακή περιήγηση. Στις περιπτώσεις που δημιουργείται κάποιο υλικό των μαθητών/τριών μετά την επίσκεψη/δράση, αυτό μεταφορτώνεται στην ιστοσελίδα του σχολείου και όχι του μουσείου (ερώτηση 3 & 5).

«Στην Πινακοθήκη μας κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχουν πραγματοποιηθεί στοχευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα online ως προς την ηλικία, το θέμα και τις δραστηριότητες των μαθητών. Όχι δεν ζητάμε κάποιο έγγραφο. Όχι γιατί εφόσον είναι συνεργασία με το σχολείο δεν έχει τεθεί τέτοιο θέμα».

«Η ορθή χρήση του διαδικτύου στην περίπτωσή μας αφορά στην ενθάρρυνση των μαθητών να αναζητούν την πληροφορία σε ιστοτόπους κύρους, όπως τα μουσεία, οι πινακοθήκες, τα ιστορικά αρχεία κ.λπ. και να μην εμπιστεύονται ιστοσελίδες που δεν ανήκουν σε επίσημους φορείς».

«Δεν καλούμε εμείς το σχολείο, καλεί το σχολείο εμάς. Είναι πάνω σε δική τους πλατφόρμα zoom, teams, Webex ή ό,τι χρησιμοποιεί ο κάθε οργανισμός. Με δικά του rights, με δικές του οθόνες. Εμείς δεν κάνουμε recording. Όχι. Δεν ζητάμε καμία συναίνεση. Ζητάμε να αναλαμβάνουν αυτοί όλη την ευθύνη. Ζητάμε να είναι όλη η επικοινωνία μας έγγραφη. Δεν καταγράφουμε και δεν συγκεντρώνουμε τίποτα».

Οι δημιουργοί των ψηφιακών εφαρμογών δήλωσαν ότι το πρώτο που λαμβάνουν υπόψιν κατά τη δημιουργία εφαρμογών είναι οι ανάγκες του μουσείου. Ακολούθως, διαμορφώνεται το εξής τρίπτυχο συνεργασίας: κοινό/χρήστες – άνθρωποι του μουσείου – ομάδα ανάπτυξης (ερωτ.1). Τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα η επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώνονται γιατί περιέχει πλούτο πληροφορίας.

Αναφορικά με την τήρηση κανόνων δεοντολογίας κατά το σχεδιασμό ψηφιακών εφαρμογών απάντησαν ότι τηρούν το κανονιστικό πλαίσιο που ισχύει, αλλά και τον Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων. Θεωρούν δεδομένο ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι στη συνεργασία γνωρίζουν και τηρούν τους κανόνες τόσο σε επίπεδο νομοθετικό, όσο και σε επίπεδο δεοντολογικό, δίνοντας έμφαση στους κανόνες προσβασιμότητας (ερωτ. 2,3 & 4).

> *«Το πρώτο που είναι και λαμβάνουμε υπόψιν είναι οι ανάγκες του ίδιου του μουσείου. Αυτό είναι το τριμερές σχήμα. Χρήστες- -άνθρωποι του μουσείου και ομάδα ανάπτυξης».*
>
> *«Βεβαίως και θα μας ενδιέφερε. Έχουν έναν τεράστιο πλούτο βαθύτερης πληροφορίας. Από τη διάρκεια, από τις κινήσεις που κάνει κάποιος στην επιφάνεια διεπαφής. Πόσο παραμένει σε ένα έκθεμα. Τι αλληλεπιδράσεις έχει με αυτό το έκθεμα».*
>
> *«Μιλώντας για δεδομένα, ξεκινάμε από το νομικό κανονιστικό επίπεδο. Άρα υπάρχει πάντα πλήρης συμμόρφωση με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων, το GDPR. Από εκεί και πέρα ο βαθμός συμμόρφωσης μπορεί να ποικίλει. Ξεκινώντας από τη βασική συμμόρφωση στο αυστηρό επίπεδο και προχωρώντας όλο και περισσότερο στο να προστατευθούν με το βέλτιστο δυνατό τρόπο τα δεδομένα, ιδίως τα δεδομένα των παιδιών».*

2.7 Συζήτηση

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανέκυψαν ενδιαφέροντα ερευνητικά ευρήματα. Διαπιστώθηκε ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι στο τρίπτυχο συνεργασίας «μουσείο – σχολείο – δημιουργοί ψηφιακών εφαρμογών» ενημερώνονται και τηρούν νομοθετικούς και δεοντολογικούς κανόνες, τόσο κατά τη χρήση όσο και κατά τη δημιουργία ψηφιακών εφαρμογών. Προς ενίσχυση αυτής της κατάστασης είναι απαραίτητο να υπάρχει πρόβλεψη και διενέργεια ελέγχου ποιότητας.

Προέκυψε επίσης η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα διαχείρισης του διαδικτύου. Τα ζητήματα ασφαλούς διαχείρισης του διαδικτύου, κινδύνων, αλλά και ορθής συμπεριφοράς αποτελούν μέρος της διδασκαλίας τους μέσα από διαρκείς συζητήσεις με τους μαθητές.

Επιπλέον, προέκυψε από όλους τους συμμετέχοντες, και τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα, η ευαισθητοποίηση τους γύρω από ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, ανήκοντας σε ηλικιακή ομάδα που είναι εξοικειωμένη με την τεχνολογία, ενημερώνονται για τυχόν συγκέντρωση δεδομένων πριν από την επίσκεψη της ιστοσελίδας μουσείου ή μιας εικονικής περιήγησης. Αντίστοιχα το προσωπικό των μουσείων και οι δημιουργοί ψηφιακών εφαρμογών με τις απαντήσεις τους κινήθηκαν στον ίδιο προσανατολισμό. Η εκπαίδευση, η ηλικία και το επάγγελμα αποτελούν τους πιο βασικούς

κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες που συνηγορούν στην πιθανότητα επίγνωσης (awareness) γύρω από ζητήματα GDPR (Rughiniș et al, 2021).

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανέκυψε επίσης η σημασία της επιμόρφωσης αναφορικά με ζητήματα διαδικτύου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τους μαθητές για το διαδίκτυο. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε ενεργός και μεσολαβητικός, γεγονός που πρέπει να αξιοποιηθεί και ενδυναμωθεί περισσότερο με στοχευμένα προγράμματα ασφάλειας διαδικτύου (cyber safety programs) (Shin & Lwin, 2017). Επισημάνθηκε πόσο σημαντική είναι η ενημέρωση και πόσο εκτεθειμένα μπορούν να βρεθούν τα παιδιά στο διαδίκτυο. Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνουν και εντείνουν την ανάγκη για ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία και ύλη όλων των βαθμίδων την ενημέρωση/πληροφόρηση για το διαδίκτυο.

3. Συμπεράσματα- επόμενα βήματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη σημασία της γνώσης νομοθετικών και δεοντολογικών κανόνων που αφορούν στο διαδίκτυο και στον ψηφιακό κόσμο γενικότερα στο πλαίσιο της σχέσης σχολείου και μουσείου. Με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης με τη συμμετοχή έξι ατόμων με ειδικότητα και εμπειρία στη μουσειολογία και τη μουσειακή εκπαίδευση, η έρευνα αυτή διαπίστωσε ότι υπάρχει ευαισθητοποίηση και ικανοποιητικός βαθμός γνώσης των εμπλεκομένων. Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του προσωπικού των μουσείων αποτελεί το ζητούμενο. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να παρέχονται δυνατότητες και κίνητρα για έρευνα στους εκπαιδευτικούς, αλλά και σε όλους τους εμπλεκόμενους. Η ένταξη στην εκπαιδευτική ύλη της θεματικής που αφορά στο διαδίκτυο (κανόνες δεοντολογίας, κανονιστικό πλαίσιο, Κανονισμός Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (GDPR), ιδιωτικότητα, προστασία, ασφαλής περιήγηση, ορθή συμπεριφορά, χαρτογράφηση και αποφυγή κινδύνων) κρίνεται αναγκαία και εξαιρετικά σημαντική. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής και νέες, καινοτόμες και σύγχρονες στρατηγικές.

Η μελλοντική κατεύθυνση σχετίζεται με περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα για τα ζητήματα αυτά στις εμπλεκόμενες ομάδες δραστηριότητας (εκπαιδευτικοί, προσωπικό μουσείων και δημιουργοί ψηφιακών εφαρμογών). Η επέκταση και εμπλουτισμός της έρευνας σε συνδυασμό με τις καλές πρακτικές που αναδείχθηκαν και αναδεικνύονται θα συμβάλουν στη γνώση και την εξασφάλιση της δεοντολογίας στη μουσειακή εκπαίδευση με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών.

Βιβλιογραφία

Alexandri, E. & Tzanavara, A. (2014). New technologies in the service of museum education. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, *12*(2), 317-320.

Alsaawi, A. (2014). A critical review of qualitative interviews. *European Journal of Business and Social Sciences*, *3*(4), 149-156.

Boticki, I., Baksa, J., Seow, P. & Looi, C. K. (2015). Usage of a mobile social learning platform with virtual badges in a primary school. *Computers & Education*, *86*, 120-136.

Ćosović, M. & Brkić, B. R. (2019). Game-based learning in museums—cultural heritage applications. *Information*, *11*(1), 22.

Davis, N. (2017). *Digital Technologies and change in Education*. New York: Routledge.

Domingo, M. G. & Garganté, A. B. (2016). Exploring the use of educational technology in primary education: Teachers' perception of mobile technology learning impacts and applications' use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, *56*, 21-28.

Driessnack, M., Sousa, V. D. & Mendes, I. A. C. (2007). An overview of research designs relevant to nursing: Part 2: Qualitative research designs. *Latin American Journal of Nursing, 15*(4), 684-688.

Edson, G. (1997). *Museum Ethics*. London: Routledge.

Furió, D., Juan, M. C., Seguí, I. & Vivó, R. (2015). Mobile learning vs. traditional classroom lessons: a comparative study. *Journal of Computer Assisted Learning*, *31*(3), 189-201.

Georgiades, E. (2019). Down the Rabbit Hole: Applying a Right to Be Forgotten to Personal Images Uploaded on Social Networks. *Fordham Intell. Prop. Media & Ent. LJ*, *30*(4), 1111-1155.

Goddard, M. (2017). The EU General Data Protection Regulation (GDPR): European regulation that has a global impact. *International Journal of Market Research*, *59*(6), 703-705.

Guadamuz, A. (2017). Developing a Right to be Forgotten. In T. E. Synodinou, Π. Jougleux, C. Markou & T. Prastitou (Eds), *EU Internet Law* (pp. 59-76). Cham: Springer.

Hakimi, L., Eynon, R. & Murphy, V. A. (2021). The ethics of using digital trace data in education: A thematic review of the research landscape. *Review of Educational Research*, *91*(5), 671-717.

Hawkey, R. (2004). *Learning with digital technologies in museums, science centres and galleries (Vol. 9)*. UK: Nesta Futurelab.

Hillmayr, D., Ziernwald, L., Reinhold, F., Hofer, S. I. & Reiss, K. M. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education*, *153*, 103897.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Levitt, H. M. (2015). Interpretation-driven guidelines for designing and evaluating grounded theory research: A constructivist-social justice approach. In O. Gelo, A. Pritz A. & B. Rieken (Eds.), *Psychotherapy research* (pp. 455-483). Vienna: Springer.

Lu, J., Meng, S. & Tam, V. (2014). Learning Chinese characters via mobile technology in a primary school classroom. *Educational Media International*, *51*(3), 166-184.

Marakos, P. (2014). Museums and social media: Modern methods of reaching a wider audience. *Mediterranean Archaeology & Archaeometry*, *14*(4), 75-81.

Marstine, J. (2011). The contingent nature of the new museum ethics. In J. Marstine (Ed.), *The Routledge Companion to Museum Ethics. Redefining Ethics for the Twenty-Fisrt-Century Museum* (pp.3-25). London: Routledge.

Myers, C. (2014). Digital immortality vs. "The right to be forgotten": A comparison of US and EU laws concerning social media privacy. *Revista Română de Comunicare şi Relaţii Publice*, *16*(3), 47-60.

Milicevic, M. (2015). Contemporary education and digital technologies. International *Journal of Social Science and Humanity*, *5*(7), 656-659.

Prottas, N. (2019). Where does the history of Museum Education begin? *Journal of Museum Education*, *44*(4), 337-341.

Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M. & Ormston, R. (Eds.). (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage publications.

Rughiniș, R., Rughiniș, C., Vulpe, S. N. & Rosner, D. (2021). From social netizens to data citizens: Variations of GDPR awareness in 28 European countries. *Computer Law & Security Review*, *42*, 105585.

Shin, W. & Lwin, M. O. (2017). How does "talking about the Internet with others" affect teenagers' experience of online risks? The role of active mediation by parents, peers, and school teachers. *New Media & Society*, *19*(7), 1109-1126.

Schmid, R. & Petko, D. (2019). Does the use of educational technology in personalized learning environments correlate with self-reported digital skills and beliefs of secondary-school students? *Computers & Education*, *136*, 75-86.

Véliz, C. (2021). Privacy and digital ethics after the pandemic. *Nature Electronics*, *4*(1), 10-11.

Voigt, P. & Von dem Bussche, A. (2017). *The EU General Data Protection Regulation (GDPR). A Practical Guide*. Cham: Springer International Publishing.

Zhou, Y., Chen, J. & Wang, M. (2022). A meta-analytic review on incorporating virtual and augmented reality in museum learning. *Educational Research Review*, 100454.

Συνομιλώντας με τις εικόνες: Πρακτική εφαρμογή στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών μέσα από την ανάλυση και τη δημιουργία εικόνων από ενηλίκους εκπαιδευόμενους

Κατερίνα Γιωτοπούλου
Φιλόλογος, Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής
kgioto@hotmail.com
Μαρία Αναστασία Μοσχοβάκου
Καθηγήτρια Πληροφορικής, ΜΔΕ Εκπαίδευση Ενηλίκων
nmoschov@yahoo.com

Περίληψη
Στο άρθρο παρουσιάζεται μια δράση που πραγματοποιήθηκε σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) που είχε ως στόχο τη γνωριμία ενήλικων εκπαιδευομένων με την οπτικοακουστική αφήγηση, καθώς και ορισμένα συμπεράσματα και παρατηρήσεις για την ανταπόκριση των συμμετεχόντων. Ο σχεδιασμός της δράσης και η ανάλυση των δεδομένων εδράζεται στην αποδοχή της πολυσημίας της εικόνας, την αναγνώριση ότι η οπτική γλώσσα και επικοινωνία έχει τη δικιά της γραμματική, είναι προϊόν των κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών και τη διάκριση ανάμεσα στον ανυποψίαστο και κριτικό θεατή. Επιπλέον ως προς το παιδαγωγικό πλαίσιο λειτουργούμε υπό τη σκέπη των αρχών του κριτικού γραμματισμού και αποδεχόμαστε ότι η δύναμη της εικόνας μεταβάλλει την 'κοινή' εκπαίδευση της εγγράμματης κουλτούρας, αμφισβητεί τη μονολιθικότητα της γνώσης και του κεντρικού ρόλου του εκπαιδευτικού, επομένως την έννοια της αντικειμενικότητας της εκπαιδευτικής γνώσης, και η εκπαιδευτική διαδικασία νοείται ως μια διαδικασία ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: πολυγραμματισμοί, εικόνα, ενήλικες, ΤΠΕ. Multiliteracies, image, adults, ICT

0. Εισαγωγή

Πολύ συχνά πραγματοποιούνται διδακτικές εφαρμογές στις οποίες περιλαμβάνονται πολυτροπικά κείμενα και οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται να τα αναλύσουν ή και να τα δημιουργήσουν. Η πολυτροπικότητα έχει εισαχθεί στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας και άλλων γνωστικών αντικειμένων όλων των βαθμίδων εδώ και πολλά χρόνια, έχει δηλαδή θεσμικά παγιωθεί. Ωστόσο, παρόλο που η επεξεργασία ποικίλων σημειωτικών πόρων είναι παρούσα στη σχολική πραγματικότητα και πλήθος επιστημονικών ερευνών έχουν διερευνήσει την ανταπόκριση των μαθητών, εκτιμούμε ότι στην πράξη η αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων είναι αποσπασματική και συχνά αμήχανη· εμβολίζει, αλλά δεν ανατρέπει την

κανονικότητα μιας συμβατικής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας που στηρίζεται στο λεκτικό κείμενο. Αυτό ισχύει και για την εκπαίδευση ενηλίκων και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Μολονότι το πλαίσιο και οι αρχές λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. και το επιτρέπουν και το υποβάλλουν, φωτογραφίες, γελοιογραφίες, οπτικοακουστικά κείμενα, ταινίες κ.λπ., χρησιμοποιούνται σε μικρότερο βαθμό, γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας περισσότερο ως προς το περιεχόμενό τους και λιγότερο ως προς τη μορφή, τους κώδικες και τη λειτουργία των πολυτροπικών κειμένων (Γιωτοπούλου, 2020). Υπό αυτό το πρίσμα, μία φιλόλογος και μία καθηγήτρια πληροφορικής υλοποιήσαμε μια δράση που στόχευε στην επαφή των ενήλικων εκπαιδευόμενων, αντρών και γυναικών, με την οπτικοακουστική αφήγηση σε ένα Σ.Δ.Ε. Την αφορμή έδωσε το πρόγραμμα επιμόρφωσης «Μια βαλίτσα με εικόνες και ήχους» που διοργάνωσε το 2019 το εκπαιδευτικό κέντρο 'Καρπός'[31], μια ομάδα που δημιουργεί εκπαιδευτικές δράσεις για την εξοικείωση με τη δημιουργική χρήση των μέσων επικοινωνίας και όλων των μορφών οπτικοακουστικής έκφρασης. Μετά το τέλος της επιμόρφωσης οργανώσαμε μια πρακτική εφαρμογή με αποδέκτες τους ενηλίκους εκπαιδευομένους του Σ.Δ.Ε.

1. Το θεωρητικό πλαίσιο της δράσης

Ο σχεδιασμός της δράσης στηρίζεται στην οπτική των νέων γραμματισμών. Η έννοια του γραμματισμού δεν έχει πλέον σχέση μόνο με τη γλώσσα (Παπαδημητρίου, 2012, 11-12· Unsworth, 2006, 233), τίθεται σε άλλο πλαίσιο, εμπλέκεται με διάφορα είδη μέσων και γίνεται λόγος για «αναδυόμενες μορφές γραμματισμού», «νέους» ή «πολλαπλούς» γραμματισμούς (Bazalgette, 1988· Buckingham, 1993 & 2007· Cope & Kalantzis, 2000· BFI, 2013· Κουτσογιάννης, 2011, 18, 21, 2, 44-46· Spencer, 1986). Το νέο πλαίσιο, οι πολυγραμματισμοί, επικεντρώνεται στην ανάδειξη νέων τρόπων παραγωγής νοήματος σε κοινωνίες με πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό χαρακτήρα, στις οποίες υπάρχουν νέες μορφές κειμένων και πολλαπλοί τρόποι ομιλίας, γραφής και επικοινωνίας. Η θεωρία των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας δίνουν έμφαση στις αλλαγές στις μορφές των κειμένων, στις χρήσεις της γλώσσας και στις δυνατότητες επικοινωνίας και αναπαράστασης διαφόρων σημειωτικών τρόπων. Ως εκ τούτου η μάθηση αποτελεί μια ανοιχτή, πολύμορφη και πολυτροπική διαδικασία και μια πράξη συνεχούς μετασχηματισμού των σημείων και των κειμένων (Cope & Kalantzis, 2000, 5· Κατσαρού, 2011, 404· New London Group, 1996· Χατζησαββίδης, 2007, 81), που ενθαρρύνει την ανάδειξη των διαφορετικών τρόπων πρόσληψης και ερμηνείας της πραγματικότητας κατά την οποία οι μαθητές, οποιασδήποτε βαθμίδας και εκπαιδευτικού θεσμού, μεταφέρουν σχέδια νοήματος από το ένα πλαίσιο στο άλλο αναδιαμορφώνοντάς τα (Κατσαρού 2011, 407, 416). Οι διαφορετικοί τρόποι, υλικά και μέσα προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες αναπαράστασης και η αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών

[31] https://karposontheweb.org/

τρόπων συνιστά σημαντικό μέρος της παραγωγής του νοήματος (Kress 2003, 36, 4· Kress & Van Leeuwen, 2010, 20, 97· Παπαδημητρίου, 2010, 20· Πουρκός, 2011, 68-69· Στάμου, Τρανός & Χατζησαββίδης, 2004, 666). Η οπτική αυτή αφορά και την εκπαίδευση ενηλίκων και ιδιαίτερα τον γραμματισμό ευάλωτων ομάδων (Βεργίδης κ.ά., χ.χ.· Freire, 1977).

Η εικόνα εξάλλου είναι πολυσημική και εμπεριέχει μια αλυσίδα σημαινόντων (Barthes, 1988). Ο τρόπος που βλέπουμε τα πράγματα και οι ερμηνείες που δίνονται φιλτράρονται μέσα από τον προσωπικό και κοινωνικό φακό θέασης, εξαρτώνται από τις αξίες και τις πεποιθήσεις της κοινωνικής ομάδας και από το πώς αυτή η ομάδα ορίζει την πραγματικότητα (Berger, 1972· Kress & Van Leeuwen, 2010). Οι εικόνες μεταφέρουν νόημα με διαφορετικό τρόπο από τη γλώσσα, με έναν τρόπο χωρικό και συγχρονικό (Πουρκός, 2011). Η οπτική γλώσσα και επικοινωνία έχει τους κανόνες της και τη γραμματική της και είναι προϊόν των κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών (Kress & Van Leeuwen, 2010).

Είναι επίσης σκόπιμο να αναφέρουμε ορισμένες θεωρητικές παραδοχές για την παραγωγή εικόνας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, δηλαδή τη μετάβαση από την ανάλυση της εικόνας στη δημιουργία. Υπάρχει διαλεκτική σχέση μεταξύ μελέτης της γλώσσας της εικόνας και της χρήσης της γλώσσας αυτής, δηλαδή μεταξύ κριτικής ανάλυσης και παραγωγής (Buckingham, 2007). Χωρίς το στάδιο της παραγωγής και της δημιουργίας ο οπτικός γραμματισμός εξαντλείται στη γνωριμία με την οπτικοακουστική γλώσσα και περιορίζει τον εκπαιδευόμενο στον ρόλο του θεατή, δηλαδή του καταναλωτή μηνυμάτων (Γρόσδος, 2013). Ο κριτικός αναγνώστης ή ο οπτικοακουστικά υποψιασμένος πολίτης (Θεοδωρίδης, 2002) πρέπει όχι μόνο να μπορεί να αναλύει, να ασκεί κριτική, αλλά και να διερωτάται για τους τρόπους που παράγεται το οπτικοακουστικό προϊόν, πρέπει και να μπορεί να παράγει και ο ίδιος μηνύματα (Buckingham, 1998). Η συμμετοχή στη δημιουργία μιας οπτικής αφήγησης συμβάλλει στην αποκωδικοποίηση των κωδίκων και συμβάσεων, η εικόνα αντιμετωπίζεται ως αισθητική πραγματικότητα και ο εκπαιδευόμενος ανακαλύπτει το νόημά της (Μαρτέν, 1984). Διαφορετικά ο εκπαιδευόμενος στερείται τόσο τη χαρά της δημιουργίας και την απόλαυση της έκφρασης, αλλά και μια ολόκληρη παράλληλη γνώση, την οποία κατακτά κατά τα διάφορα στάδια παραγωγής οπτικών κειμένων ανάλογα με το είδος, όπως η σύνδεση εικόνας και λόγου με τη μετατροπή του κειμένου σε εικονογραφημένη αφήγηση, η παραγωγή λόγου με τη συγγραφή σεναρίων, κ.ά. Η δημιουργία οπτικών προϊόντων στο σχολείο είναι μια μορφή δημιουργικής γραφής και λειτουργεί ως μέσο για να προσδιορίσουν οι εκπαιδευόμενοι τις ταυτότητες τους (Buckingham, 2007).

2. Η μέθοδος ανάλυσης

Για την ανάλυση της ανταπόκρισης των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στη δράση χρησιμοποιήσαμε μια μορφή ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, τη θεματική ανάλυση δεδομένων. Πρόκειται για αναζήτηση ‘θεμάτων’ μέσω μιας προσεκτικής

ανάγνωσης και επανάγνωσης των δεδομένων που αναδύονται ως σημαντικών σχετικά με το ζήτημα που ερευνάται. Τα 'θέματα' που αναδύονται γίνονται οι κατηγορίες ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006, 4-7· Feredey & Cochrane, 2006· Hsieh & Shannon, 2005· Τσιώλης, 2015, 479). Η θεματική ανάλυση εξετάζει τόσο τα επιφανειακά 'θέματα' όσο και τις βαθύτερες παραδοχές, νοηματοδοτήσεις και ιδεολογίες, χαρακτηριστικό που συνδέεται με το κονστρουκτουβιστικό παράδειγμα (Braun & Clarke, 2006, 14). Ο ερευνητής μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού παρατηρεί, συγκρίνει, ταξινομεί και τελικά ανακαλύπτει συσχετίσεις στα δεδομένα (Τσιώλης, 2015, 483, 485-487). Επίσης, καθώς η διδακτική εφαρμογή περιλαμβάνει οπτικά κείμενα, λάβαμε υπόψη στοιχεία από τις προσεγγίσεις της ανάλυσης κειμένων που συνδυάζουν πολλούς σημειωτικούς πόρους (Kress & van Leeuwen, 2010).

3. Η διδακτική εφαρμογή

Η διδακτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε ένα Σ.Δ.Ε., ένα σχολείο Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ενηλίκων που έχει σκοπό την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, την επανασύνδεση με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, την απόκτηση σύγχρονων γνώσεων και δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων και την ένταξή τους ή τη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο της εργασίας. Ακολουθεί ένα ευέλικτο και καινοτόμο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζονται βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι εστιασμένες στα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω των πολυγραμματισμών, των διαθεματικών διδασκαλιών και των σχεδίων δράσης (Ν. 4763/2020).

Η διαθεματική δράση συσχετίστηκε με την κοινωνική εκπαίδευση, τον πληροφορικό και τον γλωσσικό γραμματισμό που αποτελούν ορισμένα από τα γνωστικά αντικείμενα των Σ.Δ.Ε. Πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι ήρθαν σε μια πρώτη συστηματική επαφή με τους κώδικες της οπτικής επικοινωνίας μέσα από την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων και στη συνέχεια παρήγαγαν οι ίδιοι οπτικά κείμενα, δηλαδή κατασκεύασαν κολάζ. Η παιδαγωγική μας προσέγγιση βασίζεται στην ομαδοσυνεργάτικοτητα ως μέθοδο μάθησης που ταιριάζει με τη θεώρηση της μάθησης και της γνώσης ως κοινωνικής κατασκευής και ως συνεχούς διαδικασίας επίλυσης γνωστικών συγκρούσεων (Μάγος, 2007· Φρυδάκη, 2009· Χοντολίδου, 2000 & 2004).

Προηγήθηκαν 'προκαταρτικά' μαθήματα οπτικού γραμματισμού, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αντιληφθούν ότι το οπτικοακουστικό προϊόν κρύβει μια σειρά από συμβάσεις ως προς τον τρόπο κατασκευής του. Σε μια σειρά δραστηριοτήτων οι εκπαιδευόμενοι έβλεπαν και σχολίαζαν εικόνες της επικαιρότητας που αλιεύτηκαν από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με στόχο να κατανοήσουν τη δύναμη της εικόνας

και τους τρόπους με τους οποίους αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δημιουργήσει συγκεκριμένες εντυπώσεις. Παράλληλα οργανώθηκαν ασκήσεις ώστε να κατανοήσουν βασικά στοιχεία της οπτικής γλώσσας, όπως τα είδη των πλάνων (κοντινό, μεσαίο, μακρινό, κ.λπ.) και τη λειτουργία τους και παρατήρησαν φωτοκολάζ, ορισμένα από αυτά φτιαγμένα με PicCollage, την εφαρμογή που θα χρησιμοποιούσαμε στη δράση.

Μετά την πορεία εξοικείωσης με τους κώδικες των οπτικών κειμένων οργανώθηκε η δραστηριότητα παραγωγής από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους οπτικών κειμένων στον χώρο του σχολείου και τα πέριξ. Επιλέξαμε να οπτικοποιήσουμε το ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη «Η πεντάμορφη στον κήπο» από τη συλλογή «Προσανατολισμοί» (1940). Στη δράση αυτή συμμετείχε ο Β’ κύκλος του σχολείου, δηλαδή περίπου 35 εκπαιδευόμενοι, χωρισμένοι σε 5 ομάδες. Για την οπτικοποίηση οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποίησαν 3 τάμπλετ, 2 λάπτοπ και 2 μικρές φωτογραφικές μηχανές που μας παρείχε ο ‘Καρπός’ και η σύνθεση του τελικού προϊόντος πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή PicCollage.

Μετά από μερικές ημέρες ακολούθησε ανώνυμη γραπτή αξιολόγηση από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Εικόνα 1: Τα κολάζ που δημιουργήθηκαν

4

5

4. Η ανάλυση των δεδομένων

Στη συγκεκριμένη δράση τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια ήταν η σχέση των εκπαιδευόμενων με την εικόνα;
- Ποια στάση ανέπτυξαν;
- Σε ποιο βαθμό η δράση συνέβαλε στην ανάπτυξη της κριτικής τους στάσης;

Η παρατήρηση και καταγραφή της ανταπόκρισης των συμμετεχόντων, η μελέτη των έργων που δημιούργησαν και των απαντήσεων στη γραπτή αξιολόγηση οδήγησαν στην ανεύρεση ορισμένων θεμάτων-μοτίβων. Τα μοτίβα αυτά ήταν η 'εμπλοκή' των εκπαιδευομένων, η 'μη κριτική ανάγνωση' και 'κριτική ματιά'. Η 'εμπλοκή' αναφέρεται στο ενδιαφέρον και την ενεργοποίηση που επέδειξαν οι εκπαιδευόμενοι. Με τον όρο 'μη κριτική ανάγνωση' εννοούμε την πρωτογενή, επιφανειακή επεξεργασία και αντίδραση των εκπαιδευομένων στις δραστηριότητες χωρίς κάποια σαφή διάθεση δημιουργικότητας ή πρωτοτυπίας, δηλαδή η απουσία κάποιου ιδιαίτερου προβληματισμού και εμβάθυνσης σχετικά με τη χρήση και τη λειτουργία των μέσων· όταν οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν τα οπτικά κείμενα ως καθρέπτη της πραγματικότητας και λειτούργησαν περισσότερο ως θεατές (Βαλσαμίδου, 2011· Buckingham, 2008, 86-89, 53· Γρόσδος, 2013, 221-222· Πασχαλίδης, 1999, 326). 'Κριτική ματιά' συνιστά η αναζήτηση διαφόρων πτυχών της λειτουργίας του μέσου, η επίγνωση της δύναμης και των πολλαπλών αναγνώσεων και χρήσεων της εικόνας, όταν δηλαδή οι συμμετέχοντες επιχείρησαν να στοχαστούν και να αξιοποιήσουν δημιουργικά το μέσο (Ανδριοπούλου, 2010· Baynham, 2002, 12-13· Bunkingham, 2007, 189-211· Γρόσδος, 2013, 223· Kellner & Share, 2005· UNESCO, 2011/2014, 18).

4.1 Η εμπλοκή

Αναλύοντας την ανταπόκριση των εκπαιδευομένων στις δραστηριότητες, παρατηρήσαμε τη σταθερή 'εμπλοκή' και την ενεργοποίησή τους. Σε όλη τη διάρκεια της δράσης εκδήλωσαν ενδιαφέρον, συμμετείχαν με προθυμία, ολοκλήρωσαν όλες τις δραστηριότητες, παρουσίασαν τη δουλειά τους, παρακολούθησαν τα

αποτελέσματα της δουλειάς των άλλων, προβληματίστηκαν σχετικά με την όλη δράση. Εξέφρασαν την ικανοποίησή τους γιατί είχαν την ευκαιρία, όπως οι ίδιοι είπαν, να δουλέψουν σαν ομάδα «ελεύθεροι στον δρόμο»[32], υπογράμμισαν την αξία της συμμετοχής και της συνεργασίας, μίλησαν για την ελευθερία της έκφρασης, για το πάθος της φωτογραφίας που συνεπαίρνει και για τη χαρά του αυτοσχεδιασμού. Διατυπώθηκαν θετικές απόψεις που αφορούσαν τόσο την ομαδική δραστηριότητα όσο και την οπτική ανάγνωση και δημιουργία. Είπαν ότι η χρήση της φωτογραφίας «έχει μια ελευθερία της έκφρασης, χωρίς περιορισμό», «δεν πίστευα ότι η πλειάδα των φωτογραφιών θα έβγαζαν νόημα για ποίηση». Κατάφεραν να υπερβούν την αμηχανία που τους διέκρινε αρχικά σε αυτήν την πρώτη εμπειρία χρήσης οπτικών μέσων.

Στην ανώνυμη γραπτή αξιολόγηση καταγράφηκε σαφώς η καθολική θετική στάση τους αναφορικά με το σύνολο των δραστηριοτήτων. Στις κλειστές ερωτήσεις «Σου άρεσε η δραστηριότητα;» και «Πιστεύεις ότι πρέπει να γίνονται τέτοιες δραστηριότητες και μαθήματα στο σχολείο;» το σύνολο των απαντήσεων ήταν θετικό.

Η θετική τους στάση καταγράφεται και στις ανοιχτές ερωτήσεις. Στην ερώτηση «Τι νομίζεις ότι έμαθες;», αναφέρονται στις γνώσεις που κατέκτησαν («πώς φτιάχνουμε κολάζ», «έμαθα να δουλεύω ως φωτογράφος») και σε κοινωνικές δεξιότητες που ανέπτυξαν («έμαθα ότι με ομαδικότητα βγαίνουν πάντα πιο ωραία αποτελέσματα»).

Στην ερώτηση «Πού νομίζεις ότι ήταν χρήσιμη;» διατύπωσαν ορισμένες παρατηρήσεις σχετικές με την κοινωνική τους υπόσταση, «να μπορούμε να βγάλουμε και εμείς ωραιότερες φωτογραφίες για να μπορέσει ο άλλος να διαβάσει τα συναισθήματά μας», και την επαγγελματική τους προοπτική, «μπορεί να θέλει κάποιος να ασχοληθεί επαγγελματικά». Και αναφέρθηκαν στην αξία της ομαδικής εργασίας: «στην εξερεύνηση, στην αναζήτηση», «στην επικοινωνία και στη συνεργασία της ομάδας».

Στην τελευταία ερώτηση «ποια νομίζεις ότι είναι η χρησιμότητα (τέτοιων δραστηριοτήτων στο σχολείο);» οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στην αξία της ομαδικής εργασίας («ομαδικότητα, ανταλλαγή απόψεων, παιγνίδι με τα χρώματα και ότι μια εικόνα χίλιες λέξεις», «διασκέδαση, φαντασία, δημιουργικότητα», «να είσαι ελεύθερος να κάνεις κάτι με ομάδα και να περνάς καλά») και της δημιουργικής έκφρασης και της ανάπτυξης προσωπικών ή/και επαγγελματικών δεξιοτήτων («ελευθερώνεται η σκέψη», «γίναμε για λίγο φωτογράφοι», «το πώς βγαίνει μία φωτογραφία να τραβήξουμε καλύτερες φωτογραφίες οι πιο πολλοί δεν ξέρουν να κάνουν κολάζ», «η φωτογραφία πρέπει να βγάζει συναίσθημα και ότι πρέπει να μιλάει στην ψυχή μας»).

[32] Καταγράφουμε τις απόψεις των εκπαιδευομένων ακριβώς όπως τις διατύπωσαν προφορικά ή έγραψαν στο ανώνυμο φύλλο αξιολόγησης 'διορθώνοντας' μόνο την ορθογραφία, καθώς η αποτύπωση της αυθεντικής τους γραφής στη συγκεκριμένη έρευνα δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα.

4.2 Μη κριτική ανάγνωση

Στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευόμενες οπτικοποίησαν στίχους ή στροφές από το ποίημα με τρόπο επιφανειακό και δηλωτικό. Για παράδειγμα, την 2η ομάδα (κολάζ 2) ενέπνευσε το δίστιχο «Και με τη βρύση που ήρθες ανοιχτή/Για να σ' ακούω που ζεις και που διαβαίνεις!». Επιχείρησαν να οπτικοποιήσουν τη βρύση που τρέχει και για να αποδώσουν τον στίχο «μια κοπέλα που ζει και διαβαίνει και μας χαρίζει όλη την ομορφιά, ανθισμένος κήπος» φωτογράφισαν ένα γυναικείο κεφάλι με λουλούδι. Ομοίως η 3η ομάδα επιχείρησε μια κυριολεκτική οπτικοποίηση του ποιήματος, αν κι σε αυτή την περίπτωση κάπως πιο ευρηματική (κολάζ 3). Συσχέτισαν τον στίχο του ποιήματος «Ξύπνησες τη σταλαγματιά της μέρας» με τη φωτογραφία του μεγάφωνου, τους στίχους «Με τα χαρούμενα μαλλιά σου ξέπλεκα/Και με τη βρύση που ήρθες ανοιχτή» με τις εικόνες των μαλλιών και του νερού, τον στίχο «Τρέχοντας με το χνούδι της κορυδαλλένιας» με τη φωτογραφία του λουλουδιού 'κλέφτης', τον στίχο «Με τα χαρούμενα μαλλιά σου ξέπλεκα» με τον αντικατοπτρισμό των καθρεπτών και τον στίχο «Και με μια μέλισσα στη λάμψη του χορού σου» με την εικόνα των πουλιών.

4.3 Μια πιο κριτική ματιά

Σε δυο περιπτώσεις η οπτικοποίηση ξέφυγε κάπως από την πρωτογενή απεικόνιση των στίχων. Η 1η ομάδα (κολάζ 1) συνέδεσε το χωρίο του ποιήματος «Με το μισό ουρανό μέσα στα μάτια σου» με τη φοίτησή τους στο Σ.Δ.Ε. και την απόφασή τους να γυρίσουν στα θρανία και τον στίχο «Με το καινούριο χώμα που πονείς» με την κατάκτηση του απολυτήριου και τη μετάβασή τους στο λύκειο. Συσχέτισαν δηλαδή την όλη δράση με την προσωπική τους εμπειρία και βρήκαν με αυτήν την ευκαιρία έναν τρόπο να την εκφράσουν. Οι συμμετέχοντες στην 4η ομάδα (κολάζ 4) πήραν αφορμή από την 4η στροφή του ποιήματος, «Ω τι ωραία που είσαι/Καθώς ξυπνάς το μύλο των ανέμων/Και γέρνεις τη φωλιά σου αριστερά/Για να μην πάει χαμένος τόσος έρωτας/Για να μην παραπονεθεί ούτε μια σκιά/Στην ελληνίδα πεταλούδα που άναψες», για να κάνουν ένα κολάζ στο οποίο η διάταξη των εικόνων ακολουθούσε έναν όχι απόλυτα ευθυγραμμισμένο τρόπο. Οι ίδιοι είπαν: «Το δέντρο της ζωής στο κέντρο, κίνηση, ομορφιά, ελευθερία κίνησης, έκφρασης, πάνω στο σπίτι, κίνηση στο δρόμο, καθημερινότητα, κάτι κινείται επηρεάζει και τον συναισθηματικό μας κόσμο». Έφτιαξαν ένα κολάζ με ενδιαφέροντα συνδυασμό χρωμάτων και αισθητική και έκαναν ένα βήμα απομάκρυνσης από μια δηλωτική αποτύπωση.

Η ανώνυμη γραπτή αξιολόγηση έθεσε τους συμμετέχοντες σε μια διαδικασία προβληματισμού σχετικά με την εμπειρία τους και διατύπωσαν ορισμένες στοχαστικές παρατηρήσεις. Στην ερώτηση «Τι νομίζεις ότι έμαθες;» αναφέρθηκαν σε πνευματικές δεξιότητες που ανέπτυξαν και στην αλλαγή στάσης απέναντι στο μέσο («Να βλέπω τις φωτογραφίες και να ξεχωρίζω τις αντιλήψεις τους». «Η φωτογραφία δεν είναι μόνο η αποτύπωση ενός αντικειμένου, φύσης, συγκεκριμένης στιγμής, αλλά παράλληλα είναι ένας τρόπος έκφρασης και απόδοσης». «Να βλέπω τα

πράγματα και με διαφορετική σκοπιά». «Να δω από άλλη οπτική γωνία εικόνες της καθημερινότητάς μου που μέχρι σήμερα δεν είχα δώσει τη δέουσα σημασία». «Μπήκα στο νόημα να αναλύω μια φωτογραφία και να είμαι πιο υποψιασμένη». «Έμαθα να αξιολογώ καλύτερα αυτά που βλέπω». «Να ψάχνω να βρω την αιτία, τη ρίζα, το νόημα του θέματος χρησιμοποιώντας το μυαλό μου, αφήνοντας τη φαντασία μου να συγχρονιστεί με την ευαισθησία μου». «Έμαθα να διαβάζω τη φωτογραφία αναλόγως από πού την έχουν τραβήξει». «Μια εικόνα ανάλογα από τη λήψη έχει να μας πει κάτι διαφορετικό»).

Στην ερώτηση «Πού νομίζεις ότι ήταν χρήσιμη;», ορισμένες επισημάνσεις των συμμετεχόντων εκτιμούμε ότι ψηλαφούν την έννοια του οπτικοακουστικού γραμματισμού ή γραμματισμού των μέσων, καθώς αυτός εστιάζει πρωτίστως στην ανάγκη ανάλυσης και κατανόησης του τρόπου με τον οποίο το νόημα κατασκευάζεται στα νέα μέσα. Έγραψαν, λοιπόν: «Η εικόνα περνάει μηνύματα». «Έμαθα να φτιάχνω κολάζ δίνοντας οπτική στο θέμα που μας έχει δοθεί». «Να αντιλαμβάνομαι την πολυπλοκότητά στην επεξεργασία της εικόνας-φωτογραφίας». «Να μην μένω μόνο στην εικόνα που βλέπω, να αλλάζω οπτική». «Να συνειδητοποιήσουμε καλύτερα τις βαθύτερες έννοιες που κρύβονται ίσως μέσα σε μια φωτογραφία και ίσως να μας εκπαιδεύσει σαν άνθρωποι να εντοπίζουμε περισσότερες αλήθειες». Αναφέρθηκαν επίσης στην ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων: «να ακονίζει το μυαλό σου και τη φαντασία σου».

Παρομοίως στην ερώτηση «Έκανες κάποιες σκέψεις για τον ρόλο της εικόνας μετά από την εμπειρία που είχες;», έκαναν επισημάνσεις που φανερώνουν ότι ορισμένοι έκαναν ένα βήμα προς μια πιο στοχαστική ματιά απέναντι στην εικόνα: «Η εικόνα είναι μέρος της καθημερινότητας και ζούμε στην εποχή της εικόνας και πρέπει να δίνουμε μεγάλη σημασία». «Ανάλογα από την οπτική γωνία που θα δω την εικόνα αλλάζει εντελώς η θεματολογία». «Διαφορετικά το φαντάζεσαι, διαφορετικά το βλέπεις από την οθόνη και διαφορετικό αποτέλεσμα παίρνεις». «Το βλέπω με άλλο μάτι την παρατηρώ καλύτερα κοιτάω την κάθε λεπτομέρεια». Κατέγραψαν τη συμμετοχή τους στη δράση ως εμπειρία προσωπικής και καλλιτεχνικής έκφρασης: «με πόσο μεγάλο πλήθος διαφορετικών εικόνων μπορεί (κανείς) να εκφραστεί», «πόσο όμορφα μπορεί να συνδυαστεί για την απόδοση της έκφρασης αντί λόγου», «με τη φωτογραφία δείχνεις στον άλλον πώς ήσουν εκείνη τη στιγμή στον εσωτερικό σου κόσμο». Διατύπωσαν επίσης παρατηρήσεις για τον κόσμο: «η φύση είναι ζωή».

Στην τελευταία ερώτηση «Ποια νομίζεις ότι είναι η χρησιμότητα τέτοιων δραστηριοτήτων στο σχολείο;», ορισμένες απαντήσεις ανέδειξαν μια πτυχή του κριτικού γραμματισμού αναφέροντας «την ανάπτυξη της λειτουργικότητας της σκέψης σε αναλογία με το εκάστοτε θέμα» και «να ανοίξουν τους διαφορετικούς τρόπους αντίληψης».

5. Τα συμπεράσματά μας

Οι συμμετέχοντες στη δράση είναι ενήλικες και αρκετοί από αυτούς αντιμετωπίζουν ελλείψεις ως προς το γνωστικό επίπεδο και τις κοινωνικές τους εμπειρίες. Δεν είναι 'ψηφιακά αυτόχθονες', όπως είναι κατά κανόνα οι ανήλικοι μαθητές και οι μαθήτριες. Γι' αυτό συχνά αντιμετωπίζουν με δέος τις εικόνες και μάλλον τηρούν μια απόσταση ή δείχνουν αμηχανία στη χρήση οπτικοακουστικών μέσων για να παράγουν δικά τους έργα. Ο ομαδικός χαρακτήρας της δραστηριότητας συνέβαλε ώστε όλοι να εμπλακούν σε αυτή, όπως προκύπτει από την παρατήρησή μας, τα έργα που δημιούργησαν και τις απόψεις που διατύπωσαν.

Σχετικά με τα έργα που δημιούργησαν δεν φαίνεται ότι κατέχουν τους κώδικες της εικόνας και ότι μπορούν να τους χειρίζονται με άνεση, σε αντίθεση με νεότερους μαθητές που ίσως και υποσυνείδητα κατανοούν τα βασικά εργαλεία και τις συμβάσεις της κινούμενης εικόνας και αρκετοί γίνονται και δημιουργοί. Τα προκαταρτικά μαθήματα οπτικού γραμματισμού δεν ήταν αρκετά για να εξοικειωθούν με το μέσο.

Δημιούργησαν εικόνες συμβατικές, με την έννοια ότι αποτύπωσαν λέξεις, ιδέες, νοήματα του ποιήματος με τρόπο δηλωτικό και προφανή. Εκτιμούμε ως εκ τούτου ότι το ποίημα ίσως και να μην ήταν η πιο εύστοχη επιλογή, καθώς φαίνεται ότι τους 'παρέσυρε' σε μια 'ειδυλλιακή' προσέγγιση σε συνδυασμό με την ομορφιά του ηλιόλουστου καλοκαιρινού απογεύματος που πραγματοποιήθηκε η τελική φάση της δράσης. Οι περισσότεροι αποτύπωσαν στις φωτογραφίες που τράβηξαν και στη σύνθεση που δημιούργησαν μια επιφανειακή σχέση με την εικόνα και λίγοι αξιοποίησαν την εικόνα με τρόπο εναλλακτικό πέραν μιας απλής εικονοποίησης.

Πιθανό να παρατηρούσαμε διαφορετικά αποτελέσματα αν ακολουθούσαμε την αντίστροφη πορεία, δηλαδή αν ενθαρρύναμε τους εκπαιδευόμενους να εμπλακούν εξ αρχής σε δημιουργικές δραστηριότητες και στη συνέχεια να αναπτύξουν επαγωγικά τη 'θεωρία', αναστοχαζόμενοι για τις δικές τους εμπειρίες, όπως η βιβλιογραφία προτείνει και η εκπαιδευτική εμπειρία υποδεικνύει (Buckingham, 2008).

Εντούτοις είχαν την ευκαιρία να απολαύσουν τη χαρά της δημιουργίας και της προσωπικής έκφρασης, τη χαρά της ομαδικής εργασίας και συνεργασίας, όπως προκύπτει από τα δικά τους σχόλια. Υπό αυτήν την έννοια, τα παιδαγωγικά οφέλη είναι πολύ μεγάλα και ορατά τόσο για ενήλικες εκπαιδευόμενους, τους οποίους η τυπική εκπαίδευση είχε απορρίψει ή απογοητεύσει στο παρελθόν, όσο και για τους νέους.

Επιπλέον, όπως διαφαίνεται κυρίως από τα γραπτά σχόλια που σημείωσαν μερικές μέρες αργότερα, η δράση κινητοποίησε τον στοχασμό αρκετών και διατύπωσαν κρίσεις, προχώρησαν σε μεταγνωστικές παρατηρήσεις σχετικά με την εμπειρία που συμμετείχαν και στοχάστηκαν πάνω σε αυτή (Flavell, 1979· Fogarty, 1994· Kuhn, 1999· Meichenbaum, 2009). Η αποστασιοποίηση, η ευκαιρία για στοχασμό σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία και η παρατήρηση για τις γνωστικές διαδικασίες στις οποίες συμμετείχαν, δηλαδή η εμπλοκή τους σε μεταγνωστικές

δραστηριότητες, είναι πολύ σημαντικό βήμα, καθώς αποκτούν αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία στη σκέψη, δεξιότητα που είναι συστατικό του κριτικού γραμματισμού. Τότε γίνονται πιο ικανοί να κοιτούν κάτω από την επιφάνεια και να αξιολογούν τον εαυτό τους ως θεατή και να βλέπουν πώς επηρεάζονται (Lohrey, 1998). Η ανάπτυξη μεταγνωσιακών και μετασημειωτικών δεξιοτήτων είναι πολύ σημαντική με την ανάδυση νέων μορφών πολυτροπικών κειμένου (Παπαδημητρίου, 2012· Kalantzis & Cope, 2013).

Οι παραπάνω παρατηρήσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η δράση τούς έστρεψε να αρχίσουν να βλέπουν την εικόνα με ένα διαφορετικό τρόπο, πιο υποψιασμένο και σε ορισμένες περιπτώσεις περισσότερο κριτικό. Δέχτηκαν ερεθίσματα, τα οποία ενεργοποίησαν διαφορετικές στρατηγικές ανάγνωσης σχετικές με την εικόνα, και ορισμένοι άρχισαν να αντιλαμβάνονται ότι η εικόνα είναι πολιτιστικό προϊόν, είναι φορέας αξιών και ιδεών, άρχισαν να προβληματίζονται για την προσωπική αναγνωστική τους στάση και να συνδέουν την ανάγνωση της εικόνας με τις προσωπικές εμπειρίες και αξίες.

Δεν μπορούμε βέβαια να πούμε αν αυτή είναι μια παγιωμένη κατάκτηση ή παροδική. Είναι σίγουρο ότι απαιτείται συστηματική και συνεχή παρουσία ανάλογων δραστηριοτήτων, οι οποίες, αν διεισδύσουν στο πρόγραμμα σπουδών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και κυρίως στη καθημερινή διδακτική πρακτική, μπορούν να ανοίξουν δρόμους για πιο κριτική στάση απέναντι στην πραγματικότητα του νέου κόσμου. Επιπλέον οι διαθεματικές συμπράξεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων θα εμπλουτίσουν δημιουργικά τη διδακτική πρακτική. Αυτό καθιστά φυσικά αναγκαία την πολύπλευρη και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην οπτικοακουστική αφήγηση και σε διδακτικές πρακτικές του πολυγραμματισμού.[33]

Βιβλιογραφία

Ανδριοπούλου, Ε. (2010). Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση. Μοντέλα λειτουργίας και προκλήσεις. *Συχνότητες, 10*, 15-20.

Βαλσαμίδου, Λ. (2011). Αλφαβητισμός και Εκπαίδευση στα Μέσα: Όροι, ορισμοί, στόχοι και περιεχόμενο. *I-teacher.gr, 2*, 117-126. Ανακτήθηκε από http://i-teacher.gr/files/2o_teyxos_i_teacher_1_2011.pdf

Barthes, R. (1988). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενα.* (Γ. Σπανός, μφτρ). Αθήνα: Πλέθρον.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (Μ. Αραποπούλου, μφτρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

[33] Στο διαδίκτυο υπάρχει ένα πλήθος ιστότοπων με υλικό και εκπαιδευτικά βίντεο για την κάλυψη της ανάγκης της επιμόρφωσης. Προτείνουμε την εκπαιδευτική πλατφόρμα https://www.mediasuitcase.gr/, η οποία βρέθηκε ανάμεσα σε 8 πρότζεκτ από Ευρώπη, Αμερική και Αυστραλία υποψήφια για το διεθνές βραβείο Medea (MEDEA Awards) που απονέμει η διεθνής ανεξάρτητη μη κερδοσκοπική ένωση Media & Learning Association (MLA).

Bazalgette, C. (1988). 'They changed the picture in the middle of the fight': new kinds of literacy. Στο M. Meek & C. Mills (Eds.), *Language and Literacy in Primary School.* London: Falmer.

Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: Penguin Books.

Βεργίδης, Δ, Κοντονή, Α., Χατζηθεοχάρους, Π., Νικολοπούλου, Β. & Λευθεριώτου, Π. (χ.χ.). *Το πρόγραμμα σπουδών και η διδακτική μεθοδολογία στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Εκπαιδευτικό υλικό*. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ.

BFI (British Film Institute) (2013). Reframing literacy. Ανακτήθηκε από https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-reframing-literacy-2013-04.pdf

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101.

Buckingham, D. (1993). *Changing Literacies: Media Education and Modern Culture.* London: Tufnell Press.

Buckingham, D. (1998). Media Education in U.K.: Moving Beyond Protectionism. *Journal of Communication, 48*(1), 5-15.

Buckingham, D. (2007). Μορφές αλφαβητισμού στα ψηφιακά μέσα: Επανεξετάζοντας την εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας στην εποχή του διαδικτύου. *Ζητήματα επικοινωνίας, 6*, 13-30.

Buckingham, D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ. Αλφαβητισμός, μάθηση και σύγχρονη κουλτούρα*. (Ε. Κούρτη, μτφρ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Γιωτοπούλου, Κ. (2020). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Η αξιοποίηση των κειμενικών ειδών στη μαθησιακή διαδικασία. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Προγράμματα Σπουδών σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει*. Τεύχος 18, 61-70. Ανακτήθηκε από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos_18-18_2020.pdf

Γρόσδος, Σ. (2013). *Λογοτεχνία, Εικόνα και Κινηματογράφος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού.* Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΑΠΘ. Ανακτήθηκε από http://ikee.lib.auth.gr/record/133473/files/GRI-2013-11524.pdf

Ελύτης, Ο. (1963). *Προσανατολισμοί*. Αθήνα: Γαλαξίας.

Θεοδωρίδης, Μ. (2002). Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του Προγράμματος "ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός" για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 27*, 33-36.

Feredey, J. & Cochrane, E. M. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. International *Journal of Qualitative Methods, 5*(1), 80-92.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist, 34* (10), 906-911.

Fogarty, R. (1994). *How to teach for metacognition*. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing.

Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος-Ράππα.

Hsieh, H. & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Κριτική.

Κατσαρού, Ε. (2011). Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα: δύο θεωρίες παραγωγής νοήματος. Οι επιστημολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους στη διδασκαλία. Στο Μ. Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα. Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σ. 403-426). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Kellner, D. & Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, and Policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 26*(3), 369-386.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kress, G. & T. Van Leeuwen (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού.* (Γ. Κουρμεντάλα, μτφρ). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kuhn, D (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher, 28*, 16-25. Ανακτήθηκε από https://www.educationforthinking.org/sites/default/files/page-image/1-01DevelopmentalModelCriticalThinking.pdf

Lohrey, A. (1998). *Critical Literacy: A Professional Development Resource*. Melbourne: Language Australia

Μάγος, Κ. (2007). Για τη μέθοδο project. Κλειδιά και Αντικλείδια. *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μαρτέν, Μ. (1984). *Η γλώσσα του κινηματογράφου*. Αθήνα: Κάλβος.

Meichenbaum, D. (2009). Teaching thinking: A cognitivebehavioral perspective. In Chipman, S. F., J. W. Segal & R. Glaser (Eds), *Thinking and learning skills, Vol. 2: Research and open questions.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Routledge

Mills, J. (2011). Screen Literacy: Its Social, Cultural and Educational Implications and Applications. In M. A. Drinkwater (Ed.), *Beyond Textual Literacy. Visual Literacy for Creative & Critical Inquiry* (pp. 290-299). Oxford, U.K.: Inter-Disciplinary Press.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60-92.

Νόμος 4763. ΦΕΚ Α 254/2020, κεφ. Ι, άρθρο 67.

Παπαδημητρίου, Φ. (2010). Η κοινωνική σημειωτική προσέγγιση της οπτικής επικοινωνίας. Εισαγωγικό σημείωμα. Στο G. Kress & T. Van Leeuwen (Επιμ.), *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* (σ. 7-26). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παπαδημητρίου, Φ. (2012). Εισαγωγή. Στο Φ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού. Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών* (σ. 11-22). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 11-22.

Πασχαλίδης, Γ. (1999). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σ. 319-333). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Πουρκός, Μ. Α. (2011). Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις. Στο Μ. Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα. Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σ. 61-101). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Silverblatt, A. & Ανδριοπούλου, Ε. (2017). *Παιδεία στα Μέσα Επικοινωνίας. Σημεία-Κλειδιά για την Ερμηνεία των Μηνυμάτων των Μέσων*. Χανιά: Εκδόσεις Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης-Πυξίδα της Πόλης, Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χανίων.

Spencer, M. (1986). Emergent literacies: a site for analysis. *Language Arts, 63*(5), 442-453.

Στάμου, Φ., Τρανός, Τ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2004). Η "ανάγνωση" και η "παραγωγή" πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον: πρώτες διαπιστώσεις από μια διδακτική εφαρμογή». Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 24ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.* (σ. 666-672). Θεσσαλονίκη.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και η αξιοποίησή τους από το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο γυμνάσιο». Στο Χαριτίδου (Επιμ.), *ΠΕΦ. Σεμινάριο 34. Προγράμματα σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και νέα διδακτικά βιβλία* (σ. 80-90). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Χοντολίδου, Ε. (2000). Παιδαγωγικές αρχές του Προγράμματος. Στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο… Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σ. 37-65). Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Χοντολίδου, Ε. (2004). Διδασκαλία σε ομάδες. Κλειδιά και Αντικλείδια. *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

UNESCO (2011/στην ελληνική γλώσσα 2014). *Οδηγός Σπουδών των Εκπαιδευτικών για την Παιδεία στα Μέσα και την Πληροφορία*. (Ε. Ανδριοπούλου, μτφρ). http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971GRE.pdf

Unsworth, L. (2006). Describing meaning-making at the intersection of language and image: Towards a metalanguage for multi-modal literacy pedagogy. Στο A. Simpson (Ed.), *Proceedings of the National Conference on Future Directions in Literacy* (University of Sydney, Australia on 3rd and 4th of March 2006) (σ. 233-248). University of Sydney.

Σύγχρονες τάσεις στη μουσειακή εκπαίδευση: η επικοινωνία με το μουσειακό αντικείμενο

Λαμπρινή-Λύντια Εξάρχου
Ε.ΔΙ.Π., ΕΚΠΑ
lexarchou@eds.uoa.gr

Περίληψη
Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη μουσειακή εκπαίδευση εστιάζουν στη διαλεκτική σχέση και την επικοινωνία του επισκέπτη με το μουσειακό αντικείμενο. Στο πλαίσιο αυτό καθίσταται σημαντικός ο ρόλος ενός συνδετικού κρίκου ανάμεσα στο κοινό του μουσείου και το μουσειακό έκθεμα, με άλλα λόγια, μιας διαμεσολάβησης (mediation), η οποία αναλαμβάνει τη διατήρηση της ενδιάμεσης θέσης μεταξύ των δύο αυτών πόλων. Στην πράξη αναφέρεται σε ένα σύνολο δράσεων που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του μουσείου και υλοποιούνται με τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, προκειμένου οι επισκέπτες να προσεγγίσουν, να ανακαλύψουν, να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα νοήματα που εν δυνάμει εμπεριέχουν τα μουσειακά αντικείμενα, βιώνοντας μια μορφή οικειοποίησης. Τα σύγχρονα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα σηματοδοτούν τη μετάβαση σε έναν ανανεωμένο τύπο μουσείου, όπου η σχέση μουσείου-επισκέπτη προσδιορίζεται εντός ενός ενεργού κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των προγραμμάτων γίνονται με άξονα συμμετοχικές διαδικασίες, με στόχο τη δόμηση προσωπικών νοημάτων από την πλευρά του επισκέπτη, καθώς και τη δημιουργική συνέργειά του. Η συμμετοχή στη διαμόρφωση της πολιτισμικής εμπειρίας και η εξατομίκευσή της, καθώς και ο ενεργητικός ρόλος του επισκέπτη αποσκοπούν στη γνήσια ενεργοποίηση της γνώσης που εκπορεύεται από το μουσείο. Ως εκ τούτου, τα μουσεία δεν εκλαμβάνονται αποκλειστικά ως φορείς πολιτισμικού κεφαλαίου, αλλά κυρίως δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης και δημιουργικότητας. Παράλληλα, η μουσειακή εκπαίδευση αξιοποιεί τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών και άλλων μέσων για να υποστηρίξει και να εμπλουτίσει τα προγράμματά της. Η προσέγγιση αυτή συνάδει απόλυτα προς τον χαρακτήρα της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας μας.

Λέξεις-κλειδιά: επικοινωνία με το μουσειακό αντικείμενο, διαμεσολάβηση, συμμετοχή.

Abstract
Contemporary approaches in museum education focus on the dialectical relationship and communication of the visitor with the museum object. In this context, the part of a connecting link between the museum audience and the museum exhibit becomes important, in other words, a mediation, which undertakes to maintain the

intermediate position between these two poles. In practice, it is referred to a range of actions that take place within the museum and are developed through the museum's educational programmes, so that visitors can approach, explore, perceive and interpret the meanings embedded in the museum objects, experiencing a form of appropriation. Contemporary museum education programmes indicate the transition to a new type of museum, in which the museum-visitor relationship is defined within an active social and cultural context. Programme planning and implementation is based on participatory processes, aiming at the establishment of personal meanings on the visitors' part, as well as their creative cooperation. Participation in the configuration of the cultural experience and its individualisation, as well as visitor's active role, serve to genuinely activate the knowledge emerging from the museum. Therefore, museums are not perceived exclusively as carriers of cultural capital, but primarily as dynamic environments for learning and creativity. At the same time, museum education exploits the possibilities of digital technologies and other media to support and enhance its programmes. This approach is perfectly in line with the nature of our ever-changing society.

Keywords: communication with the museum object, mediation, participation.

0. Εισαγωγή

Η εξέλιξη του θεσμού του μουσείου παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς μέσα από αυτή τη διαδρομή αναδεικνύεται ο ρόλος του στην κοινωνία, αλλά και ο δυναμικός και μεταβαλλόμενος χαρακτήρας του. Ακολουθώντας την ιστορική πορεία του γίνεται αντιληπτό ότι το μουσείο, ως αναπόσπαστο κομμάτι της πραγματικότητας, μετασχηματίστηκε ενσωματώνοντας όλες τις κοινωνικές αλλαγές. Ως εκ τούτου, το σύγχρονο μουσείο χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη εξωστρέφεια, γίνεται ανοιχτό στο κοινό, ενώ παράλληλα, προάγει την επικοινωνία και τη συμμετοχή.

Ο αριθμός των επισκεπτών στα μουσεία έχει αυξηθεί σε σχέση με το παρελθόν. Ωστόσο, πρόσβαση στο πολιτιστικό αγαθό δεν σημαίνει να επισκεφτεί κανείς απλώς ένα μουσείο, ως παθητικός θεατής των εκθεμάτων του, αλλά να επικοινωνήσει ουσιαστικά με αυτά. Η μελέτη αυτή επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία που έχει το θεωρητικό υπόβαθρο της μουσειακής εκπαίδευσης στη διαδικασία προσέγγισης του μουσειακού υλικού. Αρχικά προσδιορίζονται και αναλύονται οι βασικές έννοιες που σχετίζονται με την επικοινωνία στον μουσειακό χώρο. Ακολούθως, αποτυπώνεται η θεωρητική βάση της σχέσης του μουσειακού αντικειμένου με τον επισκέπτη και προσδιορίζονται οι παράμετροι που την επηρεάζουν και την καθορίζουν. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σκιαγράφηση των εκπαιδευτικών μοντέλων που αξιοποιούνται στη μουσειακή εκπαίδευση στην κατεύθυνση της επικοινωνίας. Η μελέτη αυτή διατυπώνει ορισμένες ιδέες που μπορούν να συμπληρώσουν τα υπάρχοντα πλαίσια για την επικοινωνία στη μουσειακή εκπαίδευση.

1. Η διαλεκτική σχέση και η επικοινωνία του επισκέπτη με το μουσειακό αντικείμενο

«Το μουσείο δεν είναι μόνο ένας χώρος που στεγάζει αντικείμενα, αλλά και ένας χώρος με κυρίαρχη αποστολή τη μεταμόρφωση των πραγμάτων σε αντικείμενα, δηλαδή, σε κάτι που εκτίθεται ή αντίκειται ενός υποκειμένου που το πραγματεύεται ως κάτι διαφορετικό από τον εαυτό του» (Desvallées & Mairesse, 2014, 23). Το μουσειακό αντικείμενο αποκτά περιεχόμενο το οποίο καθορίζεται και διαμορφώνεται με βάση ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αποκαλύπτοντας σημαντικές πληροφορίες για τη φύση και την κοινωνία. Το αντικείμενο μετατρέπεται σε τεκμήριο πολιτισμού, καθώς έχει αποσυνδεθεί από τη χρηστική λειτουργία του και τον σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκε, προβάλλοντας τις νέες, ποικίλες όψεις του σε συμβολικό επίπεδο. Ένα μουσειακό έκθεμα μπορεί να είναι, για παράδειγμα, ένα αντικείμενο μαζικής παραγωγής, κάτι που κατασκευάστηκε σε ένα εργοστάσιο και είναι πανομοιότυπο με κάποιο άλλο, ωστόσο η πληροφορία που μεταφέρει μπορεί να είναι τελείως διαφορετική καθώς συνδέεται με μια διαφορετική ιστορία. Η προσέγγιση του μουσειακού αντικειμένου, μέσα από τη διευρυμένη έννοιά του, δημιουργεί μια πολυδιάστατη προοπτική στην κατανόηση της σχέσης του με τον άνθρωπο.

Τα μουσεία συλλέγουν τα αντικείμενα, τα ερμηνεύουν, τα συντηρούν, τα προβάλλουν και τα εκθέτουν προς έρευνα και μάθηση. Ο επισκέπτης αλληλεπιδρά με το αντικείμενο, ενεργοποιώντας τη διαδικασία δημιουργίας προσωπικού νοήματος και κοινωνικο-πολιτισμικών συνδέσεων. Η επικοινωνία αυτή περιλαμβάνει τη σύγκλιση διαφορετικών συνιστωσών, όπως ο χρόνος, το περιβάλλον, η ψυχική διάθεση, οι εμπειρίες και τα βιώματα του ατόμου και καταλήγει σε τροποποίηση των γνώσεων, στάσεων και πεποιθήσεών του για την προσαρμογή τους στα νέα νοήματα. Η συναλλαγή των επισκεπτών με ένα μουσειακό έκθεμα περιλαμβάνει πλήθος διαφορετικών αντιδράσεων, καθώς κάθε φορά τίθεται σε εφαρμογή ένα δυναμικό σενάριο με διαφορετικά στοιχεία.

Ο επισκέπτης, ως ενεργός αναγνώστης του μουσειακού εκθέματος, λαμβάνει πληροφορίες από αυτό μέσω της παρατήρησης, καθώς και της επικοινωνίας και της ανάκτησης, οι οποίες λειτουργούν ως υποσύνολα της παρατήρησης (Buckland, 1991). Κατά τη διαδικασία αυτή έχει τη δυνατότητα να εστιάσει σε συγκεκριμένες πληροφορίες που παρέχει το αντικείμενο ή να εμπλακεί στην εμπειρία που προκαλείται από τη βίωση της σχέσης του με αυτό, να υιοθετήσει δηλαδή, μια αισθητική στάση εμπλέκοντας τα προσωπικά του συναισθήματα σύμφωνα με το μοντέλο αισθητικής ανάγνωσης (Rosenblatt, 1986). Αυτό περιλαμβάνει την αποκρυπτογράφηση εικόνων, εννοιών και συμβόλων και έχει ως αποτέλεσμα μια ερμηνεία που παράγεται μέσω των γνώσεων, των συνειρμών, των συναισθημάτων, των στάσεων και των ιδεών του ατόμου.

2. Η έννοια της διαμεσολάβησης στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα

Η προσέγγιση του μουσειακού αντικειμένου με τρόπο αισθητικό καθορίζεται από τη συνύπαρξη πολλών παραγόντων στο βιωματικό πλέγμα του επισκέπτη, ιδιαίτερα σημαντικός, όμως, καθίσταται ο ρόλος ενός συνδετικού κρίκου, με άλλα λόγια, μιας διαμεσολάβησης (mediation). Ο επιδιωκόμενος στόχος αφορά στη σύγκλιση του μουσειακού αντικειμένου, του επισκέπτη και του νοήματος που δημιουργείται, μετατρέποντας το εξωτερικό αντικείμενο σε εσωτερική εμπειρία.

Στην πράξη αναφέρεται σε ένα σύνολο δράσεων που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του μουσείου, προκειμένου οι επισκέπτες να έρθουν σε επαφή με τα αντικείμενά του και να κατανοήσουν την ουσία τους. Αποσκοπεί στη μείωση της απόστασης ανάμεσα στα εκθέματα και τους επισκέπτες, παρέχοντας τα μέσα για να αντιληφθούν τη σχέση τους με την κοινωνία, αλλά και να ανακαλύψουν την ίδια τους την ταυτότητα. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τη διαμόρφωση ενός δυναμικού συστήματος που περιλαμβάνει μια σειρά από χαρακτηριστικά εστιάζοντας στις σχέσεις αμοιβαίων ανταλλαγών μεταξύ των υποκειμένων. «Κάποιες φορές, η μεσολάβηση τείνει να ευνοεί το μοίρασμα βιωμάτων και κοινωνικών συνδιαλλαγών μεταξύ των επισκεπτών, καθώς και την ανάπτυξη κοινών σημείων αναφοράς» (Desvallées & Mairesse, 2014, 35). Η αλληλεπίδραση που δημιουργείται μεταξύ των μερών του συστήματος έχει ως αποτέλεσμα τη συνδιαμόρφωση της πολιτισμικής εμπειρίας κατά την οποία οι εμπλεκόμενοι αφομοιώνουν νέα στοιχεία και αναπτύσσουν νέες ερμηνείες.

Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα ενσωματώνουν έναν συνδυασμό στοιχείων, όπως το κοινό, οι μουσειοπαιδαγωγοί, τα εκθέματα, ο μουσειακός χώρος, η μεθοδολογία, τα εποπτικά μέσα, οι ψηφιακές πηγές. Κατά τη διαδικασία αυτή πρέπει να εξασφαλιστεί η σύνδεση του μουσειακού αντικειμένου με τις πολλές και ποικίλες μορφές εμπειρίας των επισκεπτών, προκειμένου να το προσεγγίσουν, να το ανακαλύψουν, να το κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα νοήματα που εν δυνάμει εμπεριέχει, βιώνοντας μια μορφή οικειοποίησης.

Λαμβάνοντας ως δεδομένο πως ένα μουσειακό έκθεμα δεν είναι ποτέ βέβαιο ότι θα λειτουργήσει, γίνεται κατανοητό ότι η επιτυχία της συνάντησης μεταξύ υποκειμένου και εκθέματος εξαρτάται από τις διανοητικές ικανότητες και το εύρος της προσοχής του επισκέπτη, το περιβάλλον και τις συνθήκες εποπτείας του αντικειμένου (Goodman, 1998). Κατά τη διαδικασία αυτή σημαντικός ρόλος αποδίδεται στη γενικότερη φιλοσοφία που έχει το μουσείο για το κοινό του και ειδικότερα στην αντίληψή του για τον επισκέπτη ως χρήστη-καταναλωτή ή ως συντελεστή και δημιουργό της επίσκεψης. Όταν ο επισκέπτης αντιμετωπίζεται ως χρήστης-καταναλωτής αποκλείονται κάποια από τα χαρακτηριστικά του συστήματος που προσδιορίστηκαν, όπως η ερμηνεία του επισκέπτη, η μοναδικότητα της επίσκεψης, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των εμπλεκομένων, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο ο επισκέπτης οικειοποιείται τη διαμεσολάβηση. Όταν το κοινό ορίζεται ως συντελεστής και δημιουργός της επίσκεψης επιτρέπεται η διανοητική και

συναισθηματική πρόσβασή του στο μουσείο. Οι επισκέπτες ανακαλύπτουν τα νοήματα που υπάρχουν στα μουσειακά αντικείμενα, αντιλαμβάνονται την επιρροή τους στον κόσμο, δημιουργούν συσχετισμούς, προβάλλουν τον εαυτό τους, αποδίδουν προσωπικές ερμηνείες και κατανοούν την ταυτότητά τους και την πραγματικότητα. Παράλληλα, σε γνωστικό επίπεδο, τέτοιου είδους διαδικασίες μπορούν να διευκολύνουν τη μάθηση και να ενθαρρύνουν τον αισθητικό στοχασμό.

3. Η σχέση μουσείου- επισκέπτη στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου του Bourdieu, «η πραγματική προσέγγιση ενός πολιτιστικού αγαθού προϋποθέτει απαραίτητα την ύπαρξη μόνιμων και διαρκών διαθέσεων που ανεπαίσθητα διοχέτευσε ένα καλλιεργημένο περιβάλλον» (Πατερέκα, 1986, 24). Η επίσκεψη σε ένα μουσείο και η συμμετοχή σε μία μουσειακή δραστηριότητα δεν συνεπάγεται την επικοινωνία με το μουσειακό αντικείμενο, καθώς σε αυτή τη διαδικασία συμβάλλει ένα σύνολο παραγόντων. Το κοινό επισκέπτεται το μουσείο φέροντας διαφορετικές προδιαθέσεις προς τα εκθέματα και τις δράσεις του. Τα σύγχρονα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα επικεντρώνονται στη δημιουργία ενός μουσείου, όπου η σχέση μουσείου-επισκέπτη προσδιορίζεται εντός ενός ενεργού κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου.

Ο ρόλος των μουσείων έχει αλλάξει σε σχέση με το παρελθόν, καθώς ενθαρρύνουν τους επισκέπτες να αλληλεπιδράσουν με τα αντικείμενα, να τα εξερευνήσουν, να τα χειριστούν, να πειραματιστούν με αυτά. Είναι σημαντικό να εστιάσουμε στα χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης του επισκέπτη με το μουσειακό αντικείμενο, κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των μουσειοπαιδαγωγικών δράσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η Hooper-Greenhill (1994) τονίζει τη σημασία της δημιουργίας μιας αισθητικής εμπειρίας κατά την οποία ο επισκέπτης αισθάνεται ικανός, παραμένει συγκεντρωμένος και είναι σε θέση να βρει νόημα σε αυτό που βλέπει και κάνει.

Κατά την επίσκεψη στο μουσείο αλληλεπιδρούν διαφορετικά συγκείμενα δημιουργώντας ένα περιβάλλον για ουσιαστική και εποικοδομητική μάθηση. Το προσωπικό συγκείμενο αφορά στο άτομο και βασίζεται στις εμπειρίες, τα βιώματα, τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρά του. Το κοινωνικό συγκείμενο περιλαμβάνει όλους τους εμπλεκόμενους στην επίσκεψη, μέλη της ομάδας, άλλους επισκέπτες του μουσείου, μέλη του προσωπικού, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν το άτομο. Το φυσικό συγκείμενο είναι το μουσείο ως χώρος, καθώς και τα αντικείμενα και παρέχει το φυσικό πλαίσιο και το υλικό προς εξερεύνηση (Falk & Dierking, 1992). Η αλληλεπίδραση των πλαισίων αυτών καθιστά τα μουσεία τόσο ισχυρά και αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης.

Ο πιο αποδοτικός τρόπος μετάδοσης της γνώσης που πηγάζει από το μουσείο είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται σε δραστηριότητες άμεσης επικοινωνίας. Αυτό οφείλεται στη δυναμική της διαπροσωπικής επικοινωνίας, διότι οι μουσειοπαιδαγωγοί μπορούν να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις του κοινού, να

προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητές του και να αξιοποιήσουν αυθόρμητες αντιδράσεις (Νικονάνου, 2010). Η αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή των επισκεπτών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης. Το κοινό καλείται να συμμετάσχει σε εργαστήρια στα οποία μπορεί να παρατηρήσει, να αγγίξει, να επεξεργαστεί, να πειραματιστεί, να ανακαλύψει, να αισθανθεί. Κατά τη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο παίζει η εναλλαγή αισθητηριακών και αναλυτικών δραστηριοτήτων, καθώς και η δυνατότητα για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Η οικειοποίηση των μουσειακών εκθεμάτων επιτυγχάνεται αρχικά, όταν οι δραστηριότητες προκαλούν το ενδιαφέρον του κοινού και ακολούθως, όταν παρέχουν δυνατότητες για περαιτέρω μάθηση και δημιουργική έκφραση.

Οι επισκέπτες των μουσείων εμπλέκονται σε εμπειρίες που προάγουν διαφορετικά είδη μάθησης. Παράλληλα, οι θεωρητικές προσεγγίσεις στη μουσειοπαιδαγωγική, όπως κονστρουκτιβισμός, πολλαπλές νοημοσύνες (Gardner), δίνουν έμφαση στη δημιουργία νοητικών δεσμών που διαμορφώνονται μέσα σε σημαντικά και λειτουργικά πλαίσια για τα άτομα. Τα μουσεία αναπτύσσουν δράσεις που σχετίζονται με τα άτομα, τη ζωή τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και να τα εμπλέκουν ενεργά, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα γόνιμο περιβάλλον επικοινωνίας και μάθησης. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις των επισκεπτών αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η προσέγγιση και η κατανόηση του μουσειακού αντικειμένου. Οι υπάρχουσες αντιλήψεις τροποποιούνται, καθώς δημιουργούνται νέοι σύνδεσμοι με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, δηλαδή το πλαίσιο αυτό προσαρμόζεται, καθώς εσωτερικεύονται οι νέες εμπειρίες.

Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που βασίζονται σε αυτήν τη βιωματική προσέγγιση επιτρέπουν στους επισκέπτες να κινούνται ελεύθερα στον χώρο, να παρατηρούν, να πειραματίζονται και να εξερευνούν. Παράλληλα, μπορούν να αποκτήσουν διάφορες προσωρινές ταυτότητες (εξερευνητής, διευκολυντής, ανιχνευτής εμπειριών, επαγγελματίας/ερασιτέχνης, αναδημιουργός) που μπορεί να ποικίλλουν κατά τη διάρκεια μιας μεμονωμένης εμπειρίας ή από μία επίσκεψη σε άλλη (Falk, 2009, 64). Οι δραστηριότητες σχεδιάζονται έτσι, ώστε να ενισχύουν την αλληλεπίδραση με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη και την ανταλλαγή, παρέχοντας ένα πλαίσιο για να διαμορφώσουν και να επεκτείνουν τα προσωπικά τους νοήματα. Οι επισκέπτες κατευθύνουν τη δική τους μάθηση και επιλέγουν πώς θα ενσωματώσουν τις νέες εμπειρίες τους, ενώ τα μέλη του μουσείου διευκολύνουν, δημιουργώντας ένα ενεργό περιβάλλον και καθοδηγούν, εφαρμόζοντας ένα ευρύ φάσμα μεθόδων.

4. Μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδοι και επικοινωνία

Τα μουσεία είναι οργανωμένα και σχεδιασμένα για να επικοινωνούν ιδέες και νοήματα που ενυπάρχουν στο περιεχόμενό τους. Μέσω των δραστηριοτήτων του το μουσείο, χρησιμοποιώντας αντικείμενα, πίνακες, φωτογραφίες, μοντέλα, κείμενα

και ψηφιακά μέσα, κατασκευάζει μια οπτική, δημιουργεί μια ιστορία και παρουσιάζει στοιχεία για τη διαμόρφωση της γνώσης των επισκεπτών. Το μουσείο καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο ο επισκέπτης αλληλεπιδρά με το περιεχόμενό του, ωστόσο, ο καθένας εμπλέκεται με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικό βαθμό.

Οι μέθοδοι που αξιοποιούνται στο πεδίο της μουσειακής εκπαίδευσης προωθούν ένα μεγάλο φάσμα επιδιώξεων και στόχων κάθε φορά και δίνουν έμφαση στην επικοινωνία σε διαφορετικό βαθμό. Η μέθοδος της αφήγησης, που εφαρμόζεται σε ξεναγήσεις και διηγήσεις ιστοριών, περιορίζει το κοινό σε παθητικό δέκτη πληροφοριών, χωρίς δυνατότητα προσωπικής έκφρασης, παρέμβασης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων (Νικονάνου, 2010). Ωστόσο, μια ενδιαφέρουσα περίπτωση ξενάγησης είναι η αλλαγή ρόλων, δηλαδή, όταν οι ίδιοι οι επισκέπτες αναλαμβάνουν τον ρόλο του ξεναγού (Nikonanou et al., 2015). Αποτελεί μια δυναμική, δημιουργική διαδικασία, κατά την οποία οι εμπλεκόμενοι συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν. Το κοινό εμπλέκεται συνειδητά στην παρουσίαση ενός μουσειακού αντικειμένου μέσα από μια διαδικασία μοντελοποίησης που το ίδιο επιλέγει και διαχειρίζεται βάσει των αρχών της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης (Self-Regulated Learning) (Zimmermann, 1990). Η παρουσίαση μπορεί να γίνει και χωρίς προετοιμασία με τη χρήση κατευθυντήριων στοιχείων που δίνονται από το μουσείο, για να εξασφαλιστεί η προσέγγιση και η κατανόηση του αντικειμένου, αξιοποιώντας παράλληλα τις αυθόρμητες αντιδράσεις. Μια εναλλακτική επιλογή αποτελεί η παρουσίαση των αντικειμένων πριν από την επίσκεψη, κυρίως μέσα από βίντεο που δημιουργούνται από το μουσείο, έτσι ώστε ο χρόνος της επίσκεψης να αξιοποιηθεί σε δραστηριότητες αλληλεπιδραστικού τύπου, σύμφωνα με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης (Flipped Classroom) (Baker, 2000).

Η μαιευτική μέθοδος είναι μια κατευθυνόμενη συζήτηση που έχει ως στόχο την ανάδειξη της επικοινωνιακής διάστασης των εκθεμάτων και την ενεργητική προσέγγισή τους από τους επισκέπτες (Nikonanou et al., 2015). Βασίζεται στη διαλεκτική σχέση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων και προωθεί διευρυμένους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως η δημιουργία προσωπικών νοημάτων, η θετική συναισθηματική σύνδεση μεταξύ των ομάδων και η αμοιβαία εμπλοκή των ομάδων σε πολιτιστικά και ηθικά ζητήματα. Η ανακαλυπτική μέθοδος εφαρμόζεται κυρίως σε παιχνίδια εξερεύνησης του μουσείου και «στοχεύει στην αξιοποίηση της επικοινωνιακής διάστασης και ποιότητας του περιβάλλοντος χώρου, … αλλά ταυτόχρονα αξιοποιεί την επικοινωνιακή αξία των αντικειμένων» (Νικονάνου, 2010, 107).

Οι βιωματικές-δημιουργικές μέθοδοι αποτελούν μια άλλη κατηγορία μουσειοπαιδαγωγικών μεθόδων που διευκολύνουν την επικοινωνία προωθώντας ταυτόχρονα τη δημιουργική έκφραση. Έχουν διεπιστημονικό χαρακτήρα «εντάσσοντας δημιουργικά τις τέχνες στην προσέγγιση και βίωση της μουσειακής

πραγματικότητας» (Nikonanou et al., 2015). Οι επισκέπτες αντιλαμβάνονται τα μουσειακά αντικείμενα και τα ερμηνεύουν μέσα από τη δημιουργική πράξη, αναπτύσσοντας μια διαλεκτική σχέση με αυτά. Μέσα από υλικές-αισθητικές δραστηριότητες, παραστατικές δραστηριότητες και δραστηριότητες γραμματισμού παρέχονται δυνατότητες ενεργής συμμετοχής και έκφρασης με στόχο τη δόμηση προσωπικών νοημάτων από την πλευρά του επισκέπτη, καθώς και τη δημιουργική συνέργειά του. Η διευρυμένη διάσταση της μουσειακής μάθησης οδηγεί σε έναν διαρκή εμπλουτισμό των μεθόδων που εφαρμόζονται στη μουσειοπαιδαγωγική πράξη. Στο πεδίο των δραστηριοτήτων γραμματισμού εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η αγχιμαχία, η διαδικασία δομημένης αντιπαράθεσης, κατά την οποία δύο πλευρές επιχειρηματολογούν πάνω σε ένα θέμα. Η επιλογή του θέματος προκύπτει από το πεδίο ενδιαφερόντων του μουσείου και προϋποθέτει την κατανόηση και κριτική ανάλυση των νοημάτων που απορρέουν από αυτό, προκειμένου να αναπτυχθεί ο συλλογισμός.

Οι συμμετοχικές διαδικασίες στη διαμόρφωση της πολιτισμικής εμπειρίας και ο ενεργητικός ρόλος του επισκέπτη αποσκοπούν στη γνήσια ενεργοποίηση της γνώσης που εκπορεύεται από το μουσείο και συμβάλλουν στη δημιουργική επεξεργασία των ερεθισμάτων και των εντυπώσεων που λαμβάνονται. Στο πλαίσιο της πολιτιστικής διαμεσολάβησης, επικοινωνίας και ανταλλαγής οι επισκέπτες συνδέουν όλα αυτά τα στοιχεία δημιουργώντας μια άλλη πραγματικότητα. Μια ενδιαφέρουσα περίπτωση προσέγγισης με συμμετοχικές διαδικασίες περιγράφεται στο πλαίσιο ενός έργου με το Centre National des Arts Plastiques (CNAP) στο Grand Palais στο Παρίσι. Πρόκειται για ένα γλυπτό μεγάλων διαστάσεων, στο οποίο οι επισκέπτες εισέρχονται από το εσωτερικό του. Μετά την εξερεύνηση ακολουθούσαν εργαστήρια, τα οποία περιλάμβαναν σουρεαλιστικά παιχνίδια, προσωπικές αφηγήσεις για το γλυπτό, παιχνίδια ρόλων (Bationo-Tillon & Decortis, 2016)

Τα μουσεία επικοινωνούν με το κοινό με βάση το περιεχόμενό τους, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία μέσων, τα οποία εμπλουτίζονται διαρκώς με την εισαγωγή νέων τεχνολογιών, παρουσιάζοντας νέους τρόπους επικοινωνίας που επιτρέπουν στον επισκέπτη να εξερευνήσει τον πλούτο και το εύρος των συλλογών με τον δικό του ρυθμό και σύμφωνα με τις δικές του απαιτήσεις.

5. Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη μουσειακή εκπαίδευση μας κατευθύνουν να αντιληφθούμε το μουσείο ως μέσο επικοινωνίας και να ανακαλύψουμε τη πολυδιάστατη λειτουργία του μουσειακού αντικειμένου, καθώς και τις σημειωτικές προεκτάσεις του. Υπό την έννοια αυτή τα μουσειακά αντικείμενα μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως φορείς και παράγοντες στη συνδιαλλαγή μεταξύ ανθρώπων και πραγμάτων.

Τα σύγχρονα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα εστιάζουν στις βιωματικές και συναισθηματικές πτυχές του μουσειακού περιβάλλοντος και αποβλέπουν στη

διέγερση του συναισθήματος. Παράλληλα, η μουσειακή εκπαίδευση αξιοποιεί τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών και άλλων μέσων για να υποστηρίξει και να εμπλουτίσει τα προγράμματά της.

Τα μουσεία επικοινωνούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά επίπεδα. Ως εκ τούτου, τα μουσεία δεν εκλαμβάνονται αποκλειστικά ως φορείς πολιτισμικού κεφαλαίου, αλλά κυρίως ως δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης και δημιουργικότητας. Είναι αδήριτη ανάγκη να αντιληφθούμε το ίδιο το μουσείο ως φορέα μετάδοσης της κοινής κληρονομιάς, η οποία ενώνει τα μέλη μιας κοινότητας και στην οποία αυτά τα μέλη αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους. Η προσέγγιση αυτή συνάδει απόλυτα προς τον χαρακτήρα της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας μας.

Βιβλιογραφία

Ahmad, S., Abbas, M., Y., Mohd, Z., M. & Masri, T. (2014). Museum Exhibition Design: Communication of meaning and the shaping of knowledge. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *153*, 254-265.

Baker, J. W., (2000). The “classroom flip”: Using web course management tools to become the guide by the side. In *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17). Florida Community College at Jacksonville.

Bationo-Tillon, A. & Decortis, F. (2016). Understanding museum activity to contribute to the design of tools for cultural mediation: new dimensions of activity? *Le travail humain, 79*(1), 53-70.

Bourdieu, P. (1979). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.

Buckland, M. (1991). *Information and Information Systems*. New York: Praeger.

Desvallées, A. & Mairesse, F. (2014). *Βασικές Έννοιες της Μουσειολογίας.* (Ελληνικό Τμήμα του ICOM, ελληνική μτφρ).

Falk, J. H. & Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Washington, D.C.: Whalesback Books.

Falk, J. H. (2009). *Identity and the Museum Visitor Experience*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Goodman, N. (1998). Art in action. In M. Kelly (Ed.), *Encyclopedia of aesthetics*. New York: Oxford University Press. Vol. II, pp. 322-6.

Hooper-Greenhill, E. (1994). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge.

Jeffery-Clay, K. R. (1998). Constructivism in Museums: How Museums Create Meaningful Learning Environments. *Journal of Museum Education*, *23*(1).

Latham K. (2012). Museum object as document: Using Buckland's information concepts to understand museum experiences. *Journal of Documentation*, *68*(1).

Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.

Nikonanou, N., Bounia, A., Filippoupoliti, A., Chourmouziadi, A. & Yiannoutsou, N. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή-εμπειρία-δημιουργία. In Nikonanou, N., Bounia, A., Filippoupoliti, A., Chourmouziadi, A. & Yiannoutsou, N. *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Kallipos, Open Academic Editions. chapter 2. http://hdl.handle.net/11419/714

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean - Claude Passeron*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Rosenblatt, L. (1986). The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education*, *20*(4), 122-8.

Zimmermann, B. J. (1990). Self Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.

Ανιστορικές αφηγήσεις για τη μοντέρνα τέχνη στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ' Λυκείου

Κωνσταντίνος Αργιανάς
Ειδικός Επιστήμονας, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Μεταδιδάκτορας Ερευνητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Konstantinos.argianas@gmail.com

Περίληψη
Η αξιοποίηση των έργων τέχνης ως πηγών στο μάθημα της ιστορίας στο σχολείο παρουσιάζει ιδιαίτερη άνθηση τα τελευταία χρόνια. Παρόλα αυτά, τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας στην Ελλάδα, αν και διακρίνονται για την πλούσια εικονογράφησή τους, χαρακτηρίζονται από αρκετά λάθη με αποτέλεσμα οι εικονιστικές πηγές και ειδικότερα τα έργα τέχνης να έχουν συχνά διακοσμητικό ρόλο. Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι να συζητήσει πτυχές του ζητήματος, παίρνοντας ως μελέτη περίπτωσης το σχολικό εγχειρίδιο *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)* για το μάθημα «Ιστορία Γενικής Παιδείας» της Γ΄ Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζοντας στις αφηγήσεις για τις ιστορικές πρωτοπορίες, θα εξετάσω και θα σχολιάσω τους τρόπους πρόσληψης και παρουσίασης της μοντέρνας τέχνης στο εν λόγω εγχειρίδιο. Βασική θέση της παρούσας εργασίας είναι ότι η μοντέρνα τέχνη προσλαμβάνεται από τους συγγραφείς του βιβλίου με αυστηρά μορφολογικά κριτήρια, καθώς αποσιωπώνται πλήρως οι πολιτικές, κοινωνικές, ιδεολογικές και άλλες συνδηλώσεις της. Με άλλα λόγια, η μοντέρνα τέχνη παρουσιάζεται εδώ ως μια απλή διαδοχή των μορφών μέσα στον χρόνο, αποκομμένη από το ιστορικό συγκείμενο, γεγονός που, κατά τη γνώμη μου, όχι μόνο δεν συμβάλλει στην καλλιέργεια της ιστορικής μάθησης και της κριτικής σκέψης διαμέσου της τέχνης, αλλά και υποκρύπτει μια ιδεολογική θέση.

Λέξεις-κλειδιά: Μοντέρνα τέχνη, σχολικό εγχειρίδιο, Ιστορία, διδακτική

Abstract
The use of works of art as sources in the teaching of history at school has flourished in recent years. However, the history textbooks in Greece, although distinguished for their comprehensive illustrations, are marked by several errors, with the result that the visual resources and artworks often play a decorative role. The aim of this paper is to discuss aspects of this issue, taking as a case study the textbook *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)* [History of the Modern and Contemporary World (from 1815 to the present day)] for the course "History of General Education" of the high school last grade. More precisely, focusing on the narratives of the historical avant-garde, I will examine and comment on the ways of perception and representation of modern art in this textbook. The main

argument of this essay is that modern art is perceived by the authors of the textbook according to strict morphological criteria, while political, social, ideological, and other parameters are completely ignored. In other words, in this book modern art is presented as a mere succession of styles through time, dissociated from its historical context, not only does not contribute to the cultivation of historical learning and critical thinking through art, but also conceals an ideological position.

Keywords: Modern art, textbook, history, didactics

0. Εισαγωγή

Η αξιοποίηση των εικόνων ως πηγών στο μάθημα της ιστορίας στο σχολείο παρουσιάζει ιδιαίτερη άνθηση τα τελευταία χρόνια. Μέσω μιας τέτοιας μεθοδολογικής προσέγγισης το έργο τέχνης μπορεί να αξιοποιηθεί από τον καθηγητή όχι μόνο ως ιστορική μαρτυρία (Burke, 2003), αλλά και ως πολύτιμο διδακτικό μέσο που μπορεί να συμβάλει στην αισθητική παιδεία και τις οπτικές δεξιότητες του μαθητή. Παρόλα αυτά, τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας στην Ελλάδα, αν και διακρίνονται για την πλούσια εικονογράφησή τους, χαρακτηρίζονται από αρκετά λάθη και αστοχίες, με αποτέλεσμα οι εικονιστικές πηγές και ειδικότερα τα έργα τέχνης συχνά να έχουν διακοσμητικό ρόλο. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να συζητήσει πτυχές του ζητήματος, παίρνοντας ως μελέτη περίπτωσης το βιβλίο *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)* (Κολιόπουλος κ.ά., 2016) για το μάθημα «Ιστορία Γενικής Παιδείας» της Γ΄ Λυκείου.

Πρόκειται για ένα σχολικό εγχειρίδιο που αντικατέστησε με απευθείας ανάθεση το αντίστοιχο των Κόκκινου κ.ά. (2002), το οποίο, αν και είχε επιλεγεί μετά από ανοικτό διαγωνισμό, αποσύρθηκε το 2002 από την τότε Κυβέρνηση, καθώς θεωρήθηκε «αιρετικό» και «αντεθνικό» (Αθανασιάδης, 2015, 100-143).

Θα πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι το σχολικό βιβλίο, που εξετάζεται εδώ, έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας είτε ως μεμονωμένη μελέτη περίπτωσης είτε ως μέρος μιας ευρύτερης ανάλυσης και έχει δεχτεί επικριτικά σχόλια όχι μόνο για την εθνοκεντρική, γεγονοτολογική και ηρωολατρική αφήγηση, αλλά και για τις ανακρίβειές του (Βούρη, κ.ά., 2011· Κόκκινος, κ.ά., 2012· Παληκίδης, 2013).

Το ανά χείρας δοκίμιο, ωστόσο, επικεντρώνεται στον ρόλο και τη λειτουργία των έργων τέχνης στην ιστορική αφήγηση εξετάζοντας τους τρόπους πρόσληψης της μοντέρνας τέχνης. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζω στο έβδομο κεφάλαιο του βιβλίου που τιτλοφορείται *Πνευματικά και καλλιτεχνικά κινήματα από την περίοδο του Ρομαντισμού έως τις αρχές του 21ου αιώνα* (Κολιόπουλος, κ.ά., 2016, 167-227). Εξετάζοντας το βασικό αφηγηματικό κείμενο, εστιάζω σε επιλεγμένα έργα τέχνης από το δεύτερο μισό του 19ου και το πρώτο μισό του 20ού αιώνα, ενώ παράλληλα διερευνώ και το κειμενικό τους περιβάλλον. Άλλωστε, όπως παρατηρεί ο Παληκίδης (2007, 325), η εικονογράφηση σε ένα εγχειρίδιο δεν αποτελείται μόνο από τις εικόνες, αλλά και «το σύνολο των λεκτικών δεδομένων που τις συνοδεύουν και τις

νοηματοδοτούν. Όχι μόνο ό,τι γράφεται για την εικόνα, αλλά και ό,τι υπάρχει γύρω από αυτήν της προσδίδει ένα συγκεκριμένο νόημα και επενδύει σε αυτήν ιδέες και αντιλήψεις που πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα». Χρήσιμο είναι εδώ και το Γλωσσάριο καλλιτεχνικών, επιστημονικών και λογοτεχνικών όρων (Κολιόπουλος κ.ά, 2016, 247-251), το οποίο φιλοξενείται στις τελευταίες σελίδες του βιβλίου και η εξέταση του οποίου είναι επίσης σημαντική για την παρούσα εργασία.

Για τους σκοπούς της έρευνάς μου αντλώ από σχετικές μελέτες που επικεντρώνονται στη διδακτική της ιστορίας και στην εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων (Παληκίδης, 2007), αλλά και από την Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) (Στάμου, 2014· Σηφιανού, 2020).[34] Εξάλλου, όπως παρατηρεί η Στάμου (2014, 151-152), η Κριτική Ανάλυση Λόγου στρέφεται κυρίως στη μελέτη θεσμοθετημένων κειμένων, δηλαδή κειμένων που παράγονται από θεσμούς και υπηρεσίες. Επομένως, στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο (Κουτσογιάννης, 2020), όπως αυτός αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, μπορούμε να ανιχνεύσουμε ηγεμονικά αφηγήματα που εγγράφονται στο εκάστοτε ιστορικό και πολιτικό περιβάλλον.

Τέλος, θα επιχειρήσω να απαντήσω σε μια σειρά από ερωτήματα, μεταξύ των οποίων είναι τα εξής: Ποιοι καλλιτέχνες καταλαμβάνουν δεσπόζουσα θέση στην ιστορική αφήγηση του βιβλίου; Σε ποια τεχνοτροπικά ρεύματα δίνεται περισσότερη βαρύτητα; Ποια καλλιτεχνικά κινήματα προβάλλονται περισσότερο και ποια παραμερίζονται, επισκιάζονται ή ακόμη και «εξοβελίζονται» από την ιστορική αφήγηση και, επομένως, και από την ίδια την ιστορία;

Βασική θέση της παρούσας εργασίας είναι ότι η μοντέρνα τέχνη προσλαμβάνεται εδώ με αυστηρά μορφολογικά κριτήρια, καθώς αποσιωπώνται πλήρως οι πολιτικές, κοινωνικές, ιδεολογικές και άλλες συνδηλώσεις της. Με άλλα λόγια, όπως θα δείξω στη συνέχεια, στο υπό εξέταση σχολικό εγχειρίδιο η μοντέρνα τέχνη παρουσιάζεται ως μια απλή διαδοχή των μορφών μέσα στον χρόνο, αποκομμένη από το ιστορικό της συγκείμενο, γεγονός που, κατά τη γνώμη μου, όχι μόνο δυσχεραίνει την καλλιέργεια της ιστορικής μάθησης και της κριτικής σκέψης διαμέσου των εικαστικών τεχνών, αλλά και υποκρύπτει μια ιδεολογική θέση.

1. Οι αφηγήσεις για την τέχνη του 19ου αιώνα

Η πρώτη περίπτωση που εξετάζεται εδώ είναι η ευρωπαϊκή τέχνη που παράγεται κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα και έρχεται σε ρήξη με την ακαδημαϊκή παράδοση και προαναγγέλλει την πρωτοπορία του εικοστού αιώνα. Όπως διαπιστώνουμε, στην αφήγηση του βιβλίου ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στον ιμπρεσιονισμό και τον μεταϊμπρεσιονισμό, που μαζί με την αρ νουβω «αποτέλεσαν τις απαρχές της σύγχρονης τέχνης και ειδικότερα του ευρύτερου κινήματος που ονομάστηκε μοντερνισμός» (Κολιόπουλος κ.ά., 2016, 171). Ωστόσο, εδώ οι συγγραφείς φαίνεται να συγχέουν τους ιστορικούς όρους «μοντέρνος» και

[34] Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στη Ράνια Καραχάλιου για τις παρατηρήσεις και τις βιβλιογραφικές επισημάνσεις.

«σύγχρονος», καθώς αγνοούν ότι η σύγχρονη τέχνη ως ιστορική κατηγορία αποτελεί «συγκεκριμένο καλλιτεχνικό φαινόμενο που εντοπίζεται στα τέλη του 20ού αιώνα στις χώρες της Δύσης» (Δασκαλοθανάσης, 2015, 54).

Στην ίδια σελίδα δημοσιεύεται ένα από τα πιο αντιπροσωπευτικά του Gustav Courbet και του Ρεαλισμού εν γένει: οι *Εργάτες που σπάζουν πέτρες* (1849). Πρόκειται για έναν πίνακα που θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή στην τάξη για την καλύτερη κατανόηση της αλληλεπίδρασης των εικαστικών τεχνών με το «ιστορικό και κοινωνικό γίγνεσθαι», που αποτελεί έναν από τους διδακτικούς στόχους τους βιβλίου. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να επιτυγχάνεται. Όπως διαβάζουμε στο αφηγηματικό κείμενο, «γύρω στο 1850 πολλοί καλλιτέχνες, όπως ο Ντομιέ, ο Κουρμπέ, ο Μιλέ κ.ά., επηρεασμένοι από την πρόοδο των θετικών επιστημών, αλλά και από τις κοινωνικές θεωρίες της εποχής, στρέφονταν σταδιακά στον ρεαλισμό, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον τους στο πραγματικό και το συγκεκριμένο, το αληθινό και το καθημερινό». (Κολιόπουλος κ.ά, 2016, 171).

Χρήσιμη είναι εδώ η Κριτική Ανάλυση Λόγου ως μεθοδολογικό εργαλείο. Η επιλογή στο κείμενο αόριστων και γενικόλογων όρων, όπως π.χ., το «πραγματικό», το «αληθινό», το «καθημερινό» αλλά και οι «κοινωνικές θεωρίες», κατά τη γνώμη μου, απονευρώνει τις ιδεολογικές και πολιτικές προϋποθέσεις δημιουργίας των έργων τόσο των *Εργατών* του Κουρμπέ όσο και των έργων άλλων ρεαλιστών καλλιτεχνών. Με άλλα λόγια, εδώ παρουσιάζεται μια αποϊδεολογικοποιημένη ιστορία του Ρεαλισμού, καθώς αποσιωπώνται πλήρως η Επανάσταση του 1848, οι σοσιαλιστικές στοχεύσεις και η συνακόλουθη «πολιτική ριζοσπαστικοποίηση» του γάλλου ζωγράφου (Δασκαλοθανάσης, 2021, 27).

Στις επόμενες σελίδες δημοσιεύεται ο πίνακας *Μουσική στους Κήπους του Κεραμεικού* (1862) (Κολιόπουλος κ.ά., 2016, 173) του Edouard Manet. Η επιλογή του εν λόγω έργου, κατά τη γνώμη μου, απηχεί τις προθέσεις της συγγραφικής ομάδας του βιβλίου να παρουσιάσει μια αποπολιτικοποιημένη εκδοχή της μοντέρνας τέχνης. Αξιοσημείωτο είναι ότι την ίδια περίοδο της δημιουργίας της *Μουσικής στους Κήπους,* ο Μανέ θα φιλοτεχνήσει και θα παρουσιάσει στα Σαλόν των Απορριφθέντων στο Παρίσι δύο έργα που αμφότερα θα προκαλέσουν μεγάλο σκάνδαλο, θα εγείρουν ζητήματα περί ηθικής και, εν τέλει, θα λειτουργήσουν υπονομευτικά απέναντι στο επίσημο γούστο και τους κανόνες της Ακαδημίας και της αστικής τάξης. Πρόκειται για το *Πρόγευμα στη Χλόη* (1863) και την *Ολυμπία* (1865) (Δασκαλοθανάσης, 2004, 67-85). Η επιλογή δημοσίευσης ενός, μάλλον «ακίνδυνου», σε σχέση με την *Ολυμπία*, που απεικονίζει μια πόρνη, και το *Πρόγευμα* με τους σεξουαλικούς υπαινιγμούς, ενδεχομένως υπαγορεύεται και από μια ακόμη παράμετρο: την πρόθεση των συγγραφέων για μια «ηθικοπλαστική» περί μοντέρνας τέχνης αφήγηση.

Ας επιστρέψουμε στους *Κήπους του Κεραμεικού*. Σε ένα γεμάτο αοριστίες κείμενο διαβάζουμε, μεταξύ άλλων, ότι ο γάλλος ζωγράφος ενδιαφέρεται για την «απόδοση της ατμόσφαιρας ενός στιγμιότυπου με άμεσο και ποιητικό τρόπο

αξιοποιώντας τις δυνατότητες της πολυπρόσωπης σύνθεσης και του πλούσιου χρώματος» (Κολιόπουλος κ.ά., 2016, 173). Πρόκειται για γενικόλογη διατύπωση που όχι μόνο είναι κενή νοήματος, αλλά και συνεπικουρεί στην αποϊστορικοποίηση της ιστορικής αφήγησης. Βέβαια, το σχολικό εγχειρίδιο βρίθει τέτοιων γενικόλογων γλωσσικών διατυπώσεων. Αρκεί να αναφέρουμε εδώ ότι στο κείμενο που αφορά στις *Λουόμενες* του Paul Cezanne διαβάζουμε ότι ο πίνακας «αποπνέει ασφάλεια και δύναμη» (Κολιόπουλος κ.ά., 2016, 174), ενώ εντύπωση προκαλεί η, ακατανόητη σε μένα, διπλή αναφορά σε κάποιου είδους «εσωτερική αλήθεια», που αναφέρεται τόσο στο έργο του Henry Matisse *Η κυρία Ματίς* (Κολιόπουλος κ.ά., 2016, 188) όσο και στον *Σενέκιο* του Paul Klee (Κολιόπουλος κ.ά., 2016, 191). Τέλος, τέτοιες διατυπώσεις δεν αποτελούν σύμπτωμα μόνο του υπό εξέταση βιβλίου, αλλά εντοπίζονται και στα εγχειρίδια άλλων τάξεων του ελληνικού σχολείου (Παληκίδης, 2007, 347-348).

Μια ακόμη προβληματική περίπτωση που εντοπίζω στην υπό εξέταση ενότητα αποτελεί ο Βαν Γκογκ. Στη σελίδα 174 δημοσιεύεται ο γνωστός πίνακας του ολλανδού καλλιτέχνη *Νύχτα με αστέρια* (1889). Το έργο συνοδεύεται από ένα παράθεμα στο οποίο γίνεται λόγος για «έντονα συναισθήματα που πλημμυρίζουν την ψυχή του ζωγράφου», ενώ στις επόμενες αράδες διαβάζουμε τα εξής: «Ίσως κανένας άλλος δημιουργός της περιόδου δε φθάνει με τέτοιον τρόπο στην έκφραση ενός κοσμικού γίγνεσθαι, όπως ο Βαν Γκογκ, μιας πραγματικά κοσμικής δίνης που συναρπάζει τον θεατή» (Κολιόπουλος κ.ά., 2016, 174). Στην παραπάνω φράση δεν διαπιστώνω μόνο μια αξιολογική υποκειμενική κρίση, που δεν θα έπρεπε να έχει θέση σε ένα σχολικό βιβλίο ιστορίας (Παληκίδης 2007, 348), αλλά και κάτι περισσότερο: Εδώ έχουμε να κάνουμε με ένα ανιστορικό ερμηνευτικό σχήμα που αγνοεί ότι ο ολλανδός ζωγράφος βρέθηκε εκτός του εκθεσιακού και αγοραστικού συστήματος της εποχής του, έζησε στην «έσχατη περιθωριοποίηση» και, εντέλει, δεν αποκόμισε κανένα οικονομικό όφελος (Δασκαλοθανάσης, 2003, 47· Δασκαλοθανάσης, 21, 40). Με δυο λόγια, κάθε άλλο παρά συνάρπαζε τους σύγχρονούς του.

2. Αφηγήσεις για την τέχνη του 20ού αιώνα

2.1 Η αφήγηση για τον κυβισμό

Σε αυτήν την ενότητα εξετάζω τις αφηγήσεις για τις ιστορικές πρωτοπορίες του πρώτου μισού του εικοστού αιώνα εστιάζοντας στον κυβισμό και τον φουτουρισμό. Στο παράδειγμα του κυβισμού διαπιστώνω ότι συγγραφείς του εγχειριδίου τον προσλαμβάνουν με αυστηρά μορφολογικά κριτήρια, καθώς επικεντρώνονται στη σχέση του με τη γεωμετρία και τη λογική οργάνωση των μορφών, ενώ ταυτόχρονα αγνοούν τις συνθήκες δεξίωσής του κατά τον πρώιμο εικοστό αιώνα: Ηθικά επικίνδυνο, υπερβολικό, σκανδαλώδες και προσβλητικό είναι μερικοί από τους χαρακτηρισμούς του Τύπου, όταν ο κυβισμός πρωτοεμφανίστηκε το 1907 (Κοξ, 2003, 18). Παράλληλα, δημοσιεύεται το έργο του Πικάσο Η *Γυναίκα που κλαίει* (1937), το

οποίο συνοδεύεται από μια αόριστη και γενικόλογη περιγραφή που αγνοεί το ιστορικό και πολιτικό συγκείμενο: «Το σπαρακτικό κλάμα της γυναίκας, ο πόνος και η απελπισία της αποδίδονται με γεωμετρικά σχήματα που κατατεμαχίζουν τραγικά το πρόσωπο της, σύμφωνα με τις επιταγές του κυβισμού. Έχει λεχθεί ότι όλα τα δάκρυα και οι λυγμοί των θυμάτων κάθε βάρβαρης καταπίεσης έχουν αποτυπωθεί στα παραμορφωμένα χαρακτηριστικά αυτής της γυναίκας» (Κολιόπουλος κ.ά., 2016, 189). Ωστόσο, είναι αξιοπερίεργο ότι στο παραπάνω απόσπασμα απουσιάζει κάθε αναφορά στο εικονιζόμενο πρόσωπο. Εδώ πρόκειται για τη μούσα και ερωμένη του Πικάσο Dora Maar η οποία, τη χρονιά φιλοτέχνησης του πορτρέτου της από τον ισπανό καλλιτέχνη, έπαιξε σημαντικό ρόλο και στη φωτογραφική τεκμηρίωση της διαδικασίας δημιουργίας της εμβληματικής Guernica.

Το γνωστό αντιπολεμικό έργο του Πικάσο επιστρατεύεται ως εικονιστική πηγή σε ένα άλλο κεφάλαιο του εγχειριδίου. Ειδικότερα, η Guernica (1937) αποτελεί την πρώτη εικόνα που αντικρίζει ο αναγνώστης στο πέμπτο κεφάλαιο του βιβλίου (Κολιόπουλος κ.ά, 2016, 112), το οποίο αναφέρεται στον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Στο εν λόγω κεφάλαιο, όπως άλλωστε στο μεγαλύτερο μέρος του εγχειριδίου, δίνεται έμφαση στα πολεμικά γεγονότα, κλίνοντας προς το πρότυπο αφήγησης της «ιστορίας–μάχης» (Βουρή κ.ά., 2011· Κόκκινος κ.ά., 2012, 225· Παληκίδης, 2013, 107). Ειδικότερα, το έργο του ισπανού καλλιτέχνη τοποθετείται ορθά στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου, η οποία τιτλοφορείται *Προς μια νέα ένοπλη αναμέτρηση*. Πρόκειται για μια ενότητα που στοχεύει να εισαγάγει τον μαθητή στις συνθήκες που επικρατούν τον όψιμο ευρωπαϊκό μεσοπόλεμο και που θα οδηγήσουν στον δεύτερο μεγάλο πόλεμο του εικοστού αιώνα.

Ωστόσο, με μια προσεκτικότερη ανάλυση του έργου και του κειμενικού του περιβάλλοντος, διαπιστώνω μια σειρά από λάθη και αβλεψίες. Καταρχάς, η ποιότητα της εικόνας είναι κακή, παρά το γεγονός ότι το 2016 πραγματοποιήθηκε η επανέκδοση του εγχειριδίου από το Ινστιτούτο τεχνολογίας, υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος» μέσω ψηφιακής μακέτας. Ο Παληκίδης (2007, 335-336) σημειώνει ότι η κακή ποιότητα των εικόνων στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια είναι σύνηθες φαινόμενο στη χώρα μας και αποτελεί συνέπεια του χαμηλού κόστους των εκδόσεων.

Στην κακή φωτογραφική αναπαραγωγή του έργου έρχεται να προστεθεί ένα ακόμη πρόβλημα: Η συρρικνωμένη σε λίγα εκατοστά φωτογραφία του εμβληματικού πίνακα, που καταλαμβάνει μόνο το ένα τρίτο της σελίδας του βιβλίου, δυσχεραίνει την απόπειρα σύγκρισης με το πρωτότυπο έργο. Εφόσον εδώ η συμβολή της μουσειακής αγωγής δεν είναι εφικτή, καθώς το έργο βρίσκεται στην Ισπανία, θα μπορούσε ο καθηγητής με τη χρήση των νέων εποπτικών μέσων (Powerpoint) να αναδείξει το πραγματικό μέγεθος της Guernica φωτίζοντας λεπτομέρειες αυτής.

Εξίσου προβληματικό φαίνεται να είναι και το κειμενικό περιβάλλον της Γκερνίκα. Όταν η πικασική «τοιχογραφία» έχει τριάμισι μέτρα ύψος και σχεδόν οκτώ μέτρα πλάτος, δεν μπορεί να αγνοήσει κανείς μια σημαντική παράμετρο που ο

βρετανός ιστορικός της τέχνης και εμβριθής μελετητής του Πικάσο Timothy James Clark (2015, 101) θα περιγράψει εύγλωττα ως «το είδος και τις συνθήκες θέασης που προσδοκά η Guernica»: [Η Guernica] «ξεδιπλώνεται σε ένα τεράστιο πλάτος προσκαλώντας τον θεατή να διατρέξει αυτό το μεγάλο σκηνικό, να περπατήσει μπροστά του, έχοντας ένα ύψος δυσθεώρητο σε σχέση με την ανθρώπινη κλίμακα». (Clark, 2015, 88).

Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ πως, ξεφυλλίζοντας κανείς τις σελίδες του σχολικού εγχειριδίου, διαπιστώνει μια ασυνέπεια ως προς την αναγραφή ή μη των διαστάσεων των έργων τέχνης. Για παράδειγμα, ενώ στα περισσότερα έργα αναγράφονται οι διαστάσεις, σε άλλα, όπως στη *Μέριλιν* (1967) του Andy Warhol (Κολιόπουλος κ.ά., 2016, 194) ή στην *Ανακεκλιμένη μορφή* (1951) του Henry Moore (Κολιόπουλος κ.ά., 2016, 195), αυτές απουσιάζουν, χωρίς να αιτιολογείται με ποιο κριτήριο έγινε η επιλογή. Αναντίρρητα, εδώ αντικατοπτρίζεται η προχειρότητα με την οποία αντιμετωπίστηκε η τεκμηρίωση των έργων τέχνης από τη συγγραφική ομάδα του σχολικού βιβλίου.

Αν όλα όσα αναφέρθηκαν ως τώρα μπορούν να εκληφθούν ως αβλεψίες από τη μεριά των συγγραφέων, η αναφορά στο Μουσείο του Prado στη Μαδρίτη ως τόπου έκθεσης της Guernica είναι καταφανώς λάθος.[35] Η Guernica θα μεταφερθεί από το Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης (MoMA) της Νέας Υόρκης στην Ισπανία το 1981, και, έπειτα από την έκθεσή της, αρχικά στο Cason del Buen Retiro και έπειτα στο Μουσείο Prado, θα μεταφερθεί το 1992 στο Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης της χώρας, γνωστό ως Μουσείο Reina Sofia (*Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia)*.[36] Το σχολικό εγχειρίδιο (το οποίο θα εκδοθεί το 2007 και θα επανεκδοθεί το 2016) αναπαράγει εδώ ένα σημαντικό λάθος που εντοπίζεται και σε δημοφιλή στη χώρα μας μεταφρασμένα βιβλία ιστορίας της τέχνης, τα οποία μάλιστα τα προηγούμενα χρόνια διαμοιράζονταν ως πανεπιστημιακά συγγράμματα σε φοιτητές.[37] Και αν στην περίπτωση αυτών των βιβλίων, η αναπαραγωγή ενός τόσο τέτοιου λάθους μπορεί να εξηγηθεί εξαιτίας της απουσίας επιμελητών των εκδόσεων τέχνης στη χώρα μας (Δασκαλοθανάσης, 2015, 185-194), ποια ερμηνεία μπορεί να δοθεί στην περίπτωση του σχολικού βιβλίου; Αξιοσημείωτο είναι εδώ ότι, αν και στην επανέκδοση του σχολικού εγχειριδίου το 2016 υπογραμμίζεται ότι έχουν γίνει αλλαγές με βάση τις διορθώσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Κολιόπουλος κ.ά., 2016, 2) , η Guernica, σχεδόν τρεις δεκαετίες από τη μεταφορά της Μουσείο Reina Sofia, εμφανίζεται να βρίσκεται σε λάθος μουσείο.

[35] Το λάθος εντοπίζει και ο Παληκίδης (2013, 123).

[36] Αναλυτικά για το χρονικό της επιστροφής της Guernica στην Ισπανία, Van Hensbergen (2007, 313-392).

[37] Βλ. Χιού Χόνορ κ.ά. (1998, 706, εικ. 20, 33) και Αργκάν (2006, 524-525, εικ. 682). [Έχει διορθωθεί στη νέα έκδοση].

2.2 Η αφήγηση για τον φουτουρισμό

Σε αντίθεση με τον κυβισμό, όπου επιλέγεται ένα όψιμο – σε σχέση με τα χρονικά όρια του κινήματος – έργο, στην περίπτωση του φουτουρισμού δημοσιεύεται ένας αρκετά πρώιμος πίνακας: *Οι θόρυβοι της πόλης εισβάλλουν στο σπίτι* (1911) του Umberto Boccioni. Εξετάζοντας κριτικά τόσο το κυρίως κείμενο όσο και το κειμενικό περιβάλλον του έργου, ανιχνεύω εδώ μια ακόμη ανιστορική πρόσληψη της μοντέρνας τέχνης. Πιο συγκεκριμένα, στη λεζάντα που συνοδεύει τον πίνακα διαβάζουμε ότι «η συνεχής κίνηση των σύγχρονων μεγαλουπόλεων, οι εναλλασσόμενες με γρήγορους ρυθμούς εικόνες και το πλήθος των εκκωφαντικών θορύβων απασχόλησαν ιδιαίτερα τον φουτουρισμό» (Κολιόπουλος κ.ά., 2016, 190). Παράλληλα, στο κυρίως κείμενο αναφέρεται πως «με στόχο τη δημιουργία της τέχνης του μέλλοντος, συνυφασμένης με τη μηχανή και την ταχύτητα, οι εκπρόσωποι του φουτουρισμού (1909), κατακερματίζοντας τις μορφές σε πολλά επίπεδα, προσπαθούν να δώσουν στον θεατή την αίσθηση ότι βιώνει στον χώρο και στον χρόνο την πυρετώδη κίνηση της βιομηχανικής εποχής του» (Κολιόπουλος κ.ά., 2016, 190). Τέλος, στην αμέσως επόμενη σελίδα δημοσιεύεται και ένα μακροσκελές παράθεμα από το βιβλίο του Ελύτη *Ανοιχτά Χαρτιά* (1982). Ο έλληνας ποιητής θα σημειώσει, μεταξύ άλλων, πως ο φουτουρισμός «εκφράζει την κατάπληξη του ανθρώπου μπροστά στις καινούργιες κατακτήσεις του μηχανικού πολιτισμού. Το αυτοκίνητο, το αεροπλάνο, τα εξπρές, με τις δυναμικές τους μορφές και την διαφορετική κάτοψη των πραγμάτων που επιτρέπουν, χάρη στην ταχύτητά τους, οι μεγάλες σιδερένιες γέφυρες, τα κτήρια του μπετόν, ο κινηματογράφος, προβάλλουν στα μάτια τους σαν ικανά να επηρεάσουν βαθύτερα τη στάση του καλλιτέχνη στη ζωή και άξια να αντικαταστήσουν με πρωτόφαντα στοιχεία στην κλασική αισθητική».

Ενώ στο κείμενο ο φουτουρισμός συνδέεται ορθά με την αποθέωση της μηχανής και της ταχύτητας, απουσιάζει κάθε αναφορά στη σχέση των φουτουριστών με τον πόλεμο και τον μιλιταρισμό (Lynton, 2005, 143-155). Αρκεί να θυμηθούμε ότι ο συγγραφέας του φουτουριστικού μανιφέστου ποιητής Filippo Marinetti χαρακτήριζε τον πόλεμο της Λιβύης σαν μια «μεγάλη φουτουριστική μηχανή» (Ντε Μικέλι, 1992, 253). Επιπλέον, εδώ αποσιωπάται ένα ακόμη ιστορικό στοιχείο, εξόχως σημαντικό για την ορθή κατανόηση του καλλιτεχνικού φαινομένου: η συστράτευση μερικών φουτουριστών καλλιτεχνών με τον Μουσολίνι και τον ιταλικό φασισμό κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου (Δασκαλοθανάσης, 2004, 124-126). Επομένως, δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι και εδώ η ιστορία της μοντέρνας τέχνης προσλαμβάνεται αποκομμένη από το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον της, με αποτέλεσμα να μένει η λανθασμένη εντύπωση ότι οι φουτουριστές εξυμνούν την τεχνολογία και την ταχύτητα της εποχής τους μέσα από ένα απολιτικό πρίσμα.

Τέλος, η επιλογή παραθέματος από το βιβλίο του Ελύτη εγείρει ερωτήματα για την ποιότητα των πηγών και της βιβλιογραφίας. Άλλωστε, από το σχολικό εγχειρίδιο απουσιάζουν τόσο ειδικές μελέτες για τις ιστορικές πρωτοπορίες όσο και μανιφέστα της πρωτοπορίας, τα οποία θα βοηθούσαν στην πληρέστερη και ιστορικά ορθή

κατανόηση του σύνθετου καλλιτεχνικού, ιδεολογικού και πολιτισμικού φαινομένου, όπως είναι η μοντέρνα τέχνη.

Οι ιστορικές ανακρίβειες και τα λάθη δεν περιορίζονται στα προαναφερθέντα καλλιτεχνικά ρεύματα και κινήματα. Για παράδειγμα, ο πριμιτιβισμός, αν και προσλαμβάνεται ως τάση για την τέχνη των «πρωτόγονων» (Κολιόπουλος, 2016, 188), παρουσιάζεται αποκομμένος από τη βασική αιτία αυτής της στροφής των καλλιτεχνών της πρωτοπορίας προς τους εξωδυτικούς πολιτισμούς: «την αποδοκιμασία της αστικής κοινωνίας» (Ντε Μικέλι, 1992, 70). Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι η ρωσική πρωτοπορία σχεδόν εξοβελίζεται από την ιστορική αφήγηση, καθώς της αφιερώνονται λίγες μόνο αράδες, ενώ παράλληλα επισκιάζεται από την ισόποση αναφορά στον σταλινικό σοσιαλιστικό ρεαλισμό (Κολιόπουλος, 2016, 193).

Επιπρόσθετα, ο γερμανικός εξπρεσιονισμός παρουσιάζεται να στοχεύει «στην ωμή απεικόνιση της κοινωνικής πραγματικότητας της εποχής» (Κολιόπουλος, 2016, 189), χωρίς να γίνεται καμία άλλη αναφορά στις αντι-αστικές και κομμουνιστικές στοχεύσεις κάποιων εξπρεσιονιστών καλλιτεχνών. Επιπλέον, ιστορικές ανακρίβειες και νοηματικά άλματα, όπως π.χ. ότι ο (γερμανικός) *Γαλάζιος Καβαλάρης* (του πρώιμου εικοστού αιώνα) θα οδηγήσει στον (βορειομερικανικό μεταπολεμικό) αφηρημένο εξπρεσιονισμό (Κολιόπουλος, 2016, 189), αλλά και πως ο ντανταϊσμός προετοίμασε το έδαφος για τον σουρεαλισμό και τη μεταφυσική ζωγραφική (Κολιόπουλος, 2016, 193), συμπληρώνουν τις αστοχίες του σχολικού εγχειριδίου. Τέλος, εντοπίζω λάθη και στις μεταφραστικές επιλογές, όπως στο παράδειγμα της ποπ αρτ. Πιο συγκεκριμένα, το αμερικανικό κίνημα μεταφράζεται στα ελληνικά ως λαϊκή κουλτούρα (στο αφηγηματικό κείμενο) (Κολιόπουλος, 2016, 193) και ως λαϊκή τέχνη (στο γλωσσάρι) (Κολιόπουλος, 2016, 250), γεγονός που καταδεικνύει την άγνοια της συγγραφικής ομάδας ότι ο όρος λαϊκή τέχνη παραπέμπει στη δημώδη παράδοση.

3. Αντί επιλόγου: προς μια αποϊδεολογικοποιημένη ιστορία της μοντέρνας τέχνης

Μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, επιχείρησα να δείξω ότι οι συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας όχι μόνο εστιάζουν σε μια φορμαλιστική ανάλυση της ιστορίας της μοντέρνας τέχνης αγνοώντας το ιστορικό περιβάλλον, αλλά και την προσλαμβάνουν απογυμνωμένη από το ιδεολογικό και πολιτικό συγκείμενο. Παράλληλα, η απουσία από το εγχειρίδιο αντιπροσωπευτικών έργων της ιστορικής πρωτοπορίας αλλά και τα θέματα των επιλεγμένων έργων καταδεικνύουν μια ακόμη σημαντική παράμετρο: τις προθέσεις των συγγραφέων να παρουσιάσουν μια ιστορία της μοντέρνας τέχνης εξόχως αποπολιτικοποιημένη και απονευρωμένη. Με άλλα λόγια, έχουμε να κάνουμε με μια αποϊδεολογικοποιημένη αφήγηση της ιστορίας της μοντέρνας τέχνης, που μοιάζει να έχει απεμπολήσει τον ριζοσπαστικό της χαρακτήρα. Μια τέτοια (αν)ιστορική αφήγηση για τη μοντέρνα τέχνη όχι μόνο δεν προάγει την κριτική σκέψη, αποτρέπει κάθε πιθανότητα κριτικής ανάγνωσης της τέχνης και της ιστορίας της, αλλά και συμπυκνώνει ένα εξόχως συντηρητικό

εκπαιδευτικό λόγο. Με άλλα λόγια, σε αυτόν τον αποπολιτικοποιημένο και αποϊδεολογικοποιημένο εκπαιδευτικό λόγο, που προσλαμβάνει την ιστορία της καλλιτεχνικής πρωτοπορίας έξω από την ιστορία, αντικατοπτρίζεται, έστω και υπόρρητα, ένας συντηρητικός ηθικοπλαστικός λόγος, μια δεξιά ιδεολογία.

Βιβλιογραφία

Clark, T. J. (2015). Η Guernica του Picasso. *Ιστορία της Τέχνης, 4.*

Αθανασιάσης, Χ. (2015). *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Βούρη, Σ. & Γατσωτής, Π. (2011). Ζητήματα διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα. Αδράνειες και καινοτομίες στο σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα «Ιστορία Γενικής Παιδείας» της Γ΄ Λυκείου (2007). Στο *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 23,* 37-68.

Burke, P. (2003). *Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. Ανδρέας Ανδρέου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δασκαλοθανάσης, Ν. (2003). *Ο καλλιτέχνης ως ιστορικό υποκείμενο. Από τον 19ο στον 21ο αιώνα.* Αθήνα: Άγρα.

Δασκαλοθανάσης, Ν. (2015). *Restitutiones. 14 κείμενα ιστορίας της τέχνης, Futura*, Αθήνα: Futura.

Δασκαλοθανάσης, Ν. (2021). *Ιστορία της Τέχνης 1945-1975. Από τη μοντέρνα στη σύγχρονη τέχνη. Ζωγραφική - Γλυπτική - Αρχιτεκτονική*. Αθήνα: Futura.

Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ. Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ. & Σχολινάκη-Χελιώτη, Χ. (2016). *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα).* Αθήνα: Εκδόσεις ΙΤΥΕ «Διόφαντος».

Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. & Λεμονίδου, Ε. (2012). Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στα σχολικά βιβλία Ιστορίας. Οι περιπτώσεις της Ελλάδας και της Γαλλίας. *Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική, 26*, 217-242.

Κοξ (2003). *Κυβισμός*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κουτσογιάννης, Δ. (2020). Προς μια κριτική ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου. Στο Σ. Μπουκάλα & Α. Γ. Στάμου (Επιμ.), *Κριτική Ανάλυση Λόγου: (Από)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα* (σ. 491-523). Αθήνα: Νήσος.

Lynton, N. (2005). Φουτουρισμός. Στο Ν. Στάγκος (Επιμ.), *Έννοιες της μοντέρνας τέχνης. Από τον φωβισμό στον μεταμοντερνισμό*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Ντε Μικέλι, Μ. (1992). *Οι πρωτοπορίες της τέχνης του εικοστού αιώνα*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Παληκίδης, Α. (2007). Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορία. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σ. 321-362). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παληκίδης, Α. (2013). Ο ναζισμός στα ελληνικά εγχειρίδια ιστορίας. Στο Ά. Παληκίδης (Επιμ.), *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την*

ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση (σ. 75-127). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Σηφιανού, Μ. (2020). Ανάλυση Λόγου: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Σ. Μπουκάλα & Α. Γ. Στάμου (Επιμ.), *Κριτική Ανάλυση Λόγου: (Από)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα* (σ. 19-49). Αθήνα: Νήσος.

Στάμου, Α. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: θεωρία και εφαρμογές* (σ. 149-187). Αθήνα: Νήσος.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Συγκριτική ανάλυση των τρόπων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά συστήματα: παραδείγματα από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Τάνια Κολυμπάρη
Διδάσκουσα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kolymparitania@gmail.com

Περίληψη
Στο άρθρο γίνεται συγκριτική ανάλυση των πολιτικών που εφαρμόζονται για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε τέσσερεις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Αυστρία, Δανία, Ελλάδα και Τσεχία. Με βάση τη συγκριτική μεθοδολογική προσέγγιση και ποιοτικές μεθόδους, που βασίζονται στην ανάλυση κειμένων και σε εστιασμένες συνεντεύξεις, εξετάζονται οι μέθοδοι και οι διαδικασίες αξιολόγησης σε σχέση με το ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικό-πολιτικής οργάνωσης των χωρών και του συγκεντρωτικού ή αποκεντρωτικού χαρακτήρα λειτουργίας των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Η δια-χωρική συγκριτική ανάλυση αναδεικνύει κοινές τάσεις αλλά και διαφοροποιήσεις μεταξύ των χωρών και καταλήγει σε συμπεράσματα σχετικά με τον βαθμό της αποτελεσματικότητας των πολιτικών που εφαρμόζονται σε κάθε χώρα στον συγκεκριμένο τομέα.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικών, συγκριτική ανάλυση, συγκεντρωτικά-αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, Ευρωπαϊκή Ένωση.

Abstract
The article provides a comparative analysis of the evaluation policies regarding teachers' appraisal in four EU countries: Austria, Czech Republic, Denmark, and Greece. Based on the comparative methodological approach and qualitative methods, analyses official institutional texts, conducting focused interviews and examining the evaluation methods and procedures in relation to the wider context of the countries socio-political organization and the centralized or decentralized nature of their educational systems. The comparative analysis of the countries highlights common trends and differences between countries and draws conclusions about the degree of effectiveness of the relevant policies implemented in each country.

Keywords: teachers' appraisal, comparative analysis, centralised-decentralised education system, European Union.

0. Εισαγωγή

Η εφαρμογή των πολιτικών αξιολόγησης στην εκπαίδευση υπαγορεύεται από την αναγκαιότητα της συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπου το

διδακτικό προσωπικό θεωρείται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που αποδίδουν θετικό πρόσημο στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2018, 169). Υπαγορεύεται, επίσης, από την ελεγκτική λειτουργία του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης και επιβάλλεται, ταυτόχρονα, από τα επιστημονικά συμπεράσματα για τη σημασία της ανατροφοδότησης στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών (OECD, 2013b, 60-61). Ωστόσο οι μορφές και οι τρόποι αξιολόγησης που εφαρμόζονται σε διάφορες χώρες εμφανίζουν μεταξύ τους σημαντικές αποκλίσεις ως προς τις μεθόδους που αξιοποιούν και τις διαδικασίες που εφαρμόζουν (Traianou, 2021· Stamelos & Bartzakli, 2013).

Με αφετηρία την παραδοχή ότι η διαφοροποίηση αυτή εξαρτάται από την επίδραση που ασκεί στον τομέα αυτόν το ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικό-πολιτικής οργάνωσης των χωρών και κυρίως η συγκεντρωτική ή αποκεντρωτική δομή και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει στη συγκριτική ανάλυση και καταγραφή των τρόπων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά ως προς τη δομή και την οργάνωση εκπαιδευτικών συστημάτων σε τέσσερις χώρες της Ευρώπης: Δανία, Τσεχία, Αυστρία και Ελλάδα.

Ζητούμενο είναι να αναδειχθούν οι σχέσεις, οι συμπτώσεις και οι μεταξύ τους αντιθέσεις, να γίνουν οι αναγκαίες εκτιμήσεις ως προς τη διαμόρφωση των πολιτικών αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και να καταγραφούν προβληματισμοί σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των πολιτικών στον συγκεκριμένο τομέα.

1. Μορφές, τύποι και στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ως οργανικό στοιχείο της λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, αποτελεί μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού στον οποίο το διδακτικό προσωπικό διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την αποτελεσματική και εναρμονισμένη με τις σύγχρονες τάσεις των επιστημών της αγωγής επιτέλεσης του έργου τους (Κασσωτάκης, 2018, 163).

Η σχετική διαδικασία συνδέεται με τους στόχους που τίθενται και εκδηλώνεται με δύο βασικές μορφές: τη διαμορφωτική και την αθροιστική αξιολόγηση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative appraisal) έχει συνεχή χαρακτήρα, εστιάζει στην ατομική ποιοτική βελτίωση με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021, 112) και διενεργείται με δύο τύπους (Κασσωτάκης, 2018, 172, 177-178· Sarakinioti & Tsatsaroni, 2015):

(α) την αυτοαξιολόγηση που δίνει έμφαση στην αυτονομία των εκπαιδευτικών και στηρίζεται στην αυτοκριτική και τον αυτοέλεγχο και

(β) την ετεροαξιολόγηση, η οποία μπορεί να διενεργείται είτε από συναδέλφους (αξιολόγηση ομοτέχνων/peer evaluation) είτε από την ιεραρχία της εκπαίδευσης. Κύριο και καίριο στοιχείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης

είναι η ανατροφοδότηση που διατηρεί συμβουλευτικό χαρακτήρα με προτάσεις για μελλοντικές δράσεις και στρατηγικές που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός (OECD, 2009, 138).

Η δεύτερη μορφή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η αθροιστική, η οποία συνδέεται με την ελεγκτική λειτουργία του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης, έχει περιοδικό χαρακτήρα και στόχο να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με την υπηρεσιακή εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού (π.χ. σε στελέχη εκπαίδευσης) ή/και την υπαλληλική και μισθολογική τους προαγωγή (EC/EACEA/Eurydice, 2021, 11). Αρμόδιοι φορείς για την υλοποίηση της αθροιστικής αξιολόγησης είναι οι προϊστάμενες αρχές και βασικός τύπος η κάθετη ιεραρχική ετεροαξιολόγηση (Κασσωτάκης, 2018).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας στηρίζεται στο πρότυπο της συγκριτικής μεθόδου και αξιοποιεί ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Η συγκριτική μέθοδος αποτελεί μια συστηματική στοχαστική ερευνητική πρακτική συγκριτικής αντιπαράθεσης ενός στοιχείου του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι στον χώρο και στον χρόνο, καθώς, και στη συσχέτιση αυτού του στοιχείου με το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου εμφανίζεται (George & Bennett 2005˙ Mahoney & Rueschemeyer 2003). Με βάση τα παραπάνω επιχειρήθηκε η δια-χωρική (inter-country) συγκριτική ανάλυση με στόχο να συνεκτιμηθούν το εκπαιδευτικό συγκείμενο των χωρών (Αυστρία, Δανία, Ελλάδα και Τσεχία) σε σχέση και σε συνάρτηση με τις πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υιοθετεί και εφαρμόζει κάθε χώρα την τελευταία δεκαετία.

Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν από τον Μάρτιο έως τον Μάϊο 2022.

Η επιλογή των χωρών στηρίχθηκε στα εξής κριτήρια: (α) την ιδιότητά τους ως κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), (β) τη γεωγραφική τους θέση στην Ευρώπη, έτσι ώστε να συνιστούν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα της Βόρειας (Δανία), της Κεντρικής (Τσεχία, Αυστρία) και της Νότιας Ευρώπης (Ελλάδα) και (γ) τη δομή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας: συγκεντρωτικό (Αυστρία-Ελλάδα) και αποκεντρωτικό (Δανία-Τσεχία).

Υλικό ανάλυσης και επεξεργασίας αποτέλεσαν διεθνείς μελέτες και θεσμικά κείμενα των χωρών, που αποτυπώνουν με σχετικά συνεκτικό τρόπο τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά των χωρών και καθορίζουν τη μορφή των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Στο πλαίσιο αυτό καταγράφηκαν στοιχεία που αφορούν στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση των χωρών και αναλύθηκαν οι πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με δείκτες:

(α) τη μορφή, τους στόχους και τις επιπτώσεις/συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς,

(β) τον χαρακτήρα (υποχρεωτικός-εθελοντικός) και τη συχνότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών,

(γ) τις μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόζονται,

(δ) τους υπεύθυνους φορείς αξιολόγησης.

Ταυτόχρονα, πραγματοποιήθηκαν θεματικά εστιασμένες ατομικές συνεντεύξεις σε 32 εκπαιδευτικούς (8 από κάθε χώρα), που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των χωρών. Λόγω της δυσπρόσιτης φύσης του πληθυσμού (γεωγραφικής απόσταση και γλώσσα επικοινωνίας), η επιλογή του δείγματος στηρίχθηκε στον συνδυασμό των μεθόδων της χιονοστιβάδας (snowball sampling) και της ευκολίας (convenience sampling) μέσω του εντοπισμού ενός αρχικού δείγματος σε κάθε χώρα και την σε δεύτερο στάδιο αξιοποίηση των προσωπικών δικτύων του αρχικού δείγματος (Newby, 2019). Στην Ελλάδα οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στα πρότυπα-πειραματικά σχολεία, καθώς συνιστούν τη μόνη πληθυσμιακή ομάδα, που συμμετείχε σε διαδικασίες αξιολόγησης, μετά το 1982, και συγκεκριμένα κατά την περίοδο 2012-2013.[38]

Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω skype με μέση διάρκεια 20 λεπτά και οι ερωτήσεις κινήθηκαν γύρω από έναν κεντρικό άξονα που αποτυπώνει τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον βαθμό αποτελεσματικότητας των διαδικασιών και των μεθόδων αξιολόγησης που εφαρμόζονται σε σχέση με τους στόχους που τίθενται. Αναλυτικότερα, εξετάστηκαν παράμετροι όπως:

- ο εθελοντικός ή μη χαρακτήρας της αξιολόγησης,
- η συμβολή της διαμορφωτικής και της αθροιστικής αξιολόγησης,
- η υφή της αυτοαξιολόγησης και οι αρμοδιότητες των σχολείων,
- η έκταση της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών,
- οι επενέργειες της ύπαρξης ή μη μισθολογικών και άλλων κινήτρων,
- ψυχολογικές επιπτώσεις όπως άγχος και ανασφάλεια,
- επαγγελματική εξέλιξη και αυτοβελτίωση,
- λογοδοσία (accountability) εκπαιδευτικών.

Οι συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν με βάση το αρχικό γράμμα της ονομασίας κάθε χώρας και αρίθμηση από το 1 έως το 8, ενώ στο κείμενο ενσωματώνονται ενδεικτικά αποσπάσματα των απόψεων.

3. Η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης στο κοινωνικό-πολιτικό συγκείμενο χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Δανία, Τσεχία, Αυστρία, Ελλάδα.

3.1 Δανία

Η Δανία αποτελεί χώρα της Σκανδιναβίας που βρίσκεται στη Βορειοδυτική Ευρώπη. Διαθέτει ευέλικτη οικονομική και κοινωνική οργάνωση και διακρίνεται από την υψηλή προσαρμοστικότητα των πολιτικών του κράτους στο διεθνές πλαίσιο

[38] Λόγω της πρόσφατης αλλαγής του θεσμικού πλαισίου, πραγματοποιήθηκε συγκριτική αντιπαράθεση των νομοθετημάτων της περιόδου 2012-2013 και του 2021 (νόμος 4823/2021), προκειμένου να ελεγχθούν τυχόν διαφορές, που θα επηρέαζαν τα αποτελέσματα της έρευνας. Η μοναδική αλλαγή, που εντοπίστηκε, είναι γλωσσικής μορφής και αφορά στην ονομασία του σχολικού συμβούλου σε σύμβουλο εκπαίδευσης.

(Laursen, Andersen & Jahn, 2020). Η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στηρίζεται στην αρχή της επικουρικότητας, όπου οι αρμοδιότητες κατανέμονται μεταξύ της κεντρικής εξουσίας και των πολιτικά και λειτουργικά ισχυρών τοπικών αρχών. Η παραδοσιακά ισχυρή αυτονομία των τοπικών αρχών στη λήψη αποφάσεων, που χρονολογείται ήδη από το σύνταγμα του 1849 (άρθρο 8), καθιστά τη Δανία ένα από τα πιο υψηλά αποκεντρωτικά και συνεργατικά συστήματα διοίκησης (OECD, 2020, 3, 18).

Η εκπαιδευτική πολιτική για την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος συνιστά αρμοδιότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης, ενώ ο έλεγχος της νομιμότητας του κανονιστικού και ρυθμιστικού πλαισίου του θεσμού της εκπαίδευσης βρίσκεται υπό την εποπτεία του κράτους. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στηρίζονται στον δημόσιο διάλογο και συνοδεύονται από διαδικασίες διαβούλευσης μεταξύ των τοπικών αρχών, της εκπαιδευτικής κοινότητας, των γονέων και των μαθητών (OECD, 2020, 17-18· Christiansen, 2016). Η εικόνα αυτή ενισχύεται από τις κοινές βασικές αξίες που χαρακτηρίζουν ευρύτερα την κοινωνία της Δανίας και στηρίζονται στον διάλογο, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την απόδοση λόγου στην κοινωνία (Moos, 2014).

Γενικότερα, οι σκανδιναβικές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Δανία, έχουν χαρακτηρισθεί ως «δημοκρατίες της συναίνεσης» (Elder, Thomas & Arter, 1982) με βασικό χαρακτηριστικό τον υψηλό βαθμό πολιτικής και οικονομικής αποκέντρωσης των θεσμών ή/και των αρχών του κράτους και τα υψηλά επίπεδα συμμετοχής των πολιτών στη λήψη αποφάσεων (Laursen et al., 2020).

3.2 Τσεχία

Η Τσεχία ανήκει στην ομάδα χωρών της Κεντρικής Ευρώπης που γνώρισαν ταχεία ανάπτυξη μετά την πτώση του κομμουνιστικού καθεστώτος το 1989. Η μετάβαση από τον κομμουνισμό στην κοινοβουλευτική δημοκρατία και την οικονομία της αγοράς συνδέθηκε με συνεχείς, ριζοσπαστικές μεταρρυθμίσεις, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται ένα από τα πλέον ακμάζοντα μετα-κομμουνιστικό κράτη (Mays, Polyzoi, Gardner, 1996· Orenstein, 1994, 193). Η παράδοση του κομμουνισμού σε συνδυασμό με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα του πολιτικού συστήματος έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας πολιτικής κουλτούρας που χαρακτηρίζεται ως «πειθαρχημένη» και «συναινετική δημοκρατική» κουλτούρα (Orenstein, 1995).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η σταθερότητα στους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους που στηρίζεται σε σχεδιασμό 5ετούς διάρκειας (OECD, 2020, 7). Οι δε αποφάσεις λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο με τη συνεργασία των περιφερειακών και τοπικών ενώσεων, ενώ οι αλλαγές και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στηρίζονται σε διαβούλευση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (π.χ. Συνδικαλιστική Ένωση Εργαζομένων στην Εκπαίδευση, Σύλλογος Διευθυντών Σχολείων, μαθητές) (OECD,

2016, 55-58). Γενικότερα η Τσεχία διαθέτει ένα από τα πλέον υψηλά αποκεντρωτικά συστήματα εκπαιδευτικής διακυβέρνησης με αντίστοιχα υψηλά επίπεδα σχολικής αυτονομίας (περίπου 95% /14 περιφέρειες) (OECD, 2020, 17).

3.3 Αυστρία

Η Αυστρία είναι ομοσπονδιακό κράτος της κεντρικής Ευρώπης που αποτελείται από εννέα επαρχίες/κρατίδια (Länder), με εν μέρει μεμονωμένες ιστορικές ταυτότητες. Μετά την πτώση της Αυστροουγγρικής Αυτοκρατορίας, το 1918, η Αυστρία κατέστη κοινοβουλευτική δημοκρατία, στοιχείο που οδήγησε στη σταδιακή μετατροπή της χώρας από μία μεγάλη, πολυεθνική και κεντρικά ρυθμιζόμενη αυτοκρατορία σε μια μικρή δημοκρατική χώρα**,** με ανοιχτή οικονομία και υψηλό βιοτικό επίπεδο ζωής (Bruneforth, Shewbridge & Rouw, 2015). Η εκπαιδευτική διακυβέρνηση της Αυστρίας είναι παραδοσιακά κατακερματισμένη, με τις αρμοδιότητες να κατανέμονται σε ομοσπονδιακό, επαρχιακό και τοπικό επίπεδο, ανάλογα με τον τύπο του σχολείου και τη βαθμίδα εκπαίδευσης (OECD, 2017, 16˙ Bruneforth et al., 2015).

Η εκπαιδευτική νομοθεσία καθορίζεται σε κεντρικό επίπεδο, ενώ επιμέρους κανονιστικές πράξεις βρίσκονται στη δικαιοδοσία των κοινοβουλίων κάθε επαρχίας (Landtage). Η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στηρίζεται σε διαδικασίες διαβούλευσης μεταξύ του κράτους και των κυρίαρχων ομάδων πίεσης/συμφερόντων (εκπαιδευτικά συνδικάτα, ένωση βιομηχάνων) (Nusche, Radinger, Busemeyer & Theisens, 2016˙ Schratz, 2012a). Η περίπλοκη δομή διακυβέρνησης, που προέρχεται από την επιθυμία να αποφευχθεί η υπερβολική συγκέντρωση εξουσίας στο κέντρο, έχει ως αποτέλεσμα οι αλλαγές στο πεδίο της εκπαίδευσης να χαρακτηρίζονται από συνεχείς διαπραγματεύσεις μεταξύ εθνικού και επαρχιακού επιπέδου. Η εικόνα αυτή τείνει να παρεμποδίζει την εισαγωγή μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση και την καινοτομία της πολιτικής (Kraler & Schratz, 2012).

3.4 Ελλάδα

Η Ελλάδα είναι μεσόγειο κράτος που βρίσκεται στη Νοτιοανατολικό άκρο της Ευρώπης, στη βαλκανική χερσόνησο. Το ελληνικό κράτος διαθέτει τη μεγαλύτερη δημοκρατική και κοινοβουλευτική παράδοση σε σχέση με τα υπόλοιπα κράτη που ανήκουν στην ίδια γεωγραφική περιοχή (Χατζής, 2018, 24), ενώ η οργάνωση και λειτουργία του στηρίζεται στο Ναπολεόντειο πρότυπο διοίκησης με κεντρικά χαρακτηριστικά τον ισχυρό ρόλο του κράτους, την έμφαση στους νομικούς κανόνες και την ομοιομορφία (Cunter, Grimaldi, Hall & Serpieri, 2016, 16˙ Subbaye & Vital, 2017, 39). Ο γραφειοκρατικός και πατερναλιστικός χαρακτήρας του ελληνικού κράτους (Anastastiou, 2014) είχε ως αποτέλεσμα αυτό να αποκτήσει, όπως υποστηρίζεται, τα χαρακτηριστικά ενός «παρεοκρατικού καπιταλισμού», όπου οι κυβερνήσεις διατηρούν ισχυρούς δεσμούς με μεγάλες ομάδες συμφερόντων/πίεσης (Χατζής, 2018, 95, 97).

Η εκπαιδευτική διακυβέρνηση είναι παραδοσιακά συγκεντρωτική, ιεραρχικά δομημένη και κεντρικά ελεγχόμενη με τη λήψη αποφάσεων να λαμβάνεται σε ποσοστό 80% σε κεντρικό επίπεδο, 4% σε περιφερειακό, 3% σε τοπικό και 13% σε σχολικό επίπεδο (OECD, 2011, 78). Η χάραξη των πολιτικών στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνεκτικής προσέγγισης, αποσπασματικότητα, αδυναμία συντονισμού, διαχείρισης και παρακολούθησης εφαρμογής των πολιτικών αποφάσεων και (Κολυμπάρη, 2021˙ Κασσωτάκης, 2018˙ OECD, 2018 · Goutzioupas & Iordanides, 2013).

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι οι αλλαγές ή/και οι καινοτομίες στην εκπαίδευση να πραγματοποιούνται με ιδιαίτερα αργούς ρυθμούς (Anastastiou, 2014· Goutzioupas & Iordanides, 2013) και οι εκπαιδευτικές προτεραιότητες να αλλάζουν ανάλογα με τις αλλαγές στο πολιτικό σκηνικό της χώρας (Traianou, 2021· Stamelos & Bartzakli, 2013).

4. Ερευνητικά δεδομένα

4.1 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε χώρες της ΕΕ: Δανία, Τσεχία, Αυστρία και Ελλάδα

(α) Μορφές αξιολόγησης, στόχοι και επιπτώσεις/συνέπειες

Με εξαίρεση την Ελλάδα, όπου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνιστά κεντρικά ρυθμιζόμενη και εξωτερική, ως προς τη λειτουργία του σχολείου, διαδικασία (βλ. νόμος 4823/2021), στις υπόλοιπες χώρες αυτή πραγματοποιείται στο πλαίσιο του έργου της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολείων. Βασική μορφή της αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού σε όλες τις χώρες είναι η διαμορφωτική με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (OECD, 2020, 2017, 2016).

Πίνακας 1: Μορφές, στόχοι και συνέπειες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Χώρες	Μορφές, στόχοι	Συνέπειες/επιπτώσεις
Δανία	**Διαμορφωτική αξιολόγηση:** Επαγγελματική ανάπτυξη	διαμόρφωση πλάνων βελτίωσης/σταδιοδρομίας
Τσεχία	**Διαμορφωτική αξιολόγηση:** Επαγγελματική ανάπτυξη	(α) ανατροφοδότηση σε τομείς που απαιτούν βελτίωση (β) μπόνους και ανταμοιβές
Αυστρία	**Διαμορφωτική αξιολόγηση:** Επαγγελματική ανάπτυξη **Αθροιστική αξιολόγηση:** Υπηρεσιακή εξέλιξη	(α) ανατροφοδότηση σε τομείς που απαιτούν βελτίωση (β) προαγωγή σε επίπεδο σχολείου
Ελλάδα	**Διαμορφωτική αξιολόγηση:** Επαγγελματική ανάπτυξη **Αθροιστική αξιολόγηση:** Υπηρεσιακή εξέλιξη	(α) ανατροφοδότηση σε τομείς που απαιτούν βελτίωση (β) Επιμόρφωση

		(γ) Προαγωγή σε θέση στελέχους εκπαίδευσης

Στη Δανία η σχετική διαδικασία στηρίζεται στη διαμόρφωση διορθωτικών πλάνων σε τομείς που χρήζουν βελτίωσης και προτάσεων επιτυχούς επαγγελματικής σταδιοδρομίας μέσω αλλαγής των διδακτικών μεθόδων, πρόσθετης εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης (OECD, 2020, 16). Στην Ελλάδα προβλέπεται επιμόρφωση σε περίπτωση «μη ικανοποιητικής» απόδοσης (νόμος 4823/2021, άρθρο 78), ενώ το θεσμικό πλαίσιο της Τσεχίας (Educational Act) ενσωματώνει κίνητρα με την πρόβλεψη μπόνους και ανταμοιβών για τους εκπαιδευτικούς (EC/EACEA/Eurydice, 2021, 53, 113).

Η αθροιστική μορφή αξιολόγησης με στόχο την υπηρεσιακή κρίση των εκπαιδευτικών και επιπτώσεις στο υπηρεσιακό καθεστώς (προαγωγή) προβλέπεται στην περίπτωση της Ελλάδας (νόμος 4823/2021), ενώ στην Αυστρία, έμμεσα καταλήγει σε αθροιστική, καθώς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη για την ανάθεση καθηκόντων σε επίπεδο σχολείου (π.χ. για την ανάληψη θέσεων συντονιστή θεμάτων ή/και αναπληρωτή διευθυντή) (Education Reform Act, 2017/Bildungsreformgesetz 2017).

(β) Χαρακτήρας και συχνότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Με εξαίρεση την Ελλάδα όπου η αθροιστική αξιολόγηση προβλέπεται να διενεργείται κάθε δύο (2) χρόνια και η διαμορφωτική κάθε τέσσερα (4) χρόνια (νόμος, 4823/2021, άρθρο 77), στις υπόλοιπες χώρες οι σχετικές διαδικασίες είτε πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις με πρωτοβουλία της διοίκησης της εκπαίδευσης (Αυστρία) (OECD, 2017), είτε υλοποιούνται αποκλειστικά με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού (Τσεχία, Δανία), συνήθως σε ετήσια βάση, με την Τσεχία να διευρύνει τη δυνατότητα υλοποίησης στα δύο (2) χρόνια (EC/EACEA/Eurydice, 2021, 122˙ OECD, 2020).

Πίνακας 2: Χαρακτήρας και συχνότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Χώρες	Χαρακτήρας	Συχνότητα
Δανία	Εθελοντικός	Συνήθως σε ετήσια βάση
Τσεχία	Εθελοντικός	Κάθε 1 ή 2 χρόνια
Αυστρία	Εφαρμογή σε συγκεκριμένες περιπτώσεις με πρωτοβουλία της διοίκησης	Δεν ορίζεται
Ελλάδα	Υποχρεωτικός	Διαμορφωτική αξιολόγηση ανά 4 έτη Αθροιστική αξιολόγηση ανά 2 έτη

(γ) Μέθοδοι αξιολόγησης

Στην Αυστρία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στηρίζεται σε ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους που περιλαμβάνουν την παρατήρηση της διδασκαλίας, τη συμβουλευτική συζήτηση, τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και εθνικές δοκιμασίες στις οποίες συμμετέχει η μαθητική κοινότητα σε κεντρικό επίπεδο (EC/EACEA/Eurydice, 2021, 121).

Στην Ελλάδα βασικές μέθοδοι είναι η παρατήρηση της διδασκαλίας μέσω μελετών περίπτωσης και η συμβουλευτική συζήτηση (νόμος, 4823/2021, άρθρο 73), ενώ στη Δανία και στην Τσεχία τα σχολεία έχουν πλήρη αυτονομία στην επιλογή της μεθόδου που θα αξιοποιήσουν με συνηθέστερη μέθοδο τη συμβουλευτική συζήτηση/συνέντευξη (EC/EACEA/Eurydice, 2021, 117). Σε όλες τις χώρες, επίσης, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να ενσωματώνουν την αυτοαξιολόγηση στις σχετικές διαδικασίες με τα ποσοστά να κατανέμονται στην Τσεχία σε ποσοστό 65%, την Αυστρία σε ποσοστό 31% και τη Δανία σε ένα ποσοστό της τάξεως του 45,1% (OECD, 2020, 2017, 2016).

Πίνακας 3: Μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Χώρες	Μέθοδοι Αξιολόγησης
Δανία	(α) συμβουλευτική συζήτηση (β) αυτοαξιολόγηση (45,1%)
Τσεχία	(α) συμβουλευτική συζήτηση (β) αυτοαξιολόγηση (65%)
Αυστρία	(α) παρατήρηση της διδασκαλίας (β) συμβουλευτική συζήτηση (γ) σχολικές επιδόσεις των μαθητών (δ) εθνικές δοκιμασίες μαθητών (ε) αυτοαξιολόγηση (31%)
Ελλάδα	(α) παρατήρηση της διδασκαλίας (β) συμβουλευτική συζήτηση (γ) αυτοαξιολόγηση

(δ) Αρμόδιοι φορείς αξιολόγησης

Στη Δανία, την Τσεχία και την Αυστρία αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ο διευθυντής του σχολείου. Διαδικασίες αξιολόγησης στην Τσεχία και στην Αυστρία μπορεί να πραγματοποιούνται, επίσης, και από συνάδελφο (peer evaluation), που προέρχεται από το ίδιο ή διαφορετικό σχολείο, με εμπειρία και ειδική εκπαίδευση στον συγκεκριμένο τομέα. Στην περίπτωση αυτή στόχος είναι η διευκόλυνση του διευθυντή που διατηρεί την τελική ευθύνη, ενώ στην Αυστρία οι επαρχιακές εκπαιδευτικές αρχές εμπλέκονται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μόνο σε περίπτωση καταγγελιών (EC/EACEA/Eurydice, 2021, 109, 117· OECD, 2020, 2017, 2016).

Στην Ελλάδα αρμόδιοι φορείς ορίζονται ο διευθυντής και ο σύμβουλος εκπαίδευσης, οι οποίοι αξιολογούν συγκεκριμένους τομείς του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών (νόμος 4823/2021, άρθρο 77).

Πίνακας 4: Αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Χώρες	Αρμόδιοι Φορείς Αξιολόγησης
Δανία	Διευθυντής
Τσεχία	Διευθυντής Συνάδελφος με ειδική εκπαίδευση
Αυστρία	Διευθυντής Συνάδελφος με ειδική εκπαίδευση Επαρχιακές εκπαιδευτικές αρχές σε περίπτωση καταγγελιών
Ελλάδα	Διευθυντής Σύμβουλος Εκπαίδευσης

4.2 Βαθμοί αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

(α) Ανατροφοδότηση

Η ποιότητα της ανατροφοδότησης που δίνεται στους εκπαιδευτικούς αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επενεργεί στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Η λειτουργία της φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη Δανία (6 στους 8) και το σύνολο των εκπαιδευτικών στην Τσεχία (8 στους 8), που συμμετείχαν στην έρευνα, ιδιαίτερα όταν το περιεχόμενό της έχει συγκεκριμένο προσανατολισμό και περιεχόμενο.

Όπως ενδεικτικά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στη Δανία, όταν η ανατροφοδότηση δίνεται «σε ατομικό επίπεδο και δεν αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας» (Δ2), στηρίζεται σε «μακροπρόθεσμα πλάνα» και «έχει συμβουλευτικό προσανατολισμό» (Δ8), στοιχεία που εξαρτώνται «από την εμπειρία και την προσωπικότητα του διευθυντή» (Δ1), η διαδικασία «είναι αποτελεσματική [καθώς] προσφέρει συγκεκριμένες πληροφορίες για τους στόχους που πρέπει να θέσει ο εκπαιδευτικός» και «ποια βήματα μπορεί να ακολουθήσει» (Δ7). Αντίστοιχες απόψεις διατυπώνονται και από τους εκπαιδευτικούς στην Τσεχία, οι οποίοι αναφέρουν ενδεικτικά πως η ανατροφοδότηση είναι αποτελεσματική όταν αυτή έχει «προσωπικό χαρακτήρα» (Τ7), εστιάζει «στη διδασκαλία και τη μάθηση» (Τ2, 5, 8) και προσφέρει «λύσεις που οδηγούν σε ουσιαστική βελτίωση» (Τ3).

Αντίθετα, στην Αυστρία η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (6 στους 8) και στην Ελλάδα το σύνολο όσων συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζουν ότι το γενικότερο πλαίσιο εντός του οποίου εντάσσεται η διαδικασία της αξιολόγησης «είναι προβληματικό» με αποτέλεσμα η ανατροφοδότηση να μην ανταποκρίνεται στον στόχο της επαγγελματικής ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού. Στην Αυστρία

δυσκολίες προκύπτουν από το μέγεθος των σχολείων. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν οι ίδιοι, «ο μεγάλος αριθμός του προσωπικού και η έλλειψη χρόνου δημιουργεί προβλήματα και καθιστά δύσκολη την ατομική αξιολόγηση» (Α1). Προβλήματα δημιουργούνται ακόμη και σε μικρά σχολεία, καθώς «οι σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί» δεν διευκολύνουν την υλοποίηση «μιας αντικειμενικής πληροφόρησης για το τι μπορεί κανείς να διορθώσει και τελικά μιας δίκαιης αξιολόγησης» (Α5). Γενικότερα «υπάρχει μια αίσθηση χαλαρότητας. Ακόμη και αν δίνεται μια συμβουλευτική κατεύθυνση στον εκπαιδευτικό ή προτείνεται μια μέθοδος, ο δάσκαλος έχει πάντα την ελευθερία να εφαρμόσει τη δική του παιδαγωγική πρακτική» (Α8).

Στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως αρνητικό στοιχείο την ελλιπή κατάρτιση και την εμπειρία των αρμόδιων φορέων (Velissariou, 2016· Hatziapostolou, 2013). Σύμφωνα με τις απόψεις τους η έλλειψη καθοδήγησης από τις αρμόδιες αρχές, «προκάλεσε προβλήματα» (Ε2), καθώς «πολλοί δεν ήταν πλήρως ενημερωμένοι» (Ε4), «δεν προηγήθηκε συστηματική επιμόρφωση τους» (Ε7), «ούτε σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς (Ε8). «Η ενημέρωση γινόταν προφορικά ή μέσα από τις εγκυκλίους. Πολλοί συνάδελφοι ρωτούσαν τι έπρεπε να κάνουν για να προετοιμαστούν» (Ε5). Κατά συνέπεια, οι υπεύθυνοι «ακόμη και αν ήθελαν να ενισχύσουν, να δώσουν ανατροφοδότηση, ατομικά σε κάθε έναν εκπαιδευτικό δεν ήταν αποτελεσματικοί, αφού δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις σε κάθε έναν από τους τομείς που αξιολογούσαν» (Ε6).

(β) Εθελοντικός χαρακτήρας και κίνητρα

Ο εθελοντικός χαρακτήρας της αξιολόγησης ως στοιχείο που ενισχύει την αποτελεσματικότητα της σχετικής διαδικασίας αποτελεί κοινή διαπίστωση για τους εκπαιδευτικούς στην Τσεχία και στη Δανία, με την παραπάνω θέση να ενισχύεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην Αυστρία, οι οποίοι στο σύνολό τους (8 στους 8) δηλώνουν ως μοναδικό θετικό στοιχείο το γεγονός ότι στο αυστριακό εκπαιδευτικό σύστημα η ατομική αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού διενεργείται μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις.

Ωστόσο, διαφοροποιήσεις προκύπτουν στη συνεξέταση των στόχων για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί στην Τσεχία και στη Δανία επισημαίνουν ως ιδιαίτερα θετικό και αποτελεσματικό τον εθελοντικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Παρότι κοινή άποψη αποτελεί η θέση ότι αυτός επιδρά θετικά στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών, ωστόσο, αποκλίσεις διαπιστώνονται όταν η αξιολόγηση συνδέεται με κίνητρα και επιφέρει αλλαγές στο υπηρεσιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών.

Όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί στη Δανία το ότι πραγματοποιείται «με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού» (Δ8), σε συνδυασμό με το ότι η «διαδικασία δεν συνδέεται με προαγωγές [της εκπαιδευτικής κοινότητας], μειώνει το άγχος» (Δ1) και «αντανακλά ακριβώς τη γενικότερη φιλοσοφία [καθώς] εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη» (Δ6). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί στην Τσεχία στην πλειονότητά τους (6

στους 8) προσμετρούν θετικά τα κίνητρα που δίνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσω μπόνους κι ανταμοιβών. Όπως ενδεικτικά αναφέρει ένας εκπαιδευτικός, «δεν υπάρχει άγχος. Δηλαδή μπορεί ο εκπαιδευτικός με δική του πρωτοβουλία να αξιολογηθεί. Και εξάλλου επαγγελματική ανάπτυξη σημαίνει και μισθολογική εξέλιξη. Αν ένας εκπαιδευτικός θέλει να εξελιχθεί γιατί όχι […] τότε μπορεί να αξιοποιήσει την αξιολόγηση» (Τ6).

Η παραπάνω θέση ενισχύεται και από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, όπου 4 από τους 8 που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλώνουν ως αρνητικό στοιχείο του συστήματος αξιολόγησης το ότι δεν προβλέπονται κίνητρα.

(γ) Μέθοδοι αξιολόγησης

Στην Τσεχία και στη Δανία η αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης αναγνωρίζεται ως ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που ενισχύει την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού. Στην Τσεχία η παραπάνω θέση διατυπώνεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών (7 στους 8), οι οποίοι αναφέρουν ότι «κανείς μπορεί να διορθωθεί με αυτή τη διαδικασία και να βελτιωθεί σε κάποια στοιχεία που μπορεί να μην τα καταφέρνει» (Τ6), ενώ, ταυτόχρονα, «ενισχύει την ευθύνη [του εκπαιδευτικού] απέναντι στους μαθητές, τους γονείς αλλά και τους συναδέλφους» (Τ2). Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι απόψεις των εκπαιδευτικών στη Δανία με την αυτογνωσία και την αυτοκριτική να αναγνωρίζονται ως θετικά στοιχεία από 5 εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός, «αυτή προσφέρει κάποιο είδος αυτογνωσίας […] είναι ένα είδος κριτικής του που βρίσκεται κανείς και ποια σημεία μπορεί να βελτιώσει» (Δ8).

Αντίθετα, στην Αυστρία η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (7 στους 8) υποστηρίζει ότι οι ποσοτικές μέθοδοι αξιολόγησης που εστιάζουν στις επιδόσεις των μαθητών μειώνουν την αξιοπιστία του συστήματος. Όπως αναφέρεται σχετικά, «οι επιδόσεις των μαθητών είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και όχι αποκλειστικά του εκπαιδευτικού. Είναι αξιόπιστη μια αξιολόγηση που βασίζεται σε επιδόσεις; Είναι τόσοι πολλοί οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση ενός μαθητή που δεν μπορεί κανείς να γνωρίζει αν αυτό οφείλεται στη δουλειά του εκπαιδευτικού» (Α4).

5. Συμπεράσματα

Στο σύνολο των χωρών της ΕΕ, που εξετάστηκαν, η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κινείται παράλληλα με άλλες μορφές εσωτερικής ή εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων. Η σχετική διαδικασία, ωστόσο, είτε συνιστά αυτόνομο πεδίο (Ελλάδα), όπου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία από τις μορφές εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Debrenlieva-Koutsouki, 2018), είτε εντάσσεται στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και αναδεικνύεται σε δείκτη αποτίμησης της συνολικής λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος (Δανία, Τσεχία, Αυστρία).

Η διαφοροποίηση αυτή φαίνεται να εξαρτάται από ευρύτερα χαρακτηριστικά της κοινωνικό-πολιτικής οργάνωσης των χωρών και του τρόπου λήψης πολιτικών αποφάσεων στην εκπαίδευση. Παρότι, το αυστριακό, όπως και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χαρακτηρίζονται για τη συγκεντρωτική και ιεραρχική οργάνωση της λειτουργίας τους, ωστόσο, στην Αυστρία η ομοσπονδιακή δομή κράτους, με την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στα κοινοβούλια των επαρχιών, έχει οδηγήσει ώστε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζεται ως οργανικό στοιχείο της ποιότητας των σχολείων, οι διαδικασίες να ρυθμίζονται από τις τοπικές αρχές και η ευθύνη για την αξιολόγηση να αποδίδεται εκτός από την ηγεσία της εκπαίδευσης και στους συναδέλφους (αξιολόγηση ομοτέχνων).

Αντίθετα, στην Ελλάδα η λήψη αποφάσεων εντοπίζεται στην κορυφή της ιεραρχίας (Anastastiou, 2014· Dalakoura, 2015), στοιχείο που αναδεικνύει την πρωτοκαθεδρία του γραφειοκρατικού μοντέλου διακυβέρνησης στην Ελλάδα, όπου ο έλεγχος και η ομοιομορφία αποτελούν κεντρικές συνιστώσες του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης (βλ. Υφαντή, 2011· Dalakoura, 2015). Όπως προκύπτει από τα στοιχεία της συγκεκριμένης έρευνας, οι διαδικασίες σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο (και μόνο η εποπτεία για την υλοποίηση του έργου της αξιολόγησης διευρύνεται σε κατώτερα επίπεδα της ιεραρχίας).

Κοινές τάσεις, ωστόσο, στα δύο παραπάνω εκπαιδευτικά συστήματα είναι:

(α) η αξιοποίηση της διαμορφωτικής και αθροιστικής αξιολόγησης με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/ανατροφοδότηση και την υπηρεσιακή κρίση για την προαγωγή του διδακτικού προσωπικού.

(β) η χρήση περισσότερων πηγών συλλογής πληροφοριών μέσω ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων (Sarakinioti & Tsatsaroni, 2015).

Αντίθετα, τα αποκεντρωτικά συστήματα (Δανία, Τσεχία) λόγω του πλουραλιστικού χαρακτήρα οργάνωσης του κοινωνικού-πολιτικού πεδίου και της λήψης αποφάσεων διατηρούν ένα περισσότερο κοινό πυρήνα στις πολιτικές που εφαρμόζουν. Συγκεκριμένα, η δια-χωρική συγκριτική ανάλυση δείχνει ότι:

(α) δεν υφίστανται κεντρικές ρυθμίσεις, αλλά ο σχεδιασμός και η λήψη αποφάσεων ως προς τις μεθόδους και τις διαδικασίες, που εφαρμόζονται, αποτελεί αρμοδιότητα των σχολείων.

(β) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει εθελοντικό χαρακτήρα και διενεργείται με πρωτοβουλία του διδακτικού προσωπικού.

(γ) η διαδικασία έχει συμβουλευτικό προσανατολισμό και στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (διαμορφωτική διάσταση).

(δ) η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης αξιοποιείται σε μεγαλύτερο ποσοστό.

(ε) η ευθύνη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιμερίζεται με τη διαδικασία να διενεργείται και από συναδέλφους (αξιολόγηση ομοτέχνων) εκτός από την ηγεσία της εκπαίδευσης.

Ως προς τον βαθμό αποτελεσματικότητας των διαδικασιών αξιολόγησης που ακολουθούνται σε κάθε χώρα, διαπιστώνονται αποκλίσεις με την Τσεχία και την Ελλάδα να αντιπροσωπεύουν τα δύο εκ διαμέτρου αντίθετα άκρα μεταξύ υψηλής (Τσεχία) και χαμηλής αποτελεσματικότητας (Ελλάδα). Η απόκλιση αυτή (Debrenlieva-Koutsouki, 2018) φαίνεται να επηρεάζεται από την «έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης», που χαρακτηρίζει την Ελλάδα, λόγω της «ασυνέπειας και ασυνέχειας της εκπαιδευτικής πολιτικής» (βλ. Κασσωτάκης, 2018), στοιχείο που αντανακλά συνολικά το «φαινόμενο της αχρησίας νόμων» στον συγκεκριμένο τομέα (Κολυμπάρη, 2021) και της μικροπολιτικής έμφασης (Goutzioupas & Iordanides, 2013), σε αντίθεση με την Τσεχία που κατατάσσεται σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα, μεταξύ των χωρών της Ευρώπης που εφαρμόζουν συστηματικά την αξιολόγηση, σε ποσοστό που αγγίζει το 89,9% (OECD, 2020, 15).

Η συγκριτική ανάλυση των απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα, δείχνει ότι η διαδικασία ενισχύεται όταν:

- έχει εθελοντικό χαρακτήρα,
- ο στόχος είναι η επαγγελματική ανάπτυξη (διαμορφωτική αξιολόγηση),
- η ανατροφοδότηση δίνεται ατομικά, εστιάζει στη βελτίωση της παιδαγωγικής πρακτικής και προσφέρει λύσεις και
- προβλέπονται κίνητρα.

Στον βαθμό που η συγκριτική καταγραφή των τάσεων στις πολιτικές είναι συνυφασμένη με την μεταρρυθμιστική διαδικασία και οι απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελούν σημαντικό δείκτη για την αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης, τότε στα παραπάνω ενσωματώνονται ως ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία η ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των αρμόδιων φορέων, που αναλαμβάνουν τη διαδικασία υλοποίησης.

Βιβλιογραφία

Anastasiou, F.M. (2014). Evaluation of teachers and their work: Legislative framework and reactions. *Erkyna, 2*, 63-75.

Bruneforth, M., Shewbridge, C. & Rouw, R. (2015). *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report for Austria.* Paris: OECD Publishing.

Christiansen, P. M. (2016). Waning Light? Civil Society, Interest Groups, and Public Policies in the Nordic Countries. In N. Veggeland (Eds.), *The Current Nordic Welfare State Model* (pp. 43-62). Nova Science.

Dalakoura, P. (2015). *Teacher evaluation from the parents' point of view: A theoretical and empirical approach*. Postgraduate thesis. PTE/DUTH.

Debrenlieva-Koutsouki, A. (2018). Teacher performance assessment in Bulgaria and Greece – The state of the art and comparative analysis. *Knowledge, 23*(1), 67-74.

Education Reform Act (Bildungsreformgesetz) (2017). Fed. Gaz. I No. 138/2017 (BGBl. I Nr. 138/2017).

Elder, N., Thomas, A H. & Arter, D. (1982). *The Consensual Democracies? The Government and Politics of the Scandinavian States*. Oxford: Martin Robertson.

European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

George, A. & Bennett, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge: MIT Press.

Goutzioupas, G. & Iordanides, G. (2013). "Micropolitics" and Secondary Education Teachers' Evaluation in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences, 1*(1), 70-85.

Gunter, H. M., Grimaldi, E., Hall, D. & Serpieri, R. (2016). NPM and educational reform in Europe. In H. M. Gunter, E. Grimaldi, D. Hall & R. Serpieri (Eds.), *New Public Management and the Reform of Education. European Lessons for Policy and Practice* (pp. 3–18). London & New York: Routledge.

Hatziapostolou, A. (2013). *The evaluation of teachers' work*. Postgraduate thesis. EKPA- School of Philosophy.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κολυμπάρη, Τ. (2021). *Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους (1974-2014). Η συμβολή των συνδικαλιστικών οργανώσεων ΔΟΕ-ΟΛΜ*Ε. Αθήνα: Γρηγόρης.

Kraler, C. & Schratz, M. (2012). From best practice to next practice: A shift through research-based teacher education. *Reflecting Education, 8*(2), 88-125.

Laursen, F., Andersen, T. M. & Jahn, D. (2020). *Denmark report: Sustainable governance indicators 2020. Bertelsmann Foundation*. Ανακτήθηκε από https://www.sgi-network.org/docs/2020/country/SGI2020_Denmark.pdf

Mahoney, J. & Rueschemeyer, D. (2003). *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mays, A., Polyzoi, E. & Gardner, S. (1996). Educational transformation in the Czech Republic since 1989: Can a North American Model of Educational Change Be Applied? Paper presented at the American Educational Research Association April 8-12, 1996, New York, New York.

Moos, L. (2014). Educational Governance in Denmark. *Leadership and Policy in Schools, 13*(4), 424-443. doi: 10.1080/15700763.2014.945655

Νόμος 4823 (2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 136/Α'/3-8-2021.

Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Nusche, D., Radinger, T., Busemeyer, M. R. & Theisens, H. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*. Paris: OECD Publishing.

Schratz, M. (2012a). Austria's balancing act: Walking the tightrope between federalism and centralization. In K. S. Louis & B. Van Velzen (Eds.), *Educational Policy in an International Context: Political Culture and Its Effects* (pp. 95-104). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Sarakinioti, A. & Tsatsaroni, A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece, *Education Inquiry,* 6(3), 259-288.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From TALIS. Teaching and Learning International Survey*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2011). *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2013b). *Teachers for 21st century. Using evaluation to improve teaching.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2016). *Reviews of School Resources: Czech Republic*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2017). *Education Policy Outlook-Austria.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece. Reviews of National Policies for Education.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2020). *Education Policy Outlook-Czech Republic*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2020). *Education Policy Outlook-Denmark*. Paris: OECD Publishing.

Orenstein, M. (1994). *The Czech tripartite council and its contribution to social peace*. Družboslovne Razprave, 17-18, 192-208.

Orenstein, M. (1995). Transitional Social Policy in the Czech Republic and Poland. *Czech Sociological Review*, 3, 179-196.

Stamelos, G. & Bartzakli, M. (2013). The Effect of a Primary School Teachers' Trade Union on the Formation and Realisation of Policy in Greece: The case of teacher evaluation policy. *Policy Futures in Education, 11*(5), 575-588.

Subbaye, R. & Vital, R. (2017). Teaching criteria that matter in university academic promotions. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 42*(1), 37-60.

Traianou, A. (2021) The intricacies of conditionality: education policy review in Greece 2015-2018*. Journal of Education Policy,* 1-21.

Velissariou, A. (2016). *The attitude of primary education teachers towards the institution of evaluation.* Postgraduate thesis. University of Peloponnese- School of Social Sciences.

Υφαντή, Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο.* Αθήνα: Λιβάνης.

Χατζής, Α. (2018). *Θεσμοί.* Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (2010-2014 & 2021): συγκριτική αποτίμηση εφαρμογής, (αντί)στάσεων και αντιδράσεων των εκπαιδευτικών

Άρτεμις Κύρου
Εκπαιδευτικός
kyroarte@outlook.com.gr
Μανώλης Κουτούζης
Καθηγητής, ΕΑΠ
ekoutouzis@eap.gr

Περίληψη
Το θέμα της αξιολόγησης αποτελεί φλέγον ζήτημα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα για περισσότερο από 30 χρόνια. Οι τελευταίες προσπάθειες συγκρότησης αξιολογικού συστήματος στην Ελλάδα υπεισέρχονται σε κατάσταση αδράνειας ή/και καταργούνται εξαιτίας της σφοδρής αντίστασης που παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό κλάδο και τις Συνδικαλιστικές Ομοσπονδίες. Οι πιο πρόσφατες προσπάθειες θεσμοθέτησης αυτού – του αξιολογικού συστήματος αφορούν την Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε. 2010-2014) και την Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021). Η δεύτερη έμελλε να συναντήσει σφοδρές αντιδράσεις, με αποκορύφωμα την κήρυξη απεργίας-αποχής από τη Δ.Ο.Ε. και τη μετάθεση εφαρμογής της για το σχολικό έτος 2021-2022. Τα τεκταινόμενα γεγονότα οδήγησαν το ερευνητικό κριτήριο στην εξέταση των παραγόντων εκείνων, που συνέτειναν στην απόφαση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή ή απεργία-αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης αλλά και την επίδραση του δημογραφικού τους προφίλ στην εν λόγω απόφαση. Αναδεικνύονται, κατά αυτόν τον τρόπο, οι βασικότερες αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο προτεινόμενο αυτό αξιολογικό σύστημα, πέρα από τις εξαγγελίες της Δ.Ο.Ε.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, απεργία-αποχή, Α.Ε.Ε., αντιδράσεις εκπαιδευτικών

Abstract
The issue of evaluation has been a burning issue in the Greek educational reality for more than 30 years. The latest attempts to establish an evaluation system in Greece are entering a state of inactivity and/or are abolished due to the strong resistance presented by the education sector and the Trade Unions. The last two attempts to institutionalize a self-evaluation system concern the Self-Evaluation of the Educational Work (A.E.E. 2010-2014) and the Ministerial Decision 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (Government Gazette 140B/20-01/2021). The second was to meet reactions, culminating in the announcement of a strike-abstention from the Teachers'

Federation of Greece (TFG/Δ.Ο.Ε) and the postponement of its implementation for the school year 2021-2022. The events that took place led the research criterion to the examination of those factors, that contributed to the decision of teachers to participate or strike-abstain from self-assessment procedures and the impact of their demographic profile on their decision. In this way, the main objections of the teachers towards this proposed self - evaluation system are highlighted, beyond the announcements of the TFG/Δ.Ο.Ε.

Keywords: Self-assessment, strike - abstention, A.E.E., teacher's reactions

1. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Ο όρος 'αυτοαξιόλογηση' συναντάται τόσο στην ελληνική όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία συχνά ως συνώνυμο της εσωτερικής αξιολόγησης. Ορίζεται ως μια 'εκ των έσω' αξιολόγηση, η οποία στοχεύει στη βελτίωση μέσω της συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής (McBeath, 1999).

Όσον αφορά την επίσημη ορολογία της αυτοαξιολόγησης στις Ευρωπαϊκές χώρες, προηγούμενες έρευνες συνηγορούν πως επίσημος ορισμός δεν υπάρχει (van Amelsvoort et al., 2006). Στους περισσότερους ορισμούς, η αυτοαξιολόγηση θεωρείται ως μια διαδικασία, η οποία στοχεύει έμμεσα ή άμεσα στη βελτίωση. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αυτοαξιολόγηση εισήχθη επίσημα με το άρθρο 32 του Ν.3848/2010, καθιστώντας φανερή την προσπάθεια υιοθέτησης της Ευρωπαϊκής πολιτικής σχετικά με την αξιολόγηση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Μια πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια ορισμού της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας τής αποδίδει τον χαρακτηρισμό ενός εγχειρήματος υποστήριξης της αλλαγής των δομών, των διαδικασιών, των σχέσεων και της κουλτούρας της σχολικής μονάδας, στη βάση μιας συνεχούς διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, ενσωματωμένης στη λειτουργία του σχολείου (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013· Πασιάς κ.ά., 2012).

1.2 Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας: αρχικές διευκρινίσεις

Η αυτοαξιολογική διαδικασία προϋποθέτει τη συλλογική εργασία δηλαδή την αμέριστη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής ζωής, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα και η αξιοπιστία της εικόνας του σχολείου (Σολομών, 1999· Kyriakides & Campbell, 2004). Το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα αφορά και προϋποθέτει τη διαμόρφωση 'κουλτούρας αυτοαξιολόγησης' (Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015), με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τα εκπαιδευτικά μέσα, το εκπαιδευτικό υλικό, τις διαδικασίες, κ.λπ. (Καραγιάννη, 2018). Έτσι, ενάντια στις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών, ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που επιβάλλεται έξωθεν

και μάλιστα σε συνθήκες 'από πάνω προς τα κάτω' (Σαλτερής & Κρασσάς, 2014), η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία 'από κάτω προς τα επάνω'.

Το αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης δεν αποσκοπεί στη σύγκριση μεταξύ των σχολικών μονάδων αλλά στην ανατροφοδότηση, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (Πασιαρδής, 2004). Ακόμα, δεν στοχεύει στην απονομή ευθυνών για κάθε εμπλεκόμενο, όπως στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης, αλλά στον εντοπισμό γενικών τάσεων και αδυναμιών εντός της σχολικής μονάδας (Βέρδης & Τσέκου, 2016).

Τελικός της στόχος, δεν είναι η αποκλειστική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αλλά η παράλληλη συμμετοχή όλων των υπόλοιπων φορέων που θεωρούνται πολύτιμοι συνεργάτες στη μαθησιακή διαδικασία (Βέρδης & Τσέκου, 2016). Άλλωστε, πρόκειται για μια δημοκρατική και διαφανή διαδικασία, καθώς διενεργείται από όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα για την ίδια τη σχολική μονάδα (OECD, 1998), ενώ αυτή η συμμετοχική και συλλογική διαδικασία δεν έχει τέλος, αφού βελτιώνεται συνεχώς (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Πρόκειται, επομένως, για μία ριζική αλλαγή η οποία στοχεύει ακόμα και στη διαμόρφωση νέας εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω του αποκεντρωτικού της χαρακτήρα (Δήμου & Σούρτη, 2016).

2. Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

2.1 Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (Α.Ε.Ε.) κατά την περίοδο 2010-2014

Μετά από μια πιλοτική εφαρμογή (2003-04) η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιήθηκε σε δυσμενείς συνθήκες, καθώς το 2010 η χώρα περιήλθε σε κατάσταση 'ελεγχόμενης χρεοκοπίας' (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016). Η αυτοαξιολογική διαδικασία που έμελλε να προταθεί χαρακτηρίστηκε από τα πάγια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, δηλαδή τον απόλυτα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του και την αδυναμία διαλόγου και λήψης συναινετικών αποφάσεων (Σαλτερής & Κρασσάς, 2016), τις συνθήκες οικονομικής και πολιτικής κρίσης, τις αυστηρές δημοσιονομικές πολιτικές της περιόδου (π.χ. μειώσεις μισθών) (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016), όπως και την αποτύπωση των εννοιών του 'ελέγχου' και της 'επιτήρησης' στον εκπαιδευτικό χώρο (Σαλτερής & Κρασσάς, 2016).

Στο πλαίσιο αυτό, όπως προαναφέρθηκε, εισήχθη με τον Νόμο 3848/2010 η Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.). Κατά το σχολικό έτος 2013-2014 ο θεσμός της Α.Ε.Ε. εφαρμόστηκε σε όλα τα σχολεία της χώρας αποκτώντας υποχρεωτικό χαρακτήρα (Υ.Α. 30972/Γ1/5-3-2013), ενώ συνολικά διήρκησε 4,5 χρόνια (Ιούνιος 2010 – Δεκέμβριος 2014).

2.1.1 Αποτίμηση της εφαρμογής αξιολόγησης εκπαιδευτικών μονάδων την περίοδο 2010-2014: Η επίσημη εκδοχή και οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους φορείς υλοποίησης της ΑΕΕ η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος είχε ως αποτέλεσμα τη συγκέντρωση πληθώρας στοιχείων από τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων. Τα συμπεράσματα της εφαρμογής καταγράφηκαν στο Παρατηρητήριο της Α.Ε.Ε. του Ι.Ε.Π. (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012), αν και δεν ολοκληρώθηκε τυπικά η εφαρμογή του θεσμού, ούτε και αποτιμήθηκε, ούτως ώστε να μπορέσει να προσδιοριστεί ο βαθμός επιτυχίας του.

Τα επίσημα στοιχεία δείχνουν ότι οι σχολικές μονάδες διερεύνησαν συστηματικά αρκετές περιοχές αποτελώντας τη βασικότερη απόδειξη ενίσχυσης της σχετικής αυτονομίας των σχολείων, του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών, όπως και της προσαρμοστικότητας ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Παρόλα αυτά, όπως υποστηρίζουν οι Πασιάς και Παπαχρήστος (2016), τα στοιχεία αυτά αποσιωπήθηκαν, διότι ενίσχυαν τα απαρχαιωμένα επιχειρήματα περί κατηγοριοποίησης των σχολικών μονάδων στη βάση των ιδιαίτερων και διακριτών, δικών τους, όμως, επιλογών.

Σύμφωνα με το ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ (2012) η Α.Ε.Ε. συνέβαλε θετικά σε ζητήματα όπως η ανάδειξη και επίλυση προβλημάτων, η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, η ενδυνάμωση σχέσεων, η βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος, η ενίσχυση διεπιστημονικών σχέσεων, η καλλιέργεια αλληλοσεβασμού, ομαδικότητας και υπευθυνότητας, η ενίσχυση της επιστημονικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων.

Ωστόσο αναδείχθηκαν και περιοχές-δείκτες με αρκετά σοβαρά προβλήματα ή αρνητικά στοιχεία. Μεταξύ αυτών οι οικονομικοί πόροι, οι υποδομές των σχολείων και η υποστήριξη της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Επίσης, αρνητικά σημεία αναδείχθηκαν και από τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων, των Σχολικών Συμβούλων και των Προϊσταμένων Ε.Π.Κ., με κυριότερη δυσλειτουργία την αρνητική παρέμβαση των συνδικαλιστών και την παρεμπόδιση συμμετοχής στο πρόγραμμα με αποτέλεσμα την εμφάνιση επιφυλακτικής στάσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για το έργο της Α.Ε.Ε. Αρνητικό σημείο ήταν ακόμα η αύξηση του φόρτου εργασίας, η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης, η έλλειψη ερευνητικής εμπειρίας και τεχνογνωσίας των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη διαδικασιών αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, γονείς και τοπική κοινωνία (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012).

2.1.2 Ο λόγος της Δ.Ο.Ε. και των Συνδικαλιστικών Παρατάξεων για την ΑΕΕ 2010-2014

Δεδομένων των εντάσεων που δημιούργησαν οι μνημονιακές πολιτικές, ο διάλογος με τις Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες κατέστη αδύνατος καθώς αυτές απέρριψαν το συγκεκριμένο νομοσχέδιο με μια σειρά ανακοινώσεων επιθετικού χαρακτήρα. Μάλιστα, κάλεσαν τα μέλη τους να μην συμμετάσχουν προβάλλοντας επιχειρήματα περί σύνδεσης της Α.Ε.Ε. με την ατομική αξιολόγηση, με απολύσεις, κατηγοριοποίηση και εν τέλει κλείσιμο σχολείων (Σαλτερής & Κρασσάς, 2014). Όπως

αναφέρεται από τους Μπάρδα και Κουτούζη (2021), όταν διατυπώθηκε η επίσημη πρόταση του Υπουργείου για την αυτοαξιολόγηση, η Ομοσπονδία εξέφρασε την πλήρη αντίθεση της εξαιτίας της επιβολής της αυτοαξιολόγησης με εγκύκλιο, πριν καν ψηφιστεί το πολυνομοσχέδιο (Διδασκαλικό Βήμα, 1153, 52).

Ουσιαστικά και πρακτικά, η Ομοσπονδία φάνηκε πως διατηρεί διαχρονικά αντίθετη στάση σε οποιοδήποτε αξιολογικό σύστημα προτείνεται από το Υπουργείο προβάλλοντας, μάλιστα, έννοιες όπως η τιμωρία, ο έλεγχος, η απόλυση, η χειραγώγηση ως επιχειρήματα αποτροπής διαδικασιών υλοποίησης της αξιολόγησης. Επιπλέον, κοινές θέσεις των συνδικαλιστών όλων των παρατάξεων αποτέλεσαν η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης στο ελληνικό γραφειοκρατικό σύστημα, η έλλειψη διαφάνειας και συντονισμένης πολιτικής για την αξιολόγηση και η πολιτική συγκυρία, η οποία δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για την ανάδειξη θεμάτων διαφθοράς, ανομίας και αμφισβήτησης των θεσμών (Λογιώτης & Καλεράντε, 2016).

2.2 Το νέο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (2021)

Η νέα Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021) δημοσιεύτηκε στις 20 Ιανουαρίου 2021 με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο».

Λίγο μετά τη δημοσιοποίηση τούτης της Απόφασης η Δ.Ο.Ε. κήρυξε απεργία-αποχή από τις διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης ζητώντας, μάλιστα, την απόσυρση της Υ.Α. Στο εν λόγω τονίζεται πως η εξωτερική αξιολόγηση μεταθέτει το έργο έξω από τα πλαίσια της σχολικής μονάδας, με το Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου να χρησιμοποιεί τη δεκάβαθμη κλίμακα ως 'εργαλείο κατηγοριοποίησης των σχολείων'. Σε τούτο συνηγορούν και οι ποικίλες αναρτήσεις σε ιστοσελίδες και ηλεκτρονικές εφαρμογές, καθώς εντείνουν τον ανταγωνισμό και συμβάλλουν στην κατηγοριοποίηση, όχι μόνο των σχολείων αλλά των εκπαιδευτικών και των μαθητών με καταστροφικές συνέπειες για τη μαθησιακή διαδικασία (ΔΟΕ, 2021α).

Εκτιμάται από τη ΔΟΕ ότι το κλίμα που θα δημιουργηθεί θα είναι αυταρχικό, ελεγκτικό και απαξιωτικό ως προς τον εκπαιδευτικό και τον Σύλλογο Διδασκόντων, ενώ το πλαίσιο των οδηγιών στην αξιολόγηση των κριτηρίων «ποσοτικοποιεί την αξιολογική διαδικασία και εργαλειοποιείται για να εξυπηρετήσει τους γενικότερους σχεδιασμούς της κυβέρνησης» (σύνδεση με χρηματοδότηση, ταξικός διαχωρισμός σχολικών μονάδων, μεταφορά των σχολικών μονάδων στην τοπική αυτοδιοίκηση). Τέλος, η Δ.Ο.Ε. υποστήριξε πως η Υ.Α. αποτελεί το προοίμιο της ατομικής αξιολόγησης και του ελέγχου των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ, 2021α).

Η πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας συντάχθηκε με το κάλεσμα της Δ.Ο.Ε. για απεργία-αποχή, αφήνοντας ανενεργή την Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021, τουλάχιστον στην πλειοψηφία των Συλλόγων Εκπαιδευτικών. Το Υπουργείο Παιδείας

ανέστειλε τις χρονικές πιέσεις, αφού παράλληλα ήταν αντιμέτωπο με τις σφοδρές επιπτώσεις της πανδημίας του COVID-19 στην εκπαίδευση μετατοπίζοντας την εφαρμογή του αξιολογικού συστήματος τη νέα σχολική χρονιά 2021-2022.

3. Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση των λόγων αποχής ή συμμετοχής στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με βάση την νέα Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021). Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση γενικότερα αλλά και την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ 140Β. Αναδείχθηκαν επίσης οι βασικότερες αντιρρήσεις απέναντι στο προτεινόμενο ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης, εξετάζοντάς τες συγκριτικά με τα επιχειρήματα της Δ.Ο.Ε.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια η θέση των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση γενικότερα και την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ;
   i. Υποερώτημα 1: Ποια η επίδραση του δημογραφικού προφίλ στις απόψεις των συμμετεχόντων;
   ii. Υποερώτημα 2: Σχετίζεται η συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας με τις απόψεις των ερωτηθέντων για την αυτοξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
2. Ποιες οι βασικότερες αντιρρήσεις απέναντι στο προτεινόμενο ΦΕΚ Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και κατά πόσο συγκλίνουν οι απόψεις τους με τη θέση της Δ.Ο.Ε.;

3.3 Το δείγμα της έρευνας

Από τη συνολική διανομή σε όλες τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας ανταποκρίθηκαν 207 εκπαιδευτικοί, αποτελώντας εν τέλει το δείγμα της έρευνας. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ξεκίνησε στα μέσα Οκτωβρίου 2021 και ολοκληρώθηκε στα μέσα Νοεμβρίου 2021. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων.

Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Φύλο	Γυναίκα	147	71,0
	Άνδρας	60	29,0
Εργασιακή Θέση	Διευθυντής/-ντρια	50	24,2

	Υποδιευθυντής/-ντρια	7	3,4
	Μόνιμος/-η εκπαιδευτικός	97	46,9
	Αναπληρωτής/-τρια εκπαιδευτικός	53	25,6
Ειδικότητα	ΠΕ60	22	10,7
	ΠΕ70	123	59,7
	ΠΕ71 ΕΑΕ	23	11,2
	ΠΕ06	8	3,9
	ΠΕ11	5	2,4
	ΠΕ86	5	2,4
	ΠΕ08	3	1,5
	ΠΕ07	3	1,5
	ΠΕ79.01	2	1,0
	ΠΕ05	2	1,0
	Άλλο (Τ.Ε, κοιν.λειτουργός, ΕΒΠ, Φυσικοθερ. ΠΕ02,ΠΕ23,ΠΕ25,ΠΕ29,ΠΕ91.01, ΠΕ 61 ΕΑΕ)	10	4,9
Πρόσθετοι τίτλοι σπουδών (πέραν του βασικού πτυχίου)	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	10	6,3
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης	118	74,2
	Διδακτορικό δίπλωμα	3	1,9
	Πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου	10	6,3
	Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	10	6,3
	Σεμινάρια (πχ ειδικής αγωγής)	4	2,5
	Άλλο (ΑΣΠΑΙΤΕ, ΙΕΚ πληροφορικής, ετήσια εξειδίκευση)	4	2,5
Έτη υπηρεσίας	0-3	19	9,2
	4-6	27	13,0
	7-18	66	31,9
	18-25	35	16,9
	25+	60	29,0

Το σχολείο που υπηρετούσατε συμμετείχε στην Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) 2010-2014;	Ναι	54	26,1
	Όχι	99	47,8
	Δεν υπηρετούσα εκείνη την εποχή	54	26,1
Συμμετείχατε στην απεργία - αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (2020-2021);	Ναι	152	73,4
	Όχι	55	26,6

3.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

3.4.1 Ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο – Πιλοτική εφαρμογή

Προκειμένου να συλλεχθούν τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας, επιλέχθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων.

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας. Προκύπτει ότι υπάρχει εσωτερική αξιοπιστία Cronbach a >0,6 σε κάθε παράγοντα.

Πίνακας 2: Ανάλυση αξιοπιστίας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης	8	0,880
Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140	8	0,880
Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	7	0,955
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	3	0,939
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)	3	0,952
Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)	15	0,748
Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης	2	0,629
Επιρροή απόφασής για συμμετοχή στην αποχή	6	0,831

3.4.2 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Σχετικά με την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics Data Editor για τους στατιστικούς ελέγχους Independent samples t-test, ANOVA, Mann-Whitney, Kruskal-Wallis και χ2 σε στάθμη σημαντικότητας 5%.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

4.1 Ποσοτικά ευρήματα

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι το 50,2% θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ενώ το 49,8% απαντά αρνητικά επ' αυτού.

Πίνακας 3: Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;

Απάντηση	N	f%
Ναι	104	50,2
Όχι	103	49,8

Παρακάτω, στον Πίνακα 4, παρατίθενται οι λόγοι αυτοαξιολόγησης του παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας. Σημαντικότερος λόγος αυτοαξιολόγησης θεωρείται από τους συμμετέχοντες ο εντοπισμός των αδύναμων σημείων της σχολικής μονάδας και η συνακόλουθη βελτίωση τους. Αντίθετα, λιγότερο σημαντικός λόγος αναδείχθηκε η επιλογή σχολικής μονάδας από τους γονείς, με βάση τα επιτεύγματά της.

Πίνακας 4: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικούς τους παρακάτω λόγους αυτοαξιολόγησης του παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας;

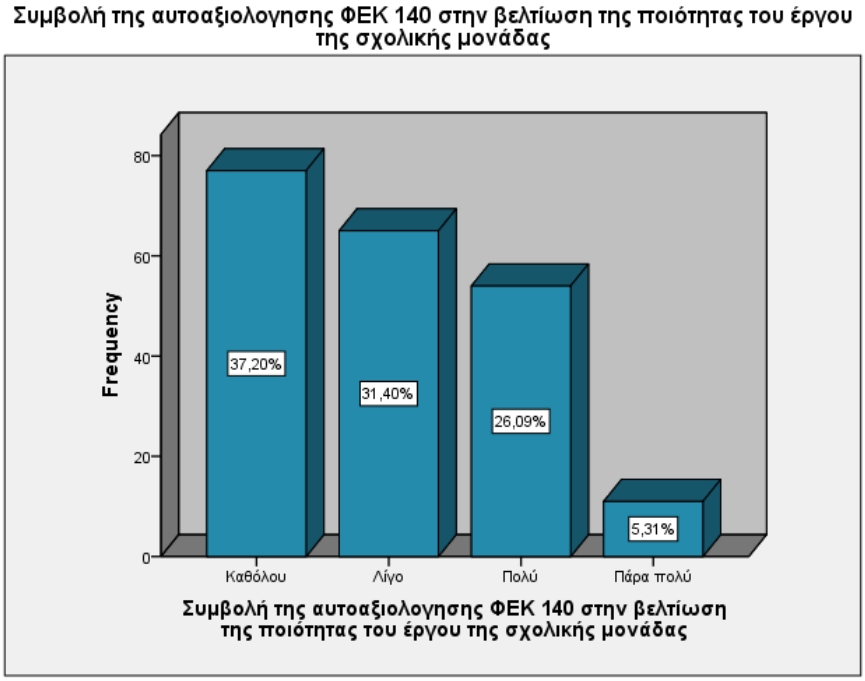
Λόγοι αυτοαξιολόγησης	Μ.Ο.	Τ.Α.
Για να εντοπίζονται τα αδύναμα σημεία της σχολικής μονάδας και να βελτιώνονται	2,76	1,04
Για αυτογνωσία και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών	2,50	1,06
Για την ενίσχυση της συνεργασίας και της συλλογικότητας	2,48	1,00
Για την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα τη βελτιστοποίηση του έργου της σχολικής μονάδας	2,46	1,01
Για να διαπιστώνεται το επίπεδο ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας	2,37	0,96
Για την διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα	2,26	1,03
Για την απόδοση λόγου στην πολιτεία και τους γονείς ως προς το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας	2,05	0,96
Για να επιλέγεται η σχολική μονάδα από τους γονείς με βάση τα επιτεύγματά της	1,84	1,01

4.1.1 Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021)

Στην παρούσα υπό-ενότητα παρατίθενται τα ευρήματα, τα οποία αφορούν την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, όπως προτείνεται στην Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021.

Όσον αφορά τον βαθμό στον οποίο μπορεί να συμβάλλει η αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021) στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας, το 37,2% δήλωσε ότι δεν συμβάλλει καθόλου, το 31,4% λίγο, το 26,1% πολύ και το 5,3% πάρα πολύ.

Γράφημα 1: Θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλλει η αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021) στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας;



Παρακάτω, στον Πίνακα 5 εξετάζονται οι στόχοι που μπορεί να επιτευχθούν με την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021). Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες δεν έχουν πεισθεί για την χρησιμότητα της Αυτοαξιολόγησης, καθώς κανένας στόχος δεν συγκέντρωσε ποσοστό άνω του 2,17%

Πίνακας 5: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι οι παρακάτω στόχοι θα επιτευχθούν με την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021);

Στόχοι με την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Απόδοση λόγου στην πολιτεία και τους γονείς ως προς το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας	2,17	1,00

Εντοπισμός των αδύναμων σημείων της σχολικής μονάδας και βελτίωση	2,16	0,88
Επιλογή της σχολικής μονάδας από τους γονείς με βάση τα επιτεύγματά της	2,16	1,08
Διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα	2,15	0,96
Αυτογνωσία και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών	2,10	0,93
Ενίσχυση της συνεργασίας και της συλλογικότητας	2,09	0,91
Κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα βελτιστοποίηση του έργου της σχολικής μονάδας	2,06	0,91
Διαπίστωση του επιπέδου ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας	2,00	0,83

Σχετικά με τους προτεινόμενους θεματικούς άξονες, από τον Πίνακα 6 προκύπτει συμφωνία των συμμετεχόντων ως προς τη μέτρια συμβολή τους στη συνολική αποτίμηση της σχολικής μονάδας. Ουσιαστικά, κανένας άξονας δεν φαίνεται να αντιμετωπίζεται ιδιαιτέρως θετικά από τους συμμετέχοντες.

Πίνακας 6: Συμβολή θεματικών αξόνων

Παράγοντες	Μ.Ο.	Τ.Α.
Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας	2,40	0,85
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας	2,41	0,91
Συμβολή επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών	2,43	0,94

4.2 Απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021)

Στην παρούσα υπό-ενότητα παρατίθενται οι λόγοι, οι οποίοι συνετέλεσαν στην απόφαση των εκπαιδευτικών για απεργία-αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

Από τον Πίνακα 7 προκύπτει ότι αποτέλεσαν πάρα πολύ σημαντικούς λόγους για απεργία-αποχή η μετατροπή των σχολικών μονάδων σε κυνηγότοπους χορηγιών, η ενδεχόμενη κατηγοριοποίηση σχολικών μονάδων σε 'επαρκή' και 'μη επαρκή', καθώς και ότι η αυτοαξιολόγηση αποτέλεσε απόφαση του Υπουργείου, χωρίς να προηγηθεί διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Αντίθετα, λιγότερο σημαντικοί λόγοι αποτέλεσαν η απουσία ενημέρωσης/επιμόρφωσης για τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, το άγχος για την επερχόμενη ατομική αξιολόγηση που φημολογείται και η έλλειψη γνώσεων για την αυτοαξιολόγηση, δηλαδή ο φόβος για το 'καινούργιο'.

Πίνακας 7: Ποιοι από τους παρακάτω λόγους συντέλεσαν στην απόφασή σας για απεργία-αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης;

Λόγοι για απεργία-αποχή	Μ.Ο.	Τ.Α.
Μετατροπή των σχολικών μονάδων σε κυνηγότοπους χορηγιών	3,74	0,63
Ενδεχόμενη κατηγοριοποίηση σχολικών μονάδων σε 'επαρκή' και 'μη επαρκή'	3,73	0,66
Απόφαση του Υπουργείου – Δεν υπήρξε διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα	3,72	0,63
Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα των εκθέσεων από τους Συντονιστές και το ΠΕΚΕΣ	3,57	0,72
Καχυποψία για τους σκοπούς της αυτοαξιολόγησης	3,51	0,81
Δε λαμβάνονται υπόψιν εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν το έργο της σχολικής μονάδας	3,47	0,80
Ανασφάλεια για την εξουσία που θα επωμισθεί ο Διευθυντής/μάνατζερ	3,21	0,95
Αυξημένος φόρτος εργασίας και γραφειοκρατία	3,01	1,12
Μη πιλοτική εφαρμογή	2,87	1,08
Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης στην ιστοσελίδα του σχολείου	2,80	1,13
Δεν υπάρχει γενικότερα λόγος για να αυτοαξιολογηθεί η σχολική μονάδα	2,59	1,16
Η χρονική συγκυρία της πανδημίας Covid-19	2,49	1,19
Απουσία ενημέρωσης /επιμόρφωσης για τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης	2,39	1,17
Άγχος για την επερχόμενη ατομική αξιολόγηση που φημολογείται	2,16	1,12
Έλλειψη γνώσεων για την αυτοαξιολόγηση/ Φόβος για το 'καινούργιο'	1,80	0,96

4.3 Μη συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021)

Στην παρούσα υπό-ενότητα παρατίθενται οι λόγοι, οι οποίοι συνετέλεσαν στην μη συμμετοχή στην απεργία–αποχή από Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021).

Από τον Πίνακα 8 προκύπτει ότι σε μέτριο βαθμό αποτέλεσε λόγο συμμετοχής στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης η εκπλήρωση του υπαλληλικού καθήκοντος και η υποχρέωση. Επιπλέον, οι απαντήσεις που τοποθετήθηκαν μεταξύ του 'καθόλου' και του 'λίγο' αφορούν τα ενδεχόμενα 'μπόνους' για θέσεις στελεχών εκπαίδευσης καθώς και η πίεση από τον σύλλογο διδασκόντων ή/και τον διευθυντή.

Πίνακας 8: Ποιοι από τους παρακάτω λόγους συντέλεσαν στην απόφασή σας για συμμετοχή στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης;

Λόγοι συμμετοχής στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης;	Μ.Ο.	Τ.Α.
Εκπλήρωση υπαλληλικού καθήκοντος και υποχρέωση	2,58	0,90
Συμφωνώ με το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης όπως προτείνεται στο ΦΕΚ	2,37	0,78
Φόβος για πιθανές κυρώσεις (οικονομικές, απόλυση, στέρηση θέσης ευθύνης)	2,11	0,98
Η σχολική μονάδα αυτό- αξιολογούταν ανέκαθεν	1,94	0,98
Τα ενδεχόμενα 'μπόνους' για θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	1,56	0,66
Πίεση από το Σύλλογο Διδασκόντων ή/και τον Διευθυντή	1,44	0,84

4.4 Επίδραση του Δημογραφικού προφίλ

Φύλο

Ο έλεγχος independent samples t-test, Mann-Whitney και χ^2 των παραγόντων ως προς το φύλο εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών και μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες

- 'Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)' (t (225) = 2,727, p=0,007<0,05)
- 'Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)' (t (225) = 2,606, p=0,010<0,05)
- 'Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)' (U =227,500, p=0,038<0,05),

ενώ δεν αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους παράγοντες.

Πίνακας 9: Έλεγχοι independent samples t-test, Mann-Whitney και χ2 των παραγόντων ως προς το φύλο

Παράγοντες	Έλεγχος	Τιμή	p-value
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	t-test	t (205) =2,727	**0,007**
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)	t-test	t (205) =2,606	**0,010**
Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)	Mann-Whitney	U =227,500	**0,038**

Εργασιακή Θέση

Ο έλεγχος ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2 των παραγόντων ως προς την εργασιακή θέση εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων μόνο με

τον παράγοντα 'Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)' (H (2) = 10,637, p=0,005<0,05).

Πίνακας 10: Έλεγχοι ANOVA, Kruskal-Wallis και χ2 των παραγόντων ως προς την εργασιακή θέση

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)	Kruskal-Wallis	H (2) = 10,637	**0,005**

Ειδικότητα

Ο έλεγχος independent samples t-test, Mann-Whitney και χ2 των παραγόντων ως προς την ειδικότητα εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών μόνο με τον παράγοντα 'Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)' (t(149) = -2,069, p=0,040).

Πίνακας 11: Έλεγχοι independent samples t-test, Mann-Whitney και χ2 των παραγόντων ως προς την ειδικότητα

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)	t-test	t (149) = -2,069	**0,040**

Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των μέσων τιμών ή μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες ούτε κάποια στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τους πρόσθετους τίτλους σπουδών (p≥0,159) και τα έτη υπηρεσίας.

Συμμετοχή σχολείου στην Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) 2010-2014

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2 των παραγόντων ως προς τη συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων και μέσων τιμών με τους παράγοντες:

- 'Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης' (F (2,204) = 3,339, p=0,037)
- 'Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας' (F (2,204) = 3,487, p=0,032)
- 'Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140' (F (2,204) = 4,106, p=0,018)
- 'Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)' (F (2,204) = 4,570, p=0,011)
- 'Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)' (H(2)=10,140, p=0,006)

Πίνακας 12: Έλεγχοι ANOVA, Kruskal-Wallis και χ2 των παραγόντων ως προς τη συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης	ANOVA	F (2,204) = 3,339	**0,037**
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας	ANOVA	F (2,204) = 3,487	**0,032**
Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140	ANOVA	F (2,204) = 4,106	**0,018**
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	ANOVA	F (2,204) = 4,570	**0,011**
Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)	Kruskal-Wallis	H(2)=10,140	**0,006**

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test, Mann-Whitney και χ^2 των παραγόντων ως προς την συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών, μέσων βαθμίδων και εξάρτηση με τους παράγοντες:

- 'Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης' (t(205) = -4,569, p<0,001)
- 'Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας' (t(205) = -6,846, p<0,001)
- 'Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140' (t(205) = -5,372, p<0,001)
- 'Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)' (t(127,235)=-3,724, p<0,001)
- 'Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)' (t(113,850) = -4,550, p<0,001)
- 'Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)' (t(115,160) =-4,474, p<0,001)
- 'Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου' (χ^2 (1)= 20,444, p<0,001).

Πίνακας 13: Έλεγχοι independent samples t-test, Mann-Whitney και χ2 των παραγόντων ως προς τη συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης	t-test	t (205) = -4,569	**<0,001**
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας	t-test	t (205) = -6,846	**<0,001**

Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140	t-test	t (205) = -5,372	**<0,001**
Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	t-test	t (127,235) = -3,724	**<0,001**
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	t-test	t (113,850) = -4,550	**<0,001**
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)	t-test	t (115,160) = -4,474	**<0,001**
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	χ^2	χ^2 (1)= 20,444	**<0,001**

Από τον Πίνακα 14 προκύπτει ότι στον παράγοντα 'Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου', ενώ το συνολικό ποσοστό των ατόμων που θεωρούν πως δεν υπάρχει συμβολή είναι 49,8%, αυτό αυξάνεται στο 59,2% όταν πρόκειται για άτομα που συμμετέχουν στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα, ενώ το συνολικό ποσοστό των ατόμων που θεωρούν ότι υπάρχει συμβολή είναι 50,2%, αυτό αυξάνεται στο 76,4% όταν πρόκειται για άτομα που δεν απεργούν.

Πίνακας 14: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου' * Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), χ2

χ^2 (1)= 20,444, p<0,001			Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	
			Όχι	Ναι
Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)	Ναι	N	90	62
		%	59,20%	40,80%
	Όχι	N	13	42
		%	23,60%	76,40%
Σύνολο		N	103	104
		%	49,80%	50,20%

5. Συζήτηση

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατανέμονται σχεδόν ισόποσα αναφορικά με το αν θεωρούν ή όχι ότι η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό δεν φαίνεται να επιβεβαιώνει κάποιες θεωρητικές προσεγγίσεις (Πασιαρδής, 2006)

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι σημαντικότερος λόγος για να αυτοαξιολογηθεί μια σχολική μονάδα είναι ο εντοπισμός των αδύναμων σημείων της σχολικής μονάδας και η συνακόλουθη βελτίωση τους, ενώ παράλληλα διαφώνησαν

ότι είναι χρήσιμη για την απόδοση λόγου στην πολιτεία και τους γονείς και για την επιλογή της σχολικής μονάδας με βάση τα επιτεύγματά της, συμφωνώντας με την άποψη του Κουτούζη (2008) για την κινητοποίηση του σχολείου μέσω της αυτοαξιολόγησης.

Σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, όπως προτείνεται στην Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, αναφορικά με τους στόχους της αυτοαξιολόγησης (ΦΕΚ 140), οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως μπορούν να επιτευχθούν σε μικρό βαθμό, διαφωνώντας ότι επιτυγχάνεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα, η αυτογνωσία και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συλλογικότητας, η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και η συνακόλουθη βελτιστοποίηση του έργου της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά τους δείκτες των τριών λειτουργιών της σχολικής μονάδας, όπως προτείνονται στο ΦΕΚ, δηλαδή την Παιδαγωγική, Διοικητική και Επαγγελματική Ανάπτυξη, η συμβολή τους στην αυτοαξιολόγηση κρίνεται μέτρια από τους εκπαιδευτικούς.

Συνεπώς, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εναντιώνονται στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, όπως προτάθηκε στο ΦΕΚ 140Β/20-01/2021, ισχυριζόμενοι πως δεν συμβάλλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου παρουσιάζοντας προβλήματα στοχοθεσίας, κατάτμησης και συμβολής των αξόνων στην αυτοαξιολόγηση του έργου της μονάδας. Το πόρισμα αυτό συνάδει με την επισήμανση ότι το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας συντάχθηκε με το κάλεσμα της Δ.Ο.Ε. για απεργία-αποχή αφήνοντας ανενεργή την Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021, τουλάχιστον στην πλειοψηφία των Συλλόγων Εκπαιδευτικών.

Οι σημαντικότεροι λόγοι συμμετοχής στην απεργία-αποχή αναδείχθηκαν η μετατροπή των σχολικών μονάδων σε 'κυνηγότοπους χορηγιών', η ενδεχόμενη κατηγοριοποίηση σχολικών μονάδων σε 'επαρκή' και 'μη επαρκή', καθώς και το γεγονός ότι η επρόκειτο για απόφαση του Υπουργείου χωρίς να προηγηθεί διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα επιβεβαιώνοντας ότι στις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που επιβάλλεται έξωθεν και μάλιστα σε συνθήκες 'από πάνω προς τα κάτω' (Σαλτερής & Κρασσάς, 2014). Ακόμη, σε μεγάλο βαθμό συντέλεσε στο να απεργήσουν η ανασφάλεια για την εξουσία που θα επωμισθεί ο Διευθυντής/μάνατζερ, ο αυξημένος φόρτος εργασίας και η γραφειοκρατία, η μη πιλοτική εφαρμογή και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης στην ιστοσελίδα του σχολείου. Τα παραπάνω, όντως, είχαν αποτελέσει κομβικά σημεία του λόγου της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας (ΔΟΕ, 2021α) αποδεικνύοντας, εν μέρει, την ταύτιση στις αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών και της ΔΟΕ.

Ωστόσο, δεν υπάρχει πλήρης ταύτιση όσον αφορά τους παράγοντες που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς σε απεργία-αποχή. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην

θεώρησαν ως σημαντικό παράγοντα τη χρονική συγκυρία της πανδημίας του Covid-19 στην απόφασή τους για συμμετοχή στην απεργία-αποχή. Ακόμα, σε πολύ μικρό βαθμό συντέλεσε στην εν λόγω απόφαση το ενδεχόμενο της επερχόμενης ατομικής αξιολόγησης ή ο φόβος για το 'άγνωστο'. Τα παραπάνω έρχονται σε αντίθεση με τις εξαγγελίες της Δ.Ο.Ε. Συγκεκριμένα, οι Συνδικαλιστικοί Φορείς υποστήριξαν ότι η Υπουργική Απόφαση περί αυτοαξιολόγησης προαναγγέλλει την ατομική αξιολόγηση, καθώς και ότι η πανδημία του Covid-19 αποτέλεσε βασικό κριτήριο των εκπαιδευτικών για να μην συμμετάσχουν στην αυτοαξιολογική διαδικασία (ΔΟΕ, 2021α). Έτσι, πολλά από τα επιχειρήματα που πρόβαλε εξαρχής η Δ.Ο.Ε. ενάντια στην αυτοαξιολόγηση του ΦΕΚ 140Β απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φαίνονται σκεπτικοί ως προς τους τομείς της εκπαιδευτικής καθημερινότητας που θα επηρεάσει η αυτοαξιολογική διαδικασία, διόλου όμως, φοβισμένοι ή/και παρασυρμένοι από τις εξαγγελίες των Συνδικαλιστικών Φορέων.

Η παραπάνω αναντιστοιχία απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και Συνδικαλιστών διαφαίνεται και ως προς τους λόγους που μερίδα εκπαιδευτικών συμμετείχε στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ. Συγκεκριμένα σημαντικότερος λόγος συμμετοχής ήταν η εκπλήρωση του υπαλληλικού καθήκοντος και η υποχρέωση. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί δεν διέκριναν ιδιαίτερους λόγους συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση διαφωνώντας, μάλιστα, με το γεγονός ότι συμμετείχαν εξαιτίας των πιθανών κυρώσεων (οικονομικές, απόλυση, στέρηση θέσης ευθύνης), των μπόνους ή των πιέσεων από τον Σύλλογο Διδασκόντων ή/και τον Διευθυντή.

Προέκυψε επίσης ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλει στην διοικητική λειτουργία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, καθώς και ότι η συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση έγινε λόγω φόβου/πίεσης. Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην αυτοαξιολόγηση σε μεγαλύτερο βαθμό λόγω φόβου/πίεσης σε σχέση με τους διευθυντές/τριες ή υποδιευθυντές/τριες και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό ίσως θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι συνήθως νεαροί σε ηλικία, οπότε και το συγκεκριμένο ΦΕΚ αποτελεί την πρώτη τους επαφή με την αξιολόγηση. Αντιθέτως, ένας μόνιμος εκπαιδευτικός με πολλά χρόνια υπηρεσίας έχει έρθει αντιμέτωπος με ποικίλα νομοθετήματα περί αξιολόγησης, τα οποία παραδοσιακά δεν εφαρμόζονταν με αποτέλεσμα να υπάρχει, ενδεχομένως, η αίσθηση πως κάτι τέτοιο θα επαναληφθεί.

Ένα ακόμη στοιχείο που επηρεάζει τις απόψεις των ερωτηθέντων είναι και η ειδικότητα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ70 θεωρούν λιγότερο σημαντικούς τους λόγους συμμετοχής στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σε σχέση με εκείνους που έχουν κάποια άλλη ειδικότητα.

Θα περίμενε κανείς οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί, με πολλά έτη υπηρεσίας, να είναι αρνητικότεροι απέναντι στην αξιολογική διαδικασία, πιθανώς εξαιτίας των

παλαιότερων, αυστηρότερων αξιολογήσεων (π.χ. Π.Δ. 152). Αντίθετα, δεν φαίνεται να ασκεί επιρροή στις απόψεις των εκπαιδευτικών ο παράγοντας έτη υπηρεσίας ούτε ο παράγοντας τίτλοι σπουδών.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην απεργία-αποχή αποδίδουν μικρότερη σημασία/σημαντικότητα στους λόγους αυτοαξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας, μικρότερη συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα, θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι της αυτοαξιολόγησης του ΦΕΚ, σε σχέση με αυτούς που δεν έκαναν αποχή. Επιπροσθέτως, όσοι συμμετείχαν στην απεργία-αποχή θεωρούν μικρότερη τη συμβολή της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, της διοικητικής λειτουργίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (ΦΕΚ 140), σε σχέση με αυτούς που δεν απήργησαν.

Ο σημαντικότερος παράγοντας που φαίνεται να διαμορφώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι η συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014. Πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολείο που συμμετείχε στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι είναι σημαντική η αυτοαξιολόγηση, ότι θα υπάρξει επίτευξη των στόχων του ΦΕΚ 140Β, ότι συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας και στη σωστή διοικητική λειτουργία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που το σχολείο τους δεν συμμετείχε στην Α.Ε.Ε. Ακόμη, εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολείο που συμμετείχε στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 διαφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό με το ότι συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου/πίεσης. Αποδεικνύεται, κατ' αυτό τον τρόπο, ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην Α.Ε.Ε. 2010-2014 απέκτησαν μεγαλύτερη εμπειρία σχετικά με την αυτοαξιολόγηση, διέκριναν πλεονεκτήματα ως προς τη βελτίωση του έργου της μονάδας, απομυθοποίησαν, ίσως, αντιρρήσεις και αντιδράσεις, ανέπτυξαν κουλτούρα αξιολόγησης και ως εκ τούτου παρουσιάστηκαν θετικότεροι ως προς την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ. Απόδειξη επ' αυτού αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής στην απεργία-αποχή, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

Βέρδης, Α. & Τσέκου, Αικ. (2016). Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* Τόμος 1, Τεύχος 1 (2016), Τεύχος 2 (2017), (σ. 768-779). Αθήνα: Χαροκόπειο.

Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching.* Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Δήμου, Π. & Σούρτη, Ξ. (2016). Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικού έργου: μια «επίπονη» διαδικασία για την Ελλάδα. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017) (σ. 768-779). Αθήνα: Χαροκόπειο.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (1998). *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη 1096, 1153.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (2021α). Απόφαση Δ.Σ. Αριθμός Πρωτοκόλλου 1313. Ανακτήθηκε 19/01/2022 από: http://doe.gr/%ce%b1%cf%80%ce%b5%cf%81%ce%b3%ce%af%ce%b1-%ce%b1%cf%80%ce%bf%cf%87%ce%ae-%ce%b1%cf%80%cf%8c-%ce%b1%ce%be%ce%b9%ce%bf%ce%bb%cf%8c%ce%b3%ce%b7%cf%83%ce%b7/

Εγκύκλιος Γ1/37100/ 31-03-2010. Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.

Καραγιάννη Ε. (2018). *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 373-384.

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

Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σ. 13-38). Πάτρα: ΕΑΠ.

Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation, 30*(1), 23-36.

Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Λογιώτης, Γ. & Καλεράντε, Ε. (2016). Συνδικαλιστικός λόγος για την αξιολόγηση: αποχρώσεις των διαφορετικών πολιτικών τάσεων και νοημάτων. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* Τόμος 1, Τεύχος 1 (2016), Τεύχος 2 (2017), (σ. 768-779). Αθήνα: Χαροκόπειο.

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacibcent, L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, Πως άλλαξαν όλα.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπάρδα, Δ. & Κουτούζης, Μ. (2021*).* Ο συνδικαλιστικός λόγος και η συμβολή του στον δημοκρατικό διάλογο: Ο λόγος της ΔΟΕ για την αξιολόγηση. *Διάλογοι, Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 7*, 1-22.

OECD (1998). *Education at a glance*. Paris: OECD.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2006). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιάς Γ., Λάμιας, Κ. , Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ. & Μερκούρης, Σ. (2012). *Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, Τόμοι Ι-V*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομότεχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 7*, 25-35.

Πασιάς, Γ. & Παπαχρήστος, Κ. (2016). Η «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας». Το «συμβάν» ενός θεσμού (2010-2014). Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* Τόμος 1, Τεύχος 1 (2016), Τεύχος 2 (2017), (σ. 236-257). Αθήνα: Χαροκόπειο.

Σαλτερής Ν. & Κρασσάς Στ. (2014). Ελλάδα 2010 – 2014: Εκπαιδευτικές πολιτικές συγκρότησης ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση. *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Edupolicies με θέμα «Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση και οι επιδράσεις τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα».* Τόμος Α, 53-64.

Σολομών, Ι., (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

van Amelsvoort, G. H. W. C. H., Bos, K. Tj., Janssens, F. J. G., Klaver, L., Lelyveld, J. & Pol, M. (2006). *Proportional supervision and school improvement from an international perspective.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs (Education Inspectorate).

Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΠΑ)/Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2012). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα (τ.1, Βασικό Πλαίσιο).* Αθήνα.

Υπουργική Απόφαση 15/03/2013. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.

Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021). Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως συνθήκη για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου: μελέτη του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ιωάννης Α. Θεοδώρου
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
gi.theodorou@gmail.com
Κωνσταντίνος Καρράς
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
kgkarras@uoc.gr

Περίληψη
Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο αξιοποιήθηκαν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις και για την εξαγωγή συμπερασμάτων πραγματοποιήθηκε η ποιοτική τους ανάλυση. Ειδικότερα, μελετάται το επίπεδο της γνώσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί στα γνωστικά αντικείμενα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας, τα οποία αποτελούν απαραίτητα προαπαιτούμενα για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Επίσης, εξετάζεται ο βαθμός της ανησυχίας των εκπαιδευτικών σχετικά με πιθανές μειώσεις μισθών, κατηγοριοποιήσεις σχολείων ακόμα και απολύσεις, γεγονός στο οποίο αποδίδεται η αρνητική στάση του κλάδου για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Η εργασία ολοκληρώνεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας ολοκληρωμένης επιμόρφωσης, η οποία θα θέσει την επιστημονική βάση της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης που επί του παρόντος τουλάχιστον φαίνεται να απουσιάζει.

Λέξεις-κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αυτοαξιολόγηση σχολείου, εκπαιδευτική πολιτική

Abstract
The main purpose of this work is to investigate the degree of teachers' readiness for the implementation of school self-assessment. Semi-structured interviews were used as the main methodological tool, while their qualitative analysis enabled the researchers to reach conclusions. In particular, the level of knowledge that teachers have in the field of Educational Assessment and Educational Research Methodology, which are necessary prerequisites for the implementation of school self-assessment, is studied. The current study also examines the degree of teachers' concern about possible pay cuts, school categorizations and even dismissals; the latter being in charge of teachers' negative attitude towards the implementation of school self-

evaluation. The study concludes with the teachers' views regarding the necessity of having a comprehensive training, which will lay the scientific basis of Educational Evaluation that, for the time being, seems to be absent.

Keywords: Teacher training, school self-evaluation, educational policy

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Σχετικά πρόσφατα άρχισε να προτείνεται σταδιακά η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης. Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (MacBeath, 2006˙ Δημητρόπουλος, 2002) η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσής της, μέσω της κριτικής ενδοσκόπησης που πραγματοποιείται από την ίδια μετά από συμφωνία και συναίνεση των συμμετεχόντων σε αυτήν (Ντολιοπούλου & Γουργιώτη, 2008, 48).

Από την έρευνα των Skeritt et al. (2021) σε σχολικές μονάδες της Ιρλανδίας, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί μολονότι εφαρμόζουν τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου, οι τελευταίες υλοποιούνται βάσει προσωπικών επιλογών και όχι ως απόρροια μιας οργανωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η κατάσταση περιπλέκεται ιδιαίτερα με τη συμμετοχή γονέων και μαθητών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Είναι αξιοσημείωτο ότι μολονότι διάφορες χώρες εφαρμόζουν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου, ωστόσο αυτή η τελευταία δεν επιτελείται βάσει μιας κοινής προσέγγισης. Για παράδειγμα, μια συγκριτική μελέτη μεταξύ τεσσάρων χωρών – Πορτογαλία, Ιρλανδία, Τουρκία και Βέλγιο – κατέδειξε ότι έγκειται στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών του σχολείου ο τρόπος με τον οποίο θα εμπλέξουν τους γονείς και τους μαθητές στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου (Brown et al., 2020).

Η κατάσταση αυτή ισχύει γενικά και στην Ελλάδα. Ωστόσο για την ελληνική περίπτωση έχει δημιουργηθεί η ιστοσελίδα *Το Παρατηρητήριο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου.* Σε αυτήν υπάρχουν συλλογικοί τόμοι για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι θέτουν τις βάσεις για τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Ειδικότερα, στον τόμο Ι, προτείνεται η υιοθέτηση του ακόλουθου σχήματος για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου: Προγραμματισμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση/Αξιοποίηση-Εφαρμογή-Προγραμματισμός (Π-Ε-Α-Ε-Α).

Συγκεκριμένα αναφέρεται:

Κατά τον Προγραμματισμό λαμβάνονται υπόψη: η Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, καθώς και οι νέες συνθήκες λειτουργίας ή οι ενδεχόμενες αλλαγές που έχουν επέλθει στο σχολείο, ιεραρχούνται οι προτεραιότητές της, προγραμματίζονται οι δραστηριότητες του σχολικού έτους, σχεδιάζονται οι δράσεις που απαιτούνται για την αντιμετώπιση προβλημάτων και αδυναμιών και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου στο επίπεδο

της σχολικής μονάδας όσο και στο επίπεδο τάξεων και τμημάτων και καθορίζονται οι διαδικασίες παρακολούθησης και ανατροφοδότησης

Κατά την Εφαρμογή υλοποιείται το εκπαιδευτικό έργο με βάση τον προγραμματισμό που προηγήθηκε.

Κατά την Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση εφαρμόζονται οι διαδικασίες παρακολούθησης, διαμορφωτικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου.

Στο στάδιο της Εφαρμογής η σχολική μονάδα αναπτύσσει το εκπαιδευτικό έργο, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της ενδιάμεσης αξιολόγησης και προβαίνει στη λήψη μέτρων ή στην τροποποίηση του αρχικού προγραμματισμού.

Στο τελικό στάδιο πραγματοποιείται η Αξιολόγηση/ Αξιοποίηση. Συγκεκριμένα, στο τέλος του σχολικού έτους, η σχολική μονάδα αξιολογεί την πρόοδο και/ή τα αποτελέσματα των επιμέρους δράσεων/δραστηριοτήτων και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα» (ΑΕΕ, 2012, 15-16).

Σε έναν βαθμό, λοιπόν, μπορεί να ειπωθεί ότι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει ορίσει κάποιες στοιχειώδεις κατευθυντήριες οδηγίες. Όμως, η υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Διοίκηση της Εκπαίδευσης). Αυτά τα γνωστικά αντικείμενα δεν διδάσκονται ως υποχρεωτικά μαθήματα στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (με εξαίρεση τα Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλίας και Θράκης). Επίσης το γεγονός ότι η πτυχιακή εργασία είναι προαιρετική, δυσκολεύει επιπλέον τη διαδικασία υλοποίησης οποιασδήποτε μορφής έρευνας στο σχολείο. Κατά συνέπεια, είναι ιδιαίτερα απαιτητική η υλοποίηση μιας ερευνητικής παρέμβασης στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Επομένως, αποτελεί πραγματική πρόκληση η κάλυψη αυτού του υπαρκτού κενού μέσω επιμόρφωσης όχι σε φοιτητές, αλλά σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πολλές φορές θεωρούν ότι τα θέματα αυτά δεν άπτονται καν στα καθήκοντά τους (Θεοδώρου, 2021).

1.2 Δύο κύρια ρεύματα που αξιοποιούν την αυτοαξιολόγηση του σχολείου

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αξιοποιείται από δύο ρεύματα: τη Σχολική Βελτίωση και τη Σχολική Αποτελεσματικότητα. Το ρεύμα της Σχολικής Βελτίωσης αποσκοπεί στη βελτίωση των διαδικασιών του σχολείου κυρίως μέσω της αυτοαξιολόγησής του. Τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, αν και είναι πολλά, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Συμβάλλουν καθοριστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.
2. Δημιουργούν εστίες ανάπτυξης και βελτίωσης του σχολείου.
3. Αποτελούν μια εναλλακτική μορφή πρότασης στο θέμα της αξιολόγησης του σχολείου (Μπαγάκης, 2008, 70).

Σύμφωνα με τους ακόλουθους ερευνητές Ehren et al., 2013, McNamara et al., 2011, MacBeath, 2006, η σχολική μονάδα έχει τα μέγιστα οφέλη, όταν οι ίδιοι οι

εκπαιδευτικοί διενεργούν την αυτοαξιολόγηση, θέτοντας όμως υπόψη τους τις ανάγκες του σχολείου. Με άλλα λόγια, τα οφέλη για τη σχολική μονάδα προκύπτουν μόνο εφόσον οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να τη διενεργήσουν και δεν απορρέει υποχρεωτικά από μια ανώτερη αρχή. Όμως, ακόμα και αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εφαρμόσουν την αυτοαξιολόγηση, το ερώτημα είναι κατά πόσο έχουν τη γνώση για να την πραγματοποιήσουν. Η αδυναμία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, λόγω άγνοιας της διαδικασίας ή απουσίας χρόνου, έχει αναφερθεί και σε διεθνείς μελέτες (Shewbridge, 2013· Schildkamp et al., 2012).

Αντίθετα, η δεύτερη κατηγορία υπάγεται στο ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας σύμφωνα με το οποίο τα σχολεία οφείλουν να λογοδοτούν για την ποιότητα της παρεχόμενη εκπαίδευσης. Επίσης, στο πλαίσιο της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, εφαρμόζονται αυστηρά-τιμωρητικά μέτρα σε σχολεία τα οποία δεν επιτυγχάνουν τους προσδοκώμενους στόχους (Schildkamp & Archer, 2017, 12). Το ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας αξιοποιεί την αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως μια διαδικασία η οποία προηγείται της εξωτερικής αξιολόγησης του σχολείου. Ωστόσο, οι πολιτικές της Σχολικής Αποτελεσματικότητας εφαρμόζονται σε χώρες που υιοθετούν την οικονομία της ελεύθερης αγοράς. Με άλλα λόγια, στην έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση έχουν υπεισέλθει όροι προερχόμενοι από την αγορά και τη διευθυντική λογική. Η τελευταία αυτή εφαρμόζεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας (2000) και από διεθνείς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα) και γενικά υιοθετείται από το σύνολο σχεδόν του δυτικού κόσμου (Πασιάς & Ρουσσάκης, 2015, 809).

1.3 Η σχολική αποτελεσματικότητα ως πολιτικό εργαλείο και η συρρίκνωση του ανθρωπιστικού σχολείου

Δημιουργήθηκε σταδιακά η εντύπωση ότι, εάν εφαρμοστεί στην εκπαίδευση ένα ανταγωνιστικό σύστημα μεταξύ των σχολείων, θα βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες χώρες – Χιλή, Η.Π.Α., Αυστραλία – οι οποίες επιλέγουν τον έλεγχο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με τη χρήση προκαθορισμένων τεστ (Gajardoa & Grau, 2018, 3). Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί αποκαλύπτεται η μετατροπή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από διαδικασία ανατροφοδότησης σε πολιτική πράξη. Ειδικότερα, οι απολύσεις εκπαιδευτικών, το κλείσιμο των σχολείων, η επιλογή της μείωσης των δαπανών για την εκπαίδευση αποτελούν στοχευμένες πολιτικές πράξεις που πραγματοποιούνται ήδη σε υποβαθμισμένες σχολικές κοινότητες (Apple, 2014). Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες χώρες: Αγγλία, Δημοκρατία της Τσεχίας, Μαυροβούνιο και Ρουμανία στην Ευρώπη, αλλά και οι Η.Π.Α οι οποίες υιοθετούν τις προαναφερθείσες στρατηγικές (Ehren, Altrichter, McNamara & O'Hara, 2013, 4). Με άλλα λόγια, επιλέγουν μια μορφή τιμωρητικής αξιολόγησης για όσες σχολικές κοινότητες οι πολιτικοί ιθύνοντες θεωρούν ότι δεν επιτυγχάνουν τους προσδοκώμενους στόχους. Με αυτόν τον τρόπο αφαιρείται η παιδαγωγική αξία της

αξιολόγησης και στοχοποιούνται ολόκληρες σχολικές κοινότητες (Apple, 2014· Giroux & Schmidt, 2004, κ.ά.).

Οι επικριτές των αλλαγών αυτών υποστηρίζουν ότι οι πολιτικές αυτές διαπνέονται από το πνεύμα του νεοφιλελευθερισμού και συνεπάγονται σειρά προβλημάτων σοβαρότερων από εκείνα που θεωρητικά θα επέλυαν. Τα προβλήματα αυτά θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν ως εξής:

- Υποβάθμιση της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή σε ένα φροντιστηριακό πλαίσιο διδασκαλίας στο οποίο ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε προπαρασκευαστή εξετάσεων.
- Έμφαση στις τεχνολογικές σπουδές σε βάρος των ανθρωπιστικών σπουδών.
- Τιμωρητικές πρακτικές σε βάρος εκπαιδευτικών κοινοτήτων όταν αυτές δεν επιτυγχάνουν τους προσδοκώμενους στόχους με συνέπεια το κλείσιμο σχολείων αλλά και την αύξηση των ανισοτήτων μεταξύ κοινοτήτων (Charteris & Thomas, 2016, 2).

Σύμφωνα με τους Kalogiannaki και Karras (2014) η εκπαίδευση οφείλει να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της και να αναλάβει νέους ρόλους. Ο νέος αυτός ρόλος μπορεί να συνδεθεί με:

- Το νέο είδος πολιτών που πρέπει να συνδεθεί με τις ανθρώπινες αξίες.
- Την ανεκτικότητα, τον αμοιβαίο σεβασμό στο «διαφορετικό», που είναι και έννοιες κλειδιά για τα σχολεία και την κοινωνία.
- Την αποδοχή των «διαφορετικών» τρόπων σκέψης.
- Τον σεβασμό στις αξίες της δημοκρατίας.
- Την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.
- Τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα.
- Την αποδοχή της «διαφορετικότητας» (Kalogiannaki & Karras, 2014).

2. Σκοπός, στόχοι, διερευνητικά ερωτήματα, δείγμα, αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Επίσης, επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η μελέτη του βαθμού της ανησυχίας των εκπαιδευτικών σχετικά με πιθανές μειώσεις μισθών, κατηγοριοποιήσεις σχολείων, ακόμα και απολύσεις που ενδέχεται να προκύψουν από τις διαδικασίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, μέρος την οποίας είναι και η αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Επιπλέον, διερευνηθήκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάγκη πραγματοποίησης επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου και τη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.

Ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχτηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών επικεντρώθηκαν στα ακόλουθα διερευνητικά

ερωτήματα. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος κατά πόσο:

1. Συμφωνούν με την άρνηση πολλών συλλόγων διδασκόντων να συμμετέχουν στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου;
2. Θεωρούν πιθανό να προκύψουν κυρώσεις μέσω της υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στο πλαίσιο της Σχολικής Αποτελεσματικότητας;
3. Συμφωνούν με την άποψη ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου πραγματοποιείται μια απόπειρα μετάθεσης των κοινωνικών προβλημάτων στις εκπαιδευτικές κοινότητες;
4. Θεωρούν ότι οι σύλλογοι διδασκόντων και τα στελέχη της εκπαίδευσης διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις στα αντικείμενα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας, έτσι ώστε να υλοποιήσουν την αυτοαξιολόγηση του σχολείου;
5. Κρίνουν απαραίτητη την υλοποίηση επιμόρφωσης με θεματικές την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και τη Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας;
6. Επιθυμούν να παρακολουθήσουν μια επιμόρφωση σε θεματικές που τους ενδιαφέρουν;

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από είκοσι εκπαιδευτικούς. Στον πίνακα 1 καταγράφονται τα περιγραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1: Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών

Περιγραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος	
Μόνιμοι εκπαιδευτικοί	14/20
Γυναίκες εκπαιδευτικοί	14/20
θέση ευθύνης	2/20
Ηλικιακό εύρος εκπαιδευτικών	26-62
Εύρος ετών προϋπηρεσίας	1-35
Πτυχίο ακαδημίας	7/20
2ο πτυχίο	6/20
Μεταπτυχιακό τίτλο	10/20
Διδακτορικό δίπλωμα	2/20
Πιστοποίηση ΤΠΕ	15/20

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται αντιληπτό ότι η πλειονότητα του δείγματος είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί με μόνιμη θέση στην εκπαίδευση, αλλά χωρίς θέση ευθύνης. Αναφορικά με τα προσόντα των εκπαιδευτικών του δείγματος, η

πλειονότητα διαθέτει πιστοποίηση στις ΤΠΕ (15/20), οι μισοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων, ενώ ένας/μια στους τρεις εκπαιδευτικούς είναι απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και διαθέτουν δεύτερο πτυχίο.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στον Ν. Ρεθύμνης της Κρήτης, το χρονικό διάστημα από τον Σεπτέμβριο έως και τον Δεκέμβριο του 2021. Αρχικά, η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με κάποια συστηματική μέθοδο. Λόγω αυτού, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα στον εκπαιδευτικό πληθυσμό, καθώς τα δεδομένα δεν προέκυψαν από συστηματική δειγματοληψία. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν τα ακόλουθα βήματα. Για να αποφευχθεί, όσο είναι δυνατόν, η δημιουργία ενός μεροληπτικού δείγματος, τέθηκε ως μόνο κριτήριο συμμετοχής στη συνέντευξη ο/η συνεντεξιαζόμενος/η να εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης, η μορφή των ερωτήσεων ήταν ανοικτού τύπου, έτσι ώστε να μην καθοδηγούνται οι απαντήσεις. Επιπροσθέτως, επιλέχθηκαν αποσπάσματα των συνεντεύξεων που αναδεικνύουν τη θέση των ερωτωμένων και όχι την προσωπική θεωρία των ερευνητών, η οποία ενέχει τον κίνδυνο να επηρεάσει την ερευνητική διαδικασία. Για τον λόγο αυτό έχουν επιλεγεί και καταγραφεί ολόκληρες φράσεις, οι οποίες τονίζουν εμφατικά το κύριο επιχείρημα των συμμετεχόντων. Το σύνολο των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε δια ζώσης γεγονός που συμβάλλει σε μια πιο ουσιαστική διαδικασία σε σύγκριση με μια τηλεφωνική ή μια συνέντευξη μέσω πλατφόρμας (Cohen, Manion & Morrison, 2008, 205-210).

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την άρνηση πολλών συλλόγων διδασκόντων να συμμετέχουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν κατά πόσο συμφωνούν με την άρνηση πολλών συλλόγων διδασκόντων να συμμετέχουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σχολείου.

Πίνακας 2: Κατηγορίες απάντησης και ενδεικτικές φράσεις των εκπαιδευτικών. Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την άρνηση των συλλόγων διδασκόντων να συμμετέχουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Άποψη προς διερεύνηση	Απαντήσεις συμμετεχόντων	Κατηγορίες απάντησης	Ενδεικτικές φράσεις
Συμφωνούν με την άρνηση των συλλόγων διδασκόντων	16	▪ Άγνοια ως προς τη διαδικασία και ασαφείς οδηγίες (Σ4, Σ5, Σ6, Σ10, Σ11, Σ12, Σ15). ▪Κατηγοριοποίηση σχολείων (Σ3, Σ7, Σ13).	▪ «*Σε ένα βαθμό ναι, γιατί την ταυτίζουν με τον επιθεωρητισμό» (Σ1).* ▪ *«Ναι, συνάδελφοί μου που έχουν εργαστεί στο εξωτερικό έχουν ζήσει την*

		▪ Είχε εξαρχής μορφή τιμωρητική (Σ2, Σ14). ▪ Έλλειψη αξιοπιστίας (Σ8, Σ17). ▪ Ταύτιση με τον επιθεωρητισμό (Σ1). ▪ Συμφωνώ (Σ18).	*κατηγοριοποίηση σχολείων»* (Σ7).
Διαφωνούν με την άρνηση των συλλόγων διδασκόντων	2	▪ Η Αυτοαξιολόγηση ως βελτίωση (Σ9 , Σ19).	▪ *«Δεν είναι κακό να γίνεται μια αυτοαξιολόγηση, αν είναι με την προοπτική να δω που πάσχω τι μου λείπει για να το συμπληρώσω» (Σ9).* ▪ *«Είναι λογική ως ένα βαθμό θα πρέπει όμως να εξελισσόμαστε άρα θα μπορούσε να αποβεί χρήσιμο εάν και εφόσον εφαρμοστεί με βάσιμα και σωστά θεμέλια» (Σ19).*
Δεν έλαβαν θέση/ Δεν απάντησαν	2	▪ Χωρίς απάντηση (Σ16, Σ20).	▪ «*Δεν απαντώ είναι προσωπική θέση, ο δάσκαλος κρίνεται καθημερινά*» (Σ20).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφοροποιούνται ως εξής: Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών του δείγματος (16/20) θεωρεί δικαιολογημένη την άρνηση των συλλόγων διδασκόντων, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εάν εφαρμοστεί σωστά θα υπάρξουν θετικά στοιχεία και μια εκπαιδευτικός δεν απάντησε λέγοντας ότι είναι προσωπικό ζήτημα. Συγκεκριμένα, δηλώθηκαν: η *άγνοια ως προς τη διαδικασία και ασαφείς οδηγίες (7/20),* ο κίνδυνος *κατηγοριοποίησης των σχολείων (3/20), η έλλειψη αξιοπιστίας* στη διαδικασία (2/20), *η ταύτιση της διαδικασίας με τον επιθεωρητισμό* (1/20), και *η σύμφωνη θέση με την άρνηση των συλλόγων για την υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης* (1/20). Αντίθετα, δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφωνούν με την άρνηση των συλλόγων διδασκόντων, καθώς θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και δύο εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν.

3.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την πιθανότητα ύπαρξης ποινών

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εξέφρασαν την άποψή τους αναφορικά με την ύπαρξη ποινών που ενδέχεται να προκύψουν από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σχολείου.

Πίνακας 3: Κατηγορίες απάντησης και ενδεικτικές φράσεις των εκπαιδευτικών. Απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις ποινές που ενδέχεται να προκύψουν μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Άποψη προς διερεύνηση	Απαντήσεις	Κατηγορίες απάντησης	Ενδεικτικές φράσεις
Είναι πιθανό σενάριο με αρνητική έκβαση	11	▪ Πιθανή η κατηγοριοποίηση σχολείων (Σ2, Σ9, Σ12, Σ18, Σ13) ▪ Γενικά ποινές και φόβος (Σ4, Σ11, Σ14, Σ19) ▪ Μισθολογική καθήλωση (Σ7, 19) ▪ Ιδιωτικοποίηση Δημόσιου Σχολείου (Σ5)	*«Η μισθολογική καθήλωση, μάλλον για μένα είναι το πιο πιθανόν και το πιο βέβαιο είναι η κατηγοριοποίηση των σχολείων, είναι κάτι που σίγουρα άμεσα θα συμβεί» (Σ7).*
Είναι πιθανό σενάριο αλλά με πλασματικό αποτέλεσμα	1	▪ Δεν θα ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Σ8)	*«Στην αυτοαξιολόγηση κανένας διευθυντής ή ο αξιολογητής δεν θα χαντακώσει το σχολείο ή το μαθητή του. Οπότε, κατά κάποιο περίεργο λόγο-τρόπο όλα τα σχολεία στην Ελλάδα πιστεύω θα βγούνε σχολεία πρώτης ταχύτητας. Γιατί προφανώς δεν θα παίξει κανένας το κεφάλι του» (Σ8).*
Είναι πιθανό σενάριο με θετική έκβαση	2	▪ Θετική η κατηγοριοποίηση σχολείων (Σ6, Σ15)	*«Ίσως οδηγήσει σε κατηγοριοποίηση σχολείων, ωστόσο εάν αυτό συμβεί με στόχο την αναβάθμιση του σχολικού έργου δεν είναι αρνητικό»* (Σ15).
Δεν είναι πιθανό σενάριο	4	▪ Απίθανο να συμβεί (Σ1, Σ6, Σ10, Σ16)	*«Όχι εγώ προσωπικά θέλω να πιστεύω ότι η αυτοαξιολόγηση δεν θα συνδέεται με τις παραπάνω συνέπειες που αναφέρατε, ούτε με την μισθολογική καθήλωση , ούτε με την*

			κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων, δεν τα θεωρώ πιθανά αυτά» (Σ10).
Δεν γνωρίζω	1	Άγνοια (Σ20)	«*Δεν γνωρίζω*» (Σ20).

Ένας στους δύο εκπαιδευτικούς τους δείγματος (11/20) θεωρούν πιθανή την ύπαρξη ποινών. Συγκεκριμένα, μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ανησυχία τους για τις ακόλουθες περιπτώσεις: *Την κατηγοριοποίηση των σχολείων* (7/20), *γενικά ποινές και φόβος* (4/20), *μισθολογική καθήλωση* (2/20) και *ιδιωτικοποίηση δημόσιου σχολείου* (1/20). Μια κατηγορία απάντησης αφορούσε την περίπτωση ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης *δεν θα ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα*. Αντιθέτως, δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν *θετική την πιθανότητα κατηγοριοποίησης των σχολείων,* ενώ τέσσερις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι *απίθανο να συμβεί κάτι τέτοιο,* και μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι *δεν γνωρίζει*.

3.3 Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την άποψη ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου έχει ως σκοπό τη μετάθεση των αιτιών των κοινωνικών προβλημάτων στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς

Στους εκπαιδευτικούς του δείγματος τέθηκε το ερώτημα κατά πόσο συμφωνούν με την άποψη ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου έχει ως κύριο στόχο της τη μετάθεση των αιτιών των κοινωνικών προβλημάτων στην ίδια τη σχολική κοινότητα.

Πίνακας 4: Κατηγορίες απάντησης και ενδεικτικές φράσεις των εκπαιδευτικών. Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την άποψη ότι σκοπός της αυτοαξιολόγησης του σχολείου είναι η μετάθεση των αιτιών των κοινωνικών προβλημάτων στη σχολική κοινότητα.

Άποψη προς διερεύνηση	Απαντήσεις	Κατηγορίες απάντησης	Ενδεικτικές φράσεις
Διαφωνώ	12	▪ Διαφωνώ (Σ1, Σ2, Σ3, Σ7, Σ8, Σ11, Σ15, Σ16, Σ20). ▪ Διαφωνώ γιατί προκύπτουν από κοινωνικά και οικονομικά θέματα (Σ10, Σ14). ▪ Διαφωνώ γιατί έχουν βαθύτερες αιτίες (Σ6).	▪ *«Όχι δεν συμφωνώ. Θεωρώ ότι τα κοινωνικά αυτά φαινόμενα έχουνε βαθύτερες αιτίες και δεν μπορούμε να πούμε ότι μια αξιολόγηση, μια αυτοαξιολόγηση, θα ανάγει τις αιτίες αυτές ως υπαίτιους μάλλον τέτοιων φαινομένων τους εκπαιδευτικούς ή τη σχολική μονάδα» (Σ6).*
Συμφωνώ	5	▪ Συμφωνώ (Σ4, Σ9, Σ17, Σ18, Σ13).	▪ *«Ναι απόλυτα. Ο βαθύτερος σκοπός του νομοσχεδίου για την*

			αξιολόγηση είναι η κατηγοριοποίηση των σχολείων, η μετάθεση ευθυνών του κράτους στους εκπαιδευτικούς και στο τέλος την κατάργηση της δωρεάν και δημόσιας εκπαίδευσης» (Σ4).
Χωρίς σαφή θέση στο ερώτημα	3	▪ Χωρίς σαφή θέση (Σ5, Σ12, Σ19).	▪ *«Αν δεν γίνει σωστή ενημέρωση τότε ενδέχεται να υπάρχουν αντίστοιχες παρανοήσεις» (Σ12).*

Λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (12/20) διαφωνούν με την άποψη ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου έχει ως σκοπό τη στοχοποίηση της σχολικής κοινότητας βασικό υπαίτιο για τα κοινωνικά προβλήματα (ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός, βία, γονεϊκή παραμέληση). Ειδικότερα, προέκυψαν δύο κατηγορίες απαντήσεων: Η μια ότι *διαφωνώ* (9/20), και η άλλη ότι *διαφωνώ γιατί προκύπτουν από κοινωνικά και οικονομικά θέματα* (2/20) και τρίτη κατηγορία διαφωνώ *γιατί έχουν βαθύτερες αιτίες* (1/20). Ωστόσο, πέντε εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν με την προαναφερθείσα άποψη. Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν σαφή θέση για το εν λόγο ερώτημα.

3.4 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τις απαιτούμενες γνώσεις των συλλόγων διδασκόντων στα γνωστικά αντικείμενα της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας και της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν στο ερώτημα *κατά πόσο θεωρούν ότι οι σύλλογοι διδασκόντων γνωρίζουν τα γνωστικά αντικείμενα της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας και της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης έτσι ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσουν επιστημονικά την αυτοαξιολόγηση του σχολείου*.

Πίνακας 5: Κατηγορίες απάντησης και ενδεικτικές φράσεις των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις γνώσεις των συλλόγων διδασκόντων στη Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Άποψη προς διερεύνηση	Απαντήσεις συμμετεχόντων	Κατηγορίες απάντησης	Ενδεικτικές φράσεις
Αρνητική απάντηση	15	Δεν έχουν τις γνώσεις (Σ1, Σ2, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ9, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ18, Σ19, Σ20)	*«Όχι, όπως απαιτεί το Υπουργείο. Αυτό εξάλλου αποτελεί μια συνηθισμένη τακτική του, όπως πχ. με την τηλεκπαίδευση. Χωρίς να επιμορφώνει, ζητά συνεχώς όλο και*

			περισσότερα από τους εκπαιδευτικούς» (Σ4). *«Όχι σε καμία περίπτωση, υποχρεωθήκαμε να συμμετέχουμε χωρίς να έχουμε λάβει καμία επιμόρφωση»* (Σ14). *«Θεωρώ πως όχι. Δεν έχουμε ούτε τις γνώσεις ούτε τα εργαλεία για να μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε… και εκεί ακριβώς βρίσκεται και η αιτία της άρνησης»* (Σ6)
Θετική απάντηση	5	Κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν τις γνώσεις (Σ3, Σ7, Σ10, Σ16, Σ17)	*«Ναι γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακά και διδακτορικά» (Σ16).*

Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος (15/20) θεωρεί ότι οι σύλλογοι διδασκόντων δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις στα αντικείμενα της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Μέσω της ποιοτικής ανάλυσης προέκυψε μια κατηγορία η οποία αναφερόταν *στην απουσία των απαιτούμενων γνώσεων* (15/20). Αντίθετη γνώμη εξέφρασαν πέντε εκπαιδευτικοί του δείγματος με κύρια κατηγορία ανάλυσης την άποψη *ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν τις γνώσεις για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.* Εξέφρασαν την άποψη δηλαδή ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί λόγω των αυξημένων προσόντων τους θα είναι σε θέση να υλοποιήσουν επιστημονικά την αυτοαξιολόγηση του σχολείου.

3.5 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τις απαιτούμενες γνώσεις των στελεχών της εκπαίδευσης (διευθυντές σχολείων και Συντονιστών Έργου) στο αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα *κατά πόσο θεωρούν ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις στα γνωστικά αντικείμενα της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας και της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*.

Πίνακας 6: Κατηγορίες απάντησης και ενδεικτικές φράσεις των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις γνώσεις των

στελεχών της εκπαίδευσης στη Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Άποψη προς διερεύνηση	Απαντήσεις	Κατηγορίες απάντησης	Ενδεικτικές φράσεις
Αρνητική απάντηση	18	▪ Όχι, γιατί χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις που δεν τις έχουν (Σ1, Σ2, Σ6, Σ7,Σ8, Σ9, Σ10, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ19) ▪ Όχι (Σ5, Σ11, Σ18, Σ20) ▪ Όχι γιατί στόχος είναι η τρομοκρατία του εκπαιδευτικού (Σ4)	▪ *«Όχι» (Σ5)* ▪ *«Όχι, θεωρώ ότι δεν έχουν τα προσόντα για να καθοδηγήσουν σωστά και αυτό δημιουργεί ακόμη μεγαλύτερη ανασφάλεια στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για το πως θα λειτουργήσει στο τέλος αυτή η αυτοξιολόγηση» (Σ7).* ▪ *«Όχι, ο στόχος του Υπουργείου είναι αντί οι παραπάνω θεσμοί να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό, να τον τρομοκρατήσουν και να τον απειλήσουν» (Σ4).*
Θετική απάντηση ή μάλλον θετική	2	▪ Ναι είναι θέμα θέλησης (Σ3) ▪ Ναι γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί (Σ17)	▪ *«Νομίζω ότι άμα θέλουνε μπορούνε» (Σ3).* ▪ *«Ναι επειδή πολύ μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών έχει επιμορφωθεί σε πολλούς τομείς» (Σ17).*

Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών του δείγματος (18/20) θεωρεί ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις για να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τους συλλόγους διδασκόντων στην υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Οι κατηγορίες απάντησης ήταν: Μονολεκτικά *όχι (4/20)*, άρνηση με επεξήγηση *όχι γιατί χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις που δεν τις διαθέτουν (13/20)* και *όχι γιατί στόχος είναι η τρομοκρατία του εκπαιδευτικού (1/20)*. Αντίθετη άποψη εξέφρασαν δύο εκπαιδευτικοί με δύο κατηγορίες απάντησης: *Ναι είναι θέμα θέλησης* (1/20) και *ναι γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί (1/20)*.

3.6 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα γνωστικά αντικείμενα της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εξέφρασαν τις απόψεις τους αναφορικά *με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα γνωστικά αντικείμενα της*

Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης προκειμένου να είναι σε θέση να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί την αυτοαξιολόγηση του σχολείου.

Πίνακας 7: Κατηγορίες απάντησης και ενδεικτικές φράσεις των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα γνωστικά αντικείμενα της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας και της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Άποψη προς διερεύνηση	Απαντήσεις	Κατηγορίες απάντησης	Ενδεικτικές φράσεις
Σύμφωνη θέση	6	▪ Επιτακτική Ανάγκη (Σ1, Σ6, Σ9, Σ11, Σ14, Σ18, Σ19)	▪ «*Η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε γνωστικά αντικείμενα της αξιολόγησης είναι άκρως σημαντικά» (Σ19).*
Σύμφωνη θέση υπό όρους	13	▪ Η επιμόρφωση να αφορά και άλλες θεματικές (Σ2, Σ4, Σ5, Σ12, Σ20). ▪ Όχι σε βάρος των εργασιακών δικαιωμάτων (Σ3, Σ13, Σ15). ▪ Εφόσον διαπιστωθούν οι ελλείψεις αυτές στους εκπαιδευτικούς (Σ10, Σ17). ▪ Στους διευθυντές και στους εμπλεκόμενους (Σ8, Σ16).	▪ «Εφόσον διαπιστωθεί η έλλειψη θα πρέπει να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί» (Σ17). ▪ «*Ναι είναι ανάγκη η επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών προκειμένου να είναι αποτελεσματική η αυτοαξιολόγηση του σχολείου με σεβασμό όμως στα εργασιακά δικαιώματά τους» (Σ15).* ▪ «Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται, αλλά δεν θα πρέπει να είναι μόνο για την αξιολόγηση» (Σ20).
Αμφιβολία προς την αξιοπιστία της	1	▪ Να γίνει, αλλά θα έχει διεκπεραιωτική μορφή χωρίς ουσία (Σ7).	▪ *«Θεωρώ ότι δεν θα γινόταν αποτελεσματική δουλεία. Θεωρώ πολύ πιθανό να γινότανε κάτι διεκπεραιωτικό αν και εφόσον αναγκαζόμασταν να το κάνουμε (Σ7).*

Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών του δείγματος (19/20) έχει θετική στάση στην υλοποίηση μιας επιμόρφωσης με κύριους άξονες τη Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας και της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Έξι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι *αποτελεί επιτακτική ανάγκη η υλοποίηση της*

επιμόρφωσης. Ωστόσο, δεκατρείς εκπαιδευτικοί δήλωσαν *σύμφωνη θέση υπό όρους*. Συγκεκριμένα, εκφράστηκαν οι ακόλουθες απόψεις οι οποίες αποτελούν κατηγορίες απαντήσεων: *Η επιμόρφωση να αφορά και άλλες θεματικές* (6/20*), να σέβεται τα εργασιακά δικαιώματα* (3/20), *να υλοποιηθεί εφόσον διαπιστωθούν οι ελλείψεις αυτές στους εκπαιδευτικούς* (2/20) και *να εστιάζεται αποκλειστικά στους διευθυντές και τους εμπλεκόμενους* (2/20).

3.7 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει μια αποτελεσματική επιμόρφωση

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν τις θεματικές στις οποίες θα ήθελαν να επιμορφωθούν καθώς και τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει η επιμόρφωση.

Πίνακας 8: Κατηγορίες απάντησης και ενδεικτικές φράσεις των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις θεματικές και τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης

Άποψη προς διερεύνηση	Απαντήσεις	Κατηγορίες απάντησης	Ενδεικτικές φράσεις
Θετικές απαντήσεις	20	***Θεματικές της επιμόρφωσης:*** ▪ ΤΠΕ και εξ αποστάσεως (Σ4, Σ7,Σ9, Σ16, Σ20). ▪ Συμπερίληψη και Ειδική Αγωγή (Σ11, Σ15, Σ17). ▪ Σχέσεις σχολείου και κοινότητας (Σ3, Σ5) ▪ Στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σ6, Σ8) ▪ Χριστιανική Παράδοση (Σ13) Καλές πρακτικές (Σ18) ▪ Σχέσεις εκπαιδευτικών και Υπουργείο Παιδείας (Σ14) ▪ Προοδευτικές ιδέες διδασκαλίας (Σ19) ***Χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης:*** ▪ Δωρεάν (Σ12) ▪ Ενδοσχολική (Σ1) ▪ Βιωματική επιμόρφωση (Σ11)	▪ «*Πρέπει να επιμορφωθούμε στις νέες μεθόδους τεχνολογίας, δυστυχώς και νέα παιδιά βλέπω και δεν μπορούν να τα χρησιμοποιούν. Φάνηκε τώρα πολύ με την πανδημία που κλείσαμε, ότι ήταν νέα παιδιά και δεν περίμενα ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν, να ανεβάσουν ένα πρόγραμμα, να ανοίξουν μια ιστοσελίδα* (Σ9). ▪ «*Θα πρέπει να επιμορφωθεί ο κλάδος σε θέματα ειδικής αγωγής λόγω της αύξησης των μαθητικών δυσκολιών*» (Σ17). ▪ «*Το πιο αποτελεσματικό κατά τη γνώμη μου είναι ο εκπαιδευτικός να επιμορφωθεί σε ένα χρόνο*

		▪ Επιμόρφωση με άδεια από το σχολείο (Διδασκαλείο) (Σ10)	*αποσπασμένος από την σχολική μονάδα, σε δομές επιμόρφωσης και όχι παράλληλα. Ένα σχολικό έτος, δύο σχολικά έτη, όπως ήταν παλιότερα το διδασκαλείο»* (Σ10).

Το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος (20/20) συμφωνεί με την ανάγκη πραγματοποίησης επιμόρφωσης. Οι θεματικές οι οποίες αναφέρθηκαν ήταν: *ΤΠΕ και εξ αποστάσεως* (5/20), *συμπερίληψη και ειδική αγωγή*, (3/20), *σχέσεις σχολείου και κοινότητας* (2/20), *στη λειτουργία της σχολικής μονάδας* (2/20). Επίσης, οι μεμονωμένες απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αφορούσαν τις ακόλουθες κατηγορίες απαντήσεων: *Χριστιανική Παράδοση, Καλές πρακτικές, Σχέσεις εκπαιδευτικών και Υπουργείο Παιδείας και Προοδευτικές ιδέες διδασκαλίας.* Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης τέσσερις εκπαιδευτικοί απάντησαν και προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες: *Δωρεάν, Ενδοσχολική, Βιωματική επιμόρφωση, Επιμόρφωση με άδεια από το σχολείο (παρόμοια με Διδασκαλείο).*

4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (16/20) συμφωνεί με την άρνηση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Ως κυριότεροι λόγοι αναφέρθηκαν *η άγνοια της διαδικασίας, οι ασαφείς οδηγίες, αλλά και οι κίνδυνοι ύπαρξης τιμωρητικού πλαισίου*. Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (15/20) θεωρεί ότι οι σύλλογοι διδασκόντων *δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις στα γνωστικά αντικείμενα της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας και της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί επιστημονικά η αυτοαξιολόγηση του σχολείου.* Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (18/20) θεωρούν ότι τη γνώση αυτή *δεν την κατέχουν ούτε τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Η άγνοια σχετικά με τη διαδικασία αυτή έχει αναδειχθεί και από ερευνητές διεθνών μελετών (Shewbridge, 2013· Schildkamp et al., 2012· McNamara & O'Hara, 2008). Επίσης, σε πολλές χώρες της Ευρώπης προτείνεται η αξιοποίηση του λεγόμενου κριτικού φίλου (critical friends/facilitators) ο οποίος λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς τη σχολική μονάδα (Chen, Su, Zheng & Li, 2019).

Οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (11/20) θεωρούν πιθανή την ύπαρξη ενός τιμωρητικού πλαισίου (κατηγοριοποίηση σχολείων, ποινές-φόβος και μισθολογική καθήλωση). Ωστόσο, λίγο παραπάνω από τους μισούς (12/20) διαφωνούν με τη θέση ότι σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι τη μετάθεση των αιτιών των κοινωνικών προβλημάτων (ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός, βία, γονεϊκή παραμέληση) στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών (19/20) συμφωνούν ως προς την ανάγκη ύπαρξης επιμόρφωσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί (13/20) συμφωνούν αλλά υπό όρους. Συγκεκριμένα, πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ύπαρξη και άλλων θεματικών, τρεις στην τήρηση των εργασιακών δικαιωμάτων, ενώ δύο η αυτοαξιολόγηση να αφορά μόνο τα στελέχη, και τέλος, δύο εκπαιδευτικοί η επιμόρφωση να πραγματοποιείται μόνο αν και εφόσον διαπιστωθούν ελλείψεις. Αναφορικά με τις θεματικές στις οποίες επιθυμούν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί: Πέντε ανέφεραν τις ΤΠΕ, τρεις τη συμπερίληψη και την ειδική αγωγή, ενώ από δύο δηλώθηκαν οι σχέσεις σχολείου και κοινότητας και η λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ως προς τον τρόπο επιτέλεσης της επιμόρφωσης εκφράστηκαν διάφορες επιμέρους απόψεις, όπως: ενδοσχολική, δωρεάν, βιωματική και επιμόρφωση με εκπαιδευτική άδεια.

Συνοψίζοντας, μπορεί να ειπωθεί ότι τα οφέλη που ενδέχεται να προκύψουν από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου προσκρούουν στην απουσία εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στην εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Θεωρούν δηλαδή πιθανή την ύπαρξη ποινών, κάτι που συμβαίνει ήδη σε πολλές χώρες του κόσμου (Apple, 2014· Giroux & Schmidt, 2004, κ.ά.).

Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση δεν αξιοποιείται παιδαγωγικά με στόχο τη βελτίωση του σχολείου, αλλά ως μέσο κατηγοριοποίησης των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα παραμείνουν δύσπιστοι απέναντι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ακόμα και αν επιμορφωθούν. Με άλλα λόγια, θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του ρεύματος της Σχολικής Αποτελεσματικότητας.

Βιβλιογραφία

Apple, M. (2014). Educational Crisis and the Tasks of the critical Scholar/Activist. In P. Kallogianaki, K. Karras, C. Wolguter, T.-H. Chiang & M. Tendo (Eds.), *Crisis in Education.* Nicosia: H.M.

Βασικό Πλαίσιο. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος Ι. Ανακτήθηκε στις 10/10/21 από http.//aee.iep.edu.gr/about/philosophy.

Brown, M., McNamara, G., Cinkir, S., Fadar, J., Figueiredo, M., Vanhoof, J., Rocha, J. (2020). Exploring parent and student engagement in school self-evaluation in four European countries. *European Educational Research Journal*, 147490412096120. doi:10.1177/1474904120961203

Charteris, J. & Thomas, E. (2016). Uncovering 'unwelcome truths' through student voice. teacher inquiry into agency and student assessment literacy. *Teaching Education*, 1-17.

Chen, H., Su, Y., Zheng, Q. & Li, L. (2019). Towards an operationalized and effective school self-evaluation system: An ongoing action research study in Chinese

secondary schools since 2011. *Studies in Educational Evaluation, 60*, 117-129. doi:10.1016/j.stueduc.2018.12.005

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ehren, M., Altrichter, H., McNamara, G. & O'Hara J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools-describing assumptions on causal mechanisms in six European countries*. Educational Assessment Evaluation Accountability*, *25*, 3-43.

Gajardoa, F. & Grau, N. (2018). Competition among schools and educational quality. Tension between various objectives of educational policy. International *Journal of Educational Development.* doi.10.1016/j.ijedudev.2018.03.004

Giroux, H. & Le Schmidt M. (2004). Closing the Achievement Gap. A Metaphor For Children Left Behind. *Journal of Educational Change*, *5*, 213–228.

Kalogiannaki, P. & Karras, K. (2014). Education and Teacher Education Worlwide. What about the crisis. In P. Kallogianaki, K. Karras, C. Wolguter, T.-H. Chiang & M. Tendo (Eds.), *Crisis in Education* (pp. 207-224). Nicosia: H.M.

MacBeath, J. (2006). *School Inspection and Self-Evaluation Working with the new relationship*. New York: Taylor & Francis.

McNamara, G., O'Hara, J., Lisi, P., L. & Davidsdottir, S. (2011). Operationalising self-evaluation in schools. experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, *30*(1), 63-82. Doi: 10.1080/03323315.2011.535977

Μπαγάκης, Γ. (2008). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτη, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg

Πασιάς, Γ. & Ρουσσάκης, Γ. (2015). Λόγος περί ποιότητας και πρακτικές της αποδοτικότητας. Η αναδιάρθρωση των πολιτικών για την εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην «Ευρώπη της Γνώσης». Στο Καρράς & Wolhuter (Επιμ.), *Συστήματα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο κόσμο* (σ. 808-152). Αθήνα: Gutenberg.

Schildkamp, K. & Archer, E. (2017). Feedback of Monitoring Data and Its Role in Decision Making at School and Classroom Level. In V. Scherman, R. Bosker, S. Howie (Eds.), *Monitoring the Quality of Education in Schools* (pp. 11-24), Rotterdam: Sense Publishers.

Shewbridge, T. (2013). *School evaluation. From compliancy to quality in OECD (2013) Synergies for Better Learning an international perspective on evaluation and assessment* (pp. 383-485).

Skerritt, C., O'Hara, J., Brown, M., McNamara, G. & O'Brien S. (2021). Enacting school self-evaluation: the policy actors in Irish schools. *International Studies in Sociology of Education.* doi: 10.1080/09620214.2021.1886594

Θεοδώρου, Α. Ι. (2021). Η πρακτική της αυτοαξιολόγησης του σχολείου υπό το πρίσμα της Σχολικής Βελτίωσης με στόχο τη μελέτη της σχέσης σχολείου και οικογένειας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά του 32ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ινστιτούτο Πολιτισμού Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα από το Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ)* (σ. 255-268). Πάτρα, 21-23 Μάϊου 2021.

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή ως συνθήκη εμπλοκής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού: μια ποσοτική προσέγγιση

Μαρία Μπουμπλέκα
Εκπαιδευτικός
boumplekamaria@gmail.com
Μανώλης Κουτούζης
Καθηγητής, ΕΑΠ
ekoutouzis@eap.gr
Μιχαήλ Χριστοδούλου
Επίκουρος Καθηγητής, ΑΠΘ
mchristodoulou@eled.auth.gr

Περίληψη
Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ), ή αλλιώς «νοημοσύνη της καρδιάς» σύμφωνα με τον Goleman (2000), πρωτοστατεί στις συναισθηματικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα αναγνώρισης ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών συναισθημάτων. Έτσι, η ΣΝ αναφέρεται ως ένα αναπόσπαστο εργαλείο στον εργασιακό χώρο, καθώς έχει αποδειχτεί ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας (Sinha & Jain, 2004). Η μελέτη μας διερεύνησε τη σχέση της ΣΝ του διευθυντή με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο βαθμός συσχέτισης της ΣΝ του διευθυντή με τη συναισθηματική δέσμευση, τη δέσμευση συνέχισης και την κανονιστική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, συγκρίνεται ο βαθμός ΣΝ μεταξύ των διευθυντών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα. Στην έρευνα συμμετείχαν 651 εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη συσχέτιση της ΣΝ του διευθυντή με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, ενώ αναδεικνύεται η θετική συσχέτιση της ΣΝ του διευθυντή με τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, οργανωσιακή δέσμευση, συναισθηματική δέσμευση, κανονιστική δέσμευση, δέσμευση συνέχισης

Abstract
Emotional intelligence (EI), or "intelligence of the heart" according to Goleman (2000), is at the forefront of emotional skills related to the ability to recognize intrapersonal and interpersonal emotions. Thus, EI is contributing to the development of organizational efficacy (Sinha & Jain, 2004). The purpose of this research is to investigate the relationship between Principal's emotional intelligence and teachers' organizational commitment. Specifically, the degree of correlation between

Principal's EI with emotional commitment, continuance commitment and normative commitment is analyzed. In addition, the degree of EI is compared between public and private Principals. The study involved 651 teachers working in public and private sector, in Primary and Secondary Education, in Greece. The results of the research confirm the correlation between Principal's EI with teachers' organizational commitment and shown the positive relation between Principal's EI with teachers' emotional commitment.

Keywords: Emotional intelligence, organizational commitment, affective commitment, continuance commitment, normative commitment

1. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) αποτελεί μια ικανότητα που αναπτύσσεται αργά και σταδιακά στην πορεία της ζωής του ανθρώπου, καθώς όσο μεγαλώνει και αρχίζει να βιώνει εμπειρίες τόσο περισσότερα μαθαίνει και αρχίζει να αναπτύσσεται η ΣΝ. Άρα, πρόκειται για μια αναπτυσσόμενη και όχι εγγενής λειτουργία, που αναπτύσσεται διαρκώς όσο καλλιεργείται και ενθαρρύνεται, ενώ, αποκτάται μέσω της επαναλαμβανόμενης χρήσης (Goleman , 2000). Η ΣΝ αποτελείται από ικανότητες, όπως αυτογνωσία, παρακίνηση, αυτοδιαχείριση, κοινωνικές δεξιότητες και ενσυναίσθηση (Goleman, 2000). Σαν ικανότητα θεωρείται πιο πολύτιμη από το IQ, διότι εκείνο καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη γενετική και μεταβάλλεται ελάχιστα από την παιδική ηλικία (Goleman, 2000). Έτσι, οι συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι διακατέχονται από ένα πλέγμα ιδιοτήτων καθώς εμφανίζουν ανεπτυγμένη υπομονή, επιμονή, προσαρμοστικότητα, αυτοέλεγχο, αισιοδοξία, ανθεκτικότητα (Brinia et al., 2014), λογική σκέψη, ψυχραιμία, ενεργητική ακρόαση, ευσυνειδησία (Goleman, 2000) και, επιπλέον, ανεπτυγμένες δεξιότητες ταξινόμησης και σειροθέτησης των σημαντικότερων προβλημάτων προς επίλυση (Humphrey et al., 2007). Οι Mayer και Salovey (1993), επέλεξαν τον όρο «νοημοσύνη», αντί της «συναισθηματικής ικανότητας», καθόσον το πλαίσιο της συνδέεται περαιτέρω με την ευφυΐα. «Η νοημοσύνη της καρδιάς», λοιπόν, σύμφωνα με τον Goleman (2000), είναι εκείνη η οποία πρωτοστατεί στις συναισθηματικές δεξιότητες, που σχετίζονται με την ικανότητα αναγνώρισης ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών συναισθημάτων.

1.1 Η ΣΝ στον εργασιακό χώρο

Η ΣΝ αναφέρεται ως ένα αναπόσπαστο εργαλείο στον εργασιακό χώρο (Zeidner et al., 2004), καθώς έχει αποδειχτεί ότι σχετίζεται άμεσα με την αύξηση της αποδοτικότητας (Wong & Law, 2008) και την επιτυχία στην εργασία (Aghdasi et al., 2011), ενώ συμβάλλει στην ανάπτυξη της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας και την αύξηση της παραγωγικότητας (Sinha & Jain, 2004). Συγκεκριμένα, τα άτομα με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να επιτύχουν στον

εργασιακό χώρο από τα άτομα με χαμηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης (Carmeli, 2003). Οι Nikolaou και Tsaousis (2002) υποστηρίζουν ότι οι εργαζόμενοι με υψηλή ΣΝ χειρίζονται αποτελεσματικά το εργασιακό άγχος στο περιβάλλον εργασίας τους, αντιλαμβάνοντας τον εαυτό τους ως μέρος της λύσης, ενώ δηλώνουν διαθέσιμοι να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που αναδύονται με προσαρμοστικότητα (Carmeli, 2003). Εν αντιθέσει, οι εργαζόμενοι με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχουν ανεπτυγμένες τις ικανότητες αυτοελέγχου και αυτογνωσίας και αυτό συνεπάγεται ότι στις δύσκολες συνθήκες αδυνατούν να αντιμετωπίσουν το άγχος τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η οργανωσιακή ικανοποίησή τους (Nikolaou & Tsaousis, 2002). Κατά συνέπεια, το ανεπτυγμένο επίπεδο ΣΝ τείνει να ενισχύει την αλτρουιστική συμπεριφορά μεταξύ των συναδέλφων, διότι τους βοηθά να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και να αντιστρέφουν εύκολα τις αρνητικές διαθέσεις σε θετικές (Abraham, 1999). Επιπλέον, η ικανότητα της ΣΝ έχει αναγνωριστεί στο περιβάλλον εργασίας ως παράγοντας αύξησης της οργανωσιακής δέσμευσης και ικανοποίησης, ενώ συμβάλλει στη μείωση του εργασιακού άγχους (Aghdasi et al., 2011). Αξίζει να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με έρευνα του Goleman (1995) η οποία διενεργήθηκε σε πάνω από 500 οργανισμούς, βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αντιπροσωπεύει το 85% των εξαιρετικών επιδόσεων των επιτυχημένων διευθυντών. Προκύπτει λοιπόν ότι οι περισσότεροι αποτελεσματικοί διευθυντές έχουν ιδιαίτερα υψηλό βαθμό ΣΝ (Goleman, 2000), ενώ έχει αναγνωριστεί ως η σημαντικότερη ικανότητα των διευθυντών σε μεγάλους και επιτυχημένους οργανισμούς (Gardner & Con Stough, 2002).

1.2 ΣΝ και εκπαιδευτική ηγεσία

Η σχολική μεταρρύθμιση στον 21ο αιώνα απαιτεί από τους διευθυντές να μετατρέψουν τα σχολεία σε αυτόνομους οργανισμούς, τα οποία μπορούν να υιοθετήσουν τις αλλαγές που απαιτούνται, προκειμένου να χτίσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον υψηλής απόδοσης για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται τέχνη και επιστήμη, καθώς ο ηγέτης που διαχειρίζεται μια σχολική μονάδα πρέπει να κατέχει βαθιά γνώση του ανθρώπινου παράγοντα (Brinia et al., 2014). Προκειμένου να πετύχει λοιπόν αυτή η αναδιάρθρωση και η αναδιοργάνωση μιας σχολικής μονάδας, απαιτείται ένας διευθυντής ικανός με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη (Moore, 2009). Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο προσθέτει αξία στον ανθρώπινο παράγοντα και ενισχύει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού μπορεί και μεγιστοποιεί την αποδοτικότητα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών (Brinia et al., 2014).

2. Οργανωσιακή δέσμευση

Τις τελευταίες δεκαετίες, η οργανωσιακή δέσμευση συλλέγει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στο ερευνητικό της πεδίο (Mowday et al., 1979), ενώ θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης ορισμένων μεταβλητών θετικής και αρνητικής έκβασης των οργανισμών (Aghdasi et al., 2011). Η οργανωσιακή δέσμευση εμφανίζεται ως ισχύς της αναγνώρισης και της συμμετοχής ενός ατόμου στον οργανισμό που ανήκει (Mowday et al., 1979). Επιπλέον, θεωρείται ως η ψυχολογική προσήλωση που αισθάνεται κάποιος για τον οργανισμό του, διότι μέσω της οργανωσιακής δέσμευσης αντικατοπτρίζεται ο βαθμός στον οποίο εσωτερικεύει ή υιοθετεί χαρακτηριστικά ή προοπτικές του οργανισμού (O'reilly & Chatman, 1986). Συνεπώς, είναι εκείνη η προσπάθεια του ατόμου να αγκαλιάσει τις αξίες και τους στόχους ενός οργανισμού, η οποία το ανάγει σε ένα ενεργό του μέλος, ενώ παράλληλα το βοηθά να αναπτύσσει αισθήματα παρόμοια με ένα οικογενειακό μέλος (Steers, 1977). Οι Allen και Meyer (1991), εντόπισαν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις στον ορισμό της οργανωσιακής δέσμευσης: η δέσμευση ως συναισθηματική προσκόλληση στον οργανισμό, η δέσμευση ως αντιληπτό κόστος που συνδέεται με την εγκατάλειψη του οργανισμού και η υποχρέωση να παραμείνουν στον οργανισμό. Αυτές οι τρεις προσεγγίσεις αναφέρονται στις τρεις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης ως συναισθηματική, δέσμευση συνέχισης και κανονιστική δέσμευση (Allen & Meyer, 1991). Οι τρεις μορφές οργανωσιακής δέσμευσης έχουν ουσιώδεις διαφορές. Η συναισθηματική δέσμευση και ένα μέρος της κανονιστικής δέσμευσης τείνουν να συνδέονται θετικά με την αποδοτικότητα των εργαζομένων, παρόλο που διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Επιπλέον, η δέσμευση συνέχισης έχει αρνητική συσχέτιση με την αποδοτικότητα των εργαζομένων (Meyer et al., 1993). Σύμφωνα με τους Sinha και Jain (2004), η συναισθηματική δέσμευση και η κανονιστική δέσμευση είναι πιο ισχυρές μορφές δέσμευσης σε σχέση με τη δέσμευση συνέχισης, καθότι εμπεριέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό το συναισθηματικό στοιχείο, είτε μέσω της ταύτισης με τους σκοπούς και τις αξίες του οργανισμού, είτε μέσω της ηθικής υποχρέωσης που νιώθουν για εκείνον. Εν αντιθέσει, η δέσμευση συνέχισης εμπεριέχει έναν υλιστικό χαρακτήρα, στον οποίο απουσιάζει το συναίσθημα. Έτσι, συγκριτικά με τη συναισθηματική δέσμευση η οποία αποτελεί την πλέον θετική μορφή οργανωσιακής δέσμευσης, η δέσμευση συνέχισης εμφανίζεται η πιο αδύναμη, καθώς εμπεριέχει οικονομικά οφέλη (Meyer et al., 1993).

3. Η ΣΝ σε συνδυασμό με την οργανωσιακή δέσμευση

Αναμφισβήτητα, στη σύγχρονη εποχή που διανύουμε, η έννοια της ΣΝ και των συναισθημάτων στον χώρο εργασίας γενικότερα διαδραματίζουν έναν εξέχοντα ρόλο στην επιστήμη της οργανωσιακής συμπεριφοράς (Ashkanasy & Dasborough, 2003). Έτσι, οι ερευνητές επικεντρώνονται στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της οργανωσιακής δέσμευσης (Carmeli, 2003). Η Abraham (2000), όπως και αρκετοί ακόμη ερευνητές (Carmeli, 2003˙ Nikolaou & Tsaousis, 2002˙

Petrides & Furnham, 2006˙ Shafiq & Rana, 2016), διαπίστωσε την ισχυρή σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την οργανωσιακή δέσμευση. Ως εκ τούτου, οι συναισθηματικά ευφυείς εργαζόμενοι αποδεικνύεται ότι εμφανίζουν συνεργατικές δεξιότητες, ανεπτυγμένη δημιουργικότητα, σωστή αντίληψη, αυτορρύθμιση και έκφραση των συναισθημάτων τους, τα οποία επηρεάζουν την πορεία τους στον οργανισμό, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και τη συνολική οργανωσιακή τους δέσμευση (Salami, 2008). Έτσι και οι διευθυντές με ανεπτυγμένη ΣΝ εμφανίζονται πιο ευέλικτοι και επιδέξιοι να ηγηθούν τις σχολικές αλλαγές και να καλλιεργήσουν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών (Moore, 2009).

Συμπερασματικά, η ΣΝ θα πρέπει να ενθαρρύνεται στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς μέσω εκείνης επωφελούνται να αντιμετωπίζουν τα δικά τους συναισθήματα, αλλά και των υφισταμένων τους, αποτελεσματικά (Moore, 2009). Με αυτόν τον τρόπο, τείνουν να αναπτύσσουν ισχυρές σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους τους, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια της ικανοποίησης και της δέσμευσης όλων στον οργανισμό (Moore, 2009).

4. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστώσει αν εμφανίζεται συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του δημοσίου, αλλά και ιδιωτικού τομέα, στην Ελλάδα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- H_1: Με ποια από τις τρεις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (συναισθηματική, συνέχισης ή κανονιστική δέσμευση), εμφανίζει μεγαλύτερη συσχέτιση η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή;
- H_2: Οι διευθυντές του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη;

Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήσαμε τη διαδικασία της απλής τυχαίας αλλά και της βολικής δειγματοληψίας. Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που απασχολούνται στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα της Ελλάδας. Το μέγεθος του δείγματος αφορά 651 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους το 25,2% (164 άτομα) είναι άνδρες και το 74,8% (487 άτομα) είναι γυναίκες. Από τους 651 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, οι 78 με ποσοστό 12% εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα, ενώ οι υπόλοιποι 573 με ποσοστό 88% στον δημόσιο τομέα. Στο δείγμα φαίνεται να υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί με 15+ έτη προϋπηρεσίας καθώς καλύπτουν το 64,82% (422 άτομα) του δείγματος, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 5-15 έτη προϋπηρεσίας με ποσοστό 27,34% (178 άτομα), ενώ οι εκπαιδευτικοί με 0-5 έτη προϋπηρεσίας καλύπτουν το υπόλοιπο ποσοστό του 7,83% (51 άτομα).

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος και συγκεκριμένα το 82,18% με 535 άτομα, ακολουθούν οι αναπληρωτές με ποσοστό 10,45% (68 άτομα), ενώ το υπόλοιπο ποσοστό της τάξης του 7,37% (48 άτομα) καλύπτεται από εκπαιδευτικούς με συμβάσεις ορισμένου χρόνου.

Η εκπαιδευτική βαθμίδα που ανήκει το δείγμα ποικίλει, καθότι τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στα δύο επίπεδα της εκπαίδευσης (Α/θμιας & Β/θμιας) χωρίς να εξαιρεθούν σχολές. Έτσι, το 47,93% ανήκει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και συγκεκριμένα το 28,42% (185 άτομα) στην Προσχολική εκπαίδευση και το υπόλοιπο 19,51% (127 άτομα) στη Δημοτική εκπαίδευση, ενώ το 52,07% ανήκει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, το 20,43% (133 άτομα) είναι εκπαιδευτικοί Γυμνασίου, το 21,04% (137 άτομα) είναι εκπαιδευτικοί Λυκείου, το 9,37% (61 άτομα) είναι εκπαιδευτικοί σε ΕΠΑΛ, ενώ το υπόλοιπο 1,23% (8 άτομα) είναι εκπαιδευτικοί σε Σχολεία Δεύτερης ευκαιρίας.

4.1. Ερευνητικά Εργαλεία

Προκειμένου να προχωρήσουμε στη διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο που λειτούργησε ως μέσο συλλογής των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 5 δημογραφικές ερωτήσεις (φύλο, έτη προϋπηρεσίας, τομέας απασχόλησης, σχέση απασχόλησης, εκπαιδευτική βαθμίδα) και ακολουθούσε το Α’ μέρος το οποίο περιείχε 21 ερωτήσεις που μελετούσαν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και το Β’ μέρος με 15 ερωτήσεις που εξέταζαν τη ΣΝ του διευθυντή. Οι 36 ερωτήσεις των δύο μερών του ερωτηματολογίου συνοδεύονταν από πενταβάθμια κλίμακα αξιολόγησης Likert, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως όταν τα ζητούμενα των ερευνών αφορούν στάσεις, συμπεριφορές ή απόψεις (Cohen et al., 2007). Αναφορικά με τα μέσα συλλογής εμπειρικών δεδομένων, επιλέξαμε κάποια έτοιμα ψυχομετρικά μέσα, τα οποία έχουν κατασκευαστεί και σταθμιστεί από ειδικούς ψυχομετρητές και υπάρχουν διαθέσιμα για κάθε σχετική χρήση (Παρασκευόπουλος, 1993). Ως εκ τούτου, για τη διερεύνηση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο πρώτο μέρος της έρευνας, χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο των Allen και Meyer (1991), το οποίο αποτελείται από 24 ερωτήσεις που μελετούν τις 3 μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης. Οι πρώτες 8 ερωτήσεις ερευνούσαν τη συναισθηματική δέσμευση των εργαζομένων, οι επόμενες 8 ερωτήσεις έλεγχαν τη δέσμευση συνέχισης και οι τελευταίες 8 ερωτήσεις εξέταζαν την κανονιστική δέσμευση των εργαζομένων. Ωστόσο, από τις 24 ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στο εν λόγω ερωτηματολόγιο εμείς χρησιμοποιήσαμε τις 21. Οι τρεις ερωτήσεις που αφαιρέθηκαν ήταν ερωτήσεις ελέγχου και έτσι αποφασίσαμε να μην τις συμπεριλάβουμε, για να μειωθεί ο όγκος των τελικών ερωτήσεων. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, για τη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή, χρησιμοποιήσαμε το εργαλείο μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης των Petrides και Furnham (2006) Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Το TEIQue στην επίσημη και

ολοκληρωμένη εκδοχή του περιλαμβάνει 153 ερωτήσεις. Ωστόσο, επειδή η διαχείριση του ολοκληρωμένου εργαλείου είναι σαφώς δύσκολη, οι ερευνητές δημιούργησαν τη σύντομη μορφή του TEIQue. Σε εκείνη περιλαμβάνονται 30 ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν τα 15 χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης (Petrides & Furnham, 2006). Έτσι, μελετώντας τα χαρακτηριστικά και προκειμένου να αποφευχθούν οι ερωτήσεις που θα αδυνατούσαν οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν αναφορικά με τον διευθυντή τους, επιλέχθηκαν 15 ερωτήσεις (από τις 30) οι οποίες απαντούσαν η καθεμία σε ένα χαρακτηριστικό ΣΝ.

5. Ερευνητικά δεδομένα

Προκειμένου να εξετάσουμε την ένταση της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή με τον τύπο της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, προχωρήσαμε στη δυαδική συσχέτιση (Pearson Correlation-Bivariate). Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 θα αναλυθούν οι συσχετίσεις που έχουν επισημανθεί με έντονα γράμματα και επρόκειτο για εκείνες τις οποίες το επίπεδο σημαντικότητας διπλής ουράς τους είναι σημαντικό σε βαθμό χαμηλότερο του 0,05. Συγκεκριμένα, αναλύονται τρεις συσχετίσεις με δύο αστερίσκους που συνεπάγονται επίπεδο σημαντικότητας χαμηλότερο του 0,01, ενώ θα αναλυθεί μια συσχέτιση που φέρει έναν αστερίσκο και συνεπάγεται επίπεδο σημαντικότητας χαμηλότερο του 0,05.

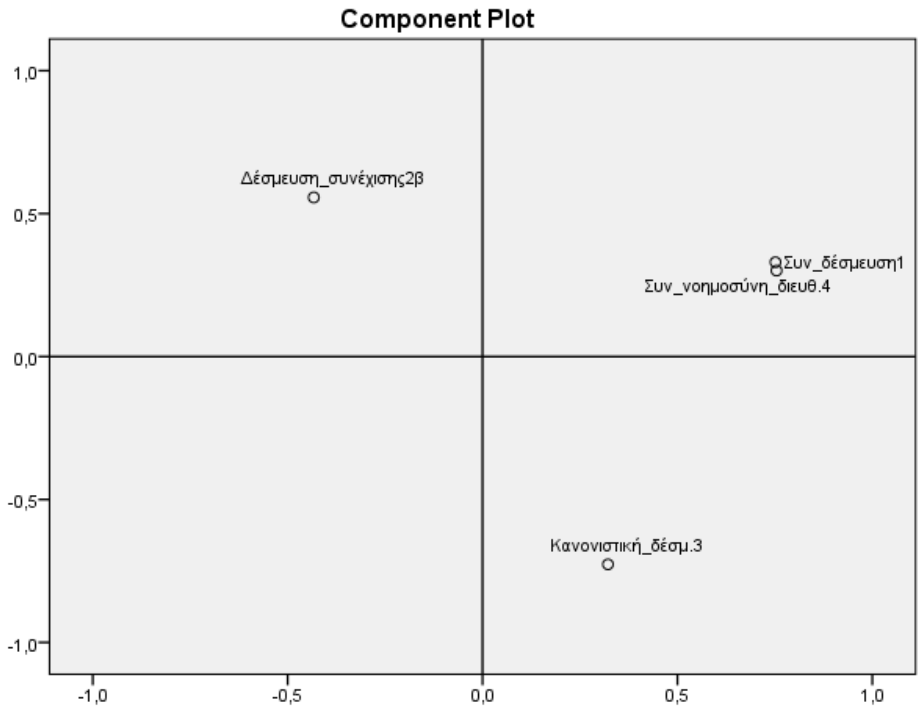
Πίνακας 1: Πίνακας συσχετίσεων (Bivariate Correlations)

Correlations					
		Συν_νοημοσύνη_διευθ.4	Συν_δέσμευση1	Κανονιστική_δέσμευση3	Δέσμευση_συνέχισης2β
Συν_νοημοσύνη_διευθ.4	Pearson Correlation	1	**,343****	,071	**-,090***
	Sig. (2-tailed)		**,000**	,069	**,021**
	N	651	**651**	651	**651**
Συν_δέσμευση1	Pearson Correlation	,343**	1	,044	**-,105****
	Sig. (2-tailed)	,000		,258	**,007**
	N	651	651	651	**651**
Κανονιστική_δέσμευση3	Pearson Correlation	,071	,044	1	**-,114****

	Sig. (2-tailed)	,069	,258		**,004**
	N	651	651	651	**651**
Δέσμευση_συνέχισης2β	Pearson Correlation	-,090*	-,105**	-,114**	1
	Sig. (2-tailed)	,021	,007	,004	
	N	651	651	651	651
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

Βρέθηκε σημαντικά στατιστική θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή με τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών (r= 0,343, df= 651, p=0,000<0,001). Προκύπτει δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί, που εμφανίζουν αυξημένη συναισθηματική δέσμευση, εποπτεύονται από διευθυντή που έχει αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη ή και το αντίστροφο, ήτοι, όταν εποπτεύονται από διευθυντή με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη, τότε εμφανίζουν συναισθηματική δέσμευση, με 99,9% σιγουριά. Επιπλέον, αρνητική συσχέτιση εμφανίζει η δέσμευση συνέχισης με τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, σε επίπεδο σημαντικότητας χαμηλότερο των 0,05 βαθμών (r=-0,09, df= 651, p=0,021<0,05). Φαίνεται λοιπόν ότι η αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή οδηγεί σε μειωμένη δέσμευση συνέχισης των εκπαιδευτικών ή και το αντίστροφο, ήτοι, η μειωμένη δέσμευση συνέχισης εμφανίζεται όταν ο διευθυντής εμφανίζει αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη με 95% σιγουριά. Η κανονιστική δέσμευση με τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή δεν σχετίζονται με σημαντικά στατιστική σχέση, οπότε η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι η ΣΝ του διευθυντή σχετίζεται περισσότερο με τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών, ακολουθεί η δέσμευση συνέχισης και τέλος η κανονιστική δέσμευση. Αυτό προκύπτει από το γράφημα που ακολουθεί και από τον πίνακα 2, ο οποίος παρουσιάζει την περιγραφική ανάλυση των υπο-κλιμάκων που δημιουργήσαμε.

Γράφημα 1: Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή με τις 3 μορφές οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών



Πίνακας 2: Περιγραφική ανάλυση των υπο-κλιμάκων

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Συν_νοημοσύνη_διευθ.4	3,60	1,185	651
Συν_δέσμευση1	3,68	1,225	651
Κανονιστική_δέσμευση3	2,49	1,238	651
Δέσμευση_συνέχισης2β	2,88	1,381	651

Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή έχει Μ.Ο.=3,6 με Τ.Α.=1,185. Η συναισθηματική δέσμευση εμφανίζει Μ.Ο.=3,68 με Τ.Α.=1,225. Η δέσμευση συνέχισης έχει Μ.Ο.=2,88 με Τ.Α.=1,381, ενώ η κανονιστική δέσμευση εμφανίζει Μ.Ο.=2,49 με Τ.Α=1,238.

Στο γράφημα των παραγόντων (βλ. γράφημα 1), βλέπουμε τον βαθμό που συσχετίζονται οι μεταβλητές της συναισθηματικής δέσμευσης με τις μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή. Αντίστοιχα, βλέπουμε ότι οι δύο αυτές μεταβλητές έρχονται σε αντιδιαστολή με τις άλλες δύο, τη δέσμευση συνέχισης και την κανονιστική δέσμευση. Αυτό συνεπάγεται ότι όσο αυξάνεται η συναισθηματική δέσμευση και η ΣΝ του διευθυντή, τόσο μειώνεται η κανονιστική δέσμευση και η δέσμευση συνέχισης. Στο σημείο αυτό αξίζουν να αναφερθούν άλλες δύο συσχετίσεις με δύο αστερίσκους, που συνεπάγονται επίπεδο σημαντικότητας χαμηλότερο του 0,01, οι οποίες προέκυψαν από τον πίνακα 1. Η συναισθηματική

δέσμευση με τη δέσμευση συνέχισης εμφανίζει αρνητική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας χαμηλότερο του 0,01 (r=-0,105, df= 651, p=0,007<0,01). Αυτό συνεπάγεται ότι όταν οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αυξημένη συναισθηματική δέσμευση, τότε εμφανίζουν και μειωμένη δέσμευση συνέχισης ή και το αντίστροφο με 99% σιγουριά. Τέλος, η κανονιστική δέσμευση με τη δέσμευση συνέχισης εμφάνισαν αρνητική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας χαμηλότερο του 0,01 (r=-0,114, df= 651, p=0,004<0,01). Άρα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η αυξημένη κανονιστική δέσμευση οδηγεί σε μειωμένη δέσμευση συνέχισης ή και το αντίστροφο με 99% σιγουριά.

Σχετικά με το 2ο ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με την ανάλυση της διακύμανσης των μεταβλητών της ΣΝ του διευθυντή και του εργασιακού τομέα, βρέθηκε ότι ο παράγοντας εργασιακού τομέα επηρεάζει τη ΣΝ του διευθυντή. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της ΣΝ του διευθυντή στον ιδιωτικό τομέα είναι 3,85 μονάδες με τυπική απόκλιση 1,260 μονάδες, ενώ ο μέσος όρος της ΣΝ του διευθυντή στον δημόσιο τομέα είναι 4,34 μονάδες με τυπική απόκλιση 1,109 μονάδες.

Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή στον εργασιακό τομέα

Descriptives								
Συν_νοημοσύνη_διευθυντή4								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Ιδιωτικός Τομέας	78	3,85	1,260	,143	3,56	4,13	1	5
Δημόσιος Τομέας	573	4,34	1,109	,046	4,25	4,43	1	5
Total	651	4,28	1,138	,045	4,20	4,37	1	5

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 4 που ακολουθεί, η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική (F= 13.369, p<0,001).

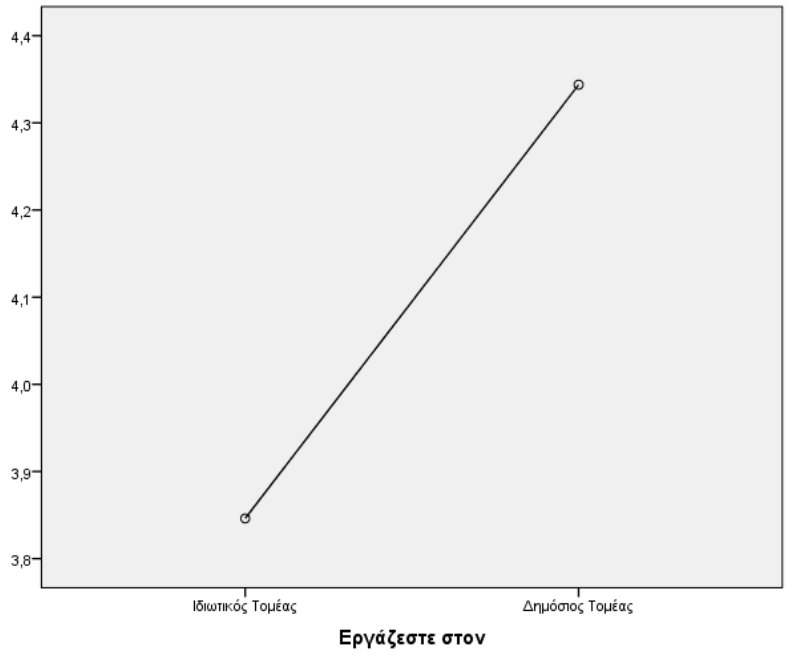
Πίνακας 4: Ανάλυση της διακύμανσης μεταξύ των μεταβλητών «συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή» και «εργασιακού τομέα»

ANOVA					
Συν-νοημοσύνη-διευθυντή					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.

Between Groups	17,003	1	17,003	13,369	,000
Within Groups	825,424	649	1,272		
Total	842,427	650			

Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι σχολικοί διευθυντές του δημόσιου τομέα έχουν πιο ανεπτυγμένη τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, συγκριτικά με τους σχολικούς διευθυντές του ιδιωτικού τομέα. Αυτή η αυξητική τάση φαίνεται και στο γράφημα 2 που ακολουθεί, το οποίο απεικονίζει την ανοδική πορεία της ΣΝ του διευθυντή, από τον ιδιωτικό τομέα στον δημόσιο τομέα.

Γράφημα 2: Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα



6. Συμπεράσματα

Συγκεκριμένα, για τον πρώτο ερευνητικό στόχο που εξετάζει αν η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή σχετίζεται με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών καθώς και με ποια από τις τρείς μορφές σχετίζεται περισσότερο, συμπεραίνουμε ότι πράγματι εμφανίζει συσχέτιση η ΣΝ του διευθυντή με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από συναφείς έρευνες, οι οποίες διαπιστώνουν την ισχυρή σχέση της ΣΝ με την οργανωσιακή δέσμευση (Abraham 2000˙ Carmeli, 2003˙ Nikolaou & Tsaousis, 2002˙ Petrides & Furnham, 2006˙ Shafiq & Rana, 2016). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Modassir και Singh (2008), όταν η ηγεσία διακατέχεται από ανεπτυγμένες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, τότε, εκφράζει αποτελεσματικά τα

συναισθήματά της στους εργαζόμενους, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, που οδηγεί στη δέσμευσή τους με τον οργανισμό (Modassir & Singh, 2008). Επίσης, η Iordanoglou (2007) τόνισε την ισχυρή θετική επίδραση της ΣΝ στον ηγετικό ρόλο, ο οποίος ενδυναμώνει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και την οργανωσιακή δέσμευση και ικανοποίηση των εργαζομένων. Τέλος, σύμφωνα με τους Cherniss και Goleman (2001), η υψηλή ΣΝ του επικεφαλής, σε συνδυασμό με ένα υποστηρικτικό οργανωσιακό περιβάλλον και το συνεργατικό ανθρώπινο δυναμικό, επηρεάζουν τις σχέσεις στον εργασιακό χώρο, γεγονός το οποίο με τη σειρά του έχει επιπτώσεις στην ομαδική και ατομική συναισθηματική νοημοσύνη και στην οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων αλλά και του επικεφαλής.

Η ΣΝ του διευθυντή, λοιπόν, σχετίζεται περισσότερο με τη συναισθηματική δέσμευση των εργαζομένων, ακολουθεί η δέσμευση συνέχισης και τέλος η κανονιστική δέσμευση. Τα ευρήματα της έρευνάς μας συνάδουν με την έρευνα των Sinha και Jain (2004), οι οποίοι διερεύνησαν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων, αναφορικά με τις τρεις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξαν μεγαλύτερη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη συναισθηματική δέσμευση. Επιπλέον, ο Carmeli (2003), στην έρευνα που διενέργησε, διαπίστωσε ότι η συναισθηματική δέσμευση είχε την πλέον θετική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ομοίως, ο Jordan και οι συνεργάτες του (2002) διαπίστωσαν τη συσχέτιση της αυξημένης συναισθηματικής δέσμευσης με τη ΣΝ στον εργασιακό χώρο. Προκύπτει ερευνητικά λοιπόν ότι η συναισθηματική δέσμευση, αποτελεί την πλέον συναφή μορφή δέσμευσης με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Abraham, 2000˙ Shafiq & Rana, 2016).

Επιπρόσθετα, στα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι η συναισθηματική δέσμευση και η ΣΝ έρχονται σε αντιδιαστολή με τη δέσμευση συνέχισης και την κανονιστική δέσμευση. Δηλαδή, όσο αυξάνεται η συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών και η ΣΝ του διευθυντή, τόσο μειώνεται η κανονιστική δέσμευση και η δέσμευση συνέχισης των εκπαιδευτικών. Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί με το εύρημα του Carmeli (2003), ο οποίος υποστήριξε την αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της δέσμευσης συνέχισης καθώς, όσο αυξανόταν η συναισθηματική νοημοσύνη, η δέσμευση συνέχισης μειωνόταν.

Ακόμα, ο δεύτερος διερευνητικός στόχος ανέδειξε ότι οι σχολικοί διευθυντές του δημοσίου τομέα έχουν πιο ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, συγκριτικά με τους σχολικούς διευθυντές του ιδιωτικού τομέα. Οι Thach και Thompson (2007) μελέτησαν τις ηγετικές ικανότητες του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα. Αναφορικά με τη δημόσια διοίκηση συνήγαγαν το συμπέρασμα ότι υπάρχει ισχυρότερη ικανοποίηση των επικεφαλής, συγκριτικά με τους επικεφαλής του ιδιωτικού τομέα, παρόλο που στον δημόσιο υπάρχουν γραφειοκρατικοί έλεγχοι και εξωτερική πολιτική επιρροή, τα οποία δεν υφίστανται στον ιδιωτικό τομέα. Ομοίως, οι Steel και Warner (1990) τόνισαν τα υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης

των εργαζομένων του δημόσιου τομέα σε σύγκριση με αντίστοιχους ιδιωτικούς φορείς. Στον δημόσιο τομέα, οι εργαζόμενοι παρουσιάστηκαν πιο επιτυχημένοι και αισιόδοξοι με εμφανώς πιο αυξημένα κίνητρα υποκίνησης και παρακίνησης σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα.

Συμπερασματικά, στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, εμφανίστηκαν διευθυντές με αυξημένη ΣΝ οι οποίοι φαίνεται να «καθορίζουν» την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Έτσι, στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, τα αποτελέσματα μας έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή συνάδει με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Προκύπτει λοιπόν ότι, στις εκπαιδευτικές μονάδες όπου υπάρχει αυξημένη ΣΝ του διευθυντή, ενυπάρχει και η συναισθηματική δέσμευση, η οποία επρόκειτο για την πλέον ισχυρή μορφή της οργανωσιακής δέσμευσης. Αναμφισβήτητα, η βαρύτητα πρέπει να πέσει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών διευθυντών, καθώς μέσω εκείνης δημιουργούνται οι ισχυροί δεσμοί και η αφοσίωση μεταξύ των συναδέρφων. Αποτελεί μονόδρομο, λοιπόν, η ενθάρρυνση για συμμετοχή των διευθυντών σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενίσχυσης της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, καθώς με αυτόν τον τρόπο δύνανται να συμβαδίσουν με το σημερινό ανταγωνιστικό και πολύπλοκο εκπαιδευτικό πνεύμα, το οποίο απαιτεί από εκείνους να είναι πιο εξειδικευμένοι από ποτέ άλλοτε στην ιστορία της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Abraham, R. (1999). The Impact of Emotional Dissonance on Organizational Commitment and Intention to Turnover. *The Journal of Psychology*, 133(4), 441-455.

Abraham, R. (2000). The Role of Job Control as a Moderator of Emotional Dissonance and Emotional Intelligence-Outcome Relationships. *The Journal of Psychology, 134*(2), 169-184.

Aghdasi, S., Kiamanesh, A. R. & Ebrahim, A.N. (2011). Emotional Intelligence and Organizational Commitment: Testing the Mediatory Role of Occupational Stress and Job Satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 1965-1976.

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1991). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment. *Journal of Occupational Psychology, 63*, 1-18.

Ashkanasy, N. M. & Dasborough, M. T. (2003). Emotional Awareness and Emotional Intelligence in Leadership Teaching. *Journal of Education for Business, 79*(1), 18-22.

Brinia, V., Zimianiti, L. & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 42*(4S), 28-44.

Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology, 18*(8), 788-813.

Cherniss, C. & Goleman, D. (2001). *The Emotionally intelligent workplace.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). London: Routledge.

Gardner, L. & Con Stough, L. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal, 23*(2), 68-78.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review, 78*(2), 78-90.

Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P. & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology, 27*(2), 235-254.

Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction. *Journal of Leadership Studies, 1*(3), 57-66.

Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M. & Hartel, C. E. J. (2002). Emotional Intelligence as a Moderator of Emotional and Behavioral Reactions to Job Insecurity. *The Academy of Management Review, 27*(3), 361-372.

Mayer J. D. & Salovey P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.

Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology, 78*(4), 538-551.

Modassir, A. & Singh, T. (2008). Relationship of Emotional Intelligence with Transformational Leadership and Organizational Citizenship Behavior. *International Journal of Leadership Studies, 4*(1), 3-21.

Moore, B. (2009). Emotional Intelligence for School Administrators: A Priority for School Reform? *American Secondary Education*, *37*(3), 20-28.

Mowday, R.T., Steers, R.M. & Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior, 14*(2), 224-247.

Nikolaou, I. & Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis, 10*(4), 327-342.

O'Reilly, C. A. & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology, 71*(3), 492-499.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2006). The Role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables. *Journal of Applied Social Psychology, 36*(2), 552-569.

Salami, S. (2008). Demographic and Psychological Factors Predicting organizational Commitment among Industrial Workers. *Anthropologist, 10*(1), 31-38.

Shafiq, M. & Rana, A. R. (2016). Relationship of emotional intelligence to organizational commitment of college teachers in Pakistan. *Eurasian Journal of Educational Research*, *62*, 1-14.

Sinha, A. K. & Jain, A. K. (2004). Emotional intelligence: Imperative for the organizationally relevant outcomes. *Psychological Studies, 49*(2), 81-96.

Steel, B. S. & Warner, R. L. (1990). Job Satisfaction Among Early Labor Force Participants: Unexpected Outcomes in Public and Private Sector Comparisons. *Review of Public Personnel Administration, 10*(3), 4-22.

Steers, R. M. (1977). Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly, 22*(1), 46-56.

Thach, E. & Thompson, K. J. (2007). Trading places. *Leadership & Organization Development Journal, 28*(4), 356-375.

Wong, C. S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study. *The Leadership Quarterly, 13*(3), 243-274.

Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review. *Applied Psychology, 53*(3), 371-399.

Διαχείριση της ετερότητας και οργανωτική κουλτούρα της σχολικής μονάδας: ο ρόλος του διευθυντή

Διονυσία Κούλη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
www.dionyk@gmail.com
Επαμεινώνδας Παναγόπουλος
Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Πατρών
epameinondaspanagopoulos@gmail.com
Γεωργία Γούγα
Διδάκτωρ, Επιστημονικός Συνεργάτης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
georgiagouga@uniwa.gr
Ιωάννης Καμαριανός
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
kamarian@upatras.gr

Περίληψη
Είναι κοινός τόπος των διεθνών μελετών αλλά και των μελετών της ελληνικής επιστημονικής κοινότητα πως η εισαγωγή της ετερότητας στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο ελληνικό σχολείο αποτέλεσαν σημαντική διαδικασία ενταγμένη στο πλέγμα μεταλλαγών της σύγχρονης σχολικής μονάδας. Οι πρόσφατες πιέσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο που αφορούσαν την προσφυγική κρίση επηρέασαν σημαντικά και τη λειτουργία του ελληνικού σχολείου. Ιδιαίτερα όμως στην Ελλάδα η προσφυγική κρίση αποτέλεσε μέρος μιας ευρύτερης συνθήκης συνεχούς κρίσης που έχει την αφετηρία της στο 2009, όπου ξεσπάει η χρηματοοικονομική κρίση, συνεχίζει η προσφυγική και ενισχύει τη σφοδρότητά της η πανδημική κρίση. Στα χρόνια αυτά, περίπου 20 χρόνια, το ελληνικό σχολείο βίωσε σημαντικές πιέσεις που επέφεραν σημαντικές αλλαγές τόσο στο πεδίο της εκπαιδευτικής πρακτικής, όσο και στο πεδίο της σχολικής λειτουργίας. Η εκπαίδευση της ετερότητας στη σχολική τάξη αποτέλεσε όλα αυτά τα χρόνια σημαντικό πυλώνα αλλά και διακύβευμα. Στην παρούσα έρευνα σκοπός είναι η παρουσίαση του ρόλου του διευθυντή ως προς τη διαχείριση της ετερότητας στη σχολική μονάδα. Επικεντρώνοντας, βασικό ερώτημα αποτελεί το εάν η διαχείριση της ετερότητας αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα της σχολικής μονάδας, από την πλευρά του διευθυντή πάντα, είναι σημαντική για τη σχολική μονάδα και αν συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία της.

Λέξεις-κλειδιά: Ετερότητα, εκπαίδευση, διευθυντική λειτουργία, κρίση

Abstract
It is a common ground of international and Greek scientific research that the insertion of diversity in education, especially in the Greek school, was a vital process embedded

in the grid of the modern school unit's transformations. The recent pressures at the European level regarding the refugee crisis have significantly affected the operation of the Greek school. Particularly in Greece, the refugee crisis was part of a broader treaty of the continuing crisis in 2009. So then, the financial crisis broke out, followed by the refugee crisis and the pandemic crisis intensifying the severity of the continuing crisis. During these years - for about 20 years - the Greek school experienced significant pressures that brought significant changes both in educational practice and in school operation. Diversity education in the classroom has been an important pillar and at stake. In the present study, the purpose is to present the primary school headmaster's role in managing diversity in the school unit. Focusing, a key question is whether the management of diversity regarding the school's organizational culture - considering the primary school headmaster's perspective - is vital for the school and contributes to its better functioning.

Keywords: diversity, education, primary school headmaster, crisis

0. Εισαγωγή

Καθημερινά τα σχολεία αντιμετωπίζουν πληθώρα προβλημάτων, συνήθως προβλήματα διοικητικά και παιδαγωγικά, τα οποία είναι αναγκαίο να αντιμετωπίσουν με τον πλέον καλύτερο και δυνατό τρόπο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός, καθώς είναι αυτός ο οποίος έχει τον βασικό έλεγχο όλων όσων συμμετέχουν στη σχολική μονάδα (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017). Ένα σημαντικό ζήτημα το οποίο κυριαρχεί σήμερα στα σχολεία και το οποίο καλούνται να διαχειριστούν εκπαιδευτικοί και διευθυντές είναι η ετερότητα. Πιο συγκεκριμένα, η διεύθυνση του σχολείου καλείται να διαχειριστεί τις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια και επομένως να αντιμετωπίσει την ετερότητα ως πρόκληση (Παναγόπουλος κ.ά., 2021).

Στην Ελλάδα, όλες οι εξουσίες συγκεντρώνονται στο πρόσωπό ενός μόνο ατόμου και συγκεκριμένα στον χώρο της εκπαίδευσης αυτό το άτομο είναι ο διευθυντής. Ο ρόλος του διευθυντή σε μια σχολική μονάδα είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού είναι υπεύθυνος για την αντιμετώπιση οποιονδήποτε προβλημάτων προκύψουν, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η ομαλή λειτουργία και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008).

1. Προβληματική και σκοπός της μελέτης

Αφορμή για την παρούσα μελέτη υπήρξαν οι αλλαγές που εντοπίζονται τα τελευταία χρόνια σε πολλούς τομείς, λόγω του συνεχούς της κρίσης, οι οποίες έχουν άμεση επιρροή και στον τομέα της εκπαίδευσης (Γούγα & Καμαριανός, 2011· Ζάγκος, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2019). Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός, καθώς είναι αυτός ο οποίος έχει τον βασικό έλεγχο όλων όσων

συμμετέχουν στη σχολική καθημερινότητα. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι τα στελέχη της σχολικής μονάδας είναι χρήσιμο να είναι άτομα καταρτισμένα, να μπορούν να διαχειριστούν τα ζητήματα ικανοποιητικά, έτσι ώστε να προωθείται η μάθηση, αλλά και να επιλύονται τα όποια ζητήματα προκύπτουν σχετικά με την ετερότητα (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017).

Στην παρούσα έρευνα στόχος είναι να παρουσιαστεί ο συσχετισμός της σχολικής ηγεσίας με την ετερότητα και πιο συγκεκριμένα να εστιάσουμε στο εάν η διαχείριση της ετερότητας αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα της σχολικής μονάδας, από την πλευρά του διευθυντή, είναι σημαντική για την ίδια την σχολική μονάδα και αν συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία της.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα εξής: α) Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι καταρτισμένοι αναφορικά με την ετερότητα και την διαπολιτισμικότητα; β) Η ύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα επηρεάζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας; γ) Στις σχολικές μονάδες οργανώνονται διαπολιτισμικές δράσεις, με σκοπό την ενίσχυση των μαθητών διαφορετικών πολιτισμών;

2. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Σημαντική προϋπόθεση για την παρούσα μελέτη είναι να πραγματοποιηθεί η αποσαφήνιση κάποιων βασικών όρων, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα είναι πιο εναργές το ερευνητικό οικοδόμημα εν συνόλω.

2.1 Ετερότητα

Αρχικά, με τον όρο “ετερότητα” αναφερόμαστε στην κατάσταση ή στην ιδιότητα του «άλλου». Πιο συγκεκριμένα, η ετερότητα αφορά μία σειρά διαφορών (Wentling et al., 2000). Ακόμη, η δυνατότητα της κατανόησης του «άλλου» και των εργαλείων εκείνων, τα οποία είναι σημαντικά για την ερμηνεία του κοινωνικού, αποτελούν αναγκαία στοιχεία για την εξασφάλιση της συνεκτικότητας και της συνοχής στην κοινωνία, καθώς και για το ίδιο το οικοδόμημα του δυτικού πολιτισμού. Με βάση τον P. Bourdieu, η παιδαγωγική σχέση με την ετερότητα καθορίζεται σημαντικά από την αντίληψη του «οικείου», δηλαδή από την ικανότητα και τη δυνατότητα του κάθε ατόμου να αποστασιοποιηθεί από το δεδομένο. Έτσι, σύμφωνα με τον ίδιο, *η συνάντηση με τον «διαφορετικό» αποτελεί μέρος ενός ταξιδιού, όπου το αυτονόητο καταρρέει* (Παναγόπουλος κ.ά., 2020· Θάνος κ.ά., 2017).

2.2 Ταυτότητα

Συνακόλουθη με την έννοια της ετερότητας είναι η έννοια της “ταυτότητας”, η οποία αφορά τα κύρια *χαρακτηριστικά αυτοπροσδιορισμού ενός ατόμου ή μιας ομάδας*. Ουσιαστικά, η ταυτότητα, η οποία συνδέεται και με το αίσθημα του ανήκειν, είναι ενσωματωμένη στην καθεστηκυία τάξη πραγμάτων. *Η πολιτισμική ταυτότητα σχετίζεται άμεσα με την εθνικότητα, την εθνότητα, τη θρησκεία και την γλώσσα, άρα*

συνδέεται άμεσα με τις άλλες ταυτότητες και δεν αποτελεί αυτόνομο τύπο ταυτότητας (Νικολάου, 2007).

2.3 Ηγεσία

Τρίτη βασική έννοια είναι η "ηγεσία", η οποία αφορά ένα *πλέγμα συμπεριφορών, συναισθημάτων, σκέψεων και πράξεων που έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την καθοδήγηση των άλλων ατόμων προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση.* Ακόμη, η ηγεσία γίνεται διακριτή, όταν η επίδρασή της είναι αποτελεσματική. Στον τομέα της εκπαίδευσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χαρακτηριστούν ως ηγέτες, καθώς έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν οπαδούς, αφού μπορούν να επηρεάζουν τους γύρω τους, όπως τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς, κ.ά. (Lumby & Coleman, 2007).

2.4 Διαπολιτισμικότητα

Με τον όρο της "διαπολιτισμικότητας" αναφερόμαστε στη θεωρία και στην πράξη που έχει ως αντικείμενο τη διάδραση και τις επαφές σε όλα τα επίπεδα διαφορετικών πολιτισμών, οι οποίοι αναγνωρίζονται ως ίσοι μεταξύ τους. Ακόμα, η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται με την αμοιβαία κατανόηση του άλλου και της ανάπτυξης του διαλόγου. Επομένως, η διαπολιτισμικότητα είναι στην ουσία η κατανόηση του «Άλλου» και επιτυγχάνεται όταν ο συνομιλητής αντιμετωπίζεται ως ένας διαφορετικός «Άλλος» (Νικολάου, 2007· Παναγόπουλος κ.ά., 2020).

2.5 Οργανωτική κουλτούρα

Η τελευταία έννοια είναι αυτή της "οργανωτικής κουλτούρας", η οποία αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος και συνδέεται άμεσα με τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα, σχετίζεται με τον τρόπο σκέψης και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και με τον χαρακτήρα του σχολείου. Στην ουσία, ο διευθυντής αποτελεί ένα από τα βασικά στελέχη για τη δημιουργία και τη διαχείρισης της σχολικής κουλτούρας (Παναγόπουλος κ.ά., 2021· Tzianakopoulou & Manesis, 2018).

3. Θεωρητικό πλαίσιο

Με το σημαντικό ζήτημα της ετερότητας ασχολήθηκε και ο Γάλλος κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu. Ο Bourdieu ασχολήθηκε με την έννοια του κεφαλαίου και συγκεκριμένα με τη σύνδεση του πολιτιστικού κεφαλαίου και της εκπαίδευσης. Όπως παρατήρησε, τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλές κοινωνικές ομάδες, κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στο σχολείο, έρχονται σε επαφή με μία ξένη κουλτούρα προς αυτή της οικογένειάς τους. Αυτό σημαίνει ότι η πολιτιστική κληρονομιά που έχει δοθεί σε κάθε παιδί από την οικογένειά του έχει μεγαλύτερη επίδραση στη σχολική του επίδοση και την κοινωνική του ένταξη, συγκριτικά με την οικονομική θέση της οικογένειας. Σύμφωνα με τον Bourdieu, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελεί έναν μηχανισμό κοινωνικής κινητικότητας, αλλά μηχανισμό

κοινωνική συντήρησης, ο οποίος νομιμοποιεί και αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες (Θάνος κ.ά., 2017).

Επιπλέον, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο κοινωνιολόγος, ο οποίος αποφασίζει να μελετήσει το οικείο, δεν χρειάζεται να *απομυθοποιεί το εξωτικό απλουστεύοντάς το*, αλλά να θεωρεί εξωτικό το οικείο και το αναμενόμενο μέσω μιας διαδικασίας *αμφισβήτησης του δεδομένου*. Βέβαια, η «διαδρομή» προς τον «άλλο», η αποδοχή της διαφορετικότητας και η αμφισβήτηση από την πλευρά του κοινωνιολόγου δεν ισοδυναμεί με άρνηση του «οικείου» και του δεδομένου. Ακόμη, ο Bourdieu με βάση την ετερότητα και αφορμή το ταξίδι καταφέρνει, μέσω *της συγκριτικής αμφισβήτησης*, να πετύχει μια αναθεώρηση *της διάχυσης των εξουσιών*. Άρα, διαχείριση της εξουσίας, συμμετοχή και συναντίληψη αποτελούν *το αξιακό τρίπτυχο συνάντησης με τον «άλλο»*. Το συγκεκριμένο πλαίσιο προκύπτει από την υπέρβαση του εθνοκεντρισμού και την ανάγκη εύρεσης διαπολιτισμικών πολιτικών.

Άρα, ο κοινωνιολόγος, με σκοπό να αναζητήσει τον «άλλο», θα στραφεί στη σχολική τάξη της δυτικής νεωτερικότητας, καθώς, σύμφωνα με τον ίδιο, η παιδαγωγική σχέση με την ετερότητα εξαρτάται άμεσα από την κατανόηση του «οικείου», δηλαδή από την απομάκρυνση από το δεδομένο και τη δομή του. Ουσιαστικά, *η συνάντηση με τον «άλλο» αποτελεί μέρος ενός ταξιδιού, όπου το αυτονόητο καταρρέει*. Επομένως, η καθημερινότητα στη σχολική τάξη αναθεωρείται, απορρίπτοντας τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον «άλλο» και *τις αναπαραστάσεις της «ξένης» κουλτούρας ως εξιδανικευμένης προκατασκευής* (Θάνος κ.ά., 2017).

4. Μεθοδολογικό πλαίσιο: προς μια μεικτή προσέγγιση

Βασικό μας μέλημα στον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνάς μας ήταν η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου, με σκοπό να επιτευχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα, με βάση τα μέσα που είχαμε στη διάθεσή μας, αλλά και τους περιορισμούς, που υπήρχαν στην έρευνα. Έτσι, επιλέχθηκε ο *ερευνητικός σχεδιασμός μεικτών μεθόδων (mixed method research design)* ή *σχεδιασμός πολλαπλών μεθόδων*. Η μεικτή μέθοδος είναι «μία προσέγγιση στην έρευνα που συνδυάζει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα. Περιλαμβάνει φιλοσοφικές παραδοχές, τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων, καθώς και την ανάμειξή τους σε μία μελέτη. Τέλος, σχετίζεται και με τη χρήση και των δύο προσεγγίσεων παράλληλα, με σκοπό η συνολική ισχύς της μελέτης να είναι μεγαλύτερη από οποιαδήποτε ποιοτική ή ποσοτική έρευνα» (Creswell, 2016).

Η μέθοδος αυτή προσφέρει πληθώρα πλεονεκτημάτων, καθώς δίνει την δυνατότητα στον εκάστοτε ερευνητή να χρησιμοποιεί «προκαθορισμένες και αναδυόμενες μεθόδους», ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, διαφορετικές μορφές δεδομένων, οι οποίες «σκιαγραφούν» όλες τις πιθανότητες, στατιστική ανάλυση και ανάλυση κειμένου και συμβάλλει στην ερμηνεία της βάσης δεδομένων (Creswell, 2016). Εκτός, όμως, από τα παραπάνω πλεονεκτήματα η μεικτή μέθοδος περιλαμβάνει και μία πληθώρα οφελών τα οποία είναι εξίσου σημαντικά. Αρχικά,

προσφέρει πληρότητα, αφού συνδυάζει ερευνητικές προσεγγίσεις και έτσι δημιουργεί μία πλήρη και ολοκληρωμένη εικόνα του θέματος της έρευνας. Επίσης, ο συνδυασμός των ερευνητικών προσεγγίσεων είναι ιδιαίτερα σημαντικός, επειδή ο πραγματικός κόσμος είναι ιδιαίτερα περίπλοκος, όπως και το εύρος των προοπτικών που απαιτούνται για την κατανόησή του (Robson & McCartan, 2016).

Στην ποσοτική φάση της έρευνας, η οποία διεξήχθη κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2022, συμμετείχαν 61 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχολικών μονάδων του αστικού κέντρου των Πατρών. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο και τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του προγράμματος SPSS. Στην ποιοτική φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 6 συνεντεύξεις από διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκαν κατά τον μήνα Μάιο του 2022. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη και για την ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση. Τέλος το δείγμα και στις δύο φάσεις ήταν βολικό και σκόπιμο.

5. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων

Ως προς την ποιοτική προσέγγιση στην παρούσα μελέτη, αναφέρουμε ορισμένα δεδομένα που ουσιαστικά συνιστούν την ταυτότητα του κάθε διευθυντή (Πίνακας 1). Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, όλοι οι διευθυντές βρίσκονται αρκετά χρόνια στον εκπαιδευτικό κλάδο και κάποιοι είναι διευθυντές πολλά χρόνια. Έτσι, γίνεται σαφές ότι οι διευθυντές έχουν πολυετή εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικοί, αλλά και ως διευθυντές, το οποίο ενδεχομένως αναδεικνύει ότι υφίστανται βιώματα διαχείρισης προβλημάτων που προκύπτουν σε καθημερινή βάση και, κατ' επέκταση, ζητημάτων σχετικά με την ετερότητα, είτε αυτά αφορούν τους μαθητές, είτε το διδακτικό προσωπικό. Επιπροσθέτως, όλοι οι συμμετέχοντες, όπως μας αναφέρουν, κατέχουν το βασικό πτυχίο και σχεδόν όλοι έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης. Κλείνοντας, έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, το οποίο φανερώνει πως πιθανώς έχουν κατάλληλη κατάρτιση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ζήλο για απόκτηση γνώσεων και όλα τα εχέγγυα, που αναφέραμε, υποθετικά λειτουργούν συνεπεικουρικά για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων του διευθυντή.

Πίνακας 1: Στοιχεία συνεντευξιαζόμενων

α/α	Φύλο	Ηλικία	Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας	Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας	Μορφωτικό Επίπεδο	Κατάρτιση/ Επιμόρφωση σε θέματα:
Σ1	Γ	62	30	9	• Πτυχίο • Διδασκαλείο • Μεταπτυχιακό	• Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

						• Διοίκησης σχολικών μονάδων
Σ2	Γ	56	34	8	• Πτυχίο • Μεταπτυχιακό	• Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης • Διοίκησης σχολικών μονάδων
Σ3	Γ	54	35	15	• Πτυχίο • Διδασκαλείο • Μεταπτυχιακό	• Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης • Διοίκησης σχολικών μονάδων
Σ4	Α	60	35	15	• Πτυχίο • 2ο Πτυχίο • Μεταπτυχιακό	• Διοίκησης σχολικών μονάδων
Σ5	Α	53	24	5	• Πτυχίο • Διδασκαλείο • Μεταπτυχιακό	• Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης • Διοίκησης σχολικών μονάδων
Σ6	Α	60	36	18	• Πτυχίο • 2ο Πτυχίο • Διδασκαλείο	• Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης • Διοίκησης σχολικών μονάδων

Προχωρώντας, ως προς την ανάλυση των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση των δεδομένων και έτσι καταλήξαμε στον εντοπισμό των παρακάτω τριών θεματικών ενοτήτων.

Έτσι, στην πρώτη θεματική ενότητα, η οποία αφορούσε τις προκλήσεις διαχείρισης της ετερότητας, οι πέντε από τους έξι διευθυντές αναφέρουν ότι εντοπίζουν αρκετές προκλήσεις στα σχολεία τους αναφορικά με την διαχείριση της ετερότητας. Στη συνέχεια, παρατίθενται κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεών τους:

Ερώτημα: *Θεωρείτε ότι υπάρχουν προκλήσεις αναφορικά με την ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον, τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν οι Διευθυντές των σχολείων; Αν ναι, τι είδους προκλήσεις;*

«Σίγουρα υπάρχουν προκλήσεις, που σχετίζονται με την ετερότητα. Βασική πρόκληση, θα έλεγα, είναι ότι θα πρέπει να προσπαθούμε για την ομαλή ένταξη αυτών των μαθητών, να φροντίζουμε για την πρόοδό τους.» (Σ1)

«Βεβαίως και υπάρχουν προκλήσεις, που καλούνται να διαχειριστούν οι διευθυντές, όπως η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητέ.ς» (Σ3)

«Προφανώς υπάρχουν, γιατί είναι διαφορετικοί πληθυσμοί, από διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, γι' αυτό και έχουν άλλες προϋποθέσεις.» (Σ4)

Όμως, ένας διευθυντής αναφέρει ότι δεν εντοπίζει ιδιαίτερες προκλήσεις στη σχολική μονάδα του. Παρακάτω ακολουθεί ένα απόσπασμα από την απάντησή του:

«Δεν θα έλεγα ότι υπάρχουν ιδιαίτερα προκλήσεις και δυσκολίες στο σχολείο μου σε σχέση με την ετερότητα. Υπάρχει προσαρμογή, υπάρχει σεβασμός προς την ετερότητα, καλή πίστη, καλή διάθεση από όλες τις πλευρές.» (Σ5)

Η δεύτερη θεματική ενότητα σχετίζεται με τον ρόλο των διευθυντών αναφορικά με τη διαχείριση της ετερότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες αναφορικά με τον ρόλο των διευθυντών αναφέρουν ότι χρειάζεται να είναι καθοδηγητικός, μετασχηματιστικός, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς σε δράσεις αναφορικά με την ετερότητα και να αποτελεί παράδειγμα για τους υπολοίπους. Παρακάτω, παρουσιάζονται χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις τους.

Ερώτημα: *Ποιος/ποιοι θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος/οι ρόλοι του Διευθυντή στη διαχείριση της ετερότητας εντός του σχολείου;*

«Πρέπει στο σημερινό σχολείο να μπορεί ο διευθυντής να αλλάζει, να μετασχηματίζει το σχολικό περιβάλλον.» (Σ1)

«Ο διευθυντής έχει έναν γενικότερο συντονιστικό ρόλο και βασικά έχει και ένα καθηγητικό ρόλο […] να επισημάνει κάποια πράγματα και να δώσει κάποιες προτεραιότητες.» (Σ4)

«αυτός που είναι ο επικεφαλής έχει τον κυριότερο λόγο, δίνει τις κατευθύνσεις, δίνει το παράδειγμά του [...] ο διευθυντής […] παίζει ένα πολύ βασικό ρόλο στο να μην υπάρχουν εντάσεις και να μην φαίνεται στα παιδιά αυτή η διαφορετικότητα.» (Σ6)

Στην τρίτη και τελευταία θεματική που εντοπίστηκε, εντάσσονται οι απαντήσεις των διευθυντών σχετικά με τις δράσεις που πραγματοποιούν στις σχολικές μονάδες τους αναφορικά με τη διαχείριση της ετερότητας. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι διευθυντές έχουν προβεί σε ενέργειες σχετικές με τη διαχείριση της ετερότητας και την ένταξη αυτών των μαθητών. Παρακάτω παρουσιάζονται χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις τους.

Ερώτημα: *Σε τι είδους ενέργειες έχετε προβεί έως τώρα για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;*

« […] φροντίζουμε πολύ για να υπάρχουν συμπεριληπτικές πρακτικές διδασκαλίας, δηλαδή σε οτιδήποτε διδάσκεται σε κάποιο μάθημα, πρέπει οπωσδήποτε να παίρνει τον λόγο και ο μαθητής που προέρχεται από μια άλλη χώρα.» (Σ1)

« […] η συμμετοχή παιδιών με ετερότητα σε πολιτισμικά δρόμενα του σχολείου, να τους δοθεί το βήμα να μιλήσουν για την ιστορία και την κουλτούρα τους, τα ήθη, τα έθιμα, τα τραγούδια τους, την τέχνη της χώρας του.ς» (Σ5)

«Σε προγράμματα ακριβώς δεν έχουμε συμμετάσχει, αλλά εμείς επειδή το ψάχνουμε και το έχουμε προχωρήσει, έχουμε μία άριστη συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πατρών για το θέμα των ρομά, για το θέμα των μεταναστών και αυτών που έρχονται από άλλες χώρες έχουμε τρέξει πολύ το θέμα των Ζ.Ε.Π.» (Σ6)

Με βάση όλα τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές, στην πλειοψηφία τους αντιμετωπίζουν προκλήσεις σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας στη σχολική μονάδα τους. Ακόμα, αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή, οι διευθυντές συμφώνησαν στο ότι είναι απαραίτητο να καθοδηγεί, να συμβουλεύει και γενικά να αποτελεί παράδειγμα για όλους μέσα στη σχολική κοινότητα. Τέλος, σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές στα σχολεία τους για τη διαχείριση της ετερότητας, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι έχουν πραγματοποιήσει δράσεις στα σχολεία τους, όπως συμπεριληπτικές πρακτικές διδασκαλίας, παιχνίδια ρόλων, ενισχυτική διδασκαλία και Ζ.Ε.Π. Σημειώνεται ωστόσο ότι δεν εντοπίστηκαν ενέργειες των σχολείων σε συνεργασία με Μ.Κ.Ο. και σχολικούς συμβούλους – γεγονός που προκαλεί ερωτήματα.

Εστιάζοντας στον Πίνακα 2 που ακολουθεί, σχετικά με τη διαχείριση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα από τον διευθυντή, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (65,6%) απάντησε πως "συμφωνεί" με τη δήλωση που τους παραθέσαμε και πως πράγματι ο διευθυντής του σχολείου (στο δυναμικό του οποίο εντάσσεται ο εκπαιδευτικός) "έχει διαχειριστεί μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα".

Πίνακας 2: Ο διευθυντής/ντρια του σχολείου μου έχει διαχειριστεί μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα

	Frequency	Valid Percent
Διαφωνώ απολύτως	1	1,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	9	14,8
Συμφωνώ	40	**65,6**
Συμφωνώ απολύτως	11	18,0
Total	61	100,0

Συνεχίζοντας, σχετικά με το αν ο διευθυντής του σχολείου "έχει δώσει ίσες ευκαιρίες σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα", σχεδόν 9 στους 10 συμμετέχοντες απάντησαν πως "συμφωνούν" και "συμφωνούν απόλυτα" (άθροισμα των δύο αποκρίσεων: 88,6%), ενώ δεν εντοπίστηκαν οι απαντήσεις "διαφωνώ" και "διαφωνώ απολύτως" (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Ο διευθυντής του σχολείου μου έχει δώσει ίσες ευκαιρίες σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα

	Frequency	Valid Percent
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	7	11,5
Συμφωνώ	40	**65,6**
Συμφωνώ απολύτως	14	23,0
Total	61	100,0

Τέλος, αναφορικά με το αν ο διευθυντής του σχολείου "έχει γνώση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης", πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες (50,8%) απάντησε πως "συμφωνεί" και το 29,5% δήλωσε πως "συμφωνεί απολύτως" (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Ο διευθυντής του σχολείου μου έχει γνώση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Frequency	Valid Percent
Διαφωνώ	1	1,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	18,0
Συμφωνώ	31	**50,8**
Συμφωνώ απολύτως	18	29,5
Total	61	100,0

Κατά συνέπεια, βάσει των παραπάνω πινάκων, διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές, σύμφωνα με τα όσα απάντησε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, έχουν τη δυνατότητα διαχείρισης της ετερότητας, έχουν προσπαθήσει να παρέχουν ίσες ευκαιρίες στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και φαίνεται να κατέχουν τη θεωρητική σκευή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

6. Συμπεράσματα

Ξεκινώντας από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και την κατάρτιση αυτών αναφορικά με την ετερότητα και τη διαπολιτισμικότητα, διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές είναι καταρτισμένοι σε θέματα ετερότητας και διαπολιτισμικότητας, έχοντας ως βάση τα όσα μας δήλωσαν, καθώς αρκετοί από αυτούς έχουν επιμορφωθεί σε αυτά τα ζητήματα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι στη θεωρητική σκευή των διευθυντών εμπεριέχονται τα βασικά στοιχεία για την

υλοποίηση και υιοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ότι μπορούν να διαχειριστούν θέματα ετερότητας. Επίσης, και οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι ως προς αυτά τα ζητήματα, καθώς μπορούν να διδάξουν σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, και συγχρόνως έχουν σκιαγραφήσει τους διαφορετικούς πολιτισμούς των μαθητών τους. Σημειώνεται ότι οι ίδιοι θεωρούν πως ανταποκρίνονται επαρκώς και σε ζητήματα ταυτότητας.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστίαζε στο εάν η ύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα επηρεάζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ύπαρξη αυτών των μαθητών επηρεάζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς προκύπτουν προκλήσεις για τους διευθυντές, όπως η προσπάθεια για την παροχή ίσων ευκαιριών σε αυτούς τους μαθητές, η ομαλή ένταξή τους στη σχολική κοινότητα και η μέριμνα για την πρόοδό τους. Ακόμα, οι διευθυντές χρειάζεται να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές για να έρθουν σε επικοινωνία με τους υπόλοιπους μαθητές και να μην νιώθουν απομονωμένοι. Οι διευθυντές επεσήμαναν ότι οι υπόλοιποι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αποβάλλουν οποιεσδήποτε προκαταλήψεις έχουν για τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Εν κατακλείδι, ο διευθυντής έχει και έναν ακόμα σημαντικό ρόλο: οφείλει να καλλιεργήσει έναν δίαυλο επικοινωνίας με τους γονείς αυτών των μαθητών – ενέργεια που θα συμβάλλει στην ομαλή εισδοχή των μαθητών στη σχολική κοινότητα σε micro επίπεδο, αλλά και στην κοινωνία σε macro επίπεδο.

Στο τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης τέθηκε στο επίκεντρο το κατά πόσο διοργανώνονται διαπολιτισμικές δράσεις στις σχολικές μονάδες με σκοπό την ενίσχυση των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς. Από τις απαντήσεις που καταγράφηκαν μέσω της μεικτής προσέγγισης, μπορούμε να επισημάνουμε ότι σε ορισμένες σχολικές μονάδες πραγματοποιούνται μερικές δράσεις, όπως συμπεριληπτικές δράσεις, ενισχυτική διδασκαλία, παιχνίδια ρόλων, πρακτικές διδασκαλίας, Ζ.Ε.Π., καθώς και συμμετοχή σε προγράμματα. Βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιες από αυτές τις δράσεις πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και όχι κατά τις διδακτικές ώρες, γεγονός που εγείρει περαιτέρω ερωτήματα. Επιπλέον, σημαντικές θεωρήθηκαν οι δραστηριότητες, οι οποίες προωθούν τη συνεργασία με φορείς για την υλοποίηση προγραμμάτων σχετικών με την ετερότητα και τη διαπολιτισμικότητα (Μ.Κ.Ο., Συμβούλους, κ.λπ.).

Εν συνόψει, μέσω της παρούσας έρευνας που πραγματοποιήθηκε, έγινε φανερό πως η διαχείριση της ετερότητας αποτελεί ένα μείζων ζήτημα για τη σχολική μονάδα και την κοινωνία. Με βάση τα δεδομένα (από τη μεικτή προσέγγιση που ακολουθήσαμε) που συλλέχθηκαν και την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αρκετοί από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να έχουν γνώσεις σχετικά με την ετερότητα και τη διαπολιτισμικότητα. Όσον αφορά την επίδραση που υφίσταται στη σχολική μονάδα από τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αυτή φαίνεται να

είναι υπαρκτή, καθώς λόγω της ύπαρξης της ετερότητας δημιουργούνται αρκετές προκλήσεις στις σχολικές μονάδες, τις οποίες καλούνται να επιλύσουν οι διευθυντές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Αναφορικά με τις πρακτικές που πραγματοποιούνται στα σχολεία, αυτές φαίνεται να είναι σημαντικές, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, καθώς συμβάλλουν στην ένταξη αυτών των αλλοεθνών μαθητών και στην πρόοδό τους.

Όμως, επισημαίνεται ιδιαιτέρως ότι αυτές οι δράσεις υλοποιούνται σε ορισμένες σχολικές μονάδες, ενώ δεν είναι λίγοι οι διευθυντές που επισημαίνουν πως δεν έχουν συνεργαστεί με Μ.Κ.Ο. ή με συμβούλους. Σαφώς λοιπόν και θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και άλλες ενέργειες, όπως δράσεις για την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, πραγματοποίηση διαπολιτισμικών δράσεων με πρωτοβουλία εκπαιδευτικών και διευθυντών, ενέργειες, που προωθούν τις πολύ σημαντικές αρχές της διαπολιτισμικότητας, καθώς και την αφιέρωση χρόνου για την ανταλλαγή απόψεων και την πραγματοποίηση διαπολιτισμικών δράσεων μέσα στη σχολική τάξη. Ίσως σε αυτές τις διαδικασίες θα μπορούσε να διαδραματίσει πιο ενεργό ρόλο και το Υπουργείο Παιδείας είτε εισάγοντας αυτές άμεσα, είτε προτείνοντας στους διευθυντές ορισμένες. Αυτό που απορρέει από την παρούσα μελέτη είναι ότι οι διευθυντές, όπως αναφέρουν οι ίδιοι αλλά και οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να διαχειριστούν την ετερότητα και παράλληλα έχουν τη θεωρητική σκευή για να επιτελέσουν αυτό το έργο. Ωστόσο, δημιουργείται το ερώτημα εάν αυτές οι απαντήσεις δόθηκαν λόγω της κοινωνικής εικόνας που επιθυμούν να προσφέρουν ή αν όντως μπορούν να αποτυπώσουν επαρκώς (ή τουλάχιστον σε έναν βαθμό) τη σχολική καθημερινότητα με σημείο αναφοράς πάντα τη διαχείριση της ετερότητας.

Βιβλιογραφία

Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. Αλεξανδρούπολη, *Περιοδικό Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6*(6), 53-72.

Γούγα, Γ. & Καμαριανός, Ι. (2011), 'Κοινωνιολογική θεωρία, Κοινωνική πολιτική και η κρίση χρέους: Αναιρώντας τη νομοτέλεια'. *4ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνικής Πολιτικής, Ο ρόλος της Κοινωνικής Πολιτικής Σήμερα* (σ. 1-14). Αθήνα, Ε.Ε.Κ.Π.. Ανακτήθηκε από http://www.eekp.gr/media/files/conf_4_sessions/fakelos4/arxeio4.3.pdf. στις 30-5-2015

Creswell W. J. (2016). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches.* USA: SAGE Publications.

Ζάγκος, Χ., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2019) *Προσφυγική Κρίση και Εκπαιδευτικές Πρακτικές: Από τη συστημική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο ΑΔΕΔΥ.

Θάνος, Θ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Αρ., Φωτόπουλος, Ν., Παυλή-Κορρέ, Μ., κ.ά. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές,* Gutenberg.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Lumby, J. & Coleman, M. (2007). *Leadership and Diversity: Challenging Theory and Practice in Education*. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου 2022 από https://sk.sagepub.com/books/leadership-and-diversity

Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: Το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 9*, 79-106. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου 2022 από http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t-9-3.pdf

Θάνος, Θ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παναγόπουλος, Ε., Κολύρου, Κ., Κούλη, Δ. & Καμαριανός, Ι. (2021). *Στο μυαλό του διευθυντή: αμφιβολία και εμπιστοσύνη στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας στο Κοινωνία, Πολιτική & Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Παναγόπουλος, Ε., Καλαματιανού, Α. & Καμαριανός, Ι. (2020). Ετερότητα και ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση: Ανακαλύπτοντας τον «Άλλο». Στο *Ποιοτικές μέθοδοι στην Εκπαίδευση: θεωρητικοί προβληματισμοί και πρακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research* [4th edition]. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Tzianakopoulou, T. & Manesis, N. (2018). “Principals’ Perceptions on the Notion of Organizational Culture: The Case of Greece”. *Universal Journal of Educational Research, 6*, 2519-2529.

Wentling, R. M. & Palma-Rivas, N. (2000). Current Status of Diversity Initiatives in Selected Multinational Corporations. *Human Resource Development Quarterly*, *11*(1), 35-60.

Ηγεσία και διαχείριση κρίσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση εν καιρώ πανδημίας

Σμαράγδα Κωνσταντογιάννη
Νηπιαγωγός, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
smaragda_konst@hotmail.com

Περίληψη
Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης αποτελεί η ανάδειξη του τρόπου διαχείρισης από την ηγεσία στην αντιμετώπιση κρίσης εν μέσω αλλαγής στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της είναι η διερεύνηση του ρόλου των διευθυντών στα Νηπιαγωγεία στη διαχείριση της κρίσης, η οποία προκλήθηκε εξαιτίας της αλλαγής στον τρόπο διδασκαλίας, από δια ζώσης σε εξ αποστάσεως κατά την περίοδο της πανδημίας. Η έρευνα βασίστηκε στην ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και συγκεκριμένα στη συνέντευξη. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι οι διευθυντές σε περιόδους κρίσης επιλέγουν ενέργειες που εξαρτώνται από τον χαρακτήρα τους και από τις σχέσεις που έχουν με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας τους. Επιβεβαιώνεται ότι οι συνεργατικές ομάδες επιτρέπουν πιο εύκολα συμμετοχικούς τρόπους διαχείρισης από τον ηγέτη. Τα συμπεράσματα της έρευνας συμβάλλουν στην κατανόηση του τρόπου διαχείρισης των ηγετών των σχολικών μονάδων σε περιόδους κρίσης, καθώς και στην κατανόηση των αναγκών που προκύπτουν μέσα σε μια τέτοια συνθήκη.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ηγεσία, Διαχείριση κρίσεων, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Πανδημία

Abstract
The purpose of the research was the deep dive into discovering and deciphering the role of the leader of the school units in primary education preschool institutions in the management of crisis, that came as a result of the change caused in the teaching method, shifting from in-person learning to e-learning during the period of the pandemic. The chosen methodology for the processing and implementation of the research was the qualitative approach analysis and more specifically on the interview. The results of the research indicated that the actions that the headmasters chose to take in order to overcome the crisis depended on their character and their interpersonal relationships with the preschool unit's teaching personnel. Confirmed that, collaborative teams allow for easier participatory management by the leader. Moreover, it is likely that the present research might act as a stimulus for further research in the future and set a basis for deeper decoding and improvement of the ways a similar crisis can be managed by headmasters in a future instance.

Keywords: Adult Education, Leadership, Crisis Management, Primary Education, Pandemic

0. Εισαγωγή

Ο Foster (1980: 217) υποστηρίζει πως ως *κρίσεις* ορίζονται καταστάσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από τέσσερα σημαντικά στοιχεία: «*την άμεση ανάγκη για γρήγορες αποφάσεις, την έντονη έλλειψη του απαιτούμενου εκπαιδευμένου προσωπικού, των απαραίτητων υλικών πόρων και την έλλειψη χρόνου για να ανταπεξέλθουμε αποτελεσματικά*». Μια κρίση μπορεί να συμβεί και στον χώρο του σχολείου, η οποία θα επηρεάσει όλα τα μέλη της. Η *σχολική κρίση*, όπως ορίζουν οι Brock, Sandoval και Lewis (2005) είναι ένα συμβάν το οποίο μπορεί να είναι ξαφνικό ή μη αναμενόμενο, που μπορεί να επηρεάσει ένα σημαντικό αριθμό μαθητών ή και το προσωπικό του σχολείου. Επίσης, μπορεί να έχει επιπτώσεις στην υγεία, την ασφάλεια και την ανάπτυξη των μαθητών, τόσο συναισθηματικά όσο και κοινωνικά.

Οι μελετητές που έχουν ασχοληθεί με τη διαχείριση κρίσεων έχουν παρουσιάσει διάφορα μοντέλα με σκοπό να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν. Ο Poland (1994, όπ. αναφ. στο Knox & Roberts, 2005), που ασχολήθηκε με τη διαχείριση σχολικών κρίσεων, προτείνει για τις σχολικές κρίσεις ένα μοντέλο τριών επιπέδων: την πρωτογενή πρόληψη, η οποία περιλαμβάνει ενέργειες για τη διασφάλιση των μελών της σχολικής ομάδας από προβλήματα, όπως διευθέτηση συγκρούσεων, πρόληψη αυτοκτονιών, ναρκωτικών, κ.ά., τη δευτερογενή πρόληψη, η οποία στοχεύει στον περιορισμό των επιπτώσεων και της κλιμάκωσης της κατάστασης και, τέλος, την τριτογενή πρόληψη, που αποτελείται από μια μακροπρόθεσμη προστασία των μελών του σχολείου, παρέχοντας βοήθεια και συμβουλές για αποφυγή μελλοντικών κρίσεων.

Η έγκαιρη προετοιμασία για τη διαχείριση κρίσεων εξασφαλίζει την πρόληψη καταστάσεων. Το πρόβλημα είναι πιο εύκολα και αξιόπιστα διαχειρίσιμο, όταν το αντιμετωπίζεις πριν οξυνθεί, πριν ξεσπάσει και οδηγήσει σε ενδεχόμενες επιπλοκές. Επομένως, πρέπει να ενισχυθεί η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων, έτσι ώστε να γνωρίζουν πώς πρέπει να ενεργήσουν σε περίπτωση που χρειαστεί να αντιμετωπίσουν μια κρίση και τι αρμοδιότητες θα κληθούν να αναλάβουν (Σαΐτης, 2008).

Η *ηγεσία* βρίσκεται στο επίκεντρο της θεωρίας της Διοικητικής Επιστήμης, διότι αποτελεί βασικό παράγοντα της επιτυχημένης ή μη πορείας ενός κοινωνικού οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, είναι η διαδικασία άσκησης επιρροής, δηλαδή, η ικανότητα να μπορείς να επιδράσεις πάνω στη συμπεριφορά των άλλων και αποσκοπεί στην εκπλήρωση του κοινού οφέλους (Μπουραντάς, 2002). Το 2008 καθιερώνεται διεθνώς ο όρος *Σχολική Ηγεσία* (School Leadership) ή *Εκπαιδευτική Ηγεσία* και περιλαμβάνει τα στοιχεία της ηγεσίας, της διεύθυνσης και του ελέγχου των διοικητικών ευθυνών (OECD, 2008, όπ. αναφ. στο Αργυροπούλου, 2018).

Οι Day και Sammons (2016, όπ. αναφ. στο Αργυροπούλου, 2018) υποστηρίζουν ότι οι διαστάσεις ευθύνης για την αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι αρχικά ο

προσδιορισμός του οράματος, των αξιών και των στόχων του σχολείου, η βελτίωση και μεγιστοποίηση των συνθηκών της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς και η αναδιαμόρφωση των ρόλων και αρμοδιοτήτων των εμπλεκόμενων, ο σχεδιασμός εκ νέου και ο εμπλουτισμός του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος αλλά και η υποστήριξη της ανάπτυξης των διδασκόντων και η οικοδόμηση σχέσεων τόσο εντός της σχολικής μονάδας, όσο και της σχολικής μονάδας με το εξωτερικό της περιβάλλον.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει προσπάθειες για τον σχηματισμό θεωριών και μοντέλων, τα οποία στοχεύουν να παρουσιάσουν τα χαρακτηριστικά του ηγέτη. Οι κατηγορίες που σχηματίζονται ονομάζονται μοντέλα ηγεσίας, τα οποία προσδιορίζουν τη σύνδεση όλων των συμπεριφορών και πρακτικών που αξιοποιεί ο σχολικός διευθυντής προκειμένου να επηρεάσει τη συμπεριφορά των υπόλοιπων εμπλεκόμενων (Braukman & Pashiardis, 2011). Στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μοντέλων ηγεσίας, αλλά τα τρίαα βασικά της είναι η Διδακτική Ηγεσία, η Μετασχηματιστική Ηγεσία και η Διανεμημένη Ηγεσία.

Ο ρόλος του ηγέτη σε καταστάσεις κρίσεων είναι καταλυτικός. Ο διευθυντής χρειάζεται να μπορεί να αναγνωρίζει και να κατανοεί το είδος της κρίσης, να αντιλαμβάνεται το μέγεθος της έτσι ώστε να μπορεί να την εντοπίσει έγκαιρα και αποτελεσματικά. Ο Schoenberg (2004) αναφέρει ως βασικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη, τα οποία απαιτούνται για τη διαχείριση μιας κρίσης, την ικανότητα συλλογής απαραίτητων πληροφοριών, τη συνείδηση, την προετοιμασία και την εμπειρία, την προσαρμοστικότητα, τις προσωπικές και ηγετικές του ικανότητες και αξίες. Ακόμη, προσθέτει, η προθυμία, η αποφασιστικότητα, η αυτοπεποίθηση που επιδεικνύει και η διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας είναι ιδεατά στοιχεία της προσωπικότητας του που πρέπει να κατέχει.

1. Σκοπός της έρευνας

Η πανδημία COVID-19 που έπληξε και την Ελλάδα το 2020 επέβαλε σημαντικές αλλαγές σε σύντομο χρονικό διάστημα σε πολλούς τομείς της κοινωνίας. Αναγκαία εθνικά μέτρα λήφθηκαν έγκαιρα για την αντιμετώπιση της διασποράς του ιού, τα οποία όμως διατάραξαν σε σημαντικό βαθμό και την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σχολικές μονάδες παρέμειναν κλειστές για μεγάλα χρονικά διαστήματα, με αποτέλεσμα να ξεκινήσουν οι διαδικασίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η αλλαγή έγινε πολύ γρήγορα, άναρχα και χωρίς να πραγματοποιηθεί ενημέρωση για τις αρχές της εξ αποστάσεως μάθησης με αποτέλεσμα να προκληθεί κρίση στις σχολικές μονάδες (Μπαμιατζή, 2020).

Σκοπός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο είναι η διερεύνηση του ρόλου του ηγέτη της σχολικής μονάδας στα Νηπιαγωγεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαχείριση της κρίσης που προκλήθηκε εξαιτίας της αλλαγής στον τρόπο διδασκαλίας, από δια ζώσης σε εξ

αποστάσεως κατά την περίοδο της πανδημίας. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η ανάδειξη του τρόπου διαχείρισης που επιλέχτηκε από την ηγεσία στην αντιμετώπιση της κρίσης εν μέσω αλλαγής. Καθώς δεν υπάρχουν αναφορές στη διαχείριση κρίσης εν μέσω αλλαγής από την ηγεσία σε καιρό πανδημίας, εξαιτίας του πρόσφατου χαρακτήρα της κατάστασης, κρίθηκε αναγκαία η πραγματοποίηση σχετικής έρευνας. Στόχος της είναι να προσδώσει σημαντικές πληροφορίες και ταυτόχρονα να συμβάλει θετικά στη βελτίωση της διαχείρισης από την πλευρά της ηγεσίας πιθανών αντίστοιχων καταστάσεων στο μέλλον.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας, σε συνδυασμό με προσωπική προβληματική που βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα, οδήγησαν στη διατύπωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές των Νηπιαγωγείων τον ρόλο τους σε καταστάσεις διαχείρισης κρίσης;
- Με ποιους τρόπους προσπάθησαν οι διευθυντές να διαχειριστούν την κρίση που προέκυψε από την αλλαγή εξαιτίας της πανδημίας;

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει σε βάθος το θέμα που έχει θέσει. Επομένως, κρίνεται κατάλληλη η ποιοτική μέθοδος για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων. Η ποιοτική έρευνα συναντάται συχνά ως μεθοδολογική προσέγγιση στις κοινωνικές επιστήμες, αλλά και στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς βοηθάει στην καλύτερη ερμηνεία των καταστάσεων που προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η συνέντευξη και, πιο συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη, όπου οι θεματικές περιοχές και οι ερωτήσεις ήταν προκαθορισμένες, αφήνοντας όμως ανοιχτό το περιθώριο να γίνει αναδιατύπωση της ερώτησης ή να αλλάξει η σειρά των ερωτήσεων (Κεδράκα, 2008). Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, διαμορφώθηκαν τέσσερις βασικοί άξονες για την ημιδομημένη συνέντευξη, τους οποίους θα δούμε παρακάτω.

Οι συμμετέχοντες της μελέτης είναι διευθυντές Νηπιαγωγείων που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τη μετάβαση από δια ζώσης σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, στους συνεντευξιαζόμενους προστέθηκαν και εκπαιδευτικοί των ίδιων εκπαιδευτικών μονάδων, προκειμένου να επιτύχουμε τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στον Νομό Αττικής. Το δείγμα αποτέλεσαν έξι διευθυντές και έξι εκπαιδευτικοί από Νηπιαγωγεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής, οι οποίοι βίωσαν το υπό διερεύνηση φαινόμενο το σχολικό έτος 2020-2021 και μπορούν να αναπτύξουν τις απόψεις τους πάνω σε αυτό. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα του δείγματος, τα μέλη του δείγματος να είναι από μεγάλα σχολικά κέντρα με αρκετά τμήματα και από μικρότερες μονάδες.

Οι πιο σημαντικοί περιορισμοί που προέκυψαν στη συγκεκριμένη έρευνα είναι ο μικρός αριθμός συνεντεύξεων και ο περιορισμός στη γεωγραφική περιοχή των σχολικών μονάδων που ανήκουν. Η έρευνα διεξήχθη σε Νηπιαγωγεία της Αττικής και δεν επεκτάθηκε σε άλλους Νομούς ή εκπαιδευτικές βαθμίδες. Παρόλα αυτά, ο αριθμός συνεντεύξεων δεν επηρέασε τον σκοπό της έρευνας, καθώς αυτός δεν αντιπροσωπεύει τον συνολικό πληθυσμό των διευθυντών. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον μήνα Απρίλιο 2021, περίοδο κατά την οποία τα σχολεία παρέμειναν κλειστά λόγω καραντίνας για τον covid-19, δυσκολεύοντας έτσι τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων καθώς δεν ήταν εφικτή η δια ζώσης συνάντηση σε όλες τις περιπτώσεις

2.2 Αποτελέσματα της έρευνας

Στον *πρώτο άξονα* παρουσιάζονται τα στοιχεία για το προφίλ των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες είναι 12 γυναίκες. Οι περισσότερες είναι ηλικίας 30-49. Οι βασικές σπουδές όλων των Νηπιαγωγών είναι στο Πανεπιστήμιο στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ενώ οι εννιά από αυτές έχουν συνεχίσει με Μεταπτυχιακές σπουδές Ειδίκευσης στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Επίσης, οι δύο από τις δώδεκα έχουν προχωρήσει σε Διδακτορική Διατριβή. Οι δύο από το σύνολο των Νηπιαγωγών είναι Εκπαιδεύτριες Ενηλίκων. Τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στο επάγγελμα της Νηπιαγωγού κυμαίνονταν από 3 έως 24 έτη. Οι περισσότερες εργάζονται σε Δημόσια Νηπιαγωγεία, ενώ οι τέσσερις εργάζονται σε Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία.

Ο *δεύτερος άξονας* αφορά προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των Διευθυντών και των Νηπιαγωγών στη Σχολική Ηγεσία και στη Διαχείριση κρίσεων στη σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία (10 στις 12) έκρινε πως η εργασιακή της εμπειρία είναι αρνητική. Οι δυσκολίες απευθύνονταν κυρίως στο διοικητικό κομμάτι, στον μεγάλο όγκο ευθυνών, στη γραφειοκρατία, στους γονείς, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών συστεγαζόμενων Νηπιαγωγείων. Σχεδόν όλες εξέφρασαν ότι έχει χρειαστεί να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις που τάραξαν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, όπως οι γονείς των παιδιών της σχολικής μονάδας, ατυχήματα στον χώρο του σχολείου, συγκρούσεις με συναδέλφους και διευθυντές, φυσικές καταστροφές, πολυπολιτισμικότητα παιδιών και τηλεκπαίδευση.

Οι 8 στις 12 συμμετέχουσες έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις πάνω στην Ηγεσία και στη Διαχείριση κρίσεων, οι οποίες τις βοήθησαν είτε στα διαδικαστικά των σχολικών μονάδων, είτε στην καλύτερη διαχείριση των σχέσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών ή σχολείου και γονιών. Αυτές που δεν έχουν ενημερωθεί καθόλου για τα δύο αυτά αντικείμενα εξέφρασαν μεγάλο ενδιαφέρον για να ενημερωθούν στο μέλλον λόγω της χρησιμότητάς τους.

Ο *τρίτος άξονας* διερεύνησε τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας κατά τη διαχείριση κρίσης. Την έννοια της ηγεσίας οι 5 στις 12 την ταύτιζαν με τη διεύθυνση της σχολικής

και οι 7 στις 12 με το άτομο εκείνο που έχει όραμα και καταφέρνει να το επικοινωνήσει στην ομάδα του.

Το στοιχείο που απέδωσαν στον ηγέτη οι περισσότερες (10 στις 12) ώστε να είναι αποτελεσματικός στο έργο του είναι ότι πρέπει να προωθεί τη συνεργασία με τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς, διατηρώντας όμως τις ισορροπίες, να δείχνει ενσυναίσθηση, να δίνει κίνητρα, να αποτελεί πρότυπο για τα υπόλοιπα μέλη και να έχει την επίβλεψη των δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να ακολουθείται το κοινό όραμα. Ακόμη, πρέπει να έχει γνώσεις πάνω στο κομμάτι της διοίκησης, στις διοικητικές ευθύνες, στη γραφειοκρατία, να είναι καινοτόμος και να εισάγει νέες μεθόδους και δεδομένα στη σχολική του μονάδα με σκοπό να την εξελίξει. Επίσης, δόθηκε έμφαση σε στοιχεία που χρειάζεται να έχει ως χαρακτήρας προκειμένου το έργο του να είναι αποτελεσματικό. Οι 10 στις 12 ανέφεραν πως είναι σημαντικό να είναι ψύχραιμος, ενθαρρυντικός και καλός ακροατής, αποφασιστικός, βοηθητικός, ενθαρρυντικός, να δείχνει καλή διάθεση και να εμπνέει εμπιστοσύνη.

Σχετικά με τον όρο *εκπαιδευτική κρίση* τον συνέδεσαν με την «ιδεολογική κρίση», την κρίση στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών (5 στις 12) και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν σε μια σχολική μονάδα, οι οποίες συχνά καταλήγουν σε συγκρουσιακές σχέσεις (3 στις 12). Επίσης, η κοινωνία δημιουργεί γρήγορες αλλαγές που φέρνουν την κρίση απότομα, χωρίς να αφήνουν περιθώρια προετοιμασίας για την αντιμετώπισή της (4 στις 12).

Κλείνοντας, για το ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε καταστάσεις κρίσεων, οι απαντήσεις διαφοροποιούνται αρκετά από τις απαντήσεις που έδωσαν στο ερώτημα για τον αποτελεσματικό ηγέτη. Ο ηγέτης σε καταστάσεις διαχείρισης κρίσεων και αλλαγών, όπως τόνισαν οι μισές συμμετέχουσες, πρέπει να παραμένει ψύχραιμος, να είναι αποφασιστικός, οργανωτικός, δίκαιος, καθησυχαστικός, όχι αναβλητικός, συντονιστής και σωστός καταμεριστής ευθυνών και αρμοδιοτήτων, να είναι βοηθητικός στην ομάδα του, να έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα, να παίρνει θέση διαμεσολαβητή και ισορροπιστή σε αυτούς που εμπλέκονται στο πρόβλημα, διατηρώντας όμως τις δημοκρατικές διαδικασίες και το κλίμα συνεργασίας με τα μέλη του.

Ο *τέταρτος άξονας* αφορά τους τρόπους διαχείρισης της κρίσης στα σχολεία εξαιτίας της πανδημίας του covid-19. Οι περισσότερες συμμετέχουσες (10 στις 12) δηλώνουν πως βίωσαν δύσκολα την αλλαγή από τη δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως και ότι ψυχολογικά πιέστηκαν, καθώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια νέα εκπαιδευτική διαδικασία πολύ δύσκολη. Οι 7 στις 12 δεν γνώριζαν αυτήν τη νέα μέθοδο. Λίγες ήταν αυτές οι οποίες δηλώνουν ότι κατέχουν από ψηφιακές δεξιότητες και τους ήταν πιο εύκολο να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες (5 στις 12). Η δυσκολία που αντιμετώπισαν κυρίως ήταν ότι η αλλαγή αυτή ερχόταν σε κόντρα με τις αντιλήψεις και τις παγιωμένες συμπεριφορές τους ως εκπαιδευτικοί.

Η ερώτηση στις συνεντευξιαζόμενες που διερευνούσε κατά πόσο επηρέασε τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών των σχολικών τους μονάδων η εν λόγω αλλαγή, ανέδειξε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις (7 στις 12) οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάστηκαν αρνητικά, ενώ λίγες ότι παρέμειναν ίδιες με πριν. Οι μεν συνεντευξιαζόμενες απάντησαν ότι η αλλαγή επέφερε συναισθηματική πίεση και συγκρούσεις στη σχολική μονάδα, ενεργοποιώντας διαφορετικές συμπεριφορές, όπως τη μη συνεργασία, τον διχασμό και την ανασφάλεια, ενώ οι δε είπαν ότι παρέμειναν ίδιες, γιατί ήταν και παραμένουν δεμένη ομάδα και επομένως συνεργάστηκαν πολύ καλά.

Οι βοηθητικές ενέργειες που επέλεξαν σχεδόν όλες οι Διευθύντριες (5 στις 6) των σχολικών μονάδων με σκοπό να διαχειριστούν την κρίση στη σχολική τους μονάδα ήταν ότι ενίσχυσαν τη συνεργασία και την επικοινωνία τους με τις εκπαιδευτικούς, ώστε να βρουν λύσεις, όπως με συναντήσεις είτε δια ζώσης είτε μέσω τηλεδιασκέψεων. Η έλλειψη μεθόδων και τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αντιμετωπίστηκε από τις Διευθύντριες μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Οι ανασταλτικοί παράγοντες στη διαχείριση των νέων δεδομένων ήταν η έλλειψη γνώσεων από τις Διευθύντριες και τους Νηπιαγωγούς στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Επίσης, δεν έγιναν οι απαραίτητες επιμορφώσεις από το κράτος για να εξοικειωθούν με τις νέες διαδικασίες. Τα τεχνικά προβλήματα ήταν πολλά,. Επίσης, κάποιες διαφωνούσαν με την επιστημονική ορθότητα αυτής της αλλαγής σε αυτές τις ηλικίες (7 στις 12).

Τέλος, στο κατά πόσο ήταν οι Διευθύντριες των σχολικών μονάδων κατάλληλα προετοιμασμένες να διαχειριστούν καταστάσεις κρίσεων και αλλαγών, εκτός δυο απαντήσεων που απάντησαν ότι ήταν μερικώς έτοιμες, οι περισσότερες απάντησαν αρνητικά. Οι κύριοι λόγοι που έθεσαν (10 στις 12) είναι ότι η κρίση δεν αφήνει περιθώρια προετοιμασίας. Ήταν πολύ μεγάλη αλλαγή και δεν είχαν εξοικείωση πάνω στις «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας» (ΤΠΕ). Ακόμη, θα ήθελαν να υπήρχε περισσότερη ψυχραιμία, λιγότερο άγχος στη διαχείριση της Διευθύντριας, να υπάρχουν όρια, να προσφερόταν κάποια επιπλέον επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και να είχε γίνει καλύτερη προετοιμασία για τη διαχείριση ενδεχόμενης κρίσης.

3. Συμπεράσματα

Ξεκινώντας από τα δημογραφικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο ποσοστό κυμαινόταν πάνω από 10 έτη προϋπηρεσίας, κάτι το οποίο φανερώνει ότι κατέχουν αρκετή πρακτική εμπειρία στη αναγνώριση και διαχείριση καταστάσεων μη ομαλής λειτουργίας του σχολείου. Ανάλογες έρευνες (West-Burnham, 1991· Σφακιανάκης, 1998) καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για διαχείριση δύσκολων καταστάσεων στη σχολική μονάδα. Επομένως, η εμπειρία μέσα από την

πράξη έχει εξασφαλίσει μία σχετική προετοιμασία για αντιμετώπιση τέτοιων περιπτώσεων.

Μεγάλο ήταν το ποσοστό από τις συμμετέχουσες οι οποίες είτε απάντησαν θετικά ότι έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση πάνω στη σχολική ηγεσία και στη διαχείριση κρίσεων είτε ότι θα τους ενδιέφερε αρκετά να παρακολουθήσουν κάποια στο μέλλον. Αυτό επιβεβαιώνει ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός σεμιναρίων, πτυχίων ειδίκευσης και μεταπτυχιακών σχετικά με αυτά τα γνωστικά αντικείμενα. Αυτό όμως έρχεται σε αντιδιαστολή με τη μέριμνα του κράτους πάνω σε αυτόν τον τομέα, όπως αποδεικνύουν μελέτες (Σφακιανάκης, 1998), καθώς βασίζεται στην πρωτοβουλία για αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών και όχι σε οργανωμένες ενέργειες του κράτους προκειμένου να καταρτίσει κατάλληλα τα άτομα που θα αναλάβουν διευθυντικές θέσεις και όχι μόνο.

Η ηγεσία ταυτίζεται με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, με το άτομο το οποίο έχει όραμα, παρακινεί και δημιουργεί μία κοινή γραμμή στην ομάδα του, προωθεί τη συνεργασία επιδιώκοντας να είναι δεμένη η ομάδα, βοηθάει, δίνει κίνητρα και αποτελεί πρότυπο. Οι αντιλήψεις τους, σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας ηγέτης έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικός, ανέδειξαν στοιχεία τα οποία βοηθούν τόσο στη βελτίωση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, όσο και στην ενίσχυση της συνεργασίας και των σχέσεων μεταξύ των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας, προβάλλοντας ένα μοντέλο ηγέτη που έρχεται σε συμφωνία με τις ανάλογες μελέτες (Mulford, 2005· Blanchard & Miller, 2007). Κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά τα οποία αναδείχθηκαν ήταν ότι θα πρέπει να είναι φορέας καινοτομίας, να εισάγει νέες μεθόδους και τεχνικές, με γνώσεις διοίκησης, να θέτει όρια και κίνητρα στους υφιστάμενους του, να είναι οργανωτικός, να διατηρεί την ψυχραιμία του, να εμπνέει εμπιστοσύνη (Everard & Morris, 2004· Day & Sammons, 2016, όπ. αναφ. στο Αργυροπούλου, 2018).

Οι απαντήσεις στο ερώτημα πως θα περιέγραφαν τον τρόπο ηγεσίας στις σχολικές μονάδες παρουσιάζουν στοιχεία τα οποία υποδηλώνουν ένα μοντέλο Διανεμημένης Ηγεσίας. Η συνεργασία, η προώθηση συμμετοχής στα διοικητικά ζητήματα, οι κοινές αποφάσεις και λύσεις σε προβλήματα, που προκύπτουν, είναι στοιχεία τα οποία μας οδηγούν σε αυτό το συμπέρασμα. Παράλληλα, τόνισαν τη διατήρηση των ισορροπιών, των υποχρεώσεών τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της σχολικής κοινότητας, ως στοιχεία του τρόπου ηγεσίας τους Οι μελέτες που έχουν γίνει πάνω στα μοντέλα ηγεσίας έρχονται να το επιβεβαιώσουν (Spillance, Halverson & Diamond, 2001· Harris & Lambert,2003).

Ένα ακόμη συμπέρασμα είναι ότι αντιλαμβάνονται την τηλεκπαίδευση, που αναγκάστηκαν να ακολουθήσουν τα Νηπιαγωγεία κατά τη διάρκεια της πανδημίας του covid-19, ως κρίση. Η επιχειρηματολογία τους ήταν ότι ήταν ένα απρόσμενο γεγονός, χωρίς περιθώρια προετοιμασίας, ότι εισήγαγε έναν νέο τρόπο διδασκαλίας και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργήσει άγχος στους εκπαιδευτικούς και τους

διευθυντές των σχολείων. Δεν έχουν προλάβει να γίνουν αρκετές μελέτες πάνω σε αυτό το στοιχείο που ανέδειξε η έρευνα αυτή, επειδή είναι πρόσφατο γεγονός, όμως είναι μία αλλαγή η οποία έφερε χάος, ανασφάλεια και έλλειψη σταθερότητας στο σχολείο και επομένως συμφωνεί με τις μελέτες που έχουν γίνει σχετικά με τη σχολική κρίση (Johnson, 2000· Brock, Sandoval & Lewis, 2005). Αυτή η αλλαγή ερχόταν, όμως, σε αντίθεση με τις αντιλήψεις και τις παγιωμένες συμπεριφορές τους ως εκπαιδευτικοί. Τα στοιχεία που αναδύονται μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων συμφωνούν με τις μελέτες που έχουν γίνει σχετικά με τα χαρακτηριστικά των κρίσεων (Ahmed, 2006· Φιλολία, Παπαγεωργίου & Στεφανάκος, 2005· Slaikeu, 1990).

Τα προβλήματα, τα οποία επέφερε η αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαφαίνονται μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν: τεχνικά προβλήματα που προέκυψαν εξαιτίας της τηλεκπαίδευσης, δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις και συγκρούσεις, συναισθηματική πίεση, αλλά και δυσκολία με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στα σχολεία, όπως οι γονείς και οι μαθητές, προβλήματα δηλαδή που απαιτείται να διαχειριστεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Αυτά τα προβλήματα αναφέρονται και στις μελέτες που έχουν γίνει τόσο στη διαχείριση κρίσεων (Lichtenstein, 2004· Κουτούζης, 1999· Αθανασούλα-Ρέππα, 2012) όσο και στα ζητήματα διαχείρισης της ηγεσίας (Owens, 2001, όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Mintzberg, 1979) .

Ενώ στον αποτελεσματικό ηγέτη τα στοιχεία τα οποία προέβαλαν αφορούσαν κυρίως στο θέμα διοίκησης και διαχείρισης των υφιστάμενων, στην περίπτωση της κρίσης έδωσαν έμφαση στη σημαντικότητα της ποιότητας του χαρακτήρα του ηγέτη. Πιο συγκεκριμένα, τόνισαν τη σημαντικότητά του να μπορεί να διατηρεί την ψυχραιμία του, να είναι αποφασιστικός, οργανωτικός, δίκαιος, συντονιστικός και όχι αναβλητικός. Οι ερευνητές μέσα από τις μελέτες τους επιβεβαιώνουν αυτό το συμπέρασμα, γιατί για να μπορέσει να διαχειριστεί αποτελεσματικά ο ηγέτης μία κρίση ή αλλαγή στη σχολική του μονάδα πρέπει να έχει ως χαρακτήρας όλα αυτά τα στοιχεία που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Ακόμη, πρέπει να είναι σε θέση να μπορέσει να αποφύγει αντιπαραθέσεις συγκρούσεις και δυσαρμονία στον οργανισμό, ενώ θα πρέπει να ενισχύει ενέργειες για συνοχή. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, το μοντέλο ηγεσίας που επιθυμούν σε καταστάσεις διαχείρισης κρίσεων και αλλαγών είναι η Διανεμημένη Ηγεσία, όπως έχουμε αναφέρει και προηγουμένως. Ο ηγέτης θα πρέπει να αφιερώνει απεριόριστο χρόνο στην επικοινωνία του με τα υπόλοιπα μέλη, να τους παρακινεί να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ενέργειες ώστε να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν, να αναπτύσσουν τη συνεργασία μαζί του, να αναδεικνύουν τις ικανότητες, τα ταλέντα τους, την εμπειρία και τις γνώσεις τους (Johnson, 2000).

Σε μία τόσο μεγάλη αλλαγή, οι θέσεις οι οποίες παρουσιάστηκαν υποστηρίζουν ότι δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι οι διευθυντές για μια τέτοια διαχείριση κρίσης. Από τη μία η ελλιπής εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες που είναι και το

επίκεντρο της αλλαγής και από την άλλη ο περιορισμένος χρόνος αντίδρασης δυσχεραίνουν την κατάσταση. Αυτό το συμπέρασμα έρχεται σε αντιδιαστολή με την εξέλιξη στις εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες αξιοποιούν όλο και περισσότερο τις ΤΠΕ για τη διδακτική διαδικασία (Everard & Morris, 2004· Λιοναράκης, 2001). Επομένως, ήταν απαραίτητο να ήταν εξοικειωμένοι μέχρι ενός βαθμού με τις ψηφιακές δεξιότητες.

Τέλος, ένα ακόμη συμπέρασμα που αναδύεται είναι ότι αναλόγως τον τρόπο διαχείρισης της κρίσης από τον ηγέτη στη σχολική του μονάδα αντίστοιχα το διαχειρίζονται και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής του μονάδας. Ηγέτες οι οποίοι έχουν δημιουργήσει μία δεμένη ομάδα κάνουν τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ασφάλεια με μια ενδεχόμενη αλλαγή, ενώ με διευθυντές οι οποίοι είναι οι ίδιοι αγχωμένοι, εξέφρασαν το αντίστοιχο άγχος και οι εκπαιδευτικοί τους. Επομένως, η ηγεσία έχει άμεσο αντίκτυπο στην ψυχολογία της υπόλοιπης εκπαιδευτικής ομάδας συμφώνα και με τη βιβλιογραφία για το Διανεμημένο μοντέλο ηγεσίας (Spillance, Halverson & Diamond, 2001· Harris, 2007· Harris, 2005· Hopkins & Jackson, 2002).

Βιβλιογραφία

Ahmed, M. (2006). The principles and practice of crisis management. London: Palgrave Macmillan.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις -Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο Δ. Καρακατσάνη & Π. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 183-200). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Ηγεσία στην Εκπαιδευτική-Σχολική Ηγεσία.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Brock, S. E., Sandoval, J. H. & Lewis, S. (2001). *Handbook of Crisis Counseling, Intervention, and Prevention in the Schools.* Davis: University of California.

Braukman, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, *25(1)*, 11-32.

Everard, K. B., Morris, G. & Wilson I. (2004). *Effective School Management* (4th edition). London: Chapman Pu.

Foster, H. D. (1980). *Disaster Planning: The Preservation of Life and Property*. Springer-Verlag, New York.

Johnson, K. (2000*). School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams.* Alameda CA, US: Hunter House.

Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. http://www.adulteduc.gr (n.d)

Knox, K. S. & Roberts, A. R. (2005). Crisis intervention and crisis team models in schools. *Children & Schools, 27*(2), 93-100.

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Στο Μ. Κουτούζης (Επιμ.), *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ* (τόμ. Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.

Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of organization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Μπαμιατζή, Β. (2020). Πανδημία και ανώτατη εκπαίδευση: Απειλή ή ευκαιρία; *Εφημερίδα του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, 36,* 18.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ.* Αθήνα: Μπένου

Mulford, B. (2005). Quality evidence about leadership for organisational and student learning in schools. *School Leadership and Management, 25*(4), 321-330.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Schoenberg, A. L. (2004). *What it means to lead during a crisis: An exploratory examination of crisis leadership.* Syracuse University.

Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher, 30*, 23-28.

Σφακιανάκης, Μ. (1998). *Διοικητική Κρίσεων.* Αθήνα: Ελλήν.

West-Burnham, J. (1990). *Education Management for the 1990's*. Essex: Longman.

Whitehead, M. B., Boschee, F. & Decker, H. R. (2012). *The Principal: Leadership for Global Society.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Αντωνία Νίκου
Ειδική παιδαγωγός
antonianikou@gmail.com

Περίληψη
Τα τελευταία χρόνια διάφοροι ερευνητές έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική ηγεσία αναγνωρίζοντας τη θέση κλειδί που κατέχει ο διευθυντής σε ένα σχολείο. Η συγκεκριμένη έρευνα έχει σκοπό να αποτυπώσει τις απόψεις των διευθυντών και διευθυντριών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για τον τρόπο με τον οποίο χειρίζονται καταστάσεις και αντιμετωπίζουν τους υφισταμένους τους σε σχέση με τις ικανότητες και τις δεξιότητες που οι ίδιοι διαθέτουν, όπως αυτές περιγράφονται στο μοντέλο του Goleman για τη συναισθηματική επάρκεια. Οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν για τον εξής λόγο: Στα ειδικά σχολεία διαμορφώνονται ιδιάζουσες συνθήκες λόγω των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών που φοιτούν, των γονέων τους, της τοπικής κοινωνίας αλλά και του προσωπικού που εργάζεται σε αυτά. Κατά συνέπεια ο διευθυντής που θα αναλάβει να διοικήσει, δεν αρκεί να διαθέτει μόνο επαγγελματικά προσόντα αλλά και συναισθηματικές ευαισθησίες και ικανότητες σε υψηλό βαθμό. Ως εργαλείο της έρευνας επιλέχτηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις παρέχοντάς μας τη δυνατότητα να καταγράψουμε τις διάφορες πτυχές του ζητήματος από την πλευρά των συμμετεχόντων.

Λέξεις-κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματική επάρκεια, σχολεία ειδικής αγωγής, εκπαιδευτική ηγεσία, διευθυντές/ ντριες

1. Συναισθηματική νοημοσύνη- το μοντέλο του Goleman

Ο Goleman ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα ευρύ σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες παρέχουν στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως, οι οποίες αναφέρονται στον εαυτό του ή στους άλλους, με τρόπο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική ή και εξαιρετική επίδοση. Το μοντέλο The Emotional Competence Framework (Το Μοντέλο για τη Συναισθηματική Επάρκεια) (Goleman, 1998), που πρότεινε για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης, περικλείει μια μεγάλη ποικιλία δυνατοτήτων (ικανοτήτων και δεξιοτήτων) και χαρακτηριστικών, όπως «την ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, το να διαχειρίζεται καλά τα συναισθήματα μέσα του και στις σχέσεις του με τους άλλους» (Goleman, 1998).

Μετά τη δημοσίευση των βιβλίων του Goleman (1995, 1998), η έννοια της

συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε πολύ δημοφιλής στα ηγετικά στελέχη διαφόρων εργασιακών χώρων, καθώς τους έκανε να συνειδητοποιήσουν ότι η γνωστική νοημοσύνη, αν και αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη ενός έργου, δεν αρκεί για να οδηγήσει σε υψηλή απόδοση (Πλατσίδου, 2010). Παράλληλα, οι συναισθηματικές ευαισθησίες και ικανότητες όχι μόνο δεν αποτελούν εμπόδιο, αλλά μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση της παραγωγικότητας και της εργασιακής ικανοποίησης (Coetzee & Schaap, 2005). Έτσι, τα ηγετικά στελέχη άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι και τα συναισθήματα παίζουν έναν σημαντικό, και όχι υποδεέστερο, ρόλο στην εργασιακή απόδοση. Υπό το πρίσμα αυτών και άλλων εξελίξεων στη Διοικητική Επιστήμη, άρχισε να διαμορφώνεται ένα νέο προφίλ του σύγχρονου ηγετικού στελέχους.

Ο Goleman (2000) περιέγραψε έξι διαφορετικούς τύπους (στυλ) ηγεσίας που συνδέονται άμεσα με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και έχουν διαφορετικές επιδράσεις στην εργασιακή απόδοση και το κλίμα του οργανισμού. Ο Goleman κατέληξε σε αυτούς τους τύπους ηγεσίας με βάση τα αποτελέσματα μιας διεθνούς έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε 3.871 διευθυντικά στελέχη. Οι τύποι ηγεσίας είναι: ο καταπιεστικός (coercive), ο οραματιστικός (visionary), ο ανθρωπιστικός (affiliative), ο δημοκρατικός (democratic), ο καθοδηγητικός (pacesetting) και ο συμβουλευτικός (coaching) (Επιτροπάκη, 2009).

2. Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία στην ειδική αγωγή

Στόχος της Ειδικής αγωγής είναι να παρέχεται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η αναγκαία στήριξη για να βελτιώσουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους σε τέτοιον βαθμό ώστε να μπορέσουν, αν είναι δυνατόν, τόσο να ενταχθούν στη συνήθη σχολική τάξη, όσο και να μπορέσουν να συμβιώσουν αρμονικά με το κοινωνικό σύνολο. Στόχος επίσης είναι η επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων αυτών, ώστε αργότερα να μπορούν να είναι ενεργά μέλη στην παραγωγική διαδικασία. Δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε ότι η ειδική αγωγή μεριμνά και για την κοινωνική εξέλιξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία πρέπει, σύμφωνα με τον νόμο, να γίνεται ισότιμα με τους υπόλοιπους πολίτες.

Ωστόσο οι παραπάνω στόχοι είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθούν. Τα ειδικά σχολεία αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες – κυρίως εξαιτίας της μειωμένης χρηματοδότησης – όπως έλλειψη προσωπικού, ακατάλληλες υποδομές, έλλειψη εποπτικών μέσων, αιθουσών διδασκαλίας, εξοπλισμού, ανύπαρκτη οικονομική υποστήριξη οικογενειών.

Ευνόητο είναι από τα παραπάνω ότι ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής έχει ιδιαίτερο βάρος λόγω των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών αλλά και των δυσκολιών που προκύπτουν κατά τη σχολική καθημερινότητα, οι οποίες κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί να έχουν σημαντικές αρνητικές επιδράσεις στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στην υπόλοιπη εκπαιδευτική και ευρύτερη κοινωνία. Οι διευθυντές των σχολείων

ειδικής αγωγής προέρχονται από το σύνολο των εκπαιδευτικών χωρίς καμία εξειδίκευση στη διοίκηση σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η σύνδεση της διοίκησης της ειδικής αγωγής με τα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης είναι ένα τρέχον και αιώνιο πρόβλημα.

Οι επαγγελματίες που εμπλέκονται με την ειδική αγωγή συχνά εμφανίζουν σε υψηλό βαθμό άγχος, στρες και επαγγελματική εξουθένωση (Sari, 2004). Το ίδιο ισχύει και για τους διευθυντές των ειδικών σχολείων, καθώς ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, κάτι που οφείλεται τόσο στα διοικητικά τους καθήκοντα όσο και στην εμπλοκή τους με μαθητές (Kelly et al., 2007).

Ο παραδοσιακός διαχωρισμός της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης καθώς και οι διαφορές στην κατάρτιση και τον προσανατολισμό μεταξύ των δύο αυτών ομάδων εκπαιδευτικών συνέβαλαν στην ανάπτυξη ξεχωριστής κουλτούρας (Pugach, 1992) με αποτέλεσμα να έχουν αποστασιοποιηθεί οι ειδικοί παιδαγωγοί από τους συναδέλφους τους της γενικής εκπαίδευσης (Osgood, 1999).

Οι διευθυντές μπορεί επίσης να είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με το έργο ειδικών παιδαγωγών από εκείνο των άλλων εκπαιδευτικών, γεγονός που μπορεί να αποτρέψει την κατανόηση τρόπων με τους οποίους εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής θα μπορούσαν από κοινού να συμβάλλουν στην ηγεσία ενός σχολείου. Για παράδειγμα, υπάρχει γενική συμφωνία ότι η συνεργασία είναι απαραίτητη για την εργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, ώστε να εξυπηρετήσουν μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορεί να μην είναι ευπρόσδεκτοι για συνεργασία από τους συναδέλφους τους της γενικής εκπαίδευσης (Embich, 2001) και να διατίθεται λίγος χρόνος για κοινές δραστηριότητες (Kozleski, Mainzer & Deshler, 2000). Παρά το γεγονός ότι οι διευθυντές-ειδικοί παιδαγωγοί αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά ορισμένα από αυτά τα προβλήματα, χρειάζονται την υποστήριξη και των άλλων διευθυντών σχολείων της περιοχής, ώστε να δημιουργηθεί μια πιο ενοποιημένη κουλτούρα στην οποία όλοι να δουν τις ευθύνες τους για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και να εργαστούν συλλογικά για την κάλυψη των αναγκών αυτών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε συνεργατικά περιβάλλοντα, όπου όλο το προσωπικό του σχολείου αναγνωρίζει τη σημασία του ρόλου τους στην εξυπηρέτηση αναγκών μαθητών με ειδικές ανάγκες, θα έχουν πιθανότατα μεγαλύτερη επιτυχία να υπηρετήσουν ως ηγέτες.

Η σημασία της καλής ηγεσίας και διοίκησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης έχει πλέον καθιερωθεί, αν και οι παρεμβάσεις της έρευνας και της πολιτικής έχουν την τάση να επικεντρώνονται κυρίως σε διευθυντές (Smith, 1995). Οι παράγοντες που αφορούν την ηγεσία και τη διαχείριση σχετίζονται έντονα με τα αποτελεσματικά σχολεία (Sammons et al., 1995˙ Stoll & Fink, 1995˙ Dalin, 1998). Παρά το γεγονός της αναγνώρισης της σημασίας της ηγεσίας στην εκπαίδευση και την πολύ εκτεταμένη βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα, λίγα είναι πραγματικά γνωστά για τις εμπειρίες των διευθυντών και την ηγεσία στην ειδική αγωγή (Rayner & Ribbins, 1998). Αυτή η έλλειψη εμπειρικών εργασιών και η εννοιολογική ανάλυση είναι προβληματική,

επειδή η διοίκηση με βάση τον οργανισμό αλλάζει όχι μόνο τους υπευθύνους των καθηκόντων, αλλά και τους οργανισμούς τους οποίους βρίσκονται αυτοί οι υπεύθυνοι, καθώς επίσης αναδιατυπώνει την επαγγελματική συμπεριφορά και τις σχέσεις, και ως εκ τούτου και την ταυτότητα των ιδίων των ανθρώπων (Rayner et al., 2002).

Η έρευνα των Rayner et al. (2002) είχε ως στόχο να αποτυπώσει τις απόψεις των επαγγελματιών της ειδικής αγωγής για τις ανάγκες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, πώς τις αντιλαμβάνονται και πώς τις περιγράφουν, ώστε να προετοιμαστούν για τις προκλήσεις της ηγεσίας σε περιόδους ταχύτατου εκσυγχρονισμού. Πρόκειται για μια μικρής κλίμακας έρευνα για τις εμπειρίες επαγγελματικής εξέλιξης και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται σε σχέση με την ευθύνη της ηγεσίας, οι οποίοι εργάζονται σε δομές της ειδικής αγωγής είτε σε ειδικά σχολεία είτε σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης που λειτουργεί μέσα σε αυτά όμως δομή ειδικής εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές η μελέτη αποκαλύπτει ότι τα θέματα γύρω από την ηγεσία και τη διαχείριση είναι στο επίκεντρο των ανησυχιών πολλών επαγγελματιών στην ειδική αγωγή και θα επιθυμούσαν περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη σε αυτήν την περιοχή γύρω από ζητήματα επιδόσεων διοίκησης.

Η έρευνα των Rayner et al. (2002) έδειξε ότι όσοι εργάζονται στην ειδική αγωγή αναφέρουν υψηλή ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη στην ηγεσία και στη διοίκηση. Αυτή η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη είναι αποδεδειγμένη σε όλα τα ειδικά σχολεία, υπηρεσίες και μονάδες. Οι ανησυχίες για επαγγελματική ανάπτυξη στο συγκεκριμένο πεδίο απασχολεί τόσο την τρέχουσα κεντρική πολιτική για τις απαιτήσεις των σχολείων όσο και τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης της ειδικής αγωγής.

Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής, που έχουν τόσο τις δεξιότητες όσο και τις ευκαιρίες να συνεργάζονται, συχνά εργάζονται με άλλους τρόπους που συνάδουν με εκείνους ενός ηγέτη. Για παράδειγμα, ο Zigmond και οι συνεργάτες του (1995) αναφέρουν στη μελέτη τους για την αναδιάρθρωση των σχολείων ότι οι τυπικές ευθύνες των ειδικών παιδαγωγών υπερέβαιναν τη συνδιδασκαλία και τον συνσχεδιασμό για τα θέματα διαχείρισης στις εβδομαδιαίες συναντήσεις, παρακολουθώντας μαθήματα που είχαν να κάνουν με την ερμηνεία και την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών.

Οι York-Barr et al. (2005) πραγματοποίησαν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι επιλέχθηκαν λόγω της αποτελεσματικότητάς τους στην εξυπηρέτηση μαθητών με ειδικές ανάγκες με σκοπό να κατανοήσουν καλύτερα την πραγματικότητα της πρακτικής στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και να προσδιορίσουμε στηρίγματα για τέτοια πρακτική. Μολονότι η έρευνά τους δεν εξέταζε συγκεκριμένα την ηγεσία των εκπαιδευτικών, οι York- Barr et al. συζήτησαν για το πώς οι ειδικοί παιδαγωγοί υπηρετούν ως «άτυποι ηγέτες», οι οποίοι «διατυπώνουν μία εξελιγμένη κατανόηση του πώς τα σχολεία και οι τοπικές κοινωνίες λειτουργούν οργανωτικά και πολιτικά». Πρότειναν επίσης ότι οι ηγέτες

των εκπαιδευτικών παρέχουν το όραμα, την κατεύθυνση και τα σχέδια για την ειδική αγωγή και τόνισαν ότι ένας ηγέτης οφείλει να συνεργάζεται και να υποστηρίζει σε πολλά επίπεδα μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα ενέργειες που θα αξιοποιούν κοινωνικούς σκοπούς αξιοποιώντας δημοσιονομικούς πόρους προς όφελος των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Θα πρέπει να προβλέπεται μια σιωπηρή συμφωνία ότι ο βαθμός στον οποίο είναι συνδεδεμένοι οι ηγέτες σε ένα σχολείο επηρεάζει τον βαθμό, στον οποίο οι μαθητές με ειδικές ανάγκες συνδέονται, υποστηρίζονται και έχουν ευκαιρίες μέσα από το σχολείο. Εάν οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής είναι απομονωμένοι και περιθωριοποιημένοι, αυτό θα επηρεάσει και τους μαθητές τους. Δυστυχώς η εργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής λαμβάνει χώρα σε γραφειοκρατικά πλαίσια όπου οι δάσκαλοι εργάζονται απομονωμένοι και έχουν περιορισμένο έλεγχο στις σημαντικές αποφάσεις (Skrtic, 1991).

Οι αναφορές στην ηγεσία της ειδικής αγωγής στην ξένη βιβλιογραφία έχουν να κάνουν με τον τρόπο διαχείρισης θεμάτων ειδικής αγωγής από διευθυντή που διοικεί σχολείο γενικής εκπαίδευσης, το οποίο όμως έχει κάποια δομή ειδικής αγωγής, δηλαδή είτε τμήμα ένταξης είτε μαθητές που έχουν ανάγκη υποστήριξης δασκάλου ειδικής αγωγής ως παράλληλη στήριξη. Η περιορισμένη βιβλιογραφία πάνω στο θέμα της ηγεσίας της ειδικής αγωγής τονίζεται επανειλημμένα σε σχετικά άρθρα και βιβλία. Μάλιστα αναφέρεται ότι, ενώ υπάρχει κενό στην έρευνα πάνω σε αυτό το θέμα, δεν γίνονται σχετικές μελέτες, ώστε να ενισχυθεί και πρακτικά η ηγεσία της ειδικής αγωγής με τα συμπεράσματα που θα προκύψουν.

Επιπλέον, σε αντίθεση με τις πολυάριθμες έρευνες όσον αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη της ηγεσίας στην εκπαίδευση γενικά, η βιβλιογραφία της συναισθηματικής νοημοσύνης στον χώρο της ηγεσίας της ειδικής αγωγής είναι περιορισμένη, παρόλο που έρευνες θα βοηθούσαν στη βελτίωση της απόδοσης στην εργασία τόσο των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής όσο και των διευθυντών, σύμφωνα με όσα διατυπώθηκαν παραπάνω για τη συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο της ηγεσίας. Οι έρευνες έχουν περιοριστεί στο πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών με ιδιαιτερότητες.

3. Μεθοδολογία

3.1 Στόχοι της έρευνας

Με βάση τα βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να:

- αποτυπωθούν οι απόψεις των διευθυντών/ντριών για βασικές συναισθηματικές ικανότητες, όπως η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση σχέσεων, και αν αυτές επηρεάζουν
  α) τον τρόπο που ασκούν διοίκηση στη σχολική μονάδα,
  β) τις σχέσεις τους με τους υφισταμένους τους,
- αποτυπωθούν οι απόψεις τους για τον ρόλο τους μέσα στη σχολική μονάδα.

3.2 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 12 διευθυντές/ντριες και προϊσταμένοι/νες σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας (νηπιαγωγεία και δημοτικά) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια και ΕΕΕΕΚ) της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα των νομών Κοζάνης, Γρεβενών, Καστοριάς και Φλώρινας.

3.3 Εργαλεία

Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μέθοδος. Συγκεκριμένα για την έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία προσφέρει ευελιξία εξαιτίας της αμεσότητας και της εξοικείωσης που αισθάνεται ο συνεντευξιαζόμενος. Επιπρόσθετα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αποκομίσει μια πιο άμεση και σαφή εικόνα των θέσεων και των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων. Πολλοί ερευνητές (π.χ. Brown, 2001˙ Jones, 1991˙ Kvale, 1996˙ Verma & Mallick, 2004) τονίζουν την αξία των συνεντεύξεων, γιατί μπορούν να συλλεχθούν πληροφορίες σε βάθος επιτυγχάνοντας άμεση αλληλόδραση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο. Αυτός ο τύπος συνέντευξης απαρτίζεται από ένα δομημένο πλαίσιο με προκαθορισμένη θεματολογία, δηλαδή περιλαμβάνει μία σειρά ερωτημάτων που έχουν τη μορφή γενικών κατευθυντήριων γραμμών, αλλά ο ερευνητής μπορεί να αλλάξει τη σειρά των ερωτημάτων και διαθέτει την ευχέρεια να θέσει επιπλέον ερωτήσεις στην πορεία της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις έχουν τη μορφή ενός ημι-ανοικτού διαλόγου, παρέχοντας ευχέρεια αλληλόδρασης ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο. Η επιλογή και η διατύπωση των ερωτήσεων παίζουν σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία, ανάλυση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion & Morrison 2000).

Για την έρευνά μας συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου βασισμένο στο μοντέλο του Goleman για τη συναισθηματική επάρκεια. Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης ουσιαστικά διαρθρώνεται σε δύο βασικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν τις προσωπικές ικανότητες, αυτεπίγνωση και αυτοδιαχείριση, και η δεύτερη ενότητα αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν τις κοινωνικές ικανότητες, κοινωνική επίγνωση και διαχείριση των σχέσεων. Στην αυτεπίγνωση έχουμε τις εξής κατηγορίες: συναισθηματική αυτεπίγνωση, ακριβής αυτοαξιολόγηση και αυτοπεποίθηση. Στην αυτοδιαχείριση έχουμε αυτοέλεγχο, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, κίνητρο επίτευξης και πρωτοβουλία. Στην κοινωνική επίγνωση έχουμε τις εξής κατηγορίες: ενσυναίσθηση, εξυπηρέτηση (ή οριοθέτηση) υπηρεσιών και οργανωτική επίγνωση. Στη διαχείριση των σχέσεων έχουμε ανάπτυξη των άλλων, επιρροή, επικοινωνία, διαχείριση συγκρούσεων, ηγετική ικανότητα, καταλύτης αλλαγών, δημιουργία δεσμών, ομαδικότητα και συνεργασία.

3.4 Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον μήνα Απρίλιο του 2016. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας, καθώς θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη για την προσέγγιση της συγκεκριμένης ομάδας, η οποία συμμετείχε οικειοθελώς. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων έγινε εξατομικευμένα, κυρίως στον χώρο του γραφείου του σχολείου. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν κατά μέσο όρο 45 λεπτά για κάθε συμμετέχοντα.

Στην έρευνά μας αξιοποιήσαμε τη θεματική ποιοτική ανάλυση (Γρίβα & Στάμου, 2014) που αναλύει με μεθοδικό τρόπο το περιεχόμενο του κειμένου, το οποίο συστηματοποιεί σε κατηγορίες και θεματικούς άξονες. Πρόκειται για μια τριεπίπεδη ανάλυση, όπου ακολουθείται επαγωγική προσέγγιση και η οποία προϋποθέτει ανοιχτή κωδικοποίηση και απαιτεί κριτική σκέψη και δημιουργικότητα (Maykut & Morehouse 1994· Miles & Huberman 1994). Οι έννοιες/κατηγορίες που προκύπτουν είναι ευέλικτες και τροποποιούνται όσο προχωρά η ανάλυση των δεδομένων. Σε γενικό πλαίσιο, ακολουθείται η εξής διαδικασία: Αρχικά, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνούνται κατά λέξη. Μετά από προσεκτική και πολλαπλή ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων, γίνεται εξοικείωση του ερευνητή με το περιεχόμενο και σχηματίζεται μια πρώτη εικόνα σχετικά με τις πιθανότητες ανάλυσης. Στη συνέχεια, γίνεται συστηματική ανάγνωση με στόχο την ανάπτυξη κωδικών για την κατηγοριοποίηση του όγκου των ποιοτικών δεδομένων. Σημειώνονται οι πρώτοι κωδικοί, οι οποίοι αποτελούν «ετικέτες» για την απόδοση νοήματος σε τμήματα δεδομένων, ενώ γίνεται επανέλεγχος των κωδικών, έτσι ώστε να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη ερμηνεία των πληροφοριών.

Πιο συγκεκριμένα, η τριεπίπεδη ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιείται ως εξής:

Α) Αναγωγή δεδομένων:

Σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης, το σύνολο των δεδομένων χωρίζεται με πρωτοβουλία του ερευνητή σε μικρότερα τμήματα, ώστε να μπορεί να τα χειριστεί με μεγαλύτερη ευκολία σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα (Brown, 2001). Περιλαμβάνει μια «σειρά από βήματα», όπως η ταξινόμηση των στοιχείων του κειμένου σε ένα αριθμό κατηγοριών, σε πρώτο και δεύτερο επίπεδο, δηλαδή η δημιουργία κωδικών και η οργάνωσή τους σε κατηγορίες. Τα δεδομένα που αφορούν τους κωδικούς συμβάλλουν στην ακριβή γνώση και αποσαφήνιση αυτών των βασικών κατηγοριών. Σε ένα κομμάτι δεδομένων των συνεντεύξεων μπορεί να προκύψουν περισσότεροι από έναν κωδικό ενώ κάποιο άλλο κομμάτι μπορεί να μην κωδικοποιηθεί με κάποιον κωδικό. Οι επιμέρους κωδικοί αποτελούν «ετικέτες» με κάποια αρχικά και φέρουν ένα λειτουργικό ορισμό (Miles & Huberman, 1994).

Στο δεύτερο επίπεδο αναγωγής, επιδιώκεται να εντοπιστούν προσεκτικά κατάλληλες κατηγορίες, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τη φύση του αναλυόμενου

υλικού και τον σκοπό της έρευνας. Εξετάζονται οι σχέσεις μεταξύ των κωδικών που έχουν αναπτυχθεί και δημιουργούνται ευρύτερες κατηγορίες. Με βάση τις «εννοιολογικές ετικέτες», τα δεδομένα εξετάζονται προσεκτικά και γίνεται σύγκριση για διαφορές και ομοιότητες. Έτσι, εννοιολογικά όμοια δεδομένα οργανώνονται μαζί σε κοινές κατηγορίες.

Μετά τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ κωδικών και κατηγοριών, δημιουργούνται πίνακες στους οποίους αναφέρονται συνοπτικά τα δεδομένα, τα οποία σχετίζονταν με τις αντίστοιχες κατηγορίες.

Β) Έκθεση δεδομένων

Στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, γίνεται η συνολική έκθεση των δεδομένων, την οποία οι Miles και Huberman (1994) ορίζουν ως τη «συστηματική και συνοπτική συλλογή και ταξινόμηση των δεδομένων» και η οποία συμβάλλει τόσο στη σε βάθος κατανόηση των δεδομένων όσο και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Με βάση τις κατηγορίες και τους κωδικούς που προέκυψαν στο προηγούμενο επίπεδο ανάλυσης, δημιουργούνται ευρύτεροι θεματικοί άξονες, οι οποίοι παρουσιάζονται σε φόρμες έκθεσης δεδομένων.

Γ) Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Στο τρίτο επίπεδο ανάλυσης, γίνονται τα πρώτα ερμηνευτικά σχόλια, δίνονται πιθανές ερμηνείες και συντάσσεται κείμενο όπου γίνεται αναφορά στις διαφορές και ομοιότητες που έχουν εντοπισθεί μεταξύ των απαντήσεων που έχουν δοθεί από τους συνεντευξιαζόμενους. Η παρουσίαση γίνεται με βάση τους πίνακες και τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων, από όπου και αντλούνται εκτενή παραθέματα των λεγομένων των συνεντευξιαζομένων.

4. Αποτελέσματα ποιοτικής θεματικής ανάλυσης συνεντεύξεων

Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων των σχολικών συμβούλων, προέκυψαν 95 κωδικοί, που εντάχθηκαν σε 21 κατηγορίες, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε 5 θεματικούς άξονες:

- Ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα
- Προσωπικές ικανότητες-Αυτεπίγνωση
- Προσωπικές ικανότητες-Αυτοδιαχείριση
- Κοινωνικές ικανότητες-Κοινωνική επίγνωση
- Κοινωνικές ικανότητες-Διαχείριση των σχέσεων

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ - ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

• **Ρόλος του διευθυντή**	Διοικητικό Έργο= ΔΙΕΡΓ Εκπαιδευτική Διαδικασία= ΕΚΔΙ Ψυχολογική Υποστήριξη= ΨΥΥΠ Συνεργασία με Γονείς= ΣΥΓΟ Πρότυπο Ηγέτη= ΠΡΟΗΓ Οικονομική Διαχείριση= ΟΙΔΙΑ
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	**ΚΩΔΙΚΟΙ - ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ**
	ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ: ΑΥΤΕΠΙΓΝΩΣΗ
2. Συναισθηματική αυτεπίγνωση	Έκφραση Συναισθημάτων= ΕΚΦΣΥΝ Έκφραση Θετικών Συναισθημάτων= ΕΚΦΘΕΣΥΝ Έκφραση Αρνητικών Συναισθημάτων= ΕΚΦΑΡΝΣΥΝ Έλεγχος Συναισθημάτων= ΕΛΕΣΥΝ Έλεγχος Αρνητικών Συναισθημάτων Ορισμένες Φορές= ΕΛΑΡΝΣΥΝΟΦ
3. Ακριβής αυτοαξιολόγηση	Προτέρημα Υπομονή= ΠΡΟΥΠ Προτέρημα Αυθορμητισμός= ΠΡΟΑΥΘ Προτέρημα Ενσυναίσθηση= ΠΡΟΕΝΣΥ Προτέρημα Ειλικρίνεια= ΠΡΟΕΙΛ Προτέρημα Παρρησία= ΠΡΟΠΑΡ Προτέρημα Δίκαιος/η= ΠΡΟΔΙΚ Προτέρημα Ισορροπία= ΠΡΟΙΣΟ Προτέρημα Επικοινωνιακός/ή= ΠΡΟΕΠΙΚ Προτέρημα Προσαρμοστικός/ή= ΠΡΟΠΡΟ Προτέρημα Εχεμύθεια= ΠΡΟΕΧΕ Προτέρημα Εργατικός/ή= ΠΡΟΕΡΓ Προτέρημα Πεισματάρης/α= ΠΡΟΠΕΙ Προτέρημα Οργανωσιακές ικανότητες= ΠΡΟΟΡΓ Ελάττωμα Επιείκεια= ΕΛΕΠΙ Ελάττωμα Οξύθυμος= ΕΛΟΞ Ελάττωμα Απόλυτος= ΕΛΑΠ Ελάττωμα Επίμονος= ΕΛΕΠΙΜ Ελάττωμα Ανασφάλεια= ΕΛΑΝ Ελάττωμα Αυθορμητισμός= ΕΛΑΥΘ Ελάττωμα Απαιτητικός/ή= ΕΛΑΠΑΙΤ Αυτοκριτική Ενώπιον Άλλων= ΑΥΤΕΝΩΑΛ Αυτοκριτική Αυστηρή= ΑΥΤΑΥΣΤ
4. Αυτοπεποίθηση	Αίσθηση Αυτοπεποίθησης= ΑΙΑΥΤ Αίσθηση Αυτοπεποίθησης ως ένα Βαθμό= ΑΙΑΥΤΒΑΘ Αναγνώριση Αυτοπεποίθησης από τους Άλλους= ΑΝΑΥΤΑΛ Αίσθημα Έλλειψης Δυνατοτήτων στη Διοίκηση= ΑΙΕΛΔΔ

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ - ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ: ΑΥΤΟΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ	
5. Αυτοέλεγχος	Αυτοέλεγχος στην Εκπαιδευτική Διαδικασία= ΑΥΤΕΚΔΙ Αντιμετώπιση με Συζήτηση (Διάλογο)= ΤΡΟΣΥ (ΤΡΟ= τρόπος) Αντιμετώπιση με Αυτοκριτική= ΤΡΟΑΥΤΟ Ύπαρξη Άγχους= ΥΠΑΓ Αντιμετώπιση ζητώντας Βοήθεια= ΤΡΟΒΟ Θετική Στάση= ΘΕΣΤΑ Αξιολόγηση της Κατάστασης= ΑΞΙΚΑ
6. Αξιοπιστία	Επιμερισμός της Ευθύνης= ΕΠΙΜΕΥΘ Αντιμετώπιση με Συζήτηση= ΤΡΟΣΥ Αντιμετώπιση με Σύγκρουση= ΤΡΟΣΥΓΚ
7. Ευσυνειδησία	Παραδοχή της Ευθύνης= ΠΑΡΕΥΘ Διόρθωση του Λάθους= ΔΙΛΑ
8. Προσαρμοστικότητα	Προσαρμογή Εύκολη στις Αλλαγές= ΠΡΟΕΥΑΛ Κύρια Ευθύνη της Αλλαγής= ΚΥΡΕΥΘΑΛ Επιμερισμός της Ευθύνης στο Σύλλογο= ΣΥΛΛΕΥΘΑΛ Προσαρμογή Ανάλογα με τους Παράγοντες= ΠΡΟΑΝΑΠΑ
9. Κίνητρο επίτευξης	Επιθυμία Επίτευξης Στόχων= ΕΠΙΣΤΟ Επιθυμία Επίτευξης Στόχων Ανάλογα με το Έργο= ΕΠΙΣΤΟΑΝΑΕΡΓ Επίτευξη Στόχου από το Σύλλογο= ΣΥΛΛΕΠΙΣΤΟ Προσπάθεια Αυτοβελτίωσης= ΑΥΤΒΕ
10. Πρωτοβουλία	Ετοιμότητα για Δράση Εκπαιδευτική Διαδικασία= ΕΤΟΙΔΡΑΕΚΔΙ Ετοιμότητα για Δράση Διοικητικό Έργο= ΕΤΟΙΔΡΑΔΙΕΡΓ Ετοιμότητα για Δράση Ανάλογα με το Στόχο= ΕΤΟΙΔΡΑΣΤΟΑΝ
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	**ΚΩΔΙΚΟΙ - ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ**
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	
11. Ενσυναίσθηση	Διαθέτει Ενσυναίσθηση Αυθόρμητα= ΕΝΣΥΑΥΘ Διαθέτει Ενσυναίσθηση Επιδιώκοντάς το= ΕΝΣΥΕΠ Ευαισθησία απέναντι στους ανθρώπους ως Χαρακτηριστικό της Προσωπικότητας= ΕΥΧΑΠΡΟ Ενισχυτής Επίλυσης Προβλημάτων= ΕΝΕΠΡΟ
12. Εξυπηρέτηση (ή Οριοθέτηση) Υπηρεσιών	Εξυπηρέτηση των Αναγκών των Άλλων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία= ΕΞΑΝΑΛΕΚΔΙ Εξυπηρέτηση των Αναγκών των Άλλων στην Προσωπική ζωή=

	ΕΞΑΝΑΛΠΡΟ Τήρηση Νομοθεσίας= ΤΗΝΟ
13. Οργανωτική Επίγνωση	Προσπάθεια Δημιουργίας Ομάδας= ΠΡΟΔΗΟΜ Διαχείριση Κρίσεων Ρόλος Διευθυντή= ΔΙΑΚΡΙ Ουδέτερη Στάση= ΟΥΣΤΑ
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	**ΚΩΔΙΚΟΙ - ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ**
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ	
14. Ανάπτυξη των άλλων	Θετική Ενίσχυση= ΘΕΤΕΝΙ Ενημέρωση Επιμορφώσεων= ΕΝΗΕΠΙ Υποστήριξη στην Εκπαιδευτική Διαδικασία= ΥΠΕΚΔΙ Υποστήριξη με Δράσεις εντός Σχολείου= ΥΠΔΡΑΣΧΟ
15. Επιρροή	Προσωπική Επιλογή του καθενός= ΠΡΟΕΠ Θετική Επιρροή= ΘΕΤΕΠΙ Γενικότερη Επιρροή μεταξύ των Ανθρώπων= ΓΕΕΠΙΑΝΘ
16. Επικοινωνία	Αντιμετώπιση των Μηνυμάτων Επιλεκτικά= ΜΗΝΕΠΑΝ= ΜΗΝ(ήματα)ΕΠ(Ιλεκτική)ΑΝ(ντιμετώπιση) Αντιμετώπιση Μηνυμάτων με Διάλογο= ΑΝΤΙΔΙΑ
17. Διαχείριση συγκρούσεων	Αντιμετώπιση με Παρατηρήσεις= ΑΝΤΙΠΑ Τοποθετείται Ανοιχτά= ΤΟΠΑΝ Τοποθετείται Επιλεκτικά= ΤΟΠΕΠΙΛ Αντιμετώπιση Συγκρούσεων με Συζήτηση= ΑΝΤΙΣΥΣΥ
18. Ηγετική ικανότητα	Επιλογή του ως Διευθυντή από Σύλλογο= ΕΠΙΔΙΣΥΛ Διατήρηση της Επικοινωνίας= ΔΙΑΕΠΙΚ Σχόλια Θετικά από συνεργάτες= ΣΧΟΘΕΤ Δημιουργία Ενθουσιώδους Κλίματος= ΔΗΕΝΚΛΙ Διευθυντής ως Καθοδηγητής των Υφισταμένων= ΔΙΚΑΥΦ
19. Καταλύτης αλλαγών	Αλλαγές Επιλεκτικές (χρήσιμες) στην Εκπαιδευτική Διαδικασία= ΕΠΑΛΕΚΔΙ Θετικός στις Αλλαγές= ΘΕΤΑΛ
20. Δημιουργία δεσμών	Δημιουργία Δεσμών= ΔΗΔΕ Διακριτότητα Ρόλων μέσα στο Σχολείο= ΔΙΑΡΟΣΧΟ Ύπαρξη Σχέσης Θετικής= ΣΧΕΘΕΤ
21. Ομαδικότητα και συνεργασία	Λειτουργία Ομάδας Λόγω φύσης Εργασίας= ΟΜΛΟΑΝΤΙ (ΑΝΤΙ= αντικείμενο εργασίας) Λειτουργία Ομάδας ως Σύλλογος διδασκόντων= ΛΟΜΣΥΛ

5. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει σκοπό να αποτυπώσει τις απόψεις των διευθυντών και διευθυντριών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για τον τρόπο με

τον οποίο χειρίζονται καταστάσεις και αντιμετωπίζουν τους υφισταμένους τους σε σχέση με τις ικανότητες και τις δεξιότητες που οι ίδιοι διαθέτουν, όπως αυτές περιγράφονται στο μοντέλο του Goleman για τη συναισθηματική επάρκεια (1998).

5.1 Ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα

Στην αρχή της συνέντευξης θεωρήθηκε σκόπιμο να τοποθετηθούν οι συνεντευξιαζόμενοι για το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στο σχολείο. Από τις απαντήσεις που πήραμε όλοι οι διευθυντές προσδιορίζουν τα καθήκοντά τους σε διοικητικά και εκπαιδευτικά επισημαίνοντας οι περισσότεροι από αυτούς τον πολυδιάστατο ρόλο. Διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές θεωρούν ότι δεν αποτελούν τον απόλυτο κυρίαρχο στο σχολείο αλλά τον «συντονιστή» διαχείρισης ανθρώπινων σχέσεων και ηγετικών καθηκόντων. Επίσης ο διευθυντής είναι και υπεύθυνος για την επικοινωνία με τους γονείς και την κοινωνία. Επομένως ένας διευθυντής, εκτός από τις βασικές γνώσεις διοίκησης, απαιτείται να έχει και δεξιότητες διαχείρισης υλικών και άυλων πόρων, εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αλλά και να αποτελεί το συνεκτικό κρίκο της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη τοπική κοινωνία (Αμοργιανός, 2016).

5.2 Προσωπικές ικανότητες-αυτεπίγνωση

5.2.1 Συναισθηματική αυτεπίγνωση

Όλοι οι συμμετέχοντες απαντούν πώς τα συναισθήματά τους τούς επηρεάζουν στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται μέσα στη σχολική μονάδα. Θεωρούν γενικά θετικό το ότι τα εκφράζουν. Κυρίως τα θετικά διότι με αυτόν τον τρόπο διοχετεύουν θετική ενέργεια και αισιοδοξία στους άλλους. Τα αρνητικά προσπαθούν να τα επεξεργάζονται πριν αντιδράσουν. Ορισμένοι παραδέχονται ότι δεν μπορούν να ελέγξουν ορισμένες φορές τα αρνητικά τους συναισθήματα. Ο Ryback (1998) αναφέρει «ένας ηγέτης είναι εκφραστικός και δίνει μεγάλη σημασία στην προσωπική επικοινωνία. Δεν διστάζει να μοιραστεί τα συναισθήματά του, αλλά είναι επιλεκτικός πότε και πού το κάνει».

5.2.2 Ακριβής αυτοαξιολόγηση

Σύμφωνα με τον Goleman (1998), η αναγνώριση των προσωπικών δυνατοτήτων και περιορισμών πρέπει να είναι ζητούμενο για έναν συναισθηματικά νοήμονα ηγέτη. Σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεται ένας διευθυντής τα δυνατά και αδύνατα σημεία του συγκεντρώσαμε διάφορες απαντήσεις. Στα προτερήματα εμπερικλείονται η υπομονή, ο αυθορμητισμός, η ενσυναίσθηση, η ειλικρίνεια, η προσαρμοστικότητα, κ.ά., ενώ στα ελαττώματα η ανασφάλεια, η επιμονή, ο αυθορμητισμός αλλά και η επιείκεια ορισμένες φορές. Επιπλέον όλοι αναφέρουν ότι κάνουν αυτοκριτική.

5.2.3 Αυτοπεποίθηση

Στην ερώτηση για την αυτοπεποίθηση οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν

θετικά. Η αυτοπεποίθηση είναι αποτέλεσμα της επαγγελματικής τους εμπειρίας και της προσωπικής προσπάθειας για απόκτηση γνώσεων. Ωστόσο αναφέρουν ότι γενικά δεν επιδιώκουν να το δείχνουν, εκτός και αν αυτό δίνει μεγαλύτερη σιγουριά στους υφισταμένους τους για την επίτευξη ενός σκοπού. Ένας διευθυντής με ηγετικές ικανότητες έχει αυτοπεποίθηση και αφήνει στους γύρω του χώρο να αναπνεύσουν και να εξελιχθούν, ενθαρρύνοντάς τους να πάρουν μεγαλύτερα ρίσκα και να θέσουν υψηλότερους στόχους, αξιοποιώντας έτσι σε μέγιστο βαθμό το ταλέντο και τις δυνατότητές τους (Ryback, 1998).

5.3 Προσωπικές ικανότητες-αυτοδιαχείριση

5.3.1 Αυτοέλεγχος

Αναμφισβήτητα, ό,τι συμβαίνει στον χώρο της εργασίας οδηγεί σε διάφορα συναισθήματα που μπορούν να πυροδοτήσουν ανάλογες συναισθηματικές καταστάσεις που επηρεάζουν και την απόδοση, αλλά και την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι συμμετέχοντες της έρευνας θεωρούν ότι είναι βασικό για έναν διευθυντή να καταφέρνει να διαχειρίζεται καταστάσεις ακόμη και όταν είναι υπό πίεση. Αν και οι μισοί περίπου απάντησαν ότι καταβάλλονται από άγχος κατά καιρούς για θέματα του σχολείου, μπορούν να το διαχειριστούν εξετάζοντας τις παραμέτρους και αντιμετωπίζοντάς το με ψυχραιμία και συζήτηση.

5.3.2 Αξιοπιστία

Ένας ηγέτης με συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τον Goleman (1998) ενεργεί με ενάρετο τρόπο, αντιμετωπίζει τις ανήθικες πράξεις των άλλων και υποστηρίζει σκληρές και μη δημοφιλείς θέσεις με βάση υψηλές αξίες. Επίσης, ο Noonan (2003), προσθέτει την ειλικρίνεια, τη δικαιοσύνη, την αξιοπιστία και την ηθικότητα που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα επιτυχημένο ηγέτη. Όλοι οι διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι οπωσδήποτε θα πάρουν θέση εάν θίγονται οι ίδιοι ή άλλοι με συζήτηση και επιχειρήματα αποφεύγοντας τη σύγκρουση. Η αυτοδιαχείριση διευκολύνει, σύμφωνα με τους Goleman et al. (2002) και Boyatzis (2000, 2004), την αξιοπιστία και την ακεραιότητα του ηγέτη. Ο ηγέτης που διαθέτει αξιοπιστία και ακεραιότητα, που πηγάζουν από την αυτοδιαχείριση, χειρίζεται ικανοποιητικά την εσωτερική του αναστάτωση και εξωτερικεύει τα θετικά του συναισθήματα, δημιουργώντας την αίσθηση στα μέλη της ομάδας ότι έχουν να κάνουν με ένα γνήσιο άνθρωπο που δεν υποκρίνεται κάτι που δεν είναι.

5.3.3 Ευσυνειδησία

Σύμφωνα με τις έντεκα βασικές συμπεριφορές του Ryback (1998), ένας ηγέτης είναι έτοιμος να αναλάβει τις ευθύνες του. Είναι ανοιχτός στην κριτική για τις πράξεις του με διαφάνεια και απόλυτη ειλικρίνεια και καταλήγει σε αποφάσεις αφότου έχει δώσει την ευκαιρία σε όλους τους άμεσα ενδιαφερόμενους να εκφράσουν τη γνώμη τους. Όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνάς μας αναφερόμενοι στην ανάληψη

προσωπικής ευθύνης, όταν διαπιστώσουν ότι έχουν κάνει λάθος, απάντησαν θετικά.

5.3.4 Προσαρμοστικότητα

Οι διευθυντές και διευθύντριες των σχολείων ειδικής αγωγής συχνά καλούνται να αντιμετωπίσουν έκτακτες καταστάσεις. Σχετικά με την ευελιξία με την οποία πρέπει να αντιμετωπίζει ένας διευθυντής τα έκτακτα γεγονότα, παραπάνω από τους μισούς απάντησαν ότι προσαρμόζονται εύκολα στις αλλαγές. Φυσικά επεσήμαναν τον ρόλο που παίζουν οι παράγοντες μιας έκτακτης κατάστασης, για παράδειγμα αν έχει να κάνει με το προσωπικό ή τους μαθητές.

5.3.5 Κίνητρο επίτευξης

Σύμφωνα με τον Cuban (1988), ηγεσία είναι η επιρροή των πράξεων των άλλων παρακινώντας, θέτοντας στόχους και προκαλώντας αλλαγές. Απαιτεί ευφυΐα, ενέργεια και ικανότητες. Η διοίκηση είναι η διαχείριση ή η συντήρηση (maintenance) και έχει στόχους την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα. Σε σχέση με την παραπάνω διατύπωση, αναφέρουμε ότι στην ερώτηση της έρευνάς μας «Κάθε έργο ή αρμοδιότητα που αναλαμβάνετε το θεωρείτε μια πρόκληση;» όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, με δύο από αυτούς να σημειώνουν ότι η επιθυμία τους για επίτευξη ενός έργου θα εξαρτηθεί από το ίδιο το έργο.

5.3.6 Πρωτοβουλία

Οι διευθυντές/ντριες είναι θετικοί/ές στην ανάληψη πρωτοβουλιών με στόχο α) την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας και β) την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εξάλλου ένας ηγέτης οφείλει να είναι καινοτόμος για να βελτιώσει τον οργανισμό, εμπνευστής, με την πειθώ του, ενός κοινού οράματος, αυτός που ενδυναμώνει τους άλλους κάνοντάς τους να νοιώθουν και να είναι ικανοί, δημιουργός προτύπων τελειότητας (παράδειγμα) και αυτός που ενθαρρύνει από καρδιάς, αναγνωρίζει τη συνεισφορά και γιορτάζει τα κατορθώματα της ομάδας (Kouzes & Posner, 1996).

5.4 Κοινωνικές ικανότητες-κοινωνική επίγνωση

5.4.1 Ενσυναίσθηση

Ένας ηγέτης οφείλει να σέβεται το προσωπικό και να ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα και τις ανάγκες του (Leithwood & Riehl, 2003). Επίσης, οφείλει να ενδιαφέρεται να μαθαίνει τις καθημερινές ανησυχίες των εκπαιδευτικών, να έχει υψηλές προσδοκίες από αυτούς και, παράλληλα, να αναμένει ότι και αυτοί θα έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους (Dean, 1999). Στην έρευνά μας όλοι οι διευθυντές προσπαθούν να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση των υφισταμένων τους και προσπαθούν να ενεργήσουν αναλόγως είτε αυτό έχει να κάνει με προσωπικά τους θέματα είτε με θέματα που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

5.4.2 Εξυπηρέτηση ή οριοθέτηση υπηρεσιών

Ο Goleman επισημαίνει ως χαρακτηριστικό του συναισθηματικά νοήμονος ηγέτη την πρόβλεψη, κατανόηση και ικανοποίηση των αναγκών των άλλων (1998). Όσον αφορά το ενδιαφέρον τους να εξυπηρετούν οι διευθυντές το προσωπικό τους προσφέροντας υποστήριξη και βοήθεια απαντούν όλοι θετικά, με τρεις από αυτούς να αναφέρουν την τήρηση της νομοθεσίας.

5.4.3 Οργανωτική επίγνωση

Οι διευθυντές υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διαφέρουν ως προσωπικότητες και να υπάρξουν διαφωνίες, ωστόσο πάντα προκύπτουν φιλίες. Επίσης οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος τους είναι να εξισορροπούν την κατάσταση με αντικειμενικότητα. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες του 21^{ου} αιώνα οφείλουν να εκτιμούν τη διαφορετικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την κοινωνία και την αλληλεξάρτηση (Johnson, 1990· Σαΐτης, 2007).

5.5 Κοινωνικές ικανότητες-διαχείριση των σχέσεων

5.5.1 Ανάπτυξη των άλλων

Πολλοί διευθυντές επισημαίνουν ότι ο χώρος της ειδικής αγωγής είναι απαιτητικός. Καθώς οι επιστημονικές εξελίξεις πάνω στην ειδική εκπαίδευση είναι συνεχείς, κρίνεται σημαντική η ενημέρωση και επιμόρφωση των επαγγελματιών που εμπλέκονται σε αυτήν. Οι διευθυντές ενημερώνουν για τις επιμορφωτικές δράσεις και τις άδειες που δικαιούνται, γιατί το θεωρούν καθήκον τους ως προς τον διοικητικό τους ρόλο, αλλά ταυτόχρονα αρκετοί από αυτούς προσπαθούν και να τους ενθαρρύνουν και να τους ενισχύουν να συμμετέχουν. Αρκετοί αναφέρουν ότι διαθέτουν το προσωπικό αρχείο τους, εποπτικό υλικό, διοργανώνουν δράσεις. Η επιτυχία ενός ηγέτη εξαρτάται, κυρίως, από τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσει τον ανθρώπινο παράγοντα (Σαΐτης, 1992). Οι Leithwood και Riehl (2003) υποστηρίζουν ότι ο επιτυχημένος ηγέτης μιας σχολικής μονάδας παρέχει προσωπική υποστήριξη στα μέλη του προσωπικού του και, παράλληλα, προωθεί τη συνεχή και συστηματική τους βελτίωση μέσα από την καλλιέργεια της νοητικής τους σκέψης.

5.5.2 Επιρροή

Η επιρροή αναφέρεται στη διαδικασία κοινωνικής επίδρασης ενός σε μια ομάδα για τη δόμηση δραστηριοτήτων και σχέσεων στον οργανισμό (Yukl, 2002). Οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι επηρεάζουν τους υφισταμένους τους θετικά. Κάποιοι προσπαθούν να είναι πιο τυπικοί και αποστασιοποιημένοι γιατί θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο σέβονται τις προσωπικές επιλογές των υφισταμένων τους.

5.5.3 Επικοινωνία

Όσον αφορά την επικοινωνία των διευθυντών με το προσωπικό με μη λεκτικά ή συναισθηματικά μηνύματα, οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι τα αντιλαμβάνονται, αλλά φιλτράρουν σε ποιο θα αντιδράσουν είτε με συζήτηση είτε με ένα, επίσης, μη λεκτικό μήνυμα, όπως για παράδειγμα το χαμόγελο. Ο Lewis (1998) περιγράφει τη σύγκλιση των συναισθημάτων των ανθρώπων που επικοινωνούν ακόμη και χωρίς να υπάρχει λεκτική επικοινωνία ως μεταιχμιακή εναρμόνιση, δηλαδή «μία συμφωνία αμοιβαίας ανταλλαγής και εσωτερικής προσαρμογής».

5.5.4 Διαχείριση συγκρούσεων

Η επίλυση διαφορών και συγκρούσεων απασχολεί αρκετά τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και συνήθως είναι δυσκολότερα τα προβλήματα συγκρούσεων και διαφορών που δημιουργούνται σε επίπεδο σχέσεων παρά σε θέματα εργασίας (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Στην έρευνά μας οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με συζήτηση, προσπαθώντας να αμβλύνουν τις αντιθέσεις, εκτιμώντας το είδος της σύγκρουσης, προσωπική ή επαγγελματική, λαμβάνοντας υπόψη τα πρόσωπα που εμπλέκονται αλλά και τη χρονική στιγμή. Επεμβαίνουν πάντα όταν η διαφωνία ή η σύγκρουση επηρεάζει τη σχολική μονάδα και προσπαθούν να είναι διακριτικοί σε περίπτωση που αφορά προσωπική αντιπαράθεση. Ο διευθυντής λοιπόν καλείται να χειριστεί με τέτοιο τρόπο τις καταστάσεις και να χρησιμοποιήσει τέτοιους τρόπους επικοινωνίας, ώστε στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων να αμβλύνει τις αντιθέσεις και να εξομαλυνθεί η σύγκρουση (Ανδρέου κ.ά., 2001· Καφετζόπουλος, 1995). Για να επιλυθεί μια σύγκρουση πρέπει να δημιουργηθούν κυρίως από τον διευθυντή οι συνθήκες που ευνοούν την ευθύτητα και την ειλικρίνεια, να κρατηθούν οι εντάσεις σε χαμηλά επίπεδα (Everald & Morris, 1999).

5.5.5 Ηγετική ικανότητα

Κάποτε οι ηγέτες σχεδίαζαν, έλεγχαν και επέβλεπαν τη λειτουργία του σχολείου. Σήμερα πρέπει να παρακινούν και να εμπνέουν, να ενθαρρύνουν θετικές στάσεις και να δημιουργούν μια αίσθηση συμμετοχής και σημαντικότητας των εργαζομένων (Hogan, Curphy & Hogan, 1994). Όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας απάντησαν θετικά στο ότι λαμβάνουν θετικά σχόλια από τους υφισταμένους τους είτε κατ' ιδίαν είτε μέσω τρίτων. Τα σχόλια έχουν να κάνουν είτε με την προσωπικότητά τους είτε με τον τρόπο διοίκησης. Στο δεύτερο θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και την αναφορά τριών από αυτούς για την επιλογή τους στη θέση του διευθυντή με ψηφοφορία. Σύμφωνα με τον Morris et al. (2004) ο όρος εκπαιδευτική ηγεσία περιλαμβάνει σε ένα γενικότερο πλαίσιο τις γνώσεις, τις ιδιαίτερες δεξιότητες και τις ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτει ένα στέλεχος της εκπαίδευσης για να διοικεί δημιουργικά και αποτελεσματικά. Ένας ηγέτης οφείλει να επιτυγχάνει την οικειοθελή έντονη και ενθουσιώδη προσπάθεια των εργαζομένων, για την ικανοποίηση των στόχων που θέτει το σχολείο.

5.5.6 Καταλύτης αλλαγών

Στο προφίλ του σύγχρονου στελέχους διοίκησης περιλαμβάνονται και διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως το να είναι κανείς καταλύτης αλλαγών (Goleman, 1995), που τον καθιστούν ικανό να κινητοποιεί όλον τον οργανισμό προς θετικά αποτελέσματα. Όμως και ο Fullan (2002) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να κατανοούν τη δυναμική των αλλαγών. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν ότι επιδιώκουν τις αλλαγές, όταν πρόκειται να χρησιμεύσουν στο σχολείο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επισημαίνουν ότι πρέπει να είναι προσεκτικοί, όταν πρόκειται για τους μαθητές εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων τους.

5.5.7 Δημιουργία δεσμών

Στο πλαίσιο της συναισθηματικής συνδιαλλαγής ο ηγέτης είναι αυτός που παίζει σημαντικό ρόλο στον καθορισμό κοινών συναισθημάτων, καθώς ο τρόπος που βλέπει και ερμηνεύει τα πράγματα έχει μεγαλύτερη βαρύτητα για την ομάδα (Gardner, 1983˙ Pescosolido, 2000). Αυτού του είδους ο ηγέτης βρίσκει χρόνο να συζητήσει και να γνωρίσει καλύτερα τους υφισταμένους-συνεργάτες του. Οι προσωπικές συζητήσεις που κάνει μαζί τους τον βοηθούν να εδραιώσει σχέσεις επικοινωνίας και εμπιστοσύνης (Goleman et al., 2002). Στην ερώτηση της έρευνάς μας «Στο σχολείο αναπτύσσονται σχέσεις. Το θεωρείτε θετικό αυτό; Εσείς συμβάλλετε σε αυτό;», όλοι απάντησαν πως γίνεται προσπάθεια από την πλευρά τους για δημιουργία φιλικών δεσμών και συνύπαρξη εκτός σχολείου, όταν δίνεται η ευκαιρία.

5.5.8 Ομαδικότητα και συνεργασία

Οι άνθρωποι που εργάζονται σε ομάδες αναπόφευκτα συλλαμβάνουν συναισθήματα ο ένας από τον άλλο και μοιράζονται και αρνητικά και θετικά συναισθήματα. Οι συμμετέχοντες της έρευνας τονίζουν τη σημασία της ομάδας. Στα ειδικά σχολεία το πρόγραμμα σπουδών ορίζει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικότητες οφείλουν να συνεργάζονται για την εκπαίδευση των μαθητών. Προσπαθούν όλοι να κάνουν το προσωπικό του σχολείου να εργάζονται ως ομάδα, διότι αυτό απαιτεί και η φύση της δουλειάς, αλλά ταυτόχρονα θα ενισχύσει και την επίτευξη των κοινών στόχων. Σύμφωνα με τον Goleman, το υποστηρικτικό στιλ ηγεσίας καθιερώνει έναν διαρκή αμοιβαίο διάλογο, ο οποίος επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να δέχονται πιο εύκολα ανατροφοδότηση για την απόδοσή τους και να αντιμετωπίζουν το έργο που επιτελούν σαν να ταυτίζεται και με τις δικές τους προσδοκίες και όχι μόνο με τις προσδοκίες του ηγέτη τους.

Βιβλιογραφία

Αμοργιανός, Π. (n.d.). *Docplayer.* Ανάκτηση 2 13, 2016, από

http://docplayer.gr/712939-Diplomatiki-ergasia-synaisthimatiki-noimosyni-igesia-petros-g-amorgianos-epivlepon-kathigitis-kos-emmanoyil-kondylis.html

Ανδρέου, Α. (2001). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σύλλογο διδασκόντων. *Ενημέρωση*, *68*, 2-23.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. Γ. . (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Γονέων.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. Στο R. Baron, & Parker, J. A. (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: John Willey & Sons.

Boyatzis, R. & Sala, F. (2004). Assessing emotional intelligence competencies. Στο G. Geher (Ed.), *The Measurement of Emotional Intelligence.* (pp. 147-180). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs.* Cambridge: Cambridge University Press.

Coetzee, C. & Schaap, P. (2005). The relationship between leadership behaviour, outcomes of leadership and emotional intelligence. *Journal of Industrial Psychology, 31*), 31-38.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th Edition). London: Routledge Falmer.

Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools.* Albany, NY: State University of New York Press.

Dalin, P. (1998). *School Development: theories and strategies.* London: Cassell.

Dean, J. (1999). *Improving the primary school.* London: Routledge.

Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teachers; roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, *24*, 58-69.

Everald, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 16-21.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences.* New York: Basic books.

Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2001). An EI- based theory of erformance. Στο D. Goleman & Cherniss, C. (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations* (pp. 27-44). San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Hogan, R., Curphy, G. & Hogan, J. (1994). What we know about leadership effectiveness and personality. *American Psychologist*, *49*, 493-504.

Johnson, N. (1990). Personnel management and strategies for headteachers. *School Organization, 10*, 57-64.

Jones, B. (1991). *How Language works.* Cambridge: Cambridge University Press.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καφετζόπουλος, Ε. (1995). *Εγκέφαλος, Συνείδηση και Συμπεριφορά.* Αθήνα: Εξάντας.

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία.* Αθήνα: Gutenberg.

Kelly, A., Carey, S., McCarhty, S. & Coyle, C. (2007). Challenging behaviour: Principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special school in Ireland. *European Journal of Special Needs, 22*, 161-168.

Kouzes, J. & Posner, B. (1996). *The Leadership Challenge.* San Francisco: Jossey Bass.

Kozleski, E., Mainzer, R. & Deshler, D. (n.d.). *Bright futures for exceptional learners: An action agenda to achieve quality conditions for teaching and learning.* Reston VA: Council for Exceptional Children.

Kvale, S. (1996). *InterViews-An introduction to qualitative research interviewing.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Leithwood, K. & Rielh, C. (2003). *What we know about successful school leadership.* Philadelphia, P. A.: Laboratory for students Success, Temple University.

Lewis, P. S., Goodman, S. H. & Fandt, P. M. (1998). *Management: Challenges in the 21st Century.* Cincinnati: Thomson.

Maykut, P. & Morehouse, R.(1994). *Beginning Qualitative Research. A philosophic and Practical Guide.* London: The Falmer Press.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis (2nd edition).* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Morris, G., Everald, B. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management.* London: P. Chapman Educational Publishing.

Noonan, J. S. (2003). *The elements of leadership. What you should know.* USA, CA: Sage.

O' Connor, R. M. & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self- report versus ability- based measures. *Personality and Individual Differences*, *35*, 1893-1902.

Osgood, R. L. (1999). Becoming a special educator: Specialized professional training for teachers of children with disabilities in Boston, 1870- 1930. *Teachers College Record, 101*, 82-105.

Pugach, M. C. (1992). Uncharted territory: Research on the socialization of special education teachers. *Teacher Education and Special Education, 15*, 133-147.

Pescosolido, A. (2000). *Emotional Intensity in Groups.* Department of Organizational Behavior, Case Western Reserve University.

Rayner, S. & Ribbins, P. (1998). *Headteachers and Leadership in Special Education.* London: Cassell.

Rayner, S., Gunter, H. & Powers, S. (2002). Professional Development Needs for Leaders in Special Education. *Journal of In- Service Education, 28*, 79-94.

Ryback, D. (1998). *Putting Emotional Intelligence to Work.* Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.

Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευυσης.* Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. Α. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a review of school effectiveness research.* London: Institute of Education for the Office for Standards in Education.

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies, 30*, 291-306.

Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization.* Denver: Love Publishing.

Smith, R. (1995). *Successful School Management.* London: Cassell.

Stoll, L. & Fink, D. (1995). *Changing Our Schools.* Buckingham: Open University Press.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

York- Barr, J., Sommerness, J., Duke, K. & Ghere, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: Reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education, 9*, 193-215.

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations (5th edition).* Upper Saddle River: Prentice-Hall.

Zigmond, N., Jenkins, J., Fuchs, L. S., Deno, S., Fuchs, D., Baker, J. N. & Couthino, M. (1995). Special education in restructured school: Findings from three multi- year studies. *Phi Delta Kappan, 76*, 531-540.

Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ευαγγελία Καφαντάρη
Εκπαιδευτικός
kafadarieva@gmail.com, kafadarieva@yahoo.gr

Περίληψη
Ο σύγχρονος κόσμος με τις συνεχείς αλλαγές και τις νέες ανάγκες έχει αναμφισβήτητα επηρεάσει και τον χώρο της εκπαίδευσης δημιουργώντας νέα δεδομένα στα οποία καλούνται να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί, υιοθετώντας ένα ρόλο σαφώς πιο διευρυμένο. Σύμφωνα με έρευνες παγκοσμίως, τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποδειχτεί ότι ο ρόλος του διευθυντή επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τον ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Για την ολοκλήρωση της ερευνητικής προσπάθειας ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος και ειδικότερα το εργαλείο της ατομικής συνέντευξης. Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε στον τύπο της ημιδομημένης συνέντευξης και πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Μαρτίου-Μαΐου 2018 με τη συμμετοχή 15 διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων της περιοχής της Ανατολικής Θεσσαλονίκης και των προαστίων της. Σύμφωνα με τα ευρήματα, ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ αναφέρεται ως σημαντικός από τους διευθυντές/ντριες, δεν συνοδεύεται από τις ανάλογες προσπάθειες και παρακινήσεις στην πράξη, ενώ περιορίζεται από τη γραφειοκρατική και συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, διατυπώνεται η έντονη απουσία του κράτους από κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα σε επίπεδο εκπαιδευτικών και διευθυντών.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, διευθυντής, διευρυμένος ρόλος

Abstract
Today's word of constant change and new needs has undoubtedly influenced the field of education, by creating new data to which teachers are called to respond to by adopting a far wider role. According to research worldwide, in the last decades the role of the school principal greatly influences the professional development of teachers. In the present work we attempt to investigate the role of the principal in the professional development of teachers in modern Greek reality. In conducting this research, the qualitative method was implemented and more specifically the method of personal interview. The specific research was based on the type of semi-structured interview and conducted between March and May 2018 with the participation of fifteen principals from schools in the east Thessaloniki area and suburbs. According to the findings of this study, while the role of the principal is viewed to be important

for the professional development of teachers, in practice it is not accompanied by the required effort and incentives, while it is limited by the bureaucratic and highly centralized structure of the Greek educational system. The stark absence of the state from relevant educational initiatives at the educator and principal level is noted.

Keywords: professional development, principal, far wider role

0. Εισαγωγή

Στον σύγχρονο κόσμο των ραγδαίων εξελίξεων και αλλαγών εμφανίζεται ως επιτακτική η ανάγκη για βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι συγκεκριμένες απαιτήσεις και αλλαγές έρχονται ως αποτέλεσμα των νέων εξελίξεων και ερευνητικών δεδομένων στην κοινωνική και παιδαγωγική ψυχολογία, την εκπαιδευτική τεχνολογία καθώς επίσης και των απαιτήσεων από μέρους της κοινωνίας για βελτίωση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση (Πασιαρδής, 2004).

Δεδομένου ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και άρα των μαθησιακών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων της μαθητικής κοινότητας, οι σύγχρονες κυβερνήσεις, καθώς και οι διαχειριστές των εκπαιδευτικών συστημάτων εστιάζουν στην ενθάρρυνση της συνεχούς και δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις τρέχουσες αλλαγές και την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Zwart, 2007). Συνεπώς, η βελτίωση των συνθηκών που επιτρέπουν την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί πλέον απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείριση της συνεχούς ροής του σύγχρονου περιβάλλοντος.

Όμως ενώ διαπιστώνεται μια σειρά από μελέτες για τη σχέση και τον ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό (Breteson & Johansson, 2000· Bryk et al., 1993· Clement & Vantenberghe, 2001· Smylie & Hart, 1999· Useem et al., 1997· Youngs & King, 2002), υπάρχει σχετικά πολύ μικρή βιβλιογραφία και έρευνα για το συγκεκριμένο θέμα στην ελληνική πραγματικότητα. Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι υπάρχει η έρευνα των Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα (2008) για τον ρόλο του Διευθυντή/τριας σχολικής μονάδας στη δια βίου επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αλλά το θέμα του ρόλου της ελληνικής σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Σε αυτό το σημείο επιδιώκει να συνεισφέρει η συγκεκριμένη έρευνα.

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων για την επαγγελματική ανάπτυξη των υφιστάμενων εκπαιδευτικών τους, τον ρόλο τους αλλά και τον ρόλο που οι ίδιοι μπορούν να διαδραματίσουν στην επαγγελματική αυτή ανάπτυξη. Η έρευνα αποτελείται από το θεωρητικό μέρος με την εννοιολογική προσέγγιση των όρων του θέματος, την έρευνα με τους στόχους

και τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογία της έρευνας, το δείγμα, την ανάλυση των δεδομένων, τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα με τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η σύγχρονη έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, επηρεασμένη από τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης, σε συνάρτηση με τις μαθησιακές γνωστικές προσεγγίσεις (Anderson, Greeno, Reder & Simon, 2000· Putnam & Borko, 2000· Smylie, 1995), θεωρείται πλέον ως μία ενεργή, συνεχής και εποικοδομητική διαδικασία που είναι προσανατολισμένη στην επίλυση των σύγχρονων προβλημάτων και στηρίζεται σε κοινωνικές ρυθμίσεις, λαμβάνοντας χώρα σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών θέτει σαν βασική προτεραιότητα τη συνεχή μάθηση και ανάπτυξή τους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου (Bredeson, 2002). Ταυτόχρονα, οι σύγχρονες θεωρήσεις και έρευνες θέλουν πλέον τον εκπαιδευτικό στοχαζόμενο και ερευνητή, ενταγμένο σε μια διαρκή διαδικασία μάθησης (Fullan & Hargreaves, 1995· Day, 2003· Παπαναούμ 2005) δίνοντας με αυτόν τον τρόπο σημαντική βαρύτητα στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών η οποία σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές αποτελεί βασικό μέσο βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση (Mitchell, 2013).

Η βαρύτητα, επομένως, που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, έχει οδηγήσει σε έντονες συζητήσεις, αναφορές αλλά και αντιπαραθέσεις τόσο γύρω από το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης, όσο και των διαφορετικών μοντέλων της (Ματσαγγούρας, 2005). Είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι οι σύγχρονες καταστάσεις αλλά και οι συνεχείς παγκόσμιες εξελίξεις οδηγούν σε διαρκείς αλλαγές και ανανεώσεις των προγραμμάτων, των πρακτικών και των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης (Villegas-Reimers, 2003).

Διαπιστώνεται τα τελευταία χρόνια, με τα προγράμματα που υλοποιούνται πάντα μέσω κοινοτικών κονδυλίων, να γίνεται μια προσπάθεια να εφαρμοστεί η έννοια της δια βίου μάθησης και να συνδεθεί άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διατηρούνται, όμως, σοβαρές επιφυλάξεις για την εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό ελληνικό σύστημα, όπου εξακολουθούν οι αποφάσεις να παίρνονται από την κεντρική διοίκηση, με τη μορφή ενός συγκεντρωτικού συστήματος (Παπακωνσταντίνου & Ανδρέου, 1994· Μαυρογιώργος, 1999· Κουτούζης, 2012) και που κατά κύριο λόγο αρνείται να επενδύσει στη σχολική μονάδα και στον διευθυντή της.

Είναι γεγονός, επίσης, ότι οι σύγχρονες θεωρήσεις αναφέρουν ότι ο ρόλος πλέον του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι πολυσύνθετος και έχει πρωταγωνιστική και άμεσα ρυθμιστική επίδραση στο περιβάλλον του σχολικού οργανισμού. Παράλληλα, μια σειρά από έρευνες παγκοσμίως αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι διευθυντές μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη υψηλής

ποιότητας στα σχολεία (Darling-Hammond, La Pointe, Meyerson, Orr & Cohen, 2007· EdSource, 2008· Leithwood et al., 2004). Όμως για να υπάρχουν ποιοτικά και περισσότερα αποτελεσματικά σχολεία θα πρέπει να δημιουργούνται και τα κατάλληλα πλαίσια για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα οποία διαμορφώνονται μέσα από τις κατάλληλες πεποιθήσεις και ενέργειες του σχολικού διευθυντή-ηγέτη (Youngs & King, 2002). Το γεγονός ότι η σχολική βελτίωση και αλλαγή μπορούν να επιτευχθούν με τις καλύτερες προϋποθέσεις, αν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εστιάσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει υποστηριχθεί ένθερμα από πολλούς ερευνητές (Hart & Bredeson, 1996· Krajewski, 1996, στο Bredeson & Johansson, 2000). Ο διευθυντής-ηγέτης έχει επιπλέον την ευθύνη στη μετατροπή του σχολείου σε μια «κοινότητα μάθησης» η οποία μπορεί να βοηθήσει τον οργανισμό να εξασφαλίσει καλύτερη και πληρέστερη ανάπτυξη του προσωπικού (Stoll et al., 2006) και να δημιουργήσει και μία διαφορετική κουλτούρα. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας χρειάζεται να παρακινεί και να στηρίζει τη σχολική κουλτούρα που ενθαρρύνει τη μάθηση των μαθητών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bredeson & Johansson, 2000). Επομένως, η συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντική από τη στιγμή που ο ίδιος είναι σε θέση να τοποθετήσει στους κεντρικούς στόχους του σχολικού οργανισμού την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Το σχολικό κλίμα, επίσης, είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα και την κάνουν να ξεχωρίζει από μία άλλη (Hoy, 1990) ενώ σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) το σχολικό κλίμα επηρεάζει έντονα την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό, την παραγωγικότητα και την απόδοση των εκπαιδευτικών. Είναι μία έννοια που αναφέρεται σε αντιλήψεις, συχνά συγχέεται με τη σχολική κουλτούρα, είναι όμως πιο συγκεκριμένη και μετρήσιμη. Ιδιαίτερα θετική επίδραση τόσο στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών αποδεικνύεται ότι έχει ένα ανοικτό, θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι αμφίδρομη, καθώς και από την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επηρεάζονται οι γνώσεις, οι δεξιότητές του και η ίδια η σχολική μονάδα με τη δημιουργία ενός συνεκτικού, ενισχυτικού και φιλικού κλίματος (Χατζηπαναγιώτου, 2012). Επιπλέον, η Στραβάκου (2003) επισημαίνει τον διαμεσολαβητικό ρόλο του σχολικού διευθυντή, αναφέροντας πως ένα από τα βασικότερα καθήκοντά του είναι η ανάπτυξη αποτελεσματικών ανθρώπινων και διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες συμβάλλουν στην αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου στο τρέχον κοινωνικό πλαίσιο.

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί πως ένα από τα βασικότερα ζητήματα του διευθυντικού ηγετικού ρόλου στο ελληνικό σχολείο είναι πως αυτός αναπτύσσεται σε ένα αυστηρά κανονιστικό περιβάλλον με έντονα τα στοιχεία του συγκεντρωτισμού και της γραφειοκρατίας (Ανδρέου & Παπακωσταντίνου, 1994· Κουτούζης, 2012).

2. Έρευνα

2.1 Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας που υλοποιήθηκε ήταν η διερεύνηση των απόψεων διευθυντών σχολικών μονάδων για την επαγγελματική ανάπτυξη των υφιστάμενων εκπαιδευτικών τους αλλά και τον ρόλο που οι ίδιοι μπορούν να διαδραματίσουν στην επαγγελματική αυτή ανάπτυξη. Επιμέρους στόχοι αποτέλεσαν τόσο ο ρόλος του διευθυντή στο κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα, όσο και η διερεύνηση των αντιλήψεων των ίδιων των διευθυντών για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη.

Καθώς είναι ελάχιστες οι έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας για τον ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κρίθηκε αναγκαία η διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση που έγινε επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα βασικά ερωτήματα της έρευνας και αναλυτικότερα διερευνήθηκαν όσον αφορά τους διευθυντές και την επαγγελματική ανάπτυξη:

- πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους σε σχέση με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς και ποιους τρόπους χρησιμοποιούν για να δημιουργήσουν κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους και μεταξύ του προσωπικού τους,
- ποιος πιστεύουν ότι είναι ο ρόλος τους στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας τους,
- με ποιους τρόπους διευκολύνουν και παρακινούν τους υφιστάμενους τους να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη,
- να αναφέρουν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν οργανώσει στην εκπαιδευτική μονάδα τους,
- πως αντιλαμβάνονται την υπόθεση της δική τους επαγγελματικής ανάπτυξης, ποιος θεωρούν ότι έχει την ευθύνη για αυτή και σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους και απέναντι στο σχολείο.

2.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση και ειδικότερα το εργαλείο της ατομικής συνέντευξης. Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε στον τύπο της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις ήταν ανοιχτού τύπου. Δόθηκε, επίσης, μεγάλη προσοχή στο να μην κατευθύνουν οι ερωτήσει τους ερωτώμενους. Για τους παραπάνω λόγους θεωρήθηκε σωστό από την ερευνήτρια να πραγματοποιηθεί μία

πιλοτική συνέντευξη για να δοθεί η δυνατότητα για τυχόν διορθώσεις στις ερωτήσεις της συνέντευξης αλλά και να μετρηθεί ο χρόνος ολοκλήρωσης της.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Νομό Θεσσαλονίκης και συγκεκριμένα στην ευρύτερη περιοχή της Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

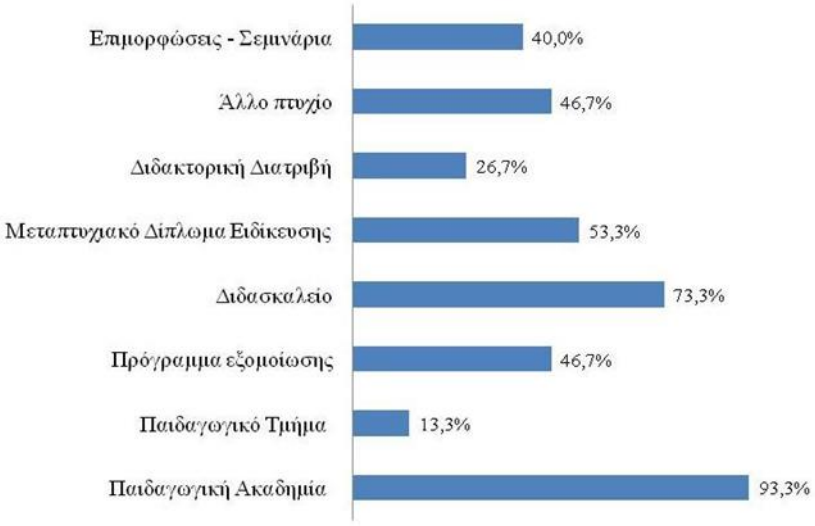
2.4 Το δείγμα

Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια το χρονικό διάστημα Μαρτίου-Μαΐου 2018 στα γραφεία των σχολικών διευθυντών μετά από τηλεφωνικό ραντεβού. Δόθηκε μεγάλη σημασία στη δημιουργία ενός καλού κλίματος επαφής και επικοινωνίας. Η επιλογή των σχολικών διευθυντών που πήραν μέρος στην έρευνα έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας με βασικό σκοπό να υπάρχει στην έρευνα όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλομορφία στους διευθυντές (στυλ ηγεσίας, ηλικία, φύλο, επίπεδο μόρφωσης) αλλά και στα μεγέθη των σχολικών μονάδων. Η ανάλυση του δείγματος, όσον αφορά το στατιστικό μέρος των ερωτήσεων της συνέντευξης, έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες.

Το δείγμα αποτέλεσαν 15 διευθυντές και διευθύντριες (9 άνδρες και 6 γυναίκες), που οι σχολικές τους μονάδες ανήκαν στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και κάλυπταν σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης αλλά και των ανατολικών προαστίων της.

Όπως προκύπτει από το Γράφημα 1, το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών είναι σε μεγάλο ποσοστό υψηλό. Ένα μεγάλο ποσοστό των διευθυντών (73,3% - 11/15) έχει τελειώσει Διδασκαλείο, έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό (53,3% - 8/15), έχει εκπονήσει διδακτορική διατριβή (26,7% - 4/15), είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου (46,7% - 7/15), ή τέλος έχει επιμορφωθεί παρακολουθώντας διάφορα σεμινάρια (40% - 6/15).

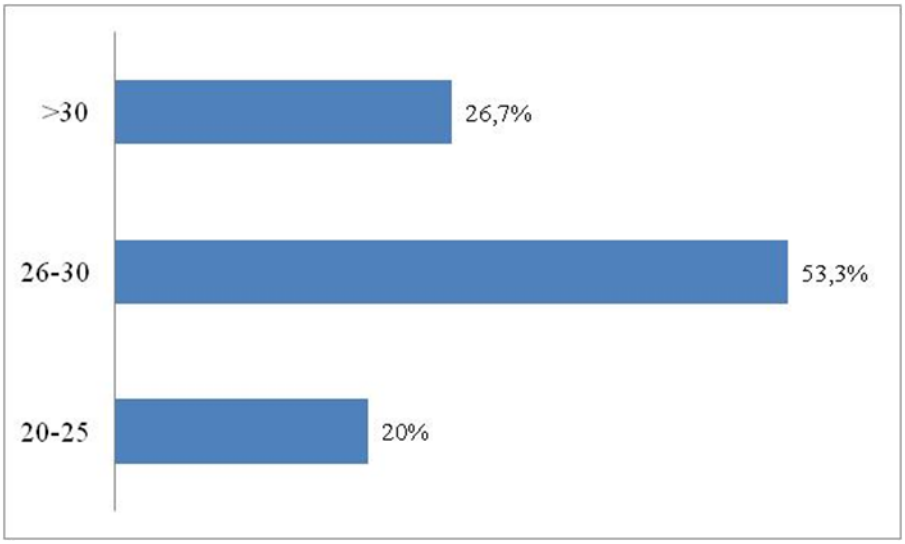
Γράφημα 1: Ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων διευθυντών



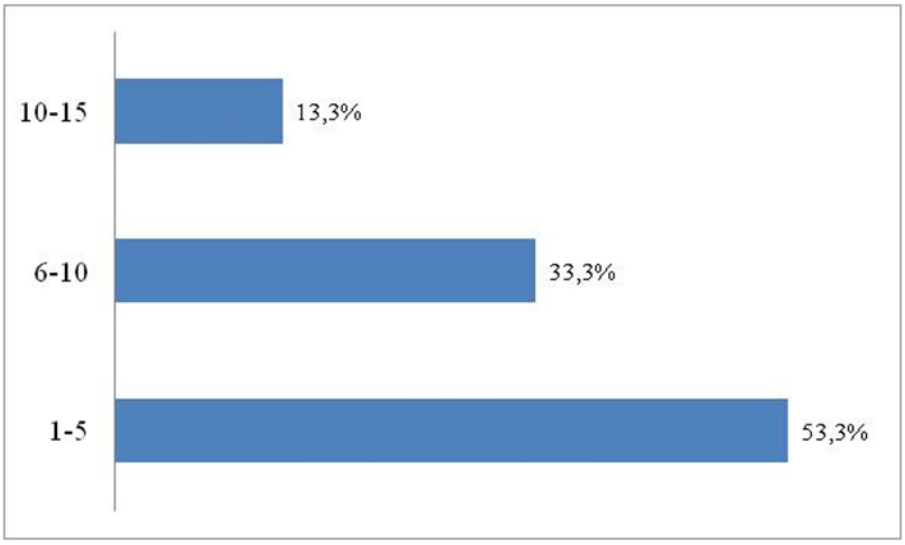
Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων (Γράφημα 2), το 20% των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα είχε 20 ως 25 χρόνια προϋπηρεσία, το 53,3% είχε 26 ως 30 χρόνια προϋπηρεσία, ενώ το 26,7% είχε από 30 χρόνια και πάνω.

Ως διευθυντές σχολικών μονάδων από 1 ως 5 χρόνια διετέλεσε το 53,3%, από 6 ως 10 χρόνια διετέλεσε το 33,3%, ενώ μόλις το 13,3% είχε πάνω από 10 χρόνια (Γράφημα 3).

Γράφημα 2: Έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων διευθυντών



Γράφημα 3: Έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων ως διευθυντές



Η έρευνα, όμως, δεν περιορίστηκε μόνο στις συνεντεύξεις των διευθυντών και διευθυντριών που είχαν επιλεγεί αλλά πλαισιώθηκαν και από τις αναλυτικές σημειώσεις και τα σχόλια της ερευνήτριας τα οποία προέκυψαν από τη συνεχή παρατήρηση σε όλη τη διάρκεια της έρευνας. Για την καλύτερη καταγραφή όλων των παραπάνω, τηρήθηκε ένα είδος αναστοχαστικού ημερολόγιου (Σαραφίδου, 2011),

όπου συμπεριλήφθηκαν όλες οι πληροφορίες που αφορούσαν τόσο τη διαδικασία της έρευνας όσο και τις προσωπικές σκέψεις και παρατηρήσεις του ερευνητή.

2.5 Η ανάλυση των δεδομένων

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της έρευνας αποτέλεσε η διασφάλιση ποιότητας στη συγκεκριμένη ποιοτική προσέγγιση με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Γι' αυτόν τον λόγο έγινε προσπάθεια να συνδυαστεί η μελέτη και έρευνα της βιβλιογραφίας με τις συνεντεύξεις από τους διευθυντές/ντριες, την παρατήρηση καθώς και την καταγραφή ημερολογίου για να είναι σε θέση να προχωρήσει η έρευνα με περισσότερη ασφάλεια στην ανάλυση όλων των παραπάνω δεδομένων.

3. Αποτελέσματα

3.1 Ενέργειες των διευθυντών για κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης

Στη συγκεκριμένη ερώτηση για τις ενέργειες και τους τρόπους που ακολουθούν οι διευθυντές για να δημιουργήσουν κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα, οι περισσότεροι ερωτώμενοι (8 ερωτώμενοι από τους 15) υποστήριξαν ότι η δικαιοσύνη αποτελούσε βασικό χαρακτηριστικό για να επιτύχουν την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη στο πρόσωπό τους.

Ένα επιπλέον σημαντικό χαρακτηριστικό είναι οι καλές σχέσεις και η προσωπική επαφή του ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς. Οι 8 διευθυντές/ντριες από τους 15 υποστήριξαν ότι οι προσπάθειες να δημιουργήσουν ένα φιλικό κλίμα αλλά και η προσωπική επαφή και το ενδιαφέρον του Διευθυντή/ντρια είχαν θετική επίδραση στην ανάγκη των εκπαιδευτικών για εμπιστοσύνη αλλά και δέσμευση στους στόχους.

«Για να μπορέσει ο ηγέτης να εμπνεύσει αυτό το κλίμα στους συναδέλφους του θα πρέπει να τους αποδείξει ότι ενδιαφέρεται σε προσωπικό επίπεδο για τον καθένα, ότι τον υποστηρίζει τόσο στην επαγγελματική του ζωή, όσο και στην προσωπική του ζωή... Αυτό το κλίμα πρέπει να το χτίσεις. Δεν είναι αυτονόητο… Εάν δεν σου έχει εμπιστοσύνη ο συνάδελφος δεν θα σε ακούσει, δεν θα δεχθεί και την πρότασή σου με ανοικτό μυαλό.» (Δ/ντρια, 09)

3.2 Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας

Στη συγκεκριμένη ερώτηση πολλοί διευθυντές φάνηκαν ανέτοιμοι να απαντήσουν, ίσως γιατί οι περισσότεροι, από ό,τι διαπιστώθηκε από τις συνεντεύξεις, δεν είχαν σαν βασική προτεραιότητα τον ενεργό ρόλο τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας τους.

Οι περισσότεροι διευθυντές (8 ερωτώμενοι) περιέγραψαν τον ρόλο τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κυρίως ως ενημερωτικό και παραινετικό.

«Είναι το να βρίσκω μέσα από την ενημέρωση και την πρόσβαση που έχω σε σημεία ενημέρωσης, σεμινάρια, επιμορφώσεις, εξειδικεύσεις πανεπιστημιακές ή

από άλλους διοικητικούς φορείς ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να ενδιαφέρει εκπαιδευτικούς του σχολείου, τυπώνω συνήθως έγγραφα… έτσι έχουνε μία ενημέρωση εντός 24ώρου για οτιδήποτε κινείται στον χώρο των επιμορφώσεων κ.λπ.,κ.λπ., της επαγγελματικής ανάπτυξης.» (Δ/ντής, 15).

3.3 Τρόποι παρακίνησης των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη

Στις ερωτήσεις όσον αφορά τους τρόπους παρακίνησης, οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες (13 από τους 15 ερωτώμενους) ανέφεραν τις άδειες και γενικά τη διευκόλυνση που παρείχαν στους εκπαιδευτικούς που έδειχναν ενδιαφέρον για προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

«Η διευκόλυνση έχει να κάνει με το να έχουν τη δυνατότητα να λείψουν από το σχολείο προκειμένου να μπορούν να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους επιμορφώσεις.» (Δ/ντής. 03)

3.4 Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

Στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που διενεργήθηκαν στις σχολικές μονάδες, οι περισσότεροι διευθυντές (13 στους 15) αναφέρθηκαν κυρίως στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Τα περισσότερα θέματα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων που αναφέρθηκαν διοργανώθηκαν στην πλειοψηφία τους είτε για να καλύψουν τρέχουσες ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας είτε προέκυψαν από προτάσεις σχολικών συμβούλων και υπουργείου.

Ορισμένοι επίσης διευθυντές (5 ερωτώμενοι) ανέφεραν δυσκολίες στη διοργάνωση των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, όπως έντονη γραφειοκρατία και συγκεντρωτισμός αλλά και άρνηση συμμετοχής ή έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας.

«Βέβαια, πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι και η επιμορφωτική διαδικασία διέπεται από μια νομολογία. Δηλαδή για να υπάρχει θεσμοθετημένη εσωτερική σχολική επιμόρφωση, δύο ώρες, από τις 12.00 μέχρι τις 2.00. Αυτό θα πρέπει για να συμβεί θα πρέπει ο αρμόδιος σχολικός σύμβουλος να πάρει άδεια από την Περιφέρεια, μόνο η Περιφέρεια δίνει την άδεια, δεν μπορεί ούτε ο Διευθυντής, ούτε ο σχολικός σύμβουλος, και σ' αυτό το δίωρο να εφαρμοστεί η γνώση των εκπαιδευτικών.» (Δ/ντής 05)

3.5 Επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή/ντριας

Όλοι οι ερωτώμενοι υποστήριξαν ότι το επίσημο κράτος απουσιάζει από την επιμόρφωση και γενικά την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών, ενώ θα έπρεπε, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενά τους, να αποτελεί τον βασικό συντελεστή των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τα διευθυντικά στελέχη.

«Άρα λοιπόν στέλνεις διευθυντές σε σχολεία ως σύστημα χωρίς να έχεις ελέγξει, ούτε να ενδιαφέρεσαι, για τη δυνατότητά τους να αντεπεξέλθουν στο ρόλο τους. Και πολλοί δεν τα καταφέρνουν.» (Δ/ντρια, 08)

4. Συζήτηση

Στο συγκεκριμένο σημείο γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και να συγκριθούν με τις έρευνες που έχουν αναφερθεί και έχουν γίνει σχετικά με το θέμα το οποίο διερευνήθηκε. Είναι ανάγκη να τονιστεί ότι η συζήτηση και τα συμπεράσματα αφορούν αποκλειστικά τις αντιλήψεις των 15 διευθυντών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα και, φυσικά λόγω της ποιοτικής ανάλυσης που ακολουθήθηκε και του μικρού δείγματος ερωτώμενων που υπήρχε στη συγκεκριμένη έρευνα, δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε γενικεύσεις παρά μόνο ίσως να δοθεί μία μεγαλύτερη εμβάθυνση σε ορισμένες έννοιες και αντιλήψεις. Στα γενικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των 15 διευθυντών θα μπορούσε να δειχτεί το υψηλό επίπεδο μόρφωσης και τα πολλά χρόνια υπηρεσίας των διευθυντών.

Επιπλέον, μία σειρά από μελέτες και βιβλιογραφικές αναφορές έρχονται να επιβεβαιώσουν τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με δημιουργία θετικού κλίματος και κουλτούρας υποστήριξης μέσα στη σχολική μονάδα. Οι Hoy & Miskel, (2008) αναφέρονται στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος που βοηθάει στη βελτίωση των σχέσεων όλων των ατόμων που δρουν μέσα σε έναν σχολικό οργανισμό, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενώ η Lieberman (1994) αναφέρεται στη δημιουργία μιας κουλτούρας υποστήριξης μέσα στη σχολική μονάδα που δημιουργεί ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, συνεργασία και στήριξη στους εκπαιδευτικούς. Φυσικά οι σύγχρονες έρευνες σχετικά με τις μορφές ηγεσίας αναφέρονται σε ένα έντονα υποστηρικτικό και συμμετοχικό κλίμα όπου η εμπιστοσύνη, η ασφάλεια και η συνεργασία αποτελούν βασικά στοιχεία μέσα στην σχολική μονάδα (Leithwood et al., 2006· Muijs & Harris, 2006, 2007· Smylie et al., 2007). Άλλωστε η αποτυχία επικοινωνίας ορισμένων συμμετεχόντων διευθυντών με τους υφιστάμενούς τους στη σχολική μονάδα, όπως έδειξε η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, αποδεικνύει την απουσία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας καθιστώντας παράλληλα δύσκολη την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τη βοήθεια και τη στήριξη του διευθυντή.

Εδώ είναι ανάγκη να τονιστεί ότι παρόλο που ένα πλήθος μελετών και ερευνών έχουν καταδείξει την επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bush, 1999· Clement & Vadenbenberghe, 2001· Fernandez 2000· Moore 2000· Marshall et al., 2001, όπως αναφέρονται στους Villegas-Rimers, 2003· Printy, 2008· Youngs & Kings, 2002), οι απαντήσεις όμως των συμμετεχόντων διευθυντών κατέδειξαν ότι δίνεται πολύ μικρή σημασία από τους ίδιους στην επαγγελματική ανάπτυξη των υφιστάμενών τους.

Οι απόψεις επίσης των διευθυντών σχετικά με τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη κατέδειξαν μία σειρά από αποτελέσματα, ανάμεσα στα οποία ήταν η

αντίληψη όλων των ερωτώμενων ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι πρώτα από όλα προσωπική τους υπόθεση, θέση η οποία έρχεται σε συμφωνία με πολλούς μελετητές (Bredesson & Johansson, 2000· Villegas-Rimers, 2003). Επιπλέον, καταδείχτηκε από όλους τους ερωτώμενους η απουσία του κράτους από τη δημιουργία και τη λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους διευθυντές, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται από ανάλογες έρευνες (Σαΐτης, Τσιαμάση & Χατζή, 1997· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Όσον αφορά τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που οργάνωσαν οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων έδειξαν ότι μοναδική δραστηριότητα παρακίνησης αποτέλεσε για τους ερωτώμενους η ενδοσχολική επιμόρφωση. Παρόλο που σύμφωνα με μελέτες υποστηρίζεται η σημαντικότητα του ρόλου της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000), στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπόρεσε ακόμη να προσφέρει τα ανάλογα και δεν γενικεύτηκε ακριβώς γιατί, όπως αναφέρει η Παπαναούμ (2005), η μεθόδευσή της αποτέλεσε ξένο σώμα σε μία εκπαιδευτική πολιτική ασυντόνιστη και πολλές φορές αντιφατική.

5. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των δεδομένων μας οδήγησε σε μια σειρά από συμπεράσματα, τα οποία και παρουσιάζονται παρακάτω, σύμφωνα με τις απαντήσεις που αποτυπώθηκαν στις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων διευθυντών.

Παρόλο που οι ερωτώμενοι διευθυντές/ντριες παραδέχτηκαν στο σύνολό τους ότι ο γραφειοκρατικός και συγκεντρωτικός τρόπος διαχείρισης των ελληνικών εκπαιδευτικών θεμάτων περιορίζει σε μεγάλο ποσοστό τις δυνατότητες και τον ρόλο του διευθυντή/ντριας στην ελληνική πραγματικότητα, η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος από τους ίδιους μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα κινούνται με ασφάλεια, εμπιστοσύνη, καλή διάθεση και αίσθημα δικαιοσύνης αποτέλεσε για το σύνολο σχεδόν των διευθυντών βασική δυνατότητα και τρόπο επίδρασης στην αποτελεσματικότητα της μονάδας και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Υπήρξε, επίσης, η αντίφαση ότι ενώ οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες αντιλαμβάνονται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας επιδρά στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού, δεν υπήρχε καν στις πρωταρχικές ανάγκες και στους στόχους τους, προβάλλοντας οι περισσότεροι ως αιτιολογία την έλλειψη χρόνου αλλά και την υπερβολικά φορτωμένη με γραφειοκρατικές και γραμματειακές εργασίες θέση τους στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Οι ίδιες περίπου αντιλήψεις παρουσιάστηκαν και στις απαντήσεις σχετικά με τους τρόπους παρακίνησης και διευκόλυνσης των εκπαιδευτικών με σκοπό να ασχοληθούν οι υφιστάμενοι τους με την επαγγελματική ανάπτυξη, όπου το σύνολο των διευθυντών ανέφερε την ενημέρωση και τη διευκόλυνση με άδειες, ως μοναδικά

μέσα παρακίνησης. ~~Και π~~Πάλι τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε αντίθεση με ευρήματα σύγχρονων ερευνών, όπου οι ευκαιρίες μάθησης που δημιουργούνται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και φυσικά δεν περιορίζονται απλώς στην ενημέρωση, προβάλλονται ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Clement & Vandenberghe, 2001· Smylie & Mayrowetz, 2009).

Όσον αφορά τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που οργάνωσαν οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων έδειξαν ότι μοναδική δραστηριότητα παρακίνησης αποτέλεσε για τους ερωτώμενους η ενδοσχολική επιμόρφωση, ενώ η προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη δείχτηκε κυρίως ως προσωπική τους υπόθεση.

6. Προτάσεις και περιορισμοί της έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα υπήρξεένας βασικός περιορισμός που προέκυψε από τον μικρό αριθμό του δείγματος. Έναν ακόμη περιοριστικό–παράγοντα αποτέλεσε ο τόπος που διεξήχθη η έρευνα, όπου κατά κύριο λόγο αποτελείται από αστικές περιοχές με εκπαιδευτικούς στην πλειοψηφία τους με πολλά χρόνια υπηρεσίας. Επομένως δεν μπορούσαμε να έχουμε έναν πλουραλισμό στις περιοχές αλλά καις τις ηλικίες των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα περιορίστηκε στις αντιλήψεις των διευθυντών για τον ρόλο τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ δεν υπήρξαν οι αντίστοιχες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, το οποίο και θα μπορούσε να αποτελέσει πρόταση για περαιτέρω έρευνα. Τέλος μία συνδυασμένη ποσοτική και ποιοτική έρευνα ενδεχομένως να αναδείκνυε περισσότερες πτυχές επάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Βιβλιογραφία

Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M. & Simon, H. A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, *29*, 11-13.

Ανδρέου, Α. &Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.

Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, *26*(2), 385-401.

Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, *37*(8), 661-675.

Bryk, A. S., Lee, V. E. & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote professional development. An account from the field. *School Leadership and Management*, *21*(1), 43-57.

Day, C. (2000). Teachers in the Twenty-first Century: Time to renew the vision. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *6*(1), 101-115.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Day, C. & Harris, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice, and school improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration*, Part 2 (pp. 957-977). Dordrecht: Kluwer.

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr. M. & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing Word: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. Stanford*, CA: Stanford University.

EdSource. (2008). Guiding the Growth of California's School Leaders. *Leadership* (January/February), 18-21.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.

Hoy, W. (1990). Organizational Climate and Culture: A conceptual analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*(2), 149-168.

Hoy, W.K. & Miskel C.G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (8th dition). New York: McGraw-Hill.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (σ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο.

Leithwood, K., Louis K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning.* Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto, Learning from Leadership Project.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Research No. RR800. Nottingham: National College for School Leadership

Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge. In P. P. Grimmelt & J. Neufeld, J. (Ed.), *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York: Teachers College Press.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών*

Μονάδων. Τόμος Α: *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σ. 115-160). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education*, *39*(3), 387-400.

Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, *22*(8), 961-972.

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ/ΕΠΕΑΕΚ.

Παπαναούμ, Ζ. (2004). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 82-91), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: a community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, *44*(2), 187-226.

Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, *29*, 4-15.

Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, *83*, 66-79.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα.* Αθήνα: Gutenberg.

Smylie, M. A. & Hart, A. W. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd Edition) (pp. 297-322). San Francisco: Jossey-Bass.

Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.

Smylie, M. A., Mayrowetz, D., Murphy, J. & Luis, K. S. (2007). Trust and the development of distributed leadership. *Journal of school leadership*, *17*(4), 469-503.

Smylie, M. A. & Mayrowetz, D. (2009). Footnotes to teacher leadership. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 277-289). Dordrecht: Springer.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. & Hawkey, K. (2006). *Professional learning communities: Source materials for school leaders*

and other leaders of professional learning London: Innovation Unit, DfES, NCSL and GTC.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Σωτηριάδου, Μ. Χαραλάμπους, Μ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Ο Ρόλος του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας στην δια βίου επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.* Μια μελέτη περίπτωσης. Στο *Πρακτικά του συνεδρίου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, ΚΕΔΕΚ/Πανεπιστήμιο Πάτρας, Άρτα 14-16 Μαρτίου 2008.

Useem, E. L., Christman, J. B., Gold, E. & Simon. E. (1997). Reforming alone: Barriers to organizational learning in urban school change initiatives. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *2*, 55-78.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Διαμόρφωση και Διατήρηση Θετικού Σχολικού Κλίματος μέσω της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (σ. 201-210). Αθήνα: Επίκεντρο.

Youngs, P. & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, *38*(5), 643-670.

Zwart, R. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Dissertation, ICLON, Universiteit van Leiden.

Απόψεις και πρακτικές διευθυντών/ριών δημοτικής εκπαίδευσης σε θέματα αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας[39]

Σοφία Κολοσίδου
Εκπαιδευτικός
kofiakolosidou@hotmail.com
Δόμνα Κακανά
Καθηγήτρια, ΑΠΘ
dkakana@nured.auth.gr

Περίληψη
Τις τελευταίες δεκαετίες αναδεικνύεται η αναγκαιότητα να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται πως ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση ενός σχολείου είναι ο/η διευθυντής/ρια. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των απόψεων και πρακτικών των διευθυντών/ριών δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 12 διευθυντές/ριες δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης. Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη και ως ερευνητική τεχνική η υβριδική θεματική ανάλυση. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως τα στελέχη δεν ένιωθαν ενήμερα και έτοιμα να εφαρμόσουν τις κείμενες διατάξεις της αυτοαξιολόγησης. Ως βασική αιτία που επηρέασε την ετοιμότητά τους αναδείχθηκε η μη επαρκής ενημέρωσή τους από τους αρμόδιους φορείς. Όσον αφορά τις πρακτικές τους αναδείχθηκε πως τα στελέχη εστιάζουν περισσότερο σε διοικητικά θέματα παρά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, διευθυντές δημοτικών σχολείων, απόψεις, πρακτικές

Abstract
In recent decades, the need to implement evaluation in schools in order to improve the educational work has emerged. It is argued in the literature that the most important factor influencing the effectiveness and improvement of a school is the principal. The purpose of this research is to highlight the views and practices of primary school principals regarding the self-assessment of the school unit during the school year 2020-2021. The sample of our qualitative research consisted of 12

[39] Το άρθρο αυτό αποτελεί μέρος της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας η οποία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ», του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

principals of primary schools in Thessaloniki. Semi-structured interviews were used as a research tool and data were analyzed through the hybrid thematic analysis. The results showed that the executives did not feel informed and ready to apply the existing measures on self-evaluation administered by the Ministry of Education. According to data, the main reason that affected the executives' readiness to implement evaluation was their insufficient briefing by IEP, along with the adverse conditions due to coronavirus. Regarding their practices, it emerged that the executives focus more on administrative issues than on professional teacher development.

Keywords: school self-evaluation, school principals, views, practices, primary education

0. Εισαγωγή

Ένα από τα βασικότερα ζητήματα που απασχολούν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική των χωρών αλλά και την εκπαιδευτική επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες είναι η επιλογή και εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, ώστε να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότερη λειτουργία τους και να επέλθει η βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (Eurydice, 2004). Η λογοδοσία και η προσπάθεια αποκέντρωσης του οργανισμού είναι ζητήματα που επιχειρεί να φέρει εις πέρας η αξιολόγηση (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2013).

Στις ευρωπαϊκές χώρες υπήρξε έντονη η ανάπτυξη δράσεων για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, είτε αυτές αφορούσαν την εξωτερική αξιολόγηση, η οποία διενεργείται από άτομα που δεν δραστηριοποιούνται άμεσα στον οργανισμό, αλλά είναι υψηλόβαθμα στελέχη του επίσημου φορέα εκπαίδευσης της εκάστοτε χώρας (Learmonth, 2020), είτε την εσωτερική, η οποία πραγματοποιείται από μέλη του οργανισμού (Janssens & Amelsvoort, 2008). Παρά την καθιέρωση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (εφεξής ΑΣΜ) στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, υπάρχουν διαφορές μεταξύ των χωρών ως προς τον βαθμό αποδοχής των διαδικασιών της ΑΣΜ από τα μέλη του προσωπικού των σχολείων, την επεξεργασία των ευρημάτων της, όπως και του τρόπου εφαρμογής της (Brown et al., 2021).

Στην Ελλάδα, κατά το σχολικό έτος 2020-2021 ψηφίστηκε η υλοποίηση εσωτερικής αξιολόγησης ή αλλιώς ΑΣΜ. Οι διευθυντές/ριες των σχολικών μονάδων κλήθηκαν να εφαρμόσουν μαζί με τους Συλλόγους Διδασκόντων το πλαίσιο της ΑΣΜ, το οποίο είχε νομοθετηθεί τον Ιανουάριο του 2021 (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021). Σκοπός της ήταν «η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος» (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021, 1254). Βασικός παράγοντας βάσει βιβλιογραφίας, όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια, που επηρεάζει την υλοποίηση της ΑΣΜ είναι ο/η σχολικός/ή ηγέτης/τιδα. Επομένως, έχει βαρύνουσα σημασία η

ανάδειξη των απόψεων και πρακτικών των στελεχών όσον αφορά σε θέματα της ΑΣΜ.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις και τις πρακτικές διευθυντών/ριών πολυθέσιων σχολικών μονάδων που υπάγονται στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Περιφέρειας Θεσσαλονίκης σχετικά με θέματα που αφορούν στην ΑΣΜ. Η σημαντικότητα της παρούσας μελέτης αναδείχθηκε από το γεγονός ότι για πρώτη φορά ανατέθηκε στις σχολικές μονάδες η υποχρέωση της διεξαγωγής της ΑΣΜ κατά τη σχολική χρονιά που διεξήχθη η έρευνά μας και οι διευθυντές/ριες πιέστηκαν εξαιρετικά πολύ για να την υλοποιήσουν, ενώ υπήρξαν σημαντικές αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα. Επομένως, η ανάδειξη των απόψεων και των πρακτικών των διευθυντών/ριών για την ΑΣΜ θα εμπλουτίσει έγκαιρα βιβλιογραφικά το συγκεκριμένο θεματικό πεδίο.

Στα επόμενα κεφάλαια παρουσιάζονται το θεωρητικό πλαίσιο, η μεθοδολογία της έρευνας, η παράθεση των αποτελεσμάτων, η συζήτηση των ευρημάτων και τέλος τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η επίτευξη των στόχων που θέτει κάθε σχολείο, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει και η αποτελεσματικότητά του έχουν συνδεθεί, κυρίως από επιστημονικούς και πολιτικούς φορείς, με την ΑΣΜ (European Commission, 2020). Οι Chapman και Sammons (2013) ορίζουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως διαδικασία κατά την οποία τα μέλη του προσωπικού του σχολείου αναστοχάζονται σχετικά με τις πρακτικές τους και εντοπίζουν βάσει στοιχείων τους τομείς που χρήζουν βελτίωσης όσον αφορά σε ζητήματα που συνδέονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη μάθηση των μαθητών, ενώ στις διαδικασίες συμμετέχουν μαθητές και γονείς. Στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι «η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης» (Καπαχτσή & Κακανά, 2011, 163). Η αυτοαξιολόγηση θέτει στο επίκεντρό της τη λογοδοσία (OECD, 2013) και είναι «συνδεδεμένη σε ένα βαθμό με την τάση της ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της αποσυγκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999, 9). Ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι η σχολική ηγεσία (Nelson et al., 2017). Η σχολικός/η ηγέτης/ιδα θεωρείται πως αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη σχολική βελτίωση (Hallinger & Heck, 2011). Προκύπτει, επομένως, ο βαρυσήμαντος ρόλος της σχολικής ηγεσίας και η τριγωνική διασύνδεσή της με την εφαρμογή της ΑΣΜ και την επίτευξη των στόχων για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Στην Ελλάδα[40], μια χώρα με μακρά παράδοση στο διοικητικό μοντέλο ηγεσίας (Σαΐτης, 2000), το πρόσφατο σύστημα αξιολόγησης που νομοθετήθηκε αφορά στην

[40] *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο* [ΦΕΚ 140/τ.Β'/20.01.2021].

αυτοαξιολόγηση τριών λειτουργιών της σχολικής μονάδας της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, της διοικητικής λειτουργίας και της λειτουργίας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021, 1257-1259). Κάθε μία λειτουργία χωρίζεται σε θεματικούς άξονες και εκείνοι με τη σειρά τους σε δείκτες.

Η ανάγκη, λοιπόν, της καθιέρωσης ενός αναλυτικού συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και η σημαντικότητα του ρόλου των στελεχών στην αποτελεσματική υλοποίησή του ώθησε ερευνητές να διεξάγουν έρευνες, ώστε να μελετήσουν συνδυαστικά τους δύο αυτούς παράγοντες, όπως θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

1.1 Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Η συγκριτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε ομοιότητες αναφορικά με τις απόψεις και τις πρακτικές των διευθυντών/ριών σχετικά με την εφαρμογή της ΑΣΜ σε χώρες της Ευρώπης και της Ασίας. Προέκυψε πως οι διευθυντές/ριες του Χονγκ Κονγκ (Wong & Li, 2010), της Ιρλανδίας, της Ισπανίας, της Βουλγαρίας (Brown et al., 2021) και της Ελλάδας (Brown et al., 2021· Γκανάκας, 2006· Πίος, 2013) επιθυμούν την εφαρμογή της ΑΣΜ, καθώς τη θεωρούν μια παραγωγική διαδικασία. Παρ' όλα αυτά εκφράζουν τους προβληματισμούς τους αφενός για το μη σαφές πλαίσιο της ΑΣΜ που καλούνται να εφαρμόσουν, με αποτέλεσμα να προκύπτουν προβλήματα κατά την υλοποίηση των διαδικασιών της ΑΣΜ, και αφετέρου για τον βαθμό ενημερότητας των στελεχών που εμπλέκονται στην ΑΣΜ, αναδεικνύοντας έτσι την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση (Brown et al., 2021· Γκανάκας, 2006· Πίος, 2013· Wong & Li, 2010). Η Ιρλανδία αναδείχθηκε περισσότερο αποτελεσματική στην εφαρμογή και αξιοποίηση των ευρημάτων της ΑΣΜ συγκριτικά με την Ελλάδα, τη Βουλγαρία και την Ισπανία, λόγω της πολύχρονης εμπειρίας της σε διαδικασίες αξιολόγησης (Brown et al., 2021).

Έρευνες στην Αυστραλία (Hilton al., 2015) και στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα (Blaik Hourani & Litz, 2019) μελέτησαν κατά πόσο τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, στα οποία συμμετείχαν και διευθυντές/ριες, άσκησαν θετική επιρροή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στα αποτελέσματα της ΑΣΜ των σχολείων τους αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη θετική επιρροή των διευθυντών/ριων και την αναγκαιότητα για περαιτέρω εφαρμογή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Έρευνα που διεξήχθη στην Αυστραλία με σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου των διευθυντών/ριών κατά την περίοδο του κορωνοϊού ανέδειξε πως ο ρόλος τους διευρύνθηκε, καθώς απέκτησαν ευθύνες και για θέματα εκτός σχολείου, όπως για τη διαρκή ενημέρωση των γονέων για θέματα πανδημίας και την εύρεση εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας (Sum, 2022).

Τέλος, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε διευθυντές στην Ελλάδα σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού έργου αναδείχθηκε πως η ΑΣΜ θα

έπρεπε να λαμβάνει υπόψη της θέματα πόρων, υποδομών, πάσης φύσεως σχολικών διαδικασιών, διδασκαλίας, μάθησης, διοίκησης και επιτευγμάτων των μαθητών σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο (Γκανάκας, 2006).

1.2 Η σημασία της έρευνας, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στο θεωρητικό πλαίσιο και στην ερευνητική επισκόπηση προέκυψε πως βασικό ρόλο στην ΑΣΜ κατέχει ο διευθυντής/ρια. Για τον λόγο αυτόν η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των διευθυντών/ριών κρίθηκε πολύ σημαντική, καθώς, αφενός αυτό το θέμα απασχολεί τη βιβλιογραφία διεθνώς και αφετέρου δεδομένης της χρονικής στιγμής που επιλέχθηκε να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα (σχολικό έτος 2020-2021) συνέπεσε με την ψήφιση του νόμου για την εφαρμογή της ΑΣΜ που προκάλεσε μια γενικότερη αναστάτωση και αντιδράσεις στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Η διερεύνηση, επομένως, των απόψεων και των πρακτικών των στελεχών δημοτικών σχολείων τη δεδομένη χρονική στιγμή σε θέματα που αφορούν στην ΑΣΜ, κρίθηκε αναγκαία, δεδομένου μάλιστα ότι η ερευνήτρια, όντας ενεργή εκπαιδευτικός, βίωσε από κοντά όλη την αναστάτωση που δημιουργήθηκε, και μάλιστα εν μέσω lockdown των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας. Συνεπώς, κρίθηκε ως μείζονος σημασίας η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών, πριν την ολοκλήρωση της τότε εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, καθώς ήταν υποχρεωμένα στο πλαίσιο του θεσμικού τους ρόλου να αναλάβουν να τη φέρουν εις πέρας και να διαχειριστούν τις όποιες ενδεχόμενες αντιρρήσεις ή και αντιδράσεις των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας λοιπόν έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις και τις πρακτικές διευθυντών/ριών πολυθέσιων σχολικών μονάδων που υπάγονται στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β’ Περιφέρειας Θεσσαλονίκης σχετικά με θέματα που αφορούν στην ΑΣΜ.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν α) να μελετήσει τις απόψεις τους όσον αφορά σε θέματα ΑΣΜ και β) να διερευνήσει τις πρακτικές τους, δηλαδή αν υιοθετούν και εφαρμόζουν πρακτικές που συνδέονται με την ΑΣΜ και συγκεκριμένα με τους θεματικούς άξονες που προτείνονται για τις δύο από τις τρεις λειτουργίες της ΑΣΜ (ΦΕΚ140/Β/20-1-2021, 1257-1259), τη διοικητική λειτουργία και τη λειτουργία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τους στόχους της έρευνας είναι τα εξής:

α) Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών/ριών δημοτικής εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης σχετικά με θέματα ΑΣΜ;

β) Ποιες είναι οι πρακτικές των διευθυντών/ριών δημοτικής εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης σχετικά με την ΑΣΜ, με βάση τους θεματικούς άξονες της διοικητικής λειτουργίας και της λειτουργίας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών;

Η πρωτοτυπία της έρευνας, επομένως, έγκειται και στο γεγονός πως την περίοδο της διεξαγωγής της δεν υπήρχαν, στον βαθμό που μπορούσαμε να γνωρίζουμε, κάποιες αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα που να καλύπτουν το υπό διερεύνηση θέμα, καθώς δεν είχε ακόμα εφαρμοστεί το νέο νομοθετικό πλαίσιο της ΑΣΜ στις σχολικές μονάδες.

2. Μεθοδολογία

2.1 Συμμετέχοντες και δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 12 διευθυντές/ριες, 8 άντρες και 4 γυναίκες, σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών της Β' Περιφέρειας Θεσσαλονίκης. Η σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία (purposeful random sampling) αποτέλεσε την τεχνική που επιλέχθηκε για την επιλογή δείγματος, καθώς, βάσει των Ίσαρη και Πουρκό (2015, 83), είναι η πλέον κατάλληλη τεχνική για την επιλογή ατόμων που θα αξιοποιηθούν σε ένα πολύ μικρό δείγμα. Ο Patton (2002) επισημαίνει πως σκοπός της συγκεκριμένης τεχνικής είναι να αυξηθεί η αξιοπιστία του δείγματος, χωρίς να αποτελεί στόχο η αντιπροσωπευτικότητα και η γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας.

2.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων και ερευνητική διαδικασία

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική. Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς προσφέρει στον συνεντευκτή την ευελιξία να τροποποιήσει κατά βούληση τη σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με τρόπους που δεν θα μπορούσαν να έχουν προβλεφθεί κατά τον σχεδιασμό της (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Μάγος, 2005, 8). Το περιεχόμενο της συνέντευξης στην παρούσα έρευνα αφορούσε στη διερεύνηση των απόψεων των στελεχών σε θέματα ΑΣΜ και των πρακτικών τους σχετικά με τις δύο από τις τρεις λειτουργίες του συστήματος αξιολόγησης του ΙΕΠ, τη διοικητική και τη λειτουργία για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία δεν μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Η ερευνητική διαδικασία σχετικά με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων διήρκησε από τις 13 Φεβρουαρίου 2021 ως τις 19 Μαρτίου του ίδιου έτους. Πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική συνέντευξη, ώστε να εξακριβωθεί η καταλληλότητα των ερωτήσεων και να υπολογιστεί η απαιτούμενη χρονική διάρκεια. Οι υπόλοιπες συνεντεύξεις, των οποίων τα δεδομένα αξιοποιήθηκαν προς ανάλυση, πραγματοποιήθηκαν είτε δια ζώσης, τηρώντας τα απαραίτητα μέτρα προστασίας κατά του Covid-19, είτε διαδικτυακά, μέσω εφαρμογής τηλεδιασκέψεων (Webex), είτε τηλεφωνικά. Ζητήθηκε από τα στελέχη η άδεια για να ηχογραφηθεί η συνέντευξη και δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες με έμφαση στην τήρηση των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας.

2.3 Ερευνητική τεχνική οργάνωσης και ανάλυσης δεδομένων

Η ερευνητική τεχνική της παρούσας έρευνας προτάθηκε από τους Fereday και Muir-Cochrane (2006). Είναι η υβριδική θεματική ανάλυση. Και σε αυτή, όπως και στη θεματική ανάλυση, κωδικοποιούνται τα δεδομένα και ομαδοποιούνται σε θεματικές σε υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης. Η διαφορά των δύο έγκειται στο γεγονός πως οι Fereday και Muir-Cochrane (2006) διενεργούν την κωδικοποίηση, συνδυάζοντας έναν επαγωγικό τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων που προκύπτουν από τα δεδομένα της ίδιας της έρευνας, όπως ο Boyatzis (1998), με έναν παραγωγικό τρόπο χρήσης a priori κωδικών που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία, όπως οι Crabtree και Miller (1999). Με την υβριδική θεματική ανάλυση μπορεί να πραγματοποιηθεί μία «από πάνω προς τα κάτω» επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, βάσει βιβλιογραφίας, και ταυτόχρονα μία «από κάτω προς τα πάνω» επεξεργασία που μπορεί να αναδείξει μέσα από το υλικό θεματικές που ενδεχομένως να μην έχουν στο παρελθόν μελετηθεί ή απασχολήσει εκτενώς τη βιβλιογραφία (Κολοσίδου & Κακανά, 2022).

Η υβριδική θεματική ανάλυση έχει αξιοποιηθεί στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης (Xu & Zammit, 2020), με αποτέλεσμα να αποτελεί παράδειγμα για έρευνες του αντίστοιχου πεδίου, όπως η παρούσα, της οποίας τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

3. Αποτελέσματα

Από τα δεδομένα της έρευνας αναδείχθηκαν απόψεις και πρακτικές των στελεχών που αφορούν σε ζητήματα της ΑΣΜ. Αυτές, κατηγοριοποιημένες σε θέματα και κωδικούς, παρουσιάζονται παρακάτω σε πίνακες, στους οποίους αναφέρονται παράλληλα και οι εκάστοτε συμμετέχοντες που απάντησαν στις αντίστοιχες ερωτήσεις και το μέρος των στελεχών επί του συνόλου με κλασματική μορφή.

3.1. Απόψεις στελεχών σε θέματα ΑΣΜ

Στον Πίνακα 1 παρακάτω παρουσιάζονται οι απόψεις των στελεχών σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης και εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης στα σχολεία.

Πίνακας 1: Απόψεις στελεχών σχετικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης στα σχολεία

Θέμα	Κωδικοί	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Αναγκαιότητα εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης	Θετική απάντηση	Όλοι	12/12
	Αρνητική απάντηση		0/12

Προκύπτει πως όλα τα στελέχη δηλώνουν υπέρ της ύπαρξης συστήματος αξιολόγησης, αναφερόμενοι όμως γενικά στην αξιολόγηση ως ιδέα και όχι στο συγκεκριμένο σύστημα, καθώς τη θεωρούν απαραίτητη για την πορεία προς τη βελτίωση.

«*Η θέση μου απέναντι στη λέξη αξιολόγηση… είναι, ήτανε και θα είναι πάντα θετική.*» (Δ12)

«*Είμαι υπέρμαχος της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης... Και στη σχολική μονάδα που βρίσκομαι κάνουμε τέτοιες διαδικασίες. Όχι σύμφωνα με το πλαίσιο που θέτει το συγκεκριμένο ΦΕΚ. Θεωρώ όμως ότι ήταν άκαιρο χρονικά εν μέσω πανδημίας να 'ρθει αυτό και φυσικά η διαδικασία αυτή της ενημέρωσης ήτανε:: πολύ λίγη. Όπως και το πλαίσιό της.*» (Δ10)

Με έναυσμα την παραπάνω άποψη του διευθυντή Δ10 οδηγούμαστε στις επόμενες δύο ερωτήσεις που σχετίζονται με το κατά πόσο οι διευθυντές/ριες ήταν ενήμεροι σχετικά με τις κείμενες διατάξεις της ΑΣΜ το 2020-2021 και τις αιτίες που επηρέασαν την ετοιμότητά τους. Στον Πίνακα 2, επομένως, έχουν κατηγοριοποιηθεί οι απαντήσεις των στελεχών σχετικά με το ερώτημα για τη διατύπωση των απόψεων του δείγματος ως προς την ετοιμότητά τους να εφαρμόσουν τις κείμενες διατάξεις της ΑΣΜ το 2020-2021.

Πίνακας 2: Απόψεις στελεχών όσων αφορά στην ετοιμότητα να εφαρμόσουν τις κείμενες διατάξεις της ΑΣΜ το 2020-2021.

Θέμα	Κωδικοί	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Η ετοιμότητα στελεχών σχετικά με τις κείμενες διατάξεις της ΑΣΜ το 2020-2021	Θετική απάντηση	Δ7	1/12
	Αρνητική απάντηση	Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12	10/12
	Αδυναμία ρητής απάντησης	Δ1	1/12

Προκύπτει πως μόνο μία διευθύντρια απάντησε θετικά στο ερώτημα, ενώ ένας διευθυντής εξέφρασε δυσκολία να τοποθετηθεί ρητά.

«*Εμάς μας έχουν ενημερώσει και κατευθείαν τους διευθυντές από το υπουργείο ε:: και από το ΙΕΠ, ήταν ο πρόεδρος εκεί. Ήταν πολύ χρήσιμη.*» (Δ7)

«*Εε:: νομίζω ότι δεν μπορεί να απαντήσει κάποιος με ένα ναι ή με ένα όχι, έτσι απόλυτα σε αυτήν την ερώτηση… Δεν είμαι σίγουρος ότι έχουμε αναπτύξει όλοι αυτήν την κριτική σκέψη, γιατί στην ουσία αυτό ζητάει αυτή η αξιολόγηση.*» (Δ1)

Η συντριπτική πλειοψηφία υποστήριξε πως τα στελέχη το 2020-2021 δεν ήταν ενήμερα σχετικά με τις κείμενες διατάξεις της ΑΣΜ, επομένως ήταν δύσκολο να τις εφαρμόσουν.

«*Κάναμε και τηλεδιασκέψεις για ένα δίωρο… Τώρα ένα δίωρο του ΙΕΠ που απλά μας διάβασαν τον Οδηγό, εντάξει... [((γέλια))].*» (Δ2)

«*Θέλουμε και κάποια βοήθεια ακόμα με τον Συντονιστή μας τελοσπάντων… Δεν είναι πλήρως κατανοητό το περιεχόμενο της αυτοαξιολόγησης, έχουμε ακόμα πολλά κενά, με μια έτσι αναφορά που έγινε από την κυρία Γ. δεν μπορώ να πω ότι το εμπέδωσα όλο το θέμα της αυτοαξιολόγησης.*» (Δ5)

Σε συνέχεια της παραπάνω ερώτησης, ζητήθηκε από τα στελέχη να εκφράσουν τις απόψεις τους όσων αφορά στις αιτίες εκείνες που πιστεύουν πως επηρέασαν την ικανότητα των στελεχών σχετικά με την εφαρμογή της ΑΣΜ. Στον Πίνακα 3 κατηγοριοποιούνται οι απαντήσεις τους.

Πίνακας 3: Αιτίες που επηρέασαν την ετοιμότητα των στελεχών σχετικά με την εφαρμογή της ΑΣΜ κατά το σχολικό έτος 2020-2021.

Θέμα	Κωδικοί	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Αιτίες που επηρέασαν την ετοιμότητα των στελεχών σε θέματα ΑΣΜ	Διαμάχες στον Σύλλογο Διδασκόντων	Δ7	1/12
	Οι δυσμενείς συνθήκες λόγω κορωνοϊού	Δ6, Δ8, Δ9, Δ11, Δ12	5/12
	Ελλιπής ενημέρωση από αρμόδιους κρατικούς φορείς	Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ7	5/12
	Προσωπική ευθύνη	Δ1, Δ10	2/12
	Λαθεμένοι χειρισμοί και παραλείψεις από τους αρμόδιους φορείς.	Δ10, Δ11	2/12
	Αναγκαιότητα στήριξης από τους ΣΕΕ	Δ2, Δ5,	2/12
	Προβληματισμός για τη στάση εκπαιδευτικών και αρμόδιων στελεχών	Δ12	1/12

Προκύπτει πως οι απαντήσεις των στελεχών ήταν ποικίλες. Επικρατέστερες αιτίες αναδείχθηκαν οι δυσμενείς συνθήκες λόγω κορωνοϊού και η ελλιπής ενημέρωση από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς, τοποθέτηση που αναδείχθηκε και παραπάνω.

«*…γιατί τώρα είναι σε μία κακή στιγμή που έρχεται η αξιολόγηση… είναι άκαιρο αυτή τη στιγμή, έτσι όπως είναι τα σχολεία* [λόγω κορωνοϊού].» (Δ8)

Ακολουθούν ως αιτίες με ίση συχνότητα εμφάνισης η προσωπική ευθύνη που έχει κάθε στέλεχος να ενημερωθεί γύρω από θέματα της ΑΣΜ, οι λαθεμένοι χειρισμοί και οι παραλείψεις από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς αλλά και η αναγκαιότητα στήριξης των στελεχών από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.

«*…Νομίζω ότι όλοι είμαστε άτομα που έχουμε τελειώσει μία πανεπιστημιακή σχολή… Δεν γίνεται να περιμένουμε συνεχώς από τους άλλους.*» (Δ10)

«*…Σίγουρα θα έχετε διαβάσει αυτόν τον σύντομο Οδηγό της αξιολόγησης που έχει εκδώσει το ΙΕΠ… που αναφέρεται και εστιάζει στο κομμάτι του εκπαιδευτικού που λέει θα μπει μέσα ο συντονιστής και τα λοιπά. Εε:: Πριν γίνει αυτό όμως εκεί* [στη Γερμανία] *προηγούνταν μία σειρά από άλλες διαδικασίες. Δηλαδή εε:: είχε ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να μετεκπαιδευτεί, να επιμορφωθεί… τα περισσότερα σχολεία δεν έχουν αυτήν την υλικοτεχνική υποδομή, και προσέξτε κάτι, διαβάζοντας προσεκτικά και τον Οδηγό σίγουρα θα παρατηρήσατε ότι βγάζει ΕΝΤΕΛΩΣ ΕΞΩ αυτό το κομμάτι το υλικοτεχνικό*.» (Δ1)

Επίσης, άλλοι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την ετοιμότητα των στελεχών να εφαρμόσουν την ΑΣΜ είναι οι διαμάχες που λαμβάνουν χώρα στους Συλλόγους Διδασκόντων και ο προβληματισμός σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών και των υψηλόβαθμων στελεχών, σχετικά με το πλαίσιο της αξιολόγησης που θα κληθούν να εφαρμόσουν.

«*Οι δικοί μας οι Σύλλογοι έχουν εναντιωθεί. Έχουν αρνηθεί αυτού του είδους την αξιολόγηση*.» (Δ7)

«*Εγώ δεν φοβάμαι τον διευθυντή, φοβάμαι τον εκπαιδευτικό. Ο οποίος φοβάται… Δεν θα αποδοθεί η πραγματικότητα του σχολείου. Σίγουρα θα μπούνε και κάποιες έτσι:: παρατηρήσεις πιο θετικές από την πραγματικότητα, ακριβώς γιατί φοβόμαστε και τον τιμωρητικό χαρακτήρα*.» (Δ12)

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των απόψεων των στελεχών. Παρακάτω ακολουθούν τα αποτελέσματα που αφορούν στις πρακτικές των διευθυντών/ριών σχετικά με θέματα ΑΣΜ.

3.2. Πρακτικές στελεχών σε θέματα ΑΣΜ

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων αφορούν στις πρακτικές των στελεχών, οι οποίες συνδέονται με τις δύο από τις τρεις λειτουργίες της ΑΣΜ (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021, 1257-1259). Αυτές οι λειτουργίες είναι η διοικητική και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, παρατίθεται ο πίνακας των αποτελεσμάτων για τις πρακτικές σχετικά με τη διοικητική λειτουργία, η οποία αποτελείται από τρεις θεματικούς άξονες (Πίνακας 4). Ο πρώτος άξονας είναι η *Ηγεσία-Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας*, ο δεύτερος η *Διαχείριση πόρων και υποδομών* και ο τρίτος άξονας το *Σχολείο και κοινότητα*.

Πίνακας 4: Πρακτικές των στελεχών αναφορικά με τη διοικητική λειτουργία

Θέματα	Κωδικοί	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της	Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων	Δ1, Δ2, Δ4, Δ7, Δ9, Δ10	6/12
	Συλλογικότητα κατά τη λήψη αποφάσεων	Όλοι	12/12

σχολικής μονάδας	Οργάνωση της ενημέρωσης εκπαιδευτικών, μαθητών/ριών και γονέων/κηδεμόνων	Όλοι	12/12
	Αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού	Όλοι εκτός Δ8	11/12
	Υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπ/κών	Δ1, Δ2, Δ7, Δ9	4/12
	Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού	Δ1, Δ2, Δ4, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12	10/12
Διαχείριση υλικών πόρων και υποδομών	Κατανομή πόρων	Όλοι	12/12
	Προστασία και αξιοποίηση σχολικών χώρων/ υποδομών	Όλοι	12/12
	Εκσυγχρονισμός και εμπλουτισμός υποδομών	Όλοι	12/12
Σχολεία και κοινότητα	Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων		0/12
	Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς	Όλοι	12/12
	Εξωστρέφεια και προβολή του έργου του σχολείου	Δ4, Δ5, Δ8, Δ9, Δ10	5/12
	Διάχυση καλών πρακτικών	Δ7	1/12

Από τους τρεις παραπάνω θεματικούς άξονες είναι ευδιάκριτο πως η *Διαχείριση υλικών πόρων και υποδομών* είναι που συγκεντρώνει την προσοχή όλων των στελεχών. Όλα τα στελέχη, κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, διενεργούν ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες για την κατανομή πόρων, την προστασία και αξιοποίηση των σχολικών χώρων και υποδομών και τον εκσυγχρονισμό και εμπλουτισμό των υποδομών. Στον άξονα *Ηγεσία-Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας* υπάρχει μέριμνα του συνόλου των στελεχών σχετικά με την εξασφάλιση της συλλογικότητας κατά τη λήψη αποφάσεων και την οργάνωση της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών/ριών και των γονέων και κηδεμόνων. Η συντριπτική πλειοψηφία εξέφρασε πρακτικές που αφορούν στην αποτελεσματική διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού. Τα μισά μόνο στελέχη αναφέρθηκαν σε πρακτικές σχετικά με τη στοχοθεσία και την προτεραιοποίηση στόχων στη σχολική τους μονάδα, ενώ ένας στους τρεις υποστήριξε πως ενεργεί υπέρ της υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ο θεματικός άξονας με τις λιγότερες αναφορές των στελεχών αφορούσε στο *Σχολείο και την κοινότητα*. Μοναδικός τομέας στον οποίο ανέφεραν πως δρουν όλα τα στελέχη προέκυψε πως ήταν η *ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς,* εστιάζοντας οι περισσότεροι σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης. Λιγότεροι από τους μισούς

αναφέρθηκαν σε πρακτικές για την *εξωστρέφεια και προβολή του έργου του σχολείου*, οι οποίες περιορίζονται σε τοπικό επίπεδο και βάσει των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους. Μόνο μία διευθύντρια υποστήριξε πως εφαρμόζει πρακτικές διάχυσης καλών πρακτικών, ενώ όλα τα στελέχη απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση σχετικά με πρακτικές που αφορούν σε *πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων*.

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 5) παρουσιάζονται οι πρακτικές των στελεχών που αφορούν στη λειτουργία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία, βάσει ΦΕΚ (140/Β/20-1-2021, 1257-1259), αποτελείται από τρεις θεματικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας είναι η *Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις*, ο δεύτερος *η Ανάληψη επιμορφωτικών πρωτοβουλιών του σχολείου για τη βελτίωση της μάθησης και της αξιολόγησης* και ο τρίτος άξονας η *Συμμετοχή του προσωπικού σε άλλες δράσεις (προγράμματα Erasmus, συνεργασία με άλλα σχολεία κ.λπ.)*.

Πίνακας 5: Πρακτικές των στελεχών αναφορικά με τη λειτουργία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Θέματα	Κωδικοί	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις	Δ2, Δ7, Δ9	3/12
	Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς	Δ1	1/12
Ανάληψη επιμορφωτικών πρωτοβουλιών του σχολείου για τη βελτίωση της μάθησης και της αξιολόγησης	Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων για επιμέρους ειδικότητες ή ομάδες ειδικοτήτων		0/12
	Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης		0/12
	Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία		0/12
Συμμετοχή του προσωπικού σε άλλες δράσεις (προγράμματα Erasmus, συνεργασία με άλλα σχολεία κ.λπ.)	Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmusκ.λπ.)	Δ2, Δ7, Δ9	3/12
	Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος	Δ10, Δ11	2/12
	Δικτύωση με άλλα σχολεία	Δ1, Δ7, Δ9, Δ12	4/12

Είναι ελάχιστες οι θετικές απαντήσεις των στελεχών για τις πρακτικές τους αναφορικά με τη λειτουργία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνολικά, όπως προκύπτει και από μια ανάγνωση του Πίνακα 5.

Οι περισσότερες θετικές τοποθετήσεις των στελεχών, αν και λιγότερα από τα μισά στελέχη τοποθετήθηκαν θετικά, προέκυψαν στη *Συμμετοχή του προσωπικού σε άλλες δράσεις (προγράμματα Erasmus, συνεργασία με άλλα σχολεία, κ.λπ.).* Σχετικά με τη δικτύωση με άλλα σχολεία, έγινε αναφορά σε συστεγαζόμενα δημοτικά ή σε διπλανά σχολεία που απασχολούν τους ίδιους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Οι πρακτικές για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα είναι πολύ περιορισμένες και αφορούν κυρίως εποχές πριν τον κορωνοϊό, ενώ οι πρακτικές σχετικά με τη συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος συρρικνώνονται και περιορίζονται, κατά κύριο λόγο, σε θέματα ανακύκλωσης.

Αναφορικά με τις πρακτικές για τη *Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις* και τη *Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς,* προκύπτει και εδώ πολύ χαμηλή ανταπόκριση των στελεχών, με τρία στελέχη να απαντούν θετικά και ένας διευθυντής αντίστοιχα, διευκρινίζοντας πως κατά τα σχολικά έτη που εφαρμόστηκαν τα μέτρα κατά της εξάπλωσης του κορωνοϊού, μειώθηκαν στο ελάχιστο σχετικές πρακτικές.

Τέλος, τα στελέχη απάντησαν αρνητικά σε οποιαδήποτε πρακτική αφορά στον θεματικό άξονα σχετικά με την *Ανάληψη επιμορφωτικών πρωτοβουλιών του σχολείου για τη βελτίωση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Δεν προέκυψε καμία ενέργεια σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων α) για επιμέρους ειδικότητες ή ομάδες ειδικοτήτων, β) με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης και γ) σε συνεργασία με άλλα σχολεία.

Στο σημείο αυτό, ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να συζητήσουμε και να παρουσιάσουμε τα βασικά συμπεράσματα.

4. Συζήτηση

Στην ενότητα αυτή θα πραγματοποιηθεί η συζήτηση των σημαντικότερων ευρημάτων της έρευνας σε συνδυασμό με τα πορίσματα της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας.

Βάσει του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος και των αποτελεσμάτων που αναδείχθηκαν προέκυψε πως τα στελέχη ήταν υπέρ της αξιολόγησης ως ιδέας, όπως αναδείχθηκε και σε άλλες έρευνες (Brown et al., 2021· Γκανάκας, 2006· Πίος, 2013· Wong & Li, 2010). Τοποθετήθηκαν, όμως, αρνητικά σε σχέση με την ετοιμότητά τους να εφαρμόσουν τις κείμενες διατάξεις της ΑΣΜ και ως αιτίες παρουσιάστηκαν η ανάγκη στήριξής τους από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Πίος, 2013) και οι λαθεμένοι χειρισμοί από τα αρμόδια όργανα, όπως στην έρευνα των Wong και Li (2010). Επίσης, η ελλιπής ενημέρωσή τους από τα αρμόδια όργανα, όπως και στην έρευνα των Blaik Hourani και Litz (2019), που λόγω της μικρής θετικής επιρροής των

ενημερώσεων, ανέδειξε την αναγκαιότητα περαιτέρω υλοποίησης επιμορφώσεων. Ο προβληματισμός των διευθυντών/ριών σε σχέση με την καταλληλότητα των υψηλόβαθμων στελεχών που θα εμπλακούν στην αξιολόγηση προκύπτει και στην έρευνα του Πίου (2013). Αναφέρθηκαν, επίσης, οι δυσμενείς συνθήκες λόγω κορωνοϊού ως αιτία και η υποστήριξη των αρμόδιων φορέων για επιμόρφωση, όπως και στην έρευνα του Sum (2022).

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει πως, σύμφωνα με τις απαντήσεις των στελεχών, η διοικητική λειτουργία και η πλειοψηφία των δεικτών της καλύφθηκε σε μεγάλο βαθμό από τις πρακτικές τους. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έκθεση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ, 2011) που αναφέρει πως η Ελλάδα διαθέτει ένα από τα πλέον συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης. Είναι γεγονός πως στη χώρα μας το γραφειοκρατικό και διοικητικό μοντέλο ηγεσίας έχει μακρά παράδοση (Σαΐτης, 2000). Αντίθετα, δεν καλύπτονται παρά ελάχιστα τα απαιτούμενα που προβάλλονται από το πλαίσιο της ΑΣΜ για τη λειτουργία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ενώ κάτι τέτοιο δεν ισχύει σε άλλες έρευνες, στις οποίες οι διευθυντές συνέβαλαν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hilton et al., 2015).

5. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις και τις πρακτικές διευθυντών/ριών πολυθέσιων σχολικών μονάδων που υπάγονται στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β’ Περιφέρειας Θεσσαλονίκης σχετικά με θέματα που αφορούν στην ΑΣΜ.

Βάσει των αποτελεσμάτων συμπεραίνουμε πως είχε δημιουργηθεί μία αρνητική στάση για την ΑΣΜ από τα στελέχη, καθώς δεν γνώριζαν επαρκώς το πλαίσιο εφαρμογής της, γεγονός που μελλοντικά εκτιμούμε ότι ενδέχεται να δημιουργήσει προβλήματα στην εφαρμογή της ΑΣΜ τις επόμενες χρονιές, αν η στάση τους αυτή παραμείνει ίδια.

Συμπεραίνουμε επίσης πως αναδεικνύεται η εξοικείωση των στελεχών με διοικητικού και τεχνικού τύπου πρακτικές οργάνωσης των ζητημάτων των σχολείων, σε αντίθεση με πρακτικές που προωθούν τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων, τη συνεργασία, τη διάχυση καλών πρακτικών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το γεγονός χρήζει μέριμνας από την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, ώστε να επιμορφωθούν τα στελέχη επαρκώς και να ενεργήσουν για την εξασφάλιση αυτών των δράσεων που άπτονται της λειτουργίας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα.

5.1 Συνεισφορά της παρούσας έρευνας

Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός πως συμβάλλει τόσο στο πεδίο της προαγωγής της γνώσης ως προς την επιλογή μιας υβριδικής τεχνικής

οργάνωσης και ανάλυσης δεδομένων όσο και στο πεδίο των πρακτικών εφαρμογών ως προς την επιλογή θεματικών αξόνων για τον σχεδιασμό μελλοντικών επιμορφώσεων σε στελέχη.

Η παρούσα έρευνα αξιοποίησε την υβριδική θεματική ανάλυση ως τεχνική οργάνωσης και ανάλυσης των δεδομένων, τεχνική όχι και τόσο διαδεδομένη στην ελληνική αρθρογραφία. Με αυτήν, όπως παρουσιάστηκε και στη *Μεθοδολογία*, ο εκάστοτε ερευνητής/ρια έχει την ελευθερία να επεξεργαστεί τα δεδομένα της έρευνάς του/της με επαγωγικό τρόπο, όπως αυτά προκύπτουν από τα δεδομένα της ίδιας της έρευνας αλλά και με έναν παραγωγικό τρόπο με τη χρήση a priori κωδικών που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία. Η επιλογή της συγκεκριμένης τεχνικής στην παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα και να αξιοποιηθεί σε μελλοντικές ποιοτικές έρευνες και άλλων ερευνητών/ριών.

Η παρούσα έρευνα μπορεί επίσης να συμβάλει πρακτικά με τα ευρήματά της στον σχεδιασμό μιας μελλοντικής επιμόρφωσης στελεχών, καθώς αναδείχθηκε πως τα στελέχη χρήζουν περαιτέρω επιμόρφωσης σε θέματα της ΑΣΜ. Πιο συγκεκριμένα, ο λειτουργία της ΑΣΜ στην οποίο χρειάζεται να δοθεί περισσότερη έμφαση σε μία μελλοντική επιμόρφωση είναι κατά κύριο λόγο αυτή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στην οποία οι διευθυντές/ριες εξέφρασαν ελάχιστες ως και μηδενικές πρακτικές (βλ. Πίνακα 5). Ως προς τη διοικητική λειτουργία, αν και υπήρξαν αρκετοί θεματικοί άξονές της που καλύφθηκαν από τις πρακτικές όλων των διευθυντών/ριών, αναδείχθηκαν και ορισμένοι που δεν συγκέντρωσαν την αναμενόμενη προσοχή των στελεχών (βλ. Πίνακα 4), αναδεικνύοντας έτσι ένα κενό που θα μπορούσε να καλυφθεί, εκτός των άλλων, και μέσω επιμορφώσεων.

Συμπερασματικά λοιπόν, η παρούσα έρευνα, για όλους τους λόγους που προαναφέρθηκαν με την ανάδειξη των απόψεων και των πρακτικών των διευθυντών/ριών για την ΑΣΜ μπορεί να συμβάλλει στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας ελληνικής βιβλιογραφίας (θεωρίας και έρευνας) στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο.

5.2 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Η παρούσα ποιοτική έρευνα επιχειρεί να συμβάλει βιβλιογραφικά, όσο της επιτρέπει το μέγεθος του δείγματος και ο γεωγραφικός του περιορισμός, χωρίς να αποσκοπεί σε γενικεύσεις των αποτελεσμάτων της, καθώς υπόκειται σε περιορισμούς. Το μικρό μέγεθος του δείγματος, ο γεωγραφικός περιορισμός του σε σχολεία της Β' Περιφέρειας Θεσσαλονίκης και η προϋπόθεση τα σχολεία αυτά να μην είναι Πειραματικά, Πρότυπα ή Ειδικά, καθιστά το δείγμα μη ικανό να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού.

Επίσης, περιορισμό αποτελεί και η συλλογή δεδομένων μόνο από πληροφορίες που λαμβάνονται από τα στελέχη μέσω ποιοτικών συνεντεύξεων και όχι συνδυαστικά και από ερωτηματολόγια προς εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων που διευθύνουν οι διευθυντές/ριες ή από το αρχειακό υλικό των σχολείων. Μια

τέτοια τριγωνοποίηση θα συνέβαλε στην περαιτέρω εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της.

5.3 Προοπτικές

Μελλοντικά θα μπορούσε να διεξαχθεί μία έρευνα που να συνδυάζει μεικτές μεθόδους έρευνας και να αντλεί δεδομένα από διαφορετικές πηγές, από αρχειακό σχολικό υλικό αλλά και από ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται από στελέχη, εκπαιδευτικούς, μαθητές ή γονείς, για να αντισταθμιστούν τα αδύνατα σημεία κάθε μεθόδου και να εφαρμοστούν οι αρχές της συμπληρωματικότητας και του τριγωνισμού.

Επίσης, θα μπορούσε να διεξαχθεί έρευνα πανελλαδικής εμβέλειας που να εστιάζει στο κατά πόσο η ύπαρξη ή όχι μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών στο πεδίο της Ηγεσίας και Διοίκησης Σχολικών Μονάδων επηρεάζει, και αν ναι, πόσο, τις απόψεις και πρακτικές των διευθυντών/ριών κατά την εφαρμογή της ΑΣΜ.

Βιβλιογραφία

Blaik Hourani, R. & Litz, D. R. (2019). Aligning professional development, school self-evaluation and principals' performance standards: A UAE case study. *School Leadership & Management, 39*(2), 222-249.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: Sage.

Γκανάκας, Ιω. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.

Chapman, C. & Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: What works and why?* CFBT Education Trust.

Crabtree, B. & Miller, W. (1999). *Doing qualitative research* (2nd ed). London: Sage.

European Commission (2020). *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy-makers: report by ET2020 Working Group Schools*, Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/02550

Eurydice (2004). *Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe.* Eurydice European Unit, DG education and culture.

Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(1), 80-92.

Janssens, F. J. & van Amelsvoort, G. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, *34*(1), 15-23.

Hallinger, P. & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, *22*(1), 1-27.

Hilton, A., Hilton, G., Dole, S. & Goos, M. (2015). School leaders as participants in teachers' professional development: The impact on teachers' and school leaders' professional growth. *Australian Journal of Teacher Education, 40(*12), 104-125.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.* Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από http://hdl.handle.net/11419/5826

Καπαχτσή, Β. & Κακανά, Δ-Μ. (2011). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Μια μελέτη περίπτωσης. *Περιοδικό Επιστήμες της Αγωγής*, *2*, 161-174.

Κολοσίδου, Σ. & Κακανά, Δ-Μ. (2022). Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Απόψεις διευθυντών/ριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 8.*

Learmonth, J. (2020). *Inspection: What's in it for schools?* London: Routledge.

Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *10*, 5-19.

Brown, M., Gardezi, S., del Castillo Blanco, L., Simeonova, R., Parvanova, Y., McNamara, G. & Kechri, Z. (2021). School self-evaluation an international or country specific imperative for school improvement?. *International Journal of Educational Research Open*, *2*, 100063. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100063

Nelson, R., Ehren, M. & Godfrey, D. (2017). Literature review on internal evaluation. [Review at Institute of Education University College London]. Ανακτήθηκε από http://www.schoolinspections.eu/wpcontent/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internal-evaluation.pdf

Sum, N. (2022). School leaders' perceptions of their roles during the pandemic: an Australian case study exploring volatility, uncertainty, complexity and ambiguity (VUCA leadership). *School Leadership & Management*, *42*(2), 188-207.

OECD (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1787/9789264190658-10-en

ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες επιδόσεις και επιτυχείς μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από https://www.oecd.org/greece/48407731.pdf

Patton, Q. M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage

Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. *Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, *7*(7Β). Ανακτήθηκε από http://dx.doi.org/10.12681/icodl.629

Σαΐτης Χρ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ατραπός.

Smith, J., Bekker, H. & Cheater, F. (2011). Theoretical versus pragmatic design in qualitative research. *Nurse Researcher*, *18*(2), 39-51.

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

Xu, W. & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods*, *19*, 1-9. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1177/1609406920918810

Υ.Α. με αριθ. Φ. 6603/ΓΔ4/2021 – (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021)**.** *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.*

Τα προσόντα στο σύστημα επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων με βάση τον νόμο 4823/2021: μια κριτική προσέγγιση από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ιωαννίνων

Διονύσης Υφαντής
MSc διοίκηση και οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων
d_yfantis@yahoo.gr

Περίληψη
Η διαδικασία επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων παρουσιάζει πάντα ενδιαφέρον μιας και η διαχείριση των σχολείων, ο τρόπος διοίκησης, και η αποτελεσματικότητα του έργου των διευθυντών είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την κατοχή ιδιαίτερων ικανοτήτων και προσόντων. Το Υπουργείο Παιδείας για χρόνια προσπαθεί με νόμους και υπουργικές αποφάσεις να αναδείξει τον αντικειμενικότερο τρόπο επιλογής των διευθυντικών στελεχών, χωρίς όμως να βρει ένα σταθερό πλαίσιο που να πείθει για τις ειλικρινείς προθέσεις του. Στην παρούσα ερευνητική εργασία προσπαθούμε να αποτυπώσουμε τα προσόντα που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν Διευθυντή, έτσι ώστε να θεωρείται αποτελεσματικός στην άσκηση των καθηκόντων του προσεγγίζοντας κριτικά τον τελευταίο νόμο επιλογής 4823/2021. Για να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών από 10 δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, βασισμένων στην κλίμακα ιεράρχησης Likert.

Λέξεις-κλειδιά: Νόμος 4823/2021, Διευθυντές σχολικών μονάδων, προσόντα, απόψεις εκπαιδευτικών

Abstract
The process of selecting school principals is always of interest since school management, administration, and principal work effectiveness are inextricably linked with special abilities and qualifications. For years, the Ministry of Education has tried through laws and ministerial decisions to show the most objective way of selecting school principals. However, it has not found a stable framework to convince of its sincere intentions. In the current research work we sought to describe the qualifications that should characterize school principals in order to be considered effective in the way they perform their duties by critically considering the last selection law 4823/2021. To achieve this objective we investigated the views of teachers in ten primary education school units in Ioannina. A written questionnaire with closed-ended questions, based on the Likert scale, was chosen as the data collection tool.

Keywords: Law 4823/2021, principals, selection qualifications, teachers' views

0. Εισαγωγή

Η επιλογή κατάλληλων και καταρτισμένων διευθυντών που θα αναλάβουν τη διοίκηση των σχολικών μονάδων αποτελεί κομβικό σημείο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας. Γίνεται σαφής έτσι, η αναγκαιότητα της επιλογής ικανών διευθυντών/ηγετών που να έχουν ως βασική ευθύνη τους τη διασφάλιση εκείνων των προϋποθέσεων που απαιτούνται για τη λειτουργία ενός σχολείου δημοκρατικού, αποτελεσματικού και ανοικτού στην κοινωνία.

Διάφορες μελέτες, τα τελευταία χρόνια, εστίασαν το ενδιαφέρον τους σε ζητήματα διοίκησης των σχολικών μονάδων, όπως τα τυπικά προσόντα επιλογής, τα καθήκοντα και ο ρόλος των διευθυντών στο σχολικό περιβάλλον. Ενδεικτικά αναφέρονται οι Παπαναούμ (1995), Σαΐτης (2008α), Στραβάκου (2003), Πασιαρδής (1995), Κατσαρός (2008), Μαδεμλής (2014), κ.ά. Οι έρευνες αυτές έφεραν στο προσκήνιο προβληματικές καταστάσεις, όπως την παντελή απουσία της διοικητικής κατάρτισης των διευθυντών, την αμφισβήτηση του τρόπου επιλογής τους και την εμμονή στην αρχαιότητα. Οδήγησαν, ωστόσο, και σε αξιόλογες διαπιστώσεις όπως το ότι η αποτελεσματική διαχείριση των σχολείων εξαρτάται από τους διευθυντές των αντίστοιχων μονάδων και από τον τρόπο που αυτοί διοικούν, όπως επίσης και στο γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα του έργου τους είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την κατοχή ιδιαίτερων ικανοτήτων αλλά και προσόντων.

Μέσα από την εργασία, θα παρουσιαστεί μια κριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων σχετικά με το σύστημα επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων με βάση το ισχύον σύστημα επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών, νόμος 4823/21, αποτυπώνοντας τις απόψεις τους για τα προσόντα που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν αποτελεσματικό Διευθυντή.

Αναφορικά με τη δομή της εργασίας αυτή χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος συνιστά τη θεωρητική βιβλιογραφική προσέγγιση και το δεύτερο την ερευνητική αντιμετώπιση. Έτσι, το πρώτο μέρος δομείται σε τρία κεφάλαια και αποτυπώνει το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Στο πρώτο κεφάλαιο μέσα από τη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και στα κριτήρια /προσόντα επιλογής στελεχών της, στο δεύτερο παρατίθεται μια περιγραφή του θεσμικού πλαισίου του νομού 4823/21, καθώς αποτελεί τη σημαντικότερη παράμετρο της παρούσας μελέτης και τέλος στο τρίτο γίνεται μια αναφορά τον καινοτομιών που επιφέρει ο νέος νόμος σε σχέση με παλιότερους.

Το δεύτερο μέρος διαρθρώνεται επίσης σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας (δείγμα, εργαλείο συλλογής δεδομένων, επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων). Διατυπώνονται ερωτήματα σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τη χρησιμότητά της και τους περιορισμούς της. Στη δεύτερη ενότητα καταγράφονται και αναλύονται τα δεδομένα της έρευνας και

στην τρίτη λαμβάνει χώρα η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και συνοψίζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και οι προτάσεις.

1. Η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της

Η στελέχωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και η επιλογή των πιο κατάλληλων στελεχών είναι μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού (Dessler, 2012· Αθανασούλα & Ρέππα, 2008).

Οι Μάρδας και Βαλκάνος (2002) αναφέρουν ότι η διοίκηση του σχολείου απαιτεί ο διευθυντής να διαθέτει γνώσεις μάνατζμεντ και μια πολύπλευρη και συνεχή επιστημονική κατάρτιση σε θέματα, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η συμβουλευτική υποστήριξη, η αξιολόγηση, η παρακίνηση, η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα, η επίτευξη στόχων, η διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Ο Διευθυντής επίσης οφείλει να καθοδηγεί και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, να διατηρεί τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων αλλά και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, συντονίζοντας τις δράσεις τους (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Η θέση ενός διευθυντή περιλαμβάνει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που αφορούν: α) στη διοίκηση της εκπαίδευσης, (διοίκηση ανθρωπίνου δυναμικού, επιμόρφωση και αξιολόγηση), β) στην οργανωτική συμπεριφορά, σχολική διεύθυνση, διαπροσωπικούς επηρεασμούς (σχολική επικοινωνία, συγκρούσεις, παρακίνηση), γ) στο εκπαιδευτικό δίκαιο (διοικητική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος) και εκπαιδευτική νομοθεσία (στοιχεία διοικητικού δικαίου), δ) στα οικονομικά της εκπαίδευσης (προϋπολογισμό, σχολικές επιτροπές), ε) στην εισαγωγή των τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση, καθώς και στ) στη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο (παραβατικές συμπεριφορές, ατυχήματα) (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008· Σαΐτης, 2002).

Μελέτες, που διεξήχθησαν αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων, έδειξαν ότι η πρόοδος και η φοίτηση των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από παραμέτρους που διαμορφώνονται μέσα από την εκπαιδευτική διοίκηση, όπως η οργάνωση, η εκπαιδευτική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, η σταθερότητα και συνοχή του προσωπικού, καθώς και η συμμετοχή του στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Sammons et al., 1995· Reynolds & Creemers, 1990).

Όμως για να μπορέσει ένας διευθυντής να ανταποκριθεί σε όλες αυτές τις ευθύνες που έχει αναλάβει πρέπει να διαθέτει εκτός από την αρχαιότητα και κάποια ουσιαστικά ακαδημαϊκά προσόντα αλλά και προσόντα που να χαρακτηρίζουν την προσωπικότητά του.

Στη χώρα μας υπεύθυνο να οργανώσει τη διαδικασία επιλογής των διευθυντικών στελεχών των σχολικών οργανισμών είναι το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό καθορίζει τις προϋποθέσεις συμμετοχής και την αξιολόγηση που θα γίνει βάσει συγκεκριμένων

κριτηρίων που διαφοροποιούνται αρκετά συχνά μέσω τροποποιητικών διατάξεων ανάλογα με τους σκοπούς της εκάστοτε κυβέρνησης.

Με τον νόμο 1566/1985 η διαδικασία επιλογής των διευθυντών συμπεριλαμβάνει, εκτός από την αρχαιότητα, και αντικειμενικά κριτήρια για την επιλογή στελεχών. Με τον νόμο 2043/1992 τα κριτήρια έγιναν πιο συγκεκριμένα και καθιερώθηκε η μοριοδότησή τους. Η φιλοσοφία του κοινού νομοθέτη για την αξιολόγηση και τη μοριοδότηση των υποψηφίων συμβαδίζει με τις διεθνείς τάσεις και επικεντρώθηκε κατά σειρά: στην υπηρεσιακή κατάσταση, την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και την προσωπικότητα-γενική συγκρότηση τα οποία μοριοδοτούνται για την κατάρτιση τελικών πινάκων των υποψηφίων διευθυντών.

2. Το νομοθετικό πλαίσιο για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων με βάση τον νόμο 4823/2021

Ο νόμος 4823/2021 ήταν το αντικείμενο της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Είναι ο νόμος που προσπαθεί να συνθέσει, ανάλογα με τις αντιλήψεις της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, τα θετικά στοιχεία προηγούμενων νόμων και να δημιουργήσουν ένα αντικειμενικότερο σύστημα επιλογής διευθυντών. Ο νέος νόμος επιλογής στηρίζεται σε 4 πυλώνες μοριοδότησης των υποψηφίων:

1. Το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης, 28 μονάδες
2. Το κριτήριο της διδακτικής, συμβουλευτικής καθοδηγητικής και διοικητικής-υποστηρικτικής εμπειρίας, 27 μονάδες
3. Το κριτήριο της αξιολόγησης αποτιμάται με 25 μονάδες
4. Το κριτήριο της προσωπικότητας καθώς της γενικότερης συγκρότησης και τη συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο του αποτιμάται με συνέντευξη 20 μονάδες.

Πίνακας 1: Συνοπτική παρουσίαση του νόμου 4823/2021
Νόμος 4823/2021-ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021

Προϋποθέσεις επιλογής	Εκπαιδευτική υπηρεσία: 12ετής -Διδακτικά καθήκοντα: Επί 8 συνεχόμενα έτη, εκ των οποίων τα 4 έτη σε αντίστοιχα σχολεία.
Α. Το κριτήριο της επιστημονικής - παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης αποτιμάται σε 28 μονάδες	1) Τίτλοι σπουδών: δεκατρείς μονάδες: α) Διδακτορικό δίπλωμα: 6 μονάδες. β) Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: 4 μονάδες. γ) Τίτλος Διδασκαλείου (μόνο για στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης): 2 μονάδες. δ) Δεύτερο πτυχίο τεχνολογικής εκπαίδευσης διάρκειας φοίτησης μικρότερης των τεσσάρων (4) ετών: δύο (2) μονάδες. ε) Επιτυχής αποφοίτηση από την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Σ.Δ.Δ.Α.): μία (1)

	στ) Τρίτο πτυχίο 1 μονάδα.
	2) Επιμόρφωση: τέσσερις (4) μονάδες. 3) Γνώση ξένων γλωσσών: τέσσερις (4) μονάδες. 4) Συγγραφικό και ερευνητικό έργο: πέντε (5) μονάδες.
Β. Το κριτήριο της διδακτικής, συμβουλευτικής καθοδηγητικής και διοικητικής-υποστηρικτικής εμπειρίας, αποτιμάται 27 μονάδες.	1) Διδακτική εμπειρία: εννέα (9) μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής: α) Παροχή επιμορφωτικού έργου σε προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, του Ι.Ε.Π., του Π.Ι., των Π.Ε.Κ., του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. ή εποπτευόμενων φορέων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων: 0,10 μονάδες ανά δέκα διδακτικές ώρες (10) και έως πέντε (5) μονάδες το ανώτερο. β) Συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα: έως τέσσερις (4) μονάδες κατ' ανώτατο όριο. γ) Συμβουλευτικό καθοδηγητικό έργο: έως δύο (2) μονάδες κατ' ανώτατο όριο. 2) Διοικητική υποστηρικτική εμπειρία: δώδεκα (12) μονάδες. α. Άσκηση διδακτικών καθηκόντων σε σχολική μονάδα μία (1) μονάδα ανά διδακτικό έτος. β. Άσκηση διδακτικών καθηκόντων σε Π.Σ. ή ΠΕΙ.Σ.: 0,50 μονάδες ανά διδακτικό έτος. γ) Άσκηση καθηκόντων Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, Συντονιστή Εκπαίδευσης Εξωτερικού ή Προϊσταμένου Διεύθυνσης του Υπουργείου Παιδείας: δύο (2) μονάδες ανά έτος και έως έξι (6) μονάδες κατ' ανώτατο όριο. δ) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Προϊσταμένου Γραφείου Εκπαίδευσης: 1,75 μονάδες ανά έτος και έως έξι (6) μονάδες κατ' ανώτατο όριο. ε) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή σχολικής μονάδας ή Ε.Κ. ή Δ.Ι.Ε.Κ. ή Ε.Σ.Κ. ή Σ.Ε.Κ. ή Σ.Δ.Ε.: 1,50 μονάδες ανά έτος και έως έξι (6) μονάδες κατ' ανώτατο όριο. στ) Άσκηση καθηκόντων Προϊσταμένου ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου, υποδιευθυντή σχολικής μονάδας0,50 μονάδες ανά έτος και έως τέσσερις (4) μονάδες κατ' ανώτατο όριο. η) Άσκηση καθηκόντων με απόσπαση στην κεντρική ή σε αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου

	Παιδείας: 0,25 μονάδες ανά έτος και έως δύο (2) μονάδες κατ' ανώτατο όριο.
Γ. Το κριτήριο της αξιολόγησης αποτιμάται με 25 μονάδες	
Δ. Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου μέσω ατομικής συνέντευξης 20 μονάδες	Τα στοιχεία που συνεκτιμώνται κατά τη συνέντευξη αποτιμώνται σε αξιολογικές μονάδες ως εξής: α) Η συγκρότηση της σκέψης και του λόγου: πέντε (5) μονάδες. β) Η ικανότητα έκφρασης και επικοινωνίας: πέντε (5) μονάδες. γ) Η συστηματική ενημέρωση στα εκπαιδευτικά ζητήματα, καθώς και οι γνώσεις και οι ικανότητες του υποψηφίου σε θέματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων της διεκδικούμενης θέσης στελέχους: δέκα (10) μονάδες.

3. Οι βασικές αλλαγές που επιφέρει στα μετρήσιμα προσόντα ο νέος νόμος σε σχέση με προηγούμενους

Στο νέο νόμο κύριο χαρακτηριστικό αποτελεί η αυξημένη μοριοδότηση του κριτηρίου της επιστημονικής συγκρότησης (28 μονάδες), ενώ στον προηγούμενο 4547/2018[41] 17 μονάδες**,** δίνοντας έμφαση στη μοριοδότηση των αυξημένων επιστημονικών προσόντων, καθώς και σε ένα ευρύ κατάλογο από επιμορφώσεις του υποψήφιου στελέχους.

Παρατηρείται αύξηση στη μοριοδότηση της συνέντευξης σε 20 μονάδες, ενώ στον προηγούμενο είχε 14 μονάδες. Στη διαδικασία της συνέντευξης δεν αξιοποιείται πια μελέτη περίπτωσης. Η συνέντευξη εστιάζει στην αυτοαξιολόγηση του έργου του υποψηφίου και τον σχεδιασμό του έργου του σε περίπτωση επιλογής του με σχετικές ερωτήσεις των μελών του Συμβουλίου επιλογής.

Μοριοδοτείται μόνο η γνώση ΤΠΕ Β' επιπέδου με 1 μονάδα ενώ η γνώση ΤΠΕ Α' επιπέδου γίνεται προϋπόθεση για να συμμετάσχει κάποιος στη διαδικασία.

Έχουμε το κριτήριο της αξιολόγησης που μοριοδοτείται με 25 μονάδες και που δεν υπήρχε στον προηγούμενο νόμο. Το πλαίσιο αυτό όμως είναι ακόμη ασαφές και περιμένουμε να δούμε πως θα εφαρμοστεί στην πράξη.

Μια νέα καινοτομία, που επιφέρει ο νόμος 4823/21 είναι ότι όσοι υποψήφιοι προσκομίζουν πτυχίο ή μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα οποιουδήποτε αναγνωρισμένου ιδρύματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της αλλοδαπής, προκειμένου να μοριοδοτηθούν για τους τίτλους σπουδών τους εξετάζονται προφορικά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής ως προς τη γνώση της γλώσσας αυτής.

4. Σκοπός της έρευνας

[41] Κριτήρια επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης σύμφωνα με το Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ Α 102 - 12.06.2018).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία προσπαθούμε να αποτυπώσουμε τα προσόντα που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν Διευθυντή, έτσι ώστε να θεωρείται αποτελεσματικός στην άσκηση των καθηκόντων του προσεγγίζοντας κριτικά τον τελευταίο νόμο επιλογής 4823/2021 με τον οποίο θα διεξαχθούν οι επόμενες κρίσεις των στελεχών εκπαίδευσης. Για να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών από 10 δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Στο σημείο αυτό, αξίζει να διευκρινιστεί ότι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, οι οποίοι και αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας μελέτης, δεν έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε αντίστοιχη έρευνα, γεγονός που προσδίδει, έως έναν βαθμό τουλάχιστον, πρωτοτυπία στην παρούσα προσπάθεια.

5. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα θα διαμορφωθούν σε τρεις άξονες (με ερωτήσεις κλειστού τύπου):

Α. Αν συμφωνούν και κρίνουν απαραίτητα τα παρακάτω προσόντα για την επιλογή ενός Διευθυντή σχολικής μονάδας:
   1. Διδακτορικό/Μεταπτυχιακό στην διοίκηση σχολικών μονάδων
   2. Διδακτορικό/Μεταπτυχιακό σε παιδαγωγικά θέματα η ειδικότητας
   3. Ξένες γλώσσες
   4. Πιστοποίηση ΤΠΕ
   5. Συμμετοχή σε υπηρεσιακά Συμβούλια Συγγραφικό/Επιστημονικό έργο
   6. Συμμετοχή σε επιστημονικά συνέδρια
   7. Βεβαίωση παρακολουθήσεων του ΕΚΔΔΑ
   8. Διδασκαλία σε ΑΕΙ
   9. Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα, π.χ. Erasmus
   10. Μοριοδότηση της συνέντευξης

Β. Πόσο σημαντικά ως προσόντα θεωρούν τα παρακάτω χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός διευθυντή σχολικής μονάδας.
   1. Καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας
   2. Αποφασιστικός/να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες
   3. Διαμορφωτής θετικού κλίματος/κουλτούρας στο σχολείο
   4. Μεγάλη ηλικία
   5. Άσκηση Συνδικαλιστικής Δράσης
   6. Καινοτόμος
   7. Φύλο
   8. Ειδικότητα

Γ. Ποια είναι η άποψή τους για εναλλακτικούς τρόπους επιλογής διευθυντών
   1. Διευθυντές εκτός εκπαιδευτικού συστήματος
   2. Γραπτός διαγωνισμός επιλογής

6. Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 34 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων που υπηρετούσαν σε 10 δημοτικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Η επιλογή του δείγματος έγινε με κριτήριο τη γεωγραφική του διασπορά σε όλες τις σχολικές μονάδες του νομού. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο, ένα λειτουργικό και εύχρηστο μέσο για ποσοτικές αναλύσεις, που διασφαλίζει την ανωνυμία, ενθαρρύνει την ειλικρινή έκφραση, ευνοεί τη συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες εύκολα και σύντομα και διευκολύνει τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας δομήθηκε με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε η μέθοδος της επιλεκτικής δειγματοληψίας (Likert) και για τη διατύπωση των δυνατών απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα τύπου (παράδειγμα: διαφωνώ απόλυτα, μάλλον διαφωνώ, μάλλον συμφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα).

Διανεμήθηκαν αρχικά 40 ερωτηματολόγια σε 10 δημοτικά σχολεία του νομού Ιωαννίνων και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 34. Παράλληλα, η επιλογή του δείγματος έγινε με κριτήριο τη γεωγραφική του διασπορά σε σχολικές μονάδες του νομού αστικές και μη. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν κατά βούληση το ερωτηματολόγιο και χωρίς την καθ' οποιονδήποτε τρόπο παρέμβαση από πλευράς του ερευνητή, ενώ και ως προς τον χρόνο αναμονής για τη συμπλήρωση του μεθοδολογικού εργαλείου υπήρξε σημαντική ευελιξία. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω συνθηκών, η ανωνυμία του κάθε ερωτώμενου είχε πλήρως διασφαλιστεί και η έρευνα πληρούσε όλες τις διαδικαστικές προϋποθέσεις ώστε ο σκοπός της να επιτευχθεί. Η έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο του 2022.

7. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων μας έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα κατά ερευνητική ενότητα:

Τα κυριότερα εκπαιδευτικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων είναι η:

α) Ειδικότητα των βασικών τους σπουδών
β) Τα έτη υπηρεσίας.
γ) Το επίπεδο εκπαίδευσης εκτός από τις βασικές του σπουδές
δ) Διδακτική & διοικητική εμπειρία.

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία 16 εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν γυναίκες και 18 άνδρες.

Στην ερώτηση που αφορά τα χρόνια υπηρεσίας η ομάδα των εκπαιδευτικών που απάντησε περισσότερο είναι η ομάδα που έχει από 13-20 χρόνια υπηρεσίας,

ακολουθουμένη από την ομάδα που έχει 21-30 χρόνια υπηρεσίας και έπειτα από την ομάδα που έχει πάνω από 30 χρόνια υπηρεσίας και 0-9 χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο, την ηλικιακή ομάδα και τη συνολική προϋπηρεσία

		Πλήθος	Ποσοστό %
Φύλο	Γυναίκα	16	47,1%
	Άνδρας	18	52,9%
Συνολική προϋπηρεσία	0-6 έτη	5	14,7%
	7-12 έτη	2	5,9%
	13-20 έτη	12	35,3%
	21-30έτη	10	29,4%
	>30	5	14,7

Όσον αφορά την ειδικότητα η πλειοψηφία ήταν δάσκαλοι ΠΕ70 80%, ακολουθούμενοι από τους δασκάλους ειδικής αγωγής ΠΕ71 5,8% και φυσικής αγωγής 5,8% και στο τέλος από τους δασκάλους αγγλικής γλώσσας 5,5%.

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος με βάση την ειδικότητα

		Πλήθος	Ποσοστό
Ειδικότητα	Δάσκαλοι ΠΕ70	28	80%
	Δάσκαλοι Ειδικής ΠΕ71	2	5,8
	Αγγλικής ΠΕ 06	2	5,5
	Φυσικής Αγωγής ΠΕ 11	3	5,8

Σε σχέση με τη διοικητική εμπειρία το 58,8% είχε διοικητική εμπειρία ενώ το υπόλοιπο 47,2 όχι.

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος με βάση την διοικητική εμπειρία

		Πλήθος	Ποσοστό %
Διοικητική Εμπειρία	Ναι	15	47,2%
	Όχι	20	58,8%

Α. Στο πρώτο ερώτημα κατά πόσο συμφωνούν και κρίνουν απαραίτητα τα παρακάτω προσόντα και τη μοριοδότηση τους για έναν Διευθυντή σχολικής μονάδας δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις:

Τον διδακτορικό ή μεταπτυχιακό τίτλο στη διοίκηση σχολικών μονάδων ή στα παιδαγωγικά ή στη ειδικότητα η πλειοψηφία τα θεωρεί σημαντικά με μια μικρή διαφορά υπέρ εάν έχουν σχέση με τη διοίκηση σχολικών μονάδων 88,3%, έναντι 76,4% στο διδακτορικό ειδικότητας ή παιδαγωγικών. Το Διδασκαλείο αντίθετα η πλειοψηφία 56,5% δεν το θεωρεί σημαντικό προσόν.

Πίνακας 5: Κατανομή των απόψεων του δείγματος αναφορικά με τα προσόντα του διδακτορικού-μεταπτυχιακού στη διοίκηση ή στα παιδαγωγικά/Διδασκαλείο

Διδακτορικό/Μεταπτυχιακό στην διοίκηση σχολικών μονάδων	Καθόλου	0	0%
	Λίγο	1	2,9%
	Αρκετά	3	8,8%
	Πολύ	14	41,2%
	Πάρα πολύ	16	47,1%
Διδακτορικό/Μεταπτυχιακό σε παιδαγωγικά θέματα ή ειδικότητας	Καθόλου	06	17,6%
	Λίγο	2	5,9%
	Αρκετά	13	38,2%
	Πολύ	13	38,2%
	Πάρα πολύ	13	38,2
Τίτλος Διδασκαλείου Εκπαίδευσης (μόνο για ΠΕ 70)	Καθόλου	13	18,3%
	Λίγο	19	26,8%
	Αρκετά	19	26,8%
	Πολύ	11	15,5%
	Πάρα πολύ	9	12,7%

Στο ερώτημα για τη γνώση ξένων γλωσσών και γνώση ΤΠΕ η απολυτή σχεδόν πλειοψηφία σχεδόν το 80% τα θεωρεί απαραίτητα προσόντα για έναν διευθυντή σχολείου, ενώ για τη συμμετοχή σε επιστημονικά συνέδρια οι απόψεις είναι μοιρασμένες ανάμεσα στο αρκετά και το πολύ και το πάρα πολύ. Επίσης ουδέτεροι με ποσοστό 52,9% και θετικοί με 32,4% είναι για το συγγραφικό έργο ως προσόν. Σχεδόν το ίδιο με ποσοστά 45,5% ουδέτεροι και 27,3% θετικοί για τη συμμετοχή σε επιστημονικά συνέδρια. Αντίθετα στο ερώτημα για τα επιμορφωτικά προγράμματα του ΕΚΔΔΑ είναι αρνητικοί σε μεγάλο ποσοστό.

Πίνακας 6: Κατανομή των απόψεων του δείγματος αναφορικά με τα προσόντα γνώση ξένων γλωσσών, ΤΠΕ, συγγραφικό έργο, επιστημονικά συνέδρια, Ε.Κ.Δ.Δ.Α

		Πλήθος	Ποσοστό %
Γνώση Ξένων γλωσσών	Καθόλου	1	2,4
	Λίγο	1	2,4
	Αρκετά	4	11,8
	Πολύ	15	44,1
	Πάρα πολύ	13	38,2
Πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ	Καθόλου	3	3,9%
	Λίγο	0	0%
	Αρκετά	1	2,4%
	Πολύ	13	38,2%
	Πάρα πολύ	20	58,8%
Συγγραφικό /ερευνητικό έργο	Καθόλου	0	0%
	Λίγο	2	5,4%
	Αρκετά	18	52,9%
	Πολύ	11	32,4%
	Πάρα πολύ	3	8,8%
Συμμετοχή σε επιστημονικά συνέδρια	Καθόλου	0	0%
	Λίγο	1	3%
	Αρκετά	15	45,5%
	Πολύ	9	27,3%
	Πάρα πολύ	8	24,2%
Βεβαίωση παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.)	Καθόλου	9	26,50%
	Λίγο	18	52,9%
	Αρκετά	5	14,7%
	Πολύ	1	2,9%
	Πάρα πολύ	1	2,4%

Στην άσκηση συνδικαλιστικής δράσης ως προσόν για διευθυντή σχολείου η πλειοψηφία των ερωτώμενων 41,2% είναι αρνητικοί, το 32,3% θετικοί και έχουμε και ένα 26,5% που τη θεωρούν αρκετή.

Πίνακας 7: Κατανομή των απόψεων του δείγματος αναφορικά την Άσκηση καθηκόντων σε Κεντρικά ή Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια

Άσκηση καθηκόντων σε Κεντρικά ή Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια	Καθόλου	9	26,5%
	Λίγο	5	14,7%
	Αρκετά	9	26,5%
	Πολύ	6	17,6%
	Πάρα πολύ	5	14,7%

Για τη διδασκαλία στα ΑΕΙ ως προσόν συμφωνούν το 60% περίπου των ερωτώμενων ενώ διαφωνεί το 20% και ένας στους πέντε λέει αρκετά 20,6%.

Πίνακας 8: Κατανομή των απόψεων του δείγματος αναφορικά με τη διδασκαλία σε ΑΕΙ

Διδασκαλία σε ΑΕΙ	Καθόλου	3	8,80%
	Λίγο	4	11,8%
	Αρκετά	7	20,6%
	Πολύ	13	38,2%
	Πάρα πολύ	7	20,6%

Στη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα η πλειοψηφία σε ποσοστό 79% περίπου συμφωνεί.

Πίνακας 9: Κατανομή των απόψεων του δείγματος αναφορικά με τη συμμετοχή σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα

Συμμετοχή σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα ή δράσεις (ERASMUS, eTwinning κτλ)	Καθόλου	0	0%
	Λίγο	4	11,8%
	Αρκετά	3	8,8%
	Πολύ	19	55,4%
	Πάρα πολύ	8	23,5%

Στην αποτίμηση της συνέντευξης ως προσόν με μοριοδότηση 20 μονάδες και τον τρόπο που αναμένεται να διεξαχθεί οι απόψεις είναι σχεδόν μοιρασμένες με το υπέρ

να αντιπροσωπεύει το 47,1%, το αρκετά να αντιπροσωπεύει το 41,2%, και το λίγο το 11.8%.

Πίνακας 10: Κατανομή των απόψεων του δείγματος αναφορικά με το κριτήριο της προσωπικότητας/συνέντευξη

Το κριτήριο της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης (Συνέντευξη) 20 μονάδες	Καθόλου	0	0
	Λίγο	5	11,8%
	Αρκετά	11	41,2%
	Πολύ	14	32,4%
	Πάρα πολύ	4	14,7%

Β. Στο δεύτερο ερώτημα πόσο σημαντικά προσόντα θεωρούν τα παρακάτω χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός διευθυντή σχολικής μονάδας δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις:

Τα προσόντα καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και διαμορφωτής θετικού κλίματος/κουλτούρας στο σχολείο θεωρούνται από την απόλυτη σχεδόν πλειοψηφία των ερωτώμενων θετικά, ενώ το φύλο ως προσόν διευθυντή απορρίπτεται από 66,7% ενώ ένα σημαντικό 18,2% το θεωρεί αρκετό προσόν.

Πίνακας 11: Κατανομή των απόψεων του δείγματος αναφορικά με την καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα, το Φύλο του διευθυντή

		Πλήθος	Ποσοστό %
Καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας	Καθόλου	0	0%
	Λίγο	0	0%
	Αρκετά	1	2,9%
	Πολύ	9	28,5%
	Πάρα πολύ	24	70,6%
Διαμορφωτής θετικού κλίματος/ κουλτούρας στο σχολείο	Καθόλου	0	0%
	Λίγο	0	0%
	Αρκετά	2	6,3%
	Πολύ	10	31,3%
	Πάρα πολύ	20	62,5%

Φύλο	Καθόλου	16	48,5%
	Λίγο	6	18,2%
	Αρκετά	6	18,2%
	Πολύ	4	12,1%
	Πάρα πολύ	1	3%

Τη μεγάλη ηλικία ως προσόν δεν την αποδέχεται το 44,1% ενώ ένα 38,3% την αποδέχεται και ένα ποσοστό 17,6% τη θεωρεί αρκετό προσόν. Την ειδικότητα ως προσόν την αποδέχεται ένα 39,4%, ένα ίδιο ποσοστό 39,4% δεν την αποδέχεται και ένα 15,2% τη θεωρεί αρκετό.

Πίνακας 12: Κατανομή των απόψεων του δείγματος αναφορικά με τη μεγάλη ηλικία και την ειδικότητα του εκπαιδευτικού

Μεγάλη Ηλικία	Καθόλου	15	44,1%
	Λίγο	0	0%
	Αρκετά	6	17,6%
	Πολύ	9	26,5%
	Πάρα πολύ	4	11,8%
Ειδικότητα	Καθόλου	13	39,4
	Λίγο	2	6,1
	Αρκετά	5	15,2
	Πολύ	9	27,3
	Πάρα πολύ	4	12,1

Η απόλυτη πλειοψηφία 94,1% θεώρει το να είναι ένας διευθυντής καινοτόμος σημαντικότατο προσόν.

Πίνακας 13: Κατανομή των απόψεων του δείγματος αναφορικά με την ικανότητα του διευθυντή να είναι καινοτόμος

Καινοτόμος	Καθόλου	0	0%
	Λίγο	0	0%
	Αρκετά	2	5,9%
	Πολύ	17	50%

	Πάρα πολύ	15	44,1%

Γ. Στο τρίτο ερώτημα ποια είναι η άποψή τους για εναλλακτικούς τρόπους επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις:

Σχετικά με το ερώτημα αν πρέπει να επιλέγονται διευθυντές εκτός εκπαιδευτικού συστήματος διαφωνεί σχεδόν το 67,8% των ερωτώμενων ενώ ένα 23% συμφωνεί.

Πίνακας 14: Κατανομή των απόψεων του δείγματος αναφορικά με τους διευθυντές μάνατζερ

Κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε πως θα ήταν καλό για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων να επιλέγονται διευθυντές με γνώσεις διοίκησης αλλά εκτός εκπαιδευτικού συστήματος;	Καθόλου	16	47,1
	Λίγο	7	20,6
	Αρκετά	3	8,8
	Πολύ	6	17,6
	Πάρα πολύ	2	5,4

Στο ερώτημα, που αφορά τους εναλλακτικούς τρόπους επιλογής διευθυντών, παρατηρείται μεγάλη συμφωνία στο 60% με τον Γραπτό διαγωνισμό αλλά παράλληλα και με συνυπολογισμό κριτηρίων, όπως μετρήσιμα ακαδημαϊκά προσόντα και προσόντα προσωπικότητας ,το 20% να είναι ουδέτερο και να διαφωνεί το 20%.

Πίνακας 15: Κατανομή των απόψεων του δείγματος αναφορικά με τους εναλλακτικούς τρόπους επιλογής διευθυντών

		Πλήθος	Ποσοστό %
Γραπτές εξετάσεις (Α.Σ.Ε.Π.) με συνυπολογισμό κριτηρίων όπως μετρήσιμα προσόντα και προσόντα προσωπικότητας	Διαφωνώ /Διαφωνώ απόλυτα	7	20%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	7	20%
	Συμφωνώ/Συμφωνώ απόλυτα	21	60%

8. Συμπεράσματα-συζήτηση

Μετά την καταγραφή των αποτελεσμάτων από τα απαντημένα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, μπορούν να γίνουν οι εξής επισημάνσεις:

Οι εκπαιδευτικοί της διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων θεωρούν σημαντικό προσόν για έναν διευθυντή να κατέχει δεξιότητες πιστοποιημένες στις νέες τεχνολογίες, να έχει ακαδημαϊκή μόρφωση (π.χ. Διδακτορικό, μεταπτυχιακό, διδασκαλία σε ΑΕΙ, να συμμετέχει σε καινοτόμα

προγράμματα) και αρκετά σημαντικό προσόν τη συμμετοχή σε επιστημονικά συνέδρια.

Θεωρούν σημαντική την κατοχή μιας ξένης γλώσσας, αλλά όχι τόσο σημαντικό προσόν τη συγγραφική ικανότητα ίσως γιατί η κατοχή της δεν εγγυάται τη διοικητική ικανότητα και κατάρτιση του διευθυντή σχολικής μονάδας.

Αξιοσημείωτο βέβαια είναι ότι μια σοβαρή πλειοψηφία δεν θεωρεί πλέον το διδασκαλείο (αυτό αφορά τους εκπαιδευτικούς ΠΕ 70) ως σημαντικό προσόν, ίσως γιατί πλέον δεν προσφέρεται για επιμόρφωση στους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και τις επιμορφώσεις του ΕΚΔΔΑ).

Ένα σημαντικό ποσοστό δεν θεωρεί τη συνδικαλιστική δράση του υποψηφίου διευθυντή σημαντική ως προσόν επιλογής. Αν και η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια αυξάνει την εμπειρία ενός διευθυντή, τη στάση αυτή θα μπορούσε κανείς να τη δικαιολογήσει λόγω της κομματικοποίησης που συνήθως ενυπάρχει στις διαδικασίες εκλογής των αιρετών εκπαιδευτικών και δημιουργεί δυσπιστία ως προς τη διοικητική ικανότητά τους.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του υποψήφιου διευθυντή όσον αφορά την καλή γνώση της νομοθεσίας, τη διαμόρφωση του θετικού κλίματος του σχολείου έχουμε την απόλυτη σχεδόν θετική πλειοψηφία.

Επίσης θεωρούν σημαντικό προσόν για την προσωπικότητα του διευθυντή να είναι οργανωτικός, καινοτόμος, να έχει την ικανότητα να χειρίζεται και να προσαρμόζει την εκπαιδευτική νομοθεσία στα δεδομένα του σχολείου. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν τα εξαρτούν από το φύλο του εκπαιδευτικού που κατά τη γνώμη τους δεν αποτελεί σοβαρό προσόν. Επίσης σε μεγάλο βαθμό δεν θεωρούν την ηλικία του υποψηφίου σημαντικό προσόν για ανάληψη θέσης διευθυντή.

Αντίθετα την ειδικότητα τη θεωρούν προσόν, ίσως γιατί στα δημοτικά σχολεία παρότι έχουμε πολλές ειδικότητες αυτή των δασκάλων εξακολουθεί να κυριαρχεί.

Προβληματισμό επίσης εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην υψηλή μοριοδότηση της συνέντευξης ως τρόπο επιλογής των διευθυντικών στελεχών. Το δείγμα της έρευνας είναι σχεδόν μοιρασμένο με μια μικρή πλειοψηφία υπέρ και με ένα άλλο μέρος να κρατά μια πιο ουδέτερη στάση. Το ζήτημα της συνέντευξης αντιμετωπιζόταν πάντοτε με καχυποψία από τους εκπαιδευτικούς λόγω εμπλοκής σε αυτήν εξωγενών (κομματικών) παρεμβάσεων.

Οι εναλλακτικοί τρόποι επιλογής των στελεχών βρίσκουν σύμφωνους την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Προτάσσονται ως επικρατέστερες οι γραπτές εξετάσεις των υποψήφιων διευθυντών σε συνδυασμό όμως με τα μετρήσιμα προσόντα. Αντίθετα η μεγάλη πλειοψηφία θέλει τον διευθυντή από την εκπαιδευτική οικογένεια και όχι μάνατζερ.

9. Περιορισμοί

Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας αφορούν ένα μικρό δείγμα 34 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Σκοπός μας ήταν να διερευνήσουμε τις

απόψεις τους αναφορικά με τη χρησιμότητα των προσόντων στο σύστημα επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων με βάση το νόμο 4823/2022. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν. Αποτελούν, απλώς, την καταγραφή ενός κλίματος που επικρατεί στα ορισμένα σχολεία του νομού Ιωαννίνων. Ο ερευνητής διατηρεί τις επιφυλάξεις του για κάποια συμπεράσματα που πιθανόν να χρειάζονται περισσότερο ανάλυση και διερεύνηση, αφού στηρίχθηκαν σε υποκειμενική αξιολόγηση του περιορισμένου σε αριθμό υποκείμενων της έρευνας. Επίσης ο νόμος αυτός θα αξιολογηθεί οπωσδήποτε στην πράξη, εφόσον με αυτόν γίνουν οι επόμενες κρίσεις των διευθυντών και θα χρήζει νέας διερεύνησης μετά την εφαρμογή του.

10. Προτάσεις

Η έρευνα όμως, παρά τους περιορισμούς της, δίνει τη δυνατότητα επέκτασή της σε άλλους νομούς της Ελλάδος για μια συγκριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της με τις μελλοντικές έρευνες. Επίσης σημαντικό θα ήταν η σύγκριση της τωρινής κριτικής θεώρησης του νόμου με μελλοντικές που θα γίνουν μετά την εφαρμογή του στις επερχόμενες κρίσεις. Επίσης θα μπορούσε να διεξαχθεί μια γενική έρευνα στους εκπαιδευτικούς για τα προσόντα που αυτοί θεωρούν κατάλληλα για να επιλέγονται τα διευθυντικά στελέχη και τα αποτελέσματά της να κοινοποιηθούν, ώστε κάποια στιγμή η χώρα να αποκτήσει ένα σταθερό σύστημα επιλογής διευθυντών, με σταθερά μετρήσιμα προσόντα, που να μην αλλάζει ανάλογα με τις διαθέσεις και τα συμφέροντα της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας. Με αυτόν τον τρόπο όλοι οι εκπαιδευτικοί θα γνωρίζουν από πριν ποιες δεξιότητες και προσόντα θα πρέπει να αποκτήσουν κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους ώστε να μπορέσουν να διεκδικήσουν κάποια στιγμή τη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η έκδοση, Τόμος Α). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Desslers, G. (2012). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις* (Γ. Μελισσουργός, μτφρ.). Αθήνα: Κριτική.

Βουλγαρίδης, Ε. (2018) *Κριτική προσέγγιση στα προσόντα και στο σύστημα επιλογής των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Πιερίας*. Θεσσαλονίκη.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λεμονή, Ι.,& Κοζάκος, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη "Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων". *Εκπαιδευτικός κύκλος, 1*(3), 165-182.

Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων. Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μάρδας Γ. & Βαλκάνος Ε. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση του συστήματος της δια βίου Εκπαίδευσης.* Αθήνα. Εκδόσεις Παπαδήμας.

Νόμος 2043/1992. Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 79/Α/19-05-1992).

Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 167/Α/30-11-1985).

Νόμος 4547/2018.Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 102 /Α/12-6-2018).

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.

Πασιαρδής, Π. (1994). Αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση 20-21*, 171-205. Ανακτήθηκε από http://dspacelib.uom.gr/bistream/2159/4029/1/pasiardis_p.171-p.205_1994.pdf (10/14/2018)

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη*: Αδερφοί Κυριακίδη.

Ρεντίφης, Γ. (2012). *Οι αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο επιλογής τους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας. ΠΜΣ Εκπαίδευση & Πολιτισμός. Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/10314/theFile

Reynolds, D. & Creemers, B. (1990). "School Effectiveness and School Improvement: a Mission Statement". *School Effectiveness and School Improvement, 1*(1), 1-3.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (5η έκδοση). Αθήνα: αυτοέκδοση.

Στάμου, Μ. (2013). *Κοινωνιογνωστικη επεξεργασία του συναισθήματος και επίπεδα κοινωνιοψυχολογικής ανάλυσης: από τα χαρακτηριστικά στις ικανότητες.* Διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε από https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/40209

Στραβάκου, Π. (2003α). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της: Μια εμπειρική έρευνα.* Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη 136.

Στραβάκου, Π. (2003β). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

Though, A. (1979) *The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario institute for studies in Education.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Διδακτορική διατριβή. Α.Π.Θ.

Σχολικοί Σύμβουλοι: πολιτικοί, οργανικοί ή παραδοσιακοί διανοούμενοι;

Χριστίνα-Μαρία Ευθυμίου
Εκπαιδευτικός, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής
efthxrima@gmail.com
Θεμιστοκλής Γκόγκας
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
thegogas@uoi.gr

Περίληψη
Η εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτέλεσε μια χρονική τομή. Δημιουργήθηκε ένα κλίμα αισιοδοξίας στον εκπαιδευτικό κόσμο που, ωστόσο, καθηλώθηκε στην αναμονή της έκδοσης των Προεδρικών Διαταγμάτων, που αφορούσαν τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, χωρίς να διαθέτουν ένα θεσμικό πλαίσιο δράσης να ακολουθήσουν, επέλεξαν μια μη παρεμβατική παρουσία στα εκπαιδευτικά πράγματα. Με ελάχιστες εξαιρέσεις δεν αναπτύχθηκαν εκείνες οι πρωτοβουλίες που θα έδιναν ένα πρόσφορο βήμα διαλόγου στους εκπαιδευτικούς. Θα ανέμενε κανείς ότι οι εκπρόσωποι του νέου θεσμού θα αναλάμβαναν ρόλο πολιτικών διανοουμένων, οργανώνοντας τον εκπαιδευτικό κλάδο στη διαμόρφωση ενός ανοιχτού και συμμετοχικού θεσμικού πλαισίου. Κάτι τέτοιο δεν έγινε κατορθωτό, οπότε οι Σχολικοί Σύμβουλοι βαθμηδόν μετέβησαν σε ένα επίπεδο παραδοσιακών διανοουμένων. Αποτέλεσμα: με την πάροδο του χρόνου, ο θεσμός οδηγήθηκε σε παροπλισμό και εν μέρει σε απαξίωση του έργου των Σχολικών Συμβούλων από τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Στο παρόν διερευνάται ο κανονιστικός και ο δημόσιος λόγος γύρω από τον θεσμό των Σχολικών Συμβούλων, με κύρια ερμηνευτικά εργαλεία την *ηγεμονία* και τους *διανοούμενους*.

Λέξεις-κλειδιά: Επιθεωρητισμός, Σχολικοί Σύμβουλοι, Ηγεμονία, Οργανικοί Διανοούμενοι, Παραδοσιακοί Διανοούμενοι

Abstract
In 1982, the institution of School Inspectorate was abolished and replaced by the newly established body of 'School Consultants'. This change marked the beginning of a new period in Greek education. The change took place just few months after the rise to the office of the first Socialist government. However, the expected modifications were subject to a series of legal amendments concerning the duties of School Consultants. The legal frame was never completed, leading to a depreciation of the institution and a consequent disrespect of School Consultants by the classroom teachers. The present paper examines the regulatory and public discourse around the issue of School Consultants. The narrative covers the initial period of the new

institution, taking into account of two major factors: the reshaping of the educational realm according to the political and ideological framework; and the remodelling of the educational administration to a more democratic scheme. In this context one would expect that the representatives of the new institution (School Consultants) would undertake the role of political intellectuals, reforming education according to a participatory institutional frame. Moreover, this would launch wider initiatives by teachers, allowing the articulation of a regulatory discourse on behalf of the Teachers Unions. This never happened. School Consultants, lacking any model to follow, chose a non-intervening presence in educational matters. With few exceptions, those initiatives that could provide the podium for a wider discourse on education were never developed, thus School Consultants were transformed to traditional intellectuals.

Keywords: School Inspectors, School Consultants, Hegemony, Organic Intellectuals, Traditional Intellectuals

1. Προοίμιο: ο θεσμός του επιθεωρητή

Εμφανίζεται με την ίδρυση του Ελληνικού κράτους, με σκοπό την εποπτεία της εκπαίδευσης. Χρονική τομή στην εξέλιξη του θεσμού αποτελεί το 1900, όταν με τον Νόμο ΒΨΛΑ' Επιθεωρητές Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως γίνονται κατόπιν προαγωγής και δάσκαλοι, σε αντίθεση με τα μέχρι τότε ισχύοντα, όπου τη θέση κατείχαν καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης (Βασιλειάδης, 1932). Ο θεσμός του Επιθεωρητή παρακολούθησε τις πολιτικές εξελίξεις και, μέχρι την κατάργησή του (1982), παρέμεινε ένας ελεγκτικός μηχανισμός. Οι αντιλήψεις των δασκάλων, όπως τουλάχιστον καταγράφονται μέσα από τα σχετικά δημοσιεύματα, είναι αρνητικές, ποικίλλουν μόνον ως προς την ένταση (ενδεικτικά: Καλεράντε, 2011· Παναγόπουλος, 2012· Κυρίδης κ.ά, 2018). Μπορεί, φυσικά, να ιδωθεί υπό το πρίσμα της ιδεολογικής φόρτισης καθώς και του αυταρχικού μανδύα, με τον οποίον περιβλήθηκε ο επιθεωρητής στην ταραχώδη μεταπολεμική πολιτική ζωή της χώρας.

2. Το απείκασμα του θεσμού του επιθεωρητή και ο κορπορατισμός στην εκπαίδευση

Από τη Μεταπολίτευση (1974) και μετά, πληθαίνουν οι φωνές, κυρίως από τον συνδικαλιστικό χώρο, που ζητούν εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και αλλαγή του ρόλου του επιθεωρητή. Το μείζον σημείο στο οποίο επικεντρώνεται η συνδικαλιστική κριτική αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τη σύνδεσή της με τη μισθολογική και βαθμολογική προαγωγή τους.

Οι πολιτικές συνθήκες της εποχής δεν ευνοούν τα συνδικαλιστικά αιτήματα, παρά ταύτα οι δάσκαλοι επιμένουν. Στο διεκδικητικό τους πλαίσιο βρίσκουν συμμάχους τα κόμματα της αντιπολίτευσης, κυρίως το ΠΑ.ΣΟ.Κ., το οποίο μετά τις εκλογές του 1977 αναλαμβάνει τον ρόλο της αξιωματικής αντιπολίτευσης. Η

συγκυρία είναι ευνοϊκή, εξ ης και αναπτύσσεται ο δημόσιος λόγος εναντίον του θεσμού του επιθεωρητή, μίγμα συνδικαλιστικής ρητορικής και αντιπολιτευτικής θέσης. Εκεί πάνω τίθενται και οι βάσεις του μεταγενέστερου κορπορατιστικού πλαισίου (Dobbins, 2014· Dobbins & Christ, 2019), όπου οι εκπαιδευτικοί θα γίνουν (τύποις έστω) συνέταιροι στη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης, μέσω της συμμετοχής των αιρετών εκπροσώπων του κλάδου στα Υπηρεσιακά Συμβούλια όλων των βαθμών. Αυτό διαφαίνεται ξεκάθαρα από το κυβερνητικό πρόγραμμα, όπως αυτό παρουσιάζεται στη εφημερίδα Ελευθεροτυπία (6 Ιουλίου 1981) με τίτλο: *«Με τη συναίνεση του λαού κάθε βήμα»*, όπου αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος του συνδικαλισμού ως ένα από τα τρία βάθρα της Δημοκρατίας και της δημοκρατικής λειτουργίας. Στη «Διακήρυξη Κυβερνητικής Πολιτικής - Συμβόλαιο με το Λαό», καταγράφονται οι θέσεις του κόμματος για αλλαγή του εποπτικού πλαισίου αμέσως μετά την ανάληψη της εξουσίας *«[…] Καταργούνται οι θεσμοί των επιθεωρητών και εποπτών και ιδρύεται θεσμός σχολικού συμβούλου, που συνεργάζεται, […] με τον αντίστοιχο σύλλογο των εκπαιδευτικών και συμμετέχει μαζί με εκπρόσωπο του συλλόγου στη διαδικασία αξιολόγησης των Περιφερειακών Συμβουλίων».* Χωρίς να γίνεται σαφές τι σημαίνει «διαδικασία αξιολόγησης των Περιφερειακών Συμβουλίων» η διατύπωση δίνει έμφαση στο «καταργούνται» για τους ελεγκτικούς μηχανισμούς και «συνεργάζεται» για τον νέο τύπο σχολικού συμβούλου.

Συνεπώς, προεκλογικά η τότε αντιπολίτευση όχι μόνον υιοθέτησε ένα βασικό αίτημα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.), αλλά δημιούργησε εκείνες τις συνθήκες που θα του επέτρεπαν να αποσπάσει την απαιτούμενη συναίνεση (Gramsci, 1986, 83) κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής μετά τις εκλογές. Άλλωστε, το καλοκαίρι του 1981 είναι η περίοδος που η προεκλογική αντιπαράθεση μεταξύ των δύο κομμάτων κορυφώνεται με τη δημοσίευση στον ημερήσιο τύπο των προγραμμάτων τους για την Παιδεία. Στην εφημερίδα «το Βήμα» δημοσιεύονται σε δύο ξεχωριστά φύλα (19 Ιουλίου και 2 Αυγούστου 1981) οι προγραμματικές θέσεις των δύο κομμάτων, ΠΑ.ΣΟ.Κ. και Νέας Δημοκρατίας, τα οποία αναδημοσιεύτηκαν αυτούσια στο Διδασκαλικό Βήμα, (Δ.Β. αρ. φ. 899/01 Σεπτεμβρίου 1981), με τον σχολιασμό των προγραμματικών θέσεων των δύο κομμάτων να κλίνει σαφώς υπέρ του ΠΑ.ΣΟ.Κ.

Αμέσως μετά τις εκλογές οι στενότατες σχέσεις των ομοσπονδιών Δ.Ο.Ε.-Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) με την κυβέρνηση, πλέον, του ΠΑ.ΣΟ.Κ. αντικατοπτρίζουν έναν νέο τρόπο διακυβέρνησης κορπορατιστικού χαρακτήρα (Luke et al., 2007) καταδεικνύοντας πως αποτελούν τους σημαντικούς εταίρους στη νέα κυβερνητική πολιτική.

Ο κορπορατισμός είναι εμφανής. Η συμμετοχή των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών στα υπηρεσιακά συμβούλια περιορίζεται σε ένα μικρό εύρος αρμοδιοτήτων, όπως μεταθέσεις και αποσπάσεις εκπαιδευτικών, καθώς και σε ορισμένα συμβούλια επιλογής στελεχών (διευθυντών, προϊσταμένων κ.τ.τ.). Οι συγκεκριμένες αρμοδιότητες αποτελούν την επιτομή του κορπορατιστικού

πλαισίου, μιας και επιτρέπουν τη δημιουργία πελατειακών σχέσεων. Ειδικά σε περιπτώσεις όπου λ.χ. δεν υπήρχε σαφής μοριοδότηση των υποψηφίων, ή εκεί όπου η συνέντευξη έπαιζε βαρύνοντα λόγο κυριαρχούσε η ευνοιοκρατία. Παράλληλα, μείζονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής, όπως το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η εισαγωγή νέων αντικειμένων και η χάραξη κατευθυντήριων γραμμών, ήταν terra incognita για τους συνδικαλιστές (Waite & Waite, 2016).

3. Η ρητορική του δημοσίου λόγου

Ο δημόσιος λόγος που έχει διαμορφωθεί δεν αντικατοπτρίζει το πρόβλημα. Απεναντίας, μέσω μιας γενικόλογης ρητορικής αναπαράγει απόψεις, χωρίς ιδιαίτερη εμβάθυνση στην ουσία των πραγμάτων. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του προέδρου της Δ.Ο.Ε. Κυριάκου Γεωργιάδη στην Ελευθεροτυπία (Κελεσίδης, 2014, 143): «να καταργηθεί ο θεσμός του επιθεωρητή ζητούν οι 38.000 δάσκαλοι της χώρας. […] ο δάσκαλος θα είναι πάντοτε υποτελής στο συγκεκριμένο άτομο που εποπτεύει την περιφέρεια που υπηρετούν κι αδιάφορα αν οι εντολές του είναι οι ενδεικνυόμενες, θα πρέπει να υπακούουν. Κι αυτό καταλήγει σε βάρος των πραγματικών αναγκών της εκπαίδευσης, γιατί ο δάσκαλος δεν νιώθει ελεύθερος και γιατί ο δρόμος παραμένει ανοικτός μόνο στους αρεστούς» («Οι δάσκαλοι κοντράρουν ένα θεσμό αμαρτωλό», Ελευθεροτυπία, 8 Φεβρουαρίου 1982). Έτσι, όταν τον Φεβρουάριο του 1982, τέσσερις μόλις μήνες μετά τις εκλογές του 1981, ψηφίζεται ο Νόμος 1304/1982, ο δημόσιος λόγος γίνεται διθυραμβικός. Αφ' ενός οι εκπαιδευτικοί επιχαίρουν για την κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών, ο οποίος κατά τα γραφόμενα ταλάνισε τον κλάδο των εκπαιδευτικών. Αφ' ετέρου, υποδέχονται μέσα σ' ένα κλίμα ευφορίας τον νέο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων: *«Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου σημαίνει βαθιά αλλαγή, που έρχεται ως απάντηση στο μακροχρόνιο αίτημα για Δημοκρατία και προκοπή του Σχολείου μας»* (Τουλούπης, 1985, 273).

Είναι γεγονός ότι ο διαχωρισμός του παιδαγωγικού από το διοικητικό έργο δημιουργεί προσδοκίες ότι ο εποπτικός έλεγχος καταργήθηκε και συνεπώς ο εκπαιδευτικός μπορεί απερίσπαστος να επιτελέσει το λειτούργημά του, χωρίς τον φόβο μιας προειλημμένης αξιολόγησης. Αν και το παραπάνω αποτελεί, για την ώρα, αναπόδεικτη εικασία, ωστόσο κινείται στο πνεύμα της εποχής. Φυσικά, στο πλαίσιο ενός γενικότερου κλίματος ευφορίας (δεδομένης της 'Αλλαγής'), ανεξάρτητα από την ουσία των μεταβολών, ο εκπαιδευτικός κόσμος δια των εκπροσώπων του πανηγυρίζει για τις μεταβολές.

Αντίστοιχη ήταν και η στάση που κράτησαν οι βουλευτές της κυβέρνησης όπως αυτή διαφαίνεται από τα Πρακτικά της Βουλής, σύμφωνα με τα οποία ικανοποιείται ένα αίτημα των εκπαιδευτικών:

«Καταργεί η κυβέρνηση της Αλλαγής έναν απαρχαιωμένο θεσμό, ένα θεσμό όργανο στα χέρια της συντήρησης για τον ασφυκτικό έλεγχο του σχολείου, ένα θεσμό

αντιδημοκρατικό, που χρόνια ο εκπαιδευτικός κόσμος της χώρας μας μαχόταν για την κατάργησή του [...]. Πραγματικά, ήταν αντιπαθής ο θεσμός αυτός για τους δασκάλους. Γιατί όχι μόνο τους καταπίεζε, αλλά εξαρτούσε την καριέρα τους από μια έκθεση στηριγμένη στο μάθημα μιας ή το πολύ δύο ωρών στα 2-3 χρόνια συνεχούς δουλειάς μέσα στην τάξη [...]» (Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση 6 Οκτωβρίου 1982).

Ο πανηγυρικός λόγος, με έμφαση σε λέξεις όπως «απαρχαιωμένος», «ασφυκτικός έλεγχος», «αντιδημοκρατικός», «αντιπαθής», «καταπίεζε», κ.λπ. τονίζει την ουσία του πράγματος ότι κάτι καταργείται, χωρίς να δίνεται κάποια νύξη για τη διάδοχη κατάσταση. Παρά ταύτα, ο διδασκαλικός κόσμος προσδοκά το καινοφανές, το οποίο θα φέρει τη ρήξη με το παρελθόν που, ίσως, να φέρει νέον αέρα στο «απαρχαιωμένο» πλαίσιο των εκπαιδευτικών πραγμάτων.

Οι προσδοκίες είναι πολλές και, σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, ο Σχολικός Σύμβουλος «επισκέπτεται», «συμβουλεύει», «αντιμετωπίζει…σε συνεργασία» και φυσικά δεν αξιολογεί και δεν βαθμολογεί τον εκπαιδευτικό. Απεναντίας συνεργάζεται μαζί του για την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με τη σχολική πραγματικότητα. Τον Σχολικό Σύμβουλο οι εκπαιδευτικοί τον ήθελαν 'πλάι' τους και από τη στιγμή που δεν υφίστατο μεταξύ τους καμία σχέση υπαγωγής (βαθμολόγηση, κατάταξη, προαγωγή, κ.λπ.) δεν υφίστατο κανένα πρόβλημα στην αποδοχή του θεσμού: *«Ο Επιθεωρητής ήταν ο δασκαλοφύλακας μέσα σ' 'ένα πλαίσιο ασφυκτικό, αντιδημοκρατικό, που είχε σκοπό την αλλοτρίωση του δασκάλου και του σχολείου και τη διατήρηση του κοινωνικού «στάτους κβο», και τη διαιώνιση της εξουσίας της άρχουσας τάξης. […] Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου να είναι πληροφοριακός στο Συλλογικό όργανο που αξιολογεί και όχι ουσιαστικός. Γιατί τότε αποκτά εξουσία απέναντι στο δάσκαλο, οπότε παύουν οι σχέσεις ισοτιμίας…»* (Μούλιας, 1985, 285). Πιθανόν στο κλίμα της ευφορίας που δημιούργησαν οι προσδοκίες, διέλαθε της προσοχής των εκπαιδευτικών το εδάφιο στ΄, της παραγράφου 2, του άρθρου 1 του Ν. 1304/82, το οποίο αναφέρει: «*Μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα».* Ίσως, πάλι, να είχαν τη βεβαιότητα πως η «διαδικασία αξιολόγησης» να μην ήταν παρά κενό γράμμα. Πιθανόν να συνέβαλε στη συνολική διαμόρφωση της άποψης των εκπαιδευτικών η ασάφεια με την οποία διατυπώθηκαν «λεπτομερέστερα» (Παπαβασιλείου, 2008, 166) οι αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου: «Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων καθώς και η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού καθορίζονται λεπτομερέστερα με Προεδρικά Διατάγματα, που εκδίδονται ύστερα από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων». Το πολιτικό πλαίσιο και η υπεσχημένη «λαϊκή συμμετοχή» είχαν σχεδόν προεξοφλήσει ότι τα προεδρικά διατάγματα δεν επρόκειτο να εκδοθούν ποτέ. Τα διατάγματα δεν εκδόθηκαν. Η ουσία είναι πως δεν υφίστατο κανένα πρόβλημα στην αποδοχή του νέου θεσμού.

4. Θεωρητικά

Τα παραπάνω θα γίνουν κατανοητά αν τα προσεγγίσουμε μέσα από ένα ερμηνευτικό σχήμα. Θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε την κατάσταση όπως διαμορφώθηκε το 1982 βάσει των θεωρητικών εννοιών του Γκράμσι και συγκεκριμένα, την ηγεμονία και τους διανοούμενους. Επιλέγουμε τη συγκεκριμένη προσέγγιση για δύο λόγους: ο πρώτος αφορά τη ρητορική, η οποία επιβάλλεται στη δημόσια σφαίρα και αφορά τόσο τον θεσμό των Επιθεωρητών, όσο και τον αντίστοιχο των Σχολικών Συμβούλων. Πράγματι, ο συνδικαλιστικός, όπως και ο αντιπολιτευτικός λόγος της πρώτης μεταπολιτευτικής περιόδου (1974-1981) εξακολουθεί να αναπαράγεται ακόμη και όταν η αντιπολίτευση γίνεται κυβέρνηση! Και ενώ ο Υπουργός Παιδείας έχει στα χέρια του όλα εκείνα τα στοιχεία, που θα του επέτρεπαν να αποδείξει την ορθότητα της προγενέστερης ρητορικής, εκείνος προτιμά να αναπαράγει τον φατικό λόγο της αντιπολιτευτικής του θητείας, σε επίπεδο μάλλον συνθημάτων, παρά πολιτικού λόγου χάραξης στρατηγικής για την εκπαίδευση. Αυτό έχει ως συνέπεια η συγκεκριμένη ρητορική να παραμείνει έξω από κάθε πλαίσιο κριτικής συνειδητοποίησης, με αποτέλεσμα να αναπαράγεται, εξίσου άκριτα, ακόμη και σήμερα. Ο δεύτερος λόγος αφορά τον ρόλο των Σχολικών Συμβούλων, ως διανοουμένων. Θα διακρίνουμε τον ρόλο που διαδραμάτισαν ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια της εισαγωγής του θεσμού και θα ερμηνεύσουμε, μέσω της γκραμσιανής ανάλυσης, το είδος του διανοουμένου που υπηρέτησαν.

Η έννοια της ηγεμονίας, όπως περιγράφεται μέσα από το έργο του Γκράμσι, (Γκράμσι, 1972, 62-63· Γκρούππι, 1977, 73) αναλύει τον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνική ομάδα αποκτά έλεγχο πάνω στις υπόλοιπες. Παρατηρεί ότι ο έλεγχος μπορεί να αποκτηθεί είτε μέσω της βίας είτε δια της πειθούς. Αντί των μηχανισμών καταστολής, ο έλεγχος των υποκείμενων τάξεων ή ομάδων, επιτυγχάνεται μέσα από τη λειτουργία των διανοούμενων. Οι διανοούμενοι είναι εκείνοι που επεξεργάζονται την ηγεμονία και εξασφαλίζουν τη συναίνεση στις κυρίαρχες δυνάμεις μέσω της πειθούς και της διαπαιδαγώγησης (Femia, 1987· Γκρούππι, 1977, 77). Οι διανοούμενοι κατορθώνουν μέσω της ηγεμονίας να κρατούν ενωμένη μία ομάδα από ετερογενείς δυνάμεις και να εμποδίζουν το ξέσπασμα των αντιθέσεων που υπάρχουν ανάμεσα σ' αυτές τις δυνάμεις, προκαλώντας κρίση στην κυρίαρχη ιδεολογία και οδηγώντας στην άρνησή της, που συμπίπτει με την πολιτική κρίση των δυνάμεων που βρίσκονται στην εξουσία (Γκρούππι, 1977, 84).

Ο Γκράμσι θεωρεί ότι ενώ όλοι οι άνθρωποι είναι διανοούμενοι υπό την έννοια ότι έχουν τη δυνατότητα σκέψης και σχηματισμού νοητικών σχημάτων για την κατανόηση του κόσμου που τους περιβάλλει. Ωστόσο, στο κοινωνικό πλαίσιο δεν επιτελούν όλοι λειτουργία διανοουμένου, ο οποίος ασκεί συγκεκριμένες λειτουργίες στο πλαίσιο της κοινωνίας (Γκράμσι, 1972, 58). Διαχωρίζει τους διανοούμενους σε παραδοσιακούς και οργανικούς. Οι παραδοσιακοί είναι οι καθαρά επαγγελματίες διανοούμενοι και δεν συμμετέχουν στην παραγωγή, αφορούν κάθε βασική κοινωνική ομάδα που αναδύεται στην ιστορία από την προηγούμενη οικονομική

δομή. Θεωρούν με το «πνεύμα της κάστας», την αδιάσπαστη ιστορική τους συνέχεια και την «ιδιότητά» τους, γι' αυτό νομίζουν ότι είναι αυτόνομοι και ανεξάρτητοι από την κυρίαρχη κοινωνική τάξη, αυτο-θεώρηση με συνέπειες μεγάλης σημασίας τόσο στο ιδεολογικό όσο και στο πολιτικό πεδίο. Συνεπώς, αποτελούν ένα κοινωνικό σύνολο που μπορεί να οριστεί σαν έκφραση της κοινωνικής ουτοπίας που εξαιτίας της οι παραδοσιακοί διανοούμενοι αυτό-θεωρούνται ανεξάρτητοι, αυτόνομοι, εφοδιασμένοι με ιδιαίτερα γνωρίσματα (Γκράμσι, 1972, 55-57).

Αντίθετα, οι οργανικοί διανοούμενοι συμμετέχουν στην οργάνωση της παραγωγής και αποτελούν μέρος της κοινωνικής τάξης προωθώντας ενεργά τις ιδέες και τις απόψεις της τάξης τους. Είναι υπάλληλοι της κυρίαρχης ομάδας και ο βασικός τους ρόλος είναι η καθοδήγηση των μαζών μέσα από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς (σχολείο, εκκλησία, ενώσεις, τύπος, κ.λπ.). Η καθοδήγηση επιτυγχάνεται ιστορικά μέσα από το κύρος και από την εμπιστοσύνη που προσδίδουν στην κυρίαρχη ομάδα η θέση της και η αποστολή της στον χώρο της παραγωγής (Γκράμσι, 1972, 53, 58· Buttigieg, 2002). Οι οργανικοί διανοούμενοι μετέχουν στην παραγωγή και δίνουν στην κυρίαρχη ομάδα τη συνείδηση του εαυτού της και τη δική της λειτουργία στο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο (Γκρούππι, 1977, 96).

Την εποχή που μελετάμε, η ρητορική για τον νέο θεσμό καλλιέργησε υψηλές προσδοκίες για τη συγκρότηση ενός νέου τύπου διανοούμενου, του πολιτικού. Βέβαια, ο Γκράμσι ισχυρίζεται ότι το πρόβλημα της δημιουργίας του νέου στρώματος διανοούμενων συνίσταται στην κριτική επεξεργασία της διανοητικής του δραστηριότητας, «στη δραστήρια ανάμιξη του στην πρακτική ζωή σαν δημιουργού, οργανωτή, μόνιμου διαφωτιστή». Ο καθοδηγητής αυτός, σχολικός σύμβουλος, που έχει μορφωτική εξειδίκευση, κρίνει, σαν πολιτικός την ίδια του τη θέση μέσα στην κοινωνία και επενεργεί πολιτικά κάνοντας τη δική του παρουσία πιο αποτελεσματική, κυρίως χάρη στη δική του εξειδίκευση (Γκράμσι, 1972, 59· Γκρούππι, 1977, 105). Με την κριτική συνείδηση, ο νέος τύπος διανοούμενου, αποβλέπει στη προσέγγιση μιας οπτικής για τον κόσμο μέσα από μια βαθύτερη ανάγνωση της πραγματικότητας, η οποία θεμελιώνεται στη συλλογική κριτική των βιωμένων καταστάσεων και στην προσπάθεια υπέρβασής τους. Όποιος έχει φτάσει στη συνειδητοποίηση, κατακτά μια διαφορετική κατανόηση της ιστορίας και του ρόλου του μέσα σ' αυτήν. Αρνείται να είναι στάσιμος και ενεργοποιείται με σκοπό να μετασχηματίσει τις κοινωνικές δομές. Η κριτική συνειδητοποίηση δεν μπορεί να υπάρξει έξω από τη συνέργεια δράσης και στοχασμού. Δεν πρόκειται για μια ατομική, αλλά για κοινωνική διαδικασία μέσα από την οποία οι ανθρώπινες υπάρξεις, ως υποκείμενα ενσυνείδητα και ως μέλη μιας συλλογικότητας, κατορθώνουν να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα (Freire, 1984, 224-227).

Η καθυστέρηση των Προεδρικών Διαταγμάτων για τα Καθήκοντα και τις Αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβούλου, ως νέου τύπου διανοούμενου, και η ηγεμονική επίδραση του επιθεωρητισμού συνέβαλε ουσιαστικά σε μία κρίση, αφού ο νέος τύπος διανοούμενου δεν μπόρεσε να δημιουργηθεί. Ο Γκράμσι (Μπυσί-

Γκλύκσμαν, 1984) ισχυρίζεται ότι «… Η κρίση έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι το παλιό πεθαίνει και το καινούργιο δεν μπορεί ακόμη να γεννηθεί. Σ' αυτό το μεσοδιάστημα εμφανίζεται μια μεγάλη ποικιλία νοσηρών συμπτωμάτων» που μετατρέπουν βαθμηδόν τον σχολικό σύμβουλο σε παραδοσιακό διανοούμενο, σε έναν τύπο διανοούμενου προκαπιταλιστικών κοινωνιών αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς μόνους στο έργο τους. Εξάλλου, για την πολιτική πρακτική της εποχής και στο πλαίσιο μιας ηγεμονικής κουλτούρας, έχει ήδη εμπεδωθεί στο συλλογικό υποσυνείδητο ότι ο προϋπάρχων θεσμός καταδυνάστευε τον κλάδο, και είχε καθηλώσει την εκπαίδευση σε αναχρονιστικά σχήματα.

5. Συμπεράσματα

Η νομοθετική τομή του 1982, με την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και την εισαγωγή του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων, προκάλεσε μια σειρά μεταβολών, οι οποίες ελάχιστη ή και καθόλου σχέση είχαν με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Τέσσερις δεκαετίες μετά τη συγκεκριμένη μεταβολή και σχεδόν τέσσερα χρόνια μετά την κατάργηση των Σχολικών Συμβούλων, μπορούμε άνετα να προβούμε σε μια πρώτη αποτίμηση. Εκ των πραγμάτων, ο περιορισμένος χώρος του παρόντος δεν επιτρέπει μια εν όλω αξιολόγηση του συγκεκριμένου θεσμού, πόσω δε μάλλον που για να γίνει κάτι τέτοιο θα απαιτηθεί συστηματική διερεύνηση χιλιάδων φακέλων και τεράστιου αριθμού εκθέσεων, πριν να επιχειρηθεί μια – επιδερμική έστω – προσέγγιση. Στα 36 χρόνια (1982-2018) όπου οι Σχολικοί Σύμβουλοι παρείχαν τις υπηρεσίες τους, επιχειρήθηκαν πολλές παρεμβάσεις και υλοποιήθηκε ένα πλήθος δράσεων, με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Πιθανώς κάποιες απ' αυτές τις πρωτοβουλίες (ίσως και όλες) να άφησαν το αποτύπωμά τους στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στη συνέχεια. Όμως, οι εικασίες και οι υποθέσεις μπορούν μεν να αποτελέσουν ερευνητική αφετηρία, όχι όμως και θέση.

Συνεπώς, αφήνουμε τον ιστορικό του μέλλοντος να διερευνήσει τη συμβολή των Σχολικών συμβούλων στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων στην Ελλάδα και περιοριζόμαστε στην αποτίμηση του νομικού, πολιτικού και ιδεολογικού πλαισίου, εντός του οποίου δημιουργήθηκε ο Σχολικός Σύμβουλος.

Η πολιτική κατάσταση, όπως διαμορφώθηκε μετά τις εκλογές του 1981 ήταν εξαιρετικά απλή: ένα κόμμα που πρωτοεμφανίστηκε με την Μεταπολίτευση (1974) επαγγέλλεται την 'Αλλαγή' και υπόσχεται μια σειρά από μεταρρυθμίσεις σε ένα πλήθος τομέων της κοινωνικής και οικονομικής ζωής της χώρας. Ειδικά δε, ο χώρος της εκπαίδευσης αποτέλεσε τον ιδανικό τόπο εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων, για δυο απλούς λόγους. Ο πρώτος έχει να κάνει με το ποσοστό του πληθυσμού που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και φυσικά, δεν αναφερόμαστε μόνον στους εκπαιδευτικούς (λίγο κάτω από 100 χιλιάδες κατά την περίοδο που αναφερόμαστε). Πρέπει να συμπεριλάβουμε και τους μαθητές όλων των βαθμίδων, καθώς και τις οικογένειές τους, άρα ένα συνολικό ποσοστό που υπερέβαινε το 10% του γενικού πληθυσμού τότε. Ο δεύτερος λόγος αφορά το κόστος των μεταβολών,

το οποίο ήταν αμελητέο. Το πλήθος των Σχολικών Συμβούλων και για τις δύο βαθμίδες της εγκύκλιας εκπαίδευσης υπερέβαινε κατά τι το αντίστοιχο πλήθος των επιθεωρητών, συνεπώς η προκαλούμενη μισθολογική δαπάνη δεν δημιουργούσε δημοσιονομικό πρόβλημα.

Η ανέξοδη μεταβολή, σε συνδυασμό με το πλήθος των εμπλεκομένων ήταν ένας εξαιρετικά δελεαστικός συνδυασμός, προκειμένου να επισπευστεί η υλοποίησή του. Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, ήταν ο πολιτικός και – κυρίως – ο ιδεολογικός μανδύας, με τον οποίον η κυβέρνηση θα επένδυε τον θεσμό των Σχολικών Συμβούλων.

Μια εξέταση σε βάθος αναδεικνύει τα βήματα υλοποίησης του ιδεολογικού μανδύα, με πρώτο το αναγκαίο ηγεμονικό υπόβαθρο, δια του οποίου εμπεδώθηκε στη συλλογική συνείδηση ο ενοχικός χαρακτήρας της προγενέστερης κατάστασης.

Τα σχετικά δημοσιεύματα κάνουν λόγο για «το τέλος μια αμαρτωλής εποχής» (Διδασκαλικό Βήμα, φ. 902, 15 Οκτωβρίου 1981, στο Κελεσίδης, 2014, 134). Όπως είναι φυσικό, ο «επιθεωρητισμός» πέρασε στο συλλογικό υποσυνείδητο ως κάτι το σκοτεινό, δυναστικό, καταπιεστικό κ.τ.τ. Το ενδιαφέρον είναι πως καμία μελέτη δεν έλαβε χώρα, που να τεκμηριώνει τα αποδιδόμενα στους επιθεωρητές. Έτσι, ακόμη και σήμερα αναπαράγεται ένας ηγεμονικός λόγος που αναπτύχθηκε επί τούτου στις αρχές της δεκαετίας του 80, άκριτα, χωρίς καμία τεκμηρίωση. Ενδεικτικά, αναφερόμαστε σε ένα κείμενο (Μάστορας, 2020). Η ηγεμονία, άλλωστε, δεν είναι παρά η πειθώς, η οποία επιβάλλεται από τις κυρίαρχες ομάδες στις υποτελείς, ή – όπως εν προκειμένω – στις κηδεμονευόμενες.

Αυτά ως προς την ηγεμονική επιβολή της «αντίληψης» περί επιθεωρητών. Το δεύτερο στοιχείο που εντυπωσιάζει είναι η αντιπρόταση στον επιθεωρητισμό. Είδαμε παραπάνω τη διάκριση των διανοουμένων σε παραδοσιακούς και οργανικούς. Η ουσιώδης διαφορά του ενός είδους με το άλλο είναι η σχέση καθενός με την παραγωγή. Πράγματι, οι οργανικοί διανοούμενοι, ως παράγωγα της πρώτης καπιταλιστικής ανάπτυξης, είχαν ως αποστολή τους την οργάνωση της παραγωγής. Οι γραμματείς, λογιστές, μηχανικοί, κ.λπ. αποτέλεσαν τα οργανωτικά στοιχεία των βιομηχανιών, συμβάλλοντας στην αύξηση της παραγωγής, αλλά και την ταυτόχρονη εδραίωση των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής. Βαθμηδόν και οι λοιπές εκφάνσεις του δημοσίου βίου στοιχήθηκαν σύμφωνα με τον άξονα της καπιταλιστικής ανάπτυξης και, με τη μεσολάβηση των οργανικών διανοουμένων, εξυπηρέτησαν τους σκοπούς κυρίαρχης ομάδας (τάξης). Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση, ιδίως αν αναλογιστεί κανείς ότι το σχολείο είναι ο κατεξοχήν χώρος εγχάραξης της κυρίαρχης ιδεολογίας (βλ. σχ. Αλτουσέρ, 1999, 82-87). Οι επιθεωρητές, υπ' αυτό το πρίσμα μπορούν να ιδωθούν ως οργανικοί διανοούμενοι, οι οποίοι – σε δεύτερο βαθμό – διασφαλίζουν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα προσφερθεί στο πλαίσιο της προκαθορισμένης πειθαρχίας και ομοιομορφίας. Λέμε «σε δεύτερο βαθμό» δεδομένου ότι σε πρώτο βαθμό συναντούμε την οργανωτική επενέργεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι και ο

άμεσα αρμόδιος για τη μεταβίβαση του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος στους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, ο επιθεωρητής διαπίστωνε τη συμμόρφωση προς το κανονιστικό πλαίσιο. Για τον λόγο αυτό θεσπίστηκε η πενηντάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης, καθώς και οι συνοδευτικοί του βαθμού χαρακτηρισμοί: «προακτέος κατ' απόλυτον εκλογήν», «προακτέος κατ' αρχαιότητα», «στάσιμος», κ.λπ. (Παπαβασιλείου, 2008, 114), ενώ υφίστατο η δυνατότητα ο επιθεωρητής να παραπέμψει τον εκπαιδευτικό στο Υπηρεσιακό Συμβούλιο με το «Ερώτημα της Απολύσεως». Αν θεωρήσουμε το συγκεκριμένο πλαίσιο αρμοδιοτήτων και ενεργειών των επιθεωρητών ως μέρος της λειτουργίας μια παραγωγικής μηχανής (Poulantzas, 1975), εύκολα διαπιστώνουμε ότι οι επιθεωρητές ήταν οργανικοί διανοούμενοι, με κύριο έργο την άσκηση ελέγχου καλής εκτέλεσης επί των υφισταμένων τους εκπαιδευτικών, ομοίως οργανικών διανοουμένων.

Αν επεκτείνουμε τη συγκεκριμένη ανάλυση και στους Σχολικούς Συμβούλους, διαπιστώνουμε τα εξής: Αντίθετα προς τους οργανικούς, οι παραδοσιακοί διανοούμενοι δεν εμπλέκονται στην παραγωγή. Οι παραδοσιακοί διανοούμενοι υπήρχαν αιώνες προ της καπιταλιστικής ανάπτυξης και αποτελούσαν μια μεγάλη ομάδα εργαζομένων, οι οποίοι ασκούσαν ένα επάγγελμα (ή λειτούργημα) που απαιτούσε διανοητική ενέργεια. Είναι οι ιερείς, οι δάσκαλοι, οι καλλιτέχνες της προκαπιταλιστικής εποχής, χωρίς σύνδεση μεταξύ τους, χωρίς σαφές πλαίσιο δράσης, χωρίς νόρμες συμπεριφοράς και, κυρίως, χωρίς τη δυνατότητα να επιδράσουν πάνω στο σύστημα παραγωγής. Συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς η απουσία Αναλυτικού Προγράμματος και η απεριόριστη δυνατότητα αυτοσχεδιασμού τονίζουν την ευρεία αυτονομία που απολάμβαναν. Ομοίως τονίζεται το ασύμπτωτο της δράσης τους με το επίπεδο της οικονομίας. Τα λεγόμενα «Κολλυβογράμματα» των μακρών αιώνων της Οθωμανικής κυριαρχίας λ.χ. τονίζουν τον δουλοκτητικό τρόπο παραγωγής[42]. Αυτονόητα, η φάση του αυτοσχεδιασμού τελειώνει μόλις εμφανίζονται οι πρώτες γραμμές παραγωγής και μαζί τους τα ιδεολογήματα των ποικιλώνυμων εθνικισμών. Εκεί τελειώνει και η ευρεία αυτονομία του εκπαιδευτικού, καθώς το σχολείο οργανώνεται τελεολογικά: το επιθυμητό «προϊόν» είναι αυτό που θα καθορίσει τη μορφή και το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος. Δεν χρειάζεται να προσθέσουμε περισσότερα προκειμένου να καταστεί σαφές ότι οι παραδοσιακοί διανοούμενοι απλώς υπάρχουν· επιτελούν ένα έργο διανοητικής φύσης, το οποίο όμως είναι αυτοσκοπός και όχι μέσον. Το βέβαιο είναι πως λειτουργούν ανεξάρτητα από την παραγωγική μηχανή και αδυνατούν να επιδράσουν με οιονδήποτε τρόπο πάνω της.

Έχοντας υπόψη μας τα παραπάνω, προσεγγίζουμε την Νεοελληνική εκπαίδευση από τη στιγμή που θεσμοθετείται ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν έχουν καθήκοντα. Ή μάλλον έχουν: *Επισκέπτονται* τα σχολεία της

[42] Ακολουθούμε την τυπολογία των Hindess και Hirst (1975), σύμφωνα με την οποία το οθωμανικό σύστημα παραγωγής προσομοιάζει μάλλον προς το δουλοκτητικό, παρά προς το ασιατικό.

περιφέρειάς τους και συνεργάζονται με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων, με τον διευθυντή και το μαθητικό συμβούλιο, με σκοπό τον σχεδιασμό της σχολικής εργασίας και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Κατευθύνουν* το έργο των εκπαιδευτικών με θεωρητικές και κυρίως με πρακτικές υποδείξεις. *Οργανώνουν* επιμορφωτικά σεμινάρια και ενισχύουν την ερευνητική προσπάθεια των εκπαιδευτικών. *Αντιμετωπίζουν* προβλήματα διδακτικής και αγωγής (πάντα σε συνεργασία…). Συνεργάζονται επίσης με τον προϊστάμενο της Διεύθυνσης ή του Γραφείου Εκπαίδευσης, με την υπηρεσία σχολικής υγιεινής, το γραφείο φυσικής αγωγής και με τα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης. Για τη συμμετοχή τους στη «διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού» έχουμε ήδη αναφερθεί πιο πάνω. Συνεπώς, οι Σχολικοί Σύμβουλοι επισκέπτονται τα σχολεία, συζητούν με τους εκπαιδευτικούς, οργανώνουν επιμορφωτικές δράσεις, επιλαμβάνονται των προβλημάτων της σχολικής τάξης σε συνεργασία με τον δάσκαλο… Πλην όμως δεν διαθέτουν καμία θεσμοθετημένη δυνατότητα παρέμβασης. Ακόμη και σε περιπτώσεις χαμηλών σχολικών επιδόσεων ή παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών, οι Σχολικοί Σύμβουλοι συμμετέχουν στη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος, αλλά το μέγιστο των δυνατοτήτων τους είναι η έκφραση γνώμης, όχι αναγκαστικά εκτελεστής, ούτε καν σεβαστής εκ μέρους των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων). Οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν διαθέτουν καν την πειθαρχική δικαιοδοσία που διαθέτει (σε όποιον βαθμό διαθέτει) ο Προϊστάμενος της Διεύθυνσης ή ο Προϊστάμενος Γραφείου. Κοντολογίς, υπάρχουν χωρίς να εμπλέκονται στην παραγωγή, ακριβώς όπως οι παραδοσιακοί διανοούμενοι του Μεσαίωνα.

Το παράδοξο είναι πως το κύριο μέσον του κοινωνικού ελέγχου, όπως και ο ουσιαστικός μηχανισμός εγχάραξης της κυρίαρχης ιδεολογίας, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, παραμένει στο απυρόβλητο. Οι ενεργώς εμπλεκόμενοι στην εφαρμογή του, οι εκπαιδευτικοί, παραμένουν στον θώκο των οργανικών διανοουμένων, συνεχίζοντας το έργο τους, με μια επίφαση αυτονομίας. Ήδη η ηγεμονική ρητορική που αναπτύχθηκε περί κατάργησης των αναχρονιστικών μηχανισμών ελέγχου και αντικατάστασής τους από τον νέο τύπο Σχολικού Συμβούλου, που διακρίνεται για το δημοκρατικό ήθος, κ.λπ. έχουν δημιουργήσει ένα πλασματικό κλίμα δημοκρατίας, συμμετοχικότητας και αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Αυτά, άλλωστε, είναι και τα ευαγγελιζόμενα, μέσα σε ένα ευρύ πλαίσιο λαϊκισμού.

Μόνο που, η σειρά διδασκαλίας των κειμένων της γλώσσας φερ’ ειπείν, καθώς και οι μεθοδικές οδηγίες που υπάρχουν στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, δεν είναι τίποτε άλλο παρά το επιστέγασμα της κατ’ επίφαση αυτονομίας.

Συνεπώς, παρά τις μεγαλοστομίες των διακηρύξεων, ο κορπορατιστικός χαρακτήρας του κράτους περιορίζει ακόμη περισσότερο τη «σχετική αυτονομία» των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα οι Σχολικοί Σύμβουλοι αναβιώνουν (εν αγνοία τους) έναν τύπο διανοουμένου που είχε εξαφανιστεί εδώ και 200 χρόνια: τον παραδοσιακό διανοούμενο.

Βιβλιογραφία

Αλτουσέρ, Λ. (1999). *Θέσεις* (Ξ. Γιαταγάνας, μτφρ). Αθήνα: Θεμέλιο.

Αργυροπούλου, Χ. (2012). Γλώσσα και εξουσία μέσα από ποικίλα κείμενα στην καθαρεύουσα και τη δημοτική μορφή της ελληνικής γλώσσας. Στο *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση, Πρακτικά του 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης* (σ. 705-719) Πάτρα, 30.9 – 2.10.2011.

Βασιλειάδης, Γ. (1932). Ιστορική ανασκόπησις του θεσμού της επιθεωρήσεως των σχολείων της στοιχειώδους εκπαιδεύσεως. *Επετηρίς Δημοτικής Εκπαιδεύσεως έτος Α'* (σ. 221-246). Αθήνα: Εκδ. Οίκος Δημητράκου

Buttigieg, J. A. (2002). Education, the Role of Intellectuals, and Democracy: A Gramscian Reflection. In C. Borg, J. Buttigieg & P. Mayo (Eds.), *Gramsci and Education* (pp. 121-132). Oxford: Rowman & Littlefield.

Γκράμσι, Α. (1972). *Οι διανοούμενοι* (Θ. Χ. Παπαδόπουλος, μτφρ). Αθήνα: Στοχαστής.

Γκρούππι, Λ. (1977). *Η έννοια της ηγεμονίας στον Γκράμσι* Π. Δ. Καστορίνος, μτφρ). Αθήνα: Θεμέλιο.

Dobbins, M. & Christ, C. (2019). Do they matter in education politics? The influence of political parties and teacher unions on school governance reforms in Spain. *Journal of Education Policy, 34*(1), 61-82.

Dobbins, M. (2014). Explaining change and inertia in Swedish and French education: A tale of two corporatisms? *Policy Studies, 35*(3), 282-302.

Femia, J. V. (1987). *Gramsci's Political Thought*. Oxford: Clarendon.

Freire, P. (1976) A few notions about the word 'concientization'. In R. Dale, G. Esland & M. MacDonald (Eds.), *Schooling and Capitalism* (σ. 224-227). London: Open University Press.

Gramsci, A. (1986). *Selections from the Prison Notebooks.* London: Lawrence and Wishart.

Hindess, P. & Hirst, P.Q. (1975). *Pre-capitalist Modes of Production*. London: Routledge & Kegan Paul.

Καλεράντε, Ε. (2012). Η διαλεκτική των εκπαιδευτικών αλλαγών: Η περίπτωση της πολιτικής βούλησης στη νομοθετική ρύθμιση του μονοτονικού συστήματος. Στο *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση, Πρακτικά του 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης* (σ. 758-771), Πάτρα, 30.9 – 2.10.2011.

Κελεσίδης, Ε. (2014). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τη δεκαετία του '80.* Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κυρίδης, Α., Μότα, Ε., Μυσιρλή, Φ. & Τουρτούρας, Χ. (2018). Επιθεωρητισμός και αξιολόγηση τη δεκαετία του '70. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, 22*, 115-143.

Luke, A., Luke, C. & Graham, P. (2007). Globalization, and Critical Language Education. *International Multilingual Research Journal, 1*(1), 1-13.

Μάστορας, Ν. (2020). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: 150 χρόνια επιθεωρητισμού*. Ανακτήθηκε από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/310496_i-axiologisi-ton-ekpaideytikon-stin-ellada-150-hronia-epitheoritismoy.

Μούλιας, Γ. (1985). Πορίσματα των Προσυνεδρίων για το θέμα: «Δημοκρατική Παιδεία Μέσα από το Έργο του Σχολικού Συμβούλου». Στο Χ. Κορυφίδης κ.ά. (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας* (σ. 285-286). Αθήνα 26-29 Μάη 1983 Αθήνα: ΔΟΕ.

Μπυσί-Γκλύκσμαν, Κ. (1984). *Ο Γκράμσι και το Κράτος* (Π. Δ. Καστορίνος, μτφρ). Αθήνα: Θεμέλιο.

Παναγόπουλος, Α. (2013). Η κρατική λειτουργία της εκπαίδευσης και το σύστημα εποπτείας: ο θεσμός του Επιθεωρητή στη σχολική εκπαίδευση. Μια ιστορική αναδρομή στο παρελθόν. *Τα εκπαιδευτικά*, 105-106, 189-205.

Παπαβασιλείου, Χ. (2008). *Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Poulantzas, N. (1975). *Political Power and Social Classes*. London: NLB.

Τουλούπης, Φ. (1985). Σχολικός Σύμβουλος. Μια Δυνατότητα για τη Συνείδηση και τα Έργα του «Εμείς». Στο Χ. Κορυφίδης κ.ά. (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας*, Αθήνα 26-29 Μάη 1983 (σ. 285-286). Αθήνα: ΔΟΕ..

Waite, D. & Waite, S.F. (2016). Corporatism and its Corruption of Democracy and Education. Journal of Education and Humanities: *Theory and Practice, 2,* 81-106.

Το θετικό σχολικό κλίμα ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας

Ζωή Κουτσουρά
Εκπαιδευτικός
zokouele@yahoo.gr, zoikouele1966@gmail.com

Περίληψη
Το σχολικό κλίμα ορίζεται ως μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, οι κύριοι παράγοντες της οποίας εστιάζουν στο φυσικό περιβάλλον, τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, το κοινωνικό περιβάλλον, τις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο και τέλος στην κουλτούρα που διαμορφώνεται. Αποτελεί βασική συνιστώσα διαμόρφωσης της σχολικής πραγματικότητας και συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Βασικός σκοπός του κειμένου είναι η ανάδειξη του θετικού σχολικού κλίματος ως πολύ σημαντικής συνιστώσας του επιτυχημένου και αποτελεσματικού σχολείου. Το κείμενο διαρθρώνεται σε δύο μέρη, στο μεν πρώτο επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση μέσω της εννοιολογικής οροθέτησης του σχολικού κλίματος, τις μορφές και τους παράγοντες μέτρησης, τους παράγοντες που επηρεάζουν και το διαμορφώνουν, τη διάκρισή του από τη σχολική κουλτούρα. Στο δεύτερο μέρος, μέσω μιας ευσύνοπτης αναφοράς, επιχειρείται παρουσίαση στρατηγικών βελτίωσης και αποτελεσματικότητας της σχολικής κοινότητας καθώς και συμπερασματικές διαπιστώσεις και προτάσεις.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικό κλίμα, επίδοση, ποιότητα, αναβάθμιση εκπαιδευτικού έργου, αποτελεσματικότητα

Abstract
The school climate is defined as a multidimensional conceptual construction, the main factors of which focus on the natural environment, logistical equipment, social environment, social relationships and interactions developed at school and eventually on the culture that is shaped. It is an important factor for shaping the school reality and contributes to the effective work of the school. The purpose of the article is to highlight the positive school climate as an important factor of a successful and efficient school. The article is structured in two parts, in the first one the theoretical approach is attempted through the conceptual definition of the school climate, the forms and measurement factors, the factors that influence and shape it, its distinction from the school culture. In the second part, through a concise report, an attempt is made to present strategies for the improvement and efficiency of the school community as well as conclusions, findings and suggestions.

Keywords: school climate, performance, quality, upgrade of the educational work, efficiency

0. Εισαγωγή

Το σχολείο, ως ο βασικότερος φορέας της εκπαίδευσης, ορίζεται ως ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα που υλοποιούνται οι διαφορετικοί στόχοι που θέτει κάθε κοινωνία ανάλογα με τον προσανατολισμό και τις ανάγκες της. Διαθέτει δομή, αποτελείται από άτομα και προκειμένου να είναι αποτελεσματικό επιδιώκει την επίτευξη αυτών των σκοπών.

Πολλές έρευνες στον διεθνή και ελληνικό χώρο εντοπίζουν βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ένας από αυτούς είναι το θετικό κλίμα που συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, καθώς διαμορφώνει τη βάση της αρμονικής συνεργασίας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, την καλή επικοινωνία των διδασκόντων με τους μαθητές/τριες και συντελεί στην ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Σε αυτόν τον κοινωνικό οργανισμό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδέεται με τη δημιουργία καλής ατμόσφαιρας στο σχολείο εξαιτίας της ικανότητας να δημιουργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις, σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Η παιδαγωγική αυτή ατμόσφαιρα ονομάζεται θετικό σχολικό κλίμα και περιγράφει «τη σύνθεση της ψυχοκοινωνικής ατμόσφαιρας και του φυσικού περιβάλλοντος μιας σχολικής αίθουσας μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους» (Τριλιανός, 2013, 383).

Το παρόν κείμενο, εστιάζοντας το ενδιαφέρον του στη δημιουργία θετικού κλίματος, επιχειρεί να καταδείξει πώς αυτό επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την επίδοση των μαθητών/τριων, τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Πασιαρδή, 2001). Επίσης αναδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως μαρτυρεί τόσο η πλούσια σχετική βιβλιογραφία, όσο και η κοινή εμπειρία (Παναγιωτίδου, 2012). Γι' αυτό και είναι ιδιαίτερα σημαντική η ανάδειξή του σε πρωτεύοντα στόχο στο πλαίσιο λειτουργίας του συνόλου της σχολικής κοινότητας.

Στην πρώτη ενότητα, κατόπιν της εισαγωγής, μελετάται το σχολικό κλίμα, ο ορισμός του, τα χαρακτηριστικά του, οι μορφές του, οι τρόποι μέτρησης, οι παράγοντες που το επηρεάζουν και το διαμορφώνουν και η διάκρισή του από τη σχολική κουλτούρα. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στις στρατηγικές βελτίωσης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Δίνεται έμφαση στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως κοινότητας, στη συμβολή του μοντέλου διοίκησης που ακολουθεί ο διευθυντής στη σχολική μονάδα, επικεντρώνεται στη συμβολή του

διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και πόσο αυτό επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών και τη μείωση της βίας στη σχολική μονάδα. Στη συνέχεια ακολουθούν τα συμπεράσματα και το κείμενο ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία (ελληνική και ξενόγλωσση) που αξιοποιήθηκε για τη συγγραφή αυτού του κειμένου.

1. Σχολικό κλίμα

1.1 Ιστορική αναδρομή και εννοιολογική οροθέτηση του σχολικού κλίματος

Όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ερευνητές αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα του πλαισίου που πραγματώνεται η μάθηση και στέκονται ιδιαίτερα στην επίδραση του σχολικού κλίματος. Η φύση του εργασιακού περιβάλλοντος στη σχολική μονάδα, οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, οι διαπροσωπικές τους σχέσεις, συνθέτουν το σχολικό κλίμα, το οποίο μορφοποιείται ανάλογα με τη στάση που τηρεί ο διευθυντής/ντρια αναφορικά με τον βαθμό και τον τρόπο άσκησης της εξουσίας, τον βαθμό και την ανάπτυξη οικειότητας με τους εκπαιδευτικούς, την ενθάρρυνση συνεργασίας και την ελεύθερη έκφραση της γνώμης τους, την ανάληψη ή μη πρωτοβουλιών και δημιουργικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς (Καβούρη & Γεωργίου, 2004, 33).

Ο ορισμός του σχολικού κλίματος έχει εξελιχθεί σημαντικά τον τελευταίο αιώνα. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε πολλές ονομασίες για την έννοια του κλίματος, όπως, ατμόσφαιρα, πνεύμα, ιδεολογία, ήθος, κουλτούρα, πολιτισμός, κ.ά. που αποδίδονται στις διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες των διαφόρων ερευνητών και επιστημόνων (Σαΐτης, 2008β, 30). Κάνοντας μια σύντομη αναδρομή στη διεθνή βιβλιογραφία, ο πρώτος που μελέτησε το σχολικό κλίμα το 1908 ήταν ο Arthur Perry, διευθυντής ενός σχολείου της Νέας Υόρκης, ο οποίος υπογράμμισε στο βιβλίο του «The Management of a City School», τη σπουδαιότητα του σχολικού περιβάλλοντος στη μάθηση και προσδιόρισε πόσο σημαντικές είναι οι σχολικές εκδηλώσεις, οι σχολικές γιορτές, οι μαθητικές εκθέσεις, οι σχολικές εφημερίδες, οι συζητήσεις, οι μαθητικές οργανώσεις και τα αθλητικά προγράμματα για τη δημιουργία κοινού πνεύματος μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Zulling et al., 2010).

Οι Halpin και Croft (1963) προσδιόρισαν το κλίμα ως την αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχολική ρουτίνα, τις συμπεριφορές και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή/ντριας. Προς το τέλος της δεκαετίας του 1970 το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε στην προσπάθεια σύνδεσης του σχολικού κλίματος με τις επιδόσεις των μαθητών (Brookover et al., 1978). Οι Pyper et al. (1987) καθόρισαν το σχολικό κλίμα ως την αντίληψη που φέρουν οι μαθητές/τριες αναφορικά με την υποστήριξη που δέχονται από τους εκπαιδευτικούς, τον σεβασμό μεταξύ των μαθητών/τριών και τη δίκαιη εφαρμογή των σχολικών κανόνων. Στη δεκαετία του 1990 οι έρευνες εστίασαν στη σχολική τάξη και τον εκπαιδευτικό (Griffith, 1995). Οι Brand et al. (2003) το

διεύρυναν περισσότερο δίνοντάς του κι άλλες πτυχές της σχολικής ζωής, όπως η ασφάλεια και ο σεβασμός του σχολικού περιβάλλοντος. Οι Hoy και Hannum (1997) επιχείρησαν να το συνδέσουν με διάφορα αποτελέσματα, όπως η σχολική επίδοση, η επιθετικότητα, η θυματοποίηση και το σχολικό έγκλημα (Gottfredson et al., 2005· Wilson, 2004), η προσκόλληση, η σύνδεση και η δέσμευση με το σχολείο (Libbey, 2004).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι το σχολικό κλίμα α) είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών που περιγράφει κάθε σχολικό όργανισμό, τον διακρίνει από τους άλλους και του προσδίδει διάρκεια, β) νοείται ως η προσωπική, ξεχωριστή ατμόσφαιρα κάθε σχολικού οργανισμού, που σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτή, γ) επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά, τη συναισθηματική και ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, που δρουν και κινούνται σε αυτόν, το διδακτικό τους έργο, το αίσθημα αυτοεκτίμησης δασκάλων και μαθητών/τριών, καθώς και τη μάθηση και τη γενικότερη σχολική επίδοση των μαθητών και δ) επηρεάζεται τόσο από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής του σχολείου όσο και από τις προσωπικές επιδιώξεις, τους στόχους και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Κατσαρού, Πιτσιάβας & Κάκκος, 2016, 171· Πασιαρδή, 2001· Σαΐτης, 2008β, 32).

1.2 Το σχολικό κλίμα «η προσωπικότητα του σχολείου»

Κάθε σχολική μονάδα έχει μια μοναδική ατμόσφαιρα, μια ξεχωριστή αίσθηση και μπορεί να υποστηρίξει κάποιος ότι «το κλίμα σε μια σχολική οργάνωση είναι ό,τι η προσωπικότητα στο άτομο» (Halpin &Croft, 1963· Roueche & Baker, 1986). Οι Sergiovanni & Starratt (1998, 177) το ορίζουν ως «την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο, σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων». Επίσης «αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά των μαθητών με τον ίδιο τρόπο που η συμπεριφορά αυτή επηρεάζεται από το κλίμα μέσα στην τάξη» (Oliva, 1993, 227).

Έχει υποστηριχθεί, επίσης, ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των μαθητών καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Zullig et al., 2010·Wang, Haertel & Walberg, 1993), την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για την εργασία, που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητά στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001).

Γίνεται αντιληπτό ότι το σχολικό κλίμα, με το οποίο είναι «άρρηκτα δεμένη η ηγεσία» (Κάντας, 1993, 182), είναι μια σχετικά διαρκής ποιότητα του εσωτερικού περιβάλλοντος ενός σχολείου που εμπνέεται από τα μέλη του (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς), επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και μπορεί να περιγραφεί από την άποψη των αξιών ενός συγκεκριμένου πλαισίου χαρακτηριστικών μιας σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2002α, 136).

Έτσι, το κλίμα μπορεί να το αντιληφθεί κανείς από την πρώτη κιόλας επίσκεψη στη σχολική μονάδα καθώς επηρεάζεται από ένα σύνολο περιβαλλοντικών στοιχείων, αξιών, προσδοκιών, πεποιθήσεων, ενδιαφερόντων αλλά και ατομικών χαρακτηριστικών των εμπλεκόμενων μελών. Είναι αποτυπωμένο παντού! Στις ζωγραφιές και στις ατομικές ή ομαδικές εργασίες των παιδιών που είναι ή δεν είναι αναρτημένες, στο καλωσόρισμα και στις πρώτες κουβέντες που θα ειπωθούν, στα πρόσωπα που θα συναντήσει κανείς, στην εικόνα που παρουσιάζει το κτίριο και οι εγκαταστάσεις του. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνθέτουν την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε έναν σχολικό οργανισμό και καθορίζει το κλίμα του οργανισμού (Κατσαρού & Πατσιάδας, 2016).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το σχολικό κλίμα συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της σχολικής μονάδας, που βοηθά κάθε συμμετέχοντα να κατανοήσει τη σημαντικότητα του χαρακτήρα του και του δημιουργεί την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, αυξάνοντας το συναίσθημα της ικανοποίησης και ενδυναμώνοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

1.2.1 Οι μορφές του σχολικού κλίματος

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Halpin και Croft (1963, όπως αναφέρεται σε Μιχαλόπουλος, 1998, 170-171· Πασιαρδής, 2004, 165-166·Σαΐτης, 2008α, 160-161·Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, 233-234), σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό και τη μέτρηση του κλίματος εργασίας στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος.

α. Το ανοιχτό κλίμα. Στο σχολείο που επικρατεί ανοιχτό κλίμα διευθυντής/ντρια και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά και αρμονικά, οι σχέσεις τους χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια, ελευθερία και αυθεντικότητα (Καβούρη, 1998). Υπάρχει υψηλός βαθμός εμπιστοσύνης και συναδελφικής συμπεριφοράς μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή (Μιχόπουλος, 1998, 171, Σαΐτης, 2002α, 138), ο οποίος προσπαθεί να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας, παραμερίζοντας τόσο την ικανοποίηση των προσωπικών του επιδιώξεων, όσο και των κοινωνικών αναγκών του προσωπικού.

β. Το αυτόνομο κλίμα. Στο σχολείο που υπάρχει αυτόνομο κλίμα το υψηλό πνεύμα ομαδικότητας, που κυριαρχεί, προκύπτει ως αποτέλεσμα περισσότερο της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου και λιγότερο από την ανάγκη εκτέλεσης των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων. Επιπλέον χαρακτηριστικό στοιχείο της σχολικής οργάνωσης αποτελεί η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών και ο μικρός βαθμός ελέγχου του διευθυντή.

γ. Το ελεγχόμενο κλίμα. Η συγκεκριμένη κατηγορία σχολικού κλίματος έχει αποκλειστικό προσανατολισμό την εκτέλεση του καθήκοντος από τους

εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής προσπαθεί να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους, χωρίς να δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών του προσωπικού. Είναι ακριβώς το αντίθετο από το αυτόνομο κλίμα, αφού τα μέλη είναι προσηλωμένα στην εκτέλεση και μόνο του καθήκοντος.

δ. Το οικείο κλίμα. Αφορά σχολεία στα οποία κυριαρχούν φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών και δίνεται μικρή σημασία στον κοινωνικό έλεγχο σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων τους. Αξίζει να τονιστεί ότι διευθυντής και εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις και λειτουργούν, κυρίως, με γνώμονα την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών τους και λιγότερο της άσκησης των καθηκόντων τους.

ε. Το πατερναλιστικό κλίμα. Χαρακτηρίζει σχολεία στα οποία ο διευθυντής λειτουργεί εγωκεντρικά, «οικειοποιούμενος» τις σχολικές δραστηριότητες, θεωρώντας το σχολείο δική του υπόθεση, με αποτέλεσμα την έλλειψη του ομαδικού πνεύματος και τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν πως δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες τους και να αρκούνται στην απλή εκτέλεση των καθηκόντων τους.

στ. Το κλειστό κλίμα. Στο σχολείο που επικρατεί κλειστό κλίμα οι σχέσεις διευθυντή-εκπαιδευτικών και γενικότερα οι επαγγελματικές σχέσεις είναι αυστηρά τυπικές-ψυχρές εργασιακές σχέσεις» (Μιχόπουλος, 1998, 172) και χαρακτηρίζεται από χαμηλό ομαδικό πνεύμα. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας δεν εξασφαλίζουν ούτε την ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών, ούτε τη ικανοποίηση που απορρέει από την εκτέλεση των καθηκόντων. «Η σχολική οργάνωση φαίνεται να είναι παθητική» (Halpin & Croft, 1963, 2-3).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διευθυντής καθώς και οι σχέσεις μεταξύ τους. Επίσης, το σχολικό κλίμα περικλείει τρεις διαστάσεις που το συνδιαμορφώνουν (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010, 50-51): α) την οικολογική διάσταση που αναφέρεται στη φυσική και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (κτήριο, αίθουσες, εξοπλισμός, θέρμανση, φωτισμός), β) την κοινωνική διάσταση που αναφέρεται στους τυπικούς και άτυπους κανόνες που διέπουν τις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων μελών (εκπαιδευτικοί, διευθυντής, μαθητές/τριες, γονείς) και γ) τη μαθησιακή διάσταση που αναφέρεται στο μαθησιακό περιβάλλον και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (προγραμματισμός, εργασίες, συμμετοχή, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση).

1.2.2 Η μέτρηση του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μετρήσιμο μέγεθος και μπορεί να μεταβληθεί (Freiberg & Stein, 2005). Υπάρχουν δύο τρόποι μέτρησης του σχολικού κλίματος: ο άμεσος και ο έμμεσος. Στον άμεσο, όπου ο ερευνητής θα πρέπει να αλληλεπιδράσει με τα μέλη

της σχολικής κοινότητας για τη συλλογή στοιχείων, περιλαμβάνονται οι έρευνες με τη χρήση ερωτηματολογίων, η παρατήρηση, η βιντεοσκόπηση, οι συνεντεύξεις, η ανάλυση των ζωγραφικών έργων των μαθητών/τριών και των ημερολογίων των εκπαιδευτικών και οι ομάδες εστίασης. Στον έμμεσο τρόπο μέτρησης, ο ερευνητής δεν αλληλεπιδρά με τα μέλη της σχολικής κοινότητας απευθείας, αλλά μελετά πηγές δεδομένων, όπως σχολικά αρχεία όπου καταγράφονται οι απουσίες των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, οι παραπομπές για λόγους πειθαρχίας στο γραφείο του διευθυντή, οι αποβολές από το σχολείο, οι επιδόσεις των μαθητών/τριών. Επίσης καταγράφονται οι κτιριακές εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός. Ο συνδυασμός άμεσων και έμμεσων μεθόδων δημιουργεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη σχολική μονάδα (Freiberg & Stein, 2005).

Οι ερευνητές προτείνουν τέσσερις σημαντικούς παράγοντες μέτρησης:

α. η τάξη, η ασφάλεια και η πειθαρχία
β. οι σχολικές επιδόσεις
γ. οι κοινωνικές σχέσεις
δ. οι σχολικές εγκαταστάσεις και το δέσιμο με το σχολείο

Πιο συγκεκριμένα:

α. η ασφάλεια, η τάξη και η πειθαρχία περιλαμβάνει:
   - τους κανόνες εντός του σχολικού περιβάλλοντος (ξεκάθαροι κανονισμοί για την αποτροπή κάθε παράβασης, φυσικής και λεκτικής βίας),
   - καθαριότητα και άνεση, κατάλληλο περιβάλλον για την αποφυγή κάθε τραυματισμού,
   - συναισθηματική και κοινωνική διάσταση (αποφυγή ρατσισμού, προσβολών και κοινωνικού αποκλεισμού)

β. η διδασκαλία, η μάθηση και η σχολική επίδοση αφορά:
   - τις υποστηρικτικές μεθόδους διδασκαλίας, τη δημιουργική ανατροφοδότηση, την ενθάρρυνση και την εξατομικευμένη διδασκαλία,
   - την πολιτική που υιοθετεί η σχολική μονάδα αναφορικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων, την κοινή λήψη αποφάσεων, την ομαδικότητα, την υπευθυνότητα, την κοινή λήψη αποφάσεων, την ενεργητική ακρόαση και την ηθική εντός του σχολικού περιβάλλοντος,
   - πώς ορίζεται η ακαδημαϊκή επιτυχία, ποια είναι τα πρότυπα και αν η φοίτηση στη σχολική μονάδα προκαλεί αίσθημα ματαιότητας και πώς αξιολογείται η επίδοση.

γ. οι διαπροσωπικές σχέσεις περιλαμβάνουν:
   - τον σεβασμό στη διαφορετικότητα (φύλο, καταγωγή, θρησκεία),
   - την υποστηρικτική συμπεριφορά εκ μέρους των ενηλίκων, όπως την αλληλεγγύη, την εμπιστοσύνη και τη συνεργατικότητα,
   - τη συνεργασία με την κοινότητα και τους γονείς (Μπαμπάλης, 2009, 55-56),

- την εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου (εθελοντική προσφορά του χρόνου των γονέων στην υπηρεσία του σχολείου, συνεργατική λήψη αποφάσεων με το προσωπικό του σχολείου),
- τη δημιουργία μιας διεπιστημονικής ομάδας αποτελούμενης από επαγγελματίες ψυχικής υγείας (σχολικό ψυχολόγο, σύμβουλο, κοινωνικό λειτουργό, δάσκαλο ειδικής αγωγής, σχολική νοσοκόμα),
- την υποστηρικτική συμπεριφορά εκ μέρους των ανηλίκων, όπως την αλληλοβοήθεια, τη φιλία και την ενσωμάτωση.

δ. οι σχολικές εγκαταστάσεις (ποιότητα και δομή) και το δέσιμο με το σχολείο (Cohen, 2009, 101, 110) που βιώνουν οι εμπλεκόμενοι:

- το δέσιμο με το σχολείο, δηλαδή συμμετοχή μαθητών και γονέων στη σχολική ζωή. Εξετάζεται κατά πόσο οι μαθητές/τριες είναι ευχαριστημένοι από τη διδασκαλία, αν είναι ενθουσιώδεις, τι συναισθήματα τρέφουν για το σχολείο και κατά πόσο αισθάνονται ότι αναγνωρίζονται για τη συμβολή τους στη σχολική μονάδα,
- η δέσμευση, η αίσθηση του «ανήκειν»,
- οι υποδομές (εργαστήρια, διακόσμηση, καθαριότητα, η θερμοκρασία που επικρατεί στις τάξεις, η διευθέτηση των σχολικών αιθουσών, η ύπαρξη θορύβου στο περιβάλλον, η γενικότερη κτιριακή κατάσταση του σχολείου, των αιθουσών και του προαυλίου). Τα παραπάνω στοιχεία συνθέτουν το σχολικό κλίμα που περιλαμβάνει πρότυπα, αξίες και προσδοκίες που προωθούν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών ενώ συγχρόνως εγγυώνται την ασφάλεια (Zulling et al., 2010).

Ο Πασιαρδής (2004, 171-172) και η Πασιαρδή (2000) προτείνουν μια διαφορετική κατηγοριοποίηση του σχολικού κλίματος. Υπό το πρίσμα αυτό, προτείνονται οι ακόλουθοι τρεις τύποι κλίματος:

- Το τυπικό-απρόσωπο κλίμα στο οποίο η προσωπική επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών του οργανισμού υπονομεύονται από τις τυπικές σχέσεις και από τις γραφειοκρατικές δομές.
- Το άτονο κλίμα όπου η σχολική μάθηση και γενικά η όλη σχολική δραστηριότητα παραμελούνται, αφού τα μέλη του δεν έχουν επίγνωση των αρμοδιοτήτων και των ρόλων που καλούνται να ασκήσουν με αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία εκτέλεσης της πολύπλευρης αποστολής του σχολείου, γεγονός, που αποβαίνει σε βάρος των μαθητών και στις γνώσεις και ικανότητες που πρέπει να αποκτήσουν.
- Τέλος, το τυπικό-προσωπικό κλίμα χαρακτηρίζει τα σχολεία που είναι δημοκρατικά οργανωμένα, στα οποία επικρατεί ισορροπία μεταξύ εξωτερικού και εσωτερικού συστήματος με αποτέλεσμα την προαγωγή της συνεργασίας και την ανάδειξη ηγετών που θα συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης.

1.3 Οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα

Οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα είναι:

- Η δομή της σχολικής μονάδας. Ο Σαϊτης (2008) ακόμη υποστηρίζει ότι η δομή του σχολικού οργανισμού επηρεάζει το κλίμα που επικρατεί σε αυτόν. Λέγοντας δομή εννοούμε αφενός το πλαίσιο, εντός του οποίου καθορίζονται και κατανέμονται χωροταξικά οι συντελεστές (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, μέσα διδασκαλίας, εργαστήρια, κ.ά.) της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφετέρου τον τρόπο, με τον οποίο η εργασία υποδιαιρείται σε ενέργειες με στόχο τον συντονισμό των ενεργειών και κατ' επέκταση την υλοποίηση των γενικότερων σκοπών της σχολικής μονάδας (Dubrin, 1998). Για παράδειγμα, σε ένα σχολικό σύστημα ο σχεδιασμός της δομής πρέπει να γίνεται έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικοί και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, να ευνοείται και να βελτιώνεται η διδασκαλία και η συνεργασία.
- Το μέγεθος της σχολικής μονάδας, αφού έρευνες έδειξαν πως στις μικρές σχολικές μονάδες αναπτύσσονται και επικρατούν ειλικρινείς, αρμονικές και ανθρώπινες σχέσεις ανάμεσα στον διευθυντή και στο εκπαιδευτικό προσωπικό (George & Bishop, 1972). Οι ολιγομελείς ομάδες παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνοχή, γιατί διευκολύνουν την προσωπική επικοινωνία και γνωριμία των μελών τους (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1995, 165). Όσο πιο μικρή είναι μια ομάδα τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και ομοφωνίας των μελών αναφορικά με τους στόχους (Jaques, 2004, 234).
- Το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας ασκεί δυναμικές επιδράσεις στον τρόπο διεξαγωγής των δραστηριοτήτων της. Η επίτευξη των σκοπών που θέτει η σχολική μονάδα εξαρτάται όχι μόνο από τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος (Ζαβλανός, 1998, 95), αλλά κι από τη σχέση που έχουν ορισμένες κοινωνικές ομάδες (σύλλογοι γονέων) και οργανισμοί (Τοπική Αυτοδιοίκηση) με τα μέλη της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Σαϊτης, 2005α, 275-287). Η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την οικονομική εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης.
- Οι ατομικές διαφορές των ατόμων που υπηρετούν στη σχολική μονάδα διαφέρουν σε ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, η γενική μόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, οι προσωπικές φιλοδοξίες, η πολιτιστική τους ταυτότητα. Κάθε εκπαιδευτικός είναι μοναδικός και συμπεριφέρεται με μοναδικό τρόπο, αφού έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα και συμφέροντα, οπότε και αντιδρά με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές καταστάσεις (Γιαννακοπούλου, 2002, 45).

Συμπερασματικά, από την ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται αντιληπτό ότι το κλίμα του σχολείου επηρεάζεται και συνδιαμορφώνεται από ένα σύνολο παραγόντων. Η δυναμική και η ισχύς του κλίματος δημιουργεί μέσα στα σχολεία ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και, κατ΄ επέκταση, την επίδοση των μαθητών/τριών. Συνεπώς, ο ρόλος του σχολικού κλίματος είναι καθοριστικός και αποτελεσματικός για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που επικρατούν ανάμεσα στα μέλη της.

1.3.1 Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα

Η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας περιλαμβάνει τα άγραφα πιστεύω, την εικόνα του σχολείου προς τα έξω, τις αξίες και τις στάσεις που προσδιορίζουν τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών/τριών με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή, τα μοτίβα επικοινωνίας, τα μοτίβα επιρροής και προσαρμογής, τις αμοιβές και τις ποινές, τα πρότυπα με το πώς πρέπει να γίνονται τα πράγματα, τη διαμόρφωση των σχέσεων αναφορικά με το ρόλο κάθε ατόμου και τις αντιλήψεις του ρόλου αυτού (Welsh, 2003). Αξιολογώντας τη στάση των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών, των γονέων και του διευθυντή/ριας μιας σχολικής μονάδας μπορεί κάποιος να υπολογίσει τη σχολική κουλτούρα (Owens, 1987).

Σύμφωνα με την Υφαντή (2011, 169), «η δυναμική της σχολικής κουλτούρας είναι ισχυρή και επηρεάζει σημαντικά την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης». Όμως το κλίμα του σχολείου πρέπει να είναι τέτοιο που να ενθαρρύνει τις αλλαγές, τις μεταρρυθμίσεις και τις καινοτομίες και να παροτρύνει το προσωπικό του να βρίσκει καινούριους και αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων, έστω κι αν πολλοί περικλείουν υψηλό βαθμό κινδύνων (Πασιαρδής, 2004, 162). Ως εκ τούτου, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια στενή σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας και οι δύο έννοιες αποτελούν βασικές συνιστώσες στην ενθάρρυνση κι δημιουργία αλλαγής, την εξέλιξη και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. «Η κουλτούρα διαμορφώνει αξίες και πιστεύω για θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και το κλίμα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρας που μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες» (Πασιαρδής, 2004, 162).

2. Στρατηγικές βελτίωσης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας

Τις τελευταίες δεκαετίες, τα πορίσματα ερευνών αποδεικνύουν ότι αποτελεσματική χαρακτηρίζεται μια σχολική μονάδα, όταν διαθέτει θετικό-δημιουργικό κλίμα, γιατί επηρεάζει αφενός την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό, τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία, την παραγωγικότητα και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Stephen, 1994, 2), οι οποίοι εργάζονται συλλογικά για την πρόοδο των μαθητών τους, και αφετέρου τους μαθητές/τριες που δεν έχουν την

αίσθηση και τη γνώμη ότι αδικούνται, αφού αμείβονται για τις προσπάθειές τους, τη σχολική τους επίδοση και για τη διαγωγή τους (Πασιαρδή, 2000, 163· 2001, 31).

Έρευνα (Taylor & Bowers, 1972, 62), επίσης, έδειξε ότι οι σχολικές μονάδες που δίνουν έμφαση στον εθελοντισμό, την ανοικτή επικοινωνία, τη συνεργασία, ~~τη~~ διανοητικότητα και όσες επαινούν τα επιτεύγματα και την επιτυχία υπερέχουν από εκείνες τις σχολικές μονάδες που δίνουν έμφαση στην ανταγωνιστικότητα, τους περιορισμούς και την αυστηρότητα, τις διαδικασίες λειτουργίας των κανόνων και των καθιερωμένων αρχών και από εκείνες που επαινούν τη συμμόρφωση. Οι πρώτες υπερέχουν στην επιτυχία και την παρακολούθηση των μαθητών/τριών και παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά διακοπής των σπουδών, εκνευρισμού και αποξένωσης.

Συνακόλουθα, η ύπαρξη καλού κλίματος στη σχολική μονάδα αφενός εξαλείφει τα εμπόδια, αφετέρου τονώνει το ηθικό και το επαγγελματικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών (Κακαλέτρης, 1988-89, 31).

2.1. Η σχολική μονάδα ως κοινότητα

Ο Thomas Sergiovanni (1994) υποστήριξε την άποψη ότι η σχολική ζωή είναι διαφορετική στις σχολικές μονάδες, που οι μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί έχουν μια μοναδική αίσθηση ταυτότητας και της αίσθησης του «ανήκειν». Οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται συναδελφικά ο ένας στον άλλον και ο ρόλος τους είναι πιο διευρυμένος. Συνδέονται με τους μαθητές/τριές τους και λειτουργούν με τη συμπεριφορά τους ως πρότυπα για τους μαθητές/τριες που προσκαλούνται να συμμετέχουν στη ζωή της σχολικής μονάδας.

Η κοινοτική οργάνωση οδηγεί σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, προκαλεί ακμαιότερο ηθικό, λιγότερες απουσίες εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, περισσότερη πειθαρχία των μαθητών/τριών και υψηλότερες επιδόσεις.

2.2. Η συμβολή της διοίκησης της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), η μεγαλύτερη επιρροή στο κλίμα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα ασκείται από το σύστημα ηγεσίας και την προσωπική συμβολή του διευθυντή/ντριας στο ρόλο του ηγέτη. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού κλίματος συνδέεται με το έργο του σε τρεις άξονες:

Επικοινωνία και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό: Ο/η διευθυντής/ντρια οφείλει να ακολουθεί δημοκρατικό τρόπο άσκησης της εξουσίας, αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση, γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του, τις απόψεις και τη στάση τους για το έργο που επιτελείται στη σχολική μονάδα, τους παροτρύνει να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες και να δοκιμάζουν νέες ιδέες. Είναι αντικειμενικός μαζί τους, γνωρίζει τις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις τους και να αναγνωρίζει το έργο τους.

Επικοινωνία με τους μαθητές/τριες: Ο/η διευθυντής/ντρια οφείλει να δείχνει έμπρακτα την αγάπη και το ενδιαφέρον του στους μαθητές/τριες της σχολικής του μονάδας, να ενθαρρύνει και να σέβεται την προσωπικότητά τους, να βοηθά στην εξάλειψη των αδυναμιών τους, να τους παροτρύνει για ομαδικές εργασίες και να προσπαθεί στην εξάλειψη προβλημάτων πειθαρχίας.

Συνεργασία με τους γονείς: Οι γονείς οφείλουν να επισκέπτονται τη σχολική μονάδα, να συμμετέχουν στις σχολικές εκδηλώσεις, να συζητούν για την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών (Σαΐτης, 2007).

2.3. Σχολικό κλίμα και συμπεριφορά των μαθητών/τριών

Το σχολικό κλίμα έχει θεωρηθεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών (Gottfredson, 2001· Gottfredson & Gottfredson, 1985). Ο Kurt Lewin ασχολήθηκε με την τάση των ανθρώπων να εξηγούν τη δική τους συμπεριφορά με βάση την κατάσταση στην οποία συμβαίνει, αλλά να αποδίδουν τη συμπεριφορά των άλλων σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Ross, 1977). Συνακόλουθα η δύσκολη συμπεριφορά των μαθητών/τριών αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς σε ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και σε οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες. Οι αιτίες επομένως των προβλημάτων αποδίδονται εντός του ατόμου και εκτός του σχολείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αισθημάτων αδυναμίας και ματαιότητας στους εκπαιδευτικούς, που νιώθουν ανήμποροι να επιφέρουν αλλαγή στους μαθητές/τριες και στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο το συμφερότερο θα ήταν να μετακινηθούμε από την αναζήτηση των αιτίων στην αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της κατάστασης (Watkins & Wagner, 2000).

Συμβαίνει, πολλές φορές, το σχολείο να λειτουργεί σαν συνέχεια της καταναγκαστικής συμπεριφοράς ορισμένων γονέων ή να παρέχει στον μαθητή/τρια ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση του (Gottfredson, 1986). Στην περίοδο της εφηβείας η μείωση της επιρροής της οικογένειας, στα πλαίσια της εξελικτικής διαδικασίας ωρίμανσης του ατόμου, υπογραμμίζει τη σημασία του σχολικού περιβάλλοντος και τη βοήθεια που πρέπει να παρέχεται στους έφηβους μαθητές/τριες για την ομαλή κοινωνική και ψυχική τους ανάπτυξη. Ο Welsh (2003) υπογραμμίζει ότι όσο αυξάνει η σχολική προσπάθεια, οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και η πίστη στους κανόνες της σχολικής μονάδας, τόσο μειώνεται η κακή συμπεριφορά. Βρέθηκε, επίσης, ότι η σχολική κουλτούρα μπορεί να μετριάσει την αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών, αφού στα σχολεία που οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στη θέσπιση πολιτικής και κανόνων, τα ποσοστά επιθετικής συμπεριφοράς ήταν μειωμένα. Στα σχολεία που εφαρμοζόταν η αποστήθιση ως μέθοδο διδασκαλίας, τα ποσοστά επιθετικότητας ήταν αυξημένα, όπως περισσότεροι ήταν οι καβγάδες όπου οι μαθητές/τριες δήλωναν ότι βαριούνται (Welsh, 2003). Επίσης, βρέθηκε ότι στα σχολεία που γινόταν διδασκαλία για την πολιτισμική διαφορετικότητα, όπου η

πολιτισμική αποδοχή αποτελούσε μέρος της κουλτούρας του σχολείου και όπου οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονταν να κατανοήσουν και να συνεργαστούν με μαθητές/τριες από διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα, υπήρχαν λιγότερα περιστατικά επιθετικότητας (Seals & Young, 2003· Olweus, 1993). Σε έρευνα (Lee, 2010) βρέθηκε ακόμη ότι το σχολικό κλίμα συσχετίζεται αρνητικά με την εκφοβιστική συμπεριφορά, που σημαίνει ότι τα παιδιά, που αντιλαμβανόταν το σχολικό κλίμα ως θετικό, ήταν λιγότερο πιθανό να εκφοβίσουν άλλα παιδιά.

Βρέθηκε λοιπόν ότι όταν μια σχολική μονάδα είναι οργανωμένη σαν κοινότητα, διαθέτει σαφείς στόχους που είναι κοινοί και τα μέλη της σχολικής κοινότητας αισθάνονται ότι μπορούν να βασιστούν το ένα στο άλλο για να λύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν, διαθέτουν εμπειρίες από τον σχεδιασμό και την ανάληψη δράσης για τη λύση προβλημάτων μειώνονται σημαντικά όλα τα προβλήματα συμπεριφοράς (Gottfredson, 2005).

3. Η μείωση της βίας στη σχολική μονάδα

Σύμφωνα με έρευνες (Akiba et al., 2002) η βία που λαμβάνει χώρα στη σχολική μονάδα είναι πιθανότερο να προκαλείται από παράγοντες εντός του σχολικού συστήματος, όπως η γενική σχολική αποτελεσματικότητα, η εστίαση στη σχολική επιτυχία, το επίπεδο του σχολικού ανταγωνισμού, και στη διαφορά επιδόσεων μεταξύ των μαθητών/τριών. Έτσι, τα επίπεδα της σχολικής βίας συνδέονται με μεταβλητές που δεν εξαρτώνται από κοινωνικούς παράγοντες, όπως η κοινωνική ένταξη των οικογενειών των μαθητών/τριών, το ποσοστό των διαζυγίων και το ποσοστό των μειοψηφούντων, εθνικά και γλωσσικά, κοινωνικών ομάδων. Ο μόνος κοινωνικός παράγοντας που συνδέεται με τη βία στο σχολείο είναι η μεγάλη ανέχεια. Επίσης το επίπεδο της παραπαιδείας συσχετίζεται σημαντικά με τα υψηλά επίπεδα σχολικής βίας. Βρέθηκε, δηλαδή, ότι οι μαθητές/τριες που κάνουν φροντιστήρια εκτός σχολικής μονάδας είναι πιθανότερο να μετέχουν σε επεισόδια βίας, από ό,τι οι μαθητές που δεν κάνουν φροντιστήριο και έχουν χαμηλή επίδοση (Akiba et al., 2002).

4. Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος

Σύμφωνα με τον Calabrese (1989) ο διευθυντής/ντρια διαμορφώνει την ατμόσφαιρα στη σχολική μονάδα που διευθύνει. Ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και την επικοινωνία των μελών προσπαθεί να πετύχει τους τιθέμενους στόχους της σχολικής του μονάδας (Ρες & Βαρσαμίδου, 2006). Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου (2001, 131) και Ζιανίκα (1996, 166-167) ο διευθυντής οφείλει:

- να ενθαρρύνει και να καθοδηγεί τους μαθητές/τριες στη δημιουργία κοινού οράματος.
- Να φροντίζει, ώστε να επικρατεί πνεύμα συνεργασίας και συναδέλφωσης στον χώρο της σχολικής μονάδας.
- Να παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς.

- Να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ανθρώπινου κλίματος στη σχολική μονάδα.
- Να παροτρύνει και να ευαισθητοποιεί το προσωπικό του να δρουν δημιουργικά.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, δηλαδή, ο τρόπος επικοινωνίας και δράσης του απέναντι στο διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς τους είναι ο βασικότερος παράγοντας που συντελεί στη διαμόρφωση ενός θετικού ή αρνητικού σχολικού κλίματος που επηρεάζει καταλυτικά το έργο που επιτελείται στη μονάδα και τη σχολική μάθηση.

Οι Καλκάνη και Σκοπελίτου (2015) προτείνουν ένα ετήσιο πρόγραμμα που αφορά το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας και περιλαμβάνει μια σειρά δράσεων και καλών πρακτικών για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, με βάση τις αρχές της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης (Goleman, 2012) και της συμβουλευτικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση (Μαλικιώση & Λοϊζου, 2010), ώστε η σχολική μονάδα να μην είναι μόνο κοινότητα μάθησης αλλά και προσωπικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Παρακάτω αναφέρονται μια σειρά από δράσεις όπως:

- Καθιέρωση πρωινού καφέ και χαλαρής επικοινωνίας του διευθυντή με το προσωπικό.
- Μια μικρή ενθάρρυνση και μια ειλικρινή φιλοφρόνηση ανοίγουν διαύλους επικοινωνίας και βελτιώνουν το κλίμα.
- Μουσική στα διαλείμματα αλλά και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε χαμηλότερη ένταση.
- Πίνακες για ανάρτηση θετικών ειδήσεων από την παγκόσμια ειδησεογραφία στις τάξεις και στα γραφεία των εκπαιδευτικών.
- Τι μπορώ να κάνω για ό,τι με ενοχλεί (χωρίς να γκρινιάζω και να απελπίζομαι). Προσπάθεια αλλαγής οπτικής και στρατηγικής.
- Σήμερα ας μοιραστώ με κάποιον/α ένα συναίσθημα ευχάριστο ή δυσάρεστο, μια σκέψη, μια εμπειρία.
- Δημιουργία Λέσχης ανάγνωσης βιβλίων για εκπαιδευτικούς με θέματα ψυχολογίας, κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής.
- Επικοινωνία του Συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς με τη βοήθεια ελεύθερου λογισμικού moodle για ανταλλαγή απόψεων, κατάθεση ιδεών, ανάρτηση υλικού από δράσεις, κ.ά.
- Δημιουργία ομάδων καλλιτεχνικής έκφρασης από μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς με στόχο την καλαισθησία του σχολικού χώρου με ζωγραφική, γκράφιτι, διακόσμηση, σε πνεύμα αποδοχής και αναγνώρισης.
- Δημιουργία Λέσχης ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων για μαθητές/τριες με ήρωες παιδιά ή εφήβους. Συζήτηση στις ώρες των γλωσσικών μαθημάτων για τους ήρωες (χαρακτήρας, συναισθήματα, σχέσεις, αντιδράσεις).

- Δημιουργία κινηματογραφικής λέσχης με προβολή ανά 15θήμερο και συζήτηση στη συνέχεια.

5. Συμπεράσματα -προτάσεις

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε ότι η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος ευθύνεται σοβαρά τόσο για την αποτελεσματικότητα όσο και για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επηρεάζει τόσο την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού και διδακτικού τους έργου, την αποδοτικότητά τους, αλλά και την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών και όλα αυτά με τη σειρά τους επηρεάζουν και συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η ανάδειξη του συμμετοχικού στυλ διοίκησης μάς οδηγεί στην πρόταση για θεσμοθέτηση και υλοποίηση από πλευράς του Υπουργείου Παιδείας προγραμμάτων βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης διευθυντών και υποψηφίων, καθώς και εκπαιδευτικών σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης του σχολείου και της εκπαίδευσης ευρύτερα.

Επιβάλλεται, λοιπόν, η Πολιτεία να προβεί στη θέσπιση Προγραμμάτων Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών της Εκπαίδευσης, όπου οι υποψήφιοι προϊστάμενοι σχολικών μονάδων να τυγχάνουν ειδικής κατάρτισης σε θεωρητική αλλά και σε πρακτική βάση. Με αυτόν τον τρόπο οι υποψήφιοι θα αποκτούν, εκτός από τις βασικές γνώσεις της σύγχρονης διοίκησης, και γνώσεις στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων όπως τρόπους επικοινωνίας και επίλυσης συγκρούσεων. Αναγκαία είναι, επίσης, και η θέσπιση και η συστηματική λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων για διοικούντες και διοικουμένους σχολικών μονάδων έτσι ώστε, σε τακτά χρονικά διαστήματα, να καταρτίζονται σε θέματα που άπτονται στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, όπως είναι: η αμφίδρομη επικοινωνία, η διευθέτηση των συγκρούσεων, η διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων, η δυναμική των ομάδων, κ.ά. (Ράπτη, 2016, 131-132).

Παρόλο που είναι πολλές οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί και πολλοί οι μελετητές που ασχολήθηκαν με τη σημαντικότητα του σχολικού κλίματος, θεωρούμε ότι η μελέτη του θέματος θα πρέπει να συνεχίσει να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα ελληνικά σχολεία με περισσότερες έρευνες. Σε ό,τι αφορά τους αρμόδιους της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, η πρότασή μας είναι να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να επιμεληθούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα. Χρήσιμο θα ήταν, κατά τη διάρκεια φοίτησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε μαθήματα που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ένα διαφορετικό τύπο σχολείου (Ξωχέλλης, 2005, 88). Το σχολείο αυτό θα έχει σκοπό να καλλιεργεί την ελευθερία στη σκέψη και στη βούληση, θα ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Το σημαντικότερο από όλα, όμως, είναι όλοι εμείς οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί να είμαστε πρόθυμοι με θάρρος, υπομονή, επιμονή και αποφασιστικότητα, να

συμβάλλουμε στη λειτουργία ενός χαρούμενου και ευτυχισμένου σχολείου, ενός σχολείου που δεν παραιτείται αλλά δημιουργεί και ενδιαφέρεται για όλους τους μαθητές/τριες.

Βιβλιογραφία

Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή, στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φεβρουάριος.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ.* Αθήνα: Έλλην.

Ζιανίκας, Χ. (1996). *Διοικητική Επιστήμη και Πρακτική στο Δημόσιο - Δυναμική Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες - Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων* (Ν. Φίλλιπς, μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καβούρη, Π. & Γεωργίου, Ε. (2004). Το παιδαγωγικό και ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα του ολοήμερου σχολείου και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Ανοιχτό Σχολείο*, *91*, 33-37.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 27*, 181-201.

Κακαλέτρης, Γ. (1988-89). Παιδαγωγική ατμόσφαιρα και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. *Λόγος & Πράξη, 37*, 20-32.

Καλκάνη, Ε. & Σκοπελίτου, Ε. (2015). Καλές πρακτικές για την καλλιέργεια θετικού κλίμα- τος στην σχολική κοινότητα. *Ελληνική Πύλη Παιδείας*. Ανακτήθηκε από www.eduportal.gr/kales-praktikes-gia-tin-kalliergia-thetikou-klimatos-sti-choliki-kinotita

Κάντας, Α.(1993). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Κίνητρα - Επαγγελματική Ικανοποίηση – Ηγεσία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρού, Ε. & Πατσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 4*(3).

Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2010). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/104

Καψάλης, Α. (1993). *Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου*. Θεσσαλονίκη.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2002). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Πρώτη και δεύτερη Βαθμίδα. Δομές και Ποσοτικά Δεδομένα*. Γ. Σταμέλος (Επιμ.). Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Α. (2001). *Ο επιτυχημένος διευθυντής σχολείου - Θέματα εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης.* Λευκωσία: Κ. Επιφανίου.

Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ. Διαδικασίες Επιρροής και Ενεργοποίησης της Εργασιακής Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2010). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1995). Διοίκηση Προσωπικού. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος*. Διπλωματική εργασία στο Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Ανάκτηση στο estia.hua.gr

Πασιαρδή, Γ. (2000). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ρες, Γ. & Βαρσαμίδου, Α. (2006). *Σχολική κουλτούρα και εκπαιδευτικός οργανισμός*. http://www.alfavita.gr/artra/artro20061013e.php.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης.* Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1377

Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χρ. (2005α). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χρ. (2002α). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία… στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D. & Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal, 39*(4), 829-853.

Oliva, P. (1993). *Supervision in Today's Schools*. New York: Longman.

Freiberg, H. J. (2005). Introduction. In H. Jerome Freiberg (Ed.), *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.

Calabrese, R. L. (1989). *Ethics for Principals.* Education Digest.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*, 180-193.

Dubrin, A. J. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Ν. Σαρρής (Επιμ.). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Gallay, L. & Pong, S. (2004). *School Climate And Student's Intervention Strategies*. May, Quebec City.

George, T. & Bishop, L. (1972). Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate. *Administrative Science Quarterly*, *16*, 467-476.

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 42*, 412-444.

Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center.

Hayes, N. (1994). *Empowering Schools: Process and Outcome Considerations. School Development Program Research Monograph.* New Haven: Yale Child Study Center.

Homana, G. & Barber, C. (2006). *School Climate For Citizenship Education: A Comparison Of England And The United States*. Washington, DC.

Homana, G., Barber, C. & Torney-Purta, J. (2006). Background on the School Citizenship Education Climate Assessment. *Education Commission of the States*. April, Denver.

Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (6th edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

Hoy, W. K. & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly, 33*, 290-311.

Lee, C. (2010). An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence, XX*(X), 1-30.

Lezotte, L. (1992). *Effective Schools Practices that Work*. Okemos, MI: Effective Schools Products Ltd.

Owens, R. G. (1987). *Organizational behavior in education*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

Perkins, B. (2006). *Where We Learn. The CUBE Survey of Urban School Climate*. Connecticut.

Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*, 735-747.

Sergiovanni, Th. & Starratt, R. (1998). *Supervision: a Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.

Sergiovanni, Th. & Starratt, R. (1993). *Supervision: a Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.

Sergiovanni T. J. & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: human perspectives*. New York: Mc Graw Hill.

Stephen, S. (1994). Leadership for School Culture. *ERIC Digest*, *91*, 6.

Welsh, W. N. (2003). Individual and Institutional Predictors of School Disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice, 1*(4).

Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health, 74*, 293-299.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. & Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development and School Assessment. *Journal of Physchoeducational Assessment, 28*(2).

Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιχειρηματικότητα, ηγεσία και τη διδασκαλία τους στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας

Αικατερίνη Πελέκη
Εκπαιδευτικός, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
katerina_peleki@hotmail.com
Κωνσταντίνος Σπινθηρόπουλος
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
kspinthiropoulos@uowm.gr
Ιωάννης Αντωνιάδης
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
iantoniadis@uowm.gr

Περίληψη
Η διαπραγμάτευση των αναγκών των μαθητών σχετικά με τις ικανότητες και τις μελλοντικές επαγγελματικές τους ανησυχίες και των θεωρήσεων των εκπαιδευτικών για τη διδακτική διαδικασία μπορούν να καθορίσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του γενικού γυμνασίου και λυκείου. Η επιχειρηματική εκπαίδευση εισαγμένη στην τυπική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα μπορούσε να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς ως προς την επιλογή διδακτικών εγχειριδίων και τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιχειρηματικής εκπαίδευσης αναπτύσσοντας συνέργειες με τοπικές επιχειρήσεις ή/και σε αντίστοιχα ευρωπαϊκά προγράμματα. Η μελέτη παρουσιάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών δημόσιας τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας σχετικά με τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας και την ανάδειξη των ηγετικών ικανοτήτων των μαθητών. Οι στόχοι μελετήθηκαν με το συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιώντας ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε από 112 εκπαιδευτικούς. Παρουσιάζονται συσχετισμοί, στατιστική ανάλυση των ευρημάτων και στοιχεία που θα βοηθήσουν να κατανοηθεί σε βάθος η πραγματικότητα στα ελληνικά γενικά δημόσια γυμνάσια και λύκεια της περιοχής με περαιτέρω προβληματισμούς για την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την προδιάθεση και στάση των εκπαιδευτικών, που διατυπώνουν ανησυχίες και προτάσεις, και θέτουν προϋποθέσεις που αποτελούν αφόρμηση για περαιτέρω έρευνα για τη δημιουργία ανανεωμένων εγχειριδίων και την εισαγωγή σύγχρονων και καινοτόμων μαθημάτων

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, Επιχειρηματικότητα, Ηγεσία, Επιμόρφωση, αναλυτικό πρόγραμμα

Abstract
The negotiation of the students' needs regarding their skills and future professional concerns and the teachers' views on the teaching process can determine the curriculum of the state formal secondary education. The teaching of entrepreneurship introduced in secondary education could instruct teachers in the selection of proper textbooks and towards their participation in entrepreneurship education programs by developing synergies with local companies and / or in corresponding European programs. The study presents the attitudes of teachers of state formal secondary education in Western Greece regarding the teaching of entrepreneurship and the promotion of students' leadership skills. The objectives were studied by combining quantitative and qualitative research using *a structured questionnaire* answered by 112 teachers. Correlations, statistical analysis of the findings and data that will help to understand in depth the reality in the Greek general public junior and senior high schools of the region are presented developing further considerations for teacher training and education and course design. The results demonstrate the predisposition and attitude of teachers who express concerns and suggestions, and set the conditions that can lead to further research so that new updated textbooks and innovative courses are designed and implemented.

Keywords: Education, Entrepreneurship, Leadership, Teacher Training, curriculum

0. Εισαγωγή

Η επιχειρηματική εκπαίδευση θα μπορούσε να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών/τριών σχετικά με τις ικανότητες και τις μελλοντικές επαγγελματικές τους ανησυχίες. Όμως, οι θεωρήσεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική διαδικασία καθορίζουν ως ένα βαθμό το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η επιχειρηματική εκπαίδευση στην τυπική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα μπορούσε να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς ως προς την επιλογή διδακτικών εγχειριδίων και τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιχειρηματικής εκπαίδευσης.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας και την ανακάλυψη των ηγετικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών της τυπικής δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι βασικό να αναδειχθεί σε ποιο ποσοστό διδάσκεται, τονίζεται ή/και υπολογίζεται η επιχειρηματικότητα στα μαθήματα της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και με ποιο τρόπο εμπλέκεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ένας άλλος στόχος είναι να ανακαλυφθεί εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον όρο και τη διαδικασία της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας. Επιμέρους στόχοι είναι να εκτιμηθεί η ένταση και να αξιολογηθεί ο αντίκτυπος της διδασκαλίας της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στις τοπικές κοινωνίες, να αναλυθούν τα αίτια των στάσεων των εκπαιδευτικών και να προταθούν τρόποι προαγωγής της ιδέας του *επιχειρείν*. Τέλος, είναι ουσιαστικό να αναπτυχτούν προτάσεις που αφορούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να συνδεθεί με πιο

αποδοτικό τρόπο η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα προγράμματα σπουδών.

1. Αναγκαιότητα της έρευνας

Είναι γεγονός ότι ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά ανεργίας στους νέους παρά την ευκαιρία της άμεσης πληροφόρησης (Πριμικίρη, 2020). Αναμφισβήτητα, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καίριος στην επαγγελματική αποκατάσταση των νέων. Η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας μπορεί να ενισχύσει τους έφηβους με δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να προσανατολιστούν επαγγελματικά και να ξεφύγουν από επαγγέλματα που οδηγούν σε ανεργία και έλλειψη εσωτερικής πληρότητας (Πριμικίρη, 2017). Επίσης, συνδέεται με την ανάδειξη και καλλιέργεια της ηγετικής δεξιότητας στους μαθητές/τριες ως απαραίτητο εφόδιο για τη γενικότερη ζωή τους. Τέλος, είναι αναγκαίος ο επαρκής σχεδιασμός μαθημάτων σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών έτσι ώστε τα μαθήματα επιχειρηματικότητας να είναι πετυχημένα.

2. Η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση

Η επιχειρηματικότητα, ως ένα από τα λιγότερο κατανοητά ζητήματα στην οικονομική επιστήμη, υποδηλώνει τη συμπεριφορά και τις δεξιότητες ανάληψης πρωτοβουλίας σε μια νέα δραστηριότητα (Mazzucato, 2015 [2013]). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2015) η επιχειρηματική δραστηριότητα συνδυάζει και αξιοποιεί υλικούς, οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους με σκοπό να δημιουργηθούν αξίες που ικανοποιούν ανθρώπινες ανάγκες, συνεπάγεται την ανάληψη κινδύνου και τη δημιουργικότητα και αφορά οποιονδήποτε οργανισμό. Εμπεριέχει την έννοια του ρίσκου και την καινοτομία για την επίτευξη των επιχειρηματικών στόχων μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον (Δριβελέγκα, 2020). Εφόσον, όμως, εμπλέκεται ο ανθρώπινος παράγοντας και επηρεάζονται οι γνώσεις και το πολιτισμικό υπόβαθρο, η επιχειρηματικότητα περιέρχεται και στην εκπαίδευση (Πετράκης, 2012).

Συσχετιζόμενη με την εκπαίδευση, υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους όρους «*επιχειρησιακή εκπαίδευση*», «*εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα*» και στον προτεινόμενο από τη βιβλιογραφία όρο «*επιχειρηματική εκπαίδευση»,* («*enterprise education», «entrepreneurship education» και «entrepreneurial education*») (Lackéus, 2015). Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήσουμε τον όρο «*επιχειρηματική εκπαίδευση*» ο οποίος περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Lackéus, 2015).

Από την άλλη πλευρά, *η ηγετική δεξιότητα* εντάσσεται στις *επιχειρηματικές ικανότητες* (Lackéus, 2015) και ως διαπροσωπική δεξιότητα αποτελεί μέρος της διαπροσωπικής νοημοσύνης, μαζί με την ικανότητα καλλιέργειας και διατήρησης σχέσεων, την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων και την ικανότητα της κοινωνικής ανάλυσης (Goleman, 1996). Αποτελεί σημαντική *δια βίου* δεξιότητα που ενισχύει το άτομο στην ανάδειξη και έκφραση ενός οράματος με αρμονία και επιδεξιότητα μέσα

από μια ομάδα που το αναδεικνύει ως ηγέτη και τον ακολουθεί εθελοντικά και πρόθυμα (Goleman, Boyatzis & McKee, 2014). Η φύση της ηγετικής δεξιότητας έχει συζητηθεί και μελετηθεί ευρέως σε πολλούς τομείς και με διαφορετικό επίκεντρο αλλά παραμένει μια *άπιαστη έννοια* (Doh, 2003). Στη φιλοσοφική θεώρηση του Αριστοτέλη, ο ηγέτης είναι ενωτικός, διακατέχεται από φρόνηση και προσεγγίζεται μέσα από στοιχεία της προσωπικότητας του ρήτορα που διαμορφώνουν το πρότυπο και στους σύγχρονους οργανισμούς και στις επιχειρήσεις (Τριαντάρη, 2020). Οι διαπροσωπικές δεξιότητες θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της αποτελεσματικής ηγεσίας (Goleman, 1998). Ο ηγέτης, που χαρακτηρίζεται από Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ), εμπνέει και παρακινεί προς την επίτευξη ενός οράματος (Goleman, 2011).

Γενικά, η εμπειρία της ηγεσίας μεταξύ των μαθητών/τριών και των νέων ενηλίκων δεν έχει μελετηθεί επαρκώς (Elmuti, Minnis & Abebe, 2005). Οι νέοι βιώνουν την πρώτη τους επίσημη οργάνωση στο σχολείο όπου αναπτύσσονται μοντέλα ηγεσίας (Karagianni & Montgomery, 2018). Η ηγετική δεξιότητα σχετίζεται με την επιχειρηματική δεξιότητα καθώς αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της ανάπτυξης μιας επιχειρηματικής στάσης και των τάσεων για έναρξη μιας επιχείρησης και προϋπόθεση για την ικανότητα που απαιτείται για τη μελλοντική αυτοαπασχόληση (Hermann, Korunka, Lueger & Mugler , 2005). Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας αφορά μαθητές/τριες που αναλαμβάνουν ευθύνες και προσομοιώνει διαδικασίες κοινωνικής διαφοροποίησης στην επαγγελματική σταδιοδρομία προωθώντας την ατομική ευθύνη (Hermann et al., 2005).

3. Τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ)

Η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση αποτελεί κύρια τάση στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες λόγω της επίδρασης της ΕΕ στην ανάπτυξη και ευημερία μιας οικονομίας. Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες έχουν εφαρμόσει προγράμματα επιχειρηματικότητας σύμφωνα με τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και την εθνική εκπαιδευτική πολιτική τους (Tilaveridou, 2016). Ενδεικτικά, στη Δανία, το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται το κεντρικό εργαλείο για να τονωθεί η ικανότητα καινοτομίας των μαθητών και μαθητριών του. Γι’ αυτό τον λόγο, η επιχειρηματική εκπαίδευση βρίσκεται ψηλά στην πολιτική ατζέντα για περισσότερες από δύο δεκαετίες. Σήμερα, η Δανία διαθέτει μια καθιερωμένη πλατφόρμα που υποστηρίζει την εισαγωγή της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση (Moberg, Fosse, Hoffman & Junge, 2015).

Σύμφωνα με τον Chiu (2012), οι σκανδιναβικές χώρες θα αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις στις δημογραφικές αλλαγές και τη γήρανση του πληθυσμού με αποτέλεσμα την ανάγκη για προώθηση της νέας επιχειρηματικότητας καθώς και την επιτυχή μεταβίβαση εταιρειών και των σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων στην επόμενη γενιά. Γενικά, οι σκανδιναβικές χώρες ακολουθούν στρατηγικές για την

εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα, αλλά βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια εφαρμογής τους.

Στο δίκτυο Ευρυδίκη (Eurydice, 2017), η ΕΕ προωθεί την εκπαίδευση σε θέματα επιχειρηματικότητας καθώς θεωρεί την επιχειρηματικότητα βασική στην ανταγωνιστικότητα και την οικονομική ανάπτυξη της Ευρώπης. Συνεπώς, το *επιχειρείν* αποτελεί πολύτιμη δεξιότητα για την προσωπική και την επαγγελματική εξέλιξη των πολιτών της μέσα από καινοτόμες λύσεις. Δεν είναι τυχαίο ότι το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς που αναπτύχτηκε το 2006 τοποθετεί την *πρωτοβουλία* και την *επιχειρηματικότητα* σε μια κατηγορία, ανάμεσα στο σύνολο των οκτώ βασικών *ικανοτήτων-κλειδιά* (*key competences*) για τη δια βίου μάθηση, ως αναγκαίες για την προσωπική ολοκλήρωση, την υγεία, την απασχολησιμότητα και την κοινωνική ένταξη στην Ευρώπη.

4. Η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας και ηγετικής δεξιότητας στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, το αναλυτικό πρόγραμμα έχει υιοθετήσει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο στα Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) στα μαθήματα γενικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης και στα προγράμματα ανάπτυξης δραστηριοτήτων. Αναφέρει ότι η εκπαιδευτική αλλαγή στην Ελλάδα θα έπρεπε να εστιάζει στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής κληρονομιάς καθώς επίσης και τη δημιουργία της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη υποστηριζόμενη από εκπαιδευτικό σχεδιασμό και πρακτικές κατάλληλες για όλους (Αλαχιώτης, 2002). Το 2010, η στρατηγική για το Νέο Σχολείο περιλαμβάνει την επιχειρηματική εκπαίδευση όπου «φωτογραφίζεται» η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας ως δεξιότητα και η ανάδειξη της ηγετικής δεξιότητας ευθυγραμμιζόμενη με τις οδηγίες της ΕΕ σχετικά και με την επιχειρηματική εκπαίδευση (ΥΠΑΙΘ, 2010). Ο όρος *Νεανική Επιχειρηματικότητα* παρουσιάζεται επίσημα στη διδασκαλία των υποχρεωτικών για το δημοτικό και το γυμνάσιο Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Επιπλέον, η έννοια εισάγεται σημασιολογικά στα μαθήματα Οικονομίας και στα μαθήματα της Α’ λυκείου και της Γ’ λυκείου (Παπαγιάννης, 2014).

Ωστόσο, η διδασκαλία των δεξιοτήτων, και στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας της επιχειρηματικότητας και της ηγετικής ικανότητας, δεν αποτελεί προτεραιότητα για εκπαιδευτικούς και γονείς/κηδεμόνες. Η προσανατολισμένη σε εξετάσεις μορφή διδασκαλίας και κατεύθυνση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι γεγονός. Αυτό σημαίνει ότι οι απαιτήσεις των τελικών εξετάσεων, προαγωγικών και εισαγωγικών στο πανεπιστήμιο, είναι τεράστιες και γι’ αυτόν τον λόγο, η πραγματική καθημερινή διαδικασία της τυπικής εκπαίδευσης ευνοεί παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης

Η Πριμικίρη (2020, 265) αναφέρει ότι η κουλτούρα τους σχολείου επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας, δηλαδή η ποιότητα και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη διαδικασία της μάθησης, οι καθημερινές ρουτίνες, κ.λπ. Μερικοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενσωματώσουν τη διδασκαλία των δεξιοτήτων στα

μαθήματά τους με δράσεις, παιχνίδια, και προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με το ΥΠΑΙΘ (2020), μια πιο άμεση επαφή με την επιχειρηματική σκέψη και δράση στην ελληνική δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση γίνεται μέσω των προγραμμάτων σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού με εγκεκριμένο θέμα των προγραμμάτων ανήκει την επιχειρηματικότητα. Όμως, τα προγράμματα αυτά δεν εξαπλώνονται ευρέως επειδή διεξάγονται εκτός σχολικού ωραρίου για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και είναι προαιρετικά, αν και αποτελούν καινοτόμα προσέγγιση της γνώσης σε νέα περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης (Σπυροπούλου, Αναστασάκη, Δεληγιάννη, Κούτρα & Μπούρας, 2008).

5. Η μεθοδολογία της έρευνας

Ο προγραμματισμός της εκπαιδευτικής έρευνας δεν είναι αυθαίρετος καθώς η έρευνα αποτελεί ηθικό επιχείρημα (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Το ερωτηματολόγιο συζητήθηκε με τον επιβλέποντα καθηγητή και εκπαιδευτικούς, έγιναν βελτιώσεις και αντικαταστάσεις. Άλλωστε, η συμβουλευτική κριτική συναδέλφων, καθηγητών, επαγγελματιών είναι εποικοδομητική γιατί βοηθά στην αποσαφήνιση και την καλύτερη κατανόηση των βημάτων της έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Επιπρόσθετα, η αλληλουχία των ερωτήσεων προγραμματίστηκε με την τεχνική *διαγράμματος ροής* (Cohen et al., 2007). Για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου και τη δημιουργία των ερευνητικών ερωτημάτων για τους εκπαιδευτικούς λήφθηκαν υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο μεθοδολογίας έρευνας με *δομημένο ερωτηματολόγιο* και τηρήθηκαν τα κριτήρια των διαδικασιών, των μεθόδων και των τεχνικών για να ελεγχθεί η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η πρακτικότητα του (Cohen et al., 2007· Kumar, 2019). Τα ερωτήματα βασίστηκαν σε σχετικές μελέτες για την επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση στην Ελλάδα όπως, ενδεικτικά, οι έρευνες των Παπαγιάννης (2014), Tilaveridou (2016), Πριμικίρη (2017), Σταθακοπούλου (2018), Ζερβού (2019), Δριβελέγκα (2020) και Νικολάου (2021). Η πιλοτική διεξαγωγή και μελέτη του ερωτηματολογίου δεν πραγματοποιήθηκε εξαιτίας των περιορισμών του χρόνου κυρίως και της δυσκολίας προσέγγισης των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2021. Έγινε συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας με *δομημένο ερωτηματολόγιο* που απαντήθηκε από 112 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας (ΠΔΕ). Η έρευνα βασίστηκε στο Διαδίκτυο και τη χρήση υπολογιστή. Επισυνάφτηκε συνοδευτική επιστολή που θέτει τη βάση σιωπηρής συμβατικής σχέσης μεταξύ του ερευνητή και του ερευνώμενου και εξηγεί τον σκοπό του (Cohen et al., 2007). Για τη διανομή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή Google Docs κατά τη χρήση της οποίας διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Για την κωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 22 (Somech & Lewin, 2005).

Στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν 8 τμήματα με 86 ερωτήσεις συνολικά. Οι ερωτήσεις *κλειστού τύπου* παρέχουν *ποσοτικές πληροφορίες* με την μορφή: πολλαπλής επιλογής, απαντήσεων Ναι/όχι, πενταβάθμιας κλίμακας κατάταξης Likert, ώστε να μπορέσει ο πληθυσμός να εκφραστεί καλύτερα και να μετρηθεί αντικειμενικά η ένταση (Kumar, 2019). Υπάρχουν και 2 *ανοικτού τύπου* ερωτήσεις που παρέχουν *ποιοτικές πληροφορίες,* καθώς επιτρέπουν στους ερωτηθέντες να απαντήσουν ελεύθερα και μετρούν το εύρος και τη διαφοροποίηση των στάσεων (Cohen et al., 2007· Kumar, 2019). Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο, εκτός από τις δημογραφικές πληροφορίες, εστιάζει: 1) στο διδακτικό υπόβαθρο σχετικά με την επιχειρηματική εκπαίδευση, 2) στην παρούσα διδακτική κατάσταση, 3) στο ευρύτερο διδακτικό πλαίσιο, 4) στις προτιμούμενες διδακτικές πρακτικές ως προς την φιλοσοφία της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, 5) στους παράγοντες ανάδειξης ή καλλιέργειας της ηγετικής δεξιότητας στο σχολείο, 6) στις δεξιότητες ανάπτυξης επιχειρηματικού σχεδίου στο σχολείο, 7) στη γενικότερη στάση απέναντι στην ενασχόληση με την επιχειρηματική εκπαίδευση και 8) την ιδέα της εισαγωγής της επιχειρηματικότητας στο ελληνικό σχολείο.

Εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των εκπαιδευτικών της δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η επιλογή του δείγματος έγινε από την Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας (ΠΔΕ) με την μέθοδο της *τυχαιοποίησης*, για την αποφυγή προκατάληψης στην επιλογή του δείγματος (Cohen et al., 2007· Kumar, 2019). Συγκεκριμένα, πήραν μέρος εκπαιδευτικοί της γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ΠΔΕ που θεωρούνται *«πλούσιοι σε πληροφορίες»* αναφορικά με τις δράσεις και το ακαδημαϊκό τους υπόβαθρο. Αντίθετα, εξαιρέθηκαν οι εκπαιδευτικοί των επαγγελματικών σχολείων, καθώς εμπλέκονται σε μαθήματα επιχειρηματικότητας σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των επαγγελματικών σχολείων (Tilaveridou, 2016· ΙΕΠ, 2021).

Η ιδιαιτερότητα της ΠΔΕ ανάγεται στο ότι απασχολεί πάνω από 3000 μόνιμους εκπαιδευτικούς (Κορδής, 2019), ενώ είναι ανησυχητική η πορεία της ανάπτυξης της επιχειρηματικής δραστηριότητας στην περιοχή. Η περιοχή στηρίζεται στην αγροτική οικονομία, την καλλιέργεια της γης, την κτηνοτροφία, τις υδατοκαλλιέργειες, τον τουρισμό, τα εξελιγμένα υλικά, τη νανο-τεχνολογία, τη μικροηλεκτρονική και βιο-προϊόντα, κ.ά, ενώ η ανταγωνιστικότητα στις επιχειρήσεις είναι περιορισμένη (Τασοπούλου, 2020). Παρά την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας στην περιοχή με δράσεις, όπως οι «*Καινοτομική Επιχειρηματικότητα - Επιχειρηματικότητα νέας γενιάς», «Ενίσχυση των δημιουργικών επιχειρήσεων της Δυτικής Ελλάδας*», κ.ά (ΠΔΕ, 2014) και παρά το γεγονός η Δυτική Ελλάδα ορίστηκε *ως Ευρωπαϊκή Επιχειρηματική Περιφέρεια 2017*, η περιοχή αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα (ΠΔΕ, 2017). Επιπλέον, η ΠΔΕ αντιμετωπίζει εμπόδια επιχειρηματικότητας διαφορετικά από τις υπόλοιπες περιφέρειες της Ελλάδας εξαιτίας «*των χρονοβόρων αδειοδοτήσεων, της δυσκολίας πρόσβασης σε μικροδανεισμό και δανεισμό, της υψηλής φορολογίας, της αδυναμίας εύρεσης εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, της αδυναμίας*

υιοθέτησης τεχνολογικών λύσεων κι εφαρμογών και της δυσκολίας ανάπτυξής τους στον παρόν επιχειρηματικό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από απουσία εξωστρέφειας και χαμηλή ανταγωνιστικότητα σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο» (Τασοπούλου, 2020). Επίσης, σύμφωνα με το Δείκτη Περιφερειακής Ανταγωνιστικότητας της EUROSTAT (2019), η ΠΔΕ βρίσκεται στην 262η θέση μεταξύ 268 ευρωπαϊκών περιφερειών. Τέλος, το επιχειρηματικό σχέδιο ανάπτυξης της περιοχής αντιτίθεται με τα χαρακτηριστικά, την επιχειρηματική ιστορία και τις δυνατότητες του τόπου με αποτέλεσμα και την διαρροή επιστημονικού δυναμικού (DATA R.C., 2020).

Στο Περιφερειακό Πρόγραμμα Ανάπτυξης Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας 2021-2025 (ΠΔΕ, 2021) αναφέρεται ότι «*η Δυτική Ελλάδα αποτελεί μια από τις φτωχότερες περιφέρειες σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο … πράγμα που επιβάλλει την εφαρμογή αναπτυξιακών μέτρων κατά την περίοδο 2021-2027, τα οποία θα αποτελέσουν μοχλούς ανάκαμψης και προσέγγισης με την Ευρωπαϊκή οικονομική και κοινωνική συνοχή και ολοκλήρωση*». Ειδικότερα, στο συνέδριο *Δυτικά Επιχειρείν* (2021), αναφέρθηκαν 465 επενδυτικά σχέδια που εκπονούνται στην Αιτωλοακαρνανία αλλά τονίστηκε ότι η περιοχή πάσχει από το φαινόμενο *brain drain* και ειπώθηκε ότι ο «*γερασμένος*» πληθυσμός πρέπει να ανανεώνεται. Στη συνέχεια, υπογραμμίστηκε η ανάγκη αλλαγής του παραγωγικού μοντέλου και η δημιουργία νέων ποιοτικών θέσεων εργασίας διάμεσου του ενεργού διαλόγου με παραγωγικές δυνάμεις.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο ταχυδρομήθηκε ηλεκτρονικά στις διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Αιτωλοακαρνανία, Αχαΐα, Ηλεία) και εκτιμάται ότι απευθύνθηκε σε 1000 περίπου εκπαιδευτικούς, καθώς δεν διανεμήθηκε σε όλα τα σχολεία από τις διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εξαιτίας γραφειοκρατικών ζητημάτων.

6. Τα ευρήματα

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού, στο ερωτηματολόγιο απάντησαν συνολικά 112 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 72 γυναίκες και 40 άνδρες, 94 εκπαιδευτικοί μόνιμα διορισμένοι και 17 αναπληρωτές. Οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν από εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των *50 και πλέον ετών*. 49 εκπαιδευτικοί έχουν 11-20 έτη προϋπηρεσίας. 27 εκπαιδευτικοί έχουν 21-30, ενώ 9 εκπαιδευτικοί έχουν 31 έτη και άνω. Οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε διάφορες ειδικότητες θεωρητικών και θετικών κατευθύνσεων. Παρατηρείται μεγάλο ποσοστό συμμετοχής από φιλολόγους (32 εκπαιδευτικοί), αγγλικής γλώσσας (14), θεολόγους (11) και μαθηματικοί (11). Απάντησαν στο ερωτηματολόγιο βιολόγοι, πληροφορικής, φυσικοί, γαλλικής φιλολογίας, μουσικής, χημικοί, οικονομίας, πολιτικών μηχανικών, κοινωνιολογίας, φυσικής αγωγής, γερμανικής φιλολογίας, κ.ά. 60 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε γενικό ημερήσιο γυμνάσιο και 41 σε γενικό ημερήσιο λύκειο ενώ το υπόλοιπο ποσοστό

εργάζεται σε άλλες σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης, π.χ. μουσικό, κ.ά. Τέλος, το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Αιτωλοακαρνανίας (63.4%), Αχαΐας (23.2%) και Ηλείας (13.4%).

Σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο, οι αρνητικές αποκρίσεις έλαβαν το 100% καθώς φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν την έννοια της επιχειρηματικής εκπαίδευσης. 71 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν τα προβλήματα επιχειρηματικότητας της περιοχής τους σε ποσοστό 63,4%. Σχετικά με τη Διδακτική Κατάσταση, τεχνική και πρακτικές, κυριαρχεί η δημιουργία διδακτικού υλικού και η Ομαδοσυνεργατική μέθοδος (Εικόνα 1: Διδακτικές Πρακτικές). Οι εκπαιδευτικοί, αν και βρίσκουν θετικά σημεία στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας, το 32,1% δεν θεωρεί ότι η επιχειρηματικότητα είναι ένα απαραίτητο μάθημα για το σχολείο.

Εικόνα 1: Διδακτικές πρακτικές

$selected Frequencies				
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
$selected[a]	Ομαδοσυνεργατική	100	24,2%	89,3%
	Διαπραγμάτευση	27	6,5%	24,1%
	Ερωτηματολόγια	38	9,2%	33,9%
	Καταιγισμός	85	20,5%	75,9%
	SWOT	4	1,0%	3,6%
	Σχέδιο Δράσης	25	6,0%	22,3%
	Δημιουργία επιχειρηματικής ιδέας	1	0,2%	0,9%
	Εργαλεία Επιχειρηματικής Ιδέας	1	0,2%	0,9%
	Δημιουργία Προφίλ	4	1,0%	3,6%
	Πρότυπα	7	1,7%	6,3%
	Εργαστήρια	45	10,9%	40,2%
	Συζήτηση σε πάνελ	20	4,8%	17,9%
	Παιχνίδια ρόλων	52	12,6%	46,4%
	Συνέργειες με τοπικές επιχειρήσεις	5	1,2%	4,5%
Total		414	100,0%	369,6%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Στην υποχρεωτική *ανοιχτού τύπου ερώτηση* «*Τι σας έρχεται το μυαλό όταν ακούτε τον όρο «επιχειρηματική εκπαίδευση»*, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις έννοιες του εκσυγχρονισμού, της εξέλιξης, της πρωτοβουλίας, του κέρδους, της οικονομίας, της αυτονομίας, της δημιουργικότητας, της καινοτομίας, της επιχειρηματικής και δημιουργικής σκέψης και ενεργητικής μάθησης, τη στοχοθεσία, τη συνεργασία σχολείου με τοπικές επιχειρήσεις και γνωριμία με τοπικά προϊόντα, τη σύνδεση του σχολείου με την αγορά και τις επιχειρήσεις προσομοιώσεις, τη δημιουργία εικονικής επιχείρησης, κ.λπ. Κάποιοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι η επιχειρηματική εκπαίδευση ασχολείται με θέματα επιχειρήσεων όπως το άνοιγμα, τα οικονομικά, το marketing, το όραμα και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Ελάχιστοι θεωρούν ότι η επιχειρηματική εκπαίδευση συσχετίζει τη σχολική μονάδα με τον δήμο μέσω καινοτόμων δράσεων και ενισχύει την εξωστρέφεια του σχολείου. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν *«στη σημασία των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων εντός της σχολικής μονάδας»* καθώς επίσης και στην *«εκπαίδευση ανθρώπων που φιλοδοξούν να εμπλακούν ή ήδη έχουν εμπλακεί σε επιχειρηματική δράση»*. Στον «*σωστό» επαγγελματικό προσανατολισμό»* των νέων αναφέρθηκαν 22 εκπαιδευτικοί και τη σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας. Μια απόκριση ορίζει ότι *«η επιχειρηματική ικανότητα συνίσταται… και στην καλλιέργεια ηγετικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη δημιουργία επιχειρήσεων, το συντονισμό και την παρακολούθηση της πορείας μιας επιχείρησης»*. Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν καταγραφές του όρου ως «*ασύμβατη*» με το σχολείο καθώς και θεωρήσεις *«περί εισβολής των επιχειρήσεων στην εκπαίδευση».* Τέλος, λίγοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν και ελάχιστοι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν στην ερώτηση.

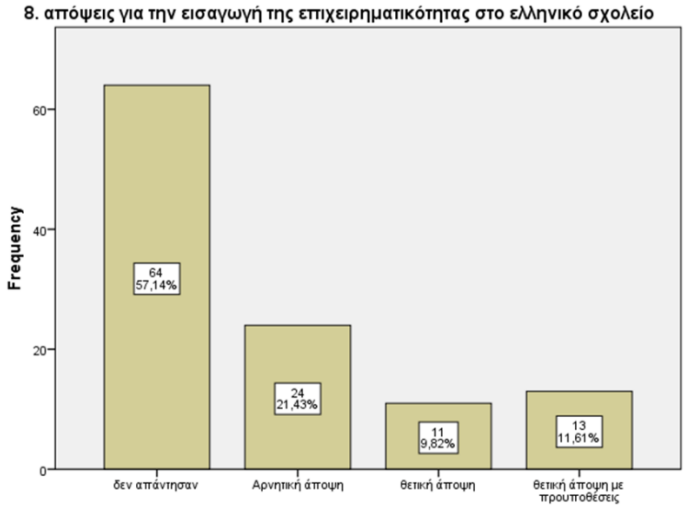
Γενικά, λίγοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αυτοπεποίθηση για να διδάξουν την επιχειρηματικότητα και η πλειοψηφία δεν είναι σίγουροι για το πώς να ανακαλύψουν τις ηγετικές δεξιότητες των μαθητών/τριών τους. Σχετικά με τον συσχετισμό της επιχειρηματικής εκπαίδευσης με τις ανθρωπιστικές σπουδές, οι εκπαιδευτικοί γενικά δεν είναι σίγουροί ή πρόσκεινται αρνητικά. Τέλος, φάνηκε ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη των μαθητών/τριών για ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Αξιολογώντας τη συνεισφορά του σχολείου στους παράγοντες ανάδειξης ή καλλιέργειας της ηγετικής δεξιότητας των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο δεν προσφέρει επαρκώς στους μαθητές/ήτριες ευκαιρίες. Συνολικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο προσφέρει στους μαθητές/ήτριες *λίγο* Πρόκληση καινοτομιών (41%) και Ρητορική Τέχνη (35.71%) ενώ, *ούτε λίγο ούτε πολύ* προσφέρει ενεργοποίηση (41,07%), παρακίνηση (40,18%), ψυχική ενθάρρυνση (36,61%), ανάπτυξη αυτογνωσίας και αυτοελέγχου (45,54%), ειλικρίνεια (41,07%), πειθώς (42.86%), αναγνώριση (41,96%) και ολοκλήρωση (42,86%)

Φάνηκε να ισχύει το ίδιο σχετικά με τη συνεισφορά του σχολείου στις δεξιότητες επιχειρηματικού σχεδίου των μαθητών και μαθητριών, όπως είναι η λήψη

αποφάσεων, η οργανωτικότητα, η ανάληψη οικονομικής διαχείρισης, κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά θεωρούν ότι οι λόγοι ενασχόλησης με την επιχειρηματική εκπαίδευση θα ήταν μια καλά οργανωμένη επιμόρφωση, η καθιέρωση σχετικού μαθήματος, το ενδιαφέρον και οι ανάγκες των μαθητών/τριών, τα οικονομικά κίνητρα ή ενδοϋπηρεσιακά κίνητρα, η καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, η σχέση με την αγορά εργασίας, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η διάθεση για νέες προκλήσεις.

Η προαιρετική τελευταία ερώτηση για την ιδέα της εισαγωγής του μαθήματος έλαβε 48 απαντήσεις μόνο από τις οποίες 24 εκπαιδευτικοί (50%) απαντούν αρνητικά συνδέοντας την επιχειρηματική εκπαίδευση με το πολιτικό σύστημα και την πολιτική εξουσία, με τον πληθωρισμό και την υπερτίμηση των στείρων εξειδικεύσεων, με τον *(νεο)φιλελευθερισμό* στην οικονομία, και τον *(νεο)καπιταλισμό* στην κοινωνία. Καταγράφεται η άποψη που ορίζει την επιχειρηματικότητα ως «*τάση που αγνοεί ή προσποιείται ότι αγνοεί το χάος μέσα στο οποίο λειτουργεί η επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα. Ενθαρρύνεται ως τάση από το ίδιο πολιτικό σύστημα που εκτρέφει την άναρχη και εξαρτημένη από την πολιτική εξουσία»*. Από την άλλη πλευρά, 11 εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη χαρακτηρίζοντας την ιδέα ως «*ενδιαφέρουσα, καινοτόμα, αναγκαία και προκλητική*» και το μάθημα ως «*απαραίτητο εξαιτίας της εποχής του κορεσμού και του brain drain*». Επίσης, μια απόκριση υποστηρίζει ότι «*είναι σημαντική η εισαγωγή του μαθήματος της επιχειρηματικότητας διότι θα ενεργοποιήσει τους μαθητές να σκεφτούν τις επαγγελματικές επιλογές που μπορούν να έχουν σε συσχέτιση με τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης, θα βοηθήσει την ευρύτερη περιοχή της Δυτικής Ελλάδας μακροπρόθεσμα και θα συμβάλλει στην εκτόνωση της ανεργίας*». Τέλος, 13 ακόμη εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην ιδέα αλλά κατόπιν προϋποθέσεων όπως η έμφαση στην επιμόρφωση, τα κίνητρα, τη σύνδεση με την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και την ηθική, κ.ά. Καταγράφεται, επίσης, άποψη που στηρίζει ότι *«χρειάζεται να βρεθεί ο απαραίτητος χρόνος είτε με την καθιέρωση σχετικού μαθήματος είτε στο πλαίσιο υλοποίησης σχετικών προγραμμάτων και όχι εμβόλιμα σε ένα ήδη αρκετά φορτωμένο πρόγραμμα σπουδών με τράπεζες θεμάτων και αγωνία κάλυψης ύλης πανελλαδικών εξετάσεων».* Στο διάγραμμα συχνότητας (Εικόνα 2-Ερ. 8. εισαγωγή της επιχειρηματικότητας στο ελληνικό σχολείο) παρουσιάζεται η τάση στο τμήμα 8 του ερωτηματολογίου στην ερώτηση για την εισαγωγή της επιχειρηματικότητας στο ελληνικό σχολείο.

Εικόνα 2- Ερ. 8. εισαγωγή της επιχειρηματικότητας στο ελληνικό σχολείο.



7. Περιορισμοί και συμπεράσματα

Η έλλειψη πιλοτικής έρευνας εξαιτίας του περιορισμού του χρόνου, η υποκειμενικότητα των απαντήσεων καθώς και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που προέρχεται από συγκεκριμένη περιοχή (Αιτωλοακαρνανία, 63.39%) δημιουργούν και την αναμενόμενη ανισορροπία στα ποσοστά των απαντήσεων σε σχέση με τον πληθυσμό που συμμετείχε από τις άλλες. Επίσης, ένας άλλος περιορισμός που αξίζει να σημειωθεί είναι ο χαμηλός αριθμός αποκρίσεων των εκπαιδευτικών στις προαιρετικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η ισορροπία ως προς τη γεωγραφική κατανομή στου δείγματος και η υποχρεωτικότητα αποκρίσεων των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου κρίνεται σημαντική σε μελλοντική έρευνα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι δεν αισθάνονται αυτοπεποίθηση σχετικά με το θεωρητικό τους υπόβαθρο στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας και ότι δεν γνωρίζουν τα προβλήματα της επιχειρηματικότητας του τόπου τους. Αυτό ανάγεται στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων που πλησιάζει την ηλικία συνταξιοδότησης σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να έχουν στο νου τους την επιχειρηματική εκπαίδευση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων στον σχεδιασμό της διδασκαλίας των μαθημάτων τους εξαιτίας των συνθηκών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και της έλλειψης επιμόρφωσης. Τα ποσοτικά στοιχεία έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται, γενικά, αρνητικοί απέναντι στην επιχειρηματική εκπαίδευση, αλλά υπάρχουν και κάποιοι που θα ήθελαν να τη γνωρίσουν. Επιπλέον, η έλλειψη επίσημης επιμόρφωσης και οι περιορισμοί που επιβάλλονται από το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα και την εκπαιδευτική πολιτική δεν ευνοούν την διδασκαλία της επιχειρηματικότητας και δυσκολεύουν την ανακάλυψη των ηγετικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στο γενικό γυμνάσιο και λύκειο. Η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας φαίνεται να αποτελεί πρόκληση καθώς απαιτεί συστηματοποίηση. Πάραυτα, κάποιοι εκπαιδευτικοί καθώς, όπως οι

ίδιοι ισχυρίζονται, δεν γνωρίζουν το θεωρητικό υπόβαθρο και τη διαδικασία της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, υιοθετούν πρακτικές και τεχνικές επιχειρηματικής εκπαίδευσης (π.χ. παιχνίδια ρόλων, εργαστήρια δημιουργία σχεδίου δράσης, πάνελ).

Από την άλλη πλευρά, η δεξιότητα της ηγετικής προσωπικότητας δεν φαίνεται να τους έχει απασχολήσει σε σχέση με το αντικείμενο του μαθήματός τους, αλλά μπορούν να αξιολογήσουν θετικά τη γενικότερη προσφορά του σχολείου στην καλλιέργεια ηγετικών δεξιοτήτων μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών για σχολικές δράσεις. Τέλος, έγινε εμφανής η αδυναμία του σχολείου να θωρακίσει με δεξιότητες ζωής τους νέους, όπως η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η επικοινωνία και η συνεργασία, κ.ά. Επομένως, μπορεί να υποτεθεί ότι η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας σχετίζεται με τη διαδικασία της επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και την παιδαγωγική που εφαρμόζεται.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν εάν οι μαθητές/ήτριες έχουν επιχειρηματικά ενδιαφέροντα και θεωρούν ότι δεν θα ήθελαν να αναπτύξουν κάποια επιχειρηματική δραστηριότητα μέσα ή μετά το σχολείο. Παράλληλα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διχάζονται στην ιδέα της οργάνωσης ενός προγράμματος επιχειρηματικής δράσης στο σχολείο πράγμα που σημαίνει ότι ίσως δεν έχουν πειστεί για την αξία της επιχειρηματικής εκπαίδευσης μέσα από τη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τέλος, το γεγονός ότι η περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της βιωματικής μάθησης έρχεται σε αντίθεση με την αντίληψή τους απέναντι στην επιχειρηματική εκπαίδευση που αποτελεί εξ ορισμού βιωματικό τρόπο μάθησης, όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία.

8. Επίλογος

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας σχετικά με τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας και της ηγεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρουσιάστηκε σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση του πλαισίου της επιχειρηματικής εκπαίδευσης. Οι στόχοι μελετήθηκαν με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας σχετικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με δομημένο ερωτηματολόγιο. Έγιναν συσχετισμοί και οι ποιοτικές απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν ύστερα από στατιστική ανάλυση των ευρημάτων. Συζητήθηκε το ζήτημα με βάση τις δημογραφικές πληροφορίες και με άξονες το θεωρητικό υπόβαθρο, τη διδακτική κατάσταση, το διδακτικό πλαίσιο, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τους παράγοντες ανάδειξης των ηγετικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων ανάπτυξης ενός επιχειρηματικού σχεδίου στο σχολείο και καταγράφηκαν οι λόγοι ενασχόλησης και οι απόψεις ως προς την επιχειρηματική εκπαίδευση.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται ευρήματα που σχετίζονται με την ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καθώς αποκαλύφθηκε ότι δεν

είναι επαρκές το θεωρητικό υπόβαθρο και δεν είναι σαφές το διδακτικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας. Τονίζεται ότι είναι σημαντική η εισαγωγή του μαθήματος της επιχειρηματικότητας με σκοπό και την ενίσχυση της ηγετικής δεξιότητας των μαθητών/τριών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην επιχειρηματική εκπαίδευση θα συνέβαλε θετικά στην ικανοποίηση των επαγγελματικών ανησυχιών των μαθητών/τριών. Ωστόσο, η έρευνα στο ζήτημα της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία.

Επιλογικά, θα λέγαμε ότι απαιτείται χώρος για συμμετοχή των σχολείων σε προγράμματα επιχειρηματικότητας της περιοχής. Οι αλλαγές χρειάζονται προσεκτική προετοιμασία και βαθμιαία εισαγωγή στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Δεν θα πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού που έχει τον απόλυτο έλεγχο της τάξης δεν φαίνεται να έχει εγκαταλειφθεί. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ανάμεσα στους δύο ρόλους (ηγέτη και μέντορα), καθώς αυτή η στάση είναι ενδεχομένως λειτουργικά πιο εύκολη. Η επιμόρφωση στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας θα αποτελούσε ανανέωση των παγιωμένων διδακτικών στάσεων και επιλογών. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θα εξελίξουν και θα εκσυγχρονίσουν την οπτική και τη νοοτροπία τους εγκαταλείποντας παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες και τις ανησυχίες των μαθητών και μαθητριών.

Βιβλιογραφία

Chiu, R. (2012). *Entrepreneurship education in the Nordic countries.* Oslo: NordicInnovation Publication 2012:24.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.

DATA R.C. (2020, Δεκέμβριος 31). *ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ 2021 Μεταξύ Πανδημίας και Νεών Ευκαιριών.* Ανάκτηση 2021, από dataconsultants.gr: https://www.dataconsultants.gr/?section=1945&page2036=1&language=el_GR&itemid1541=2080&detail1541=1

Doh, J. P. (2003). Can leadership be taught? Perspectives from management educators. *Academy of Management Learning and Education, 2*(1), 54-67.

Elmuti, D., Minnis, W. & Abebe, M. (2005). Does education have a role in developing leadership skills? *Management Decision, 43*(7/8), 1018-1031.

Eurydice. (2017). (Publications Office) Ανάκτηση 2021 από Επιχειρηματική Εκπαίδευση στο Σχολείο στην Ευρώπη: Κύριες Επισημάνσεις του Δικτύου ΕΥΡΥΔΙΚΗ, https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/992a2ad8-dac8-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-el

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than IQ.* London, Great Britain: Bloomsbury Publishing Plc.

Goleman, D. (2011). *Leadership: The Power of Emotional Intelligence.* Northampton MA: More Than Sound LLC.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2014). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της Συναισθηματικής Νουμοσύνης δτη Διοίκηση των Οργανισμών.* Αθήνα: Πεδίο.

Hermann, F., Korunka, C., Lueger, M. & Mugler, J. (2005). Entrepreneurial orientation and education in Austrian secondary schools: Status quo and recommendations. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 259-273.

Kumar, R. (2019). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners* (6th edition). Los Angeles. London. New Delh: SAGE.

Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education. What-Why-When-How.* Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2021 από https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf

Mazzucato, M. (2015 [2013]). *Το Επιχειρηματικό Κράτος. Ανατρέποντας Μύθους* (Π. Παπαζαχαρίου, μτφρ). Αθήνα: Κριτική..

Moberg, K., Fosse, H., Hoffman, A. & Junge, M. (2015). *Impact of Entrepreneurship Education in Denmark 2014.* Odense, Denmark: Entreprenørskab. Online version http://www.ffe-ye.dk/videncenter.

Somech, B. & Lewin, K. (2005). *Research Methods in the Social Sciences.* London: SAGE Publications Ltd.

Tilaveridou, S. (2016). *Entrepreneurship in Secondary Education: approaches and problems in Greece.* Ανάκτηση 2021 από Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο/Hellenic Open University. https://apothesis.eap.gr/handle/repo/31027

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (7), 7-18.

Δριβελέγκα, Π. (2020). *Η Εκπαίδευση Στην Επιχειρηματικότητα Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Και Η Διαδραστική Σύνδεση Των Εκπαιδευτικών Μονάδων Με Τα Κέντρα Επιχειρηματικότητας Και Τις Επιχειρήσεις Ως Παράγοντες Βιώσιμης Ανάπτυξης.* Ανάκτηση Ιουνιος 2021 από https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/24078

Δυτικά Επιχειρείν. (2021, Νοεμβριος 20). *Δυτικά Επιχειρείν*. Ανάκτηση 2021 από https://www.dytika-epixeirein.gr/

ΙΕΠ. (2021). *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Ανάκτηση 2021, από Οδηγίες διδασκαλίας μαθημάτων ΕΠΑ.Λ. κατά το σχολικό έτος 2020-2021: http://iep.edu.gr/el/graf-b-yliko/epa-l

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.

Κορδής, Ν. (2019). *iΠαιδεία*. Ανάκτηση 2021 από https://www.ipaidia.gr/: https://www.ipaidia.gr/paideia/arithmos-monimon-ekpaideutikon-proslipseis-anapliroton-kai-paraitiseis-ana-klado/

Μπουραντάς, Δ. Κ. (2015). *Μανατζμεντ Πλήρες Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Προσεγγίσεις και ΜέθοδοιΔιοικητικές και Ηγετικές Ικανότητες.* Αθήνα: Γ. Μπένου.

Παπαγιάννης, Γ. (2014). *Επιχειρηματικότητα και Εκπαίδευση Η συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στην ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος των νέων στην Ελλάδα. Διδακτορική Διατριβή.* Θεσσαλονίκη, https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/41045#page/1/mode/2up.

ΠΔΕ. (2014). *Παραγωγική Ανασυγκρότηση: Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.* Ανάκτηση 2021 από Επιχειρηματικότητα Δυτικής Ελλάδας. https://www.pde.gov.gr/ependyseis/strategy.html

ΠΔΕ. (2017). *Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.* Ανάκτηση 2021 από Περιφερειακή Στρατηγική Καινοτομίας της Δυτικής Ελλάδας. https://www.pde.gov.gr/eer/

Πετράκης, Π. Ε. (2012). *Επιχειρηματικότητα και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Ευρασία.

Πριμικίρη, Α. (2017). Ανάκτηση 2021 από Επιχειρηματικές δεξιότητες στον χώρο της Εκπαίδευσης: μία σύγχρονη προσέγγιση: https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/10694

Πριμικίρη, Α. (2020). *Εκπαίδευση 4.0 Μάθηση και Δεξιότητες του 21ου Αιώνα Επιχειρηματικές Δεξιότητες στην Εκπάιδευση.* Μεταμόρφωση Αττικής: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη , Δ., Κούτρα, Χ. & Μπούρας, Σ. (2008). Τα Καινοτόμα Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα. *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων* (σ. 88-101). Αθήνα,Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008. http://hdl.handle.net/10795/109 http://repository.edulll.gr/109.

Τασοπούλου, Β. (2020). *Ποιά είναι τα σημαντικότερα εμπόδια στην επιχειρηματικότητα της Δυτικής Ελλάδας;* Ανάκτηση 2021 από dataconsultants.gr: https://www.dataconsultants.gr/?section=1945&language=el_GR&itemid1541=2080&detail1541=1

Τριαντάρη, Σωτηρία. (2020). *Ηγεσία. Θεωρίες Ηγεσίας. Από Τον Αριστοτελικό Ρήτορα Στο Σύγχρονο Ηγέτη.* Θεσσαλονίκη: Κ.- Μ. Σταμουλη/Ι. Αρχ. Χαρμπαντίδης.

ΥΠΑΙΘ. (2010). *Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων*. Ανάκτηση 2021 από Από το Σήμερα στο Νέο Σχολείο με Πρώτα τον Μαθητή. https://www.minedu.gov.gr/exetaseis-2/298-uncategorised/402-apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti

ΥΠΑΙΘ. (2020). *EDU.KLIMAKA.GR*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2021 από Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας για το Σχολικό Έτος 2020-

2021. https://edu.klimaka.gr/drasthriothtes/programmata/796-programma-agwghs-stadiodromias

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ/ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο εγγραμματισμός και οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον τομέα της νευροεπιστήμης

Μαλαματή Βελώνη
Εκπαιδευτικός
velonimatina@gmail.com
Βασιλική Κατσαρού
Νηπιαγωγός
vakatsarou@gmail.com

Περίληψη
Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον εγκέφαλο συνδέονται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία και επηρεάζουν σημαντικά τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους αποφάσεις. Λαμβάνοντας υπόψη την ολοένα αυξανόμενη επικράτηση των νευρομύθων μεταξύ των εκπαιδευτικών, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω επιμόρφωση τους όσον αφορά τη νευροεπιστήμη και τα ευρήματα της. Ωστόσο, προκειμένου να αναπτύξουμε προγράμματα κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, οφείλουμε να διερευνήσουμε τον εγγραμματισμό και τις αντιλήψεις τους στο συγκεκριμένο πεδίο. Η παρούσα έρευνα, εντοπίζοντας τις ελλείψεις στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, διερευνά τα επίπεδα εγγραμματισμού και τις αντιλήψεις των Ελλήνων υποψήφιων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά τη νευροεπιστήμη και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αξιοποίησή της στην εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν συνολικά 160 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, (άνδρες *n*= 19 και γυναίκες *n*=141) και η πλειονότητα τους δεν διέθετε επιστημονικό υπόβαθρο με βάση τη Βιολογία. Ακόμα, οι περισσότεροι δεν ήταν σε θέση να ξεχωρίσουν τους νευρομύθους από τις αληθείς δηλώσεις, παρόλη την ανάγνωση επιστημονικών, ακαδημαϊκών και επαγγελματικών περιοδικών ή/και την παρακολούθηση επιστημονικών τηλεοπτικών προγραμμάτων. Το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει στο πλαίσιο της έρευνας είναι πως η ημιμάθεια και η παραπληροφόρηση αποτελούν τα σημαντικότερα προβλήματα μεταξύ των υποψήφιων εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις εφαρμογές της νευροεπιστήμης στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: νευρομύθοι, εκπαιδευτική νευροεπιστήμη, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί

0. Εισαγωγή

Ο αλφαβητισμός των εκπαιδευτικών στον τομέα της νευροεπιστήμης αποτελεί έναν τομέα που χαίρει συνεχώς αυξανόμενου ερευνητικού ενδιαφέροντος (Howard-Jones, 2008, 2014), καθώς οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρακολουθούν την πρόοδο

της συγκεκριμένης επιστήμης και να αξιοποιούν τα ευρήματά της στις τάξεις τους (Zambo & Zambo, 2009· Bartoszeck & Bartoszeck, 2012· Serpati & Loughan, 2012· Rato et. al., 2013· Karakus et. al., 2015· Ching, So, Lo & Wong, 2020). Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να επωφεληθεί σημαντικά από την αλληλεπίδρασή της με τη νευροεπιστήμη, καθώς τα ευρήματα που προκύπτουν μέσα από την έρευνα για τον εγκέφαλο είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη πρακτικών στρατηγικών, οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους (Goswami, 2006· Ansari & Coch, 2006· Howard-Jones, 2014· Ansari, Coch & De Smedt, 2011). Ωστόσο, η νευροεπιστήμη αποτελεί ένα πολύπλοκο πεδίο και η δυσκολία κατανόησης των ευρημάτων της από το ευρύ κοινό δημιουργεί γόνιμο έδαφος για παρερμηνείες και τη δημιουργία νευρομύθων (Goswami, 2006). Το γεγονός ότι η πλειονότητα των ευρημάτων δεν προσφέρεται για άμεση εφαρμογή στην τάξη (Devonshire & Dommett, 2010· Ansari et al., 2011), σε συνδυασμό με σφάλματα και απλουστεύσεις στην κάλυψη των νευροεπιστημονικών ανακαλύψεων από τα δημοφιλή μέσα ενημέρωσης, τροφοδοτεί περαιτέρω την ανάπτυξη των νευρομύθων.

1. Νευροεπιστήμη και εκπαίδευση

Την περίοδο 1990-2000, γνωστή αλλιώς και ως «Η δεκαετία του εγκεφάλου», παρατηρήθηκε αυξημένο ενδιαφέρον για την έρευνα των νευροεπιστημών, ιδιαίτερα όσον αφορά στο πώς τα σχετικά ευρήματα δύναται να ωφελήσουν άλλα επιστημονικά πεδία, με χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτό της εκπαίδευσης. Προς αυτήν την κατεύθυνση, το 2008 η Εταιρεία Νευροεπιστημών δημοσίευσε μια λίστα με Βασικές Έννοιες της Νευροεπιστήμης, οι οποίες σχετίζονται με την εκπαιδευτική πρακτική (Society for Neuroscience, 2008). Λίγα χρόνια αργότερα, η Royal Society δήλωσε ότι «η εκπαιδευτική πρακτική μπορεί να μετασχηματιστεί από την επιστήμη, ακριβώς όπως η ιατρική πρακτική μετασχηματίστηκε από την επιστήμη, περίπου έναν αιώνα πριν» (Royal Society, 2011).

Η αναγκαιότητα του αλφαβητισμού στον τομέα των νευροεπιστημών δεν αφορά απλώς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς δύναται να διευκολύνει τη συνεργασία τους με επαγγελματίες διαφορετικών ειδικοτήτων, όπως γιατρούς και λογοθεραπευτές. (Berninger & Richards, 2003). Αν και κρίνεται σημαντικό οι υπόλοιποι επαγγελματίες να επιμορφωθούν όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης, κρίνεται εξίσου αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για τις εξελίξεις της νευροεπιστήμης, προκειμένου να είναι σε θέση να συνεργαστούν αποτελεσματικά και να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές, σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Η ύπαρξη νευρομύθων στον τομέα της εκπαίδευσης έχει επισημανθεί από διάφορες μελέτες (Ansari & Coch, 2006· Geake, 2008· Pasquinelli, 2012), ενώ σημαντικός είναι και ο ρόλος των δημοφιλών μέσων ενημέρωσης, τα οποία συμβάλλουν στην ανάπτυξη και διάδοσή τους, υπονοώντας

ότι η γνώση της νευροεπιστήμης είναι εύκολα εφαρμόσιμη στις αίθουσες διδασκαλίας (Beck, 2010). Ωστόσο, η τάση των εκπαιδευτικών να πιστεύουν τις υπεραπλουστευμένες πληροφορίες, όπως αυτές προβάλλονται από τα μέσα ενημέρωσης, φανερώνει ότι δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις επί του θέματος ή πως δεν αντιμετωπίζουν κριτικά τις συγκεκριμένες γνώσεις και το αντίκτυπο που πιθανόν θα επιφέρουν στην εκπαίδευση.

2. Νευρομύθοι

Ο όρος *νευρομύθος* χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον νευροχειρουργό Alan Crockard τη δεκαετία του 1980, για να αναφερθεί σε μη επιστημονικές ιδέες για τον εγκέφαλο στην ιατρική κουλτούρα (Crockard, 1996). Δύο δεκαετίες αργότερα, ο όρος επαναπροσδιορίστηκε από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας για την Ανάπτυξη, ως «μια λανθασμένη αντίληψη που δημιουργείται από μια παρανόηση, από μια λανθασμένη ανάγνωση ή από μια εσφαλμένη αναφορά γεγονότων που τεκμηριώνονται επιστημονικά από την έρευνα του εγκεφάλου, για να κάνουμε μια υπόθεση για τη χρήση της έρευνας του εγκεφάλου στην εκπαίδευση και σε άλλα πλαίσια» (OECD, 2002). Οι νευρομύθοι συχνά βασίζονται σε γνήσια επιστημονικά ευρήματα, τα οποία έχουν ερμηνευθεί λανθασμένα, έχουν γενικευθεί, έχουν υπερεκτιμηθεί ή υπεραπλουστευθεί (Geake, 2008· Goswami, 2008· Howard-Jones, 2014· Waterhouse, 2006), ενώ πολλές φορές αναπτύσσονται μέσω ανακριβούς ερμηνείας πειραματικών αποτελεσμάτων (Pasquinelli, 2012).

Παραδείγματος χάριν, μια έρευνα σχετικά με την εγκεφαλική ημισφαιρική εξειδίκευση προκάλεσε τον μύθο ότι οι άνθρωποι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτούς στους οποίους χαρακτηρίζονται από επικράτηση του δεξιού ημισφαιρίου και σε αυτούς που χαρακτηρίζονται από επικράτηση του αριστερού. Με αυτόν τον τρόπο, επικράτησε η άποψη πως υπάρχουν αντίστοιχα δύο διαφορετικές κατηγορίες μαθητών (Geake, 2008· Goswami, 2008). Ο συγκεκριμένος μύθος ουσιαστικά περιγράφει τη δημοφιλή πεποίθηση ότι το αριστερό ημισφαίριο είναι περισσότερο λογικό, ενώ το δεξί είναι υπεύθυνο για τη δημιουργικότητα, κάτι που κατ' επέκταση επηρεάζει τις ιδιότητες που αποδίδονται στους ανθρώπους και στον τρόπο που μαθαίνουν (OECD, 2002). Η βάση του συγκεκριμένου μύθου είναι δυνατόν να εντοπιστεί στην *ημισφαιρική εξειδίκευση*, παραλείποντας να αναφέρει ότι αυτή η εξειδίκευση απέχει αρκετά από το να είναι απόλυτη και ότι ο εγκέφαλος είναι ένα άκρως ενιαίο σύστημα (OECD, 2002).

Ακόμα, ο νευρομύθος των μαθησιακών στυλ ισχυρίζεται πως η διδασκαλία πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις μαθησιακές προτιμήσεις του μαθητή ή ακόμα καλύτερα στο *στυλ μάθησης* του, προκειμένου αυτός να μάθει αποτελεσματικά. Αυτή η ιδέα πιθανώς διαδόθηκε, διότι υπονοεί ότι ο καθένας μπορεί να μάθει, αρκεί οι πληροφορίες να μεταδίδονται με τον κατάλληλο τρόπο, ακουστικό, οπτικό ή κινητικό (VAK: visual, auditory, kinaesthetic). Ωστόσο, η συγκεκριμένη άποψη δεν στηρίζεται εμπειρικά (Rohrer & Pashler, 2012), ενώ η νευροεπιστήμη και άλλες

επιστήμες δεν έχουν επιβεβαιώσει τα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα της μεθόδου μάθησης VAK (Howard-Jones, 2008). Η διασυνδεσιμότητα του εγκεφάλου περιλαμβάνει τις αισθήσεις, ιδιαίτερα την όραση και την ακοή, και εφόσον δεν μαθαίνουμε μόνο με μια αίσθηση, τα στυλ μάθησης VAK δεν αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο εγκέφαλός μας, ούτε τις ατομικές διαφορές που παρατηρούμε στις τάξεις (Geake, 2008).

Οι νευρομύθοι αποτελούν ένα ζήτημα που επηρεάζει τόσο την πρόοδο της γνωστικής νευροεπιστήμης, όσο και την εφαρμογή της στον χώρο της εκπαίδευσης. Η εξάπλωσή τους μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ανησυχητικό φαινόμενο, καθώς η υιοθέτηση τέτοιων αντιλήψεων οδηγεί στη σπατάλη χρόνου, οικονομικών και ενεργειακών πόρων, που θα μπορούσαν να δαπανηθούν σε πρακτικές που βασίζονται σε αδιάσειστα στοιχεία και τεκμηριώνονται από ανάλογα ερευνητικά ευρήματα. Κρίνεται επομένως αναγκαίο να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των αντιλήψεων και του εγγραμματισμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών στον κλάδο των νευροεπιστημών, έτσι ώστε να είμαστε σε θέση να αναπτύξουμε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους ανάγκες. Ως εκ τούτου, ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν τα επίπεδα νευροεπιστημονικού εγγραμματισμού των Ελλήνων υποψηφίων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρόλο που αρκετές μελέτες έχουν εξετάσει τις σχέσεις μεταξύ των γνώσεων για τον εγκέφαλο, των νευρομύθων και διαφόρων άλλων παραγόντων (Dekker et. al., 2012· Howard-Jones et al., 2009· Papadatou-Pastou et. al., 2017· Zambo & Zambo, 2009), δεν έχει διερευνηθεί εντατικά η σχέση μεταξύ του εγγραμματισμού στη νευροεπιστήμη και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του συγκεκριμένου πεδίου στη πρακτική τους. Έτσι, προκύπτει ο δεύτερος στόχος της μελέτης, ο οποίος ήταν να συμβάλει σε αυτό το ερευνητικό κενό, επιχειρώντας τον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν τον εγγραμματισμό των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο πεδίο των νευροεπιστημών, ενώ παράλληλα διερευνά τις αντιλήψεις τους για την αξιοποίηση της νευροεπιστήμης στην εκπαίδευση.

3. Μέθοδος

3.1 Συμμετέχοντες

Στη παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 160 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 98 ήταν μελλοντικοί νηπιαγωγοί και οι 62 μελλοντικοί δάσκαλοι (άνδρες *n*= 19 και γυναίκες *n*=141), με μέσο όρο ηλικίας τα 21,3 έτη (SD=1,87). Οι συμμετέχοντες φοιτούσαν στα αντίστοιχα προπτυχιακά προγράμματα του Πανεπιστημίου Πατρών, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και στα τέσσερα έτη σπουδών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Συμμετέχοντες ανά έτος σπουδών

1ο Έτος	46 (28.7%)
2ο Έτος	13 (8.1 %)
3ο Έτος	15 (9.4 %)
4ο Έτος	86 (53.8 %)

3.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο των Ching et al. (2020), το οποίο αποτελούνταν από 45 δηλώσεις/items που μεταφράστηκαν από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα και προσαρμόστηκαν στη μορφή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Στο ερωτηματολόγιο – πέρα από το κύριο μέρος (Πίνακας 2) – συμπεριλαμβάνονταν ερωτήματα όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, το επιστημονικό τους υπόβαθρο στον τομέα της Βιολογίας, τις αναγνωστικές τους συνήθειες και τις συνήθειες παρακολούθησης επιστημονικών τηλεοπτικών εκπομπών ή/και ταινιών.

Πίνακας 2: Βασικοί άξονες του ερωτηματολογίου

I) Γενικές γνώσεις για τον εγκέφαλο (συμφωνώ/διαφωνώ/δεν ξέρω)	19 δηλώσεις (items)
II) Νευρομύθοι (συμφωνώ/διαφωνώ/δεν ξέρω)	17 δηλώσεις (items)
III) Πεποιθήσεις για την σημαντικότητα της κατανόησης των λειτουργιών του εγκεφάλου σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (κλίμακα Likert 6 σημείων)	9 δηλώσεις (items)

4. Αποτελέσματα

4.1 Επιστημονικό υπόβαθρο-αναγνωστικές και τηλεοπτικές συνήθειες των συμμετεχόντων

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, 112 συμμετέχοντες (70 %) δεν διέθεταν επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της Βιολογίας, ενώ οι υπόλοιποι 48 (30 %) είχαν παρακολουθήσει μαθήματα Βιολογίας στο παρελθόν. Οι απαντήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όσον αφορά την ανάγνωση επιστημονικών και εκπαιδευτικών ακαδημαϊκών περιοδικών, συγκεντρώνονταν κατά κύριο λόγο στο πρώτο και δεύτερο εκ των έξι σημείων της κλίμακας Likert («0 φορές το μήνα» και «1-2 φορές το μήνα»), κάτι το οποίο φαίνεται να ισχύει και για την ανάγνωση εκπαιδευτικών επαγγελματικών περιοδικών (Πίνακας 3). Παρόμοιες είναι οι αποκρίσεις τους και όσον αφορά την παρακολούθηση επιστημονικών/ιατρικών δραματικών ταινιών και δημοφιλών επιστημονικών τηλεοπτικών προγραμμάτων (Πίνακας 4).

Πίνακας 3:Αναγνωστικές συνήθειες υποψήφιων εκπαιδευτικών

Δηλώσεις	0 φορές τον μήνα (%)	1-2 φορές τον μήνα (%)	3-4 φορές τον μήνα (%)	>5 φορές τον μήνα (%)
R-1 Ανάγνωση επιστημονικών ακαδημαϊκών περιοδικών	46,3	43,1	8,8	1,9
R-2 Ανάγνωση εκπαιδευτικών ακαδημαϊκών περιοδικών	36,9	43,8	14,4	5,0
R-3 Ανάγνωση εκπαιδευτικών επαγγελματικών περιοδικών	48,8	37,5	11,3	2,5
R-4 Ανάγνωση εφημερίδας	55,0	28,1	11,3	5,6
R-5 Ανάγνωση βιβλίων	13,1	35,6	25,0	26,3

Πίνακας 4: Συνήθειες Υποψηφίων Εκπαιδευτικών σχετικά με την παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών

Δηλώσεις	0 φορές τον μήνα (%)	1-2 φορές τον μήνα (%)	3-4 φορές τον μήνα (%)	>5 φορές τον μήνα (%)
W-1 Παρακολούθηση δημοφιλών επιστημονικών τηλεοπτικών προγραμμάτων.	27,5	46,9	15,0	10,6
W-2 Παρακολούθηση επιστημονικών/ ιατρικών δραματικών ταινιών (dramas).	35,6	36,3	22,5	5,6

4.2 Εγγραμματισμός των υποψήφιων εκπαιδευτικών στη Νευροεπιστήμη

4.2.1 Γενική γνώση του εγκεφάλου

Η πιο κοινή παρανόηση για τον εγκέφαλο αφορούσε την αποθήκευση μνήμης, με σχεδόν 58% των συμμετεχόντων να υποστηρίζουν πως συμφωνούν με τη σχετική δήλωση (δήλωση/item I-8). Μια ακόμη κοινή λανθασμένη αντίληψη αφορούσε την αύξηση της αιμάτωσης του εγκεφάλου, με σχεδόν το 40% των συμμετεχόντων να πιστεύουν πως «ο όγκος του αίματος αυξάνει με τη σωματική άσκηση» (δήλωση/item I-19).

Πίνακας 5: Απαντήσεις Υποψηφίων Εκπαιδευτικών στις Δηλώσεις για τη Γενική Γνώση του Εγκεφάλου

Δηλώσεις	Συμφωνώ (%)	Διαφωνώ (%)	Δεν γνωρίζω (%)
I-1 Το περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει την παραγωγή ορμονών και αυτή με τη σειρά της την προσωπικότητα κάποιου (Σ)	78,1	6.9	15.0
I-2 Χρησιμοποιούμε τον εγκέφαλό μας 24 ώρες την ημέρα (Σ)	80,0	16,9	3,1
I-3 Για να μάθουμε πώς να κάνουμε κάτι πρέπει να δώσουμε προσοχή σ' αυτό (Σ)	86,3	13,1	0,6
I-4 Η μάθηση πραγματοποιείται μέσω τροποποίησης των νευρικών συνάψεων του εγκεφάλου (Σ)	51,9	1,3	46,9
I-5 Η επίδοση σε δραστηριότητες όπως το πιάνο, βελτιώνεται σε συνάρτηση με τις ώρες που αφιερώνονται στην εξάσκηση (Σ)	82,5	6,3	11,3

I-6 Συναισθήματα όπως χαρά, θυμό και φόβο τα βιώνουμε μέσω του εγκεφάλου και όχι της καρδιάς (Σ)	65,6	15,6	18,8
I-7 Οι ορμόνες επηρεάζουν την εσωτερική κατάσταση του σώματος και όχι την προσωπικότητα (Λ)	40,6	46,9	12,5
I-8 Η μνήμη αποθηκεύεται στον εγκέφαλο όπως και σε έναν υπολογιστή. Δηλαδή, κάθε μνήμη αποθηκεύεται σε ένα πολύ μικρό κομμάτι του εγκεφάλου (Λ)	58,1	22,5	19,4
I-9 Η μνήμη αποθηκεύεται σε δίκτυα κυττάρων, τα οποία είναι κατανεμημένα σε όλο τον εγκέφαλο (Σ)	43,8	22,5	33,8
I-10 Η διατήρηση ενός αριθμού τηλεφώνου στην μνήμη μέχρι την πληκτρολόγησή του, η ανάκληση πρόσφατων συμβάντων και παλαιών εμπειριών, χρησιμοποιούν όλα το ίδιο σύστημα μνήμης. (Λ)	24,4	41,9	33,8
I-11 Όταν κοιμόμαστε ο εγκέφαλός μας σταματάει να λειτουργεί (Λ)	10,0	81,3	8,8
I-12 Η μάθηση δεν οφείλεται στην προσθήκη νέων κυττάρων στον εγκέφαλο (Σ)	38,1	20,6	41,3
I-13 Η εγκεφαλική δραστηριότητα εξαρτάται αποκλειστικά από το εξωτερικό περιβάλλον. Δηλαδή, εάν δεν διεγερθούν οι αισθήσεις μας δεν βλέπουμε, δεν ακούμε και δεν νιώθουμε τίποτα (Λ)	24,4	51,2	24,4
I-14 Οι συναισθηματικές εγκεφαλικές διεργασίες διακόπτουν τις εγκεφαλικές διεργασίες που εμπλέκονται στον συλλογισμό (Λ)	21,9	31,3	46,9
I-15 Οι γνωστικές ικανότητες κληρονομούνται και δεν είναι δυνατόν να τροποποιηθούν από το περιβάλλον ή τις εμπειρίες της ζωής (Λ)	12,5	75,6	11,9
I-16 Η επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών τμημάτων του εγκεφάλου πραγματοποιείται μέσω ηλεκτρικών παλμών και χημικών ουσιών (Σ)	43,1	11,9	45,0
I-17 Η κάθε περιοχή του εγκεφάλου μπορεί να πραγματοποιήσει οποιαδήποτε λειτουργία (Λ)	25,0	59,4	15,6
I-18 Η νοητική εξάσκηση δεν βελτιώνει την επίδοση (Λ)	13,8	75,6	10,6
I-19 Ο όγκος του αίματος στον εγκέφαλο αυξάνεται με τη σωματική άσκηση (Λ)	40,6	16,3	43,1

Σημείωση: Σ: Σωστό, Λ: Λάθος

Εφόσον πραγματοποιήθηκαν όλα τα απαραίτητα τεστ και διαπιστώθηκε πως το δείγμα διαθέτει κανονική κατανομή, οι αναλύσεις του κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με επιστημονικό υπόβαθρο στη Βιολογία (M = 1.74, SD = 0.27) πέτυχαν χαμηλότερες βαθμολογίες από τους υπόλοιπους [M = 1.81, SD = 0.31, t(158) = -1,268, p >0.05, η^2= 0.01]. Ωστόσο, οι διαφορές στις επιδόσεις τους δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές. Το έτος φοίτησης φάνηκε να αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά τις βαθμολογίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών [F (3, 156)= 3.04, $p<0.05$, η^2= 0.05], καθώς σύμφωνα με τη μονοπαραγοντική ανάλυση για ανεξάρτητα δείγματα ANOVA, οι φοιτητές που διένυαν το τρίτο έτος των σπουδών τους, πέτυχαν στατιστικώς υψηλότερες βαθμολογίες (M= 1.83, SD= 0.18) από τους φοιτητές του δεύτερου έτους (M= 1.55, SD= 0.29).

Επιπλέον, η μονοπαραγοντική ανάλυση για ανεξάρτητα δείγματα ANOVA δεν εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφορά στις βαθμολογίες των μελλοντικών

εκπαιδευτικών όσον αφορά τις γενικές γνώσεις για τον εγκέφαλο, ανάλογα με τις συνήθειες ανάγνωσης επιστημονικών ακαδημαϊκών περιοδικών [(F (3, 156) = 1.94, *p> 0.05,* η^2= 0.03]. Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν τα αποτελέσματα τόσο όσον αφορά τις συνήθειες ανάγνωσης εκπαιδευτικών ακαδημαϊκών περιοδικών [F (3, 156)= 1.17, *p>0.05,* η^2= 0.02], όσο και των εκπαιδευτικών επαγγελματικών περιοδικών, καθώς δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες των υποψηφίων εκπαιδευτικών [F (3, 156)= 1.68, *p>0.05,* η^2= 0.03].

Ωστόσο, οι γενικές γνώσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τον εγκέφαλο φάνηκε να επηρεάζονται από τις συνήθειες ανάγνωσης εφημερίδας, καθώς σύμφωνα με τον έλεγχο Browne-Forsythe, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες των διαφορετικών ομάδων [F (3, 71)= 3.70, *p<0.05,* η^2= 0.05]. Παρόλα αυτά, οι εκ των υστέρων πολλαπλές συγκρίσεις με τον έλεγχο Games-Howell δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις συγκρίσεις ανά ζεύγη. Παρόμοια αποτελέσματα υπήρξαν και όσον αφορά την ανάγνωση βιβλίων, καθώς αν και βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών [F (3, 71)= 3.70, *p<0.05,* η^2= 0.02], οι εκ των υστέρων αναλύσεις δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις συγκρίσεις ανά ζεύγη.

Τέλος, βρέθηκε πως η συχνότητα παρακολούθησης δημοφιλών επιστημονικών εκπομπών δεν επηρέασε σημαντικά τις βαθμολογίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών όσον αφορά τις γενικές γνώσεις για τον εγκέφαλο [F (3, 156)= 2.49, *p>0.05*]. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα αποτελέσματα σχετικά με την παρακολούθηση επιστημονικών/ιατρικών δραματικών ταινιών (dramas) [F (3, 156)= 2.29, *p>0.05*].

4.2.2 Νευρομύθοι

Από τους πιο δημοφιλείς νευρομύθους μεταξύ των υποψήφιων εκπαιδευτικών ήταν αυτός που δηλώνει πως «τα περιβάλλοντα που είναι πλούσια σε ερεθίσματα, βελτιώνουν τον εγκέφαλο των παιδιών προσχολικής ηλικίας» (δήλωση/item II-3), καθώς το 92.5% των υποψήφιων εκπαιδευτικών υποστήριξαν πως η συγκεκριμένη δήλωση είναι ορθή (Πίνακας 6). Ένας ακόμα κοινός νευρομύθος που υποστηρίχθηκε από την πλειονότητα των συμμετεχόντων (88,8%) ήταν πως «τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα όταν λαμβάνουν πληροφορίες στο προτιμώμενο στυλ μάθησης» (δήλωση/item II-4), ενώ ο μύθος που υποστηρίζει πως «ο ανθρώπινος εγκέφαλος λειτουργεί μέσω πολλαπλών νοημοσυνών» (δήλωση/item II-16) υποστηρίχθηκε από σχεδόν το 80% των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχοντες φάνηκε να είναι αρκετά επιφυλακτικοί όσον αφορά την εξήγηση των ατομικών διαφορών των μαθητών, μέσω των διαφορών στα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου τους (δήλωση/item II-7), αλλά και απέναντι στη δήλωση που υποστηρίζει πως «η εκτεταμένη εξάσκηση ορισμένων νοητικών διαδικασιών μπορεί να αλλάξει το σχήμα και τη δομή συγκεκριμένων τμημάτων του εγκεφάλου» (δήλωση/item II-14), με το 48.1% και 42.5% των συμμετεχόντων, κατ' αντιστοιχία, να υποστηρίζει πως «δεν γνωρίζουν».

Οι αναλύσεις του κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με επιστημονικό υπόβαθρο στη Βιολογία (M = 1.79, SD = 0.28) πέτυχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες από τους υπόλοιπους [M = 1.80, SD = 0.37, t(116) = -0.133, p <0.05, η^2= 0.00]. Ακόμα, σύμφωνα με τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν με τη μονοπαραγοντική ανάλυση για ανεξάρτητα δείγματα ANOVA, το έτος φοίτησης φάνηκε να μην αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά τις βαθμολογίες των υποψηφίων εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη κατηγορία [F (3, 156)= 0.67, $p > 0.05$, η^2= 0.01].

Η μονοπαραγοντική ανάλυση για ανεξάρτητα δείγματα ANOVA έδειξε πως οι επιδόσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών όσον αφορά τους νευρομύθους επηρεάζεται σημαντικά από τη συχνότητα ανάγνωσης επιστημονικών ακαδημαϊκών περιοδικών [F(3, 156)= 3.05, $p<0.05$, η^2= 0.05]. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, που δεν διαβάζουν τέτοιου είδους κείμενα, φαίνεται να επιτυγχάνουν στατιστικώς υψηλότερες βαθμολογίες (M= 1.87, SD= 0.35) από αυτούς που τα διαβάζουν 1-2 φορές τον μήνα (M= 1.70, SD= 0.33). Όσον αφορά την ανάγνωση εκπαιδευτικών ακαδημαϊκών περιοδικών, παρόλο το γεγονός πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που δεν διαβάζουν τα συγκεκριμένα περιοδικά (M= 1.84, SD= 0.36) πέτυχαν υψηλότερες βαθμολογίες από αυτούς που τα διαβάζουν 3-4 φορές τον μήνα (M= 1.71, SD= 0.29), οι εκ των υστέρων πολλαπλές συγκρίσεις με τον έλεγχο Tuckey HSD δεν εντόπισαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες τους [F (3, 156)= 1.03, $p > 0.05$, η^2= 0.01]. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα αποτελέσματα όσον αφορά την ανάγνωση εκπαιδευτικών επαγγελματικών περιοδικών.

Άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός πως οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων όσον αφορά τους νευρομύθους φάνηκε να επηρεάζονται σημαντικά από τις συνήθειες ανάγνωσης εφημερίδας [F (3, 156)= 2.89, $p<0.05$, η^2= 0.05]. Αναλυτικότερα, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που δεν διαβάζουν το συγκεκριμένο είδος εντύπου, φαίνεται να πετυχαίνουν υψηλότερες βαθμολογίες (M= 1.85, SD= 0.33) από αυτούς που τα διαβάζουν 3-4 φορές τον μήνα (M= 1.62, SD= 0.32). Από την άλλη πλευρά, η ανάγνωση βιβλίων δεν φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τις βαθμολογίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών [F (3, 156)= 1.61, $p > 0.05$, η^2= 0.03].

Όσον αφορά την επιρροή που ασκούν οι συνήθειες παρακολούθησης επιστημονικών εκπομπών, βρέθηκε πως αυτές επηρεάζουν σημαντικά τις βαθμολογίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών όσον αφορά τους νευρομύθους, καθώς εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες των διαφορετικών ομάδων [F (3, 156) = 3.66, $p<0.05$, η^2= 0.06]. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που δεν παρακολουθούν καθόλου τέτοιου είδους προγράμματα πέτυχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες (M= 1.90, SD= 0.35) από αυτούς που τα παρακολουθούν 3-4 φορές τον μήνα (M= 1.69, SD= 0.21) και πάνω από 5 φορές τον μήνα (M= 1.63, SD= 0.32). Από την άλλη πλευρά, η παρακολούθηση επιστημονικών/ιατρικών δραματικών ταινιών (dramas), σε πρώτη ανάλυση, φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις των συμμετεχόντων [F (3, 156)= 2.73, $p<0.05$,

η^2= 0.05], αλλά οι εκ των υστέρων πολλαπλές συγκρίσεις με τον έλεγχο Tuckey HSD, δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις συγκρίσεις ανά ζεύγη.

Πίνακας 6: Απαντήσεις Υποψήφιων Εκπαιδευτικών στις Δηλώσεις για τους Νευρομύθους

Δηλώσεις	Συμφωνώ (%)	Διαφωνώ (%)	Δεν γνωρίζω (%)
ΙΙ-1 Μετά την κατανάλωση ζαχαρούχων ποτών και σνακ, τα παιδιά είναι λιγότερο προσεκτικά (Λ)	43,1	31,9	25,0
ΙΙ-2 Τα συμπληρώματα Ω3 δεν ενδυναμώνουν την νοητική ικανότητα των παιδιών του γενικού πληθυσμού (Σ)	13,8	48,1	38,1
ΙΙ-3 Τα περιβάλλοντα που είναι πλούσια σε ερεθίσματα, βελτιώνουν τον εγκέφαλο των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Λ)	92,5	1,9	5,6
ΙΙ-4 Τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα όταν λαμβάνουν πληροφορίες με το προτιμώμενο τους στυλ μάθησης (π.χ. οπτικά, ακουστικά, κιναισθητικά) (Λ)	88,8	7,5	3,8
ΙΙ-5 Σύντομες περίοδοι ασκήσεων συντονισμού μπορούν να βελτιώσουν την ενσωμάτωση της λειτουργίας του αριστερού και του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου (Λ)	60,0	5,0	35,0
ΙΙ-6 Η συχνή κατανάλωση ποτών που περιέχουν καφεΐνη, μειώνει την εγρήγορση (Σ)	28,7	40,6	30,6
ΙΙ-7 Οι ατομικές διαφορές των μαθητών μπορούν να εξηγηθούν από τις διαφορές τους στα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου (Λ)	30,0	21,9	48,1
ΙΙ-8 Τα μαθησιακά προβλήματα που σχετίζονται με αναπτυξιακές διαφορές στην λειτουργία του εγκεφάλου, δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω της εκπαίδευσης (Λ)	23,8	53,8	22,5
ΙΙ-9 Δεν υπάρχουν κρίσιμες περίοδοι στην παιδική ηλικία μετά από τις οποίες δεν μπορούμε να μάθουμε κάτι, υπάρχουν απλά ευαίσθητες περίοδοι κατά τις οποίες η εκμάθηση είναι πιο εύκολη (Σ)	50,0	33,1	16,9
ΙΙ-10 Η έντονη άσκηση μπορεί να βελτιώσει την νοητική λειτουργία (Σ)	48,8	21,9	29,4
ΙΙ-11 Οι μαθητές δείχνουν προτιμήσεις για τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνουν πληροφορίες, (π.χ. οπτικά, ακουστικά, κιναισθητικά) (Σ)	90,6	3,1	6,3
ΙΙ-13 Η δημιουργία νέων συνδέσεων στον εγκέφαλο είναι δυνατόν να συνεχίστεί ακόμα και σε μεγάλες ηλικίες (Σ)	50,0	12,5	37,5
ΙΙ-12 Οι ασκήσεις που προωθούν τον συντονισμό των δεξιοτήτων κινητικής αντίληψης, είναι σε θέση να βελτιώσουν τις δεξιότητες γραμματισμού (Λ)	48,1	10,0	41,9
ΙΙ-14 Η εκτεταμένη εξάσκηση ορισμένων νοητικών διαδικασιών μπορεί να αλλάξει το σχήμα και τη δομή συγκεκριμένων τμημάτων του εγκεφάλου (Σ)	27,5	30,0	42,5
ΙΙ-15 Η κατανάλωση λιγότερων από 6-8 ποτηριών νερού την ημέρα μπορεί να προκαλέσει συρρίκνωση του εγκεφάλου (Λ)	15,0	43,1	41,9
ΙΙ-16 Ο ανθρώπινος εγκέφαλος λειτουργεί μέσω πολλαπλής νοημοσύνης (π.χ. Λογικο-μαθηματική, λεκτική, διαπροσωπική, χωρική, μουσική, κινητική και ενδοπροσωπική)(Λ)	79,4	6,3	14,4
ΙΙ-17 Κατά κύριο λόγο, χρησιμοποιούμε μόνο το 10% του εγκεφάλου μας (Λ)	38,1	25,0	36,9

Σημείωση: Σ: Σωστό, Λ: Λάθος

4.3 Πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών για τη Νευροεπιστήμη στην Εκπαίδευση

4.3.1 Σημαντικότητα κατανόησης των λειτουργιών του εγκεφάλου σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Οι απαντήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη σημαντικότητα κατανόησης των λειτουργιών του εγκεφάλου στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, συγκεντρώνονταν κατά κύριο λόγο στο έκτο εκ των έξι σημείων της κλίμακας Likert (Πίνακας 7). Άξια αναφοράς είναι και η σημαντικότητα που προσδίδουν στην εφαρμογή της νευροεπιστήμης για την υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες (δήλωση/item III-5, δήλωση/item III-6, δήλωση/item III-7), με τους περισσότερους εξ αυτών να επιλέγουν την ύψιστη βαθμολογία σημαντικότητας.

Οι αναλύσεις του κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα δεν εντόπισαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών που διέθεταν επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της Βιολογίας και αυτών που δεν διέθεταν [$t(158) = 1.901$, $p > 0.05$, $\eta^2 = 0.02$]. Ακόμα, σύμφωνα με τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν με τη μονοπαραγοντική ανάλυση για ανεξάρτητα δείγματα ANOVA, το έτος φοίτησης φάνηκε να μην αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο πεδίο [$F(3, 156)= 2.00$, $p > 0.05$, $\eta^2 = 0.03$].

Η μονοπαραγοντική ανάλυση για ανεξάρτητα δείγματα ANOVA έδειξε πως οι πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, όσον αφορά την αξιοποίηση της νευροεπιστήμης στην εκπαίδευση, δεν επηρεάζονται σημαντικά από τη συχνότητα ανάγνωσης επιστημονικών ακαδημαϊκών περιοδικών [$F(3, 156)= 0.23$, $p> 0.05$, $\eta^2= 0.004$], ενώ, όσον αφορά την ανάγνωση εκπαιδευτικών ακαδημαϊκών περιοδικών, δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες των συμμετεχόντων [$F(3, 156)= 0.52$, $p > 0.05$, $\eta^2= 0.01$]. Ωστόσο, η ανάγνωση εκπαιδευτικών επαγγελματικών περιοδικών φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τις πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένα ζήτημα, καθώς, σύμφωνα με τον έλεγχο Browne-Forsythe, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες των διαφορετικών ομάδων [$F(3, 31)= 4.37$, $p < 0.05$, $\eta^2= 0.06$]. Πιο συγκεκριμένα, οι εκ των υστέρων πολλαπλές συγκρίσεις με τον έλεγχο Games-Howell εντόπισαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των βαθμολογιών των υποψήφιων εκπαιδευτικών που διαβάζουν τα συγκεκριμένα αναγνώσματα 3-4 φορές τον μήνα ($M= 5.22$, $SD= 0.98$), 1-2 φορές τον μήνα ($M= 4.32$, $SD= 1.66$) και αυτών που δεν τα διαβάζουν καθόλου ($M= 4.96$, $SD= 0.93$), με την πρώτη ομάδα να θεωρεί σημαντικότερη την εισαγωγή της νευροεπιστήμης στην εκπαίδευση.

Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την εισαγωγή της νευροεπιστήμης στην εκπαίδευση, φάνηκε να μην επηρεάζονται σημαντικά από τις συνήθειες ανάγνωσης εφημερίδας, καθώς

σύμφωνα με τον έλεγχο Browne-Forsythe δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες των διαφορετικών ομάδων [F(3, 63)= 1.24, *p<0.05*, η^2= 0.02]. Προς την ίδια κατεύθυνση, κινήθηκαν και τα αποτελέσματα όσον αφορά την ανάγνωση βιβλίων [F (3, 156)= 2.99, *p < 0.05,* η^2= 0.05], καθώς παρόλες τις διαφορές που παρατηρήθηκαν στις βαθμολογίες των συμμετεχόντων, οι εκ των υστέρων πολλαπλές συγκρίσεις με τον έλεγχο Tuckey HSD δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις συγκρίσεις ανά ζεύγη.

Όσον αφορά την επιρροή που ασκούν οι συνήθειες παρακολούθησης επιστημονικών τηλεοπτικών εκπομπών, βρέθηκε πως δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στις πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών πάνω στο παρόν ζήτημα [F(3, 156) = 0.39, *p> 0.05*, η^2= 0.007]. Από την άλλη πλευρά, η παρακολούθηση επιστημονικών/ιατρικών δραματικών ταινιών (dramas) φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τις πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, καθώς σύμφωνα με τον έλεγχο Browne-Forsythe εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες των διαφορετικών ομάδων [F (3, 146)= 5.31, *p<0.05,* η^2= 0.06]. Προς αυτήν τη κατεύθυνση, οι εκ των υστέρων πολλαπλές συγκρίσεις με τον έλεγχο Games-Howell, έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των υποψήφιων εκπαιδευτικών που παρακολουθούν τέτοιου είδους προγράμματα 1-2 φορές τον μήνα (M= 4.41, SD= 1.52), 3-4 φορές τον μήνα (M= 5.23, SD= 0.80) και πάνω από 5 φορές τον μήνα (M= 5.30, SD= 0.53), με την τελευταία ομάδα να θεωρεί πιο σημαντική την αξιοποίηση της νευροεπιστήμης στη διδακτική διαδικασία.

Πίνακας 7: Απαντήσεις των συμμετεχόντων στις δηλώσεις για τη σημαντικότητα της εφαρμογής της Νευροεπιστήμης στην εκπαίδευση

Δηλώσεις	Πολύ ασήμαντο (%)	Αρκετά ασήμαντο (%)	Ασήμαντο (%)	Σημαντικό (%)	Αρκετά σημαντικό (%)	Πολύ σημαντικό (%)
ΙΙΙ-1 Σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων.	7,5	6,9	2,5	18,1	26,9	38,1
ΙΙΙ-2 Εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. Εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών).	7,5	6,3	1,9	15,6	35,0	33,8
ΙΙΙ-3 Πρώιμος έλεγχος για μαθησιακά προβλήματα.	8,8	10,0	0,6	10,0	24,4	46,3
ΙΙΙ-4 Αποφάσεις που αφορούν στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος.	6,9	13,1	5,6	21,3	31,9	21,3
ΙΙΙ-5 Υποστήριξη για τα παιδιά με ειδικές γνωστικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	7,5	8,8	15,5	3,1	21,9	58,8
ΙΙΙ-6 Υποστήριξη για παιδιά με ειδικές φυσικές / αισθητηριακές εκπαιδευτικές ανάγκες.	6,9	7,5	1,3	8,8	18,1	57,5
ΙΙΙ-7 Υποστήριξη για παιδιά με ειδικές συμπεριφορικές / συναισθηματικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	6,3	7,5	1,9	6,9	18,1	59,4
ΙΙΙ-8 Ο ρόλος της διατροφής στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα.	6,9	15,0	7,5	21,9	26,3	22,5

5. Συζήτηση-συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν κατανοούν πλήρως τις λειτουργίες του εγκεφάλου, ενώ πέφτουν συχνά θύματα ευρέως διαδεδομένων νευρομύθων. Ωστόσο, οι περισσότεροι εξ αυτών διαθέτουν θετική στάση απέναντι στην εφαρμογή της νευροεπιστήμης στον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα φαίνονται ενθουσιασμένοι να εντάξουν τα ευρήματα της συγκεκριμένης επιστήμης στις διδακτικές τους πρακτικές. Η επικράτηση των νευρομύθων μεταξύ των Ελλήνων υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι συνεπής με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (Deligiannidi & Howard-Jones, 2015), ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε εν-ενεργεία εκπαιδευτικούς (Dekker et. al., 2012· Hughes et. al., 2020) και ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε υποψηφίους εκπαιδευτικούς διαφορετικών χωρών (Karakus et. al., 2015· Ching et. al., 2020). Επιπροσθέτως, μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρατηρείται ισχυρή προώθηση των πλεονεκτημάτων των στυλ μάθησης (VAK), της πολλαπλής νοημοσύνης, της σχέσης μεταξύ μάθησης και κυριαρχίας του δεξιού ή του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, καθώς και της άποψης πως χρησιμοποιούμε μόνο το 10% του εγκεφάλου μας. Αυτό υποδεικνύει πως οι επονομαζόμενες *«εγκεφαλικά βασιζόμενες» εκπαιδευτικές προσεγγίσεις* εξακολουθούν να είναι δημοφιλείς στο πεδίο της εκπαίδευσης, παρά τη διάψευση της εγκυρότητάς τους από ανάλογα στοιχεία ερευνών (Waterhouse, 2006· Pashler, et. al., 2008).

Η ανάγνωση ακαδημαϊκών επιστημονικών περιοδικών βρέθηκε ότι δεν σχετίζεται άμεσα με τις γενικές γνώσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών για τον εγκέφαλο, εύρημα που επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Ching et. al., (2020), αλλά αντικρούεται από τα αποτελέσματα της αντίστοιχης έρευνας των Dekker et. al., (2012). Ωστόσο, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, που διάβαζαν ακαδημαϊκά επιστημονικά περιοδικά 1-2 φορές τον μήνα, δεν διάβαζαν εφημερίδες και δεν παρακολουθούσαν δημοφιλείς επιστημονικές εκπομπές, αναγνώριζαν τους νευρομύθους ευκολότερα από τους υπόλοιπους. Επίσης, το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με προηγούμενες ανάλογες έρευνες, οι οποίες έχουν συμπεράνει πως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να βασίζονται σε πηγές, όπως το διαδίκτυο και η τηλεόραση, προκειμένου να αποκτήσουν πληροφορίες για τον εγκέφαλο και τις λειτουργίες του, οι οποίες αυξάνουν τις πιθανότητες να υιοθετήσουν λανθασμένες πεποιθήσεις (Zambo & Zambo, 2009· Ching et. al., 2020).

Παρόλο το γεγονός πως προηγούμενες έρευνες αναγνωρίζουν ότι οι γνώσεις για τον εγκέφαλο αποτελούν προγνωστικό παράγοντα για την πίστη σε νευρομύθους (Dekker et. al., 2012· Papadatou-Pastou et. al., 2017), αρκετοί υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, που διέθεταν γνώσεις όσον αφορά τον εγκέφαλο και τις λειτουργείες του, δεν ήταν ικανοί να τους αναγνωρίσουν. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν συγκλίνει με αυτά των Howard-Jones et. al. (2009) και Ching et. al. (2020), οι οποίοι υποστηρίζουν πως οι γνώσεις για τον εγκέφαλο συσχετίζονται θετικά με την

ικανότητα αναγνώρισης νευρομύθων. Ωστόσο, όπως επεσήμαναν οι Dekker et. al. (2012), οι εκπαιδευτικοί, που είναι ενθουσιασμένοι με την πιθανή εφαρμογή των νευροεπιστημών στη σχολική τάξη, συχνά δυσκολεύονται να διακρίνουν την "ψευδοεπιστήμη" από τα επιστημονικά γεγονότα και η απόκτηση περισσότερων γενικών γνώσεων για τον εγκέφαλο δεν φαίνεται να τους προστατεύει από την πίστη σε νευρομύθους. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα καταδεικνύει την ανάγκη για τη διάνοιξη ενός διαύλου διεπιστημονικής επικοινωνίας, με σκοπό τη μείωση τέτοιου είδους παρεξηγήσεων στο μέλλον, αλλά και την επιτυχή συνεργασία μεταξύ νευροεπιστήμης και εκπαίδευσης.

Μέσω της έρευνας αποκαλύφθηκε πως η αξιόπιστη νευροεπιστημονική γνώση έχει τη δυνατότητα να προφυλάξει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς από τους νευρομύθους, κάτι που υποδηλώνει πως η νευροεπιστήμη έχει θέση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, γεγονός που υποστηρίζεται διεθνώς (Bartoszeck & Bartoszeck, 2012· Rato et al., 2013· Deligiannidi & Howard-Jones, 2015· Ching, So, Lo & Wong, 2020). Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι η επικοινωνία μεταξύ νευροεπιστημόνων και εκπαιδευτικών οφείλει να βελτιωθεί μέσω ενός ανοιχτού, διεπιστημονικού διαλόγου.

6. Περιορισμοί έρευνας

Παρόλο τον προσεκτικό σχεδιασμό της, η παρούσα έρευνα διαθέτει ορισμένους περιορισμούς, με τον κυριότερο εξ αυτών να εντοπίζεται στον αριθμό των συμμετεχόντων. Αν και τα συγκεκριμένα ευρήματα ενδέχεται να μην είναι αντιπροσωπευτικά του συνολικού πληθυσμού των Ελλήνων υποψηφίων εκπαιδευτικών, παρείχαν πολύτιμες πληροφορίες όσον αφορά τον εγγραμματισμό και τις αντιλήψεις τους στον τομέα της νευροεπιστήμης και της αξιοποίησής της στην εκπαίδευση. Ακόμα, δεν υπήρξε ίσος αριθμός φοιτητών από τα διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και τμήματα που απευθύνονται σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα δεν υπήρξε ισάριθμη αντιπροσώπευση των δύο φύλων. Τέλος, η έρευνα πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά λόγω των περιορισμών που επέβαλε η πανδημία COVID-19, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αμεσότητα και, κατ' επέκταση, να μην είναι δυνατή η εξακρίβωση της ειλικρίνειας των απαντήσεών των συμμετεχόντων.

7. Ηθικά ζητήματα

Ο σχεδιασμός της έρευνας εγκρίθηκε από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Αρ. Πρωτ. 57/11-06-2021). Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπήρξε ενημέρωση των συμμετεχόντων και ζητούνταν η ρητή συγκατάθεση τους για την επεξεργασία των προσωπικών τους δεδομένων, η οποία και αποκτήθηκε. Η συμμετοχή στην έρευνα δεν εγκυμονούσε κινδύνους, ούτε προκάλεσε αρνητικά συναισθήματα στους συμμετέχοντες, ενώ το

δικαίωμά τους να αποχωρήσουν από την έρευνα ανά πάσα στιγμή είχε ανακοινωθεί πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Βιβλιογραφία

Ansari, D. & Coch, D. (2006). Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences, 10*(4), 146-151.

Ansari, D., Coch, D. & De Smedt, B. (2011). Connecting education and cognitive neuroscience: Where will the journey take us? *Educational Philosophy and Theory*, *43*(1), 37-42. doi: https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00705.x

Bartoszeck, A. B. & Bartoszeck, F. K. (2012). How in-service teachers perceive neuroscience as connected to education: an exploratory study. *European Journal of Educational Research, 1*, 301-319. doi: 10.12973/eu-jer.1.4.301

Beck, D. M. (2010). The appeal of the brain in the popular press. *Perspectives on Psychological Science, 5*(6), 762-766.

Berninger, V. W. & Richards, T. L. (2002). *Brain Literacy for Educators and Psychologists.* San Diego, CA: Academic Press.

Ching, F. N., So, W. W., Lo, S. K. & Wong, S. W. (2020). Preservice teachers' neuroscience literacy and perceptions of neuroscience in education: Implications for teacher education. *Trends in Neuroscience and Education*, *21*, 100144. doi: https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100144

Crockard, A. (1996). Confessions of a brain surgeon. *New Scientist, 2061.*

Deligiannidi, K. & Howard-Jones, P. A. (2015). The neuroscience literacy of teachers in Greece. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *174*, 3909-3915.

Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P. & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in psychology*, *3*, 429. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429

De Smedt, B., Noël, M. P., Gilmore, C. & Ansari, D. (2013). How do symbolic and non-symbolic numerical magnitude processing skills relate to individual differences in children's mathematical skills? A review of evidence from brain and behavior. *Trends in Neuroscience and Education*, *2*, 48-55.

Devonshire, I. M. & Dommett, E. J. (2010). Neuroscience: viable applications in education?. *Neuroscientist* 16, 349. doi: https://doi.org/10.1038/nrn1907

Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, *50*(2), 123-133.

Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice? *Nature Review Neuroscience, 7*, 406-413.

Howard-Jones, P. (2008). Philosophical challenges for researchers at the interface between neuroscience and education. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 361-380.

Howard-Jones, P. A., Franey, L., Mashmoushi, R. & Liao, Y. C. (2009). The neuroscience literacy of trainee teachers. In *British Educational Research Association Annual Conference*, Manchester: University of Manchester.

Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience,* 15, 817-824. doi: https://doi.org/10.1038/nrn3817

Hughes, B., Sullivan, K. A. & Gilmore, L. (2020). Why do teachers believe educational neuromyths?. *Trends in Neuroscience and Education*, *21,* 100145.

Karakus, O., Howard-Jones, P. A. & Jay, T. (2015). Primary and secondary school teachers' knowledge and misconceptions about the brain in Turkey. *Procedia. - Social and Behavioral Science*, *174*, 1933-1940.

Organization for Economic Co-operation and Development (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science.* Paris: OECD.

Papadatou-Pastou, M., Haliou, E. & Vlachos, F. (2017). Brain knowledge and the prevalence of neuromyths among prospective teachers in Greece. *Frontiers in Psychology*, *8*, 804. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00804

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence, *Psychological Science in the Public Interest, 9*(3), 105-119. doi: https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x

Pasquinelli, E. (2012). Neuromyths: Why do they exist and persist? *Mind, Brain, and Education, 6*(2), 89-96. doi: https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2012.01141.x

Rato, J. R., Abreu, A. M. & Castro-Caldas, A. (2013). Neuromyths in education: what is fact and what is fiction for Portuguese teachers? *Educational Research, 55*, 441-453. doi: 10.1080/00131881.2013.844947

Rohrer, D. & Pashler, H. (2012). Learning styles: where's the evidence? *Medical Education, 46*, 634-635.

Royal Society (2011). *Brain Waves Module 2: Neuroscience: Implications for Education and Lifelong Learning.* London: Royal Society. Ανακτήθηκε από https://royalsociety.org/search/?query=brain+waves

Serpati, L. & Loughan, A. R. (2012). Teacher perceptions of neuroeducation: a mixed methods survey of teachers in the United States. *Mind, Brain and Education, 6*(3), 174-176. doi: https://doi.org/10. 1111/j.1751-228x.2012.01153.x

Society for Neuroscience (2008). *Neuroscience Core Concepts. The Essential Principles of Neuroscience.* Ανακτήθηκε από https://www.brainfacts.org/core-concepts/interactives

Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, *41*(4), 207-225.

Zambo, D. & Zambo, R. (2009). What future teachers think about brain research? *Teaching Educational Psychology, 5*, 39-49.

Οι απόψεις των φοιτητών/τριών των ΠΤΔΕ για το επίπεδο και την ποιότητα της επαγγελματικής τους προετοιμασίας: αποτίμηση των προγραμμάτων σπουδών

Όλγα Παυλίδου
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
olgapavlidou91@gmail.com
Βασιλική Παπαδοπούλου
Καθηγήτρια, ΑΠΘ
vpapadopoulou@edlit.auth.gr

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των τελειόφοιτων φοιτητών/τριών των εννιά ΠΤΔΕ της Ελλάδας για τα Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων τους. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 507 τεταρτοετείς φοιτητές, του ακαδημαϊκού έτους 2020-2021, οι οποίοι απάντησαν σε ένα δομημένο γραπτό ερωτηματολόγιο, με 27 ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Με βάση τα αποτελέσματα, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες νιώθουν αρκετά ικανοποιημένοι/ες από το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους. Σχεδόν όλοι/ες συμφωνούν στο ότι η Πρακτική Άσκηση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική τους προετοιμασία, αλλά δεν είναι αρκετά ικανοποιημένοι/ες από τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιήθηκε λόγω της πανδημίας του Covid-19. Οι περισσότεροι/ες νιώθουν αρκετά έτοιμοι/ες να διδάξουν στην τάξη, ωστόσο πιστεύουν ότι θα δυσκολευτούν στη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων και στη διαχείριση μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, για τη βελτίωση του Προγράμματος Σπουδών, προτείνουν αλλαγές που αφορούν κυρίως τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης, την προσθήκη πιο πρακτικών μαθημάτων και τη μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαίδευση ομάδων με ειδικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση εκπαιδευτικών, προγράμματα σπουδών, παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, απόψεις φοιτητών

Abstract
The purpose of this research is to investigate the views of senior students on the Courses of the nine Departments of Primary Education of Greece. The research sample consists of 507 fourth-year students, of the academic year 2020-2021, who answered a structured written questionnaire, with 27 closed-ended and open-ended questions. Based on the results, most students feel quite satisfied with the Courses of their Department. Almost everyone agrees that the Teaching Practice is necessary for their professional preparation, but they are not very satisfied with the conditions under which it was conducted due to the Covid-19 pandemic. Most of them feel quite ready to teach in the classroom; however they believe that they will find it difficult to

teach certain subjects and to manage students with special educational needs. Finally, in order to improve the Courses of the Departments, they propose changes that mainly concern the duration of the Teaching Practice, the addition of more practical courses and the greater emphasis on the training of groups with special educational characteristics.

Keywords: teacher education**,** courses, department of Primary Education, students' views

0. Εισαγωγή

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών απασχολεί όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως και αποτελεί ένα διαχρονικό αντικείμενο μελέτης, καθώς η ποιότητα της διδασκαλίας και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έχει συνδεθεί στενά όχι μόνο με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Goldhaber, 2002· Neville, Sherman & Cohen, 2005· UNESCO, 2006), αλλά ως έναν βαθμό και με τη γενικότερη ευημερία και πρόοδο της κάθε χώρας και της κάθε κοινωνίας (Ξωχέλλης, 2005· Darling-Hammond, 2006· Αντωνίου, 2009).

Ο εκπαιδευτικός, ως κύριος παράγοντας της παιδαγωγικής διαδικασίας, αναγνωρίζεται ως σημαντικός συντελεστής της ποιότητας της εκπαίδευσης και, επομένως, της αναβάθμισης της ποιότητας της ζωής (Mialaret, 2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, μάλιστα, αποτελεί σημείο αιχμής της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας, καθώς έχει αναγνωριστεί ότι καμία αλλαγή ή καινοτομία στην εκπαίδευση δεν είναι εφικτή χωρίς τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Μπουζάκης, 2012).

Οι περισσότερες επιλογές σε επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, με τις κοινωνικές συνθήκες και το όλο πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιούνται (Αντωνίου, 2009). Επειδή οι συνθήκες αυτές διαρκώς μεταβάλλονται, προκύπτει η ανάγκη συνεχούς αναδιαμόρφωσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνονται κάθε φορά στα νέα δεδομένα (Ξωχέλλης, 2005).

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης εκπαιδεύουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών τους έχει γίνει κατά καιρούς αντικείμενο διαπραγμάτευσης και διαλόγου. Οι επιλογές των γνωστικών αντικειμένων που γίνονται στο πλαίσιο ενός προγράμματος σπουδών είναι πολύ σημαντικές για την αρχική κατάρτιση των φοιτητών/τριών, καθώς τα προγράμματα σπουδών βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με την κοινωνική πραγματικότητα και με τις κοινωνικές εξελίξεις και επιδιώκουν να διαμορφώσουν έναν συγκεκριμένο τύπο επαγγελματία, με όλες τις απαραίτητες γνώσεις τόσο για την επιστήμη του, όσο και για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να προσεγγίσει την επιστημονική γνώση γενικότερα (Μαυρογιώργος & Σιάνου, 1999, 14-22).

Στην Ελλάδα, τα Προγράμματα Σπουδών των εννιά Παιδαγωγικών Τμημάτων διαφοροποιούνται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό μεταξύ τους, τόσο ως προς τον αριθμό όσο και ως προς την ποικιλία των προσφερομένων κατά ακαδημαϊκό έτος μαθημάτων, καθώς με βάση τη νομοθεσία, τα Παιδαγωγικά Τμήματα κατοχύρωσαν το δικαίωμα να διαμορφώνουν μόνα τους, μέσα από μια διευρυμένη συζήτηση, το δικό τους Πρόγραμμα Σπουδών ανάλογα με τις δυνατότητές τους, τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και τις απαιτήσεις των σύγχρονων συνθηκών ζωής (Αντωνίου, 2002).

Ωστόσο με μια δεύτερη ανάγνωση, παρατηρούμε ότι τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, παρόλο που αρχικά φαίνονται ασύνδετα μεταξύ τους, συγκροτούνται πάνω σε κάποιους κοινούς πυλώνες (Σταμέλος & Εμβαλωτής, 2001), οι οποίοι συναντώνται τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία (Ξωχέλλης, 2005· Μπουζάκης, 2012 Bokdam, Ende & Broek, 2014). Έτσι, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις από Τμήμα σε Τμήμα, το Πρόγραμμα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, μπορεί να χωριστεί σε τρεις μεγάλους τομείς: 1) ειδικότητα/γνωστικό αντικείμενο, 2) παιδαγωγική κατάρτιση[43], 3) πρακτική άσκηση.

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι η διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. αποτελεί μια εξαιρετικά σύνθετη, πολυσχιδή και χρονοβόρα διαδικασία στην οποία να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, όμως, φαίνεται ότι ειδικά οι απόψεις των φοιτητών/τριών δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς, καθώς ελάχιστες έρευνες εστιάζουν σε αυτές.

Οι περισσότερες έρευνες που εντοπίσαμε εστιάζουν στις απόψεις των φοιτητών/τριών γύρω από την Πρακτική τους Άσκηση (Αργυροπούλου, 2005· Παλαιολόγου, Αναστασιάδου & Κυρίδης, 2005· Ντολιοπούλου, 2005· Οικονομίδης, 2007· Θωίδης, Παπαδοπούλου & Αργυροπούλου, 2011· Φωτοπούλου & Υφαντή, 2011· Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013· Θεοδώρου, Παπαδοπούλου, Θωίδης & Αργυροπούλου, 2013· Ράπτης, 2013· Γρόλλιος & Λιάμπας, 2018· Φτερνιάτη, Μαρκοπούλου & Γαλανόπουλος, 2018· Φτερνιάτη & Φρούντα, 2018), γεγονός που υποδεικνύει ίσως την ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα σε αυτό το κομμάτι του Προγράμματος Σπουδών τους.

Από τις παραπάνω έρευνες φαίνεται ότι οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες των Παιδαγωγικών Τμημάτων αναγνωρίζουν την αξία της Πρακτικής Άσκησης και παρουσιάζονται σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο διεξαγωγής της. Ωστόσο, οι περισσότεροι/ες δηλώνουν ότι τα θεωρητικά μαθήματα που διδάχθηκαν στο Πανεπιστήμιο δεν τους βοήθησαν ιδιαίτερα στην Πρακτική τους Άσκηση, καθώς παρουσιάζουν μικρή σύνδεση με τις ανάγκες του σχολείου και της

[43] Με τον όρο «παιδαγωγική κατάρτιση» εννοείται ο τομέας του Προγράμματος Σπουδών, που περιλαμβάνει μαθήματα που σχετίζονται με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσης, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν όσο το δυνατόν καλύτερα και πληρέστερα στον παιδαγωγικό τους ρόλο (Αντωνίου, 2009, 59).

διδακτικής πράξης. Τέλος, οι προτάσεις των φοιτητών/τριών για τη βελτίωση της Πρακτικής Άσκησης έχουν να κάνουν κυρίως με την αύξηση της χρονικής της διάρκειας και την καλύτερη οργάνωσή της, ενώ ταυτόχρονα ζητούν, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, μαθήματα με μεγαλύτερο πρακτικό προσανατολισμό που συνδέονται περισσότερο με τη σχολική πραγματικότητα.

1. Μεθοδολογία έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των τελειόφοιτων φοιτητών/τριών των εννιά Π.Τ.Δ.Ε. της Ελλάδας για τα Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων τους, σε μια προσπάθεια να αναδειχθεί η φωνή τους σχετικά με τις διαφορές, τα προτερήματα αλλά και τις ελλείψεις των Προγραμμάτων Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε.

Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με:

- το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους,
- τα Μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών που θεωρούν ότι συνέβαλαν περισσότερο ή λιγότερο στην εκπαίδευσή τους,
- την Πρακτική τους Άσκηση,
- τη Διδακτική τους Ετοιμότητα γενικά και σε σχέση με συγκεκριμένα μαθήματα,
- την επιρροή της πανδημίας του Covid-19 σε ό,τι αφορά την επαγγελματική τους προετοιμασία,
- τις Προτάσεις Βελτίωσης του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός τους.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 507 τεταρτοετείς φοιτητές του ακαδημαϊκού έτους 2020-2021, που έχουν ολοκληρώσει και την Πρακτική τους Άσκηση, οπότε έχουν αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός τους. Για τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών/τριών χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο γραπτό ερωτηματολόγιο, κοινό για τους φοιτητές/τριες και των εννιά Τμημάτων, με 27 ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Η διανομή του στους φοιτητές/τριες έγινε μέσω διαδικτύου, καθώς λόγω των ιδιόμορφων συνθηκών που επικράτησαν εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19, οι φοιτητές/τριες παρακολουθούσαν τα μαθήματα των Π.Τ.Δ.Ε. διαδικτυακά. Για τη στάθμιση του ερωτηματολογίου προηγήθηκε πιλοτική διανομή σε φοιτητές/τριες, ενώ ελέγχθηκαν τόσο η εγκυρότητα όσο και η αξιοπιστία του εργαλείου. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (έκδοση 26), ενώ για την κωδικοποίηση των ανοιχτών ερωτήσεων ακολουθήθηκε ανάλυση περιεχομένου με μονάδα ανάλυσης το νόημα της περιόδου.

Τα δημογραφικά στοιχεία των 507 φοιτητών/τριών των Π.Τ.Δ.Ε. και των εννιά Τμημάτων εξετάστηκαν ως προς το *φύλο*, την *ηλικία*, την *πόλη* στην οποία σπουδάζουν, την *κατεύθυνση* σπουδών που ακολούθησαν στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, τα *μόρια* εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και το *αν τα*

Παιδαγωγικά Τμήματα ήταν η πρώτη τους επιλογή στο μηχανογραφικό δελτίο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (N=507)

Δημογραφικά Στοιχεία		N	%
Φύλο	Αγόρια	96	18,9%
	Κορίτσια	411	**81,1%**
Ηλικία	M=22 έτη		
Πόλη Σπουδών	Αθήνα	47	9,3%
	Αλεξανδρούπολη	42	8,3%
	Βόλος	139	27,4%
	Θεσσαλονίκη	57	11,2%
	Ιωάννινα	45	8,9%
	Πάτρα	46	9,1%
	Ρέθυμνο	42	8,3%
	Ρόδος	41	8,1%
	Φλώρινα	48	9,5%
Κατεύθυνση	**Θεωρητική**	386	**76,1%**
	Θετική	79	15,6%
	Τεχνολογική	42	8,3%
Μόρια	M = 14366 μόρια		
1η επιλογή	**Ναι**	368	**72,6%**
	Όχι	139	27,4%

2. Αποτελέσματα

2.1 Απόψεις για το πρόγραμμα σπουδών

Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες και από τα εννιά Τμήματα εμφανίζονται πολύ ικανοποιημένοι/ες από το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους (καθόλου: 1%, λίγο: 4%, μέτρια: 29% πολύ: 52% πάρα πολύ: 14%) και νιώθουν ότι με το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών έχουν προετοιμαστεί πολύ για να αναλάβουν το μελλοντικό τους επάγγελμα ως δασκάλου/ας (καθόλου: 2%, λίγο: 9%, μέτρια: 33%, πολύ: 44% πάρα πολύ: 12%). Επίσης, θεωρούν ότι οι σπουδές στο Τμήμα τους έχουν βοηθήσει πολύ τόσο στην εκπαίδευσή τους στον τομέα της επιστημονικής ειδημοσύνης του μελλοντικού τους επαγγέλματος (καθόλου: 3%, λίγο: 14%, μέτρια: 28%, πολύ: 41% πάρα πολύ: 14%), όσο και στην εκπαίδευσή τους στον παιδαγωγικό τομέα (καθόλου: 2%, λίγο: 5%, μέτρια: 18%, πολύ: 45% πάρα πολύ: 30%) και στον διδακτικό τομέα του μελλοντικού τους επαγγέλματος (καθόλου: 2%, λίγο: 7%, μέτρια: 25%, πολύ: 45% πάρα πολύ: 21%).

2.2 Απόψεις για τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών

Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες και από τα εννιά Τμήματα δηλώνουν ότι συνέβαλαν πάρα πολύ στην εκπαίδευσή τους ως δασκάλων μαθήματα, όπως η «Ψυχολογία» (48,1%), η «Ειδική Αγωγή» (41,4%), οι «Νέες Τεχνολογίες» (36,7%) και οι «Διδακτικές» της Γλώσσας (44,8%), των Φυσικών Επιστημών (42,8%), των Μαθηματικών (41,8%), της Ιστορίας (36,9%) και της Λογοτεχνίας (34,1%), ενώ συνέβαλαν μέτρια στην εκπαίδευσή τους ως δασκάλων μαθήματα, όπως η «Ιστορία της Εκπαίδευσης» (37,3%), η «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» (35,1%), η «Εκπαιδευτική Πολιτική» (35,1%), η «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας» (31,8%) και η «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» (28,2%). Τέλος, δηλώνουν ότι, για την καλύτερη επαγγελματική τους προετοιμασία, θα έπρεπε να προστεθούν μαθήματα, όπως η Διδακτική της Γεωγραφίας (9%), η Διδακτική των Θρησκευτικών (7%), καθώς και περισσότερα μαθήματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (6%) και Ψυχολογίας (5%).

2.3 Απόψεις για την Πρακτική Άσκηση

Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών/τριών και από τα εννιά Τμήματα (96,8%) θεωρούν την Πρακτική Άσκηση απαραίτητη για την επαγγελματική τους εκπαίδευση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, καθώς δίνει τη δυνατότητα άμεσης επαφής με τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στην προετοιμασία για το μελλοντικό επάγγελμα. Ωστόσο, η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών και από τα εννιά Τμήματα δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι/ες από τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης, (καθόλου: 19%, λίγο: 17%, μέτρια: 27%, πολύ: 23% πάρα πολύ: 19%) και μέτρια ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο διεξαγωγής της (καθόλου: 18%, λίγο: 14%, μέτρια: 28%, πολύ: 24% πάρα πολύ: 16%), υπό τις συνθήκες που πραγματοποιήθηκε λόγω της πανδημίας του Covid-19. Επιπλέον, δηλώνουν ότι, υπό τις συνθήκες που πραγματοποιήθηκε, τους βοήθησε μέτρια να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη (καθόλου: 17%, λίγο: 19%, μέτρια: 29%, πολύ: 23% πάρα πολύ: 12%).

2.4 Απόψεις για τη διδακτική ετοιμότητα

Σε ό,τι αφορά τη διδακτική τους ετοιμότητα, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες και από τα εννιά Τμήματα νιώθουν πολύ έτοιμοι/ες να διδάξουν στην τάξη (καθόλου: 3%, λίγο: 10%, μέτρια: 36%, πολύ: 38% πάρα πολύ: 13%). Στις τρεις πρώτες τάξεις (Α΄, Β΄, Γ΄ Δημοτικού), νιώθουν περισσότερο έτοιμοι/ες να διδάξουν μαθήματα, όπως η Γλώσσα (45,8%) και η Μελέτη Περιβάλλοντος (43,8%) και λιγότερο έτοιμοι/ες να διδάξουν Μουσική (26,4%) και Εικαστικά (30,4%). Στις τρεις τελευταίες τάξεις (Δ’, Ε’, ΣΤ’) δηλώνουν περισσότερο έτοιμοι/ες να διδάξουν Μελέτη Περιβάλλοντος (46%) και Γλώσσα (42,4%) και λιγότερο έτοιμοι/ες να διδάξουν Μουσική (25%), Μαθηματικά (26,8%), Εικαστικά (29,6%) και Φυσική (32,9%). Τέλος, σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική και διδακτική διαχείριση καταστάσεων δηλώνουν περισσότερο έτοιμοι/ες να χειριστούν παιδαγωγικά και διδακτικά καταστάσεις, όπως οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές (40,4%) και ο σχολικός εκφοβισμός (bullying)

(38,9%) και λιγότερο έτοιμοι/ες να διαχειριστούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (17,4%) και δίγλωσσους μαθητές (29,6%).

2.5 Απόψεις για την επιρροή της πανδημίας του Covid-19

Σε ό,τι αφορά την επιρροή της πανδημίας του Covid-19, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες και από τα εννιά Τμήματα θεωρούν ότι η πανδημία του Covid-19 επηρέασε πάρα πολύ την επαγγελματική τους προετοιμασία (καθόλου: 3%, λίγο: 6%, μέτρια: 17%, πολύ: 36% πάρα πολύ: 38%), υποστηρίζοντας μάλιστα ότι την επηρέασε μάλλον αρνητικά (αρνητικά: 28%, μάλλον αρνητικά: 46%, δεν θεωρώ ότι επηρέασε: 14%, μάλλον θετικά: 9%, θετικά: 3%), καθώς δεν πραγματοποιήθηκε δια ζώσης πρακτική άσκηση, η διδασκαλία των μαθημάτων έγινε εξ αποστάσεως και δεν υπήρχε δια ζώσης επαφή και αλληλεπίδραση. Επιπλέον, η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών και από τα εννιά Τμήματα πιστεύουν πολύ ότι, αν τα μαθήματα είχαν διεξαχθεί κανονικά και όχι υπό τις συνθήκες της πανδημίας του Covid-19, θα ένιωθαν περισσότερο έτοιμοι/ες να διδάξουν στην τάξη (καθόλου: 5%, λίγο: 6%, μέτρια: 24%, πολύ: 38% πάρα πολύ: 27%).

2.6 Προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος σπουδών

Σε ό,τι αφορά τις προτάσεις βελτίωσης του Προγράμματος Σπουδών, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες και από τα εννιά Τμήματα θεωρούν πολύ σημαντικό να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στα γνωστικά αντικείμενα και στις διδακτικές των μαθημάτων και για τη βελτίωση του Προγράμματος Σπουδών προτείνουν περισσότερη πρακτική άσκηση, μαθήματα με μεγαλύτερο πρακτικό προσανατολισμό και μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαίδευση ομάδων με ειδικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά (ΑμεΑ, μετανάστες, μειονότητες).

Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες από τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών για τις παραπάνω κατηγορίες.

- Περισσότερη πρακτική άσκηση: *«Περισσότερη πρακτική από μικρότερα έτη, καθώς το επάγγελμα μας είναι πρακτικό και χρειάζεται όσο το δυνατόν περισσότερη εμπειρία» (Κωδ.256, Αθήνα), «Το πρόγραμμα σπουδών μας θα πρέπει αν αυξήσει τις ώρες πρακτικών ασκήσεων» (Κωδ.354, Θεσσαλονίκη), «Μεγαλύτερη διάρκεια πρακτικής άσκησης, διότι είναι το βασικότερο σε όλο το πρόγραμμα σπουδών μας.» (Κωδ.438, Ρέθυμνο)*
- Μαθήματα με μεγαλύτερο πρακτικό προσανατολισμό: *«Θα ήθελα να υπάρχουν πιο πρακτικά θέματα/μαθήματα και όχι τόσο θεωρητικά» (Κωδ.91, Βόλος), «Λιγότερο θεωρητικά μαθήματα με μελέτη περίπτωσης, ομαδικές συζητήσεις και εργασίες και όχι στείρα αποστήθιση» (Κωδ.256, Αθήνα), «Όχι μόνο τόσο θεωρητικά μαθήματα αλλά και πρακτικά» (Κωδ.341, Φλώρινα), «Μαθήματα που να βοηθούν περισσότερο στην πρακτική διαδικασία του να είσαι δάσκαλος, και λιγότερες θεωρίες.» (Κωδ.364, Θεσσαλονίκη).*

«Μαθήματα πιο πρακτικά που να βοηθούν στην μετέπειτα πορεία μου.» (Κωδ.384, Ιωάννινα)

- Μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαίδευση ομάδων με ειδικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά: *«Θα έπρεπε να υπάρχουν μαθήματα για το πως να κάνουμε μαθήματα σε μειονοτικές ομάδες (Ρομά, μετανάστες, πρόσφυγες) καθώς και σε παιδιά με ειδικά εκπαιδευτικά χαρίσματα (Αμεα, κλπ.)» (Κωδ.45, Βόλος), «Να περιλαμβάνει περισσότερα μαθήματα για αντιμετώπιση προσφύγων. Να περιλαμβάνει περισσότερα μαθήματα για παιδιά με ΑΜΕΑ» (Κωδ.317, Πάτρα), «Περισσότερα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γιατί οι σημερινές σχολικές τάξεις απαρτίζονται από μαθητές αλλόγλωσσους, διαφορετικής κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης κτλ.» (Κωδ.383, Αλεξανδρούπολη)*

3. Συζήτηση

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι σε γενικές γραμμές οι φοιτητές/τριες των εννιά ΠΤΔΕ είναι πολύ ικανοποιημένοι/ες από το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους και θεωρούν ότι οι σπουδές στο Τμήμα τους/ις έχουν βοηθήσει πολύ τόσο στην εκπαίδευσή τους στα γνωστικά αντικείμενα, όσο και στον παιδαγωγικό και στον διδακτικό τομέα του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Στα γνωστικά αντικείμενα, ωστόσο, φαίνεται να αισθάνονται λιγότερο προετοιμασμένοι σε σχέση με τους άλλους δύο τομείς, καθώς ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (45%) απάντησε μέτρια, λίγο ή καθόλου.

Σε ό,τι αφορά τα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες και από τα εννιά Τμήματα δηλώνουν ότι συνέβαλαν περισσότερο στην εκπαίδευσή τους οι Διδακτικές των μαθημάτων και μαθήματα, όπως η Ψυχολογία, η Ειδική Αγωγή και οι Νέες Τεχνολογίες, και λιγότερο τα πιο θεωρητικά μαθήματα, όπως η Ιστορία της Εκπαίδευσης, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και η Εκπαιδευτική Πολιτική. Αναδεικνύεται εδώ η ανάγκη της κατανόησης της σπουδαιότητας της θεωρίας, την οποία συχνά οι φοιτητές/τριες υποβαθμίζουν (Παπαδοπούλου, 2016).

Σε ό,τι αφορά την πρακτική άσκηση, η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών/τριών και των εννιά Τμημάτων θεωρούν την Πρακτική Άσκηση απαραίτητη για την επαγγελματική τους εκπαίδευση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η αξία της Πρακτικής Άσκησης αναγνωρίζεται από τους φοιτητές/τριες και σε άλλες έρευνες, όπως είδαμε παραπάνω. Ωστόσο, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι/ες από τη διάρκεια και τον τρόπο διεξαγωγής της Πρακτικής τους Άσκησης, υπό τις ιδιόμορφες συνθήκες που πραγματοποιήθηκε λόγω της πανδημίας του Covid-19.

Σε ό,τι αφορά τη διδακτική τους ετοιμότητα, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες και από τα εννιά Τμήματα νιώθουν πολύ έτοιμοι/ες να διδάξουν στην τάξη, ειδικά μάλιστα μαθήματα, όπως η Γλώσσα και η Μελέτη Περιβάλλοντος, ενώ πιστεύουν ότι

θα δυσκολευτούν κυρίως στη διδασκαλία της Μουσικής, των Εικαστικών, των Μαθηματικών και της Φυσικής στις τρεις τελευταίες τάξεις και δηλώνουν ότι δεν νιώθουν αρκετά έτοιμοι να διαχειριστούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δίγλωσσους μαθητές. Τα Μαθηματικά και η Φυσική φαίνεται να δυσκολεύουν τους φοιτητές/τριες, οι περισσότεροι/ες εκ των οποίων προέρχονται από τη θεωρητική κατεύθυνση, με αποτέλεσμα να νιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος, ειδικά όταν πρόκειται για τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, όπου η ύλη είναι πιο απαιτητική.

Σε ό,τι αφορά την επιρροή της πανδημίας του Covid-19, η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών και από τα εννιά Τμήματα θεωρούν ότι η πανδημία του Covid-19 επηρέασε αρνητικά την επαγγελματική τους προετοιμασία λόγω της εξ αποστάσεως διδασκαλίας των μαθημάτων, της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης και της έλλειψης άμεσης επαφής και αλληλεπίδρασης και υποστηρίζουν ότι θα ένιωθαν περισσότερο έτοιμοι/ες να διδάξουν στην τάξη αν τα μαθήματα και η πρακτική άσκηση είχαν διεξαχθεί κανονικά. Αναδεικνύεται και εδώ η έμφαση που δίνουν οι φοιτητές/τριες στην πρακτική άσκηση και την άμεση επαφή με τη σχολική τάξη και τη σχολική πραγματικότητα και προκύπτουν ζητήματα αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Τέλος, για τη βελτίωση του Προγράμματος Σπουδών, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες και από τα εννιά Τμήματα προτείνουν αλλαγές που αφορούν κυρίως τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης, την έμφαση σε μαθήματα με μεγαλύτερο πρακτικό προσανατολισμό και την εκπαίδευση ομάδων με ειδικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά. Η βαρύτητα που δίνουν οι φοιτητές/τριες στην Πρακτική Άσκηση και στα μαθήματα με μεγαλύτερο πρακτικό προσανατολισμό, όπως οι διδακτικές, που συνδέουν τη θεωρία και την πράξη και σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία στην τάξη και τη σχολική πραγματικότητα, εντοπίζεται και σε άλλες έρευνες (Ντολιοπούλου, 2005· Οικονομίδης, 2007· Allen, 2009· Θωίδης κ.ά. 2011· Αμπαρτζάκη κ.ά. 2013· Ράπτης, 2013).

Αναφέρουμε εδώ ότι, πέρα από τα συμπεράσματα που προέκυψαν για το σύνολο των απαντήσεων των φοιτητών/τριών και των εννιά Τμημάτων, από τα ευρήματα της έρευνάς μας προκύπτουν και διαφορές μεταξύ των απαντήσεων από Τμήμα σε Τμήμα, οι οποίες υποδεικνύουν αντίστοιχα διαφορές μεταξύ των Προγραμμάτων Σπουδών των εννιά Τμημάτων, θέτοντας ζητήματα αποτελεσματικότητας του κάθε Προγράμματος Σπουδών.

Αυτό που μπορούμε να πούμε με βάση τα ευρήματά μας είναι ότι παρατηρείται γενικά μια ιδιαίτερη έμφαση, από τη μεριά των φοιτητών/τριών και των εννιά Τμημάτων, στο πρακτικό σκέλος των σπουδών, γεγονός που συνδέεται στενά με τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στη σύγχρονη εποχή και τη βαρύτητα που δίνεται, σε διεθνές επίπεδο, στην ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων που θα ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Oser & Oelkers, 2001· Pereira & Costa,

2017). Ταυτόχρονα, τα ευρήματά μας αντανακλούν το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης που εγκαινίασε η νεωτερικότητα (Παπαδοπούλου, 2015), καθώς οι φοιτητές/τριες δυσκολεύονται να ανακαλύψουν την αξία της θεωρίας και συχνά την υποβαθμίζουν (Παπαδοπούλου, 2016).

Κλείνοντας, η αξία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι τα ευρήματα αυτά χαρτογραφούν έναν χώρο – τις απόψεις των φοιτητών/τριών συνολικά για τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων – και μας δίνουν νέες υποθέσεις εργασίας. Ο βασικός περιορισμός της έρευνας μας έγκειται στο γεγονός ότι – με βάση τα ευρήματα της έρευνας – δεν μπορούμε να βγάλουμε εύκολα και ασφαλή συμπεράσματα και για τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, καθώς κάτι τέτοιο θα προϋπέθετε πλαισίωση με ποιοτικά δεδομένα που θα προέκυπταν από διαφορετικά μέσα συλλογής τους (π.χ. συνεντεύξεις, focus group), διερεύνηση και άλλων παραγόντων από την πλευρά των φοιτητών/τριών (π.χ. προσδοκίες) και επίσης έρευνα σε βάθος χρόνου, ώστε να αμβλυνθούν οι επιδράσεις που ασκεί ο συγκυριακός παράγοντας (π.χ. η επιρροή της πανδημίας του Covid-19).

Βιβλιογραφία

Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education, 25,* 647-654.

Αμπαρτζάκη, Μ., Οικονομίδης, Β. & Χλαπάνα, Ελ. (2013). Απόψεις των φοιτητών για τον σκοπό και την ωφελιμότητα της Πρακτικής Άσκησης. Στο Αλ. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ. 225-256). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Εθνικό και καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Αντωνίου, Χ. (2002). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000): Διδασκαλεία - Παιδαγωγικές Ακαδημίες - Παιδαγωγικά Τμήματα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αργυροπούλου, Σ. (2005). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: αξιολόγηση του προγράμματος της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Bokdam, J., van den Ende, I. & Broek, S. (2014). *Teaching teachers: Primary teacher training in Europe-State of affairs and outlook.* Brussels: European Union, Committee on Education and Culture.

Γρόλλιος, Γ. & Λιάμπας, Α. (2018). Όψεις της πρακτικής άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη & Κ. Χατζοπούλου

(Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων. Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2018*. (σ. 87-100). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, *57*(3), 300-314.

Goldhaber, D. (2002). The Mystery of Good Teaching. *Education Next, 2*(1), 50-55.

Θεοδώρου, Δ., Παπαδοπούλου, Β., Θωίδης, Ι. & Αργυροπούλου, Σ. (2013). Η Πρακτική Άσκηση στα ελληνικά προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων: η περίπτωση του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Θεσμική εξέλιξη και εμπειρικά δεδομένα. Στο Γ.Κ. Καρράς & Π. Καλογιαννάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών στον κόσμο*. *Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου, Ρέθυμνο* (σ. 393-405).

Θωίδης, Ι., Παπαδοπούλου, Β. & Αργυροπούλου, Σ. (2011). Οι τελειόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας αποτιμούν το Πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών* (σ. 524-534). Αθήνα: Πεδίο.

Μαυρογιώργος, Γ. & Σιάνου, Ε. (1999). *Τα ελληνικά ΑΕΙ ενόψει της νέας χιλιετίας: Τάσεις στη διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών,* μελέτη ΕΠΕΑΕΚ. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Mialaret, G. (2011). *Περί Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης: Αδημοσίευτα και Δημοσιευμένα κείμενα.* Αθήνα: Gutenberg

Μπουζάκης, Σ. (2012). Μοντέλα-παραδείγματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών - Εθνικός και υπερεθνικός εκπαιδευτικός λόγος: Σύγκλιση ή απόκλιση; Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική: μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις - διεθνής εκπαίδευση - εκπαίδευση εκπαιδευτικών - ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση - παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση* (644-657). Αθήνα: Gutenberg.

Neville, K. S., Sherman, R. H. & Cohen, C. E. (2005). *Preparing and Training Professionals: Comparing Education to Six Other Fields.* Washington, DC: Finance Project.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση: Η περίπτωση του Α.Π.Θ. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού, 6,* 89-102.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Οικονομίδης, Β. (2007). Οι φοιτητές κρίνουν την Πρακτική Άσκηση. Μελέτη περίπτωσης. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2006*. Τόμ. Β΄, (σ. 205-214). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards.* Zürich: Rüegger.

Παλαιολόγου, Ν., Αναστασιάδου, Σ. & Κυρίδης, Α. (2005). Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικά δεδομένα για τις απόψεις φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με την πρακτική τους άσκηση. *Επιστήμες της Αγωγής, 1,* 127-143.

Παπαδοπούλου, Β. (2015). Η σχέση θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ένα ζήτημα ακαδημαϊκής τάξης με ευρύτερες προεκτάσεις στην κοινωνική πρακτική των υποψήφιων επαγγελματιών. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Χαριστήριος τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Δ. Χ. Χατζηδήμου* (σ. 553-568). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαδοπούλου, Β. (2016). Η πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών ως σύνδεση της θεωρίας με την πράξη: δυνατότητες, όρια και προοπτικές. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Φλώρινα, 28-30 Νοεμβρίου 2014.* (Τόμ. Α΄), (σ. 68-81). Αθήνα: Διάδραση.

Ράπτης, Α. (2013). Εκτιμήσεις - Απόψεις των φοιτητών/ -ριών για το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Στο Μ. Ταρουδάκης (Επιμ.), *Η Πρακτική Άσκηση στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Ηράκλειο, 17-18 Οκτωβρίου 2013* (σ. 65-74). Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Pereira, O. P. & Costa, C. A. (2017). The importance of soft skills in the university academic curriculum: The perceptions of the students in the new society of knowledge. *International Journal of Business and Social Research*, *7*(6), 1-12.

Σταμέλος, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2001). Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 14,* 279-292.

UNESCO. (2006). *Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015.* Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Φτερνιάτη, Α., Μαρκοπούλου, Μ. & Γαλανόπουλος, Γ. (2018). Αξιολόγηση του προγράμματος ΕΣΠΑ «Πρακτική Άσκηση (Π.Α.) φοιτητών ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών» και βιωσιμότητα Π.Α. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη & Κ. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων. Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2018*. (σ. 333-340). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Φτερνιάτη, Α. & Φρούντα, Μ. (2018). Αξιολόγηση της Πρακτικής Άσκησης (Π.Α.) του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Η περίπτωση των φοιτητών/τριών του 8ου

εξαμήνου. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη & Κ. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων. Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2018*. (σ. 341-355). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Φωτοπούλου, Β. & Υφαντή, Α. (2011). Η συμβολή της Πρακτικής Άσκησης προπτυχιακών φοιτητών Δ.Ε στην ανάπτυξη της Επαγγελματικής Ταυτότητας. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ. 509-520). Αθήνα: Πεδίο.

Δημιουργική αυτοαποτελεσματικότητα και δυσλειτουργικοί μύθοι: Η επίδρασή τους στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Άγγελος Γκοντέλος
Υποψήφιος Διδάκτωρ, ΑΠΘ
gkontelos@edlit.auth.gr
Δημήτριος Σταμοβλάσης
Αναπληρωτής Καθηγητής, ΑΠΘ
stadi@edlit.auth.gr

Περίληψη
Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται η Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα και οι Δυσλειτουργικοί Μύθοι των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πιθανή επίδρασή τους στην Επαγγελματική τους Εξουθένωση. Η Επαγγελματική Εξουθένωση ορίζεται ως ο συνδυασμός της εξάντλησης – συναισθηματικής και γνωστικής – και της αποδέσμευσης από την εργασία. Χαρακτηρίζεται ως απότοκος των μειωμένων πόρων και των αυξημένων εργασιακών απαιτήσεων και αντικατοπτρίζει τη στρεσογόνο κατάσταση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να προσαρμοστεί σε ένα περιβάλλον με αυξημένα επίπεδα εργασιακού στρες. Η Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα περιλαμβάνει τις προσωπικές αντιλήψεις του ατόμου για την ενεργό συμμετοχή του σε μια δημιουργική διαδικασία με στόχο την καινοτομία. Πρόκειται για τις πεποιθήσεις που υιοθετεί το άτομο και σχετίζονται με τις ικανότητές του να ολοκληρώσει επιτυχώς μια διαδικασία καινοτομίας, στην οποία εμπλέκεται, παράγοντας δημιουργικά αποτελέσματα. Οι Δυσλειτουργικοί Μύθοι παρατηρούνται συχνά σε γνωστικές καταστάσεις σηματοδοτώντας την έλλειψη ορθολογισμού προκαλώντας παρερμηνείες ή λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία του ατόμου. Εκδηλώνονται κάτω από διαφορετικές καταστάσεις και με ποικίλες μορφές, ενώ φαίνεται να επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, καθώς συνδέονται με συναισθηματικές καταστάσεις, όπως η απογοήτευση και το άγχος. Εφαρμόστηκαν πολυμεταβλητές αναλύσεις (Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση, Ανάλυση Διαμεσολάβησης), ενώ προηγήθηκε στάθμιση των ερωτηματολογίων για τον ελληνικό πληθυσμό. Ερμηνεύοντας τα ευρήματα μιας εμπειρικής έρευνας (N=964), φαίνεται πως η Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα και οι Δυσλειτουργικοί Μύθοι δύνανται να λειτουργήσουν ως προβλεπτικοί παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Νέα ερωτήματα τίθενται στον εκπαιδευτικό χώρο αιτιολογώντας το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργική αυτοαποτελεσματικότητα, δυσλειτουργικοί μύθοι, επαγγελματική εξουθένωση

Abstract

The present study investigates teachers' Creative Self-Efficacy and Dysfunctional Myths about their potential impact on Burnout, which is defined as the combination of exhaustion -emotional and cognitive- and disengagement from work. It is characterized as the result of reduced resources and increased work demands and reflects the stressful situation in which the teacher is unable to adapt to an environment with increased levels of work stress. Creative Self-Efficacy includes the individual's personal perceptions of actively participating in a creative process aimed at innovation. It describes the beliefs that the individual adopts regarding his abilities to successfully complete an innovation process in which she/ he is involved in, producing creative results. Dysfunctional Myths are often seen in cognitive situations signaling a lack of rationality causing misinterpretations or misconceptions about one's personality and temperament. They manifest under different situations and in various forms and seem to affect human behavior, as they are associated with emotional states such as frustration and stress. Multivariate analyzes were applied (Multiple Linear Regression, Mediation Analysis), while the investigation of the questionnaires' psychometric properties for the Greek population were preceded. Interpreting the findings of an empirical research (N = 964) it seems that Creative Self-Efficacy and Dysfunctional Myths can function as predictors of teachers' Burnout. New questions are posed in the educational field justifying the increased research interest.

Keywords: creative self-efficacy, dysfunctional myths, burnout

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Δημιουργική αυτοαποτελεσματικότητα

Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις πεποιθήσεις που αναπτύσσει το άτομο σχετικά με τις προσωπικές του ικανότητες να εκτελέσει με επιτυχία μια εργασία που του έχει ανατεθεί, αλλά και τις προσδοκίες για τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτήν (Bandura, 1997). Τα άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ερμηνεύουν τις δυσκολίες ως προκλήσεις, ενώ θέτουν υψηλούς στόχους και καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για να διεκπεραιώσουν επιτυχώς την εργασία τους.

Λαμβάνοντας υπόψη την ατομική δράση, η οποία είναι προσανατολισμένη στη δημιουργικότητα, η Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα (Creative Self-Efficacy) ορίζεται ως οι πεποιθήσεις ενός ατόμου αναφορικά με την ικανότητά του/της να ολοκληρώσει επιτυχώς μια διαδικασία καινοτομίας στην οποία εμπλέκεται, παράγοντας δημιουργικά αποτελέσματα (Tierney & Farmer, 2002). Αποτελεί μια συγκεκριμένη μορφή αυτοαποτελεσματικότητας και αφορά την ενεργό συμμετοχή σε μια δημιουργική διαδικασία που στοχεύει στην καινοτομία (Ghosh et al., 2019· Hsu et al., 2011).

Η Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην ανάπτυξη της ατομικής καινοτομικής συμπεριφοράς των εργαζομένων, καθώς τους κινητοποιεί να επιτύχουν δημιουργικά αποτελέσματα (Gong et al., 2009· Tierney & Farmer, 2011). Οι εργαζόμενοι με υψηλές πεποιθήσεις Δημιουργικής Αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε δημιουργικές διαδικασίες και να επιδείξουν καινοτομική συμπεριφορά, εφόσον θεωρούν πως οι ατομικές, δημιουργικές τους ικανότητες επαρκούν για την επίτευξη των στόχων τους. Ως εκ τούτου, εμφανίζονται πιο πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα, προβάλλοντας νέες ιδέες και προοπτικές (Shin et al., 2012).

Παρά το γεγονός πως η Δημιουργικότητα και η Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα συνδέονται, εντούτοις διαφέρουν αρκετά. Η Δημιουργικότητα αναφέρεται στη δημιουργία νέων και χρήσιμων πρακτικών (Amabile, 1988· Oldham & Cummings, 1996), ενώ η Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα υποδηλώνει τις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητα επιτυχούς εφαρμογής των πρακτικών αυτών (Tierney & Farmer, 2002).

Με την πάροδο του χρόνου, τα επίπεδα Δημιουργικής Αυτοαποτελεσματικότητας διαφέρουν και αναπροσαρμόζονται υποδεικνύοντας τη δυναμική της φύση (Tierney & Farmer, 2011). Η Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα εξαρτάται από το εργασιακό περιβάλλον, τις απαιτήσεις που απορρέουν από την εργασία (Tierney & Farmer, 2011), ενώ έχει συσχετιστεί με τη δημιουργικότητα τόσο ατομικά, όσο και συλλογικά (Shin & Zhou, 2007) και φαίνεται να αυξάνει τα κίνητρα και τους προσωπικούς στόχους των εργαζομένων επηρεάζοντας τη δράση τους με στόχο την επιτυχή ανταπόκριση στις ανακύπτουσες καταστάσεις και δυσκολίες που εμφανίζονται στην εργασία τους (Hsu et al., 2011).

1.2 Δυσλειτουργικοί μύθοι

Η ανθρώπινη έκφραση και δράση επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από ένα δίκτυο αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών, όπου ο ρόλος των πεποιθήσεων αυτοελέγχου, κανονιστικών και συμπεριφοριστικών πεποιθήσεων φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Ajzen, 1991). Ως εκ τούτου, οι ερευνητές των κοινωνικών επιστημών έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην κατανόηση και στην προσπάθεια πρόβλεψης των αποτελεσμάτων που απορρέουν από τις ατομικές πεποιθήσεις. Οι λανθάνουσες αυτές μεταβλητές που επιδρούν στη διαδικασία της σκέψης επηρεάζουν μέσω των συναισθημάτων τον αυτοέλεγχο και περαιτέρω την συμπεριφορά (Pham, 2007), επιτρέποντας την ανάπτυξη των Δυσλειτουργικών Μύθων.

Οι Δυσλειτουργικοί Μύθοι παρατηρούνται σε γνωστικές καταστάσεις, σηματοδοτώντας έλλειψη ορθολογισμού, και συχνά προκαλούν παρερμηνείες ή παρανοήσεις που σχετίζονται με την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία του ατόμου, ενώ εκδηλώνονται σε διαφορετικές καταστάσεις και με διαφορετικές μορφές (David & Cramer, 2010· Stamovlasis & Vaiopoulou, 2017). Φαίνεται να

επηρεάζουν τις γνωστικές διαδικασίες, τη λήψη αποφάσεων και την ανθρώπινη συμπεριφορά, ενώ συνδέονται και με συναισθηματικές καταστάσεις, όπως η απογοήτευση και το άγχος (Bermejo-Toro & Prieto-Ursúa, 2006· Bernard, 2016).

Ορίζονται ως οι μη ρεαλιστικές πεποιθήσεις του ατόμου και αποτελούν την αξιολογική γνώση που υιοθετείται και δεν μπορεί να υποστηριχθεί εμπειρικά, εμποδίζοντας την επίτευξη βασικών στόχων (Anderson, 2000). Οργανώνονται σε αξιολογικά σχήματα και προτασιακές αναπαραστάσεις που χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα, αφού αντιπροσωπεύουν τις δομημένες έννοιες της πραγματικότητας και επηρεάζουν τη δράση και τον τρόπο ζωής προκαλώντας – κυρίως – δυσλειτουργικές συνέπειες (DiGiuseppe, 1996).

Η ανισορροπία μεταξύ των εργασιακών απαιτήσεων και των διαθέσιμων, παρεχόμενων πόρων φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που προκαλεί εργασιακό στρες (Demerouti et al., 2001). Οι καινοτομίες που εισάγονται στο πρόγραμμα σπουδών αυξάνουν τις εργασιακές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και οδηγούν στην ενίσχυση των Δυσλειτουργικών Μύθων, λόγω του πρόσθετου φόβου της αποτυχίας τους να αντιμετωπίσουν νέες, άγνωστες καταστάσεις (Huk et al., 2019).

Ευρήματα παλαιότερων ερευνών υποδεικνύουν πως οι Δυσλειτουργικοί Μύθοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας το διδακτικό τους έργο και την ψυχολογία τους (Bullock, 2011). Επιπλέον, αποτελούν παράγοντα ενίσχυσης του εργασιακού τους στρες, καθώς και μείωσης των πεποιθήσεων τους για αυτοαποτελεσματικότητα (Bernard, 2016). Επηρεάζουν αρνητικά τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχολογική ανθεκτικότητα των εργαζομένων (Khaledian et al., 2016), ενώ, ταυτόχρονα, εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των φύλων (Gkontelos et al., 2021). Τέλος, η Επαγγελματική Εξουθένωση και η μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση πηγάζουν από την ύπαρξη Δυσλειτουργικών Μύθων, προκαλώντας ψυχολογική κατάρρευση και δυσφορία (Huk et al., 2019).

Όσον αφορά τους Δυσλειτουργικούς Μύθους που διέπουν τους εκπαιδευτικούς, διακρίνονται σε τέσσερις διαστάσεις: α) την αυτοϋποτίμηση, β) τον αυταρχισμό, γ) τις απαιτήσεις για δικαιοσύνη και δ) τη χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση (Bernard, 1988· Gkontelos et al., 2021). Ειδικότερα, η αυτοϋποτίμηση αναφέρεται στα υψηλά πρότυπα που θέτουν οι εκπαιδευτικοί στον εαυτό τους, τα οποία τους οδηγούν σε υπερβολική ανάγκη να λάβουν την κοινωνική έγκριση. Ο φόβος για το «λάθος» δημιουργεί την αίσθηση μειωμένης προσωπικής ικανότητας και αξίας. Ο αυταρχισμός συνδέεται με την εμμονή των εκπαιδευτικών απέναντι στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν αυταρχικές πεποιθήσεις υποστηρίζουν την αυστηρή τιμωρία των μαθητών λόγω της δικής τους δυσκολίας να αντιμετωπίσουν τη μαθητική συμπεριφορά. Οι απαιτήσεις για δικαιοσύνη δίνουν έμφαση στις ανάγκες των εκπαιδευτικών για ενεργό συμμετοχή στη λειτουργία του σχολείου. Σε πλήθος εκπαιδευτικών, δεν αρκεί η ανακοίνωση μιας απόφασης που αφορά την εργασία τους, αλλά αναμένουν την

προσωπική συμμετοχή και συνεισφορά τους για τη λήψη των εργασιακών αποφάσεων. Τέλος, η χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση απορρέει από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών εξαιτίας των δυσκολιών που ενέχει η διδασκαλία. Πολλοί εκπαιδευτικοί τείνουν να βλέπουν τη διδασκαλία ως μια περίπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί σκληρή δουλειά και προσπάθεια και «πρέπει» να πετύχει.

1.3 Επαγγελματική εξουθένωση

Η κύρια θεώρηση για την Επαγγελματική Εξουθένωση υποστηρίζει πως προκύπτει, κυρίως, λόγω της συναισθηματικής εξάντλησης (Maslach et al., 2001· Maslach & Jackson, 1986) περιλαμβάνοντας τρία στάδια (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επίτευξη). Ωστόσο, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, η Επαγγελματική Εξουθένωση θα οριστεί ως η απόρροια του συνδυασμού των αυξημένων απαιτήσεων από την εργασία, αλλά των μειωμένων πόρων. Με αυτόν τον τρόπο, το άτομο οδηγείται στην εξάντληση – γνωστική και συναισθηματική – αναπτύσσοντας σταδιακά την αίσθηση για αποδέσμευση από την εργασία (Demerouti et al., 2010). Με άλλα λόγια, αποτελεί μια κατάσταση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει ολοένα και περισσότερες δυσκολίες κατά την προσπάθεια προσαρμογής του σε ένα περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχούν τα αυξημένα επίπεδα εργασιακού στρες, όπως το σχολικό. Ως απότοκο της μειωμένης του αντοχής, οδηγείται στην εξάντληση και στην αποδέσμευσή του από την εργασία, αδυνατώντας να προσαρμοστεί ικανοποιητικά σε αυτό (Jennett et al., 2003· Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Η επαγγελματική υγεία των εργαζομένων επηρεάζεται αρνητικά από την Επαγγελματική Εξουθένωση (Iancu et al., 2018), προκαλώντας την αυξημένη απουσία τους από τον εργασιακό χώρο (Wolf et al., 2015) και μειώνοντας στο ελάχιστο την εργασιακή ικανοποίησή τους (Domitrovich et al., 2016). Εντός του σχολικού πλαισίου και σε σχέση με την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, αλλά και τα μαθησιακά αποτελέσματα, φαίνεται πως η Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο. Προκαλεί τη μείωση της απόδοσης κατά τη διδασκαλία, επιφέροντας αρνητικές επιπτώσεις και καταστροφικές συνέπειες τόσο στο άτομο, όσο και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνολικά, εφόσον διαταράσσεται το κλίμα της τάξης και υποβαθμίζονται οι μαθητικές επιδόσεις (Roeser et al., 2013· Skaalvik & Skaalvik, 2017· Wolf et al., 2015).

Μελετώντας παλαιότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την Επαγγελματική Εξουθένωση, φαίνεται πως το κλίμα της τάξης, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, οι συγκρούσεις με γονείς και συναδέλφους αποτελούν κάποιες από τις συναισθηματικές και κοινωνικές απαιτήσεις που διέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και σχετίζονται με την Επαγγελματική Εξουθένωση (Roeser et al., 2012· Unterbrink et al., 2012). Παράλληλα, ο αυξημένος φόρτος εργασίας, η ηγεσία του σχολείου, η έλλειψη και η πίεση χρόνου, το χαμηλό οικονομικό εισόδημα

αναλογικά με το διδακτικό και κοινωνικό έργο, οι ελλιπείς υλικοτεχνικές υποδομές και οι διαθέσιμοι πόροι του σχολείου ενισχύουν περαιτέρω την Επαγγελματική Εξουθένωση (McCarthy et al., 2016· Roeser et al., 2013· Wolf et al., 2015), ενώ, ταυτόχρονα, μπορούν να δημιουργήσουν στο άτομο τάσεις αποχώρησης και παραίτησης από το επάγγελμα (Leung & Lee, 2006). Συνεπώς, η χρήση της Θεωρίας των Εργασιακών Απαιτήσεων και Πόρων (Job Demands-Resources Theory, Demerouti et al., 2001) κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τη διερεύνηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί πως η Επαγγελματική Εξουθένωση μπορεί και να αποτελέσει το τελικό στάδιο της επιτυχούς αντιμετώπισης του μακροχρόνιου εργασιακού στρες, αποτελώντας το εφαλτήριο για την εκ νέου ανέλιξη του εργαζομένου (Jennett et al., 2003).

2. Μεθοδολογία

Οι ερευνητές ανήρτησαν το χορηγούμενο ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν ηλεκτρονικό μήνυμα στους σχολικούς ηλεκτρονικούς λογαριασμούς και προχώρησαν στη συμπλήρωση σε δικό τους χώρο και χρόνο, ενώ είχε προηγηθεί ένα συνοδευτικό κείμενο που εξηγούσε τον σκοπό και την εμπιστευτικότητα της έρευνας, καθώς και την εθελοντική συμμετοχή των συμμετεχόντων.

2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας αφορά στη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζουν η Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα και οι Δυσλειτουργικοί Μύθοι στην Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στην εξέταση της Δημιουργικής Αυτοαποτελεσματικότητας και των Δυσλειτουργικών Μύθων ως προβλεπτικών παραγόντων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, ενώ με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επιχειρείται η πιθανή ανάδειξη των Δυσλειτουργικών Μύθων ως μεταβλητή διαμεσολάβησης.

2.2 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 964 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (77,1% γυναίκες), οι οποίοι σε ποσοστό 60,3% υπηρετούσαν σε σχολεία αστικών περιοχών. Περισσότεροι από τους μισούς (53,8%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ η μέση ηλικία τους ήταν 41,35 (± 10,88) έτη. Τέλος, τα έτη προϋπηρεσίας τους ήταν 15,12 (± 10,63).

2.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη μέτρηση της Δημιουργικής Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Creative Self-Efficacy Scale (Tierney & Farmer, 2002), ενώ για τους Δυσλειτουργικούς Μύθους αξιοποιήθηκε η κλίμακα Teachers' Irrational

Belief Scale (Bernard, 1988), η οποία έχει σταθμιστεί για τον ελληνικό πληθυσμό (Gkontelos et al., 2021). Τέλος, έγινε χρήση του ερωτηματολογίου Oldenburg Burnout Inventory (Demerouti et al., 2001) στην ελληνική εκδοχή του (Demerouti et al., 2003) ώστε να εξαχθούν αποτελέσματα για την επαγγελματική εξουθένωση. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5 (1=Διαφωνώ απόλυτα,…5=Συμφωνώ απόλυτα) εκφράζοντας τον βαθμό συμφωνίας τους με τις δηλώσεις των ερωτηματολογίων.

2.4 Μετρήσεις-μεταβλητές

Στη μελέτη αξιοποιήθηκαν δύο στατιστικές αναλύσεις. Αρχικά, για την εφαρμογή της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης, η Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα και οι Δυσλειτουργικοί Μύθοι εξετάστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ η Επαγγελματική Εξουθένωση αποτέλεσε την εξαρτημένη. Αναφορικά με την Ανάλυση Διαμεσολάβησης, η Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα χρησιμοποιήθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή, η Επαγγελματική Εξουθένωση ως εξαρτημένη, ενώ οι Δυσλειτουργικοί Μύθοι διερευνήθηκαν ως μεταβλητή διαμεσολάβησης.

3. Αποτελέσματα

Η Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση αξιοποιήθηκε, ώστε να εξεταστεί η επίδραση της Δημιουργικής Αυτοαποτελεσματικότητας και των Δυσλειτουργικών Μύθων στην Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Μελετώντας τους Πίνακες 1 και 2 διαπιστώθηκε πως η Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα επιδρά και στις δύο διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και συγκεκριμένα επιδρά αρνητικά. Ειδικότερα, η Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα επιδρά αρνητικά τόσο στην «Εξάντληση» (b=-0,179, p<0,001), όσο και στην «Αποδέσμευση» (b=-0,296, p<0,001).

Σε ό,τι αφορά την επίδραση των Δυσλειτουργικών Μύθων, αναδείχθηκε η θετική τους επίδραση στην Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, παρατηρήθηκε πως οι τέσσερις διαστάσεις των Δυσλειτουργικών Μύθων δεν επιδρούν εξίσου στις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε θετική επίδραση στην «Εξάντληση» από την «Αυτοϋποτίμηση» (b=0,142, p<0,001), τις «Απαιτήσεις για δικαιοσύνη» (b=0,140, p<0,001) και τη «Χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση» (b=0,516, p<0,001), ενώ στη διάσταση της «Αποδέσμευσης» φαίνεται να επιδρούν θετικά ο «Αυταρχισμός» (b=0,103, p<0,001) και η «Χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση» (b=0,341, p<001).

Πίνακας 1: Μοντέλο Γραμμικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Εξάντληση»

Επίδραση στην Εξάντληση:	Μη σταθμισμένοι συντελεστές		Σταθμισμένοι συντελεστές	t
	B	Τυπικό σφάλμα	Beta	

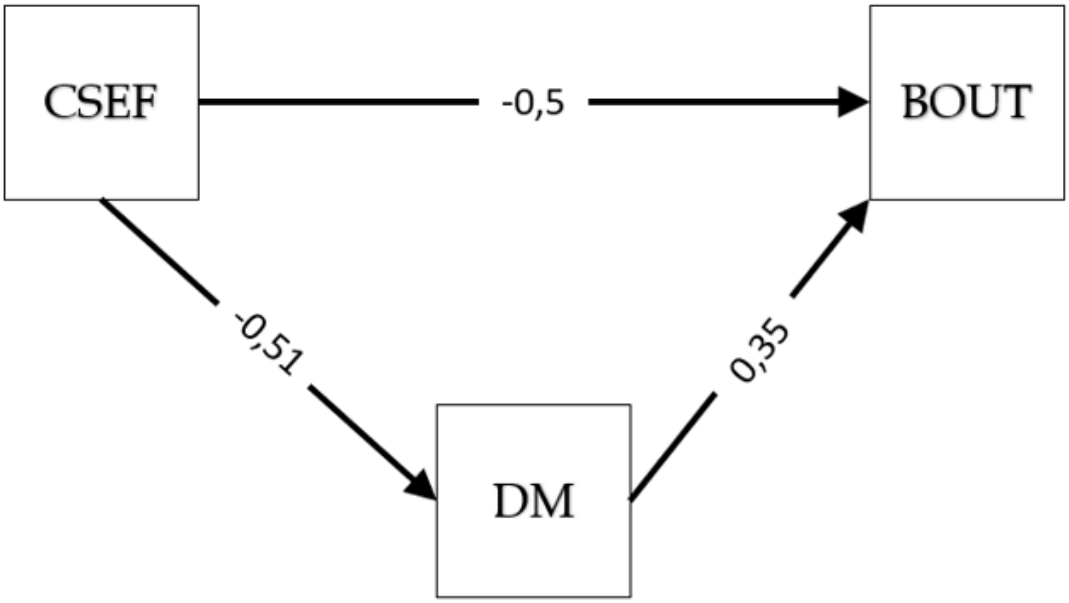
Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα	-0,179	0,039	-0,123	-4,567**
Αυτοϋποτίμηση	0,142	0,041	0,115	3,473**
Απαιτήσεις για δικαιοσύνη	0,140	0,038	0,105	3,654**
Χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση	0,516	0,036	0,456	14,353**
**p<0,001, R Square= 0,344				

Πίνακας 2: Μοντέλο Γραμμικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Αποδέσμευση»

Επίδραση στην Αποδέσμευση:	Μη σταθμισμένοι συντελεστές		Σταθμισμένοι συντελεστές	t
	B	Τυπικό σφάλμα	Beta	
Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα	-0,296	0,030	-0,266	-9,849**
Αυταρχισμός	0,103	0,032	0,102	3,180**
Χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση	0,341	0,028	0,393	12,354**
**p<0,001, R Square= 0,344				

Η εφαρμογή της Ανάλυσης Διαμεσολάβησης υπέδειξε πως οι Δυσλειτουργικοί Μύθοι δύνανται να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητική μεταβλητή. Από το Σχήμα 1 είναι φανερό πως μεταξύ των μεταβλητών παρατηρούνται άμεσες και έμμεσες διαδρομές. Από τον Πίνακα 3, φαίνεται πως η Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα επιδρά άμεσα στην Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών (b=-0,500, p<001), αλλά και έμμεσα (b=-0,179, p<001). Συνεπώς, παρουσία των Δυσλειτουργικών Μύθων που αποτελούν τη μεταβλητή διαμεσολάβησης, η συνολική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα) παραμένει στατιστικά σημαντική, ενώ δείχνει να μειώνεται (b=-0,679, p<0,001).

Σχήμα 1: Σχηματική Αναπαράσταση της Ανάλυσης Διαμεσολάβησης



Πίνακας 3: Αποτελέσματα της ανάλυσης διαμεσολάβησης

Direct effects

			Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval Lower	95% Confidence Interval Upper
CSEF	→	BOUT	-0.500	0.059	-8.425	< .001	-0.617	-0.384

Note. Delta method standard errors, normal theory confidence intervals, ML estimator.

Indirect effects

	Estimate	Std. Error	z- value	p	95% Confidence Interval Lower	95% Confidence Interval Upper
CSEF → DM → BOUT	-0.179	0.039	-4.597	< .001	-0.255	-0.103

Note. Delta method standard errors, normal theory confidence intervals, ML estimator.

Total effects

	Estimate	Std. Error	z- value	p	95% Confidence Interval Lower	95% Confidence Interval Upper
CSEF → BOUT	-0.679	0.070	-9.721	< .001	-0.816	-0.542

Note. Delta method standard errors, normal theory confidence intervals, ML estimator.

4. Συμπεράσματα-συζήτηση

Η αρνητική επίδραση της Δημιουργικής Αυτοαποτελεσματικότητας στην Επαγγελματική Εξουθένωση υποδεικνύει, σαφώς, τον σημαντικό ρόλο που αυτή διαδραματίζει στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Όπως έχει προαναφερθεί, η αυτοαποτελεσματικότητα περιγράφει τις προσωπικές πεποιθήσεις των εργαζομένων για τις ικανότητες επιτυχούς ολοκλήρωσης μιας διαδικασίας στην οποία εμπλέκονται. Δεδομένου ότι η Δημιουργική Αυτοαποτελεσματικότητα είναι προσανατολισμένη στην καινοτομία, είναι πρόδηλο πως επιδρά αρνητικά στην

Επαγγελματική Εξουθένωση. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με παλαιότερες έρευνες στις οποίες έχει αναδειχθεί η αρνητική συσχέτιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης με την αυτοαποτελεσματικότητα (Huk et al., 2019· Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Επιπλέον, η θετική επίδραση των Δυσλειτουργικών Μύθων στην Επαγγελματική Εξουθένωση υποστηρίζει τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να επιφέρει στο άτομο η υιοθέτησή τους. Οι Δυσλειτουργικοί Μύθοι, ως συνέπεια παράλογων πεποιθήσεων, ενισχύουν την εξάντληση του ατόμου και το ωθούν στη σταδιακή του αποδέσμευση από την εργασία. Με άλλα λόγια, φαίνεται να προκαλούν δυσλειτουργικές συνέπειες στους εκπαιδευτικούς εξουθενώνοντάς τους επαγγελματικά. Το εύρημα είναι ερμηνεύσιμο και έχει παρατηρηθεί σε πληθώρα ερευνών στο εκπαιδευτικό πεδίο (Balkıs & Duru, 2019· Popov et al., 2015).

Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα που προέκυψε από την παρούσα εργασία είναι το γεγονός πως οι τέσσερις διαστάσεις των Δυσλειτουργικών Μύθων δεν επιδρούν εξίσου στις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Με βάση αυτό, η θεώρηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης ως δύο διακριτές διαστάσεις (Εξάντληση και Αποδέσμευση) υπό το πρίσμα της Θεωρίας Εργασιακών Απαιτήσεων και Πόρων (Demerouti et al., 2001), δείχνει πως εφαρμόζεται καλύτερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, επεκτείνοντας την επικρατούσα άποψη για την Επαγγελματική Εξουθένωση που εστιάζει μόνο στη συναισθηματική εξάντληση (Maslach et al., 2001). Ο γνωστικός τομέας και η αποδέσμευση από την εργασία οφείλουν να συνεξετάζονται.

Τέλος, η ανάδειξη των Δυσλειτουργικών Μύθων ως μεταβλητή διαμεσολάβησης επισημαίνει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα, φαίνεται να μειώνουν την επίδραση της Δημιουργικής Αυτοαποτελεσματικότητας στην Επαγγελματική Εξουθένωση, καθώς, όπως καταγράφεται και σε παλαιότερες μελέτες, η ύπαρξη Δυσλειτουργικών Μύθων έχει άμεσο αντίκτυπο στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τα μη λειτουργικά και μειώνοντας την εργασιακή τους απόδοση (Nucci, 2002· Warren, 2010).

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν τον προβλεπτικό ρόλο της Δημιουργικής Αυτοαποτελεσματικότητας και των Δυσλειτουργικών Μύθων αναφορικά με την Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Οι αυξανόμενες απαιτήσεις που ενέχει το σχολικό πλαίσιο δικαιολογούν το ερευνητικό ενδιαφέρον και καταδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι Δυσλειτουργικοί Μύθοι, καθώς έχουν διττό ρόλο και μπορεί να επιφέρουν λειτουργικά αποτελέσματα. Άλλωστε, δεν αποτελούν τον αντίποδα της λογικής ως αντίθετοι πόλοι ενός διπολικού συστήματος, αλλά προέρχονται από τα καθημερινά ατομικά βιώματα. Παράλληλα, το γεγονός ότι όλες οι διαστάσεις τους δεν σχετίζονται γραμμικά με την Επαγγελματική Εξουθένωση, δεν αποκλείει την ύπαρξη μη γραμμικών σχέσεων, οι οποίες είναι παρούσες στον εργασιακό χώρο. Οι

αλληλεπιδράσεις όλων των παραπάνω μεταβλητών με την ταυτόχρονη συνεξέταση πρόσθετων ατομικών – και όχι μόνο – χαρακτηριστικών φαίνεται να υποδεικνύουν την ανάγκη επιπρόσθετης διερεύνησης.

Βιβλιογραφία

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*, 179-211.

Amabile, T. M. (1988). A Model of Creativity and Innovation in Organizations. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (10th edition), (pp. 123-167).

Anderson, J. R. (2000). *Cognitive psychology and its implications* (5th edition.). New York: Worth Publishing.

Balkıs, M. & Duru, E. (2019). The Protective Role of Rational Beliefs on the Relationship Between Irrational Beliefs, Emotional States of Stress, Depression and Anxiety. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, *37*(1), 96-112. https://doi.org/10.1007/s10942-018-0305-7

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bermejo-Toro, L. & Prieto-Ursúa, M. (2006). Teachers' irrational beliefs and their relationship to distress in the profession. *Psychology in Spain*, *10*, 88-96.

Bernard, M. E. (1988). Teacher irrationality and teacher stress. *Paper Presented at the 24th International Congress of Psychology, Sydney, Australia*.

Bernard, M. E. (2016). Teacher Beliefs and Stress. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, *34*(3), 209-224. https://doi.org/10.1007/s10942-016-0238-y

Bullock, D. (2011). Learner self-assessment: An investigation into teachers' beliefs. *ELT Journal*, *65*(2), 114-125. https://doi.org/10.1093/elt/ccq041

David, D. & Cramer, D. (2010). Rational and Irrational Beliefs in Human Feelings and Psychophysiology. In D. David, S. J. Lynn & A. Ellis (Eds.), *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice* (pp. 99-112). Oxford University Press.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I. & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, *19*, 12-23.

Demerouti, E., Mostert, K. & Bakker, A. B. (2010). Burnout and Work Engagement: A Thorough Investigation of the Independency of Both Constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, *15*(3), 209-222. https://doi.org/10.1037/a0019408

Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 499-512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

DiGiuseppe, R. (1996). The nature of irrational and rational beliefs: Progress in

rational emotive behavior theory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *14*(1), 5-28. https://doi.org/10.1007/BF02238091

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., Embry, D. D. & Ialongo, N. (2016). How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program. *Prevention Science*, *17*(3), 325-337. https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z

Ghosh, V., Bharadwaja, M., Yadav, S. & Kabra, G. (2019). Team-member exchange and innovative work behaviour: The role of psychological empowerment and creative self-efficacy. *International Journal of Innovation Science*, *11*(3), 344-361. https://doi.org/10.1108/IJIS-12-2018-0132

Gkontelos, A., Vaiopoulou, J. & Stamovlasis, D. (2021). Teachers' Irrational Belief Scale: Psychometric Properties of the Greek Version and Measurement Invariance across Genders. *Behavioral Sciences*, *11*(11), 160. https://doi.org/10.3390/bs11110160

Gong, Y., Huang, J. C. & Farh, J. L. (2009). Employee learning orientation, transformational leadership, and employee creativity: The mediating role of employee creative self-efficacy. *Academy of Management Journal*, *52*, 765-778. https://doi.org/10.1108/dlo.2010.08124bad.003

Hsu, M. L. A., Hou, S. T. & Fan, H. L. (2011). Creative self-efficacy and innovative behavior in a service setting: Optimism as a moderator. *Journal of Creative Behavior*, *45*(4), 258-272. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2011.tb01430.x

Huk, O., Terjesen, M. D. & Cherkasova, L. (2019). Predicting teacher burnout as a function of school characteristics and irrational beliefs. *Psychology in the Schools*, *56*(5), 792-808. https://doi.org/10.1002/pits.22233

Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R. & Maricuţoiu, L. P. (2018). The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *30*(2), 373-396. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8

Jennett, H. K., Harris, S. L. & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *33*(6), 583-593. https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57

Khaledian, M., Babaee, H. & Amani, M. (2016). The relationship of psychological hardiness with irrational beliefs, emotional intelligence and work holism. *World Scientific News*, *28*, 86-100. https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ilshs.5.1

Leung, D. Y. P. & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, *19*(2), 129-141. https://doi.org/10.1080/10615800600565476

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Manual Research*

Edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*, 397-422.

McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P. & Baddouh, P. G. (2016). Assessing Teacher Appraisals and Stress in the Classroom: Review of the Classroom Appraisal of Resources and Demands. *Educational Psychology Review*, *28*(3), 577-603. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9322-6

Nucci, C. (2002). The rational teacher: Rational emotive behavior therapy in teacher education. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, *20*(1), 15-32. https://doi.org/10.1023/A:1015176819937

Oldham, G. R. & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*, *39*(3), 607-634. https://doi.org/10.2307/256657

Pham, M. T. (2007). Emotion and Rationality: A Critical Review and Interpretation of Empirical Evidence. *Review of General Psychology*, *11*(2), 155-178. https://doi.org/10.1037/1089-2680.11.2.155

Popov, S., Popov, B. & Damjanović, R. (2015). The role of stressors at work and irrational beliefs in the prediction of teachers' stress. *Primenjena Psihologija*, *8*(1), 5-23.

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C. & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 787-804. https://doi.org/10.1037/a0032093

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J. & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 167-173. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x

Shin, S. J., Kim, T. Y., Lee, J. Y. & Bian, L. (2012). Cognitive team diversity and individual team member creativity: A cross-level interaction. *Academy of Management Journal*, *55*(1), 197-212. https://doi.org/10.5465/amj.2010.0270

Shin, S. J. & Zhou, J. (2007). When Is Educational Specialization Heterogeneity Related to Creativity in Research and Development Teams? Transformational Leadership as a Moderator. *Journal of Applied Psychology*, *92*(6), 1709-1721. https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.6.1709

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 611-625. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout : A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1059-1069.

https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, *20*(4), 775-790. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0

Stamovlasis, D. & Vaiopoulou, J. (2017). The Role of Dysfunctional Myths in a Decision-Making Process under Bounded Rationality: A Complex Dynamical Systems Perspective. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, *21*(3), 267-288.

Tierney, P. & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy : potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, *45*(6), 1137-1148. https://doi.org/10.2307/3069429

Tierney, P. & Farmer, S. M. (2011). Creative Self-Efficacy Development and Creative Performance Over Time. *Journal of Applied Psychology*, *96*(2), 277-293. https://doi.org/10.1037/a0020952

Unterbrink, T., Pfeifer, R., Krippeit, L., Zimmermann, L., Rose, U., Joos, A., Hartmann, A., Wirsching, M. & Bauer, J. (2012). Burnout and effort-reward imbalance improvement for teachers by a manual-based group program. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, *85*(6), 667-674. https://doi.org/10.1007/s00420-011-0712-x

Warren, J. M. (2010). The Impact of Rational Emotive Behavior Therapy on Teacher Efficacy and Student Achievement. *Journal of School Counseling*, *8*(11), 1-28. https://doi.org/Retrieved November 17, 2014

Wolf, S., Torrente, C., Frisoli, P., Weisenhorn, N., Shivshanker, A., Annan, J. & Aber, J. L. (2015). Preliminary impacts of the “Learning to Read in a Healing Classroom” intervention on teacher well-being in the Democratic Republic of the Congo. *Teaching and Teacher Education*, *52*, 24-36. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.002

Ο καλός εκπαιδευτικός από παιδαγωγική σκοπιά: ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών

Αγγελική Χ. Τσατσούλη
Φιλόλογος
angeliki.tsatsouli@gmail.com

Περίληψη
Ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή και, ευρύτερα, στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει οδηγήσει την εκπαιδευτική έρευνα στην αναζήτηση των χαρακτηριστικών του καλού εκπαιδευτικού, καθώς συνιστά τον πιο ισχυρό παράγοντα αποτελεσματικότητας του σύγχρονου σχολείου. Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η ανασκόπηση των σύγχρονων ερευνών, στον διεθνή και ελληνικό χώρο, αναφορικά με τον καλό εκπαιδευτικό, με στόχο την ανάδειξη των σημαντικότερων ευρημάτων, σχετικά με τα χαρακτηριστικά του από παιδαγωγική σκοπιά. Στα γνωρίσματα του καλού εκπαιδευτικού συγκαταλέγονται οι παιδαγωγικές, διδακτικές, επικοινωνιακές και αξιολογικές δεξιότητες, η γνώση αντικειμένου, ο επαγγελματισμός, καθώς και ιδιότητες της προσωπικότητας, όπως, μεταξύ άλλων, να είναι δίκαιος, αμερόληπτος, να διαθέτει χιούμορ, ενσυναίσθηση, αγάπη και σεβασμό για τα παιδιά. Διαπιστώνεται ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσει ο καλός εκπαιδευτικός με τους μαθητές και λιγότερο στις μεθοδολογικές στρατηγικές διδασκαλίας που ακολουθεί, τονίζοντας τον παιδαγωγικό του ρόλο.

Λέξεις-κλειδιά: καλός εκπαιδευτικός, χαρακτηριστικά καλού εκπαιδευτικού, ανασκόπηση ερευνών

Abstract
The determinant role the teacher plays in the cognitive and psychoemotional development of the student and, more broadly, in the educational process has led the educational research in search for the characteristics of a good teacher, as he/she constitutes the most powerful factor in the effectiveness of the modern school. Object of this present work is the review of the modern researches, in the international and Greek space, regarding the good teacher, with the aim of highlighting the most important findings, regarding the characteristics of a good teacher from a pedagogical point of view. The features of a good teacher include pedagogical, instructional, communicational and evaluation skills, the knowledge of the subject, professionalism, as well as personality qualities, such as, among others, to be fair, impartial, to have humor, empathy, love and respect for children. It is established that special emphasis is placed on the relationships that the good teacher

develops with the students and less on the methodological teaching strategies that are followed, laying emphasis on the teacher's pedagogical role.

Keywords: good teacher, characteristics of good teacher, review of researches

0. Εισαγωγή

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι το σχολείο συνιστά έναν κοινωνικό θεσμό και παιδαγωγικό οργανισμό, με προσδιορισμένη δομή, λειτουργία και σκοπούς, καθώς και με συγκεκριμένη παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή, που συμβάλλει, αφενός, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή με πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη, προκειμένου να ρυθμίζει και να επιλύει ορθολογικά και αποτελεσματικά ζητήματα, προσωπικά και κοινωνικά, χωρίς τη ματαίωση των προσδοκιών του και, αφετέρου, στην ομαλή ένταξή του στην κοινωνία. Υπό αυτή την έννοια, το σχολείο επιτελεί την παιδαγωγική-κοινωνικοποιητική, μαθησιακή, αξιολογική και εποπτική λειτουργία και, ακολούθως, στην περίπτωση που επιτυγχάνει την αποστολή του, χαρακτηρίζεται ως καλό και αποτελεσματικό (Κωνσταντίνου, 2015).

Στην κατεύθυνση αυτή, πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι επιφορτισμένος να υλοποιήσει την αποστολή του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός επιτελεί τις παιδαγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, δηλαδή της αγωγής, διδασκαλίας, μάθησης, αξιολόγησης και κοινωνικοποίησης. Ακολούθως, αναλαμβάνει τους επιμέρους ρόλους που απορρέουν από τις λειτουργίες αυτές, δηλαδή του παιδαγωγού, διδασκάλου και αξιολογητή (Κωνσταντίνου, 2015, 129). Αναμφισβήτητα, το έργο του εκπαιδευτικού είναι σύνθετο και πολύπλοκο, καθώς, πέρα από τις παιδαγωγικές και διδακτικές του αρμοδιότητες, αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει διοικητικές και γραφειοκρατικές διαδικασίες, ενώ συχνά, δέχεται πιέσεις, προκειμένου να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων, οι οποίες μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές, επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις (Κωνσταντίνου, 2015, 122). Συνακόλουθα, αξίωση του αποτελεσματικού σχολείου του 21ου αιώνα είναι ο καλός εκπαιδευτικός, ο οποίος ανταποκρίνεται επιτυχώς και αποτελεσματικά στους επιμέρους ρόλους του και στις κοινωνικές απαιτήσεις και προσδοκίες.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η ανασκόπηση των σύγχρονων ερευνών, στον διεθνή και ελληνικό χώρο, αναφορικά με τον καλό εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, σκοπός είναι η ανάδειξη των σημαντικότερων ευρημάτων, σχετικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού από παιδαγωγική σκοπιά, όπως αποτυπώνονται στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

Από την ανασκόπηση των ερευνών για τον καλό εκπαιδευτικό, στον διεθνή και ελληνικό χώρο, διαπιστώνεται ότι το ζήτημα παραμένει διαχρονικά στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού διαλόγου και ενδιαφέροντος, καθώς απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ερευνάται από διάφορες

οπτικές. Στη συνέχεια, αφού προσεγγίσουμε εννοιολογικά τον όρο καλός εκπαιδευτικός και προσδιορίσουμε σύντομα τα βασικά χαρακτηριστικά του στηριζόμενοι στη σχετική βιβλιογραφία, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε επιλεκτικά τα σημαντικότερα πορίσματα σύγχρονων ερευνών ξεκινώντας από τον διεθνή χώρο και, ακολούθως, από τον ελληνικό, καταλήγοντας σε συμπερασματικές διαπιστώσεις. Στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι εστιάζουμε, κυρίως, σε έρευνες από τη σκοπιά των μαθητών, καθώς οι τελευταίοι, ως άμεσα εμπλεκόμενοι και ενδιαφερόμενοι, έρχονται σε καθημερινή επαφή με τον εκπαιδευτικό και αποτυπώνουν την εικόνα του καλού εκπαιδευτικού μέσα από τις εμπειρίες τους. Περαιτέρω, οι απόψεις τους συμβάλλουν στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, ώστε να εναρμονιστεί καλύτερα με τις προσδοκίες τους και να επιτύχουν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα.

1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου καλός εκπαιδευτικός

Στην παρούσα εργασία ο όρος καλός εκπαιδευτικός αναφέρεται ως ευρύτερος όρος, ο οποίος συμπεριλαμβάνει την έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και εκλαμβάνεται με τη γενική έννοια της θετικής εικόνας για ένα πρόσωπο, αντικείμενο, κ.λπ. Υπό την αντίληψη αυτή, συμπεριλαμβάνονται τόσο τα υποκειμενικά όσο και τα αντικειμενικά κριτήρια που αφορούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, ως προς την αποστολή του και τους ρόλους που επιτελεί. Με άλλη διατύπωση, επιτυγχάνει την παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του, που είναι συνυφασμένη με τις διαδικασίες της αγωγής, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 2015).

2. Χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ η συμπεριφορά τους ασκεί ισχυρή επίδραση τόσο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών όσο και στην προσωπική τους ανάπτυξη (Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009· Raufelder et al., 2016). Επίσης, οι ερευνητές συμφωνούν ότι ο καλός εκπαιδευτικός βοηθά όλους τους μαθητές να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές απαιτήσεις, διαφοροποιεί τη διδασκαλία προσαρμόζοντάς τη στις εξατομικευμένες ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών (Arnon & Reichel, 2007· Bakx et al., 2015), ενώ οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και οι διδακτικές στρατηγικές, που υιοθετεί, επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών (Kutnick & Jules, 1993· Stronge, 2007· 2018) και, επιπλέον, παρέχει επαρκή ανατροφοδότηση, σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών, εφαρμόζοντας ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης (Mayer & Alexander, 2011).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, αναφορικά με την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας από παιδαγωγική σκοπιά είναι (Κωνσταντίνου, 2015, 142-144· Λιακοπούλου, 2020):

- ✓ Σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή, όταν διδάσκει, όταν διαπαιδαγωγεί, όταν αξιολογεί, όταν επικοινωνεί μαζί του.
- ✓ Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τον μαθητή.
- ✓ Ενισχύει την υπευθυνότητα και την αυτονομία του.
- ✓ Οριοθετεί τη συμπεριφορά του μαθητή με κανόνες που συνδιαμορφώνει.
- ✓ Οργανώνει αποτελεσματικά, από μεθοδολογική σκοπιά, τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.
- ✓ Οργανώνει την εκπαιδευτική επικοινωνία και σχέση με τους μαθητές.
- ✓ Αξιολογεί τον μαθητή με παιδαγωγικά ενδεδειγμένες πρακτικές.
- ✓ Ενθαρρύνει και ενεργοποιεί τον μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- ✓ Αποφεύγει να στιγματίζει και να προσβάλλει τον μαθητή.
- ✓ Αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τον μαθητή.
- ✓ Χαρακτηρίζεται από αυτοκυριαρχία, δικαιοσύνη, ισότητα, αξιοπιστία, συνέπεια, πραότητα και υπομονή.
- ✓ Τέλος, σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή και, πάνω από όλα, υπηρετεί τα μαθησιακά, εκπαιδευτικά και, γενικότερα, τα παιδαγωγικά και κοινωνικά συμφέροντα του μαθητή.

3. Ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών στον διεθνή χώρο

Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, το ερευνητικό ενδιαφέρον, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, παραμένει διαχρονικά επίκαιρο, έως σήμερα. Αυτό επιβεβαιώνεται από το πλήθος ερευνών σε διάφορα κράτη.

Ξεκινούμε, λοιπόν, με την έρευνα των Bakx et al. (2015), η οποία διεξήχθη στην Ολλανδία και διερεύνησε τις αντιλήψεις 3.086 μαθητών, ηλικίας 9-12 ετών, για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των καλών εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, από τα 144 χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν από τους μαθητές, τα δέκα κορυφαία επιθυμητά χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, με σειρά προτίμησης, είναι (Bakx et al., 2015, 10-12):

- ➢ *Διδακτικός:* Εξηγεί πολύ καλά, οι μαθητές κατανοούν το περιεχόμενο και τον στόχο του μαθήματος.
- ➢ *Χιούμορ:* Κάνει αστεία.
- ➢ *Φιλικός-καλοσυνάτος*.
- ➢ *Υποστηρικτικός:* Αφιερώνει χρόνο και προσοχή σε όσους έχουν απορίες.
- ➢ *Να μην είναι πολύ αυστηρός.*
- ➢ *Διδασκαλία για μάθηση:* Ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων.
- ➢ *Ευγενικός-ευχάριστος:* Διαθέτει ευγενική και ζεστή προσωπικότητα.
- ➢ *Κάνει ωραία πράγματα:* Αφήνει, μερικές φορές, τους μαθητές να παίξουν, ως ανταμοιβή.
- ➢ *Ασχολείται με μικρούς μαθητές:* Η ικανότητα να συνεργάζεται με μικρά παιδιά.

- *Γνώση του αντικειμένου*.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές δίνουν έμφαση, πρωτίστως, στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, δευτερευόντως, στις διδακτικές δεξιότητες και την καθοδήγηση και, ακολούθως, στην εξουσία. Ειδικότερα, τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, που αναφέρθηκαν από τους μαθητές, ταξινομήθηκαν σε έντεκα κατηγορίες με την εξής ιεράρχηση, βάσει των προτιμήσεών τους (Bakx et al., 2015, 12-14):

- 1η θέση: *Ευχάριστη προσωπικότητα.*
- 2η θέση: *Διδακτικές δεξιότητες και καθοδήγηση μαθητή.*
- 3η θέση: *Εξουσία.*
- 4η θέση: *Επικοινωνιακές και παιδαγωγικές δεξιότητες.*
- 5η θέση: *Κάνει ωραία πράγματα.*
- 6η θέση: *Γνώση αντικειμένου.*
- 7η θέση: *Δημιουργικές δεξιότητες.*
- 8η θέση: *Υπόλοιπες δεξιότητες*.
- 9η θέση: *Αυτοσχεδιασμός.*
- 10η θέση: *Προσωπικά χαρακτηριστικά.*
- 11η θέση: *Οργάνωση της τάξης.*

Συνεχίζουμε με την παγκόσμια έρευνα των McKnight et al. (2016), αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία διεξήχθη σε 23 χώρες και απευθύνθηκε σε μαθητές ηλικίας 15-19 ετών, σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές, ερευνητές εκπαίδευσης, υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και γονείς μαθητών, με κύριο ερώτημα «ποια πιστεύετε ότι είναι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά/ιδιότητες ενός καλού εκπαιδευτικού;». Το δείγμα των συμμετεχόντων ήταν 3.520 μαθητές.

Οι συμμετέχοντες εστίασαν, πρωτίστως, στις διαθέσεις του εκπαιδευτικού, δηλαδή εκτιμήθηκε περισσότερο η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές και, στη συνέχεια, στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Οι απαντήσεις ποικίλλουν ανάλογα με το επίπεδο ανθρώπινης ανάπτυξης της χώρας, δηλαδή οι λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες έτειναν να εκτιμούν πιο έντονα τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις ανεπτυγμένες. Ωστόσο, οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των συμμετεχόντων δεν αφορούν τις ιδιότητες που εκτιμήθηκαν περισσότερο, αλλά την ιεράρχησή τους. Γενικότερα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αντικατοπτρίζουν μια μαθητοκεντρική εστίαση εκτιμώντας περισσότερο τις διαπροσωπικές σχέσεις, που απαιτούνται για τη μάθηση και την κατανόηση των μαθητών, παρά τις γνώσεις και τις διδακτικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού για το αντικείμενο (McKnight et al., 2016).

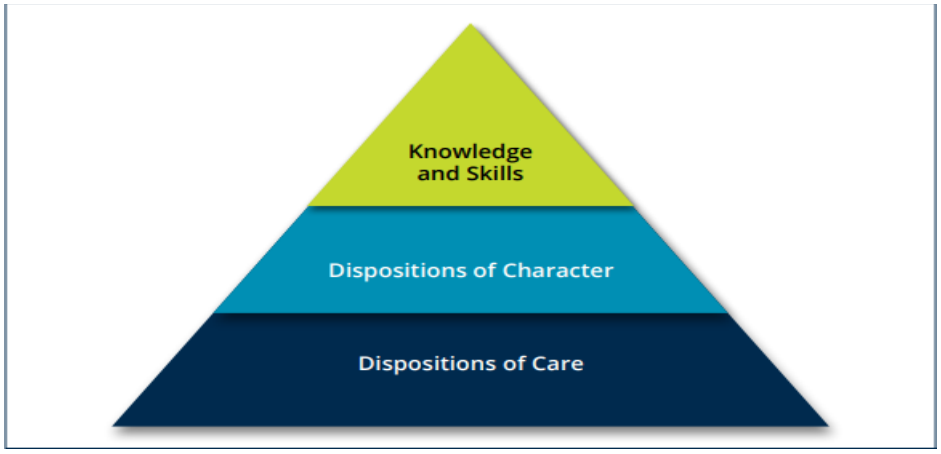
Εστιάζοντας στην οπτική των μαθητών παρατηρούμε ότι οι μαθητές θεωρούν ως κορυφαίες ιδιότητες του καλού εκπαιδευτικού τις παρακάτω πέντε, με την εξής ιεράρχηση (McKnight et al., 2016, 6-12):

- Η ικανότητα ανάπτυξης εμπιστοσύνης και διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές.
- Η υπομονή, η φροντίδα και η ευγενική προσωπικότητα.
- Ο επαγγελματισμός.
- Η γνώση του αντικειμένου.
- Η γνώση των μαθητών.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, διαμορφώθηκε η πυραμίδα των ικανοτήτων του καλού εκπαιδευτικού (βλ. Εικόνα 1). Υποδηλώνεται ότι οι ερωτηθέντες τείνουν να σκέφτονται τις ικανότητες των καλών εκπαιδευτικών με τον ακόλουθο τρόπο και σειρά (McKnight et al., 2016, 13):

- Διαθέσεις/τάσεις φροντίδας (οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, υπομονή, φροντίδα και καλοσύνη).
- Διαθέσεις/τάσεις χαρακτήρα (επαγγελματισμός και αφοσίωση στη δουλειά).
- Γνώσεις και δεξιότητες (γνώση αντικειμένου και προγράμματος σπουδών, γνώση των μαθητών με ικανότητα στόχευσης των μαθησιακών διαδικασιών στις ατομικές ανάγκες του μαθητή).

Εικόνα 1: Πυραμίδα ικανοτήτων εκπαιδευτικού (McKnight et al., 2016, 14):



Επομένως, οι τρεις αυτοί τομείς των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών καλλιεργούν την παραγωγική μάθηση και την επιτυχία των μαθητών (McKnight et al., 2016, 13).

Πέρα από τις πέντε κορυφαίες ιδιότητες του καλού εκπαιδευτικού διατυπώθηκαν οι ακόλουθες συχνότερα αναφερόμενες (McKnight et al., 2016, 15-16):

- *Αφοσίωση*
- *Συμμετοχή-εμπλοκή*
- *Σαφείς ιδέες και περιεχόμενο*
- *Διδακτικές δεξιότητες*
- *Διαχείριση Τάξης*
- *Μη γνωστικές δεξιότητες*

Οι Raufelder et al. (2016), σε μία άλλη έρευνα, εξέτασαν τις αντιλήψεις των Γερμανών εφήβων-μαθητών, ηλικίας 13-16 ετών, για τους καλούς και κακούς εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο κρατίδιο του Βρανδεμβούργου της Γερμανίας. Στην ποιοτική έρευνα συμμετείχαν 86 μαθητές από 23 τυχαία επιλεγμένα σχολεία.

Η μελέτη έδειξε ότι οι μαθητές δίνουν προτεραιότητα στις διαπροσωπικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις στην τάξη έναντι των ακαδημαϊκών ικανοτήτων τους, αξιολογώντας τους περισσότερο ως παιδαγωγούς. Αναδεικνύονται τρεις κύριοι άξονες, που περιλαμβάνουν ιδιότητες και χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού (Raufelder et al., 2016, 33-36):

1. *Η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή*: Ο καλός εκπαιδευτικός δεν μεταδίδει μόνο γνώσεις, αλλά αλληλεπιδρά με τους μαθητές σε προσωπικό επίπεδο. Οι μαθητές προσδιόρισαν τις παρακάτω ιδιότητες:
   - *Εκτίμηση:* Η εκτίμηση του εκπαιδευτικού και ο έπαινος για τα επιτεύγματα του μαθητή συνιστούν κίνητρο για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους. Παράλληλα, η εκτίμηση περιλαμβάνει την ενθάρρυνση και ενδυνάμωση των μαθητών να πιστέψουν στον εαυτό τους.
   - *Ατομική αναγνώριση:* Η αναγνώριση των ατομικών προβλημάτων και αναγκών τους, καθώς και των ατομικών ρυθμών μάθησης. Ο καλός εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του την πρόοδο όλης της τάξης.
   - *Συμπάθεια:* Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή χαρακτηρίζεται από αμοιβαία συναισθήματα συμπάθειας και στοργής. Επιθυμούν μια υγιή σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και έξω από την τάξη. Η ευχάριστη διάθεση του εκπαιδευτικού διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και καθιστά την παρακολούθηση πιο ευχάριστη.
2. *Η διδακτική εμπειρία:* Συνιστά βασικό χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού. Εδώ, συμπεριλαμβάνονται οι ακόλουθες ιδιότητες:
   - *Κίνητρα:* Παράγοντας επιρροής για την ανάπτυξη ενδιαφέροντος ή απόλαυσης του μαθήματος. Το ορατό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού δημιουργεί θετικό κλίμα και ενθαρρύνει τους μαθητές για συμμετοχή.
   - *Κατανοητή διδασκαλία:* Χρήση κατάλληλης γλώσσας με επεξηγήσεις. Εδώ, συγκαταλέγονται η *δομημένη διδασκαλία,* καθώς και *η γνώση του αντικειμένου*.
   - *Ποικιλία και ευελιξία κατά τη διάρκεια των μαθημάτων:* Η χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας ανάλογα με τις ατομικές ή και συλλογικές ανάγκες των μαθητών. Τονίζεται η *ευελιξία* στους τρόπους διδασκαλίας και την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας στις ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην *ποικιλία*, καθώς τους αρέσει να αποκτούν διαφορετικές οπτικές γωνίες για ένα θέμα μέσω ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, αφενός, εμπλουτίζεται η μαθησιακή

διαδικασία και, αφετέρου, γίνεται φανερό το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για την εκπαίδευση των μαθητών.

3. Προσωπικά χαρακτηριστικά του δασκάλου, που βελτιώνουν ποιοτικά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως:
   - *Διεκδικητικότητα:* Η διατήρηση της εξουσίας και της πειθαρχίας μέσω της απροκάλυπτης διεκδίκησης, δηλαδή ο έλεγχος της τάξης με δίκαιο τρόπο.
   - *Χιούμορ:* Μέσο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συνιστά πολύτιμη προσωπική ιδιότητα του καλού εκπαιδευτικού.
   - *Ενσυναίσθηση:* Κατανόηση και αποδοχή των μαθητών από του εκπαιδευτικούς.

Η Mesquita (2020) διερεύνησε τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά των μαθητών σε ένα μεγάλο δημόσιο Λύκειο, με 2.000 μαθητές, στο Ρίο ντε Τζανέιρο της Βραζιλίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 341 μαθητές. Στόχος της έρευνας ήταν να προσδιορίσει τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, που χαρακτηρίστηκαν από τους μαθητές ως καλοί. Εστιάζει σε δύο διαστάσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας, τη σχεσιακή και την παρακινητική, οι οποίες παρατηρούνται στην πρακτική των καλών εκπαιδευτικών και συνδέονται με την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, λοιπόν, ως προς τη σχεσιακή διάσταση, αυτό που σηματοδοτεί έναν καλό εκπαιδευτικό στη διδακτική πράξη είναι η διαχείριση της τάξης και των πειθαρχικών προβλημάτων, καθώς και οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, ενώ οι μεθοδολογικές στρατηγικές διδασκαλίας κατέχουν δευτερεύουσα θέση. Οι καλοί εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, οι οποίοι έλκονται από την εμφάνιση, τη γλώσσα και τη στάση του σώματος του εκπαιδευτικού. Επίσης, ο καλός εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών του, έχει επίγνωση των μαθητών του και αξιοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να συσχετιστεί μαζί τους. Αποκαλεί τους μαθητές του με τα μικρά ονόματά τους, επικοινωνεί μαζί τους με ένα άμεσο βλέμμα, ένα άγγιγμα στον ώμο ή ένα χαμόγελο, συμβάλλοντας, με αυτόν τον τρόπο, στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών, ενώ επιτυγχάνει την εμπλοκή και το ενδιαφέρον τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τονίζεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός διαθέτει χιούμορ, υπομονή, αποφασιστικότητα, ευγένεια, σεβασμό, ψυχραιμία και λιγότερη αυστηρότητα (Mesquita, 2020, 3-5).

Περαιτέρω, διαπιστώθηκε ότι, ως προς την παρακινητική διάσταση στη διδασκαλία, ο καλός εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον του μαθητή για τη μάθηση. Επίσης, διαθέτει κίνητρα και, επομένως, μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιώντας διάφορα μέσα, όπως παραλλαγές στη γλώσσα. Οι μαθητές ανέφεραν ότι ο καλός εκπαιδευτικός εκφράζεται καθαρά, χρησιμοποιεί λέξεις από το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών για να πετύχει την άμεση προσοχή τους και την καλή επικοινωνία μαζί

τους. Παράλληλα, χρησιμοποιεί στιγμές χαλάρωσης για τη διατήρηση της προσοχής τους, ενώ ασκεί κριτική μέσω αστείων χωρίς να επιβάλει τιμωρίες. Επιπρόσθετα, νοιάζεται για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και παρακολουθεί την πρόοδό τους, ενώ δεσμεύεται για τη μάθηση όλων των μαθητών. Η προσεκτική ακρόαση και η προσαρμογή του χρόνου στις ανάγκες των μαθητών συμβάλλουν στην ενεργοποίηση και παρακίνηση των μαθητών για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (Mesquita, 2020, 5-6).

4. Ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών στον ελληνικό χώρο

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πορίσματα των ερευνών στον ελληνικό χώρο, καθώς αποτυπώνουν τη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και, ειδικότερα, τις απόψεις των Ελλήνων μαθητών.

Η έρευνα της Koutrouba (2016) εξέτασε τις απόψεις των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ηλικίας 13-18 ετών, αφενός, σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές και διαδικασίες που εφαρμόζονται στην τάξη από τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς και, αφετέρου, σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις συμπεριφορές των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 879 μαθητές.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, εκείνον που (Koutrouba, 2016, 77-85):

- Έχει βαθιά γνώση του αντικειμένου.
- Αποσαφηνίζει τους στόχους του προγράμματος σπουδών.
- Διασφαλίζει την αφομοίωση της γνώσης των μαθητών ελέγχοντας τις προηγούμενες γνώσεις πριν από την παροχή νέων πληροφοριών.
- Χρησιμοποιεί απλή και κατανοητή γλώσσα, προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ικανότητες του μέσου μαθητή και του παρέχει αρκετό χρόνο για να απαντήσει.
- Δομεί την ύλη σε μικρότερες ενότητες και παρεκκλίνει από το πρόγραμμα σπουδών και τα σχολικά βιβλία, όταν το απαιτούν οι ανάγκες των μαθητών.
- Επικαιροποιεί το υλικό, αξιοποιεί νέες τεχνολογίες για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να εκσυγχρονίσει τις γνώσεις τους.
- Αξιοποιεί ευκαιρίες διδασκαλίας εκτός τάξης (βιβλιοθήκη, μουσείο, κ.λπ.).
- Παρέχει εξατομικευμένη διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Ενθαρρύνει μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, τονώνει την αυτοπεποίθησή τους.
- Παρέχει πλήρη αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών και ανατροφοδότηση.
- Αναπτύσσει τη συνεργασία των μαθητών, ενθαρρύνει την ομαδική εργασία, την κοινή ευθύνη και το ομαδικό πνεύμα.
- Είναι ευγενικός, ειλικρινής, αυθόρμητος, ανοιχτός στην επικοινωνία με τους μαθητές, ζεστός και διακριτικός στη σωματική επαφή.

- Είναι δημοκρατικός, αμερόληπτος, συνεπής, σέβεται την αξιοπρέπεια των μαθητών και αποφεύγει να πληγώσει τα συναισθήματά τους δημιουργώντας κλίμα ασφάλειας.
- Είναι χιουμοριστικός, ευχάριστος και, παράλληλα, αυστηρός με τους ανυπάκουους μαθητές, στους οποίους επιβάλλει παραδειγματικές τιμωρίες.
- Διαθέτει ενσυναίσθηση, είναι καλός ακροατής, γνωρίζει τα μικρά ονόματα των μαθητών, τους ενθαρρύνει και υποστηρίζει σε περίπτωση λάθους.
- Είναι υπομονετικός, πρόθυμος να επαναλάβει εξηγήσεις σε αδύναμους και ντροπαλούς μαθητές, ενώ σέβεται τις αντιρρήσεις και τις απόψεις τους.
- Είναι έμπιστος, μυστικοπαθής και ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλήσουν για προσωπικά τους θέματα και να εκφράσουν παράπονα.
- Παραδέχεται τα λάθη του και είναι ανοιχτός στην κριτική λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των μαθητών.

Σε μία άλλη μελέτη, στον ελληνικό χώρο, οι Kassimatis et al. (2020) διερεύνησαν τις αντιλήψεις των μαθητών για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού εστιάζοντας σε τρεις διαστάσεις: α) τη διαπροσωπική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, β) τη δικαιοσύνη και την αμεροληψία του εκπαιδευτικού και γ) τις διδακτικές στρατηγικές που ενισχύουν άμεσα την εμπλοκή και μάθηση των μαθητών. Η έρευνα διεξήχθη σε 189 μαθητές Λυκείου στην Ελλάδα.

Σημαντικά ευρήματα της μελέτης αυτής είναι (Kassimatis et al., 2020, 152-155):

- Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ως σημαντικότερα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, πρωτίστως, τη δικαιοσύνη και αμεροληψία, ακολούθως, τη διαπροσωπική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και σε τελευταία θέση τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζει.

Ειδικότερα, οι μαθητές θεωρούν ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός (Kassimatis et al., 2020, 153-155):

- Δεν εξάγει εύκολα συμπεράσματα για τους άτακτους μαθητές, δεν κάνει διακρίσεις μεταξύ των μαθητών σε σχέση με την επίδοσή τους και είναι αμερόληπτος.
- Είναι δίκαιος, ειδικά, στη χρήση μεθόδων αξιολόγησης.
- Αντιμετωπίζει με αξιοπρέπεια, σεβασμό και εκτίμηση τους μαθητές, χωρίς να κάνει ανάρμοστα σχόλια.
- Διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες, την ικανότητα να αναπτύσσει καλή σχέση και επικοινωνία με τους μαθητές, δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των μαθητών παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να συζητούν σχετικά με τη βελτίωσή τους.
- Βοηθά τους μαθητές στην οικοδόμηση γνώσεων με τη χρήση παραδειγμάτων, ποικίλων τρόπων επεξήγησης και κατανοητού υλικού.
- Επίσης, είναι καλά προετοιμασμένος, κάνει ερωτήσεις στους μαθητές δίνοντάς τους αρκετό χρόνο και εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.
- Ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την ανεξάρτητη σκέψη, ενώ δέχεται κριτική.

- Προωθεί την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των μαθητών.
- Αξιολογεί με κριτήρια και παρέχει ανατροφοδότηση.

Η πιο πρόσφατη έρευνα, στον ελληνικό χώρο, των Κωνσταντίνου & Λογοθέτη (2022), εξετάζει τα χαρακτηριστικά του επιθυμητού και αποδεκτού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου της πόλης των Ιωαννίνων, σε δείγμα 210 μαθητών. Η έρευνα εστιάζει στους τέσσερις επιμέρους ρόλους του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, σχετικά με την οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης, δηλαδή ως παιδαγωγού, διδασκάλου, αξιολογητή και επόπτη.

Από τα ευρήματα αναδεικνύεται, σαφώς, ότι ο εκπαιδευτικός μέσω της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας επιδρά στους μαθητές, αφενός, όσον αφορά τη στάση τους απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και, αφετέρου, απέναντι στο μάθημα και το σχολείο. Επίσης, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, οι δεκαπέντε (15) κορυφαίες προτιμήσεις των μαθητών, σχετικά με τις ιδιότητες του προτιμητέου εκπαιδευτικού, ως παιδαγωγού, διδασκάλου και αξιολογητή, ταξινομούνται ιεραρχικά ως εξής (Κωνσταντίνου & Λογοθέτη, 2022):

- *Κάνει αστεία/έχει χιούμορ* (1η θέση).
- *Είναι ευγενικός/φιλικός* (2η θέση).
- *Δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον και αφιερώνει χρόνο ακρόασης* (3η θέση).
- *Διδάσκει με κατανοητό, μεταδοτικό τρόπο* (3η θέση).
- *Σέβεται τις ανάγκες και την ατομικότητα του μαθητή* (4η θέση).
- *Αγαπάει τους μαθητές και τη δουλειά του* (5η θέση).
- *Διδάσκει με ευχάριστο τρόπο* (6η θέση).
- *Αξιολογεί σωστά τους μαθητές του* (7η θέση).
- *Διαπαιδαγωγεί/κοινωνικοποιεί σωστά τους μαθητές* (8η θέση).
- *Έχει εκπαιδευτεί καλά για τη δουλειά του* (8η θέση).
- *Ξέρει να επιβάλλεται με σωστό/παιδαγωγικό τρόπο* (9η θέση).
- *Σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή* (10η θέση)
- *Ξέρει να συγχωρεί και να είναι μεγαλόψυχος/γενναιόδωρος* (11η θέση).
- *Είναι δίκαιος με όλους τους μαθητές* (12η θέση).
- *Συζητάει με διάλογο όλα τα θέματα με τους μαθητές του* (13η θέση).

Από τα παραπάνω συνάγεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές, πρωτίστως, προτιμούν τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγό και, ακολούθως, ως διδάσκαλο και αξιολογητή.

Αξιοσημείωτο είναι και το εύρημα που δείχνει ότι οι μαθητές, αναφορικά με τον ρόλο του προτιμητέου εκπαιδευτικού, ως διδασκάλου, προτιμούν, κατά κύριο λόγο, ο εκπαιδευτικός *να διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο*, ακολούθως, *να διδάσκει το μάθημα με κατανοητό και μεταδοτικό τρόπο* και, συνακόλουθα, *να διδάσκει καλά/αποτελεσματικά το μάθημα*. Τέλος, σημαντική είναι η διαπίστωση της παραπάνω έρευνας ότι οι μαθητές βιώνουν στη συμπεριφορά των σημερινών εκπαιδευτικών τις θετικές ιδιότητες σε υψηλότερο βαθμό από ό,τι στους

εκπαιδευτικούς των προηγούμενων σχολικών χρόνων (Κωνσταντίνου & Λογοθέτη, 2022).

5. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα των μελετών, τόσο των διεθνών όσο και των ελληνικών, αναδεικνύουν, σαφώς, ότι οι μαθητές έχουν αποκρυσταλλωμένες απόψεις για το τι πρέπει να είναι ή να κάνει ο καλός εκπαιδευτικός, ενώ είναι φανερό ότι οι μαθητές αναδεικνύουν τον καθρέφτη της προσωπικότητας και του έργου του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, επιβεβαιώνεται ότι ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τους μαθητές και τη μάθησή τους ανάλογα με το πώς οργανώνει την παιδαγωγική επικοινωνία στην πράξη.

Γενικότερα, από την ανασκόπηση των επιλεγμένων ερευνών διαπιστώνεται σύγκλιση των απόψεων των μαθητών, ως προς το ποιον αντιλαμβάνονται ως καλό εκπαιδευτικό, ενώ αντικατοπτρίζουν μια μαθητοκεντρική εστίαση. Ειδικότερα, στην πλειοψηφία των ερευνών, οι μαθητές δίνουν προτεραιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις και την ποιότητα των σχέσεων, που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση και επικοινωνία, καθώς και σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που ενισχύουν την ανάπτυξη των σχέσεων. Αυτό σημαίνει ότι θεωρούν καλό εκπαιδευτικό, πρωτίστως, εκείνον που διαθέτει τις ιδιότητες να αναπτύσσει καλές και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους, οι οποίες διέπονται από εμπιστοσύνη, ως προϋπόθεση για την κατανόηση και τη μάθησή τους. Σε δευτερεύουσα θέση, αξιολογούν τις διδακτικές δεξιότητες και τη γνώση του αντικειμένου. Υπό την έννοια αυτή, αντιλαμβάνονται τον καλό εκπαιδευτικό περισσότερο ως «παιδαγωγό» και δευτερευόντως ως διδάσκαλο και αξιολογητή.

Με άλλη διατύπωση, θεωρούν ότι η ικανότητα ανάπτυξης εμπιστοσύνης και διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και η ευγενική, υπομονετική προσωπικότητα αποτελούν χαρακτηριστικά, τα οποία επιτρέπουν τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, στο οποίο δεσμεύονται με συνέπεια και περισσότερα κίνητρα. Επιπλέον, φαίνεται να θεωρούν ότι, αν ο εκπαιδευτικός δεν διαθέτει τις προαναφερόμενες ικανότητες, μόνο οι γνώσεις του αντικειμένου και οι μεθοδολογικές στρατηγικές διδασκαλίας δεν συμβάλλουν στη μάθηση και επιτυχία των μαθητών. Από τα παραπάνω συνάγεται, λοιπόν, ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να ξέρει να ισορροπεί τις διαπροσωπικές και ακαδημαϊκές διαστάσεις στην οργάνωση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης και να είναι σε θέση να οικοδομεί ένα ασφαλές, υποστηρικτικό και θετικό περιβάλλον μάθησης.

Αν συγκρίνουμε μεταξύ τους τις παραπάνω διεθνείς έρευνες, διαπιστώνουμε μια διαφοροποίηση των απόψεων των μαθητών, αναφορικά με τον καλό εκπαιδευτικό, ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης που ανήκουν. Με άλλα λόγια, οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προτιμούν ο καλός εκπαιδευτικός να διαθέτει, κατά κύριο λόγο, ικανότητες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, σε αντίθεση, με τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εστιάζουν, κυρίως, σε πτυχές της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι μαθητές του Λυκείου δίνουν

περισσότερη έμφαση στη διαχείριση της τάξης και τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος μάθησης.

Από τα πορίσματα των παραπάνω ελληνικών ερευνών διαπιστώνουμε ότι συγκλίνουν, σε γενικές γραμμές, μεταξύ τους και ότι οι προτιμήσεις των μαθητών κινούνται προς την κατεύθυνση του καλού εκπαιδευτικού, ως παιδαγωγού. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι οι μαθητές προτιμούν ο εκπαιδευτικός να είναι ευχάριστος κατά τη μαθησιακή διαδικασία και, ακολούθως, να είναι μεταδοτικός, κατανοητός και καλός διδάσκαλος. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι Έλληνες μαθητές θέλουν ο καλός εκπαιδευτικός να είναι ευχάριστος, ευγενικός, φιλικός, υπομονετικός, αμερόληπτος, δίκαιος, δημοκρατικός, συνεπής, δεκτικός στην κριτική, να διαθέτει χιούμορ, ενσυναίσθηση, να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες, ιδιαιτερότητες και προσδοκίες των μαθητών και, γενικότερα, να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή.

Τέλος, ο καλός εκπαιδευτικός συνιστά καθοριστική δύναμη στη ζωή του μαθητή, καθώς επιδρά στη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή του, δηλαδή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, την κοινωνικοποίησή του και τη μελλοντική του πορεία. Υπό αυτή την έννοια, ο καλός εκπαιδευτικός καθίσταται ως επιβεβλημένη αναγκαιότητα, υπόσταση και επιδίωξη του αποτελεσματικού σχολείου του 21ου αιώνα, που αξιώνει εκπαιδευτικούς, αφενός, με δεξιότητες, πρωτίστως, παιδαγωγικές, και ακολούθως, επικοινωνιακές, διδακτικές και αξιολογικές και, αφετέρου, επαγγελματικά ικανούς, άρτια καταρτισμένους, με επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική συγκρότηση, που διαθέτουν όλα τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς στις μεταβαλλόμενες ανάγκες, απαιτήσεις και προσδοκίες των μαθητών τους και, ευρύτερα, της κοινωνίας, αλλά και να τους προετοιμάσουν κατάλληλα και επαρκώς, ως αυριανούς πολίτες. Αυτό σημαίνει ότι οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα προς αυτή την κατεύθυνση ενισχύοντας το σχολείο και, παράλληλα, τον εκπαιδευτικό και το έργο του.

Ως κατακλείδα, λοιπόν, φαίνεται τα ευρήματα να εναρμονίζονται με την άποψη του Böhm (1988, 527) *«ότι σε ένα σχολείο, όπου ο εκπαιδευτικός θα είναι πρώτα παιδαγωγός και μετά διδάσκαλος, ο μαθητής θα αισθάνεται πραγματικά ευτυχισμένος»*.

Βιβλιογραφία

Arnon, S. & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Siilarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching, 13*(5), 441-464.

Bakx, A., Koopman, M., de Kruijf, J. & den Brok, P. (2015). Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open

approach for investigating pupils' perceptions. *Teachers and Teaching: Theory and practice, 21*(5), 543-564.

Böhm, W. (1988). *Wörterbuch der Pädagogik.* Stuttgart: Kröner.

Kasimatis, K., Moutsios-Rentzos, A., Stasinoulia, A. & Papageorgiou, T. (2020). Investigating students' conceptions about the characteristics of the effective teacher. *New Trends and Issues Proceeding on Humanities and Social Sciences*, *7*(1), 149-57.

Koutrouba, K. (2016). Defining Teacher Effectiveness in Secondary Education: The Perceptions of Greek Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 15*(10), 73-91.

Kutnick, P. & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology, 63*(3), 400-413.

Kyriakides, L., Creemers, B. & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education, 25*, 12-23.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Ι. & Λογοθέτη Σ. (2022, Υπό Δημοσίευση). Ο επιθυμητός και αποδεκτός εκπαιδευτικός από τη σκοπιά των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου. Στο *1ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί*. Ιωάννινα 13-15 Μαΐου 2022. Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων.

Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Mayer, R. & Alexander, P. (2011). *Handbook of research on learning and instruction.* New York: Routledge.

McKnight, K., Graybeal, J., Yarbro, J. & Graybeal, L. (2016). The Heart of Great Teaching: Pearson Global Survey of Educator Effectiveness. *Pearson Education, Inc.*

Mesquita, S. (2020). High School Teaching Practice: With Young People From the Periphery: A Study of the "Good Teacher". *International Journal of Contemporary Education, 3*(1), 1-8.

Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keβler, S., Herrmann, E. & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research, 75,* 31-44.

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Η ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Ράνυ Χ. Καλούρη
Καθηγήτρια, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
rkalouri@hotmail.com

Περίληψη
Με δεδομένο το πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για επιμόρφωση, η παρούσα εργασία στόχο έχει την μελέτη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και τη συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα εστιάζουμε στον τομέα της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού/Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας. Διερευνάται η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στον τομέα της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ειδικότερα στην κατάκτηση της νέας γνώσης και στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων. Δημιουργήθηκε κλίμακα αξιολόγησης της ανάπτυξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων όσον αφορά στη διδακτική πράξη, στην επαγγελματική ταυτότητα, στην επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον, στην εφαρμογή της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην πράξη, μετά από την επιτυχή ολοκλήρωση σχετικού επιμορφωτικού προγράμματος. Στην έρευνά μας συμμετείχαν 18 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας κατέδειξαν αφενός τις δυνατότητες των επιμορφωτικών προγραμμάτων στον τομέα της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην ανάπτυξη νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων για τους εκπαιδευτικούς, αφετέρου όμως τη σχετική αδυναμία τους ειδικότερα όσον αφορά στην εφαρμογή τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επαγγελματικές δεξιότητες, συμβουλευτική

Abstarct
Considering the constant demand expressed by primary and secondary school teachers for lifelong training, the aim of this study is to examine the educational needs of teachers and the contribution of counseling training programs to the development of new professional skills. We created an evaluation scale that measures professional skills, professional identity, and communication in the school environment, after the successful completion of a Vocational Guidance and Counseling training program, in order to examine the effectiveness that the training programs in the field of Vocational Guidance and Counseling have in the acquisition of new knowledge and the development of professional skills. The results of our research showed the

potential of Vocational Guidance and Counseling training programs in the development of new professional skills for teachers, but also how difficult it is to implement the professional skills gained from these programs in school environment.

Keywords: professional development, teacher training, professional skills, counseling

0. Εισαγωγή

Γνωρίζοντας ότι πάγια διεκδίκηση των εκπαιδευτικών αποτελεί η ικανοποίηση του αιτήματος για συνεχή επιμόρφωση και με δεδομένο το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια προσφέρονται από διάφορους φορείς εκπαιδευτικά-επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία μοριοδοτούνται ειδικά για εξέλιξη των εκπαιδευτικών και επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης, επιλέξαμε να ασχοληθούμε με το θέμα της ανάπτυξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσα από τα προαναφερόμενα προγράμματα.

Με μια γρήγορα αναζήτηση στο διαδίκτυο, στα διάφορα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης της χώρας μας, αλλά και σε ανάλογους φορείς, διαπιστώνουμε ότι τα παρεχόμενα επιμορφωτικά προγράμματα αυξάνονται, συχνά όμως μειώνονται σε διάρκεια, πολλά από αυτά γίνονται εξ αποστάσεως ή και με τα χαρακτηριστικά της αυτό-επιμόρφωσης και, τέλος, διαπιστώνεται ότι ελάχιστα έως μηδενικά είναι τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται δωρεάν. Τα περισσότερα, ακόμη και εάν λειτουργούν στους κόλπους των δημόσιων ΑΕΙ, «απαιτούν» την οικονομική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών. Παρόλο που το αίτημα για δωρεάν και δια βίου επιμόρφωση συνεχίζει να υπάρχει από την ΟΛΜΕ, σημαντικός αριθμός συναδέλφων εκπαιδευτικών συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα με οικονομικό κόστος, συχνά αρκετά υψηλό.

Ο χώρος της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού αποτελεί έναν χώρο αρκετά σημαντικό και αρκετά αναγκαίο – πιστεύουμε – για την εκπαίδευση (Σταμπολτζή κ.ά., 2020· Καλούρη, 2018· Demetriou et al., 2018· Τσιατά κ.ά., 2018· Σταμπολτζή κ.ά., 2018· Γάκης κ.ά., 2016· Καλούρη κ.ά., 2016· Καλούρη, 2012· Καλούρη κ.ά., 2012). Θεωρώντας ότι οι σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές, αλλά και πολιτισμικές συνθήκες «απαιτούν» την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής, επιλέξαμε να αξιολογήσουμε το κατά πόσο ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στον προαναφερόμενο επιστημονικό χώρο προσφέρει και καλύπτει τις ανάγκες ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

1. Σκοπός και στόχος

Επιλέξαμε να ασχοληθούμε με το πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό που λειτουργεί στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. αρχικά για λόγους ευκολίας, αλλά κυριότερα επειδή αποτελεί ένα από τα παλαιότερα επιμορφωτικά προγράμματα ή προγράμματα ειδίκευσης, όπως χαρακτηρίζεται, έχοντας λειτουργήσει για πρώτη φορά το 1998 (Δημητρόπουλος κ.ά., 2002).

Μια πρώτη προσπάθεια αξιολόγησης του προγράμματος και της συνεισφοράς του αφενός στους εκπαιδευτικούς και αφετέρου σε κάθε συμμετέχοντα, άρα και στους μη εκπαιδευτικούς, έγινε το 2009 (Λαγός κ.ά., 2009) και απέδειξε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες αξιολόγησαν θετικά το πρόγραμμα όσον αφορά στη συμβολή του στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, παρόλο που δεν ήταν αυτό το αρχικώς ζητούμενο των συμμετεχόντων/επιμορφούμενων.

Από τότε μέχρι και σήμερα δεν έγινε άλλη προσπάθεια αξιολόγησης του προγράμματος, ειδικότερα που να αφορά στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, κάτι που στην παρούσα εισήγηση θα προσπαθήσουμε να καλύψουμε. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο χρονικό διάστημα των 13 ετών που προαναφέρθηκε, αφενός αυξήθηκε ιδιαίτερα ο αριθμός των εισαγομένων στο Πρόγραμμα της ΑΣΠΑΙΤΕ, αφετέρου δημιουργήθηκαν αντίστοιχα μικρότερης διάρκειας προγράμματα, τα οποία λειτούργησαν – και λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της πανδημίας – κυρίως εξ αποστάσεως.

Το Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό της ΑΣΠΑΙΤΕ διαρκεί ένα έτος και περιλαμβάνει 11 μαθήματα και πρακτική άσκηση 300 ωρών, που ισούνται με 60 πιστωτικές μονάδες (ΑΔΑ: 6Ξ7Θ46Ψ8ΧΙ-ΛΑΨ) Αξίζει να σημειωθεί ότι, εάν αρχικά το πρόγραμμα απευθυνόταν μόνο σε άτομα που τεκμηρίωναν ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και η εισαγωγή τους σε αυτό γινόταν βάσει μοριοδότησης, από το 2014 το πρόγραμμα απευθύνεται σε κάθε πτυχιούχο ΑΕΙ και ο τρόπος εισαγωγής γίνεται μετά από τυχαία επιλογή μέσω κλήρωσης (www.aspete.gr), ενώ από το 2020-2021 το πρόγραμμα γίνεται εξ αποστάσεως λόγω και των συνθηκών της πανδημίας που επικρατούν.

Εάν ο εκφρασμένος στόχος του Προγράμματος είναι «η απόκτηση επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων στα πεδία της Συμβουλευτικής και της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και η εφαρμογή αυτών στην εκπαίδευση και την απασχόληση, καθώς και σε άλλους δημόσιους και ιδιωτικούς χώρους» (www.aspete.gr), στη μικρή αυτή έρευνα, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε αρχικά ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων και οι στόχοι που τους οδήγησαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, ενώ στη συνέχεια προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε την κάλυψη αυτών των αναγκών και την υλοποίηση των στόχων των επιμορφούμενων, ειδικά όσον αφορά στην ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, όπως θα αναφέρουμε στη συνέχεια με βάση τη βιβλιογραφία.

Η έρευνά μας έγινε το 2019-2020, με περιορισμένο δείγμα ευκολίας. 18 εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εξέφρασαν την επιθυμία συμμετοχής στην έρευνα, απόφοιτοι των δύο προηγούμενων ετών, δηλαδή 2018-19 και 2017-18. Σημειώνεται ότι το Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό δεν απευθύνεται μόνον σε εκπαιδευτικούς και με δεδομένο τον μικρό αριθμό των εθελοντών για συμμετοχή στην έρευνα, η έρευνά μας τροποποιήθηκε από τον αρχικό της σχεδιασμό και υλοποιήθηκε ως ποιοτική πλέον με τηλεφωνικές συνεντεύξεις, όπου τελικώς ανταποκρίθηκαν 13 εκπαιδευτικοί, 5

άνδρες – 2 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και 3 της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – και 8 γυναίκες, 4 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και 4 της Δευτεροβάθμιας αντίστοιχα.

2. Επαγγελματικές δεξιότητες

Αν και η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές εστιάζει συνήθως στην διδακτική πράξη και στην διαχείριση της σχολικής τάξης, κάτι το οποίο αξίζει να αναφέρουμε, σύμφωνα με τους Gauthier & Martineau (1998), είναι η συναισθηματική συνιστώσα αυτής της σχέσης και τα συναισθήματα τα οποία αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των μηνυμάτων τα οποία ανταλάσσονται μέσα στην τάξη.

Όπως παρουσιάζεται στις μελέτες της Hargreaves (2001), οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την σημασία των θετικών συναισθημάτων στους μαθητές. Το ερώτημα όμως που τίθεται είναι πως μπορούν οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί να συντελέσουν στην δμιουργία θετικών συναισθημάτων; Θα μπορούσαν με κάποιον τρόπο να αντισταθμίσουν τα συναισθήματα αδιαφορίας και πλήξης τα οποία νιώθουν συχνά οι μαθητές;

Ένας δάσκαλος θα μπορούσε να διακρίνει, να αξολογήσει και να κατανοήσει τα συναισθήματα των μαθητών; Έχει άραγε τις δεξιότητες έτσι όπως αυτές περιγράφονται από τους Guitouni, 2000· Mayer, J.D., Perkins, D.M., Caruso, D.R., Salovey, P., 2001· Goleman, 1997, δεξιότητες που θεωρούνται ότι εμπίπτουν στις αντίστοιχες που περιγράφονται για τους συμβούλους;

Σύμφωνα με τον Mc Leod (2005) οι σύμβουλοι πρέπει να κατέχουν καλές διαπροσωπικές δεξιότητες σε πεδία όπως η επικοινωνία, η ενεργητική ακρόαση και η μη λεκτική συμπεριφορά. Επίσης, σημαντική παρουσιάζεται η ικανότητα διαχείρισης του άγχους, η γνωστική ευελιξία καθώς και η αντιληπτική ικανότητα.

Το Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό στοχεύει στην ανάπτυξη συμβουλευτικών δεξιοτήτων από εκπαιδευτικούς, έτσι όπως ο Μπρούζος (1995, 2010) θεωρεί ότι πρέπει να αναπτύσσονται, να διευκολύνονται και οι οποίες καθίστανται αναγκαίες στο πλαίσιο του σχολείου. Σημαντική είναι η παραδοχή ότι η διδασκαλία, η αγωγή, η συμβουλευτική και η μάθηση είναι έννοιες στενά συνδεδεμένες, εμπλέκονται και αλληλοσυνδέονται.

3. Αποτελέσματα

Εάν το Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό απευθύνεται στα άτομα που ενδιαφέρονται για την απόκτηση επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων στα πεδία της Συμβουλευτικής και της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και την εφαρμογή αυτών στην εκπαίδευση και την απασχόληση, καθώς και σε άλλους δημόσιους και ιδιωτικούς χώρους (https://eppaikpesyp.aspete.gr/spoydes/), η πλειοψηφία των ερωτώμενων αποφοίτων του στόχευε στην απόκτηση δεξιοτήτων ζωής – όπως τις χαρακτήρισαν –

και ειδικότερα στην ανάπτυξη της ικανότητας αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων, καθορισμού στόχων και υπερπήδησης των εμποδίων που πιθανά προκύψουν.

Παράλληλα οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως επιθυμούσαν να βελτιωθούν οι δεξιότητες επικοινωνίας τους και να γίνουν ικανοί να χειρίζονται αποτελεσματικά τυχόν αποτυχίες τους.

Τα 8 από τα 13 ερωτώμενα υποκείμενα [3 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και 5 της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης] δήλωσαν ότι το προαναφερόμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα τους βοήθησε να υλοποιήσουν τον στόχο τους, όσον αφορά τις δεξιότητες ζωής, αλλά δεν τους έμαθε πως να διαχειρίζονται περιπτώσεις «παραβατικής» συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, ούτε τους έδωσε τις απαραίτητες γνώσεις ψυχοπαιδαγωγικής, κάτι το οποίο βέβαια δεν ανήκε στους στόχους του Προγράμματος. Ειδικότερα δε, συχνά από τα πρώτα κιόλας μαθήματα, γινόταν η επισήμανση των διακριτών ρόλων του συμβούλου και του ψυχολόγου.

Ταυτόχρονα, παρόλο που επιμέρους στόχοι του προγράμματος, μέσα από τα διάφορα μαθήματα, είναι το να γίνουν οι απόφοιτοι εκπαιδευτικοί ικανοί να υλοποιούν παρεμβάσεις για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας και της εργασίας σε ομάδες, να πραγματοποιούν παρεμβάσεις ενίσχυσης ψυχικής ανθεκτικότητας, δεξιοτήτων δόμησης και διατήρησης σχέσεων, καθώς και γενικότερων κοινωνικών δεξιοτήτων, –και οι 13 – όλοι οι – ερωτώμενοι απόφοιτοι του Προγράμματος δήλωσαν, όμως, πως δεν νιώθουν συναισθηματικά επαρκείς ώστε να εκπαιδεύσουν αντίστοιχα τους μαθητές και τις μαθήτριες σε δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η διαχείριση των συναισθημάτων, η διαχείριση του στρες ή η ικανότητα λήψης αποφάσεων και επίτευξης στόχων, καθώς και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως αποδοχής της διαφορετικότητας, της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Θεωρούν όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η κυρία Α. Μ., ότι «*εμείς ναι…, βοηθηθήκαμε να «ελέγχουμε» τον εαυτό μας, αλλά δεν μάθαμε πώς θα εκπαιδεύσουμε αντίστοιχα τους μαθητές μας*».

Εάν ο όρος συναισθηματική επάρκεια δηλώνει την ικανότητα ενός ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματά του αποτελεσματικά κατά την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους (Saarni, 1990), για τα ερωτώμενα υποκείμενά μας ο στόχος του Προγράμματος όσον αφορά στη συναισθηματική επάρκεια δεν επετεύχθη. Θεώρησαν ότι η συναισθηματική αυτή επάρκεια περιορίστηκε στον χρόνο των μαθημάτων του προγράμματος: «*ναι μεν κατά την ώρα του μαθήματος μιλούσαμε, αλλά δεν κατάφερα να εκφράσω τα θέλω μου στη συνέχεια στην οικογένειά μου*», όπως ανέφερε χαρακτηριστικά η κυρία Δ. Π. δασκάλα. Παράλληλα, ο κύριος Ν. Κ. καθηγητής σε ΕΠΑΛ, «αμφισβητεί» ότι «*ένα πρόγραμμα τόσο σύντομης διάρκειας [η διάρκειά του είναι επτά περίπου μήνες] μπορεί να εκπαιδεύσει και να καλλιεργήσει δεξιότητες που έχουν να κάνουν με την προσωπική ανάπτυξη και την επίλυση θεμάτων που χρήζουν ψυχολογικής και όχι απλά συμβουλευτικής στήριξης*».

Αντίστοιχα, παρόλο που οι σημαντικές δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας, όπως εκφράζονται από τον Goleman (1997), είναι η αντίληψη, η έκφραση και ο χειρισμός των συναισθημάτων, η αυτό-επίγνωση, η αποδοχή του εαυτού, ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση, η προσωπική υπευθυνότητα, η ποιοτική επικοινωνία, η διεκδικητική στάση και η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, για τους 8 εκπαιδευτικούς απόφοιτους του προγράμματος δεν αποκτήθηκαν καθόλου οι δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας, ενώ για τους υπόλοιπους 5 αποκτήθηκαν εν μέρει, και κυρίως οι δεξιότητες που αφορούσαν στην ποιοτική επικοινωνία και την ενσυναίσθηση.

Χαρακτηριστικό είναι, αν και ίσως λίγο αντιφατικό, ότι το σύνολο των υποκειμένων θεωρεί ότι το Πρόγραμμα με επιτυχία ανέπτυξε την επαγγελματική ανθεκτικότητά τους, στην έννοια που της προσδίδει ο London ως «*την ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές, ακόμη κι αν οι συνθήκες είναι αποθαρρυντικές ή αποδιοργανωτικές*» (London, 1997, όπως αναφ. στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2013), καθώς το σύνολο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως φύλου και βαθμίδας εκπαίδευσης, θεώρησε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης/ειδίκευσης συνεισέφερε στην ανάπτυξη θετικής στάσης για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων.

Εάν θεωρήσουμε ότι η επιλογή φοίτησης στο συγκεκριμένο πρόγραμμα έγινε από τους εκπαιδευτικούς έχοντας ως στόχο την επαγγελματική ανάπτυξή τους, τότε το πρόγραμμα πέτυχε «τη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής» (Χατζηχρήστου κ.ά., 2013) για την αντιμετώπιση δύσκολων ή ξαφνικών γεγονότων που συμβαίνουν στον χώρο του σχολείου.

Χαρακτηριστικό είναι ότι για το σύνολο των υποκειμένων μας, η επαγγελματική ανθεκτικότητα και η επαγγελματική προσαρμοστικότητα θεωρούνται ταυτόσημες έννοιες, κάτι το οποίο έχει ήδη επιβεβαιωθεί επιστημονικά από τους Bimrose, Barnes & Hughes (2008), και πιθανά να ήταν ήδη γνωστό μέσα από τα μαθήματα του προγράμματος στους ερωτώμενους. Και οι 13 ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το Πρόγραμμα τούς βοήθησε σε προσωπικό επίπεδο στο να απομακρύνουν δυσλειτουργικές σκέψεις και κατά συνέπεια να γίνουν πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί. Άλλωστε το επιμορφωτικό πρόγραμμα στο οποίο αναφερόμαστε είναι πρόγραμμα συμβουλευτικής και ως τέτοιο υλοποιεί τον σκοπό της που σύμφωνα με τους Shertzer και Stone (1980) είναι «να διευκολύνει το άτομο να επιτύχει τις απαραίτητες αλλαγές στη συμπεριφορά του, ή στη συμπεριφορά των άλλων, ώστε να εξασφαλίσει τη συνετότερη αξιοποίηση του εαυτού του».

Ειδικότερα, όλοι οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μέσα στο Πρόγραμμα και βοηθήθηκαν στις επαγγελματικές τους αποφάσεις και στη διαχείριση των συγκρούσεων. Οι 11 από τους 13 ερωτώμενους θεώρησαν πολύ σημαντική τη δραστηριότητα του «θαύματος» (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009) την οποία υλοποίησαν σε εργαστήρια, λόγω του ότι όπως αναφέρουν «*μπορέσαμε να γίνουμε πιο*

αυτοαποτελεσματικοί και να εστιάζουμε στον στόχο μας και όχι στο πρόβλημα». Παρόλα αυτά, όμως, θεωρούν ότι «*δεν μπορούμε να υλοποιήσουμε τους στόχους που έχουμε στο σχολείο, γιατί δεν έχουμε βοήθεια από ειδικούς στον χώρο της ψυχολογίας και της ψυχιατρικής και όχι μόνον της συμβουλευτικής*», όπως σημειώνει ο Η. Κ., εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρούμε παρουσιάζεται η τοποθέτηση του Ανδρέα Μπρούζου (1995, 1998, 1999, 2001, 2002, 2004, 2009, 2011, 2016, 2018, 2019, 2020) όταν, από τη μία τεκμηριώνει την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής στο σχολείο και από την άλλη αναφέρεται σε συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν, δυσχεραίνοντας την ανάληψη συμβουλευτικής δράσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και που ερμηνεύουν την επιφυλακτικότητα που οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας έχουν εκφράσει σχετικά.

Για τον Μπρούζο σημαντικές αιτίες είναι αφενός ότι το σχολείο λειτουργεί ως «αποδιοπομπαίος» τράγος της κοινωνίας και αφετέρου ότι υπάρχουν αρμοδιότεροι λειτουργοί για την ανάληψη καθηκόντων συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Συχνά αποδίδεται στους εκπαιδευτικούς η ευθύνη για την επίλυση προβλημάτων που η γενεσιουργός τους αιτία είναι αμιγώς κοινωνική και την ευθύνη για τη λύση τους έχει η οικογένεια ή/και ακόμη η ίδια η κοινωνία. Έτσι, ο δάσκαλος αναλαμβάνοντας και άλλες, πλην των αμιγώς διδακτικών, ευθύνες δεν επιτυγχάνει την επίλυσή τους και όπως επεσήμανε η κυρία Β. Χ., καθηγήτρια γυμνασίου, «*τελικώς ενώ προσπαθούμε για την συμβουλευτική στήριξη των μαθητών μας μετατρεπόμαστε σε εξιλαστήριο θύμα της κοινωνίας και των αδιεξόδων και καταστάσεων που η πολιτεία έχει δημιουργήσει*». Από την άλλη πλευρά, το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνά μας αναφέρθηκε στο μεγάλο εύρος και την πολυπλοκότητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι σημερινοί μαθητές, απέναντι στα οποία «το πρόγραμμα είναι πολύ μικρής διάρκειας για να μπορέσει να χωρέσει στο πρόγραμμά του όλες τις μελέτες περίπτωσης που θα θέλαμε».

Σε αντιδιαστολή όμως, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι «*ο εκπαιδευτικός αποτελεί το πιο σημαντικό πρόσωπο μετά τα πρόσωπα του οικογενειακού του περιβάλλοντος για τον μαθητή*» και του προσφέρεται, όπως σημειώνει ο Μπρούζος, η δυνατότητα να αποκτήσει μια ιδιαιτέρως κοντινή σχέση με τους μαθητές του που πιθανά δεν την έχουν ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, κ.ά.

Από την άλλη πλευρά, 11 από τα 13 υποκείμενά μας υποστήριξαν πως από το πρόγραμμα που παρακολούθησαν δεν κατάφεραν να απαντήσουν σε ερωτήματα του τύπου: «*πως να αντιμετωπίσω φαινόμενα βίας στη σχολική τάξη;*», «*πως να πλησιάσω ευάλωτους μαθητές; Σε επίπεδο οικογενειακό και ευρύτερα κοινωνικό;*» «*πως να διαχειριστώ την διαφορετικότητα των μαθητών;*», «*πως να φερθώ σε ΛΟΑΤΚΙ μαθητές;*»

4. Συμπεράσματα

Η χρήση συμβουλευτικών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς κρίνεται περισσότερο αναγκαία από ποτέ μιας και οι κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες πλέον απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να μη περιορίζεται στο διδακτικό του ρόλο, αλλά να γίνει ο σύμβουλος, συμπαραστάτης και διευκολυντής στην επίλυση των δυσκολιών που τυχόν αντιμετωπίζουν οι μαθητές του στην πορεία ανάπτυξης και ενηλικίωσής τους.

Όμως, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί παρακολουθώντας ένα ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα να υποκαταστήσει την αναγκαιότητα για στελέχωση των σχολείων ή των περιφερειών με κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, γιατρούς με τους οποίους θα μπορεί να συνεργάζεται και στους οποίους θα μπορεί ο εκπαιδευτικός να παραπέμπει, εάν παραστεί ανάγκη.

Η Συμβουλευτική, λοιπόν, εμφανίζει σημαντική παιδαγωγική διάσταση. Η εφαρμογή της αφορά κάθε παιδαγωγική πρακτική, η οποία δεν καταλήγει μόνο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ομάδων, αλλά έχει ως βασικούς στόχους την ενεργητική κοινωνική ένταξη και δράση του μαθητή, την ολόπλευρη ανάπτυξή του, τη χειραφέτηση και την αυτό-πραγμάτωσή του.

Έτσι ο θεσμός της συμβουλευτικής «προωθώντας τους κοινωνικά αδύναμους, υποβοηθώντας την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα προάγοντας την επίτευξη αυτογνωσίας και αυτοπραγμάτωσης των μαθητών, αποτελεί μια λειτουργία που δεν είναι μόνο χειραφετική, αλλά και αντισταθμιστική» (Μπρούζος, 1992).

Αποτελεί καθοριστική ανάγκη η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και η καθιέρωση της συμβουλευτικής σε έναν τόσο σημαντικό χώρο όσο αυτός του σχολείου.

Ίσως η διαπίστωση των L. Paquay και M. C. Wagner (1996) ότι ο εκπαιδευτικός δεν επαρκεί να είναι γνώστης του αντικειμένου, αλλά χρειάζεται να είναι εκείνος ο οποίος θα πρέπει όχι μόνο να διαδραματίζει σημαντικό κοινωνικό ρόλο, αλλά κυρίως θα συντελέσει στη θετική αυτοαντίληψη και την ανάπτυξη εαυτού για τους μαθητές του, να δίνει την απάντηση στην αναγκαιότητα επιμόρφωσης και εξειδίκευσης του στη συμβουλευτική και τον προσανατολισμό. Ίσως το ακόλουθο σχήμα πράγματι να αποτυπώνει τον πολυσχιδή ρόλο του εκπαιδευτικού και, κατά συνέπεια, τις επιμορφωτικές του ανάγκες.

Βιβλιογραφία

ΑΔΑ: 6Ξ7Θ46Ψ8ΧΙ-ΛΑΨ, Απόσπασμα Πράξη Συνεδρίασης της Δ.Ε. της ΑΣΠΑΙΤΕ αριθμ. 29/28-7-2021

Bimrose, J., Barnes, S.-A. & Hughes, D. (2008). *Adult Career Progression and Advancement: a five-year study of the effectiveness of guidance*. Coventry: Warwick Institute for Employment Research.

Γάκης Κ., Αντωνίου Α. Σ. & Καλούρη, Ρ. (2016), Προβλήματα ενδοσχολικής συμπεριφοράς και σχολικός εκφοβισμός: Τρόποι συμβουλευτικής παρέμβασης

στη σχολική μονάδα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 108, σ. 37-49. Αθήνα, Πεδίο

Demetriou, L., Kalouri, R. (2018). Science Educators and Grief Counselling: Management Bereavement in the School Environment, *Proceedings*, *NPSE, International Conference "New Perspectives in Science Education"* (7th Edition) (pp. 267-272), Florence, Italy, 22 – 23 March 2018 https://conference.pixel-online.net/NPSE/conferenceproceedings.php.

Δημητρόπουλος, Ε. & Καλούρη-Αντωνοπούλου Ο., (2002). Η Συμβουλευτική και ο Προσανατολισμός στη ΣΕΛΕΤΕ: Η εκπαίδευση και η πράξη, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τεύχος 62-63, σ. 91-95, Αθήνα, ΕΛΕΣΥΠ-Ελληνικά Γράμματα

Gauthier, C. & Martineau, S. (1998). «Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant.» *Vie pédagogique*, 107, 25-32.

Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Paris: editions Robert Laffont.

Guitouni, M. (2000). *Au coeur de l'identité. L'intelligence émotionnelle*. Longueuil : Carte Blanche.

Hargreaves, A. (2001). «Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves.» *Association canadienne d'éducation de langue française*, *XXIX*(1), 1-21.

Καλούρη, Ο. (2012). Συμβουλευτική και Πολιτισμική Διαφορετικότητα, Σημείωμα Συντακτικής Επιτροπής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού,* τ. 100, σ. 11. Αθήνα, εκδόσεις: Πατάκη,.

Καλούρη, Ο., Μπότου Α., Τσέργας Ν., (2012). «Η ενσωμάτωση της Τέχνης και της Δημιουργικότητας στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας ως μια τάση Αναθεώρησης του Επιστημονικού Παραδείγματος». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τεύχος 101, σελ. 354-369. Αθήνα, εκδόσεις: Πατάκη.

Καλούρη, Ρ. (2018). Ο «Επαγγελματικός Προσανατολισμός» αναβαθμίζεται… και παράλληλα καταργείται, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.111-112, σ.10-13. Αθήνα, Πεδίο.

Καλούρη, Ρ., Τσέργας Ν., Μπότου Α. &Σ Αντωνοπούλου Α., (2016). Εικαστική Συμβουλευτική και Θεραπεία για παιδιά Μεταναστών και Προσφύγων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.107, 53-67. Αθήνα, Πεδίο,

Λαγός Δ., Καλούρη Ου. & Παμουκτσόγλου Α. (2009). Η εκπαίδευση στελεχών στο πλαίσιο του Θεσμού Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Τεχνική & Επαγγελματική Εκπαίδευση: Μια απόπειρα αξιολόγησης, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού*, τεύχος 86-87, σσ. 158-170. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2001). «Emotional intelligence and giftedness» *Roeper Review, 23,* 131-137.

Mc Leod, J. (2005). *Εισαγωγή στην συμβουλευτική.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαούρδα, Β., Μπρούζος, Α. & Βασιλόπουλος, Σ. (2016).Βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν ένα πιο αισιόδοξο τρόπο σκέψης. Εφαρμογή και αποτελεσματικότητα ενός πιλοτικού προγράμματος παρέμβασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού, 107*, 601-610.

Μπρούζος, Α. (1992). Σχολείο και Κοινωνική Εργασία, στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια & Λεξικό, 802 τόμος, σ. 4635-4637. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (1995˙ 2η βελτιωμένη έκδοση 1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Λυχνός

Μπρούζος, Α**.** (1999). Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. *Επιστημονική Επετηρίδα* Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, *12*, 99-134.

Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά Σχολεία – Μεγάλες Προσδοκίες: Αντιλήψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική. Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Μπρούζος, Α. (2010). Η αναγκαιότητα ενός ολοκληρωμένου συστήματος σχολικής συμβουλευτικής: Μια πρόταση για την ελληνική εκπαίδευση. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης & Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Περί Παιδείας Διάλογος* (σ. 219-231). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μπρούζος, Α. & Μόσχου, Κ. (2011). Διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρησιμότητα άσκησης του συμβουλευτικού τους έργου στη σύγχρονη εποχή. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, *94-95*, 217-226.

Μπρούζος, Α. & Ράπτη, Κ. (2001). Ο ρόλος της Σχολικής Συμβουλευτικής στην προώθηση της αποδοχής της Διαφορετικότητας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, *56-57*, 25-41.

Μπρούζος, Α., Βασιλόπουλος, Σ. & Τσάλτα, Θ.Ε. (2020). Η σχέση των επιμέρους ρόλων στον εκφοβισμό και στον κυβερνοεκφοβισμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*, *118-119*, 13-24.

Μπρούζος, Α., Βασιλόπουλος, Σ., Μισαηλίδη, Π., Κάτσιου, Π. & Μπαούρδα, Β. (2018). Αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα

για τη διαχείριση του θυμού μέσω τέχνης σε παιδιά ηλικίας 7 έως 9 ετών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 113-114*, 417-430.

Μπρούζος, Α., Βασιλόπουλος, Σ., Σουρτζίνου, Α. & Μπαούρδα, Β. (2019). Ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση για την ενίσχυση της συγχωρητικότητας σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών. *Ψυχολογία*, *24*(1), 32-50. https://doi.org/10.12681/psy_hps.22385

ΟΛΜΕ, (1982). *Πρακτικά*, Α' εκπαιδευτικό συνέδριο καθηγητών μέσης εκπαίδευσης, Αθήνα.

ΟΛΜΕ, (1988). Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών, *Πρακτικά* Ε' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Αθήνα.

Paquay, L. & Wagner M.C., (1996). Vers un referential des competences professionnelles de l'Enseignant? *Recherche et Formation*, *16*, 7-38.

Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development* (pp. 115-182). University of Nebraska Press.

Shrtzer, B. & Stone, S. (1980). *Fundamentals on Counseling*, Houghton Mifflin

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2009). Αξιολόγηση των Ελλήνων λειτουργών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Ειδικές δεξιότητες των συμβούλων που εργάζονται με πληθυσμούς πολιτισμικά διαφορετικούς. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, *86-87*, 133-152. Αθήνα, Πεδίο.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου Αικ. & Δρόσος, Ν. (2013). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Θεωρητικό πλαίσιο.* Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.

Σταμπολτζή Α., Παπαστεργίου, Ε. & Καλούρη, Ρ. (2020). Απόψεις γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για το σχολικό εκφοβισμό: Ανάγκη για συμβουλευτική βοήθεια. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 118-119,* 44-55.

Σταμπολτζή, Α., Καλούρη, Ρ. & Τσίτσου, Ε. (2018). Φοιτητές στο φάσμα του αυτισμού: Εμπόδια, δυνατότητες και τρόποι στήριξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *7*(1), 28-43. doi:http://dx.doi.org/10.12681/hjre.17413.

Τσιατά Ε. & Καλούρη Ρ.,(2018). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δημόσιων επαγγελματικών λυκείων στην Ελλάδα και διαθεσιμότητα, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 115, 2018, σ. 54-64. Αθήνα, Πεδίο.

Χατζηχρήστου, Χ. (2013). *Ανάπτυξη Πολυεπίπεδου Μοντέλου Παροχής Σχολικών Ψυχολογικών Υπηρεσιών*. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας

Μαρία Σταυρογιαννοπούλου
Φιλόλογος
maria.st97@gmail.com
Ιωσήφ Φραγκούλης
Καθηγητής, ΑΣΠΑΙΤΕ
sfaka@otenet.gr
Στέφανος Αρμακόλας
ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών
stefarmak@upatras.gr

Περίληψη
Το mentoring θεωρείται ως μια αποτελεσματική μέθοδος για την ανάπτυξη και εκπαίδευση του προσωπικού. Στην εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μέντορα όταν θέλουν να εξελιχθούν, να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους πρακτικές και να αισθανθούν ασφαλείς. Στην παρούσα έρευνα αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας για την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δείγμα 51 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και διεξήχθη στο διάστημα από τον Μάρτιο έως τον Απρίλιο του 2021. Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως ο θεσμός του μέντορα βοηθά στο να επαναπροσδιοριστούν οι επιδιώξεις της σχολικής μονάδας και συμβάλλει αποφασιστικά στο δομικό και λειτουργικό μετασχηματισμό της. Ως εμπόδια της λειτουργίας του mentoring οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την απουσία κουλτούρας αξιοποίησης mentoring στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, την απουσία καταρτισμένων εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής καθοδήγησης-mentoring, την απουσία καλών πρακτικών στην ανάπτυξη διαδικασιών mentoring.

Λέξεις-κλειδιά: Μέντορας, χαρακτηριστικά, χρησιμότητα, πλαίσιο συνεργασίας, εμπόδια

Abstract
Mentoring is considered as an effective method for the development and training of staff. In education, teachers are looking for a mentor when they want to evolve, improve their educational and teaching practices and feel safe. This survey reflects the views of primary education teachers of the Regional Unit of Achaia on the use of mentoring in the context of school units' operation. The survey was carried out on a sample of 51 primary school teachers and was conducted between March and April

2021. The questionnaire and interview were used as data collection tools. The results of the research found that the institution of the mentor helps to redefine the aspirations of the school unit and contributes decisively to its structural and functional transformation. As obstacles to the operation of mentoring, teachers consider the absence of a culture of utilizing mentoring in the context of the operation of the school unit, the absence of trained teachers in matters of mentoring-mentoring, the absence of good practices in the development of mentoring processes.

Keywords: Mentor, features, usefulness, framework of cooperation, obstacles

0. Εισαγωγή

Ο όρος mentor έχει τις ρίζες του στην αρχαιότητα και συνδέεται κυρίως με την αρχαία ελληνική μυθολογία και τον Όμηρο όπου φαίνεται να πρωτοεμφανίζεται. Αργότερα, η έννοια του μέντορα φαίνεται να γίνεται αντιληπτή ως η σχέση ανάμεσα σε έναν επαγγελματία και έναν εκπαιδευόμενο στον οποίο ο μέντορας προσφέρει γνώσεις, δεξιότητες, υποστήριξη, προβληματισμούς και οράματα. Στον εκπαιδευτικό κλάδο ο θεσμός του μέντορα βασίζεται στην αρχή πως μέσω της καθοδήγησης παρέχονται επίσης στους μαθητές ευκαιρίες μάθησης σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον και υποστηρίζεται κατάλληλα ο άπειρος δάσκαλος σε θέματα σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ επιλύονται και προβλήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών (Fragoulis, 2013). Το ενδιαφέρον για την παροχή εξατομικευμένης καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς φαίνεται πως αυξάνεται ολοένα και περισσότερο στην Ευρώπη, την Αμερική, αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο γενικότερα. Σε χώρες, όπως η Κίνα, η Γαλλία, η Νέα Ζηλανδία, η Αυστραλία, το Ισραήλ, οι Ηνωμένες Πολιτείες και η Ιαπωνία, καταρτίζονται και εφαρμόζονται φιλόδοξα προγράμματα στήριξης των νέων εκπαιδευτικών με στόχο την εισαγωγή τους στον επαγγελματικό χώρο. Στα προγράμματα αυτά η στήριξη στους νεοφερμένους εκπαιδευτικούς παρέχεται μέσω του μέντορα, ο οποίος βοηθάει το νέο εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει σε πρώιμο στάδιο τις δυσκολίες του επαγγέλματος, να διαμορφώσει ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα και έτσι να παραμείνει στον εργασιακό χώρο. Τον ρόλο αυτόν τον αναλαμβάνει κάποιος παλαιότερος και πιο έμπειρος συνήθως εκπαιδευτικός (Achinstein & Athanases, 2005).

Στην Ελλάδα, δεν έχει εφαρμοστεί επίσημα ο θεσμός του μέντορα, γι' αυτό και η παρούσα έρευνα λειτουργεί ενισχυτικά στο πλαίσιο διερεύνησης των γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα. Η έρευνά μας συγκεκριμένα ασχολείται με τη διερεύνηση των θέσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας σε συνάρτηση με τη χρησιμότητα του mentoring στο παιδαγωγικό τους έργο. Η έρευνα αποσαφηνίζει τους όρους μέντορας και

mentoring, καταδεικνύονται τα χαρακτηριστικά του μέντορα και τα κριτήρια επιλογής αυτού. Ακολουθεί η ανάλυση του πλαισίου συνεργασίας μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού και οι πιθανές αρνητικές επιδράσεις αυτής της σχέσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως ο μέντορας πρέπει να έχει καθοδηγητικό, κριτικό και συμβουλευτικό ρόλο. Η σχέση μέντορα-εκπαιδευτικού αναφέρεται κυρίως ως σχέση αλληλεπίδρασης, με οφέλη τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για τον μέντορα. Ο θεσμός του μέντορα βοηθά στο να επαναπροσδιοριστούν οι επιδιώξεις της σχολικής μονάδας μετασχηματίζοντάς την. Για το πλαίσιο συνεργασίας αναφέρονται παράμετροι όπως η επικοινωνία στην καθημερινότητα με υλοποίηση από κοινού, μέντορα και εκπαιδευτικού, σχεδίων και διδασκαλία μαθητών με βάση τις αρχές της εμπιστοσύνης, του σεβασμού, της αλληλοκατανόησης, της υποστήριξης, της καθοδήγησης, του διαλόγου, της ουσιαστικής επικοινωνίας και της ανατροφοδότησης. Ως εμπόδια της λειτουργίας του mentoring οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας του εκπαιδευτικού, την υιοθέτηση εσφαλμένων αντιλήψεων και τον ενστερνισμό αντιλήψεων του μέντορα, η έλλειψη συνεργασίας, εμπιστοσύνης και σεβασμού και η χειραγώγηση.

1. Mentoring-βιβλιογραφική Επισκόπηση

1.1 Ιστορική προσέγγιση του όρου mentoring

Η λέξη «μέντορας» προέρχεται από την ελληνική μυθολογία και περιλαμβάνεται στην «Οδύσσεια» του Ομήρου. Ο Οδυσσέας ήταν ο βασιλιάς της Ιθάκης, ο οποίος άφησε τη σύζυγό του Πηνελόπη και τον γιο του Τηλέμαχο πίσω στο παλάτι, για να πολεμήσει με την ελληνική συμμαχία στον Τρωικό πόλεμο. Ανέθεσε την κηδεμονία του γιου του και του βασιλικού νοικοκυριού του σε έναν παλιό του φίλο, τον Mentor, χωρίς αμφιβολία ότι αναμένει μια γρήγορη επιστροφή. Ωστόσο, ο Τρωικός πόλεμος διήρκεσε δέκα χρόνια και για άλλα δέκα χρόνια ο Οδυσσέας δεν μπορούσε να επιστρέψει στην πατρίδα του, έχοντας υποστεί την οργή του θαλάσσιου θεού Ποσειδώνα. Τελικά, η θεά Αθηνά μεσολάβησε για να εξασφαλίσει την ασφαλή επιστροφή του Οδυσσέα. Στην Οδύσσεια εμφανίζεται πολλές φορές μεταμφιεσμένη και η θεά Αθηνά ενώπιον του Τηλέμαχου, σε διάφορες μορφές ανθρώπου και ζώου, συμπεριλαμβανομένης εκείνης του μέντορα, για να τον προετοιμάσει για επανένωση με τον πατέρα του. Ο ρόλος του Μέντορα, αλλά και της μεταμφιεσμένης σε μέντορα θεάς Αθηνάς ήταν να εκπαιδευτεί σωστά ο νεαρός Τηλέμαχος μέσω ενθάρρυνσης και καθοδήγησης (Cunningham & Eberle, 1993· Kefalas, 2005, 2· Equal, 2006, 22). Το Webster’s Dictionary ορίζει τον «μέντορα» ως «έναν σοφό και αξιόπιστο σύμβουλο ή δάσκαλο», ενώ το Random House Dictionary ορίζει τον «μέντι» ως «το άτομο που καθοδηγείται από έναν μέντορα». Κατά συνέπεια, η καθοδήγηση είναι η διαδικασία καθοδήγησης που λαμβάνει χώρα μεταξύ ενός καθοδηγητή-μέντορα και ενός καθοδηγούμενου μέντορα (Friday & Friday, 2002, 154).

1.2. Η σύγχρονη εκδοχή του όρου στον χώρο της εκπαίδευσης

Στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν έναν μέντορα όταν θέλουν να εξελιχθούν, να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές τους, να αισθάνονται ασφαλείς για τις επιλογές τους και να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες γύρω από ένα θέμα. Ο μέντορας, από την πλευρά του, ο οποίος έχει μεγαλύτερη εμπειρία στον συγκεκριμένο τομέα ή αντικείμενο, καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους, μεταφέροντας τις γνώσεις, την εμπειρία και τις καλές πρακτικές του. Λειτουργεί ως αξιόπιστος φίλος και υποστηρικτής για αυτούς (Fragoulis, 2013). Η καθοδήγηση στοχεύει στο να προσφέρει βοήθεια και υποστήριξη στους δασκάλους, ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την ατομική τους μάθηση, να αναπτύσσουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους, να βελτιώνουν την απόδοσή τους και να γίνονται πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους (Mihiotis et al., 2006, 24). Επιπλέον, προσφέρει βοήθεια από ένα έμπειρο άτομο σε ένα άτομο με λιγότερη εμπειρία στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης, η οποία αναπτύσσεται μεταξύ των δύο ανθρώπων και προσφέρεται στον εκπαιδευτικό η ευρύτερη εικόνα του κοινωνικοοικονομικού και εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο εφαρμόζεται το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι Farren et al. (1984 στο Conway, 1995, 6) και ο Papastamatis (2010, 210) αναφέρουν τους ακόλουθους ρόλους μέντορα:

Χορηγός: ο μέντορας αυξάνει την έκθεση των προστατευόμενων (ή mentees). Μερικοί μέντορες χαρακτηρίζονται ως προστάτες. Οι μέντορες μπορούν να προσφέρουν ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον στα παιδιά τους.

Δάσκαλος: ο μέντορας δημιουργεί μαθησιακές ευκαιρίες για τους προστατευόμενους (ή mentees), χρησιμοποιώντας πραγματικές και υποθετικές καταστάσεις.

Ο συνήγορος του διαβόλου: ο μέντορας προκαλεί και αντιμετωπίζει τις δυσκολίες των προστατευόμενων (ή των καθοδηγούμενων) προκειμένου να τους βοηθήσει να εκτελέσουν την εργασία τους πιο αποτελεσματικά

Προπονητής: ο μέντορας υποστηρίζει τα παιδιά του (ή mentees) εντοπίζοντας τι είναι σημαντικό για αυτούς να μάθουν, τι είδους δεξιότητες και ικανότητες πρέπει να αναπτύξουν και σε ποιο βαθμό.

1.3 Ο θεσμός του Μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

1.3.1 Η θέση του Υπουργείου Παιδείας-Νομοθετικό Πλαίσιο

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεσμοθετήθηκε το 1985 η «Εισαγωγική Επιμόρφωση» των νεοδιόριστων στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Το 2010, ακολούθησε η θέσπιση του θεσμού του μέντορα με τον νόμο 3848/2010. Ειδικότερα, στην παρ. 5 του άρθρ. 4 του Ν. 3848/2010 ορίζεται ότι «Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η προετοιμασία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την

εξοικείωση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση».

Σύμφωνα με το κείμενο διαβούλευσης του Υ.ΠΕ.ΠΘ. (http://www.opengov.gr/ypepth/?p=363, Ο θεσμός του μέντορα/Αναγκαιότητα θεσμού και εννοιολογικός προσδιορισμός) ο μέντορας είναι εκπαιδευτικός με μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία, καθώς και αυξημένα προσόντα. Σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια καταρτίζονται, ύστερα από τον έλεγχο των σχετικών αιτήσεων, με βάση τον υπηρεσιακό φάκελο του μέντορα και τα παραστατικά για την πλήρωση των τυπικών προϋποθέσεων, οι πίνακες υποψηφίων μεντόρων, ξεχωριστά για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι τελικοί πίνακες που θα προκύψουν θα επικυρώνονται από τον οικείο περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου ΑΠΥΣΠΕ ή ΑΠΥΣΔΕ. Ο μέντορας για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό θα επιλέγεται από τον τελικό πίνακα και θα ορίζεται από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία έχει τοποθετηθεί. Θα ήταν σκόπιμο να υπηρετεί στην ίδια σχολική μονάδα με το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ή σε άλλη στην περιφέρεια ευθύνης του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου. Στην περίπτωση που αυτό δεν είναι εφικτό ως μέντορας ορίζεται εκπαιδευτικός από όμορη περιφέρεια. Σε δυσπρόσιτες περιοχές και όταν ο μέντορας δεν υπηρετεί στο ίδιο ή γειτονικό σχολείο με εκείνο του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, θα προβλέπεται ένα μέρος της συνεργασίας να διεξάγεται με ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mentoring). Την τελική ευθύνη για την παραγωγή και τη δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας θα αναλάβει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Μετά την επιλογή του ο μέντορας θα παρακολουθεί πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης και θα εγγράφεται σε «Μητρώο Μεντόρων», το οποίο θα τηρείται σε κάθε περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης.

Η μεντορική σχέση υλοποιείται στα δύο πρώτα έτη της σταδιοδρομίας των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και έχει το εξής περιεχόμενο: Κατά τη διάρκεια του 1ου έτους ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, καθώς και στις πρακτικές διαχείρισης της τάξης και του επαγγελματικού πλαισίου εν γένει. Κατά το 2ο έτος υπάρχει αφενός η δυνατότητα διδασκαλιών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από τον μέντορα και αφετέρου η πραγματοποίηση έως δέκα συναντήσεων, οι οποίες μεταξύ των άλλων θα επικεντρώνονται στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου εκ μέρους του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, σε ζητήματα αξιολόγησης μαθητή, κατ' οίκον εργασιών, οργάνωσης portfolio εκπαιδευτικού και μαθητών και σε άλλες πιθανές διαστάσεις της μεντορικής σχέσης. Οι επιλεγέντες μέντορες θα συμμετάσχουν σε εισαγωγικό πρόγραμμα επιμόρφωσης, που θα διεξάγεται στο οικείο ΠΕΚ και θα τελεί υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Οι άξονες της επιμόρφωσης θα οριοθετούνται σε γενικές γραμμές ως εξής: ο θεσμός του μέντορα και η φύση της μεντορικής σχέσης, οι βασικές αρχές επιμόρφωσης ενηλίκων, οι τεχνικές συμβουλευτικής των διαπροσωπικών σχέσεων, η διαχείριση προβλημάτων σχολικής

μονάδας και τάξης, η διδακτική μεθοδολογία, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού και η σημασία τους στην εκπαιδευτική πράξη και ζωή, οι ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, το e-mentoring, κ.λπ.

Σύμφωνα με το άρθρο 93 του Ν, 4823/2021 καθιερώνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός του μέντορα. Για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου στη σχολική μονάδα μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη ορίζεται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου ο παιδαγωγικός σύμβουλος-μέντοράς του. Η εφαρμογή του θεσμού αναμένεται να υλοποιηθεί το σχολικό έτος 2022-23 μετά την έκδοση σχετικής υπουργικής απόφασης σε εφαρμογή του νόμου, όπου θα καθορίζονται και τα κριτήρια επιλογής των μεντόρων σε κάθε σχολική μονάδα.

1.3.2 Η εφαρμογή του mentoring στην Ελλάδα

Σύμφωνα με την έρευνα των Παππά και Ιορδανίδη (2017), που πραγματοποιήθηκε στον νομό Θεσσαλονίκης με δείγμα 215 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρνητικοί στην εφαρμογή αυτού του νόμου. Συγκεκριμένα, συναινούν σε αρχικό στάδιο στην πιλοτική εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, η οποία θα πρέπει να στηριχθεί σε ερευνητικά πορίσματα και επιτυχημένες διαρθρώσεις προγραμμάτων που έχουν βρει ήδη εφαρμογή στο εξωτερικό. Ωστόσο, καταγράφηκε και μια δυσπιστία στον θεσμό κυρίως από το έμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό. Εξέφρασαν την ανησυχία τους για τις ενδοσχολικές διαδικασίες επιλογής των μεντόρων, καθώς στις σχολικές μονάδες ενυπάρχουν συμμαχίες που διαμορφώνουν τη δυναμική μεταξύ των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών ως μεντόρων.

1.4 Μεντορική σχέση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Εν όψει των αυξανόμενων απαιτήσεων, που συναντούν οι εκπαιδευτικοί, χρειάζεται να διεκδικήσουν την πρόσβαση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους και, ιδιαίτερα, κατά τη στιγμή που εισέρχονται για πρώτη φορά στο επάγγελμα. Ο Ματσαγγούρας (2005) επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην εξελικτική πορεία, που ακολουθούν ο εκπαιδευτικός, το υποκείμενο και το αντικείμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης στη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Αυτού του είδους η πορεία αρχίζει με τη φάση του αρχάριου νεοδιόριστου και ολοκληρώνεται με τη φάση του έμπειρου και καταξιωμένου ειδικού της διδακτικής πράξης. Ο Γ. Μαυρογιώργος (1999) κάνει λόγο για ένα σχήμα τριών σταδίων, που συναντά ο νέος εκπαιδευτικός στην εξελικτική του πορεία. Τονίζει πως η μεταβατική περίοδος από τη βασική εκπαίδευση στην άσκηση των καθηκόντων του συνιστά την πιο δύσκολη και σημαντική για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Στη συνέχεια, αναφέρει πως σημειώνονται δραστικές

αλλαγές στους προσανατολισμούς, τις ιδέες και τη συμπεριφορά των νεοδιοριζόμενων. Κλείνοντας, υποστηρίζει εμφαντικά πως μέσω της παροχής βοήθειας και υποστήριξης, θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα σχολικά προβλήματα και να διαμορφώσουν προσωπικούς τρόπους προσέγγισης αυτών, ένας από αυτούς είναι και ο θεσμός του μέντορα. Οι μέντορες βλέπουν κυρίως τον ρόλο τους ως υπεύθυνο και κουραστικό. Τα τελευταία χρόνια, πραγματοποιήθηκαν αρκετές μελέτες σχετικά με την εξουδετέρωση δασκάλων στη Σλοβενία (Pšeničny, 2006· Demšar, 2008), οι οποίες έχουν επισημάνει το πρόβλημα των υπερφορτωμένων εκπαιδευτικών. Η καθοδήγηση είναι αναμφίβολα μια υπεύθυνη δουλειά που απαιτεί πολλή επιπλέον εις βάθος εργασία. Σύμφωνα με τον Papastamatis (2010) οι μέντορες πρέπει να παρέχουν εμπειρογνωμοσύνη σε λιγότερο έμπειρους μαθητές για να τους βοηθήσουν να προωθήσουν την καριέρα τους, να βελτιώσουν την εκπαίδευσή τους και να τους βοηθήσουν να χτίσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις. Είναι αξιοσημείωτο ότι μόνο λίγοι από αυτούς πιστεύουν ότι κάνουν καλή δουλειά ως μέντορες. Οι Calderhead and Shorrock's (1997 στο Rajuan & Verloop, 2007) αναφέρουν ότι η διαδικασία καθοδήγησης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη πέντε σημαντικών τομέων της προσωπικότητάς τους. Συγκεκριμένα, συμβάλλει στην ανάπτυξη: α) του ακαδημαϊκού τομέα μέσω της παροχής γνώσεων, β) του τομέα διδασκαλίας μέσω της ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων διδασκαλίας και της επίδειξης ορθών πρακτικών, γ) του τομέα καθοδήγησης μέσω της ανάπτυξης διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, δ) του τομέα της ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους μέσω της ανάπτυξης διαφόρων γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και ε) του μεταγνωστικού τομέα μέσω της ανάπτυξης διαδικασιών κριτικής σκέψης.

2. Έρευνα

2.1 Σκοπός της έρευνας-στόχοι-ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων για τον ρόλο του θεσμού του μέντορα στο δημοτικό σχολείο, ως προς τη συμβουλευτική, την καθοδήγηση, την υποστήριξη και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Ως στόχοι της έρευνας αναφέρονται οι εξής:

1. Η διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Αχαΐας σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του ρόλου του μέντορα.
2. Η αποτύπωση των απόψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Αχαΐας σε σχέση με τη χρησιμότητα αξιοποίησης του mentoring στη σχολική μονάδα.
3. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Αχαΐας σχετικά με το πλαίσιο συνεργασίας εκπαιδευτικών-μεντόρων.

4. Η αποτύπωση των απόψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Αχαΐας σχετικά με τα εμπόδια και τις αρνητικές πλευρές της λειτουργίας του mentoring στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Οι στόχοι της έρευνας συνοψίζονται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. *«Ποιες είναι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Αχαΐας σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του ρόλου του μέντορα».*
2. *«Ποιες είναι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Αχαΐας σε σχέση με τη χρησιμότητα αξιοποίησης του mentoring στη σχολική μονάδα».*
3. *«Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Αχαΐας σχετικά με το πλαίσιο συνεργασίας εκπαιδευτικών-μεντόρων».*
4. *«Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Αχαΐας σχετικά με τα εμπόδια και τις αρνητικές πλευρές της λειτουργίας του mentoring στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας».*

2.2 Μεθοδολογία έρευνας

2.2.1 Μέθοδος προσέγγισης

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων (Creswell, 2016). Η ποσοτική μέθοδος διεξήχθη για την συγκέντρωση μετρήσιμων δεδομένων που αναλύονται με στατιστική και εξασφαλίζει τον αντικειμενικό και αμερόληπτο τρόπο της διαδικασίας. Επιπλέον με την μέθοδο αυτή επιδιώκεται ένα πιο ακριβές και αξιόπιστο τελικό αποτέλεσμα, ενώ παράλληλα διασφαλίζεται η εγκυρότητα των ερευνητικών ευρημάτων (Creswell, 2016).

2.2.2 Δειγματοληψία

Πληθυσμό-στόχο της παρούσας έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας από τους οποίους 51 συγκροτούν το δείγμα της έρευνας. Ειδικότερα, δείγμα της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τις ειδικότητες: ΠΕ70 Δάσκαλοι, ΠΕ60 Νηπιαγωγοί, Ξένων γλωσσών (ΠΕ05, 06), Πληροφορικής (ΠΕ86), γυμναστές (ΠΕ11) και μουσικοί (ΠΕ79.01).

2.2.3 Ερευνητικό εργαλείο

Επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων καθώς επιτρέπει τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρόνο, κάτι που θα ήταν εξαιρετικά χρονοβόρο και επομένως δύσκολα εφικτό με άλλη τεχνική, εξαιτίας της γεωγραφικής διασποράς των εκπαιδευτικών σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές του νομού Αχαΐας σε συνδυασμό με τον διαθέσιμο χρόνο και τη δυνατότητα μετακίνησης των ερευνητών (Δημητρόπουλος, 1999, 210). Ο συνδυασμός ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου παρείχε τη δυνατότητα συλλογής των απαραίτητων ποιοτικών στοιχείων (Cohen & Manion, 1997· Κυριαζή,

1999· Deniz & Lincoln, 2005· Deniz & Lincoln,2 007). Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αφού δοκιμάστηκε πιλοτικά, σταθμίστηκε και ελέγχθηκε η εγκυρότητά του διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας. (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 6 μέρη και περιλαμβάνει 29 ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, με εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές ώστε να καλύπτει όλα τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2016). Για όλες τις ερωτήσεις διαβάθμισης χρησιμοποιήθηκε η προσθετική κλίμακα κατατάξεων (summated rating scale) ή κλίμακα τύπου Likert (Robson, 2010, 349). Με την 5-βάθμια κλίμακα Likert ποσοτικοποιούνται οι απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από το 1 έως το 5, αξιολογώντας το επίπεδο συμφωνίας ή διαφωνίας των ερωτηθέντων, όπου 1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ (Creswell, 2016).

2.2.4 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

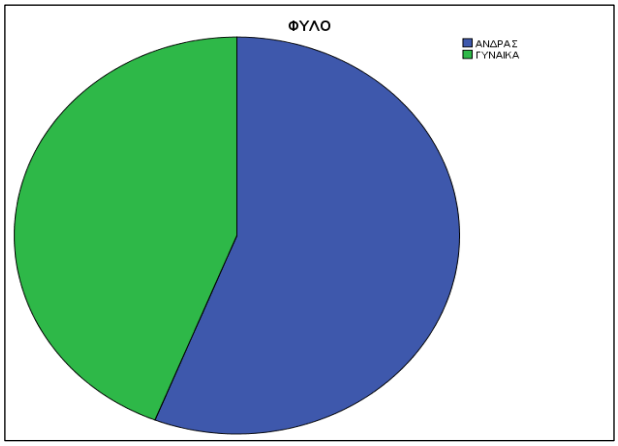
Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με χρήση και αξιοποίηση του πακέτου (SPSS V.22), το οποίο ευρύτατα χρησιμοποιείται στον χώρο των κοινωνικών επιστημών. Αξιοποιώντας το στατιστικό πακέτο (SPSSV.22) πραγματοποιήσαμε μονομεταβλητή και διμεταβλητή ανάλυση των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας θεωρήσαμε το ($p< 0,05$).

2.3. Αποτελέσματα έρευνας

2.3.1 Προφίλ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος

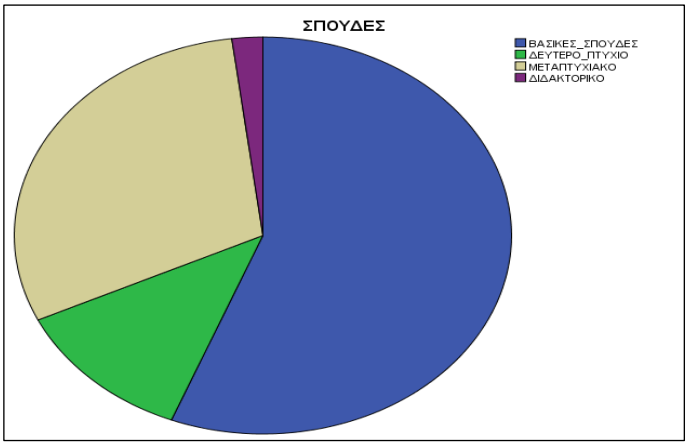
Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ70 και ειδικοτήτων των σχολείων του νομού Αχαΐας. Στα ερωτηματολόγια απάντησαν 51 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς 28 (56%) ήταν άνδρες και 22 (44%) ήταν γυναίκες (Γράφημα 1).

Γράφημα: 1. Το φύλο των εκπαιδευτικών



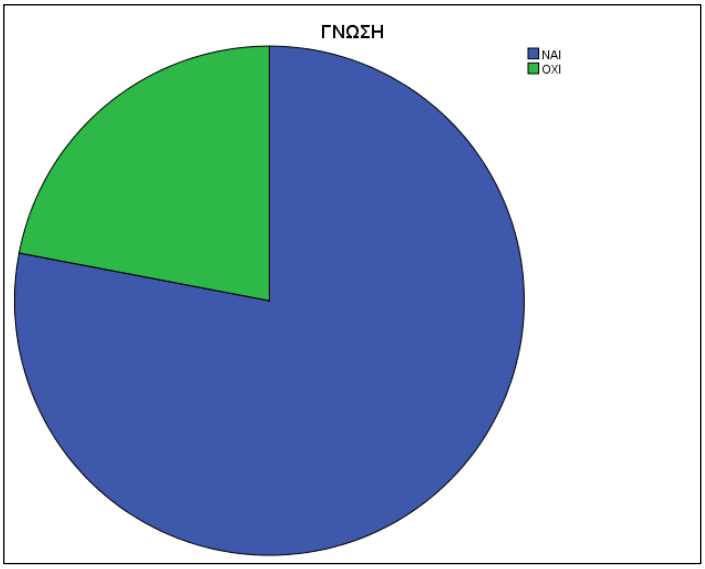
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 28 (56%) είχαν μόνο πτυχίο ΑΕΙ, ενώ 15 (20%) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. 6 εκπαιδευτικοί (12%) είχαν και δεύτερο πτυχίο, (Μ.Ο. = 1,8 και Τ.Α. = 1,0) (Γράφημα 2).

Γράφημα: 2. Επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικών



39 εκπαιδευτικοί (78%) γνώριζαν την έννοια και το περιεχόμενο των όρων «μέντορας» και «mentoring» (Μ.Ο. = 1,2 και Τ.Α. = 0,4). (Γράφημα 3).

Γράφημα: 3. Γνώση όρων «μέντορας» και «mentoring»

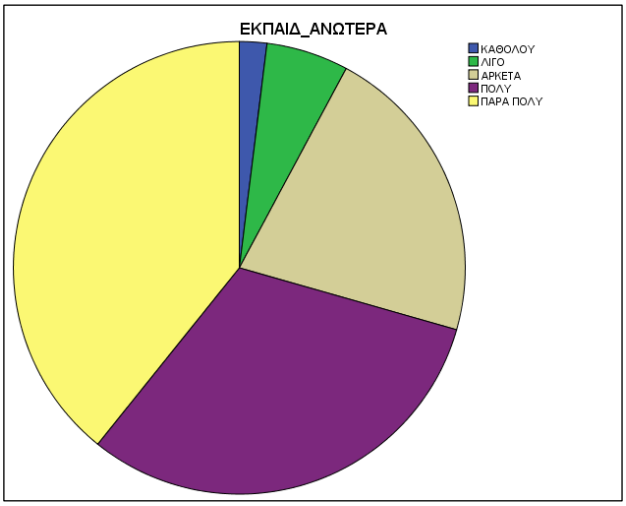


2.3.2 Χρησιμότητα αξιοποίησης του mentoring

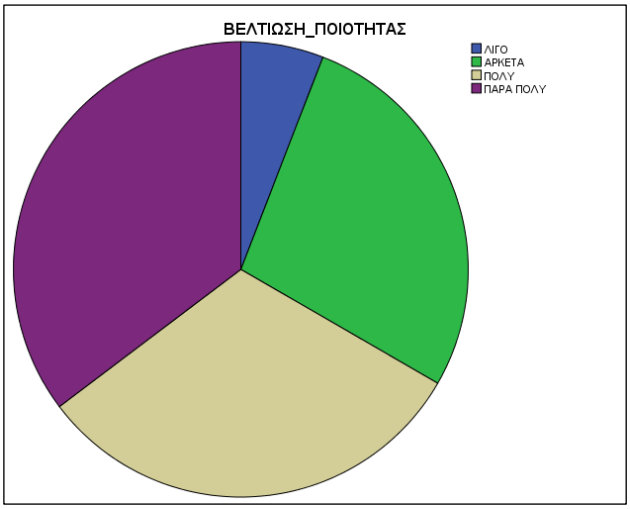
Από τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί στην ερώτηση 3 (δηλώσεις 2 και 3) του ερωτηματολογίου «*Η αξιοποίηση του mentoring στο σχολείο χρησιμεύει: στην ανάπτυξη καλής συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη*» απάντησαν «πάρα πολύ» (20 εκπαιδευτικοί (39%), Μ.Ο. = 4,0 και Τ.Α. = 1,0) και «*Η αξιοποίηση του mentoring στο σχολείο χρησιμεύει: στη βελτίωση της ποιότητας λειτουργίας της*

σχολικής μονάδας» (18 εκπαιδευτικοί (35%), Μ.Ο. = 4,0 και Τ.Α. = 0,9) απάντησαν «πάρα πολύ» (Γραφήματα 4, 5).

Γράφημα: 4. Συνεργασία εκπαιδευτικών με ανωτέρα στελέχη



Γράφημα: 5. Βελτίωση ποιότητας λειτουργίας σχολικής μονάδας



2.3.3 Χαρακτηριστικά του Μέντορα

Στις ερωτήσεις 1 και 2 «*Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά θα πρέπει κατά τη γνώμη σας να περιλαμβάνονται στο ρόλο του μέντορα, στο σχολείο;*» και «*Με βάση ποια κριτήρια θα πρέπει κατά τη γνώμη σας να γίνεται η επιλογή του μέντορα;*» οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας απάντησαν:

Α. Χαρακτηριστικά μέντορα (Γράφημα 6, με Μ.Ο. = 5,1 και Τ.Α. = 1,1):

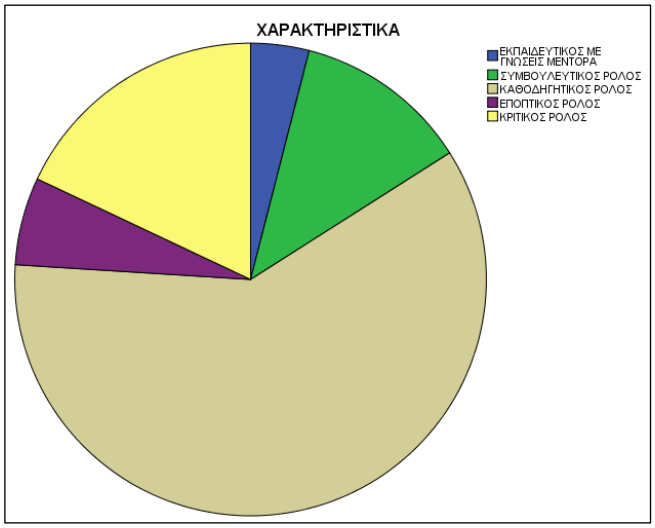
- Καθοδηγητικός ρόλος (30 εκπαιδευτικοί, 59%),
- Κριτικός ρόλος (9 εκπαιδευτικοί, 18%), και
- Συμβουλευτικός ρόλος (6 εκπαιδευτικοί, 12%).

Β. Κριτήρια επιλογής μέντορα (Γράφημα 7, με Μ.Ο. = 5,7 και Τ.Α. = 1,9):

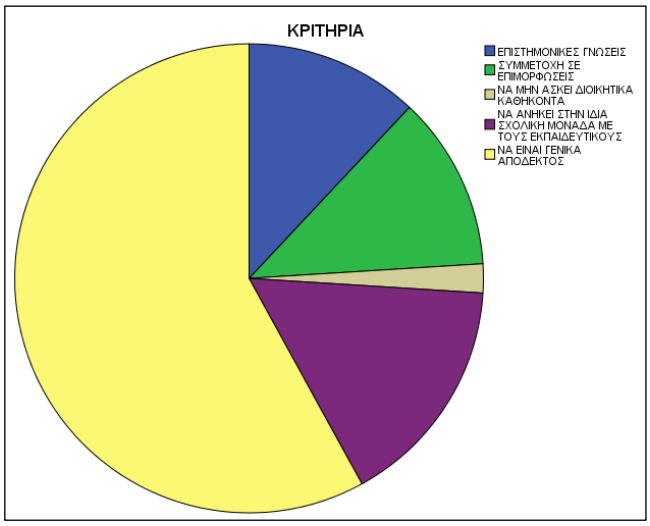
- Πρόσωπο γενικά αποδεκτό (29 εκπαιδευτικοί, 57%),

- Να ανήκει στην ίδια σχολική μονάδα (8 εκπαιδευτικοί, 16%),
- Να έχει επιστημονικές γνώσεις (6 εκπαιδευτικοί, 12%), και
- Να έχει συμμετοχή σε επιμορφώσεις (6 εκπαιδευτικοί, 12%).

Γράφημα: 6. Χαρακτηριστικά μέντορα



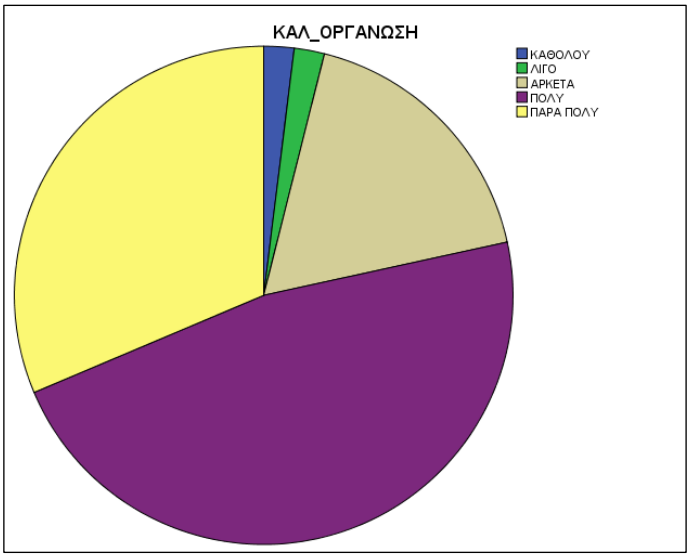
Γράφημα: 7. Κριτήρια επιλογής μέντορα



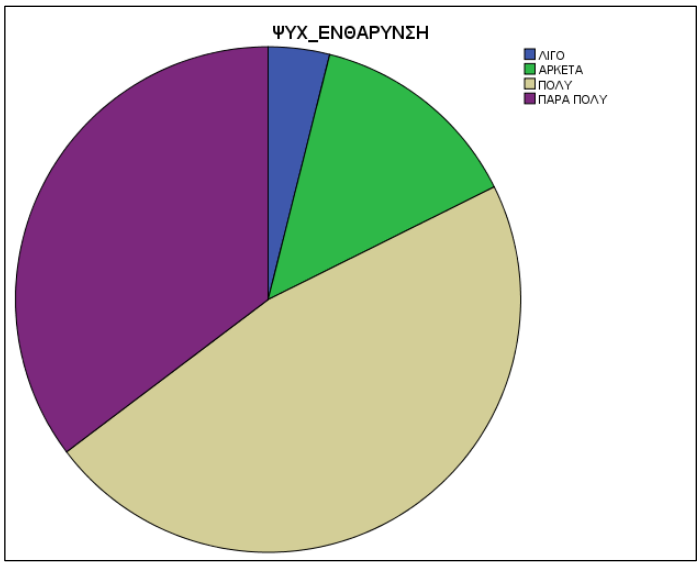
2.3.4 Πλαίσιο συνεργασίας εκπαιδευτικών και μέντορα

Στην ερώτηση 3, δηλώσεις 1, 2, 5 και 6 «*Αναφορικά με το πλαίσιο συνεργασίας εκπαιδευτικών-μεντόρων: Ο μέντορας βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν καλύτερα τη διδασκαλία τους*» (24 εκπαιδευτικοί (47%) απάντησαν πάρα πολύ, με Μ.Ο. = 4,0 και Τ.Α. = 0,9), «*Αναφορικά με το πλαίσιο συνεργασίας εκπαιδευτικών-μεντόρων: Ο μέντορας ενθαρρύνει ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς*» (24 εκπαιδευτικοί (47%) απάντησαν πάρα πολύ, με Μ.Ο. = 4,1 και Τ.Α. = 0,8) (Γραφήματα 8, 9).

Γράφημα: 8. Καλύτερη οργάνωση διδασκαλίας



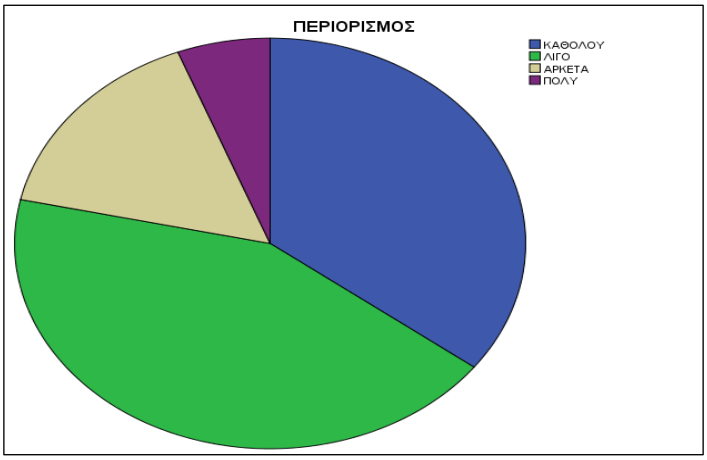
Γράφημα: 9. Ψυχολογική ενθάρρυνση εκπαιδευτικών



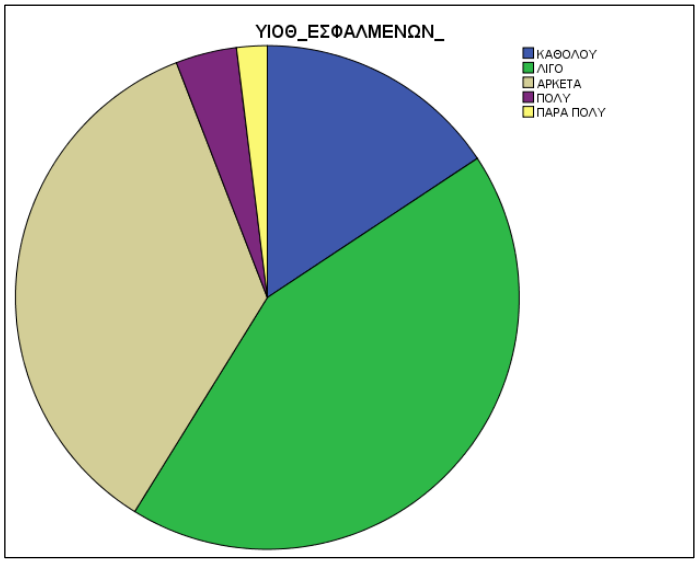
2.3.5 Εμπόδια/αρνητικές πλευρές στη λειτουργία του mentoring

Στην ερώτηση 4, δηλώσεις 1, 2 και 3 «*Αναφορικά με τα εμπόδια και τις αρνητικές πλευρές της λειτουργίας του mentoring στη σχολική μονάδα: Ο μέντορας μπορεί να περιορίσει την παιδαγωγική ελευθερία του εκπαιδευτικού*» και «*Αναφορικά με τα εμπόδια και τις αρνητικές πλευρές της λειτουργίας του mentoring στη σχολική μονάδα: Ο μέντορας μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε υιοθέτηση εσφαλμένων αντιλήψεων*» (22 εκπαιδευτικοί (43%) απάντησαν θετικά και στις δύο δηλώσεις, «*Αναφορικά με τα εμπόδια και τις αρνητικές πλευρές της λειτουργίας του mentoring στη σχολική μονάδα: Ο μέντορας μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό στον ενστερνισμό δικών του θεωρήσεων και αντιλήψεων*» (25 εκπαιδευτικοί (49%) απάντησαν λίγο, Μ.Ο. = 1,8 και Τ.Α. = 0,7) (Γραφήματα 10, 11 και 12). Στις υπόλοιπες δηλώσεις η απάντηση ήταν καθόλου.

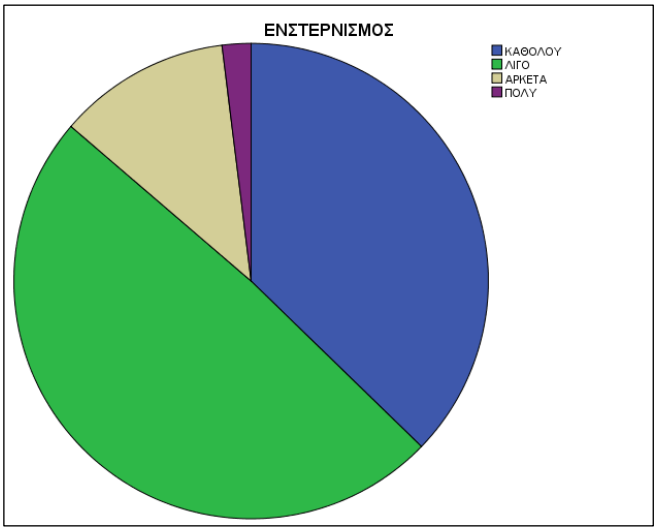
Γράφημα: 10. Περιορισμός προσωπικής ελευθέριας εκπαιδευτικού



Γράφημα: 11. Υιοθέτηση εσφαλμένων αντιλήψεων



Γράφημα: 12. Ενστερνισμός αντιλήψεων Μέντορα



2.4. Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται πως στην πλειοψηφία τους γνωρίζουν το περιεχόμενο των όρων «μέντορας» και «mentoring» στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν και ο θεσμός δεν έχει υλοποιηθεί επίσημα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ορισμένοι τον γνωρίζουν εμπειρικά είτε γιατί είχαν κάποιον συνάδελφο που τους καθοδήγησε «άτυπα» στα πρώτα χρόνια της εργασίας τους και είχε λειτουργήσει ως μέντορας, είτε γιατί είχαν παρακολουθήσει προγράμματα μετεκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το mentoring ως μια διαδικασία καθοδήγησης, συχνά εξειδικευμένη, καθώς επίσης και ως διαδικασία υποστήριξης κατά την οποία μεταφέρεται εκπαιδευτική εμπειρία από εκπαιδευτικούς με τα αναγκαία ακαδημαϊκά προσόντα και ανάλογη επαγγελματική/εκπαιδευτική εμπειρία (Fragoulis, 2013). Το mentoring θεωρούν πως σχετίζεται κυρίως με τους νεοδιορισμένους ή γενικά με εκπαιδευτικούς που διαθέτουν μικρή επαγγελματική εμπειρία. Ως μέντορα θεωρούν το άτομο με προηγμένη εμπειρία και γνώσεις, που δεσμεύεται να παρέχει στον προστατευόμενο του ανοδική κινητικότητα στην επαγγελματική του σταδιοδρομία, όπως αναφέρεται και στην έρευνα του Goodyear (2006).

2.5 Παρουσίαση συμπερασμάτων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας, σύμφωνα με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα.

2.5.1 1ο Ερευνητικό ερώτημα-χαρακτηριστικά μέντορα

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ως χαρακτηριστικά του μέντορα αναφέρουν τα εξής: α) Καθοδηγητικό ρόλο, β) Κριτικό ρόλο και γ) Συμβουλευτικό ρόλο. Αντίστοιχα, για τα κριτήρια επιλογής του μέντορα θεωρούν πως ο μένορας θα πρέπει να είναι: α) Πρόσωπο γενικά αποδεκτό από την σχολική μονάδα, β) να ανήκει στην ίδια σχολική μονάδα με τους εκπαιδευτικούς, γ) να διαθέτει επιστημονικές γνώσεις, δ) να έχει συμμετάσχει σε επιμορφώσεις.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του μέντορα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως πρέπει να έχει καθοδηγητικό, κριτικό και συμβουλευτικό ρόλο. Τα αποτελέσματα μας συνάδουν με τα αντίστοιχα των ερευνών από τους (Hopper, 2001· Bray & Nettleton, 2006· Sundli, 2007· Hall et al., 2008). Στα χαρίσματα που πρέπει να έχει ο μέντορας οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν κυρίως την επικοινωνία (σε συμφωνία με τους Kilcullen, 2007) και την επιστημονικότητα (όπως αναφέρει και η Βογιατζή, 2015). Τα κριτήρια επιλογής που προκρίνονται είναι η επιστημονικότητα, οι επιμορφώσεις και η εφαρμογή καινοτομιών.

2.5.2 2ο Ερευνητικό ερώτημα-αξιοποίηση mentoring

Η αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας χρησιμεύει «πάρα πολύ» στη διαφοροποίηση της κουλτούρας του σχολείου, την ανάπτυξη καλής συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη, καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Επίσης, το mentoring συμβάλλει στην ανάπτυξη καλής συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, την καλύτερη απόδοση των εκπαιδευτικών στο έργο τους, καθώς και στην ανάπτυξη κουλτούρας συμμετοχικότητας. Επιπρόσθετα το mentoring, ως διαδικασία συμβουλευτικής, παιδαγωγικής καθοδήγησης, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι Bova & Phillips (1982), προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εκθέτουν τα ευρήματα της έρευνάς τους. Ιδιαίτερα κάνουν λόγο για τους εκπαιδευτικούς, που δέχτηκαν τη βοήθεια ενός μέντορα. Τα αποτελέσματα αυτής της σχέσης ήταν θετικά, όπως υποστηρίζουν οι συγγραφείς, και, πιο συγκεκριμένα, έμαθαν από αυτόν επικοινωνιακές δεξιότητες, να θέτουν στόχους προς πραγμάτωση, να μετατρέπουν τη θεωρία σε πράξη, να αλληλεπιδρούν με τους άλλους και να καλλιεργούν το αίσθημα του σεβασμού όχι μόνο απέναντι στους μαθητές, αλλά και προς τους συναδέλφους τους. Σύμφωνα άλλωστε και με τον Bullough (2005) το mentoring προσφέρει πολλά οφέλη στους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά και στο ίδιο το ενδοσχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, συντελεί και στη βελτίωση της ποιότητας του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού εντός της σχολικής μονάδας.

2.5.3 3ο Ερευνητικό ερώτημα-πλαίσιο συνεργασίας

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως στο πλαίσιο συνεργασίας τους ο μέντορας τους βοηθάει να οργανώσουν καλύτερα τη διδασκαλία τους, τους ενθαρρύνει ψυχολογικά, συμβάλλει στη δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος και συνεισφέρει στην καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς και τους μαθητές. Σύμφωνα και με την έρευνα των Παππά και Ιορδανίδη (2017), που πραγματοποιήθηκε στον νομό Θεσσαλονίκης με δείγμα 215 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η εφαρμογή ενός τέτοιου είδους θεσμού θα αναπτύξει την συνεργατική κουλτούρα σε ολόκληρη την εκπαιδευτική μονάδα και η ωφέλεια θα διαχυθεί μέσω όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επίσης το mentoring συμβάλλει στην ανάπτυξη κλίματος αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη, όπως επίσης και στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας. Ανάλογα αποτελέσματα έχουν προκύψει και από τις αντίστοιχες έρευνες των Moor et al. (2005) και Goodyear (2006). Σύμφωνα άλλωστε και με τον Rogers (1983) η μεντορική σχέση περιλαμβάνει τη συνεκτική επικοινωνία

του μέντορα με τον μαθητή, την άνευ όρων εύνοια και εμπιστοσύνη στον μαθητή και την κατανόηση και αποδοχή του.

2.5.4 4ο Ερευνητικό ερώτημα-αρνητικές επιδράσεις mentoring

Ως εμπόδια λειτουργίας του mentoring στη σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον περιορισμό της παιδαγωγικής τους ελευθερίας, την υιοθέτηση εσφαλμένων αντιλήψεων του μέντορα, καθώς και τον ενστερνισμό των απόψεων του μέντορα. Επιφυλάξεις ως προς την εφαρμογή του mentoring διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν γνωρίζουν τον θεσμό του μέντορα και δεν έχουν κατανοήσει τη συμβολή του στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς και στη βελτίωση του έργου τους σε αυτή. Οι μέντορες βλέπουν κυρίως τον ρόλο τους ως υπεύθυνο και κουραστικό. Τα τελευταία χρόνια, πραγματοποιήθηκαν αρκετές μελέτες σχετικά με την εξουδετέρωση δασκάλων στη Σλοβενία (Pšeničny, 2006· Demšar, 2008), οι οποίες έχουν επισημάνει το πρόβλημα των υπερφορτωμένων εκπαιδευτικών. Η καθοδήγηση είναι αναμφίβολα μια υπεύθυνη δουλειά που απαιτεί πολλή επιπλέον εις βάθος εργασία. Σύμφωνα με τον Papastamatis (2010) οι μέντορες πρέπει να παρέχουν εμπειρογνωμοσύνη σε λιγότερο έμπειρους μαθητές για να τους βοηθήσουν να προωθήσουν την καριέρα τους, να βελτιώσουν την εκπαίδευσή τους και να τους βοηθήσουν να χτίσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις. Είναι αξιοσημείωτο ότι μόνο λίγοι από αυτούς πιστεύουν ότι κάνουν καλή δουλειά ως μέντορες. Μια άλλη έρευνα που ασχολήθηκε με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στην Ελλάδα, όπως αυτός περιγράφεται στον νόμο 3848/2010, είναι η ποιοτική έρευνα της Ραβανίδου (2013). Σε αυτήν τη μεταπτυχιακή εργασία πάρθηκαν συνεντεύξεις από δέκα εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Καταγράφηκε από τη μία μια θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό και από την άλλη μια καχυποψία για τον τρόπο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επισημάνθηκε η αναγκαιότητα ύπαρξης υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών σε διδακτικά, παιδαγωγικά και διοικητικά ζητήματα με προϋπόθεση, όμως, την αξιοκρατική η επιλογή των μεντόρων και την αποδέσμευση του θεσμού από την διαδικασία της επικείμενης αξιολόγησης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν κατήγγειλαν την ελλιπή ενημέρωση για τον θεσμό που ψηφίστηκε και εκφράστηκαν με δυσπιστία για το αν τελικά θα εφαρμοστεί (Ραβανίδου, 2013).

Βιβλιογραφία

Achinstein, B. & Athanasius, S.Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education 21*(*7),* 843-62.

Bova, B. M. & Phillips, R. (1982). The Mentoring Relationship as an Educational Experience. *Paper presented at the National Conference of the Adult Education*

Association of the USA, 1-28. ERIC document No 224944. Available online at http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED224944.pdf. Retrieved on 11/09/2014.

Bray, L. & Nettleton, P. (2006). Assessor or mentor? Role confusion in professional education. *Nurse Education Today, 27*, 848-855.

Bullough, R. V., Jr. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education, 21*, 143-155.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Conway, C. (1995). Mentoring Managers in Organisations. *Equal Opportunities International*, *14*, 1-52. http://dx.doi.org/10.1108/eb010639

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση- Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (2η έκδοση.) (Ν. Κουβαράκου, μτφρ). Αθήνα: ΙΩΝ.

Cunningham, J. B. & Ederle, T. (1993). Characteristics of the Mentoring Experience: A Qualitative Study. *Personnel Review*, *22*, 54-66. http://dx.doi.org/10.1108/00483489310042699

Demšar, I. (2008). Pomen socialne opore pri preprečevanju izgorelosti učiteljev. *Sodobna pedagogika*, *59*(3), 124-140.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitive Research.* U.K, Sage Publications.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2007). *The Landscape of Qualitive Research.* U.K, Sage Publications.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα, Έλλην.

Equal. (2006). *Developmental sympraxis "Tilemahus" Study on Designing & Organizing a Mentoring System*. Consulting Management Training (in Greek).

Hall, K. M., R. Draper, R. J., Smith, L. K. & Bullough Jr, R.V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers'. *Mentoring and Tutoring, 16*(3), 328-345.

Hopper, B. (2001). The role of the HEI tutor in initial teacher education school-based placements. *Mentoring and Tutoring, 9*(3), 211-222.

Kefalas, A. (2005). *The process of transition or succession* (in Greek). Retrieved from http://www.terry.uga.edu/~akefalas

Kilcullen, N. M. (2007). Said another way: The Impact of mentoring on clinical learning. *Nursing Forum, 42*(2), 95-104.

Κυριαζή, Ν.(2005). *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Fragoulis, I. (2013). *The Use of Mentoring in the Teacher Training Programme of Lifelong Learning Centres*. Hellenic Open University: Patras (in Greek).

Friday, E. & Friday, S. (2002). Formal mentoring: Is there a strategic fit? *Management Decision*, *40*, 152-157. http://dx.doi.org/10.1080/0300443961250107

Goodyear, M. (2006). Mentoring: A Learning Collaboration. *Professional Development, 4*, 51-53.

Maurogiorgos, G. (1996). Teacher training: Its forms and their socio- political context. In A. Gotovos, G. Mavrogiorgos & P. Papakonstantinou (Εdσ.), *Critical Pedagogical and Educational Practice* (pp. 85-103). Athens: Gutenberg.

Mihiotis, S., Braoudakis, G., Adamopoulos, A., Gouklas, D., Nikiforaki, K. & Oikonomou, K. (2006). *Design and Development of a Mentoring System*. Athens: Prooptiki (in Greek).

Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C. & Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme.* Nottingham: Department for Education and Skills.

Papastamatis, A. (2010). *Adult Education for Vulnerable Social Groups*. Thessaloniki (in Greek).

Pappa, E. & Iordanidis, G. (2017). The role of the mentor in the Greek educational system: exploring the views of primary school teachers in Thessaloniki on the necessity of implementing the mentoring institution. *Research in Education,* 6, 112-130. (In Greek).

Pšeničny, A. (2006). Recipročni model izgorelosti (RMI): Prikaz povezave med interpersonalnimi in intrapersonalnimi dejavniki, *Psihološka obzorja*, *15*(3), 19-36.

Ραβανίδου, Θ. (2013). *Ο θεσμός του μέντορα από τα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (νόμος): απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.* Μεταπτυχιακή εργασία. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Rajuan, M. & Verloop N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring*, *15*, 223-242. http://dx.doi.org/10.1080/13611260701201703

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. *Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η έκδοση) (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.

Sundli, L. (2007). “Mentoring: A new mantra for education”? *Teaching and Teacher Education, 23*, 201-214.

Εκπαίδευση και ανάπτυξη κοινωνικών επιχειρηματιών: μια μελέτη περίπτωσης στον Νομό Θεσσαλονίκης

Πολύμνια Βασιλειάδου
Αναπλ. Προϊσταμένη Δ/νσης Αποτελεσματικότητας, Διαφάνειας, Οργάνωσης και Πληροφορικής Δήμου Κορδελιού-Ευόσμου
vasiliadoupoly@gmail.com
Θεόδωρος Α. Κουτρούκης
Αναπληρωτής Καθηγητής, ΔΠΘ
tkoutro@econ.duth.gr

Περίληψη
Η εργασία εξέτασε τις απόψεις των κοινωνικών επιχειρηματιών (Κ.Ε.) όσον αφορά την εκπαίδευση και την ανάπτυξή τους στη Θεσσαλονίκη. Τα ερευνητικά ερωτήματα κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των κοινωνικών επιχειρηματιών νιώθει την ανάγκη να εκπαιδευτεί, επιθυμεί να λάβει κοινωνική επιχειρηματική επιμόρφωση και αποτιμώνται θετικά από το 1/3 των κοινωνικών επιχειρηματιών οι εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και η συνεργασία τους με τα δίκτυα Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας. Επιπλέον θεωρούν την επαγγελματική κατάρτιση και τη μη τυπική και άτυπη επιμόρφωση ως τις καταλληλότερες για αυτούς.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κοινωνικός Επιχειρηματίας, Κοινωνική Επιχειρηματική Επιμόρφωση

Abstract
The paper investigated the views of social entrepreneurs regarding the education and their development in Thessaloniki. The research questions demonstrated the necessity that the social entrepreneurs feel to be educated, wish to go through social entrepreneurial training and are estimated positively their educational experiences and collaboration by the 1/3 of the social entrepreneurs with the networks of Social and Solidarity Economy. Moreover, consider the professional education and the non-formal or informal training as more suitable for them.

Keywords: Vocational Training, Social Entrepreneur, Social Entrepreneurial Training

0. Εισαγωγή

Για τον όρο κοινωνική επιχειρηματικότητα δεν υπάρχει καθολικός και ξεκάθαρος ορισμός (Γιάτσε, 2020· Ξυδερή, 2017· Shin, 2018) και πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να την ορίσουν (Brock & Steiner, 2009). Για τον Dees και Anderson (2006) ο όρος κοινωνική επιχειρηματικότητα είναι ένα αναδυόμενο πεδίο/μορφή

επιχειρηματικότητας, με κενά στην έρευνα και περιορισμένα εμπειρικά δεδομένα (Alves, 2015).

Στους ορισμούς της κοινωνικής επιχειρηματικότητας οι πιο συνηθισμένες έννοιες είναι: κοινωνικά προβλήματα/ανάγκες, αναγνώριση ευκαιριών, καινοτομία, επεκτασιμότητα, απόκτηση πόρων, μοντέλο βιώσιμης επιχείρησης, δεν περιορίζεται από πόρους και βασίζεται στα αποτελέσματα (Brock & Steiner, 2009).

Η κοινωνική επιχειρηματικότητα περιλαμβάνει μη κερδοσκοπικές επιχειρήσεις, κοινωνικές επιχειρήσεις, προσπάθειες κοινωνικού σκοπού, εταιρική κοινωνική ευθύνη και κοινωνική καινοτομία (Light & Wagner, 2005).

Ο Alves (2015) συγκέντρωσε δεκατρείς (13) διαφορετικούς ορισμούς από γνωστούς οργανισμούς ή συγγραφείς για τον κοινωνικό επιχειρηματία. Όλοι οι κοινωνικοί επιχειρηματίες σύμφωνα με τους Kirby και Ibrahim (2011), προαναγγέλλουν την αλλαγή, σύμφωνα με τους Defourny και Nyssens (2010), Pache και Chowdhury, (2012), είναι φορείς κοινωνικής αλλαγής, κοινωνικής αξίας, σύμφωνα με τους Wu et al. (2013) είναι «επιχειρηματικά ενάρετοι», σύμφωνα με το Shin (2018) προάγουν την καινοτομία, σύμφωνα με τη Γιάτσε (2020) ο κοινωνικός σκοπός αποτελεί για αυτούς κεντρικό κίνητρο, διαθέτουν κοινωνική σκέψη, δρουν όπως τα άτομα που είναι γενικώς επιτυχημένα… και βοηθούν να αλλαχθεί η κοινωνία από το 'εγώ' στο 'εμείς'. Επιπλέον οι κοινωνικοί επιχειρηματίες, σύμφωνα με τις Brock και Steiner (2009) βλέπουν ευκαιρίες, κρατούν τα κλειδιά για την επιτυχία ή την αποτυχία της κοινωνικής επιχείρησης σύμφωνα με το Shin (2018), απαιτείται να αναγνωρίζουν, να εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες της αγοράς και να χρησιμοποιούν τους μηχανισμούς της αγοράς σύμφωνα με την Olympic Training and Consulting Ltd. (2016), αναπτύσσουν προϊόντα και υπηρεσίες με κοινωνικούς σκοπούς σύμφωνα με τους Tracey και Philips (2007) και λειτουργούν πολύ διαφορετικά από τους 'παραδοσιακούς' επιχειρηματίες σύμφωνα με τους Pache και Chowdhury (2012). Οι κοινωνικοί επιχειρηματίες ανήκουν σε μία "ράτσα αρχηγού" (Light & Wagner, 2005· Pache & Chowdhury, 2012), πρέπει να είναι έμπειροι κι έτοιμοι να αρπάζουν ευκαιρίες (Wu et al., 2013), να αναπτύσσουν ηγετικές δεξιότητες (McNally et al., 2020).

Στην Ελλάδα, οι κοινωνικοί επιχειρηματίες έχουν τη δυνατότητα επιμόρφωσης μέσω ακαδημαϊκών και ερευνητικών ιδρυμάτων (Βαρβαρούσης κ.ά., 2017· ΕΕΤΑΑ, 2021· Olympic Training and Consulting Ltd., 2016). Τα Κέντρα Στήριξης της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας (Κ.ΑΛ.Ο): α) προσφέρουν συμβουλές στους υφιστάμενους και υποψήφιους κοινωνικούς επιχειρηματίες, β) υποστηρίζουν να δημιουργηθούν και να αναπτυχθούν και άλλοι φορείς Κ.ΑΛ.Ο., γ) συνεργάζονται με αποτελεσματικό τρόπο με τις αρμόδιες υπηρεσίες, δ) πληροφορούν τους δυνητικούς και τους υφιστάμενους κοινωνικούς επιχειρηματίες στο χώρο της Κ.ΑΛ.Ο. για διοικητικές διαδικασίες, ε) με στοχευμένες ενέργειες δημοσιοποιούν και ενημερώνουν για θέματα Κ.ΑΛ.Ο., στ) υποστηρίζουν τη δημιουργία μελλοντικών επιχειρηματικών σχεδίων και ζ) υποστηρίζουν τη δημιουργία επιχειρησιακού

σχεδίου (ΕΕΤΑΑ, 2021· Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2020). Η επαγγελματική επιμόρφωση σε διάφορα θέματα λογίζεται ως το καταλληλότερο είδος επιμόρφωσης (Olympic Training and Consulting Ltd., 2016· Terziev & Arabska, 2017), ιδίως στο μη τυπικό και το άτυπο επίπεδο της επιχειρησιακής μάθησης (Nicklaus, 2011).

Προτιμητέα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι όσα εστιάζουν στις βασικές αρχές, το θεσμικό πλαίσιο, την ανάπτυξη των κοινωνικών επιχειρηματικών μοντέλων, τη μέτρηση του κοινωνικού αντίκτυπου και τις βασικές αρχές διοίκησης και δικτύωσης (Κώστας, 2019). Οι κοινωνικοί επιχειρηματίες προτιμούν τις κλασικές εκπαιδευτικές μεθόδους για να μάθουν βασικές αρχές κοινωνικής επιχειρηματικότητας, θεσμικό πλαίσιο, χρηματοοικονομικά, ηγεσία και πωλήσεις, ενώ για την πρακτική προτιμούν πιο σύγχρονες και δυναμικές τεχνικές όπως μελέτες περίπτωσης, βιωματική μάθηση, κ.λπ. (Κώστας, 2019· Johnson et al., 2015· Tantawy et al., 2017). Οι Anwar και Abdullah (2021) υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία της κοινωνικής επιχειρηματικότητας και της βιωσιμότητας, μέσω της βιωματικής μάθησης, είναι πιο αποτελεσματική από την παραδοσιακή μέθοδο μέσω διάλεξης.

Επιπροσθέτως, οι κοινωνικοί επιχειρηματίες έχουν ανάγκη από προσωπικό έμπειρο, με προσόντα και ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα επιχειρηματικού σχεδιασμού, ανταγωνισμού των παρεχόμενων υπηρεσιών και προϊόντων, δημιουργίας σχέσεων και συμμαχιών με άλλους κοινωνικούς εταίρους σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, γνώσεων και ικανοτήτων αξιολόγησης των πρωτοβουλιών, εξόδου από το τραπεζικό σύστημα εξαιτίας της αβέβαιης βιωσιμότητάς τους (Olympic Training and Consulting Ltd., 2016), χρηματοδότησης, νομικού πλαισίου, συμβουλευτικής – σε θέματα στρατηγικού management, επιδοτούμενων προγραμμάτων, προσβάσεων στις αγορές – και επιχειρηματικού προσανατολισμού. Γι' αυτόν τον λόγο είναι απαραίτητη η εξειδικευμένη εκπαίδευση μέσω καταρχήν της επαγγελματικής εκπαίδευσης/κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης, δευτερευόντως της τυπικής-μέσω της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επαγγελματικών σχολών και κολλεγίων – και άτυπης μάθησης και επιμόρφωσης στο εργασιακό περιβάλλον (Terziev & Arabska, 2017).

1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Αντικειμενικός σκοπός της εργασίας ήταν η εξέταση των απόψεων των κοινωνικών επιχειρηματιών, όσον αφορά την εκπαίδευση και την ανάπτυξή τους στο Νομό Θεσσαλονίκης.

Ειδικότερα ως επιμέρους στόχοι της έρευνας είχαν καθοριστεί οι εξής: Α) Να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των κοινωνικών επιχειρηματιών, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, Β) Να αποτιμηθεί η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι κοινωνικοί επιχειρηματίες σήμερα και Γ) Να διακριβωθεί ποια μορφή εκπαίδευσης θεωρούν οι κοινωνικοί επιχειρηματίες την καταλληλότερη για εκείνους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν σε σχέση με τους στόχους της έρευνας ήταν:

Ερευνητικό Ερώτημα 1 (ΕΕ1): *Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των σύγχρονων κοινωνικών επιχειρηματιών;*

Ερευνητικό Ερώτημα 2 (ΕΕ2): *Πώς αποτιμάται η παρεχόμενη εκπαίδευση των κοινωνικών επιχειρηματιών;*

Ερευνητικό Ερώτημα 3 (ΕΕ3): *Ποια θεωρείται η καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης των κοινωνικών επιχειρηματιών;*

2. Μέθοδος

Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχτηκε η ποιοτική, που θεωρείται καταλληλότερη, καθώς συνάδει με τη 'συμβατότητα με άλλες περιπτώσεις' (Λάλλας, χ.η,) και την αναγνώριση του 'χαμένου κομματιού' του πλήρως ή εν μέρει άγνωστου (Nassazi, 2013).

Η δυσκολία να γενικευτούν τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας αντιμετωπίστηκε με την επιλογή της να εξεταστούν οι απόψεις των κοινωνικών επιχειρηματιών όσον αφορά την εκπαίδευση και ανάπτυξή τους σε όλη την περιφερειακή ενότητα Θεσσαλονίκης. Με αυτόν τον τρόπο κατέστη εφικτή η γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας τουλάχιστον στο σύνολο του Νομού.

Η μη δομημένη συνέντευξη, που επιλέχθηκε ως τεχνική συγκέντρωσης πραγματολογικού υλικού είναι διαδραστική (Adhabi & Anozie, 2017), έχει μακρά ιστορία στην ποιοτική έρευνα των κοινωνικών επιστημών (Frost et al., 2019), θεωρείται μια από τις μεθόδους επισκόπησης στην κοινωνική έρευνα (Cohen & Manion, 1994) και μέσω αυτής διερευνώνται απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα, αντιλήψεις, πεποιθήσεις και κίνητρα (Γαλάνης, 2018). Η τεχνική της μη δομημένης συνέντευξης είναι μια «ανοιχτή κατάσταση» (Cohen & Manion, 1994), με ευελιξία (Adhadi & Anozie, 2017) και ελευθερία (Cohen & Manion, 1994· Γιαννάκη, 2019).

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε αποτέλεσε μια σύνθεση ήδη χρησιμοποιημένων εργαλείων και δοκιμάστηκε πιλοτικά με συνέντευξη με δύο (2) κοινωνικούς επιχειρηματίες Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.). Μετά τη δοκιμαστική έρευνα αποφασίστηκε να διεξαχθούν οι συνεντεύξεις, εξαιτίας της πανδημίας, με τρεις (3) τρόπους: κατ' ιδίαν συναντήσεις, με skype και με τηλεφωνική επικοινωνία. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά είκοσι μία (21) συνεντεύξεις.

Για τις ανάγκες της εργασίας επιλέχτηκαν οι ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ. του Νομού Θεσσαλονίκης καθώς: α) είναι από τους πιο ενεργούς φορείς Κ.ΑΛ.Ο. της χώρας, β) λειτουργούν αρκετοί τέτοιοι φορείς συγκριτικά με τους υπόλοιπους νομούς και γ) αντιπροσωπεύουν σε μεγάλο βαθμό την εικόνα της Κ.ΑΛ.Ο. πανελλαδικώς.

Υπάρχουν εκατό τριάντα (130) ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ. Συλλογικής και Κοινωνικής Ωφέλειας (άρθρο 14 του Ν.4430/2016) στον Νομό Θεσσαλονίκης. Επελέγησαν τελικά είκοσι

μία (21) ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ. που έχουν παρουσία στο διαδίκτυο και πραγματοποιήθηκε συνέντευξη (ποσοστό 42,8%).

3. Αποτελέσματα

Στα αποτελέσματα συμπεριλήφθηκε το πραγματολογικό υλικό (evidence) της ποιοτικής έρευνας, δηλαδή οι απαντήσεις των κοινωνικών επιχειρηματιών. Αρχικά οι ερωτώμενοι εξηγούν ότι υπάρχει ανάγκη, στη μεγάλη πλειοψηφία των κοινωνικών επιχειρηματιών, εξειδικευμένης επιμόρφωσης στην κοινωνική επιχειρηματικότητα. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 οι κοινωνικοί επιχειρηματίες αναφέρουν ποιες δεξιότητες θεωρούν πιο σημαντικές για αυτούς. Οι λέξεις που εμφανίζονται περισσότερο σε αυτήν την ερώτηση είναι: (συνεργατικότητα, συνεργασία, συνεργατική συνθήκη), (ομάδα, ομαδικό πνεύμα), (επικοινωνία, επικοινωνιακές δεξιότητες), (επιχειρείν, επιχειρηματικές αρχές, επιχειρηματικές δεξιότητες, επιχειρηματικές γνώσεις).

Πίνακας 1: Δεξιότητες πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη του κοινωνικού επιχειρηματία

ΚΕ	
ΚΕ1	*«Συνεργατικότητα, δεμένη ομάδα»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ2	*«Επικοινωνία, διείσδυση στις τοπικές αρχές, στις οικογένειες»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ3	*«Χάραξη στόχων, στρατηγική και να υπάρχει αποτέλεσμα»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ4	*«Εργατικότητα, υπομονή, αμοιβαία εμπιστοσύνη»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ5	*«Να έχεις πολύ βασικές αρχές όπως η δίκαιη εργασία, η αλληλεγγύη κι όχι η φιλανθρωπία, να ανήκεις σε αυτούς που προασπίζονται τη δίκαιη εργασία, το περιβάλλον, να πιστεύεις στην ισοτιμία, στην πολυμορφία»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ6	*«Δεξιότητες ίδιες με ενός κανονικού επιχειρηματία: στρατηγική σκέψη, προγραμματισμός, δεξιότητες όσον αφορά το προσωπικό»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ7	*«Ευστροφία, ικανότητα επικοινωνίας με τους ανθρώπους, αντίληψη και διευθέτηση για κρίσιμες αποφάσεις»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ8	*«Ευαισθησία για κοινωνικά θέματα»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ9	*«Πνεύμα συνεργασίας, διοικητικά χαρίσματα και επιχειρηματικές γνώσεις»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ10	*«Δεν είμαστε κοινωνικοί επιχειρηματίες, η έννοια δεξιότητες οδηγεί αλλού»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ11	*«Το επιχειρείν επειδή υπάρχει ρίσκο, ηγετικές γνώσεις πάνω στην επιχειρηματικότητα, νομικό πλαίσιο, επιχειρηματικά μοντέλα, λογιστική»* Σημειώσεις από συνέντευξη

ΚΕ12	*«Να συνδυάζει την κοινωνική συμβουλευτική δραστηριότητα με το όφελος της επιχείρησης»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ13	*«Ομαδικό πνεύμα, κοινωνική ευαισθησία, μικρόβιο του "επιχειρείν", δυνατότητα να λαμβάνει σοβαρές αποφάσεις, σωστή οικονομική διαχείριση»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ14	*«Στρατηγική σκέψη, ορισμός/διαχείριση/εποπτεία διαδικασιών, οργανωτική και διοικητική ικανότητα, λογιστική/οικονομική διαχείριση, εύρεση χρηματοδότησης, αναγνώριση ευκαιριών σε προγράμματα εξωτερικού, προώθηση δραστηριοτήτων»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ15	*«Επιχειρηματικές αρχές, νομικό πλαίσιο, στόχος, αλληλεγγύη, κοινωνικές ευαισθησίες, δημοκρατική λήψη αποφάσεων»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ16	*«Marketing»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ17	*«Ενσυναίσθηση, να αφουγκραστούμε την κοινωνία, να σκεφτόμαστε κοινωνικά, θέλουμε τον κοινωνικό αντίκτυπο, να γνωρίζουμε τι επιχείρηση θέλουμε, σεβασμός, επικοινωνία»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ18	*«Συλλογικότητα (όχι ατομικότητα), δημιουργικότητα (όχι να βολευτεί κάπου), να κατανοεί τον τρόπο λειτουργίας ενός συνεταιρισμού»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ19	*«Συνεργασία, αξίες ως άνθρωπος, ευελιξία»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ20	*«Θέληση για μάθηση, ευρύτερη αντίληψη για την επιχειρηματικότητα, διαχείριση ομάδας»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ21	*«Να αναγνωρίζει τη δυναμική της συνεργατικής συνθήκης, να έχει επικοινωνιακές και επιχειρηματικές δεξιότητες»* Σημειώσεις από συνέντευξη

ΠΗΓΗ: Επεξεργασία στοιχείων της πρωτογενούς έρευνας

Στον πίνακα 2 οι κοινωνικοί επιχειρηματίες προτείνουν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος θεωρούν καταλληλότερο. Δεκαοκτώ (18) άτομα δήλωσαν περιεχόμενο, δύο (2) κοινωνικοί επιχειρηματίες ότι δεν χρειάζονται κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ένα (1) άτομο δεν προσδιόρισε συγκεκριμένο περιεχόμενο («*μπορεί να έχει τα πάντα*»). Σημειώνεται το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν για άλλες πρακτικές/πρότυπα ΚΟΙΝΣΕΠ: παρουσιάσεις από αντίστοιχα επιτυχημένα πρότυπα, καλές πρακτικές με άλλες ΚΟΙΝΣΕΠ, πώς θριάμβευσαν άλλες ΚΟΙΝΣΕΠ.

Πίνακας 2: Περιεχόμενο κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος

ΚΕ	
ΚΕ1	*«Έχω αυτομορφωθεί, δε μου λείπει κάτι τώρα, το 2019 χρειαζόμουν τη διαδικασία σύστασης μιας ΚΟΙΝΣΕΠ (π.χ. καταστατικό)»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ2	*«Παραδείγματα στην πραγματική οικονομία, τρόποι και ρυθμοί ανάπτυξης ΚΟΙΝΣΕΠ στο εξωτερικό»* Σημειώσεις από συνέντευξη

ΚΕ3	*«Δε χρειάζομαι εκπαιδευτικό πρόγραμμα, έχω έτοιμο μοντέλο, επιτυχημένη συνταγή»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ4	*«Για την ανάπτυξη των κοινωνικών επιχειρήσεων, για τους τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ5	*«Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι συγκεκριμένο, θα μ΄ ενδιέφερε η αλληλεπίδραση μεταξύ συνεργατικών, η δικτύωση»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ6	*«Γραφειοκρατικές διαδικασίες επιχειρηματικού σχεδίου, έρευνα αγοράς»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ7	*«Ψυχολογία, διαχείριση χρόνου, οργάνωση, προγραμματισμός»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ8	*«Μας ενδιαφέρουν ότι αφορά περιβάλλον, πολιτισμό, κοινωνία»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ9	*«Οργάνωση ΚΟΙΝΣΕΠ, διαδικασίες, συμμετοχή σε οικονομικές ενισχύσεις, προγράμματα»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ10	*«Μπορεί να έχει τα πάντα»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ11	*«Επιχειρηματικά μοντέλα»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ12	*«Να έχει προγράμματα που φέρνουν τον κόσμο κοντά και να μας μαθαίνουν. Να κάνουμε και κοινωνικό έργο και να διατηρηθεί η επιχείρηση»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ13	*«Βασικές αρχές ΚΟΙΝΣΕΠ, νομοθεσία, σωστή λειτουργία, λογιστικά και νομικά»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ14	*«Στρατηγική σκέψη και χρηματοδότηση»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ15	*«Να κατανοήσουν τι είναι οι ΚΟΙΝΣΕΠ, να ξέρουν τι είναι συνεταιρισμοί και ποιοι είναι οι στόχοι»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ16	*«Μελέτες περίπτωσης, παρουσιάσεις από αντίστοιχα επιτυχημένα πρότυπα, διαλέξεις»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ17	*«Γνωριμία με κοινωνική επιχειρηματικότητα (γενικότερα), όχι μόνο τι είναι η ΚΟΙΝΣΕΠ, ανάλογα με τη μορφή να υπάρχουν οι τεχνικές προδιαγραφές και καλές πρακτικές με άλλες ΚΟΙΝΣΕΠ»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ18	*«Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, κοινωνικά δίκτυα, στρατηγικές και marketing για δύσκολους καιρούς»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ19	*«Μέθοδοι συνεργατισμού, επιχειρηματικά σχέδια, marketing και σχέδια επιχειρήσεων»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ20	*«Διαδραστικό (με υπαρκτό παράδειγμα), λογική ροή (στην αρχή ν' αφιερώνεται χρόνος για ορισμούς), με extra βαθμό δυσκολίας, πώς θριάμβευσαν άλλες ΚΟΙΝΣΕΠ, πώς αντιμετώπισαν τις δυσκολίες, πώς να βρω το επιχειρηματικό μοντέλο»* Σημειώσεις από συνέντευξη
ΚΕ21	*«Σχετικό με επιχειρηματικότητα, για το σχεδιασμό των οικονομικών των ΚΟΙΝΣΕΠ»* Σημειώσεις από συνέντευξη

ΠΗΓΗ: Επεξεργασία στοιχείων της πρωτογενούς έρευνας

Στον πίνακα 3 αποτυπώνεται πως οι κοινωνικοί επιχειρηματίες επιλέγουν τη μορφή της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης. Η μεγάλη πλειοψηφία επιλέγει την part-time

μορφή εκπαίδευσης, τη «μεικτή μάθηση», κατά τη διάρκεια της εργασίας και τα ηλεκτρονικά μαθήματα [οκτώ (8) έως έντεκα (11) στους είκοσι ένα (21)].

Πίνακας 3: Τι μορφή θα πρέπει να λάβει η εκπαίδευση/επιμόρφωση

Είδος μαθημάτων	ΚΕ1	ΚΕ2	ΚΕ3	ΚΕ4	ΚΕ5	ΚΕ6	ΚΕ7	ΚΕ8	ΚΕ9	ΚΕ10	ΚΕ11	ΚΕ12	ΚΕ13	ΚΕ14	ΚΕ15	ΚΕ16	ΚΕ17	ΚΕ18	ΚΕ19	ΚΕ20	ΚΕ21
Full-time			v								v										
Part-time			v	v	v	v							v	v	v	v	v		v	v	
Κατά τη διάρκεια της εργασίας	v		v	v	v			v							v	v		v		v	
Ηλεκτρονικά μαθήματα			v						v		v		v	v	v			v	v		
«Μεικτή μάθηση»		v	v			v					v	v		v	v	v	v				
Άλλο…							v						Ανοικ. συζήτ.								
Δεν επιθυμώ να εκπαιδευτώ										v											

ΠΗΓΗ: Επεξεργασία στοιχείων της πρωτογενούς έρευνας

Ανοικ. συζήτ

Τέλος, οι κοινωνικοί επιχειρηματίες ανέφεραν ποιες, από μια λίστα, εκπαιδευτικές τεχνικές προτιμούν. Οι μελέτες περίπτωσης/project και οι βιωματικές ασκήσεις υπερισχύουν πολύ έναντι των video και των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας [δεκατρείς (13) έναντι εννέα (9)]. Πέντε (5) άτομα επέλεξαν μέχρι τέσσερις (4) περιπτώσεις, δύο (2) άτομα διάλεξαν άλλες μεθόδους (αυτομόρφωση, παρουσιάσεις), ένα (1) άτομο επέλεξε «*λίγο απ' όλα*» και ένα (1) άτομο διάλεξε το συνδυασμό των τεσσάρων (4) επιλογών.

4. Σύνοψη-συζήτηση

Τα κύρια ευρήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των κοινωνικών επιχειρηματιών στις ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ. αποτυπώνονται συνοπτικά παρακάτω:

- εκπροσωπούνται ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ. που ιδρύθηκαν και με τους δύο νόμους (του 2011 και του 2016): δέκα (10) ιδρύθηκαν από το 2012 έως το 2016 και έντεκα (11) από το 2017 έως το 2020,
- υπάρχει ένα ελαφρύ προβάδισμα των γυναικών έναντι των ανδρών [δώδεκα (12) γυναίκες και εννέα (9) άντρες],
- το 1/3 των κοινωνικών επιχειρηματιών [εφτά (7) άτομα είναι 40-50 ετών], οκτώ (8) είναι 50-60 ετών και έξι (6) είναι 25-39 ετών,
- οι δεκατέσσερις (14) στους είκοσι ένα (21) έχουν τελειώσει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση [δύο (2) με τίτλο M.Sc. σχετικό με τη δραστηριοποίησή τους στην ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.],
- υπάρχει ανάγκη, στη μεγάλη πλειοψηφία των κοινωνικών επιχειρηματιών, εξειδικευμένης επιμόρφωσης στην κοινωνική επιχειρηματικότητα,
- τα δεκαέξι (16) στα είκοσι ένα (21) άτομα – το ανώτερο – επέλεξαν ως πιο σημαντική γνώση/δεξιότητα το νομικό πλαίσιο της κοινωνικής επιχειρηματικότητας και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων,
- κυρίαρχη τάση η επιθυμία για κοινωνική επιχειρηματική επιμόρφωση,
- οι δεκαπέντε (15) στους είκοσι ένα (21) κοινωνικούς επιχειρηματίες θεωρούν σημαντικά για την έναρξη της κοινωνικής επιχείρησης τα κοινωνικά επιχειρηματικά μοντέλα, ενώ δεκατρείς (13) στους είκοσι ένα (21) θεωρούν σημαντικά: α) την αναγνώριση κοινωνικών αναγκών και επιχειρηματικών ευκαιριών και β) το οικονομικό management και τη λογιστική,
- οι δεξιότητες που εμφανίζονται περισσότερο σε αυτήν την ερώτηση είναι: συνεργασία, ομάδα, επικοινωνία, επιχειρείν,
- έντεκα (11) κοινωνικοί επιχειρηματίες απάντησαν ΝΑΙ και δέκα (10) απάντησαν ΟΧΙ (στην παρακολούθηση κάποιου προγράμματος κοινωνικής επιχειρηματικής επιμόρφωσης),
- οι κοινωνικοί επιχειρηματίες συνεργάστηκαν ή έλαβαν πληροφόρηση από τον λογιστή, την ΕΡΓΑΝΗ και τις άλλες ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.,
- τα δίκτυα Κ.ΑΛ.Ο. είναι διαφόρων ειδών και πολλών μορφών, οι απαντήσεις ποικίλλουν και ως προς τα εκπαιδευτικά οφέλη από τα δίκτυα,
- ίδιος αριθμός, δηλαδή δώδεκα (12) στους είκοσι ένα (21), επιλέγει την επαγγελματική κατάρτιση και μη τυπική και άτυπη επιμόρφωση,
- έντεκα (11) έως δεκαπέντε (15) άτομα στα είκοσι ένα (21) είχαν ως επιλογή εκπαιδευτικής τεχνικής τις ανοιχτές συζητήσεις, τις επιχειρηματικές προσομοιώσεις, την αυτομόρφωση, τις μελέτες περίπτωσης και τις βιωματικές ασκήσεις,
- ως περιεχόμενο εκπαιδευτικού προγράμματος οι κοινωνικοί επιχειρηματίες επιθυμούν: επιχειρηματικά σχέδια, οικονομικές ενισχύσεις/χρηματοδότηση/σχεδιασμός οικονομικών, νομικά/νομοθεσία, στρατηγική σκέψη, καλές πρακτικές από άλλες ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.,

- οι δεκατρείς (13) στους είκοσι ένα (21) προτιμούν τις μελέτες περίπτωσης/project και τις βιωματικές ασκήσεις ως εκπαιδευτικές τεχνικές,
- οι δέκα (10) στους είκοσι ένα (21) επιλέγουν εργαστήρια και σεμινάρια και
- οι έντεκα (11) στους είκοσι ένα (21) προτιμούν part-time μορφή εκπαίδευσης/επιμόρφωσης.

Για τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματά παρατηρούνται τα εξής:

ΕΕ1: α) Υφίσταται σε μεγάλη πλειονότητα κοινωνικών επιχειρηματιών η ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσης στην κοινωνική επιχειρηματικότητα και η επιθυμία για κοινωνική επιχειρηματική επιμόρφωση και β) Είναι σημαντικό όποιος θέλει να ασχοληθεί με την κοινωνική επιχειρηματικότητα να έχει γνώσεις/δεξιότητες σχετικές με οικονομικά, νομικά, λήψη αποφάσεων, επιχειρείν, στρατηγική σκέψη, κοινωνικές ανάγκες.

ΕΕ2: Η πλειονότητα των κοινωνικών επιχειρηματιών έχει παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα κοινωνικής επιχειρηματικής εκπαίδευσης/επιμόρφωσης, αποτιμά θετικά το πρόγραμμα και έχει επωφεληθεί από τη συνεργασία με τα δίκτυα Κ.ΑΛ.Ο., άλλα παρόμοια δίκτυα, από τον λογιστή, την ΕΡΓΑΝΗ και την εδραίωση σχέσεων με άλλες ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.

ΕΕ3: Ως καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης/επιμόρφωσης απαντάται η επαγγελματική κατάρτιση και η μη τυπική και άτυπη επιμόρφωση με επιχειρηματικές προσομοιώσεις, ανοιχτές συζητήσεις, μελέτες περίπτωσης και βιωματικές ασκήσεις μέσω εργαστηρίων και σεμιναρίων με μορφή part-time, μεικτή μάθηση και κατά τη διάρκεια της εργασίας.

Στη συνέχεια συζητώνται ορισμένες βασικές έρευνες σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η έρευνα σε πολλά σημεία επαληθεύει τις συναφείς έρευνες.

ΕΕ 1: Οι Pache και Chowdhury (2012) ισχυρίζονται ότι οι μελλοντικοί επιχειρηματίες απαιτείται να διαθέτουν διαχειριστικές (managerial) γνώσεις (αναφέρονται από τους κοινωνικούς επιχειρηματίες), γνώσεις εύρεσης βιώσιμων λύσεων σε κοινωνικά προβλήματα (δεν αναδεικνύονται ιδιαίτερα από την έρευνά μας καθώς δεν ενδιέφεραν με βάση το θέμα), γνώσεις για συγκεκριμένες κοινωνικές ευκαιρίες και εγχειρήματα (αναφέρεται αλλά όχι ως το πιο σημαντικό) που θα τους επιτρέψουν να ξεκινήσουν και να διοικήσουν έναν οργανισμό και να 'αρπάξουν' νέες ευκαιρίες στην αγορά. Οι επίδοξοι κοινωνικοί επιχειρηματίες είναι σημαντικό, να γνωρίζουν τις ποικίλες μορφές και ιδιαιτερότητες των κοινωνικών εγχειρημάτων (τι είναι οι ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ., πώς λειτουργούν). Επίσης είναι σημαντικό να αναπτύξουν τις δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές των κοινωνικών επιχειρηματιών. Για τον Alves (2015) μέσω της κατάλληλης κοινωνικής επιχειρηματικής επιμόρφωσης, την οποία θεωρεί απαραίτητη η πλειοψηφία των ερωτώμενων, βοηθιούνται για να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες και να τολμήσουν νέα εγχειρήματα. Σύμφωνα με τους Light και Wagner (2005) οι επιχειρηματικές συμπεριφορές μπορούν να διδαχθούν (δεν αναδείχτηκαν από την έρευνά μας) αλλά θεωρούνται σημαντικές, όπως αποτυπώνονται από τα λεγόμενα των κοινωνικών επιχειρηματιών, οι

επιχειρηματικές δεξιότητες, οι επιχειρηματικές γνώσεις και τα επιχειρηματικά μοντέλα.

Οι Κώστας (2019) και Johnson et al. (2015) υποστηρίζουν – και αναδεικνύεται από την έρευνα – ότι οι κοινωνικοί επιχειρηματίες προτιμούν για θεωρητικές ενότητες τις βασικές αρχές κοινωνικής επιχειρηματικότητας, το θεσμικό/νομικό πλαίσιο, τα χρηματοοικονομικά/χρηματοδότηση, ενώ για τις πρακτικές ενότητες προτιμούν τις μελέτες περίπτωσης, βιωματική μάθηση και έρευνα αγοράς (η τελευταία δεν ενδιέφερε την έρευνά μας). Από την άλλη, για τους Olympic Training and Consulting Ltd. (2016) και Terziev και Arabska (2017) ο επιχειρηματικός σχεδιασμός, η ανάλυση της αγοράς, η συμμετοχή σε χρηματοδοτούμενα προγράμματα, η πρόσβαση στις αγορές και ο στρατηγικός σχεδιασμός θεωρούνται κατάλληλα για την επιμόρφωση των κοινωνικών επιχειρηματιών~~,~~ – στις απαντήσεις των συμμετεχόντων κοινωνικών επιχειρηματιών αποτυπώθηκε (από λίγους) η στρατηγική σκέψη.

Ο Κώστας (2019) θεωρεί ως πιο σημαντικές δεξιότητες τη διάγνωση κοινωνικών αναγκών, την προετοιμασία επιχειρηματικού σχεδίου, την αποτελεσματική στελέχωση και την ηγεσία, την ανάλυση αγοράς και το κοινωνικό marketing (μόνο το marketing αναφέρθηκε από τους κοινωνικούς επιχειρηματίες της έρευνας).

Η ισχύς των νέων τεχνολογιών δεν υποστηρίζεται από τους κοινωνικούς επιχειρηματίες της έρευνας (πλην μίας εξαίρεσης) ενώ τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία τους από την Olympic Training and Consulting Ltd (2016).

Επομένως με βάση τα παραπάνω η έρευνα «συμφωνεί» με τους Pache και Chowdhury (2012), Alves (2015), Κώστας (2019), Johnson et al. (2015) και εν μέρει με τους Light και Wagner (2005), Olympic Training and Consulting Ltd. (2016) και Terziev και Arabska (2017).

ΕΕ 2: Το θέμα της δικτύωσης, που τονίζεται στη βιβλιογραφία (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2020), είναι ένα θέμα που απασχολεί τους κοινωνικούς επιχειρηματίες και πρέπει να τύχει περαιτέρω διερεύνησης. Αναδείχτηκε η σημασία που έχουν για τους κοινωνικούς επιχειρηματίες τα δίκτυα καθώς θεωρούν ότι μπορούν να αποτελέσουν καλή πηγή πληροφόρησης, δημιουργίας ιδεών και εμπειριών. Ίσως η συμμετοχή σε δίκτυα να αποτελεί την εναλλακτική της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Δηλαδή, εφόσον είναι δύσκολο να επιμορφωθούν ή δεν υπάρχουν επιμορφωτικοί φορείς που να γνωρίζουν το αντικείμενο δραστηριοποίησης, προτιμούν να συμμετέχουν στα δίκτυα. Δεν υπάρχει ένας επίσημος 'δικός τους' φορέας που θα αναλάβει είτε από μόνος του, είτε σε συνεργασία με τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου ή με πιστοποιημένους φορείς την επιμόρφωσή τους. Η σημασία των Κέντρων Στήριξης Κ.ΑΛ.Ο. αναδεικνύεται από έρευνα και βιβλιογραφία ταυτόχρονα (ΕΕΤΑΑ, 2021· Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2020). Τα Κέντρα Στήριξης Κ.ΑΛ.Ο. είναι πράγματι μία καλή συμβουλευτική πηγή, η οποία θα πρέπει να εδραιωθεί και να μην 'κλείσουν' επειδή έληξε η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση. Άλλωστε αποτελούν

'κομμάτι' μίας ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ. και ήδη στο Νομό Θεσσαλονίκης τέσσερις (4) ΚΟΙΝΣΕΠ έχουν ξεκινήσει – αναμένεται και πέμπτη – χάρη στο Κέντρο Στήριξης Κ.ΑΛ.Ο. του Νομού. Το πλεονέκτημα των Κέντρων Στήριξης είναι διπλό: είναι 'μέσα' σε μία ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ. που γνωρίζει τις διοικητικές διαδικασίες και ο στόχος της είναι να βοηθήσει δυνητικούς κοινωνικούς επιχειρηματίες στις διοικητικές διαδικασίες που πρόκειται να αντιμετωπίσουν.

Εν κατακλείδι, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ευθυγραμμίζεται με τα πορίσματα των αντίστοιχων ερευνών.

ΕΕ 3: Η Nassazi (2013) υποστηρίζει ότι το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιχειρηματιών για τη μη τυπική μάθηση αναδεικνύεται ως κυρίαρχο σε σχέση με την τυπική μάθηση κάτι που επιβεβαιώνεται από την έρευνα. Το γεγονός επίσης ότι η ενδοεπιχειρησιακή/επαγγελματική κατάρτιση ανήκει, βιβλιογραφικά υποστηριζόμενη (Nicklaus, 2011), στη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων ενισχύει το θεσμό της μη τυπικής και άτυπης μάθησης και 'δικαιολογεί' την προτίμηση των κοινωνικών επιχειρηματιών της έρευνας να είναι ο χαρακτήρας της κατάρτισης εξειδικευμένος, όπως υποστηρίζουν οι Pache και Chowdhury (2012) και να εξαρτάται από τις απαιτήσεις και της ανάγκες της κοινωνικής επιχείρησης. Οι βιωματικές ασκήσεις, αναφέρουν οι Anwar και Abdullah (2021), Tracey και Philips (2007) και Wu et al. (2013) και οι ερωτώμενοι, υπερτερούν κατά πολύ των διαλέξεων. Το περιεχόμενο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος έχει ιδιαίτερη σημασία για τους κοινωνικούς επιχειρηματίες καθώς, όπως επιβεβαιώνεται και από την έρευνα, αφορά αντιμετώπιση/επίλυση προβλημάτων, θέματα επικοινωνίας, σχεδιασμό, στρατηγική σκέψη, διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι συνεντεύξεις της έρευνας επιβεβαιώνουν τον Κώστα (2019) όταν αναφέρουν ότι προτιμάται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα όταν δίνει έμφαση στη δικτύωση, τα επιχειρηματικά μοντέλα, τα νομικά θέματα, τις αρχές διοίκησης-οργάνωσης, τον προγραμματισμό και το marketing. Ένα άλλο σημείο, το οποίο επισημάνθηκε στις συνεντεύξεις και αναφέρεται από την Olympic Training and Consulting Ltd. (2016) είναι η υποστήριξη που επιζητούν από τις τοπικές αρχές, τα πανεπιστήμια (Βαρβαρούσης κ.ά., 2017· Brock & Steiner, 2009· ΕΕΤΑΑ, 2021· Olympic Training and Consulting Ltd., 2016), οι συνεργασίες που επιθυμούν να εδραιώσουν με την Εκκλησία, την Περιφέρεια, και γενικότερα με τους κοινωνικούς φορείς. Θεωρούν ότι αποτελούν και οι μεν και οι δε ευκαιρία ο ένας για τον άλλο που πρέπει ο καθένας να την 'εκμεταλλευτεί'. Επιθυμούν την επιμόρφωση από επιστήμονες και όχι από ανθρώπους που δεν γνωρίζουν το αντικείμενο. Δεν έχουν χρόνο για χάσιμο. Η πρόταση από δύο άτομα για ένταξη της κοινωνικής επιχειρηματικότητας στα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι κακή, δεν είναι ουτοπική, πρέπει να εμφυτευτεί ο σπόρος της επιχειρηματικότητας στα παιδιά και ας αποφασίσουν μετά το δρόμο που θα ακολουθήσουν.

Για τους Βαρβαρούση κ.ά. (2017) και για τους ερωτώμενους στην έρευνα, όπως συμβαίνει στο Ηνωμένο Βασίλειο, τον Καναδά και την Ινδία, διαφορετικά επιμορφωτικά/εκπαιδευτικά προγράμματα ενδιαφέρουν όσους είναι στα αρχικά

στάδια της επιχείρησής τους, όσους έχουν 'γίνει ήδη γνωστοί' και όσους-επιθυμούν περαιτέρω ανάπτυξη. Δεν ωφελεί κάποιος που έχει ανοίξει ήδη την επιχείρησή του να διδαχθεί τι οφείλει να πράξει, το έχει πράξει – με ή χωρίς δυσκολίες, με ή χωρίς υποστήριξη. Το ίδιο συμβαίνει και με το τι απαιτείται να γνωρίζει κάποιος στο ξεκίνημα της κοινωνικής του επιχείρησης. Από τις συνεντεύξεις δεν επιβεβαιώνεται η βιβλιογραφία στο θέμα του είδους των μαθημάτων και της μορφής της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι ίδιος αριθμός ατόμων επιθυμεί να επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της εργασίας και μέσω βραχυχρόνιων προγραμμάτων (παρότι η ερώτηση ήταν διαφορετική).

Συμπερασματικά, στο ΕΕ3 η ανα χείρας έρευνα συνάδει με τα πορίσματα των σχετικών ερευνών, με εξαίρεση το θέμα του είδους των μαθημάτων και της μορφής της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης.

Η έρευνα του 2021 επιβεβαιώνει τα στοιχεία του μητρώου του 2014, ότι δηλαδή πολλά μέλη των ΚΟΙΝΣΕΠ διαθέτουν υψηλά μορφωτικά προσόντα (απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με μεταπτυχιακούς τίτλους).

Θα ήταν χρήσιμο στο μέλλον να διεξαχθεί μία συγκριτική έρευνα με ΚΟΙΝΣΕΠ στο σύνολο της χώρας ώστε να εξακριβωθεί η σημασία της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών επιχειρηματιών. Μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα μπορεί να οδηγήσουν σε παρόμοια ή διαφορετικά πορίσματα. Επίσης θα άξιζε να διερευνηθεί η συμβολή των εθελοντών στη λειτουργία των ΚΟΙΝΣΕΠ, αν εκπαιδεύονται/επιμορφώνονται όπως τα υπόλοιπα μέλη και αν τελικά επιθυμούν οι εθελοντές να 'περάσουν στο επόμενο στάδιο' και να γίνουν μέλη των ΚΟΙΝΣΕΠ.

Συγκεφαλαιώνοντας, το ζήτημα της εκπαίδευσης επιμόρφωσης των κοινωνικών επιχειρηματιών και εν γένει του ανθρώπινου δυναμικού των ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ. είναι πολύ σημαντικό. Η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου στην κοινωνική οικονομία μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ανάδειξη του Τρίτου Τομέα σε δυναμικό και ανταγωνιστικό πυλώνα της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής.

Βιβλιογραφία

Adhabi, E. & Anozie, C.B. (2017). Literature Review for the Type of Interview in Qualitative Research. *International Journal of Education, 9*(3), 1-59.

Alves, F. (2015). Social Entrepreneurship - A European Needs Assessment. *Technical Report*, 1-20.

Anwar, G. & Abdullah, N. (2021). Inspiring future entrepreneurs: The effect of experiential learning on the entrepreneurial intention at higher education. *International Journal of English Literature and Social Sciences, 6*(2), 183-194.

Βαρβαρούσης, Α., Γαλανός, Χ., Τσιτσιρίγκος, Γ. Μπεκριδάκη, Γ. & Temple, N. (2017). *Έκθεση για την Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από https://kalo.gov.gr/wp-content/uploads/2018/03/social-solidarity-REPORT2017_GR_june18.pdf

Brock, D. & Steiner, S. (2009). Social Entrepreneurship Education: is it achieving the desired aims? *SSRN Electronic Journal*.

Γαλάνης, Π. (2018). Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 35*(2), 268-277. Ανακτήθηκε από https://www.mednet.gr/archives/2018-2/pdf/268.pdf

Γιαννάκη, Α. (2019). *Οι Αναπαραστάσεις της Τοπικής Αυτοδιοίκησης για την Κοινωνική Οικονομία μέσα από περίπτωση μελέτης Δήμου.* Ανακτήθηκε από https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5635/834-2019%20%ce%93%ce%99%ce%91%ce%9d%ce%9d%ce%91%ce%9a%ce%97%20%ce%91%ce%9d%ce%91%ce%a3%ce%a4%ce%91%ce%a3%ce%99%ce%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Γιάτσε, Χ. (2020). *Αποδοτικότητα, βιωσιμότητα, φορολογική συμμόρφωση: εμπειρική διερεύνηση σε ευρωπαϊκές κοινωνικές επιχειρήσεις*. Ανακτήθηκε από https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/47212#page/1/mode/2up

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

Dees, G. & Anderson, B. (2006). Framing a theory of social Entrepreneurship: building on two schools of practice and thought. *Research on Social Entrepreneurship: Understanding and Contributing to an Emerging Field.* Occasional Paper Series, 1 (3), 39-66.

Defourny, J. & Nyssens, M. (2010). Conceptions of social enterprises and social entrepreneurship in Europe and the United States convergence and divergence. *Journal of Social Entrepreneurship, 1*(1), 32-53.

Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ). (2021). *Τοπική Αυτοδιοίκηση και Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία (Κ.ΑΛ.Ο).* Ανακτήθηκε από https://www.eetaa.gr/odhgoi/25012021_odhgos_kalo.pdf

Frost, D. Hammack, P. Wilson, B. Russell, S. Lightfoot, A. & Meyer, I. (2019). The qualitative interview in psychology and the study of social change: Sexual identity development, minority stress, and health in the generations study. *Qualitative Psychology, 7*(3), 245-266.

Johnson, T. Barco, S. Daniele, D. Lublinska, M. & Spear,R. (2015). *Policy meets practice-enabling the growth of social enterprises-Results of the social entrepreneurship network-an ESF learning network 2013-2014*. Ανακτήθηκε από https://socialeconomy.pl/sites/default/files/files/Social%20Entrepreneurship%20Network_final_Publication.pdf

Κώστας, Α. (2019). Έκθεση έρευνας για το προφίλ των κοινωνικών επιχειρήσεων στο ελληνικό τμήμα της διασυνοριακής περιοχής Ελλάδας–Βουλγαρίας. *Social Cohesion and Development, 14* (1), 65-69.

Kirby, D. & Ibrahim, N. (2011). The case for (social) entrepreneurship education in Egyptian universities. *Education + Training. 53*(5), 403-415.

Λάλλας, Δ. (χ.η.). *Μεθοδολογία και μέθοδοι κοινωνικής έρευνας: Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι.* Ανακτήθηκε από https://eclass.aueb.gr/modules/document/file.php/OIK308/%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%205%CE%BF.pdf

Light, P. & Wagner, W. (2005). *Searching for social entrepreneurs: who they might be, where they might be found, what they do*. Ανακτήθηκε από http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=BE0DFF78FE2F6ABF457F8597584FD69E?doi=10.1.1.180.854&rep=rep1&type=pdf

McNally, J. Piperopoulos, P. Welsh, D. Mengel, T. Tantawy, M. & Papageorgiadis, N. (2020). From pedagogy to andragogy: Assessing the impact of social entrepreneurship course syllabi on the Millennial learner. *Journal of Small Business Management, 58*(5), 871-892.

Nassazi, A. (2013). *Effects of training on employee performance. Evidence from Uganda*. Ανακτήθηκε από https://core.ac.uk/download/pdf/38098025.pdf

Νόμος 4430/2016 «Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία και ανάπτυξη των φορέων της και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 205/Α΄/2016)

Nicklaus, T. (2011). *Learning Needs Assessment in Entrepreneurship Training: a Practical Approach of Competency-Based Assessment*. Ανακτήθηκε από https://essay.utwente.nl/61634/1/Nicklaus%2C_T._-_s0111112_%28verslag%29.pdf

Ξυδερή, Α. (2017). *Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις: εμπειρία και προοπτική ανάπτυξης στην Ελλάδα της κρίσης. Μελέτη Περίπτωσης: «+συνεργάζομαι».* Ανακτήθηκε από https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3859/523-2017%20%ce%9e%ce%a5%ce%94%ce%95%ce%a1%ce%97%20%ce%91%ce%9c%ce%91%ce%9b%ce%99%ce%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Olympic Training and Consulting Ltd. (2016). *SESBA: Social Enterprise Skills for Business Advisers: IO1: Research Report about the status and reinforcement of social entrepreneurship in Europe- Final Report.* Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/41544774/Research_report_about_the_status_and_reinforcement_of_social_entrepreneurship_in_Europe

Pache, A-C. & Chowdhury, I. (2012). Social Entrepreneurs as Institutionally Embedded Entrepreneurs: Toward a New Model of Social Entrepreneurship Education. *Academy of Management Learning & Education, 11*(3), 494-510.

Shin, C. (2018). How Social Entrepreneurs affect performance of social enterprises in Korea: the mediating effect of innovativeness. Sustainability, 10 (8), 1-14.

Tantawy, M. McNally, J. Mengel, T. Welsh, D. & Piperopoulos, P. (2017). Social entrepreneurship education on a global scale: where do we stand and what lies ahead? *Conference: 45th Administrative Sciences Association of Canada (ASAC).* Ανακτήθηκε από

https://www.researchgate.net/publication/319532260_Social_entrepreneurship_education_on_a_global_scale_where_do_we_stand_and_what_lies_ahead

Terziev, V. & Arabska, E. (2017). *Needs and Challenges of Social Entrepreneurs*. Ανακτήθηκε από http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3142890

Tracey, P. & Philips, N. (2007). The Distinctive Challenge of Educating Social Entrepreneurs: A Postscript and Rejoinder to the Special Issue on Entrepreneurship Education. *Academy of Management Learning and Education, 6*(2), 264-271.

Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Γενική Γραμματεία Εργασίας, Διεύθυνση Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας (2020). Κ.*ΑΛ.Ο. Έκθεση ετών 2019-2020.* Ανακτήθηκε από https://kalo.gov.gr/wp-content/uploads/2020/11/%CE%95%CE%A4%CE%97%CE%A3%CE%99%CE%91-%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97-%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%9F-2019-2020-TELIKO-docx.pdf

Wu, Y. Kuo, T. & Shen, J. (2013). Exploring social entrepreneurship education from a Web-based pedagogical perspective. *Computers in Human Behavior, 29*(2), 329-334.

Εφαρμογή ευρωπαϊκών πολιτικών διά βίου μάθησης στο εθνικό επίπεδο: Η περίπτωση ενός ΚΕΔΙΒΙΜ ελληνικού πανεπιστημίου

Μαρία Παπαδημητρίου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
papadimart@upatras.gr
Άγγελος Καβασακάλης
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
agkav@upatras.gr

Περίληψη
Στη σύγχρονη εποχή στις πολιτικές στον χώρο της εκπαίδευσης, κατάρτισης και ευρύτερα της διά βίου μάθησης (ΔΒΜ) αντανακλώνται αλλαγές τεχνολογίας, πληροφοριών και δομών παραγωγής και απασχόλησης που εξελίσσονται κυρίως από την τελευταία δεκαετία του 20ου αιώνα και μετά. Οι αλλαγές αυτές οδηγούν σε μία νέα 'επανάσταση' ίσως εφάμιλλης σημασίας με αυτήν της βιομηχανικής επανάστασης και στην έλευση της *κοινωνίας της γνώσης*. Εντός αυτού του πλαισίου η γνώση καθίσταται κεντρικός άξονας για την παραγωγή και μέσο για να επιτύχει το άτομο κοινωνικά και οικονομικά, καθιστώντας τη ΔΒΜ απαραίτητη. Στην παρούσα ανακοίνωση εστιάζουμε στην εφαρμογή πολιτικών ΔΒΜ (ΠΔΒΜ) στα ελληνικά πανεπιστήμια και συγκεκριμένα στην ίδρυση και λειτουργία των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) μέσα από την ανάλυση των Προγραμμάτων ενός ΚΕΔΙΒΙΜ. Η έρευνα έχει επικεντρωθεί στα χαρακτηριστικά (θεματολογία, μέθοδος υλοποίησης, κόστος και διάρκεια των προγραμμάτων, μοριοδότηση ή μη και μοντέλο αξιολόγησης) των ενεργών Προγραμμάτων κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-21 ενός ΚΕΔΙΒΙΜ ελληνικού πανεπιστημίου. Αρχικώς θα αναφερθούμε επιγραμματικά στην έννοια της κοινωνίας της γνώσης και θα επισημανθούν τα σημεία καμπής στον τομέα των ΠΔΒΜ σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συνοπτικά οι μεθοδολογικές επιλογές της έρευνας και θα πραγματοποιηθεί η παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Διά βίου μάθηση, Κοινωνία της γνώσης, ΚΕΔΙΒΙΜ, Πανεπιστήμιο

Abstract
In modern times, policies in the field of education, training and lifelong learning (LLL) in general reflect changes in technology, information and in the structures of production and employment that have been evolving mainly since the last decade of the 20th century. These changes are leading to a new 'revolution' perhaps on a comparable scale to the industrial revolution and the advent of the knowledge society. Within this context, knowledge becomes the central pillar of production and a means for individuals to succeed socially and economically, making LLL essential. In

this paper we focus on the implementation of LLL policies in Greek universities and more specifically on the establishment and operation of Lifelong Learning Centres (LLLC) through the analysis of the Programmes of a LLLC. The research is focused on the characteristics (thematology, method of implementation, cost and duration of the programmes, crediting or not and evaluation model) of the active programmes during the academic year 2020-21 of a LLLC of a Greek university. A brief reference to the concept of the knowledge society will be made and the turning points in the field of LLL policies at European and national level will be highlighted. Subsequently, the methodological choices of the research will be briefly presented and an analysis of the findings will be carried out.

Keywords: life-long learning, knowledge society, Lifelong Learning Centres, university

1. ΔΒΜ και κοινωνία της γνώσης

1.1 Κοινωνία της γνώσης

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί μια ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ), γεγονός που οδήγησε στην κοινωνία της πληροφορίας ή κοινωνία της γνώσης. Οι δύο όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά[44] για να περιγράψουν τις ευκαιρίες και τις αλλαγές που επιφέρουν στην κοινωνία οι τεχνολογικές αυτές εξελίξεις με δεδομένο ότι οι ΤΠΕ βρίσκουν εφαρμογή σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής (Miles, 2005).

Σύμφωνα με την Unesco (2005), κοινωνίες της γνώσης αποτελούν εκείνες οι κοινωνίες στις οποίες «αναπτύσσονται ικανότητες εντοπισμού, παραγωγής, επεξεργασίας, μετασχηματισμού, διάδοσης και χρήσης πληροφοριών για την οικοδόμηση και εφαρμογή της γνώσης για την ανθρώπινη ανάπτυξη». Η ύπαρξη τους προυποθέτει την στόχευση σε μια κοινωνία αξιών, όπως η πολυφωνία, η συμπερίληψη, η αλληλεγγύη και η συμμετοχή.

Η κοινωνία της γνώσης χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας μέσα από την επιστημονική πρόοδο, γεγονός που καταστά τα επιτεύγματα της επιστήμης μοχλό δημιουργίας νέων προϊόντων και θέσεων εργασίας με στόχο την περαιτέρω ανάπτυξη της οικονομίας (Σταμέλος, 2010).

1.2 ΔΒΜ

Η ΔΒΜ εκτείνεται και έξω από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καθώς εμπεριέχει και άλλες μορφές μάθησης πέρα από την τυπική εκπαίδευση, καθώς μεγάλο μέρος της γνώσης που αποκτά το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του δεν προέρχεται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά από τις εμπειρίες του (Billett, 2018). Ακριβώς λόγω αυτής της ανεξαρτητοποίησης της μάθησης από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, το άτομο

[44] Οι δύο όροι αυτοί έχουν ορισμένες διαφοροποιήσεις, οι οποίες όμως ξεφεύγουν από τους σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας και επομένως στα πλαίσια αυτής χρησιμοποιούνται εναλλακτικά.

καθίσταται το ίδιο υπεύθυνο για την εκπαίδευση του και τις επαγγελματικές του προοπτικές, ενδεχομένως επωμιζόμενο και το οικονομικό κόστος της ΔΒΜ (Σταμέλος, 2010). Η προσωπική εξέλιξη και η μάθηση είναι αποτέλεσμα των προσωπικών ενδιαφερόντων και κινήτρων του εκπαιδευομένου (Billett, 2018).

Βασικό στοιχείο της ΔΒΜ αποτελεί η δυνατότητα να αναγνωρίσει και να πιστοποιήσει το άτομο τις γνώσεις και ικανότητες που έχει αποκτήσει με οποιονδήποτε τρόπο κατά τη διάρκεια της ζωής (Tawil & Locatelli, 2015).

Τέλος, η ΔΒΜ αποτελεί εργαλείο για την επίτευξη της ενεργής πολιτειότητας και της απασχολησιμότητας (Commission of the European Communities, 2000).

1.3 Κοινωνία της γνώσης και ΔΒΜ

Η μάθηση και η κατάρτιση καθίσταται αναγκαίες τόσο για τα άτομα όσο και για την κοινωνία ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο (UNESCO, 2015).

Η ανάγκη να παραμείνει το άτομο ανταγωνιστικό στην εργασία του και να διατηρήσει την θέση του, έχει ως αποτέλεσμα το άτομο αυτό να εξελίσσεται και να αποκτά όλο και περισσότερες γνώσεις μέσω της ΔΒΜ (Σταμέλος, 2010· UNESCO, 2015). Ταυτόχρονα, αυξάνεται το προσδόκιμο ζωής και επομένως παρατείνεται και ο εργασιακός βίος των ατόμων άρα και η αναγκαιότητα για επικαιροποίηση των γνώσεων του (UNESCO, 2015).

Παράλληλα, η ΔΒΜ καθιστά το άτομο ικανότερο να παρακολουθεί τις τεχνολογικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις και συγχρόνως να επιζητά την υιοθέτηση των σύγχρονων τεχνολογιών. Ένα άτομο που διαρκώς μαθαίνει είναι και πιθανότερο να έχει πρόσβαση σε θέσεις εργασίας με καλύτερες συνθήκες και υψηλότερες απολαβές. Από 'παθητικός θεατής' της ζωής αποκτά τη δυνατότητα να κάνει τη ζωή του πιο ενδιαφέρουσα και ουσιαστική, καθώς έρχεται σε επαφή με διάφορα αντικείμενα και επομένως μπορεί να εντρυφήσει σε αυτά που βρίσκει πιο σημαντικά και ενδιαφέροντα (Laal & Salamati, 2012).

Τα άτομα τα οποία συμμετέχουν σε δράσεις ΔΒΜ είναι πιθανότερο να έχουν καλύτερες σχέσεις με τους εργοδότες τους και να είναι πιο αυτόνομα και υπεύθυνα ως εργαζόμενοι. Η κοινωνία επωφελείται στο μέτρο που η ΔΒΜ ενισχύει την οικονομική ανάπτυξη, την επιχειρηματικότητα, την καινοτομία αλλά και την κοινωνική συνοχή, ενώ ταυτόχρονα συντελεί στη δημιουργία νέων θέσεων συνήθως εξειδικευμένης εργασίας (Miles, 2005).

Ωστόσο, εμφανίζεται και ο έντονος προβληματισμός για το κατά πόσο η ΔΒΜ μπορεί να εντείνει υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες καθώς η πρόσβαση σε δράσεις ΔΒΜ δεν είναι δεδομένη για όλους. Επίσης, ο Σταμέλος (2010) τονίζει ότι το άτομο προκειμένου να καταστεί «απασχολήσιμο» είναι αναγκασμένο να ασχολείται μόνο με την προσωπική του εξέλιξη και να απεμπολήσει τη συλλογικότητα στον εργασιακό χώρο και άρα ενδεχομένως και τα εργασιακά του δικαιώματα.

2. Εξελίξεις στις ΠΔΒΜ

Η εκπαίδευση, και κατά συνέπεια και η ΔΒΜ, αποτελεί σημαντική πτυχή της οικονομικής και κοινωνικής ζωής και για την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους σχετιζόμενους με αυτή θεσμούς και οργανισμούς. Στην ενότητα αυτή γίνεται μια συνοπτική αναφορά των ευρωπαϊκών ΠΔΒΜ από το έτος 2000 και έπειτα και στη συνέχεια μια σύντομη αναφορά στην εξέλιξη του σχετικού θεσμικού πλαισίου στην Ελλάδα.

2.1 ΠΔΒΜ στο ευρωπαϊκό επίπεδο

2.1.1 Η στρατηγική της Λισσαβώνας

Η στρατηγική της Λισσαβώνας το 2000 αποτελεί σημείο σταθμό για τη ΔΒΜ στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ).

Όπως επισημαίνουν οι Σταμέλος & Βασιλόπουλος (2010) στο επίκεντρο της στρατηγικής της Λισσαβώνας βρίσκονται η ανάγκη για οικονομική μεταρρύθμιση, βελτίωση της απασχόλησης του πληθυσμού και εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής στην κοινωνία της γνώσης και καθοριστικό ρόλο για την επίτευξη των παραπάνω παίζει η εκπαίδευση.

Στο κείμενο της στρατηγικής της Λισσαβώνας ορίζονται συγκεκριμένες στρατηγικές που πρέπει να ακολουθηθούν μεταξύ των οποίων εντοπίζονται η ανάπτυξη κέντρων μάθησης και κέντρων κατάρτισης προσβάσιμα σε όλους. Επιπλέον, προβλέπει τον καθορισμό ευρωπαϊκού πλαισίου το οποίο και θα ορίζει τις απαραίτητες νέες δεξιότητες που θα πρέπει να προσφέρονται στους πολίτες μέσω της ΔΒΜ. Τονίζεται, επίσης, η αναγκαιότητα η ΔΒΜ να ενισχυθεί, καθώς αποτελεί βασικό πυλώνα του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, αξιοποιώντας και επιβραβεύοντας τους κοινωνικούς εταίρους (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2003).

Ταυτόχρονα έρχεται στο προσκήνιο η έννοια της απασχολησιμότητας, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να διασφαλίσει εργασία, ως βασικός πυλώνας της ενεργής συμμετοχής του στην κοινωνία (Δουργκούνας, 2019).

2.1.2 Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010

Το πρόγραμμα Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010 (Ε&Κ, 2010) έρχεται για να στηρίξει τις προσπάθειες για την ανάπτυξη της ΔΒΜ ως μέσο εφοδιασμού των ατόμων με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκριθούν στην κοινωνία της γνώσης. Τονίζεται η σημασία να διευρυνθεί η πρόσβαση στη ΔΒΜ κυρίως μέσω της παροχής κατευθύνσεων για τις δυνατότητες μάθησης που προσφέρονται, αφού η ΔΒΜ αναμενόταν να αυξήσει τις επενδύσεις στην εκπαίδευση αλλά το κόστος αυτών καλούνται να καλύψουν όχι μόνο τα κράτη αλλά και οι ιδιωτικές επιχειρήσεις και τα ίδια τα άτομα (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2002).

2.1.3 Στρατηγική Ευρώπη 2020

Το 2010 αναπτύχθηκε η Στρατηγική Ευρώπη 2020. Στόχος της στρατηγικής αυτής είναι η διασφάλιση θέσεων εργασίας και η βελτίωση της ποιότητας ζωής, ώστε η Ευρώπη να «βγει ισχυρότερη από την οικονομική και χρηματοπιστωτική κρίση». Προτείνονται επτά πρωτοβουλίες για τον σκοπό αυτό μεταξύ των οποίων είναι και η «Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας» με την οποία επιδιώκεται ο εκσυγχρονισμός των αγορών εργασίας και η παροχή δια βίου ανάπτυξης δεξιοτήτων στους πολίτες με στόχο την καταπολέμηση της ανεργίας και την κινητικότητα των εργαζομένων. Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται ότι στη ΔΒΜ συμμετέχουν κυρίως άτομα υψηλού μορφωτικού επιπέδου παρά το γεγονός ότι 80 εκατομμύρια άνθρωποι στην Ευρώπη διαθέτουν ελάχιστες ή βασικές δεξιότητες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010).

2.1.4 Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020

Στο επόμενο σχετικό πρόγραμμα Ε&Κ 2020, στόχοι ήταν η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των πολιτών και η ανάπτυξη της οικονομίας και της απασχολησιμότητας με ταυτόχρονη ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, της ενεργού συμμετοχής των πολιτών και της διαπολιτισμικότητας. Και πάλι η ΔΒΜ θεωρήθηκε θεμέλιος λίθος για έναν σχεδιασμό που θα περιλάμβανε την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση. Το πρόγραμμα είχε τέσσερις στρατηγικούς στόχους, πρώτος εκ των οποίων είναι η υλοποίηση της ΔΒΜ και της κινητικότητας. Θεωρήθηκε ύψιστης σημασίας λόγω των δημογραφικών και κοινωνικοοικονομικών αλλαγών η διαρκής επικαιροποίηση των δεξιοτήτων μέσα από ανοιχτά στον κόσμο εκπαιδευτικά συστήματα. Στα κριτήρια αξιολόγησης για την παρακολούθηση της προόδου του προγράμματος τέθηκε ο στόχος μέχρι το 2020, το 15% τουλάχιστον των ενηλίκων κατά μέσο όρο να συμμετέχει σε ΔΒΜ[45] (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).

2.1.5 Ευρώπη 2030

Το έτος 2021 συντάχθηκε το ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση 2021-2030. Την περίοδο αυτή η Ευρώπη αντιμετωπίζει τις επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 ενώ έχει ήδη ξεκινήσει δράσεις για την επίτευξη του Ενιαίου Χώρου Εκπαίδευσης, ο οποίος αναμένεται να βελτιώσει την κινητικότητα και να συνεισφέρει στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες.

Για τους λόγους αυτούς, η επιτροπή κατέληξε σε πέντε στρατηγικούς στόχους. Ο δεύτερος στόχος, όπως αυτός καταγράφεται, είναι η Υλοποίηση της ΔΒΜ και της κινητικότητας για όλους. Στο πλαίσιο αυτού κρίνεται αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός και η συνέχιση των δράσεων για τη ΔΒΜ ώστε να δίνονται ευκαιρίες ακόμα και σε αυτούς που εγκατέλειψαν την εκπαίδευση σε προηγούμενη φάση της ζωής τους. Οι στόχοι αυτοί υποστηρίζονται από μια σειρά επτά επίπεδων αναφοράς με τα οποία θα παρακολουθείται η πρόοδός τους. Το έβδομο επίπεδο

[45] Ο στόχος αυτός δεν επιτεύχθη. Το ποσοστό συμμετοχής ήταν 10,1% το έτος 2015, φτάνοντας το 10,8% το έτος 2019 και το 9,2% το έτος 2020 (Eurostat, 2021).

αναφοράς αφορά τη συμμετοχή των ενηλίκων στη μάθηση και συγκεκριμένα η συμμετοχή του 47% των ενηλίκων 25-64 ετών σε δράσεις μάθησης κατά το τελευταίο έτος μέχρι το έτος 2025 (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2021).

2.2 ΠΔΒΜ στο ελληνικό επίπεδο

Η ΔΒΜ στην Ελλάδα, τα πρώτα χρόνια τουλάχιστον της περιόδου που ενδιαφέρει τη συγκεκριμένη ανακοίνωση, αφορούσε την εκπαίδευση ενηλίκων με εμφανή προσήλωση στην επαγγελματική κατάρτιση χωρίς όμως να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας ή να χαρακτηρίζεται από ικανοποιητική ποιότητα (Βεργίδης κ.ά., 2010). Η εστίαση στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση είναι εμφανής και από τη σύσταση του Εθνικού Συστήματος Συνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ) το 2003 (Σταμέλος κ.ά., 2015).

Με τον Νόμο 3369/2005 καθορίζεται για πρώτη φορά η ΔΒΜ στην Ελλάδα. Σε αυτή εντάσσονται η διά βίου εκπαίδευση υπό τη μορφή της λαϊκής επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων και η διά βίου κατάρτιση υπό τη μορφή της αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης (Ευρυδίκη, 2021).

Στον Νόμο 3879/2010 ορίζονται οι βασικές έννοιες της ΔΒΜ και καθορίζονται εκ νέου οι φορείς οι οποίοι μπορούν να παρέχουν υπηρεσίες ΔΒΜ. Ταυτόχρονα, ιδρύεται ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠΕΠ), σκοπός του οποίου είναι η ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων σε αντιστοιχία με το Ευρωπαϊκό και η αντιστοίχιση και πιστοποίηση των προσόντων που αποκτώνται μέσω της μη τυπικής και άτυπης μάθησης με τα επίπεδα του πλαισίου (Ευρυδίκη, 2021).

Με τον Νόμο 4485/2017 προβλέπεται η ίδρυση των ΚΕΔΙΒΙΜ στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ). Σύμφωνα με τον νόμο αυτό «Το ΚΕΔΙΒΙΜ αποτελεί μονάδα του ιδρύματος που εξασφαλίζει το συντονισμό και τη διεπιστημονική συνεργασία στην ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και ΔΒΜ». Δίνεται η δυνατότητα τα προγράμματα να υλοποιούνται σε συνεργασία με άλλα ΑΕΙ, ερευνητικά κέντρα ή αναγνωρισμένα ομοταγή ιδρύματα του εξωτερικού. Προβλέπεται η κατάργηση προγενέστερων δομών εκπαίδευσης ενηλίκων στα ΑΕΙ και η ΔΒΜ εντός αυτών ανατίθεται αποκλειστικά στα ΚΕΔΙΒΙΜ. Επίσης, προβλέπεται εσωτερική αξιολόγηση των ΚΕΔΙΒΙΜ ανά διετία, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση και πιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών, που υλοποιούνται σε αυτά, ανατίθεται στην τότε Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ). Τέλος, δίνεται η δυνατότητα υλοποίησης προγραμμάτων με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξαε), προκειμένου να είναι ευκολότερη η συμμετοχή ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με τον πλέον πρόσφατο Νόμο 4763/2020 καθιερώνεται Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ), σκοπός του οποίου μεταξύ

άλλων είναι «η αναβάθμιση και ενίσχυση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων που παρέχεται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)». Ο συντονισμός των πολιτικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αλλά και της ΔΒΜ ανατίθεται στη ΓΓΕΕΚΔΒΜ&Ν με σκοπό την οικονομική ανάπτυξη και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους. Ταυτόχρονα θεσπίζεται Πιστοποιητικό Επάρκειας για όσους επαγγελματίες επιτυγχάνουν σε εξετάσεις πιστοποίησης του ΕΟΠΠΕΠ μετά από παρακολούθηση προγραμμάτων συμβατών με τα επαγγελματικά περιγράμματα. Με τον ίδιο νόμο τα ΚΕΔΙΒΙΜ των ΑΕΙ εντάσσονται στο Μητρώο ΚΔΒΜ του Πληροφοριακου Συστήματος τους.

3. Ερευνητικές μεθοδολογικές επιλογές

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να μελετηθεί κατά πόσο οι ΠΔΒΜ, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο, βρίσκουν εφαρμογή στα προγράμματα σπουδών παρόχων (ΠΣ) ΔΒΜ. Στόχος της εργασίας είναι να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά των ΠΣ ενός ΚΕΔΙΒΙΜ και η συσχέτιση αυτών με τις ΠΔΒΜ. Το ερευνητικό ερώτημα που επιχειρείται να απαντηθεί με τη μελέτη που παρουσιάζεται στην παρούσα ανακοίνωση είναι το εξής: «Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά και οι κεντρικές επιλογές των προγραμμάτων που προσφέρονται από το ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (ΠΜ);».

Για τον σκοπό αυτό αναλύθηκαν τα ενεργά Προγράμματα Σπουδών που προσφέρονται από το συγκεκριμένο ΚΕΔΙΒΙΜ όπως αυτά παρουσιάζονται στις επίσημες ιστοσελίδες τους το ακαδημαϊκό έτος 2020-21 με χρήση της μεθόδου ανάλυσης κειμένου, δηλαδή τη «συστηματική, αντικειμενική, ποσοτική ανάλυση των χαρακτηριστικών των μηνυμάτων» (Neunedorf, 2017). Οι κατηγορίες ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των ΠΣ του ΚΕΔΙΒΙΜ του ΠΜ είναι:

- η θεματολογία,
- η μέθοδος υλοποίησης (δια ζώσης, εξαε σύγχρονη, ασύγχρονη, μεικτή),
- η χρονική διάρκεια,
- το κόστος,
- η μοριοδότηση σε διαγωνισμούς του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), και
- το είδος της αξιολόγησης των επιμορφωμένων για απόδοση του πιστοποιητικού.

Κεντρικός περιορισμός της έρευνας είναι η άντληση των δεδομένων αποκλειστικά από την ιστοσελίδα του ΚΕΔΙΒΙΜ, οπότε και η αξιοπιστία των δεδομένων επαφίεται στη συστηματική και έγκυρη ενημέρωση της ιστοσελίδας. Επίσης η έρευνα εστίασε σε ΚΕΔΙΒΙΜ ενός πανεπιστημίου. Αυτό αποκλείει τη δυνατότητα γενικεύσεων για τα ΠΣ των ΚΕΔΙΒΙΜ των ελληνικών πανεπιστημίων.

4. Ανάλυση των ΠΣ του ΚΕΔΙΒΜ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

4.1 Αρχική παρουσίαση των ΠΣ του ΚΕΔΙΒΙΜ του ΠΜ

Το ΚΕΔΙΒΙΜ του ΠΜ ιδρύθηκε το 2018 και προσφέρει το 2020-21 συνολικά 35 ΠΣ σε 6 θεματικούς άξονες[46]. Οι θεματικοί άξονες που προσφέρονται είναι:

- Management και Marketing (ΜΜ),
- Λογιστική (Λ),
- Διεθνείς Σπουδές (ΔΣ),
- Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή (ΕΕΑ),
- Εφαρμοσμένη Πληροφορική (ΕΠ),
- Μουσική και Τέχνη[47].

Συνολικά, τα ΠΣ είναι αυτά που παρουσιάζονται στον πίνακα 1:

Πίνακας 1: ΠΣ του ΚΕΔΙΒΙΜ ΠΜ το 2020-21

ΠΣ	Κωδ. ΠΣ	Μέθοδος διεξαγωγής	Κόστος	Διάρκεια σε ώρες	Μορ/τηση ΑΣΕΠ	Αξιολόγηση
Management και Marketing						
Πράσινη επιχειρηματικότητα και περιβαλλοντική διαχείριση	1	Εξαε ασύγχρονη	250€	120	Όχι	Εργασία
Project Management: Θεωρία, πρακτική, λύσεις για κάθε επιστήμονα & επαγγελματία	2	Δια ζώσης/ Εξαε σύγχρονη λόγω COVID-19	400€	40	Όχι	Εξετάσεις
Πρώτοι στις πωλήσεις: Η τέχνη των πωλήσεων και των ατομικών διαπραγματεύσεων	3	Δια ζώσης	250€	20	Όχι	Εργασία και Εξετάσεις
Διοίκηση, διαχείριση κρίσεων και διαπραγματεύσεις	4	Εξαε σύγχρονη	330€	40	Όχι	Εργασία
Διοίκηση Φαρμακείων	5	Δια ζώσης	500€	32	Όχι	Εργασία
Λογιστική						
Μηχανογραφημένη Λογιστική και φορολογία	6	Δια ζώσης	850€	160	Όχι	Εξετάσεις

[46] Οι πληροφορίες αντλούνται από τον ιστότοπο kedivim.uom.gr και συγκεκριμένα από τις ιστοσελίδες που βρίσκονται στο κεντρικό menu στην επιλογή Εκπαιδευτικά Προγράμματα και τα αρχεία που έχουν αναρτηθεί σε αυτές.

[47] Στη θεματολογία Μουσική και Τέχνη εντάσσονται 2 ΠΣ, τα οποία ωστόσο εμφανίζονται και στη θεματική ΕΕΑ. Για το λόγο αυτό θα εστιάσουμε στις πρώτες 5 θεματικές.

Φορολογία εισοδήματος και φορολογικός έλεγχος	7	Εξαε ασύγχρονη	380€	50	Όχι	Εξετάσεις
Μηχανογραφημένη τήρηση μισθοδοσίας προσωπικού – Θέματα εργατικής και ασφαλιστικής νομοθεσίας	8	Δια ζώσης	210€	20	Όχι	Εργασία και Εξετάσεις
Μηχανογραφημένη τήρηση βιβλίων	9	Δια ζώσης	500€	90	Όχι	Εξετάσεις
Λογιστική σύμφωνα με τα Ελληνικά Λογιστικά Πρότυπα (ΕΛΠ)	10	Εξαε ασύγχρονη	350 €	50	Όχι	Εξετάσεις και ασκήσεις
Λογιστική και φορολογία εταιριών	11	Εξαε ασύγχρονη	330€	40	Όχι	Εξετάσεις
Κοστολόγηση και διοικητική λογιστική	12	Εξαε ασύγχρονη	300€	45	Όχι	Εξετάσεις και ασκήσεις
Ελεγκτική και δημόσια διοίκηση	13	Εξαε ασύγχρονη	250€	30	Όχι	Εργασία και Εξετάσεις
Διεθνείς Σπουδές						
Διεθνείς Σχέσεις	14	Εξαε σύγχρονη	470€	50	Όχι	Δεν διευκρίνιζεται
Ενεργειακή Πολιτική και Διεθνείς Σχέσεις	15	Εξαε σύγχρονη	400€	40	Όχι	Τεστ και εργασία
Διοίκηση, διαχείριση κρίσεων και διαπραγματεύσεις	16	Εξαε σύγχρονη	330€	45	Όχι	Εργασία
Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή						
Έμφυλες σχέσεις εξουσία και σεξουαλικότητα στην εκπαίδευση	17	Εξαε σύγχρονη και ασύγχρονη	200€	504	Ναι	Εργασία και τεστ
Προφορικός λόγος, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: Δημιουργικές μορφές έκφρασης της προφορικότητας στην εκπαιδευτική πράξη	18	Εξαε σύγχρονη και ασύγχρονη	200€	448	Ναι	Εργασία και τεστ

Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την πολυπολιτισμικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα	19	Εξαε σύγχρονη και ασύγχρονη	200€	452	Ναι	Εργασία και τεστ
Γραφή και ανάγνωση της Μπράιγ	20	Εξαε σύγχρονη και ασύγχρονη	90€	70	Όχι	Εργασία
Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση	21	Εξαε σύγχρονη και ασύγχρονη	295€	420	Ναι	Εργασία ή εξέταση ή συνδυασμός
Μουσική & τέχνη με κοινωνικά ευπαθείς ομάδες: Θεωρία και εφαρμογές για τυπικά, μη τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια, κοινοτικούς, κοινωνικούς και άλλους φορείς	22	Μεικτή εκπαίδευση	590€	400	Ναι	Πρακτική άσκηση και ασκήσεις/εργασίες
Μουσική Αγωγή Βρεφών και Νηπίων	23	Μεικτή εκπαίδευση	200€	180	Όχι	Εργσία
Αξιολόγηση & διαγνωστικά τεστ για άτομα με διαταραχή φάσματος αυτισμού (ADOS, ADI–R) & Πρώιμη ανίχνευση διαταραχών αυτιστικού φάσματος σε παιδιά μικρής ηλικίας με την δοκιμασία «ΠΑΙΣ»	24	Εξαε σύγχρονη	430€	21	Όχι	Εργασία
Εκπαίδευση Ατόμων με Αυτισμό, χρήση Υποστηρικτικής Τεχνολογίας και	25	Εξαε σύγχρονη και ασύγχρονη	295€	420	Όχι	Εργασία

Συμβουλευτική Στήριξη						
Πρώιμη παρέμβαση και συμβουλευτική γονέων παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού	26	Εξαε σύγχρονη	400€	60	Όχι	Όχι
Αυτισμός: Τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας και η εφαρμογή τους στην κοινωνική και εκπαιδευτική συμπερίληψη των ατόμων με διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού	27	Εξαε σύγχρονη	490€	60	Όχι	Εργασία
Δράσεις ενημέρωσης και στήριξης της οικογένειας ατόμων με αυτισμό και των επαγγελματιών	28	Δια ζώσης / Εξαε σύγχρονη	120€	15	Όχι	Εργασία
Εκπαίδευση και Αγωγή Ατόμων με Αυτισμό: Πρόγραμμα Κατάρτισης για τους Εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται ως λειτουργοί παράλληλης στήριξης	29	Δια ζώσης / Εξαε σύγχρονη λόγω COVID-19	490€	70	Όχι	Εργασία
Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	30	Μεικτή εκπαίδευση	350€	200	Για ΣΔΕ	Τεστ και εργασία
Οι Ψηφιακές Τεχνολογίες στη Δια Ζώσης & Εξ	31	Εξαε ασύγχρονη	190€	440	Ναι	Εργασία

Αποστάσεως Εκπαίδευση						
Εφαρμοσμένη Πληροφορική						
Ευέλικτες μεθοδολογίες ανάπτυξης λογισμικού υπολογιστικής νέφους	32	Δια ζώσης / Εξαε σύγχρονη λόγω COVID-19	320€	108	Όχι	Εξετάσεις
Τεχνικές αναζήτησης, ανάλυσης, επεξεργασίας και παρουσίασης δεδομένων στα πλαίσια της νέας οικονομίας	33	Εξαε σύγχρονη και ασύγχρονη	200€	24	Όχι	Εργασία και ασκήσεις
Εισαγωγή στη σχεδίαση ιστοσελίδων με HTML, CSS & Javascript	34	Εξαε ασύγχρονη	300€	35	Όχι	Εργασία και ασκήσεις
Δημιουργία ιστοσελίδων και ηλεκτρονικών καταστημάτων με το WordPress	35	Εξαε ασύγχρονη	300€	40	Όχι	Εργασία και ασκήσεις

4.2 Ανάλυση ανά θεματική ενότητα των ΠΣ του ΚΕΔΙΒΜ του Πανεπιστημίου Πάτρων

4.2.1 Θεματολογία

Όσον αφορά την κατανομή κατά θεματολογία των ΠΣ, στη ΜΜ εμφανίζονται 5 ΠΣ, στη Λ 8, στις ΔΣ 3, στην ΕΕΑ 15 και στην ΕΠ 4.

4.2.2 Μέθοδος υλοποίησης

Ανά μέθοδο υλοποίησης παρατηρείται ότι 5 προγράμματα υλοποιούνται δια ζώσης, 3 δια ζώσης και αν δεν το επιτρέπουν οι συνθήκες με τον Covid-19 εξαε, 7 με σύγχρονη εξαε, 9 με ασύγχρονη εξαε, 7 με συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης εξαε, 3 με μεικτή μάθηση (συνδυασμός δια ζώσης και εξαε) και ένα πρόγραμμα όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να επιλέξουν μεταξύ δια ζώσης και σύγχρονης εξαε.

Μία ουσιαστική επιπλέον κατηγοριοποίηση είναι αυτή των ΠΣ που προσφέρονται με ταυτόχρονη παρουσία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων στη φυσική ή διαδικτυακή τάξη, καθώς και ο συνδυασμός σε μια νέα κατηγορία «μεικτής εκπαίδευσης». Με κάποιας μορφής σύγχρονης εκπαίδευσης πραγματοποιούνται 4

ΠΣ στην κατηγορία ΜΜ, 3 στην Λ, 3 στις ΔΣ, 5 στην ΕΕΑ και 1 στην ΕΠ. Αντίστοιχα με ασύγχρονη πραγματοποιούνται 1 στην ΜΜ, 5 στη Λ, 1 στην ΕΕΑ και 2 στην ΕΠ. Τέλος με μεικτή 9 στην ΕΕΑ και 1 στην ΕΠ.

4.2.3 Κόστος και Διάρκεια

Η διάρκεια σε ώρες των ΠΣ κυμαίνεται από 15 ώρες έως 504 ώρες με μέση τιμή 138,25 ώρες και διάμεση τιμή 50 ώρες. Αναλυτικά για κάθε κατηγορία θεματολογίας παρουσιάζονται τα δεδομένα στον πίνακα 2. Συνολικά τα ΠΣ στην κατηγορία ΕΕΑ έχουν μεγαλύτερη διάρκεια, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι σε ορισμένα από αυτά γίνεται αναφορά στη διάρκεια τους και σε μήνες.

Πίνακας 2: Διάρκεια ΠΣ

Θεματολογία	Διακύμανση (ώρες)	Μέση Τιμή	Διάμεση τιμή
Management και Marketing	20-120	50	40
Λογιστική	20-160	61	48
Διεθνείς Σπουδές	40-50	45	45
Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή	15-504	251	320
Εφαρμοσμένη Πληροφορική	24-108	52	38

Όμως εάν κανείς επιθυμεί να προχωρήσει σε μεγαλύτερο βάθος την ανάλυση σχετικά με το κόστος, ίσως θα ήταν καλό να λάβει υπόψη του και τον διαχωρισμό σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση σύγχρονης (δια ζώσης, εξαε σύγχρονη), ασύγχρονης εκπαίδευσης καθώς και μεικτής. Και αυτό γιατί η επιλογή μεταξύ σύγχρονης-ασύγχρονης επηρεάζει σημαντικά το κόστος λειτουργίας του προγράμματος – αλλά και τη χρονική του διάρκεια. Για τις συνδυασμένες κατηγορίες σύγχρονης, μεικτής και ασύγχρονης εκπαίδευσης η μέση διάρκεια των ΠΣ ανά θεματολογία φαίνεται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3: Μέση διάρκεια ΠΣ κάθε θεματολογίας ανά μέθοδο υλοποίησης

Μέση τιμή διάρκειας σε ώρες					
	Management και Marketing	Λογιστική	Διεθνείς Σπουδές	Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή	Εφαρμοσμένη Πληροφορική
Σύγχρονη	33	90	45	37,67	108
Ασύγχρονη	120	43	-	440	37,5
Μεικτή	-	-	-	343,78	24

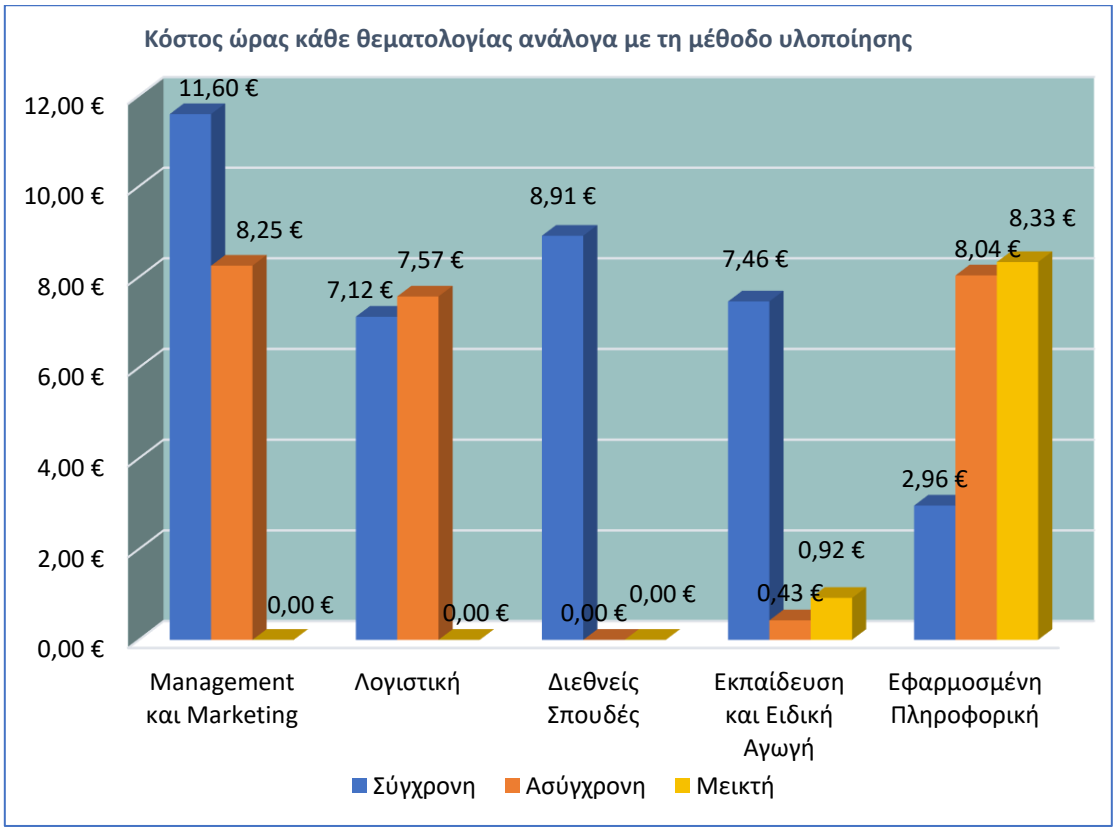
Λόγω του μεγάλου αριθμού ωρών που παρατηρούνται στη μέση διάρκεια των ΠΣ της κατηγορίας ΕΕΑ που πραγματοποιούνται με μεικτή μέθοδο, ελέγχθηκε το

ποσοστό των ωρών σύγχρονης εκπαίδευσης σε καθένα από αυτά τα προγράμματα και το οποίο βρέθηκε ότι κυμαίνεται από 3 έως 13%. Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο το μοναδικό πρόγραμμα που προσφέρεται εξ ολοκλήρου με ασύγχρονη εκπαίδευση[48] σε αυτή την θεματολογία, όσο και τα 6[49] από τα 9 που προσφέρονται με κάποια μορφή μεικτής μοριοδοτούνται σε διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ ή στις προκηρύξεις εκπαιδευτικών για τα ΣΔΕ.

4.2.4 Κόστος σε σχέση με τη διάρκεια και τον τρόπο υλοποίησης

Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντική και η σύγκριση του κόστους ανά ώρα των ΠΣ. Καθώς, όμως, η δια ζώσης και η σύγχρονη εξαε έχουν σημαντικά υψηλότερο κόστος υλοποίησης, αφού απαιτούν περισσότερους πόρους και χρόνο για την υλοποίηση τους, επιλέχθηκε να παρουσιαστεί το κόστος ώρας ανά θεματολογία και μέθοδο υλοποίησης. Και σε αυτή την περίπτωση οι μέθοδοι υλοποίησης έχουν ομαδοποιηθεί σε μια κατηγορία όσες απαιτούν ταυτόχρονη παρουσία εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου, και σε μια άλλη όσες περιλαμβάνουν κάποια μορφή μεικτής εκπαίδευσης (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1: Κόστος ώρας κάθε θεματολογίας ανά μέθοδο υλοποίησης



4.2.5 Μοριοδότηση ΑΣΕΠ

[48] Κωδικός ΠΣ 31
[49] Κωδικοί ΠΣ 17, 18, 19, 21, 22, , 30

Όσον αφορά τη μοριοδότηση σε διαγωνισμούς ΑΣΕΠ, αυτή παρέχεται μόνο από 6 προγράμματα της κατηγορίας ΕΕΑ. Ακόμη ένα πρόγραμμα της συγκεκριμένης κατεύθυνσης διευκρινίζει στον οδηγό σπουδών του ότι μοριοδοτείται στις προκηρύξεις για διδακτικό προσωπικό στα ΣΔΕ.

4.2.6 Είδος αξιολόγησης επιμορφωμένων

Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στο τέλος των ΠΣ, αποκλειστικά με υποβολή εργασίας εξετάζονται 3 ΠΣ της κατηγορίας ΜΜ, 4 της Λ, 1 των ΔΣ και 8 της ΕΕΑ. Αποκλειστικά με εξετάσεις σε 1 ΠΣ του ΜΜ, 4 της Λ και 1 της ΕΠ. Με συνδυασμό εργασίας και εξετάσεων σε 1 ΠΣ του ΜΜ, σε 1 των ΔΣ, σε 6 της ΕΕΑ και σε 3 της ΕΠ. Τέλος, σε 1 ΠΣ στην κατηγορία ΕΕΑ δεν αξιολογούνται οι συμμετέχοντες και σε 1 των ΔΣ δεν διευκρινίζεται ο τρόπος εξέτασης.

5. Συμπεράσματα

Με στόχο την προώθηση της σύνδεσης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας αλλά και της κοινωνίας, το ΠΜ ιδρύει ΚΕΔΙΒΙΜ το 2018. Το έτος 2020-21 προσφέρει 35 ΠΣ με δια ζώσης, εξαε ή μεικτή εκπαίδευση.

Όσον αφορά τη θεματολογία, προσφέρει ΠΣ στο ΜΜ, στη Λ, στις ΔΣ, στην ΕΕΑ και τέλος στην ΕΠ. Πιθανώς, πρόκειται για κλάδους με μεγάλη ζήτηση, καθώς οι αντίστοιχες πανεπιστημιακές σχολές είχαν υψηλές βάσεις εισαγωγής το έτος αναφοράς (ΥΠΑΙΠΘ, 2021).

Τα 15/35 των ΠΣ προσφέρονται στην κατηγορία ΕΕΑ, γεγονός που ενδεχομένως να συνδέεται με την αυξημένη ζήτηση των προγραμμάτων αυτών από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στους διαγωνισμούς ΑΣΕΠ. Με τον νόμο 4589/2019 προβλέπεται η μοριοδότηση των επιμορφώσεων διάρκειας τουλάχιστον 300 ωρών (400 ώρες εάν πρόκειται για πρόγραμμα ειδικής αγωγής) με διάρκεια 7 μηνών.

Τα 24/35 των ΠΣ πραγματοποιούνται με εξαε σύγχρονη ή ασύγχρονη. Στις ΠΔΒΜ γίνεται σαφής αναφορά στην ισότιμη πρόσβαση, για ειδικές κατηγορίες πολιτών, αλλά και άτομα που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές. Επομένως, το συγκεκριμένο ποσοστό δείχνει ότι το ΚΕΔΙΒΙΜ μάλλον δρα προς αυτή την κατεύθυνση.

Ωστόσο, ο αριθμός ΠΣ που προσφέρονται με εξολοκλήρου ασύγχρονη ή κάποιου είδους μεικτή εκπαίδευση, αλλά με πολύ μικρό ποσοστό ωρών σύγχρονης, φαίνεται να σχετίζεται με την ευκολία και το μειωμένο κόστος υλοποίησης. Γεγονός, που φαίνεται να ενισχύεται και από άλλα χαρακτηριστικά των ΠΣ αυτών, όπως είναι η αυξημένη μέση διάρκεια τους σε σχέση με τα ίδιας θεματολογίας που παρέχονται με σύγχρονη εκπαίδευση, αλλά και το μειωμένο κόστος ανά ώρα που απολαμβάνουν οι επιμορφωμένοι. Οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι πιο έντονες στην ΕΕΑ. Πιθανή εξήγηση για αυτή τη διαφοροποίηση είναι η παροχή μοριοδότησης στους

διαγωνισμούς ΑΣΕΠ, η οποία προκύπτει μέσω συγκεκριμένων ελάχιστων τόσο ως προς τη διάρκεια όσο και ως προς τις ώρες του προγράμματος.

Τέλος, το ΚΕΔΙΒΙΜ δείχνει να εναρμονίζεται με τις σύγχρονες τάσεις για πιο μαθητοκεντρικές μεθόδους αξιολόγησης, που προάγουν την κριτική σκέψη και τις μεταγνωστικές ικανότητες των εκπαιδευομένων, αφού στα 27/35 των ΠΣ που προσφέρει, οι επιμορφωμένοι αξιολογούνται είτε αποκλειστικά με εργασία, είτε με συνδυασμό εργασίας και άλλης μεθόδου.

Συμπερασματικά ως απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα[50] με βάση την παραπάνω ανάλυση: α) η θεματολογία είναι επηρεασμένη από τη ζήτηση της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας, β) η πλειοψηφία των Προγραμμάτων υλοποιούνται με εξαε (και μάλιστα σε μεγάλο ποσοστό με χρήση ασύγχρονης εξαε) και γ) η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων πραγματοποιείται κυρίως με εκπόνηση εργασίας/εργασιών. Τα χαρακτηριστικά αυτά φαίνεται να εναρμονίζονται με αυτά που προωθούνται από τις ΠΔΒΜ σε ευρωπαϊκό και ελληνικό επίπεδο (αν και αυτό το συμπέρασμα ενέχει τον κίνδυνο της γενίκευσης-απλοποίησης), ενώ παρεμφερή χαρακτηριστικά εντόπισε και η έρευνα της Papazafiriou το 2019.

Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. & Καλαουζίδης, Γ.(2010). *Έκθεση για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα – Υπάρχουσα κατάσταση και προτάσεις μετασχηματισμού*. Πολιτικό Γραφείο Πρωθυπουργού.

Billett, S. (2018). Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation, 2*(1), 1-7.

Commission of the European Communities. (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. *Commission staff working paper*. SEC(2000) 1832 final, EU: Brussels.

Δουργκούνας, Γ. (2019). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και πολιτικές διά βίου μάθησης στην Ελλάδα: διερεύνηση της επίτευξης των στόχων της απασχολησιμότητας και της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης.* Διδακτορική Διατριβή.

Eurostat. (2021). *Adult learning statistics*. Ανάκτηση 21/10/2021, από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics#Participation_rate_of_adults_in_learning_in_the_last_12_months

Ευρυδίκη. (2021). *Ελλάδα. Στρατηγική Δια βίου Μάθησης*. Ανάκτηση 29/8/2021, από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-33_el

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2010). Ανακοίνωση της επιτροπής: *ΕΥΡΩΠΗ 2020 Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη.* COM(2010) 2020 τελικό, Βρυξέλλες, 3.3.2010

[50] Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά και οι κεντρικές επιλογές των προγραμμάτων που προσφέρονται από το ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (ΠΜ);

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2002). Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2002/C142/01).*

ΚΕΔΙΒΙΜ ΠΜ. (2021). Ανάκτηση 28/8/ 2021, από kedivim.uom.gr

Laal, M. & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 31*, 399-403.

Miles, I. (2005). *The knowledge society and Euphoria Summary.* Eurofound.

Neunedorf, K. A. (2017). *The content analysis* guidebook (Second edition). SAGE Publications.

Νόμος 4485. (2017, 8 4). Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 114 Α.

Νόμος 4763. (2020, 12 21). Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθε. ΦΕΚ 254 Α'.

Papazafiriou, B. (2019). Study Programmes in the Educational Centres for Training & Life-Long Learning, of the University of Patras and the University of Aegean (full text in Greek). *Academia, 0*(15), 76-100.

Σταμέλος, Γ. (2010). Κοινωνία της γνώσης και Διά Βίου Μάθηση: αντιφάσεις και αδιέξοδα. Ή η πορεία προς την κοινωνική έκρηξη. Στο *Αγορά εργασίας, κατάρτιση, δια βίου μάθηση και απασχόληση. Δομές, θεσμοί και πολιτικές.* Σίδερης Ι.

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2010). Η ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση. Στο Σακελαρόπουλος (Επιμ.), *Η Κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Διόνικος.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Ά. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές.* Ζωγράφου: ΣΕΑΒ.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2003). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 5ης Μαΐου 2003 σχετικά με τα επίπεδα αναφοράς μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Benchmarks). *Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2003/C 134/02)*.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2009). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ("ΕΚ 2020"). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009/C 119/02)*.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2021). Ψήφισμα του συμβουλίου περί στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με στόχο τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης και πέραν αυτού (2021-2030). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2021/C 66/01)*.

Tawil, S. & Locatelli, R. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Comon Good.* Paris: Unesco.

Unesco. (2005). *Towards knowledge societies.* Paris: Unesco Publishing.

Unesco. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Unesco Publishing.

ΥΠΑΙΠΘ. (2021). *Σχετικά με τα αποτελέσματα εισαγωγής Α) υποψηφίων των πανελλαδικών εξετάσεων έτους 2021 στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Β) υποψηφίων στα δημόσια ΙΕΚ 2021.* Ανάκτηση 9 2, 2021, από https://www.minedu.gov.gr/

Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και μετασχηματισμός οργανωσιακής κουλτούρας: ανάλυση αντιλήψεων των εργαζομένων σε ένα ελληνικό τραπεζικό ίδρυμα

Χρυσούλα Μυλωνά
Msc στην Εκπαίδευση Ενηλίκων
chrysamylona@gmail.com
Άγγελος Καβασακάλης
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΣΕΠ στο ΕΑΠ
agkav@upatras.gr

Περίληψη
Η συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και η επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελούν πρωτεύοντα στόχο όλων των οργανισμών στην εποχή της «κοινωνίας της γνώσης» και της δια βίου μάθησης, προκειμένου να διασφαλιστεί η βιωσιμότητα και η ανάπτυξή τους. Επομένως, πολλοί οργανισμοί οργανώνουν δομές και προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, στα οποία ίσως πραγματοποιείται και μετασχηματισμός οργανωσιακής κουλτούρας. Στην παρούσα ανακοίνωση εστιάζουμε στη διερεύνηση της πιθανής προαγωγής του μετασχηματισμού της οργανωσιακής κουλτούρας των εργαζομένων ενός ελληνικού τραπεζικού ιδρύματος, μέσω της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Ειδικότερα, διερευνούμε, μέσω ερωτηματολογίου πενταβάθμιας κλίμακας Likert, τις αντιλήψεις εργαζομένων σε σχέση με τα προγράμματα επιμόρφωσης και την αλλαγή στην οργανωσιακή κουλτούρα του οργανισμού. Προσδιορίζονται οι έννοιες και τα βασικά χαρακτηριστικά της μάθησης στους ενήλικες, παρουσιάζονται συνοπτικά οι μεθοδολογικές επιλογές και διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες στα προγράμματα αντιλαμβάνονται τη σημασία της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, της συνεχιζόμενης επαγγελματικής επιμόρφωσης και του ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα της.

Λέξεις-Κλειδιά: Οργανωσιακή κουλτούρα, Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, Οργανωσιακή μάθηση

Abstract
Continuing vocational education and training of human resources are a primary objective in all organizations in the era of the "knowledge society" and lifelong learning, in order to ensure their sustainability and development. Therefore, many organizations are organizing in-service training structures and programs in which a transformation of organizational culture may also take place. In this paper we focus on exploring the possible promotion of the organizational culture transformation of a Greek banking institution's employees through their participation in in-service training programs. In particular, we examine, through a five-point Likert scale

questionnaire, the perceptions of employees in relation to training programs and the change in the organizational culture of the organization. The concepts and key characteristics of adult learning are identified, the methodological options are briefly presented and the way in which the participants in the programs perceive the importance of human resource development, continuing professional training and its human-centered nature is explored.

Keywords: Organizational culture, In-service training, Organizational learning

0. Εισαγωγή

«Η ικανότητα ενός οργανισμού να μαθαίνει μπορεί να αποτελεί τη διαφορά ανάμεσα στο να διακριθεί ή να χαθεί στο μέλλον» (Senge, 1996). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η ανάγκη για συνεχή μάθηση και ανάπτυξη των οργανισμών, τόσο στο πεδίο της εκπαίδευσης όσο και των επιχειρήσεων, προκύπτει ως απάντηση στις προκλήσεις των οικονομικών και κοινωνικοπολιτικών αλλαγών. Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, σε συνδυασμό με τη μακροχρόνια κρίση στις περισσότερες αναπτυσσόμενες οικονομίες, καθιστούν επιτακτική την ενίσχυση της αποδοτικότητας των εργαζομένων, προκειμένου οι επιχειρήσεις να επιβιώσουν και να εξελιχθούν μέσα σε ένα ιδιαίτερα ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Με την παρούσα ανακοίνωση, παρουσιάζουμε έναν συγκεκριμένο άξονα μιας ευρύτερης μελέτης με αντικείμενο τη διερεύνηση των αντιλήψεων εργαζομένων ενός πιστωτικού ιδρύματος, και συγκεκριμένα της Τράπεζας Πειραιώς, σε σχέση με την οργανωσιακή μάθηση και την κουλτούρα του οργανισμού. Ειδικότερα, επιχειρούμε να διερευνήσουμε, μέσω ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert, εμπνευσμένου από τη θεώρηση του Peter Senge για τους μανθάνοντες οργανισμούς, τις αντιλήψεις εργαζομένων σε σχέση με τα προγράμματα επιμόρφωσης και τη δυνατότητα μετασχηματισμού της οργανωσιακής κουλτούρας, διερευνώντας τις διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής μάθησης, της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και της κουλτούρας του οργανισμού. Αρχικώς, προσδιορίζονται οι έννοιες και τα βασικά χαρακτηριστικά της μάθησης στους ενήλικες, της οργανωσιακής μάθησης και του οργανισμού μάθησης. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται συνοπτικά η μεθοδολογία και το ερευνητικό εργαλείο. Τέλος, παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

1. Μάθηση-οργανωσιακή μάθηση-οργανισμοί μάθησης (ΟΜ)

Από τις αρχές του 20ού αιώνα έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές θεωρίες, τυπολογίες και προσεγγίσεις, σχετικά με την ενήλικη μάθηση, καθώς αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο. Ο Malcom Knowles (1984), βασικός εκφραστής της ανθρωπαγωγικής θεωρίας, επικεντρώθηκε στον ενεργό ρόλο των εκπαιδευόμενων ενηλίκων στη διαδικασία της μάθησης (Pavlakis, 2017), ενώ ο David Kolb (1984) αποτυπώνει

σχηματικά τα τέσσερα διαφορετικά στάδια της εμπειρικής μάθησης, το λεγόμενο «κύκλο της μάθησης», που περιλαμβάνει «το συγκεκριμένο βίωμα, τη στοχαστική παρατήρηση, την αφηρημένη θεωρητικοποίηση και τον ενεργό πειραματισμό» – ένα μοντέλο που αποτελεί ίσως την πιο γνωστή σχηματική παρουσίαση της μαθησιακής διεργασίας μέχρι σήμερα (Jarvis, 2004).

Σύμφωνα με τον Jack Mezirow (2007), η μαθησιακή διεργασία περιλαμβάνει τη συνεχόμενη αλληλεπίδραση συμβάντων στη ζωή του ανθρώπου, τα οποία οδηγούν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και στην αλλαγή πεποιθήσεων και τη δημιουργία συναισθημάτων. Επιπρόσθετα, στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούμε να γίνεται συχνά αναφορά στον όρο της «οργανωσιακής μάθησης» (Argyris, 1977, 116· Goleman, 2011· Kolb, 1984· Κουτούζης & Παυλάκης, 2018, 7· Nonaka, 1991· Senge, 1990, 220· Yorks, O'Neil & Marsick, 1999), καθώς στον χώρο εργασίας ολοένα και περισσότερο είναι αναγκαία η απόκτηση νέων ικανοτήτων, η αλλαγή και η ανάγκη προσαρμοστικότητας σε νέες καταστάσεις και δεδομένα (Illeris, 2007, 262). Ένας οργανισμός, μία επιχείρηση, ένα χρηματοπιστωτικό ίδρυμα, που επιδιώκει τη συνεχή ανάπτυξη σε μία απαιτητική αγορά, αναμφίβολα θα πρέπει να επιδιώκει και την οργανωσιακή μάθηση. Υπό αυτήν την έννοια, μια επιχείρηση, όπως είναι μια τράπεζα, αποτελεί έναν οργανισμό, με ανάγκη για συνεχή βελτίωση και αλλαγή, προκειμένου να επιβιώνει και καλύπτει τα ζητούμενα του ανταγωνιστικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί.

Ο Edgar H. Schein (1992) επισήμανε ότι η οργανωσιακή μάθηση δεν αποτελεί επιλογή, αλλά αναγκαιότητα, που θα πρέπει να συντελείται ολοένα και με ταχύτερους ρυθμούς. Το πεδίο της οργανωσιακής μάθησης εστιάζει σε δράσεις που διευκολύνουν και προάγουν τη διάχυση της γνώσης, την κριτική σκέψη, τη μάθηση μέσω της δράσης, το κλίμα ανοικτότητας, καθώς και την εύκολη πρόσβαση στην πληροφόρηση σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού (Garavan, 2007). Σύμφωνα με τους Järvinen και Poikela (όπ. αναφ. στο Antonacopoulou, 2005), η εκπαίδευση και η μάθηση στον επαγγελματικό χώρο επιτυγχάνονται μέσα από την ευκαιρία που έχουν οι εργαζόμενοι να πειραματίζονται με νέες πρακτικές και να αμφισβητούν τις παγιωμένες αντιλήψεις, άποψη η οποία, κατά τη συγγραφέα, συγκλίνει με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow.

Μία από τις προσεγγίσεις είναι εκείνη του Chris Argyris, ο οποίος με το συνεργάτη του Donald Schön (1978), όρισαν την οργανωσιακή μάθηση ως το μέσο και τη διαδικασία εντοπισμού και διόρθωσης προβλημάτων και λαθών που αντιμετωπίζει ένας οργανισμός ή μια επιχείρηση και που μπορεί να εμφανιστούν σε όλες τις παραμέτρους της λειτουργίας του. Επιπλέον, οι μελετητές ανέπτυξαν τον διαχωρισμό των θεωριών, που διέπουν και χαρακτηρίζουν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και του οργανισμούς, σε «ενστερνισμένη θεωρία και θεωρία σε χρήση» (Argyris & Schön, 1978· Argyris, Putnam & McLain Smith, 1985, 82). Μεταξύ τους υπάρχει συνήθως αναντιστοιχία και η διαφοροποίηση αυτή δημιουργεί ευκαιρία για διάλογο και αναστοχασμό. Συνεπώς, στην προσπάθεια των

εκπαιδευόμενων να επιλύσουν προβλήματα ή να διορθώσουν λάθη, επιχειρείται αυτό που ονομάζεται *«Single-loop learning and Double-loop learning»* (Argyris, 1997) ή αλλιώς *«μάθηση απλού και διπλού βρόγχου»*. Σε αυτό ακριβώς το σημείο έγκειται και η μεγαλύτερη δυσκολία των υποκειμένων, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις δεν αναγνωρίζεται η ύπαρξη δυσλειτουργικών παραδοχών (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018).

Ο Peter Senge υποστηρίζει τη συστημική θεώρηση για τους μανθάνοντες οργανισμούς και στο βιβλίο *The Fifth Discipline* (1990) αναλύει τις πέντε βασικές αρχές που καθορίζουν τη δημιουργία ενός ΟΜ:

- *την Προσωπική Αριστεία*
- *τα Νοητικά Μοντέλα*
- *το Κοινό Όραμα*
- *τη Μάθηση σε Ομάδες*
- *τη Συστημική Σκέψη.*

Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου, οι Watkins & Marsick (1992) προσανατολίστηκαν στη διαμόρφωση ενός μοντέλου καταγραφής και μέτρησης των στοιχείων εκείνων που επιδρούν στην προσπάθεια μετασχηματισμού της κουλτούρας των εργαζομένων, των πρακτικών, της δυναμικής και των στρατηγικών που εφαρμόζονται στους οργανισμούς. Συνοπτικά, οι βασικές διαστάσεις του είναι η ενθάρρυνση της ανοικτής επικοινωνίας και της συνεργασίας, η ενδυνάμωση των εργαζομένων και η δημιουργία ευκαιριών μάθησης, η εναρμόνιση του περιβάλλοντος και των στρατηγικών στόχων του οργανισμού.

2. Οργανωσιακή κουλτούρα

Ο Hostfede (1994) αναφέρει ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι ένα συγκεκριμένο αξιακό πλαίσιο, που αναπτύσσεται μεταξύ ατόμων που ζουν και εργάζονται σε κοινό περιβάλλον και αποτελείται από σύμβολα, ήρωες, τελετουργικά και αξίες, που μεταδίδονται από τα παλαιότερα στα νεότερα μέλη του οργανισμού. Η Mullins (2005) αναφέρει ότι στην κουλτούρα των οργανισμών συντελούν στοιχεία, όπως η ιστορική τους πορεία, το μέγεθός τους, ο κλάδος στον οποίο δραστηριοποιούνται και οι στρατηγικές τους επιδιώξεις, τα μέλη τους και το εξωτερικό τους περιβάλλον, καθώς προσανατολίζονται στην ύπαρξη ευνοϊκού οργανωσιακού κλίματος, που θα διευκολύνει τη συλλογική μάθηση. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούν να βελτιώνουν διαδικασίες (Örtenblad, 2001), να διορθώνουν τυχόν σφάλματα (Argyris, 1997) και κατά συνέπεια να επιτυγχάνουν αποτελεσματικότερα τους στόχους τους.

Ο E. Schein (1986) προσδιορίζει την κουλτούρα ως το σύνολο των παραδοχών που έχει υιοθετήσει μια ομάδα και τις οποίες διδάσκει στα νέα μέλη της, καθώς έχουν δοκιμαστεί και αποδειχθεί ως ορθές, έγκυρες κι αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων. Προχώρησε δε σε περαιτέρω ανάλυση, κάνοντας έναν διαχωρισμό σε τρία επίπεδα (Schein, 2004):

- Στο πρώτο επίπεδο, αναφέρονται τα πρότυπα ("Artifacts").
- Στο δεύτερο επίπεδο, βρίσκονται οι ενστερνισμένες πεποιθήσεις και αξίες ("Espoused Beliefs and Values").
- Στο τρίτο και βαθύτερο επίπεδο, εκφράζονται οι ασυνείδητες και υποβόσκουσες παραδοχές του οργανισμού ("Underlying Assumptions").

Συνδυάζοντας τα παραπάνω με την προσέγγιση του Argyris για τη μάθηση απλού και διπλού βρόγχου (1982), οι προφανείς αξίες που βρίσκονται στο δεύτερο επίπεδο, τις περισσότερες φορές δεν επιτυγχάνουν να ερμηνεύσουν τις συμπεριφορές που διαπιστώνονται στο πρώτο επίπεδο, γιατί – όπως και στη μάθηση απλού βρόγχου – οι ενστερνισμένες θεωρίες κατευθύνουν τις σκέψεις και τα λεγόμενα των ανθρώπων και των οργανισμών. Παράλληλα, σε πραγματικές συνθήκες, κατά τον Argyris, οι θεωρίες σε χρήση είναι εκείνες που καθορίζουν τη συμπεριφορά των οργανισμών και των μελών τους, ή αλλιώς, κατά τον Schein, οι υποβόσκουσες παραδοχές. Ενώ εξελίσσεται η μαθησιακή διεργασία διπλού βρόγχου, λοιπόν, αυτές είναι που αμφισβητούνται και σε αυτό το σημείο έγκειται και η μεγαλύτερη δυσκολία (Watkins & Marsick, 1992).

2.1 Μετασχηματισμός οργανισμού εκπαίδευσης ενηλίκων - ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση κι επιμόρφωση

Κατά το Mezirow (2007, 351), ο *μετασχηματισμός* της οπτικής ενός ατόμου σηματοδοτεί την αλλαγή του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζει τον κόσμο κι ερμηνεύει τις εμπειρίες του, ενώ αναφέρεται στην αξία της κριτικής σκέψης στους χώρους εργασίας. Σύμφωνα με τον Marquardt (1996), σε έναν ΟΜ τα άτομα συνεργάζονται για την επίτευξη των στρατηγικών και λειτουργικών στόχων, αλλά και όλα τα μέλη του οργανισμού οφείλουν να συμμετέχουν στη διαρκή μάθηση, η οποία συνδέεται άρρηκτα με αυτούς τους στόχους. Εφόσον συμβαίνει, μπορεί να οδηγεί τους εργαζόμενους στην ολοκληρωμένη αναπροσαρμογή τους στη νέα φιλοσοφία του οργανισμού, στη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους και αυξάνει μακροπρόθεσμα την ανταγωνιστικότητα του οργανισμού.

Ως «επιμόρφωση» ορίζουμε οποιαδήποτε δραστηριότητα εκπαίδευσης των εργαζομένων, από τη στιγμή που έχουν επιλέξει και ασκούν ένα συγκεκριμένο επάγγελμα (Παπαναούμ, 1996), και αφορά στον εμπλουτισμό και την ανάπτυξη των επαγγελματικών τους γνώσεων (Μαυρογιώργος, 1999). Οι σύγχρονες συνθήκες, τόσο σε οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο όσο και στον τομέα της επιχειρηματικότητας (CEDEFOP, 1993· UNESCO, 1999), επιβάλλουν την κινητοποίηση για την προσαρμογή σε δεδομένα που διαρκώς μεταβάλλονται (ΟΟΣΑ, 1998), την ευελιξία και την ανάπτυξη μέσα στους οργανισμούς, κυρίως στον τομέα της επαγγελματικής επιμόρφωσης.

Ωστόσο, ο Senge (1990) υποστηρίζει ότι συχνά η μάθηση των ατόμων δεν συνεπάγεται απαραίτητα και τη μάθηση του οργανισμού ως συνόλου. Ιδιαίτερα λόγω της ταχύτατης εξέλιξης της τεχνολογίας και της διευρυμένης χρήσης της στην

εκπαίδευση, διευκολύνεται η άτυπη και η εμπειρική μάθηση στους οργανισμούς. Πολλές φορές η νοητική διεργασία της ατομικής μάθησης διαφοροποιείται από εκείνη της μάθησης σε επίπεδο οργανισμού (Marsick & Watkins, 2001). Επιπλέον, ο τρόπος που λειτουργεί η διοίκηση των οργανισμών, ο συγκεντρωτισμός, η γραφειοκρατία, η έλλειψη ηθικών και οικονομικών κινήτρων, η αναξιοκρατία οδηγούν σε άρνηση των εργαζομένων να ενταχθούν σε μια διαδικασία αναθεώρησης των υφιστάμενων πεποιθήσεων και δομών και αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην προοπτική μετασχηματισμού του οργανισμού (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018). Τέλος, η έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εργαζομένων και ηγετικών στελεχών αποδυναμώνει την ισχύ του συλλογικού οράματος και παρεμποδίζει τελικά την πορεία του οργανισμού προς το μετασχηματισμό (Κουτούζης, 1999). Είναι σημαντικό να αποδέχονται όλα τα μέλη του οργανισμού την ανάγκη αναθεώρησης των πρότερων εμπειριών του και τη δημιουργία μιας δυναμικής που θα τον μετατρέψει μακροπρόθεσμα σε ΟΜ.

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Σκοπός - ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εργαζομένων ενός χρηματοπιστωτικού ιδρύματος και συγκεκριμένα τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιους τρόπους, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εργαζομένων, μπορεί το υπό διερεύνηση τραπεζικό ίδρυμα να προάγει τον μετασχηματισμό της οργανωσιακής κουλτούρας των εργαζομένων του μέσα από την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων επαγγελματικής επιμόρφωσης;
- Με ποιους τρόπους θεωρούν οι εργαζόμενοι ότι μπορεί το τραπεζικό ίδρυμα να μετατραπεί σε οργανισμό μάθησης;
- Υπάρχουν συσχετίσεις των αντιλήψεων των εργαζομένων, όπως αυτές προκύπτουν από τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά;

3.2 Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποσοτική, με τη χρήση ερωτηματολογίου κλειστού τύπου. Εφόσον αποσαφηνίζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η έρευνα ξεκινά με τη συλλογή των δεδομένων, την ανάλυσή τους και στη συνέχεια την ερμηνεία των ευρημάτων (Creswell, 2011). Πραγματοποιείται περιγραφική προσέγγιση των ευρημάτων, τα οποία καταγράφονται και βοηθούν στη διεξαγωγή συμπερασμάτων, μέσα από στατιστική ανάλυση.

Ως πληθυσμός-στόχος της παρούσας έρευνας έχει οριστεί τμήμα των εργαζομένων της Τράπεζας Πειραιώς. Ο οργανισμός που διερευνήθηκε είναι ένας

τραπεζικός όμιλος με συνολικά 8.900 εργαζόμενους[51]. Επιλέγεται ως «δείγμα» ένας περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων, οι οποίοι έχουν πάρει μέρος πρόσφατα σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και προέρχονται τόσο από το δίκτυο των καταστημάτων όσο και από κεντρικές μονάδες, της ευρύτερης Περιφέρειας της Αττικής, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, μορφωτικού επιπέδου, θέσης ευθύνης κι επαγγελματικής προϋπηρεσίας[52]. Επιπρόσθετα, η δειγματοληψία βασίστηκε στην προσέγγιση της ευκολίας, καθώς και σε αυτήν που αποκαλείται μέθοδος «της χιονοστιβάδας». Συγκεκριμένα, στάλθηκαν ηλεκτρονικά και απαντήθηκαν συνολικά 153 ερωτηματολόγια, τα οποία και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Περισσότερο αποσκοπεί στον εντοπισμό και την περιγραφή της τάσης του πληθυσμού σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, οι γενικές ερωτήσεις στην αρχή του ερωτηματολογίου, εμπνευσμένες από τα μοντέλα των Bui & Baruch (2010) και των Jerez-Gómez et al. (2005), επιχειρούν να αποτυπώσουν το επίπεδο ικανότητας του οργανισμού για μάθηση, σε συνάρτηση με τις πέντε βασικές αρχές του Senge για τους ΟΜ. Η συμμετοχή των εργαζομένων που συμπλήρωσαν τα ερευνητικά ερωτηματολόγια ήταν εθελοντική, χωρίς να δίνεται κάποιο επιπλέον κίνητρο. Επίσης, από την πρώτη στιγμή ήταν σαφές ότι ακολουθούνται όλοι οι κανονισμοί δεοντολογίας (Cohen, Manion & Morrison, 2007), με σεβασμό στα ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα[53]. Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου ελέγχθηκε με χρήση του στατιστικού ελέγχου Cronbach's alpha (Cho & Kim, 2015). Ο έλεγχος εφαρμόστηκε όχι μόνο για κάθε επιμέρους μεταβλητή, αλλά και συνολικά σε όλο το ερευνητικό εργαλείο (βλ. Πίνακα 1). Οι τιμές του ελέγχου προέκυψαν κοντά και πάνω από 70%, συνεπώς το ερωτηματολόγιο κρίθηκε ικανοποιητικό για την περαιτέρω ανάλυση και αποδεκτό στατιστικά.

3.3 Μέθοδος - τεχνική συλλογής δεδομένων

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει η παρούσα έρευνα έχουν διατυπωθεί με σαφήνεια και συντομία. Για τις απαντήσεις χρησιμοποιείται η κλίμακα Likert, σε πέντε βαθμίδες: από το 1 – «Σχεδόν Καθόλου» μέχρι το 5 – «Πάρα Πολύ». Αναλυτικότερα, το συνδυαστικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από είκοσι τέσσερις σύντομες ερωτήσεις-δηλώσεις κλειστού τύπου, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν ως προς την επεξεργασία των απαντήσεών τους σε επτά νέες ξεχωριστές διαστάσεις-

[51] https://www.piraeusholdings.gr/el/group-profile (ανακτήθηκε 20/01/2021).

[52] Το χρονικό διάστημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν από το τέλος Μαρτίου έως τα μέσα Μαΐου του περασμένου έτους.

[53] Σε αυτό το σημείο ας σημειωθεί ότι η φύση της εργασίας στον τραπεζικό κλάδο επιβάλλει την απόλυτη τήρηση των κανονισμών ασφαλείας και προσωπικού απορρήτου, οι οποίοι μάλιστα αποτελούν εξειδικευμένο εσωτερικό πρόγραμμα επιμόρφωσης. Επομένως, οι εργαζόμενοι στην τράπεζα είναι ήδη αρκετά εξοικειωμένοι με τους κανόνες αυτούς και κατανοούν τη σπουδαιότητά τους.

μεταβλητές σε σχέση με τα προγράμματα επιμόρφωσης και τη διαμόρφωση της εταιρικής κουλτούρας.

Για τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας εργασίας απαιτήθηκε η χρήση στατιστικού προγράμματος επεξεργασίας δεδομένων. Για τον λόγο αυτόν, επιλέχθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS IBM Statistics V27. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τη δημιουργία των νέων μεταβλητών, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's alpha (α), του οποίου οι τιμές παρατίθενται αναλυτικά στον Πίνακα 1. Διαπιστώνεται ότι το (α) είναι υψηλότερο του 0,7 και συνεπώς γίνεται στατιστικά αποδεκτό.

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's alpha

Μεταβλητές	Διαστάσεις	Cronbach's alpha
Επιμόρφωση & Οργανωσιακή κουλτούρα	Συνεχής Μάθηση - Επιμόρφωση	0,796
	Κοινό Όραμα	0,778
	Επικοινωνία - Συνεργασία	0,818
	Πρότυπα - Καθοδήγηση	0,767
	Στοχοθεσία - Αποδοτικότητα	0,882
	Πρωτοβουλία - Καινοτομία	0,753
	Επαγγελματική Ικανοποίηση	0,706
Συνολικά		**0,964**

4. Τα αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Προαγωγή μετασχηματισμού οργανωσιακής κουλτούρας εργαζομένων μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων επαγγελματικής επιμόρφωσης

Η βασικότερη διάσταση της επιμόρφωσης που αναδείχθηκε σημαντική για τη διαμόρφωση και την ενίσχυση της οργανωσιακής κουλτούρας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εργαζομένων στο δίκτυο της Τράπεζας Πειραιώς, ήταν το κοινό όραμα, με μέση τιμή συμφωνίας 4,07 (±0,8). Εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό αναδείχθηκε η στοχοθεσία και η αποδοτικότητα, με μέση τιμή συμφωνίας 4,00 (±0,8). Αυτό αποτυπώθηκε στις απαντήσεις των ερωτήσεων για τη σημασία της επιμόρφωσης, δηλαδή *«για την επίτευξη των κοινών στόχων», «για την ατομική ικανότητα και απόδοση των εργαζομένων», «για τη συνολική απόδοση των εργασιακών ομάδων»* και *«για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού»*. Στην κλίμακα του μέτριου αλλά σημαντικού παράγοντα κατατάχθηκαν η πρωτοβουλία και καινοτομία, με μέση τιμή συμφωνίας 3,93 (±0,86), η επικοινωνία και συνεργασία, με μέση τιμή συμφωνίας 3,84 (±0,84), και η συνεχής μάθηση και επιμόρφωση, με μέση τιμή συμφωνίας 3,20 (±0,68).

Από τις απαντήσεις των ερωτήσεων *«για το αίσθημα ικανοποίησης των εργαζομένων»* και *«για τα κίνητρα και την εθελοντική συμμετοχή»*, καθώς και *«για την καθοδήγηση μέντορα και την εκμάθηση καλών πρακτικών από άλλους οργανισμούς»* και *«οι εργαζόμενοι μυούνται στην εταιρική κουλτούρα μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων ή/και άλλης επίσημης εκπαιδευτικής διαδικασίας»*, προέκυψαν ως λιγότερο σημαντικά χαρακτηριστικά η επαγγελματική ικανοποίηση, με μέση τιμή συμφωνίας 2,96 (±0,89), και τα πρότυπα καθοδήγησης με μέση τιμή συμφωνίας 2,73 (±0,90), αντίστοιχα.

Στον Πίνακα 2 παρατίθενται συγκεντρωτικά όλες οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 2: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις διαστάσεις της επιμόρφωσης και της οργανωσιακής κουλτούρας (N=153)

Επιμόρφωση & Οργανωσιακή Κουλτούρα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Πρότυπα - Καθοδήγηση	2,73	0,90
Επαγγελματική Ικανοποίηση	2,96	0,89
Συνεχής Μάθηση - Επιμόρφωση	3,20	0,68
Επικοινωνία - Συνεργασία	3,84	0,84
Πρωτοβουλία - Καινοτομία	3,93	0,86
Στοχοθεσία - Αποδοτικότητα	4,00	0,80
Κοινό Όραμα	4,07	0,80

Οι Yorks & Marsick (2007, στο Mezirow, 2007, 282) αναφέρουν ότι στόχος του οργανωσιακού μετασχηματισμού είναι να μπορέσει ο οργανισμός να επιτύχει την αναμενόμενη απόδοση με τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Ο μετασχηματισμός ενός οργανισμού διαφέρει από εκείνον ενός ανθρώπου, καθώς τα άτομα απελευθερώνονται και χειραφετούνται μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση, ενώ οι οργανισμοί αλλάζουν τον τρόπο λειτουργίας τους και προσαρμόζονται σε νέες συνθήκες (Mezirow, 2007) εξυπηρετώντας έναν κοινό σκοπό. Έτσι, ο οργανωσιακός μετασχηματισμός και η αναδιαμόρφωση της κουλτούρας του αναδεικνύονται σε ανάγκη για επιχειρήσεις κι εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς η οικονομία, η εκπαίδευση, η επιχειρηματικότητα και άλλοι τομείς της σύγχρονης κοινωνίας αντιμετωπίζουν έντονες προκλήσεις στις μέρες μας και στοχεύουν στην επίτευξη των βέλτιστων δυνατών αποτελεσμάτων.

Υπό το πρίσμα αυτό, στον υπό διερεύνηση οργανισμό, μέσα από το κοινό όραμα και τις αξίες, την ομαδική και ατομική απόδοση, την καινοτομία, τη συνεργασία και την ελεύθερη επικοινωνία, τα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής επιμόρφωσης και κατάρτισης φαίνεται πως ενισχύουν την οργανωσιακή κουλτούρα και προάγουν τον

μετασχηματισμό της. Το εύρημα αυτό συμπίπτει με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, ενώ αντίθετα – σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εργαζομένων – διαφαίνεται ότι υφίσταται ανάγκη παροχής πρόσθετων κινήτρων, ηθικών και οικονομικών, για τη συμμετοχή στη συνεχή μάθηση, καθώς και βελτίωσης των προγραμμάτων και των πρακτικών επιμόρφωσης.

4.2 Συγκρίσεις αντιλήψεων εργαζομένων για την οργανωσιακή κουλτούρα και τον μετασχηματισμό σε οργανισμό μάθησης, βάσει δημογραφικών χαρακτηριστικών

Ενδεικτικά τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας είναι:

- Το μεγαλύτερο ποσοστό των εργαζομένων που απάντησαν ήταν γυναίκες με ποσοστό 74,5% και το υπόλοιπο 24,5% ήταν άνδρες.
- Το ηλικιακό εύρος των εργαζομένων διακυμάνθηκε από 36 ετών έως και άνω των 51 ετών, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας κυμαίνεται στα 41 έτη.
- Το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων ήταν αρκετά υψηλό, πάνω από ένας στους δύο (53,5%) δήλωσε απόφοιτος ΑΕΙ / ΤΕΙ.
- Σε σχέση με τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, ο μέσος όρος κυμαίνεται από 16-20 έτη.

Συσχετίζοντας τα ευρήματα των αντιλήψεων των εργαζομένων για την οργανωσιακή κουλτούρα και τον πιθανό μετασχηματισμό μάθησης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζόμενων που συμμετείχαν στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι:

- Σε μεγάλο βαθμό διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τη θέση ευθύνης των συμμετεχόντων. Ενδεικτικά, οι εργαζόμενοι που ανήκουν στο ηλικιακό εύρος 51 ετών και άνω είναι πιο αρνητικοί (M=56,25) ως προς τη μάθηση (Mezirow, 2007) και τη σημαντικότητα του κοινού οράματος σε σχέση με τα άτομα μικρότερης ηλικίας.
- Επιπλέον, φαίνεται ότι οι εργαζόμενοι με θέση ευθύνης υποδιευθυντή και προϊστάμενου είναι πιο θετικοί στην διάσταση «Πρότυπα Καθοδήγησης» από ότι οι υπάλληλοι. Η διαφοροποίηση αυτή είναι κατανοητή, εάν αναλογιστεί κανείς ότι σε μία τράπεζα – όπως και στις περισσότερες επιχειρήσεις και εκπαιδευτικούς οργανισμούς – τα αρχαιότερα στελέχη ασκούν τον ρόλο του εκπαιδευτή, του μέντορα, του καθοδηγητή και συνεπώς αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα των προτύπων στον χώρο εργασίας ως προς την ενίσχυση της οργανωσιακής κουλτούρας.
- Στον αντίποδα, ωστόσο, οι εργαζόμενοι σε χαμηλόβαθμες ιεραρχικά θέσεις δεν έχουν την ίδια θετική εικόνα με τους προϊσταμένους τους και προφανώς δεν συμφωνούν ότι οι τελευταίοι λειτουργούν ως πρότυπα. Η αποστασιοποιημένη θέση τους καταδεικνύει τα περιθώρια βελτίωσης του επιπέδου επικοινωνίας μεταξύ των δύο κατηγοριών εργαζομένων.

Παρατηρώντας τις δύο τελευταίες διαφοροποιήσεις, σε συνάρτηση με τα προηγούμενα ευρήματα για τη μεταβλητή της «ηλικίας», και συνεκτιμώντας τη σχετική βιβλιογραφία (Argyris, 1982· Garad & Gold, 2019· Goleman, 1996· Jarvis, 2004· Mezirow, 2007· Yang, Watkins & Marsick, 2004), διαπιστώνεται σχετική δυσχέρεια ως προς τη συλλογική προδιάθεση των συγκεκριμένων ομάδων εργαζομένων για μετασχηματισμό της κουλτούρας του οργανισμού. Επί της ουσίας, οι υποδιευθυντές/ντριες και οι προϊστάμενοι/ες μάλλον δυσκολεύονται να ενταχθούν σε μια διαδικασία αναθεώρησης των υφιστάμενων πεποιθήσεων τους (Κουτούζης, 1999).

5. Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων - συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εμπειρικής έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης της ενδοεπιχειρησιακής επιμόρφωσης στην Τράπεζα Πειραιώς με την οργανωσιακή κουλτούρα της, μέσω της ανάλυσης των αντιλήψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα εργαζομένων. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, διαφαίνεται ότι, παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και των ΟΜ, υπάρχει ακόμη έδαφος προς μελέτη στον τομέα των επιχειρήσεων, τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς.

Συχνά η οργανωσιακή μάθηση μπορεί να αλληλεξαρτάται από τους στρατηγικούς στόχους των επιχειρήσεων, αλλά και από την ατομική επιθυμία για μάθηση. Από τις απαντήσεις του δείγματος επιβεβαιώνεται η άποψη αυτή, καθώς περιγράφονται από τους εργαζόμενους ως σημαντικότερες διαστάσεις το «Κοινό όραμα» και η «Στοχοθεσία – Αποδοτικότητα», ενώ το στοιχείο αυτό αναδεικνύει την αξία που έχει για τα μέλη του οργανισμού η συνεχιζόμενη επαγγελματική επιμόρφωση και η ενίσχυση της κουλτούρας του, ως προς την ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα του ίδιου οργανισμού.

Επιπλέον, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των εργαζομένων φαίνεται να ενισχύει τη βούληση για συνεχιζόμενη μάθηση στον εργασιακό χώρο και τη σπουδαιότητά της ως προς την ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα του ίδιου οργανισμού. Σε παρόμοιο επίπεδο κρίθηκαν σημαντικές, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εργαζομένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, η επικοινωνία, η ομαδικότητα και η καινοτομία (οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία των ΟΜ, όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση), διαπίστωση που συσχετίζεται και με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, για τη δυνατότητα του οργανισμού να μετασχηματισθεί σε ΟΜ.

Αντίθετα, καταγράφεται έλλειμα όσον αφορά στην υποστήριξη της μάθησης και της καλλιέργειας σχέσεων εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, που θα ενισχύσουν τη συνοχή, τη δυναμική και την ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης των εργαζομένων προς το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοι (άνω των 51 ετών) είναι περισσότερο αμυντικοί στην αναδιαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας, κάτι που επιβεβαιώνεται και

από τη σχετική βιβλιογραφία (Λευθεριώτου, 2014· Schein, 1990· Yang, Watkins & Marsick, 2004). Η ηλικία συχνά αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ως προς τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Γνωρίζουμε ότι τα άτομα σχεδιάζουν δράσεις, σύμφωνα με τις προϋπάρχουσες «θεωρίες σε χρήση», με σκοπό να επιτύχουν τους τιθέμενους στόχους, σε συγκεκριμένες συνθήκες. Επομένως, μπορεί να υποθέσει κανείς ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοι ενεργούν σύμφωνα με το μοντέλο «μάθησης απλού βρόγχου», δηλαδή ανιχνεύουν και διορθώνουν τυχόν λάθη, αναζητώντας απλώς εναλλακτικές στρατηγικές δράσεις. Αντίθετα, αυτό που ίσως θα ήταν ζητούμενο είναι να εξετάσουν κριτικά τις υποβόσκουσες πεποιθήσεις και αξίες που υπαγορεύουν τη συμπεριφορά τους, δηλαδή να οδηγηθούν σε μετασχηματίζουσα μάθηση (κατά Mezirow) ή σε «μάθηση διπλού βρόγχου» (κατά Argyris).

Από την άλλη πλευρά, αναδεικνύεται σε πολλές περιπτώσεις η έλλειψη ικανού επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/ντριών, καθώς και ίσως κάποιο κενό στην αμφίδρομη επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους υφισταμένους τους, χαρακτηριστικά απαραίτητα για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας και την ενίσχυση της οργανωσιακής κουλτούρας. Από τα ευρήματα, γίνεται αντιληπτή η υστέρηση του υπό διερεύνηση οργανισμού ως προς την παρακίνηση και την ενθάρρυνση συμμετοχής των εργαζομένων στη συνεχή μάθηση. Οι ιεραρχικά πιο υψηλόβαθμοι συνάδελφοι έχουν θετική εικόνα για την αλληλεπίδραση και την καθοδήγηση με τους υφισταμένους τους, θέση ωστόσο την οποία δεν φαίνεται να ενστερνίζονται και οι δεύτεροι. Η τάση που προκύπτει από τα ευρήματα είναι πως οι εργαζόμενοι δεν συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι τα ηγετικά στελέχη λειτουργούν ως πρότυπα. Συνεπώς, το στοιχείο αυτό αποτελεί ένδειξη ότι ο οργανισμός χρήζει βελτίωσης και στο εν λόγω πεδίο, εφόσον στοχεύει στη μετεξέλιξή του σε ΟΜ.

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση των απαντήσεων των εργαζομένων προκύπτει ότι η προσπάθεια των επιχειρήσεων να μετασχηματιστούν σε ΟΜ συσχετίζεται άμεσα με την οικονομική τους ευημερία, άποψη που συμπίπτει με τη βιβλιογραφία. Επιπρόσθετα, ο υπό διερεύνηση οργανισμός είναι πολυπληθής και ίσως αυτό επηρεάζει την αναγκαιότητα ενίσχυσης της συμμετοχής των μελών στην ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση, όπως αποτυπώθηκε στις απαντήσεις των ερωτώμενων, στοιχείο που συνάδει και με τη θεώρηση της Mullins (2005), ότι συχνά η ιστορικότητα και το μέγεθος των οργανισμών μπορεί να επιδρά αρνητικά στην οργανωσιακή μάθηση. Τέλος, η ανάγκη ενδυνάμωσης κι εμβάθυνσης των δεξιοτήτων και των γνώσεων των εργαζομένων, που διαπιστώθηκε από την επεξεργασία των συνολικών αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, προκειμένου να ενισχυθεί η κουλτούρα του οργανισμού, φαίνεται να είναι αρκετά σημαντική, στοιχείο που συγκλίνει με την άποψη ότι η επιμόρφωση είναι ακόμη πιο σημαντική σε επιχειρήσεις και κλάδους όπου παρατηρείται υψηλός ανταγωνισμός.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Τόμος Α΄: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Antonacopoulou, E. et al. (2005). *Learning, Working and Living,* London: Palgrave Macmillan.

Argyris, C. (1977). *Organization of a bank*. New York: Arno Press.

Agryris, C. (1982). The executive mind and double-loop learning. *Organizational Dynamics*, *11*(2), 5-22.

Argyris, C. (1997). Learning and Teaching: A Theory of Action Perspective. *Journal of Management Education*, *21*(1), 9-26.

Argyris, C., Putnam, R. & McLain Smith, D. (1985). *Action Science*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Bui, H. & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: A systems perspective. *Leaning Organization*, *17*(3), 208-227.

Cho, E. & Kim, S. (2015). Cronbach's coefficient alpha: Well-known but poorly understood. *Organizational Research Methods, 18*(2), 207-230.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Garad, A. & Gold, J. (2019). The learning-driven organization: toward an integrative model for organizational learning. *Industrial and Commercial Training*, *51*(6), 329-341.

Garavan, T. N. (2007). A Strategic Perspective on Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, *9*(1), 11-30.

Goleman, D. (1996). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hofstede, G. (1994). *Cultures and Organizations.* Amsterdam: Harper Collins Business.

https://en.unesco.org/ (ανακτήθηκε 08/11/2020)

https://unesdoc.unesco.org/library (ανακτήθηκε 08/11/2020)

https://www.piraeusbankgroup.com/ (ανακτήθηκε 25/08/2020)

https://www.piraeusholdings.gr/el/group-profile (ανακτήθηκε 20/01/2021)

https://stats.oecd.org/ (ανακτήθηκε 26/10/2020)

https://www.oecd-ilibrary.org/ (ανακτήθηκε 26/10/2020)

https://www.oecd-ilibrary.org/education/innovating-education-and-educating-for-innovation_9789264265097-en (ανακτήθηκε 01/12/2020)

https://www.cedefop.europa.eu/el/themes/developing-lifelong-learning/publications (ανακτήθηκε 16/09/2020)

https://www.cedefop.europa.eu/files/9152_el.pdf (ανακτήθηκε 16/09/2020)

Illeris, K. (2007). *How we learn*. London: Routledge.

Jarvis, P. (2004). Συνέντευξη στον καθηγητή Γιώργο Κουλαουζίδη, στο Πανεπιστήμιο του Surrey. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.*Πάτρα: ΕΑΠ.

Jerez-Gómez, P. et al. (2005). Organizational learning capability: a proposal of measurement. *Journal of Business Research 58*, 715-725.

Knowles, M. (1984). *Andrology in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. & Παυλάκης, Μ. (2018). *Η Κουλτούρα και η Σημασία της στην Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών Μονάδων σε Οργανισμούς Μάθησης.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Λευθεριώτου, Π. (2014). *Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ.

Marquardt, M. (1996). *Building the learning organization*. New York: McGraw-Hill.

Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, *5*(2), 132-151.

Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidential learning. In Merriam, S. B. (ed.). *The New Update on Adult Learning Theory*, *89*(89), 25-34.

Mezirow, J. και συν. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης, μτφρ, Α. Κόκκος, επιστ. επιμ. - εισαγωγή). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mullins, L. (2005). *Management and organisational behaviour by Laurie J. Mullins*. Pearson Education Limited.

Nonaka, I. (1991). The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review,* 69 (6 Nov-Dec), 96-104.

Örtenblad, A. (2001). On differences between Organizational Learning and Learning Organization. *The learning organization*, *8*(3), 125-133.

Παπαναούμ, Ζ. (1996). Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση στις επιχειρήσεις: κριτήρια και προϋποθέσεις ποιότητας, στο *Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου της Συνεχιζόμενης Κατάρτισης της Ποιοτικής Αξιολόγησης Προγραμμάτων* (σ. 95-101).

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Pavlakis, M. (2017). *Developing Competent Adult Educators in Learning Organizations.* Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ.

Schein, E. H. (1986). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass

Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, *45*(2), 109-119.

Schein, E. H. (1992). How Can Organizations Learn Faster: The Problem of Entering the Green Room, *invited address to the World Economic Forum,* 6 February.

Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. 3rd Edition, San Francisco: Jossey-Bass.

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York, NY: Doubleday.

Senge, P. M. (1996). Leading learning organizations. *Training & Development*, *50*(12), 36-48.

Watkins, K. & Marsick, V. (1992). Building the learning organisation: a new role for human resource developers. *Studies In Continuing Education*, *14*(2), 115-129.

Yang, B., Watkins, K. & Marsick, V. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, *15*(1), 31-55.

Yorks, L., O'Neil, J. & Marsick, V. (1999). Action Learning Theoretical Bases and Varieties of Practice. *Advances In Developing Human Resources*, *1*(2), 1-18.

Εκπαίδευση ενηλίκων: εμπειρίες και προτάσεις από μικροδιδασκαλίες υποψήφιων εκπαιδευτικών μέσω του διαδικτύου

Φώτιος Επ. Ζυγούρης
Οικονομολόγος-Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Αποκεντρωμένη Διοίκηση Ηπείρου-Δυτικής Μακεδονίας- ΖΕΠ Κοζάνης
zygourisfotis@yahoo.gr
Αθανάσιος Αν. Μαλέτσκος
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου - ΠΕΚΕΣ Δυτικής Μακεδονίας
maletskos@sch.gr

Περίληψη
Η μικροδιδασκαλία, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί ένα εκπαιδευτικό και διδακτικό μέσο βελτίωσης των γνωστικών, παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού, που τον βοηθά να βελτιώνεται και να αποκτά αυτοπεποίθηση για τις διδακτικές του ενέργειες. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι εμπειρίες από τις μικροδιδασκαλίες και τις πτυχιακές διδασκαλίες υποψήφιων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών που φοιτούν στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), οι οποίες υλοποιήθηκαν σύγχρονα μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας και συνδυάστηκαν και με ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Κατατίθενται προτάσεις, ως διδάσκοντες και επόπτες των διδασκαλιών, που αφορούν τη βελτίωση της πρακτικής άσκησης διδασκαλίας. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται οργανωμένοι και με καλή προετοιμασία για τις διδασκαλίες τους, είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, ενώ σχεδιάζουν κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Σημαντικοί παράγοντες επιτυχίας της διαδικασίας αποτελούν η θεωρητική κατάρτιση και η εποικοδομητική συζήτηση-ανατροφοδότηση από τους επόπτες στο πλαίσιο της ομάδας. Η πρακτική άσκηση διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής, να μεταβάλει προϋπάρχουσες αντιλήψεις και να συνεισφέρει στην υιοθέτηση στοιχείων σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας και εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία.

Λέξεις-κλειδιά: μικροδιδασκαλίες, πρακτική άσκηση, διαδίκτυο, εμπειρίες

Abstract
Micro-teaching, in the context of adult education, is an educational and didactic tool for improving the cognitive, pedagogical and teaching skills of the teacher that helps him to improve and gain confidence in his teaching activities. The present work presents the experiences from the micro-teaching and the graduate teaching of

candidate teachers and teachers studying in the Annual Pedagogical Training Program of ASPAITE, which were implemented simultaneously through an electronic platform and combined with asynchronous distance education. Proposals are submitted, as teachers and supervisors of the teaching, concerning the improvement of the practice of teaching exercise. Prospective teachers are organized and well-prepared for their teaching, while they plan appropriate teaching activities aimed at developing the cognitive, social and emotional skills of the students. Important factors for the success of the process are the theoretical training and the constructive discussion-feedback from the supervisors within the group. The exercise of teaching practice can be an important tool for improving the teaching practice, to change pre-existing perceptions and to contribute to the adoption of elements of modern teaching methodology and the application of new technologies in teaching.

Keywords: micro-teaching, internships, internet, experiences

0. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν σημαντική και απαραίτητη τη διαδικασία της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου. Θωρούν ότι η προσωπική ανάπτυξη έχει σχέση με την προσωπικότητα του ατόμου και πως η επαγγελματική τους ανάπτυξη επηρεάζει, σε μεγάλο βαθμό, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μαλέτσκος & Λυπίτκα, 2016). Η μικροδιδασκαλία, όταν χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, θεωρείται ως μέσο, διδακτικό και εκπαιδευτικό, το οποίο συνεισφέρει στη βελτίωση των γνωστικών, διδακτικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων του/της εκπαιδευτικού και τον/τη βοηθά να βελτιώνεται, να παρατηρεί τον εαυτό του/της στη διδακτική πράξη, να τον/την ενδυναμώνει και να του/της προσφέρει αυτοπεποίθηση για τις διδακτικές του ενέργειες (Bell, 2007). Στην εργασία παρουσιάζονται οι εμπειρίες από τις μικροδιδασκαλίες και τις πτυχιακές διδασκαλίες υποψήφιων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών που φοιτούν στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), οι οποίες υλοποιήθηκαν σύγχρονα μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας και συνδυάστηκαν και με ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-22.

Μέσω της μικροδιδασκαλίας δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο-εκπαιδευτή (καθώς και στον επόπτη/επιβλέποντα) να ελέγχει τη διδασκαλία σχετικά με την εισαγωγή και το κλείσιμο της μικροδιδασκαλίας, τις διδακτικές αρχές, την επίτευξη των διδακτικών στόχων, τη χρήση διδακτικών τεχνικών, κ.ά. Μετά από κάθε μικροδιδασκαλία ακολουθεί η συζήτηση και η διαδικασία του αναστοχασμού του επόπτη καθηγητή με τον/τη διδάσκοντα/ουσα και τα μέλη της ομάδας, σε ένα πλαίσιο θετικού και υποστηρικτικού κλίματος και εποικοδομητικής κριτικής. Ο επόπτης της μικροδιδασκαλίας, σύμφωνα με τη διαδικασία διεξαγωγής της, συζητάει με τα μέλη της ομάδας, αναφέρει τα θετικά χαρακτηριστικά του

εκπαιδευόμενου κατά τη διδασκαλία και τονίζει τα στοιχεία που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη διδακτική πρακτική. Η συλλογική ανατροφοδότηση, μέσω της διαδικασία του αναστοχασμού στην ομάδα, είναι μια διαδικασία διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων, μια μέθοδος για να εμπλακούν ενεργά οι εκπαιδευτικοί ή οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε αναστοχαστικές, ερμηνευτικές και κριτικές διαπιστώσεις, καθώς δίνει τη δυνατότητα της ανάδυσης διαφορετικών πλευρών μιας κατάστασης, της συλλογικής ανταλλαγής απόψεων, της δημιουργίας κοινών παραδοχών, ενώ συγχρόνως αναπτύσσει την αμοιβαία γνώση (Samuels & Betts, 2007).

Ο εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να αναπτύσσει ένα θετικό κλίμα συνεργασίας, υποστήριξης, ενημέρωσης, επιδοκιμασίας, ενθάρρυνσης και παρακίνησης για συμμετοχή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006). Με την πρακτική άσκηση διδασκαλίας δίνεται στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να κάνουν πράξη όσα έχουν διδαχτεί στα θεωρητικά μαθήματα του προγράμματος που παρακολουθούν (Altan & Sağlamel, 2015). Το «Σύστημα Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας» (Π.Α.Δ.) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. αποβλέπει στην ενσωμάτωση της θεωρίας στη διδακτική πράξη και αποτελεί ένα σύστημα διδακτικής κατάρτισης στο πλαίσιο μιας ενιαίας, ανοιχτής, μη τυποποιημένης διαδικασίας που θωρείται η διδασκαλία και η οποία βέβαια χρειάζεται προγραμματισμό, σχεδιασμό και προετοιμασία, αρχικά μέσω των εργαστηρίων ΠΑΔ και στη συνέχεια σε πραγματικές συνθήκες στα σχολεία. Για το ακαδημαϊκό έτος 2021-22, οι πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας στο σύστημα Π.Α.Δ. του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. πραγματοποιήθηκαν μέσω του διαδικτύου και ηλεκτρονικής πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης (MS Teams). Επίσης, στην εργασία κατατίθενται προτάσεις, ως διδάσκοντες του προγράμματος και επόπτες των μικροδιδασκαλιών, που αφορούν τη γενικότερη βελτίωση του συστήματος της πρακτικής άσκησης διδασκαλίας (Π.Α.Δ.).

1. Η μικροδιδασκαλία ως πρακτική άσκηση διδασκαλίας

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί μία μορφή πρακτικής άσκησης διδασκαλίας, στο πλαίσιο της οποίας αναπτύσσεται σχεδιασμός και διδασκαλία από εκπαιδευόμενο εκπαιδευτή. Αποτελεί παρουσίαση ενός μέρους μιας διδακτικής ενότητας σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια και περιέχει συνήθως τρία στάδια (Κουλαουζίδης & Οικονόμου, 2011):

1. Τη θεωρητική κατάρτιση στον σχεδιασμό μιας πλήρους διδακτικής ενότητας.
2. Τον σχεδιασμό.
3. Την πραγματοποίηση και αξιολόγησή της.

Η διδασκαλία δεν πρέπει να είναι μόνο μεταφορά γνώσεων, αλλά κυρίως διαμόρφωση τρόπου σκέψης, καλλιέργεια δεξιοτήτων και διαμόρφωση στάσεων καθώς και υιοθέτηση αξιών ζωής, μέσω ενεργητικών, συνεργατικών και βιωματικών τρόπων μάθησης (Ματσαγγούρας, 2009).

Η μικροδιδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική και επιμορφωτική διαδικασία, σε μορφή εργαστηρίου, που έχει ως στόχο τη βελτίωση της κατάρτισης των υποψήφιων και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα, ενώ οι επόπτες των μικροδιδασκαλιών χρειάζεται να δείχνουν θετική διάθεση και κατανόηση προς τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς, να τους/τις καθοδηγούν, να τους/τις βοηθούν, να τους/τις υποστηρίζουν, να τους/τις συμβουλεύουν και να τους/τις ανατροφοδοτούν (Καψάλης & Βρεττός, 2010).

Η μικροδιδασκαλία συνεισφέρει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διδασκαλίας και στη διόρθωση τυχόν διδακτικών λαθών, επικεντρώνεται στην κατανόηση σημαντικών συμπεριφορών που αναπτύσσονται στη διδασκαλία, βοηθάει στην τόνωση της εμπιστοσύνη του εκπαιδευόμενου στον εαυτό του και δίνει τη δυνατότητα ανάδειξης πρότυπων διδακτικών δεξιοτήτων (Abendroth, Golzy & O' Connor, 2011). Συγχρόνως, συμβάλλει στην ανάλυση της διδακτικής επίδοσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, ώστε να ανακαλύψουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους μέσω αναστοχαστικών πρακτικών, και οδηγεί στην απόκτηση επαγγελματικής συνείδησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Ogeyik, 2009).

Η πρακτική άσκηση διδασκαλίας επιδιώκει να συνδέσει τη θεωρητική γνώση με την πρακτική της σχολικής τάξης και, εκτός από τις διδακτικές μεθόδους με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, δίνει την ευκαιρία οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν δεξιότητες, ικανότητες και αντιλήψεις αναφορικά με τη σχολική πραγματικότητα (Hagger & McIntyre, 2006· Φωτοπούλου, 2019). Η ανάλυση της διδακτικής διαδικασίας μέσω του αναστοχασμού δίνει τη δυνατότητα στους/στις υποψήφιους εκπαιδευτικούς να την αποτιμήσουν στηριζόμενοι στη θεωρητική γνώση, αλλά και να τη συνδέσουν με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Smith & Lovat, 2003).

Η πρακτική άσκηση διδασκαλίας οφείλει να είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σταδιακά τον επαγγελματικό ρόλο τους και εξοικειώνονται με τις παραμέτρους της διδακτικής πρακτικής. Οφείλει να έχει δε ως βασικό σκοπό την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών στο πλαίσιο της οικοδόμησης της γνώσης και να στηρίζεται σε πραγματικές καταστάσεις και περιβάλλοντα, στα οποία συντελούνται μαθησιακές διεργασίες με μεγάλη εκπαιδευτική αξία (Beck & Kosnik, 2002).

Το «Σύστημα Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας» (Π.Α.Δ.) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. αποτελεί ένα σύστημα διδακτικής κατάρτισης που αποβλέπει στην ενσωμάτωση της θεωρίας στη διδακτική πράξη, στο πλαίσιο μιας ενιαίας, ανοιχτής, μη τυποποιημένης διαδικασίας, που θωρείται η διδασκαλία, και η οποία βέβαια χρειάζεται προγραμματισμό, σχεδιασμό και προετοιμασία, αρχικά μέσω των εργαστηρίων ΠΑΔ και στη συνέχεια σε πραγματικές συνθήκες στα σχολεία (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., 2016. Πρόγραμμα Σπουδών Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας ΠΑΔ Ι & ΠΑΔ ΙΙ, σύνταξη Κ. Κασιμάτη & Ν. Μαυροβουνιώτη). Μετά από κάθε μικροδιδασκαλία ακολουθεί η συζήτηση και η διαδικασία του αναστοχασμού του επόπτη καθηγητή με τον/τη

διδάσκοντα/ουσα και τα μέλη της ομάδας, σε ένα πλαίσιο θετικού και υποστηρικτικού κλίματος και εποικοδομητικής κριτικής. Η συλλογική ανατροφοδότηση μέσω της διαδικασία του αναστοχασμού στην ομάδα είναι μια διαδικασία διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων, μια μέθοδος για να εμπλακούν ενεργά οι εκπαιδευτικοί ή οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε ερμηνευτικές, αναστοχαστικές και κριτικές διαπιστώσεις, καθώς δίνει την ευκαιρία της παρουσίασης και διάκρισης διαφορετικών οπτικών μιας κατάστασης, της συλλογικής διαπραγμάτευσης, της σύνθεσης κοινών παραδοχών και συγχρόνως αναπτύσσει την αμοιβαία μάθηση (Samuels & Betts, 2007).

2. Μεθοδολογία

Σκοπό της εργασίας αποτελεί η καταγραφή των εμπειριών και των προτάσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών στη διαδικασία των πρακτικών ασκήσεων διδασκαλίας (Π.Α.Δ) που υλοποιηθήκαν κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-22 στο χειμερινό και στο εαρινό εξάμηνο. Αφορά τις μικροδιδασκαλίες (διάρκειας 15΄ και 30΄ λεπτών) καθώς και τις πτυχιακές διδασκαλίες (διάρκειας 45΄). Στόχος είναι να επισημανθεί η σημασία της διαδικασίας της πρακτικής άσκησης και να παρουσιαστούν προτάσεις στην κατεύθυνση της βελτίωσης της διαδικασίας Π.Α.Δ. καθώς και του εργαλείου της μικροδιδασκαλίας, ως διδακτικού εργαλείου στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Παρακολουθήσαμε ως επόπτες-αξιολογητές 156 μικροδιδασκαλίες και 37 πτυχιακές διδασκαλίες μέσω της ηλεκτρονικής εκπαιδευτικής πλατφόρμας (MS Teams) η οποία συνδυάστηκε, ασύγχρονα, με την εκπαιδευτική πλατφόρμα e-class. Καταγράφηκαν οι πρακτικές των φοιτητών/τριών του προγράμματος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. μέσω της παρατήρησης. Για να συλλεχθούν τα δεδομένα της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης, ενώ ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο έρευνας, το οποίο αποτελεί μια γραπτή απεικόνιση γεγονότων, από την οπτική του συντάκτη ή των συντακτών του, κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Το ημερολόγιο έρευνας μπορεί να αναδειχθεί σε ένα ιδιαίτερα χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο, η χρήση του οποίου μπορεί να συμβάλλει σε μια διαδικασία συστηματικής καταγραφής, προβληματισμού, ερμηνείας, σχεδιασμού και θεωρητικοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών (Elliott, 2002).

3. Αποτελέσματα

Από την έρευνα προέκυψαν (σε πλειοψηφική σειρά) τα παρακάτω ευρήματα:

- Οι φοιτητές παρουσιάζονται καλά οργανωμένοι και με σωστή προετοιμασία για την παρουσίαση των μικροδιδασκαλιών και επί το πλείστον σχεδιάζουν κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών/συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

- Οι φοιτητές του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. είναι ικανοποιημένοι από τη συνολική διαδικασία της Π.Α.Δ. και θεωρούν πως το χρονικό διάστημα της υλοποίησης των μικροδιδασκαλιών και των πτυχιακών διδασκαλιών χρειάζεται να είναι μεγαλύτερο.
- Στις πρώτες μικροδιδασκαλίες διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων χρησιμοποιούσε την εισήγηση ως βασική διδακτική τεχνική, ενώ παραλείπονταν κάποια απαραίτητα βήματα διδασκαλίας. Ωστόσο στη συνέχεια της διαδικασίας μικροδιδασκαλιών διαπιστώθηκε μεγάλη βελτίωση των εκπαιδευομένων, αφού επιλέγονταν και εφαρμόζονταν συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας.
- Οι φοιτητές του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. προετοίμαζαν και χρησιμοποιούσαν κατάλληλα μέσα διδασκαλίας, ενώ χρησιμοποίησαν αρκετά παιδαγωγικά τεχνολογικά εργαλεία και γενικά τις νέες τεχνολογίες για την ανάπτυξη των φύλλων εφαρμογής και της αξιολόγησης.
- Η χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, μέσω της οποίας υλοποιούνται οι μικροδιδασκαλίες, δεν φαίνεται να δυσκολεύει τους εκπαιδευομένους, ενώ γίνεται προσπάθεια να υπάρχει διαδραστικότητα και ανάπτυξη της συνεργασίας μέσω του καταμερισμού των «μαθητών/τριών» σε ομάδες σε ηλεκτρονικά δωμάτια ή με τη χρήση των μηνυμάτων για επικοινωνία.
- Οι φοιτητές κάνουν πολύ καλή χρήση των νέων ψηφιακών μέσων και των online εφαρμογών του διαδικτύου (π.χ. Quiz), τα οποία τα χρησιμοποιούν σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας και η χρήση τους έχει θεαματικά αποτελέσματα στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.
- Στις πτυχιακές διδασκαλίες, διάρκειας 45΄ λεπτών, καταγράφεται μεγάλη βελτίωση, όσον αφορά την επικοινωνία και την παιδαγωγική σχέση «εκπαιδευτικού» και «μαθητών/τριών».
- Τα έντυπα δόμησης διδασκαλίας είναι συμπληρωμένα σωστά, με σαφήνεια, με ορθή καταγραφή των διδακτικών στόχων και των σταδίων διδασκαλίας.
- Στις πτυχιακές διδασκαλίες ήταν πολύ καλός ο ρυθμός του μαθήματος και σωστή η κατανομή του χρόνου, ενώ παρατηρείται και λιγότερο άγχος κατά τη διδασκαλία.
- Οι διδακτικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν ήταν κατάλληλες για ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών.
- Υπήρξε στοχευμένη χρήση τεχνικών αξιολόγησης με έμφαση στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών εφάρμοσαν σωστά τις φάσεις της μεθόδου διδασκαλίας που επιλέχθηκε, για κάθε διδακτική ενότητα.
- Οι δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας είναι κατάλληλες και στοχευμένες στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός θερμού

ενδιαφέροντος παιδαγωγικού κλίματος. Ανακοινώνονται – σωστά – οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος και διερευνώνται, με τις κατάλληλες ερωτήσεις, οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών.

- Παρατηρείται συνεχή παρακίνηση και ενθάρρυνση προς δραστηριοποίηση των μαθητών, κάτι που είχε επισημανθεί ως αναγκαιότητα στα θεωρητικά μαθήματα και φαίνεται πως οι φοιτητές το υλοποιούν στην πράξη.
- Τα μέλη των ομάδων των «μαθητών/τριών» συνεργάζονται άψογα και υποστηρίζονται, συμμετέχοντας ενεργά σε κάθε φάση της διδασκαλίας.
- Οι ομάδες εργασίας ως διδακτική τεχνική προτιμάται περισσότερο αναλογικά από τους φοιτητές και η εφαρμογή προάγει τον μαθητοκεντρικό και συνεργατικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει η διδασκαλία. Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, χρησιμοποιήθηκε για τον σκοπό αυτόν η συνομιλία, τα μηνύματα και λιγότερο τα breakout rooms μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας.
- Οι ομάδες εργασίας επιλέγονται μεν σε πολλές περιπτώσεις ως διδακτική τεχνική, αλλά δεν εφαρμόζονται – ειδικά στις πρώτες μικροδιδασκαλίες – σωστά και δεν διαθέτουν τις κατάλληλες προδιαγραφές εφαρμογής. Βέβαια αυτό αλλάζει στις πτυχιακές διδασκαλίες, αφού βελτιώνεται η χρήση τους από μικροδιδασκαλία σε μικροδιδασκαλία, και προφανώς σε αυτό συνεισφέρουν και η αναστοχαστική-εποικοδομητική συζήτηση με τους επόπτες που ακολουθεί τη μικροδιδασκαλία.
- Αρκετές φορές παρατηρείται το γεγονός οι ερωτήσεις προς τους «μαθητές/τριες» που γίνονται κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών να μην είναι σωστά διατυπωμένες, να μην επιλέγεται ο σωστός τύπος ερωτήσεων, να είναι δύσκολες, να μην έχουν άμεση σχέση με ο θέμα, να μην δίνεται ο απαραίτητος χρόνος για απάντηση ή να μην έχουν ενδιαφέρον. Το αποτέλεσμα είναι να εμποδίζεται η απαραίτητη αμφίδρομη επικοινωνία στην τάξη και η προσέγγιση των νέων εννοιών.
- Σε μερικές περιπτώσεις το εποπτικό και διδακτικό υλικό των μικροδιδασκαλιών δεν είναι κατάλληλο για την παρουσίαση ούτε διαμορφωμένο σωστά, δεν φαίνεται καθαρά ή είναι υπερβολικά «φορτωμένο».

4. Συζήτηση

Η ποιότητα της διδασκαλίας επιδρά στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από τη γενικότερη εκπαιδευτική κουλτούρα του σχολείου (Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009). Η πρακτική άσκηση διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, να μεταβάλει τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και να συνεισφέρει στην υιοθέτηση στοιχείων σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας και εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία (Λιακοπούλου,

2010, ·Αντωνίου, 2009). Είναι δε απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής με βιωματικό τρόπο (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013).

Σημαντικοί παράγοντες επιτυχίας της διαδικασίας της πρακτικής άσκησης διδασκαλίας αποτελούν η θεωρητική κατάρτιση και η εποικοδομητική συζήτηση-ανατροφοδότηση από τους επόπτες στο πλαίσιο της ομάδας. Ο αναστοχασμός στη διδασκαλία αποτελεί μια αξιοσημείωτη προσέγγιση στη διδακτική πρακτική και είναι σημαντικό ο επόπτης να τονίζει τα θετικά στοιχεία της μικροδιδασκαλίας του εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτικού, καθώς και τα στοιχεία που θα βελτιώσουν τη διδακτική του πρακτική μέσω θετικού αναστοχασμού (Pollard, 2005).

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας χρειάζεται να ενισχύει τη διερευνητική, ομαδική και ενεργητική μάθηση και να διευκολύνει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Είναι απαραίτητο στις μικροδιδασκαλίες να αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες και, όπου είναι δυνατόν, να δίνονται εναλλακτικές επιλογές στη χρήση των Τ.Π.Ε. Αποδεικνύεται απαραίτητη η αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών/τριών, η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας τους και η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία με ενεργό τρόπο.

Προτείνεται η δημιουργία δίαυλων επικοινωνίας και ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης μεταξύ των σπουδαστών/τριών αλλά και των εποπτών, που θα συνεισφέρουν στην ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και καλών πρακτικών, με στόχο την ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό, την ανανέωση και τη θεωρητική υποστήριξη. Απαιτείται μεγαλύτερη διάρκεια (ίσως μέσω της αύξησης των ωρών διδασκαλίας) στη θεωρητική κατάρτιση των φοιτητών του ΕΠΠΑΙΚ, ιδιαίτερα σε θέματα εφαρμογής συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών στη διδασκαλία καθώς και στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων μάθησης. Χρειάζεται να επισημανθεί πως τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν, αφού βασίζονται και απορρέουν από περιορισμένο αριθμό μικροδιδασκαλιών και από το συνεπακόλουθο μικρό δείγμα των συμμετεχόντων υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Abendroth, M. Golzy, J. B. & O'Connor, E. A. (2011). Self-Created Youtube Recordings of Microteachings: Their Effects upon Candidates' Readiness for Teaching and Instructors' Assessment. *Journal of Educational Technology Systems*, *40*(2), 141-159.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2006). *Ο ρόλος του καθηγητή -συμβούλου στην ΑεξΑΕ, Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στοιχεία θεωρίας και πράξης.* Αθήνα: Προπομπός.

Altan, M. Z. & Sağlamel, H. (2015). Student teaching from the perspectives of cooperating teachers and pupils. *Cogent Education, 2*(1), 1-16.

Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (2016). Πρόγραμμα Σπουδών Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας Ι (ΠΑΔ Ι & ΠΑΔ ΙΙ), σύνταξη Κ. Κασιμάτη & Ν. Μαυροβουνιώτη. Αθήνα.

Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly, 29*(2), 81-98.

Elliott, J. (2002). Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση;. Στο Γ. Ε. Μπαγάκης (Επιμ.), Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής (σ. 23-42). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education.* Maidenhead: Open University Press.

Καψάλης , Α. & Βρεττός, Ι. (2010). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων.* Αθήνα: Αχιλλέας Γ. Καψάλης & Ιωάννης Ε. Βρεττός.

Κεδράκα, Κ. & Γκοτζαρίδης, Χ. (2016). *Διδακτικός και επαγγελματικός σχεδιασμός στις βιοεπιστήμες.* Αλεξανδρούπολη: Ακαδημαϊκές εκδόσεις Ι. Μπάσδρα και ΣΙΑ Ο.Ε.

Κουλαουζίδης, Γ. & Οικονόμου, Α. (2011). *Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών εισαγωγικής επιμόρφωσης, Εκπαιδευτικό υλικό.* Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and students outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 12-23.

Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Προϋποθέσεις & αξιολόγηση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Μαλέτσκος, Α. & Λυπίτκα, Μ. (2016). Απόψεις και αντιλήψεις των δασκάλων των Δημοτικών σχολείων σε θέματα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 4*(3), 32-207.

Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 1*(2), 111-193.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής, Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Mulligan, J. (1993). Activating internal processes in experiential learning. In D. Boud, R. Cohen & D. Walker, (Åds) *Using experience for learning*.

Ogeyik, M. (2009). Attitudes of the student teachers in English Language Teaching Programs towards microteaching technique. *English Language Teaching, 2*(3), 205-212.

Pollard, A. (2005). *Reflective Teaching (2nd edition.).* London: Continuum.

Samuels, M. N. & Betts, J. (2007). Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: using self-assessment to deepen reflection. *Reflective Practice, 8*(2), 269-283.

Smith, D. L. & Lovat, T. J. (2003). *Curriculum: Action on reflection.* Tuggerah: Social Science Press.

Sutherland, R., Robertson, S.L. & John, P. (2008). *Improving Classroom Learning with ICT.* London and New York: Routledge.

Φωτοπούλου, Β. Σ. (2017). Ανιχνεύοντας την επαγγελματική ταυτότητα των προπτυχιακών φοιτητών μέσα από την πρακτική τους άσκηση. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 64*(34), 164-183.

ΣΧΟΛΕΙΟ & ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Η ανάδειξη των περιβαλλοντικών θεμάτων μέσω της διαδικτυακής επικοινωνίας των μουσικών κοινοτήτων: «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» στο YouTube, ως μορφή άτυπης εκπαίδευσης και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των διαδικτυακών ακροατών και αναγνωστών

Εμμανουήλ Χ. Κυριαζάκος
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pred19007@aegean.gr
Γεώργιος Κ. Κατσαδώρος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
katsadoros@aegean.gr

Περίληψη
Στο YouTube συναντάμε βίντεο τραγουδιών με περιβαλλοντικό περιεχόμενο, στα οποία οι χρήστες/τριες πλαισιώνουν τις αναρτήσεις τους με εικόνες που αναδεικνύουν το μήνυμα των στίχων. Η επικοινωνία των χρηστών συν-διαμορφώνει έναν νέο λαϊκό πολιτισμό και αποκαλύπτει πτυχές της διαδικτυακής κουλτούρας των ομάδων αυτών, όπως τον προσεγγίζει η σύγχρονη λαογραφία. *Ο εφιάλτης της Περσεφόνης* (1976) υπήρξε από τα χαρακτηριστικότερα τραγούδια με θέμα την καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος και τη σταδιακή υποβάθμιση του οικοσυστήματος της περιοχής της Ελευσίνας και συνεχίζει να συγκινεί ακόμη και τόσα χρόνια μετά, κάτι που το καθιστά γνωστό σε ένα ευρύ και εν δυνάμει διαδικτυακά ενεργό κοινό. Στόχος της έρευνας είναι η ανάδειξη του κομβικού ρόλου των τραγουδιών που σχετίζονται με την οικολογική καταστροφή, καθώς και της συμβολής του διαδικτύου, ως παράγοντα ενίσχυσης της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης του κοινού και ως μορφή άτυπης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από την επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακή λαογραφία, διαδίκτυο, εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, τραγούδια, YouTube

Abstract
In YouTube one can find videos of songs with an environmental content, where users accompany their posts with pictures aiming to further highlight lyrics' meaning. This communication between users co-forms a new popular culture and highlights aspects of the users' own digital one, as examined by modern Folklore. The song *The Nightmare of Persephone* (1976) has become one of the most indicative in regard to the destruction of physical environment and the gradual degradation of the ecosystem in the area of Eleusina in Attica and still manages to stir strong emotions, even so many years after its creation, becoming known to a wide and digitally 'active' audience. In our study, we aim to demonstrate the role songs may assume for public

awareness against environmental destruction and as informal ecological education as well.

Keywords: digital culture, Internet, sustainability education, songs, YouTube

0. Εισαγωγή

Η μουσική χρησιμοποιείται στον χώρο της εκπαίδευσης προκειμένου να συνδράμει στο εκπαιδευτικό έργο είτε ως παράγοντας εκκίνησης μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε σε κάποιο στάδιο αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Το τραγούδι ταξιδεύει τις ψυχές εκεί που αυτές θέλουν να πάνε και αυτός είναι ο λόγος που ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικοινωνήσει ευκολότερα με το ακροατήριό του και να μιλήσει μέσα στην τάξη για το τι γίνεται έξω από αυτήν (Ramsey, 2002).

Η μουσική και τα τραγούδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα ώστε να βοηθήσουν το έργο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.), ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον, μεταφέροντας προβληματισμούς ευαισθητοποιημένων δημιουργών και οδηγώντας τους ακροατές, αρχικά, σε ευαισθητοποίηση απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα και, κατ' επέκταση, σε δράσεις επίλυσης των προβλημάτων αυτών (Kyriazakos, 2019). Πρέπει να τονιστεί ότι η μαγεία της μουσικής, όπως εξάλλου συμβαίνει σε όλες τις τέχνες, έγκειται στο γεγονός ότι πρόκειται για μία ελεύθερη, πολυδιάστατη και έντονα συναισθηματική μορφή επικοινωνίας, προκαλώντας συναισθηματικές αντιδράσεις αναλόγως των εμπειριών του κάθε ατόμου (Σμολ, 2010).

Με την εξέλιξη του διαδικτύου, τη λειτουργία του και την καθομολογούμενη επιρροή του στην καθημερινότητα των ανθρώπων, προστέθηκε ακόμη ένας σύμμαχος στον χώρο της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύθηκε, καθώς ο κυβερνοχώρος παρέχει άπειρες επιλογές στον εκπαιδευόμενο στην αναζήτηση εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και πολλές εύχρηστες επιλογές στον εκπαιδευτή για να οργανώσει και να διαμορφώσει το υλικό του.

Όσον αφορά την Π.Ε., εκτός από τους ιστότοπους που ενημερώνουν για το πολυδιάστατο και πολυεπιστημονικό υπόβαθρο του ζητήματος, οι χρήστες μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες για όποιο θέμα τους απασχολεί, να ενημερωθούν από επίσημους φορείς για τις τρέχουσες εξελίξεις, να βρουν πλατφόρμες παιχνιδιών βασισμένες στους άξονες της Π.Ε., κ.λπ.

Στην περίπτωση του τραγουδιού *Ο εφιάλτης της Περσεφόνης*, πέρα από το γεγονός ότι οι στίχοι του αποτελούν μία διαχρονική καταγγελία για την περιβαλλοντική υποβάθμιση περιοχών, όπως η περίπτωση του Θριάσιου πεδίου στην Ελευσίνα, μπορούμε να αναλύσουμε και να συγκρίνουμε τις τάσεις της διαδικτυακής κοινής γνώμης, δηλαδή αυτών των ακροατών, που γράφουν τις απόψεις τους για το θέμα που πραγματεύεται ο στιχουργός. Η ανάλυση των σχολίων αναδεικνύει παρατηρήσεις που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα περιβαλλοντικών

ζητημάτων και κατηγοριοποιούνται σε όλες τις διαστάσεις της Π.Ε., αποτελώντας χαρακτηριστικό παράδειγμα άτυπης μορφής εκπαίδευσης.

1. Ο εφιάλτης της Περσεφόνης: ένας σύγχρονος εφιάλτης

Οι παθογένειες της περιβαλλοντικής υποβάθμισης εμφανίστηκαν στην Ελλάδα μετά το 1970. Μέχρι τότε, το ελληνικό τραγούδι υμνούσε τη φύση και την ομορφιά της. Όμως, μόλις ξεκίνησαν φαινόμενα άγνωστα για τα έως τότε ελληνικά δεδομένα, όπως η αστυφιλία, η ρύπανση, κ.ά., ξεκίνησε ταυτόχρονα και σταδιακά ένα κύμα τραγουδιών που αναφέρονταν στα συγκεκριμένα ζητήματα, θέλοντας να προβληματίσουν και να ευαισθητοποιήσουν την κοινή γνώμη. Όπως αναφέρει ο Ζήσης (2009, 122) «η ίδια η τέχνη συνειδητοποιεί την τραγική διάσταση των πραγμάτων, σε πρώτο πλάνο».

Ο εφιάλτης της Περσεφόνης αποτελεί ένα αριστούργημα υψηλής αισθητικής, με την υπέροχη μουσική του Μ. Χατζιδάκι και τη στιχουργική ευφυΐα του Ν. Γκάτσου, γεγονός που αποδεικνύεται από τη διαχρονικότητά του, αλλά και τις τόσες διασκευές που ακολούθησαν από τραγουδιστές και συγκροτήματα. Ταυτόχρονα αποτελεί ένα εμβληματικό έργο που ασκεί έντονη κριτική για την καταστροφή του περιβάλλοντος και την επερχόμενη οικολογική κρίση, ένα έργο γροθιά απέναντι στη σύγχρονη τεχνοκρατική φιλοσοφία των κυβερνήσεων που θυσιάζουν την ομορφιά της φύσης για χάρη της βιομηχανικής και οικονομικής ανάπτυξης:

Εκεί που φύτρωνε φλισκούνι κι άγρια μέντα
κι έβγαζε η γη το πρώτο της κυκλάμινο
τώρα χωριάτες παζαρεύουν τα τσιμέντα
και τα πουλιά πέφτουν νεκρά στην υψικάμινο.

Εκεί που σμίγανε τα χέρια τους οι μύστες
ευλαβικά πριν μπουν στο θυσιαστήριο
τώρα πετάνε αποτσίγαρα οι τουρίστες
και το καινούργιο πάν' να δουν διυλιστήριο.

Εκεί που η θάλασσα γινόταν ευλογία
κι ήταν ευχή του κάμπου τα βελάσματα
τώρα καμιόνια κουβαλάν στα ναυπηγεία
άδεια κορμιά, σιδερικά, παιδιά κι ελάσματα.

Κοιμήσου Περσεφόνη
στην αγκαλιά της γης
στου κόσμου το μπαλκόνι
ποτέ μην ξαναβγείς.

(Τα παράλογα-1976, Notos)

Σύμφωνα με τη μυθολογία, η Περσεφόνη ήταν κόρη της θεάς της καρποφορίας Δήμητρας, την οποία ερωτεύτηκε και άρπαξε ο Πλούτωνας, θεός του Κάτω Κόσμου. Ο θρήνος της Δήμητρας από την απώλεια μετουσιώθηκε σε παρατεταμένη επίγεια ξηρασία και οι ικεσίες των ανθρώπων οδήγησαν τον Δία να ζητήσει από τον Πλούτωνα να ελευθερώσει την Περσεφόνη. Ο Πλούτωνας συμφώνησε να μένει η Περσεφόνη 8 μήνες με τη μητέρα της πάνω στη γη, περίοδος που τα λουλούδια και τα φυτά άνθιζαν και 4 μήνες μαζί του στον Άδη, περίοδος που τα δέντρα δεν καρποφορούσαν και έχαναν το φύλλωμά τους (Κακριδής, 1986).

Ο συγκεκριμένος μύθος πλέκεται αλληγορικά στους στίχους του τραγουδιού, υποδηλώνοντας ότι οι ίδιοι οι άνθρωποι κατέστρεψαν την ομορφιά της γης, θέαμα που δεν αξίζει να αντικρίζει η Περσεφόνη. Η περιοχή της Ελευσίνας, στην οποία αναφέρεται ο στιχουργός, είναι από τα πλέον ενδεικτικά παραδείγματα της καταστροφής του περιβάλλοντος και αποδίδεται με τρόπο που συγκινεί και αγγίζει τις ευαίσθητες χορδές των ακροατών μέχρι και σήμερα.

2. Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, μουσική και διαδίκτυο

Σκοπός της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη είναι η ευαισθητοποίηση, η ενημέρωση και η κατάλληλη εκπαίδευση των ανθρώπων, ώστε οι σημερινοί και μελλοντικοί ενεργοί πολίτες του κόσμου να μην επαναλάβουν τα λάθη του παρελθόντος,να μπορούν να επιλύουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται και να ευημερούν με σεβασμό προς το περιβάλλον. Σε αυτήν τη διαδικασία, η συμβολή της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι σημαντική, καθώς πέρα από το γνωστικό αντικείμενο, ασχολείται και με την εκπαίδευση αξιών και κριτικής σκέψης (Jickling, 2005). Ταυτόχρονα, σε αυτήν την προσπάθεια εμπλέκονται όλοι οι κοινωνικοί φορείς, αν και συχνά, όποιες θετικές ενέργειες γίνονται, προσκρούουν στις σύγχρονες ανάγκες των ανθρώπων για οικονομική ευμάρεια και άνεση, αλλά και στις οικονομικές επιδιώξεις των οικονομικών 'κολοσσών', που θυσιάζουν τα πάντα για το κέρδος.

Αναμφισβήτητα, η μουσική υπήρξε πάντοτε κομμάτι της καθημερινότητας του ανθρώπου. Η δύναμή της είναι τέτοια, που μπορεί να υποκινήσει ολόκληρες κοινωνίες για την επίλυση προβλημάτων (Κυριαζάκος κ.ά., 2017) αφού είναι ο καλύτερος τρόπος ώστε να δοθεί έμφαση σε ένα γεγονός και να περάσει μηνύματα, σύντομα και ευχάριστα, χωρίς κουραστικές ομιλίες και πολυσέλιδα έντυπα. Γι' αυτόν τον λόγο, η μουσική έχει πάντα μία θέση σε κάθε κοινωνικό γεγονός, είτε π.χ. γίνεται για την περιβαλλοντική αφύπνιση του κόσμου είτε για την προώθηση ενός καταναλωτικού προϊόντος.

Πλέον, με το ξεκίνημα του 21ουαιώνα, σημαντικό ρόλο ευαισθητοποίησης και παρακίνησης της κοινής γνώμης έχει αναλάβει το διαδίκτυο, αντικαθιστώντας σταδιακά τα παλαιότερα μέσα, όπως η τηλεόραση, το ραδιόφωνο και οι εφημερίδες (Slingsby&Barker, 2005).

3. Χαρακτηριστικά διαδικτυακών ομάδων και έρευνα στο διαδίκτυο

Ο Dundes (στο Bronner, 2009, 40) υποστηρίζει ότι ακόμη και δύο άτομα, έστω και θεωρητικά, που έχουν τουλάχιστον ένα κοινό χαρακτηριστικό, μπορούν να αποτελέσουν μία ομάδα που αναπτύσσει ένα ειδικό σύνολο παραδόσεων με λαογραφικό ενδιαφέρον. Στον χώρο του διαδικτύου, δημιουργούνται καθημερινά «μουσικές κοινωνίες», καθώς οι συνθήκες οργάνωσης αυτών των ομάδων είναι ευνοϊκότερες εξαιτίας των απεριόριστων δυνατοτήτων που αυτό προσφέρει (Κατσαδώρος, 2013· Turunen, 2015). Οι μουσικές κοινότητες υποδέχονται οποιονδήποτε, ανεξαρτήτου προσωπικής ταυτότητας, αρκεί να θέλει να εκφραστεί και να επικοινωνήσει μέσω της μουσικής. Τα μέλη μπορούν να παρακολουθούν και να συμμετέχουν ενεργά σε μία συζήτηση, συν-διαμορφόνωντας κατά αυτόν τον τρόπο μία νέα ψηφιακή κουλτούρα (Κατσαδώρος κ.ά., 2016· Αναστασιάδης κ.ά., 2017) και αναδεικνύοντας ένα διαδικτυακό πολιτισμό, που ως κομμάτι του σύγχρονου μουσικού πολιτισμού και της σύγχρονης λαογραφίας, μπορεί να αποτελέσει ένα νέο πεδίο έρευνας (Oring, 2012). Το σημαντικό σε μία τέτοια έρευνα είναι η ανάλυση των συμπεριφορών και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών των ομάδων (Γκασούκα&Φουλίδη, 2012).

Η βασική διαφορά με τις παλαιότερες έρευνες, που περιορίζονταν στην «πρόσωπο με πρόσωπο» επαφή, είναι ότι, στις διαδικτυακές έρευνες, ο τρόπος επικοινωνίας των μελών είναι το πληκτρολόγιο (Beneito-Montagut, 2011· Blank, 2012· Ellis, 2012). Παράλληλα, η έννοια του λαού έγινε απροσδιόριστη (Παπαηλία& Πετρίδης, 2015), όπως επίσης συνέβη και με την έννοια της ταυτότητας των χρηστών, που είναι κατά κανόνα άγνωστη, ελλιπής και ψευδής. Επίσης, υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο κάποια δεδομένα να ανακατασκευάζονται μετά την έρευνα (Buccitelli, 2012). Ωστόσο δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι τόσο ο αριθμός των ανθρώπων που έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο όσο και οι ώρες που αφιερώνει καθημερινά ο μέσος χρήστης συνεχώς αυξάνονται (Kõiva&Vesik, 2009· Blank, 2012).

4. Πολιτισμός, επικοινωνία και άτυπη εκπαίδευση στο YouTube

Η πολιτισμική διάσταση του διαδικτύου αναδείχθηκε όταν με το Web 2.0 δόθηκε η δυνατότητα έκφρασης και επικοινωνίας μέσω αυτού του μέσου (Κασσαβέτη, 2018).Συνήθως, οι χρήστες επισκέπτονται καθημερινά διαδικτυακές πλατφόρμες για να καλύψουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες και τις προσωπικές τους αναζητήσεις, έχοντας ελευθερία επιλογής στον τρόπο επικοινωνίας, καθώς και την άνεση και τον χρόνο να συμμετέχουν στη συζήτηση όποτε θέλουν (Baeket.al., 2011· Postill&Pink, 2012).

Ο κύριος λόγος ανάπτυξης των διαδικτυακών ομάδων είναι ακριβώς ο ίδιος με αυτόν που υπάρχει και εξωδιαδικτυακά: ο άνθρωπος έχει την τάση να συνυπάρχει και να ανήκει κάπου.Επειδή συνήθως στο διαδίκτυο ο κάθε χρήστης αναπαράγει τον εαυτό του (Γκρίτζαλης, 2014), γι’ αυτό και δεν εντοπίζονται μεγάλες διαφορές

ανάμεσα στις εικονικές και τις πραγματικές κοινότητες (Baeketal., 2011). Το κοινό χαρακτηριστικό που ενώνει τα μέλη της κάθε ομάδας είναι και αυτό που τη χαρακτηρίζει και τη διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες διαδικτυακές ομάδες.

Το *YouTube* είναι μία πλατφόρμα διαμοιρασμού βίντεο, που περιλαμβάνει οπτικοακουστικά δεδομένα ποικίλων κατηγοριών. Στα βίντεο δίνεται συνήθως (εξαρτάται από τον διαχειριστή) η δυνατότητα έκφρασης μέσω γραπτών μηνυμάτων. Η επικοινωνία των σχολιαστών αντικατοπτρίζει ένα μεγάλο και διευρυμένο δείγμα απόψεων που δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αμελητέο, ενώ ταυτόχρονα, οι απόψεις αυτές δύναται να επηρεάσουν άλλους αναγνώστες (Abdullinaet.al, 2017). Μέσα από το περιεχόμενο της επικοινωνίας, στα μουσικά βίντεο μπορούν να εντοπιστούν τάσεις, γνώσεις, ήθη και, γενικότερα, να σκιαγραφηθεί η ψηφιακή κουλτούρα των μουσικών κοινοτήτων.

Υπό συγκεκριμένες συνθήκες, αυτή η γραπτή επικοινωνία μπορεί να παίρνει τη μορφή μιας άτυπης εκπαίδευσης. Το διαδίκτυο, ως μέσο απλής παρατήρησης, επαφής αλλά και ενημέρωσης, συμβάλλει στον εγγραμματισμό των πολιτών, αν και η πληροφορία που διαχέεται δεν είναι πάντα υψηλής εγκυρότητας και, παράλληλα, συμβατή με όλες τις ηλικίες, το γνωστικό υπόβαθρο και το επίπεδο δεξιοτήτων των χρηστών.

5. Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα στηρίχθηκε στην άποψη ότι ο πολιτισμός του διαδικτύου χρήζει διερεύνησης και ότι οι διάφορες κοινωνικές ομάδες, που οργανώνονται και συσπειρώνονται γύρω από ένα ή περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά, είναι εξίσου σημαντικές όσο και οι εξωδιαδικτυακές κοινότητες (Διαμαντάκη, 2003).

Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων των διαδικτυακών ακροατών για την κατάσταση του περιβάλλοντος, την περιβαλλοντική υποβάθμιση περιοχών και τη γενικότερη οικονομική, κοινωνική και εκπαιδευτική διάσταση του θέματος.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Αναδεικνύονται στοιχεία Π.Ε. για τα οποία κάνουν λόγο οι χρήστες;
2. Ποιο είναι το περιεχόμενο της επικοινωνίας των μελών-χρηστών του διαδικτύου σε σχέση με την οικονομική, κοινωνική, περιβαλλοντική, πολιτισμική και ηθική διάσταση του θέματος;
3. Υπάρχει κάποια διάσταση που προτιμούν να σχολιάσουν περισσότερο οι χρήστες;

Προκειμένου να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα, αποφασίσαμε να κάνουμε μεικτή έρευνα (ποιοτική και ποσοτική), μέσω της ανάλυσης περιεχομένου σε διαδικτυακά σχόλια. Όπως προαναφέρθηκε, *Ο εφιάλτης της Περσεφόνης* είναι από τα χαρακτηριστικότερα τραγούδια της ελληνικής δισκογραφίας που θίγουν το πρόβλημα της υποβάθμισης και καταστροφής του περιβάλλοντος. Το γεγονός ότι σήμερα διδάσκεται στο Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ’ και Δ’ Δημοτικού

σχολείου έχει ως αποτέλεσμα να είναι γνωστό σε ένα ευρύ και «εν δυνάμει» διαδικτυακά ενεργό ηλικιακά κοινό.

Η μεθοδολογική επεξεργασία έγινε ως εξής: χρησιμοποιήθηκε η μηχανή αναζήτησης στην πλατφόρμα του YouTube για το τραγούδι *Ο εφιάλτης της Περσεφόνης* και από τα αποτελέσματα, που προέκυψαν, επιλέχθηκε να ερευνηθούν τα βίντεο στα οποία υπήρχε αναρτημένο τουλάχιστον ένα σχόλιο (συνολικά 10 βίντεο).

Στον Πίνακα 1 αναφέρονται οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Επίσης αναγράφεται η ημερομηνία ανάρτησης και προσπέλασης του βίντεο, οι συνολικές προβολές, το πλήθος των σχολίων και οι θετικές/αρνητικές προτιμήσεις που συγκεντρώνει μέχρι εκείνη την ώρα το συγκεκριμένο βίντεο.

Πίνακας 1: Ηλεκτρονικές διευθύνσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα

α/α	Ηλεκτρονική διεύθυνση	Ημερομηνία ανάρτησης βίντεο	Ημερομηνία προσπέλασης	Συνολικές προβολές	Πλήθος σχολίων		
1	www.youtube.com/watch?app=desktop&v=lImBKj9KV0k	28/6/2009	16/04/2021	2.046.507	352	8.057	243
2	www.youtube.com/watch?v=ex-3c5sErAI	05/06/2008	16/04/2021	300.295	73	1.061	18
3	www.youtube.com/watch?v=Xs_XUoMiPxc	19/01/2012	16/04/2021	192.486	59	1.514	56
4	www.youtube.com/watch?app=desktop&v=9hZ3FD8-JT4	02/01/2018	16/04/2021	147.477	3	1.491	61
5	www.youtube.com/watch?v=bQ7sTXzIW4g	06/09/2007	16/04/2021	97.197	40	298	10
6	www.youtube.com/watch?app=desktop&v=RWJjMJ3g7g0	24/10/2009	16/04/2021	54.562	17	294	12
7	www.youtube.com/watch?app=desktop&v=fyRB0qxpxEE	03/12/2013	16/04/2021	25.005	23	249	11
8	www.youtube.com/watch?v=hvauSAW3z94	16/05/2018	16/04/2021	21.112	1	278	8
9	www.youtube.com/watch?app=desktop&v=-YI5wnobTn4	06/10/2009	16/04/2021	8.802	3	47	1

10	www.youtube.com/watch?app=desktop&v=USlV8S8jvxI	29/12/2018	16/04/2021	653	2	15	0
	ΣΥΝΟΛΟ			2.894.096	573	13.304	420

Τα σχόλια αποθηκεύτηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Οι κατηγορίες που προέκυψαν ήταν οι εξής:

- «Οικονομία»: σχόλια που το περιεχόμενό τους περιλαμβάνει έννοιες και σκέψεις με κεντρικό άξονα την οικονομία, π.χ. οικονομική ανάκαμψη χωρών λόγω εκποίησης περιοχών, κ.ά. Στη συγκεκριμένη κατηγορία τοποθετήθηκαν και πολιτικά σχόλια, π.χ. αναφορά σε πολιτικά πρόσωπα, πολιτικές παρατάξεις, κ.λπ.
- «Κοινωνία»: σχόλια που το περιεχόμενό τους επικεντρώνεται σε συνέπειες ενεργειών και δράσεων ενός ή περισσοτέρων κοινωνικών συνόλων. Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέχθηκαν και μηνύματα που προβάλλουν στάσεις και ηθικές αξίες, σχόλια που περιέχουν την έννοια του «ηθικού διλήμματος», καθώς και μηνύματα πολιτισμικού περιεχομένου, όπως π.χ. η συμβολή ενός τραγουδιού στη μουσική ιστορία ενός λαού.
- «Περιβάλλον»: συμπεριλήφθηκαν σχόλια με περιβαλλοντικό περιεχόμενο π.χ. αναφορές σε υποβάθμιση οικοσυστημάτων, κλιματική αλλαγή, ρύπανση, κ.λπ.
- Τέλος, στην κατηγορία «εκπαίδευση» συμπεριλήφθηκαν σχόλια που αφορούν δράσεις, γεγονότα, σκέψεις γύρω από το εκπαιδευτικό σύστημα ή τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι σε πολλά σχόλια μπορεί να μην είναι εύκολα διακριτό σε ποια κατηγορία ανήκουν ή αν πρέπει, βάσει του περιεχομένου τους, να συμπεριληφθούν σε δύο ή περισσότερες διαφορετικές κατηγορίες, μιας και ο σχολιαστής μπορεί να θίγει/αναλύει περισσότερες από μία κατηγορία διερεύνησης. Ο τρόπος διαχείρισης αυτών των αναρτήσεων επηρεάζει την ποσοτική μελέτη της έρευνας και, σε αυτές τις περιπτώσεις, ο ερευνητής θα πρέπει να ξεκαθαρίσει εκ των προτέρων, αν θα συμπεριλάβει την κάθε άποψη ως μία εγγραφή (ελέγχοντας ποιος τομέας υπερισχύει) ή αν θα προβεί σε τμηματική καταγραφή της ανάρτησης ανάλογα με το περιεχόμενό της, σημειώνοντας, όμως, ότι αυτή η αλλαγή θα αυξήσει τον αριθμό των προς ανάλυση σχολίων. Στην περίπτωση της δικής μας έρευνας χρησιμοποιήσαμε την πρώτη εναλλακτική (κάθε σχόλιο αποτελούσε μία εγγραφή και τοποθετήθηκε, για την ποσοτική έρευνα, σε μία αποκλειστικά κατηγορία). Βέβαια, στην ποιοτική έρευνα, τμήματα από τα σχόλια μπορούν να συμμετέχουν σε περισσότερες κατηγορίες.

6. Ανάλυση

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι συνολικές προβολές του τραγουδιού πλησιάζουν τα 3 εκατομμύρια, κάτι που επιβεβαιώνει ότι συνεχίζει να ακούγεται από τις νέες γενιές. Η θετική επιρροή του τραγουδιού εντοπίζεται στις 13.304 θετικές προτιμήσεις, έναντι μόλις 420 αρνητικών. Τέλος, τα συνολικά σχόλια τα οποία θα αποτελέσουν και αντικείμενο μελέτης της έρευνας ανέρχονται σε 573.

6.1 Ποσοτική ανάλυση

Η κατηγοριοποίηση των 573 αναρτήσεων αναλύεται στον Πίνακα 2. Από αυτά, τα 450 σχόλια περιείχαν γενικές πληροφορίες και δεν συγκαταλέχθηκαν σε κάποια κατηγορία. Ωστόσο, υπήρχαν 123 σχόλια (21,47% των συνολικών σχολίων) με περιεχόμενο που σχετίζεται με τα ερευνητικά ερωτήματα και κατανεμήθηκαν ως εξής: 14 στην κατηγορία «Οικονομία», 30 στην «Κοινωνία», 49 στο «Περιβάλλον», 30 στην «Εκπαίδευση». Τα περισσότερα σχόλια αφορούν παρατηρήσεις και γνώμες για το περιβάλλον (39,84%), που πιθανόν να προκαλείται από την αμεσότητα και το προφανές περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού. Ακολουθούν η κοινωνία και η εκπαίδευση (από 24,39%) και, τέλος, αναρτήσεις για την οικονομία με μόλις 11,38%.

Πίνακας 2: Κατανομή σχολίων ανάλογα το περιεχόμενο

α/α	Κατηγορίες	Αριθμός σχολίων	Σύνολο σχολίων	Ποσοστό (%) επί του συνολικού αριθμού σχολίων	Ποσοστό (%) επί των σχολίων των κατηγοριών
1	Οικονομία	14	573	2,44	11,38
2	Κοινωνία	30		5,24	24,39
3	Περιβάλλον	49		8,55	39,84
4	Εκπαίδευση	30		5,24	24,39
	Σύνολο	123		21,47	100,00

6.2 Ποιοτική ανάλυση

Από την ανάλυση περιεχομένου των σχολίων προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

6.2.1 Κατηγορία «Οικονομία»

Οι περισσότεροι χρήστες ταυτίζουν την έννοια της προόδου με την έννοια της οικονομικής ανάπτυξης, πιστεύοντας ότι είναι υπεύθυνες για να την υποβάθμιση του περιβάλλοντος (Στιγμιότυπα 1-3):

Στιγμιότυπα 1-3: Τεχνολογική πρόοδος και καταστροφή του περιβάλλοντος

πριν από 2 έτη
Δυστυχώς έτσι ακριβώς συμβαίνει με την γη , Η πρόοδος και νέα τεχνολογία καταστρέφουν ό,τι όμορφο υπήρχε από τον καιρό της Περσεφόνης πάνω στην γη

πριν από 8 έτη
ελευσινα,θριασιο πεδιο,ελευσινα μυστηρια,τοπος μυσταγωγικος που αμαυρωνεται απο την εκβιομηχανιση της εποχης μας.

πριν από 2 έτη
Στις Σκουριές, Στη Θεσπρωτία, στο Ελληνικό και αλλού, η φύση γίνεται θυσία στο βωμό του καπιταλιστικού κέρδους...

Το πολιτικό σχόλιο συναντάται αρκετά, με τους περισσότερους χρήστες να θεωρούν υπεύθυνους τους πολιτικούς και τα πολιτικά κόμματα, που επιτρέπουν την ασυδοσία απέναντι στο περιβάλλον. Φυσικά, τα καυστικά σχόλια απευθύνονται και σε οπαδούς πολιτικών χώρων (Στιγμιότυπα 4-6):

Στιγμιότυπα 4-6: Η ευθύνη των πολιτικών κομμάτων και των ψηφοφόρων τους

πριν από 10 έτη
αφιερωμενο ολοψυχα στον gap μηπως και ξεκουμπιστει μια ωρα αρχιτερα απο δω.

πριν από 13 έτη
ποση αληθεια κρυβει αυτο το τραγουδι....πως ητανε η αρχαια ελλαδα και πως την εκαναν οι γνωστοι μαλακες του πασοκ και της νδ....γαμηθειτε καθικια,γαμησατε τα ονειρα γαμησατε την χωρα μας γαμησατε και εμας τους ιδιους...

πριν από 9 έτη
αφιερωμένο στο πάλαι ποτέ κέντρο της αρχαιότητας την Ελευσίνα που ας είναι καλά η επταετία της χούντας οι άδειες διυληστηρίων στο Βαρδινογιάννη και η απόλυτη καταστροφή του περιβάλλοντος που μας άφησαν πίσω, ηλίθιοι Έλληνες που συνεχίζουν να μιλούν για μια επταετία οικονομικής άνθισης και το χρησιμοποιουν ως δικαιολογια για τη σημερινή επιλογή τους χρυσή αυγή... ανόητοι Έλληνες, νεοέλληνες απαίδευτοι...

6.2.2 Κατηγορία «Κοινωνία»

Η πλειοψηφία των σχολίων αφορούσε κυρίως τοποθετήσεις πολιτισμικού χαρακτήρα. Η αίγλη του παρελθόντος συγκρίνεται με τη σημερινή εικόνα της Ελλάδας (Στιγμιότυπα 7-8):

Στιγμιότυπα 7-8: Σύγκριση παρελθόντος-παρόντος

πριν από 3 έτη
Η ιστορία του δυτικού πολιτισμού σε 3 λεπτά. Ένα παγκόσμιο τραγούδι που μας χάρισε η διάνοια φιλοσοφική και συναισθηματική του Μάνου Χατζιδάκι. Ας ελπίσουμε όταν τελματωσει αυτός ο ψευτοπιλιτισμος μας να ξαναμηδενισει και να ξαναξεκινήσει απο τη φύση. Ευτυχώς υπήρξε ο αρχαίος ελληνικός και έχει καταγραφεί πως γίνεται το πράγμα. Ας μην κάνουμε όμως τα ίδια λάθη

πριν από 3 έτη (τροποποιήθηκε)
Οι απαράμιλλοι αυτοί στίχοι του Νίκου Γκάτσου που μελοποίησε ο Μάνος Χατζιδάκις αποτυπώνουν κατά τον πιο εντυπωσιακό τρόπο τη σημερινή εικόνα της Ελευσίνας. Η άγνοια για την πολιτιστική μας κληρονομιά, η οποία δυστυχώς μαστίζει όλους μας, έχει οδηγήσει ώστε ελάχιστοι γνωρίζουν ότι η Ελευσίνα υπήρξε ένα από τα πιο σημαντικά κέντρα της αρχαιότητας, όπου «άνθησε» η λατρεία της Δήμητρας και της Περσεφόνης. Ακόμη πιο λίγοι γνωρίζουν ότι εκεί ετελούντο τα Ελευσίνια Μυστήρια αλλά και τη μυστικότητα που κάλυπτε το ακριβές περιεχόμενό τους. Κατά κοινή παραδοχή, επρόκειτο για την ιερότερη και πιο σεβαστή τελετή από όλες τις γιορτές της αρχαίας Ελλάδας.

Κάποιοι χρήστες σχολίασαν την προσωπική ευθύνη που έχει ο κάθε άνθρωπος απέναντι στο περιβάλλον και την προστασία του (Στιγμιότυπα 9-11):

Στιγμιότυπα 9-11: Η προσωπική ευθύνη

N T πριν από 10 έτη
Εγώ, εγώ μονάχος μου έχω χρέος να σώσω τη γης. Αν δε σωθεί, εγώ φταίω

mc 50(πριν από 10 έτη
@phc
ο κόσμος δε χτίζεται μ' ελπίδες,αλλά με πράξεις...στα χέρια μας να τον φτιάξουμε σύμφωνα με τις ανάγκες μας...

K πριν από 2 έτη
Εάν και μ'αυτό το υπέροχο μουσικό τραγούδι δεν συγκινήθηκες, συγγνώμη, Αλλά, ποτέ σου δεν θα διεσθανθείς το μεγαλείο της διαχρονικής, πολιτισμικής μας Πατρίδας--ΕΛΛΑΔΑΣ--, και το πιό σημαντικό, δεν θα καταννοήσεις , το πρίν, το τώρα και το γιατί ;;;; της κακοδαιμονίας μας !!! ΣΥΓΓΝΩΜΗ, ΜΑΘΕ, ΜΕΛΕΤΗΣΕ , ΣΥΝΑΠΟΦΑΣΙΣΕ, ΠΡΑΞΕ!!! ΔΕΝ ΕΙΣΑΙ ΑΒΟΥΛΟ ΟΝ , ΕΠΙ ΤΕΛΟΥΣ ,ΔΡΑΣΕ ,ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΑ, ΑΜΕΣΑ ΚΑι ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΑ!!!

P πριν από 9 έτη
ΠΟΙΟΣ ΜΥΘΟΣ,ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ,ΠΟΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΤΟΣ ΑΠΟ ΑΥΤΗ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΜΙΛΗΣΟΥΝ ΜΕ ΑΥΤΟ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΘΑΝΑΤΟ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟ ΑΝΕΒΑΣΜΑ

V Pa πριν από 11 έτη
Είναι σχεδόν αδιανόητο αυτό που κατάφεραν ο Μάνος και ο Γκάτσος.. Κοιμήσου Περσεφόνη στην αγκαλιά της γης.. Πόση θλίψη μπορεί να κουβαλάει ένας στίχος.. Λέει στην Περσεφόνη της οποίας η μοναδική ελπίδα και όνειρο, αυτό που καρτερούσε υπομονετικά ήταν η επάνοδος στην στον κόσμο κάθε 6 μήνες να μείνει στον Άδη.. γιατί ο πάνω κόσμος πλέον είναι χειρότερος απο αυτόν.. Και με δύο σειρές στίχο δείχνει την ελπίδα που πεθαίνει για τον κόσμο μας.. τον οποίο αφήσαμε σε μια μοίρα που δεν του άξιζε..

πριν από 13 έτη
Μια καταγγελία για την βεβήλωση της ιερότητας της Φύσεως, του Κόσμου και του Ανθρώπου! 5*

E N πριν από 8 μήνες
Δεν μπορώ παρά να το ακούω καθώς περνάω αυτή τη στιγμή από Ελευσίνα και αντικρίζω την τεράστια υποβάθμιση του ιερού τόπου

Κάποιοι χρήστες γίνονται πιο περιγραφικοί, χρησιμοποιώντας εικόνες από το παρελθόν και κάνοντας αναφορά στα παιδικά τους χρόνια. Τέτοιου είδους σχόλια προφανώς αγγίζουν πιο ευαίσθητες χορδές στους αναγνώστες και τους προκαλούν να σκεφτούν και οι ίδιοι μία αντίστοιχη σύγκριση παρελθόντος-παρόντος (Στιγμιότυπο 23):

Στιγμιότυπο 23: Παιδικές αναμνήσεις

D EL πριν από 7 έτη
εκεί που έμαθα να κολυμπάω , εκεί που έκοψα τις πρώτες παπαρούνες, που είδα ΕΛΙΕΣ και ΣΤΑΡΙΑ, χελιδόνια, Άνοιξη και ΤΗΝ ΔΗΜΗΤΡΑ. ΤΟ ΡΑΡΙΟ ΠΕΔΙΟ ΗΤΑΝ Η ΙΔΙΑ Η ΖΩΗ ΜΑΣ .

Ορισμένοι χρήστες πέρασαν το μήνυμά τους με αρκετό χιούμορ (Στιγμιότυπο 24):

Στιγμιότυπο 24: Αναρτήσεις με χιούμορ

Par Ad πριν από 9 έτη
Κοιμήσου Περσεφόνη στην αγκαλιά της γης γιατί αν ξυπνήσεις πάνω στην γη έτσι όπως την έχουνε κάνει ...Θα τα παίξεις!

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι πολλά σχόλια αναφέρονται σε συγκεκριμένο γεγονός, το οποίο συζητήθηκε έντονα την περίοδο που εκτυλισσόταν. Χαρακτηριστικά παραδείγματα υπήρξαν οι καταστροφικές φωτιές στο Μάτι Αττικής το 2018 και της καλοκαιρινής περιόδου του 2021 (μεταγενέστερα σχόλια), οπότε υπήρξε εντατικοποίηση των σχολίων με τα συγκεκριμένα θλιβερά γεγονότα (Στιγμιότυπα 25-26):

Στιγμιότυπα 25-26: Χαρακτηριστικά γεγονότα

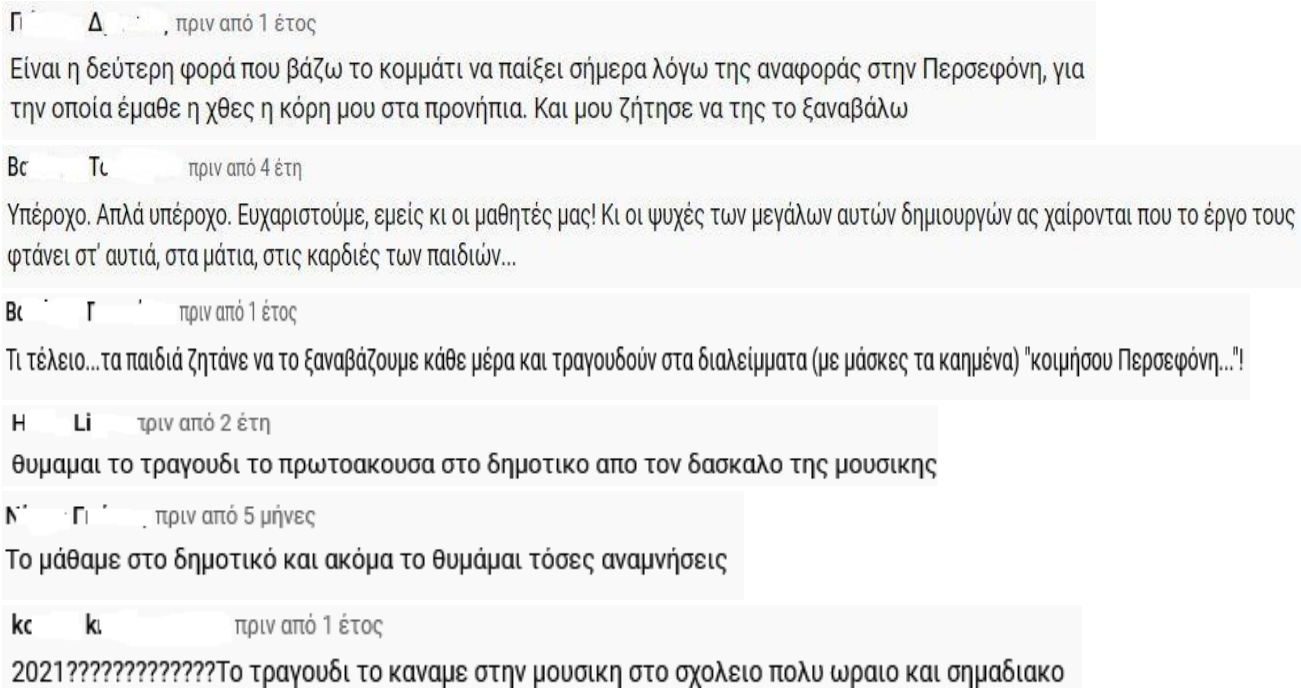
G Ai πριν από 3 έτη
Κοιμήσου Αττική κοιμήσου Ελλάδα pray for Greece 🙏🙏

S S πριν από 10 μήνες
Εκει που φύτρωνε φλισκούνι κι άγρια μέντα...
Ελλάδα 2021, Εύβοια, Ηλεία, Μεσσηνία, Αττική... 😢 😢

6.2.4 Κατηγορία «Εκπαίδευση»

Η «Εκπαίδευση» αποτελεί κατηγορία με έντονη συμμετοχή χρηστών μικρής ηλικίας, εκπαιδευτικών και γονέων. Το τραγούδι συνδέεται με το σχολείο και μαθήματα, όπως η μουσική και η γλώσσα (Στιγμιότυπα 27-32):

Στιγμιότυπα 27-32: Εκπαιδευτικές διαδικασίες

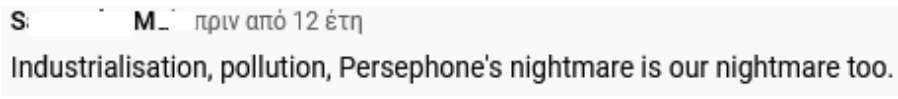


6.2.5 Παρατηρήσεις

Από τα σχόλια που συναντάμε, αξίζει να αναφερθούν κάποιες παρατηρήσεις:

- Το τραγούδι μεταφράστηκε σε πέντε ξένες γλώσσες (Αγγλικά, Γερμανικά, Ισπανικά, Γαλλικά και Ιταλικά), απαντώντας στο ενδιαφέρον αλλοδαπών ακροατών σχετικά με το στιχουργικό περιεχόμενο του τραγουδιού. Κάποιοι μάλιστα έγραψαν σχόλια για τη θεματική του τραγουδιού (Στιγμιότυπο 33):

Στιγμιότυπο 33: Σχόλια από αλλοδαπούς ακροατές



(μτφρ. *βιομηχανοποίηση, ρύπανση, ο εφιάλτης της Περσεφόνης είναι και δικός μας εφιάλτης*)

- Οι συντελεστές του τραγουδιού (μουσική, στίχος, τραγούδι) έγιναν αποδέκτες πολλών θετικών σχολίων (Στιγμιότυπα 34-35):

Στιγμιότυπα 34-35: Σχόλια για τους συντελεστές του τραγουδιού

F V... πριν από 5 έτη

Ο Μάνος ήταν από τις πρώτες φωνές που προσπάθησαν να μας προειδοποιήσουν για το οικολογικό (και όχι μόνο) πρόβλημα, με τον τρόπο του...

C ns πριν από 8 έτη

Τι να σχολιασω τωρα εγω? Μ.ΧΑΤΖΗΔΑΚΙΣ,Ν.ΓΚΑΤΣΟΣ,Μ.ΦΑΡΑΝΤΟΥΡΗ,ενα μιγμα που οδηγει σε εκρηξη,εκρηξη ομορφιας λυρισμου και ρεαλισμου,με την επικη φωνη της Μαριας.Και ποσο προφητικοι οι στιχοι,του Ν.ΓΚΑΤΣΟΥ,τοσα χρονια πριν.,Ας προσεχαμε.!!

- Τα αρνητικά σχόλια και κυρίως οι αρνητικοί προτιμήσεις, αντιμετωπίστηκαν με χιουμοριστική και κριτική διάθεση (Στιγμιότυπο 36):

Στιγμιότυπο 36: Σχόλια για τις αρνητικές προτιμήσεις

ΔΗ ΚΑΙ πριν από 1 έτος

Τί να πρωτοθαυμάσεις; Τη μουσική;;;; Απλά υποφερτή.. Τους στίχους; Σιγά τα ωά... Την τραγουδίστρια; Μουλωχτή αναρχοαυτόνομη μου μυρίζει. Αυτά είναι σαχλαμάρες μπροστά στο "φαινόμενο", μεσούντος του 21ου αιώνα να βρεθούν εδώ μέσα 240 νεάντερταλ... Που κατάφεραν οι αθεόφοβοι να πιάσουν στα μπροστινά πόδια το πληκτρολόγιο και να κάνουν dislike σ' αυτό το παλιοτράγουδο! Δαρβίνε, γρήγορα σήκω από τον τάφο!!! Να αναθεωρήσεις τη θεωρία της Εξέλιξης...

- Το φαινόμενο του διαδικτυακού διαλόγου είναι έντονο και η έκταση και η διάρκειά του εξαρτώνται από το περιεχόμενο της συζήτησης και τη διάθεση των χρηστών για διάλογο, κατανόηση, αντιπαράθεση με τους συνομιλητές τους. Παρακάτω ακολουθούν δύο (2) παραδείγματα (Στιγμιότυπα 37-38):

  - Συζήτηση για το αν διδάσκεται το συγκεκριμένο τραγούδι στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

Στιγμιότυπο 37: Διαδικτυακός διάλογος

Π Μ πριν από 5 έτη

Το ποίημα αυτό υπάρχει στο Ανθολόγιο Γ-Δ τάξεων Δημοτικού και διδάσκεται στην Γ τάξη.

r 7 πριν από 2 έτη

Π Μ να διδάσκεται στο "μάθημα ευαισθησίας" και όχι στο γενικό μάθημα παπαγαλίας...

  - Ειρωνικό σχόλιο κάποιου χρήστη:

Στιγμιότυπο 38: Διαδικτυακός διάλογος

x x πριν από 6 έτη

η περσεφονη κοιμηθηκε τελικα ή θα μας τα πρηζει ακομα?

ΑΠΑΝΤΗΣΗ

Απόκρυψη απάντηση

E Ε! πριν από 6 έτη

@x x Την κοιμίζει ο Άδης με τις καφρίλες που μας κάνει να ζούμε καθημερινά, μην ανησυχείς.....Δεν την βλέπω να ξυπνάει, να βγαίνει "στου Κόσμου το Μπαλκόνι" και να ανθίζουν η Μητέρα Γη & η Ανθρώπινη Ύπαρξη.....

7. Αποτελέσματα

Από την έρευνά μας στα διαδικτυακά σχόλια στον ιστότοπο του *YouTube*, παρατηρήθηκε ότι περίπου ένα στα πέντε μηνύματα είχαν περιεχόμενο που αφορούσε διαστάσεις της Π.Ε..

Από την ανάλυση περιεχομένου, πέρα από τα θετικά σχόλια για την ποιότητα του τραγουδιού αλλά και των συντελεστών του, διαπιστώθηκε έντονο ενδιαφέρον για το τραγούδι από αλλοδαπούς ακροατές και συμμετοχή στις διαδικτυακές συζητήσεις από μεγάλο ηλικιακό φάσμα χρηστών.

Όσον αφορά τις περιβαλλοντικές διαστάσεις του φαινομένου, οι χρήστες θεωρούν ότι μεγάλη ευθύνη για την καταστροφή του περιβάλλοντος έχουν οι οικονομικές φιλοδοξίες των εταιρειών και του κεντρικού κράτους, που λειτουργούν χωρίς στοιχειώδη σχεδιασμό για αειφόρο ανάπτυξη. Ασκείται έντονη κριτική στις αποφάσεις των κυβερνήσεων και στους ψηφοφόρους τους, αν και κάποιοι χρήστες αντιλαμβάνονται και τη δική τους ευθύνη για την κακή κατάσταση στην οποία βρίσκεται σήμερα το περιβάλλον. Υπήρξαν βέβαια και χρήστες που δεν τοποθετήθηκαν άμεσα, κατανοώντας το πολυδιάστατο του ζητήματος και παρουσιάζοντάς το στην ανάρτησή τους ως ηθικό δίλημμα.

Επίσης, γίνεται συχνά παραλληλισμός του περιβάλλοντος ως ενός ζωντανού οργανισμού που αργοπεθαίνει, ενώ δεν είναι λίγοι οι χρήστες που χρησιμοποιούν ακριβώς τον όρο «θάνατος». Την τραγική διάσταση του ζητήματος ενισχύουν προτάσεις που παραπέμπουν σε γεγονότα γνώριμα για τους περισσότερους και συνδεδεμένα με αρνητικά συναισθήματα.

Μοναδικά ενθαρρυντικά μηνύματα αποτέλεσαν τα σχόλια που αναφέρονται στη συμμετοχή του συγκεκριμένου τραγουδιού σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, κάτι που σημαίνει ότι στην εκπαιδευτική κοινότητα γίνονται προσπάθειες για περιβαλλοντικό εγγραμματισμό των μαθητών από πολύ μικρές ηλικίες.

8. Συμπεράσματα

Στην εποχή μας το διαδίκτυο αποτελεί έναν βασικό χώρο κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ανθρώπων και, κυρίως, των νέων. Το φυσικό περιβάλλον έχει ως επί το πλείστον μετατραπεί σε διαδικτυακό περιβάλλον, παρέχοντας στο σύγχρονο πολίτη ό,τι χρειάζεται για να καλύψει τις ανάγκες του γρήγορα, εύκολα και οικονομικά.

Στο διαδίκτυο οργανώνονται τυπικές ή άτυπες εικονικές ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά, που η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών τους συν-δημιουργεί και οδηγεί στην ανάδειξη νέων ομάδων του λαού, αλλά και μιας νέας ψηφιακής κουλτούρας. Μία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα περίπτωση έρευνας είναι η διερεύνηση της γραπτής επικοινωνίας των χρηστών μέσα από διάφορα κοινωνικά δίκτυα. Η επικοινωνία των μελών των διαδικτυακών κοινοτήτων έχει τη δυναμική να επηρεάσει πολλούς διαδικτυακούς αναγνώστες και ακροατές. Στην περίπτωση μάλιστα που οι συζητήσεις κινούνται γύρω από το θέμα του περιβάλλοντος,

μπορούν να χαρακτηριστούν και ως άτυπη μορφή περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το τραγούδι *ο εφιάλτης της Περσεφόνης*. Πρόκειται για ύμνο στην παρθένα ομορφιά του περιβάλλοντος που υπήρχε κάποτε, αλλά και κατακραυγή για το ανθρώπινο έγκλημα της καταστροφής του, κυρίως εξαιτίας της αλόγιστης ανάγκης για οικονομικό κέρδος.

Βιβλιογραφία

Abdullina, L. R., Nizamieva, L. R. &Nazarova, G. I. (2017). Comments in the internet media as the reflection of national mentality peculiarities. *Journal of History Culture and Art Research*, *6*(6), 104-110. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i6.1326

Αναστασιάδης, Σ. Π., Κωτσίδης, Μ. Κ. & Μαρκάκης, Ν. (2017). Κοινωνικά δίκτυα και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη ψηφιακή εποχή: σχεδιασμός, και υλοποίηση του εκπαιδευτικού κοινωνικού δικτύου (ESN) του εργαστηρίου δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης [Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α].*Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα. 23-26 Νοεμβρίου 2017.

Baek, M.Y., Wojcieszak, M. &DelliCarpini, X.M. (2011). Online versus face-to-face deliberation: Who? Why? What? With what effects? *New media & society*, *14*(3). 363-383. https://doi.org/10.1177/1461444811413191

Beneito-Montagut, R. (2011). Ethnography goes online: towards a user-centred methodology to research interpersonal communication on the internet. *Qualitative Research*, *11*(6), 716-735.

Buccitelli, B. A. (2012). Performance 2.0: Observations Toward a Theory of the Digital Performance of Folklore. In T. Blank (Ed.), *Folk Culture in the Digital Age: The Emergent Dynamics of Human Interaction* (pp. 60-84). Utah: Utah State University Press.

Blank, J. T. (2012). Pattern in the virtual folk culture of computer-mediated communication. In T. J. Blank (Ed.), *Folk culture in the digital age: the emergent dynamics of human interaction* (pp. 1-24). Utah: Utah state university press.

Bronner, J. S. (2009). Digitizing and virtualizing folklore. In T. J. Blank (Ed.), *Folklore and the internet: vernacular expression in a digital world* (pp. 21-66). Utah: Utahstateuniversitypress.

Γκασούκα, Μ. &Φουλίδη, Ξ. (2012*). Σύγχρονοι ορίζοντες των λαογραφικών σπουδών: εννοιολογικό πλαίσιο, έρευνα, φύλο, διαδίκτυο, σχολείο*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Γκρίτζαλης, Δ. (2014). Without you it's just a tube, with you it becomes a profiling database.*16ο Ετήσιο Συνέδριο Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών*. Οκτώβριος 2014, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 23 Απριλίου 2019 από https://www.infosec.aueb.gr/Publications/ICT-Forum-2014%20Horror%20Story.pdf

Διαμαντάκη, Κ. (2003). Κοινότητες του διαδικτύου. Μία ηλεκτρονική δημόσια σφαίρα; Στο Ρ. Παναγιωτοπούλου (Επιμ.),*Η ψηφιακή πρόκληση: ΜΜΕ και δημοκρατία* (σσ. 407-424). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ellis, B. (2012). Love, war and anime art: an ethnographic look at a virtual community of collectors. In T. J. Blank (Ed.), *Folklore Culture in the Digital Age* (pp. 173-210). Utah State University Press.

Jickling, B. (2005). Education and advocacy: a troubling relationship. In: E. Johnson & M. Mappin (Eds.), *Environmental education and advocacy: Changing perspectives of ecology and education* (91-113). United Kingdom: Cambridge University Press.

Κακριδής, Θ. Ι. (1986). *ΕλληνικήΜυθολογία. Οι θεοί* (Τόμος 2). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Κασσαβέτη, Ο.-Ε. (2018). Όψεις μιας αναπάντεχης εθνογραφικότητας στο ελληνικό διαδίκτυο: το YouTube ως ένα ψηφιακό οπτικό μουσείο. Στο Μ. Σπυριδάκης, Η. Κουτσούκου & Α. Μαρινοπούλου (Επιμ.), *Κοινωνία του κυβερνοχώρου* (σ. 443-464). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Κατσαδώρος, Κ. Γ. (2013). Η επιστήμη της λαογραφίας στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή. Η ηλεκτρονική προφορικότητα. Στο Γ. Κόκκινος & Μ. Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (Επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης: από την ασθενή ταξινόμηση της παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό* (σ. 99-122). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κατσαδώρος, Γ., Κακάμπουρα, Ρ. &Ταστεμίρογλου, Ε. (2016). Διαδικτυακοί τόποι και τρόποι παρουσίασης των βλάχικων συλλόγων της Θεσσαλίας. Στο Ε. Γ. Αυδίκος (Επιμ.), *Πολιτισμοί του διαδικτύου* (σ. 297-320). Αθήνα: Πεδίο.

Kõiva, M. &Vesik, L. (2009). Contemporary Folklore, Internet and Communities at the beginning of the 21stCentury. In Mare Kõiva (Ed.), *Media & Folklore. Contemporary Folklore IV* (pp. 97-117). Tartu: ELM Scholarly Press.

Κυριαζάκος, Μ., Σταύρου, Ν., Ξανθάκου, Γ., Τζαμπερής, Ν. &Καΐλα, Μ. (2017). Η μουσική και τα τραγούδια ως μέσο ευαισθητοποίησης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση: απόψεις Ελλήνων καλλιτεχνών. Στο Β. Παπαβασιλείου, Π. Φώκιαλη, Ε. Νικολάου, Δ. Ματζάνος& Μ. Καίλα (Επιμ.). *Κοινωνική και πολιτισμική βιωσιμότητα* (510-527). E-Book. Ρόδος: ΠΜΣ «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση».

Kyriazakos, C. E. (2019). Music and environment: from artistic creation to the environmental sensitization and action- A circular model. *Open Journal for Studiesin Arts*, *2*(2), 57-70. https://doi.org/10.32591/coas.ojsa.0202.03057k

Παπαηλία, Π. & Πετρίδης, Π. (2015). *Ψηφιακή εθνογραφία*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Oring, E. (2012). Jokes on the internet: listing toward lists. In T. J. Blank (Ed.), *Folk culture in the digital age: the emergent dynamics of human interaction* (pp. 98-118). Utah: Utah state university press.

Postill, J. & Pink, S. (2012). Social media ethnography: the digital researcher in a messy web. *Media International Australia*, *145*(1), 123-134. https://doi.org/10.1177/1329878X1214500114

Ramsay, D. (2002). The role of music in environmental education: Lessons from the cod fishery crisis and the dust blow days. *Canadian Journal of Environmental Education*, *7*(1), 183-198.

Slingsby, R.B. & Barker, S. (2005). The role of learned societies, government agencies, NGOs, advocacy groups, media, schools, and environmental educators in shaping public understanding of ecology. In E. Johnson & M. Mappin (Eds.), *Environmental Education and Advocacy: Changing perspectives of ecology and education* (pp. 72-87). UnitedKingdom: CambridgeUniversityPress.

Σμολ, Κ. (2010). *Μουσικοτροπώντας. Τα νοήματα της μουσικής πράξης και της ακρόασης*. (Δ. Παπασταύρου&Σ. Λούστας, μτφρ) Θεσσαλονίκη: Ιανός.

Turunen, A. (2015). Social networks, communication and the internet. *EthnologiaFennica*, *42*, 3-6.

Ζήσης, Ι. (2009). *Πράσινη καμπή*. Τόμος Δεύτερος. Πράσινος- οικολογικός πολιτισμός- περιβάλλον και πολιτισμός. Αθήνα:Αειφορία ΜΚΟ “Σόλων”.

Γονική υποστήριξη της μάθησης και των σχολικών εργασιών για το σπίτι: απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επίδρασή της στη σχολική επίδοση των μαθητών

Βασιλική Πετροπούλου
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας
vickypetr72@gmail.com
Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ
apapakonst@eds.uoa.gr

Περίληψη
Η υποστήριξη των μαθητών στη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι από πλευράς των γονέων λειτουργεί, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Gonzales-Dehass, Willems&Holbein, 2005·Nokalietal., 2010) ενισχυτικά στη σχολική επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου, ενώ παράλληλα η επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών φαίνεται να υποβοηθά την παρεχόμενη γονική υποστήριξη, επίσης προς όφελος του μαθητή (Dettmers, Yotyodying&Jonkmann, 2019). Εφορμώντας από την παραδοχή αυτή, η παρούσα μελέτη επιδίωξε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη γονική υποστήριξη της μάθησης. Για την πραγματοποίηση της έρευνας αξιοποιήθηκε η ποσοτική στρατηγική και, μέσω ερωτηματολογίου, διερευνήθηκαν οι απόψεις 173 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς είναι σκόπιμο να βοηθούν/υποστηρίζουν τα παιδιά τους έχοντας τη γενική εποπτεία της διαδικασίας εκπόνησης σχολικών εργασιών στο σπίτι. Το να αφιερώνουν προσωπικό χρόνο για να ασχοληθούν μαζί με το παιδί τους για την εκπόνηση εργασιώνμπορεί επίσης να λειτουργήσει ωφέλιμα για τον μαθητή, σε αντίθεση με την πρακτική της αντικατάστασής του από τους ίδιους.

Λέξεις-κλειδιά: γονική βοήθεια στα μαθήματα στο σπίτι, γονική εμπλοκή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών, σχέσεις οικογένειας-σχολείου

Abstract
Parental involvement into homework helps school performance of primary school students (Gonzales-Dehass, Willems & Holbein, 2005 ;Nokali et al. 2010). Also, parent-teacher communication facilitates parental involvement and improves students' school performance (Dettmers, Yotyodying&Jonkmann, 2019). Present study explores primary school teachers' perceptions concerning parental support of school learning. A quantitative study was performed and 173 questionnaires were filled out and statistically analyzed.Results indicate that parents support their children

schooling at home by controlling their exercises and by dedicating personal time to help their children study for school. Parental involvement in school homework also improve parent-child relationships according to participating teachers.

Keywords: parental help in school homework, parental involvement, primary education, teacher-parent communication, family-school relationships

0. Εισαγωγή

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους ή διαφορετικά η γονική εμπλοκή είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα γονικών πρακτικών, που κυμαίνονται από εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και προσδοκίες έως τις πολλαπλές συμπεριφορές που χρησιμοποιούν οι γονείς για να προωθήσουν τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους (Seginer, 2006). Η έρευνα έχει επικεντρωθεί σε πολλές πτυχές της γονικής εμπλοκής, όπως οι τύποι τηςγονικής εμπλοκής (Epstein, 2001), η συμμετοχή των γονέων στις εργασίες των παιδιών στο σπίτι (Hoover-Dempseyetal., 2005), οι πεποιθήσεις και οι ακαδημαϊκές προσδοκίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Bleeker&Jacobs, 2004·Neuenschwanderetal., 2007· Wood etal., 2010) και η συζήτηση των σχολικών θεμάτων με τα παιδιά τους (Friedeletal., 2010·Paulson, 1994).

Από τους πολλούς τρόπους που εμπλέκονται οι γονείς στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, η παρούσα μελέτη εξετάζει την εμπλοκή των γονέων στο σπίτι (Seginer, 1983·Trusty, 1999). Πιο συγκεκριμένα, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το πως συντελείται η υποστήριξη/βοήθεια που λαμβάνουν οι μαθητές από τους γονείς τους στο σπίτι. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

- Με ποιους τρόπους βοηθούν/υποστηρίζουν οι γονείς τους μαθητές στο σπίτι κατά την άποψη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Πώς διαμορφώνεται η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με το πως πρέπει οι γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι;
- Πώς επηρεάζει η υποστήριξη/βοήθεια, που λαμβάνουν οι μαθητές από τους γονείς τους στο σπίτι τη σχολική τους φοίτηση κατά την άποψη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας;

1. Θεωρητική πλαισίωση της έρευνας

Οι Huang και Mason (2008) προσδιορίζουν τη γονική εμπλοκή ως ένα σύνολο δραστηριοτήτων των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους και οι οποίες συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής τους φοίτησης. Η γονική εμπλοκή μπορεί να αφορά στην παρουσία των γονέων στο σχολείο, αλλά και στην υποστήριξη της σχολικής φοίτησης που παρέχουν στα παιδιά τους στο σπίτι (Papakonstantinou, 2013·Συμεού, 2003). Η υποστήριξη αυτή διενεργείται μέσα από την παροχή βοήθειας κατά την εκπόνηση των σχολικών εργασιών, τον έλεγχο της ολοκλήρωσής

τους και την παρακολούθηση τηςμαθησιακής-σχολικής προόδου του παιδιού (Benner, Boyle&Sadler, 2016·Greenetal., 2007). Η τελευταία πτυχή της γονικής εμπλοκής, στην οποία εστιάζει και η παρούσα έρευνα, συνδέεται με την προώθηση της ιδέας ότι η μάθηση αποτελεί μέρος της καθημερινότητας, ενώ παράλληλα αποδεικνύεται ότι επηρεάζει θετικά τη σχολική φοίτηση των μαθητών (Anthony&Ogg, 2019·Fernandez-Alonsoetal., 2017·Nokalietal., 2010).

Όμως, ενώ η εμπλοκή των γονέων φαίνεται να βελτιώνει τη σχολική φοίτηση των μαθητών, η υπερβολική εμπλοκή των γονέων μπορεί να έχει επιζήμια αποτελέσματα για τους ίδιους τους μαθητές, αλλά και για τη σχολική τους πορεία (Fernandez-Alonsoetal., 2017). Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους συνδέεται με διαφορές στις επιδόσεις τους και στην κοινωνικοποίησή τους κατά τη σχολική τους φοίτηση (Dumontetal., 2014). Οι πιο έμμεσοι τρόποι γονικής εμπλοκής, όπως η υποστήριξη και η επικοινωνία σχετικά με τα σχολικά θέματα, καταδεικνύουν θετικότερη σχέση με ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Fernandez-Alonsoetal., 2017). Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι στις περιπτώσεις που οι γονείς έχουν θετικές προσλαμβάνουσες και πεποιθήσεις για τη μαθησιακή-ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού τους, η υπερβολική εμπλοκή και ο έλεγχος είναι λιγότερο πιθανό να αναπτυχθούν (Gonida&Cortina, 2014). Η λεπτομερής παρακολούθηση του διαβάσματος των μαθητών στο σπίτι σε συνδυασμό με την ελεγκτική συμπεριφορά των γονέων συνδέεται στην έρευνα τωνFernandez-Alonsoetal. (2017) με χαμηλότερη απόδοση των μαθητών και περιορισμένα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και ανάληψης ευθυνών, συγκριτικά με μαθητές των οποίων οι γονείς υποστηρίζουν τη μάθηση στο σπίτι επιτρέποντας στο παιδί μεγαλύτερη αυτενέργεια και ενισχύοντας την αυτονομία του.

Σημαντικός παράγοντας της γονικής εμπλοκής αναδεικνύεται μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία και η επικοινωνία εκπαιδευτικού και γονέων (Stamatis & Chatzinikola, 2021). Η απουσία ουσιαστικής και ειλικρινούς επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών σχετικά με το παιδί και τη μαθησιακή του πορεία, όπως και η δυσπιστία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ενδέχεται, σύμφωνα με τους Griffin & Galassi (2010), να είναι επιζήμια για τη σχολική φοίτηση και πορεία των μαθητών. Η ευθύνη εγκαθίδρυσης ενός ασφαλούς πλαισίου επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, η ενημέρωση των γονέων των μαθητών σχετικά με τις υποχρεώσεις που η σχολική φοίτηση επιφέρει για αυτούς, αλλά και η αρωγή τους στον ρόλο τους ως γονείς των μαθητών αφορούν κυρίως στον εκπαιδευτικό. Η έρευνα αναφέρει ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς διστάζουν να έρθουν σε επαφή ή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό (Flynn, 2007·Papakonstantinou, 2013), ενώ παράλληλα δεν γνωρίζουν πάντοτε πότε και με ποιον τρόπο μπορούν να εμπλακούν στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους (Okeke, 2014·Papakonstantinou, 2013). Όμως και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται συχνά διστακτικοί στο να αναπτύξουν στενές ή φιλικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών τους (Papakonstantinou, 2013), ενώ δεν έχουν πάντοτε τη δυνατότητα να δαπανήσουν χρόνο και να εμπλακούν σε δράσεις προώθησης των

σχέσεων σχολείου-οικογένειας και ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής στη σχολική φοίτηση (Dubet, 1997).

2. Μεθοδολογία έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Σύμφωνα με τον Bryman (2017) το συγκεκριμένο είδος εργαλείου (ερωτηματολόγιο) είναι το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων στις ποσοτικές έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς επιτρέπει τη γρήγορη συγκέντρωση δεδομένων, ενώ καταγράφει τις απόψεις των συμμετεχόντων χωρίς την παρέμβαση του ερευνητή παρέχοντας ένα βαθμό αξιοπιστίας στα δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας περιείχε τέσσερις άξονες ερωτήσεων. Στον πρώτο άξονα ερωτήσεων καταγράφηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, η οικογενειακή κατάσταση, η ύπαρξη παιδιών και τα έτη προϋπηρεσίας. Από το σύνολο του πληθυσμού, που ήταν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης, καταρτίστηκε μέσω βολικής δειγματοληψίας ένα δείγμα από 173 εκπαιδευτικούς (βλ. Πίνακα 1). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με χρήση του στατιστικού προγράμματος IBMSPSS v.25 και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

		N	%
Φύλο	Άντρας	23	13.3%
	Γυναίκα	150	86.7%
Ηλικιακή ομάδα	Έως 30 ετών	16	9.2%
	31-40 ετών	33	19.1%
	41-50 ετών	59	34.1%
	51-60 ετών	61	35.3%
	61 ετών και άνω	4	2.3%
Επίπεδοεκπαίδευσης	Βασικόςτίτλος σπουδών	85	49.1%
	Δεύτερο πτυχίο	21	12.1%
	Μεταπτυχιακό	60	34.7%
	Διδακτορικό	7	4.0%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	37	21.4%
	Έγγαμος	117	67.6%

	Διαζευγμένος	17	9.8%
	Χήρος	2	1.2%
Παιδιά	Ναι	124	71.7%
	Όχι	49	28.3%
Αριθμός παιδιών	1	37	30.1%
	2	72	58.5%
	3 και άνω	14	11.4%
Έτη προϋπηρεσίας	0-10 έτη	34	19.7%
	11-20 έτη	73	42.2%
	21 έτη και άνω	66	38.2%

Πίνακας 2: Επίπεδα αξιοπιστίαςα-Cronbach

Διάσταση ερωτηματολογίου	α Cronbach	Επίπεδο αξιοπιστίας
Υποστήριξη των γονέων στη σχολική φοίτηση των παιδιών	0.845	Υψηλη
Συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς πρέπει οι γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι	0.789	Υψηλη
Οφέλη από την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία	0.964	ΠολύΥψηλη

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Η γονική υποστήριξη των παιδιών στην προετοιμασία των μαθημάτων στο σπίτι

Τα περιγραφικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (βλ. Πίνακα 3) καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι σημαντικότεροι τρόποι με τους οποίους οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους είναι η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης (ΜΤ=4.0, ΤΑ=0.9), η παροχή γενικής εποπτείας της μελέτης του παιδιού στο σπίτι (ΜΤ=4.0, ΤΑ=0.8), η αφιέρωση προσωπικού χρόνου στο διάβασμα των παιδιών (ΜΤ=3.9, ΤΑ=0.8), η παροχή καθοδήγησης όταν τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε μια σχολική εργασία/άσκηση (ΜΤ=3.9, ΤΑ=0.9), η επίδειξη κατανόησης στα προβλήματα/δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (ΜΤ=3.9, ΤΑ=0.9), η πραγματοποίηση συζητήσεων για τα προβλήματα/δυσκολίες που

αντιμετωπίζουν (ΜΤ=3.9, ΤΑ=1.0) και η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων στα παιδιά για το σχολείο και τη μάθηση (ΜΤ=3.9, ΤΑ=1.1).

Πίνακας 3: Γονική υποστήριξη της Σχολικής Φοίτησης (1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα)

Οι γονείς υποστηρίζουν την προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο στο σπίτι:	Μέση Τιμή (ΜΤ)	Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)
αφιερώνοντας χρόνο στο διάβασμα τους	3.9	0.8
παρέχοντας ψυχολογικήυποστήριξη	4.0	0.9
μέσα από την παροχή γενικής εποπτείας της διαδικασίας στην κατ' οίκον εργασία.	4.0	0.8
προσφέροντας ανταμοιβές για την επίτευξη καλής απόδοσης	3.1	1.1
συμμετέχοντας σε διαδραστικές διαδικασίες για την κατανόηση της εργασίας	3.3	1.1
φροντίζοντας να έχουν ένα επιθυμητό επίπεδο αυτονομίας κατά τη μελέτη τους	3.6	1.0
καθοδηγώντας τα όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε μια σχολική εργασία/ άσκηση	3.9	0.9
επικοινωνώντας τακτικά με τον εκπαιδευτικό με σκοπό την στοχευμένη αντιμετώπιση των δυσκολιών σε συγκεκριμένα μαθήματα	3.6	1.0
προετοιμάζοντάς τα για το επόμενο (μελλοντικό) μάθημα	2.5	1.2
παρέχοντάς τους εξωσχολική εκπαίδευση (φροντιστήρια)	3.3	1.2
εξετάζοντάς τα για το μάθημα της επόμενης ημέρας	3.1	1.2
δείχνοντας κατανόηση στα προβλήματα/δυσκολίες που αντιμετωπίζουν	3.9	0.9
συζητώντας μαζί τους για τα προβλήματα/δυσκολίες που αντιμετωπίζουν	3.9	1.0
τιμωρώντας τα όταν δεν έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα	2.1	1.2
επιβλέποντάς τα όταν διαβάζουν	3.2	1.1
θεσπίζοντας κανόνεςμελέτης	3.4	1.1
καλλιεργώντας τους θετικά συναισθήματα για το σχολείο και τη μάθηση	3.9	1.1

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων (παραγοντική ανάλυση) με σκοπό να εξετάσουμε το κατά πόσο οι τρόποι με τους οποίους μπορούν οι γονείς να υποστηρίξουν τα παιδιά τους σε ζητήματα σχολικής

φοίτησης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε παράγοντες (ομάδες) με κοινά χαρακτηριστικά (βλ. Πίνακα 4). Η ανάλυση έδειξε ότι οι τρόποι με τους οποίους μπορούν οι γονείς να υποστηρίξουν τα παιδιά τους σε ζητήματα σχολικής φοίτησης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο ομάδες.

Ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 36.8% της μεταβλητότητας των δεδομένων, περιέχει τους τρόπους που αφορούν κατά κύριο λόγω την ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη των γονέων και την επικοινωνία με τα παιδιά τους και τους εκπαιδευτικούς (καλλιεργώντας τους θετικά συναισθήματα για το σχολείο και τη μάθηση, δείχνοντας κατανόηση στα προβλήματα/δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, επικοινωνώντας τακτικά με τον εκπαιδευτικό με σκοπό τη στοχευμένη αντιμετώπιση των δυσκολιών σε συγκεκριμένα μαθήματα).

Ο δεύτερος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 21.9% της μεταβλητότητας των δεδομένων, περιέχει τους τρόπους που αφορούν την επίβλεψη και την υλική (έμπρακτη) υποστήριξη (προετοιμάζοντας τα για το επόμενο (μελλοντικό) μάθημα, εξετάζοντάς τα για το μάθημα της επόμενης ημέρας, παρέχοντάς τους εξωσχολική εκπαίδευση (φροντιστήρια). Συνολικά οι δύο παράγοντες ερμηνεύουν το 58.7% της μεταβλητότητας ενώ η παραγοντική ανάλυση που διεξήχθη είναι στατιστικά σημαντική (KMO=0.843, χ^2=891.2, $p<0.01$).

Πίνακας 4: Παραγοντική ανάλυση για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να υποστηρίξουν οι γονείς τα παιδιά τους σε ζητήματα σχολικής φοίτησης

Οι γονείς υποστηρίζουν την προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο στο σπίτι:	Παράγοντες	
	1	2
παρέχοντας ψυχολογική υποστήριξη	.849	
μέσα από την παροχή γενικής εποπτείας της διαδικασίας στην κατ' οίκον εργασία.	.530	
συμμετέχοντας σε διαδραστικές διαδικασίες για την κατανόηση της εργασίας	.750	
φροντίζοντας να έχουν ένα επιθυμητό επίπεδο αυτονομίας κατά τη μελέτη τους	.778	
καθοδηγώντας τα όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε μια σχολική εργασίας/ άσκηση	.620	
επικοινωνώντας τακτικά με τον εκπαιδευτικό με σκοπό την στοχευμένη αντιμετώπιση των δυσκολιών σε συγκεκριμένα μαθήματα	.737	
δείχνοντας κατανόηση στα προβλήματα/δυσκολίες που αντιμετωπίζουν	.865	
συζητώντας μαζί τους για τα προβλήματα/δυσκολίες που αντιμετωπίζουν	.871	
θεσπίζοντας κανόνεςμελέτης	.713	

καλλιεργώντας τους θετικά συναισθήματα για το σχολείο και τη μάθηση	.854	
αφιερώνοντας χρόνο στο διάβασμα τους		.689
προσφέροντας ανταμοιβές για την επίτευξη καλής απόδοσης		.719
προετοιμάζοντάς τα για το επόμενο (μελλοντικό) μάθημα		.753
παρέχοντας τους εξωσχολική εκπαίδευση (φροντιστήρια)		.665
εξετάζοντάς τα για το μάθημα της επόμενης ημέρας		.719
τιμωρώντας τα όταν δεν έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα		.591
επιβλέποντας τα όταν διαβάζουν		.689

3.2. Η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με την υποστήριξη των παιδιών στην προετοιμασία των μαθημάτων στο σπίτι

Η ανάλυση των δεδομένων που αφορούσαν στο δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν και συζητούν με τους γονείς αναφορικά με τους τρόπους που θα μπορούσαν πιο αποτελεσματικά και στοχευμένα να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους και να τα συνδράμουν στην προετοιμασία των μαθημάτων που αυτά έχουν για το σπίτι (βλ. Πίνακα). Μία από τις πλέον συχνές παραινέσεις ή συμβουλές των εκπαιδευτικών προς τους γονείς είναι να μην κάνουν οι ίδιοι τις σχολικές εργασίες των παιδιών τους (ΜΤ=4.1, ΤΑ=1.2). Έπειτα, αναφέρουν ότι συχνά μπαίνουν στη διαδικασία να καθοδηγήσουν, με δική τους πρωτοβουλία, τους γονείς για τους τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι (ΜΤ=3.9, ΤΑ=0.8), αλλά και να τους ενημερώσουν για την ύλη που έχει διδαχθεί το παιδί τους (ΜΤ=3.5, ΤΑ=1.1) και να τους συμβουλεύσουν σχετικά με το πώς να ελέγχουν το παιδί τους στο σπίτι (ΜΤ=3.4, ΤΑ=1.0).

Πίνακας 5: Περιγραφικά αποτελέσματα για τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (1=Καθόλου έως 5=Πολύ συχνά)

Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών	Μέση Τιμή (ΜΤ)	Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)
Οι γονείς με επισκέπτονται στο σχολείο για να μάθουν πού αντιμετωπίζουν δυσκολίες τα παιδιά τους	3.4	0.9
Οι γονείς με καλούν στο τηλέφωνο για να ζητήσουν βοήθεια αναφορικά με το πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι	2.9	1.0
Ενημερώνω τους γονείς (με δική μου πρωτοβουλία) για τους τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι	3.9	0.8

Ενημερώνω τους γονείς (με δική μου πρωτοβουλία)για την ύλη που έχει διδαχθεί το παιδί τους	3.5	1.1
Οι γονείς (με δική τους πρωτοβουλία) με ρωτάνε για την ύλη που έχει διδαχθεί το παιδί τους	2.7	1.0
Ενημερώνω τους γονείς (με δική μου πρωτοβουλία)για το πώς να ελέγχουν το παιδί τους στο σπίτι	3.4	1.0
Οι γονείς (με δική τους πρωτοβουλία) με ρωτάνε πώς να ελέγχουν το παιδί τους στο σπίτι	3.0	1.1
Ζητάω από τους γονείς να μην κάνουν τις σχολικές εργασίες των μαθητών	4.1	1.2
Ενημερώνω τους γονείς μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (email) για τα καθήκοντα των μαθητών	3.1	1.3

3.3. Επιρροή της γονικής υποστήριξης/βοήθειας στο σπίτι στη σχολική φοίτηση των μαθητών

Οι συμμετέχοντες φαίνεται να είναι θετικά διακείμενοι αναφορικά με τη γονική εμπλοκή στο σπίτι και να τη χαρακτηρίζουν ως ωφέλιμη για τον μαθητή και τη μαθησιακή του πορεία, αλλά και ως ευνοϊκή για τη σχέση μεταξύ γονέα και παιδιού (βλ. Πίνακα 6). Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ότι η υποστήριξη των μαθητών στα διαβάσματά τους στο σπίτι ενισχύει τη συνέπεια του μαθητή στις υποχρεώσεις του (ΜΤ=3.8, ΤΑ=1.0) και καθιστά τη μελέτη στο σπίτι πιο συστηματική και πιο αποτελεσματική (ΜΤ=3.7, ΤΑ=1.0). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι οι γονείς εμπλεκόμενοι στην προετοιμασία και τη μελέτη των μαθητών στο σπίτι κατορθώνουν να κατανοήσουν καλύτερα τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους (ΜΤ=3.8, ΤΑ=1.0) και την ανάγκη που τα παιδιά έχουν για γενικότερη υποστήριξη από την πλευρά των γονέων (ΜΤ=3.8, ΤΑ=0.9). Τέλος, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν την πεποίθησή τους ότι η σχολική επίδοση των μαθητών βελτιώνεται όταν αυτοί πλαισιώνονται στο σπίτι από τους γονείς και υποστηρίζονται από εκείνους κατά τη μελέτη στο σπίτι (ΜΤ=3.7, ΤΑ=1.1).

Πίνακας 6: Περιγραφικά αποτελέσματα για την επιρροή της γονικής εμπλοκής στο σπίτι στη σχολική φοίτηση των παιδιών (1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα)

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η γονικήεμπλοκή στις κατ' οίκον εργασίες έχει τα ακόλουθα αποτελέσματα;	Μέση Τιμή (ΜΤ)	Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)
Βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού	3.7	1.0
Διαμόρφωση θετικής στάσης από τον ίδιο το μαθητή απέναντι στο σχολείο και τα μαθήματα	3.6	1.1

Βελτίωση της καθημερινής συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο	3.6	1.0
Βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού	3.4	1.1
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού	3.6	1.1
Συστηματικότερη και αποτελεσματικότερη μελέτη στο σπίτι	3.7	1.0
Συμμετοχή του παιδιού στις σχολικές δραστηριότητες της τάξης	3.4	1.1
Συνέπεια του μαθητή στις υποχρεώσεις του	3.8	1.0
Εντοπισμό από τον γονέα των ικανοτήτων- ταλέντων- δυσκολιών του παιδιού	3.7	1.0
Μείωση των αδικαιολόγητων απουσιών του παιδιού και συστηματική παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος	3.6	1.1
Καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού από τους γονείς	3.8	1.0
Βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ παιδιού και γονέων στο σπίτι	3.6	1.0
Κατανόηση από τους γονείς της ανάγκης υποστήριξης του παιδιού κατά τη μελέτη στο σπίτι	3.8	0.9
Διαμόρφωση θετικής στάσης μαθητών απέναντι στο σχολείο	3.6	1.0
Αύξηση των ευκαιριών για ενίσχυση κατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο	3.5	1.0
Στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς	2.9	0.9

4. Συμπεράσματα

Η ανωτέρω ανάλυση επιτρέπει να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας θεωρούν χρήσιμη και ωφέλιμη για τους μαθητές τη γονική εμπλοκή στο σπίτι. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν σημαντικά τη σχολική φοίτηση και να συμβάλλουν στην καλή επίδοση των μαθητών, εάν επιλέξουν τρόπους εμπλοκής που να αφορούν στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών, στην εποπτεία της εκπόνησης των εργασιών τους και στην καθοδήγησή τους αναφορικά με τη μελέτη τους. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ακόμη ότι οι γονείς των μαθητών επιδιώκουν να υποστηρίξουν τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους παρέχοντάς τους τη δυνατότητα παρακολούθησης υποστηρικτικών στο σχολείο μαθημάτων (φροντιστήρια), αλλά και προετοιμάζοντάς τα από το σπίτι για το επόμενο μάθημα.Τα ευρήματα αυτά ταυτίζονται με εκείνα συναφών ερευνών (Gonida&Cortina, 2014·Benneretal., 2016), οι οποίες καταλήγουν στο ότι οι γονείς μπορούν να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να επηρεάσουν τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους μέσω

δραστηριοτήτων, όπως η εποπτεία των καθηκόντων των παιδιών, ο έλεγχος των εργασιών, η συζήτηση για τη σχολική ζωή και η συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών.

Σε ό,τι αφορά στη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών σχετικά με τη γονική εμπλοκή στο σπίτι η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με τους γονείς σχετικά με το ζήτημα αυτό. Η επικοινωνία με τους γονείς φαίνεται να αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας του δείγματός μας μία σημαντική πτυχή της σχέσης σχολείου-οικογένειας και μια καθοριστικής σημασίας παράμετρο της ομαλής σχολικής φοίτησης των παιδιών. Όπως επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την τεράστια σημασία της επικοινωνίας με τους γονείς (Fernandez-Alonsoetal., 2017·Stamatis&Chatzinikola, 2021) και για τον λόγο αυτόν δεν διστάζουν να συζητήσουν ζητήματα υποστήριξης της σχολικής φοίτησης των μαθητών με τους γονείς τους και να αναλάβουν συμβουλευτικό ρόλο σχετικά με το ζήτημα αυτό.

Κλείνοντας, η έρευνά μας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν, αναγνωρίζουν και αναφέρουν συγκεκριμένα οφέλη της γονικής εμπλοκής στο σπίτι για τους μαθητές, αλλά και για τους ίδιους τους γονείς. Τα οφέλη αυτά συντάσσονται με τα αποτελέσματα πρότερων ερευνών (Hoover-Dempsey, Walker&Sandle, 2005·Gonida&Cortina, 2014) και αφορούν στην ενίσχυση της συνέπειας και της υπευθυνότητας των μαθητών, στη βελτίωση της σχολικής επίδοσής τους και στην ανάπτυξη θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση. Όμως, και οι γονείς ωφελούνται από την εμπλοκή τους στη μελέτη των μαθητών και την εμπλοκή τους στην προετοιμασία των παιδιών τους για την επόμενη μέρα, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Harris&Goodall, 2008·Oostam&Hooge, 2012). Όπως δηλώνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, οι γονείς αποκτούν καλύτερη εικόνα των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών τους, εντοπίζουν τις ικανότητες και τα ταλέντα τους και αντιλαμβάνονται καλύτερα τις ακαδημαϊκές ελλείψεις ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη σχολική τους φοίτηση.

5. Επίλογος

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού όχι μόνο στην ενίσχυση της γονικής εμπλοκής, αλλά και στην καθοδήγηση των γονέων αναφορικά με την υποστήριξη των παιδιών τους στη μελέτη στο σπίτι. Το δείγμα της έρευνας κρίνεται ως επαρκές για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, όμως θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο, ώστε να εξασφαλιστεί η δυνατότητα γενίκευσής τους στο σύνολο του πληθυσμού. Κλείνοντας, προτείνεται να επεκταθεί η έρευνα και στη μελέτη των πρακτικών που οι γονείς ακολουθούν κατά την εμπλοκή τους στην προετοιμασία των μαθημάτων των παιδιών τους στο σπίτι και να διερευνηθεί το

περιεχόμενο της επικοινωνίας εκπαιδευτικών-γονέων κατά τις συναντήσεις τους που αφορούν στη γονική υποστήριξη της μάθησης.

Βιβλιογραφία

Anthony, C. J. &Ogg, J. (2019). Parent involvement, approaches to learning, and student achievement: Examining longitudinal mediation. *School Psychology, 34*(4), 376-385. https://doi.org/10.1037/spq0000282

Benner, A. D., Boyle, A. E. & Sadler, S. (2016). Parental Involvement and Adolescents' Educational Success: The Roles of Prior Achievement and Socioeconomic Status. *Journal of youth and adolescence,* 45(6), 1053-1064. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4

Bleeker, M. M. & Jacobs, J. E. (2004). Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology, 96*, 97-109.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοικοινωνικήςέρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Dettmers, S., Yotyodying, S. &Jonkmann, K. (2019). Antecedents and Outcomes of Parental Homework Involvement: How Do Family-School Partnerships Affect Parental Homework Involvement and Student Outcomes? *Frontiers in Psychology, 10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048

Dubet, F. (1997). *Ecole, famille, le malentendu*. Paris : Textuel.

Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. &Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 144-161. https://doi: 10.1037/a0034100

Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2002).Family, school and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting*,507-437.Mahwah, NJ: Erlbaum.

El Nokali, N. E., Bachman, H. J. &Votruba-Drzal, E. (2010).Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development, 81*(3), 988-1005. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447

Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Woitschach, P., Suárez-Álvarez, J. & Cuesta, M. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control and more communication. *Psicothema, 29*(4), 453-461.https://doi.org/10.7334/psicothema2017.181

Flynn, G. (2007). Increasing parental involvement in our schools: The need to overcome obstacles, promote critical behaviors, and provide teacher training. *Journal of College Teaching & Learning, 4*(2), 23-30.

Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C. & Midgley, C. (2010). Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: Examining the effects of perceived teacher and parent goal emphases. *Journal of Educational Psychology, 102*, 102-114.

Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532-544. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532

Gonida, E. N. & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. British *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 376-396.https://doi.org/10.1111/bjep.12039

Gonzales-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99-123.

Griffin, D. &Galassi, J. P. (2010).Parent perceptions of barriers to academic success in a rural middle school. *Professional School Counseling, 14*(1), 87-100.

Harris, A., &Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research, 50*(3), 277-289.

Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. (2005).*The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement* (Final performance report for OERI Grant # R305T010673). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T. & Sandler, H. M. (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education.In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding&H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success*(pp. 40-56). New York and London: Teachers College, Columbia University.

Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. L.& Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development, 31*, 594-602.

Oostam, R. &Hooge, E. (2012). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 337-351.

Okeke, C. C. (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education, 34*(3), 1-9.

Papakonstantinou, A. A. (2013). *Les parents et l'école. Etude contrastive des rapports dans des contextes d'hétérogénéité culturelle*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.

Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade student's achievement. *Journal of Early Adolescence, 14*, 250-267.

Seginer, R. (1983). Parents' educational aspirations and children's academic achievement: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 1-23.

Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perceptive. *Parenting: Science and Practice, 6*, 1-48.

Stamatis, P.J. &Chatzinikola, M. E. (2021). Advantages and Reasons Hindering the Communication between Teachers and Parents: An Empirical Study. European

Journal of Education and Pedagogy, 2 (2), 43-48.http://dx.doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.2.79

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου- οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *ΠαιδαγωγικήΕπιθεώρηση 36*,101-113.

Trusty, J. (1999). Effects of eighth-grade parental involvement on late adolescents' educational expectation. *Journal of Research and Development in Education, 32,* 224-233.

Wood, D., Kertz-Costes, B., Rowley, S. J. & Okeke-Adeyanju, N. (2010). Mothers' academic gender stereotypes and education-related beliefs about sons and daughters in African American families. *Journal of Educational Psychology, 102,* 521-530.

Συνεργασία σχολείου-οικογένειας μεταναστών και προσφύγων μαθητών: απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ευγενία Παππά
Νηπιαγωγός
papevgenia@gmail.com

Περίληψη
Η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων αποτελεί αναμφίβολα βασικό παράγοντα για την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων του σχολείου. Ακόμη πιο αναγκαία καθίσταται αυτή η συνεργασία στην περίπτωση μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Αφετηρία της παρούσας έρευνας είναι ο γενικότερος προβληματισμός για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και ειδικότερος σκοπός είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γονική εμπλοκή και τη συνεργασία τους με γονείς μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μελετήθηκε η συχνότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς μεταναστών και προσφύγων μαθητών, καθώς και οι δυσκολίες που ανακύπτουν στη συνεργασία αυτή. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα επισκόπησης με χρήση ερωτηματολογίου.

Λέξεις-κλειδιά: γονική εμπλοκή, συνεργασία σχολείου-οικογένειας, εκπαίδευση προσφύγων μαθητών, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract
The good cooperation between teachers and parents indisputably consists of a main factor to achieve the educational and pedagogical targets of the school. Moreover, this cooperation is more necessary in the case if students of refugial background. This work has its basis over the questioning regarding the education of immigrant students in the Greek school and in particular the widening of the aspects of teachers concerning the cooperation and the involvement with parents of students with immigrant background. In the context of the present research, the frequency of teachers' cooperation with the parents of immigrant and refugee students was studied, as well as the difficulties that arise in this cooperation. This is a quantitative survey using a questionnaire.

Keywords: parental involvement, school-family cooperation, refugee student education, intercultural education

0. Εισαγωγή

Η Ελλάδα δεδομένης της γεωμορφολογικής της θέσης αποτελεί χώρα υποδοχής χιλιάδων μεταναστών και προσφύγων. Μεταξύ των προσφυγικών κυμάτων που προσεγγίζουν τη χώρα μας εντοπίζονται και πάρα πολλά παιδιά σχολικής ηλικίας τεσσάρων έως δεκαεπτά ετών, από τα οποία το 62% εγγράφεται στο σχολείο (UNHCR & UNICEF, 2019). Πιο αναλυτικά, το έτος 2019, περισσότερα από τα ¾ των 4.656 παιδιών, που είναι αιτούντες άσυλο και που έχουν εγκατασταθεί προσωρινά ή μη στα ελληνικά νησιά ή διαβιούν σε κέντρα υποδοχής, βρίσκονται σε σχολική ηλικία και, παρά την εγγραφή τους στο σχολείο, δεν παρακολουθούν συστηματικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (UNHCR, 2019).

Η ένταξη των προσφύγων μαθητών στην ελληνική επικράτεια ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2016 και αφορούσε παιδιά που ζούσαν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων στην ηπειρωτική χώρα. Εκείνη τη χρονική περίοδο ιδρύθηκαν οι δομές φιλοξενίας για την εκπαίδευση προσφύγων (ΔΥΕΠ) με τυπικά τμήματα υποδοχής, τα οποία ακολουθούσαν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ετεροχρονισμένα, ο αριθμός των ΔΥΕΠ αυξήθηκε, καθώς, το έτος 2017-18, εισήχθησε στα νησιά του ανατολικού Αιγαίου αυξημένος αριθμός προσφύγων σε κέντρα φιλοξενίας. Εντούτοις,στην ηπειρωτική χώρα, σημειώθηκε σημαντική μείωση των παιδιών προσφύγων που εκπαιδεύονται στις ΔΥΕΠ από το έτος 2017-2018, επειδή άρχισαν να φοιτούν σε πρωινά σχολεία που παρέχουν Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) με τμήματα υποδοχής (Griva&Chostelidou, 2021).

Στην ολοένα αυξανόμενη πολυπολιτισμική μορφή του ελληνικού σχολείου με αισθητό τον παράγοντα της ετερότητας, η καλή συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των γονέων μεταναστών- προσφύγων και των εκπαιδευτικών έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την κοινωνική ένταξη και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών (Νικολάου, 2011). Η γονική εμπλοκή αυτής της μορφής οικογένειας παρουσιάζει ποικίλους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην πραγμάτωση της, όπως για παράδειγμα, η γλώσσα επικοινωνίας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η έλλειψη εμπιστοσύνης, η έλλειψη κατανόησης σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και η οικονομική αστάθεια (Morgan, 2016). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν και οφείλουν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να ενισχύσουν τη γονική δέσμευση των γονέων με το σχολείο προκειμένου να καλλιεργήσουν θετικό κλίμα δίχως στερεότυπα (Παλαιολόγου &Ευαγγέλου, 2011).

Με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δίνονται απαντήσεις σχετικά: με την αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, με τον βαθμό εμπλοκής και συμμετοχής των γονέων μεταναστών μαθητών και με τους παράγοντες που δεν ευνοούν τη γονική εμπλοκή. Η αναγκαιότητα της έρευνας αντικατοπτρίζεται στον στόχο για την περαιτέρω ενίσχυση της γνώσης για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1. Θεσμικό Πλαίσιο

Η μετανάστευση σαν φαινόμενο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την τοπική ιστορία της Ελλάδας καθώς στο παρελθόν ποικίλουν τα παραδείγματα αποικιοκρατίας, μετανάστευσης, προσφυγιάς και παλινόστησης. Μέχρι το 1960 η Ελλάδα αποτελούσε μια χώρα, η οποία εξάγαγε μετανάστες ενώ μια δεκαετία μετά, το 1970, μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών από χώρες που συνορεύει (Αλβανία, Βουλγαρία, κ.ά.) αλλά και όχι (Ινδία, Πακιστάν, Αίγυπτο, κ.ά.). Ακόμη, η ελληνική πραγματικότητα διαμορφώθηκε και με αφορμή το μεγάλο ρεύμα παλιννόστησης από τη Γερμανία το διάστημα 1960-1980. Δεδομένου αυτών υπάρχει εύλογη αλληλεπίδραση μεταξύ του μεταναστευτικού φαινομένου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διδασκαλία σε μικτές εθνικοπολιτισμικά τάξεις δεν μπορεί να διεξάγεται αγνοώντας τη σύνθεση των τάξεων καθώς καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, καλλιεργώντας τον σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα και την παραγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Επιπλέον, στοχεύει στην εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών και οικογενειών (Λιακοπούλου, 2006· Θεοδοσιάδου, 2015).

Η ελληνική πολιτεία το 1996 προχώρησε στην ψήφιση νόμου (Ν/2413) για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Με τη νομοθεσία αυτή, τέθηκε το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οποιασδήποτε φύσης, στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Η ετερότητα που μπορεί να χαρακτηρίζει τους νεοφερμένους μαθητές και την οικογένεια τους είναι: η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική, η γλωσσική και η πολιτισμική ετερότητα. Η τελευταία μορφή ετερότητας αφορά τους αξιακούς κώδικες, τις στάσεις, τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις των ατόμων (Γκότοβος, 2002).

Η χρονολογικό έτος 2016-2017 λειτούργησε ως «προ-ενταξιακό» με την ανάπτυξη ενός συστήματος, όπου προέβλεπε: α) την ανάπτυξη προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας των Προσφύγων, β)την ίδρυση των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π) και γ) την ένταξη στο παραδοσιακό πρωινό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου της Τάξης Υποδοχής προκειμένου να υποστηριχθούν τα παιδιά πρόσφυγες που διαμένουν στον αστικό ιστό. Οι Δ.Υ.Ε.Π ιδρυθήκαν εντός των σχολικών δομών, οι οποίες βρίσκονται στα χιλιομετρικά πλαίσια των δομών φιλοξενίας. Συνακόλουθα, ακολούθησαν το ημερολογιακό έτος 2017-2018 οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, ως ένα πλαίσιο παράλληλης υποστήριξης (Στεργίου &Σιμόπουλος, 2019· Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Η συνδιαλλαγή του σχολείου με τους γονείς πρόσφυγες είναι σημαντική και κάποιες φορές απαραίτητη επιλογή για την ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών προσφύγων (Rah,Choi,&Nguyễn, 2009)

2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Όπως αναφέρεται στον Banks (2009), τα περισσότερα εθνικά κράτη, με αφορμή τα μεταναστευτικά και προσφυγικά κύματα που δέχονται στο εσωτερικό τους, χαρακτηρίζονται από κοινωνικοπολιτισμική πολυμορφία και πολυγλωσσία. Υπό

αυτό το πρίσμα, τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα ενθαρρύνουν τα κράτη να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική πολιτική τους στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με μελέτη που πραγματοποίησε το κέντρο τεκμηρίωσης της Ευρωπαϊκής Αρχής αναφορικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών και με τις επιμέρους πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά τους (Eurydice), εντοπίζονται τρεις διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- ✓ Η εκμάθηση της πολιτιστικής πολυμορφίας προκειμένου να αναπτυχθεί η ανεκτικότητα και ο σεβασμός μεταξύ των μαθητών, ενισχύοντας παράλληλα περιπτώσεις για την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.
- ✓ Η κατανόηση της σύγχρονης πολιτιστικής ποικιλομορφίας στο ιστορικό και κοινωνικό της πλαίσιο (διεθνής διάσταση).
- ✓ Η καλλιέργεια της αίσθησης των μαθητών της ευρωπαϊκής ταυτότητάς τους (ευρωπαϊκή διάσταση).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα μακρο-επίπεδο, το οποίο αφορά τους θεσμούς, τα μέτρα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε αντίθεση με την διαπολιτισμική παιδαγωγική, η οποία αναφέρεται στο μικρο-επίπεδο της σχολικής αίθουσας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Ο HelmutEssinger διατύπωσε τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε τέσσερις κατηγορίες (1988, οπ. αναφ. στο Νικολάου, 2011). Συγκεκριμένα, αναφέρει 1)*τηνεκπαίδευση για ενσυναίσθηση* (empathy) – τοάτομο μαθαίνει να κατανοείτους άλλους, να βρίσκεται κατά κάποιο τρόπο στη «θέση» τους και να έρχεται αντιμέτωπος με τα προβλήματά τους από τη δική τους οπτική και όπου η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης θα βοηθήσεινα καλλιεργηθεί η συμπάθειά του για τους άλλους. Για να συμβεί όμως αυτή η διεργασία, θα πρέπει οι δάσκαλοι να ενθαρρύνουν τα παιδιά να ενδιαφέρονται ουσιαστικά για τους «άλλους» ανεξάρτητα με το αν έχουν ή όχι μεταναστευτικό υπόβαθρο. 2) *την εκπαίδευση για αλληλεγγύη* – ηέννοια της αλληλεγγύης δηλώνει την ανάγκη για την καλλιέργεια της συλλογικής συνείδησης καταρρίπτοντας κάθε μορφή κοινωνικής ανισότητας. 3)*την εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό* – αλληλοεπιδρώνταςοι μαθητές με άλλους πολιτισμούς και δίνοντας την ευκαιρία σε ξένους πολιτισμούς να γνωρίσουν τον δικό τους, εύκολα δίνεται η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί και το αντίθετο. Έτσι με αυτόν τον τρόπο δύναται να καλλιεργηθείο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας. 4) *την εκπαίδευση ενάντια στον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης* – πρόκειταιγια μια προσπάθεια κατάρριψης των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων προκειμένου να μην εμποδίζεται η πολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των συνανθρώπων, που προέρχονται από διαφορετικούς λαούς (Κεσίδου, 2008· Νικολάου, 2011).

3.Συνεργασία και επικοινωνία σχολείου-οικογένειας

Η επικοινωνία μεταξύ των σχολείων και των γονέων από μειονοτικές ομάδες, όπως είναι οι ομάδες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο εγείρει το ερώτημα πώς τα σχολεία και οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας

στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Τις περισσότερες φορές, το ζήτημα της ετερότητας θεωρείται από τα σχολεία και τους δασκάλους ως ένα χαρακτηριστικό που χαρακτηρίζει τις οικογένειες και ότι δεν αποτελεί στοιχείο ικανό να απομακρύνει επικοινωνιακά τις δύο αυτές ομάδες. Οι γονείς και οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με βάση το πλαίσιο αναφοράς τους. Η απόσταση μεταξύ της αλλοδαπής οικογένειας και της σχολικής κουλτούρας μπορεί να ποικίλλει και, ως εκ τούτου, να διευκολύνει ή να περιπλέξει τη δημιουργία μιας σχέσης αλληλεπίδρασης (Conus & Fahrni, 2019).

Το 1995 η Epstein πρότεινε την πιο διαδεδομένη και αποδεκτή κατηγοριοποίηση αναφορικά με τους τρόπους συνεργατικής επικοινωνίας που λαμβάνουν χώρα μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και των μελών της οικογένειας των μαθητών. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην επικοινωνία του σχολείου και της οικογένειας, στην εθελοντική βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν οι γονείς στο σχολείο, στη βοήθεια του σχολείου στο σπίτι (βοήθεια ως προς ένα εξατομικευμένο περιβάλλον μάθησης), στη βοήθεια για επιπλέον βοήθεια και υποστήριξη του μαθητή από τους γονείς εάν κρίνεται απαραίτητη, στη συνεισφορά στη διοίκηση του σχολείου και στη συνεργασία μεταξύ του σχολείου-οικογένειας με την κοινότητα (Γεωργίου, 2011).

3.1 Γονική εμπλοκή

Στην καθημερινή σχολική ρουτίνα και πράξη, μια συνεργασία βασισμένη σε γερά θεμέλια μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μελών της οικογένειας ενισχύει πρωτίστως το συνεργατικό κλίμα ανάμεσα στις δυο πλευρές αλλά οδηγεί και σε μια πληθώρα οφελών για τους μαθητές, για τους γονείς, για τους εκπαιδευτικούς και για τη σχολική μονάδα. Ενδεικτικά τα οφέλη των μαθητών περιλαμβάνουν τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, την ενεργή συμμετοχή στην τάξη, την καλλιέργεια της ευθύνης και της υπευθυνότητας και την αποτροπή σχολικών διαρροών, ενώ τα οφέλη των γονέων περιλαμβάνουν τησυζήτηση και αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους, την επιλογή θετικής ενίσχυσης έναντι της τιμωρίας και την ισχυρότερη δέσμευση με το σχολείο.Τα οφέλη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν την αποδοχή και τον σεβασμό από τους γονείς, τη διεύρυνση των διδακτικών πρακτικών τους και την απόκτηση καλύτερης γνώσης αναφορικά με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας και τα οφέλη του σχολείου περιλαμβάνουν τον καλύτερο σεβασμό της κοινωνίας, την καλύτερη κοινοτική στήριξη και τη λειτουργία προγραμμάτων που ενθαρρύνουν την γονική εμπλοκή (Sapungan, &Sapungan, 2014 · Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019).

Στις περιπτώσεις, στις οποίες το σχολείο υποδέχεται μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, η γονική εμπλοκή και κυριότερα η οικοδόμηση μιας αγαστής συνεργασίας μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού κρίνεται αναγκαία (Σάχου, Χατζηδήμου, 2014, οπ. αναφ. στο Χατζηδήμου&Χατζηδήμου, 2011). Βέβαια πολλοί μετανάστες γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους με τρόπους που δεν καταφέρνουν πάντα να γίνονται ορατοί, όπως για παράδειγμα η συμβολή τους

στην κατ' οίκον μελέτη. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθήσουν τους γονείς να ανακαλύψουν τους τρόπους με τους οποίους πιθανόν να μπορούν να εμπλακούν με το σχολείο, χωρίς να συγκρούονται με τον τρόπο διαβίωσης τους, το καθημερινό τους πρόγραμμα, τις αξίες τους και κυριότερα να μην αναγκάζονται να έρθουν αντιμέτωποι με καταστάσεις που θα τους δημιουργηθεί αίσθημα ανεπάρκειας εξ αιτίας δικών τους ελλειμάτων, όπως είναι για παράδειγμα η γλώσσα επικοινωνίας ή το μορφωτικό τους επίπεδο. Αντίθετα, σχολεία και εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία με πολιτιστικό πλουραλισμό μπορούν να προσεγγίσουν τους γονείς με κατάλληλους τρόπους και να εδραιώσουν έναν αμφίδρομο διάλογο και να τους ενισχύσουν με στρατηγικές που μπορούν να επιλέγουν επικουρικά στο σπίτι για την ενίσχυση της διδασκαλίας (Coelho,2007).

Παρά το γεγονός ότι είναι αναγνωρισμένη η σημασία και η σπουδαιότητα της γονικής εμπλοκής, λόγω του ευρύτερου θετικού αντικτύπου της, δεν πραγματοποιείται πάντα χωρίς εμπόδια (Ζηλιασκοπούλου, 2014, οπ. αναφ. στο Κατσαρού& Λιακοπούλου, 2011). Στην ερευνητική κοινότητα έχουν καταγραφεί οι παρακάτω παράγοντες,οι οποίοι φαίνεται ότι δρουν αρνητικά στη γονική εμπλοκή: α) τα ατομικά εμπόδια του γονέα και της οικογένειας, καθώς εστιάζουν στις πεποιθήσεις των γονέων για τη γονική εμπλοκή, στα τρέχοντα πλαίσια ζωής των γονέων, στις αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις για συμμετοχή και στην κοινωνικοοικονομική τάξη, στην εθνικότητα και στο φύλο, β). οι παράγοντες του παιδιού με επίκεντρο την ηλικία, τις μαθησιακές δυσκολίες και την αναπηρία, τα χαρίσματα ή τα ταλέντα και τα προβλήματα συμπεριφοράς, γ). οι παράγοντες γονέα-δάσκαλου οι οποίοι εστιάζουν στον διαφορετικό προγραμματισμό ανά ημέρα, στις τάσεις και στη γλώσσα επικοινωνίας, και, τέλος, δ) οι κοινωνικοί παράγοντες οι οποίοι περιλαμβάνουν τα ιστορικά και δημογραφικά ζητήματα του κράτους, την πολιτική ιδεολογία αλλά και τα οικονομικά ζητήματα (Hornby, &Lafaele, 2011).

4. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν δια μέσου ερωτηματολογίου οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια των μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Στο πλαίσιο της έρευνας επιχειρείται η αναζήτηση του βαθμού συνεργασίας των γονέων και των εκπαιδευτικών και των παραγόντων που δυσκολεύουν την προώθηση της γονικής εμπλοκής (parentalinvolvement). Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το δείγμα της έρευνας απαρτίζονταν συνολικά από 132 συμμετέχοντες. Για τη συγκρότηση του δείγματος επιλέχθηκε τυχαία και σκόπιμη δειγματοληψία.

Αναλυτικότερα, στην πλειοψηφία το δείγμα ήταν κατά 80,3% γυναίκες. Επιπρόσθετα, η ηλικία της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 50 ετών και πάνω, με 20-29 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στελεχώνοντας Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Επιπλέον, η

πλειοψηφία των συμμετεχόντων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο έχουν ήδη αποφοιτήσει από την Πανεπιστημιακή βαθμίδα εκπαίδευσης και κατά 90,9% εργάζονται στη γενική τάξη των σχολείων.

4.1 Ευρήματα έρευνας

4.1.1 Συνεργασία σχολείου-γονέων προσφύγων/μεταναστών μαθητών

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (44,7%) δήλωσε ότι η επικοινωνία με τους γονείς πρόσφυγες δεν είναι συχνή. Σημαντικό όμως είναι να αναφερθεί και το ποσοστό του 30,3% των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωσαν ότι επικοινωνούν συχνά με τους γονείς πρόσφυγες.

Πίνακας 1: Συχνότητα επικοινωνίας

Ελάχιστα	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέγιστα
44,7%	30,3%	12,9%	12,1%
Ερώτηση: «Πόσο συχνή είναι η επικοινωνία σας με τους γονείς προσφύγων/μεταναστών μαθητών;»			

Πίνακας 2: Βαθμός συνάντησης εμποδίων

Ελάχιστα	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέγιστα
31,8%	29,5%	28%	10,6%
Ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό συναντάτε εμπόδια με τους γονείς των προσφύγων/μεταναστών μαθητών;»			

Σε αντίθεση με την προηγούμενη ερώτηση αναφορικά με την συχνότητα της επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο βρίσκεται το παρόν ερώτημα. Θα ήταν εύλογο το αποτέλεσμα να κυμανθεί στα ίδια υψηλά επίπεδα με το προηγούμενο, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσαν ότι κατά 31,8% δεν συναντούν εμπόδια με τη συγκεκριμένη ομάδα γονέων. Έτσι, παρά την έλλειψη συχνής επικοινωνίας δείχνουν ότι δεν αντιμετωπίζουν κατά πλειοψηφία εμπόδια. Βέβαια το αμέσως επόμενο ποσοστό κυμαίνεται στο 29,5% που δηλώνει την ύπαρξη εμποδίων με τους γονείς πρόσφυγες.

Πίνακας 3: Βαθμός συνεργασίας

Ελάχιστα	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέγιστα

40,2%	31,1%	18,9%	9,8%
Ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε με τους γονείς των προσφύγων/μεταναστών μαθητών;»			

Στη συνέχεια δια μέσου του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια να ανιχνευθεί από τους εκπαιδευτικούς η ύπαρξη ή μη συνεργατικής σχέσης με τους γονείς που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί (40,2%) δεν έχουν καταφέρει να αναπτύξουν την πολύτιμη συνεργασία με τους γονείς μαθητών προσφύγων. Κρίνεται ωστόσο αρκετά ενθαρρυντικό το ποσοστό των εκπαιδευτικών της τάξης του 18,9%, όπου δηλώνουν πως συνεργάζονται πάρα πολύ με τους γονείς.

Η ύπαρξη της συχνής επικοινωνίας (30,3%) αποτελεί το βασικό θεμέλιο προκειμένου να αναπτυχθούν ειλικρινείς και ρεαλιστικές συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα στην περίπτωση που οι γονείς είναι πρόσφυγες ή μετανάστες είναι αναγκαία η ανάπτυξη καλής επικοινωνίας καθώς μέσω αυτής προωθείται η κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστών-προσφύγων (56,1%) και τους δίνεται η δυνατότητα της προσωπικής εξέλιξης δίχως αγκυλώσεις σε στερεότυπα και προκαταλήψεις.Ωστόσο, η επικοινωνία δεν είναι πάντα εφικτό να πραγματοποιηθεί (44,7%) με αυτήν την κατηγορία των γονέων λόγω οικονομικών, γλωσσικών, ή πολιτισμικών παραγόντων (Gonzalez, etal., 2013). Η συνάντηση εμποδίων σε ένα σημαντικό βαθμό (29,5%) μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά (40,2%) η συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων μεταναστών-προσφύγων και σηματοδοτεί την αναγκαιότητα ενθάρρυνσης της γονικής εμπλοκής σε αυτήν την περίπτωση.

4.1.2 Εμπόδια γονικής εμπλοκής

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την άποψη τους για τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά ως προς τη γονική εμπλοκή. Έτσι, αναφορικά με τους παράγοντες από τηγονική πλευρά, εκείνος που επιδρά περισσότερο φάνηκε να είναι η γλώσσα επικοινωνίας (54,4%) καθώς και η έλλειψη γνώσης του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας από τους γονείς πρόσφυγες (41,7%). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι κατά πολύ ευθύνεται για την έλλειψη της γονικής εμπλοκής το επίπεδο του αλφαβητισμού των γονέων (36,4), η άγνοια τους για τα ζητήματα που μπορούν να συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς (35,6%) αλλά και η συστολή των γονέων να προσεγγίσουν τους εκπαιδευτικούς (34,8%). Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν θεωρείται μειονέκτημα το φύλο και η ηλικία των γονέωνόπως και η πιθανή έλλειψη του ενδιαφέροντος τους για την εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους (33,3%).

Πίνακας 4: Παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στη γονική εμπλοκή

	Ελάχιστα	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέγιστα
Η γλώσσα επικοινωνίας	3.8	9.8	32.6	54.4
Η συστολήτωνγονέων	13.6	34.8	33.3	18.2
Η έλλειψη γνώσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας από τους γονείς	15.2	25.8	41.7	17.4
Το επίπεδο αλφαβητισμού των γονέων	11.4	36.4	35.6	16.7
Η άγνοια των γονέων για τα θέματα για τα οποία θα μπορούσαν να απευθυνθούν στους εκπαιδευτικούς	14.4	35.6	33.3	16.7
Η άγνοια των γονέων για τους τρόπους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς	27.3	28.8	29.5	14.4
Η απουσία πρόσβασης στο διαδίκτυο από τους γονείς	22	31.8	32.6	13.6
Η δυσκαμψία του σχολικού προγράμματος σπουδών	30.3	25.8	30.3	13.6
Η στάση του διευθυντή/-ριας του σχολείου προς τη καλλιέργεια συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων προσφύγων/ μεταναστών	53.8	22	15.2	9.1
Η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς	33.3	33.3	25	8.3
Η έλλειψη θέλησης για επικοινωνία από τους εκπαιδευτικούς	50	27.3	15.9	6.8
Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τους τρόπους επικοινωνίας με γονείς πρόσφυγες/μετανάστες	23.5	39.4	31.8	5.3
Η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών για την προσέγγιση των προσφύγων/μεταναστών γονέων	29.5	39.4	26.5	4.5
Η εύρεση κοινής ώρας συνεργασίας εκπαιδευτικών - γονέων	43.2	34.8	17.4	4.5
Η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών	50.8	25	21.2	3
Η ηλικία τωνγονέων	72.7	18.9	6.1	2.3
Τοφύλοτωνγονέων	64.4	25.8	8.3	1.5
Ερώτηση: Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες πιστεύετε ότι επιδρούν αρνητικά στην εμπλοκή των γονέων προσφύγων/μεταναστών;				

Οι εκπαιδευτικοί βασισμένοι τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που ευθύνονται για την έλλειψη της γονικής εμπλοκής γονέων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δήλωσαν την έντονη ανάγκη για την προσωπική τους επιμόρφωση και την πρόσβαση σε νέα γνώση αναφορικά με τους τρόπους επικοινωνίας και προσέγγισης των γονέων προσφύγων (39,4%).Επιπλέον, προέβαλαν την επιθυμία τους και τη θέλησή τους για τη συνεργασία με τους γονείς πρόσφυγες, χωρίς να θεωρούν πρόβλημα τον χρόνο που διαθέτουν (50,8%), καθώς είναι πρόθυμοι να έρθουν σε επικοινωνία με τους γονείς σε βολική κοινή ώρα (43,2%).

Σημαντικός δείκτης κρίνεται το ποσοστό της τάξης του 53,8%, σύμφωνα με το οποίο η διεύθυνση του σχολείου με τα φυσικά πρόσωπα που την εκπροσωπούν δεν δρα ανασταλτικά ως προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου τους και των φιλοξενούμενων γονέων προσφύγων-μεταναστών. Ωστόσο δηλώνεται ένα ποσοστό της τάξεως του 9,1% σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής επηρεάζει την ανάπτυξη καλής επικοινωνίας με τους γονείς πρόσφυγες. Διαφαίνεται λοιπόν η επιρροή της διεύθυνσης στον τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών.

Τα εμπόδια που παρεμποδίζουν τη γονική εμπλοκή ποικίλλουν. Έχουν τη δυνατότητα να παρομοιαστούν με τη μορφή του παγόβουνου, καθώς κάποια γίνονται φανερά (φύλο, ηλικία, γλώσσα επικοινωνίας) ενώ κάποια άλλα χρήζουν περαιτέρω προσοχής ως προς την ανίχνευσή τους (πεποιθήσεις, αντιλήψεις, γνώσεις) (Morgan, 2017). Επιπλέον, μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες θέτοντας ως κριτήριο το ποιος ευθύνεται για τη φύση της δημιουργίας του εμποδίου: α) τα εμπόδια των γονέων και β) τα εμπόδια των εκπαιδευτικών. Το κυρίαρχο εμπόδιο που αντιμετωπίζουν οι γονείς από άλλα κράτη είναι η γλώσσα επικοινωνίας (54,4%). Επιπλέον, λόγω αυτής της ετερότητας, συνακόλουθα επηρεάζεται και το επίπεδο της γνώσης που έχουν για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας (41,7%). Οι γονείς με μεταναστευτικό ή προσφυγικό ιστορικό διακατέχονται τις περισσότερες φορές από άγνοια για το «που»πηγαίνει το παιδί τους κάθε πρωί και τι πραγματικά μαθαίνει.

Καθώς η γλώσσα είναι το μέσο της επικοινωνίας, η έλλειψή της αποθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά σε σχολικές δράσεις ή στον σύλλογο γονέων καθώς αισθάνονται ανεπιθύμητοι(Antony-Newman, 2019) ή θεωρούν ότι, επειδή δεν έχουν ευχέρεια στη γλώσσα, είναι προτιμότερο να μην ασχοληθούν με την εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους (Hakyemez-Paul, Pihlaja&Silvennoinen, 2018). Ιδιαίτερα όταν διαθέτουν και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (36,4%), δυσκολεύονται αρκετά να αντιληφθούν τόσο το εκπαιδευτικό αντικείμενο όσο και να παρέχουν βοήθεια στη μελέτη του.

Στην περίπτωση των εμποδίων, που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν προκειμένου να ενισχύσουν την εμπλοκή των γονέων μεταναστών, φαίνεται ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη διαπολιτισμική ικανότητα που

οφείλουν να καλλιεργούν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη γνώσης των τρόπων επικοινωνίας (39,4%) με γονείς πρόσφυγες-μετανάστες και η έλλειψη στη διαρκή τους εκμάθηση δεξιοτήτων προσέγγισης (39,4%) των γονέων φανερώνουν την περαιτέρω ανάγκη για δια βίου μάθηση προκειμένου να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια που θα τους κάνουν ικανούς να αντιμετωπίσουν τη διαπολιτισμική ετερότητα στο πλαίσιο του σχολείου (Στεργίου &Σιμόπουλος, 2019).

5. Συμπεράσματα

Από τη διεργασία της γονικής εμπλοκής δεν μπορούν να εκλείπουν οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά. Ως τέτοιος παράγοντας θεωρείται το γεγονός ότι οι γονείς, λόγω της διαφορετικής κουλτούρας από την οποία έχουν προέρθει, τοποθετούν τον εαυτό τους στο σπίτι παρέχοντας βοήθεια και μαθησιακή υποστήριξη μόνο από αυτό το πλαίσιο. Την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής στο σπίτι προς όφελος της ακαδημαϊκής πορείας αλλά και ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών μαθητών προσφύγων ενισχύει η έρευνα της Cureton (2020) που έδειξε ότι πολλοί γονείς υποστηρίζουν τα παιδιά τους στο σπίτι αφιερώνοντας χρόνο για την εργασία και την προετοιμασία για το σχολείο. Σε αυτό συμφωνούν και οι Hakyemez-Paul, Pihlaja και Silvennoinen (2018), καθώς έδειξαν ότι πιο συνηθισμένος τύπος γονικής εμπλοκής φάνηκε να είναι η συμμετοχή των γονέων στη μάθηση, στο πλαίσιο του σπιτιού, ενώ ο λιγότερο δημοφιλής ναείναι η εθελοντική δράση των γονέων.

Επιπρόσθετα, ως σημαντικός παράγοντας που φάνηκε να επιδρά αρνητικά στη γονική εμπλοκή των γονέων μεταναστών και προσφύγων είναι εκείνος της γλώσσας επικοινωνίας. Η έλλειψη της γνώσης της κυρίαρχης γλώσσας συσχετίζεται σημαντικά με τηδημιουργία εμποδίων στην καθημερινή λειτουργία και αλληλεπίδραση με τη σχολική μονάδα, όπως και με τη μειωμένη θετική εξέλιξη της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών. Σε αυτό το εύρημα συμφωνεί και η Kim (2021), καθώς οι γονείς με τους οποίους αλληλοεπίδρασε για την έρευνά της έδειξαν να δυσκολεύονται επικοινωνιακά πολύ στο νέο περιβάλλον με αποτέλεσμα την επίδραση στη μάθηση των παιδιών τους. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξαν και οι Cureton (2020), Antony-Newman (2020) και Gunnþórsdóttir, Barillé καιMeckl (2019), καθώς το πρόβλημα της επικοινωνίας δυσχεραίνει την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και ως αποτέλεσμα και τη δημιουργία της αίσθησης ότι είναι ανεπιθύμητοι.

Επιπρόσθετα το μείζον ζήτημα της γνώσης του εκπαιδευτικού συστήματος και του διδακτικού προγράμματος της χώρας υποδοχής ως ένας ανασταλτικός παράγοντας για την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής εμφανίζεται στην έρευνα των Curtis, AnicamakαιZhou (2021), Cureton (2020) και Antony-Newman (2019), καθώς με αυτόν τον τρόπο οι γονείς δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο μαθησιακό τους αντικείμενο. Επιπλέον, οι Araqueetal. (2017) έδειξαν ότι μετά από κατάλληλη επιμόρφωση των γονέων, δεν ήταν πλέον αρνητικοί με το εκπαιδευτικό σύστημα και οι γονείς μπορούσαν να αντιληφθούν πως μπορούν να βοηθήσουν πιο

αποδοτικά τα παιδιά τους. Αυτό είναι ένα εύρημα που έρχεται να συσχετιστεί με την ανάγκη για κοινή επιμόρφωση με γονείς πρόσφυγες που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα.

Η καλή συνεργασίαμεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι πολύτιμη για τα πολλαπλά οφέλη που προσφέρει τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς. Οι HornbykαιBlackwel (2018) κατέληξαν στην έρευνά τους ότι η συνεργασία με τους γονείς μπορεί να πραγματοποιηθεί με πολλούς τρόπους, όπως προτείνεται και στην παρούσα έρευνα, και διάφορα μέσα, όπως είναι οι επιστολές αλλά και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Επιπλέον, κοινό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι μέσω της καλής συνεργασίας τα παιδιά μπορεί να έχουν θετική εξέλιξη προόδου.

Βιβλιογραφία

Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: A meta-synthesis. *Educational Review, 71*(3), 362-381.

Araque, J. C., Wietstock, C., Cova, H. M. & Zepeda, S. (2017). Impact of Latino Parent Engagement on Student Academic Achievement: A Pilot Study. *School Community Journal, 27*(2), 229-250.

Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. JohnWiley&Sons.

Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση σχολείου - Οικογένειας και ανάπτυξης του παιδιού.* Αθήνα: Διάδραση

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Γκότοβου, Α. (2010). Η βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μεταναστών μαθητών μέσα από πρόγραμμα ενίσχυσης της γλωσσικής μάθησης. Μια εμπειρική προσέγγιση. *Νέα Παιδεία, 135*, 108-126.

Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Conus, X.&Fahrni, L. (2019). Routine communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding*?. Educational Review, 71*(2), 234-256.

Cureton, A. E. (2020). Strangers in the school: Facilitators and barriers regarding refugee parental involvement. *TheUrbanReview, 52*(5), 924-949.

Edwards, A. (11 Ιουλίου, 2016). *'Πρόσφυγας' ή 'μετανάστης' - Ποιος όρος είναι ο σωστός;*. Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου, 2022, από https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas_i_metanastis.html.

Ee, J. (2017). Two dimensions of parental involvement: What affects parental involvement in dual language immersion?.*Bilingual Research Journal, 40*(2), 131-153.

Gonzalez, L. M., Borders, L. D., Hines, E. M., Villalba, J. A. & Henderson, A. (2013). Parental involvement in children's education: Considerations for school

counselors working with Latino immigrant families. *Professional School Counseling, 16*(3).

Griva, E. & Chostelidou, D. (2021). Chapter Nine Formal education for refugee children: recording Greek teacher's experience. *Migration and Language Education in Southern Europe: Practices and Challenges*, 154.

Hakyemez-Paul, S., Pihlaja, P. &Silvennoinen, H. (2018). Parental involvement in Finnish day care-what do early childhood educators say?.*European Early Childhood Education Research Journal, 26*(2), 258-273.

Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational review, 70*(1), 109-119.

Hornby, G. &Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educationalreview, 63*(1), 37-52.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα. Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπατσιούλας.

Κατσαρού, Ε.&Λιακοπούλου, Μ. (2014) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιμορφωτικό υλικό.* Θεσσαλονίκη : Υ.ΠΑΙ.Θ.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. ζαπαναούμ (Επιμ.),*Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Kim, Y. (2021). Ideals and realities in the involvement of Filipino immigrant mothers in their children's education in South Korea. *Ethnicities*, 14687968211029068.

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών, Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μαλιγκούδη, Χ.& Τσαουσίδης, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *ΈρευναστηνΕκπαίδευση,9*(1), 22-34.

Morgan, N. S. (2016). *Engaging Families in Schools: Practical strategies to improve parental involvement.* Routledge.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Συνεργασία, ενδυνάμωση και ανάπτυξη.* Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.

Νικολάου, Γ. (2011).*Διαπολιτισμική Διδακτική, Το Νέο Περιβάλλον - Βασικές Αρχές.* Αθήνα: Πεδίο.

Office of the United Nations High Commissioner for Refugees, &Unicef. (2019). Access to education for Refugee and Migrant Children in Europe. Unhcr.

Παλαιολόγου, Ν. &Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος

Παλαιολόγου, Ν. &Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική Πολιτική για Παιδιά Μεταναστών.* Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Παπαθανασίου, Ε. (2017). Η εξαίρεση από το καθεστώς των προσφύγων του άρθρου 1ΣΤ της Σύμβασης της Γενεύης. *ExpressisVerbisLawJournal, 1*, 44-49.

Παπακωσταντίνου, Γ. &Γκότοβου, Α., (2009). Ο ρόλος της οικογένειαςστην εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό ιστορικό. *Νέα Παιδεία, 128,* 73-92.

Rah, Y., Choi, S. &Nguyễn, T. S. T. (2009). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Education, 12*(4), 347-365.

Sapungan, G. M. &Sapungan, R. M. (2014). Parental involvement in child's education: Importance, barriers, and benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education, 3*(2), 42-48.

Στεργίου, Λ.&Σιμόπουλος, Γ., (2019). *Μετά το Κοντέινερ. Διαπολιτισμική Ματιά στην Εκπαίδευση Προσφύγων.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

UNHCR, The UN Refugee Agency, (2019). *Stepping up. Refugee Education In Crisis*(1-56).

Χατζηδήμου, Δ.&Χατζηδήμου, Κ. (2014). *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης.* Αθήνα: εκδόσειςΔιάδραση.

Αριθμητικός γραμματισμός ενηλίκων, παλιά προβλήματα και νέες προκλήσεις: Η κατανόηση λεκτικά και αριθμητικά διατυπωμένων ποσοτικών εκφράσεων στις ανακοινώσεις και ειδήσεις για την λοίμωξη COVID-19

Ελένη Γιαννακοπούλου
ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
egian8@gmail.com

Περίληψη
Πλήθος αριθμητικών εννοιών και σχέσεων περιέχονταν στις καθημερινές ανακοινώσεις των αρχών και στις ειδήσεις των ΜΜΕ κατά την περίοδο της πανδημίας. Στην παρούσα έρευνα αναλύονται υποκειμενικές εκτιμήσεις ενηλίκων για την ευχέρειά τους στην κατανόηση λεκτικά και αριθμητικά διατυπωμένων ποσοτικών εκφράσεων για δύο σημαντικούς δείκτες επικινδυνότητας: τη ''μεταδοτικότητα'' της λοίμωξης COVID-19 και τη ''διασπορά'' της στον πληθυσμό. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας σημαντικά ποσοστά των ενηλίκων (77%) και (42%) θεωρούν πιο κατανοητές τις λεκτικά διατυπωμένες ποσοτικές εκφράσεις για τη μεταδοτικότητα της COVID-19 και τη διασπορά της στο πληθυσμό, αντίστοιχα. Με δεδομένο ότι τα αριθμητικά δεδομένα προσφέρουν μια πληρέστερη αποτύπωση και αξιολόγηση της πραγματικότητας, που αφορά την υγεία και την οικονομική δραστηριότητα, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα εισαγωγής του αριθμητικού γραμματισμού στο περιεχόμενο των προγραμμάτων τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης ενηλίκων, με ιδιαίτερη μάλιστα αναφορά σε ζητήματα υγείας.

Λέξεις-κλειδιά: αριθμητικός γραμματισμός, εκπαίδευση ενηλίκων, πανδημία COVID-19

Abstract
Numerous numerical concepts and relationships were contained in the daily announcements of the authorities and in the media news during the COVID-19 pandemic. The present study analyzes the subjective adults' assessments of their ability to understand verbally and numerically expressed quantitative expressions about two important aspects: the ''transmissibility'' of COVID-19 and its ''dispersion'' in the population. The research findings show that a significant percentage of adults consider the verbal quantitative expressions to be more understandable versus numbers informing the transmissibility of COVID-19 and its dispersion (77%) and (42%) respectively. Given that quantitative data provide a more complete picture and an objective assessment of reality, concerning health and economic activity, the need to introduce numerical literacy in the content of formal and non-formal adult education programs, with particular reference to health issues, arises.

Keywords: adult numeracy, adult education, COVID-19 pandemic.

0. Εισαγωγή

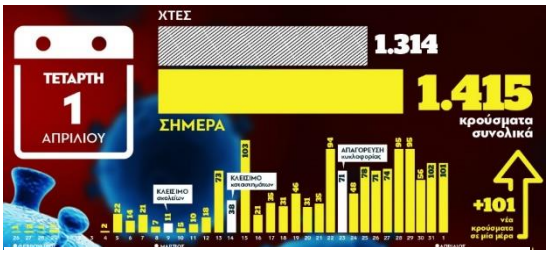
Στην Ελλάδα το πρώτο κρούσμα λοίμωξης COVID-19 εντοπίστηκε τον Φεβρουάριο 2020. Μετά από ένα πρώτο κύμα τον Μάρτιο - Μάιο 2020, η Ελλάδα γνώρισε δύο επόμενα κύματα, το Σεπτέμβριο - Δεκέμβριο 2020 και τον Φεβρουάριο - Ιούνιο 2021. Σε όλες αυτές τις χρονικές περιόδους ανακοινώνονταν σε καθημερινή βάση μέτρα για την αντιμετώπιση της διασποράς του ιού, τα οποία περιλάμβαναν περιορισμούς μετακίνησης, υγειονομικές συστάσεις και αναστολή οικονομικών δραστηριοτήτων (Markantonatou, 2021). Η τεκμηρίωση των μέτρων αυτών βασιζόταν σε πληθώρα αριθμητικών δεδομένων. Είναι σχεδόν βέβαιο ότι κανένα άλλο γεγονός στην πρόσφατη ελληνική ιστορία δεν καλύφθηκε σε τέτοια έκταση και διάρκεια από τα μέσα ενημέρωσης, με έναν τέτοιο κατακλυσμό αριθμητικών δεδομένων (Giannakopoulou, 2021).

Δεν υπάρχει αμφιβολία, ούτε για τη χρησιμότητα των αριθμών στην πληροφόρηση των πολιτών, ούτε για τον ρόλο των αριθμών στις δημοκρατικά οργανωμένες κοινωνίες και την αναμφισβήτητη ισχύ τους στη σύγχρονη δημόσια ζωή (Benn, 1997· Gal, 1997). Το ερώτημα, όμως, που τίθεται με δεδομένο τον καταιγισμό αυτής της «αριθμητικής πληροφόρησης» και μια πτυχή που επιχειρεί να διερευνήσει αυτή η έρευνα είναι το επίπεδο ευχέρειας ανάγνωσης και κατανόησης των λεκτικά και αριθμητικά διατυπωμένων πληροφοριών για την πανδημία από τους ενηλίκους πολίτες ή αντίστροφα ποιο επίπεδο αριθμητικού γραμματισμού απαιτείται από τα άτομα, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν αυτό το πλήθος των αριθμητικών πληροφοριών.

1. Οι αριθμητικές πληροφορίες για την πανδημία στα τηλεοπτικά δελτία ειδήσεων

Στις χρονικές περιόδους που προαναφέρθηκαν η πανδημία αποτελούσε το κύριο θέμα τόσο στα τηλεοπτικά δελτία ειδήσεων, όσο και σε αντίστοιχες ενημερωτικές εκπομπές. Η ενημέρωση αυτή περιλάμβανε αριθμούς ατόμων που είχαν υποβληθεί σε τεστ, νέων κρουσμάτων, ημερήσιων θανάτων, εισαχθέντων στα νοσοκομεία ασθενών και εκείνων που χρειάζονταν εντατική θεραπεία σε ειδικές μονάδες, αριθμούς ημερήσιων παραβάσεων των περιορισμών κίνησης και δραστηριοτήτων, αλλά και μέτρηση αποστάσεων ή πυκνότητα ατόμων ανά τετραγωνικό που θα εμπόδιζαν τη διασπορά του ιού.

Οι αριθμητικές αυτές πληροφορίες εκφράζονταν με ακέραιους αριθμούς, δεκαδικούς αριθμούς, ποσοστά, διαγράμματα και σύνθετα γραφήματα, αλλά και ημερομηνίες και εικόνες. Όλα αυτά συνοδεύονταν με φορτισμένες αφηγήσεις, συναισθηματικά σχόλια και επιφανειακές εξηγήσεις των γεγονότων. Αποτέλεσμα αυτής της παρουσίασης ήταν να διαμορφώνεται μια θολή εικόνα και σε πολλές περιπτώσεις λαθεμένη, που προκαλούσε φόβο και ενέτεινε την αβεβαιότητα των πολιτών.



Εικόνα 1: ΕΡΤ1 Δελτίο ειδήσεων 1/4/2020

Η πληθώρα όλων αυτών των αριθμητικών πληροφοριών που καθημερινά κατέκλυζε τα τηλεοπτικά προγράμματα παρουσίαζαν ενδεχόμενα μια αντικειμενική περιγραφή της πραγματικότητας, το νόημά τους, όμως, συχνά δεν ήταν ξεκάθαρο στο ευρύ κοινό για πολλούς λόγους.

Από μια σχετική έρευνα που ανέλυσε 112 βραδινά δελτία ειδήσεων δύο τηλεοπτικών καναλιών, πανελλαδικής εμβέλειας, που παρουσιάστηκαν το 2020, προέκυψε ότι το θέμα της πανδημίας περιελάβανε κυρίως αριθμητικές πληροφορίες και ερμηνείες βασισμένες σε αυτές (Giannakopoulou, 2021).

Σύμφωνα με αυτή την έρευνα τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της «αριθμητικής πληροφόρησης» μπορούν να ταξινομηθούν συνοπτικά σε τρεις ομάδες: στον τύπο των αριθμών που χρησιμοποιήθηκαν, στα διαγράμματα και τα γραφήματα και στις ερμηνείες των αριθμητικών εκφράσεων. Οι ακέραιοι ή δεκαδικοί αριθμοί και τα ποσοστά αναγράφονταν χωρίς να αναφέρουν τον συνολικό πληθυσμό στον οποίο αναφέρονταν και οι δείκτες εκθέτονταν χωρίς καμία αναφορά στον τρόπο ή την στην μέθοδο υπολογισμού τους (Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα των εικόνων 1 & 3).

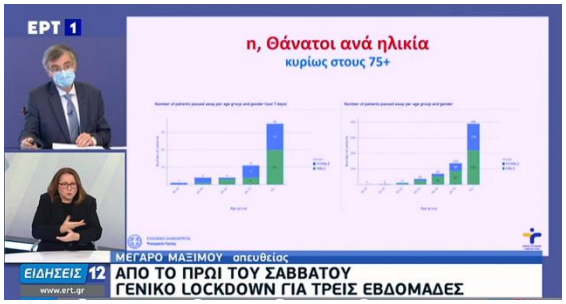
Εικόνα 2: ΣΚΑΙ Δελτίο ειδήσεων 1/11/2020

Αξιοσημείωτες ήταν επίσης, οι περιπτώσεις (εικόνα 2) τηλεοπτικών ειδήσεων στα οποία οι παρουσιαστές σχολιάζουν επιβεβαιωμένα κρούσματα (1678 κρούσματα) και τον αριθμό των κρουσμάτων σε μία πόλη και τρεις περιοχές της χώρας στις οποίες εντοπίστηκαν μεγάλοι αριθμοί μολυσμένων ατόμων, χωρίς να αναφέρουν το πληθυσμό των κατοίκων σε κάθε μια από αυτές (Ροδόπη 112.039, Αττική 3.828.434 κάτοικοι). Η λεζάντα «ενημερώνει» το κοινό ότι «η θετικότητα είναι πάνω από 10%» χωρίς καμία εξήγηση για την έννοια της «θετικότητας». Το ίδιο ισχύει για το δείκτη μετάδοσης ή για τον μέσο όρο των μολύνσεων.

Σε πολλές τηλεοπτικές εκπομπές, οι αριθμοί ενσωματώνονται σε γραφήματα και διαγράμματα ως αριθμητικές ακολουθίες, των οποίων η κατανόηση και η ερμηνεία απαιτούν σχετικά υψηλό επίπεδο μαθηματικών γνώσεων από τους πολίτες.

Οι συσχετίσεις μεταξύ μεγεθών και οι αριθμητικές ακολουθίες είναι πολύ δύσκολο να κατανοηθούν και να ερμηνευτούν από την πλειονότητα των ενηλίκων που παρακολουθούν ένα δελτίο ειδήσεων (ενδεικτικά Heyd-Metzuyanim et al., 2021· Podkul et al., 2020· Zamarian et al., 2021). Αριθμοί που αφορούσαν την εξέλιξη ποσοτικοποιημένων πτυχών της πανδημίας συμπεριλαμβάνονταν σε πίνακες και σύνθετα γραφήματα (infographics), προκειμένου να αποδοθεί εγκυρότητα στα σχόλια των παρουσιαστών ή στην αιτιολόγηση των κυβερνητικών αποφάσεων χωρίς, κατά την άποψή μου, να εξετάζεται η αποτελεσματικότητά τους στην ενημέρωση των πολιτών.

Εικόνα 3: ΕΡΤ1 Δελτίο ειδήσεων 5/11/2020



Τέλος, όλη αυτή η ασάφεια των εικόνων συνοδευόταν από αντίστοιχα σχόλια όπως για παράδειγμα: '*οι αριθμοί δείχνουν ανησυχητική εκθετική αύξηση των λοιμώξεων*' ή '*οι αριθμοί αποκαλύπτουν σημαντικό, γρήγορο και επικίνδυνο ρυθμό μετάδοσης*' ή '*Οι αριθμοί μπορεί να μην φαίνονται μεγάλοι αλλά είναι πολύ σημαντικοί*', κ.ά.

Θεωρητικά, τα αριθμητικά δεδομένα χρησιμοποιούνται από τα μέσα ενημέρωσης με σαφή και ουσιαστικό τρόπο για να αποδώσουν ποσοτικοποιημένα χαρακτηριστικά της πανδημίας. Όμως, για να μετασχηματιστεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, όπως αυτό της πανδημίας, σε αριθμητικές εκφράσεις, ώστε να απεικονίζεται η πραγματικότητά του είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται εύληπτες λέξεις, απλοί μαθηματικοί όροι και οι αναφορές σε μεγέθη , αναλογίες ή δείκτες να είναι ακριβείς και σαφείς (Lipkus & Peters, 2009). Παράλληλα, τα εικονογραφημένα δεδομένα (infographics), για να γίνονται εύκολα κατανοητά και γρήγορα αντιληπτά, πρέπει οι πληροφορίες που περιέχουν να αποτυπώνονται με σαφήνεια και η απεικόνισή τους να είναι απαλλαγμένη από πολύπλοκα σχέδια.

Οι αριθμοί που εκφράζουν κοινωνικά δεδομένα και στην περίπτωση της πανδημίας μετατρέπουν ένα επιδημιολογικό φαινόμενο σε αριθμητικές κλίμακες, αναλογικές σχέσεις, πιθανότητες και συναρτήσεις, δεν περιγράφουν απλά μια πραγματικότητα, αλλά τη διαμορφώνουν και με μια έννοια τη δημιουργούν. Παράλληλα, λειτουργούν ως ''διαιρέτης'' της κοινωνίας με αποτέλεσμα να διαχωρίζονται οι άνθρωποι σε αυτούς που κατανοούν ή δεν κατανοούν ένα φαινόμενο, όπως η λοίμωξη COVID-19, που όμως δεν κάνει διακρίσεις στη διάδοση του στις κοινωνίες και τη σοβαρότητα της μόλυνσης των πολιτών.

Οι Goos κ.ά (2019) περιγράφουν ένα αριθμητικά εγγράμματο άτομο ως το άτομο που έχει τις γνώσεις και τις ικανότητες να συλλογίζεται με τις έννοιες των μαθηματικών, να έχει θετικές διαθέσεις απέναντι στα μαθηματικά και να χρησιμοποιεί εργαλεία, όπως οι γραφικές παραστάσεις σε μια σειρά διαφορετικών πλαισίων, ενώ ταυτόχρονα να υιοθετεί μια κριτική οπτική απέναντι στη χρήση των αριθμών. Ενήλικες που δεν διαθέτουν τέτοιες αριθμητικές ικανότητες, μπορεί να

δυσκολεύονται να κατανοήσουν ή και να μην κατανοούν ποσοτικές πληροφορίες, οι οποίες παρουσιάζονται σε οποιοδήποτε πλαίσιο, με αριθμητικές εκφράσεις ή με λεκτικές διατυπώσεις ή με οπτικές αναπαραστάσεις.

Η πανδημία COVID-19 ανέδειξε την ανάγκη της κατανόησης αριθμητικών πληροφοριών από κάθε ενήλικο άτομο, ανεξάρτητα από μορφωτικό επίπεδο ή επαγγελματική εξειδίκευση, όπως και την ανάγκη της ευχέρειας κάθε πολίτη να διαβάζει και να ερμηνεύει ποσοτικά δεδομένα που παρουσιάζονται με λεκτικές διατυπώσεις ή γραφικές παραστάσεις. Μια εκτεταμένη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πέντε χώρες (Ηνωμένο Βασίλειο, ΗΠΑ, Ισπανία, Μεξικό και Ιρλανδία) μεταξύ των μέσων Απριλίου και των μέσων Μαΐου 2020 έδειξε ότι οι ενήλικες με υψηλότερα επίπεδα αριθμητικού γραμματισμού αποδέχονταν δυσκολότερα κάθε μορφή παραπληροφόρησης που σχετίζονται με τον κορωνοϊό» (Roozenbeek et al., 2020).

2. Ο αριθμητικός γραμματισμός ενηλίκων και η αξιολόγησή του

Ο αριθμητικός γραμματισμός των ενηλίκων είναι μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία περιλαμβάνει ένα εύρος ατομικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, από τη βασική κατανόηση αριθμητικών πληροφοριών, μέχρι την ερμηνεία στατιστικών δεδομένων και πιθανοτήτων σε διάφορα πλαίσια χρήσης τους (Benn, 1997).

Η συναφής βιβλιογραφία έχει καταγράψει πλήθος καταστάσεων για τον χειρισμό των οποίων απαιτείται ένα ελάχιστο επίπεδο αριθμητικού γραμματισμού, οπότε ο αριθμητικός γραμματισμός μπορεί να θεωρηθεί μια έννοια με πολλαπλές σημασίες, άμεσα συναρτώμενες με το πλαίσιο ανάδειξής του και τις πρακτικές των ενηλίκων για τον χειρισμό καταστάσεων που επιβάλλονται από το εκάστοτε πλαίσιο (ενδεικτικά, Gal et al., 2020· Craig & Guzmán, 2018).

Σε μια τέτοια βάση, έχουν διατυπωθεί διάφορες κατηγοριοποιήσεις του αριθμητικού γραμματισμού με κριτήριό τους στόχους ή τα πεδία εφαρμογής του και αντίστοιχα διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις του. Όπως επίσης έχουν αναπτυχθεί και ποικίλες προσεγγίσεις αξιολόγησής του, όχι πάντα σε πλήρη συσχέτιση μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη η ερμηνεία των σχέσεων ανάμεσα στο επίπεδο του αριθμητικού γραμματισμού ενός ατόμου και της επίδρασης του στην ατομική και κοινωνική συμπεριφορά του, ιδίως σε ζητήματα υγείας. Η πιο κοινή προσέγγιση στην αξιολόγηση του αριθμητικού γραμματισμού περιλαμβάνει αντικειμενικές αξιολογήσεις της ευχέρειας ενός ατόμου να κατανοεί, να χειρίζεται και να ερμηνεύει αριθμητικές πληροφορίες. Ως κύριο μέσο των αξιολογήσεων αυτών χρησιμοποιείται μια σειρά ερωτήσεων και απλών προβλημάτων με τη μορφή ενός τεστ, στο οποίο οι ερωτώμενοι καλούνται να ερμηνεύσουν ακέραιους και δεκαδικούς αριθμούς, κλάσματα, ποσοστά αναλογίες και πιθανότητες και να χειριστούν μετασχηματισμούς αριθμητικών δεδομένων από μια μορφή σε μια άλλη.

Αν και τα αντικειμενικά αυτά μέσα αξιολόγησης του αριθμητικού γραμματισμού έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά στον εντοπισμό διαφορών ανάμεσα στα άτομα ενός πληθυσμού, υπάρχουν σημαντικά προβλήματα στη χρήση τους (Fagerlin et al., 2007), με κυριότερο την απροθυμία ή την άρνηση των συμμετεχόντων να απαντήσουν σε ένα τεστ ατομικών ικανοτήτων.

Στον πυρήνα του αριθμητικού γραμματισμού είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει πότε οι αριθμοί δεν παρουσιάζονται σε ένα πλαίσιο στο οποίο αποκτούν το ουσιαστικό τους νόημα ή πότε δεν αποτυπώνουν πληροφορίες με ακρίβεια. Οι Goos et al. (2019) περιγράφουν αυτή την ικανότητα ως ικανότητα κριτικής θεώρησης της χρησιμοποίησης των αριθμών σε καταστάσεις της πραγματικότητας. Αυτή η διάσταση του αριθμητικού γραμματισμού απαιτεί από ένα άτομο να είναι ικανό να ερμηνεύει, να αξιολογεί και να αναλύει καταστάσεις που χρησιμοποιούν τους αριθμούς και γενικότερα μαθηματικές έννοιες για να πείσουν ή να χειραγωγήσουν απόψεις και συμπεριφορές των πολιτών.

3. Τι γνωρίζουμε για το επίπεδο του αριθμητικού γραμματισμού των ενηλίκων στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα έχουν γίνει ελάχιστες έρευνες για τον αριθμητικό γραμματισμό των ενηλίκων και μια πανελλαδικής εμβέλειας έρευνα Διεθνούς Αποτίμησης των Ικανοτήτων των Ενηλίκων (PIAAC). Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε το 2014-2015 με βάση τις προδιαγραφές της μεθοδολογίας και των ερευνητικών εργαλείων της Διεθνούς Σύμπραξης PIAAC (OECD, 2016α), προσαρμοσμένα στο ελληνικό πλαίσιο από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ). Ερευνήθηκαν περίπου 4.925 ενήλικες ηλικίας 16-65 ετών.

Η έρευνα PIAAC μελέτησε έχει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες του πληθυσμού ηλικίας 16-65 ετών, που χρειάζονται προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης εργασιακής και κοινωνικής του ζωής. Ως αριθμητικός γραμματισμός ορίστηκε στην έρευνα αυτή η ικανότητα χρήσης αριθμητικών και μαθηματικών εννοιών σε διάφορα περιβάλλοντα (OECD, 2016β, 1).

Η επάρκεια αριθμητικού γραμματισμού αποτυπώθηκε σε μια κλίμακα 500 βαθμών χωρισμένη σε επίπεδα. Κάθε επίπεδο συνοψίζει με μια συγκεκριμένη βαθμολογία τι μπορεί να κάνει ένα άτομο. Καθορίστηκαν έξι επίπεδα επάρκειας για τον αριθμητικό γραμματισμό. Από το Επίπεδο 1 στο οποίο κατατάσσονται ενήλικες που είναι σε θέση να απαριθμήσουν και να εκτελέσουν απλές αριθμητικές πράξεις με ακέραιους αριθμούς μέχρι το Επίπεδο 5, στο οποίο κατατάσσονται ενήλικες που είναι σε θέση να χειριστούν αριθμητικά δεδομένα οιονδήποτε τύπου και να εκτελέσουν σύνθετους αριθμητικούς υπολογισμούς. Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι στην Ελλάδα το υψηλότερο επίπεδο επάρκειας στον αριθμητικό γραμματισμό είναι σημαντικά χαμηλότερο από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (252 στην Ελλάδα έναντι 263 των χωρών του ΟΟΣΑ). Ειδικότερα, περίπου 5,6% των ενηλίκων στην Ελλάδα φτάνουν στο επίπεδο 4 ή 5 του αριθμητικού γραμματισμού, δηλαδή, κατανοούν ένα

ευρύ φάσμα μαθηματικών πληροφοριών που μπορεί να είναι περίπλοκες, αφηρημένες ή να αναφέρονται σε άγνωστα περιβάλλοντα, ερμηνεύουν και πραγματοποιούν βασικές αναλύσεις δεδομένων και στατιστικών στοιχείων που περιέχονται σε κείμενα, πίνακες και γραφήματα.

Αντίθετα, ένας στους τέσσερες ενήλικες (26% - 28%) επιτυγχάνουν το επίπεδο 1 ή και κάτω, που σημαίνει χαμηλή επάρκεια αριθμητικού γραμματισμού. Μπορούν, δηλαδή, να εκτελέσουν βασικές μαθηματικές πράξεις σε γνωστά και συγκεκριμένα πλαίσια, για παράδειγμα, απλές διαδικασίες που περιλαμβάνουν μέτρηση, ταξινόμηση, βασικές αριθμητικές πράξεις και κατανόηση απλών ποσοστών (OECD, 2016β).

Οι αρνητικές σχέσεις των ενηλίκων με τα μαθηματικά που διαπιστώνεται και από αντίστοιχες έρευνες (Giannakopoulou & Chassapis, 2012), είναι σε αρκετές περιπτώσεις παράγωγο των αρνητικών σχολικών εμπειριών και των αντίστοιχων χαμηλών επιδόσεων τους, αλλά και του τρόπου διδασκαλίας των σχολικών μαθηματικών και αποτέλεσμα των σχέσεων φόβου και άγχους που τους συνδέουν με τα μαθηματικά.

4. Η εμπειρική έρευνα

Με δεδομένο ότι μεγάλο τμήμα της ενημέρωσης και της επικοινωνίας για την λοίμωξη COVID-19 βασιζόταν κυρίως σε λεκτικές και αριθμητικές εκφράσεις, αντικείμενο της έρευνας αυτής αποτέλεσε η διερεύνηση των προτιμήσεων των πολιτών και η αποτύπωση της ευχέρειας κατανόησης των εκφράσεων αυτών.

Οι λεκτικές ποσοτικές εκφράσεις για τα δεδομένα της πανδημίας COVID-19, είτε γραπτές, είτε προφορικές, υπέβαλλαν αντίστοιχους συλλογισμούς και προϋπόθεταν ικανότητες κατανόησης του περιεχομένου τους, οι οποίες υπερέβαιναν την απλή αναγνώριση των λέξεων ή την ευχέρεια χρησιμοποίησης της γλώσσας για την επεξεργασία πληροφοριών ή την αξιολόγηση ενός λεκτικά διατυπωμένου προβλήματος. Πρόκειται για πολύ σημαντικές ικανότητες, οι οποίες επιτρέπουν την ανάλυση και αξιολόγηση εκφράσεων που περιέχουν αριθμητικά ουσιαστικά, επίθετα και επιρρήματα. Σε κάθε περίπτωση, οι λεκτικές ποσοτικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται καθημερινά μεταφέρουν βασικές πληροφορίες και αποτελούν σημαντικό στοιχείο επικοινωνίας σε όλους τους τομείς της ζωής των πολιτών.

Οι αριθμητικές ποσοτικές εκφράσεις αντίστοιχα, αναφέρονται σε διατυπώσεις, που περιέχουν αριθμητικά σύμβολα διαφόρων τύπων και μορφών, όπως για παράδειγμα δεκαδικά και ακέραια ψηφία, κλάσματα, ποσοστά, αλλά και τελεστές δηλαδή αριθμητικές πράξεις.

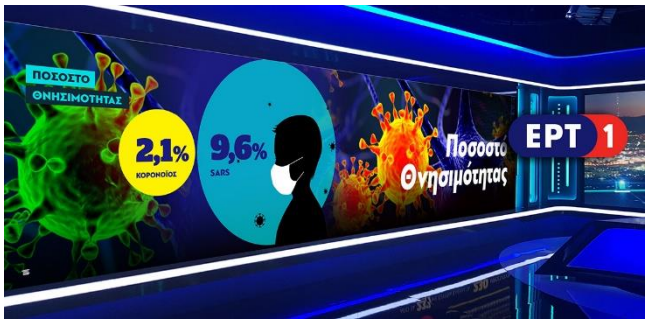
Αυτά τα πραγματολογικά δεδομένα οδήγησαν στην σύνθεση ενός ερωτηματολογίου αυτό-αξιολόγησης του αριθμητικού γραμματισμού ενηλίκων με ειδικότερη αναφορά στην κατανόηση αριθμητικών πληροφοριών που αφορούσαν στην λοίμωξη COVID-19, όπως αυτές που περιλαμβάνονταν στις κυβερνητικές ανακοινώσεις και αναπαράγονται ως ειδήσεις στα ραδιοτηλεοπτικά μέσα, στις

εφημερίδες και στις ενημερωτικές ιστοσελίδες. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναφέρονταν σε δύο σημαντικούς δείκτες επικινδυνότητας της πανδημίας: τη μεταδοτικότητα COVID-19 και τη διασπορά του στον πληθυσμό, και διατυπώθηκαν με τρόπο ώστε να είναι άμεσα κατανοητές και εύκολες στην απάντησή τους από τους συμμετέχοντες.

Μια πρώτη σειρά ερωτήσεων αφορούσε στις προτιμήσεις των υποκειμένων της έρευνας μεταξύ λεκτικών ή αριθμητικών εκφράσεων που περιλάμβαναν δεκαδικούς αριθμούς ή ποσοστά κατά την ακρόαση ή την ανάγνωση πληροφοριών σχετικά με τη ‘’μεταδοτικότητα’’ COVID-19. Ως ‘’μεταδοτικότητα’’ μιας νόσου ορίζεται στη συναφή βιβλιογραφία ο ρυθμός μετάδοσης της νόσου στον πληθυσμό, δηλαδή ο μέσος αριθμός ατόμων που θα κολλήσουν τη νόσο από έναν φορέα του ιού.

Εικόνα 4: ΣΚΑΙ Δελτίο ειδήσεων 1/11/2020

Κύριοι αριθμητικοί δείκτες της μεταδοτικότητας είναι ο "R_0" (μεταδοτικότητα του ιού ανά άτομο) και ο Rt" (μεταδοτικότητα του ιού σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα) (Adam, 2020).



Εικόνα 5: ΕΡΤ1 Δελτίο ειδήσεων 3/3/2020

Στην έρευνά μας διερευνήθηκε η υποκειμενική εκτίμηση της ευχέρειας κατανόησης εκφράσεων, όπως: *‘Την περασμένη εβδομάδα κάθε δέκα ασθενείς με COVID-19 μόλυναν οκτώ άτομα που ήρθαν σε επαφή μαζί τους‘* ή *΄Την περασμένη εβδομάδα ο δείκτης μετάδοσης COVID-19 ήταν 0,8’*.

Η δεύτερη σειρά ερωτήσεων ζητούσε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους ανάμεσα σε λεκτικά και αριθμητικά διατυπωμένες πληροφορίες, αλλά και την υποκειμενική εκτίμηση της ευχέρειάς τους να χειρίζονται το ένα και το άλλο είδος πληροφοριών για τη ‘’διασπορά’’ COVID-19. Ως ‘’διασπορά’’ ορίζεται ο αριθμός των επιβεβαιωμένων κρουσμάτων σε συνολικό αριθμό διαγνωστικών ελέγχων, δηλαδή η έκταση της διάδοσης της νόσου στον πληθυσμό. Κύριος αριθμητικός δείκτης = δείκτης θετικότητας % (Mercer & Salit, 2021, 420). Στην έρευνά μας διερευνήθηκε η υποκειμενική εκτίμηση της ευχέρειας κατανόησης εκφράσεων, όπως: «*Ανησυχία προκαλεί το ποσοστό θετικότητας του κορωνοϊού, αφού νοσεί το 12% όσων ελέγχθηκαν*» όπως «*Ανησυχία προκαλεί το ποσοστό θετικότητας του*

κορωνοϊού, αφού σε κάθε εκατό άτομα που ελέγχθηκαν βρέθηκαν να νοσούν δώδεκα».

Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας, εκτός από ερωτήσεις υποκειμενικών εκτιμήσεων της ευχέρειας ανάγνωσης και ερμηνείας ποσοτικών δεομένων με διάφορες εκδοχές και διατυπώσεις, περιελάβανε και δημογραφικά δεδομένα (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης) των υποκειμένων που συμμετείχαν προκειμένου να αποδοθεί η ταυτότητα του δείγματος, των συσχετίσεων και των συναφών συμπερασμάτων.

Μια πρώτη μορφή του ερωτηματολογίου τέθηκε σε μια μικρή ομάδα ατόμων με δύο ερωτήματα. Πρώτον, την κατανόηση των ερωτήσεων και δεύτερο την εκτίμησή τους για την εγκυρότητα κάθε ερώτησης στην αποτύπωση της αντίστοιχης υποκειμενικής εκτίμησης της ευχέρειας κατανόησης και ερμηνείας των λεκτικών ή αριθμητικών εκφράσεων που περιείχαν.

Η έρευνα διενεργήθηκε διαδικτυακά στα τέλη του 2021 με ερωτηματολόγιο που αναρτήθηκε στο Google Forms. Στο ερωτηματολόγιο αυτό κλήθηκαν να απαντήσουν ενήλικοι, που είχαν στο παρελθόν συμμετάσχει σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης στα οποία είχε πρόσβαση η ερευνήτρια.

Τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν συνέθεσαν ένα μη-τυχαίο δείγμα, το οποίο αποκαλείται «δείγμα μη-πιθανοτήτων» και περιλαμβάνει υποκείμενα του πληθυσμού στόχου τα οποία ανταποκρίνονται σε ορισμένα κριτήρια, όπως διαθεσιμότητα συμμετοχής και εύκολη πρόσβαση από την ερευνήτρια.

Το συγκεκριμένο δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού των ενηλίκων, αλλά μπορεί να θεωρηθεί επαρκές στον βαθμό που δεν επιδιώκει να γενικεύσει τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυσή του, αλλά μας παρέχει μια ενδεικτική εικόνα της περίπτωσης που αποτελεί αντικείμενο της μελέτης μας (Cohen κ.ά., 2008).

Συγκεντρώθηκαν 310 έγκυρες απαντήσεις ενηλίκων, οι οποίες αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS-26. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των υποκειμένων της έρευνας είναι σχετικά υψηλό (80% απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 20% Δευτεροβάθμιας) και η κατανομή τους κατά φύλο και ηλικία αποτυπώνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Κατανομή κατά ηλικία και φύλο.

				Ηλικία				**Σύνολο**
				< 30	31-40	41-50	>51	
	Φύλο	Άνδρες	N	49	28	28	30	**135**
			% Σύνολο	15,8%	9,0%	9,0%	9,7%	43,5%
		Γυναίκες	N	63	36	41	35	**175**

		% Σύνολο	20,3%	11,6%	13,2%	11,3%	56,5%
	Σύνολο	N	**112**	**64**	**69**	**65**	**310**
		% Σύνολο	36,1%	20,6%	22,3%	21,0%	100,0%

5. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτει ότι σε ανακοινώσεις και ειδήσεις που αφορούν στη ''μεταδοτικότητα'' της λοίμωξης COVID-19 ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων, της τάξεως του 77%, δήλωσε προτίμηση στη λεκτική διατύπωση των σχετικών αριθμητικών πληροφοριών, σε αντίθεση με ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 8% που δήλωσε προτίμηση σε αριθμητικές εκφράσεις, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 15% δεν δήλωσε προτίμηση μεταξύ λεκτικών και αριθμητικών εκφράσεων για τη ''μεταδοτικότητα'' της COVID-19.

Στη δεύτερη σειρά ερωτήσεων της έρευνας μας για τη ''διασπορά'' της λοίμωξης COVID-19 το ποσοστό των απαντήσεων που εξέφρασαν την προτίμησή τους στη λεκτική διατύπωση των δεδομένων είναι σημαντικά μικρότερο από εκείνο των ερωτήσεων για τη ''μεταδοτικότητα» του ιού. Ένα ποσοστό της τάξης του 42% δήλωσε προτίμηση στις λεκτικές διατυπώσεις, ενώ σημαντικό ποσοστό της τάξης του 30% δήλωσε προτίμηση σε αριθμητικές εκφράσεις και 28% των ερωτηθέντων δεν δήλωσε καμία προτίμηση μεταξύ λεκτικών και αριθμητικών εκφράσεων για τη διασπορά της COVID-19.

Η κατανομή των απαντήσεων για τους δύο αυτούς σημαντικούς δείκτες επικινδυνότητας της πανδημίας, δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο των υποκειμένων της έρευνας με βάση τον έλεγχό τους με το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis-H.

Το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis-H είναι ένα μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο αντίστοιχο της one-way ANOVA για κατηγορικά δεδομένα (Corder & Foreman, 2014).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των προτιμήσεων των ενηλίκων της έρευνάς μας με κριτήριο την αναφορά στη ''μεταδοτικότητα'' ή στη ''διασπορά'' της COVID-19 μεταξύ λεκτικά και αριθμητικά εκφρασμένων πληροφοριών (Πίνακας 2). Ο στατιστικός έλεγχος των προτιμήσεων (cross-check x^2) για τις δύο αυτά χαρακτηριστικά της πανδημίας επιβεβαίωσε ότι οι ενήλικοι εκφράζουν την προτίμησή τους σε λεκτικά διατυπωμένες πληροφορίες, όταν αφορούν την ''μεταδοτικότητα'' του ιού σε σχέση με τη ''διασπορά'' του στο πληθυσμό.

Πίνακας 2: Κατανομή των προτιμήσεων των ενηλίκων κατά διατύπωση πληροφοριών για τη λοίμωξη COVID-19

	Πληροφορίες για την διασπορά του COVID-19	Σύνολο

			Αριθμητικές εκφράσεις	Καμία προτίμηση	Λεκτικές εκφράσεις	
Πληροφορίες για την για την μεταδοτικότητα του COVID-19	Αριθμητικές εκφράσεις	N	21	2	2	25
		%	6,8%	0,6%	0,6%	8,1%
	Καμία προτίμηση	N	23	19	4	46
		%	7,4%	6,1%	1,3%	14,8%
	Λεκτικές εκφράσεις	N	48	68	123	239
		%	15,5%	21,9%	39,7%	77,1%
Σύνολο		N	92	89	129	310
		%	29,7%	28,7%	41,6%	100,0%

	Value	df	p
Pearson Chi-Square	69,294	4	,000

Όπως σημειώνουν οι Childers & Viswanathan (2000), φαίνεται ότι οι ενήλικες προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τα νοήματα των λεκτικά διατυπωμένων εκφράσεων ευκολότερα από εκείνα που διατυπώνονται αριθμητικά και τα οποία απαιτούν μεγαλύτερη νοητική προσπάθεια. Μια αντίστοιχη διευκρίνιση παρέχεται από τους Windschitl & Wells (1996), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι σε αυτήν τη νοητική επεξεργασία οι ενήλικες επιστρατεύουν κυρίως ενορατικές προσεγγίσεις στην κατανόηση λεκτικά διατυπωμένων πληροφοριών, ενώ οι αριθμοί ως ψηφία επιβάλλουν μια πιο αναλυτική προσέγγιση για την κατανόησή τους.

6. Παλιά προβλήματα και νέες προκλήσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων

Στις κοινωνικές καταστάσεις που δημιουργήθηκαν από την πανδημία COVID-19 τα αριθμητικά δεδομένα μπορούν να προσφέρουν μια αίσθηση της πραγματικότητας, μια δυνατότητα σύγκρισης και εκτίμησης της κατάστασης και μια εκτίμηση των απαιτούμενων δράσεων, τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο. Συνοψίζοντας τα ευρήματα της έρευνας μπορούμε να διατυπώσουμε το συμπέρασμα ότι ένας σημαντικός αριθμός ενηλίκων προτιμά τις λεκτικές από τις αριθμητικές εκφράσεις σε πληροφορίες που αφορούν στην λοίμωξη COVID-19 για δύο κρίσιμους δείκτες μέτρησης της επικινδυνότητας της πανδημίας που έχουν άμεση σχέση με την καθημερινής τους ζωή: τη «μεταδοτικότητα» και τη «διασπορά» του ιού.

Τα δεδομένα του αριθμητικού γραμματισμού των ενηλίκων, όμως, τόσο της έρευνας PIAAC για την Ελλάδα, όσο και της παρούσας πιο συγκεκριμένης, αν και πολύ μικρής εμβέλειας, αναδεικνύουν δυσχέρειες των ενηλίκων στη κατανόηση και ερμηνεία του νοήματος των αριθμών, ιδίως στο πλαίσιο που εξετάστηκε στην έρευνά μας. Για αυτόν τον λόγο, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των αριθμητικά

εκφρασμένων πληροφοριών σε ζητήματα υγείας θα πρέπει να αντιμετωπίζονται κριτικά από τους υπεύθυνους της ενημέρωσης και τους ειδικούς της υγείας.

Όπως υπογραμμίζει ο Zikmund-Fisher (2019), πολλά δεδομένα για την υγεία δεν είναι εύκολα κατανοήσιμα και για τους φορείς χάραξης πολιτικής της υγείας, αλλά και για το ευρύ κοινό. Αυτό, που κυρίως καθορίζει την ευκολία ή τη δυσκολία κατανόησης και αξιοποίησης των αριθμητικών πληροφοριών για τη δημόσια υγεία, είναι τα συμφραζόμενά τους, οπότε οι υπεύθυνοι για την ενημέρωση των πολιτών θα πρέπει να εντάσσουν τα αριθμητικά δεδομένα που δημοσιοποιούν σε οικείο και σχετικό με τους αποδέκτες τους πλαίσιο αναφοράς.

Η σύνθεση και η διατύπωση ανακοινώσεων με αριθμητικά δεδομένα που αναφέρονται σε θέματα υγείας συνιστά μια εξειδικευμένη εργασία, η οποία απαιτεί γνώσεις σε τεχνικές επικοινωνίας, αλλά και σε θέματα αριθμητικού γραμματισμού. Ιδιαίτερα, μάλιστα, όταν ο στόχος των ανακοινώσεων αυτών είναι η κατανόηση του περιεχομένου τους από το ευρύ κοινό των ενηλίκων, οι οποίοι στη πλειονότητά τους είναι ελάχιστα εξοικειωμένοι με τους τύπους και τα χαρακτηριστικά των σύνθετων αριθμητικών δεδομένων, όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες (OECD, 2016β).

Σε κάθε περίπτωση, εκτός από τους υπεύθυνους της ενημέρωσης και τους ειδικούς της υγείας, τα αριθμητικά δεδομένα για την πανδημία που δημοσιοποιούνται θα πρέπει επίσης να είναι σαφή και κατανοητά από τους συντάκτες των ειδήσεων των μέσων ενημέρωσης, ώστε να είναι έγκυρη και αξιόπιστη η επικοινωνία με τους τηλεθεατές και ακροατές τους.

Εικόνα 6: ΣΚΑΙ Δελτίο ειδήσεων 22/11/2020

Είναι χαρακτηριστικό ότι, όπως διατυπώνει ο Apter κ.ά (2008), υπάρχει μια ιεραρχία δυσκολίας των σχετικών με ζητήματα υγείας αριθμητικών πληροφοριών, θεωρώντας ότι είναι πολύ ευκολότερη η κατανόηση ακεραίων αριθμών σε σχέση με τους δεκαδικούς και κλασματικούς αριθμούς και πολύ δυσκολότερος ο υπολογισμός αποτελεσμάτων αριθμητικών πράξεων, έστω και απλών.

Μια άλλη όψη των προτιμήσεων των ενηλίκων για τις λεκτικά έναντι των αριθμητικά διατυπωμένων εκφράσεων, που ανιχνεύτηκαν στην έρευνά μας, μπορεί να υποδηλώνει μια αδυναμία στην ανάγνωση και κατανόηση ποσοτικών πληροφοριών για την COVID-19 και γενικότερα στον χειρισμό αριθμών που αφορούν ζητήματα υγείας, η οποία μπορεί να αποδοθεί σε δομικές ανεπάρκειες της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, διαφόρων τύπων και μορφών, τα οποία έχουν αναπτυχθεί από διάφορους δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς και εφαρμόζονται σε κάθε περιοχή της χώρας εδώ και πολλά χρόνια, με εξαίρεση τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, δεν περιλαμβάνουν ως ουσιαστικό στοιχείο τους καμία εκδοχή αριθμητικού γραμματισμού ενηλίκων. Το

γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τον αφηρημένο χαρακτήρα της διδασκαλίας των μαθηματικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έχει ανεπιθύμητες συνέπειες, μεταξύ άλλων, στις αριθμητικές ικανότητες και δεξιότητες των ενηλίκων και στις στάσεις τους απέναντι σε αριθμητικά δεδομένα.

7. Επίλογος

Ένα «μάθημα» που δίδαξε η πανδημία όλους/ες όσοι/ες ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων είναι ότι ένα στοιχειώδες επίπεδο αριθμητικού γραμματισμού, ιδιαίτερα για τα ζητήματα υγείας και πρόληψης, είναι σημαντικό να διασφαλίζεται σε κάθε ενήλικο από τους εκπαιδευτικούς φορείς. Για το θέμα αυτό, ο Ancker (2020) υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν αυτήν την παγκόσμια πανδημία ως ευκαιρία για να διδάξουν στους εκπαιδευόμενους ζητήματα αξιοποίησης μαθηματικών εννοιών σε καταστάσεις της πραγματικότητας.

Εικόνα 7: Δελτίο ειδήσεων 5/11/2020

Ειδικότερα, σε προγράμματα αριθμητικού γραμματισμού ενηλίκων, είναι σημαντικό να περιληφθούν αναφορές σε αριθμητικά δεδομένα που αξιοποιήθηκαν ή προβλήθηκαν από τα μέσα ενημέρωσης κατά την περίοδο της πανδημίας της λοίμωξης COVID-19. Οι αναφορές αυτές θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν παραδείγματα καλής χρήσης των αριθμητικών δεδομένων στην πληροφόρηση των πολιτών, αλλά και παραδείγματα λανθασμένων ή παραπλανητικών χρήσεων των αριθμών, με στόχο την ενίσχυση της ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού των ενηλίκων απέναντι στις αριθμητικές πληροφορίες που μεταδίδονται με διάφορους τρόπους και επηρεάζουν τη ζωή τους (Εικόνες 4, 5, 6 & 7).

Μια πρόταση θα μπορούσε να είναι η εισαγωγή του αριθμητικού γραμματισμού ως ουσιαστικού στοιχείου της εκπαίδευσης ενηλίκων, ανεξάρτητα από το κύριο αντικείμενο κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος, με παραδείγματα χρήσης αριθμητικών πληροφοριών κατά την περίοδο της πανδημίας, παραδείγματα οικεία στην πλειονότητα των ενηλίκων, αφού, όπως έχει αποδειχθεί, αυτή η παγκόσμια πανδημία έχει τονίσει τον βαθμό στον οποίο όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο ή τις επαγγελματικές τους ιδιότητες, πρέπει να διαθέτουν επαρκείς αριθμητικές ικανότητες για να κατανοούν πλήρως και να συμμετέχουν στην κοινωνία κατά τη διάρκεια των περιόδων κρίσεων και όχι μόνο.

Βιβλιογραφία

Adam, D. (2020). A guide to R-the pandemic's misunderstood metric. *Nature*, 583, 346-348.

Ancker, J. (2020). The COVID-19 Pandemic and the Power of Numbers. *Numeracy: Advancing Education in Quantitative Literacy, 13*(2), Article 2.

Apter A. J., Paasche-Orlow M. K., Remillard J. T., et al. (2008). Numeracy and communication with patients: they are counting on us. *Journal* of *General Internal Medicine*, *23*(12), 2117-2124.

Benn, R. (1997). *Adults count too. Mathematics for empowerment*. Leicester: NIACE.

Childers, T. L. & Viswanathan, M. (2000). Representation of numerical and verbal product information in consumer memory. *Journal of Business Research*, *47*(2), 109-120.

Cohen, L., Manion, K. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2014). *Nonparametric statistics: a step-by-step approach* (2nd edition.) Hoboken, N.J.: Wiley.

Craig, J. & Guzmán, L. (2018). Six propositions of a social theory of numeracy: Interpreting an influential theory of literacy. *Numeracy Advancing Education in Quantitative Literacy, 11*(2), Article 2.

Evans, J. (2000). *Adults' mathematical thinking and emotions: A study of numerate practices*, London: Routledge.

Fagerlin, A., Zikmund-Fisher B., Ubel, P., Jankovic, A., Holly, D. & Smith, M. (2007) Measuring numeracy without a math test: Development of the Subjective Numeracy Scale. *Medical Decision Making*, *27*(5), 672-678.

Giannakopoulou, E. & Chassapis D. (2012). Divided minds: Adults' anxiety towards mathematics, *International Journal for Mathematics in Education, 4*, 256-262.

Giannakopoulou, E. (2021). Adults watching numbers: Numerical information about COVID-19 presented in Greek TV news. In D. Kollosche (Ed.*), Exploring new ways to connect: Proceedings of the Eleventh International Mathematics Education and Society Conference*. Vol. 2, 467-476.

Gal, I. (1997). Numeracy: Imperatives of a forgotten goal. In L. A. Steen (Ed.), *Why numbers count: Quantitative literacy for tomorrow's America* (pp. 36–44). New York: The College Board.

Gal, I., Grotlüschen, A., Tout & Kaiser, G. (2020). Numeracy, adult education, and vulnerable adults: a critical view of a neglected field. *ZDM - International Journal on Mathematics Education, 52*(3), 377-394.

Goos, M., Vince, G., Shelley D., Forgasz, H. & Bennison, A. (2019). *Numeracy Across the Curriculum: Research-Based Strategies for Enhancing Teaching and Learning*. Sydney: Allen and Unwin.

Heyd-Metzuyanim E, Sharon, A.J. & Baram-Tsabari, A. (2021). Mathematical media literacy in the COVID-19 pandemic and its relation to school mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, *108*, 201-225.

Lipkus, I. M. & Peters, E. (2009). Understanding the Role of Numeracy in Health: Proposed Theoretical Framework and Practical Insights. *Health Education &Behavior*, 36(6): 1065-1081.

Markantonatou, M. (2021). From Austerity to the Pandemic and Back Again? Lockdown Politics in Greece. Historical Social Research, *46*(4), 143-162.

Mercer, T. R. & Salit, M. (2021). Testing at scale during the COVID-19 Pandemic, *Nature Reviews/Genetics, 22*, 415-426.

OECD (2016α). *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion, Second Edition*. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016β). *Greece – Country note– Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills.* https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Greece.pdf

Podkul, A., Vittert, L., Tranter, S. & Alduncin, A. (2020). The Coronavirus Exponential: A Preliminary Investigation into the Public's Understanding. *Harvard Data Science Review* (Special Issue 1).

Roozenbeek, J., Schneider, C., Dryhurst, S., Kerr, J., Freeman, A., Recchia, G., Van Der Bles, A. & Van Der Linden, S. (2020). Susceptibility to Misinformation About COVID-19 Around the World. *Royal SocietyOpen Science, 7*(10), 201199.

Van Groenestijn, M. (2002). A *gateway to numeracy. A study of numeracy in adult basic education*. Utrecht: Freudenthal Institute.

Windschitl, P. D. & Wells, G. L. (1996). Measuring psychological uncertainty: Verbal versus numeric methods. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, *2*, 343-364.

Zamarian, L., Fürstenberg, K. M.-A., Gamboz, N., Delazer, M. (2021). Understanding of Numerical Information during the COVID-19 Pandemic. *Brain Sciences*, *11*, 1230.

Zikmund-Fisher B. (2019). Helping people know whether measurements have good or bad implications: Increasing the evaluability of health and science data communications. Policy Insights. *Behavioral and Brain Sciences, 6*(1), 29-27.

Η γιαγιά, ο παππούς και το νηπιαγωγείο: απόψεις και όψεις της εμπλοκής

ΒασιλικήΜπαλτά
Μ.Ed., Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας
baltavicki@yahoo.gr
Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ
apapakonst@eds.uoa.gr

Περίληψη
Οι θετικές ενδείξεις πως οι σχέσεις και οι εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά από τη συναναστροφή τους με τις γιαγιάδες και τους παππούδες κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους έχουν μακροπρόθεσμο αντίκτυπο στις γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες, αλλά και στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Nyland, Zeng, Nyland & Tran, 2009), σε συνδυασμό με την παρατήρηση και την παραδοχή ότι στη χώρα μας η διαγενεακή οικογενειακή εκπαίδευση είναι συνήθης, αποτέλεσαν το εφαλτήριο για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης. Ο στόχος που τέθηκε ήταν να εξεταστεί η εμπλοκή των παππούδων και των γιαγιάδων στην Προσχολική Εκπαίδευση των παιδιών και η συμβολή τους στην υποστήριξη της μάθησης. Αποσκοπώντας στην καταγραφή πρακτικών και συνηθειών αλλά και στην αποτύπωση απόψεων, ακολουθήθηκε μία ποσοτική στρατηγική, που στέγασε την ανάπτυξη της μεθόδου της επισκόπησης (survey) και κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Creswell, 2016). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βολική δειγματοληψία και δειγματοληψία-χιονοστιβάδας τον Μάιο και τον Ιούνιο του 2021, ενώ το δείγμα αποτελείται από 125 παππούδες και γιαγιάδες, των οποίων τα εγγόνια φοιτούν σε ελληνικά δημόσια νηπιαγωγεία ανά την Ελλάδα. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γιαγιάδες και οι παππούδες αφιερώνουν αρκετό χρόνο στα εγγόνια τους, πραγματοποιώντας ποικίλες δραστηριότητες και διαβάζοντας μαζί τους βιβλία, παραμύθια και ιστορίες, που υποβοηθούν τη σχολική μάθηση. Επίσης, συχνά επιλύουν απορίες των εγγονιών τους, καθώς κάνουν μαζί ασκήσεις γραφής, ανάγνωσης και μαθηματικών και δηλώνουν ότι επιδιώκουν να λειτουργούν συμπληρωματικά προς το όποιο θεσμικό περιβάλλον, με στόχο τα εγγόνια τους να κατακτήσουν καλύτερα τις σχολικές γνώσεις. Τέλος, η σχέση τους με τον/τη νηπιαγωγό των εγγονών τους περιορίζεται σε τυπικά επίπεδα και οι επαφές τους πραγματοποιούνται λίγες φορές τον χρόνο, συνήθως σε εορταστικές εκδηλώσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, απόψεις γιαγιάδων και παππούδων, σχολική εμπλοκή παππούδων και γιαγιάδων, σχέσεις οικογένειας-σχολείου, οικογενειακή εκπαίδευση

Abstract

Present study is based in two facts. The first has to do with the evidence occurring from research that close relationships and common experiences between children and their grandparents are positive to children's cognitive and social skills (Nyland, Zeng, Nyland & Tran, 2009). The second fact is linked to the observation and the proof that in Greece intergenerational family education is common. So, aim of the present study was to investigate grandparents' implication to schooling and the support they give to their grandchildren's learning at home. We realized a quantitative research and we created a questionnaire with close ended questions (Creswell, 2016). Convenient sampling and snowball sampling was chosen and 125 grandparents whose grandchildren attend kindergarten formed our sample. Data analysis showed that grandparents spent qualitative time with their grandchildren reading fairytales, books and stories and they consciously try to support school learning at home. Also, they often deal with their grandchildren queries and sometimes they teach them the letters and the numbers. Although, their relationship with their grandchildren kindergarten teacher is formal and distant and they rarely communicate with her.

Key words: preschool education, grandparents' opinions, grandparents' implication to schooling, family-school relationships, family education

0. Εισαγωγή

Η ετυμολογική ανάλυση της λέξης οικογένεια, οίκος και γένος, οδηγεί στη διαπίστωση πως την οικογένεια συνθέτουν άτομα, τα οποία, πέραν των αιματοσυγγενικών σχέσεων (γένος), μοιράζονται και την ίδια στέγη (οίκος). Εκτός λοιπόν από τους γονείς και τα παιδιά, μέλη της οικογένειας μπορεί να είναι ο παππούς, η γιαγιά ή και άλλοι συγγενείς που κατοικούν μαζί με το ζευγάρι και τα παιδιά του (Μπρούζος, 2007). Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι παππούδες και οι γιαγιάδες στη ζωή των παιδιών μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο τόσο της κοινωνιολογικής έρευνας, όσο και της ψυχολογικής και της εκπαιδευτικής. Όμως, παρά τα κοινωνικοποιητικά και ψυχοσυναισθηματικά οφέλη που αποδεδειγμένα προσφέρει η επαφή, η αλληλεπίδραση και οι κοινές εμπειρίες με τους παππούδες και τις γιαγιάδες στη ζωή των παιδιών (Taylor et al., 2018˙ Edwards, 2017), διαπιστώνεται έλλειψη ερευνών που αφορούν στη σχέση τους με τα εγγόνια τους, και πολύ περισσότερο στην εμπλοκή τους στη σχολική φοίτηση και στην υποστήριξη της μαθησιακής και εκπαιδευτικής πορείας τους (Jane & Robbins, 2007˙ Ruby et al., 2008˙ Smith, 2005˙ Wheelock & Jones, 2002).

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την εμπλοκή των παππούδων και των γιαγιάδων στην Προσχολική Εκπαίδευση των εγγονών τους και να διερευνήσει τη συμβολή τους στην υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι η συχνότητα συναναστροφής και επαφής των παππούδων και των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους, αξιοποιώντας έτσι τον ελεύθερο χρόνο τους;
2. Πώς διαμορφώνεται η σχέση των παππούδων και των γιαγιάδων με το νηπιαγωγείο σε συνδυασμό με την υποστήριξη της σχολικής μάθησης στο σπίτι;

1. Θεωρητική πλαισίωση της έρευνας

Η οικογένεια, αποτελώντας το πρώτο κοινωνικό σχήμα, που γνωρίζει το παιδί από τη στιγμή που έρχεται στη ζωή, και σημαντικό κύτταρο της κοινωνίας, συνθέτει ένα ολοκληρωμένο σύνολο, θέτοντας τις βάσεις για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και επηρεάζει καθοριστικά τη διαμόρφωσή του ως κοινωνικό υποκείμενο, αλλά και την εξέλιξή του (Epstein, 1995˙ Καλογρίδη, 2006˙ Μπρούζος, 2007). Ο ρόλος της οικογένειας στη διάπλαση της προσωπικότητας ενός παιδιού είναι καθοριστικός, με τα μέλη της (μητέρα, πατέρας, αδέρφια, παππούδες) να αποτελούν τα θεμέλια πάνω στα οποία θα χτιστεί η συμπεριφορά και η εν γένει ανάπτυξη των παιδιών.

Τα παιδιά, μέσα από την ασφάλεια και τη δυναμική του οικογενειακού περιβάλλοντος, αποκτούν πρώιμες δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης και οι γονείς χαρακτηρίζονται και ως οι πρώτοι «δάσκαλοι» των παιδιών τους (Izci & Jones, 2018). Σαφώς, λοιπόν, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το οικογενειακό πλαίσιο συμβάλλει στην εκπαίδευσή τους και τα μέλη της οικογένειας μπορούν να λειτουργήσουν ως υποστηρικτές της σχολικής τους πορείας, μέσω της βοήθειας που τους προσφέρουν στο σπίτι και των στάσεων, των συμπεριφορών και των αξιών που τους μεταδίδουν κατά την ενδο-οικογενειακή εκπαίδευση και κοινωνικοποίησή τους (Γεωργίου, 1993˙ Δοδοντσάκης, 2001˙ Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Επίσης, οι εμπειρίες που προσφέρει η οικογένεια ενεργοποιούν όλους τους τομείς ανάπτυξης, εξελίσσοντας τις ψυχοκινητικές δεξιότητες, την ικανότητα απόκτησης και εφαρμογής γνώσεων (γραφή, ανάγνωση), την ικανότητα να αλληλοεπιδρούν συναισθηματικά με άλλους και την ικανότητα να ερμηνεύουν τη δράση τους και αυτή των γύρω τους (Naomee, 2013).

Οι αλλαγές και εξελίξεις της κοινωνίας δεν αφήνουν φυσικά ανεπηρέαστη τη σύνθεση της οικογένειας. Ο παππούς και η γιαγιά φαίνεται να έχουν ενεργό ρόλο από τις αρχές του 20ου αιώνα στην οικογένεια, προσφέροντας πλούσιες εμπειρίες ζωής στα παιδιά (Feldman, 2009). Ο ρόλος του παππού και της γιαγιάς, είτε μοιράζονταν την ίδια στέγη με τα εγγόνια, είτε όχι ήταν σύμφωνα με τη Μουσούρου-Στρατηγάκη (2004) ανέκαθεν καθοριστικός και σημαντικός. Οι παππούδες και οι γιαγιάδες αρκετά συχνά έπαιρναν αποφάσεις για σημαντικά θέματα, όπως η διαχείριση της περιουσίας, ή συνέβαλαν στα οικονομικά του ζευγαριού, προσφέροντας έτσι μία καλύτερη ποιότητα ζωής στα παιδιά και τα εγγόνια τους. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις αναλάμβαναν τις σπουδές των εγγονών και λειτουργούσαν υποστηρικτικά και συμβουλευτικά στην εύρεση εργασίας και τη δημιουργία δικής τους οικογένειας (Μουσούρου-Στρατηγάκη, 2004).

Η διαγενεακή επικοινωνία, επαφή και αλληλοβοήθεια αναδεικνύεται μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία ως επωφελής όχι μόνο για τα εγγόνια, αλλά για τους ίδιους τους παππούδες και τις γιαγιάδες (Moulton et al., 2017), αν και πρόσφατες μελέτες έρχονται να δώσουν αντίθετο πρόσημο στη σωματική και ψυχική υγεία των παππούδων και των γιαγιάδων που φροντίζουν αποκλειστικά, λόγω απουσίας των γονέων, τα εγγόνια τους (Keley et al. 2021˙ Musil et al., 2011). Η σχέση και η ενασχόληση των παππούδων και των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους συνήθως αφορά στη φροντίδα τους, στη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες (Taylor et al., 2018) και στην υποστήριξη της μάθησης και της κοινωνικοποίησής τους (Kenner et al., 2007).

Η συνεισφορά των παππούδων αποδεικνύεται καίριας σημασίας σε ό,τι αφορά στη μετάδοση γνώσεων και αξιών στα εγγόνια, στην αίσθηση εμπιστοσύνης που τους αποπνέουν, στην αναπτέρωση του ηθικού τους και στη μετάδοση πολιτιστικών αξιών, ειδικά σε οικογένειες που έχουν μεταναστεύσει από άλλες χώρες (Kennedy, 1992˙ Jessel et al., 2004). Οι κοινές πρακτικές, όπως ανάγνωση βιβλίων, κοινά παιχνίδια, απλές καθημερινές ρουτίνες και δραστηριότητες, αφήγηση ιστοριών, αποδεικνύονται χρήσιμες και ενδιαφέρουσες τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους ενήλικες και προάγουν σημαντικά την ψυχική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού, ενισχύοντας παράλληλα τους δεσμούς της οικογένειας. Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες, δραστηριότητες και επικοινωνιακές σχέσεις που μοιράζονται οι παππούδες και οι γιαγιάδες με τα εγγόνια τους τούς κατατάσσουν σε «ειδικούς» ανθρώπους στη ζωή των παιδιών (Jane & Robbins, 2007).

Αναφορικά με την ενδοοικογενειακή εκπαίδευση των παιδιών, η μετάδοση της πολιτισμικής κληρονομιάς και η μάθηση της γλώσσας μπορούν να αποτελέσουν μία σημαντική συνεισφορά των παππούδων και των γιαγιάδων (Τσιούλη, 2019). Η συμμετοχή τους στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είναι ικανή να συνδράμει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και πρωτίστως τα παιδιά, προσφέροντας πολύτιμες και εποικοδομητικές υπηρεσίες. Οι παππούδες και οι γιαγιάδες έχουν τη δυνατότητα να προετοιμάσουν τα εγγόνια τους για τη σχολική τους φοίτηση μέσω άτυπων και αυθόρμητων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούν με αυτά (Jane & Robbins, 2007˙ Kenner et al., 2007). Επίσης, αρκετά συχνά οδηγούν το παιδί από και προς το εκπαιδευτικό περιβάλλον, εμπλέκονται στη μελέτη του στο σπίτι, παρευρίσκονται στις σχολικές γιορτές και το συνοδεύουν σε σχολικές δραστηριότητες ή εκδρομές. Όμως, η εμπλοκή τους αυτή δεν αναγνωρίζεται πάντα και σε ικανοποιητικό βαθμό από τους εκπαιδευτικούς και τους θεσμικά εμπλεκόμενους στην σχολική εκπαίδευση των παιδιών (Findler, 2007).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Προκειμένου να εξεταστεί η εμπλοκή των παππούδων και των γιαγιάδων στην Προσχολική Εκπαίδευση των παιδιών και η συμβολή τους στην υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι επιλέχθηκε ως καταλληλότερη η ποσοτική προσέγγιση, η οποία και επιτρέπει τη μέτρηση και συσχέτιση μεταβλητών και τη συλλογή μετρήσιμων και

παρατηρήσιμων δεδομένων (Creswell, 2016). Ακολουθήθηκε ένας δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός (Creswell, 2016) με τη χορήγηση ερωτηματολογίου, το οποίο κρίθηκε ως ιδανικό εργαλείο για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων και την ποσοτική καταγραφή απόψεων (Creswell, 2016). Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο google forms και έπειτα στάλθηκε σε παππούδες και γιαγιάδες των οποίων έστω ένα εγγόνι φοιτούσε σε κάποιο ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο της χώρας (πληθυσμός της έρευνας). Η συλλογή των δεδομένων έγινε με βολική δειγματοληψία και στη συνέχεια δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Creswell, 2016). Το δείγμα αποτέλεσαν 125 συμμετέχοντες και πιο συγκεκριμένα από 38 παππούδες και 87 γιαγιάδες, όλοι άνω των 45 ετών (βλ. Πίνακα 1). Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος αποτελούνταν από παντρεμένους (69.6%), με πανεπιστημιακή μόρφωση (40%), οι οποίοι κατοικούν τόσο σε αγροτικές (31.2%), όσο και σε ημιαστικές (33.6%) και αστικές (35.2%) περιοχές. Για την ανάλυση των δεδομένων πρόκρινε μία περιγραφική στατιστική προσπέλαση, προκειμένου να «περιγραφούν και να συνοψιστούν οι συνολικές τάσεις των δεδομένων» (Creswell, 2016, 221) και χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS statistics 26, το οποίο κρίθηκε ως το πλέον δόκιμο για την επεξεργασία των δεδομένων, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Φύλο	**N**	**%**
Άντρες	38	30.4
Γυναίκες	87	69.6
Σύνολο	125	100.0
Ηλικία	**N**	**%**
45-50	24	19.2
51-55	21	16.8
56-60	29	23.2
61-65	25	20.0
66-70	17	13.6
> 70	9	7.2
Σύνολο	125	100.0
Οικογενειακή Κατάσταση	**N**	**%**
Έγγαμοι	87	69.6
Χήροι	21	16.8
Διαζευγμενοι	17	13.6
Σύνολο	125	100.0
Μορφωτικό επίπεδο	**N**	**%**
Δημοτικό	11	8.8
Γυμνάσιο	17	13.6
Λύκειο	47	37.6
ΑΕΙ / ΤΕΙ	50	40.0
Σύνολο	125	100.0
Περιοχή Κατοικίας	**N**	**%**
Αγροτική	39	31.2
Μεσοαστική	42	33.6
Αστική	44	35.2
Σύνολο	125	100.0

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που διερευνήθηκε αφορούσε στη συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες συναναστρέφονται τα εγγόνια τους. Το 1.6% δεν τα συναντούν καθόλου, το 8.0% τα βλέπουν μια φορά την εβδομάδα, το 8.8% δύο φορές την εβδομάδα, το 36.0% τρεις ή και περισσότερες φορές την εβδομάδα, το 32.0% βλέπουν τα εγγόνια τους κάθε ημέρα, ενώ το 13.6% των συμμετεχόντων απάντησαν πως η συχνότητα επικοινωνίας δεν είναι σταθερή (βλ. Πίνακα 2).

Έπειτα, σχετικά με το πώς αξιοποιούν τον χρόνο που περνούν με τα εγγόνια τους, οι παππούδες και οι γιαγιάδες της έρευνάς μας ανέφεραν το παιχνίδι μαζί τους (M=3.79), το να περνάνε τα απογεύματα μαζί τους στο σπίτι (M=3.64) και το να πηγαίνουν μαζί τους στην παιδική χαρά (M=3.59). Οι απαντήσεις αυτές συνδυάζονται με απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε επίπεδο 1% ($p<0.01$) δείχνοντας ότι οι τρόποι αυτοί είναι όντως δημοφιλείς.

Λιγότερο δημοφιλείς τρόποι, με αρκετά χαμηλότερους μέσους όρους, αλλά πάντοτε κοντά στην τιμή 3, είναι να τα πηγαίνουν ή να τα παίρνουν από το σχολείο (M=3.18) και να φιλοξενούν για τον ύπνο τα εγγόνια τους στο σπίτι τους (M=3.14). Και αυτές οι απαντήσεις συνδυαζόμενες με μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης ακόμα και σε επίπεδο 10% ($p>0.10$) αποδεικνύουν ότι οι δραστηριότητες αυτές πραγματοποιούνται μόνο μερικές φορές.

Τέλος, καθόλου δημοφιλείς κοινές δράσεις, με αρκετά χαμηλά μέσα σκορ, κάτω από την τιμή 3, είναι να τα συνοδεύουν σε δραστηριότητες (M=2.86), να κάνουν μαζί τους κάποιο χόμπι (M=2.84), να πηγαίνουν μαζί τους εκδρομές (M=2.54) και να τα συνοδεύουν σε πάρτι φίλων τους (M=2.14). Και εδώ η απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε επίπεδο 1% ($p<0.01$) ή 10% ($p<0.10$) δείχνει ότι οι κοινές αυτές δράσεις δεν είναι καθόλου δημοφιλείς.

Πίνακας 2: Επικοινωνία και κοινές δράσεις των παππούδων και των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους

Πώς διαμορφώνεται η επικοινωνία με τα εγγόνια σας;	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα	M	TA	Έλεγχος Md=3 Z	p	
Παίζετε μαζί τους	2.4	4.0	26.4	46.4	20.8	3.79	0.90	7.11	0.000	***
Περνάτε τα απογεύματα μαζί	1.6	6.4	31.2	48.0	12.8	3.64	0.85	6.62	0.000	***
Πηγαίνετε μαζί τους στην παιδική χαρά	4.0	12.0	25.6	37.6	20.8	3.59	1.07	5.29	0.000	***
Τα πηγαίνετε ή τα παίρνετε από το σχολείο	10.4	12.0	36.0	32.0	9.6	3.18	1.10	1.59	0.113	
Κοιμούνται σπίτι σας	6.4	19.2	35.2	32.0	7.2	3.14	1.02	1.49	0.136	
Τα συνοδεύετε σε δραστηριότητες	14.4	15.2	44.0	23.2	3.2	2.86	1.04	-1.80	0.072	*
Κάνετε μαζί τους κάποιο χόμπυ	16.0	20.0	33.6	24.8	5.6	2.84	1.14	-1.75	0.080	***
Πηγαίνετε μαζί τους εκδρομές	27.0	34.0	36.0	26.0	2.0	2.54	1.10	-4.53	0.000	***
Τα συνοδεύτε σε πάρτυ φίλων τους	36.8	27.2	26.4	8.0	1.6	2.10	1.05	-7.14	0.000	***

Εξηγήσεις:

M= μέση τιμή, TA=τυπική απόκλιση, Z= στατιστική τιμή κριτηρίου ελέγχου, p = p-value

Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται για να εξετάσει στατιστικά την τάση για συχνή συζήτηση. Απόρριψη της υπόθεσης υπέρ της εναλλακτικής Md>3 σημαίνειότι η συχνότητα είναι υψηλή (κόκκινα γράμματα), ενώ απόρριψη της υπόθεσης υπέρ της εναλλακτικής Md<3 σημαίνει ότι η συχνότητα είναι χαμηλή (μπλε γράμματα), μη απόρριψη της H0 σημαίνει μέτρια συχνότητα (γκρίζα γράμματα). Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon

*απόρριψη της H0 σε επίπεδο 10% **απόρριψη της H0 σε επίπεδο 5% ***απόρριψη της H0 σε επίπεδο 1%

Σε ένα επόμενο στάδιο μελετήθηκε η επικοινωνία των παππούδων και των γιαγιάδων με τη νηπιαγωγό των εγγονιών τους (βλ. Πίνακα 3). Το 38.4% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι δεν συνομιλούν ποτέ μαζί της, το 30.4% ότι συνομιλεί κάποιες φορές το χρόνο, το 12% κάποιες φορές το μήνα, το 13.6% κάποιες φορές την εβδομάδα και το 5.6% καθημερινά. Δηλαδή ποσοστό μόλις 19.2% των συμμετεχόντων συνομιλούν με τη νηπιαγωγό έστω μια φορά την εβδομάδα. Ο μη παραμετρικός έλεγχος έδειξε απόρριψη της μηδενικής υπόθεση σε επίπεδο 1% ($p<0.01$), κάτι που αν συνδυαστεί με το αρνητικό πρόσημο της στατιστικής ελέγχου Z σημαίνει ότι η συχνότητα με την οποία επικοινωνούν με τη νηπιαγωγό τείνει να βρίσκεται κάτω από την επιλογή «κάποιες φορές το μήνα» και επομένως πρόκειται για μια χαμηλή συχνότητα.

Σχετικά με τα θέματα για τα οποία συζητούν με τη νηπιαγωγό (βλ. Πίνακα 3), βρέθηκε για όλα απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε επίπεδο 1% ($p<0.01$) και αρνητικό πρόσημο στη στατιστική ελέγχου, κάτι που σημαίνει ότι για όλα τα θέματα η συχνότητα είναι πολύ χαμηλή, κάτω από «κάποιες φορές το μήνα». Με βάση τα ποσοστά, που αφορούν στην επιλογή «κάποιες φορές την εβδομάδα» ή «καθημερινά», προκύπτει ότι συζητούν σχετικά με θέματα της καθημερινότητας του παιδιού (27.2%), με προβλήματα συμπεριφοράς του (26.4%), με τις σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του (26.4%) και με τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού (26.4%). Λίγο πιο χαμηλά ποσοστά εμφάνισαν ζητήματα συζήτησης όπως οι επιδόσεις του παιδιού (24.0%) και η υγεία του παιδιού (20.0%).

Πίνακας 3: Συζήτηση των παππούδων με τη νηπιαγωγό των εγγονιών τους

	Ποτέ	Κάποιες φορές το χρόνο	Κάποιες φορές το μήνα	Κάποιες φορές την εβδομάδα	Καθημερινά	Τουλάχιστον 1 φορά την εβδομάδα	Έλεγχος Md=3 Z	p
Πόσο συχνά συζητάτε με τη νηπιαγωγό των εγγονών σας; (%)	38.4	30.4	12.0	13.6	5.6	19.2	-6.14	0.000 ***
Για ποια θέματα συζητάτε με τη νηπιαγωγό των εγγονών σας; (%)	Ποτέ	Κάποιες φορές το χρόνο	Κάποιες φορές το μήνα	Κάποιες φορές την εβδομάδα	Καθημερινά	Τουλάχιστον 1 φορά την εβδομάδα	Έλεγχος Md=3 Z	p
Για θέματα καθημερινότητας	35.2	25.6	12.0	22.4	4.8	27.2	-5.19	0.000 ***
Για προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού	32.8	26.4	14.4	20.8	5.6	26.4	-4.90	0.000 ***
Για τις σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του	36.8	20.8	16.0	20.0	6.4	26.4	-4.97	0.000 ***
Για τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού	34.4	24.0	15.2	20.0	6.4	26.4	-4.84	0.000 ***
Για τις επιδόσεις του παιδιού	35.2	22.4	18.4	16.8	7.2	24.0	-4.89	0.000 ***
Για ζητήματα υγείας του παιδιού	36.8	26.4	16.0	18.4	2.4	20.8	-6.22	0.000 ***

Εξηγήσεις:

Md = διάμεσος τιμή, Z= στατιστική τιμή κριτηρίου ελέγχου, p = p-value

Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται για να εξετάσει στατιστικά την τάση για συχνή συζήτηση. Απόρριψη της υπόθεσης υπέρ της εναλλακτικής Md>3 σημαίνειότι η συχνότητα είναι υψηλή (κόκκινα γράμματα), ενώ απόρριψη της υπόθεσης υπέρ της εναλλακτικής Md<3 σημαίνει ότι η συχνότητα είναι χαμηλή (μπλε γράμματα), μη απόρριψη της Η0 σημαίνει μέτρια συχνότητα (γκρίζα γράμματα). Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon

*απόρριψη της Η0 σε επίπεδο 10% **απόρριψη της Η0 σε επίπεδο 5% ***απόρριψη της Η0 σε επίπεδο 1%

Αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου των εγγονιών τους (π.χ. σχολικές γιορτές, δράσεις, κ.λπ.), το 36.8% των συμμετεχόντων απάντησε ότι συμμετέχει πάντα και το 28.8% συχνά, κάτι που δείχνει μια υψηλή συχνότητα (βλ. Πίνακα 4). Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι πάνω από την τιμή 3 (M=3.77), η οποία αντιστοιχεί στο μεσαίο επίπεδο, και ο μη παραμετρικός

έλεγχος έδειξε απόρριψη της μηδενικής υπόθεση σε επίπεδο 1% (p<0.01), που σημαίνει ότι η συχνότητα με την οποία οι παππούδες και οι γιαγιάδες του δείγματος συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου των εγγονιών τους τείνει να βρίσκεται πάνω από το «μερικές φορές» και άρα πρόκειται για μια υψηλή συχνότητα.

Ως προς τους λόγους που συμμετέχουν, ο πιο δημοφιλής λόγος είναι η ίδια επιθυμία των παππούδων και γιαγιάδων (M=4.30), ο οποίος συνδυάζεται με απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε επίπεδο 1% (p<0.01) και δείχνει ότι ο λόγος αυτός είναι όντως σημαντικός. Σημαντικοί λόγοι, έστω και με μικρότερα ποσοστά, αλλά που συνδυάζονται με απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε επίπεδο 1% (p<0.01) ή 10% (p<0.10) είναι η επιθυμία των εγγονιών (M=3.99) και η επιθυμία των γονέων των μαθητών (M=3.22). Αντίθετα, δεν θεωρούνται καθόλου σημαντικοί λόγοι, με χαμηλούς μέσους και απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε επίπεδο 1% (p<0.01) η πρόσκληση από το σχολείο (M=2.24) και η αδυναμία των γονέων να παρευρεθούν (M=2.02). Πάντως, αν και εντοπίστηκαν απαντήσεις των συμμετεχόντων, με τις οποίες δηλώνουν ότι συμμετέχουν τακτικά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου των εγγονιών τους, δεν επιθυμούν και δεν ζητούν συχνά από τον/τη νηπιαγωγό των εγγονιών τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης.

Πίνακας 4: Συμμετοχή των παππούδων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου των εγγονιών τους

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα	M	TA	Έλεγχος Md=3 Z	p	
Συμμετέχετε σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου των εγγονών σας (σχολικές γιορτές); (%)	8.0	9.6	16.8	28.8	36.8	3.77	1.26	5.60	0.000	***
Ποιοι είναι οι λόγοι που συμμετέχετε; (%)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα	M	TA	Έλεγχος Md=3 Z	p	
Επιθυμία δική μου	5.6	1.6	12.8	17.6	62.4	4.30	1.11	8.07	0.000	***
Επιθυμία του εγγονού	7.2	4.0	13.6	32.8	42.4	3.99	1.17	6.75	0.000	***
Επιθυμία των γονέων	15.2	14.4	25.6	22.4	22.4	3.22	1.36	1.71	0.087	*
Πρόσκληση από το σχολείο	40.8	20.0	20.0	12.8	6.4	2.24	1.29	-5.77	0.000	***
Αδυναμία γονέων να παρευρεθούν	44.8	22.4	21.6	8.0	3.2	2.02	1.13	-7.19	0.000	***

Εξηγήσεις:

M= μέση τιμή, TA=τυπική απόκλιση, Z= στατιστική τιμή κριτηρίου ελέγχου, p = p-value

Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται για να εξετάσει στατιστικά την τάση για συχνή συζήτηση. Απόρριψη της υπόθεσης υπέρ της εναλλακτικής Md>3 σημαίνειότι η συχνότητα είναι υψηλή (κόκκινα γράμματα), ενώ απόρριψη της υπόθεσης υπέρ της εναλλακτικής Md<3 σημαίνει ότι η συχνότητα είναι χαμηλή (μπλε γράμματα), μη απόρριψη της H0 σημαίνει μέτρια συχνότητα (γκρίζα γράμματα). Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon

*απόρριψη της H0 σε επίπεδο 10% **απόρριψη της H0 σε επίπεδο 5% ***απόρριψη της H0 σε επίπεδο 1%

Στη συνέχεια μελετήθηκαν οι θετικές επιδράσεις της επικοινωνίας των παππούδων και των γιαγιάδων με τις νηπιαγωγούς (βλ. Πίνακα 5) και οι μέσοι όροι των απαντήσεών τους είναι πάνω από την τιμή 3, η οποία αντανακλά την ουδέτερη στάση. Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι έδειξαν απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε επίπεδο 1% (p<0.01) ή 5% (p<0.05). Έτσι, προέκυψε ότι η τακτική επικοινωνία με τη νηπιαγωγό των εγγονιών επηρεάζει θετικά σε μεγάλο βαθμό την εύρεση τρόπων

απασχόλησης των παιδιών στο σπίτι (M=3.46), την αγάπη τους για το σχολείο (M=3.42), τη σχολική τους φοίτηση (M=3.36) και τη μάθηση (M=3.33). Με λίγο μικρότερους μέσους όρους αναφέρονται η κοινωνικοποίηση των παιδιών (M=3.28), η μάθηση τρόπων συμπεριφοράς (M=3.28) και η συναισθηματική τους υγεία (M=3.27).

Πίνακας 5: Θετικές επιδράσεις της τακτικής επικοινωνίας των παππούδων με τη νηπιαγωγό των εγγονιών τους

			Έλεγχος Md=3	
Η τακτική επικοινωνία με τη νηπιαγωγό των εγγονών σας, θεωρείτε πως επηρεάζει θετικά	M	TA	Z	p
Την εύρεση τρόπων απασχόλησης τους στο σπίτι	3.46	1.13	4.03	0.000 ***
Την αγάπη τους προς το σχολείο	3.42	1.12	3.66	0.000 ***
Τη συνολική τους φοίτηση	3.36	1.17	2.98	0.003 ***
Τη μάθηση	3.33	1.14	2.94	0.003 ***
Την κοινωνικοποίησή τους	3.28	1.08	2.57	0.010 **
Τη μάθηση τρόπων συμπεριφοράς	3.28	1.08	2.58	0.010 **
Τη συναισθηματική τους υγεία	3.27	1.11	2.41	0.016 **

Εξηγήσεις:
M= μέση τιμή, TA=τυπική απόκλιση, Z= στατιστική τιμή κριτηρίου ελέγχου, p = p-value
Τιμες M --> 5 σημαίνουν "υψηλός βαθμός συμφωνίας, τιμές M --> 1 σημαίνουν "χαμηλός βαθμός συμφωνίας"
Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται για να εξετάσει στατιστικά την τάση για συμφωνία / διαφωνία. Απόρριψη της H0 υπέρ της εναλλακτικής Md>3 σημαίνει υψηλός βαθμός συμφωνίας (κόκκινα γράμματα), ενώ απόρριψη της H0 υπέρ της εναλλακτικής Md<3 σημαίνει υψηλός βαθμός διαφωνίας (μπλε γράμματα), μη απόρριψη της H0 σημαίνει ουδέτερη στάση (γκρίζα κελιά). Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon
*απόρριψη της H0 σε επίπεδο 10% **απόρριψη της H0 σε επίπεδο 5% ***απόρριψη της H0 σε επίπεδο 1%

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα, και πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν με τα εγγόνια τους, οδηγούν στη διαπίστωση ότι δύο δραστηριότητες προκρίνονται έναντι των υπολοίπων. Συγκεντρώνουν απαντήσεις πάνω από την τιμή 3 και απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο, σε επίπεδο 1% ($p<0.05$). Πιο συγκεκριμένα, οι πιο συχνές δραστηριότητες που κάνουν οι παππούδες με τα εγγόνια τους είναι το διάβασμα παραμυθιών και βιβλίων (M=3.56) και η παρακολούθηση τηλεόρασης από κοινού (M=3.55) (βλ. Πίνακα 6).

Όλες οι υπόλοιπες δραστηριότητες δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς και δεν πραγματοποιούνται τόσο συχνά, όπως έδειξαν οι μέσοι όροι, οι οποίοι βρίσκονται κάτω από την τιμή 3 και η απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης στον μη παραμετρικό έλεγχο σε επίπεδο 1% ($p<0.01$) και 5% ($p<0.05$). Οι παππούδες δεν κάνουν και τόσο συχνά δραστηριότητες με τα εγγόνια τους, όπως είναι η κηπουρική (M=2.79), η περιποίηση κατοικίδιων ζώων (M=2.78), το μαγείρεμα (M=2.74), η άθληση (M=2.72) και η καθαριότητα του σπιτιού (M=2.60), ενώ ακόμα πιο σπάνια εμπλέκονται σε δραστηριότητες όπως το ψάρεμα (M=1.94) (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6: Δραστηριότητες που κάνουν οι παππούδες με τα εγγόνια τους

Πόσο συχνά πραγματοποιείτε τα παρακάτω μαζί με τα εγγόνια σας; (%)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα	M	TA	Έλεγχος Md=3 Z	p
Διάβασμα βιβλίων και παραμύθιων	3.2	8.8	33.6	37.6	16.8	3.56	0.98	5.40	0.000 ***
Παρακολούθηση τηλεόρασης	0.8	12.8	39.2	24.8	22.4	3.55	1.00	5.47	0.000 ***
Κηπουρική	12.8	26.4	36.0	18.4	6.4	2.79	1.09	-2.10	0.036 **
Περιποίηση ζώων	23.2	16.0	31.2	18.4	11.2	2.78	1.30	-2.02	0.043 **
Μαγείρεμα	17.6	24.0	28.8	25.6	4.0	2.74	1.14	-2.64	0.008 ***
Άθληση	20.8	20.0	28.8	27.2	3.2	2.72	1.17	-2.92	0.003 ***
Καθαριότητα σπιτιού	21.6	22.4	33.6	19.2	3.2	2.60	1.12	-3.94	0.000 ***
Ψάρεμα	52.8	20.0	13.6	7.2	6.4	1.94	1.24	-7.10	0.000 ***

Εξηγήσεις:
M= μέση τιμή, TA=τυπική απόκλιση, Z= στατιστική τιμή κριτηρίου ελέγχου, p = p-value
Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται για να εξετάσει στατιστικά την τάση για συχνή πραγματοποίηση. Απόρριψη της υπόθεσης υπέρ της εναλλακτικής Md>3 σημαίνειότι η συχνότητα είναι υψηλή (κόκκινα γράμματα), ενώ απόρριψη της υπόθεσης υπέρ της εναλλακτικής Md<3 σημαίνει ότι η συχνότητα είναι χαμηλή (μπλε γράμματα), μη απόρριψη της H0 σημαίνει μέτρια συχνότητα (γκρίζα γράμματα). Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon
*απόρριψη της H0 σε επίπεδο 10% **απόρριψη της H0 σε επίπεδο 5% ***απόρριψη της H0 σε επίπεδο 1%

Ως προς τις αιτίες που βρίσκονται πίσω από την επιλογή του διαβάσματος παραμυθιών, ο μέσος όρος των απαντήσεων των συμμετεχόντων ήταν πάνω από την τιμή 3 και προέκυψε και απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης στον μη παραμετρικό έλεγχο σε επίπεδο 1% (p<0.01) (βλ. Πίνακα 7). Πράγματι, ως πολύ σημαντικές αιτίες, με υψηλά μέσα σκορ πάνω και από την τιμή 4 θεωρούνται ότι είναι η υποβοήθηση της μάθησης (M=4.19), το ότι περνάνε ευχάριστα (M=4.03), ενώ επίσης σημαντικοί λόγοι είναι και η επιθυμία των εγγονιών (M=3.86) και η επιθυμία των ίδιων των παππούδων (M=3.86). Αντίθετα, δεν θεωρούνται σημαντικές αιτίες η απαίτηση του σχολείου (M=2.34) για την οποίο μάλλον προέκυψε και απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε επίπεδο 1% (p<0.01), γεγονός που επιβεβαιώνει τη μικρή του σημασία.

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν επίσης ότι οι στάσεις των παππούδων για τη ζωή λειτουργούν θετικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των εγγονιών (M=3.98) και ότι η εξιστόρηση ιστοριών από τα παλιά βοηθάει γενικώς τα παιδιά (M=4.10).

Πίνακας 7: Λόγοι που διαβάζουν οι παππούδες βιβλία και παραμύθια στα εγγόνια τους

Για ποιους λόγους διαβάζετε βιβλία και παραμύθια με τα εγγόνια σας;	M	TA	Έλεγχος Md=3 Z	p
Νομίζω πως τα βοηθάει να μαθαίνουν	4.19	0.99	8.02	0.000 ***
Περνάμε ευχάριστα	4.03	0.89	7.99	0.000 ***
Είναι δική τους επιθυμία	3.86	0.93	7.32	0.000 ***
Είναι δική σας επιθυμία	3.76	0.83	7.32	0.000 ***
Είναι απαίτηση σχολείου	2.34	0.90	-6.53	0.000 ***
Οι στάσεις σας για τη ζωή λειτουργούν θετικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους	3.98	0.82	8.25	0.000 ***
Η εξιστόρηση ιστοριών από το παρελθόν βοηθούν τα παιδιά	4.10	0.93	8.08	0.000 ***

Εξηγήσεις:
M= μέση τιμή, TA=τυπική απόκλιση, Z= στατιστική τιμή κριτηρίου ελέγχου, p = p-value
Τιμες M --> 5 σημαίνουν "υψηλός βαθμός συμφωνίας, τιμές M --> 1 σημαίνουν "χαμηλός βαθμός συμφωνίας"
Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται για να εξετάσει στατιστικά την τάση για συμφωνία / διαφωνία. Απόρριψη της H0 υπέρ της εναλλακτικής Md>3 σημαίνει υψηλός βαθμός συμφωνίας (κόκκινα γράμματα), ενώ απόρριψη της H0 υπέρ της εναλλακτικής Md<3 σημαίνει υψηλός βαθμός διαφωνίας (μπλε γράμματα), μη απόρριψη της H0 σημαίνει ουδέτερη στάση (γκρίζα κελιά). Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon
*απόρριψη της H0 σε επίπεδο 10% **απόρριψη της H0 σε επίπεδο 5% ***απόρριψη της H0 σε επίπεδο 1%

Στη συνέχεια, το 37.6% των παππούδων δήλωσε ότι ασχολείται συχνά στο σπίτι με τα όσα διδάχθηκαν τα εγγόνια στο σχολείο, ενώ το 31.2% δηλώνει ότι ασχολείται πάντα (βλ. Πίνακα 8). Η υψηλή αυτή συχνότητα αντανακλάται και στον υψηλό μέσο όρο των απαντήσεων πάνω από την τιμή 3 (M=3.90), όπου συνοδεύεται από απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης στο πλαίσιο του σχετικού μη παραμετρικού ελέγχου σε επίπεδο 1% ($p<0.01$). Ως προς τους τρόπους που συμβαίνει αυτό, για τους περισσότερους από αυτούς προέκυψε μέσος όρος πάνω από την τιμή 3 και απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε επίπεδο 1% ($p<0.01$), κάτι που δείχνει ότι οι τρόποι αυτοί χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά από τους παππούδες. Πιο συγκεκριμένα, οι παππούδες ασχολούνται στο σπίτι με όσα διδάχτηκαν στο σχολείο τα εγγόνια τους πολύ συχνά με το να συζητάνε τι έγινε στο σχολείο (M=3.94), με το να διαβάζουν παραμύθια (M=3.78), με το να ζωγραφίζουν μαζί (M=3.56), με το να μαθαίνουν γραφή και ανάγνωση (M=3.49), με το να κάνουν ασκήσεις αριθμητικής (M=3.42) και με το να φτιάχνουν κατασκευές (M=3.36).

Για έναν τρόπο δεν προέκυψε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης ακόμα και σε επίπεδο 10% ($p>0.10$). Έτσι, μόνο μερικές φορές οι παππούδες ψάχνουν πληροφορίες στο διαδίκτυο και σε εγκυκλοπαίδειες στο πλαίσιο της υποστήριξης των όσων διδάχθηκαν τα εγγόνια τους στο σχολείο (M=3.16). Τέλος, σε ότι αφορά στο κουκλοθέατρο ο μέσος όρος των απαντήσεων βρίσκεται κάτω από την τιμή 3 (M=2.50) και παρατηρείται απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε επίπεδο 1% ($p<0.01$).

Ακόμη, το 41.6% των παππούδων παρέχουν συχνά στα εγγόνια τους υλικά που τους προσελκύουν το ενδιαφέρον για μάθηση, ενώ το 35.2% το κάνουν πάντα (βλ. Πίνακα 8). Αυτή η υψηλή συχνότητα έχει ως αποτέλεσμα ένα υψηλό μέσο σκορ (M=4.04) με απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε επίπεδο 1%, κάτι που σημαίνει ότι πράγματι οι παππούδες κάνουν πολύ συχνά κάτι τέτοιο. Επίσης, το 21.6% των παππούδων απαντάνε συχνά στις ερωτήσεις που τους κάνουν τα εγγόνια τους, ενώ το 71.2% απαντάνε πάντα. Αυτή η πολύ υψηλή συχνότητα έχει ως αποτέλεσμα ένα πολύ υψηλό μέσο όρο των απαντήσεων (M=4.61) με απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε επίπεδο 1%, κάτι που σημαίνει ότι πράγματι οι παππούδες συνηθίζουν και απαντάνε από πολύ συχνά έως πάντα στις ερωτήσεις που δέχονται από τα εγγόνια τους.

Πίνακας 8: Τρόποι που οι παππούδες ασχολούνται στο σπίτι με όσα έμαθαν τα εγγόνια τους στο σχολείο

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα	M	TA	Έλεγχος Md=3 Z	p
Ασχολείστε στο σπίτι με όσα έμαθαν τα εγγόνια σας στο σχολείο; (%)	2.4	5.6	23.2	37.6	31.2	3.90	0.99	7.21	0.000 ***
Με ποιους τρόπους ασχολείστε; (%)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα	M	TA	Έλεγχος Md=3 Z	p
Συζητάμε τι έγινε στο σχολείο	3.2	1.6	25.6	37.6	32.0	3.94	0.97	7.32	0.000 ***
Διαβάζουμε παραμύθια	4.0	7.2	24.0	36.8	28.0	3.78	1.06	6.34	0.000 ***
Ζωγραφίζουμε μαζί	3.2	9.6	32.0	38.4	16.8	3.56	0.99	5.38	0.000 ***
Μαθαίνουμε γραφή και ανάγνωση	9.6	13.6	20.8	30.4	25.6	3.49	1.27	3.86	0.000 ***
Κάνουμε ασκήσεις αριθμητικής	10.4	13.6	22.4	30.4	23.2	3.42	1.27	3.37	0.001 ***
Φτιάχνουμε κατασκευές	8.0	12.8	29.6	34.4	15.2	3.36	1.13	3.21	0.001 ***
Ψάχνουμε πληροφορίες για διάφορα θέματα (διαδίκτυο)	16.0	14.4	21.6	33.6	14.4	3.16	1.30	1.05	0.292
Παίζουμε κουκλοθέατρο	32.8	16.0	27.2	16.0	8.0	2.50	1.31	-4.19	0.000 ***
Παρέχετε στα εγγόνια σας υλικά που προσελκύουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση;	3.2	1.6	18.4	41.6	35.2	4.04	0.95	7.87	0.000 ***
Απαντάτε στις ερωτήσεις των εγγονών σας;	0.8	1.6	4.8	21.6	71.2	4.61	0.73	9.74	0.000 ***

Εξηγήσεις:

M= μέση τιμή, TA=τυπική απόκλιση, Z= στατιστική τιμή κριτηρίου ελέγχου, p = p-value

Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται για να εξετάσει στατιστικά την τάση για συχνή συζήτηση. Απόρριψη της υπόθεσης υπέρ της εναλλακτικής Md>3 σημαίνειότι η συχνότητα είναι υψηλή (κόκκινα γράμματα), ενώ απόρριψη της υπόθεσης υπέρ της εναλλακτικής Md<3 σημαίνει ότι η συχνότητα είναι χαμηλή (μπλε γράμματα), μη απόρριψη της H0 σημαίνει μέτρια συχνότητα (γκρίζα γράμματα). Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon

*απόρριψη της H0 σε επίπεδο 10% **απόρριψη της H0 σε επίπεδο 5% ***απόρριψη της H0 σε επίπεδο 1%

Τέλος, βρέθηκε ότι οι παππούδες συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι αποτελούν καλό πρότυπο για τα εγγόνια τους εάν διαβάζουν βιβλία, καθώς βρέθηκε ένας πολύ υψηλός μέσος όρος (M=4.39), ο οποίος συνοδεύεται και από απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε επίπεδο 1% (p<0.01) (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9: Αποτελούν οι παππούδες πρότυπο εάν διαβάζουν και οι ίδιοι βιβλία;

	M	TA	Έλεγχος Md=3 Z	p
Θεωρείτε ότι αποτελεί καλό πρότυπο για τα εγγόνια σας, αν εσείς οι ίδιοι διαβάζετε βιβλία;	4.39	0.72	9.34	0.000 ***

Εξηγήσεις:

M= μέση τιμή, TA=τυπική απόκλιση, Z= στατιστική τιμή κριτηρίου ελέγχου, p = p-value

Τιμες M --> 5 σημαίνουν "υψηλός βαθμός συμφωνίας, τιμές M --> 1 σημαίνουν "χαμηλός βαθμός συμφωνίας"

Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται για να εξετάσει στατιστικά την τάση για συμφωνία / διαφωνία. Απόρριψη της H0 υπέρ της εναλλακτικής Md>3 σημαίνει υψηλός βαθμός συμφωνίας (κόκκινα γράμματα), ενώ απόρριψη της H0 υπέρ της εναλλακτικής Md<3 σημαίνει υψηλός βαθμός διαφωνίας (μπλε γράμματα), μη απόρριψη της H0 σημαίνει ουδέτερη στάση (γκρίζα κελιά). Ο έλεγχος Md=3 πραγματοποιείται με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon

*απόρριψη της H0 σε επίπεδο 10% **απόρριψη της H0 σε επίπεδο 5% ***απόρριψη της H0 σε επίπεδο 1%

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων των παππούδων και γιαγιάδων για την εμπλοκή τους στη σχολική φοίτηση και την υποστήριξη που παρέχουν στην εκπαιδευτική πορεία των εγγονών τους. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκε πώς διαμορφώνεται η σχέση των παππούδων και των γιαγιάδων με το νηπιαγωγείο, με ποιους τρόπους θεωρούν ότι επενδύουν στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής πορείας των εγγονιών τους και με ποιες δραστηριότητες εκτιμούν ότι υποβοηθούν τη σχολική μάθηση στο σπίτι.

Αρχικά, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εμφανίζονται να επικοινωνούν συχνά με τα εγγόνια τους και να περνούν μαζί τους αρκετές ώρες είτε παίζοντας, είτε απασχολώντας τα το απόγευμα. Πιο σπάνια

φαίνεται να συνοδεύουν τα εγγόνια τους από και προς το σχολείο, να τα κοιμίζουν σπίτι τους και να κάνουν μαζί τους αθλητικές ή άλλες δραστηριότητες. Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών, οι οποίες επιβεβαιώνουν τη σημαντική θέση που κατέχουν στην καθημερινότητα των παιδιών οι παππούδες και οι γιαγιάδες (Momtaz et al., 2018˙ Dunifon & Bajracharya, 2012˙ Won, 2009˙ Fidler, 2007˙ Nyland et al., 2004˙ Luo, 2020˙ Share & Kerrins, 2009).

Στη συνέχεια, σχετικά με το πώς διαμορφώνεται η σχέση των παππούδων με το νηπιαγωγείο, η συχνότητα επικοινωνίας με τη νηπιαγωγό βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα, παρά τα οφέλη που έχει να αποφέρει η επικοινωνία τους (Smith & Dannison, 2003). Οι παππούδες και οι γιαγιάδες συνομιλούν με τη νηπιαγωγό των εγγονιών τους ελάχιστες φορές το χρόνο και κυρίως για θέματα της καθημερινότητας των παιδιών. Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται και μέσα από προηγούμενες έρευνες (Findler, 2007˙ Share & Kerrins, 2009˙ Pemberton et al., 2006), στις οποίες οι παππούδες εκλαμβάνονται ως ικανοί να φυλάξουν και να φροντίσουν τα εγγόνια τους, όχι όμως να εμπλακούν στη μαθησιακή τους πορεία και την εκπαίδευσή τους. Υψηλή συχνότητα παρουσίασε και η παρακολούθηση εκ μέρους των παππούδων των σχολικών γιορτών ή άλλων εκδηλώσεων, τονίζοντας μάλιστα τη δική τους επιθυμία να παρίστανται. Αντίθετα, δεν επιθυμούν να παρευρεθούν ή να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες της τάξης και για τον λόγο αυτόν δηλώνουν ότι δεν προβαίνουν στη δράση αυτή.

Σχετικά με το πώς περνούν τον ελεύθερο χρόνο που έχουν με τα εγγόνια τους, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως ο χρόνος των παππούδων με τα εγγόνια μοιράζεται στο διάβασμα παραμυθιών και βιβλίων, καθώς και στην από κοινού παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων. Με το διάβασμα βιβλίων και παραμυθιών οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι βοηθούν τα εγγόνια τους να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και συνάμα περνούν ευχάριστα τον μεταξύ τους χρόνο. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με εκείνα ερευνών από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, στα οποία οι παππούδες και οι γιαγιάδες καλύπτουν τον ελεύθερό τους χρόνο με τα εγγόνια τους με άλλου είδους δραστηριότητες, όπως μαγειρική, κηπουρική, κ.ά., τις οποίες οι παππούδες και οι γιαγιάδες της έρευνας μας δεν επιλέγουν (Jane & Robbins, 2007˙ Kenner et al., 2007˙ Boca et al., 2014˙ Nyland et al., 2009˙ Pemberton, et al., 2006). Εξίσου σημαντική θεωρούν την εξιστόρηση ιστοριών από το παρελθόν και την επιρροή του δικού τους παραδείγματος στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των εγγονών τους, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από συναφείς έρευνες (Zeng & Xie, 2014˙ Yusuf, 2013˙ Sheridan et al., 2011˙ Luo et al., 2020˙ Jaeger, 2012˙ Chen et al., 2011).

Τέλος, η υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι από τους παππούδες και τις γιαγιάδες περιλαμβάνει δραστηριότητες που αφορούν στην επανάληψη των όσων έμαθαν τα παιδιά στο σχολείο, στη συζήτηση μαζί τους, στη ζωγραφική, στην εκπόνηση ασκήσεων αριθμητικής και ανάγνωσης και στη δημιουργία κατασκευών. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ακόμη ότι δεν αφιερώνουν χρόνο στην αναζήτηση

πληροφοριών από το διαδίκτυο ή από άλλες πηγές, είναι όμως πρόθυμοι να απαντήσουν στις ερωτήσεις των εγγονιών τους σχετικά με τα όσα έχουν διδαχθεί στο σχολείο και να προμηθεύσουν τα εγγόνια τους με υλικά κατάλληλα και σχετικά με τα όσα διδάσκονται στο σχολείο. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δηλώνει επίσης ότι ενδιαφέρεται να μάθει τι διδάχθηκαν τα εγγόνια τους στο σχολείο και ασχολείται μαζί τους προκειμένου να τα βοηθήσει στην κατάκτηση και την εμπέδωση των απαραίτητων γνώσεων. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα αντίστοιχων ερευνών που εστιάζουν στο ζήτημα αυτό (Boca et al., 2014˙ Coutrim & Silva, 2019˙ Nyland et al., 2009).

Με δεδομένο ότι οι έρευνες σχετικά με τη συμβολή των γιαγιάδων και των παππούδων στην εκπαίδευση και τη μαθησιακή πορεία των εγγονών τους είναι περιορισμένες (Jane & Robbins, 2007˙ Ruby et al., 2008˙ Smith, 2005˙ Wheelock & Jones, 2002), η παρούσα έρευνα κατορθώνει να αποτυπώσει και να περιγράψει τους τρόπους με τους οποίους οι παππούδες και οι γιαγιάδες υποστηρίζουν τη σχολική φοίτηση των εγγονών τους και ενισχύουν την ενασχόληση με δραστηριότητες που υποβοηθούν τη μάθηση. Επίσης, μέσα από την παρούσα έρευνα η σχολική εκπαίδευση επιβεβαιώνει με τρόπο εμφανή την κυριαρχία της στη συνείδηση των παππούδων και των γιαγιάδων, οι οποίοι, όπως αποδεικνύεται, επιδιώκουν να οργανώσουν και να διαμορφώσουν την καθημερινότητα των παιδιών νηπιακής ηλικίας στο σπίτι ανάλογα με τα όσα διδάσκονται και αξιοποιούνται στο πλαίσιο της σχολικής τους εκπαίδευσης. Τέλος, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τη συστηματικότητα της εμπλοκής των παππούδων και των γιαγιάδων στην ανατροφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, και κατ΄ επέκταση τη στενή διαγενεακή σύνδεση που διέπει τη σημερινή ελληνική οικογένεια.

6. Περιορισμοί και προτάσεις

Έχοντας ολοκληρώσει την παρουσίαση του ερευνητικού σχεδιασμού και των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας οφείλουμε να σταθούμε στους περιορισμούς που έθεσε η υλοποίησή της. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δίνουν μία εικόνα αντιπροσωπευτική ως έναν βαθμό των όψεων της εμπλοκής στη σχολική φοίτηση και την ανατροφή των παιδιών που αναπτύσσουν οι παππούδες και οι γιαγιάδες, χωρίς, όμως, να μπορούν να διεκδικήσουν προοπτικές γενίκευσης για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος αφορά στο γεγονός ότι το δείγμα, συγκριτικά πάντοτε με τον πληθυσμό, είναι σχετικά περιορισμένο. Ο δεύτερος και πιο καταλυτικός, αφορά στη δειγματοληψία και στα ίδια τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Καθώς η δειγματοληψία ήταν βολική, το δείγμα απαρτίζεται κυρίως από γιαγιάδες, οι οποίες, όπως και οι μητέρες προφανώς, εμπλέκονται πιο ουσιαστικά στην ανατροφή και τη σχολική φοίτηση των παιδιών (Papakonstantinou, 2013). Πέρα από αυτό όμως διαπιστώνεται ότι, αν και οι συμμετέχοντες προέρχονται από ποικίλες περιοχές της ελληνικής επικράτειας (αγροτικές, ημιαστικές και αστικές) το μεγαλύτερο ποσοστό τους (40%) έχει πανεπιστημιακή μόρφωση και το αμέσως

μικρότερο (37.6%) απολυτήριο λυκείου (όχι μόνο γυμνασίου). Συγκριτικά λοιπόν με τις γενιές στις οποίες ανήκουν δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα τους.

Ένα στοιχείο που μπορεί να εξηγήσει την ιδιαιτερότητα αυτή του δείγματος αφορά στον τρόπο συλλογής των δεδομένων. Η επιλογή ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου περιορίζει το δείγμα σε εκείνους τους συμμετέχοντες, οι οποίοι όχι μόνο έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, αλλά και γνωρίζουν πώς να πλοηγηθούν σε αυτό και να κάνουν χρήση διαφόρων επιμέρους εφαρμογών και σελίδων. Επομένως, όπως η έρευνα έχει αναδείξει (Martin & Robinson, 2007), οι ενήλικες που έχουν ανεπτυγμένες ψηφιακές ικανότητες ανήκουν σε υψηλότερα μορφωτικά επίπεδα, όπως ακριβώς συνέβη και με το δείγμα της παρούσας έρευνας.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η έρευνα σχετικά με την εμπλοκή των παππούδων και των γιαγιάδων στη σχολική φοίτηση και στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών εμφανίζεται, όπως προαναφέρθηκε, αρκετά περιορισμένη (Smith, 2005). Κρίνεται λοιπόν τόσο ενδιαφέρον, όσο και απαραίτητο, να διεξαχθούν ποιοτικές έρευνες τόσο στους ενεργά εμπλεκόμενους στη σχολική φοίτηση παππούδες και γιαγιάδες, όσο και στους γονείς που λειτουργούν σε συνθήκες οικογενειακής συνεκπαίδευσης με τους παππούδες και τις γιαγιάδες. Ακόμη, θα ήταν σκόπιμο να μελετηθούν και οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τον ρόλο που αποδίδουν στο παππού και τη γιαγιά αναφορικά με τη μαθησιακή υποστήριξή τους κατά τη σχολική τους φοίτηση.

Βιβλιογραφία

Boca, D., Piazzalunga, D. & Pronzato, C. (2014). Early child and outcomes: the role of grandparents. Evidence from the Millennium Cohort Study. *Families And Societies Working Paper Series*, 1-33.

Chen, F., Liu G. & Mair, C. A. (2011). Intergenerational ties in context: Grandparents caring for grandchildren in China. *Social Forces, 90*, 571-594.

Coutrim, R. & Silva, P. (2019). Other subjects in the family-school relationship: the role of grandparents in the educational process of grandchildren. *Aula Abierta, 48*, 97-104.

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Ίων.

Γεωργίου, Σ. Ν. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 19*, 347-360.

Δοδοντσάκης, Γ. (2001). *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική*. Αθήνα: Δαρδανός.

Dunifon, R. & Bajracharya, A. (2012). The role of grandparents in the lives of youth. *J Fam Issues, 33*(9), 1168-1194.

Edwards, O. W. (2017). School perceptions of children raised by grandparents. *Journal of Applied School Psychology, 34*(1), 86-100.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76,* 701-712.

Feldman, R. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία. Διά βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg

Findler, L. (2007). Grandparents-the overlooked potential partners: perceptions and practice of teachers in special and regular education. *European Journal of Special Needs Education, 22*(2), 199-216.

Burcu, I. & Ithel, J. (2021). An exploratory study of Turkish fathers' involvement in the lives of their preschool aged children. *Early Years, 41*(2-3), 248-261.

Jaeger, M. M. (2012). The extended family and children's educational success. *American Sociological Review, 77*, 903–922.

Jane, B. & Robbins, J. (2007). International learning: grandparents teaching everyday concepts in science and technology. *Asia-Pacific Forum on Science and Teaching, 8*(1), 1-18.

Jessel, J., Gregory, E., Arju, T., Kenner, C. & Ruby, M. (2004) Children and their grandparents at home: a mutually supportive context for learning and linguistic development. *English Quarterly, 36*(4), 16-23.

Καλογρίδη, Σ. (2006). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 146*, 68-90.

Kelley, S. J, Whitley, D. M, Escarra, S. R., Zheng, R., Horne, E. M. & Warren, G. L. (2021). The Mental Health Well-Being of Grandparents Raising Grandchildren: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Marriage & Family Review, 57*(4), 329-345.

Kennedy, G. (1992). Quality in grandparent/grandchild relationships. *The International Journal of Aging and Human Development, 35*(2), 83-98.

Kenner, C., Ruby, M., Jessel, J., Gregory, E. & Arju, T. (2007). International learning between children and grandparents in east London. *Journal of early childhood research, 5*(3), 219-243.

Luo, Y., Qi, M., Huntsinger, C., Zhang, Q., Xuan, X. & Wang, Y. (2020). Grandparent involvement and preschooler's social adjustment in Chinese three-generation families: Examining moderating and mediating effects. *Children and Youth Services Review, 114*, 1-10.

Martin, S. P. & Robinson, J. P. (2007). The income digital divide: Trends and predictions for levels of internet use. *Social Problems, 54*(1), 1-22.

Momtaz, Y., Vidouje, M., Foroughan, M., Sahaf, R. & Laripour, R. (2018). Grandparents- Grandchildren Relationship in Iran, 2017. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health, 14*, 296-303.

Moulton, V., Flouri, E., Joshi, H. & Sullivan, A. (2017). The Influence of Grandparents' Social Class on Children's Aspirations. *British Journal of Sociology of Education, 38*(4), 500-517.

Μουσούρου, Λ. & Στρατηγάκη, Μ. (2004). *Ζητήματα οικογενειακής πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπρούζος, Α. (2007). Σχέσεις οικογενειακού – σχολικού περιβάλλοντος. Ταχύρρυθμο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα με τίτλο: «Συσχετισμός Οικογενειακού – Κοινωνικού

Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού». Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Συσχετισμός οικογενειακού-κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού. Ταχύρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 72-104). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Musil, C. M., Gordon, N. L., Warner, C. B., Zauszniewski, J. A., Standing, T. & Wykle, M. (2011). Grandmothers and caregiving to grandchildren: Continuity, change, and outcomes over 24 months. *The Gerontologist, 51*(1), 86-100. Crossref. PubMed.

Naomee, I. (2013). Role of families on early childhood development and education: Dhaka city perspective. *The International Journal of Social Sciences, 11*(1), 158-169.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής, 4,* 21-33.

Nyland, B., Zeng, X., Nyland, C., Tran, L. (2009). Grandparents as educators and carers in China. *Journal of Early Childhood Research, 7*(1), 46-57.

Papakonstantinou, A. A. (2013). *Les parents et l'école. Etude contrastive des rapports dans des contextes d'hétérogénéité culturelle*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.

Pemberton, J., Rademacher, J. & Anderson, G. (2006). Grandparents Raising Grandchildren: What Educators Should Know. *Cultural and Linguistic issues*, 232-253.

Ruby, M., Kenner, C., Jessel, J., Gregory, E. & Arju, T. (2008). Gardening with grandparents: an early engagement with the science curriculum. *Early Years, 27*(2),131-144.

Smith, P. (2005). Grandparents & grandchildren. *The Psychologist, 18*(11), 684-687.

Smith, A. & Dannison, L. (2003). Grandparent-Headed Families in the United States. *Journal of Intergenerational Relationships, 1(*3), 35-47.

Share, M. & Kerrins, L. (2009). The Role of Grandparents in Childcare in Ireland: Towards a Research Agenda. *Journal of Applied Social Studies, 9*(1), 33-47.

Sheridan, K., Haight, W. L. & Cleeland, L. (2011). The role of grandparents in preventing aggressive and other externalizing behavior problems in children from rural, methamphetamine-involved families. *Journal of Children and Youth Services Review, 33*, 1583-1591.

Τσιούλη, Ε. (2019). Η σχέση των παιδιών με τον παππού και τη γιαγιά. MedNutrition.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νηπιαγωγείου (ΦΕΚ 303Β/13-3-2003)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Taylor, M. F., Marquis, R., Coall, D. A. & Werner, J. (2018). The enjoyment rewards of fulfilling a custodial grandparenting role in the lives of grandchildren removed from their parents' care. *Child Care in Practice, 24*(1), 92-110.

Wheelock, J. & Jones, K. (2002). "Grandparents are the next best thing": Informal childcare of working parents in urban Britain. *Journal of Social Policy, 31*(03), 441-463.

Won, S. (2009). *The closeness between grandparents and grandchildren and its impact on grandparents' well-being*. The Ohio State University.

Yusuf, M. (2013). Grandparents As Educators: A study of socio-cultural and religion perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 140,* 337-342.

Zeng, Z. & Xie, Y. (2014). The Effects of Grandparents on Children's Schooling: Evidence From Rural China. *Demography, 51*(2), 599-617.

Προβλήματα και δυσκολίες στην εκπαίδευση των προσφύγων: μελέτη περίπτωσης οι σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος
Σ.Ε.Π, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
gkadig@yahoo.gr

Περίληψη
Τα τελευταία χρόνια ο ελλαδικός χώρος έχει υποδεχθεί σημαντικό αριθμό προσφύγων, οι οποίοι συναθροίστηκαν στο διαρκές μεταναστευτικό ρεύμα προς τη χώρα. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί, έχοντας ως μελέτη περίπτωσης τις σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, να παρουσιάσει τα προβλήματα και τις δυσκολίες στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών. Η εργασία κατέληξε σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Ως πρώτο συμπέρασμα αναδεικνύονται οι περιορισμοί που εμπεριέχει το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο, οι οποίοι δυσχεραίνουν την ένταξη των προσφυγοπαίδων στην εκπαίδευση. Ακολούθως, σημειώνεται ότι η ίδρυση Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων και Τάξεων Υποδοχής πραγματοποιείται κατά τεκμήριο με σημαντική χρονική καθυστέρηση, ενώ και ο τρόπος στελέχωσής τους προκαλεί περαιτέρω δυσκολίες και αστοχίες. Επιπροσθέτως, προέκυψε ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι σχολικές μονάδες και οι τοπικές κοινωνίες αντιδρούν στην ένταξη των προσφυγοπαίδων στο σχολείο γεγονός που δυσχεραίνει και καθυστερεί την εκπαίδευσή τους.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, Πρόσφυγες, Δυτική Μακεδονία

Abstract
In recent years, Greece has received a considerable number of refugees, who have joined the continuing refugee influx to the country. This development has created certain educational needs, since refugee children retain the right to attend school, according to the Charter of Children's Rights. Using a case study on the schools of the Regional School District of Western Macedonia, the present paper aims to present the problems and difficulties that arise in the effort to accommodate the enrollment and successful attendance of refugee children in Greek schools. Furthermore, it intends to suggest specific, feasible measures for the solution or mitigation of the aforementioned issues. The research led to a number of useful conclusions. Firstly, it highlights the existence of limitations within the current legislative framework that impede the inclusion of refugee children in education. Secondly, it indicates the substantial delay in the establishment of education reception structures and reception classes for refugees, the stuffing of which causes additional complications

and failures. Finally, it points out that, in various cases, schools and local communities have reacted against the inclusion of refugee children in the educational system, a fact that obstructs and delays their access to education.

Keywords: Education, Refugees, Western Macedonia

0. Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία καταγράφεται σημαντική αύξηση του αριθμού των μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και έχουν προέλευση από ασιατικές και αφρικανικές χώρες. Η σημειωθείσα αύξηση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο προσφυγικό ρεύμα των τελευταίων ετών προς τον ελλαδικό χώρο. Συγκεκριμένα, ο ελλαδικός χώρος το χρονικό διάστημα από το 2015, έως το 2017 υποδέχτηκε σημαντικό αριθμό προσφύγων, ο οποίος εκτιμάται ότι ξεπέρασε τις 800.000 (Υ.Π.Ε.Θ, 2017).

Έχοντας ως κριτήριο τη σύμβαση της Γενεύης τον χαρακτηρισμό του πρόσφυγα λαμβάνει το σύνολο των ανθρώπων, οι οποίοι διαβιούν έξω από το κράτος του οποίου είναι πολίτες, εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου ότι κινδυνεύουν να υποστούν διωγμούς, οι οποίοι εκπορεύονται από τη φυλή, τη θρησκεία, την εθνικότητα ή και την ιδιότητά τους ως μελών μιας ιδιαίτερης κοινωνικής ή πολιτικής ομάδας και, παράλληλα, δεν δύνανται να εξασφαλίσουν προστασία από τη χώρα τους ή λόγω του συγκεκριμένου φόβου, δεν έχουν την επιθυμία να τεθούν υπό το καθεστώς αυτής της προστασίας. Μέχρι τη στιγμή που θα υπάρξει νομική αναγνώριση της ιδιότητας του πρόσφυγα από μία χώρα, ένας άνθρωπος δύναται να τελεί υπό το καθεστώς του αιτούντος άσυλο (UNHCR, 2010).

Τα παιδιά των προσφύγων, όπως κάθε παιδί, διατηρούν το αναφαίρετο δικαίωμα της φοίτησης στο σχολείο, το οποίο κατοχυρώνεται νομικά από τη διεθνή σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού. Μολονότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι αναφαίρετο και νομικά κατοχυρωμένο και για τα παιδιά των προσφύγων, υφίστανται σημαντικά προβλήματα και δυσκολίες στην εκπαίδευση των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τα προβλήματα και τις δυσκολίες στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών, οι οποίοι φοιτούν ή φοίτησαν σε σχολικές μονάδες των τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων που ανήκουν στην περιοχή ευθύνης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε) Δυτικής Μακεδονίας.

1. Το νομοθετικό πλαίσιο για την προσφυγική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο

Οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες επιδρούν καταλυτικά σε πολλά επίπεδα της κοινωνικής ζωής μεταξύ αυτών και σε εκπαιδευτικό (Blackledge & Hunt, 1995). Μακροπρόθεσμα οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες δύνανται να οδηγήσουν

στον σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό των ανθρώπων που τις βιώνουν (Campbell et al., 2001).

Στην κατεύθυνση αυτή θεωρείται απαραίτητη η ίδρυση υποστηρικτικών δομών στην εκπαίδευση, οι οποίες θα ενισχύουν τη σχολική φοίτηση και τη μαθησιακή επίδοση των προσφύγων μαθητών. Γι' αυτόν τον λόγο, χώρες, οι οποίες τις προηγούμενες δεκαετίες υποδέχτηκαν σημαντικό αριθμό μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό τους σύστημα προχώρησαν στη λήψη αντίστοιχων αποφάσεων (Νικολάου, 2005· Ζωγράφου 2003· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο στον ελλαδικό χώρο προσφέρει δύο δομές – θεσμούς στην κατεύθυνση της ίδρυσης υποστηρικτικών δομών για τους πρόσφυγες μαθητές. Ο πρώτος θεσμός περιλαμβάνει την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ) ΖΕΠ και ο δεύτερος τη δημιουργία Δομών Υποστήριξης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π) (Μάνεσης, 2020· Καδιγιαννόπουλος, 2019). Αμφότεροι οι θεσμοί επιδιώκουν σε εκπαιδευτικό επίπεδο, κυρίως την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές. Αυτόν τον ρόλο στην αρχή της προσφυγικής κρίσης στον ελλαδικό χώρο επιτέλεσαν μη κυβερνητικές οργανώσεις και εθελοντές (Kantzou et al., 2017).

Τάξεις Υποδοχής μπορούν να λειτουργήσουν, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, σε σχολικές μονάδες δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου (Φ.Ε.Κ 3879/21/9/2010), ενώ Δ.Υ.Ε.Π υπάρχει η δυνατότητα να λειτουργήσουν σε νηπιαγωγεία, δημοτικά και γυμνάσια του ελλαδικού χώρου, εφόσον ικανοποιούνται καθορισμένα κριτήρια (Φ.Ε.Κ Τεύχος Α΄102/12/6/2018· Φ.Ε.Κ 2985/30/8/2017).

Η φοίτηση σε Τάξεις Υποδοχής αποσκοπεί να μειώσει την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου από μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως οι πρόσφυγες, οι μετανάστες, κ.ά, και συγχρόνως επιδιώκει να ενισχύσει την όσο το δυνατόν πιο ταχεία ένταξή τους στη γενική τάξη κι εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Μάνεσης, 2020).

Ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) διακρίνεται σε δύο κύκλους. Ειδικότερα, στις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ Ι φοιτούν μαθητές με μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, ενώ στις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ ΙΙ εντάσσονται όσα παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων διαθέτουν μέτριο επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων.

Την ίδια στιγμή, οι Δ.Υ.Ε.Π επικεντρώνονται αποκλειστικά στις ανάγκες του προσφυγικού πληθυσμού. Κύριος σκοπός της λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π είναι να αποτελέσουν το προπαρασκευαστικό στάδιο για την εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου στη συνέχεια τα συγκεκριμένα παιδιά να εκκινήσουν τη φοίτησή τους στις 'κανονικές' σχολικές τάξεις.

Εστιάζοντας στο πώς έτερες χώρες, όπως η Γερμανία, η Σουηδία και η Τουρκία, προσπάθησαν να διαχειριστούν την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων στο

τελευταίο παγκόσμια σημαντικό κύμα προσφυγικών ροών, συμπεραίνει κανείς ότι δεν υπάρχει μια ενιαία και επιτυχημένη επιλογή, αλλά οι διάφορες επιλογές εμφανίζουν ομοιότητες και διαφορές, οι οποίες σχετίζονται με την ηλικία του μαθητή και με την προοπτική της μόνιμης ή μη εγκατάστασής του στη χώρα υποδοχής (Ζάγκος κ.ά., 2019). Αυτές οι επιλογές δεν διαφέρουν ουσιαστικά από τον ελληνικό τρόπο προσέγγισης της προσφυγικής εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το νομοθετικό πλαίσιο παρέχει συγκεκριμένες δυνατότητες για την ενίσχυση των προσφύγων μαθητών. Η πρώτη δυνατότητα περιλαμβάνει την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ Ι ή ΖΕΠ ΙΙ, ενώ η δεύτερη, τη λειτουργία Δ.Υ.Ε.Π.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί, έχοντας ως μελέτη περίπτωσης τις σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, να διερευνήσει τα προβλήματα και τις δυσκολίες στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών.

2.2 Μελέτη περίπτωσης οι σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

Η παρούσα εργασία εξετάζει ως μελέτη περίπτωσης την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών στις σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας. Οι κύριοι λόγοι της συγκεκριμένης επιλογής είναι οι εξής:

- Η πλειονότητα των προσφύγων στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας φιλοξενήθηκε ή φιλοξενείται σε σχετικά μικρού μεγέθους δομές φιλοξενίας, οι οποίες λειτουργούσαν ή λειτουργούν σε ξενοδοχειακές μονάδες κυρίως σε απομακρυσμένες ορεινές περιοχές της και όχι σε κάποιο μεγάλο κέντρο φιλοξενίας προσφύγων.
- Η Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας υποδέχτηκε σχετικά μικρό αριθμό προσφύγων σε σχέση με την πλειονότητα των υπόλοιπων Περιφερειών του ελλαδικού χώρου.
- Ο αριθμός των παιδιών από οικογένειες μεταναστών που ήδη φοιτούσε σε σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας ήταν ιδιαίτερα μικρός ή και μηδενικός σε ορισμένες περιπτώσεις.

Οι προαναφερόμενοι λόγοι επιλογής καθιστούν ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσα τη διερεύνηση των προβλημάτων και των δυσκολιών της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών στις σχολικές μονάδες της υπό μελέτη περιοχής, καθώς αντίστοιχη κατάσταση δεν υφίσταται σε άλλη γεωγραφική περιοχή του ελληνικού χώρου.

2.3 Ερευνητική μέθοδος

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας θεωρήθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης (Creswell, 2016). Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με διευθυντές/τριες σχολικών

μονάδων της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας στις οποίες εγγράφηκαν και φοίτησαν μαθητές προσφυγικής προέλευσης. Η προαναφερόμενη μέθοδος χρησιμοποιήθηκε και για τη διενέργεια συνεντεύξεων με εργαζόμενους στις δομές φιλοξενίας της Δυτικής Μακεδονίας. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε η εμπειρία του συγγραφέα από την υπηρεσία του στη θέση του συντονιστή εκπαίδευση προσφύγων στην υπό μελέτη περιοχή.

2.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Η εγκατάσταση προσφύγων σε μία χώρα γεννά ανάγκες σε ποικίλα επίπεδα, μεταξύ αυτών και σε εκπαιδευτικό. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο κρίνεται απαραίτητη η λήψη μέτρων στην κατεύθυνση της ομαλότερης και ταχύτερης προσαρμογής των προσφυγοπαίδων (Gundara & Portera, 2008). Παρόλα αυτά, η έρευνα αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων είναι ελάχιστη σε σχέση με αυτή των παιδιών από οικογένειες μεταναστών (Cerna, 2019), με αποτέλεσμα να χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές (Kantzou et al., 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα εστιάζει στις σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας θέτοντας συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που είναι τα εξής:

- Ποια προβλήματα και δυσκολίες υφίστανται στη δημιουργία και στη στελέχωση των υποστηρικτικών δομών για την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων στις σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας;
- Ποια προβλήματα και δυσκολίες υφίστανται στην έγγραφή και φοίτηση των προσφυγοπαίδων στις σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας;
- Ομοιάζουν τα προβλήματα και οι δυσκολίες στην εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων στη Δυτική Μακεδονία με αυτά στις υπόλοιπες περιοχές του ελλαδικού χώρου όπου υπάρχει προσφυγικός μαθητικός πληθυσμός;

Η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων δύναται να μας οδηγήσει στον σχηματισμό μιας σαφούς και ολοκληρωμένης εικόνας αναφορικά με τα προβλήματα και τις δυσκολίες της εκπαίδευσης των προσφύγων στην Περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας, αλλά και ευρύτερα στον ελλαδικό χώρο.

2.5 Περιορισμοί της έρευνας

Κάθε ερευνητική προσπάθεια υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι διερευνά μόνο μία από τις δεκατρείς περιφερειακές ενότητες του ελλαδικού χώρου και, ως εκ τούτου, τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί με ασφάλεια ότι είναι ορθό να επεκταθούν στο σύνολο της χώρας.

Έναν ακόμη περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι τα στοιχεία από τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας μόνον από τον συγγραφέα της εργασίας, οπότε ενυπάρχει ο κίνδυνος κάποιες πληροφορίες ή ζητήματα να μην καταγράφηκαν ή αξιολογήθηκαν, όπως θα έπρεπε.

3. Προβλήματα και δυσκολίες στη δημιουργία και στη στελέχωση των υποστηρικτικών δομών για την εκπαίδευση των προσφύγων σε σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

Η φοίτηση των προσφύγων μαθητών σε υποστηρικτικές δομές της εκπαίδευσης, όπως οι Τάξεις Υποδοχής και οι Δ.Υ.Ε.Π, είναι απαραίτητη για την ουσιαστική ενίσχυσή τους (Ζάγκος κ.ά,, 2019). Μολαταύτα τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αφορούν τη δημιουργία των προαναφερόμενων υποστηρικτικών δομών είναι αρκετά και ποικίλα (Παυλής, 2016).

Το πιο συχνό πρόβλημα και, ταυτόχρονα, ανυπέρβλητη δυσκολία αποτελεί η αδυναμία συγκέντρωσης του ελάχιστου απαιτούμενου αριθμού μαθητών για την ίδρυση μιας Τάξης Υποδοχής ή Δ.Υ.Ε.Π. Αυτή η αδυναμία οδηγεί στη μη ίδρυση Τάξης Υποδοχής ή Δ.Υ.Ε.Π, οπότε οι προσφυγοπαίδες φοιτούν στο σχολείο χωρίς να έχει προηγηθεί κανένα μεταβατικό στάδιο και χωρίς καμία ενίσχυση στον γλωσσικό τομέα.

Είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς πόσο δύσκολη καθίσταται η σχολική φοίτηση για τους πρόσφυγες μαθητές χωρίς μια μεταβατική περίοδο ένταξης και δίχως υποστήριξη στον γλωσσικό τομέα, στον οποίο αντιμετωπίζουν τεράστιες δυσκολίες, οι οποίες έρχονται να συναθροιστούν με έτερες δυσκολίες, όπως η βίωση ρατσιστικών συμπεριφορών, η βία, η ανασφάλεια, κ.ά. (Γαλάνη & Σταυρινίδης 2022· Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020).

Επιπρόσθετος επιβαρυντικός παράγοντας είναι η προσέγγιση των προσφυγοπαίδων ως μία ενιαία και ομοιογενή ομάδα. Αυτή είναι λανθασμένη, καθώς οι πρόσφυγες μαθητές εμφανίζουν διαφορές ως προς τη γλώσσα, τον πολιτισμό, κ.ά. (Cerna, 2019).

Θα αποτελούσε σημαντική παράλειψη να μην αναφερθεί κανείς στο γεγονός ότι οι υποστηρικτικές δομές ιδρύονται μέσω μιας αρκετά γραφειοκρατικής διαδικασίας, η οποία οδηγεί στην έκδοση Φ.Ε.Κ. Συνέπεια αυτού είναι η έναρξη της λειτουργίας τους να πραγματοποιείται κάθε χρόνο με σημαντική χρονική καθυστέρηση (Ζάγκος κ.ά., 2019), η οποία επιδρά αρνητικά τόσο στη φοίτηση, όσο και στη μαθησιακή πρόοδο των προσφύγων μαθητών (Καρανικόλα & Πίτσου 2015).

Η καθυστερημένη έναρξη λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και των Δ.Υ.Ε.Π επιδρά αρνητικά και στον χρόνο πρόσληψης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (Καδιγιαννόπουλος, 2019· Σγούρα κ.ά., 2018), η πλειονότητα των οποίων τις επιλέγουν για καθαρά βιοποριστικούς λόγους (Γαλάνη & Σταυρινίδης, 2022) κι όχι από πραγματική επιθυμία να εργαστούν με πρόσφυγες και ευρύτερα με ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Επιπλέον, είναι αρκετά συχνό το φαινόμενο οι πιστώσεις που παρέχονται για τις προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών σε υποστηρικτικές δομές να είναι λιγότερες από τις απαιτούμενες, με αποτέλεσμα αρκετά προσφυγόπουλα να μην έχουν κάποια μαθησιακή ενίσχυση.

Η πλειονότητα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις Τάξεις Υποδοχής και τις Δ.Υ.Ε.Π προσλαμβάνονται μέσω προγραμμάτων Ε.Σ.Π.Α. Σε περίπτωση που υπάρξει εγκυμοσύνη ή κάποια σοβαρή ασθένεια και ο/η εκπαιδευτικός δεν μπορεί να εργαστεί, τότε από το υπάρχον καθεστώς λειτουργίας των προγραμμάτων Ε.Σ.Π.Α δεν προβλέπεται αντικατάστασή του/της, οπότε οι υποστηρικτικές δομές αδυνατούν να λειτουργήσουν ή υπολειτουργούν.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται τις Τάξεις Υποδοχής και τις Δ.Υ.Ε.Π, είναι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου. Είναι αρκετά συχνό το φαινόμενο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους κάποιοι από αυτούς να αναβαθμίζονται σε αναπληρωτές πλήρους ωραρίου, οπότε οι θέσεις τους προκηρύσσονται εκ νέου (Υ.Π.Ε.Θ, 2017). Μέχρι να πληρωθούν οι κενούμενες θέσεις οι προσφυγοπαίδες δεν έχουν εκπαιδευτικό να τους υποστηρίξει. Αυτό το φαινόμενο εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα στις υποστηρικτικές δομές για τους προσφυγοπαίδες στη Δυτική Μακεδονία.

Ειδικά ως προς την πρόσληψη εκπαιδευτικών στις Δ.Υ.Ε.Π πρέπει να τονιστεί ότι το ωρολόγιο πρόγραμμά τους δεν προσφέρει έναν ικανοποιητικό αριθμό ωρών εβδομαδιαίως για τις περισσότερες ειδικότητες αναπληρωτών που εργάζονται σε αυτές, ενώ η λειτουργία τους πραγματοποιείται απογευματινές ώρες. Ως εκ τούτου, αρκετοί αναπληρωτές εμφανίζονται απρόθυμοι να προσληφθούν για εργασία στις Δ.Υ.Ε.Π, οπότε καθίσταται δυσχερής η έγκαιρη στελέχωση και η εύρυθμη λειτουργία τους.

Μείζον ζήτημα στην εκπαίδευση των προσφύγων συνιστά η απουσία εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να βοηθήσουν όσο θα ήθελαν τους μαθητές προσφυγικής καταγωγής (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020· Υ.Π.Ε.Θ, 2017· Παυλής, 2016· Tsaliki, 2016). Κρίνεται επομένως αναγκαία είτε η ενίσχυση των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση με κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια (Foulidi et al., 2020· Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020· Παΐδα κ.ά., 2020), είτε η πρόσληψη εκπαιδευτικών με τα αναγκαία προσόντα για τη συγκεκριμένη περίπτωση (Ζάγκος κ.ά., 2019).

Καταληκτικά, δύναται να υποστηρίξει κανείς ότι υφίστανται αρκετά προβλήματα και δυσκολίες στην εκπαίδευση των προσφύγων, τα οποία αφορούν τη δημιουργία και τη στελέχωση των υποστηρικτικών δομών για την εκπαίδευση των προσφύγων.

4. Προβλήματα και δυσκολίες στην έγγραφή και φοίτηση των προσφύγων μαθητών σε σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

Εκτός από τη δημιουργία και τη στελέχωση των υποστηρικτικών δομών για την εκπαίδευση των προσφύγων σημαντικά προβλήματα αναφύονται και στη φοίτηση των προσφυγοπαίδων στις σχολικές μονάδες (Ζάγκος κ.ά., 2019). Πιο αναλυτικά, η φοίτηση των προσφύγων μαθητών δυσχεραίνεται από την απουσία κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων και υποστηρικτικού υλικού (Παυλής, 2016· Tsaliki, 2016).

Μολονότι έχουν γίνει ορισμένες σοβαρές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, η απουσία κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων και υποστηρικτικού υλικού παραμένει ένα σημαντικό πρόβλημα.

Σημαντικά προβλήματα και δυσκολίες αναφύονται, επίσης, κατά την εγγραφή ή μετεγγραφή των προσφύγων μαθητών (Ζάγκος κ.ά., 2019). Οι πρόσφυγες γονείς δεν διαθέτουν, όπως είναι αναμενόμενο, τα απαραίτητα, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, έγγραφα για την εγγραφή των παιδιών τους στις σχολικές μονάδες. Μέχρι την έκδοση των απαιτούμενων εγγράφων καθυστερεί η εγγραφή και κατ' επέκταση η φοίτηση των προσφύγων μαθητών στο σχολείο (Γόγολα, 2021) με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη μαθησιακή τους πρόοδο και την ψυχική και κοινωνική τους υγεία. Τα συγκεκριμένα προβλήματα παραμένουν ως έναν βαθμό άλυτα (Υ.Π.Ε.Θ, 2017) παρόλο που έχουν γίνει νομοθετικά βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση (Φ.Ε.Κ Τεύχος Β΄208/3/2/2020).

Εστιάζοντας στο ζήτημα των μετεγγραφών είναι απολύτως απαραίτητο να τονιστεί ότι οι πρόσφυγες μαθητές πρέπει αρκετά συχνά λόγω αναγκαστικών μετακινήσεων (Ζάγκος κ.ά., 2019) να φοιτήσουν, με αναπόφευκτα ενδιάμεσα διαλείμματα, σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες. Το γεγονός αυτό, δυσχεραίνει τόσο την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, όσο και τη μάθησή τους (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2019). Δεν είναι λίγες οι φορές που εξαιτίας του 'ανελαστικού αριθμού τμημάτων' στις σχολικές μονάδες υπάρχει σημαντική δυσκολία στη μετεγγραφή των προσφύγων μαθητών. Αυτή η δυσκολία διευρύνεται περαιτέρω λόγω της σημαντικής γεωγραφικής διασποράς των δομών φιλοξενίας στη Δυτική Μακεδονία.

Οι συχνές μετακινήσεις των προσφυγικών πληθυσμών έχουν ως συνέπεια να εκλείπει ο ελάχιστος απαιτούμενος αριθμός μαθητών, οπότε να παύει η λειτουργία ορισμένων Τάξεων Υποδοχής και Δ.Υ.Ε.Π (Ζάγκος κ.ά., 2019). Τέτοιες περιπτώσεις έχουν υπάρξει αρκετές σε σχολικές μονάδες της Δυτικής Μακεδονίας.

Καθίσταται κατανοητό ότι αυτή η κατάσταση είναι δυσχερής τόσο για τους πρόσφυγες μαθητές που μένουν χωρίς υποστήριξη, όσο και για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι απολύονται και οδηγούνται στην ανεργία. Αυτό το φαινόμενο συνέβη εκτεταμένα στη Δυτική Μακεδονία στις αρχές του 2021, οπότε υπήρξε αποχώρηση σημαντικού αριθμού προσφύγων από τις δομές φιλοξενίας των Γρεβενών και της Καστοριάς.

Εκτός από τα ζητήματα που συνδέονται με την εγγραφή ή τη μετεγγραφή των προσφύγων μαθητών, ιδιαίτερα προβλήματα και δυσκολίες ανακύπτουν και για υγειονομικά θέματα (Ζάγκος κ.ά., 2019) και θέματα βαθμολογίας της μαθησιακής επίδοσής τους. Σημαντικός αριθμός διευθυντών σχολικών μονάδων αγνοεί τη σχετική για τα υγειονομικά θέματα νομοθεσία με συνέπεια να απαιτεί περισσότερα έγγραφα από όσα ορίζει η νομοθεσία για τους πρόσφυγες μαθητές, ενώ και στο ζήτημα της βαθμολογίας συχνά αγνοούνται βασικές παράμετροι για τον τρόπο εξέτασης, βαθμολόγησης και προαγωγής των προσφύγων μαθητών.

Αποτελεί κοινό μυστικό ότι η πλειονότητα των προσφυγικών οικογενειών επιθυμεί να μετεγκατασταθεί σε κάποια χώρα της κεντρικής ή βόρειας Ευρώπης ή είναι επικεντρωμένη στον βιοπορισμό και στην επιβίωσή της. Απόρροια αυτού του γεγονότος αποτελεί μεγάλος αριθμός προσφύγων γονέων και μαθητών να αδιαφορεί για τη φοίτηση στο σχολείο και τη μαθησιακή απόδοση (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020), καθώς βλέπει την παραμονή στην Ελλάδα και τη φοίτηση στο ελληνικό σχολείο είτε ως προσωρινή, είτε ως ανώφελη και δευτερεύουσας σημασίας διαδικασία. Αντιθέτως, όταν οι οικογένειες δεν έχουν επιθυμία επιστροφής στην πάτρια γη, τότε οι γονείς ωθούν τα παιδιά στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής-μόνιμης εγκατάστασης (Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου, 2019).

Μία επιπρόσθετη δυσχέρεια στη φοίτηση των προσφυγοπαίδων αναφύεται από τη δυσκολία εξασφάλισης της μετακίνησής τους στις σχολικές μονάδες (Ζάγκος κ.ά., 2019). Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, ειδικά στη Δυτική Μακεδονία, που οι δομές φιλοξενίας βρίσκονται σε απομακρυσμένα σημεία, οπότε για τη μετακίνηση των προσφύγων μαθητών είναι απαραίτητη η δημιουργία ειδικών δρομολογίων. Για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης διαδικασίας απαιτείται αρκετό χρονικό διάστημα κατά τη διάρκεια του οποίου οι πρόσφυγες μαθητές αδυνατούν να προσέλθουν στις σχολικές μονάδες, γεγονός που επιβαρύνει τη σχολική ένταξη και τη μαθησιακή πρόοδό τους. Στην κατεύθυνση αυτή προτείνεται τα κέντρα ή οι δομές φιλοξενίας να ιδρύονται σε περιοχές όπου θα είναι εύκολη η μετακίνηση των προσφυγοπαίδων προς τις σχολικές τους μονάδες (Ζάγκος κ.ά., 2019).

Η φοίτηση των προσφύγων μαθητών αντιμετώπισε σοβαρά προβλήματα και δυσκολίες κατά τη διάρκεια της πανδημίας της Covid 19, καθώς απουσίαζε η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την παρακολούθηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ σε αρκετές δομές φιλοξενίας δεν επιτρέπονταν η έξοδος των προσφύγων, ακόμα και μετά την άρση αρκετών από τους περιορισμούς για την Covid 19 (Σακκούλα, 2022· Darmody et al., 2021· Tsolou et al., 2021).

Ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια της φοίτησης των προσφύγων μαθητών σε σχολικές μονάδες της Δυτικής Μακεδονίας, αλλά και ευρύτερα στον ελλαδικό χώρο (Σακκούλα, 2022), υπήρχαν σφοδρές αντιδράσεις τόσο από τους γονείς και κηδεμόνες των υπόλοιπων μαθητών, όσο και από μέλη των συλλόγων διδασκόντων, καθώς αξίωναν οι πρόσφυγες μαθητές να μην εγγραφούν και να μην φοιτήσουν στη σχολική τους μονάδα. Η παρεχόμενη επιχειρηματολογία κινούνταν στο πλαίσιο του θεσμικού ρατσισμού (Κοκκίδου κ.ά., 2018), καθώς ως βασικές ενστάσεις προέβαλαν την ύπαρξη υγειονομικών κινδύνων, καθώς και την υποβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της φήμης της σχολικής μονάδας (Ζάγκος κ.ά., 2019). Παρόλα αυτά, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους πρόσφυγες γονείς κρίνεται ως θετική ειδικότερα σε μαθητές νηπιαγωγείου (Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014).

Σε αρκετές περιπτώσεις τις αντιδράσεις των γονέων και κηδεμόνων ενίσχυαν και οι τοπικές αρχές – όπως δήμαρχοι, κοινοτάρχες – οι οποίοι εξέφραζαν ανοικτά την αντίθεσή τους όχι μόνο για τη φοίτηση των προσφυγοπαίδων στις σχολικές μονάδες

της περιοχής τους, αλλά και για την ύπαρξη δομών φιλοξενίας στην περιοχή τους (Καδιγιαννόπουλος, 2019).

Συνοψίζοντας όσα ειπώθηκαν παραπάνω, μπορεί κανείς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι υφίστανται σημαντικά προβλήματα και δυσκολίες κατά την εγγραφή και τη φοίτηση των προσφυγοπαίδων στις σχολικές μονάδες.

5. Συμπεράσματα

Από όσα αναλύθηκαν στις προηγούμενες ενότητες δύναται κανείς να οδηγηθεί σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Εκκινώντας από το νομοθετικό πλαίσιο συμπεραίνεται ότι παρέχονται συγκεκριμένες δυνατότητες, εφόσον πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις και περιορισμοί, για την ίδρυση και λειτουργία υποστηρικτικών δομών για την εκπαίδευση των προσφύγων. Αυτές οι δυνατότητες δεν διαφέρουν ουσιαστικά από τις αντίστοιχες που προσφέρουν χώρες που έχουν υποδεχτεί πρόσφατα σημαντικό αριθμό προσφύγων μαθητών.

Εν συνεχεία, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι τα προβλήματα και οι δυσκολίες στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών σε σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας αφορούν τη δημιουργία και τη στελέχωση των υποστηρικτικών δομών για την εκπαίδευση των προσφύγων στις σχολικές μονάδες. Αντίστοιχες δυσκολίες έχουν καταγραφεί και από έτερες έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020· Ζάγκος κ.ά., 2019· Υ.Π.Ε.Θ, 2017· Παυλής, 2016· Tsaliki, 2016).

Ιδιαιτέρως σημειώνεται ότι η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής και των Δ.Υ.Ε.Π πραγματοποιείται κατά τεκμήριο με σημαντική χρονική καθυστέρηση, ενώ και ο τρόπος στελέχωσής τους προκαλεί περαιτέρω δυσκολίες και προβλήματα.

Σημαντικά προβλήματα και δυσκολίες καταγράφονται και κατά την έγγραφή και φοίτηση των προσφυγοπαίδων σε σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας. Τα υφιστάμενα προβλήματα και οι υπάρχουσες δυσκολίες ομοιάζουν με αυτά, τα οποία προέκυψαν από άλλες έρευνες που διεξήχθηκαν στην Ελλάδα στη συγκεκριμένη θεματική (Σακκούλα, 2022· Γόγολα, 2021· Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020· Ζάγκος κ.ά., 2019· Κοκκίδου κ.ά., 2018).

Από το σύνολο όσων αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες ενότητες δύναται κανείς να συμπεράνει ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η προσφυγική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο δεν διαφέρουν σημαντικά ανάμεσα στις διάφορες περιοχές, γεγονός το οποίο μπορεί να βοηθήσει την πιο εύκολη και ταχεία επίλυσή τους, εφόσον υπάρχει η αντίστοιχη πολιτική βούληση.

Η ιδιαίτερη συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι επιβεβαιώνει εκ νέου την ύπαρξη συγκεκριμένων και σημαντικών προβλημάτων και δυσκολιών στην εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων στον ελλαδικό χώρο. Για την επίλυση πολλών εκ των προβλημάτων και των δυσκολιών αρκεί η επιτυχής συνεννόηση και η αγαστή συνεργασία ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής.

Ειδικότερα, κατ' αυτόν τον τρόπο θα αμβλυνθούν σε σημαντικό βαθμό τα προβλήματα εγγραφής και φοίτησης των προσφυγοπαίδων στις σχολικές μονάδες, καθώς και οι αντιδράσεις των τοπικών κοινωνιών για την ένταξη των προσφυγοπαίδων στο σχολείο.

Καταληκτικά δύναται κανείς να υποστηρίξει ότι η προσφυγική εκπαίδευση τόσο στη Δυτική Μακεδονία, όσο και ευρύτερα στον ελλαδικό χώρο, αντιμετωπίζει ποικίλα προβλήματα, τα οποία είναι απαραίτητο να επιλυθούν το ταχύτερο δυνατό, προκειμένου οι πρόσφυγες μαθητές να ενταχθούν ομαλά και επιτυχημένα στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2019). Παιδιά πρόσφυγες στο νηπιαγωγείο: η σημασία της προσχολικής αγωγής. Στο Ε. Τρούκη & Μ. Δοκοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας Επιμορφωτικές και Υποστηρικτικές δράσεις για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας* (σ. 19-28). Αθήνα: ΙΕΠ.

Blackledge, D., & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Campbell, C., Gillborn, D., Lunt, I., Sammons, P., Vincent, C., Warrens, C. & Whitty, G. (2001). *Research Matters*. London: Institute of Education University of London.

Γαλάνη, Μ. & Σταυρινίδης, Π. (2022). Αντίληψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της ψυχικής υγείας παιδιών προσφύγων που φοιτούν στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων στην Ελλάδα . *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 11*(1), 197-216.

Cerna, L. (2019). Refugee Education: Integration models and practices in OECD countries. *OECD Education Working Paper No. 203.* Paris: OECD.

Γόγολα, Α. (2021). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ. Έρκυνα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, 22,* 120-134.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Darmody, M., Smyth, E. & Russell, H. (2021). Impacts of the COVID-19 control measures on widening educational inequalities. *Young, 29*(4), 366-380.

Foulidi, X., Papakitsos, E. & Alexaki, N. (2020). Existing policies for the education of refugees in Greece. *International Journal of Social Sciences, Humanities and Education, 3*(4), 265-273.

Gundara, J. & Portera, A. (2008) Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education, 19*(6), 463-468.

Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2019). Προβλήματα και δυσκολίες στην ένταξη των προσφυγοπαίδων στην εκπαίδευση. Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εθνικού Κέντρου Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού, της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και του Κολλεγίου Αθηνών,* 10-12 Μαΐου (σ. 87-93), Τόμος: Β, Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ.

Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A. & Papadopoulou, M. (2017). Γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών/ριών: Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης στον Ελλαδικό χώρο. Διάλογοι! *Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 3,* 18-34.

Καρανικόλα Ζ. & Πίτσου Χ. (2015). *Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4*, 128-151.

Κοκκίδου, Δ., Τουρτούρας, Χ., Ζάγκος, Χ. & Κυρίδης, Α. (2018). Σχολείο και ρατσισμός: Το παράδειγμα των γονέων που αντιτάχθηκαν στην ένταξη παιδιών προσφύγων στα σχολεία. Στο Α. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *6ο Τακτικό Συνέδριο της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας,* (σ. 281-295), 29-31 Μαρτίου. Καλλιθέα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Κοντογιάννη, Δ. & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 2*, 117-144.

Μαλιγκούδη, Χ. & Κωτοπούλου, Ε. (2019). Η γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων παιδιών και η σχέση της με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική: Έρευνα σε αλβανικές οικογένειες στην περιοχή της Φλώρινας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 9*(1), 22-34.

Μαλιγκούδη, Χ. & Τσαουσίδης Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 12*(1), 134-163.

Μάνεσης, Ν. (2020). *Εκπαιδευτικές ανάγκες ανήλικων προσφύγων*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο - ΑΔΕΔΥ.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παΐδα, Σ., Βίτσου, Μ. & Γκαϊνταρτζή, Α. (2020). Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ και Τάξεων υποδοχής. Μια μελέτη περίπτωση. *Νέος Παιδαγωγός, 17,* 1-9.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός – Περιβολάκι.

Παυλής, Δ. (2016). Μετανάστες μαθητές προκλήσεις στην ελληνική εκπαίδευση. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σ. 1079-1096)24-26 Ιουνίου, Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Σακκούλα, Ν. (2022). Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών/-τριών την περίοδο της πανδημίας. Αναπαραστάσεις διευθυντών/-τριών κι εκπαιδευτικών. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *11ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 26-28 Νοεμβρίου (σ. 45-54),Τόμος: 2, Πάτρα: ΕΑΠ.

Σγούρα Α., Μάνεσης Ν. & Μητροπούλου Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών- προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Διάλογοι! *Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 4,* 108–129.

Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education, 14*(1), 357-374.

Tsolou, O., Babalis, T. & Tsoli, K. (2021). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education: Social Exclusion and Dropping out of School. *Scientific Research Publishing, 12*(3), 529-544.

UNHCR (2010). *Convention and protocol relating to the status of published by refugees.* UNHCR: Geneva Switzerland.

Υ.Π.Ε.Θ (2017). *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Θ.

Φ.Ε.Κ (2010). Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις, 3879/21/9/2010.

Φ.Ε.Κ (2017). Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών, 2985/30/8/2017.

Φ.Ε.Κ (2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις**,** Τεύχος Α΄102/12/6/2018.

Φ.Ε.Κ (2020). Εγγραφές ανηλίκων αιτούντων ή ανήλικων τέκνων αιτούντων διεθνή προστασία σε σχολικές μονάδες Π.Ε και Δ.Ε στο έδαφος της ελληνικής επικράτειας**,** Τεύχος Β΄208/3/2/2020.

Ζάγκος Χ., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2019). *Προσφυγική κρίση και σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές από τη συστημική κοινωνική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο - ΑΔΕΔΥ.

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.

Η εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα

Ευδοξία Καραδουλαμά
Κοινωνιολόγος
evdoxiakaradoulama@gmail.com
Βασιλική Πλιόγκου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
vpliogou@uowm.gr

Περίληψη
Η εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη (citizenship) είναι ένα αντικείμενο σπουδών που συναντάται σε όλα τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σκοπός της είναι οι μαθητές/μαθήτριες να αποκτήσουν γνώσεις και να καλλιεργήσουν δημοκρατικές δεξιότητες και στάσεις, ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες με αυξημένη την κριτική τους ικανότητα και την επιθυμία για κοινωνική δράση. Η παρούσα έρευνα είναι συγκριτική και είχε ως στόχο να συγκρίνει τις διαφορετικές έρευνες για την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη από το Δίκτυο Ευρυδίκη, που έχουν υιοθετηθεί από Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα έντεκα χωρών τα σχολικά έτη 2010/11 και 2016/17. Από τα συμπεράσματα της έρευνας προκύπτει ότι η εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη υποστηρίζεται όλο και περισσότερο ως διδακτικό αντικείμενο. Οι χώρες της Ευρώπης αξιοποιούν τρεις προσεγγίσεις, την ενσωμάτωση σε άλλα αντικείμενα, τη διαθεματική προσέγγιση και σε μικρότερο βαθμό το διακριτό μάθημα. Οι μεγαλύτερες αλλαγές εντοπίζονται στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας, της Κύπρου, της Τουρκίας και της Εσθονίας. Η Γαλλία κατέχει την πρώτη θέση, με την αξιοποίηση όλων των προσεγγίσεων σε όλες τις τάξεις της σχολικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Abstract
Citizenship education is a subject found in all European education systems in primary and secondary education. Its purpose is for students to acquire knowledge and develop democratic skills and attitudes to become active citizens with increased critical capacity and desire for social action. The present study is comparative and intends to compare the different surveys on citizenship education by Eurydice Network, which have been adopted by European education systems in eleven countries for school years 2010/11 and 2016/17. The findings of the research show that citizenship education is increasingly supported as a didactic object. The countries of Europe utilize three approaches, the integration in other subjects, the cross curricular approach and less the separate subject. The biggest changes are found in

the education systems of Greece, Cyprus, Turkey and Estonia. France holds first place utilizing all approaches in all levels of school education.

Keywords: Citizenship education, Primary Education, Secondary Education, Educational Approaches

0. Εισαγωγή

Ο όρος «citizenship» αποδίδεται ως «πολιτειότητα ή ιδιότητα του πολίτη» (Παύλος, 2020). Η εκπαίδευση στην πολιτειότητα συναντάται και με άλλους όρους, όπως: εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, ενεργός πολιτειότητα και δημοκρατική πολιτειότητα (Σειρά, 2020). Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη προωθεί στους/στις μαθητές/μαθήτριες το πρότυπο του ενεργού, ενημερωμένου και υπεύθυνου πολίτη, που απολαμβάνει τα δικαιώματά του και αναλαμβάνει τις ευθύνες σε κοινωνικό επίπεδο στη χώρα του, στην Ευρώπη και στον κόσμο (Ευρυδίκη-Σύντομη Επισκόπηση, 2017).

Αρκετοί μελετητές έχουν ερευνήσει το θέμα της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα στις Ευρωπαϊκές χώρες. Ιδιαίτερα το Δίκτυο Ευρυδίκη έχει πραγματοποιήσει μελέτες που δημοσιεύθηκαν τα έτη 2012, 2017 και 2021 καταγράφοντας την εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών (Eurydice, 2012˙ Eurydice, 2017˙ Eurydice, 2021). Οι Veugelers, DeGroot και Stolk (2017) μελέτησαν τις πρακτικές, τις μεθόδους διδασκαλίας και τα εμπόδια στην εκπαίδευση του πολίτη και οι Jorris, Simons και Agirdag (2021) τις ικανότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές/μαθήτριες για την πολιτειότητα σύμφωνα με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Οι περισσότερες έρευνες έχουν εστιάσει σε συγκεκριμένα αντικείμενα για την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη, επομένως ενδιαφέρον θα είχε η μελέτη ενός από αυτά, όχι μόνο σύμφωνα με τις επιλογές κάθε εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να συγκρίνει τις προσεγγίσεις που αξιοποιούν τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα. Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας αποδίδεται αρχικά στην ανάγκη ενίσχυσης της ιδιότητας του πολίτη, που όπως αναφέρουν οι Φραγκουλίδου και Καρακατσάνη (2020) συνδέεται με τη λειτουργία της δημοκρατίας. Η σύγκριση των προσεγγίσεων θα καταφέρει να καταγράψει την τάση για την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη από τη μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ευρώπης, αλλά και να αποδείξει αν αυτή συμφωνεί με την ανάγκη ενίσχυσης της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα, που οι κοινωνικές συνθήκες επιβάλλουν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η έρευνα επιδίωξε να λάβει απαντήσεις ήταν: α) ποιες προσεγγίσεις αξιοποιούν οι χώρες της Ευρώπης για την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη τα σχολικά έτη 2010/2011 και 2016/2017, β) ποιο συνδυασμό προσεγγίσεων αξιοποιούν οι χώρες της Ευρώπης για την εκπαίδευση του πολίτη τα σχολικά έτη 2010/2011 και 2016/2017, γ) ποιες διαφορές εντοπίζονται για

κάθε χώρα μεταξύ των σχολικών ετών 2010/2011 και 2016/17 και δ) πώς προσεγγίζεται η εκπαίδευση του πολίτη στην Ελλάδα από το 2010 έως το 2022. Το ερευνητικό πρόβλημα θεμελιώνεται με το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα, καθώς και των διαφορετικών προσεγγίσεων που αυτή αξιοποιεί.

1. Θεωρητικό μέρος

Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη ορίζεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους γιατί πολλοί είναι οι παράγοντες που την καθορίζουν, όπως ο χρόνος, ο τόπος, το επίπεδο του οικονομικού πλούτου, η κοινωνικοπολιτική σταθερότητα, η εθνική συνοχή και οι διεθνείς σχέσεις (Ευρυδίκη-Σύντομη Επισκόπηση, 2017).

Η εκπαίδευση στην πολιτειότητα εξοπλίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες με γνώσεις και δεξιότητες που τους/τις βοηθούν να αποκτήσουν γνώσεις για τους δημοκρατικούς θεσμούς και να ενστερνιστούν δημοκρατικές αξίες. Βοηθά τους/τις μαθητές/μαθήτριες να κατανοήσουν τα κοινωνικά προβλήματα και να αναζητήσουν και εφαρμόσουν λύσεις για αυτά, συμμετέχοντας στην πολιτική ζωή. Μέσω της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη οι μαθητές/μαθήτριες κατανοούν τη δημοκρατία και αντιλαμβάνονται τις συνθήκες που την υπονομεύουν για να την προστατεύσουν (Kennedy, 2019). Η εκπαίδευση στην πολιτειότητα βοηθά τα άτομα να συνειδητοποιήσουν ότι είναι μέρος ενός συνόλου και ότι μπορούν να προωθήσουν ταυτόχρονα τα συμφέροντα του ατόμου και της κοινωνίας, επιτρέποντας την αρμονική συνύπαρξη (Eurydice, 2017).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει θέσει στόχους για την εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη που αφορούν την απόκτηση γνώσεων για την πολιτική, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα μαζικής ενημέρωσης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων για την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και την επίλυση συγκρούσεων. Επιπρόσθετα προωθούνται αξίες όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα και η δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η υπευθυνότητα (Barrett, De Biver Black, Byram, Faltýn, Gudmundson, Van’t Land, Lenz, Mompoint-Gaillard, Popović, Rus, Sala, Voskresenskaya & Zgaga, 2018).

Έχουν καταγραφεί διάφορες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα που μπορούν να συνυπάρχουν στο πρόγραμμα σπουδών στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση. Οργανωμένες διδακτικές διαδικασίες πραγματώνονται μέσω της διδασκαλίας ειδικού μαθήματος, της ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης του πολίτη σε διάφορα αντικείμενα και της διαθεματικής προσέγγισης με δράσεις σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα (Veugelers κ.ά., 2017). Ενδεικτικά μαθήματα στα σχολεία της Ευρώπης είναι Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γνώση για την Κοινωνία και Πολιτειακή Εκπαίδευση. Η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης του πολίτη μπορεί να γίνει με αντικείμενα όπως η Ηθική, η Τεχνολογία και η Οικονομία. Στη διαθεματική προσέγγιση μπορεί να γίνουν δράσεις σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τις Κοινωνικές και Πολιτικές Δεξιότητες ή τα γενικά αντικείμενα του προγράμματος (Eurydice, 2017). Τέλος και η σχολική κουλτούρα μπορεί να συμβάλει στην εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη μέσω πρακτικών και εμπειριών των

μαθητών/μαθητριών προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ της μαθητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, και την ενεργό συμμετοχή του μαθητικού πληθυσμού (Veugelers κ.ά., 2017).

Στην Ελλάδα για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα αξιοποιούνται από το 2010 και έπειτα και οι τρεις κύριες προσεγγίσεις. Το χρονικό διάστημα 2010-2022 διακριτά μαθήματα είχαν τίτλο «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» στην Α/θμια Εκπαίδευση (Ε' και Στ' τάξη Δημοτικού), καθώς και «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» (Γ΄ τάξη Γυμνασίου) και «Σύγχρονος Κόσμος: Πολίτης & Δημοκρατία» στη Β/θμια Εκπαίδευση (Β΄ τάξη Λυκείου). Το συγκεκριμένο αντικείμενο έχει ενταχθεί, επίσης, σε μαθήματα, όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος στην Α/θμια (Α΄, Β΄, Γ΄ & Δ΄ τάξη) και Οικιακή Οικονομία (Α΄ τάξη Γυμνασίου), η Φιλοσοφία (Β΄ τάξη Λυκείου) και η Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών (Γ΄ τάξη Λυκείου) στη Β/θμια. Η διαθεματική προσέγγιση έχει πραγματοποιηθεί μέσω δραστηριοτήτων που αφορούν όλες τις τάξεις, όπως η Ευέλικτη Ζώνη στην Α/θμια και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση (Eurydice, 2012· Eurydice, 2017).

2. Ερευνητικό μέρος

2.1 Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να συγκρίνει την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη στις Ευρωπαϊκές χώρες. Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι χώρες της Ευρώπης και η δειγματοληψία που επιλέχθηκε ήταν η διαστρωματωμένη, όπου ο πληθυσμός διαιρείται σε ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά (Bhardwaj, 2019). Στην έρευνα εξετάστηκαν συνολικά έντεκα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών, ώστε να υπάρχει τουλάχιστον μία από κάθε γεωγραφική περιοχή της Ευρώπης. Η Ιταλία (Ιταλική χερσόνησος), η Γερμανία και η Γαλλία (Κεντρική και Δυτική Ευρώπη), η Ισπανία (Ιβηρική χερσόνησος), η Σουηδία (Σκανδιναβικές χώρες), η Εσθονία (Χώρες της Βαλτικής), το Λουξεμβούργο (Κάτω Χώρες) και η Ιρλανδία (Βρετανικά νησιά), η Κύπρος (Νησιωτικά κράτη της Μεσογείου), η Ελλάδα και η Τουρκία (Βαλκανική Χερσόνησος). Από το Δίκτυο Ευρυδίκη δεν υπήρξαν δεδομένα για τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και τις Υπερκαυκάσιες χώρες.

Πηγές των δεδομένων αποτέλεσαν ποιοτικά στοιχεία του Δικτύου Ευρυδίκη που δημοσιεύθηκαν το 2012 και το 2017 και αφορούν τα σχολικά έτη 2010-11 και 2016-2017 αντίστοιχα. Για την Ελλάδα και τα έτη 2018 έως 2022, αντλήθηκαν δεδομένα από την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία σχετικά με τα ωρολόγια προγράμματα Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης (Νόμος 4692/2020· Υπουργική Απόφαση 4207/Δ2/29-07-2021· Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 77568/Δ2/2019· Υπουργική Απόφαση 139454/Δ2/04-09-2018).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία, στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Από την έρευνα αποκλείστηκαν τα επαγγελματικά λύκεια, διότι η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη στην τεχνική εκπαίδευση περιορίζεται σημαντικά και θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ξεχωριστό αντικείμενο έρευνας

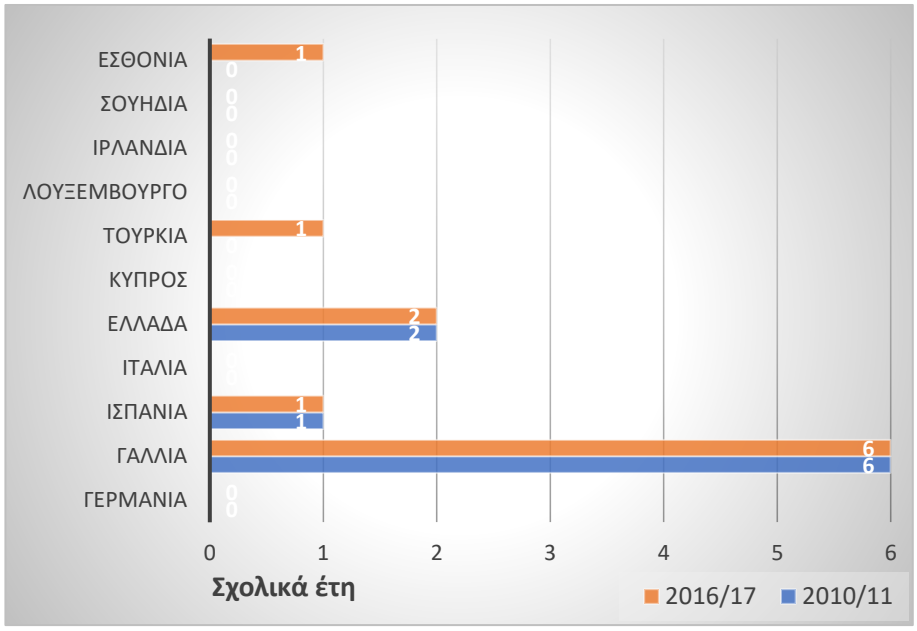
(Eurydice, 2017). Μελετήθηκαν οι κύριες προσεγγίσεις που ήταν το διακριτό μάθημα, η ενσωμάτωση σε άλλα αντικείμενα και η διαθεματική προσέγγιση.

Η αξιοπιστία ως απαραίτητη ιδιότητα της έρευνας διασφαλίζεται, γιατί η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω του Δικτύου Ευρυδίκη, δηλαδή του Ευρωπαϊκού Δικτύου Πληροφόρησης για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές της Ευρώπης.

2.2 Αποτελέσματα έρευνας

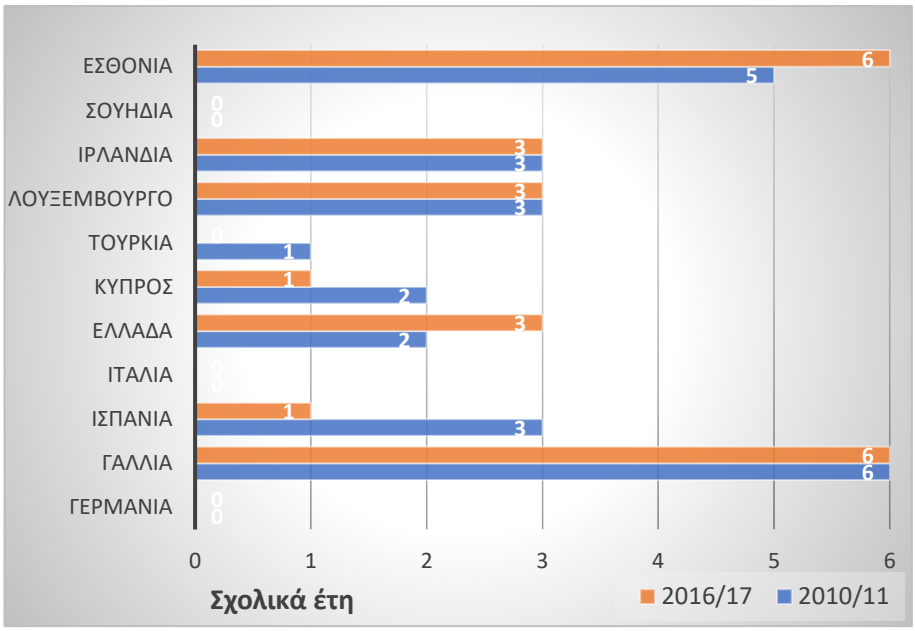
Αρχικά μελετήθηκε η εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη για την κάθε χώρα, ώστε να καταγραφούν οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί και τα σχολικά έτη που αφιερώνει ανά προσέγγιση και για τα δύο σχολικά έτη. Παρατηρήθηκε διαφοροποίηση μεταξύ των χωρών στις προσεγγίσεις αλλά και στα έτη διδασκαλίας. Στο Σχήμα 1 που ακολουθεί αναπαρίστανται τα σχολικά έτη που κάθε χώρα διδάσκει το αντικείμενο ως διακριτό μάθημα στην Α/θμια Εκπαίδευση για τα σχολικά έτη 2010/11 και 2016/17.

Σχήμα 1: Η εκπαίδευση του πολίτη ως διακριτό μάθημα στην Α/θμια



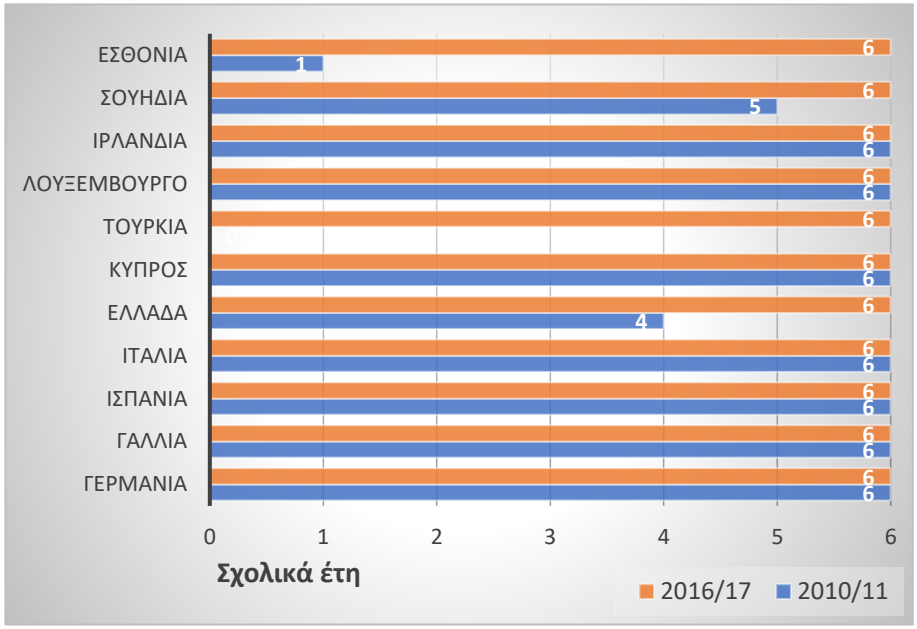
Το 2010/11 μόνο τρεις από τις έντεκα χώρες διδάσκουν την εκπαίδευση στην πολιτειότητα ως διακριτό μάθημα στην Α/θμια Εκπαίδευση. Η Ισπανία για ένα σχολικό έτος, η Ελλάδα για δύο και η Γαλλία και για τα έξι έτη. Περισσότερες χώρες αξιοποιούν αυτή την προσέγγιση για το 2016/2017. Προστίθενται η Εσθονία και η Τουρκία για δύο σχολικά έτη. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Γαλλία είναι η μόνη χώρα που η ιδιότητα του πολίτη διδάσκεται για τα έξι έτη της Α/θμιας Εκπαίδευσης και για το 2010/11 και το 2016/2017. Ακολουθεί το Σχήμα 2 που αναπαριστά την εκπαίδευση στην πολιτειότητα ως διακριτό μάθημα στη Β/θμια.

Σχήμα 2: Η εκπαίδευση του πολίτη ως διακριτό μάθημα στη Β/θμια



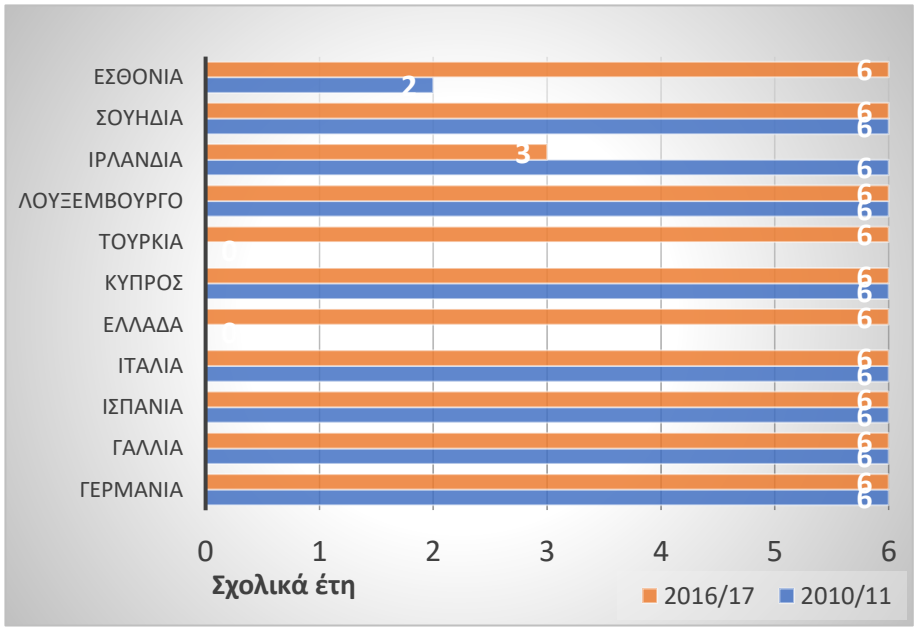
Το 2010/2011, οχτώ από τις έντεκα χώρες διδάσκουν την εκπαίδευση στην πολιτειότητα ως διακριτό μάθημα. Η Τουρκία για ένα έτος, η Ελλάδα και η Κύπρος για δύο, η Ισπανία, το Λουξεμβούργο και η Ιρλανδία για τρία η Εσθονία για πέντε και η Γαλλία και για τα έξι σχολικά έτη. Το 2016/2017 η Τουρκία και η Ισπανία μειώνουν τα έτη, ενώ η Εσθονία και η Ελλάδα τα αυξάνουν. Ακολουθεί το Σχήμα 3 που αναπαριστά την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη στην Α/θμια ενσωματωμένη σε άλλα αντικείμενα.

Σχήμα 3: Η εκπαίδευση του πολίτη ενσωματωμένη σε άλλα αντικείμενα στην Α/θμια



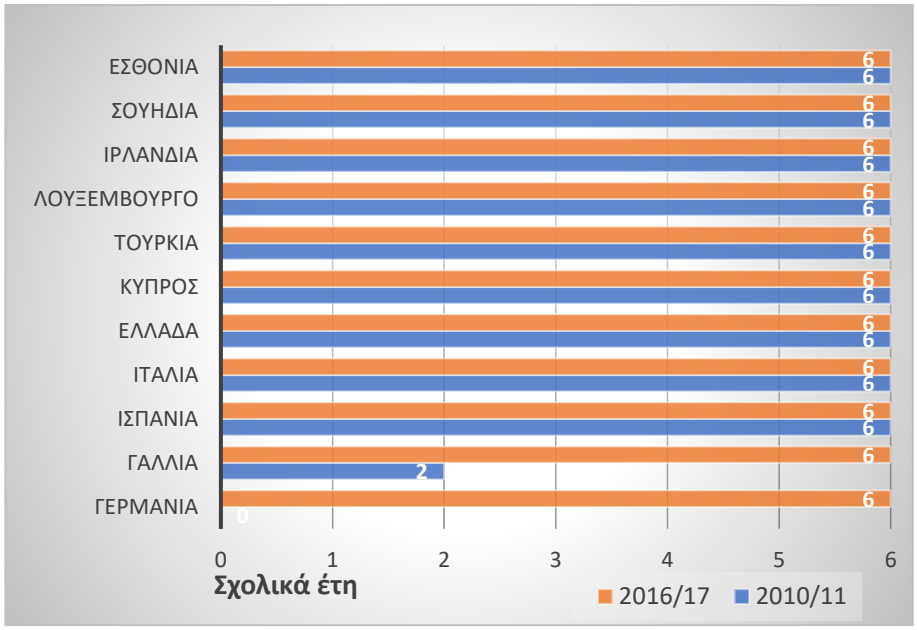
Από το σύνολο των χωρών δέκα στις έντεκα χώρες αξιοποιούν την προσέγγιση της ενσωμάτωσης σε άλλα αντικείμενα στην Α/θμια Εκπαίδευση για το 2010/2011, ενώ για το 2016/2017 προστίθεται και η Τουρκία. Αλλαγές εντοπίζονται και στα έτη διδασκαλίας και παρουσιάζουν αύξουσα πορεία. Το 2016/2017 και οι έντεκα χώρες διδάσκουν την πολιτειότητα για έξι έτη. Ακολουθεί το Σχήμα 4 που αναπαριστά την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη ενσωματωμένη σε άλλα αντικείμενα στη Β/θμια Εκπαίδευση.

Σχήμα 4: Η εκπαίδευση του πολίτη ενσωματωμένη σε άλλα αντικείμενα στη Β/θμια



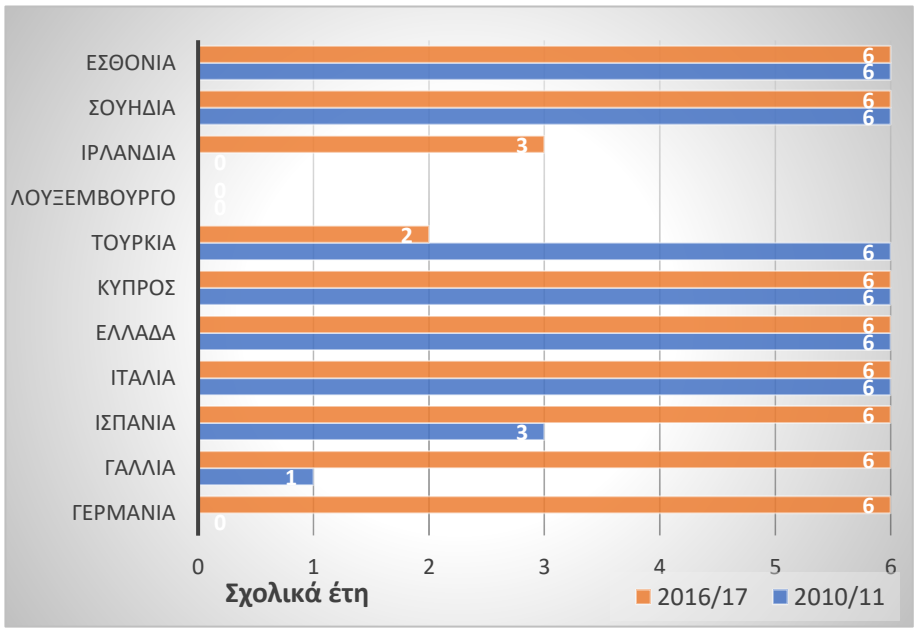
Το 2010/2011, εννιά χώρες διδάσκουν το αντικείμενο συνδυαστικά με άλλα αντικείμενα στη Β/θμια Εκπαίδευση, ενώ το 2016/2017 επιλέγουν τη συγκεκριμένη προσέγγιση όλες οι χώρες. Σχεδόν όλες οι χώρες παρουσιάζουν αύξουσα πορεία ως προς τα σχολικά έτη. Οι δέκα χώρες το 2016/2017 αξιοποιούν την προσέγγιση για έξι σχολικά έτη. Ακολουθεί το Σχήμα 5 που αναπαριστά τη διαθεματική προσέγγιση στην Α/θμια Εκπαίδευση.

Σχήμα 5: Η διαθεματική προσέγγιση της εκπαίδευσης του πολίτη στην Α/θμια



Η διαθεματική προσέγγιση προτιμάται περισσότερο από κάθε άλλη στην Α/θμια Εκπαίδευση. Οι επτά χώρες διδάσκουν διαθεματικά το αντικείμενο για 6 σχολικά έτη και το 2010/2011 και το 2016/2017. Η Γαλλία αξιοποιούσε την προσέγγιση για δύο σχολικά έτη και η Γερμανία δεν την αξιοποιούσε καθόλου το 2010/2011, ενώ το 2016/2017 και οι δύο ακολουθούν το παράδειγμα των υπόλοιπων χωρών και αυξάνουν στα έξι έτη. Ακολουθεί το Σχήμα 6 που αναπαριστά τη διαθεματική προσέγγιση της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα στη Β/θμια.

Σχήμα 6: Η διαθεματική προσέγγιση της εκπαίδευσης του πολίτη στη Β/θμια



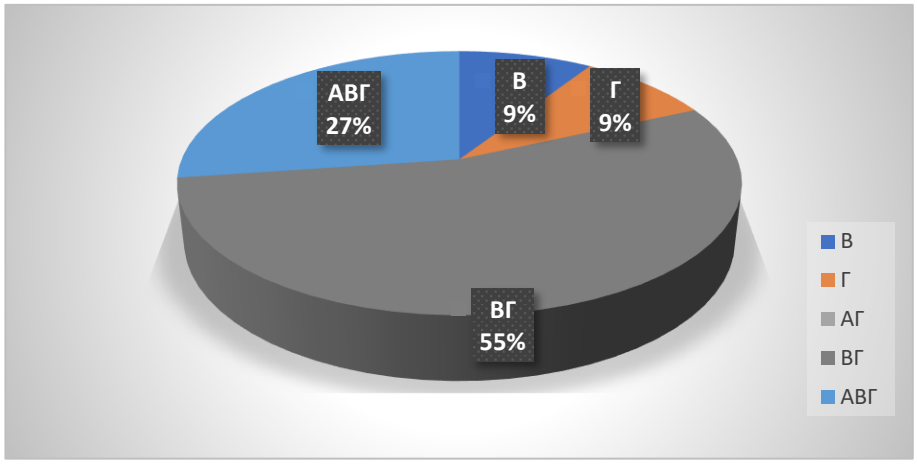
Το 2010/2011 οι χώρες που αξιοποιούν τη διαθεματική προσέγγιση είναι οχτώ, ενώ δέκα το 2016/2017. Η Εσθονία, η Σουηδία η Κύπρος, η Ελλάδα και η Ιταλία διδάσκουν διαθεματικά την πολιτειότητα για έξι σχολικά έτη στη Β/θμια Εκπαίδευση

και στις δύο περιόδους. Το Λουξεμβούργο είναι η μοναδική χώρα που δεν διδάσκει διαθεματικά το αντικείμενο στη Β/θμια Εκπαίδευση.

Στο σύνολο των τριών προσεγγίσεων αυτή που αξιοποιείται λιγότερο και με διαφορά είναι η πρώτη, όταν η πολιτειότητα διδάσκεται ως διακριτό μάθημα και περισσότερο η ενσωμάτωση σε άλλα αντικείμενα και η διαθεματική. Η Γαλλία πρωταγωνιστεί σε αριθμό προσεγγίσεων αλλά και σχολικών ετών. Είναι η μοναδική χώρα που διδάσκει την πολιτειότητα και για τα δώδεκα έτη της σχολικής εκπαίδευσης αξιοποιώντας και τις τρεις προσεγγίσεις για το έτος 2016/2017.

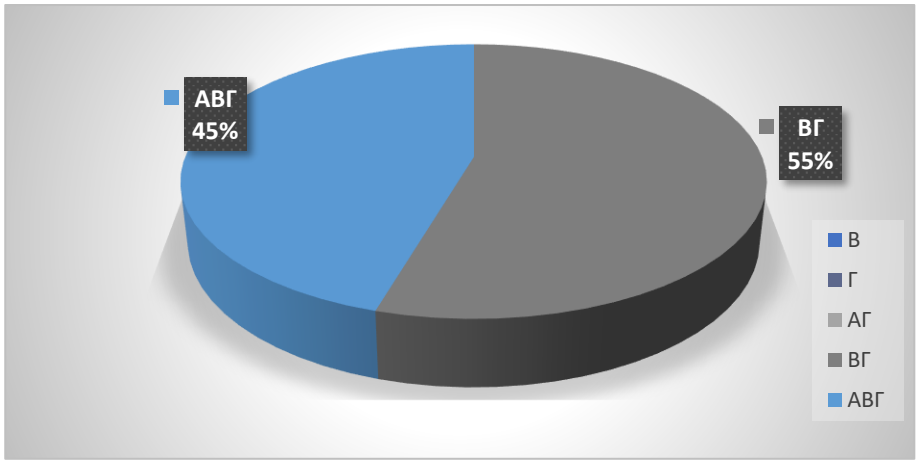
Στη συνέχεια μελετήθηκαν οι προσεγγίσεις για την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη στο σύνολο των χωρών στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση για το 2010/2011 και το 2016/2017. Οι χώρες αξιοποιούν μία μόνο προσέγγιση ή δύο ή και τις τρεις. Στα παρακάτω σχήματα και πίνακες, όταν το αντικείμενο διδάσκεται ως διακριτό μάθημα απεικονίζεται με το γράμμα Α, όταν ενσωματώνεται σε άλλα αντικείμενα με το γράμμα Β και όταν χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση με το γράμμα Γ. Στο Σχήμα 7 που ακολουθεί αναπαρίστανται με ποσοστά οι προσεγγίσεις ή ο συνδυασμός τους στα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα για την Α/θμια Εκπαίδευση το σχολικό έτος 2010/2011.

Σχήμα 7: Η εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη στην Α/θμια το σχ. έτος 2010/11



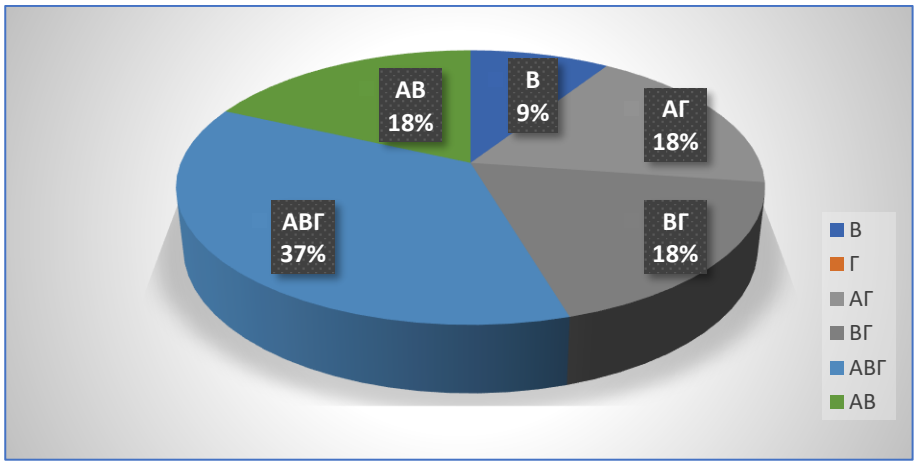
Το μεγαλύτερο ποσοστό των χωρών 55% διδάσκει την πολιτειότητα συνδυάζοντας δύο προσεγγίσεις, δηλαδή την ενσωμάτωση σε άλλα αντικείμενα και τη διαθεματική. Η δεύτερη σε προτιμήσεις επιλογή με ποσοστό 27% είναι ο συνδυασμός και των τριών προσεγγίσεων, ως διακριτό μάθημα, ενσωματωμένο σε άλλα αντικείμενα και διαθεματικά. Υπάρχουν και χώρες που χρησιμοποιούν μόνο μία προσέγγιση, το 9% τη Β και ίδιο ποσοστό τη Γ. Ακολουθεί το Σχήμα 8 που αναπαριστά με ποσοστά τις προσεγγίσεις στην Α/θμια το 2016/17.

Σχήμα 8: Η εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη στην Α/θμια το σχ. έτος 2016/17



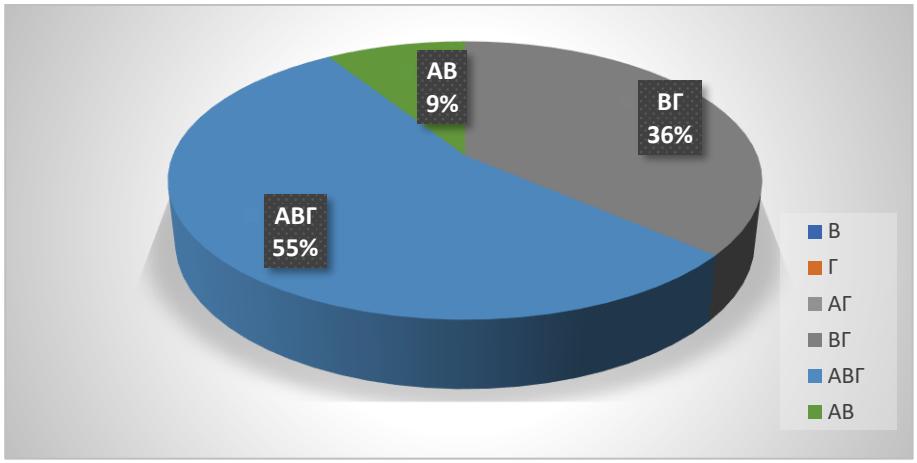
Οι Ευρωπαϊκές χώρες στην Α/θμια Εκπαίδευση αξιοποιούν μόνο συνδυασμούς προσεγγίσεων και όχι μία προσέγγιση. Ο συνδυασμός που κυριαρχεί για το έτος 2016/2017 είναι οι δύο προσεγγίσεις ΒΓ με ποσοστό 55%, ενώ ο δεύτερος είναι ο συνδυασμός και των τριών προσεγγίσεων ΑΒΓ με ποσοστό 45%. Συγκριτικά με το έτος 2010/2011 καμία χώρα δεν αξιοποιεί μόνο μία προσέγγιση και ο συνδυασμός και των τριών αυξάνεται από 27% σε 45%. Παρατηρείται για την Α/θμια Εκπαίδευση αύξηση των προσεγγίσεων. Ακολουθεί το Σχήμα 9 που αναπαριστά τις προσεγγίσεις στη Β/θμια το 2010/11.

Σχήμα 9: Η εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη στη Β/θμια το σχ. έτος 2010/11



Στη Β/θμια Εκπαίδευση καταγράφονται πέντε διαφορετικές επιλογές των Ευρωπαϊκών χωρών το έτος 2010/2011. Το μεγαλύτερο ποσοστό 37% κατέχει ο συνδυασμός και των τριών προσεγγίσεων ΑΒΓ. Ακολουθούν με το ίδιο ποσοστό 18% οι προσεγγίσεις ΑΒ, ΒΓ και ΑΓ. Το μικρότερο ποσοστό είναι 9% της Β προσέγγισης. Ακολουθεί το Σχήμα 10 που αναπαριστά με ποσοστά τις προσεγγίσεις στη Β/θμια Εκπαίδευση το έτος 2016/2017.

Σχήμα 10: Η εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη στη Β/θμια Εκπαίδευση το σχ. έτος 2016/17



Στη Β/θμια το 2017 παραμένουν μόνο τρεις συνδυασμοί με το μεγαλύτερο ποσοστό 55% να κατέχει και πάλι ο συνδυασμός ΑΒΓ. Η δεύτερη επιλογή των Ευρωπαϊκών χωρών είναι ο συνδυασμός ΒΓ με ποσοστό 36% και τρίτη ο συνδυασμός ΑΒ με ποσοστό 9%. Συγκριτικά με το 2010/2011 για τη Β/θμια Εκπαίδευση το 2016/2017 δεν αξιοποιείται μόνο μία προσέγγιση και αυξάνεται η επιλογή των τριών προσεγγίσεων ΑΒΓ, καθώς και της προσέγγισης ΒΓ. Παρατηρείται και για την Β/θμια Εκπαίδευση αύξηση των προσεγγίσεων.

Επιπρόσθετα στην προσπάθεια να εντοπιστούν διαφορές παρουσιάζονται μόνο οι χώρες που έχουν αυξήσει τις προσεγγίσεις για την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη. Ο Πίνακας 1 αναπαριστά τις χώρες που έχουν αυξήσει τα σχολικά έτη ανά προσέγγιση στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση από το έτος 2010/2011 στο 2016/2017.

Πίνακας 1: Χώρες που αυξάνουν τις προσεγγίσεις τους για την εκπαίδευση του πολίτη στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση

Α Προσέγγιση		Β Προσέγγιση		Γ Προσέγγιση		
				Διαθεματική		Γενικά Αντικείμενα
Χώρες	Αύξηση ανά σχολικό έτος	Χώρες	Αύξηση ανά σχολικό έτος	Χώρες	Αύξηση ανά σχολικό έτος	Χώρες
Τουρκία	1	Ελλάδα	8	Γερμανία	12	Κύπρος
Εσθονία	2	Τουρκία	12	Γαλλία	9	Ελλάδα
Ελλάδα	1	Εσθονία	9	Ισπανία	3	
		Σουηδία	1	Ιρλανδία	3	

Οι χώρες που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη αύξηση στη σχολική εκπαίδευση είναι στη Β προσέγγιση, όταν διδάσκεται ενσωματωμένο σε άλλα αντικείμενα. Η Τουρκία αυξάνει για δώδεκα έτη, η Εσθονία για εννιά και η Ελλάδα για οχτώ. Η μεγαλύτερη αύξηση της διαθεματικής προσέγγισης παρατηρείται στη Γερμανία με δώδεκα έτη και στη Γαλλία με εννιά. Επίσης, μόνο δύο η Κύπρος και η Ελλάδα αξιοποιούν ταυτόχρονα και τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδασκαλία σε γενικά αντικείμενα. Στην Α προσέγγιση που η εκπαίδευση στην πολιτειότητα αποτελεί διακριτό μάθημα παρατηρούνται μικρές αυξήσεις ενός ή δύο σχολικών ετών για μόνο τρεις χώρες Τουρκία, Ελλάδα και Εσθονία. Ακολουθεί ο Πίνακας 2 που αναπαριστά τις χώρες που μειώνουν τις προσεγγίσεις τους.

Πίνακας 2: Χώρες που μειώνουν τις προσεγγίσεις τους για την εκπαίδευση του πολίτη στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση

Α Προσέγγιση		Β Προσέγγιση		Γ Προσέγγιση	
Χώρες	Μείωση ανά σχολικό έτος	Χώρες	Μείωση ανά σχολικό έτος	Χώρες	Μείωση ανά σχολικό έτος
Ισπανία	2	Ιρλανδία	3	Τουρκία	4
Κύπρος	1				

Πολύ λίγες είναι οι χώρες που μειώνουν τις προσεγγίσεις για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα. Η Α προσέγγιση μειώνεται κατά δύο έτη στην Ισπανία και κατά ένα στην Κύπρο, η Β κατά τρία έτη στην Ιρλανδία και η Γ κατά τρία έτη στην Τουρκία. Όλες οι χώρες που αναφέρονται τον Πίνακα 2 έχουν επιλέξει να αυξήσουν τα σχολικά έτη σε κάποια άλλη προσέγγιση. Αποδεικνύεται η ενίσχυση της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα από το 2010/2011 στο 2016/2017.

Η τελευταία ανάλυση για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα αφορά την περίπτωση της Ελλάδας από το 2010 έως το 2022. Ο Πίνακας 3 που ακολουθεί αναπαριστά τα σχολικά έτη που οι μαθητές/μαθήτριες Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης διδάσκονται την πολιτειότητα από το 2010 έως το 2022 για την κάθε προσέγγιση ξεχωριστά.

Πίνακας 3: Η εκπαίδευση του πολίτη στη σχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα

	2010	2016	2018	2019	2020	2022
	Σχολικά έτη	Σχολικά έτη	Σχολικά έτη	Σχολικά έτη	Σχολικά έτη	Σχολικά έτη
Α	4	5	6	6	5	4
Β	4	12	12	11	10	10

Γ	12 γενικά αντικείμενα	12 γενικά αντικείμενα διαθεματικά	12 γενικά αντικείμενα διαθεματικά	12 γενικά αντικείμενα διαθεματικά	12 γενικά αντικείμενα διαθεματικά	12 γενικά αντικείμενα διαθεματικά

Από τα έτη 2010 έως και 2018 παρατηρείται μία αύξηση των σχολικών ετών και για τις τρεις προσεγγίσεις. Η Α προσέγγιση από τα τέσσερα σχολικά έτη φτάνει τα έξι. Η Β προσέγγιση παρουσιάζει τη μεγαλύτερη αύξηση από τα τέσσερα στα δώδεκα και η Γ κρατά σταθερά τα δώδεκα έτη αλλά προσθέτει στη διαθεματική προσέγγιση και τη διδασκαλία μέσω γενικών αντικειμένων. Από το 2019 και έπειτα μέχρι σήμερα αλλάζει η τάση ενίσχυσης της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα. Το 2019 η Β προσέγγιση μειώνεται κατά ένα σχολικό έτος και το 2020 μειώνεται ακόμη ένα, όπως και η Α. Το 2022 περαιτέρω μείωση στην Α προσέγγιση καταλήγει να διδάσκεται ως διακριτό μάθημα μόνο για τέσσερα σχολικά έτη. Η Ελλάδα φαίνεται να ακολουθεί αντίθετη πορεία από αυτή που ακολούθησε το χρονικό διάστημα 2010-2018, μετά την αλλαγή της ηγεσίας στο Υπουργείο Παιδείας καθώς και στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το 2019.

2.3 Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την προσπάθεια ενίσχυσης της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη από την πλειοψηφία των χωρών της Ευρώπης. Η ανάγκη εκπαίδευσης στην πολιτειότητα γίνεται πιο επιτακτική εξαιτίας πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών (Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 2017), όπως οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Παύλος, 2020), η προσφυγική κρίση, η καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο εθνικισμός, η περιβαλλοντική κρίση (Σειρά, 2020) αλλά και η δημοκρατική κρίση (Karakatsani & Papaloi, 2017). Η προώθηση της ενεργού πολιτειότητας τείνει να προτείνεται ως λύση στην πολυδιάστατη κρίση, πολιτική, πολιτιστική, οικονομική και κοινωνική (Karakatsani & Papaloi, 2017).

Επιπλέον στον απόηχο των τρομοκρατικών επιθέσεων του 2015 στο Παρίσι και στην Κοπεγχάγη, υπογράφηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση η Διακήρυξη του Παρισιού. Τα Κράτη-Μέλη έπρεπε να δράσουν με σκοπό την προώθηση των δημοκρατικών αξιών, των θεμελιωδών δικαιωμάτων και της απόκτησης της ιδιότητας του πολίτη (European Union, 2015). Η κάθε χώρα ανταποκρίθηκε στους στόχους της διακήρυξης λαμβάνοντας μέτρα στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική (European Commission, 2016) με αποτέλεσμα την ενίσχυση της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα.

Η Ελληνική περίπτωση παρουσιάζει ανομοιογένεια μεταξύ των διαστημάτων 2010-2018 και 2019-2022. Αρχικά, για το πρώτο διάστημα, υποστηρίζεται ότι η οικονομική κρίση και η αύξηση του ακροδεξιού εξτρεμισμού στην κοινωνία και στην πολιτική στην Ελλάδα, συνετέλεσαν σημαντικά προς την στροφή της προσοχής στην εκπαίδευση για τη δημοκρατία ως μέσο για την καταπολέμηση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού (Veugelers κ.ά., 2017) και έτσι αυξήθηκε η βαρύτητα στο αντικείμενο με περισσότερες προσεγγίσεις και περισσότερα σχολικά έτη διδασκαλίας.

Όσον αφορά το δεύτερο διάστημα, από το 2019 ως το 2022, παρατηρείται μείωση της διδασκαλίας των μαθημάτων για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα και κατά συνέπεια μείωση συνολικά των σχολικών ετών που διδάσκεται το αντικείμενο. Η Ελλάδα αρκετές φορές έχει κατηγορηθεί για έλλειψη σταθερότητας, χάσμα μεταξύ προθέσεων και στόχων (Μισσιρά, 2017), καθώς και μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής πολιτικής (Veugelers κ.ά., 2017), οπότε αλλαγές σε διάφορα αντικείμενα διδασκαλίας πραγματοποιούνται συχνά.

Όμως, ειδικότερα για την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη, η Ελλάδα έχει κατηγορηθεί στο παρελθόν για πολιτικοποίηση του αντικειμένου (Μισσιρά, 2017· Veugelers κ.ά., 2017), καθώς παρατηρείται η κάθε νεοσύστατη κυβέρνηση να πραγματοποιεί απότομες αλλαγές στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με βάση τις προτιμήσεις του εκλογικού σώματος (Veugelers κ.ά., 2017). Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι η επίδραση δεξιών κινημάτων στον πολιτικό τομέα έχουν οδηγήσει σε μέτρα πολιτικής, που περιορίζουν την εκπαίδευση στη δημοκρατία (Veugelers κ.ά., 2017). Η πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα επιβεβαιώθηκε για την Ελλάδα και την περίοδο 2019-2022, καθώς η νέα κυβέρνηση, που εκλέχθηκε το 2019 και ηγείται μέχρι σήμερα, ανήκει στον αποκαλούμενο δεξιό πολιτικό χώρο και πραγματοποίησε αλλαγές, οι οποίες μείωσαν τη βαρύτητα του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και χαρακτηρίστηκαν ως αρνητικές.

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα συντέλεσε στη σύγκριση των προσεγγίσεων που ακολουθούν χώρες της Ευρώπης για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα. Η αυξημένη βαρύτητα που είχε δοθεί στην εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη στην Ευρώπη τις τελευταίες τρεις δεκαετίες στα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (Jorris, Simons & Agirdag, 2021) αποδεικνύεται μέσω της έρευνας ότι συνεχίζεται. Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στην πλειοψηφία τους οι χώρες της Ευρώπης αξιοποιούν το 2010/2011 και το 2016/2017 και τις τρεις προσεγγίσεις, περισσότερο την ενσωμάτωση σε άλλα αντικείμενα και τη διαθεματική προσέγγιση, ενώ λιγότερο το διακριτό μάθημα. Και σε άλλες χώρες εντός και εκτός Ευρώπης, η διδασκαλία της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα ως ξεχωριστό μάθημα, δεν κερδίζει έδαφος (Ευρυδίκη-Σύντομη Επισκόπηση, 2017· Schulz, Carstens, Losito & Fraillon, 2016). Παρ' όλα αυτά έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές/μαθήτριες που διδάχθηκαν την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη ως διακριτό μάθημα παρουσίασαν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις από εκείνους/εκείνες που τη διδάχθηκαν μέσω άλλων προσεγγίσεων (Kennedy, 2019).

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αυξάνονται οι προσεγγίσεις που αξιοποιούνται με αποτέλεσμα να επικρατεί περισσότερο ο συνδυασμός τους παρά κάποια προσέγγιση μεμονωμένα και να ενισχύεται το αντικείμενο. Στην Α/θμια Εκπαίδευση το 2010/2011 και το 2016/2017 ο συνδυασμός προσεγγίσεων που υπερτερεί είναι η ενσωμάτωση σε άλλα αντικείμενα και η διαθεματική προσέγγιση.

Στη Β/θμια Εκπαίδευση υπερτερεί και στα δύο σχολικά έτη ο συνδυασμός των τριών προσεγγίσεων .

Σύμφωνα με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των ετών 2010/2011 και 2016/2017 αφορούν κυρίως αυξήσεις στις προσεγγίσεις και τα σχολικά έτη διδασκαλίας. Οι χώρες που αυξάνουν περισσότερο τα σχολικά έτη στη Β προσέγγιση είναι η Ελλάδα, η Τουρκία και η Εσθονία. Μεγάλη αύξηση στη διαθεματική προσέγγιση εμφανίζει η Γερμανία και η Γαλλία. Η Ελλάδα και η Κύπρος είναι οι μοναδικές χώρες που στη Γ προσέγγιση προσθέτουν και τη διδασκαλία σε γενικά αντικείμενα. Τέλος, στην Α προσέγγιση παρουσιάζονται μικρές αυξήσεις στην Εσθονία, την Τουρκία και την Ελλάδα. Η Γαλλία είναι η μοναδική χώρα που αξιοποιεί και τις τρεις προσεγγίσεις για τα περισσότερα σχολικά έτη. Επιβεβαιώνεται μέσω της παρούσας έρευνας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας αποτελεί ένα παράδειγμα προς μίμηση για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα (Μισσιρά, 2017).

Σύμφωνα με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα η εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη στην Ελλάδα ακολουθεί διαφορετική πορεία το χρονικό διάστημα 2010-2018 από το 2019-2022. Αξιοποιεί και τις τρεις προσεγγίσεις αλλά παρατηρείται μεταβολή στα σχολικά έτη διδασκαλίας. Στο πρώτο διάστημα αυξάνονται τα σχολικά έτη όταν το αντικείμενο διδάσκεται ως διακριτό μάθημα ή ενσωματωμένο σε άλλα μαθήματα και στη διαθεματική προσέγγιση προστίθεται η διδασκαλία και σε γενικά αντικείμενα. Την περίοδο 2019-2022 μειώνονται τα σχολικά έτη, όταν η εκπαίδευση στην πολιτειότητα αποτελεί διακριτό μάθημα και όταν ενσωματώνεται σε άλλα αντικείμενα. Το συμπέρασμα για τη μείωση της βαρύτητας του αντικειμένου για την Ελλάδα επιβεβαιώνεται και από έρευνα του Δικτύου Ευρυδίκη (Eurydice, 2021), σύμφωνα με την οποία η Ελλάδα ανήκει στην ομάδα Ευρωπαϊκών χωρών με τις λιγότερες διδακτικές ώρες για μαθήματα Κοινωνικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, διότι αφιερώνει το μεγαλύτερο ποσοστό ωρών διδασκαλίας μεταξύ των Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων σε μαθήματα Γλώσσας, Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών. Επίσης, η εκπαίδευση στην πολιτειότητα στην Ελλάδα εξαρτάται από την ποιότητα της δημοκρατίας στην κοινωνία (Veugelers κ. ά., 2017) η οποία δεν χαρακτηρίζεται υψηλή, αφού η Ελλάδα κατατάσσεται στις χώρες με ελαττωματική δημοκρατία σύμφωνα με τον Οργανισμό *Economist Intelligence Unit (2021).*

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προάγουν την υπάρχουσα γνώση καταγράφοντας την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών της Ευρώπης για την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη. Θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από στελέχη της εκπαίδευσης για τη εγχάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την εκπαίδευση στην πολιτειότητα.

Έρευνες που μπορούν να γίνουν στο μέλλον, αφορούν τη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων και για άλλα θέματα αναφορικά με την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη, όπως οι ώρες διδασκαλίας, το περιεχόμενο των προσεγγίσεων

και η αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη συσχέτιση των ευρημάτων με τις σχολικές επιδόσεις.

Βιβλιογραφία

Barrett, M., De Bivar Black, L., Byram, M., Faltýn, J., Gudmundson, L., Van't Land, H., Lenz, C., Mompoint-Gaillard, P., Popović, M., Rus, C., Sala, S., Voskresenskaya, N. & Zgaga, P. (2018) *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 1: Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Bhardwaj, P. (2019). Types of sampling in research. *J Pract Cardiovasc Sci.* Ανακτήθηκε στις 27/09/22 από https://www.j-pcs.org/text.asp?2019/5/3/157/273754

Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. European Commission. Ανακτήθηκε στις 14/06/22 από https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ecd20d86-e56b-4635-976c-b103d49cc46c/language-en

Eurydice (2017). *Citizenship Education at school in Europe 2*017. European Commission. Ανακτήθηκε στις 14/06/21 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-%E2%80%93-2017_en

Eurydice (2021). *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2020/21. Eurydice – Facts and Figures European Education*. European Education and Culture Executive Agency. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydic (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Union (2015). *Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Ανακτήθηκε στις 25/6/22 από https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:z-jRCUHHcNYJ:https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/auswertung-und-statistik/paris_declaration_2015_en.pdf+&cd=4&hl=el&ct=clnk&gl=gr&client=firefox-b-d

Ευρυδίκη-Σύντομη Επισκόπηση (2017). *Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη στο σχολείο στην Ευρώπη. Ευρωπαϊκή Επιτροπή* (Επιμ. Α. Λαδοπούλου, μτφρ.). Ανακτήθηκε στις 14/06/21 από https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-el/format-PDF

Jorris, M., Simons, M. & Agirdag, O. (2021). Citizenship-as-competence, *what else*? Why European citizenship education policy threatens to fall short of its aims. *European Educational Research Journal, 21*(3), 1-20.

Karakatsani, D. & Papaloi, E. (2017). School learning architecture for active citizenship and social justice based on organisational meaningfulness. In N. Palaiologou & M.

Zembylas (Eds.), *Human rights and citizenship education, an intercultural & international perspective* (pp. 155-179). Cambridge: Cambridge Scholars.

Kennedy, K. J. (2019). Civic and Citizenship Education for the Future. In K. J. Kennedy (Ed), *Civic and Citizenship Education in Volatile Times*. (pp. 45-63). Singapore: Springer.

Μισσιρά, Β. (2017). *Η Ευρωπαϊκή διάσταση της Δημοκρατικής Παιδείας του Πολίτη: Η συμβολή του Συμβουλίου της Ευρώπης και τη Ευρωπαϊκής Ένωσης.* Διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Αθήνα.

Νικολάου, Σ.-Μ. & Μπαρμπαρούσης, Χ. (2017). *Σύγχρονα Κοινωνιολογικά Ζητήματα. Η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Νόμος 4692/2020. Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Παύλος, Χ. (2020). Διδάσκοντας την ιδιότητα του πολίτη στο ελληνικό σχολείο: Μία σύντομη συζήτηση. Στο Β. Πλιόγκου & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις στην παιδαγωγική θεωρία και πρακτική*. *Δημοκρατία-Πολιτειότητα-Ετερότητα*. (σ. 286-307). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σειρά, Ε. (2020). *Η ιδιότητα του πολίτη στο Ελληνικό Γενικό Λύκειο. Δυνατότητες και όρια ανάπτυξής της σε πλαίσιο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2016). Becoming Citizens in a Changing World. *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Άμστερνταμ: IEA.

Υπουργική Απόφαση 94207/Δ2/2021. Ωρολόγιο Προγραμμάτων μαθημάτων των Α’, Β’ και Γ’ τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 77568/Δ2/2019. Τροποποίηση της με 139454/Δ2/28-08-2018 υπουργικής απόφασης με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του Γενικού Λυκείου»: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Υπουργική Απόφαση 139454/Δ2/04-09-2018. Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄Γ΄ τάξεων του Γενικού Λυκείου: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Veugelers, W., De Groot, I. & Stolk, V. (2017). *Research for Cult Committee-Teaching Common Valued in Europe.* Brussels: European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Politics.

Φραγκουλίδου, Π. & Καρακατσάνη, Δ. (2020). Η κοινωνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα των Κοινωνικών Επιστημών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1982-2004). Στο Β. Πλιόγκου & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις στην παιδαγωγική θεωρία και πρακτική*. *Δημοκρατία- Πολιτειότητα- Ετερότητα* (σ. 264-285). Αθήνα: Gutenberg.

Η εκπαίδευση των κρατουμένων ως μέσο πρόληψης της υποτροπής μετά την αποφυλάκιση

Αικατερίνη Γουργουρίνη
Κοινωνική Λειτουργός, Κατάστημα Κράτησης Πάτρας
kat.gourgourini@gmail.com

Περίληψη
Στον αντίποδα των προκλήσεων και των εμποδίων που συχνά συναντώνται κατά την έξοδο από τη φυλακή (απουσία εργασιακής εμπειρίας, χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, κοινωνικό στίγμα, υποαπασχόληση, περιορισμένες ευκαιρίες εξέλιξης) και που αυξάνουν την πιθανότητα τέλεσης νέων αδικημάτων, προωθείται η πρόσβαση και η συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης εντός των καταστημάτων κράτησης. Το δικαίωμα πρόσβασης των κρατουμένων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, στη δια βίου εκπαίδευση και στην επαγγελματική τους εξειδίκευση, έχουν βρεθεί στο επίκεντρο της ποινικής δικαιοσύνης παγκοσμίως, με σκοπό τη μείωση του εγκλήματος και της υποτροπής των δραστών. Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζεται ότι η εκπαιδευτική εμπειρία κινητοποιεί θετικές ευκαιρίες και ενισχύει την επιδίωξη των αποφυλακισθέντων για ενεργό συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινότητα. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει το ρόλο και τα οφέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πορεία της επανένταξης των αποφυλακισθέντων αλλά και στην ευρύτερη προώθηση της κοινωνικής συνοχής, δικαιοσύνης και ευημερίας. Η μελέτη επικεντρώνεται στους ενήλικες κρατούμενους ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συμβολή της ανώτατης εκπαίδευσης στον χώρο της φυλακής. Η παροχή εκπαιδευτικών δυνατοτήτων στη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, θεωρείται ως 'επένδυση' και 'στρατηγική κοινής λογικής' για την άμβλυνση των αρνητικών επιπτώσεων του εγκλεισμού, τη μείωση των ποσοστών υποτροπής και εγκληματικότητας καθώς την εξοικονόμηση πόρων σε επίπεδο σωφρονιστικής πολιτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, Φυλακή, Επανένταξη, Υποτροπή

Abstract
In the face of the challenges and obstacles that are often encountered when leaving prison (lack of work experience, low level of education, social stigma, underemployment, limited development opportunities) which increase the likelihood of new offenses being committed, access to and participation in education and training programs within detention facilities is being promoted. The right of detainees to access all levels of education, lifelong learning and vocational training has been in the spotlight of criminal justice worldwide, with the aim of reducing crime and recidivism. In this context, it is argued that educational experience mobilizes positive

opportunities and enhances the pursuit of released prisoners for active participation and contribution to the community. The purpose of this study is to highlight the role and benefits of the educational process, in the process of prisoners' reintegration but also in regards to the wider promotion of social cohesion, justice and prosperity. The study focuses on adult prisoners while special emphasis is placed on the contribution of higher education within the prison. The provision of educational opportunities to this population group is considered as an 'investment' and a 'common sense strategy' to mitigate the negative effects of incarceration, to reduce recurrence and crime rates and to save resources at the level of penitentiary policy.

Keywords: Education, Prison, Reintegration, Recidivism

0. Εισαγωγή

Κατά τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες, η διεθνής κοινότητα έχει αναπτύξει έντονο ενδιαφέρον σχετικά με τον εξανθρωπισμό της ποινικής δικαιοσύνης, την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των κρατουμένων και τη συμβολή της 'διορθωτικής' εκπαίδευσης, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Πέτσας, 2017). Εντοπίζεται ένας βαθμός σύγκλισης μεταξύ των στόχων της σύγχρονης φυλακής και των στόχων της εκπαίδευσης στη φυλακή, κυρίως στην κατεύθυνση της προσωπικής αλλαγής, του 'ανασχηματισμού' του ατόμου και της κοινωνικής επανένταξης (UNESCO, 2021). Ένα ορθά δομημένο περιβάλλον εκπαίδευσης στις φυλακές συμβάλλει αφενός, στην ενεργητική εμπλοκή και τη δημιουργική απασχόληση των κρατουμένων και αφετέρου, στην πολιτειότητα και στη διαμόρφωση μίας θετικής κοινωνικής ταυτότητας (Pike & Farley, 2018).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τη σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής συμμετοχής των κρατουμένων, με έμφαση στην κοινωνική τους επανένταξη και στην πρόληψη της υποτροπής τους μετά την αποφυλάκιση. Αρχικά, γίνεται συνοπτική αναφορά στη θεσμική κατοχύρωση της εκπαίδευσης ως ανθρώπινο δικαίωμα, στο πλαίσιο της ισότιμης πρόσβασης και της παροχής ίσων ευκαιριών, ιδίως σε έναν πληθυσμό που συχνά παρουσιάζει γνωστικά ελλείμματα και αντιμετωπίζει εμπόδια στην κοινωνική συμμετοχή και ένταξη. Εν συνεχεία, αναλύεται η έννοια της υποτροπής, βάσει των παραγόντων που επιδρούν καθοριστικά στην πορεία του ατόμου μετά την έξοδο από τη φυλακή, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο δυσκολιών. Ακολούθως, περιγράφεται η συμβολή της εκπαίδευσης ως προς την πιθανότητα υποτροπής των αποφυλακισθέντων, βάσει ερευνητικών δεδομένων και με ειδική μνεία στην παροχή ανώτατης εκπαίδευσης. Τέλος, διατυπώνονται τα συμπεράσματα της μελέτης, σε συνάρτηση με κάποιες προτάσεις που προέκυψαν μέσω της θεωρητικής ανασκόπησης αλλά και της αποκτηθείσας επαγγελματικής εμπειρίας στο πλαίσιο της φυλακής.

1. Η εκπαίδευση στη φυλακή

Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της φυλακής μπορεί να θεωρηθεί ότι κατέχει μία στρατηγικά ισχυρή θέση στο θεσμικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) καθώς συνδέεται με τρεις (3) τομείς πολιτικής: α) δικαιοσύνη, β) ανθρώπινα δικαιώματα και γ) κοινωνική πολιτική, εκπαίδευση και κατάρτιση. Η ενίσχυση της ίσης πρόσβασης στη δια βίου εκπαίδευση για όλες τις ηλικιακές ομάδες σε επίσημα, μη τυπικά και ανεπίσημα περιβάλλοντα, η ανάπτυξη των γνώσεων, των επαγγελματικών δεξιοτήτων και η προώθηση ευέλικτων τρόπων μάθησης εμπίπτουν στην πολιτική της Ε.Ε. που σχετίζεται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση στα καταστήματα κράτησης (Smith, 2019· Γουργουρίνη & Μπούνα, 2021).

Η «διορθωτική εκπαίδευση» (Correctional Education-CE) παρέχεται ως δικαίωμα στους κρατούμενους παγκοσμίως, σύμφωνα με τα πρότυπα και τις συμβάσεις των Ηνωμένων Εθνών καθώς και την ισχύουσα νομοθεσία κάθε κράτους (Vandala & Bendall, 2019). Συνεπώς, πολλές χώρες παρέχουν σε φυλακισμένους τη δυνατότητα πρόσβασης και συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ως ανθρώπινο δικαίωμα αλλά και ως μία προπαρασκευαστική διαδικασία για τη σταδιακή επανένταξή τους (Coley & Barton, 2006). Παράλληλα, προβλέπονται μαθήματα αλφαβητισμού, εκμάθησης ξένων γλωσσών, προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και εξειδίκευσης, με την παροχή αναγνωρισμένων τίτλων σπουδών και διευκολύνσεων όπως υποτροφίες, δωρεάν συγγράμματα, κ.;a. (Χασιώτης, 2010, 81).

Η εκπαίδευση στη φυλακή στοχεύει: α) στην επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία, β) στην άμβλυνση των αρνητικών επιπτώσεων του εγκλεισμού, γ) στη δημιουργική αξιοποίηση του «νεκρού» χρόνου κράτησης, δ) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, ε) στην επαγγελματική αποκατάσταση μετά την αποφυλάκιση, στ) στη μείωση της υποτροπής και της εγκληματικότητας (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2006). Σύμφωνα με την Κελίδου (2011, 61), η εκπαίδευση επιχειρεί να δημιουργήσει ένα δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ του περιοριστικού περιβάλλοντος της φυλακής, λειτουργώντας ως παράγοντας εξισορρόπησης αλλά και ως αρωγός για τη σταδιακή κοινωνική επάνοδο των κρατουμένων. Η διορθωτική εκπαίδευση καλείται δηλαδή να επιτελέσει ένα διττό ρόλο: Αφενός, να προετοιμάσει τους κρατούμενους για την κοινωνική τους επανένταξη και αφετέρου, να αποτελέσει μία παραγωγική δραστηριότητα κατά την περίοδο της φυλάκισης (Pettit & Kroth, 2011).

Η εκπαιδευτική διαδικασία επιχειρεί να αναπληρώσει τα γνωστικά ελλείμματα που συχνά ενυπάρχουν στην πληθυσμιακή ομάδα των φυλακισμένων και να αποκαταστήσει προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες των ανηλίκων και ενηλίκων κρατουμένων (Πέτσας, 2017). Αποτελεί περισσότερο ένα μέσο συμμετοχής και απόκτησης εμπειριών παρά μία παθητική λήψη γνώσεων και δεξιοτήτων. Πρόκειται για ένα εργαλείο που ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύψουν πτυχές της προσωπικής τους ταυτότητας (Costelloe & Warner, 2014). Η παροχή εκπαίδευσης συμβάλλει καθοριστικά στην αντιμετώπιση των αρνητικών

επιπτώσεων του εγκλεισμού, στην αλλαγή στάσεων και στη μείωση των εντάσεων μεταξύ των κρατουμένων (Farley & Pike, 2016).

Η εκπαιδευτική συμμετοχή δείχνει να λειτουργεί ευεργετικά πρωτίστως στην προσωπικότητα και στη συμπεριφορά των κρατουμένων, παρέχοντας τη δυνατότητα αλλαγής στάσης, ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, βελτίωσης των δεξιοτήτων και μείωσης της πιθανότητας υποτροπής. Η εκπαίδευση στις φυλακές προσφέρει οφέλη στην ευρύτερη οικονομία και το εργατικό δυναμικό καθώς οι κρατούμενοι προετοιμάζονται αποτελεσματικότερα για την έξοδό τους από τη φυλακή. Εφόσον τα εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλλουν στη μείωση της υποτροπής, συνεισφέρουν παράλληλα και στην εξοικονόμηση πόρων, ενισχύοντας τα κράτη να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες. Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, ο μετασχηματιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στη φυλακή μπορεί να συντελέσει στην προώθηση της δημόσιας ασφάλειας, στη μείωση της φτώχειας και της ανισότητας σε παγκόσμιο επίπεδο (Κελίδου, 2011, 60· Vandala & Bendall, 2019· Boggs, 2019).

Το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση και η διασφάλισή του δεν αποτελούν μόνο εγγυήσεις που απορρέουν από το Σύνταγμα και τις διεθνείς συμβάσεις. Πρόκειται για ένα ουσιαστικό μέτρο για την επανένταξη των κρατουμένων, ωστόσο είναι σαφές ότι η διασφάλιση του δικαιώματος συναρτάται με τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες υπάγεται η έκτιση της ποινής (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2018). Στο άρθρο 35 παρ.1 του Σωφρονιστικού Κώδικα περιγράφεται το δικαίωμα πρόσβασης των κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εξής: «Η εκπαίδευση των κρατουμένων αποβλέπει στην απόκτηση ή συμπλήρωση εκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, καθώς και στην επαγγελματική κατάρτισή τους» (Ν.2776/1999). Ο Σωφρονιστικός Κώδικας αναγνωρίζει όχι απλά τη δυνατότητα αλλά το δικαίωμα κάθε κρατούμενου να ενημερώνεται επαρκώς και να συμμετέχει ισότιμα σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Αλεξιάδης, 2001· Χασιώτης, 2010, 280), γεγονός που συνάδει με τη σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής σωφρονιστικής πολιτικής που ξεκίνησε στη Μεταπολίτευση (Παπαθανασίου, 2010).

2. Η έννοια της υποτροπής

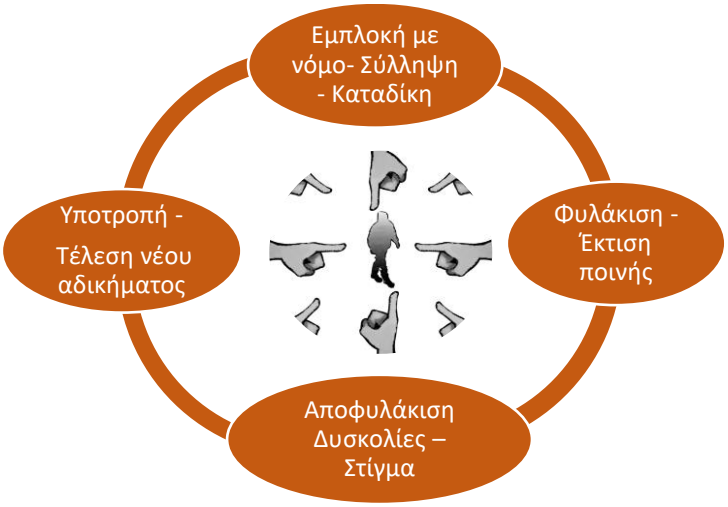
Ως 'υποτροπή' ορίζεται η διάπραξη νέας αξιόποινης πράξης από το ίδιο πρόσωπο, μετά από προηγούμενη καταδίκη για ένα ή περισσότερα αδικήματα. Προβλέπεται στις διατάξεις του Γενικού Μέρους του Ποινικού Κώδικα, στα άρθρα 88-93 ΠΚ, καθώς και σε ειδικούς ποινικούς νόμους (Βλαμάκη, 2017). Η υποτροπή αποτελεί μία κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο επαναλαμβάνει μία ανεπιθύμητη ή εγκληματική συμπεριφορά, αφού προηγουμένως έχει υποστεί συνέπεια αυτής (φυλάκιση) και απεικονίζει τη σύλληψη, την καταδίκη και την επαναφυλάκιση (για δύο ή περισσότερες φορές) (Musa & Ahmad, 2015).

Η υποτροπή συνιστά ένα βασικό κριτήριο αξιολόγησης του βαθμού επιτυχίας κάθε μέτρου που εφαρμόζεται ως επίσημη κοινωνική αντίδραση απέναντι στο έγκλημα (Ζαραφωνίτου, 2004). Η εγκληματολογία χρησιμοποιεί τον όρο 'φυσική υποτροπή' στις περιπτώσεις που παρατηρείται η κατ' επανάληψη τέλεση εγκλημάτων από το ίδιο πρόσωπο, ενώ την έννοια της 'αληθινής υποτροπής' όταν η επανειλημμένη διάπραξη εγκλημάτων αποτελεί εκδήλωση μίας μονιμότερης τάσης του ατόμου για τέλεση αξιόποινων πράξεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ένας δράστης μπορεί να θεωρείται μεν υπότροπος αλλά όχι καθ' έξη, αν για παράδειγμα δεν διαφαίνεται η ύπαρξη ροπής αλλά η τέλεση των περισσότερων αδικημάτων αποδίδεται σε τυχαίους παράγοντες (Στυλιανίδου, 2017, 74-76).

Ο Chappell (2004), μέσω μίας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η υποτροπή συνήθως ορίζεται με βάση τρεις (3) δείκτες μέτρησης: την επανασύλληψη, την εκ νέου καταδίκη και την επαναφυλάκιση. Μεμονωμένα, οι τρεις δείκτες διαμορφώνουν ένα αναποτελεσματικό μέτρο υποτροπής ενώ όταν ενσωματώνονται, λειτουργούν πιο αποτελεσματικά. Ωστόσο, συνήθως οι ερευνητές εκλαμβάνουν κυρίως την υποτροπή ως την εκ νέου φυλάκιση (Hall, 2015). Ομοίως, η έννοια της υποτροπής στην Ελλάδα έχει συνδεθεί κυρίως με την παράμετρο του εγκλεισμού σε καταστήματα κράτησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, 'υπότροποι' θεωρούνται εκείνοι που έχουν επιστρέψει στη φυλακή κατόπιν της πρώτης αποφυλάκισής τους, εξαιτίας της τέλεσης νέου αδικήματος στο μετασωφρονιστικό στάδιο. Σε παλαιότερη μελέτη του Η. Δασκαλάκη, αποτυπωνόταν ένας διαχωρισμός των υποτρόπων δραστών σε τρεις (3) ευρείες κατηγορίες: α) απλοί υπότροποι (μέχρι δύο φυλακίσεις), β) μέσοι υπότροποι (δύο ή τρεις επαναφυλακίσεις) και γ) πολλαπλοί υπότροποι (τέσσερις και άνω φυλακίσεις) (Κοντοπούλου κ.ά, 2018).

Στην επιστήμη της ποινικής δικαιοσύνης, χρησιμοποιείται συχνά ο όρος 'περιστρεφόμενη πόρτα της φυλακής' προκειμένου να περιγράψει την επαναφυλάκιση ατόμων (Riley, 2017). Ο όρος αφορά κρατούμενους οι οποίοι εξέτισαν την ποινή τους (ή μέρος αυτής), αποφυλακίστηκαν αλλά στη συνέχεια επέστρεψαν στη φυλακή. Το γεγονός αυτό αποδίδεται στη διάπραξη μίας νέας αξιόποινης πράξης (υποτροπή) ή στη μη τήρηση περιοριστικών όρων που είχαν τεθεί κατά την αποφυλάκιση (Padfield & Maruna, 2006· Γουργουρίνη & Μπούνα, 2022). Σύμφωνα με τον Freeman (2003), η φυλακή αποτελεί 'περιστρεφόμενη πόρτα' για μεγάλο αριθμό παραβατών, εξαιτίας των εμποδίων που συναντώνται μετά την έξοδο από τη φυλακή. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο υποτροπής και 'ανακύκλωσης' του πληθυσμού στα καταστήματα κράτησης, όπως αποτυπώνεται ακολούθως στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1: Υποτροπή & Φαύλος Κύκλος Φυλάκισης



Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι στη φάση της επανένταξης συχνά προκύπτουν δυσκολίες που αφορούν την πρόσβαση στην απασχόληση, στην εκπαίδευση, στη στέγαση και σε ποιοτικές υπηρεσίες φροντίδας υγείας και ψυχικής υγείας. Επίσης, η διάρρηξη των κοινωνικών δεσμών, η απουσία υποστηρικτικού περιβάλλοντος, η έλλειψη νομιμοποιητικών εγγράφων και άλλοι παράγοντες (φυλή, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, κατάσταση υγείας, κ.ά.) ενδέχεται να δημιουργήσουν πρόσθετες δυσκολίες στη φάση της μετάβασης (LaCourse et al., 2019). Κατ' επέκταση, όταν η διαδικασία επανένταξης χαρακτηρίζεται από ανεπαρκή κοινωνική υποστήριξη, περιορισμένους πόρους, προβλήματα υγείας, κ.ά., ενδέχεται να οδηγήσει στην υποτροπή και στην επιστροφή του ατόμου σε έκνομες δραστηριότητες. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες κινδύνου εντείνονται όταν συνυπάρχουν υψηλά επίπεδα ουσιοεξάρτησης, συναναστροφές με αντικοινωνική συμπεριφορά, χρόνιες ασθένειες, ψυχικές διαταραχές, έλλειψη στέγης καθώς και έντονο άγχος κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης, μετά την αποφυλάκιση (Sullivan et al., 2019). Σύμφωνα με τη Hall (2015), είναι σημαντικό να εξετάζεται ανεξάρτητα κάθε παράγοντας κινδύνου, προκειμένου να γίνει κατανοητή η επίδρασή του στην έρευνα που αφορά την υποτροπή.

Επιστημονικές μελέτες που ερευνούν την πρόληψη και την αντιμετώπιση της υποτροπής, εστιάζουν σε παράγοντες που ενισχύουν ή μειώνουν την πιθανότητα τέλεσης νέου αδικήματος, μετά την έξοδο από τη φυλακή. Οι *παράγοντες διακινδύνευσης* (risk factors) επιχειρούν να προβλέψουν την αυξημένη πιθανότητα διάπραξης νέου αδικήματος. Διακρίνονται σε α) στατικούς (ηλικία, φύλο, ποινικό ιστορικό, κ.ά.) και β) δυναμικούς (συμπεριφορές, αντιλήψεις, αντικοινωνικές αξίες κ.α.). Οι στατικοί δεν επιδέχονται παρεμβάσεις, οι δε δυναμικοί θεωρούνται μεταβλητοί παράγοντες και παρέχουν τη δυνατότητα παρεμβάσεων, ως προς την ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης και διαχείρισης της υποτροπής. Οι *προστατευτικοί παράγοντες* (protective factors) επιχειρούν να προβλέψουν τη μειωμένη πιθανότητα διάπραξης νέου αδικήματος και, άρα, συνδέονται με την αποχή από το έγκλημα. Περιλαμβάνουν εξωγενείς παράγοντες (γεγονότα ζωής, οικογένεια, φιλικό ή σχολικό

περιβάλλον, εργασία, κ.αά) και άλλους, εγγενείς παράγοντες (π.χ. χαρακτηριστικά προσωπικότητας, βαθμός αυτοελέγχου, αυτοεικόνα) (Κοντοπούλου κ.ά., 2018· Sullivan et al., 2019· Sondhi et al., 2020).

Σύμφωνα με τον Αλοσκόφη (2013), πολλές φορές η υποτροπή έρχεται ως 'φυσική απάντηση' στον κοινωνικό εξοστρακισμό που επιφέρει η κράτηση. Επομένως, οι εναλλακτικές μορφές έκτισης ποινής, όπως η κοινωφελής εργασία, ο κατ' οίκον περιορισμός, η ημιελεύθερη έκτιση ποινής, ο θεσμός της δοκιμασίας (probation), ενδείκνυνται σε περιπτώσεις βραχύχρονων ποινών. Τα εναλλακτικά μέτρα αποκτούν σταδιακά μεγαλύτερη απήχηση στο σύγχρονο θεσμικό πλαίσιο και αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι συνδυάζουν αφενός, τη μείωση του κόστους – συγκριτικά με το κόστος κράτησης σε σωφρονιστικά καταστήματα – και αφετέρου, τη μείωση της πιθανότητας υποτροπής, καθώς περιορίζονται οι αρνητικές επιπτώσεις του εγκλεισμού, του στιγματισμού και της κοινωνικής απομόνωσης των παραβατών. Οι πολιτικές και τα προγράμματα για την πρόληψη της υποτροπής είναι σημαντικό να συνδυάζουν 'διορθωτικές πρακτικές' με παράλληλη μέριμνα στις ιδιαίτερες ανάγκες των αποφυλακισθέντων (ψυχικές διαταραχές, εξαρτήσεις, κ.ά.) ενώ, ως προς τους ανήλικους παραβάτες, απαιτείται προσεκτικός χειρισμός καθώς υπάρχουν πρόσθετες δυνατότητες βελτίωσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης (Lamberti, 2016· Βλαμάκη, 2017· Γουργουρίνη & Μπούνα, 2022).

3. Η συμβολή της εκπαίδευσης στην πρόληψη της υποτροπής

Η μείωση της υποτροπής προβάλλεται διαχρονικά από αρκετούς μελετητές ως πρωταρχικός στόχος της σωφρονιστικής εκπαίδευσης (Stevens & Ward, 1997· Gordon & Weldon, 2003· Brazell et al., 2009· Steurer et al., 2010). Υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση περιορίζει την πιθανότητα επιστροφής στη φυλακή. Πιο συγκεκριμένα, το επίπεδο εκπαίδευσης που αποκτάται κατά τη διάρκεια της κράτησης καθώς και ο βαθμός συμμετοχής και ολοκλήρωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων δείχνουν να επηρεάζει το ποσοστό υποτροπής (Wilson et al., 2000· Hall, 2015). Έχει τεκμηριωθεί επιστημονικά πως η εκπαίδευση, σε συνδυασμό με τη διατήρηση των οικογενειακών και κοινωνικών δεσμών κατά την περίοδο της φυλάκισης, αποτελούν δύο από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικής μετάβασης στο νέο περιβάλλον καθώς και προσδιοριστική μεταβλητή της πρόληψης υποτροπών (Gerber & Fritdch, 1995).

Ακριβώς όπως η έλλειψη εκπαίδευσης συνδέεται με υψηλότερα ποσοστά φυλάκισης, η αύξηση της εκπαίδευσης στη φυλακή τείνει να συνδέεται με χαμηλότερα ποσοστά υποτροπής και επαναφυλάκισης (Miller, 2021). Ερευνητικά ευρήματα συγκλίνουν στο γεγονός ότι η εκπαίδευση αμβλύνει τον αντίκτυπο του κοινωνικού στίγματος στην αυτοαντίληψη των κρατουμένων. Η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών, η απόκτηση πτυχίου, η εμπειρία των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων, δίνει τη δυνατότητα επαναπροσανατολισμού της ταυτότητάς τους προς θετικούς κοινωνικούς ρόλους. Αυτό υποδηλώνει ότι τα εκπαιδευτικά

προγράμματα στο πλαίσιο της φυλακής, προσδίδουν στους συμμετέχοντες ένα αίσθημα ενδυνάμωσης που συμβάλλει στην πρόληψη της υποτροπής και στην αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων του αυτοστίγματος, το οποίο απορρέει από την ποινική τους καταδίκη και τη φυλάκιση (Evans et al., 2017).

Η δυνατότητα εκπαίδευσης των κρατουμένων προσφέρει μία σημαντική σύνδεση μεταξύ της απασχόλησης και της μειωμένης υποτροπής. Τα οφέλη της εκπαίδευσης τα αποκομίζει πρωτίστως ο κρατούμενος, μέσω της συμμετοχής του. Με την πάροδο του χρόνου, όμως, η θετική επίδραση της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαχέεται στην οικογένεια του κρατουμένου, στο σωφρονιστικό σύστημα και στην ευρύτερη κοινωνία (Erisman & Contardo, 2005). Η σχέση μεταξύ της συμμετοχής και της ολοκλήρωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι σημαντική για τον ρόλο της εκπαίδευσης ως εργαλείου για τη μείωση της υποτροπής (Hall, 2015). Η Miller (2021), δίνοντας έμφαση στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, υποστήριξε ότι η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη φυλακή δύναται να ενισχύσει τον βαθμό αυτονομίας των κρατουμένων και των οικογενειών τους. Σε πιο μακροπρόθεσμο επίπεδο, μπορεί να συμβάλλει στην εξοικονόμηση πόρων για τους φορολογούμενους, δεδομένης της πρόληψης της υποτροπής και, άρα, της μείωσης του συνολικού κόστους κράτησης. Επιπλέον, στα οφέλη της μειωμένης υποτροπής συμπεριλαμβάνεται η αύξηση της δημόσιας ασφάλειας, λόγω του περιορισμού της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των αποφυλακισθέντων.

Οι υπεύθυνοι χάραξης σωφρονιστικής πολιτικής φαίνεται να δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συσχέτιση εκπαίδευσης και υποτροπής. Βάσει ερευνητικών δεδομένων, διαφαίνεται ότι οι κρατούμενοι που συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης είχαν τη μεγαλύτερη μείωση υποτροπής (Wilson et al., 2000). Μια μετα-ανάλυση σχετικών μελετών διαπίστωσε ότι τα άτομα που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα στη φυλακή είχαν 43% λιγότερες πιθανότητες να υποτροπιάσουν σε σύγκριση με τα άτομα που δεν συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια της φυλάκισής τους (Davis et al., 2013). Η παλαιότερη μελέτη, 'Three State Recidivism Study' στις Ηνωμένες Πολιτείες, επικεντρώθηκε στη σύγκριση μεταξύ του κόστους αποτροπής του εγκλήματος μέσω της εκπαίδευσης και του κόστους της αποτροπής του εγκλήματος μέσω της φυλάκισης. Ως ενδεικτικό παράδειγμα, αποτυπώθηκε ότι μία επένδυση ενός εκατομμυρίου δολαρίων για την επέκταση της φυλάκισης θα απέτρεπε 350 εγκλήματα ενώ παράλληλα, η ίδια επένδυση σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα απέτρεπε 600 εγκλήματα. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η επίδραση της σωφρονιστικής εκπαίδευσης στη μείωση της υποτροπής, κυμαίνεται περίπου μεταξύ 10% και 20% (Bazos & Hausman, 2004).

Ως προς την παροχή μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη φυλακή, σε μία μετα-ανάλυση 15 μελετών, οι ερευνητές εστίασαν στη σύνδεση μεταξύ της εκπαιδευτικής συμμετοχής, της ολοκλήρωσης των σπουδών και της υποτροπής. Διαπιστώθηκε ότι οι κρατούμενοι, που κατάφεραν να ολοκληρώσουν ένα πρόγραμμα

μεταδευτεροβάθμιας σωφρονιστικής εκπαίδευσης, παρουσίασαν χαμηλότερα ποσοστά υποτροπής σε σύγκριση με εκείνους που απλά συμμετείχαν. Προέκυψε λοιπόν ότι η σημασία ολοκλήρωσης των σπουδών και της απόκτησης του πτυχίου, συμβάλλει επιπρόσθετα στη μείωση της υποτροπής (Chappell, 2004· Hall, 2015). Σύμφωνα με την Gray (2010), οι αποφυλακισθέντες που έχουν ολοκληρώσει την ανώτατη εκπαίδευση, έχουν μικρότερες πιθανότητες υποτροπής σε σχέση με εκείνους χωρίς πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών. Η ανώτατη εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά ένα μέσο πρόληψης της υποτροπής, μείωσης της φορολογίας και διατήρησης της δημόσιας ασφάλειας. Παρέχει στα άτομα τη δυνατότητα να αποβάλλουν την 'ετικέτα του εγκληματία' και να διαφοροποιήσουν θετικά την πορεία ζωής τους (Miller, 2021).

Ακόμα και αν η μείωση της υποτροπής είναι ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, τα οφέλη της ανώτατης εκπαίδευσης υπερβαίνουν κατά πολύ το ζήτημα της επιστροφής ή μη του ατόμου στη φυλακή. Η επιτυχής κοινωνική επανένταξη προϋποθέτει ουσιαστική οικονομική, πολιτική και κοινωνική συμμετοχή των αποφυλακισθέντων (Visher & Travis, 2003· Mears & Cochran, 2015· McCorkel & DeFina, 2019). Η ανώτατη εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για τη μείωση του πληθυσμού των φυλακών. Υποστηρίζεται όμως ότι οι ερευνητές πρέπει να διερευνήσουν πέρα από το φαινόμενο της υποτροπής, προκειμένου να δομήσουν τα επιχειρήματά τους υπέρ των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις φυλακές (Miller, 2021). Η διεύρυνση της πρόσβασης των κρατουμένων σε ποιοτική ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί μορφή επένδυσης και μπορεί να λειτουργήσει ως 'στρατηγική κοινής λογικής' για τη μείωση της υποτροπής. Τεκμηριώνεται ερευνητικά ότι τα προγράμματα σωφρονιστικής εκπαίδευσης μειώνουν το ποσοστό υποτροπής κατά 28% και συνδέονται με λιγότερα βίαια περιστατικά στα καταστήματα κράτησης. Τα προγράμματα αυτά συμβάλλουν σε εξοικονόμηση πόρων σε επίπεδο σωφρονιστικής πολιτικής και αποδεικνύονται μακράν πιο αποδοτικά από τον εγκλεισμό (Taylor et al., 2020).

4. Συμπεράσματα

Η κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων στοχεύει μεταξύ άλλων στην πρόληψη της υποτροπής (Κοντοπούλου κ.ά., 2018). Η επανένταξη, τόσο ως σκοπός της αντεγκληματικής πολιτικής όσο και ως ανθρώπινο δικαίωμα, αποτελεί πρωταρχικό μέλημα της πολιτείας ούτως ώστε να προάγεται η ομαλή επάνοδος των ατόμων από τις συνθήκες κράτησης στην ελεύθερη διαβίωση (Μητροσύλη & Φρονίμου, 2006). Η διαδικασία επανένταξης προϋποθέτει τη σταδιακή προετοιμασία των κρατουμένων κατά τη διάρκεια της κράτησης, την ενίσχυση των οικογενειακών και κοινωνικών τους δεσμών, την αντιμετώπιση των εξαρτήσεων, τη φροντίδα υγείας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης καθώς και τη λειτουργία οργανωμένου υποστηρικτικού δικτύου μετά την έξοδό τους από τη φυλακή. Οι παρεμβάσεις οφείλουν να είναι στοχευμένες και να

ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των κρατουμένων προκειμένου να διασφαλίζεται η συνέχεια και η αποτελεσματικότητά τους (Γουργουρίνη & Μπούνα, 2022).

Η παροχή εκπαίδευσης στη φυλακή αποτελεί παγκοσμίως σημαντική παράμετρο της σωφρονιστικής ιδρυματικής μεταχείρισης, λειτουργώντας ως αναπόσπαστο μέρος της χάραξης μίας αντεγκληματικής πολιτικής, η οποία στηρίζει την εκπαίδευση ως πανανθρώπινο δικαίωμα (Παπαδημητρίου, 2019, 4). Σύμφωνα με την Κελίδου (2011, 87), η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία δρα σε ένα συμβολικό επίπεδο. Λειτουργεί ως 'μέσο αποκατάστασης' της στέρησης της ατομικής ελευθερίας και ως υγιής 'διέξοδος' από το περιβάλλον της φυλακής. Συμβάλλει στην κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων, δρώντας προστατευτικά και σπάζοντας το φαύλο κύκλο της φυλάκισης και της υποτροπής.

Η πιθανότητα υποτροπής μπορεί να μειωθεί μέσω της ανάπτυξης στρατηγικών διαχείρισης, πριν και μετά την αποφυλάκιση (LaCourse et al., 2019). Οι πολιτικές που εστιάζουν στην ένταξη και στην εκπαίδευση συμβάλλουν τεκμηριωμένα στη μείωση των ποσοστών υποτροπής των αποφυλακισθέντων (Butorac et al., 2017). Όπως προαναφέρθηκε, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης αξιολογείται βάσει και των ποσοστών υποτροπής. Έρευνες αποτυπώνουν ότι οι κρατούμενοι, που έχουν συμμετάσχει σε σχετικά προγράμματα κατά την έκτιση της ποινής τους, έχουν μικρότερες πιθανότητες υποτροπής και επαναφυλάκισης.

Τα εκπαιδευτικά ελλείμματα των κρατουμένων είναι σημαντικό να αντιμετωπιστούν, ωστόσο δεν αποτελούν τα μοναδικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την πορεία της επανένταξής τους. Διαπιστώνεται ότι η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα τείνει να διαθέτει λιγότερες δεξιότητες και μειωμένες προοπτικές απασχόλησης, εν συγκρίσει με άτομα που δεν έχουν εκτίσει ποινή φυλάκισης (Bonta & Andrews, 2003). Η παροχή εκπαίδευσης είναι μεν ένα σημαντικό στοιχείο αλλά δεν αποτελεί αυτούσια λύση απέναντι στους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εγκληματική συμπεριφορά. Συνεπώς, η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να αποκαταστήσει πλήρως τα εμπόδια που δημιουργούνται από μια ποινική καταδίκη και από τη φυλάκιση, αποτελεί όμως ένα πολύτιμο εργαλείο που μπορεί να συνδράμει με τρόπο βοηθητικό (Evans et al., 2017).

Αν και οι μελετητές συγκλίνουν στο ότι η εκπαίδευση στη φυλακή μειώνει την πιθανότητα διάπραξης νέων αδικημάτων μετά την αποφυλάκιση, υπάρχει ωστόσο διαφωνία σχετικά με τον βαθμό ελάττωσης. Υποστηρίζεται ότι τυχόν μεροληπτική επιλογή των συμμετεχόντων κρατουμένων ενδέχεται να στρεβλώσει τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης καθώς όσοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια της κράτησής τους τείνουν να έχουν χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την επιτυχία στη ζωή τους μετά την αποφυλάκιση (Gaes, 2008· Evans et al., 2017). Η έρευνα για τη σωφρονιστική εκπαίδευση και τον

αντίκτυπο στην υποτροπή εξακολουθεί να είναι απαραίτητη για τη χάραξη πολιτικής και τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης.

Βάσει ερευνητικών δεδομένων, η εκπαίδευση των κρατουμένων περιορίζει την υποτροπή, μέσω της αύξησης της απασχολησιμότητας. Είναι σημαντικό λοιπόν για να διερευνηθεί περαιτέρω ο ρόλος της απασχόλησης στην υποτροπή καθώς και η σχέση μεταξύ της υποτροπής και των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης (Hall, 2015, 27). Η κοινωνική επανένταξη των ατόμων με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά εμπεριέχει σημαντικές προκλήσεις και συχνά καθίσταται δύσκολο εγχείρημα, δεδομένων όλων των στατικών και δυναμικών καθοριστικών παραγόντων που συνδέονται με την υποτροπή (Musa & Ahmad, 2015). Με γνώμονα την προώθηση της ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής των κρατουμένων, την προάσπιση των δικαιωμάτων τους και κατ' επέκταση την επίτευξη κοινωνικής συνοχής, είναι σημαντικό να παρέχονται στο πλαίσιο της φυλακής δυνατότητες εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης και προαγωγής της υγείας των φυλακισμένων (Butorac et al., 2017).

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση κρίνεται σημαντική η εναρμόνιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις σύγχρονες ανάγκες εκπαίδευσης των κρατουμένων καθώς και με τις ιδιαίτερες συνθήκες του χώρου της φυλακής. Η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, η ενεργός συμμετοχή των κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ύπαρξη συμβουλευτικής καθοδήγησης σε ζητήματα εκπαίδευσης (πριν και μετά την αποφυλάκιση) καθώς και η ενίσχυση των πρωτοβουλιών και των κινήτρων συμμετοχής αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της φυλακής και την αποτελεσματικότητά της ως προς τη μείωση της πιθανότητας υποτροπής. Επίσης, οφείλει να υπάρξει ανάλογη μέριμνα για τη διαμόρφωση κατάλληλων χώρων μελέτης στα καταστήματα κράτησης, την παροχή απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής και την ενίσχυση της χρήσης και της πρόσβασης των εκπαιδευόμενων σε τεχνολογικά μέσα.

Συμπληρωματικά, θα ήταν άκρως βοηθητική η αξιοποίηση ερευνητικών δεδομένων σε συνάρτηση με την τακτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, στην κατεύθυνση της λήψης αποφάσεων, της χρηματοδότησης και της εφαρμογής πολιτικών που προάγουν την εκπαίδευση των κρατουμένων. Τέλος, είναι σημαντική η επένδυση σε ενέργειες που προωθούν τη θετική δέσμευση και τη διεπαγγελματική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών (αρμόδια υπουργεία, σωφρονιστική διοίκηση, εκπαιδευτικά ιδρύματα, προσωπικό καταστημάτων κράτησης, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι). Δεδομένης της τεκμηριωμένης συμβολής της εκπαίδευσης στην κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων και στην πρόληψη της υποτροπής, προβάλλεται ως επιτακτική ανάγκη η διασφάλιση των προϋποθέσεων και των συνθηκών που προάγουν την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων στο χώρο της φυλακής.

Βιβλιογραφία

Αλεξιάδης, Σ. (2001). *Σωφρονιστική*. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Αλοσκόφης, Ο. (2013). *Το κοινωνικό προφίλ των κρατουμένων και οι ανάγκες τους μετά την αποφυλάκιση*. Εισήγηση στο Εργαστήριο Εργασίας του ΝΠΙΔ «Επάνοδος – Κέντρο Επανένταξης Αποφυλακιζομένων», Αθήνα.

Bazos, A. & Hausman, J. (2004). *Correctional Education as a Crime Control Program*, Department of Policy Studies, University of California at Los Angeles School of Public Policy and Social Research.

Βλαμάκη, Ζ. (2017). Ο θεσμός της υποτροπής στον ελληνικό Ποινικό Κώδικα, *Ηλεκτρονική Περιοδική Επιθεώρηση Εγκληματολογίας και Ποινικής Δικαιοσύνης Crime times (3)*. Κέντρο Μελέτης του Εγκλήματος.

Brazell, D., Crayton, A., Mukamal, D., Solomon, A. & Lindahl, N. (2009). *From the classroom to the community: Exploring the role of education during incarceration and reentry* (pp. 1-50). Urban Institute: Justice Policy Center.

Boggs, B. G. (2019). Correction by Degrees: Postsecondary Programs in Prisons. *Paper No 7, A Legislator's Toolkit for the New World of Higher Education.* National Conference of State Legislatures.

Bonta, J. & Andrews, D. A. (2003). A commentary on Ward and Stewart's model of human needs. *Psychology Crime and Law, 9*(3), 215-218.

Butorac, K., Gracin, D. & Stanic, N. (2017). The challenges in reducing criminal recidivism. *Public Security and Public Order 18*, 115-131.

Chappell, C. (2004). Post-secondary correctional education and recidivism: A meta-analysis of research conducted 1990–1999. *Journal of Correctional Education, 55*(2), 148-169.

Coley, R. J. & Barton, P. E. (2006). *Locked up and locked out: An educational perspective on the U.S prison population*. Policy Information Report, NJ08541-0001, Princeton: Policy Information Center.

Costelloe, A. & Warner, K. (2008). Beyond Offending Behaviour: The Wider Perspectives of Adult Education and the European Prison Rules. In R. Wright (Ed.), *In the Borderlands: Learning to Teach in Prisons and Alternative Settings* (3rd edition). San Bernardino: California State University

Γουργουρίνη, Α. & Μπούνα, Β. (2021). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε συνθήκες κράτησης. Η συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων Στο Χ. Ζάγκος & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Κοινωνία Πολιτική και Εκπαίδευση. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική: ερευνητικές τομές*. Αθήνα: Πεδίο.

Γουργουρίνη, Α. & Μπούνα, Β. (2022). Παραβατικότητα και κοινωνικός αποκλεισμός: Οι επιπτώσεις του κοινωνικού στίγματος και το φαινόμενο της περιστρεφόμενης πόρτας στα καταστήματα κράτησης. *Πρακτικά 7ου Τακτικού Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας. Κοινωνίες μετά την κρίση, κοινωνίες χωρίς κρίση;* (σ.

99-110). Διαδικτυακό Συνέδριο. Αθήνα 23-25 Σεπτεμβρίου 2020, https://www.hellenicsociology.gr/ekdoseis/praktika-7oy-taktikoy-synedrioy

Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J. & Miles, J. N. V. (2013). *Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*. Washington, DC: RAND Corporation

Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ο. & Ρηγούτσου, Ε. (2006). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας. *Πρακτικά Συνεδρίου, Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή* (σ. 199-204). Βόλος 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006.

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2018). *Ανακοίνωση ΕΕΔΑ για το ζήτημα της εκπαίδευσης των κρατουμένων*. 30 Μαΐου 2018. Αθήνα.

Erisman, W. & Contardo, J. (2005). *Learning to reduce recidivism: A 50-state analysis of post-secondary correctional education policy*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.

Evans, D.N., Pelletier, E. & Szkola, J. (2017*). Education in Prison and the Self-Stigma: Empowerment Continuum. Crime & Delinquency, 64*(1), 1-26.

Farley, H., Pike, A. (2016). Engaging prisoners in education: Reducing risk and recidivism. *Advancing Corrections: Journal of the International Corrections and Prisons Association, 1*, 65-73.

Freeman, R. (2003). Can We Close the Revolving Door? Recidivism vs. Employment of Ex-Offenders in the U.S. *Urban Institute Reentry Roundtable: Employment Dimensions of Reentry: Understanding the Nexus between Prisoner Reentry and Work*. New York University Law School

Gaes, G. G. (2008). The impact of prison education programs on postrelease outcomes. *Reentry Roundtable on Education*. John Jay College of Criminal Justice. New York

Gerber, J. & Fritsch, E. (1995). Adult academic and vocational correctional education programs: A review of recent research. *Journal of Offender Rehabilitation, 22*, 119-142.

Gordon, H. & Weldon, B. (2003). The impact of career and technical education programs on adult offenders: Learning behind bars. *Journal of Correctional Education, 54*(4), 200-209.

Gray, K. (2010). Parlaying the prison experience. *Diverse Issues in Higher Education, 27*, 7-12.

Hall, L. (2015). Correctional Education and Recidivism: Toward a Tool for Reduction, *The Journal of Correctional Education, 66*(2), 4-29.

Ζαραφωνίτου, Χ. (2004). *Εμπειρική Εγκληματολογία*. Νομική Βιβλιοθήκη. Αθήνα

Κελίδου, Ο. (2011). *Η εκπαίδευση ως πολιτική κοινωνικής επανένταξης των ενήλικων κρατουμένων στην Ελλάδα*. Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης – Διοίκηση Οργανισμών Κοινωνικής Πολιτικής. Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης. Αθήνα

Κοντοπούλου, Ε, Πανάγος, Κ., Αννίτση, Ε., Λεμπέση, Μ. & Ζαραφωνίτου, Χ. (επιστ.υπευθ.). (2018). Εμπειρική διερεύνηση της υποτροπής στο πλαίσιο του ΝΠΙΔ ΕΠΑΝΟΔΟΣ για την κοινωνική επανένταξη των αποφυλακισμένων: Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις. *Εγκληματολογία 8*, 20-40.

LaCourse, A., Johnson Listwan S., Reid, S. & Hartman, J. L. (2019). Recidivism and Reentry: The Role of Individual Coping Styles. *Crime & Delinquency, 65*(1), 46-68. doi: 10.1177/0011128718790497 journals.sagepub.com/home/cad

Lamberti, S. J. (2016). Preventing Criminal Recidivism Through Mental Health and Criminal Justice Collaboration. *Psychiatric Services, 67*, 1206-1212, doi:10.1176/appi.ps.201500384

McCorkel, J. & DeFina, R. (2019). Beyond recidivism: Identifying the liberatory possibilities of prison higher education. *Critical Education, 10*(3), 1-19.

Mears, D. & Cochran, J. (2015). *Prisoner reentry in the era of mass incarceration.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Μητροσύλη, Μ. & Φρονίμου, Ε. (2006). *Οικογενειακή, κοινωνική & επαγγελματική επανένταξη ειδικών ομάδων πληθυσμού. Η περίπτωση των γυναικών κρατουμένων*. Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα.

Miller, S. (2021). *Higher Education Behind Bars. Expanding Post-Secondary Educational Programs in New England Prisons and Jails*. New England Board of Higher Education.

Musa, A.A., Ahmad, A.H. (2015). Criminal Recidivism: A Conceptual Analysis of Social Exclusion. *Journal of Culture, Society and Development*. *An International Peer-reviewed Journal 7*, 28-35.

Νόμος 2776/1999 - ΦΕΚ 291/Α/24-12-1999 Σωφρονιστικός Κώδικας

Padfield, N., Maruna, S. (2006). The revolving door at the prison gate: Exploring the dramatic increase in recalls to prison. *Criminology and Criminal Justice, 6*(3), 329-352. doi: 10.1177/174889580606553

Παπαδημητρίου, Ι. (2019). *Ο ρόλος των προαιρετικών δράσεων στην τυπική εκπαίδευση των νεαρών κρατουμένων*. Διπλωματική Εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

Παπαθανασίου, Ν. (2010). *Η εκπαίδευση των κρατουμένων. Το παράδειγμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Διαβατών Θεσσαλονίκης.* Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Pettit, M. & Kroth, M. (2011). Educational services in Swedish prisons: successful programs of academic and vocational teaching. Criminal Justice Studies: A Critical *Journal of Crime, Law and Society 3*(24), 215-226.

Πέτσας, Γ. (2017). *Χαρακτηριστικά και αξίες των κρατουμένων στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων και η άσκηση του δικαιώματος τους στην*

εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κόρινθος

Pike, A., Farley, H. (2018). Education and Vocational Training: Why the Differences are Important. *Advancing Corrections, 6*, 81-93.

Riley, K. (2017). Why There's a Revolving Prison Door. Viewpoint on Public Issues. Vol.36.

Smith, A. (2019). *The European Union and Prison Education – Cooperation, innovation, policy support: A historical review of the first two decades*. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2022 από https://www.epea.org/wp-content/uploads/Smith-Alan-The-EU-and-Prison-Education-A-historical-review.pdf

Sondhi, A., Leidi, A. & Best, D. (2020).'Estimating a treatment effect on recidivism for correctional multiple component treatment for people in prison with an alcohol use disorder in England. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy, 15*(1), 1-12.

Steurer, S., Linton, J., Nally, J. & Lockwood, S. (2010). The top-nine reasons to increase correctional education programs. *Corrections Today*, 40-43.

Stevens, D. & Ward, C. (1997). College education and recidivism: Educating criminals is meritorious. *Journal of Correctional Education, 48*(3), 106-111.

Στυλιανίδου, Χ.Α. (2017). *Η κατά συνήθεια τέλεση του εγκλήματος και η έννοια του επικίνδυνου δράστη*. Διπλωματική Εργασία. Τομέας Ποινικών και Εγκληματολογικών Επιστημών. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Sullivan, E., Ward, S., Zeki, R., Wayland, S., Sherwood, J., Wang, A., Worner, F., Kendall, S., Brown, J. & Chang, S. (2019). *Recidivism, health and social functioning following release to the community of NSW prisoners with problematic drug use: study protocol of the population-based retrospective cohort study on the evaluation of the Connections Program.* BMJ Open 2019;9:e030546. doi:10.1136/ bmjopen-2019-030546

Taylor, S., Holman, S., Walsh, B. & Jackson, V. (2020). *The promise of a Higher Education should be open to all – Even those in prison*. Ανακτήθηκε 13 Ιουνίου 2021 από https://edtrust.org/wp-content/uploads/2014/09/The-Promise-of-a-Higher-Education-Should-Be-Open-to-All-Even-Those-In-Prison-October-21-2020.pdf

UNESCO (2021). *Education in prison: A literature review*. Institute for Lifelong Learning.

Vandala, D.G. & Bendall, M. (2019). The transformative effect of correctional education: A global perspective. Research Article. *Cogent Social Sciences, 5*(1), 1677122.

Visher, C. & Travis, J. (2003). Transitions from prison to community: Understanding individual pathways. *Annual Review of Sociology, 29,* 89-113.

Wilson, D., Gallagher, C. & MacKenzie, D. (2000*). A meta-analysis of corrections-based education, vocation, and work programs for adult offenders. Journal of Research in Crime and Delinquency*, 347–368.

Χασιώτης, Β. (2010). *Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης για το γραμματισμό ενήλικων κρατουμένων. Το παράδειγμα των δικαστικών φυλακών Διαβατών Θεσσαλονίκης*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη

Συνεκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Αντιλήψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών

Δήμητρα-Μαρία Τόμπρου
Συνεργαζόμενο Επιστημονικό Προσωπικό Πανεπιστήμιο Frederick
dledu.td@frederick.ac.cy
Μαρία Γεωργιάδη
Ε.ΔΙ.Π, Πανεπιστήμιο Κρήτη
m.georgiadi@uoc.gr
Στέφανος Πλεξουσάκης
Συνεργαζόμενο Επιστημονικό Προσωπικό Πανεπιστήμιο Frederick
dledu.ps@frederick.ac.cy
Μαρία Πατραμάνη
M.Sc. Ειδική Αγωγή
st018319@stud.frederick.ac.cy
Όλγα Λύρα
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Frederick
dledu.lo@frederick.ac.cy

Περίληψη

Η επιτυχής εφαρμογή οποιασδήποτε πολιτικής συνεκπαίδευσης μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) εξαρτάται από τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Υπό το πρίσμα αυτό, σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με προηγούμενη διδακτική εμπειρία στη γενική τάξη με μαθητή με ΔΑΦ. Η συλλογή των δεδομένων περιελάμβανε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης με: (α) κοινωνικοδημογραφικές πληροφορίες, (β) ερωτήσεις για την εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη συνεκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ και (γ) ερωτήσεις για τις αντιλήψεις τους για τη συνεκπαίδευση. Η θεματική ανάλυση κατέδειξε θετικές αντιλήψεις και εμπειρίες από τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ παρόλο που οι περισσότεροι συμμετέχοντες τόνισαν τις προκλήσεις που συνάντησαν. Από την ανάλυση επισημάνθηκε, επίσης, η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη ΔΑΦ, καθώς και η ανάγκη διεπιστημονικής συνεργασίας.

Λέξεις-κλειδιά: ΔΑΦ, συνεκπαίδευση, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, εμπειρίες εκπαιδευτικών

Abstract

Successful implementation of inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) depends on the perceptions and experiences of teachers. From that perspective, the purpose of this study was to investigate the experiences and perceptions of teachers in relation to inclusion of students with ASD in general schools of primary and secondary education. Twenty educators, who had previous teaching experience with ASD students in the general classroom, were interviewed. The interview protocol included: (a) socio-demographic information, (b) questions regarding teachers' experience from inclusion of children with ASD in the general school and (c) questions about their perceptions of inclusive education. Thematic analysis demonstrated positive perceptions and experiences from the inclusion of students with ASD, although the majority of the participants highlighted the challenges they encountered. The importance of substantial teacher training, as well as the need for interdisciplinary cooperation were highlighted from the participants.

Keywords: ASD, inclusion, teachers' perceptions, teachers' experiences.

0. Εισαγωγή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια από τις πιο γνωστές νευρολογικές διαταραχές, η οποία σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο DSM-5 (APA, 2013) και την αναθεωρημένη έκδοση αυτού, DSM-5 TR (APA, 2022), χαρακτηρίζεται από επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία (καθυστέρηση ή ελλείμματα στη γλωσσική ανάπτυξη) και την κοινωνική αλληλεπίδραση (δυσκολία ανάπτυξης φιλικών σχέσεων) σε πληθώρα πλαισίων, καθώς και περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες. Η περιορισμένη ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ να επικοινωνήσουν αρκετές φορές έχει ως συνέπεια την εμφάνιση άγχους, εκρήξεων θυμού ή επιθετικών συμπεριφορών, οι οποίες περιπλέκουν το διδακτικό πρόγραμμα αυτών των παιδιών και μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική ή συναισθηματική εξουθένωση των δασκάλων τους (Kirk κ.ά, 2021).

Καθώς ο αριθμός των παιδιών σχολικής ηλικίας που διαγιγνώσκονται με ΔΑΦ αυξάνεται σημαντικά, η συνεκπαίδευση αυτών των παιδιών στη γενική τάξη έχει γίνει μείζον εκπαιδευτικό αίτημα (Chung et al., 2015). Παρόλο που οι ανάγκες τους είναι ιδιαίτερα εκτεταμένες, τα παιδιά με ΔΑΦ που φοιτούν στο γενικό σχολείο, εκτός από τις σχολικές δεξιότητες, δύνανται να αναπτύξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες εποικοδομητικής συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τη συνακόλουθη μείωση των κοινωνικά μη αποδεκτών αντιδράσεων (Γαλάνης, 2020). Δεδομένου ότι η συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες, και κυρίως των μαθητών με ΔΑΦ, εφαρμόζεται σε έναν αυξανόμενο αριθμό σχολείων στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς, είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται άμεσα στην εφαρμογή της

συνεκπαίδευσης και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν για την επιτυχημένη συμπερίληψη των παιδιών αυτών (Hinston et al., 2008).

0.1 Συνεκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: οφέλη

Η συνεκπαίδευση/συμπερίληψη (inclusion) μπορεί να οριστεί ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση που δέχεται όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με σκοπό να τα ενσωματώσει σε τυπικά σχολεία και γενικές τάξεις, όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν και να αντιμετωπίζονται σαν πολύτιμα και ισότιμα μέλη του σχολείου (Moriña, 2017). Είναι μια εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτική που στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης και της ενεργού συμμετοχής όλων των μαθητών σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Poon-McBrayer & Ping-Man, 2013). Οι Sukys και συνεργάτες (2015) τονίζουν ότι η συνεκπαίδευση στοχεύει στην διασφάλιση ουσιαστικής εκπαίδευσης, χωρίς διακρίσεις και στερεοτυπικές απόψεις, αντιμετωπίζοντας με σεβασμό το κάθε άτομο ξεχωριστά, ειδικά τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία, ώστε να αποφευχθούν πρακτικές που δεν αφορούν την ισότιμη αντιμετώπιση που είναι δικαίωμα κάθε ανθρώπου.

Τα τελευταία χρόνια, έχει σημειωθεί σημαντική μεταστροφή αναφορικά με τη φοίτηση και υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και μακριά από διαχωριστικά περιβάλλοντα (Avramidis et al., 2000). Ειδικά για τα παιδιά με ΔΑΦ, τα οφέλη από τη συνεκπαίδευση είναι πολλαπλά, καθώς αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση τους, προετοιμάζονται καλύτερα για τις προκλήσεις της κοινωνίας, προάγεται ο αλληλοσεβασμός και μειώνεται το κοινωνικό άγχος και η απομόνωση (Beghin, 2021). Οι ιδιαίτερα θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η μοντελοποίηση των συνομηλίκων τους – καθώς φαίνεται ότι τα παιδιά με ΔΑΦ μαθαίνουν καλύτερα όταν μιμούνται τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης – αποτελούν τα σημαντικότερα οφέλη της συνεκπαίδευσης (Kirk κ.ά, 2021· Von der Embse et al., 2011).

0.2 Συνεκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι εμπειρίες και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη δημιουργία επιτυχημένης και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης (Mónico et al., 2020). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την υλοποίηση των ωφέλιμων παρεμβάσεων στη συμπεριληπτική τάξη και υπάρχει περαιτέρω ανάγκη για την καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση των απόψεων των επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Μέσω των στάσεων και των απόψεών τους, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εκδηλώσουν αποδοχή ή αποδοκιμασία, καθώς και ενθουσιασμό ή απόρριψη, γεγονός που μπορεί να συμβάλει στην επιτυχία ή την αποτυχία των παρεμβάσεων συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ εντός της τυπικής τάξης (Horrocks et al., 2008). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα υπό το πρίσμα του γεγονότος ότι τα τελευταία χρόνια η έννοια της συνεκπαίδευσης έχει επεκταθεί πέρα από τη

συνηγορία της απλής παρουσίας (εκπαίδευση στην τυπική τάξη) για να συμπεριλάβει επίσης τη συμμετοχή (παροχή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών εμπειριών), την αποδοχή από τους δασκάλους και τους συνομηλίκους και την επιτυχία σε όλο το πρόγραμμα σπουδών (συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών τομέων) όλων των μαθητών στο σχολικό σύστημα (Humphrey, 2008).

Η προηγούμενη έρευνα σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις των επαγγελματιών της εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν αντιφατική και ασαφής. Από τη μια πλευρά, αρκετές είναι οι έρευνες που καταδεικνύουν αρνητικές αντιλήψεις και τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ. Οι Gregor και Campbell (2001) διερεύνησαν τις απόψεις 72 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία και φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανησυχούσαν για τον αρνητικό αντίκτυπο στους τυπικούς μαθητές, όπως η λιγότερη προσοχή των ενηλίκων και η διατάραξη του κλίματος της τάξης που προκύπτει από τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη. Ως αποτέλεσμα, μόνο το 47% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και το 35% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής υποστήριξαν την πλήρη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ. Σε άλλη παρόμοια μελέτη, οι Mavropoulou and Padeliadu (2000) διερεύνησαν τις απόψεις 64 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και κατέληξαν ότι μόνο το 55% των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης και το 37% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είχαν θετική στάση απέναντι στην ιδέα της συνεκπαίδευσης.

Οι Lopes και συνεργάτες (2004) βρήκαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι πλήρως δεκτικοί στη συνεκπαίδευση, επειδή δεν ξέρουν πώς να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία ή τι είδους υποστήριξη να παρέχουν στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον Ryan (2009) η αυξημένη δεκτικότητα για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζεται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των δασκάλων, υψηλότερα ποσοστά συνεργασίας δασκάλων και αυξημένη πιθανότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Οι Avramidis και συνεργάτες (2000) διαπίστωσαν ότι όσοι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν πλήρως με τη συνεκπαίδευση είναι λιγότερο πιθανό να εξατομικεύσουν τα σχέδια μαθήματος σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους και έχουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση αναφορικά με την εφαρμογή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Οι Emam και Farrell (2009) πήραν συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς, βοηθητικό προσωπικό και συντονιστές ειδικής εκπαίδευσης 17 μαθητών με ΔΑΦ και φάνηκε ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με ΔΑΦ επηρεάστηκαν αρνητικά από εντάσεις που προκαλούνται από συμπεριφορές που σχετίζονται με τη ΔΑΦ, όπως η κακή κοινωνική και συναισθηματική κατανόηση. Αντίστοιχα στην έρευνα των Γρηγορόπουλου και Προβατά (2021), βρέθηκε ότι συμπεριφορές, όπως

η επιθετικότητα, ο θυμός και το κλάμα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΑΦ και διαταράσσουν το κλίμα της τάξης, επηρεάζουν αρνητικά τις αντιλήψεις των δασκάλων για τη συνεκπαίδευση. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα τονίστηκε και η θετική σχέση μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας, της επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή και των απόψεων των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση (Γρηγορόπουλος & Προβατά, 2021). Σε μια πρόσφατη μελέτη των Anglim και συνεργατών (2018), προέκυψε το συμπέρασμα πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν είχαν εμπιστοσύνη στην αρχική προοπτική διδασκαλίας ενός παιδιού με ΔΑΦ και δεν θεωρούσαν τον εαυτό τους ικανό να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της διδασκαλίας παιδιών με ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, ανέφεραν πως νιώθουν φοβισμένοι και ανασφαλείς εξαιτίας της ιδιόρρυθμης συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΑΦ, την οποία δυσκολεύονται να διαχειριστούν, ενώ στο πλαίσιο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για συστημικά ζητήματα, τονίστηκε η έλλειψη πρόσβασης σε πόρους και κατάρτισης σε προσεγγίσεις ειδικές για τη ΔΑΦ.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες, οι Humphrey και Symes (2013) διερεύνησαν τις απόψεις 53 ατόμων από το προσωπικό ενός γυμνασίου (32 δάσκαλοι και 21 λειτουργοί) και φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες γενικά επέδειξαν θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών με ΔΑφ. Στην έρευνα των Segall και Campbell (2012), διερευνήθηκαν οι απόψεις 123 εκπαιδευτικών (52 γενικής αγωγής και 71 ειδικής αγωγής) και από τα ευρήματα φάνηκε ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (92%) είχαν θετικές στάσεις προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ.

Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ, μια ενδιαφέρουσα μελέτη των Chung και συνεργατών (2015) διερεύνησε τις απόψεις 234 εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους μαθητές με ΔΑΦ ως περισσότερο διαφορετικούς από τους τυπικούς μαθητές και οι δάσκαλοι είναι πιο πιθανό να τους αποφεύγουν. Επίσης, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι το γυναικείο φύλο, η διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η κατοχή επιμόρφωσης στην ειδική εκπαίδευση αποτελούν προγνωστικούς παράγοντες θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Επιπρόσθετα, στη μελέτη των Eldar και συνεργατών (2010) διερευνήθηκαν οι απόψεις 37 συντονιστών Ειδικής Αγωγής αναφορικά με τη συνεκπαίδευση παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο τυπικό σχολείο και τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία ή την αποτυχία αυτής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν δύο γενικές κατηγορίες παραγόντων, η συμπεριλαμβανόμενη λειτουργικότητα του μαθητή (συμπεριφορική, κοινωνική, γνωστική) και το περιβάλλον συνεκπαίδευσης (συνεργασία, στάση, οργανωτικές πτυχές).

Στην έρευνα των Lindsay και συνεργατών (2013), πραγματοποιήθηκαν 13 συνεντεύξεις σε βάθος εκπαιδευτικών με εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ΔΑΦ,

όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τις προκλήσεις που δημιουργούνται μέσα από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς στη σχολική τάξη. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αναφέρουν ως σημαντικές προκλήσεις την κατανόηση και διαχείριση συμπεριφορών που σχετίζονται με τη φύση της ΔΑΦ, τους κοινωνικο-δομικούς φραγμούς (π.χ. σχολική πολιτική, έλλειψη κατάρτισης και πόρων) και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς (δηλαδή, έλλειψη κατανόησης από άλλους δασκάλους, μαθητές και γονείς). Τέλος, οι συμμετέχοντες συνέστησαν περισσότερους πόρους, κατάρτιση και υποστήριξη για την ενίσχυση της εκπαίδευσης και της συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ (Lindsay et al., 2013).

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Μέσα από την παρούσα μελέτη επιχειρείται ο προσδιορισμός της γενικής στάσης και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ, των παραγόντων που την επηρεάζουν και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, κάτι που ελπίζουμε ότι θα οδηγήσει σε πιο αποτελεσματικές και κατάλληλες πρακτικές συνεκπαίδευσης.

1. Μεθοδολογία

1.1 Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν 20 εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας από όλη την Ελλάδα, και συγκεκριμένα 10 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (εννέα γυναίκες και ένας άντρας) και 10 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (έξι γυναίκες και τέσσερις άντρες). Οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να συμμετέχουν έπρεπε να πληρούν τα ακόλουθα κριτήρια: (α) να έχουν δύο χρόνια εμπειρία συνεκπαίδευσης σε κάποιο γενικό σχολείο (ύπαρξη τμήματος ένταξης ή παράλληλη στήριξη), (β) να εργάζονται ως εκπαιδευτικοί κατά την τρέχουσα σχολική περίοδο που διενεργήθηκε η έρευνα και (γ) να έχουν διδακτική εμπειρία με μαθητή με ΔΑΦ στη γενική τάξη. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 43 χρόνια, ενώ ο μέσος χρόνος προϋπηρεσίας τους ως εκπαιδευτικοί ήταν τα 15 χρόνια.

1.2 Μέσο και διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής των δεδομένων η συνέντευξη, καθώς παρέχει τη δυνατότητα παραγωγής ενός πλούσιου και διαφωτιστικού υλικού (Robson, 2007). Οι συνεντεύξεις ακολούθησαν μια σε βάθος, ημιδομημένη μορφή, που δίνει τη δυνατότητα στον κάθε συμμετέχοντα να εκφράσει τις απόψεις και τις εμπειρίες του και χωρίς να τον επηρεάζει αρνητικά το χρονικό πλαίσιο ή οι κατευθυνόμενες ερωτήσεις κλειστού τύπου (Cohen et al., 2008· Robson, 2007). Η ημιδομημένη συνέντευξη σχεδιάστηκε ώστε να ανταποκρίνεται στο σκοπό της παρούσας έρευνας, έπειτα από μελέτη και ανασκόπηση σχετικών με το θέμα

ερευνών (π.χ. Able et al., 2015· Eldar et al., 2010· Gregor & Campbell, 2001· Lindsay et al., 2013).

Αναφορικά με τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, κάποιες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τον τρόπο της δια ζώσης επικοινωνίας και ορισμένες από αυτές μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες βρισκόταν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Οι ερευνητές/τριες πραγματοποίησαν τις συνεντεύξεις στο διάστημα μεταξύ Σεπτεμβρίου 2021-Δεκεμβρίου 2021 και κάθε συνέντευξη είχε κατά μέσο όρο διάρκεια περίπου 40 λεπτά. Η έρευνα είχε λάβει έγκριση διεξαγωγής από την επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου του Frederick.

Στην παρούσα έρευνα, επίσης, υπήρξε πλήρης ενημέρωση των συμμετεχόντων/ουσών για τον σκοπό της έρευνας και τονίστηκε πως τα δεδομένα των συνεντεύξεων θα αξιοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Από κάθε συμμετέχοντα/ουσα λήφθηκε βεβαίωση συγκατάθεσης πριν από τη συνέντευξη έχοντας πάντα τη δυνατότητα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμεί. Συλλέχθηκαν επίσης δημογραφικά στοιχεία, συμπεριλαμβανομένων του φύλου, της ηλικίας, των ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, της τρέχουσας επαγγελματικής θέσης και της ύπαρξης ή μη επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με στόχο την εξασφάλιση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους και η πιστή απόδοσή τους σε γραπτό κείμενο. Τέλος, για την ερμηνεία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση, μια μέθοδος η οποία αποβλέπει στον εντοπισμό, την περιγραφή και την κατηγοριοποίηση των ερευνητικών δεδομένων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

2. Αποτελέσματα

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες 20 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την συνεκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ στη γενική τάξη. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες επισήμαναν την ύπαρξη χαρακτηριστικών αυτισμού στους μαθητές τους (π.χ. ελλείμματα στην επικοινωνία και τις κοινωνικές δεξιότητες, δυσκολίες στον προφορικό λόγο και ηχολαλία, προβλήματα συμπεριφοράς) και συγκεκριμένα οι 17 εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για λειτουργικά παιδιά με ήπια συμπτωματολογία και μόνο τρεις περιέγραψαν περιπτώσεις βαριάς μορφής αυτισμού. Από τη θεματική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων αφενός αναδείχθηκε το είδος της γενικότερης εμπειρίας των εκπαιδευτικών από τη συνεκπαίδευση και στη συνέχεια μέσα από τις απόψεις και τις εμπειρίες τους οι παράγοντες που θεωρούν πως συμβάλλουν σε μια επιτυχημένη συνεκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ.

Αναφορικά με το χαρακτηρισμό της γενικότερης εμπειρίας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επέδειξε θετικές αντιλήψεις και εμπειρίες για τη συνεκπαίδευση των

παιδιών με ΔΑΦ, την οποία χαρακτήρισαν ως εφικτή και επιτυχημένη. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και εννέα εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είχαν γενικά θετικές αντιλήψεις, ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός χαρακτήρισε αρνητική την εμπειρία του με παιδί με ΔΑΦ στο τυπικό σχολείο. Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των θετικών τους εμπειριών τόνισαν την εξοικείωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης με τη ΔΑΦ και τη διαφορετικότητα γενικότερα, τη βελτίωση του μαθητή με ΔΑΦ σε όλους τους τομείς (γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό), τη βοήθεια και το αίσθημα αποδοχής που βιώνει η οικογένεια του μαθητή με ΔΑΦ και την επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού ως τα σημαντικότερα οφέλη της συνεκπαίδευσης.

Μία δασκάλα με 7ετή διδακτική εμπειρία και χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή ανέφερε ενδεικτικά ότι:

> Τα 'φυσιολογικά' παιδιά θα μάθουν πως υπάρχουν και παιδιά με τις δικές τους ιδιαιτερότητες τις οποίες θα πρέπει να αγκαλιάζουν και να αποδέχονται.

Μία άλλη συμμετέχουσα δασκάλα με 22 έτη διδακτική εμπειρία και χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, μάλιστα, συμπεριέλαβε σχεδόν όλα τα παραπάνω αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι:

> Θεωρώ πως ο μαθητής θα βοηθηθεί σε πολλά επίπεδα καθώς θα συναναστρέφεται με άτομα της ηλικίας του, θα βλέπει παιδιά διαφορετικά από αυτό και έτσι θα μπορέσει να μάθει και στους συμμαθητές του να αποδέχονται την ετερότητα. Ωστόσο τα υπόλοιπα παιδιά θα μάθουν πως υπάρχουν και παιδιά με τις δικές τους ιδιαιτερότητες που θα πρέπει να αγκαλιάζουν και να αποδέχονται. Η οικογένεια του μαθητή σίγουρα θα νιώσει ανακούφιση από τη στιγμή που το παιδί τους θα μπορέσει να ενταχθεί στο γενικό σχολείο. Τέλος ο εκπαιδευτικός, έχει να αποκομίσει πολλά από έναν μαθητή με ΔΑΦ όπως και να δώσει και σίγουρα μια τέτοια εμπειρία μπορεί να σε κάνει καλύτερο άνθρωπο.

Από την άλλη πλευρά, τα προβλήματα και η ιδιόρρυθμη συμπεριφορά που συχνά επιδεικνύουν οι μαθητές με ΔΑΦ, καθώς και η δυσκολία αντιμετώπισης αυτών με συστηματική και διεπιστημονική προσέγγιση φάνηκε να είναι η συχνότερα αναφερόμενη αρνητική εμπειρία από τη συνεκπαίδευση. Μία συμμετέχουσα καθηγήτρια με 15 έτη διδακτική εμπειρία και χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, σημείωσε ότι:

> Πιστεύω ότι δεν υπήρχε συνολική αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή και επομένως η βελτίωση του ήταν ανύπαρκτη.

Έπειτα, μέσα από τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν κάποιοι σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν σε μια επιτυχημένη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Οι επικρατέστερες απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς έχουν να κάνουν με την προηγούμενη εμπειρία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και

εκπαίδευσης, η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και η ύπαρξη παράλληλης στήριξης στο τμήμα φοίτησης του μαθητή με ΔΑΦ. Δηλωτική αυτών είναι η κάτωθι τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με 17 έτη διδακτική εμπειρία και χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

> Καλό θα είναι οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας να παρακολουθούν σεμινάρια σχετικά με ειδικές ανάγκες, ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και ενημερωμένοι να αντιμετωπίσουν την κάθε περίπτωση παιδιού. Απαραίτητο είναι βέβαια, οι μαθητές αυτοί να έχουν παράλληλη στήριξη που θα συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Επιπλέον, ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι παρόλο που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν διέθεταν κάποια επιμόρφωση στη ΔΑΦ ή την ειδική αγωγή γενικότερα, η στάση τους παρέμεινε θετική απέναντι στην συνεκπαίδευση. Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί τόνισαν ως σημαντικούς παράγοντες που προάγουν την επιτυχημένη συνεκπαίδευση την ύπαρξη προγραμμάτων ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών σε θέματα που αφορούν τη ΔΑΦ, την ύπαρξη πόρων και εποπτικών μέσων, τη δημιουργία ειδικά διαμορφωμένων προγραμμάτων για τους μαθητές με ΔΑΦ, καθώς και το υψηλό επίπεδο λειτουργικότητας του μαθητή με ΔΑΦ. Ενδεικτική και με ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι η τοποθέτηση μιας δασκάλας με 15ετή διδακτική εμπειρία και χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή που επισημαίνει ότι:

> Θεωρώ πως απαραίτητες προϋποθέσεις που θα μπορούσαν να συμβάλουν σε μια επιτυχημένη ένταξη, εφόσον, ο μαθητής είναι λειτουργικός είναι προγράμματα ευαισθητοποίησης, η ειδική διαμόρφωση των χώρων διδασκαλίας, η προσαρμογή των αντικειμένων διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων κι όχι τόσο την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων. Επιπλέον, παράλληλη στήριξη, σχολικός ψυχολόγος, εργοθεραπευτής, νοσηλευτής είναι απαραίτητες ειδικότητες που θα συνεργάζονται με τον δάσκαλο της τάξης.

3. Συζήτηση

Η μελέτη των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επηρεάσουν καταλυτικά τη συμπερίληψη και επιτυχία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Στην παρούσα μελέτη οι απόψεις και εμπειρίες 20 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ στη γενική τάξη φάνηκαν να είναι ιδιαίτερα θετικές παρ’ όλες τις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν εξαιτίας των δυσκολιών που απορρέουν από τη φύση της διαταραχής. Το βασικό αυτό εύρημα φαίνεται να συνάδει με πλήθος ερευνών που έχουν αναδείξει θετικές

στάσεις και απόψεις για τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ (π.χ. Cassady, 2011· Humphrey & Symes, 2013· Rodriguez et al., 2012)

Στην παρούσα μελέτη όλοι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχαν γενικά θετικές αντιλήψεις και θεώρησαν επιτυχημένη τη συνεκπαίδευση, ενώ από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μόνο ένας χαρακτήρισε αρνητική την εμπειρία του με παιδί με ΔΑΦ στο τυπικό σχολείο. Το εύρημα αυτό συνάδει με την έρευνα των Park και Chitiyo (2011), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι πιο πιθανό να έχουν αρνητική στάση απέναντι σε μαθητές με ΔΑΦ συγκριτικά με τους δασκάλους. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί ενδεχομένως στον περισσότερο χρόνο που περνούν οι δάσκαλοι με τα παιδιά με ΔΑΦ (6 χρόνια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) συγκριτικά με το Γυμνάσιο και το Λύκειο (από 3 χρόνια) και τις περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μαζί τους (Park & Chitiyo, 2011).Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα φάνηκε πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών παρόλο που δεν έχει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, η στάση τους παραμένει θετική απέναντι στη συνεκπαίδευση. Αντιθέτως, στην έρευνα των Gregor & Campbell (2001), οι συμμετέχοντες οι οποίοι δεν κατείχαν κάποια επιμόρφωση σχετικά με τον αυτισμό εξέφρασαν αρνητικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ, καθώς θεωρούσαν δύσκολο να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις και απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης.

Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη τα προβλήματα συμπεριφοράς που συχνά επιδεικνύουν οι μαθητές με ΔΑΦ, καθώς και η δυσκολία αντιμετώπισης αυτών, φάνηκε να είναι η συχνότερα αναφερόμενη αρνητική εμπειρία από τη συνεκπαίδευση. Σε παρεμφερή αποτελέσματα κατέληξαν και οι Lindsay και συνεργάτες (2013) στην έρευνά τους σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ στη γενική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μια λίστα προκλήσεων, συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης και της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ και του χειρισμού διαφόρων τύπων κοινωνικοπολιτισμικών εμποδίων κατά τη συμπερίληψη, όπως η ανεπαρκής κατάρτιση και η έλλειψη πόρων (Lindsay et al., 2013).

Μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν, επίσης, σημαντικά οφέλη της συνεκπαίδευσης τόσο για τον μαθητή με ΔΑΦ, όσο και για τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των παιδιών με ΔΑΦ. Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αρχικά τόνισαν την ευαισθητοποίηση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης αναφορικά με τη ΔΑΦ, εύρημα που συνάδει και με άλλες έρευνες που υπογραμμίζουν ότι από τα σημαντικότερα οφέλη της συνεκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι ο φόβος, οι διακρίσεις και η προκατάληψη για τα άτομα με αναπηρία αίρονται, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός διαχωρισμός (Beghin, 2021). Επίσης, τονίστηκε η βελτίωση των μαθητών με ΔΑΦ σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης, καθώς η συνύπαρξη και αλληλεπίδραση με συνομηλίκους

τυπικής ανάπτυξης ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και προάγει την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Beghin, 2021· Von der Embse et al., 2011).

Ακόμη, πολλοί παράγοντες φάνηκαν να συμβάλλουν σε μια επιτυχημένη συνεκπαίδευση με σημαντικότερους αυτούς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, της εφαρμογής προγραμμάτων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σχετικά με τη ΔΑΦ στη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα και της εφαρμογής ειδικής και διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης σε μαθητές με ΔΑΦ. Οι Lindsay και συνεργάτες (2013), ομοίως, στη δική τους έρευνα πρότειναν ως σημαντικό παράγοντα για την επιτυχημένη συνεκπαίδευση την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ενώ και οι Segall και Campbell (2012) κατέδειξαν τη σημαντικότητα κατάρτισης στην ειδική αγωγή, η οποία ενισχύει την κατανόηση, την αυτοπεποίθηση, τις δεξιότητες και τους πόρους του εκπαιδευτικού για να εργαστεί με μαθητές με ΔΑΦ, τα οποία τελικά προωθούν πιο θετικές στάσεις προς τη συνεκπαίδευση. Οι Able και συνεργάτες (2015), όπως και στην παρούσα έρευνα, τόνισαν τη σπουδαιότητα της στενής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει πλήρης κατανόηση της φύσης της ΔΑΦ και εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών κοινωνικής υποστήριξης των μαθητών με ΔΑΦ.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και οι προεκτάσεις αυτών είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την εφαρμογή επιτυχημένης συνεκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της (μικρός αριθμός δείγματος, βολική δειγματοληψία), προτείνεται σε μια μελλοντική έρευνα η συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένων και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς οι απόψεις τους δύνανται να επηρεάσουν τη γενικότερη σχολική πολιτική απέναντι στη συνεκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ. Τέλος, μια άλλη σημαντική πτυχή που θα μπορούσε να μελετηθεί είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες των γονέων παιδιών με ΔΑΦ και τυπικής ανάπτυξης σχετικά με τη συνεκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D. & Sherman, J. (2015). Views from the trenches: Teacher and student supports needed for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education, 38*(1), 44-57. https://doi.org/10.1177%2F0888406414558096

American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition). Authors, Washington, DC.

American Psychiatric Association (2022) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th edition). TR. Authors, Washington, DC.

Anglim, J., Prendeville, P. & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational psychology in practice, 34*(1),73-88. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology, 20*(2), 191-211. https://doi.org/10.1080/713663717

Beghin, H. (2021). The Benefits of Inclusion for Students on the Autism Spectrum. *BU Journal of Graduate Studies in Education, 13*(2), 12-16. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304391.pdf

Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(7). *https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=ejie*

Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D. & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, *18*(2). https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/download/1386/608

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρηγορόπουλος, Η. Ν. & Προβατά, Α. (2021). Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως προς τον αυτισμό και οι απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 10*(1), 1-19. https://doi.org/10.12681/hjre.24657

Eldar, E., Talmor, R. & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education, 14*(1), 97-114. https://doi.org/10.1080/13603110802504150

Emam, M. M. & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European journal of special needs education, 24*(4), 407-422. https://doi.org/10.1080/08856250903223070

Gregor, E. M. & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism, 5*(2), 189-207. https://doi.org/10.1177%2F1362361301005002008

Horrocks, J. L., White, G. & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of autism and*

developmental disorders, 38(8), 1462-1473. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0522-x

Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for learning, 23*(1)*,* 41-47. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00367.x

Humphrey, N. & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1)*,* 32-46. https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.* Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. http://hdl. handle. net/11419/5826.

Kirk, S., Gallagher, J. & Coleman, M. R. (2021). Εκπαιδεύοντας Παιδιά με Ιδιαιτερότητες (Μ. Γεωργιάδη, Σ. Πλεξουσάκης & Δ. Μ. Τόμπρου (Επίμ).). Utopia Publishing.

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N. & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education, 60*(4)*,* 347-362. https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470

Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B. & Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and treatment of children,* 394-419. https://www.jstor.org/stable/42899814

Mavropoulou, S. & Padeliadu, S. (2000). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism, 4*(2)*,* 173-183. https://doi.org/10.1177%2F1362361300004002005

Mónico, P., Mensah, A. K., Grünke, M., Garcia, T., Fernández, E. & Rodríguez, C. (2020). Teacher knowledge and attitudes towards Inclusion: a cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain. *International Journal of Inclusive Education, 24*(5), 527-543. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1471526

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education, 32*(1)*,* 3-17. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964

Park, M. & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *11*(1), 70-78. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x

Poon-McBrayer, K. F. & Wong, P. M. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review*, *35*(9), 1520-1525. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.06.009

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου.* Αθήνα: Gutenberg.

Rodríguez, I. R., Saldana, D. & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism

spectrum disorders. *Autism research and treatment,* 2012. https://doi.org/10.1155/2012/259468

Segall, M. J. & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(3)*,* 1156-1167. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007

Šukys, S., Dumčienė, A. & Lapėnienė, D. (2015). Parental involvement in inclusive education of children with special educational needs. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *43*(2), 327-338. https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.2.327

Von der Embse, N., Brown, A. & Fortain, J. (2011). Facilitating inclusion by reducing problem behaviors for students with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, *47*(1), 22-30. https://doi.org/10.1177%2F1053451211406545

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΑΝΔΗΜΙΑ

Ανταπόκριση των νηπιαγωγών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστήμων με τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας

Κωνσταντίνα Κασιούμη
Εκπαιδευτικός
konnakas@yahoo.gr
Κωνσταντίνος Κώτσης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kkotsis@uoi.gr

Περίληψη
Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών εξ αποστάσεως έγινε αναγκαία στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια της καραντίνας. Το ερώτημα για το πώς ανταποκρίθηκαν με την τηλεκπαίδευσηκατά τη διάρκεια της πανδημίας οι νηπιαγωγοί στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο μελετά η παρούσα εργασία. Πραγματοποιήθηκε έρευνα σε 100 νηπιαγωγούς από όλη την Ελλάδα, σχετικά με το πώς έκαναν την τηλεκπαίδευση στα νηπιαγωγεία. Διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Ωστόσο κατάφεραν να εφαρμόσουν πειράματα με καθημερινά υλικά που χρησιμοποίησανστις εξ αποστάσεως τάξεις. Επιπλέον, από την έρευνα προέκυψε ότι οι μαθητές αντιμετώπιζαν δυσκολία στη συγκέντρωση κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία σε σύγκριση με την δια ζώσης και ότι η τηλεκπαίδευση δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση. Τέλος, όσο περισσότερο ήταν προετοιμασμένοι οι νηπιαγωγοί για τα μαθήματα μέσω της τηλεκπαίδευσης, τόσο αντιμετώπιζαν λιγότερες δυσκολίες κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: Φυσικές Επιστήμες, νηπιαγωγείο, τηλεκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Abstract
The teaching of Natural Sciences at a distance became necessary in the educational process during the pandemic period. The question of how kindergarten teachers responded to tele-education in the teaching of Natural Science in kindergarten, is studied in the present work during the pandemic. A survey was conducted on 100 kindergarten teachers from all over Greece, on how they did tele-education in kindergartens. It is found that kindergarten teachers encountered several difficulties in teaching Natural Science during tele-education. However, they managed to apply experiments with everyday materials to the distance classes they used. In addition, the research showed that students had difficulty concentrating on distance learning

compared to traditional learning and that tele-education could not replace traditional learning. Finally, the more kindergarten teachers were prepared for the lessons through tele-education, the less difficulties they encountered during this process.

Keywords: Natural Sciences, kindergarten, tele-education, distance education

0. Εισαγωγή

Από πολλούς εκπαιδευτικούς και επιστήμονες, η μελέτη των Φυσικών Επιστημών θεωρείται αναγκαία ήδη από τη νηπιακή ηλικία ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο. Σε αυτό έχει παίξει καθοριστικό ρόλο το ότι σε αυτή τη συγκεκριμένη ηλικία, τα παιδιά αρχίζουν και διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους, τις ιδέες τους, τις ερμηνείες τους τόσο για έννοιες όσο και για φαινόμενα που αφορούν τον φυσικό κόσμο και το περιβάλλον (Μπιρμπίληκ.ά, 2014). Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον φυσικό κόσμο από νωρίς, κατασκευάζουν ιδέες, ερμηνείες και συσχετίσεις για τα φυσικά φαινόμενα (Μικρόπουλος, 1998). Έτσι, σύμφωνα με τους ειδήμονες, αυτή είναι η κατάλληλη ηλικία, στην οποία μπορούν τα παιδιά να προσεγγίζουν και να επεξεργάζονται τα διάφορα ζητήματα σε πρώτο επίπεδο. Είναι ευρέως γνωστό και βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο πως η εξερεύνηση τόσο του φυσικού κόσμου όσο και του βιολογικού κόσμου αποτελούν τις πρώτες εμπειρίες των παιδιών. Η κατανόηση τέτοιων θεμάτων από τους μαθητές είναι δύσκολη και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξετάζουν λεπτομερώς τις ιδέες των μαθητών, ώστε να προάγουν ένα νέο επίπεδο κατανόησης βασισμένο στην επιστημονική γνώση (Μικρόπουλος, 1998).

Το παιδί ασχολείται στην ηλικία αυτή με τις Φυσικές Επιστήμες και τα ανάλογα φαινόμενά τους, εξαιτίας της περιέργειας που το διακατέχει και το χαρακτηρίζει. Την περιέργεια αυτή το παιδί τη χρησιμοποιεί, καθώς του δίνει εσωτερικό κίνητρο και ώθηση για να προβεί σε διερεύνηση του αγνώστου. Σταδιακά με το πέρασμα του καιρού, τα νήπια, με αυτόν τον τρόπο, καταφέρνουν και κατανοούν βασικές λειτουργίες, λύνουν προβλήματα, διαμορφώνουν στάσεις ζωής και κριτικής, καθώς επίσης και παίρνουν αποφάσεις για ζητήματα για τα οποίαέχουν ήδη γνώση. Εκτός όμως αυτών που αναφέρθηκαν ήδη, η ενασχόληση των νηπίων με τις Φυσικές Επιστήμες και η μάθηση βασικών αρχών τους βοηθά ώστε το παιδί να αντιμετωπίζει και να αντιλαμβάνεται τις Φυσικές Επιστήμες αλλά και τη γνώση γενικότερα με θετικό τρόπο. Το νήπιο όσο πιο μικρό έρθει σε επαφή με τη γνώση συνειδητοποιεί ότι η παιδεία είναι βασικό συστατικό στοιχείο του πολιτισμού και επομένως του είναι απαραίτητη (Κολιόπουλος, 2006).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Μπιτσάκη (1979), οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν την προσπάθεια του ανθρώπου να γνωρίσει την πραγματικότητα και παράλληλα το πλήθος των γνώσεων που αποκτήθηκε από αυτήν την προσπάθεια. Είναι κοινώς αποδεκτό πως οι Φυσικές Επιστήμες περιλαμβάνουν το σύνολο των επιστημών και των γνωστικών

πεδίων, τα οποία μελετούν τα φυσικά φαινόμενα. Σκοπός τους είναι να περιγράψουν, να προβλέψουν και να κατανοήσουν αυτά τα φαινόμενα με βάση τις εμπειρικές και επιστημονικές ενδείξεις. Αυτό έχει ως συνέπεια το σχολείο να συμβάλει ώστε οι μαθητές να είναι σκεπτόμενοι και να χαρακτηρίζονται από λογική και κριτική ικανότητα (Κώτσης, 2005). Οι Φυσικές Επιστήμες χρησιμοποιούνται ως ένα εναλλακτικό μέσο και εργαλείο, το οποίο το χρησιμοποιούμε τις περισσότερες φορές, προκειμένου να γνωρίσουμε με έναν εναλλακτικό και ενδιαφέρον τρόπο το περιβάλλον γύρω μας. Από αυτό το γεγονός φαίνεται και αποδεικνύεται η αξία και η σημασία των Φυσικών Επιστημών τόσο στον χώρο του σχολείου γενικότερα όσο και στον χώρο του νηπιαγωγείου ειδικότερα.

Η ορολογία που σχετίζεται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ποικίλλει και εξαρτάται από την εφαρμογή της. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι «η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης». Ο Καρούλης μιλάει για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνοντας τον εξής ορισμό: «ευέλικτο και μαθητοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης που δομείται, ανεξαρτήτως τόπου και χρόνου… υλοποιεί τη διάδραση ανάμεσα στις οντότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού, του εκπαιδευτικού υλικού, των διδασκόντων και των διδασκομένων» (Μιχαηλίδου, 2018). Σύμφωνα με τον Μάγκλαρη και τους συνεργάτες του (2002), η εκπαίδευση διακρίνεται σε σύγχρονη και ασύγχρονη. Η σύγχρονη εκπαίδευση απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των μαθητών και των εκπαιδευτών. Η διεξαγωγή των μαθημάτων πραγματοποιείται μέσω εικονικών τάξεων με περιορισμένο αριθμό ατόμων (Σοφός κ.ά., 2015). Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου γίνεται σε πραγματικό χρόνο. Αντίθετα, στην ασύγχρονη εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτικό οι μαθητές να συμμετέχουν ταυτόχρονα με τους εκπαιδευτικούς. Η ασύγχρονη εκπαίδευση είναι πιο ευέλικτη από τη σύγχρονη. Ακόμη, ο σχεδιασμό των εικονικών τάξεων είναι σημαντικός για την τηλεκπαίδευση, καθώς ο συνδυασμός σύγχρονων και ασύγχρονων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αποτελεί την πιο αποτελεσματική μέθοδο για αυτή (Quillen, 2010).

Ο όρος «τηλεκπαίδευση» (tele-education) ή εναλλακτικά «εκπαίδευση από απόσταση» (distanceeducation) εμφανίστηκε έντονα μετά την έκρηξη της πανδημίας στην Ελλάδα και αναφέρεται στην εκπαίδευση των μαθητευόμενων από απόσταση και πλαισιώνεται γύρω από τον όρο «ηλεκτρονική μάθηση» (e-learning) (Σοφός κ.ά., 2015)

Στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, οι ειδικοί και οι παιδαγωγοί εφάρμοσαν μια διαφορετική πρακτική, της οποίας κεντρική ιδέα ήταν η ανεστραμμένη τάξη. Σύμφωνα τόσο με τις βιβλιογραφικές αναφορές, όσο και με την ιδέα της ανεστραμμένης τάξης, αυτή εφαρμόζεται εναλλακτικά και διαφορετικά από τις παρούσες συνθήκες (Μακροδήμος, 2016).Αυτό επιτυγχάνεται μέσω όχι μόνο μέσω διαδραστικών εκπαιδευτικών βιντεοσκοπημένων αποσπασμάτων, αλλά και με την

ένταξη των νέων τεχνολογιών, καθώς και εκπαιδευτικών παιχνιδιών (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2013). Στη συνέχεια το μάθημα εκτυλίσσεται διαδικτυακά, σύγχρονα και εξ αποστάσεως. Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης του μαθήματος, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να περιγράψουν όσα παρακολούθησαν στα εκπαιδευτικά βίντεο, όσα είδαν και παρατήρησαν στις εκπαιδευτικές αφίσες και στα εκπαιδευτικά παιχνίδια (Allen, 2011· Μακροδήμος, 2016). Κατά το πρώτο στάδιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο παρατηρείται ότι αυτό γίνεται ασύγχρονα. Μέσω συγκεκριμένων και προσεκτικά επιλεγμένων δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί και οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν όχι μόνο να πραγματοποιηθεί η διαδικασία της διδασκαλίας, αλλά και η εμπέδωση της νέας γνώσης και η εντύπωσή της στη μνήμη των μαθητών, με την επιλογή κατάλληλου υλικού (Garrison, 2011· Μακροδήμος, 2016).

2. Μεθοδολογία έρευνας

Με βάση το γεγονός ότι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τις φυσικές επιστήμες στο νηπιαγωγείο είναι λίγες (Καλογιαννάκης & Αμπαρτζάκη, 2015· Βέργου, Κουτσούμπα & Μουζάκης, 2016), είναι απαραίτητο να διερευνηθούν ορισμένες πτυχές του θέματος. Επομένως, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη μελέτη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

0. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο αν έχουν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις με θέμα τις Φυσικές Επιστήμες;
1. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο αν έχουν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις με θέμα την τηλεκπαίδευση;
2. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο αν είναι κάτοχοι γνώσης χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών;
3. Η αντιμετώπιση των δυσκολίων κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών έχει σχέση με την προετοιμασία των μαθημάτων με την τηλεκπαίδευση;
4. Υπάρχει διαφορά στην άποψη των νηπιαγωγών ότι η τηλεκπαίδευση τούς έδωσε την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν πιο δημιουργικές δραστηριότητες για τις φυσικές επιστήμες και στο αν έχουν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις στην τηλεκπαίδευση;
5. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο σύνολο των σχολικών ωρών που διδάσκουν τις Φυσικές Επιστήμες ανά εβδομάδα;

6. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο αν προσάρμοσαν τους στόχους για τη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών στα δεδομένα της τηλεκπαίδευσης;

Το δείγμα της έρευνας ήταν 100 νηπιαγωγοί. Στην παρούσα έρευνα δεν υπήρχε δυνατότητα για χρήση καταλόγου νηπιαγωγών, απότον οποίο μπορούσε να επιλεγεί το δείγμα με τυχαία δειγματοληψία, αφού μια τέτοια τακτική θα καταστρατηγούσε την προστασία των προσωπικών δεδομένων και δεν θα ήταν επιτρεπτή. Αποφασίστηκε, έτσι, να χρησιμοποιηθεί μη τυχαία δειγματοληψία. Παρά λοιπόν το γεγονός ότι η επιλογή αυτή ουσιαστικά συνεπαγόταν ότι τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν θα μπορούσαν να γενικευτούν, λόγω των περιορισμών που αναφέρθηκαν πιο πάνω, προτιμήθηκε να χρησιμοποιηθεί δειγματοληψία ευκολίας.

Με βάση τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ποσοτική μεθοδολογία, ούτως ώστε να καταστεί δυνατός ο έλεγχος των υποθέσεων που είχαν τεθεί (Creswell, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, διεξήχθη έρευνα επισκόπησης, η οποία θεωρείται κατάλληλη για να συλλεχθεί όγκος δεδομένων γρήγορα και εύκολα, ενώ παράλληλα τα δεδομένα μπορούν να τύχουν στατιστικής επεξεργασίας. Η έρευνα έγινε συγχρονικά, δηλαδή σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (Bryman, 2015).

Το πιο συνηθισμένο ερευνητικό εργαλείο για συλλογή δεδομένων στις έρευνες επισκόπησης είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι ιδιαίτερα εύχρηστο για να συγκεντρωθούν δεδομένα που αφορούν πολλές μεταβλητές ταυτόχρονα, όπως απαιτείτο για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας (Bryman, 2015). Πριν δοθεί το τελικό ερωτηματολόγιο, αυτό δοκιμάστηκε πιλοτικά και έγιναν οι απαιτούμενες διορθώσεις, έχοντας ως στόχο την αύξηση της ανταποκρισιμότητας (Robson&McCartan, 2016). Σε ό,τι αφορά τη σύνθεση του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη, αυτό αποτελείται από 43 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Από την άλλη, όταν το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από τον ίδιο τον συμμετέχοντα υπάρχει περίπτωση να μην δοθεί η απαραίτητη προσοχή στις ερωτήσεις, να παραληφθούν απαντήσεις και να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο βιαστικά (Panke, 2018). Παρόλα αυτά, αν η ερευνήτρια ρωτούσε τους συμμετέχοντες και έγραφε η ίδια τις απαντήσεις, πιθανόν αυτό να τους οδηγούσε σε δυσπιστία και δυσφορία, αφού θα ένιωθαν ότι αποκαλύπτονται οι απαντήσεις στην ερευνήτρια, με αποτέλεσμα να έδιναν πιθανόν προκατειλημμένες απαντήσεις ή να αρνούνταν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Βέβαια, η άρνηση συμμετοχής στην έρευνα υπάρχει ως πιθανότητα ακόμα και όταν το ερωτηματολόγιο είναι μικρό, σύντομο και εύκολο να απαντηθεί (Robson&McCartan, 2016). Έτσι, για να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή περισσότερων νηπιαγωγών, δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για ανωνυμία και εμπιστευτικότητα, εξηγήθηκαν οι σκοποί της έρευνας και έγινε παράκληση για συμμετοχή στην έρευνα, χωρίς όμως η ερευνήτρια να γίνεται πιεστική.

Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στις σχολικές τάξεις ήταν σε αδράνεια λόγω του κορωνοϊού και λόγω της αναγκαστικής τήρησης μέτρων κοινωνικής αποστασιοποίησης, δεν ήταν δυνατόν να δοθεί έντυπο ερωτηματολόγιο. Γι' αυτό και

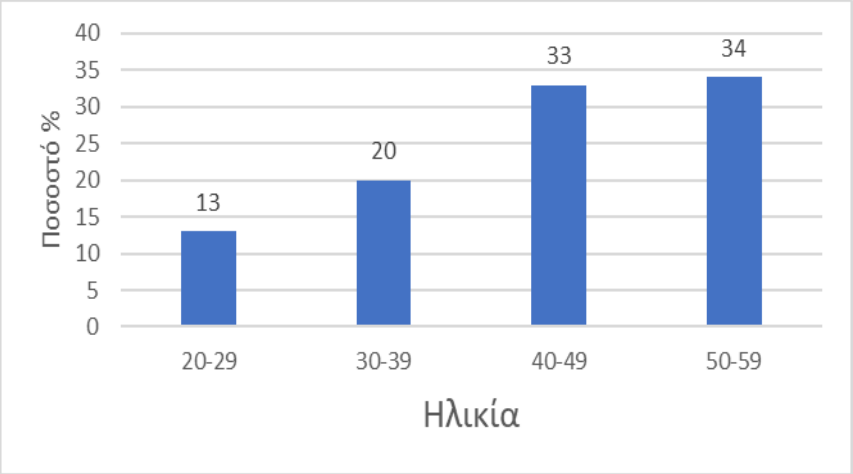
αποφασίστηκε το ερωτηματολόγιο να διανεμηθεί ηλεκτρονικά μέσω Googleforms, ούτως ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Στο πλαίσιο αυτό και επειδή, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, δεν υπήρχε πρόσβαση σε καταλόγους με τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των νηπιαγωγών, προσεγγίστηκαν γνωστοί νηπιαγωγοί της ερευνήτριας.Αυτοί το έστειλαν σε άλλους νηπιαγωγούς και, αφού έγινε επεξήγηση του σκοπού της έρευνας και της αναγκαιότητας όσον το δυνατόν μεγαλύτερης συμμετοχής νηπιαγωγών για να καταστεί δυνατή η εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων, έγινε παράκληση να προωθεί ο υπερσύνδεσμος με το ερωτηματολόγιο σε όλους τους νηπιαγωγούς και τη σχετική προτροπή για εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα.

3. Ερευνητικά δεδομένα

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο StatisticalPackage for Social Sciences - SPSS 26.0. Το πρόγραμμα αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τις κοινωνικές επιστήμες, αφού επιτρέπει να γίνουν περιγραφικές και επαγωγικές αναλύσεις αριθμητικών μεταβλητών, με αποτέλεσμα να μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για τα δεδομένα, να απορριφθούν ή να γίνουν αποδεκτές υποθέσεις και να απαντηθούν ερευνητικά ερωτήματα.

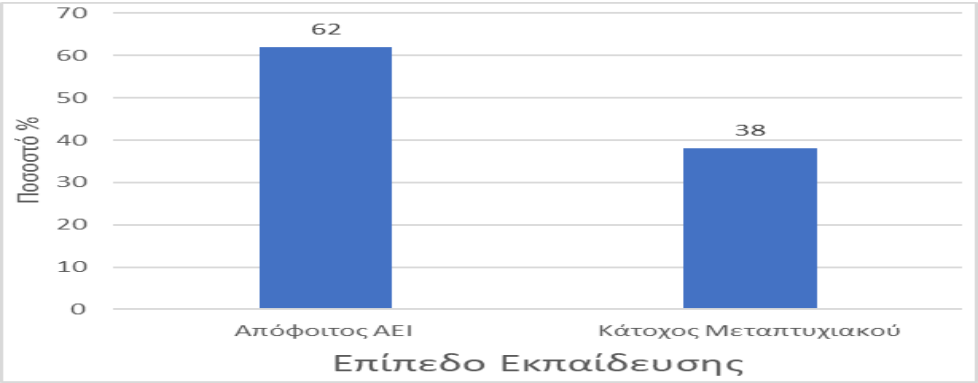
Στην έρευνα συμμετείχαν 100 νηπιαγωγοί εκ των οποίων οι περισσότερες ήταν γυναίκες (N=98, 98%). Οσι ερωτηθέντες δεν παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση ως προς το ποσοστό της ηλικίας, όπου το 34% είχαν ηλικία από 50-59 ετών και το 33% είχαν ηλικία από 40-49 ετών (σχήμα 1).

Σχήμα 1: Η κατανομή των ερωτηθέντων ανά ηλικία

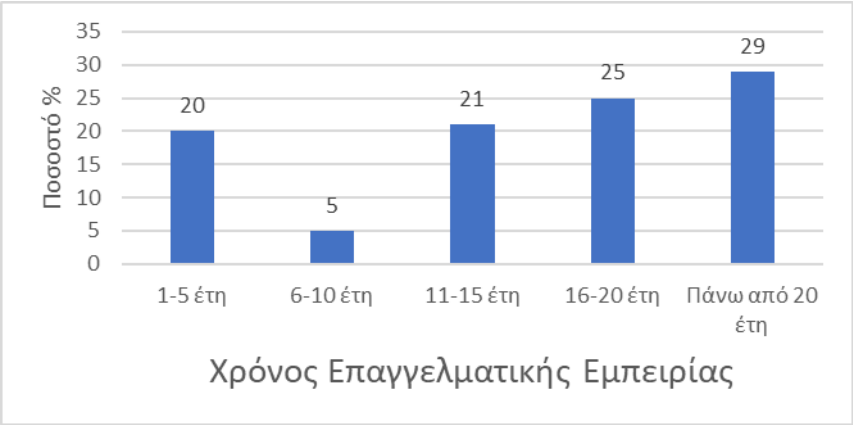


Από την ερώτηση σχετικά με το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων προκύπτει ότι οι περισσότεροι ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ (σχήμα 2) και είχαν επαγγελματική εμπειρία πάνω από 20 έτη (σχήμα 3).

Σχήμα 2: Η κατανομή των ερωτηθέντων ανά επίπεδο εκπαίδευσης



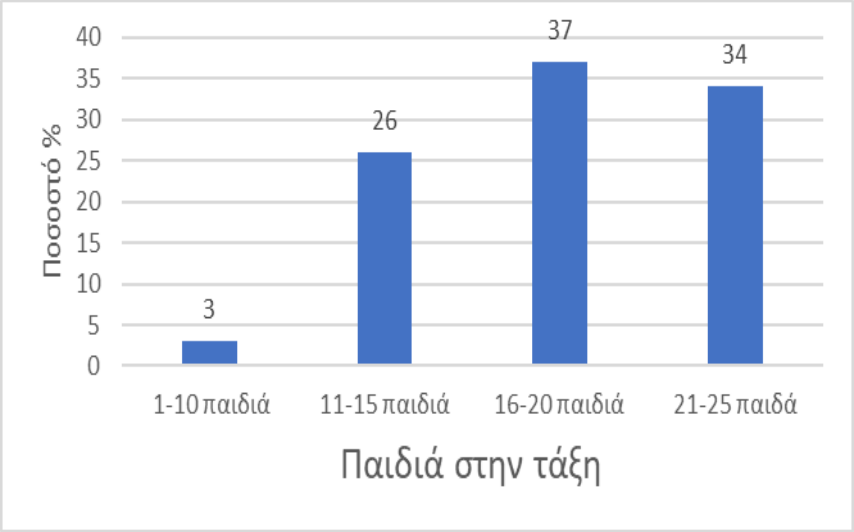
Σχήμα 3: Η κατανομή των ερωτηθέντων ανά χρόνο επαγγελματικής εμπειρίας



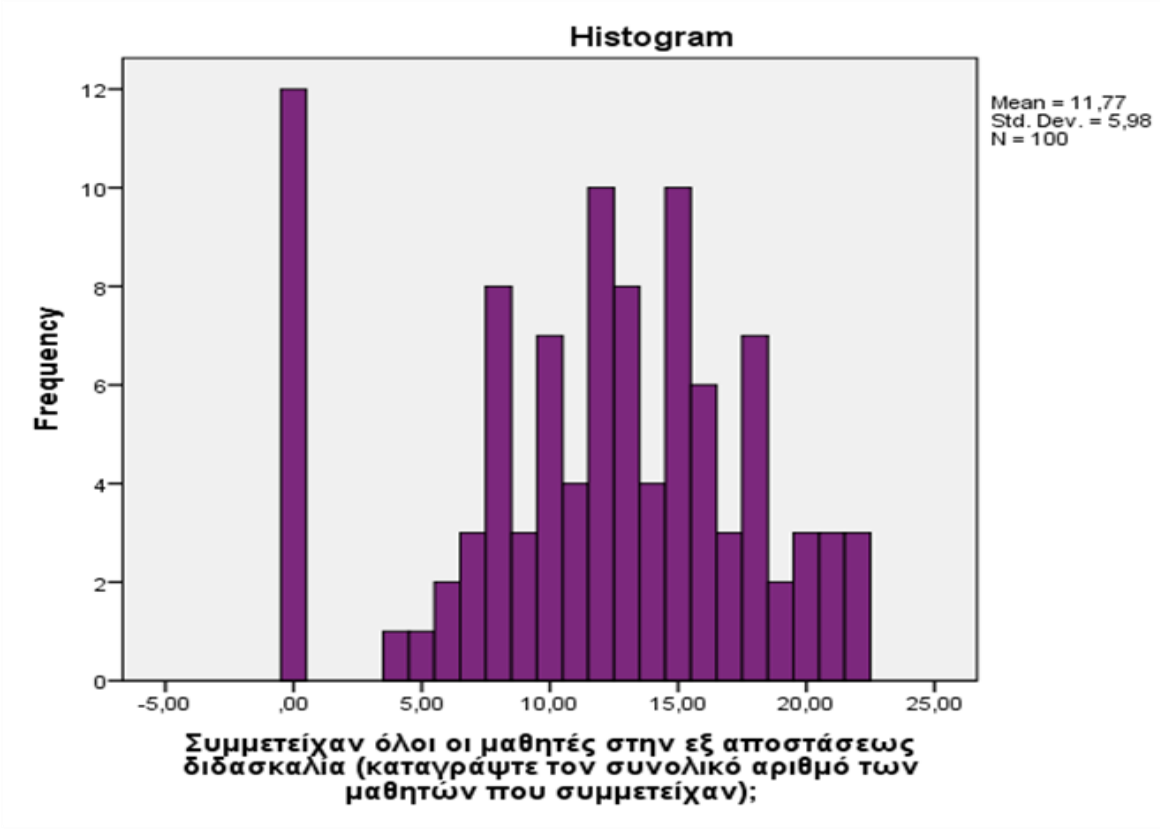
Ακόμα από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο φορέας τους εργασίας είναι το δημόσιο (N=91, 91%), είχαν καθήκοντα μόνιμου νηπιαγωγού (N=38, 38%) και εργάζονταν στο νομό Αττικής (N=25, 25%). Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε αστική περιοχή (σχήμα 4), δήλωσαν ότι μέσα στην τάξη έχουν από 16-20 παιδιά (σχήμα 5) και είχαν κατά μέσο όρο 12 μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (σχήμα 6).

Σχήμα 4: Η κατανομή των ερωτηθέντων ανά είδος περιοχής

Σχήμα 5: Αριθμός παιδιών στην τάξη

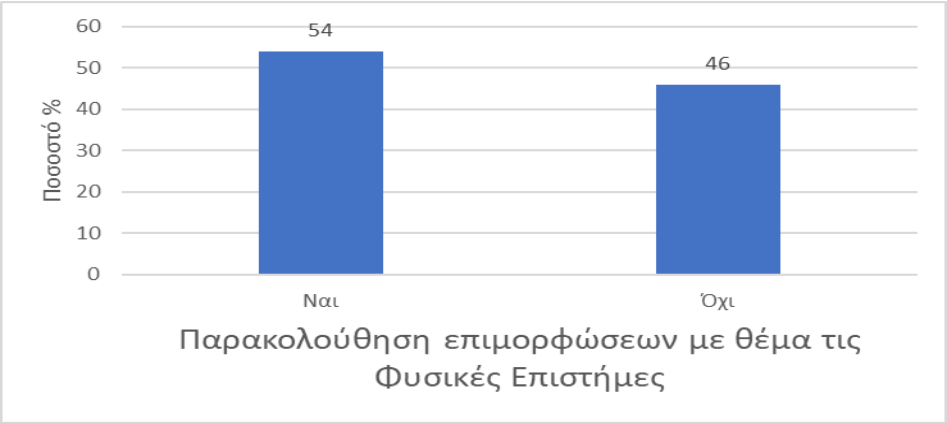


Σχήμα 6: Η κατανομή των ερωτηθέντων ανά τον αριθμό παιδιών που συμμετείχαν στη εξ αποστάσεως διδασκαλία

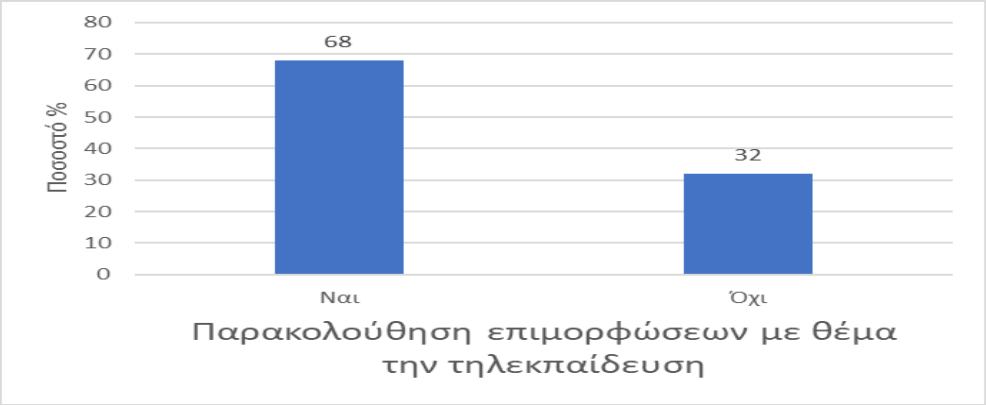


Ακόμη, οι ερωτηθέντες δεν παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση ως προς το αν είχαν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις με θέμα τις Φυσικές Επιστήμες (σχήμα 7). Οι περισσότεροι είχαν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις με θέμα την τηλεκπαίδευση (σχήμα 8) και δίδασκαν τις Φυσικές Επιστήμες στο νηπιαγωγείο (σχήμα 9).

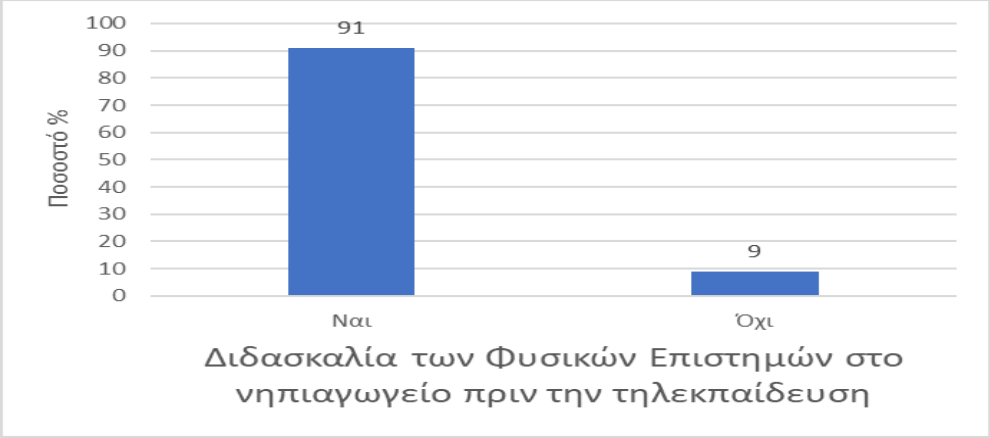
Σχήμα 7: Η κατανομή των ερωτηθέντων ανά την παρακολούθηση επιμορφώσεων με θέμα τις Φυσικές Επιστήμες



Σχήμα 8: Η κατανομή των ερωτηθέντων ανά την παρακολούθηση σχετικών επιμορφώσεων με θέμα την Τηλεκπαίδευση

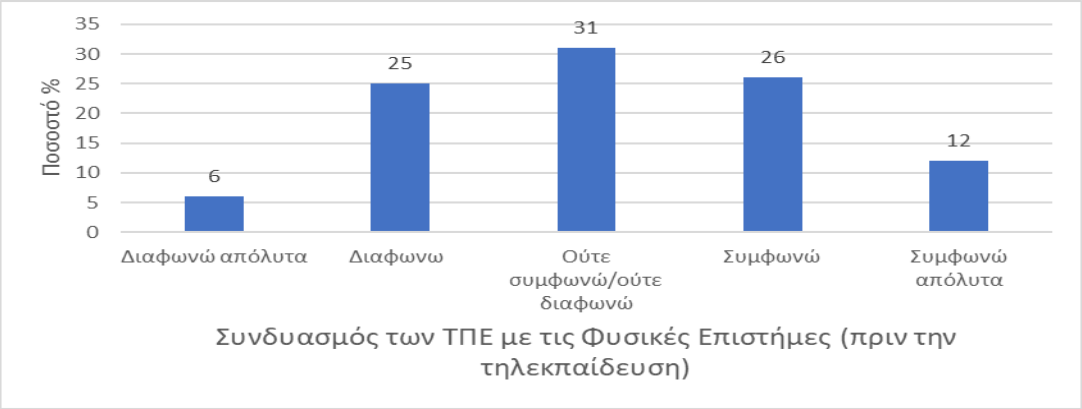


Σχήμα 9: Η κατανομή των ερωτηθέντων ανά τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο, πριν την τηλεκπαίδευση



Πριν την τηλεκπαίδευση, το 87% ήταν πιστοποιημένοι στη Γνώση Χειρισμού Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Συμφωνούν ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον Η/Υ με ευχέρεια (N=60, 60%).

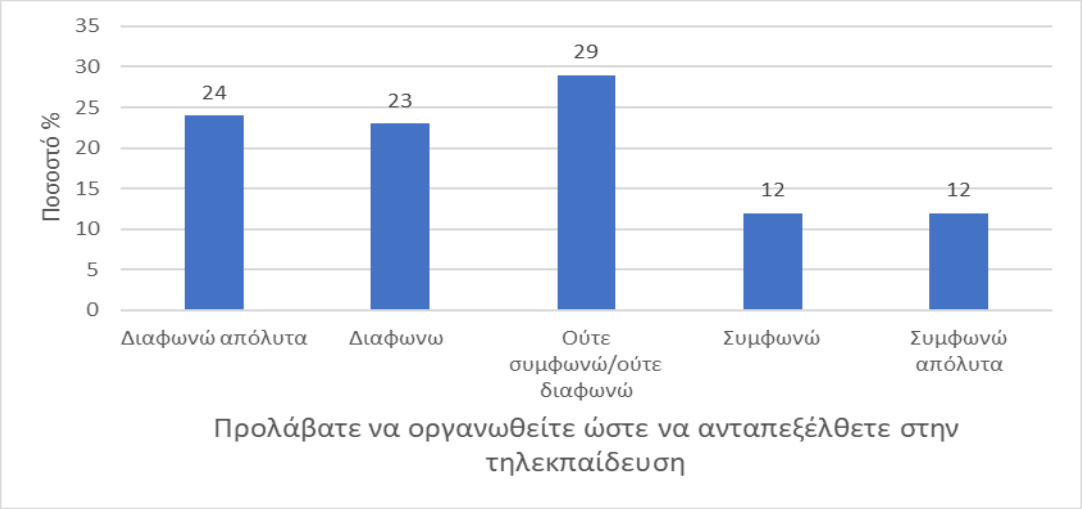
Σχήμα 10: Η κατανομή των ερωτηθέντων ανά τον συνδυασμό των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας) με τις Φυσικές Επιστήμες (πριν την τηλεκπαίδευση)



Τέλος, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν τις ΤΠΕ με τις Φυσικές Επιστήμες (σχήμα 10).

Στη συνέχεια από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες με ποσοστό 64% διαφωνούν απόλυτα ότι το Υπουργείο Παιδείας τους έδωσε υλικό σε online μορφή σχετικό με τις Φυσικές Επιστήμες. Ακόμα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες με ποσοστό 45% διαφωνούν ότι δόθηκαν οδηγίες από το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την τηλεκπαίδευση. Επίσης οι περισσότεροι νηπιαγωγοί δήλωσαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (45%) ότι βρήκαν διαθέσιμο υλικό στο διαδίκτυο σχετικό με τις Φυσικές Επιστήμες. Τέλος, οι ερωτηθέντες δεν παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση ως προς το ότι πρόλαβαν να οργανωθούν ώστε να ανταπεξέλθουν στην τηλεκπαίδευση (σχήμα 11) και συμφωνούν ότι αναζήτησαν μόνοι τους υλικό στο διαδίκτυο σχετικό με τις Φυσικές Επιστήμονες.

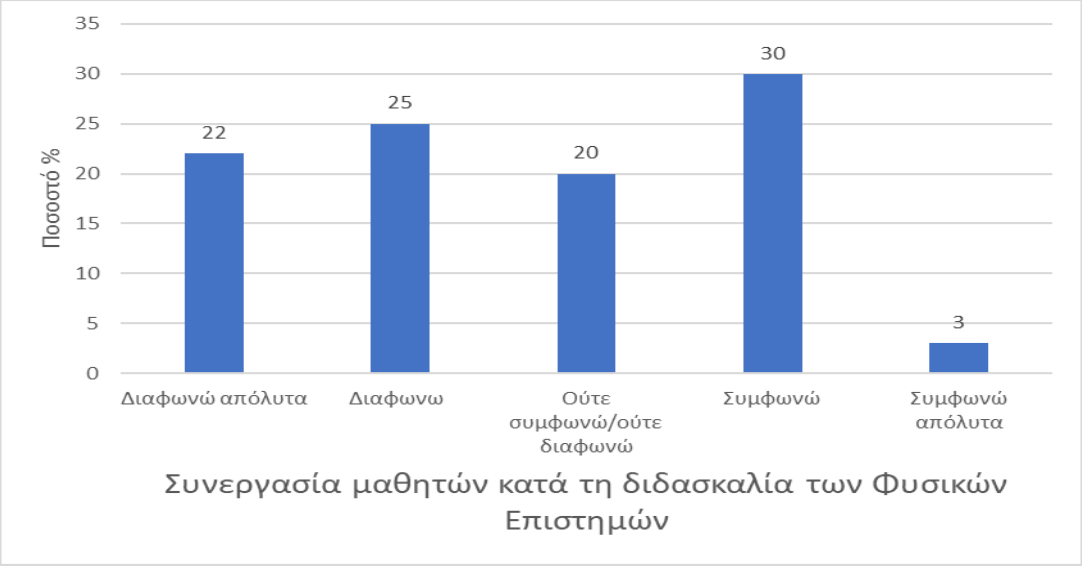
Σχήμα 11: Η κατανομή των ερωτηθέντων ανά την οργάνωση για την τηλεκπαίδευση



Ακόμα από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι νηπιαγωγοί, με ποσοστό 40%, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως προσαρμόζουν τους μαθησιακούς τους στόχους για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στα δεδομένα της τηλεκπαίδευσης. Το 45% συμφωνούν πως αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, ότι οι νηπιαγωγοί πραγματοποιούν τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών 2.5 ώρες την εβδομάδα και οι περισσότεροι νηπιαγωγοί ασχολήθηκαν με τις θεματικές ενότητες των εννοιών και φαινομένων από τον φυσικό κόσμο (65%), με τον πλανήτη Γη και το διάστημα (61%), των αντικειμένων και υλικών (57%) και των ζωντανών οργανισμών (43%).

Επίσης από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι νηπιαγωγοί ακολούθησαν την ανακαλυπτική διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών (61%). Οι ερωτηθέντες δεν παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση ως προς ότι οι μαθητές συνεργάστηκαν μεταξύ τους κατά τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (σχήμα 12), συμφωνούν πως εφάρμοσαν πειράματα από το σπίτι τους και τα πρόβαλαν ταυτόχρονα τους μαθητές τους (33%) και συμφωνούν πως ζητούσαν από τους γονείς-κηδεμόνες να κάνουν συγκεκριμένα πειράματα στο σπίτι με τους μαθητές (35%).

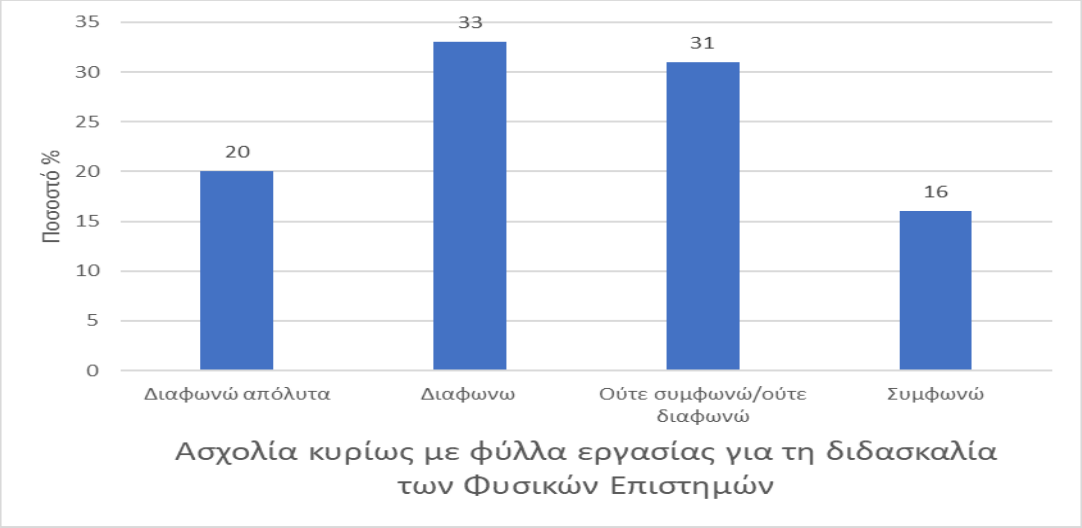
Σχήμα 12: Η κατανομή των ερωτηθέντων ανά τη γνώμη τους για τη συνεργασία των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες (κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης)



Επιπλέον, οι περισσότεροι συμμετέχοντες μέσα από τις δραστηριότητες που εφάρμοσαν κάλυψαν τις δεξιότητες επιστημονικής μεθόδου, όπως την παρατήρηση, τα πειράματα, την πρόβλεψη-διατύπωση υποθέσεων, τη μέτρηση, την επικοινωνία, την ερμηνεία δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων, την ταξινόμηση και τις χωροχρονικές σχέσεις. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί δήλωσαν πως δεν κάλυψαν την αναγνώριση και τον έλεγχο μεταβλητών, τη διατύπωση λειτουργικού ορισμού και τη διερεύνηση. Επιπρόσθετα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήσαν κατά τη διδασκαλία φυσικά υλικά της καθημερινής ζωής (91%) και παρουσιάσεις (87%), ενώ οι περισσότεροι νηπιαγωγοί δεν χρησιμοποιήσαν ειδικό λογισμικό για Φυσικές Επιστήμες, λογισμικό επεξεργασίας κειμένου, λογοτεχνικά κείμενα, οπτικο-ακουστικό υλικό, προσομοιώσεις μέσω διαδικτύου και διαδικτυακά συνεργατικά εργαλεία.

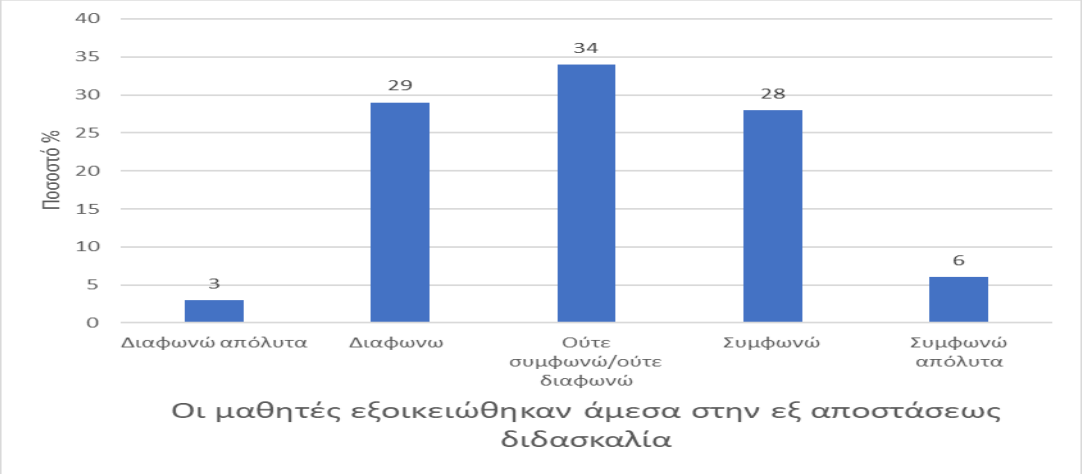
Έπειτα από την έρευνα παρουσιάστηκε ότι οι συμμετέχοντες δεν παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση πως ως εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν κυρίως με φύλλα εργασίας για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (σχήμα 13), συμφωνούν ότι οι ενήλικες που επιβλέπαν τους μαθητές είχαν ενεργό ρόλο στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων κατά την τηλεκπαίδευση (40%), οι συμμετέχοντες δεν παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση με ποσοστό 32% ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν και αντίστοιχα με ποσοστό 32% να συμφωνούν πως οι ενήλικοι ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν από το σπίτι την περίοδο της τηλεκπαίδευσης και το 39% να συμφωνούν απόλυτα ότι οι μαθητές αντιμετώπιζαν δυσκολία στην συγκέντρωση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία σε σύγκριση με την δια ζώσης.

Σχήμα 13: Η κατανομή των ερωτηθέντων ανά την ασχολία κυρίως με φύλλα εργασίας για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης)



Ακόμα οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (40%) διαφωνούν απόλυτα ότι η τηλεκπαίδευση τους έδωσε την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν πιο δημιουργικές δραστηριότητες για τις Φυσικές Επιστήμες, το 86% διαφωνούν απόλυτα πως η τηλεκπαίδευση μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση, συμφωνούν ότι η τηλεκπαίδευση προωθεί τη δασκαλοκεντρική μάθηση (43%), το 72% διαφωνεί απόλυτα με το ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι κατάλληλη για τους μαθητές νηπιαγωγείου και το 80% διαφωνεί απόλυτα ότι είναι κατάλληλη η ώρα που δόθηκε από το Υπουργείο για τη διδασκαλία σε μαθητές νηπιαγωγείου. Τέλος, οι ερωτηθέντες δεν παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση ως προς το εάν οι μαθητές εξοικειώθηκαν άμεσα στη διδασκαλία από απόσταση (σχήμα 14).

Σχήμα 14: Η κατανομή των ερωτηθέντων ανά την εξοικείωση των μαθητών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία



Στην παράγραφο αυτή προσπαθούμε να δώσουμε απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω. Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος αν "Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των

νηπιαγωγών και στο αν έχουν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις με θέμα τις Φυσικές Επιστήμες;", χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας Χ2 , όπου το επίπεδο σημαντικότητας είναι ίσο με 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο αν έχουν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις με θέμα τις Φυσικές Επιστήμες (Χ^2=3.596,p>5%) (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Έλεγχος Χ2 ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο αν έχουν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις με θέμα τις Φυσικές Επιστήμες

		Έχετε παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις με θέμα τις Φυσικές Επιστήμες;		Total	X^2	df	sig
		Ναι	Όχι				
Χρόνος Επαγγελματικής Εμπειρίας	1-5 έτη	10	10	20	3.596	4	0.463
	6-10 έτη	3	2	5			
	11-15 έτη	8	13	21			
	16-20 έτη	16	9	25			
	Πάνω από 20 έτη	17	12	29			
Total		54	46	100			

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αν "Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο αν έχουν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις με θέμα την τηλεκπαίδευση;", χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας Χ2, όπου το επίπεδο σημαντικότητας είναι ίσο με 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο αν έχουν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις με θέμα την τηλεκπαίδευση (Χ^2=4.21,p>5%)(πίνακας 2).

Πίνακας 2: Έλεγχος Χ2 ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο αν έχουν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις με θέμα την τηλεκπαίδευση

		Έχετε παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις με θέμα την τηλεκπαίδευση;		Total	X^2	df	sig
		Ναι	Όχι				
Χρόνος Επαγγελματικής Εμπειρίας	1-5 έτη	12	8	20	4.021	4	0.403
	6-10 έτη	2	3	5			
	11-15 έτη	17	4	21			
	16-20 έτη	17	8	25			
	Πάνω από 20 έτη	20	9	29			
Total		68	32	100			

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αν "Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο αν είναι κάτοχοι γνώσης χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών;", χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας Χ2 , όπου το επίπεδο σημαντικότητας είναι ίσο με 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο αν είναι κάτοχοι γνώσης χειρισμού υπολογιστών (Χ^2=14.144,p<5%), όπου οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανεξαρτήτως ετών επαγγελματικής εμπειρίας διαθέτουν πιστοποιητικό Γνώσης Χειρισμού Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Έλεγχος Χ2 ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο αν είναι κάτοχοι γνώσης χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών

	Είστε κάτοχος πιστοποιητικού Γνώσης Χειρισμού Ηλεκτρονικών Υπολογιστών;	Total	X^2	df	sig

		Ναι	Όχι				
Χρόνος Επαγγελματικής Εμπειτίας	1-5 έτη	16	4	20	14.144	4	0.007
	6-10 έτη	3	2	5			
	11-15 έτη	21	0	21			
	16-20 έτη	25	0	25			
	Πάνω από 20 έτη	22	7	29			
Total		87	13	100			

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αν "Η αντιμετώπιση των δυσκολίων κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών έχει σχέση με την προετοιμασία των μαθημάτων με την τηλεκπαίδευση;", χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος συσχέτισης Pearson, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει μέτρια αρνητική σχέση ανάμεσα στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και ότι πρόλαβαν να οργανωθούν ώστε να ανταπεξέλθουν στην τηλεκπαίδευση (r=-0.589, p<5%) και στο ότι βρήκαν διαθέσιμο υλικό στο διαδίκτυο σχετικό με τις Φυσικές επιστήμες (r=-0.490, p<5%). Αντιθέτως, υπήρχε ελάχιστη αρνητική σχέση ανάμεσα στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης για τηδιδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και στην αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο σχετικό με τις Φυσικές Επιστήμες από τους ίδιους (r=-0.277, p<5%) και στο ότι θεωρούν πως το Υπουργείο Παιδείας τους έδωσε υλικό σε online μορφή σχετικό με τις Φυσικές Επιστήμες (r=-0.285) (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ της αντιμετώπισης των δυσκολίων κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και της προετοιμασίας των μαθημάτων με την τηλεκπαίδευση

Αντιμετωπίσατε δυσκολίες κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών;			
	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N
Αντιμετωπίσατε δυσκολίες κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών;	1		100
Θεωρείτε ότι σας δόθηκαν οδηγίες από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σχετικά με την τηλεκπαίδευση;	-,147	,143	100

Θεωρείτε ότι προλάβατε να οργανωθείτε ώστε να ανταπεξέλθετε στην τηλεκπαίδευση;	-,589**	,000	100
Θεωρείτε ότι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σας έδωσε υλικό σε online μορφή σχετικό με τις Φυσικές Επιστήμες;	-,285**	,004	100
Αναζητήσατε μόνοι σας υλικό στο διαδίκτυο σχετικό με τις Φυσικές Επιστήμες;	-,277**	,005	100
Βρήκατε διαθέσιμο υλικό στο διαδίκτυο σχετικό με τις Φυσικές Επιστήμες;	-,490**	,000	100

Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αν "Υπάρχει διαφορά στην άποψη των νηπιαγωγών ότι η τηλεκπαίδευση τους έδωσε την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν πιο δημιουργικές δραστηριότητες για τις φυσικές επιστήμες και στο αν έχουν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις στην τηλεκπαίδευση;", έγινε χρήση του ελέγχου t σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με την άποψη των νηπιαγωγών ότι η τηλεκπαίδευση τους έδωσε την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν πιο δημιουργικές δραστηριότητες για τις φυσικές επιστήμες και στο αν έχουν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις στην τηλεκπαίδευση (πίνακας 5).

Πίνακας 5: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα αναφορικά με την άποψη των νηπιαγωγών ότι η τηλεκπαίδευση έδωσε την ευκαιρία να πραγματοποιήσουνπιο δημιουργικές δραστηριότητες για τις φυσικές επιστήμες και στο αν έχουν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις στην τηλεκπαίδευση

	Έχετε παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις με θέμα την τηλεκπαίδευση;	N	Mean	t	df	sig
Θεωρείτε ότι η τηλεκπαίδευση σας έδωσε την ευκαιρία να πραγματοποιήσετε πιο δημιουργικές δραστηριότητες για τις φυσικές επιστήμες;	Ναι	68	1,9118	-0.280	98	0.780
	Όχι	32	1,9688			

Στο έκτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αν "Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο σύνολο των σχολικών ωρών που διδάσκουν τις Φυσικές Επιστήμες ανά εβδομάδα;", χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ANOVA, όπου το επίπεδο σημαντικότητας είναι ίσο με 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα

προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο σύνολο των σχολικών ωρών που διδάσκουν τις Φυσικές Επιστήμες ανά εβδομάδα (F = 0.934, p>5%) (πίνακας 6).

Πίνακας 6: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο σύνολο των σχολικών ωρών που διδάσκουν τις Φυσικές Επιστήμες ανά εβδομάδα

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8.463	4	2.116	.934	.448
Within Groups	215.244	95	2.266		
Total	223.707	99			

Τέλος, για την απάντηση του έβδομου ερευνητικού ερωτήματος αν "Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο ότι προσαρμόστηκαν στους στόχους για τη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών στα δεδομένα της τηλεκπαίδευσης;", έγινε χρήση του ελέγχου ANOVA σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο ότι προσαρμόστηκαν στους στόχους για τη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών στα δεδομένα της τηλεκπαίδευσης (F=3.121, p<5%). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν στους στόχους για τη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών στα δεδομένα της τηλεκπαίδευσης (πίνακας 7).

Πίνακας 7: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και στο ότι προσάρμοσαν τους στόχους για τη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών στα δεδομένα της τηλεκπαίδευσης

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
BetweenGroups	11,382	4	2,845	3,121	,019
WithinGroups	86,618	95	,912		
Total	98,000	99			

4. Συμπεράσματα

Συνεπώς από την έρευνα προέκυψε ότι όσο περισσότερο ήταν προετοιμασμένοι οι νηπιαγωγοί για τα μαθήματα μέσω της τηλεκπαίδευσης, τόσο αντιμετώπιζαν λιγότερες δυσκολίες κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν στους

στόχους για τη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών στα δεδομένα της τηλεκπαίδευσης.

Κλείνοντας την παρούσα εργασία και ύστερα από διεξοδική βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι κοινώς αποδεκτό πως το νηπιαγωγείο αντιμετωπίζεται τα τελευταία χρόνια ως μια σημαντική και πρωτευούσης σημασίας σχολική βαθμίδα, στην οποία έχει κριθεί και έχει αποφασιστεί ως απαραίτητη η εκπαίδευση των νηπίων στις Φυσικές Επιστήμες (Ξωχέλλης, 1985). Είναι δεδομένο και εύλογο πως η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών διαφέρει από το νηπιαγωγείο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Ravanis, Koliopoulos&Hadzigeorgiou, 2004).

Όπως έχει αποδειχθεί, η μελέτη και η ενασχόληση με των νηπίων με τις Φυσικές Επιστήμες συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξήτους και τους οδηγεί και στη σταδιακή κατάκτηση του επιστημονικού εγγραμματισμού (Τσελφές& Μουστάκα, 2004). Η περιέργεια και ο ενθουσιασμός που διακατέχειτα νήπια, τα παροτρύνει και τα ωθεί να ασχοληθούν εκτενέστερα και περισσότερο με τις Φυσικές Επιστήμες. Οι οργανωμένες μέθοδοι και οι πρακτικές που προωθούνται από τις σχολικές δραστηριότητες λειτουργούν ως αρωγός, προκειμένου τα νήπια να αντιληφθούν καλύτερα τον κόσμο που τα περιβάλλει, τα διάφορα φυσικά φαινόμενα και τις ιδέες τους (Trundle, 2010).

Βιβλιογραφία

Allen, M. W. (2011). *Successful e-learning interface making learning technology polite, effective and fun*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Βέργου, Μ., Κουτσούμπα, Μ. &Μουζάκης, Χ. (2016). Η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη νηπιακή ηλικία μέσα από το παράδειγμα μιας έρευνας δράσης στη μουσειακή αγωγή. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία,12*(2), 24-39.

Bryman, A. (2015). *Social Research Methods* (5th edition). Oxford: University Press.

Creswell, J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5thedition). Thousand Oaks: Sage.

Garrison, R. (2011). *E-learning in the 21stCentury: A framework for research and practice* (second).

Καλογιαννάκης, Μ. &Αμπαρτζάκη, Μ. (2015). Εξ αποστάσεως διδασκαλία θεμάτων αστρονομίας στην προσχολική εκπαίδευση: η περίπτωση του ΗΛΕΜΑ. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8*(4Β).

Κανδρούδη, Μ. Μπράτιτσης, Θ. (2013). Η Αντεστραμμένη Διδασκαλία ως συνεργατική προσέγγιση μάθησης: Βιβλιογραφική επισκόπηση. *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς, 10-12 Μαΐου 2013.

Κολιόπουλος, Δ. (2006). *Θέματα διδακτικής των φυσικών επιστημών.Η συγκρότηση της σχολικής γνώσης.* Αθήνα. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κώτσης, Κ. (2005). *Διδασκαλία της Φυσικής & Πείραμα*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε; *Εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.* ΕΑΠ, Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001.

Μάγκλαρης, Β. κ.ά. (2002).*Τηλεκπαίδευση. Έργο & Πληροφορίες.* Ανακτήθηκε από http://www.teleteaching.gr/

Μακροδήμος, Ν. (2016). *Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: υλοποίηση ενός μοντέλου ανεστραμμένης τάξης στο δημοτικό σχολείο* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Μικρόπουλος, Τ. Α. (1998). Η Εικονική Πραγματικότητα στην Υποστήριξη της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας. *Σε Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), Πρακτικά εργασιών 1ης Πανηπειρωτικής Ημερίδας "Πληροφορική και Εκπαίδευση". Σύλλογος Καθηγητών Πληροφορικής Ηπείρου.*

Μιχαηλίδου, Μ. (2018). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η δέσμευση των εκπαιδευόμενων*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Μπιρμπίλη, Μ. κ.ά. (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μπιτσάκης, Ε. (1979). Επιστημολογία και Φυσικές Επιστήμες. *Θεμέλια των Επιστημών*(σ. *13*). Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (1985). *Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης.* Θεσσαλονίκη: ΑφοίΚυριακίδη.

Panke, D. (2018). *Research Design & Method Selection: Making Good Choices in the Social Sciences.* London: Sage.

Quillen, I. (2010). E-learning delivery debated.*Education Week, 29(*30).

Ravanis, K., Koliopoulos, D. &Hadzigeorgiou, Y. (2004). What factors does friction depend on? A socio- cognitive teaching intervention with young children. *International Journal of Science Education.*

Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research*. Chichester: John Wiley.

Σοφός, Α., Κώστας, Α. &Παράσχου, Β. (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Από τη Θεωρία στην Πράξη.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από http://hdl.handle.net/11419/182

Τσελφές, Β. & Μουστάκα, Μ. (2004). Σχετικά με τη φύση της διδασκόμενης επιστήμης στα παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, Έρευνα και Πράξη*.

Trundle, K. C. (2010). *Teaching science during the early childhood years. Bestpracticesandresearchbase*.

Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της πανδημίας του Covid-19 σε μαθητές Δημοτικών σχολείων

Θανάσης Διαλεκτόπουλος
Post-Doc, Διδάκτωρ
dialektopoulos@live.nl

Περίληψη
Τον Μάρτιο του 2020 η μολυσματική νόσος του κορονοϊού (COVID-19) κηρύχτηκε πανδημία από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας.Υπό το πρίσμα μιας ψυχοκοινωνικής προβληματικής πραγματοποιήσαμε έρευνα με κέντρο αναφοράς τους μαθητές δημοτικών σχολείων της επαρχίας Νέστου Καβάλας τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Τομέγεθοςτουδείγματοςανέρχεται στα 872 άτομα σε συνολική βάση και αφορά διαπιστώσεις των γονέων των μαθητών σχετικά με τις αλλαγές στις καθημερινές συνήθειες, τη συμπεριφορά και τον ψυχισμό των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19. Η συγκέντρωση των στοιχείων έγινε με τη βοήθεια δομημένου ερωτηματολογίου και εφαρμόστηκε ποσοτική μέθοδος έρευνας τύπου 'survey' με στατιστικό-περιγραφικό χαρακτήρα. Στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση α) των ψυχικών επιπτώσεων, β) των κοινωνικών επιπτώσεων, γ) των σχέσεων των μαθητών με το σχολείο την περίοδο της πανδημίας. Παρόλο που η μελέτη αφορά ένα μη αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού, αναδεικνύει ότι τα παιδιά αποτελούν μία ευαίσθητη ομάδα και ότι η πανδημία του Covid-19και τα περιοριστικά μέτρα που κατ' ανάγκη επιβάλλονται μπορούν να επηρεάσουν βαθιά τον ψυχισμό τους.Η απειλή της ασθένειας, ο καταιγισμός δυσάρεστων ειδήσεων, η έλλειψη άμεσης επαφής με τους συμμαθητές, φίλους και δασκάλους μπορούν νααποτελέσουν επιβαρυντικούς παράγοντεςστη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά:Πανδημία covid-19, ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις από covid-19, παιδικό άγχος από covid-19

0. Εισαγωγή

Στις 11 Μαρτίου του 2020 η μολυσματική νόσος του κορονοϊού (COVID-19) κηρύχτηκε πανδημία από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας. Πέρα των οικονομικών συνεπειών δεν μπορούμε να μην λάβουμε υπ' όψιν τις βιοψυχο-κοινωνικές επιπτώσεις που προκαλεί η πανδημία (Sprang&Silman, 2013·Wangetal., 2020). Είναι απίθανο να μην επηρεαστούμε από τον αυξανόμενο αριθμό των κρουσμάτων ή ακόμα των θανάτων και από όλα όσα αναπαράγονται καθημερινά από τα ΜΜΕ σχετικά με τις ανησυχίες των ιατρών, που εγκλωβίζονται στο υποσυνείδητό μας ενεργοποιώντας πολλές σκέψεις αλλά και αντιδράσεις.

Ο απολύτως επιβεβλημένος περιορισμός στο σπίτι, η αποφυγή των κοινωνικών επαφών και η τακτική τήρηση μέτρων υγιεινής και αυτοπροστασίας έχουν αναπόφευκτες ψυχοκοινωνικές συνέπειες, ενώ οι ακραίοι στρεσογόνοι παράγοντες μπορούν να επιδεινώσουν ή να προκαλέσουν ψυχιατρικά προβλήματα (Fiorillo&Gorwood, 2020). Συναισθήματα αγωνίας, καχυποψίας, απογοήτευσης, θυμού, στίγματος και φόβου μπορούν να οδηγήσουν σε συμπεριφορές πανικού, υιοθέτησης θεωριών συνομωσίας, αντίστασης στα μέτρα δημόσιας υγείας, επίρριψης ευθυνών στην πολιτική ηγεσία, αποποίηση ατομικής ευθύνης, κ.ά. (Brooksetal., 2020·Shigemuraetal., 2020).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Σε δημόσια έρευνα του Πανεπιστήμιου Αθηνών που έγινε από τις 10 έως 13 Απριλίου 2020 σε 3.000 άτομα με θέμα τις ψυχολογικές αντιδράσεις που σχετίζονται με τον κορωνοϊό, καταγράφηκε ότι το 35,7% των ανθρώπων είχαν υψηλό φόβο, το 22,8% συναισθήματα κατάθλιψης και το 77% αρκετά σοβαρό άγχος (Κουτρή, 2020). Αυτές οι συμπεριφορές με τη σειρά τους καταστρέφουν τη συνοχή της κοινωνίας, γεγονός που μπορεί τελικά να προκαλέσει κατακερματισμό ακόμη και των πιο βασικών υπηρεσιών του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα σε μια εποχή που η κοινωνία πρέπει να είναι ισχυρή.

Οι μαθητές αναγκάζονται υπό την απειλή του αιφνίδιου γεγονότος της πανδημίας να απέχουν από το σχολείο τους, να σταματήσουν να έρχονταισε δια ζώσης επαφή με αγαπημένους φίλους και παρέες, να αισθάνονται ότι απειλούνται από έναν εχθρό ο οποίος έχει τη δυνατότητα να διασπείρεται γρήγορα κλονίζοντας βεβαιότητες για το μέλλον και απειλώντας την υγεία του καθενός. Αυτή η απειλή της σωματικής υγείας, ακόμη και της ίδιας της ζωής, αυξάνει τον φόβο και το άγχος, επιτείνοντας το αίσθημα κοινωνικής απομόνωσης που προκαλεί τόσο η πανδημία όσο και τα μέτρα που μπορεί να λαμβάνονται για την αντιμετώπισή της (Κυζιρίδης, 2020). Η παρατεταμένη κοινωνική απομόνωση των παιδιών μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στην ψυχική τους υγεία (Cacioppoetal., 2011). Τα παιδιά που για μεγάλο χρονικό διάστημα τίθενται σε κοινωνικό περιορισμό είναι πιο ευάλωτα στην εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων καθώς αυτο-απομονώνονται σε έναν συγκεκριμένο χώρο με προφυλάξεις κατά την επαφή με άλλους ανθρώπους (Huremovic, 2019).

Οι αντιδράσεις των παιδιών μπορεί να είναι διαφορετικές ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο: από τη μια μπορεί να υπάρχει έντονος φόβος και από την άλλη αδιαφορία απέναντι στους ενδεχόμενους κινδύνους (Honigsbaum, 2009).

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας (7-12 ετών) μπορεί να νιώθουν λυπημένα, θυμωμένα, φοβισμένα και να δυσκολεύονται να επικεντρωθούν. Μπορεί να αισθάνονται ευερεθιστότητα, επιθετικότητα, να έχουν εφιάλτες και να αποσύρονται από δραστηριότητες και φίλους. Μπορεί να θέτουν πληθώρα ερωτήσεων και να θέλουν να μάθουν περισσότερες λεπτομέρειες. Ο φόβος μπορεί να τα οδηγήσει σε

υπερβολικές αντιδράσεις, όπως άρνηση μετάβασης στο σχολείο ή αποφυγή επιτέλεσης σχολικών δραστηριοτήτων γιατί μπορεί να φοβούνται ότι αυξάνεται η πιθανότητα νόσησής τους, αποφυγή συμμαθητών που – κατάτην άποψή τους – μπορεί να σχετίζονται με λοιμογόνους παράγοντες (Khan&Huremovic, 2019).

Άλλα παιδιά αποφεύγουν να συζητούν τις καταστάσεις που τους δυσκολεύουν εκδηλώνοντας αδιαφορία απέναντι στους ενδεχόμενους κινδύνους. Η αδιαφορία αυτή λειτουργεί ως ένας μηχανισμός άμυνας που στα αρχικά στάδια προφυλάσσει τα παιδιά από το να μη κατακλυσθούν από έντονο άγχος. Αυτό είναι κάτι που μπορεί να εξασφαλίζει μια προσωρινή φυγή από τη δύσκολη πραγματικότητα αλλά αν παραταθεί είναι δυνατόν να αποβεί επικίνδυνο (Κυζιρίδης, 2020).

Είναι επίσης γεγονός ότι τα παιδιά γίνονται δέκτες των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν οι γονείς τους λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού και επηρεάζονται από τις συμπεριφορές τους. Έτσι οι αγχογόνες καταστάσεις που επιβαρύνουν τους γονείς μεταφέρονται στα παιδιά και δημιουργούν μια γενικότερη αναστάτωση στην οικογένεια (Koutelekos, 2020).

2. Προβληματική

Έχει καταγραφεί σε έρευνες παγκοσμίως ένα πολύ υψηλό ποσοστό μαθητών με άγχος, αλλά και συναισθήματα έντονου φόβου και κατάθλιψης εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού. Δημοσιευμένες έρευνες από την Κίνα – η οποία ήταν η πρώτη χώρα που επλήγη από τον νέο κορωνοϊό– δείχνουν ότι η προσκόλληση, η διάσπαση προσοχής και η ευερεθιστότητα ήταν οι πιο διαδεδομένες ψυχολογικές καταστάσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19 από παιδιά και εφήβους όλων των ηλικιακών ομάδων (Jiaoetal., 2020).

Σε μελέτη (Gardner&Moallef, 2015) του 2015 που εξετάστηκε η ψυχολογική επίδραση της επιδημίας σε επιζώντες του ιού COVID-SARS, αναφέρθηκαν υψηλά ποσοστά συναισθηματικής δυσφορίας, όπως άγχος, κατάθλιψη, φόβος και στιγματισμός, ενώ σε άλλη έρευνα (Sprang&Silman, 2013) του 2013 στην οποία συμμετείχαν γονείς και παιδιά βρέθηκε ότι τα μέτρα περιορισμού της ασθένειας, όπως η καραντίνα και η απομόνωση, μπορεί να "τραυματίσουν" σημαντικό ποσοστό παιδιών. Συγκεκριμένα ένα στα τρία παιδιά εκδήλωνε Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες (PTSD), με διατήρηση της διαταραχής κατά την ενήλικη ζωή να εκδηλώνει το 8,1% των παιδιών.

Μεταξύ Ιανουαρίου και Μαρτίου 2020 πραγματοποιήθηκε έρευνα (Xiangetal., 2020) σε παιδιά και εφήβους (6-17 ετών) σε πέντε σχολεία της Σαγκάης στην οποία συμμετείχαν συνολικά 2427 μαθητές. Προέκυψε ότι οι συμπεριφορές των παιδιών και των εφήβων, όπως η σωματική δραστηριότητα και η καθιστική συμπεριφορά, επηρεάστηκαν δραστικά λόγω του παρατεταμένου κλεισίματος του σχολείου και του περιορισμού στο σπίτι κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, καταστάσεις που συνδέονται με αρνητικά αποτελέσματα στη σωματική και ψυχική υγεία (Jiménez-Pavónetal., 2020), όπως απώλεια μυϊκής και καρδιοαναπνευστικής ικανότητας,

αύξηση βάρους, ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Korczaketal., 2017) ακόμη και κακά σχολικά επιτεύγματα (Haapalaetal., 2017).

Σύμφωνα με την UNICEF του Ηνωμένου Βασιλείου, τον Μάιο του 2020 πάνω από 60% των παιδιών στο Ηνωμένο Βασίλειο ανησυχούσαν για τον αντίκτυπο του κορωνοϊού στις ζωές τους. Το ίδρυμα δημόσιας υγείας Sciensano στο Βέλγιο διαπίστωνε ότι μαθητές και οι νέοι άνθρωποι μεταξύ 18-24 είχαν επηρεαστεί πολύ περισσότερο από το άγχος και την κατάθλιψη κατά τη διάρκεια της κρίσης. Οι γονείς στην Ιταλία και στην Ισπανία παρατήρησαν ότι τα παιδιά είχαν δυσκολία στη συγκέντρωση, ήταν ευερέθιστα, ανήσυχα και νευρικά (UNRIC, 2020).

Σε ανακοίνωση που υπογράφει μεταξύ άλλων ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) υπογραμμίζεται ότι "διαταραχές άγχους που προκαλούνται από τον COVID-19 έχουν διαγνωστεί σχεδόν στο 90% των νέων, ενώ περισσότεροι από ένα δισεκατομμύριο μαθητές σχεδόν σε όλες τις χώρες έχουν επηρεαστεί από το κλείσιμο των σχολείων" (Healthview, 2020). Στην ίδια ανακοίνωση σημειώνεται πως, παρά το γεγονός ότι τα νεαρά άτομα γενικότερα πλήττονται λιγότερο από την ασθένεια σε σχέση με τα μεγαλύτερης ηλικίας άτομα, είναι τα πρώτα θύματα των έμμεσων και μακροπρόθεσμων επιπτώσεων (Healthview, 2020).

Μια πρώτη καταγραφή των ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων σε παιδιά και εφήβους στη χώρα μας κατά την περίοδο του *Μένουμε Σπίτι* από τις 23 Μαρτίου έως τις αρχές Μαΐου 2020, παρουσιάστηκε στο 13ºState of the Art, Συνέδριο Εφηβικής Υγείας (Stavridouetal., 2020). Εκνευρισμός, απογοήτευση, καταθλιπτικές τάσεις και συγκρούσεις μέσα στο σπίτι, έλλειψη ενδιαφερόντων και αδυναμία διαχείρισης της κατάστασης ήταν μερικά από τα φαινόμενα που καταγράφηκαν. Ενισχύθηκαν μεταξύ παιδιών και εφήβων οι αγχώδεις εκδηλώσεις, καθώς ο περιορισμός στο σπίτι και ο φόβος μετάδοσης του COVID-19 –ευρέως γνωστός ως *κορονοφοβία*– συσχετίστηκαν με ήπια έως και σοβαρά συμπτώματα άγχους, σύγχυσης, φοβιών, αϋπνίας και μετατραυματικού στρες (Zhouetal., 2020·Brooksetal., 2020).

Ο χρόνος μπροστά στην οθόνη όχι μόνο για εκπαιδευτικούς σκοπούς αλλά και για ψυχαγωγικές δραστηριότητες αυξήθηκε με την υπερβολική χρήση των κοινωνικών μέσων μαζικής ενημέρωσης, του διαδικτυακού παιχνιδιού, της παρακολούθησης τηλεόρασης και της εκτεταμένης χρήσης κινητού τηλεφώνου (Stavridouetal., 2020, βλ. επίσης Xieetal., 2020·Oosterhoffetal., 2020). Κατά τους ερευνητές, η νέα πραγματικότητα στην καθημερινή ζωή και την εκπαίδευση των παιδιών επιβάρυνε τις υπάρχουσες καταστάσεις ειδικά σε παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπου σημειώθηκε αύξηση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών.

Μια άλλη έρευνα (Magklaraetal., 2020) πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά με ερωτηματολόγιο από τον Μάρτιο έως τον Μάιο του 2020 από ερευνητές της Α' Ψυχιατρικής Κλινικής της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, του Τμήματος Δημόσιας και Κοινοτικής Υγείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και του Τμήματος Φαρμακευτικής του Πανεπιστημίου Πατρών -– όλοι μέλη της

επιστημονικής ομάδας CoronavirusGreece Research Group– και απευθυνόταν σε γονείς παιδιών ηλικίας κάτω των 18 ετών. Η έρευνα ανέλυσε τις επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 και των περιοριστικών μέτρων στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων. Οι 1.232 γονείς που συμμετείχαν παρείχαν πληροφορίες για τις διαπιστώσεις τους σχετικά με τις αλλαγές στις καθημερινές συνήθειες, τη συμπεριφορά και τον ψυχισμό των παιδιών τους. Το 35% των γονέων ανέφερε ότι η πανδημία και τα μέτρα περιορισμού επηρέασαν αρνητικά την ψυχική υγεία των παιδιών τους. Οι μεγαλύτερες ανησυχίες τους και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν σε σχέση με τα παιδιά τους ήταν η κοινωνική απομόνωση, η αυξημένη χρήση υπολογιστών και παρακολούθησης τηλεόρασης, καθώς επίσης η ελάττωση της φυσικής δραστηριότητας και άσκησης.

Σύμφωνα με μια ακόμη έρευνα (Λακασάς, 2021) στις αρχές του 2021, στην οποία μετείχαν 2.548 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και 963 καθηγητές, τρεις στους τέσσερις καθηγητές δήλωσαν πως έχουν αντιληφθεί ότι η καραντίνα και η απουσία από τη ζωντανή τάξη έχουν επιφέρει αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες στους μαθητές. Οι μαθητές μίλησαν για άγχος, ψυχική εξάντληση, αίσθημα ρουτίνας, πλήξη, μοναξιά, φόβο, θλίψη, θυμό. Οι ίδιοι δήλωσαν σε ποσοστό 79,3% πως την περίοδο της 'απομόνωσης' βίωσαν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα από πριν.

3. Στόχοι και σπουδαιότητα της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα προγραμματίσαμε έρευνα υπό το πρίσμα μιας ψυχοκοινωνικής προβληματικής με κέντρο αναφοράς τους μαθητές δημοτικών σχολείων της επαρχίας Νέστου Καβάλας, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Τα δεδομένα προέρχονται από τις διαπιστώσεις των γονέων των μαθητών σχετικά με τις αλλαγές στις καθημερινές συνήθειεςτων παιδιών, τη συμπεριφορά και τον ψυχισμό τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19.

Αφορμή για την έρευνα αποτέλεσαν οι προβληματισμοί που δημιουργούνται από τις αλλαγές στην κοινωνικότητα και ψυχική διάθεση των παιδιών εξαιτίας τουCovid-19 και οι στοχασμοί για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων.

Συγκεκριμένα, στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση:

1) των ψυχικών επιπτώσεων,
2) των κοινωνικών επιπτώσεων,
3) των σχέσεων των μαθητών με το σχολείο την περίοδο της πανδημίας.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- να κατανοήσουν οι γονείς με ποιον τρόπο μπορούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των παιδιών,
- να προτείνουμε συμβουλές και πρακτικές στους γονείς, ώστε να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών και να ενδυναμώσουν τους δεσμούς της οικογένειας.

Δεδομένου ότι βιβλιογραφικά δεν αναφέρονται έρευνες για τις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της πανδημίας του Covid-19 σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην ελληνική επαρχία, όπου τα επιδημιολογικά μεγέθη και οι δυναμικές διαφέρουν από τα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας, η παρούσα μελέτη αποκτά ιδιαίτερη σημασία.

Με την καταγραφή και αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων του Covid-19 στους μαθητές θα έχουμε τη δυνατότητα να προβούμε σε αντισταθμιστικές ενέργειες για την αντιμετώπισή τους.

4. Μεθοδολογικός σχεδιασμός έρευνας

Το ερευνητικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από 11 έως 29 Ιανουαρίου 2021**.** Τομέγεθοςτουδείγματοςανέρχεται στα 872 άτομα σεσυνολική βάση και αφορά τους γονείς μαθητών των δέκα Δημοτικών Σχολείων της επαρχίας Νέστου, συγκεκριμένα: 1ο, 2ο, 4ο, 5οΔ.Σ. Χρυσούπολης, Δ.Σ. Αγιάσματος-Πηγών, Δ.Σ. Γραβούνας-Γέροντα-Ζαρκαδιάς-Πέρνης, Δ.Σ Ερατεινού-Πετροπηγής-Ποντολίβαδου, Δ.Σ. Κεραμωτής, Δ.Σ. Νέας Καρυάς, Δ.Σ. Χρυσοχωρίου.

Η επαρχία Νέστου είναι κέντρο γεωργικής παραγωγής της δυτικής πλευράς του Δέλτα του Νέστου στην Περιφερειακή Ενότητα Καβάλας. Στο ανατολικό όριο της επαρχίας κυλάει ο ποταμός Νέστος, ενώ το Δέλτα του, έκτασης 550.000 στρεμμάτων, αποτελεί Υδροβιότοπο διεθνούς σημασίας. Έδρα του Δήμου Νέστου είναι η Χρυσούπολη όπου ζει περίπου το 1/3 του πληθυσμού. Όλοι οι υπόλοιποι οικισμοί είναι χωριά. Ο καθαρός αέρας της περιοχής δημιουργεί για τους κατοίκους ένα κλίμα ευεξίας και αναζωογόνησης.

Σύμφωνα με επιστημονικές μελέτες ο συνδυασμός καθαρού αέρα και φωτός του ήλιου συμβάλλει στη χαμηλότερη μεταδοτικότητα του Covid-19 (Sputnik, 2020). Επίσης η υπαίθρια άσκηση που προσφέρεται στην περιοχή είναι ευεργετική από πολλές απόψεις, όπως στην ενίσχυση του ανοσοποιητικού συστήματος, στη βελτίωση της ψυχικής κατάστασης, στην προστασία από την παχυσαρκία, κ.λπ.

Η επιδημιολογική εικόνα της επαρχίας Νέστου κατά τη διάρκεια του πρώτου κύματος της πανδημίας του Covid-19, από τον Μάρτιο μέχρι το καλοκαίρι του 2020, υπήρξε εξαιρετικά ήπια χωρίς να αναφερθούν κρούσματα του κορωνοϊού. Κατά το δεύτερο κύμα της πανδημίας από τον Οκτώβρη του 2020 εντοπίστηκαν κάποια κρούσματα περιορισμένης εμβέλειας χωρίς να υπάρξει περαιτέρω εξάπλωση. Η εικόνα αυτή υπήρξε ιδιαίτερα ενθαρρυντική για τους κατοίκους της περιοχής καθώς μέχρι τη στιγμή της πραγματοποίησης της έρευνας δεν είχαν θρηνήσει θύματα και δεν είχαν ζήσει καταστάσεις πανικού και απελπισίας.

Η συγκέντρωση των στοιχείων έγινε με τη βοήθεια δομημένου ερωτηματολογίου. Εφαρμόστηκε ποσοτική μέθοδος έρευνας τύπου *survey* με στατιστικό-περιγραφικό χαρακτήρα.

Τοερωτηματολόγιοπουχρησιμοποιήθηκεγιατησυλλογήτωνποσοτικών δεδομένωνήταναπόλυταδομημένο, περιείχε 22ερωτήσεις, όλες κλειστού τύπου, οι οποίες περιστρέφοντανγύρωαπότις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της πανδημίας του

Covid-19 στους μαθητές. Το ερωτηματολόγιο περιέλαβε ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων που δομούνται σε τακτική κλίμακα πέντε αξιολογικών σημείων (Καθόλου, Ελάχιστα, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ) με βάση την πενταβάθμια κλίμακα Likert. Δεν εξετάζονται τα δημογραφικά και βιογραφικά χαρακτηριστικά των ερευνητικών υποκειμένων και στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων οι πληροφορίες παρουσιάζονται με τέτοιον τρόπο ώστε να μην γίνεται εφικτή η ταυτοποίηση των παιδιών.

5. Ερευνητικά δεδομένα

Οι μεθοδολογικοί περιορισμοί της έρευνας δεν επιτρέπουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων αλλά δεν περιορίζουν και τη δυνατότητα ανίχνευσης ενδεικτικών τάσεων, καθώς και τη συγκρισιμότητά τους με τα αποτελέσματα παρεμφερών ερευνών στον ελληνικό και τον ευρωπαϊκό χώρο.

5.1 Ψυχικές επιπτώσεις

Τα αποτελέσματα συντείνουν στη διαπίστωση ότι η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων αναφέρει ότι η πανδημία και τα μέτρα περιορισμού δεν έχουν επιφέρει ουσιαστικά αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες στα παιδιά τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά νιώθουν ‘καθόλου & ελάχιστα’ ανησυχία ότι μπορούν να αρρωστήσουν τα ίδια από τον κορωνοϊό (ποσοστό 74,32%), εκδηλώνουν ‘καθόλου & ελάχιστα’ κάποιες νέες παιδικές φοβίες, π.χ. το σκοτάδι, το να είναι μόνα τους, κλπ. (ποσοστό 83,59%), παρουσιάζουν ‘καθόλου & ελάχιστα’ δυσκολίες στον ύπνο, όπως συχνές αφυπνίσεις και εφιάλτες, αϋπνία, υπερυπνία ή επίμονη επιθυμία να κοιμηθούν μαζί με τους γονείς τους (ποσοστό 85,66%), εκφράζουν ‘καθόλου & ελάχιστα’μελαγχολική συμπεριφορά (ποσοστό 90,59%), παρουσιάζουν ‘καθόλου & ελάχιστα’προβλήματα συγκέντρωσης στα μαθήματά τους (ποσοστό 76,26%), δείχνουν ‘καθόλου & ελάχιστα’ επίμονο ενδιαφέρον για την εξέλιξη της πανδημίας (ποσοστό 79,8%). Σε κάπως μικρότερο ποσοστό (55,73%), οι γονείς αναφέρουν πως τα παιδιά τους νιώθουν ‘καθόλου & ελάχιστα’ ανησυχία πως κάποιο μέλος της οικογένειάς τους μπορεί να αρρωστήσει από τον κορωνοϊό.

Συχνά οι ψυχικές διαταραχές έχουν αντίκτυπο στη σωματική υγεία. Κατά το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V) σε όλες τις αγχώδεις διαταραχές, τον πανικό, τις ειδικές φοβίες, το μετατραυματικό στρες, την κοινωνική αγχώδη διαταραχή, την ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή διαπιστώνονται και σωματικές διαταραχές. Οι ψυχικές διαταραχές συνδέονται στενά με την κόπωση, τις διατροφικές συνήθειες, τη φυσική δραστηριότητα και άσκηση, κ.λπ. Στην έρευνά μας οι γονείς, σε συμφωνία με τις προηγούμενες δηλώσεις τους, αναφέρουν στη μεγάλη πλειοψηφία τους πως τα παιδιά τους παρουσιάζουν‘καθόλου & ελάχιστα’ εύκολη κόπωση (ποσοστό 85,66%), και επίσης πως παρουσιάζουν ‘καθόλου & ελάχιστα’αλλαγή στις διατροφικές τους συνήθειες (έλλειψη όρεξης για φαγητό ή αύξηση της κατανάλωσης θερμίδων) σε ποσοστό 76,14%.

5.2 Κοινωνικές επιπτώσεις

Η κοινωνική εικόνα των παιδιών δεν φαίνεται να έχει επηρεαστεί δραστικά από την πανδημία και τα μέτρα περιορισμού. Οι γονείς στην πλειοψηφία τους δηλώνουν πως τα παιδιά τους εκφράζουν 'καθόλου & ελάχιστα' επιθετική συμπεριφορά (ποσοστό 86,34%), παρουσιάζουν 'καθόλου & ελάχιστα'διάθεση για απόσυρση και απομόνωση (ποσοστό 88,87%), εκφράζουν 'καθόλου & ελάχιστα' νευρικότητα στις ενέργειές τους (ποσοστό 73,38%), επιδεικνύουν 'καθόλου & ελάχιστα' καχυποψία στις διάφορες ανακοινώσεις σχετικά με τον κορωνοϊό (ποσοστό 79,35%), παρουσιάζουν 'καθόλου & ελάχιστα'μειωμένο ενδιαφέρον για παιχνίδι και συμμετοχή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες (ποσοστό 86%).

Η κοινωνική απομόνωση των παιδιών στο σπίτι και η αυξημένη χρήση υπολογιστών σχετίστηκαν με ήπια συμπτώματα ανησυχίας από τους γονείς. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους τα παιδιά παρουσιάζουν σε ποσοστό 44,25% 'καθόλου & ελάχιστα'δυσφορία από την παρατεταμένη απομόνωση στο σπίτι και σε ποσοστό 42,19% 'καθόλου & ελάχιστα'δυσφορία από την έλλειψη άμεσης επαφής με τους συμμαθητές τους μετά το σχολείο για παιχνίδι. Η πλειοψηφία των παιδιών χρησιμοποιεί 'αρκετά' (ποσοστό 37%) στο σπίτι ηλεκτρονικά παιχνίδια, τηλεόραση ή διαδικτυακά παιχνίδια ('πάρα πολύ και πολύ' ποσοστό 34,05% και 'καθόλου & ελάχιστα' ποσοστό 28%).

5.3 Σχέσεις των μαθητών με το σχολείο

Λόγω της πανδημίας τα σχολεία έκλεισαν στις 9 Νοεμβρίου 2020 και επαναλειτούργησαν στις 11 Ιανουαρίου 2021. Για δύο περίπου μήνες οι μαθητές διδάχτηκαν από το σπίτι με την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Στο ερώτημα προς τους γονείς αν άρεσε στα παιδιά τους το ότι δεν πήγαιναν στο σχολείο εξαιτίας του lockdown, η μεγάλη πλειοψηφία τους (ποσοστό 70,06%) απάντησε 'καθόλου & ελάχιστα'.

Είναι γεγονός πως η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης ή τις κοινωνικές δεξιότητες που αποκτώνται στο προαύλιο ενός σχολείου. Η τηλεκπαίδευση σε όλον τον κόσμο είναι μια λύση ανάγκης που λόγω των ειδικών συνθηκών της πανδημίας μπήκε αναγκαία στη ζωή των μαθητών. Στο ερώτημα αν οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι από την εξ αποστάσεως διδασκαλία, οι γονείς απάντησαν στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 45,74%) 'καθόλου & ελάχιστα' ('αρκετά' απάντησε ποσοστό 36,35% και 'πάρα πολύ και πολύ' ποσοστό 17,88%). Ωστόσο η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (ποσοστό 83,59%) δεν παραμελεί τη σχολική μελέτη.

Από τα μέσα Ιανουαρίου 2021 το μεταλλαγμένο στέλεχος του Covid-19 εμφανίστηκε πιο επιθετικό τόσο στα παιδιά όσο και στους μεγαλύτερους. Στο ερώτημα προς τους γονείς αν τα παιδιά τους αισθάνονται άγχος που πρέπει να πηγαίνουν στο σχολείο εν μέσω πανδημίας η μεγάλη πλειοψηφία τους (ποσοστό

75,91%) απάντησε 'καθόλου & ελάχιστα'. Τέλος, στο ερώτημα αν τα παιδιά αισθάνονται νευρικότητα που στο σχολείο πρέπει να φοράνε τη μάσκα προστασίας η πλειοψηφία των γονέων απάντησε 'καθόλου & ελάχιστα' σε ποσοστό 50,22% ('πάρα πολύ και πολύ'απάντησε ποσοστό 28,2% και 'αρκετά' ποσοστό 21,55%).

6. Συμπεράσματα-προτάσεις

Παρόλο που η μελέτη αφορά ένα μη αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού, αναδεικνύει ότι τα παιδιά αποτελούν μία ευαίσθητη ομάδα και ότι η πανδημία του Covid-19 και τα περιοριστικά μέτρα που κατ' ανάγκη επιβάλλονται μπορούν να επηρεάσουν βαθιά τον ψυχισμό τους.

Η απειλή της ασθένειας, η παρατεταμένη διάρκεια των περιοριστικών μέτρων, ο καταιγισμός δυσάρεστων ειδήσεων, η έλλειψη άμεσης επαφής με τους συμμαθητές, φίλους και δασκάλους, η έλλειψη προσωπικού χώρου στο σπίτι και η μείωση του οικογενειακού εισοδήματος μπορεί να αποτελέσουν επιβαρυντικούς παράγοντες για τα παιδιά. Είναι γεγονός ότι ο μακρύς αποκλεισμός από τη συνήθη καθημερινή ζωή βλάπτει τα παιδιά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη και αφήνει ίχνη που δυστυχώς γίνονται φανερά ακόμα και μετά την άρση των περιορισμών. Για τα παιδιά το να μην πάνε στο σχολείο έχει πολύ σοβαρότερες επιπτώσεις από ό,τι έχει για τους ενήλικες το να μην πάνε στο γραφείο για το ίδιο χρονικό διάστημα.

Το εάν και το πώς τα παιδιά αισθάνονται ψυχολογική επιβάρυνση εξαρτάται από το ψυχικό τους περιβάλλον, καθώς έχουν τις δικές τους ανησυχίες, όταν και οι ενήλικες έχουν ανησυχίες, όπως απώλεια θέσης εργασίας ή οικονομικές δυσκολίες. Για τα παιδιά που ζουν σε επισφαλείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, το έντονο άγχος από την αβεβαιότητα του αύριο και το καταθλιπτικό συναίσθημα που κυριαρχεί στην οικογένειαοδηγούν σε αυξημένα ποσοστά ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης.

Καθώς τα παιδιά λαμβάνουν συναισθηματικές ενδείξεις στη ζωή τους από τους βασικούς ενήλικες, είναι σημαντικό οι ενήλικες (εν προκειμένω οι γονείς) να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους αποτελεσματικά και να παραμένουν ήρεμοι, να ακούνε τις ανησυχίες των παιδιών, να τους μιλάνε ευγενικά και να τα καθησυχάζουν. Οι γονείς είναι υποχρεωμένοι παράλληλα με τησωματική, να προστατεύσουν και τηνψυχική υγεία των παιδιών.

Η οικογένεια καλείται να ενεργοποιήσει τις εφεδρείες της προκειμένου να διατηρήσει τη λειτουργικότητα της. Οι γονείς είναι σημαντικό να είναι κατάλληλα ενημερωμένοι προκειμένου να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των παιδιών με άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο. Θα πρέπει να δίνουν στα παιδιά τον χρόνο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να τα εμπλέκουν σε δημιουργικές δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι και τη ζωγραφική, ώστε να τα βοηθηθούν να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν τα όποια αρνητικά συναισθήματα μπορεί να βιώνουν. Τα περιοριστικά μέτρα μπορεί να αποτελέσουν μια καλή ευκαιρία για

εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτοπειθαρχίας και να ενδυναμώσουν τους δεσμούς της οικογένειας.

Κατά την κατάρτιση των σχεδίων ανάκαμψης θα πρέπει οι γονείς να βεβαιωθούν ότι τα παιδιά τους δεν θα γίνουν τα σιωπηλά θύματα αυτής της κρίσης. Θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών δίνοντας στις φωνές και τις ανησυχίες τους τη θέση που τους αξίζει. Δεν αρκεί να επιβιώσουν τα παιδιά της πανδημίας, απαιτούνται μέτρα για να μεγαλώσουν με αξιοπρέπεια τώρα και στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. &Rubin, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *TheLancet*, 395(10227), 912-920.Διαθέσιμο στο https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2930460-8. Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Cacioppo, J.T., Hawkley, L.C., Norman, G.J. &Berntson, G. (2011). Social Isolation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1231*(1), 17-22.

Fiorillo, A. &Gorwood, P. (2020). The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European Psychiatry*, *63*(1), e32. Διαθέσιμοστοhttps://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7156565/.Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Gardner, P.J. &Moallef, P. (2015). Psychological impact on SARS survivors: Critical review of the English language literature. *Canadian Psychology/Psychologiecanadienne*, *56*(1), 123-135.Διαθέσιμοστο https://psycnet.apa.org/record/2014-43048-001 Ανακτήθηκε 4-2-2021.

Haapala, E.A., Vaisto J. &Lintu, N. (2017). Physical activity and sedentary time in relation to academic achievement in children. *JSciMedSport*, *20*(6), 583-589. Διαθέσιμο στο https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27908560/. Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Healthview (2020). Κορονοϊός: Το 90% των μαθητών πάσχει από διαταραχές άγχους – Ένα δισεκατομμύριο έχουν επηρεαστεί από το lockdown παγκοσμίως. *Healthview/Η υγεία πανοραμικά*. Διαθέσιμο στο https://www.healthview.gr/92272/koronoios-ena-disekatommyrio-mathites-echei-epireastei-apo-to-lockdown-pagkosmios-to-90-paschei-apodiataraches-agchoys/. Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Honigsbaum, M. (2009). *Living with Enza: The forgotten story of Britain and the great flu pandemic of 1918*. London: Macmillan.

Huremovic D. (2019). Mental Health of Quarantine and Isolation. In D. Huremovic (Ed.), *Psychiatry of Pandemics*(pp. 95-118). Basel: Springer Nature Switzerland AG.

Jiao, W.Y., Wang, L.N., Liu, J., Fang, S.F., Jiao, F.Y., Pettoello-Mantovani, M. &Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The journal of Pediatrics*, *221*, 264-266.e1. Διαθέσιμοστοhttps://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7127630/.Ανακτήθηκε 3-2-2021.

Jiménez-Pavón, D., Carbonell-Baeza, A. &Lavie, C.J. (2020). Physical exercise as therapy to fight against the mental and physical consequences of COVID-19 quarantine: special focus in older people. *Prog Cardiovasc Dis*, *63*(3), 386-388. Διαθέσιμοστο https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7118448/Ανακτήθηκε 5-2-2021

Khan, S. &Huremovic, D. (2019). Psychology of the Pandemic. In D. Huremovic(Ed.), *Psychiatry of Pandemics*(pp. 37-44). Basel: Springer Nature Switzerland AG.

Korczak, D.J., Madigan, S. &Colasanto, M. (2017). Children's physical activity and depression: a meta-analysis. *Pediatrics*, *139*(4): e20162266. Διαθέσιμο στο https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7190470/. Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Koutelekos, I. (2020). Covid-19: Effect in mental health of parents and children. *Perioperative nursing (GORNA),9*(1), 1–5. Διαθέσιμοστοhttps://www.spnj.gr/en/covid-19effect-in-mental-health-of-parents-and-children-p195.html. Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Κουτρή, Β. (2020). Κορονοϊός: Οι επιπτώσεις της πανδημίας και του lockdown στην ψυχική υγεία. *ΕΘΝΟΣ* 9-11-2020. Διαθέσιμο στο https://www.ethnos.gr/ellada/132298_koronoios-oi-epiptoseis-tis-pandimias-kai-toy-lockdown-stin-psyhiki-ygeia. Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Κυζιρίδης, Θ. (2020). Ψυχολογικές αποκρίσεις σε περιπτώσεις πανδημίας. *Επιστημονικά Χρονικά, 25*(2), 209-222. Διαθέσιμο στο http://www.tzaneio.gr/wp-content/uploads/epistimonika_xronika/p20-2-2.pdf. Ανακτήθηκε 3-2-2021.

Magklara, K., Lazaratou, H., Barbouni, A., Poulas, K., Farsalinos, K. (2020). Impact ofCOVID-19 pandemic and lockdown measures on mental health of children and adolescents in Greece. *Medrxiv*. Διαθέσιμο στο https://doi.org/10.1101/2020.10.18.20214643. Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Λακασάς, Α. (2021). Η ψυχική εξάντληση και το άγχος μαθητών. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ* 02.02.2021. Διαθέσιμο στο https://www.kathimerini.gr/society/561249553/i-psychiki-exantlisi-kai-to-agchos-mathiton/. Ανακτήθηκε 3-2-2021.

Oosterhoff, B., Palmer, C.A, Wilson, J. & Shook, N. (2020). Adolescents' motivations to engage in social distancing during the COVID-19 pandemic: Associations with mental and social health. *J. Adolesc. Health*, *67*(2), 179-185. Διαθέσιμο στοhttps://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7205689/. Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Shigemura, J., Ursano, R.J., Morganstein, J.C., Kurosawa, M., Benedek, D.M. (2020). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: mental health consequences and target populations. *PsychiatryClinNeurosci*, *74*(4), 281-282. Διαθέσιμοστοhttps://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32034840/.Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Sprang, G. &Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, *7*(1), 105-110. Διαθέσιμοστοhttps://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24618142/.Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Sputnik (2020). *Κορονοϊός, ήλιος και καθαρός αέρας: Τι μας δίδαξε η ισπανική γρίπη σύμφωνα με έναν ερευνητή*. Διαθέσιμο στο https://sputniknews.gr/epistimi/202003316898314-koronoios-ilios-kai-katharos-aeras-ti-mas-didaxe-i-ispaniki-gripi-symfona-me-enan-ereuniti/31-3-2020.Ανακτήθηκε 6-2-2021.

Stavridou, A., Stergiopoulou, A.A., Panagouli, E., Mesiris, G., Mougiakos, T., Troupis,T., Psaltopoulou, T., Tsolia, M., Sergentanis, T.N.&Tsitsika, A. (2020).Psychosocial consequences of COVID-19 in children, adolescents andyoungadults: A systematic review.*Psychiatry and Clinical Neurosciences*, *74*(11), 615-616. Διαθέσιμοστοhttps://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/pcn.13134.Ανακτήθηκε 5-2-2021.

UNRIC (2020). *Στο επίκεντρο οι επιπτώσεις του κορωνοϊού στην ψυχική υγεία των νέων*, 17-5-2020. Διαθέσιμοστοhttps://unric.org/el/.Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. & Jiang, F. (2020) Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *TheLancet*, *395*(10228), 945-947. Διαθέσιμο στο https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30547-X/fulltext. Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Xiang, M., Zhang, Z. &Kuwahara, K. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Progress in Cardiovascular Diseases,* 63(4), 531-532. Διαθέσιμοστοhttps://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7190470/. Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., et al. (2020). Mental health status among children in home confinement during the coronavirus disease 2019 outbreak in Hubei province, China. *JAMAPediatr.*, *174*(9), 898-900.Διαθέσιμο στο https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2765196. Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Zhou, S-J., Zhang, L-G., Wang, L-L., Guo, Z-C., Wang, J-Q., Chen, J-C., Liu, M., Chen, X. & Chen, J-X. (2020).Prevalence and socio-demographic correlates of psychological

health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *Eur.Child Adolesc. Psychiatry*, *29*(6), 749-758. Διαθέσιμοστοhttps://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32363492/.Ανακτήθηκε 5-2-2021.

Διδασκαλία μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19: προκλήσεις εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ελένη Σαμσάρη
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πατρών
elenisams@gmail.com

Περίληψη
Τα τελευταία έτη οι εκπαιδευτικοί[54] αντιμετώπισαν σοβαρές προκλήσεις στην προσπάθειά τους να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στα νέα δεδομένα της ψηφιακής εκπαίδευσης ειδικά για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αναφορικά με την παροχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. Στην έρευνα συμμετείχαν 17 εκπαιδευτικοί (n=17) που εργάζονταν σε γενικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην τάξη των οποίων φοιτούσε τουλάχιστον ένας μαθητής με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Με βάση τον σκοπό της έρευνας δημιουργήθηκε οδηγός συνέντευξης και διεξήχθησαν ατομικές ημι-συνεντεύξεις διάρκειας 50 λεπτών. Τα αποτελέσματα τη έρευνας έδειξαν ότι οι προκλήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία των μαθητών με πολιτισμικό υπόβαθρο το διάστημα της τηλεκπαίδευσης συνοψίζονται στην αδυναμία να εφαρμόσουν αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τη δυσκολία να εστιάσουν στην καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων από τους μαθητές, την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και με τους γονείς για την υποστήριξη των παιδιών στο σπίτι, καθώς και το αυξημένο άγχος τους να ανταποκριθούν επαρκώς στις γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών αυτών λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες της ψηφιακής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, εκπαιδευτικοί, δυσκολίες, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Covid-19

Abstract
Over the last years, teachers have faced serious challenges making attempts to adapt the educational process to the new features of distance learning especially for students from different cultural backgrounds. The aim of the present study is to investigate the attitudes of mainstream teachers towards online distance education

[54]Η επιλογή της χρήσης των ουσιαστικών, των επιθέτων και των αντωνυμιών στο αρσενικό γραμματικό γένος γίνεται αποκλειστικά για λόγους συντομίας και για λόγους διευκόλυνσης της ανάγνωσης.

provided to culturally diverse students during the COVID-19 pandemic. The sample of the study consisted of 17 teachers (n=17) working in mainstream secondary schools having at least one student from different cultural background attending their class during the school year 2020-2021. Based on the purpose of the study, an interview guide was created and individual semi-interviews lasting 50 minutes were conducted. The results of the study showed that the teachers' challenges in teaching students from different cultural backgrounds during online distance education are summarized in their weakness to apply the principles of differentiated instruction, the difficulty to focus on the development of social and emotional skills, the assessment of students' learning outcomes, the lack of collaboration among teachers and with parents to support the children at home as well as their increased anxiety to adequately respond to the language difficulties of these students taking into account the conditions of distance learning.

Keywords: students from diverse cultural backgrounds, teachers, difficulties, online distance education, COVID-19

0. Εισαγωγή

Η πανδημία του Covid-19 χαρακτηρίζεται ως μία από τις πιο σοβαρές απειλές για την υγεία παγκοσμίως. Η κατάσταση έκτακτης ανάγκης για τη δημόσια υγεία αντικατοπτρίστηκε επίσης στον τομέα της εκπαίδευσης αναγκάζοντας τη σχολική κοινότητα σε όλον τον κόσμο να κάνει μια επείγουσα μετάβαση από τη δια ζώσης στη διαδικτυακή διδακτική και μαθησιακή πράξη (Leonardi, 2020). Η ξαφνική μετατόπιση από τη δεδομένη σχολική καθημερινότητα στη ψηφιακή σχολική αίθουσα ως μέτρο διαχείρισης της υγειονομικής κρίσης θεωρείται ως ένα από τα μεγαλύτερα εκπαιδευτικά πειράματα μέχρι σήμερα, ενώ ο αντίκτυπος της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκτιμάται ότι ήταν ισχυρός δημιουργώντας διάφορες προκλήσεις για τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να αλλάξουν τα παραδοσιακά πρότυπα της εργασίας τους κάτω από απαιτητικές συνθήκες δουλεύοντας από το σπίτι με τη χρήση της τεχνολογίας (Antoninisetal., 2020). Οι ίδιοι κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν σε αυτό το δύσκολο χρονικό διάστημα πολλά ζητήματα τα οποία αφορούσαν μεταξύ άλλων την υποστήριξη των μαθητών που ανήκαν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες στη σχολική τους τάξη. Επιπλέον, η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ξεκίνησε με αρκετά χαοτικό τρόπο και οι ακόλουθες διακοπές λειτουργίας που προκλήθηκαν από τον Covid-19 επιδείνωσαν την κατάσταση καθιστώντας δύσκολη την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών πολλών μαθητών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν κατασκευάστηκε για να αντιμετωπίσει τις εκτεταμένες διακοπές λειτουργίας των σχολικών μονάδων, όπως αυτές που επέβαλε η πανδημία Covid-19, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να παρέχει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παροχές. Επιπλέον, οι νέες προκλήσεις φαίνεται ότι επηρέασαν αρνητικά την ψυχική

υγεία των εκπαιδευτικών. Ποικίλες έρευνες (Silvaetal., 2021·Ozamiz-Etxebarriaetal., 2021·Santamaríaetal., 2021·ZadokBonehetal., 2022) που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες χώρες, έχουν δείξει ότι κατά τη διάρκεια της πανδημίας οι ίδιοι υπέφεραν από αυξημένο άγχος και συμπτώματα κατάθλιψης.

1. Μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο σχολείο κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19

Οι ευάλωτες ομάδες πληθυσμού που κατοικούν σε μια χώρα χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή από τους υπεύθυνους χάραξης κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής σε περιόδους κρίσης, όπως η υγειονομική κρίση του Covid-19, εφόσον διαθέτουν μοναδικά χαρακτηριστικά, ιδιαίτερες ανάγκες και είναι φορείς μιας διαφορετικής κουλτούρας (Waitzbergetal., 2020). Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούν μια κοινωνικά ευπαθή ομάδα μαθητών οι οποίοι φοιτούν στα γενικά σχολεία εμπλουτίζοντας την αυξανόμενη ποικιλομορφία των σχολικών τάξεων κατά τη σημερινή εποχή. Οι εκπαιδευτικοί, που έχουν στην τάξη τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, προσπαθούν να ανταποκριθούν στις αυξημένες ανάγκες τους, προσφέροντας επαρκή εκπαιδευτική και συναισθηματική υποστήριξη, ώστε οι ίδιοι να είναι σε θέση να ξεπεράσουν τυχόν επιπρόσθετες ή διαφορετικής φύσεως δυσκολίες σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές. Παρόλα αυτά, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών εντάθηκαν και οι προκλήσεις πολλαπλασιάστηκαν, εφόσον κλήθηκαν παράλληλα να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στα νέα δεδομένα της ψηφιακής εκπαίδευσης και να διατηρήσουν ζωντανή τη διδακτική και μαθησιακή πράξη.

Η διερεύνηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών τρόπων για τη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Hue&Kennedy, 2013). Παρά τον κρίσιμο ρόλο των εκπαιδευτικών στην επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μέχρι σήμερα δεν έχουν διεξαχθεί συστηματικές έρευνες που να εστιάζουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ενώ παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τη μελέτη των συνεπειών που επέφερε η λειτουργία της τηλεκπαίδευσης για μαθητές που ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, δεν έχει διεξαχθεί μέχρι σήμερα κάποια σχετική έρευνα που να έχει ως στόχο να εμβαθύνει στις αντιλήψεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να μελετήσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αναφορικά με την παροχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. Η μελέτη διεξήχθη στην Ελλάδα από τον Σεπτέμβριο έως τον Δεκέμβριο του 2021. Συγκεκριμένα, τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι παράγοντες προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην ψηφιακή σχολική τάξη;
2. Είναι εφικτή η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των παιδιών για την υποστήριξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
3. Πόσο επαρκή θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες;

2. Μεθοδολογία έρευνας

2.1 Συμμετέχοντες

Για την επιλογή των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (*purposeful ή purposivesampling*). Στην έρευνα συμμετείχαν 17 εκπαιδευτικοί (n=17, 10 γυναίκες και 7 άνδρες) που εργάζονταν σε γενικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις πόλεις των Ιωαννίνων και του Αγρινίου. Ως κριτήριο επιλογής των μελών του δείγματος προσδιορίστηκε η φοίτηση τουλάχιστον ενός μαθητή που είχε διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη του εκπαιδευτικού κατά το σχολικό έτος 2020-2021 στη διάρκεια του οποίου λειτούργησε για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

2.2 Εργαλείο

Με βάση τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα δημιουργήθηκε οδηγός συνέντευξης και διεξήχθησαν ατομικές ημι-συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες. Η ημι-δομημένη συνέντευξη επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα αλλάζοντας τη δομή της συνέντευξης καθώς και να περιγράψουν λεπτομερώς τις προσωπικές τους εμπειρίες, τις ανησυχίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μέσα από τη δική τους οπτική (Kvale, 2007). Κάθε ατομική συνέντευξη είχε διάρκεια περίπου 50 λεπτά.

2.3 Ερευνητική διαδικασία

Αφού οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν σε αδρές γραμμές για τους στόχους της έρευνας, επισημάνθηκε η προστασία της ανωνυμίας με την απόδοση ψευδωνύμων στους ίδιους, καθώς και στα αναφερόμενα πρόσωπα και τις τοποθεσίες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με την έγκριση των συμμετεχόντων και στη συνέχεια μεταγράφηκαν σε γραπτή μορφή. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Αρχικά, κωδικοποιήθηκε ένα μικρό τμήμα του κειμένου (15% του υλικού) και στη συνέχεια το σύστημα κωδικοποίησης εφαρμόστηκε σε όλη την έκταση του υλικού. Δημιουργήθηκαν 3 κατηγορίες ανάλυσης η καθεμία από τις οποίες περιλάμβανε αντίστοιχα συγκεκριμένες υποκατηγορίες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Σύστημα κωδικοποίησης

Υποκατηγορίες	Κατηγορία
1α. Η εφαρμογή των αρχών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο ψηφιακό περιβάλλον 1β. Η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων από τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητές	1. Παράγοντες άγχους κατά τη διδασκαλία των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες
2α. Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους 2β. Η έλλειψη συνεργασίας με την οικογένεια	2. Συνεργασία με άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες
3α. Η. μειωμένη αποτελεσματικότητα στη γλωσσική υποστήριξη των μαθητών 3β. Η μειωμένη αποτελεσματικότητα στην καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων 3γ. Η μειωμένη αποτελεσματικότητα ως προς την κινητοποίηση των μαθητών για συμμετοχή στην ψηφιακή εκπαιδευτική διαδικασία	3. Αίσθηση αποτελεσματικότητας ως προς την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών

3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα τη έρευνας έδειξαν ότι οι προκλήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία των μαθητών με πολιτισμικό υπόβαθρο το διάστημα της τηλεκπαίδευσης πολλαπλασιάστηκαν δημιουργώντας επιπρόσθετο άγχος και μειώνοντας τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν επιλεγμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, όπου μέσα σε αγκύλες δίνεται ο αριθμός του κάθε συμμετέχοντα.

3.1 Παράγοντες άγχους κατά τη διδασκαλία των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς αναδείχθηκαν δύο κατηγορίες.

Η εφαρμογή των αρχών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο ψηφιακό περιβάλλον με σκοπό την υποστήριξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες προκαλούσε άγχος στους εκπαιδευτικούς λόγω των νέων μη αναμενόμενων συνθηκών στις οποίες όφειλαν να προσαρμοστούν όχι μόνο οι μαθητές αλλά και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και των δυσκολιών της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι:

«*Δεν ξέρω αν ακουστεί υπερβολικό, αλλά είχα φτάσει στα όριά μου.Στην τάξη φρόντιζα να προσαρμόζω το περιεχόμενο του μαθήματος δίνοντας ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετέχουν. Στην τηλεκπαίδευση δεν είχα το χρόνο να κάνω κάτι τέτοιο με αποτέλεσμα να αγχώνομαι υπερβολικά και να φοβάμαι ότι αυτά τα παιδιά θα "χαθούν" στην τάξη.*» [Σ5]

Σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός άλλου εκπαιδευτικού:

«Παραδοσιακά είχα την τάση να ελίσσομαι λίγο όσον αφορά την ύλη του βιβλίου. Δηλαδή σε αυτόν τον μαθητή και τη μαθήτρια έδινα τη γνώση λίγο πιο απλά ή ετοίμαζα κάποια άλλη άσκηση για την καταφέρουν. Δυστυχώς όσο και να το προσπάθησα αυτό στο Webex, δεν μου βγήκε και αυτό με γέμιζε με άγχος γιατί ήξερα ότι δεν θα τα καταφέρναν χωρίς τις απαραίτητες τροποποιήσεις.» [Σ11]

Η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων από τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητές αναδείχθηκε ως ένας επιπρόσθετος αγχογόνος παράγοντας για τους συμμετέχοντες κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης. Κατά την περιγραφή ενός αποκρινόμενου*:*

«Και έρχεται η ώρα της βαθμολογίας τετραμήνου…Και τι βάζεις σε αυτά τα αγόρια; Έναν ωραίο εικονικό βαθμό, αφού δεν έχεις τα εργαλεία για να αξιολογήσεις σωστά.»[Σ10]

Μια εκπαιδευτικός επισήμανε ότι:

«Η βαθμολογία ήταν ένα μεγάλο αγκάθι για το μαθητή μου. Με άγχωνε πολύ ως διαδικασία γιατί δε μπορούσαν να κρίνω με τα ίδια κριτήρια αυτό το μαθητή με τους Έλληνες μαθητές. Διαφορετική η βάση αυτού και διαφορετική των δικών μας παιδιών.» [Σ1]

3.2 Συνεργασία με άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισήμαναν την απουσία αλληλεπίδρασης με άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με έμφαση στην έλλειψη συνεργασίας με τους άλλους εκπαιδευτικούς και με την οικογένεια.

Μέσα από τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αλληλοϋποστηρίζονταν στη διεξαγωγή του μαθησιακού έργου στη δια ζώσης διδασκαλία με στόχο την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη υποστήριξη και βοήθεια προς τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ωστόσο, η επικοινωνία και η συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός) του σχολείου περιορίστηκε ή εξέλειπε ολοκληρωτικά κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Μια συμμετέχουσα δήλωσε ότι:

«Η απουσία της επικοινωνίας με τους συναδέλφους προσωπικά μου στοίχισε γιατί η πράξη έχει δείξει ότι η μεταξύ μας συνεργασία ήταν ωφέλιμη για τη συγκεκριμένη μαθήτριά μου.» [Σ3]

Μια άλλη εκπαιδευτικός τόνισε ότι:

«Με την Φιλόλογο του άλλου Τμήματος είχαμε συνεργασία. Ανταλλάσσαμε τηλεφωνήματα για την πορεία της ύλης και με την ευκαιρία συζητούσαμε και για τους μαθητές διαφορετικής καταγωγής. Η συνεργασία όμως που είχα με τους άλλους καθηγητές χάθηκε στην πανδημία μαζί με την επικοινωνία που είχα με τη ψυχολόγο του σχολείου για τη βοήθεια τη συναισθηματική που έδινε σε έναν από αυτούς τους μαθητές.» [Σ14]

Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι η μειωμένη ή τις περισσότερες φορές ανύπαρκτη εμπλοκή των γονέων όχι μόνο δεν διευκολύνει την εξέλιξη του μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αλλά μπορεί να δράσει και ανασταλτικά εάν οι πρακτικές του σχολείου υποβαθμίζονταν στο οικογενειακό περιβάλλον.

Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός τόνισε ότι:

«Θα ήθελα να έβλεπα την οικογένεια ως υποστηρικτή σε αυτή τη δύσκολη κατάσταση, αλλά τελικά αυτό δεν το είδα καθόλου. Με τη βοήθειά τους θα αντιμετωπίζαμε από τις τεχνικές δυσκολίες μέχρι και τα θέματα που αφορούν τη μάθηση και τη βοήθεια που θα μπορούσαν να προσφέρουν στο σπίτι.» [Σ16]

Σύμφωνα με μια άλλη συμμετέχουσα:

«Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονιών στο σπίτι ήταν μεγάλο πρόβλημα με τρομερές συνέπειες για τούτο το παιδί. Ο μαθητής παρά τις δυνατότητές του τα παράτησε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εφόσον κανείς δε του έδινε σημασία στο σπίτι. Οι επανειλημμένες προσπάθειές μου να επικοινωνήσω μαζί τους μέσω του σχολείου δεν είχαν κανένα απολύτως αποτέλεσμα.» [Σ9]

3.3 Αίσθηση αποτελεσματικότητας ως προς την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών

Κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πολλοί συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θεωρούσαν τον εαυτό τους ανεπαρκή σε κάποιες διαστάσεις της διδακτικής πράξης στην τάξη όπου φοιτούσαν μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Αρχικά, ορισμένοι από αυτούς θεώρησαν ότι ήταν ανεπαρκείς να ανταποκριθούν στις γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών αυτών λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες της ψηφιακής εκπαίδευσης.

Όπως περιέγραψε μια εκπαιδευτικός:

«Οι γλωσσικές παρεμβάσεις πήγαν περίπατο στην τηλεκπαίδευση. Για αυτές εγώ συγκεκριμένα πάντα ξεκλέβω λίγο χρόνο να δουλέψω τις αδυναμίες των μαθητών μου στη γλώσσα μέσα στην κανονική τάξη. Στο Webex δεν μπορούσα να κάνω κάτι τέτοιο.» [Σ8]

Μια συμμετέχουσα ανέφερε ότι:

«Το επίπεδο ελληνομάθειας των παιδιών ήταν μεν επαρκές, αλλά σίγουρα με πολλά περιθώρια βελτίωσης, κάτι που το επέτρεπε το μυαλουδάκι τους. Ωστόσο, σε αυτό το ψηφιακό πλαίσιο δεν ένιωθα ότι ήμουν σε θέση να προσφέρω σε αυτά τα παιδιά αυτά που χρειάζονταν σύμφωνα με τις γλωσσικές τους ανάγκες.» [Σ2]

Η ανεπάρκεια κάποιων εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους ίδιους ήταν η αδυναμία εστίασης στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη αυτών των μαθητών.

Ένας συμμετέχων τόνισε πως*:*

«Αισθάνομαι άσχημα που δεν μπορούσα να τα βοηθήσω στο κοινωνικό και συναισθηματικό κομμάτι παρόλο που το είχαν τόση ανάγκη αυτά τα παιδιά.»[Σ4]

Όπως παρουσίασε και μια άλλη εκπαιδευτικός:

«Το διαδικτυακό μάθημα μας επέτρεψε να ασχοληθούμε μόνο με τη διεκπεραίωση της σχολικής ύλης και τη μετάδοση των γνώσεων. Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων είναι εξίσου σημαντική για τους μαθητές διαφορετικής καταγωγής ειδικά λόγω των διακρίσεων που μπορεί να βιώσουν. Κάποιες προσπάθειες που έκανα για ομαδικές δραστηριότητες μέσω Webex απείχαν πολύ από αυτό που είχαν συνηθίσει οι μαθητές μου στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας.» [Σ15]

Οι εκπαιδευτικοί έκαναν επίσης αναφορά στην υπερπροσπάθειά τους να κινητοποιήσουν τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην ψηφιακή τάξη ώστε να συμμετέχουν, αλλά δυστυχώς οι σχετικές ενέργειές τους δεν οδηγούσαν σε επιθυμητά αποτελέσματα. Έτσι, οι ίδιοι ένιωθαν ανεπαρκείς να ελέγξουν τον βαθμό συγκέντρωσης των μαθητών.

Σύμφωνα με έναν αποκρινόμενο:

«Ευχόμουν λοιπόν να διαρκέσει όσο το δυνατόν λιγότερο η πανδημία γιατί η προσοχή όλων -πόσο μάλλον των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό status- κλονίστηκε αρκετάν» [Σ7]

Κάποιος άλλος εκπαιδευτικός επιβεβαίωσε την αδυναμία κινητοποίησης των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες:

«Είναι γεγονός ότι κάποιοι μαθητές επικαλούνταν προβλήματα στη σύνδεση για να μην πάρουν το λόγο ή να απαντήσουν κάτι. Οι μαθητές για τους οποίους μιλάμε δεν έμπαιναν καν στον κόπο να επικαλεστούν κάτι. Απλά δεν απαντούσαν. Ελάχιστες φορές άκουσα τη φωνή τους και κυρίως όταν συζητούσαμε για θέματα της καθημερινότητάς τους εκείνη την χρονική περίοδο. Ειλικρινά δεν ήξερα τι να κάνω σε αυτήν την περίπτωσην» [Σ10]

4. Συζήτηση των ευρημάτων

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτυπώνει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά την πανδημία του Covid-

19. Η παρατεταμένη παραμονή στο σπίτι είχε σημαντική επίδραση όχι μόνο στη γνωστική, τη κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών, αλλά ο αντίκτυπος αντανακλάται και σε ζητήματα που αφορούσαν την αντισταθμιστική ισότητα και τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση (Letzel, Pozas&Schneider, 2020).

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φάνηκαν να έχουν περισσότερο άγχος και ένταση σε σύγκριση με τη δια ζώσης διδασκαλία, προκειμένου να ανταποκριθούν στις επαυξημένες δυσκολίες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη τους. Η αδυναμία εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η αξιολόγηση ήταν ένας παράγοντας άγχους για τους ίδιους. Και στην έρευνα των Letzel, Pozas και Schneider (2020) η διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόστηκε σπάνια εκείνη τη χρονική περίοδο όχι μόνο για τους μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες, αλλά για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Τα ευρήματα μιας άλλης πρόσφατης μελέτης (Idrus, Asri&Baharom, 2021) έδειξαν ότι η περιβαλλοντική πίεση, οι περιορισμένοι πόροι και η στάση των μαθητών και των γονέων ήταν οι κύριες προκλήσεις στην αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά την πανδημία αποτέλεσε έναν επιπρόσθετο αγχογόνο παράγοντα. Γενικά, η αξιολόγηση των μαθητών της τάξης αναδείχθηκε ως ένα δύσκολο εγχείρημα τη δεδομένη χρονική περίοδο, εφόσον διάφοροι παράγοντες (π.χ. η έλλειψη συγκέντρωσης, η σωματική και η ψυχική κατάσταση του μαθητή) οι οποίοι δεν ήταν εφικτό να ανιχνευθούν από τον εκπαιδευτικό ήταν πιθανόν να οδηγήσουν ένα μη έγκυρο αποτέλεσμα σε μια δοκιμασία αξιολόγησης (Middleton, 2020). Οι ιδιαίτερες ανάγκες και τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο καθιστούσαν ακόμη πιο δύσκολη και αγχωτική τη διαδικασία της αξιολόγησης σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών. Γι΄ αυτόν τον λόγο, κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη των κατάλληλων μεθόδων και εργαλείων αξιολόγησης που θα λαμβάνει υπόψη τη διαφορετική αφετηρία των αυτών μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν επίσης την περιορισμένη επικοινωνία και συνεργασία τους με άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Κατά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ένιωθαν «αποκομμένοι» από τη σχολική κοινότητα, αφού η έλλειψη επαφής με τους συναδέλφους λειτουργούσε ανασταλτικά στο διδακτικό έργο τους και τη ψυχική τους υγεία. Με άλλα λόγια, αναγνωρίζουν την αξία της συνεργασίας με τους άλλους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού για την καλύτερη υποστήριξη των μαθητών. Η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής για όλους τους μαθητές συνδέεται μεταξύ άλλων με τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συναδέλφων καθώς και μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (McCarley, Peters&Decman, 2016·Price&Moolenaar, 2015). Αυτή η ουσιαστική ποιοτική διάδραση απουσίαζε από τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η πανδημία επηρέασε καταλυτικά και τους γονείς οι οποίοι κλήθηκαν να ασχοληθούν περισσότερο με ζητήματα εκπαίδευσης του παιδιού τους (Letzel, Pozas&Schneider, 2020). Μέσα σε ένα κλίμα άγχους και αβεβαιότητας για το μέλλον που βίωναν εκείνη τη χρονική περίοδο, η υποστήριξη των παιδιών – ειδικάόσων είχαν μειωμένα κίνητρα μάθησης και παρουσίαζαν επαυξημένες μαθησιακές ανάγκες – θεωρήθηκε πολύ μεγάλη πρόκληση για τους ίδιους (Daniel, 2020·Mastersetal., 2020). Παράλληλα, πολιτισμικοί και κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες φάνηκε να επηρεάζουν τη βοήθεια που παρείχαν οι γονείς στη μάθηση των παιδιών τους (Wyseetal., 2020). Η συνεργασία με τους γονείς των πολιτισμικά μειονοτικών ομάδων χαρακτηρίστηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος κατά τη διάρκεια της πανδημίας ως πιο κρίσιμη σε σύγκριση με άλλες χρονικές περιόδους λόγω της ανάγκης να επιλυθούν άμεσα τυχόν τεχνικά ζητήματα σύνδεσης και με σκοπό την αποφυγή επιπρόσθετων μαθησιακών κενών. Στην έρευνα των Atiles και συν. (2021) επιβεβαιώνεται επίσης η απουσία ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο νέο ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον οι γονείς τείνουν να μην έχουν κατανοήσει με σαφήνεια τους τρόπους και τον βαθμό εμπλοκής τους στη μάθηση των παιδιών τους (Borupetal., 2019).

Οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο παρέμεναν «αγκάθι» για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν αισθάνονταν επαρκείς να ανταποκριθούν σε αυτές τις ανάγκες των μαθητών. Ακόμη και κατά την προσπάθειά τους να δώσουν γλωσσικές ασκήσεις για το σπίτι στην ασύγχρονη πλατφόρμα, οι μαθητές δεν τις επέλυαν και οι γονείς δεν βοηθούσαν καθόλου προς αυτήν την κατεύθυνση. Τα εμπόδια στην επικοινωνία με αυτούς τους μαθητές μειώνουν την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και απαιτούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές καθώς και τον επανασχεδιασμό των μαθημάτων στο νέο ψηφιακό περιβάλλον μαζί με την εξ αποστάσεως παροχή των κατάλληλων γλωσσικών πηγών ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας στην ελληνική γλώσσα (Choi&Chiu, 2021).

Η εστίαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη παραγκωνίστηκε στον βωμό του μεγάλου όγκου της διδακτέας ύλης και του περιορισμένου χρόνου και των δυνατότητων, ενώ οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών που προσέφεραν οι σχολικές δραστηριότητες, τα διαλείμματα και οι εκδρομές απουσίαζαν. Η ανταπόκριση στις κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών αποτέλεσε μια πρόκληση κατά τη διάρκεια της πανδημίας ειδικά για τους μαθητές που ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, εφόσον ο κίνδυνος να χαθεί το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα ήταν ορατός (OECD, 2020). Κάποιοι εκπαιδευτικοί πιο εξοικειωμένοι στη χρήση του προγράμματος τηλεκπαίδευσης ενέταξαν τις ομαδικές δραστηριότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, κατά τη γνώμη τους τέτοιες δραστηριότητες δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, επειδή δεν ανταποκρίνονταν άμεσα και συστηματικά όλοι οι μαθητές. Σύμφωνα με

τους Katzman και Stanton (2020), η παραγκώνιση της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μείωσαν την αποτελεσματικότητά της, ώστε να κρίνεται αναγκαίο να συμπεριληφθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων με σκοπό την ενίσχυση της ευημερίας όλων των μαθητών.

Επιπρόσθετα, ο βαθμός συγκέντρωσης των μαθητών δεν ήταν δεδομένος, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην είναι σε θέση να κρίνουν ορθά τι έχουν κατακτήσει οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ούτε να δώσουν ανατροφοδότηση σε αυτούς. Τα χαμηλά κίνητρα μάθησης των μαθητών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχουν αναφερθεί και σε άλλες πρόσφατες έρευνες που έχουν διεξαχθεί με δείγμα γηγενών μαθητών (Nugroho, Ilmiani&Rekha, 2021·Tan, 2021·Toquero, 2020). Στην ψηφιακή τάξη οι μαθητές δεν έχουν την ελευθερία να εξερευνήσουν τη νέα γνώση που τους παρουσιάζεται και καλούνται να προσαρμοστούν άμεσα σε μια νέα συνθήκη που υπαγορεύει ότι η μάθηση περιλαμβάνει οθόνη και γράψιμο σχεδόν όλες τις διδακτικές ώρες (Pace, Pettit&Barker, 2020). Αυτή η συνθήκη δημιουργεί επιπρόσθετες δυσκολίες στην κατανόηση της διδακτέας ύλης στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες με αποτέλεσμα να βαριούνται και να αποσπάται η προσοχή τους πολύ πιο εύκολα, εφόσον αισθάνονται ότι δεν τα καταφέρνουν. Η κλειστή κάμερα δυσχέραινε τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν ποιοι μαθητές παρακολουθούσαν ενεργά, ώστε να τους κινητοποιήσουν. Ακόμη, η μειωμένη εξοικείωση στη χρήση των τεχνολογικών μέσων που ήταν απαραίτητα για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση μείωνε ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον κάποιων μαθητών.

5. Συμπεράσματα

Μια υγειονομική κρίση σπάνια επηρεάζει τους ανθρώπους – ενηλίκους και ανηλίκους – με έναν ομοιόμορφο τρόπο. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φάνηκε ιδιαίτερα ευπαθές στις επιπτώσεις του Covid-19 ειδικά εάν λάβουμε υπόψη τις ήδη υπάρχουσες δυσχέρειες στη διασφάλιση ενός συμπεριληπτικού σχολικού πλαισίου για όλους τους μαθητές (π.χ. έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας τόσο ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, αδυναμία σύνδεσης σχολείου και τοπικής κοινωνίας, μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, μη ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, περιορισμένες ψηφιακές γνώσεις των εκπαιδευτικών,κ.λπ).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν «αβοήθητοί» κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 κατά τη διδασκαλία και τη συμπερίληψη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Πολλοί από τους παράγοντες που αναδείχθηκαν από τους συμμετέχοντες, αποτελούσαν εμπόδια στην εκπαίδευση των μαθητών αυτής της ευάλωτης ομάδας και πριν από την πανδημία, ενώ θα συνεχίσουν να παραμένουν προκλήσεις και στη μετα-covid εποχή εάν δεν αξιοποιηθεί αυτή η εμπειρία προς βελτίωση του εκπαιδευτικού πλαισίου. Η

τροποποίηση του περιεχόμενου του Αναλυτικού Προγράμματος με άξονα τη συμπερίληψη των μαθητών από πολιτισμικά μειονοτικές ομάδες και την κατάργηση κάθε είδους διάκρισης και αποκλεισμού μπορεί να βελτιώσει περαιτέρω τις σχολικές επιδόσεις και την αποτελεσματική προσαρμογή αυτών των μαθητών σε συνδυασμό με την ανάπτυξη προγραμμάτων ψυχικής υγείας και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης (Caarlsetal., 2021).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρινόμαστε τόσο ατομικά όσο και συλλογικά στις νέες προκλήσεις που αναδύονται από τη νέα πραγματικότητα, έχει σημαντικές συνέπειες για τη μελλοντική κοινωνία και για την ποιότητα της εκπαίδευσης στο μέλλον. Παρά τις προσπάθειες πρόβλεψης των κρουσμάτων μόλυνσης, των θανάτων και της πορείας ανάπτυξης του ιού Covid-19, το μέλλον που βρίσκεται μπροστά μας παραμένει αβέβαιο. Το ερώτημα είναι εάν θα συνεχίσουμε να βαδίζουμε στον ίδιο δρόμο διαιωνίζοντας τις μορφές κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας που παρατηρούνται σήμερα ή εάν θα αντιληφθούμε την ουσιαστική δυσλειτουργία που επικρατεί όσον αφορά τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και τα κριτήρια παροχής ευκαιριών στις ευάλωτες ομάδες που δεν προσιδιάζουν στην ιδέα της αντισταθμιστικής ισότητας. Στη μετα-covid εποχή είναι ανάγκη οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές αξίες και αρχές να αποτελέσουν τις βάσεις για να οικοδομήσουμε όχι απλά μία καλύτερη κοινωνία, αλλά μια πιο δίκαια, δημοκρατικό και βιώσιμη κοινωνία. Έχοντας αυτό το σκοπό η εκπαίδευση διαδραματίζει κριτικό ρόλο καθώς αφενός συμβάλλει στην καλλιέργεια τέτοιων αρχών και αξιών και αφετέρου διαμορφώνεται παράλληλα από αυτές (Stanistreet, Elfert&Atchoarena, 2021).

Βιβλιογραφία

Antoninis, M., April, D., Barakat, B., Bella, N., D'Addio, A. C., Eck, M., Murakami, Y., Kubacka, K., McWilliam, A., Murakami, Y., Smith, W., Stipanovic, L., Vidarte, R., Zekrya, L. &Endrizzi, F. (2020). All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects 49*(3), 103-109.

Atiles, J. T., Almodóvar, M., Chavarría Vargas, A., Dias, M. J. &Zúñiga León, I. M. (2021). International responses to COVID-19: Challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal, 29*(1), 66-78.

Borup, J., Chambers, C. B.& Stimson, R. (2019). Online teacher and on-site facilitator perceptions of parental engagement at a supplemental virtual high school. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20*(2), 80-95.

Caarls, K., Cebotari, V., Karamperidou, D., Alban Conto, M. C., Zapata, J.& Zhou, R. Y. (2021). *Lifting barriers to education during and after COVID-19: Improving education outcomes for migrant and refugee children in Latin America and the Caribbean*.Florence: UNICEF Office of Research.

Choi, T.-H., & Chiu, M. M. (2021). Toward equitable education in the context of a pandemic: Supporting linguistic minority students during remote learning. *International Journal of Comparative Education and Development, 23*(1), 14-22.

Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects, 49*(1), 91-96.

Hue, M. T. & Kennedy, K. J. (2013). Building a connected classroom: Teachers' narratives about managing the cultural diversity of ethnic minority students in Hong Kong secondary schools. *Pastoral Care in Education, 31*(4), 292-308.

Idrus, F., Asri, N. A. Z.&Baharom, N. N. (2021). Has differentiated instruction gone 'awry' in online teaching and learning?.*Journal of Language Teaching and Research, 12*(3), 501-510.

Katzman, N. F.& Stanton, M. P. (2020). The integration of social emotional learning and cultural education into online distance learning curricula: Now imperative during the COVID-19 pandemic. *Creative Education, 11*(9), 1561-1571.

Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: Sage Publications.

Leonardi, P. (2020). You're going digital-now what? *MIT Sloan Management Review, 61*(2), 28-35.

Letzel, V., Pozas, M. & Schneider, C. (2020). Energetic students, stressed parents, and nervous teachers: A comprehensive exploration of inclusive homeschooling during the COVID-19 crisis. *Open Education Studies, 2*(1), 159-170.

Masters, G. N., Taylor-Guy, P., Fraillon, J. & Chase, A. M. (2020). *Ministerial briefing paper on evidence of the likely impact on educational outcomes of vulnerable children learning at home during COVID-19*. Australian Government Department of Education, Skills and Employment. Ανακτήθηκεαπόhttps://research.acer.edu.au/learning_processes/24

McCarley, T. A., Peters, M. L. &Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(2), 322-342.

Middleton, K. V. (2020). The longer-term impact of COVID-19 on K-12 student learning and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice, 39*(3), 41-44.

Nugroho, A., Ilmiani, D. & Rekha, A. (2021). EFL teachers' challenges and insights of online teaching amidst global pandemic. *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching, 4*(3), 277-291.

OECD (2020). *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: supporting vulnerable students during school closures and school re-openings*. Ανακτήθηκε απόhttps://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=434_434914-59wd7ekj29&title=The-impact-of-COVID-19-on-student-equity-and-inclusionn

Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga Mondragon, N., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M. &Santabárbara, J. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: A rapid systematic review with meta-analysis. *Brain sciences, 11*(9), 1172.

Pace, C., Pettit, S. K. & Barker, K. S. (2020). Best practices in middle level quaranteaching: Strategies, tips and resources amidst COVID-19. *Becoming: Journal of the Georgia Association for Middle Level Education, 31*(1), 2-13.

Santamaría, M., Mondragon, N., Santxo, N. & Ozamiz-Etxebarria, N. (2021). Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. *Global Mental Health, 8* (e14), 1-8.

Silva, D. F. O., Cobucci, R. N., Lima, S. C. V. C. & de Andrade, F. B. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: A PRISMA-compliant systematic review. *Medicine, 100*(44), e27684.

Stanistreet, P., Elfert, M. &Atchoarena, D. (2021). Education in the age of Covid-19: Implications for the future. *International Review of Education, 67*(1), 1-8.

Tan, C. (2021). The impact of COVID-19 on student motivation, community of inquiry and learning performance. *Asian Education and Development Studies, 10*(2), 308-321.

Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research, 5*(4), em0063.

Waitzberg, R., Davidovitch, N., Leibner, G., Penn, N. &Brammli-Greenberg, S. (2020). Israel's response to the COVID-19 pandemic: tailoring measures for vulnerable cultural minority populations. *International Journal for Equity in Health, 19*(1), 1-5.

Wyse, A. E., Stickney, E. M., Butz, D., Beckler, A. & Close, C. N. (2020). The potential impact of COVID-19 on student learning and how schools can respond. *Educational Measurement: Issues and Practice, 39*(3), 60-64.

Zadok Boneh, M., Feniger-Schaal, R., Aviram Bivas, T. & Danial-Saad, A. (2022). Teachers under stress during the COVID-19: Cultural differences. *Teachers and Teaching, 28*(2), 164-187.

Απόψεις δυνάμει εκπαιδευτικών για τη συνεργασία στην ομάδα και οι επιπτώσεις λόγω COVID-19

Μαρίνα Σούνογλου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
masounoglou@uth.gr

Περίληψη
Η συνεργασία μεταξύ των μελών μιας ομάδας διαδραματίζει κομβικό ρόλο στη λειτουργία και στην αποτελεσματικότητά της. Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετώνται οι απόψεις των φοιτητριών/τών για την ποιότητα της συνεργασίας στην ομάδα στο πλαίσιο των μαθημάτων και κατά πόσο έχει επηρεαστεί λόγω της πανδημίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 78 φοιτήτριες/τές με χρήση διαδικτυακού ερωτηματολογίου κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2019-2021. Η ανάλυση των δεδομένων από τις απαντήσεις των ερωτώμενων έγινε με τη θεματική μέθοδο ανάλυσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και αναλύονται βάσει των τριών θεμάτων που αναδείχθηκαν: επικοινωνία, εμπιστοσύνη και δημιουργικότητα. Η τεχνολογία και η χρήση ψηφιακών μέσων αποτέλεσε το βασικό μέσο για τη συνεργασία των μελών δίνοντας εύκολη πρόσβαση όλων των συμμετεχόντων από οποιαδήποτε σημείο, ωστόσο ενίοτε αποτέλεσε τροχοπέδη για την ποιότητα της συνεργασίας. Στα συμπεράσματα διαφαίνονται οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 στη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και προτείνονται ευέλικτα μοντέλα εργασίας στην ομάδα.

Λέξεις-κλειδιά: συνεργασία ομάδας, επιπτώσεις πανδημίας, απόψεις δυνάμει εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη

Abstract
The collaboration among the team members plays a crucial role for the organization and effectiveness of the team. The scope of this research is to study students' views for the team collaboration and how affected from the pandemic COVID-19. The sample consists of 78 students with a digital questionnaire during the academic years 2019-2021. The analysis of the data is based on thematic analysis. The results presented and analyzed on the 3 axes: communication, trust and creativity. The technology and the digital media were the basic medium for the collaboration due to the easy access from anywhere, however also it was an obstacle for the quality of the collaboration. In the conclusions, the effects apparent for the collaboration due to the pandemic COVID-19 and suggested flexible model for the teamwork.

Keywords: team collaboration, COVID-19 effects, prospective educators' views, professional development

0. Εισαγωγή

Η συνεργασία μεταξύ των μελών μιας ομάδας διαδραματίζει κομβικό ρόλο στη λειτουργία και στην αποτελεσματικότητά της. Οι φοιτήτριες/τές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους καλλιεργούν δεξιότητες που διευκολύνουν τη συμμετοχή τους στην ομάδα και ταυτόχρονα αποτελούν εχέγγυο για τη μελλοντική επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η συμμετοχή των φοιτητών σε ομάδες μέσω της συνεργασίας προάγει αυτήν την δυνάμει επαγγελματική ανάπτυξη και βοηθάει τους φοιτητές να γίνουν ικανοί επαγγελματίες στο μέλλον, ώστε να εκπληρώσουν τους πολύπλοκους ρόλους (Sturko&Gregson, 2008).

Τέτοιες πρακτικές μπορούν να παρέχουν ευκαιρίες στους φοιτητές ώστε να έχουν εποικοδομητικές συζητήσεις, προβληματισμό και πειραματισμούς μεταξύ τους που προάγουν τη συνεργασία. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αντιμετωπίσουν συλλογικά ζητήματα και να διερευνήσουν τρόπους βελτίωσης των δεξιοτήτων τους (McLaughlin&Talbert, 2001).

Η συνεργασία στην ομάδα επηρεάστηκε από τις συνθήκες τις πανδημίας. Η άμεση και σφοδρή αλλαγή της δια ζώσης συνεργασίας σε εξ αποστάσεως επηρέασε τη σύσταση των ομάδων αλλά και τη λειτουργία τους. Η πανδημία COVID-19 είχε ως συνέπεια η συνεργασία των μελών των ομάδων να υλοποιείται μέσω της χρήσης ψηφιακών μέσων. Με την υπ' αριθμ. Δ1α/ΓΠ.οικ.: 71342/6.11.2020 Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) (Β΄ 4899) θεσπίστηκαν τα έκτακτα μέτρα προστασίας της δημόσιας υγείας από τον κίνδυνο περαιτέρω διασποράς του κορωνοϊούSASRS-Cov-2, «*Ειδικότερα, ως προς τη λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) αποφασίστηκε η λήψη μέτρων: Τηλε-εκπαίδευση (…) Λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία διεξάγεται αποκλειστικά με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δεν υφίσταται ανάγκη μετακίνησης των φοιτητών των Α.Ε.Ι., συμπεριλαμβανομένων των μεταπτυχιακών φοιτητών και των υποψήφιων διδακτόρων για τις ανάγκες των σπουδών τους».*

Για να ελεγχθούν οι απόψεις των φοιτητριών/τών για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της συνεργασίας τους κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών συναντήσεων, κλήθηκαν να συμπλήρωσαν ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο 13 ερωτήσεων. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα αφορά «ποια είναι η οπτική των δυνάμει εκπαιδευτικών για τη συνεργασία στην ομάδα και κατά πόσο έχει επηρεαστεί λόγω της πανδημίας;»

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων έγινε καταγραφή, ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση σε θέματα αναλύοντας τις απόψεις τους. Στα αποτελέσματα φαίνονται οι επιπτώσεις στη συνεργασία της ομάδας και ποιοι παράγοντες συνετέλεσαν στην αποτελεσματικότητα της συνεργασίας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Η συνεργασία στην ομάδα και οι επιπτώσεις λόγω COVID-19

Η συνεργασία βασίζεται στη συνέργεια που υπάρχει μεταξύ όλων των μελών της ομάδας, δημιουργώντας ένα πλαίσιο όπου όλοι είναι πρόθυμοι να συνεισφέρουν και να συμμετέχουν σε ένα θετικό περιβάλλον με αποτελεσματικό τρόπο (Larson & LaFasto, 1989).

Σύμφωνα με την έρευνα των Means et al. (2020) οι ευκαιρίες συνεργασίας στην ομαδική εργασία δεν ήταν καθόλου πρόσφορες σε ψηφιακό πλαίσιο. Το 65% του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας θεωρεί ότι οι ευκαιρίες ήταν χειρότερες ή πολύ χειρότερες στο διαδίκτυο (Means et al., 2020). Η έλλειψη ομαδικής εργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η ανεπαρκής κατάρτιση σε ψηφιακά μέσα για τη συμμετοχή στο σύστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι τεχνικές δυσκολίες, η έλλειψη σύγχρονων λογισμικών αποτελούν παράγοντες που επηρέασαν τη συνεργασία και την ομαδική εργασία (Ivzhenko, Sokol, Kochyna, Noskova, Yeromina, 2020).

Σύμφωνα με τους Wildman, Nguyen, Duong&Warren (2021), «*Η ομαδική εργασία είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη στις επιπτώσεις μιας πανδημίας, καθώς συχνά περιλαμβάνει πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπίδραση και συντονισμό μεταξύ ανθρώπων, χρόνου και χώρου, καθιστώντας την κοινωνική αποστασιοποίηση και την εικονική εργασία μια δραματική μετατόπιση μακριά από τα τυπικά πλαίσια ομαδικής εργασίας».* Είναι σαφές ότι οι συνθήκες άλλαξαν ραγδαία για τις/τους φοιτήτριες/τές και αυτό είχε επίπτωση στη λειτουργία και οργάνωση της ομάδας.

1.2 Η συνεργασία ως παράμετρος επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη διαδραματίζει βασικό ρόλο στο έργο όλων των επαγγελματιών της εκπαίδευσης και βασική παράμετρο αποτελεί και η συνεργασία με τα άλλα μέλη της ομάδας.Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης ενισχύουν τις ακαδημαϊκές και παιδαγωγικές τους γνώσεις, αμφισβητούν τους σκοπούς και τις παραμέτρους αυτού που κάνουν, μέσω μιας διαδικασίας αναστοχασμού. Η συνεργασία είναι απαραίτητη για τη συνεχή προσωπική μάθηση και είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Forte & Flores, 2014). Χωρίς συνεργατικές δεξιότητες και σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να επιφέρουν αλλαγή στην πρακτική τους (Fullan, 1995).

Η συνεργατική διαδικασία στην οποία συμμετέχουν οι φοιτήτριες/τές κατά την ακαδημαϊκή φοίτησή τους αποτελεί μια προετοιμασία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στην ομάδα τούς βελτιώνει σε προσωπικό επίπεδο αλλά και σε επαγγελματικό. Η συναναστροφή και συνδιαλλαγή για κοινούς προβληματισμούς, για σχεδιασμό εκπαιδευτικών σεναρίων, για τρόπους επίλυσης προβλημάτων, για εναλλακτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τους ενισχύει ως δυνάμει εκπαιδευτικούς και σε μετέπειτα στάδιο είναι καλύτερα προετοιμασμένοι και πιο αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο.

2. Έρευνα

Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετώνται οι απόψεις των φοιτητριών/τών για την ποιότητα της συνεργασίας στην ομάδα στο πλαίσιο των μαθημάτων και κατά πόσο έχει επηρεαστεί λόγω της πανδημίας. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα αφορά «ποια είναι η οπτική των δυνάμει εκπαιδευτικών για τη συνεργασία στην ομάδα και κατά πόσο έχει επηρεαστεί λόγω της πανδημίας;»

Στην έρευνα συμμετείχαν 78 φοιτήτριες/τές και η συλλογή των δεδομένων έγινε με χρήση διαδικτυακού ερωτηματολογίου κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2019-2021. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως κατάλληλη για τη συγκεκριμένη μελέτη. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να συλλεχθούν πληροφορίες για τις απόψεις των συμμετεχόντων που σχετίζονται με τα βιώματά τους και τις εμπειρίες τους για τη συνεργασία στην ομάδα. Επιπλέον, η συγκεκριμένη μέθοδος διασφαλίζει την ερευνητική διαδικασία, διότι οι ερωτήσεις ήταν στοχευμένες και σαφείς ως προς τα ερωτήματα της έρευνας. Η δομή του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε τρεις άξονες:

1. Εμπειρία συνεργασίας με ενδεικτική ερώτηση: “πώς επηρέασε τη συνεργασία σας στην ομάδα η μετάβαση στο ψηφιακό πλαίσιο;”
2. Οπτική φοιτητών/τριών για τη συνεργασία με ενδεικτική ερώτηση: “ποια είναι η γνώμη σας για τη συνεργασία στην ομάδα;”
3. Τρόποι διαχείρισης προβλημάτων με ενδεικτική ερώτηση “με ποιον τρόπο μπορέσατε να προσπελάσετε προβλήματα που προέκυψαν στη συνεργασία;”

3. Μέθοδος ανάλυσης

Σύμφωνα με την Maguire (2017), “*Η θεματική ανάλυση είναι η διαδικασία εντοπισμού προτύπων ή θεμάτων σε ποιοτικά δεδομένα*”. Η θεματική ανάλυση στοχεύει στον εντοπισμό των θεμάτων, δηλαδή επαναλαμβανόμενων μοτίβων στα δεδομένα που είναι σημαντικά και άξια λόγου. Με αυτά τα μοτίβα ο ερευνητής προσπαθεί να εντοπίσει χρήσιμα δεδομένα που να αφορούν το ερευνώμενο ζήτημα. Η θεματική ανάλυση είναι κάτι περισσότερο από την απλή σύνοψη των δεδομένων, διότι ερμηνεύει και κατανοεί το πλαίσιο στη φαινομενολογική προσέγγιση. Η έρευνα φωτίζει τις υποκειμενικές απόψεις των συμμετεχόντων και αποτελεί μία μελέτη της προσωπικής τους οπτικής (Willig, 2015).

4. Αποτελέσματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των φοιτητών/τριών για τη συνεργασία τους στην ομάδα και κατά πόσο αυτή επηρεάστηκε λόγω των ιδιαιτέρων συνθηκών της πανδημίας COVID-19.Η ανάλυση ανέδειξε τα θέματα και τα υποθέματα. Τα αποτελέσματα κατηγοριοποιήθηκαν σε 3 θέματα, επικοινωνία, εμπιστοσύνη και δημιουργικότητα, και 9 υποθέματα, όπως παρατίθενται παρακάτω.

Το 1ο θέμα: επικοινωνία περιέχει 3 υποθέματα:

1.1. η επικοινωνία ως διευκολυντικό ή μη μέσο συνεργασίας,

1.2. η αξιοποίηση της επικοινωνίας ως δεξιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης,

1.3. τρόποι επικοινωνίας ως παράμετρος προσωπικής ανάπτυξης.

Το 2ο θέμα: εμπιστοσύνη περιέχει 3 υποθέματα:

2.1. η αυτογνωσία για την εμπιστοσύνη στην ομάδα,

2.2. η αλληλεπίδραση των μελών για την οικοδόμηση της εμπιστοσύνης,

2.3. η δίκαιη κατανομή εργασίας ως παράμετρος της εμπιστοσύνης.

Το 3ο θέμα: δημιουργικότητα περιέχει 4 υποθέματα:

3.1. η σύγκλιση/απόκλιση απόψεων ως δημιουργική διαδικασία,

3.2. η καλλιέργεια της δημιουργικότητας ως επαγγελματική δεξιότητα,

3.3. οι επιπτώσεις στη δημιουργικότητα λόγω των συνθηκών πανδημίας.

4.1 1ο Θέμα: επικοινωνία

Το θέμα επικοινωνία αφορά στα ζητήματα επικοινωνίας που τέθηκαν από τις/τους φοιτήτριες/τές. Οι απαντήσεις αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της δια ζώσης επικοινωνίας των φοιτητών για την καλύτερη επικοινωνία στην ομάδα. Η επικοινωνία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη της συνεργασίας.

Η χρήση του υπολογιστή εξασφαλίζει την εύκολη πρόσβαση όλων των συμμετεχόντων από οποιαδήποτε σημείο και ταυτόχρονα πρόσβαση στην πληροφορία. Εντούτοις εντοπίστηκαν δυσκολίες στην επικοινωνία μεταξύ των φοιτητριών/τών. Ορισμένα προβλήματα εντοπίζονται σε τεχνικά ζητήματα, στην κατάλληλη ή μη χρήση ψηφιακών μέσων και στη διαθεσιμότητα εξοπλισμού από τις/τους φοιτήτριες/τές.

Οι φοιτήτριες/τές αναφέρθηκαν στις δυνατότητες που τους δίνει η δια ζώσης επαφή στην επικοινωνία. Η ψηφιακή επικοινωνία μέσω μιας οθόνης αντικαθιστά την βλεμματική και απτική επαφή και δυσχεραίνει τη μη λεκτική επικοινωνία. Κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης δίσταζαν να τοποθετηθούν και να συζητήσουν στην ολομέλεια, διότι δεν έβλεπαν τις αντιδράσεις των άλλων. Οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν στα παρακάτω υποθέματα.

4.1.1 Η επικοινωνία ως διευκολυντικό ή μη μέσο συνεργασίας

Παρατηρείται από τις απαντήσεις των φοιτητριών/τών ότι υπήρχαν δυσκολίες κατά την επικοινωνία λόγω των συνθηκών της πανδημίας και της χρήσης ψηφιακών μέσων. Αναφέρονται ότι δυσκολεύονταν να συνεννοηθούν και η ποιότητα της επικοινωνίας ήταν καλύτερη κατά τις δια ζώσης συναντήσεις.

> *“Η συνεργασία δεν ήταν καλή, καθώς ήταν δύσκολη η επικοινωνία και η συνεννόηση λόγω των συνθηκών.” Φ5*
>
> *“Ως ομάδα κάναμε πολλές συζητήσεις πάνω στα θέματα που κάθε φορά μας δίνονταν, σίγουρα δεν ήταν όπως ήμασταν από κοντά.” Φ44*
>
> *“Δεν βλέπεις την διάθεση και τις αντιδράσεις, ο γραπτός λόγος πολλές φορές παρεξηγείται.” Φ61*

Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη που αναφέρει ότι ήταν πιο βολικό να συνεννοούνται έστω και από απόσταση μέσω της πλατφόρμας συγκρίνοντάς τη με την απουσία επικοινωνίας.

"Εμένα προσωπικά με βόλεψε αυτή η εξ αποστάσεως επικοινωνία λόγω του ότι μένω στη Λάρισα και γι' αυτό ήμουν συνεπής, αλλιώς δεν θα συμμετείχα." Φ13

4.1.2 Η αξιοποίηση της επικοινωνίας ως δεξιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης

Στις αναφορές τους οι φοιτήτριες/τές εκφέρουν την άποψη ότι η συμμετοχή στην ομάδα και η συνεργασία μεταξύ των μελών επιφέρει θετικά αποτελέσματα που θα χρησιμοποιήσουν και αργότερα κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.Φαίνεται δηλαδή ότι αναγνωρίζουν την ανάπτυξη της συνεργασίας και ότι αυτή θα αποτελέσει δεξιότητα που θα είναι χρήσιμη για το επαγγελματικό τους προφίλ.

"Μαθαίνουμε να επικοινωνούμε με αρκετά, πολλές φορές, διαφορετικούς ανθρώπους, πράγμα πολύτιμο για το επάγγελμά μας." Φ2

"Ως ομάδα συζητούσαμε περισσότερο αυτά που διδαχθήκαμε και τα κάναμε κτήμα μας για να μπορέσουμε να τα χρησιμοποιήσουμε αργότερα." Φ31

"Η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων ήταν πολύ κερδοφόρα για την συνεργασία και αυτό θα μας βοηθήσει ως νηπιαγωγοί." Φ47

"Σίγουρα αυτά που καταφέραμε μας βοήθησαν πολύ και θα μας εξοπλίσουν για το μέλλον." Φ49

4.1.3 Τρόποι επικοινωνίας ως παράμετρος προσωπικής ανάπτυξης

Οι φοιτήτριες/τές τονίζουν ότι μέσω της συνεργασίας στην ομάδα καλλιέργησαν τρόπους επικοινωνίας που βελτίωσαν την αυτοεκτίμησή τους και την απόδοση τους για την ποιότητα της επικοινωνίας.

"Η συνεργασία πιστεύω πως είναι σημαντική ως προς την καλύτερη αναγνώριση του εαυτού μας, των ορίων μας, της συμπεριφοράς μας, των επιθυμιών μας και πώς μπορούμε να τα διαχειριστούμε και να τα εκφράσουμε αυτά." Φ2

"Η συνεργασία μου έμαθε τρόπους επικοινωνίας καθώς με βοήθησε να δω και καλύτερα τον εαυτό μου και τον τρόπο που μιλάω." Φ51

4.2 2ο Θέμα εμπιστοσύνη

Οι φοιτήτριες/ές αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που προέκυψαν λόγω της μετάβασης σε ψηφιακό πλαίσιο. Εστιάζουν σε ζητήματα εμπιστοσύνης αλλά και της υποστήριξης που είχαν ορισμένοι από άλλα μέλη αλλά και μεταξύ των μελών της ομάδας ή αντίθετα και για την αδιαφορία και την μη ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών. Παρακάτω φαίνονται τα υποθέματα.

4.2.1 Η αυτογνωσία για την εμπιστοσύνη στην ομάδα

Οι φοιτήτριες/τές αναφέρονται πως μέσα από τη συνεργασία μαθαίνουν καλύτερα τον εαυτό τους. Αναφέρουν ότι η συνεργασία τους βοηθάει να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να μπορούν να εμπιστευτούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Η εμπιστοσύνη είναι κάτι που εκκινεί από την αυτοεκτίμηση και την αναγνώριση του κάθε μέλους ξεχωριστά για τον ίδιο του τον εαυτό. Η αυτογνωσία διευκολύνει το άτομο να επεξεργαστεί τις συνθήκες και να προσεγγίσει τις διαφορετικές οπτικές των υπολοίπων μελών. Επομένως, είναι αναγκαίο για την εμπιστοσύνη προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

> *"Η συνεργασία πιστεύω πως είναι σημαντική ως προς την καλύτερη αναγνώριση του εαυτού μας, των ορίων μας, της συμπεριφοράς μας, των επιθυμιών μας και πώς μπορούμε να τα διαχειριστούμε και να τα εκφράσουμε αυτά. Επίσης μαθαίνουμε να επικοινωνούμε με αρκετά, πολλές φορές, διαφορετικούς ανθρώπους, πράγμα πολύτιμο για το επάγγελμά μας. Έρχεσαι σε επαφή με ιδέες και οπτικές συνήθως ιδιαίτερες και μη συνηθισμένες για τα δικά σου δεδομένα, εμπνέεσαι ή αντιλαμβάνεσαι κάτι νέο και γίνεσαι καλύτερος." Φ2*
>
> *"Ήταν ένας ωραίος τρόπος για να κατασταλάξουμε και εμείς οι ίδιοι σε απόψεις και έπειτα να εμπιστευόμαστε τα υπόλοιπα μέλη." Φ51*

4.2.2 Η αλληλεπίδραση ή μη των μελών για την οικοδόμηση της εμπιστοσύνης

Η ικανότητα των φοιτητών/τριών να αλληλεπιδρούν ως μέλη της ομάδας διευκολύνει την επικοινωνία και την ανταπόκριση στις ανάγκες της ομάδας. Το υποστηρικτικό πλαίσιο αποδεικνύει ότι είναι ωφέλιμο για τις/τους φοιτήτριες/τές ώστε να έχουν καλύτερη απόδοση. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να συνεισφέρουν στην ομάδα πολλά περισσότερα, αφού η αλληλεπίδραση τούς απελευθερώνει και τους κάνει να αισθάνονται ασφαλείς να εκφράσουν τις ιδέες τους. Η ικανότητα των άλλων μελών λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη οικοδόμησης της εμπιστοσύνης και συσφίγγει τους δεσμούς των μελών. Φαίνεται να συνδέεται η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών, ώστε να δημιουργηθεί ένα γόνιμο έδαφος συνεργασίας, το οποίο αναπτύσσεται με θετική προσέγγιση και αποδοχή. Εντούτοις, αναφέρθηκε ότι η μη ύπαρξη αλληλεπίδρασης λόγω τεχνικών ζητημάτων επηρέασε και την εμπιστοσύνη των μελών της ομάδας.

> *"Σε κάθε ομαδική εργασία που κάναμε κατά την διάρκεια των μαθημάτων, αποδείκνυαν πόσο ικανές είναι, τις εμπιστευόμουν."Φ16*
>
> *"μόνο με τα δύο είχαμε πολύ καλή συνεργασία, εμπιστοσύνη και αλληλεπίδραση" Φ34*
>
> *"Η αλληλεπίδραση με βοήθησε να ανταποκριθώ καλύτερα, υπήρχαν φορές που δυσκολευόμουν και με τη βοήθεια των υπόλοιπων μελών ανταποκρινόμουνα πολύ καλύτερα." Φ41*

"Κάποιοι δεν είχαν σημαντικά εργαλεία, όπως μικρόφωνο, (δεν γνωρίζαμε αν όντως δεν είχαν ή προσπαθούσαν να το αποφύγουν) και έτσι δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε καλά και παίρναμε ένα μέρος της δουλειάς τους." Φ69

4.2.3 Η δίκαιη κατανομή εργασίας ως παράμετρος της εμπιστοσύνης

Οι φοιτήτριες/τές αναλύοντας τις παραμέτρους που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της συνεργασίας εστιάζουν στην κατανομή της εργασίας και πώς αυτή μπορεί να επηρεάσει την εμπιστοσύνη των μελών. Αναφέρονται στην κατανομή της εργασίας και αν αυτή είναι δίκαιη όταν ορισμένα μέλη της ομάδας επωμίζονται περισσότερη δουλειά από αυτή που αντιστοιχεί στο κάθε μέλος. Η εμπιστοσύνη συνδέεται με την κατανομή της εργασίας και επηρεάζει το αποτέλεσμα της συνεργασίας. Οι συνθήκες που αναγκάστηκαν να συνεργαστούν οι φοιτήτριες/τές επηρέασε την κατανομή της εργασίας, διότι δυσχέραινε την δια ζώσης επαφή, με αποτέλεσμα ορισμένοι να αποφεύγουν τη συνεργασία με πρόσχημα την έλλειψη χρόνου ή και την πραγματική έλλειψη χρόνου ή κατοχής εξοπλισμού και οι υπόλοιποι να αναγκάζονται να αναλαμβάνουν μεγαλύτερο μερίδιο εργασίας από αυτό που τους αναλογεί.

"Δεν είναι πάντοτε δίκαιη η κατανομή εργασίας και δεν είναι και όμορφο από την πλευρά όποιου έκανε περισσότερη προσπάθεια ή και πολύ περισσότερη δουλειά να μιλήσει και να πει κάτι γι' αυτό." Φ9

"Δεν υπάρχει το ίδιο ενδιαφέρον απ' όλα τα μέλη να δουλέψουν ή να συνεργαστούν και αυτό δεν είναι δίκαιο." Φ10

"Το ένα καινούριο μέλος συνεργάστηκε και συμμετείχε ενεργά παρόλο που δεν μας ήξερε ενώ το άλλο μέλος δεν συμμετείχε καθόλου." Φ28

"Δεν υπήρχε συνεννόηση κυρίως στις ώρες συνεργασίας, στην κατανομή εργασίας και γενικότερα δεν υπήρχε εμπιστοσύνη." Φ59

"Δεν υπήρχε εμπιστοσύνη. Όταν κανονίζαμε να κάνουμε την εργασία είχαν μια δικαιολογία ότι είχαν μαθήματα ή κάποια άλλη δουλειά με αποτέλεσμα, να χωριστούμε, να κάνουμε τελικά την εργασία 4 άτομα και το άλλο μέλος να την κάνει άλλη στιγμή." Φ66

"Κάποιοι δεν είχαν σημαντικά εργαλεία, όπως μικρόφωνο, (δεν γνωρίζαμε αν όντως δεν είχαν ή προσπαθούσαν να το αποφύγουν) και έτσι δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε καλά και παίρναμε ένα μέρος της δουλειάς τους." Φ69

4.3 3ο Θέμα δημιουργικότητα

Στο θέμα "Δημιουργικότητα" οι φοιτήτριες/ές αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν σε σχέση με το δημιουργικό μέρος της συνεργασίας, όπου ουσιαστικά συρρικνώθηκε διότι δεν μπορούσαν αρκετές φορές να επικοινωνήσουν σε πραγματικό χρόνο. Τα υποθέματα είναι τα παρακάτω.

4.3.1 Η σύγκλιση/απόκλιση απόψεων ως δημιουργική διαδικασία

Η συνεργασία σε ένα μεγάλο μέρος της είναι εποικοδομητική όταν είναι δημιουργική. Στο δημιουργικό πλαίσιο εγκολπώνονται αντιτιθέμενες απόψεις και ιδέες και μέσα από την αντιπαράθεση αναδεικνύονται θεωρητικές προσεγγίσεις και φιλοσοφικά ζητήματα που ενισχύουν τον ερευνητικό και επιστημονικό σκοπό της ομάδας. Οι φοιτήτριες/τές υποστηρίζουν τη σημαντικότητα του πλουραλισμού των απόψεων και του μοιράσματος των προσωπικών οπτικών των μελών. Φαίνεται να συνδέουν τη δημιουργικότητα με την ανταλλαγή απόψεων και την παραγωγική διαδικασία για ένα κοινό σκοπό. Προτάσσουν τη σημαντικότητα της ύπαρξης πολλών απόψεων και την επεξεργασία αυτών σε σχέση με τη μονοδιάσταση και δογματική επιλογή της μίας και μόνης απάντησης-αλήθειας. Επίσης, εκτός των άλλων τονίζουν ότι η όλη διαδικασία ενέχει δυσκολίες και χρειάζεται ιδιαίτερη μεταχείριση, ώστε να καταλήξουν σε ένα κοινό αποδεκτό αποτέλεσμα που θα ικανοποιεί όλους τους συμμετέχοντες.

> *"Θεωρώ ότι είναι πιο δημιουργική η όλη διαδικασία γιατί υπάρχει ποικιλία απόψεων αρκεί φυσικά να συμμετέχουν όλα τα μέλη." Φ12*
>
> *"Θεωρώ ότι η συνεργασία είναι πολύ δημιουργική διότι, υπάρχουν πολλές ιδέες, η μία άποψη συμπληρώνει την άλλη και γενικότερα υπάρχουν πολλές επιλογές προκειμένου να βγει ένα καλό αποτέλεσμα." Φ21*
>
> *"Προτείνονταν ιδέες διαφορετικές και χρήσιμες που μόνη μου ίσως να μην μπορούσα να σκεφτώ. Σίγουρα οι περισσότερες ιδέες και επιλογές είναι καλύτερες από ότι μια μονόπλευρη κατεύθυνση." Φ22*
>
> *"Ανταποκρίθηκα με περισσότερη δυσκολία όταν η εργασία ήταν ομαδική και έπρεπε να συνεργαστώ, όμως η δυσκολία ήταν παραγωγική γιατί υπήρχαν διαφορετικές απόψεις." Φ30*
>
> *"Οι διαφωνίες μας σε κάποια θέματα συνέβαλλαν στο να γίνει η συνεργασία πιο δημιουργική, λόγω του ότι ήρθαμε σε επαφή με διαφορετικές ιδέες και απόψεις. Αυτό θα με βοηθήσει και αργότερα ως νηπιαγωγό, μαθαίνω δηλαδή μέσα από όλο αυτό." Φ51*

4.3.2 Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας ως επαγγελματική δεξιότητα

Στο πλαίσιο της συνεργασίας οι φοιτήτριες/τές φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι οι δεξιότητες που καλλιεργούν θα είναι χρήσιμες για τη μελλοντική τους επαγγελματική ιδιότητα. Οι αναφορές που σχετίζονται με τη δημιουργική συνεργασία, αναδεικνύουν το πόσο σημαντική είναι η αλληλοϋποστήριξη ακόμη και όταν διαφωνούν μεταξύ τους. Η αποδοχή των διαφορετικών απόψεων και η εξεύρεση της καλύτερης δυνατής λύσης καλλιεργεί δεξιότητες συνεργασίας που είναι απαραίτητες σε ένα σχολικό περιβάλλον.

> *"Μαθαίνουμε να επικοινωνούμε με αρκετά, πολλές φορές, διαφορετικούς ανθρώπους, πράγμα πολύτιμο για το επάγγελμά μας." Φ2*

"Η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων ήταν πολύ κερδοφόρα για την συνεργασία και αυτό θα μας βοηθήσει ως νηπιαγωγοί." Φ47

"Οι διαφωνίες μας σε κάποια θέματα συνέβαλλαν στο να γίνει η συνεργασία πιο δημιουργική, λόγω του ότι ήρθαμε σε επαφή με διαφορετικές ιδέες και απόψεις. Αυτό θα με βοηθήσει και αργότερα ως νηπιαγωγό, μαθαίνω δηλαδή μέσα από όλο αυτό." Φ51

4.3.3 Οι επιπτώσεις στη δημιουργικότητα λόγω των συνθηκών πανδημίας

Οι φοιτήτριες/τές συνδέουν τη συνεργασία με τη δημιουργικότητα. Αναφέρουν ότι είναι πιο δημιουργικό να εργάζονται σε ομάδες παρά ατομικά. Οι επιπτώσεις στη συνεργασία και στο δημιουργικό μέρος αυτής λόγω της πανδημίας είναι εμφανείς από τις αναφορές των φοιτητριών/τών. Τα οφέλη που αποκομίζουν σε επίπεδο δημιουργικότητας από τη δια ζώσης επαφή είναι πολλά περισσότερα. Η ανάλυση και η συζήτηση όταν βρίσκονται τα μέλη από κοντά είναι πιο ζωτική για αυτούς. Η χρήση των ψηφιακών μέσων τους δημιούργησε αφενός έναν δίαυλο επικοινωνίας σε σχέση με την απουσία επικοινωνίας λόγω του εγκλεισμού, αφετέρου προέκυψαν και σοβαρά προβλήματα που δεν μπορούσαν να επιλύσουν άμεσα, όπως η κατοχή εξοπλισμού ώστε να συμμετέχουν σε μια εξ αποστάσεως συνάντηση. Αναφέρθηκαν στην αδυναμία της ενεργούς συμμετοχής, αλλά και της συνεννόησης μεταξύ τους, λόγω φόρτου εργασίας και λοιπών υποχρεώσεων. Επίσης, δεν υπήρχαν πάντα κοινές διαθέσιμες ώρες για συνεργασία από όλα τα μέλη της ομάδας. Η δυνατότητα που δόθηκε στις φοιτήτριες και στους φοιτητές να συνεργαστούν σε ψηφιακό πλαίσιο δεν ήταν ίδια με αυτή που είχαν στις δια ζώσης συναντήσεις. Η παθητικότητα και η απραξία ορισμένες φορές που νιώθουν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως επικοινωνίας, δυσχεραίνει εν πολλοίς το επιθυμητό αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας και αυτό έχει και άλλες προεκτάσεις (συναισθηματικές, ανταγωνιστικές κ.ά.).

"Θεωρώ ότι είναι πιο δημιουργική η όλη διαδικασία στη συνεργασία γιατί υπάρχει ποικιλία απόψεων αρκεί φυσικά να συμμετέχουν όλα τα μέλη, γιατί κάποιοι δεν είχαν εξοπλισμό." Φ12

"Οι πολλές ώρες μπροστά στον υπολογιστή είχαν αρνητικό αντίκτυπο στη διαδικασία και στο αποτέλεσμα." Φ19

"Λόγω του υπολογιστή είχα δυσκολία συγκέντρωσης και δεν μπορούσα να σκεφτώ δημιουργικά." Φ29

"Κάποιοι δεν είχαν σημαντικά εργαλεία, όπως μικρόφωνο, (δεν γνωρίζαμε αν όντως δεν είχαν ή προσπαθούσαν να το αποφύγουν) και έτσι δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε καλά και παίρναμε ένα μέρος της δουλειάς τους." Φ69

5. Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήθηκε να μελετηθούν οι απόψεις των φοιτητριών/τών ως δυνάμει εκπαιδευτικοί για τη συνεργασία τους στην ομάδα. Η συλλογή των απόψεων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ψηφιακού ερωτηματολογίου. Οι φοιτήτριες/τές αναφέρθηκαν στις δυσκολίες και τις παραμέτρους που επηρέασαν τη συνεργασία στην ομάδα. Έκαναν λόγο για τη συνεργασία διακρίνοντας τρεις άξονες: την επικοινωνία, την εμπιστοσύνη και τη δημιουργικότητα ως παράμετρους της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Είναι αξιοσημείωτο ότι θεωρούν ότι το αποτέλεσμα της συνεργασίας μεταξύ των μελών των ομάδων δεν ήταν το ίδιο μέσω του διαδικτύου και της χρήσης ψηφιακών μέσων σε σχέση με τις δια ζώσης συναντήσεις. Οι φοιτήτριες αναφέρθηκαν στην ποιότητα της συνεργασίας στην ομάδα και κατά πόσο επηρεάστηκε λόγω της πανδημίας. Λόγω της έλλειψης πρόσβασης στο Διαδίκτυο, των σοβαρών προβλημάτων της επιλεγμένης πλατφόρμας και του δικτύου, οι συμμετέχοντες ήταν αναγκασμένοι να μην έχουν τις κάμερες ενεργές και αρκετές φορές δεν είχαν πλήρη εξοπλισμό και, επομένως, δεν είχαν τη δυνατότητα να επωφεληθούν μαθησιακά (Toquero, 2021·Morgan, 2020). Επιπλέον μειονεκτήματα περιλαμβάνουν τη χαμηλή τεχνολογική και καινοτόμο υποστήριξη, την έλλειψη ομαδικότητας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Γρόλλιος, 2020·Ivzhenko, Sokol, Kochyna, Noskova, Yeromina, 2020).

Ως αποτέλεσμα αυτών είναι ότι εν τέλει οι ευκαιρίες συνεργασίας με άλλους συμφοιτητές στην ομαδα ήταν προβληματικές. Σχεδόν όλες και όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η δυνατότητα να συνεργαστούν μεταξύ τους τα μέλη και οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση στο διαδίκτυο ήταν λιγοστές σε σχέση με τις δια ζώσης συναντήσεις στο πανεπιστήμιο και στον φυσικό χώρο της αίθουσας με παρουσία των μελών (Means et al., 2020).

Από τα λεγόμενά τους διακρίνεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες για τη μετέπειτα επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αναφέρθηκαν σε δεξιότητες συνεργασίας και δημιουργικότητας ως βασικά εργαλεία για την ενίσχυσή τους στην επαγγελματική τους ιδιότητα. Από τη βιβλιογραφία τονίζεται πόσο σημαντική είναι καλλιέργεια της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Η έννοια της συλλογικής/συνεργατικής και ομαδικής δημιουργικότητας περιγράφει την κοινή προσπάθεια δυο ή περισσοτέρων ατόμων να επιτύχουν ένα καινοτόμο αποτέλεσμα που δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο από ένα άτομο (Kampylis&Berki, 2014). Από τα αποτελέσματα ερευνών (Ewing&Gibson, 2015·Chapman, Pia, Craigue, Leiva-Sandino, Godin&Hilton 2016) αποδεικνύεται ότι η επιτυχής ενίσχυση της δημιουργικότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών με στρατηγικές βοήθησαν τους δυνάμει εκπαιδευτικούς και εξέλιξαν την ικανότητά τους για την εφαρμογή δημιουργικών τρόπων διδασκαλίας αλλά και ανάπτυξης εκπαιδευτικών στρατηγικών για την υποστήριξη της δημιουργικότητας στη μάθηση. Επομένως, αποτελεί ένα εχέγγυο η συνεργασία των φοιτητών/τριών μεταξύ τους ως μέλη μιας ομάδας για τη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία.

Το ζήτημα είναι με ποιον τρόπο μπορούν να προσπελάσουν προβλήματα που δυσχεραίνουν τη λειτουργικότητα της ομάδας με σκοπό την αγαστή συνεργασία και την αποτελεσματικότητά της. Οι συνθήκες της πανδημίας COVID-19, σύμφωνα με τα λεγόμενα των φοιτητριών/τών, επηρέασαν και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας. Προτείνονται λοιπόν ευέλικτα μοντέλα εργασίας στην ομάδα, που θα διευκολύνουν και όσους δεν δύνανται να βρίσκονται ταυτόχρονα στο ίδιο μέρος την ίδια στιγμή. Υπήρχαν αναφορές όπου δήλωσαν ότι τους διευκόλυνε η χρήση των ψηφιακών μέσων στη συμμετοχή τους στην ομάδα και έπαιξε καταλυτικό ρόλο, διότι δεν είχαν τη δυνατότητα να παρευρίσκονται σε δια ζώσης συναντήσεις. Επομένως, χρειάζεται ένα υβριδικό μοντέλο που θα συνδυάζει δια ζώσης συναντήσεις μεταξύ των μελών αλλά και χρήση ψηφιακών εφαρμογών που θα συντελούν στην ταχύτερη και ασφαλέστερη μεταφορά και μετάδοση της πληροφορίας και του μηνύματος και σε δυναμικές καταστάσεις πρόσβασης με ασύγχρονη επικοινωνία. Δεν μπορεί να θεωρηθεί αρνητική η χρήση των ψηφιακών μέσων επειδή δεν έγινε σωστή και αποτελεσματική χρήση αυτών, λόγω των βεβιασμένων αποφάσεων και αιφνίδιων αλλαγών που προκλήθηκαν από την πανδημία. Ανταυτού, η ύπαρξη λογισμικών (π.χ.https://geekbot.com), που εξυπηρετούν τους στόχους της συνεργασίας στην ομάδακαι εμπλουτίζουν με περισσότερες δυνατότητες και ευελιξία τα μέλη της, αποδίδουν σημαντικά οφέλη που προωθούν την ανάπτυξη της συνεργασίας και την εξέλιξη της ομάδας και αυτό έχει θετικό αντίκτυπο και σε προσωπικό επίπεδο αλλά και σε ομαδικό.

Βιβλιογραφία

Chapman, O., Pia, J., Craigue, K., Leiva-Sandino, J., Godin, S. & Hilton, M. (2016). Integrating design thinking in teacher education to foster creativity. *Papers on Postsecondary Learning and Teaching: Proceedings of the University of Calgary Conference on Learning and Teaching, 1*, 5-11.

Γρόλλιος, Γ. (2020). Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Παιδαγωγική και Νεοφιλελεύθερη Αναδιάρθρωση.*Τετράδια Μαρξισμού,12*, 125-140.

Δ1α/ΓΠ.οικ.: 71342/6.11.2020 Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) (Β΄ 4899) ΦΕΚ Β' 4899/06-11-2020

Forte, A. M.& Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European journal of teacher education*, *37*(1), 91-105.

Ewing, R. & Gibson R. (2015). Creative teaching or teaching creatively? Using creative arts strategies in preservice teacher education. *Special 20thAnniversary Collection,Waikato Journal of Education.*

Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T.R. Gus-key & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.

Ivzhenko, I., Sokol, I., Kochyna, V., Noskova, M. &Yeromina, L. (2020). Development and application of innovative technologies in the process of remote education of Ukraine. *Journal of Critical Reviews7*(12), 1251-1253. Print. doi:10.31838/jcr.07.12.218

Larson, C. E., Larson, C.& LaFasto, F. M. (1989). *Teamwork: What must go right/what can go wrong* (Vol. 10). Sage.

Kampylis, P.&Berki, H. (2014). Nurturing creative thinking. *UNESCO InternationalBureau of Education Educational Practices Series*, *25*.

Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, *9*(3).

McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001*). Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.

Means, B., Neisler, J. & Langer Research Associates. (2020). S*uddenly Online: A National Survey of Undergraduates During the COVID-19 Pandemic.* San Mateo, CA: Digital Promise.

Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *93*(3), 135-141, doi: 10.1080/00098655.2020.1751480

Sturko, P. A. & Gregson, J. A. (2008). Learning and collaboration in professional development for career and technical education teachers: A qualitative multi-case study. *Journal of STEM Teacher Education*, *45*(3), 5.

Toquero, C. M. (2020). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, *15*, 162-176. https://doi.org/10.46661/ijeri.5113

Wildman, J. L., Nguyen, D. M., Duong, N. S. & Warren, C. (2021). Student Teamwork During COVID-19: Challenges, Changes, and Consequences. *Small Group Research*, *52*(2), 119-134.

Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία* (Ε. Αυγήτα μτφ., Ε. Τσέλιου επιμ. μτφ). Αθήνα: Gutenberg

Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος της Πρακτικής Άσκησης στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης (COVID-19)

Χριστίνα Στογιάντση
Νηπιαγωγός
christinast1512@gmail.com
Χρηστίνα Σιδηροπούλου
ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
chsidiropoulou@uowm.gr
Κωνσταντίνος Ντίνας
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
kdinas@uowm.gr

Περίληψη
Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται οι απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών σχετικά με την εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος «Πρακτική Άσκηση: Παρατήρηση-Αναστοχασμός» στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, στο πρώτο κύμα της πανδημίας COVID-19. Συγκεκριμένα, εξετάζεται εάν οι φοιτήτριες/τές θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) συνέβαλε στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος και στην εκπλήρωση των προσδοκιών τους από το μάθημα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου και η ανάλυσή τους με βάση την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι φοιτήτριες/τές αξιολόγησαν θετικά την εμπειρία τους, αναγνώρισαν την ιδιαιτερότητα των έκτακτων συγκυριών και υπογράμμισαν τις δυνατότητες που παρέχει η εξΑΕ μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας. Παράλληλα ωστόσο, τόνισαν ότι το εφαρμοσμένο μέρος του μαθήματος, όπως οι παρατηρήσεις σε τάξεις νηπιαγωγείων και οι εκ του σύνεγγυς αναστοχαστικές διαδικασίες μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών είναι αναντικατάστατες. Τέλος, ανέφεραν ότι θεωρούν την ΕξΑΕ ως συμπληρωματική στη δια ζώσης εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Πρακτική άσκηση, απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, υγειονομική κρίση Covid-19, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Abstract
This research examines student teachers' beliefs concerning the online course "Teaching practice: observation – reflections" at the University of Western Macedonia, in the first wave of the covid-19 pandemic. Specifically, it explores if student teachers consider that online teaching practice during class suspension: a) contributed to the achievement of the course's educational objectives, and b) met their expectations. Data were collected through open questionnaires and were

analyzed using grounded theory. According to the findings, participants regarded their involvement in the online teaching practice course as a positive experience. They also acknowledged, on the one hand, the emergency conditions that prevailed, and on the other, the possibilities offered by distance education (DL). Nonetheless, they stated that the practical part of the teaching practice course, such as field observations in live preschool classes and the related reflective procedure can in no way be replaced. They mainly considered DL as an additional element to face-to-face education.

Keywords: teaching practice, preschool student teachers' beliefs, Covid-19 pandemic, distance learning

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Εισαγωγή

Η εξάπλωση της νόσου COVID-19 διαμόρφωσε παγκοσμίως μία νέα πραγματικότητα με βαθιές κοινωνικές, οικονομικές επιπτώσεις (Dasetal., 2022). Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση σε πολλές χώρες διαμορφώθηκε ένα νέο πλαίσιο εκπαιδευτικής διαδικασίας με την αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την ενίσχυση της τηλεκπαίδευσης (Gwang-Chol&Satoko, 2020). Στην Ελλάδα, στα μέτρα αναχαίτισης της εξάπλωσης του ιού, συγκαταλεγόταν και η κατά περιόδους αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων (Anastasiou&Duquenne, 2020) για μία εκτεταμένη χρονική διάρκεια συνολικά από τον Μάρτιο του 2020 έως τον Σεπτέμβριο του 2021 (ΦΕΚ 783/Β'/10-3-2020; ΦΕΚ 4187/Β'/10-9-2021). Στο διάστημα αυτό η συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας διασφαλίστηκε μέσω τηλεκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΑΙΘ], 2020). Το πλαίσιο αυτό ακολούθησαν και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Συγκεκριμένα, στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (ΠΔΜ), στο οποίο αναφέρεται η παρούσα μελέτη, μετά την προσωρινή αναστολή λειτουργείας όλων των Ιδρυμάτων στην Επικράτεια (ΦΕΚ 783/Β'/10-3-2020) αποφασίστηκε η αποκλειστικά εξ αποστάσεως διδασκαλία όλων των μαθημάτων μέσω σύγχρονης τηλεκπαίδευσης με χρήση του λογισμικού ZOOMκαι ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης μέσω της ήδη υπάρχουσας πλατφόρμας e-class ("Έναρξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας", 2020). Μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο, όπως διαμορφώθηκε από τις ευρύτερες υγειονομικές και κοινωνικές συνθήκες, πραγματοποιήθηκαν τα μαθήματα της Πρακτικής Άσκησης (ΠΑ) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών στο δεύτερο και τέταρτο έτος σπουδών. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στο μάθημα της ΠΑ του δευτέρου έτους «Πρακτική Άσκηση: παρατήρηση-αναστοχασμός» και εξετάζει πώς οι φοιτήτριες και φοιτητές που συμμετείχαν σε αυτό αποτίμησαν την εμπειρία τους.

1.2 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) εφαρμόζεται πολλά χρόνια στο εξωτερικό, για παράδειγμα μέσα από τα εικονικά σχολεία (Mooreetal., 2011). Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2020), έχουν εκπονηθεί εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα, κυρίως υπό την αιγίδα πανεπιστημιακών τμημάτων. Συνήθως, με τον όρο εξΑΕ δηλώνεται η παροχή εκπαίδευσης σε κατοίκους απομακρυσμένων περιοχών και η παροχή εκπαιδευτικού υλικού μέσω εντύπων ή ηλεκτρονικών μέσων (Mooreetal., 2011) και διακρίνεται από τη δια ζώσης εκπαίδευση, κυρίως, ως προς την απόσταση ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές και ως προς το εκπαιδευτικό υλικό (Σοφός κ.ά., 2015). Σύμφωνα με τον Keegan (2001), όπως αναφέρουν οι Σοφός κ.ά. (2015), τα βασικά χαρακτηριστικά της εξΑΕ είναι α) η φυσική απόσταση εκπαιδευόμενων-εκπαιδευτών, β) η αμφίδρομη επικοινωνία, αλληλεπίδραση και μεταξύ τους διάδραση, η οποία σε αντίθεση με το παρελθόν είναι πλέον εφικτή χάρη στην τεχνολογία, γ) η αυτοδιδασκαλία των εκπαιδευόμενων με την υποστήριξη ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, δ) η χρήση τεχνικών μέσων για την κοινοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού και για την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή-μαθητή, ε) η δυσκολία στη λειτουργία με ομάδες, η οποία μπορεί να ξεπεραστεί μέσω προσαρμοσμένων μορφών διδασκαλίας. Η εξΑΕ όταν πρόκειται για εκπαιδευτικά προγράμματα ταυτόσημα με το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα τα εικονικά σχολεία ή όταν λειτουργεί σε συνέργεια με αυτό χαρακτηρίζεται ως αυτοδύναμη ή συμπληρωματική αντίστοιχα ενώ διακρίνεται σε σύγχρονη και ασύγχρονη ανάλογα με το εάν είναι ταυτόχρονη ή ετερόχρονη η επικοινωνία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών (Μίμινου&Σπανακά, 2013). Η σημερινή μορφή της εξΑΕ είναι πολυμορφική, υποστηρίζεται μόνο από ψηφιακά μέσα και λαμβάνει χώρα αποκλειστικά σε διαδικτυακό περιβάλλον (Σοφός κ.ά., 2015).

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία έχει αναδείξει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξΑε. Τα πλεονεκτήματα της εξΑΕ αφορούν α) στην παράκαμψη των χωρικών και χρονικών περιορισμών, η οποία δίνει τη δυνατότητα σε εργαζόμενους, κατοίκους απομακρυσμένων περιοχών, ή σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα, β) την αξιοποίηση της τεχνολογίας που μπορεί να προσδώσει πλέον έναν μαθητοκεντρικό προσανατολισμό στην εξΑΕ, γ) στην παράκαμψη οικονομικής και υλικοτεχνικής φύσης δυσχερειών (Κυρμά& Μαυροειδής, 2015) και δ) στην τριπλή αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή, εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευόμενου (Μίμινου&Σπανακά, 2013). Στα μειονεκτήματα της εξΑΕ καταγράφονται α) οι αυξημένες απαιτήσεις σε προσβασιμότητα, συνδεσιμότητα και επαρκείς τηλεπικοινωνιακές υποδομές και τεχνολογικά μέσα που σε χώρες με ήπια ανάπτυξη, για παράδειγμα, δεν μπορούν να διασφαλίσουν την απρόσκοπτη πρόσβαση στην εξΑΕ, β) οι αυξημένες απαιτήσεις σε οργάνωση και ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, γ) τα μειωμένα σε σύγκριση με τη συμβατική εκπαίδευση μαθησιακά αποτελέσματα και δ) η απουσία της αίσθησης του «ανήκειν» και της αμεσότητας, σε σύγκριση με

τη δια ζώσης εκπαίδευση, παράγοντες που ενίοτε ωθούν εκπαιδευόμενους να εγκαταλείψουν τα διαδικτυακά μαθήματα σε σύγκριση με τα συμβατικά (Κυρμά& Μαυροειδής, 2015).

1.3 Εξαε και covid

Η πανδημία COVID -19 επέφερε πρωτόγνωρες αλλαγές στην εκπαίδευση των παιδιών και νέων. Λόγω της αναστολής λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων η πλειονότητα των παιδιών/νέων στις περισσότερες χώρες του πλανήτη δεν είχε πρόσβαση σε δια ζώσης μαθήματα και προκειμένου να αποκατασταθεί η απότομη διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να διασφαλιστεί η εκπαιδευτική συνέχεια πολλά κράτη έλαβαν μέτρα ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες και δυνατότητες κάθε χώρας σε ψηφιακά ή όχι μέσα (Karalis&Raikou, 2020).

Στην Ελλάδα η εξΑΕ επιλέχτηκε ως μέσο για τη διεξαγωγή των μαθημάτων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι οποίες, σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2020) κλήθηκαν να ανταποκριθούν στο επιτακτικό εγχείρημα χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιος οργανωμένος σχεδιασμός. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν φέρουν περισσότερο στοιχεία μιας εξ αποστάσεως υποστήριξης κατάστασης έκτακτης ανάγκης (Αναστασιάδης, 2020). Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, σύμφωνα με τον Caron (2020), έγινε περισσότερο μίαμεταφορά στην οθόνη εκπαιδευτικών πρακτικών της συμβατικής τάξης και όχι μία προσπάθεια μετάβασης από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Caron, 2020). Αν κι έχουν υπογραμμιστεί κίνδυνοι για διεύρυνση κοινωνικών ανισοτήτων (DiPietroetal., 2020) ή ανησυχίες για τις επιπτώσεις της εξΑΕ στο μέλλον της συμβατικής εκπαίδευσης (Meirieu, 2020), η εξΑΕ εκπαιδευτική διαδικασία στην Γ/θμια εκπαίδευση, παρά τις όποιες τεχνικές δυσκολίες και την απουσία άμεσης επικοινωνίας και συνεργασίας, αποτέλεσε εν μέσω απαγορευτικών ρυθμίσεων λόγω πανδημίας, μία θετική εμπειρία κι έγινε αποδεκτή με θετικά συναισθήματα (Karalis&Raikou, 2020), καθώς επέτρεψε τη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αναστασιάδης, 2020).

1.4 Πρακτική Άσκηση

Η σημασία της Πρακτικής Άσκησης (ΠΑ) στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών σε διεθνές επίπεδο αντιμετωπίζεται ως κομβική εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τους BarryandKing (2002) και CameronandWilson (1993), όπως αναφέρεται στο Gourgiotou (2017), υπάρχει μια γενική συμφωνία τόσο από τους εκπαιδευόμενους όσο και από τους εκπαιδευτές τους ότι η ΠΑ είναι ένα από τα πιο χρήσιμα, αν όχι ο ακρογωνιαίος λίθος των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.Όπως έχει ήδη επισημανθεί από προγενέστερες μελέτες αποτελεί μία περίοδο κατά την οποία οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν τον επαγγελματικό ρόλο τους, εξοικειώνονται με τη

διδακτική διαδικασία και την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών (Beck&Kosnik, 2002).

Το σύγχρονο πλαίσιο της εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών δεν αποβλέπει σε αναπαραγωγή τεχνοκρατικής αντίληψης κανόνων και οδηγιών στη σχολική τάξη, αλλά αποσκοπεί στην ανάπτυξη ενός στοχαστικού-κριτικού μοντέλου που έχει άμεση σχέση με την πράξη (Καπαχτσή&Κακανά, 2010), σύμφωνα με το οποίο ο υποψήφιος εκπαιδευτικός εξοικειώνεται με ερευνητικές διαδικασίες που του επιτρέπουν να κατανοεί την εκπαιδευτική πράξη και το εκάστοτε πλαίσιό της, αναπτύσσει αναστοχαστικές ικανότητες και αντιμετωπίζει με κριτική ματιάτους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις διαδικασίες της, συνδέει την πράξη με τη θεωρία, επιδιώκει την εν δυνάμει βελτίωσή της και συμβάλλει στη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Ανδρούσου, 2020, 889·Αυγητίδου&Ανδρούσου, 2013). Στο πλαίσιο της ΠΑ επιτελούνται συνεργασίες με νηπιαγωγεία και τους εκπαιδευτικούς τους, οι οποίες θεωρούνται πυλώνας της ΠΑ (Γεωργιάδου &Κακανά, 2020). Όπως αναφέρει η Gourgiotou (2017), η απόκτηση συνεργατικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της ΠΑ θέτει τις βάσεις για οργάνωση μελλοντικών συνεργατικών εκπαιδευτικών δράσεων (Gourgiotou, 2017). Η ΠΑ ιδωμένη μέσα από αυτό το πρίσμα επιδιώκει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι ερευνητικές, στοχαστικές και συνεργατικές ικανότητες, καθώς και απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις για να διαμορφώσουν άποψη και να αποφασίζουν σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που θα ακολουθούν (Ανδρούσου&Αυγητίδου, 2013).

Το μάθημα «Πρακτική άσκηση: Παρατήρηση-Αναστοχασμοί» του β’ έτους που αποτελεί αντικείμενο της παρούσας μελέτης τοποθετείται σε αυτό το πλαίσιο. Αποσκοπεί να εξοικειώσει τους φοιτητές με την παρατήρηση ως ένα εργαλείο για την κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του πλαισίου της τάξης. Μέσα από τις παρατηρήσεις τους σε τάξεις νηπιαγωγείων οι φοιτητές συλλέγουν και αναλύουν δεδομένα συσχετίζοντάς τα με τη θεωρία και βάσει των παρατηρήσεών τους εκπονούν σχέδια δράσης που κατόπιν υλοποιούν (Οδηγός Σπουδών ΠΤΝ, 2019-2020). Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως λειτουργίας των πανεπιστήμιων το μάθημα της ΠΑ τροποποιήθηκε ώστε να ανταποκρίνεται στις νέες συνθήκες. Οι επισκέψεις στα νηπιαγωγεία δεν ήταν εφικτές και το εφαρμοσμένο μέρος του μαθήματος αντικαταστάθηκε με μελέτες περίπτωσης, ανάλυση φωτογραφικού υλικού, ηχητικών αρχείων ή οπτικοακουστικού υλικού και ασκήσεις επί χάρτου.

2. Ερευνητική Διαδικασία

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψουμε τις απόψεις των φοιτητριών/τών σχετικά με την εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος «Πρακτική άσκηση: Παρατήρηση-Αναστοχασμοί» του Β’ έτους του Τμήματος Νηπιαγωγών στο ΠΔΜ κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης της COVID-19. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις τους σχετικά με το εάν αυτή ήταν ικανή να

συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος και στην κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών και την εκπλήρωση των προσδοκιών τους από το μάθημα.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με την πραγματοποίηση της έρευνας προσπαθήσαμε να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα:

Ε.Ε1Η εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος συνέβαλε στην επίτευξη των στόχων του και στην κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών και των προσδοκιών από αυτό;

Ε.Ε.2Πώς αξιολογούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί την οργάνωση/σχεδιασμό του μαθήματος και την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την οποία υλοποιήθηκε;

2.3 Δείγμα έρευνας

Οι ερευνητικοί στόχοι καθόρισαν την επιλογή του δείγματος της έρευνας, το οποίο είναι σκόπιμο και ομοιογενές (Bryman, 2017). Αποτελείται από είκοσι πέντε φοιτητές/τριες που κατά το εαρινό εξάμηνο του 2020 παρακολούθησαν εξ αποστάσεως το μάθημα του β’ έτους «Πρακτική Άσκηση: Παρατήρηση-Αναστοχασμοί».

2.4 Μέθοδοι και εργαλεία έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τους Mills etal. (2017), το ερωτηματολόγιο επιτρέπει στους συμμετέχοντες να παραθέσουν την άποψή τους και πληροφορίες που πιστεύουν ότι είναι σχετικές με το διερευνώμενο θέμα, συμβάλλοντας κατ’ αυτόν τον τρόπο στη συλλογή των δεδομένων από τον ερευνητή. Από τα τρία είδη ερωτηματολογίων που υπάρχουν (ανοιχτού τύπου, κλειστού και μεικτά) χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου με ερωτήματα, στα οποία οι συμμετέχοντες καλούνταν να αιτιολογούν την απάντησή τους (βλ. πίνακα 1). Λόγω της υγειονομικής κατάστασης το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά μέσω googleforms.

Πίνακας 1: Ερωτηματολόγιο έρευνας

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήσεις
ΕΕ 1	Πιστεύετε ότι η εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος συνέβαλε στην επίτευξη των στόχων του; Τεκμηριώστε με παράδειγμα.
	Η εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος διευκόλυνε/εμπόδισε τις κατανοήσεις σας; Τεκμηριώστε με παράδειγμα.

	Η εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος διευκόλυνε/εμπόδισε τις συνεργασίες σας με τους διδάσκοντες και τους συμφοιτητές σας; Τεκμηριώστε με παράδειγμα.
	Η εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος κάλυψε τις ανάγκες σας ως εκπαιδευόμενοι και εκπλήρωσε τις προσδοκίες σας; Τεκμηριώστε με παράδειγμα.
ΕΕ 2	Το εκπαιδευτικό υλικό/πρακτικές (π.χ. βιντεοσκοπημένη διδασκαλία, ηχητικά ντοκουμέντα, μελέτες περίπτωσης) ήταν ικανό να υποκαταστήσει τη δια ζώσης παρατήρηση που θα κάνατε, υπό κανονικές συνθήκες, σε τάξεις νηπιαγωγείου; Εξηγήστε γιατί.
	Υπήρχαν προβλήματα (π.χ. τεχνικής φύσης, εξοπλισμού, σύνδεσης, άλλα) που δυσχέραιναν την παρακολούθηση του μαθήματος; Αν ναι, αναφέρετε παράδειγμα.
	Τι θα κρατούσατε/αλλάζατε από τη διαδικασία που ακολουθήθηκε; Αναφέρετε παράδειγμα.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (ΕΘΘ) η οποία, σύμφωνα με τον Bryman (2017), είναι μια μέθοδος συλλογής, ανάλυσης και κωδικοποίησης ποιοτικών δεδομένων με στόχο τη διατύπωση της θεωρίας με βάση τα δεδομένα της έρευνας. Μετά τη θεωρητική δειγματοληψία, κατά την οποία επιλέξαμε σκόπιμα το δείγμα της έρευνας, προχωρήσαμε στην κωδικοποίηση των δεδομένων. Κατά την ανοιχτή κωδικοποίηση εξετάσαμε τις απαντήσεις και αποδώσαμε έννοιες που οδήγησαν στην αρχική κατηγοριοποίηση των δεδομένων και στη συνέχεια στην αξονική κωδικοποίηση αναζητήσαμε σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών ώστε να οδηγηθούμε, κατόπιν του θεωρητικού κορεσμού, στην τελική διαμόρφωση των κατηγοριών (Bryman, 2017). Παρακάτω ακολουθεί ένα παράδειγμα κωδικοποίησης (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2: Κωδικοποίηση δεδομένων

Απάντηση	Ανοικτή κωδικοποίηση	Αξονική κωδικοποίηση
Ολοκληρώνοντας τα μαθήματα, είμαι σε θέση να απαντήσω πως είμαι αρκετά ικανοποιημένη από τη διεξαγωγή των μαθημάτων σύμφωνα με την πρωτόγνωρη κατάσταση που αντιμετωπίζουμε. Μπορεί να μην μπορέσαμε να επισκεφθούμε κάποιο νηπιαγωγείο όμως μέσα από διάφορα βίντεο αντιληφθήκαμε το πλαίσιο μιας τάξης.	Ικανοποίηση από το μάθημα Αναγνώριση πρωτόγνωρης κατάστασης Σημασία οπτικοακουστικού υλικού	Ναι/μάλλον ναι: α) υπό τις τρέχουσες υγειονομικές συνθήκες, β) το ψηφιακό μαθησιακό υλικό ισοσκέλισε την απουσία των επισκέψεων σε νηπιαγωγεία

3. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι λίγο περισσότερο από τους μισούς φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα (13/25) εκτίμησαν ότι στάθηκε δυνατή η επίτευξη των στόχων του μαθήματος της ΠΑ παρά την εξ αποστάσεως διεξαγωγή του. Οι υπόλοιποι (12/25) δήλωσαν ότι αυτό κατέστη εν μέρει δυνατό. Οι συμμετέχοντες τεκμηρίωσαν τη θετική απάντησή τους στην καλή οργάνωση του μαθήματος (7 αναφορές) τις ενέργειες των διδασκόντων (3 αναφορές) και το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιήθηκε (3 αναφορές). Οι επιφυλάξεις που εκφράστηκαν τεκμηριώθηκαν με την απουσία των επιτόπιων παρατηρήσεων σε νηπιαγωγεία (7 αναφορές) και την πεποίθηση για την υπεροχή της δια ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας έναντι της εξ αποστάσεως (3 αναφορές) (βλ. πίνακα 3). Σε ό,τι αφορά τις κατανοήσεις τους σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών (20/25) θεώρησε ότι η εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος δεν στάθηκε εμπόδιο στις κατανοήσεις τους. Απέδωσαν το γεγονός στις ενέργειες των υπεύθυνων του μαθήματος (10 αναφορές), την οργάνωσή του (9 αναφορές)και το εκπαιδευτικό υλικό (4 αναφορές) που χρησιμοποιήθηκε τόσο στη σύγχρονη, όσο και την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση. Μία μικρή ομάδα διαφοροποιήθηκε (2/25) ή εκφράστηκε αρνητικά (3/25) υπογραμμίζοντας ότι η εξΑΕ υπολείπεται σε αμεσότητα και αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τη δια ζώσης διαδικασία (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3: Επίτευξη στόχων & διευκόλυνση κατανοήσεων

Κατηγορίες	Επίτευξη στόχων	Συμβολή στις κατανοήσεις	Ενδεικτικό παράδειγμα
Ναι/ μάλλον ναι	13	20	Φ5: Οι στόχοι του μαθήματος επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό επίπεδο. Η διδάσκουσα κατάφερε να μας εντάξει νοερά μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου, κατανοώντας και συνειδητοποιώντας, σε τι πρέπει να δώσουμε σημασία και προσοχή. Πιστεύω ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν είχε να ζηλέψει τίποτα από τη δια ζώσης διδασκαλία.
Εν μέρει	12	2	Φ16: Πιστεύω εν μέρει η εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν ικανή μέσα από τα βίντεο, τις φωτογραφίες, τις σημειώσεις και τις παρουσιάσεις να μας βοηθήσει να καταλάβουμε το μάθημα και να μπορέσουμε να ενταχθούμε σε αυτό. Όμως θα ήταν καλύτερα με την φυσική παρουσία και ειδικότερα με την πραγματοποίηση των παρατηρήσεων.
Όχι/ μάλλον όχι	0	3	Φ1: Όχι, αντίθετα η έλλειψη ανθρώπινης επαφής έκανε το μάθημα πιο ψυχρό και

			απόμακρο δημιουργώντας ένα περιβάλλον που δεν ήταν τόσο φιλικό.

Σχετικά με τη δυνατότητα που παρείχε η εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος να αναπτυχθούν ικανοποιητικές συνεργασίες μεταξύ φοιτητών-διδασκόντων και φοιτητών μεταξύ τους οι συμμετέχοντες στην πλειονότητά τους εκτίμησαν ότι οι συνεργασίες τους με τους διδάσκοντες ήταν επιτυχείς (21/25), γεγονός που απέδωσαν, για μία ακόμη φορά, στις ενέργειες του διδακτικού προσωπικού (6 αναφορές), στις δυνατότητες που τους πρόσφερε η τεχνολογία (5 αναφορές) και στην οργάνωση του μαθήματος (3 αναφορές). Δεν συμμερίστηκαν την ίδια άποψη μεμονωμένες περιπτώσεις φοιτητών που είτε θεώρησαν ότι η σύγχρονη εξΑΕ ήταν σύντομης διάρκειας και δεν επέτρεπε τις συνεργασίες (2 αναφορές) ή ότι η δια ζώσης εκπαίδευση είναι απαραίτητη προϋπόθεση επικοινωνίας (1 αναφορά). Οι συνεργασίες επίσης μεταξύ των φοιτητών κατή την εξ αποστάσεως διεξαγωγή της ΠΑ αποτιμήθηκαν θετικά από την πλειονότητα των φοιτητών (16/25), όχι όμως στον ίδιο βαθμό με τη συνεργασία εκπαιδευόμενων-εκπαιδευτών. Η θετική αποτίμηση των συνεργασιών μεταξύ των φοιτητών τεκμηριώθηκε επισημαίνοντας τις προσπάθειες των φοιτητών να έρθουν σε επικοινωνία (4 αναφορές) και τις δυνατότητες που προσέφερε η τεχνολογία (3 αναφορές). Ωστόσο, σχεδόν το ένα τρίτο των συμμετεχόντων (7/25) διαφοροποιήθηκε εκτιμώντας πως οι συνεργασίες μεταξύ φοιτητών δεν ήταν εφικτές κι εύκολες, ούτε ευχάριστες, λόγω της απουσίας προσωπικών επαφών (2 αναφορές), της απόστασης (2 αναφορές), δυσκολιών τεχνικής φύσης (1 αναφορά) και έλλειψης κοινού ελεύθερου χρόνου (1 αναφορά) (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4: Συνεργασίες

Κατηγορίες	Συνεργασία εκπαιδευόμενων - εκπαιδευτών	Συνεργασία εκπαιδευτών μεταξύ τους	Ενδεικτικό παράδειγμα
Ναι/ Μάλλον ναι	21	16	Φ7: Με τη διδάσκουσα ναι τις διευκόλυνε διότι εκτός από το μάθημα υπήρχαν και ώρες συνεργασίας σε περίπτωση που είχαμε κάποια απορία. Φ11: Όσον αφορά τους συμφοιτητές μου, είχαμε αρκετά καλή συνεργασία. Π.χ. ομαδικά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων προσπαθούσαμε να βοηθήσουμε τη διδάσκουσα με συλλογικές ερωτήσεις.
Εν μέρει	2	1	Φ11: Με τη διδάσκουσα δεν ήταν ιδιαίτερα εύκολο, από άποψη χρόνου,

			καθώς κάναμε λιγότερες ώρες μάθημα από ό,τι στη δια ζώσης. Φ7: Με τους συμφοιτητές όχι διότι η συνεργασία για τις εργασίες εξ αποστάσεως ήταν δύσκολη.
Όχι/ Μάλλον όχι	1	7	Φ13: Πιστεύω πως όχι καθώς μέσα στην τάξη υπάρχει μεγαλύτερη κατανόηση και συνεργατικότητα.
Δεν απάντησαν	1	1	

Σε παρόμοια ποσοστά κυμάνθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το ερώτημα εάν καλύφθηκαν οι ανάγκες/προσδοκίες τους μέσα από την εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος. Οι περισσότεροι από αυτούς (18/25) απάντησαν θετικά. Εκτίμησαν ότι αυτό στάθηκε εφικτό χάρη στο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό (6 αναφορές), την οργάνωση του μαθήματος (6 αναφορές) και τις ενέργειες των διδασκόντων (4 αναφορές). Ένα μικρότερο ποσοστό, αλλά όχι αμελητέο, καθώς αποτελεί σχεδόν το ένα τρίτο των συμμετεχόντων, εκτίμησε ότι οι ανάγκες τους καλύφθηκαν εν μέρει (7/25). Ως λόγο αναφέρουν για μία ακόμη φορά την απουσία του πρακτικού μέρους του μαθήματος στα νηπιαγωγεία (4 αναφορές). Αξίζει να σημειωθεί ότι κανείς δεν απάντησε αρνητικά (βλ. πίνακα 5).

Πίνακας 5: Κάλυψη αναγκών εκπαιδευομένων

Κατηγορίες	Κάλυψη αναγκών	Ενδεικτικό παράδειγμα
Ναι/ Μάλλον ναι	18	Φ16: Ναι τις κάλυψε διότι, είχαμε πλήρες υλικό από την καθηγήτρια με πολλές πληροφορίες επεξηγήσεις και γνώση, και κατάφερε μέσα από αυτό να μας βοηθήσει και να μας δώσει τα στοιχεία που χρειαζόμαστε.
Εν μέρει	7	Φ12: Το μόνο κομμάτι των αναγκών μου ως εκπαιδευόμενη, που δεν κάλυψε η εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν το βιωματικό κομμάτι δηλαδή το να μπούμε στο νηπιαγωγείο. Όσον αφορά τα υπόλοιπα κομμάτια , όλες οι διαλέξεις που κάναμε ήταν μια χαρά και μας κάλυψαν σε μεγάλο βαθμό πιστεύω.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων διαφοροποιήθηκαν αισθητά από τις προηγούμενες απαντήσεις τους όταν κλήθηκαν να απαντήσουν εάν το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιήθηκε και οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν μπόρεσαν να υποκαταστήσουν τη δια ζώσης παρατήρηση σε νηπιαγωγεία. Οι συμμετέχοντες

απάντησαν κυρίως αρνητικά, αναφέροντας ότι η εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος, παρά την ικανοποιητική οργάνωσή του, δεν στάθηκε ικανή να αντικαταστήσει τη δια ζώσης διαδικασία (10/25) ή στάθηκε εν μέρει ικανή (9/25). Αιτιολόγησαν την εκτίμησή τους με αρνητικά και θετικά παραδείγματα. Στα αρνητικά ανέφεραν την απουσία της παρατήρησης στα νηπιαγωγεία (3 αναφορές) και τη στέρηση «αυθεντικού βιώματος» (6 αναφορές). Ανέφεραν συστηματικά ότι θεωρούν τη δια ζώσης διδασκαλία αναντικατάστατη και την εξΑΕ ως μία εναλλακτική λύση. Στα θετικά παραδείγματα συμπεριέλαβαν ακόμη μία φορά την οργάνωση του μαθήματος (8 αναφορές) και την επικοινωνία με τους διδάσκοντες (2 αναφορές). Όσοι απάντησαν ότι η εξΑΕ στάθηκε ικανή να αντικαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία χάρη στο εκπαιδευτικό υλικό (2 αναφορές) και γενικότερα στην οργάνωση του μαθήματος (1 αναφορά), στην περίπτωση αυτήν, αποτελούν τη μειοψηφία του δείγματος (6/25) (βλ. πίνακα 6).

Πίνακας 6: Παρατήρηση στα νηπιαγωγεία

Κατηγορίες	Αντικατέστησε επαρκώς τις παρατηρήσεις στα νηπιαγωγεία;	Ενδεικτικό παράδειγμα
Όχι/ μάλλον όχι	10	Φ17: Σε καμία περίπτωση δεν πιστεύω πως υποκατέστησαν τη δια ζώσης παρατήρηση. Όμως το υλικό αυτό ήταν πολύ σπουδαίο και ευτυχώς υπήρχε ώστε να έχουμε ακόμα κι έτσι την επαφή με τη διδασκαλία και τις τάξεις.
Εν μέρει	9	Φ9: Ήταν ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος που μας έφερε πολύ κοντά στις πραγματικές συνθήκες, αλλά δεν μας έδωσε την δυνατότητα να δούμε και να βιώσουμε από κοντά την ατμόσφαιρα, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.
Ναι/μάλλον ναι	6	Φ18: Νομίζω ότι ο συνδυασμός όλων αυτών των επιλογών μπορούσε να υποκαταστήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δια ζώσης παρατηρήσεις στο χώρο του νηπιαγωγείου. Η αμεσότητα με τον χώρο νηπιαγωγείου και με τα νήπια δια ζώσης οπωσδήποτε δίνει τη δυνατότητα ανακάλυψης περισσοτέρων ακόμη επιλογών ώστε η εκπαίδευση να είναι πιο ολοκληρωμένη.

Αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (15/25) δεν αντιμετώπισαν τεχνικές δυσκολίες. Σχεδόν το ένα τρίτο των συμμετεχόντων (7/25) αντιμετώπισαν

μερικές φορές σχετικά προβλήματα ενώ οι λιγότεροι (3/25) αντιμετώπισαν συστηματικά τεχνικές δυσκολίες που δυσχέραιναν τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Οι φοιτητές που αντιμετώπισαν περιστασιακά τεχνικές δυσκολίες, χωρίς επίπτωση στη συμμετοχή τους στο μάθημα, φαίνεται να αντιλαμβάνονται το γεγονός ως ένα ζήτημα ατομικής ευθύνης ενώ οι φοιτητές που αντιμετώπισαν συστηματικά τεχνικές δυσκολίες, οι οποίες δυσχέραιναν συστηματικά τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος, απέδωσαν κοινωνικό πρόσημο υπαινισσόμενοι κοινωνικές ανισότητες (βλ. πίνακα 7).

Πίνακας 7: Τεχνικές δυσκολίες κατά την εξΑΕ

Κατηγορίες	Υπήρχαν προβλήματα που δυσχέραιναν την παρακολούθηση του μαθήματος;	Ενδεικτικό παράδειγμα
Όχι	15	Φ21: Όχι όλα ήταν καλά χωρίς κάποιο πρόβλημα.
Μερικές φορές	7	Φ16: Δεν υπήρχε κάποιο πρόβλημα τις περισσότερες φορές το μάθημα κινούνταν ομαλά χωρίς προβλήματα. Αν κάποιες φορές είχαμε, ήταν λόγω σύνδεσης των φοιτητών.
Ναι	3	Φ19: Φυσικά και υπήρχαν τεχνικά προβλήματα. Πολλές φορές η σύνδεση δεν ήταν καλή, όχι απαραίτητα της καθηγήτριας, αλλά και η δική μας, των φοιτητών. Όταν σε ένα σπίτι που ζουν έξι άτομα πρέπει και όλοι να έχουν πρόσβαση στο ίντερνετ είναι λογικό ότι το σήμα δεν θα είναι καλό.

Τέλος, σε σχετικό ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν οι φοιτητές, σχεδόν όλοι (24/25) ανέφεραν ότι από την εξ αποστάσεως διεξαγωγή της ΠΑ θα διατηρούσαν κυρίως το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιήθηκε (24 αναφορές). Λιγότεροι ήταν οι φοιτητές (7/25) που πρότειναν αλλαγές που αφορούσαν την ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση (4 αναφορές), την περισσότερη διάδραση μεταξύ των φοιτητών (1 αναφορά) και ζητήματα διαχείρισης χρόνου (4 αναφορές), όπως διάρκεια και συχνότητα της σύγχρονης εξΑΕ (βλ. πίνακα 8).

Πίνακας 8: Τι θα κρατούσα/τι θα άλλαζα

Κατηγορίες		Συχνότητα αναφορών	Ενδεικτικό παράδειγμα
	Εκπαιδευτικό υλικό	24	Φ4: Θα κρατούσα ίδια τη συνεργασία ανάμεσα στη διδάσκουσα και τους

Τι θα κρατούσα ίδιο	Αλληλεπίδραση	6	συμφοιτητές μου, καθώς και το βοηθητικό υλικό που μας προσφέρθηκε.
	Διαδικασία	6	Φ16: Θα την κρατούσα όλη την διαδικασία με όλα αυτά που κάναμε δηλαδή παρουσιάσεις, συζητήσεις , προβολή φωτογραφιών και βίντεο. Ήταν πολύ ενδιαφέρον με πολλές πληροφορίες
Τι θα άλλαζα	Συμμετοχή	4	Φ2: Θα ήθελα την περαιτέρω ενθάρρυνση όλων των φοιτητών, να μιλούν, να συμμετέχουν στη συζήτηση. Να δινόταν περισσότερος χρόνος γιατί κάποιοι φοιτητές ίσως ήταν πιο διστακτικοί ή ήθελαν παραπάνω χρόνο για να σκεφτούν ή είχαν τεχνικά ζητήματα (π.χ. δεν προλάβαιναν να ανοίξουν το μικρόφωνο τους, αργούσε η σύνδεσή τους κ.λπ.)
	Χρόνος	4	Φ17: Θα προσέθετα επιπλέον ώρες διδασκαλίας. Όχι γιατί υπήρξαν ελλείψεις, αλλά γιατί ήταν τόσο εποικοδομητικό που πάντα ήθελα κι άλλο.
	Διάδραση	1	Φ3: Από τη διδασκαλία θα άλλαζα μόνο τις ομαδικές εργασίες. Κατανοώ ότι έγινε για να νιώσουμε πιο κοντά και να γίνει πιο συνεργατικό το μάθημα απλά όταν πρόκειται για τέτοιες συνθήκες το συνεργατικό κομμάτι δεν βοηθά πάντα.

4. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων έμεινε ικανοποιημένη από την εξ αποστάσεως διεξαγωγή του μαθήματος, η οποία θεωρούν ότι κατάφερε σε ικανοποιητικό βαθμό να εκπληρώσει τους στόχους του μαθήματος και τις δικές τους ανάγκες ή/και προσδοκίες από αυτό. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αξιολόγησαν θετικά τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε. Ωστόσο, έδειξαν να θεωρούν την εξΑΕ ως μία εναλλακτική λύση, η οποία δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση.

Η ανάλυση των δεδομένων σε ό,τι αφορά την εξΑΕ α) επεσήμανε το πλεονέκτημά της να παρακάμπτει το εμπόδιο της φυσικής απόστασης χάρη στα ψηφιακά μέσα, β) ανέδειξε τη σημασία που έχει το εκπαιδευτικό υλικό, γ) υπογράμμισε το ιδιαίτερο καθεστώς των αλληλεπιδράσεων και δ) υπαινίχθηκε τις τεχνικές δυσκολίες που μπορούν να επηρεάσουν τη διεξαγωγή της. Σε ό,τι αφορά την ΠΑ φάνηκε ότι η θεωρητική προσέγγιση ήταν εφικτή, όχι όμως και τα πολλαπλά οφέλη από την εφαρμογή στο πεδίο.

Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα, αναγνώρισαν το πλεονέκτημα της εξΑΕ να παρακάμπτει χωρικά εμπόδια και να επιτρέπει τη συμμετοχή σε εκπαίδευση παρά τη φυσική απόσταση διδασκόμενων και διδασκόντων, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω στο θεωρητικό μέρος (Κυρμά& Μαυροειδής, 2015). Αναγνώρισαν ότι η πολυμορφικότητα του εκπαιδευτικού υλικού συνέβαλε στις κατανοήσεις τους και φάνηκε να μην θεωρούν την εξΑΕ ως πρόβλημα για το θεωρητικό σκέλος του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο ανέδειξαν όσα αναφέρει η βιβλιογραφία για τη σημασία του εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ και τη δυνατότητά που προσφέρει για διάδραση και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις (Κυρμά& Μαυροειδής, 2015· Σοφός κ.ά., 2015). Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν σχετικά με τον τεχνικό εξοπλισμό που ήταν απαραίτητος για την παρακολούθηση του μαθήματος, καθώς και τα διάφορα ζητήματα συνδεσιμότητας επιβεβαίωσαν τη σχετική βιβλιογραφία (Αναστασιάδης, 2020·Karalis&Raikou, 2020·Κυρμά& Μαυροειδής, 2015), αλλά στο σύνολο του συγκεκριμένου δείγματος δεν φαίνεται να δημιούργησαν απροσπέλαστα προβλήματα ή να διεύρυναν ανισότητες. Η αποτίμηση των συνεργασιών ανέδειξε ότι το περιβάλλον της εξΑΕ δεν ευνοεί την αμεσότητα και την αίσθηση του «ανήκειν» όσο η συμβατική εκπαίδευση γεγονός που έχει καταγραφεί και σε άλλη σχετική μελέτη (Karalis&Raikou, 2020) και θεωρείται ως ένα μειονέκτημα της εξΑΕ (Κυρμά& Μαυροειδής, 2015). Τέλος, οι απόψεις των συμμετεχόντων για το εφαρμοσμένο μέρος του μαθήματος κάνουν φανερό ότι η εξΑΕ δεν μπόρεσε να αντικαταστήσει τις παρατηρήσεις τους στα νηπιαγωγεία, τις αλληλεπιδράσεις που θα ανέπτυσσαν εκεί. Όσα ανέφεραν οι φοιτητές υπό τον ευρύ χαρακτηρισμό «οφέλη που θα αποκόμιζαν από τις αυθεντικές συνθήκες τάξης» αντανακλούν τα βασικά στοιχεία που κρίνονται κομβικά στο σύγχρονο πλαίσιο της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Ανδρούσου&Αυγητίδου, 2013), γεγονός που εγείρει επιφυλάξεις στη θεώρηση της εξΑΕ, ως ένα κατάλληλο περιβάλλον για ΠΑ. Αν και το δείγμα της έρευνας δεν επιτρέπει γενικεύσεις στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού που συμμετείχε σε εξ αποστάσεως μαθήματα ΠΑ λόγω της πανδημίας Covid-19, θεωρούμε ωστόσο ότι η παρούσα μελέτη διαφωτίζει πτυχές τού υπό εξέταση θέματος και συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός γόνιμου ακαδημαϊκού διαλόγου.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 16(2),* 20-48. https://doi.org/10.12681/jode.25506

Anastasiou, E. &Duquenne, M. N. (2020, August). *What about the "Social aspect of Covid"? Exploring the determinants of social isolation on the Greek population during the Covid-19 confinement measures.*

https://www.researchgate.net/profile/Evgenia_Anastasiou/publication/343769955_What_about_the_Social_aspect_of_Covid_Exploring_the_determinants_of_social_isolation_on_the_Greek_population_during_the_Covid-19_confinement_measures/links/5f3e94f2458515b7293242ff/What-about-the-Social-aspect-of-Covid-Exploring-the-determinants-of-social-isolation-on-the-Greek-population-during-the-Covid-19-confinement-measures.pdf

Ανδρούσου, Α. (2020). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: νέες προκλήσεις και αλλαγές. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ.-Μ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη&Κ.-Α. Χατζοπούλου (Επιμ.). *Πρακτικά 2ουΠανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*. Βόλος.

Ανδρούσου, Α. &Αυγητίδου, Σ. (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις Α' Μέρος.*

Beck, C. &Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher education quarterly*, *29(2),* 81-98.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοικοινωνικήςέρευνας*(Α. Αϊδίνης,Επιμ.. Π. Σακελλαρίου, μτφρ). Gutenberg.

Caron, P. A. (2020). Ingénierie dispositive et enseignement à distance au temps de la COVID 19. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (30).

Γεωργιάδου Σ. &Κακανά Δ.-Μ. (2020). Η πρακτική άσκηση των φοιτητών/ριων ως διαδικασία στοχασμού, αναστοχασμού και επαγγελματικής ανάπτυξης των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ.-Μ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη&Κ.-Α. Χατζοπούλου (Επιμ.). *Πρακτικά 2ουΠανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*. Βόλος.

Das, K., Behera, R. L. &Paital, B. (2022). Socio-economic impact of COVID-19. In *COVID-19 in the Environment* (pp. 153-190). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-323-90272-4.00014-2

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z. & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Vol. 30275). PublicationsOfficeoftheEuropeanUnion. https://10.2760/126686

Έναρξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (2020, Μάρτιος 27). https://www.uowm.gr/epikairotita/anakoinoseis/enarxi-tis-ex-apostaseos-ekpedefsis-sto-panepistimio-ditikis-makedonias/

Gourgiotou, E. (2017). Trainee Teachers' Collaborative and Reflective Practicum in Kindergarten Classrooms in Greece: A Case Study Approach. *The Educational Review, USA*, *2*(1)*,* 117-118128.http://dx.doi.org/10.26855/er.2018.01.001

Gwang-Chol, C. & Satoko, Y. (2020, March 24). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures.*

https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/

Καπαχτσή, Β. &Κακανά, Δ.Μ. (2010). Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher Education, 1*, 40-52.

Karalis, T. &Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and implications for higher education pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *10*(5), 479-493. http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v10-i5/7219

Κυρμά, Α. & Μαυροειδής, Η. (2015). Distance education: panacea or barrier for conventional higher education? *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, *11*(1), 20-37.

Meirieu, P. (2020, April 17). L'écoled'après... aveclapédagogied'avant. *Le CaféPedagogique*.http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/04/17042020Article637227058065674645.aspx

Mills, G.E., Gay L.R. &Airasian P. (2017). *Εκπαιδευτική έρευνα ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι – εφαρμογές* (Α. Βλάχου, μτφρ). ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ

Μίμινου, Α. &Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *7*(2Α).

Moore, J. L., Dickson-Deane, C. &Galyen K. (2011, March). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?.*The Internet and Higher Education, 14*(2), pp. 129-135.

ΟδηγόςΣπουδών. (2019-2020). ΠανεπιστήμιοΔυτικήςΜακεδονίας, ΠαιδαγωγικήΣχολήΦλώρινας. https://nured.uowm.gr/wp-content/uploads/2021/08/%CE%91%CE%BA%CE%B1%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%8A%CE%BA%CF%8C-%CE%88%CF%84%CE%BF%CF%82-2019-20.pdf

Σοφός Α., Κώστας Α. & Παράσχου, Β. (2015).*Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Πράξη.*[ηλεκτρ. βιβλ.]. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2020). *20-03-20 Οδηγίες για Ασύγχρονη εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.*https://www.minedu.gov.gr/news/44439-20-03-20-odigies-gia-asygxroni-eks-apostaseos-ekpaidefsi-2

Η ικανοποίηση από την επικοινωνία την εποχή της πανδημίας: ουτοπία ή δυστοπία; Μελέτη περίπτωσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Δημήτριος Χρ. Λεοντής
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
dleontis@uth.gr
Γεώργιος Μ. Ασπρίδης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
aspridis@uth.gr
Δημήτριος Τσέλιος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
dtselios@uth.gr

Περίληψη
Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση αναφέρεται στον εκσυγχρονισμό τόσο της δημόσιας διοίκησης όσο και του ιδιωτικού τομέα και στηρίζεται στις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας (ΤΠΕ). Αποσκοπεί στον ριζικό μετασχηματισμό των διαδικασιών και την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών και στοχεύει στη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής και παραγωγικής δημόσιας διοίκησης, με τη λιγότερη δυνατή γραφειοκρατία. Η εισήγηση θα παρουσιάσει τη θεωρητική προσέγγιση της σύγχρονης ψηφιακής επιχειρησιακής επικοινωνίας και την πρακτική εφαρμογή της σε περιόδους κρίσης, με μελέτη περίπτωσης το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (ΠΘ). Χρησιμοποιήθηκε προσαρμοσμένο το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης μέσω της επικοινωνίας των DownskαιHazen (1977). Η έρευνα αφενός εστίασε στηνπροσέγγιση της επικοινωνίας στο ΠΘ και αφετέρου στο πλαίσιο του Τμήματος, στο οποίο ανήκει το διδακτικό ερευνητικό προσωπικό (ΔΕΠ) που συμμετείχε στην έρευνα. Επιχειρήθηκε μια πρώτη διερεύνηση της μέτρησης της ικανοποίησης των μελών ΔΕΠ του ΠΘ σε σχέση με την επικοινωνία καθώς και την επίδραση της πανδημίας σε αυτή. Διαπιστώνεται ότι το ΠΘ άσκησε θετική επικοινωνιακή πολιτική ώστε τα μέλη ΔΕΠ να είναι ικανοποιημένα με την επικοινωνιακή πολιτική μετά την έξαρση της πανδημίας και την καθιέρωση της εξ αποστάσεως εργασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντικά και αποδεικνύουν την ύπαρξη υψηλού επιπέδου οργανωσιακής επικοινωνίας εντός του ΠΘ, σε συνδυασμό με τη διατήρηση της θετικής επικοινωνιακής πολιτικής, ακόμη και σε περιόδους παρατεταμένης κρίσης όπως αυτή της πανδημίας τουCovid-19.

Λέξεις-κλειδιά : Εκπαίδευση,Επικοινωνιακή Πολιτική, Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση, Καινοτομία, Ψηφιακός Μετασχηματισμός

Οι σοφοί μιλούν επειδή έχουν κάτι να πουν.
Οι ανόητοι μιλούν επειδή πρέπει κάτι να πουν.
Πλάτωνας

0. Εισαγωγή

Από την αρχαιότητα έως και σήμερα κάνεις δεν αμφισβητεί τις επιπτώσεις των πανδημιών στην οικονομική και κοινωνική ζωή των κρατών και των κοινωνιών. Ο λοιμός στην Αρχαία Αθήνα, η βουβωνική πανώλη τον 14ο αιώνα, η επιδημία της χολέρας, η ισπανική γρίπη και άλλες προκάλεσαν σημαντικές κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις και συνέβαλαν σε ιστορικές αλλαγές. Η πιο πρόσφατη πανδημία του νέου κορωνοϊούCovid-19, που ξεκίνησε από την επαρχία Ουχάν της Κίνας, επεκτάθηκε πολύ γρήγορα σε όλον τον κόσμο και λόγω της παγκοσμιοποίησης είχε επιπτώσεις σε όλες τις εκφάνσεις των δράσεων των ανθρώπων (οικονομία, κοινωνία, πολιτισμό, επιχειρήσεις, κράτος και άλλα). Επιπτώσεις που εμφανίζονται και στην επικοινωνία των ατόμων αλλά και των επιχειρήσεων. Η εξέλιξη του ψηφιακού μετασχηματισμού ήταν σημαντική, η ηλεκτρονική διακυβέρνηση περιόρισε τη γραφειοκρατία και η χρήση των σύγχρονων και καινοτόμων εργαλείων επικοινωνίας επιδρά στην ικανοποίηση των εργαζομένων, στην αλλαγή του τρόπου επικοινωνίας και στην αύξηση της παραγωγικότητας (Τσέκερης&Ζέρη, 2020).

Κυριότεροι στόχοι του άρθρου είναι να παρουσιαστούν οι επιπτώσεις της εξ αποστάσεως επικοινωνίας στις σύγχρονες οργανώσεις λόγω της πανδημίας του Covid-19, η ικανοποίηση των εργαζομένων από τη σύγχρονη μορφή της επικοινωνίας, οι αλλαγές τόσο για τους εργαζόμενους όσο και για την κοινωνία με τη χρήση των ψηφιακών μέσων και της εξ αποστάσεως επικοινωνίας και τέλος τις αλλαγές πριν και μετά τη χρήση των νέων εργαλείων.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η επικοινωνία μπορεί να ορισθεί ως η διαδικασία της αμοιβαίας ανταλλαγής μηνυμάτων, πληροφοριών, δεδομένων, συναισθημάτων και άλλα μεταξύ ατόμων, ατόμων και ομάδων και ομάδων-ομάδων. Για την επίτευξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί τόσο η λεκτική επικοινωνία όσο και η μη λεκτική επικοινωνία ώστε να επιτευχθούν αποτελεσματικές συνεργασίες και η επίτευξη των στόχων τόσο των ατόμων όσο και των ομάδων αλλά και του οργανισμού γενικότερα. Άλλωστε, η επικοινωνία αποτελεί ένα από τα τέσσερα βασικά συστατικά στοιχεία της οργάνωσης (σύστημα, άνθρωποι και στοχοθεσία τα υπόλοιπα) (Ασπρίδηςκ.ά, 2018· Μπόγκα-Καρτέρη, 2005· Πασχαλούδης&Κοτζαιβάζογλου, 2002).

Η ανάγκη για αποτελεσματική επικοινωνία έγινε ακόμη πιο επιτακτική μετά τους περιορισμούς που επιβλήθηκαν λόγω της πανδημίας του νέου κορωνοϊού. Ο νέος κορωνοϊούCOVID-19 θεωρήθηκε ως πανδημία από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας στις 11/3/2020 και έως σήμερα εκατομμύρια άνθρωποι έχουν νοσήσει καθώς ταυτόχρονα έχουν καταγραφεί εκατομμύρια θάνατοι παγκοσμίως (Nguyenetal, 2020· Reddyetal.,2020). Η κρίση που προήλθε από τον κορωνοϊό αποτέλεσε και αποτελεί σημαντική απειλή για τις παγκόσμιες αξίες και χαρακτηρίζεται ως μια περίπλοκη διασυνοριακή μακροχρόνια κρίση και επηρέασε σε ιδιαίτερα αρνητικό

βαθμό τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους καθώς και την ίδια την επικοινωνία (Baker, 2020· Boin, Ekengren και Rhinard 2020· Wahl-Jorgensen, 2020).

Σε περιόδους κρίσης, όπως αυτή της πανδημίας του ιού SARS-CoV-2, είναι επιτακτική η ανάγκη βελτίωσης της επικοινωνίας ώστε να αντιμετωπισθούν τα πιθανά προβλήματα. Είναι αναγκαία η δημιουργία ομάδας για τη διαμόρφωση εντατικής επικοινωνίας, για να βελτιωθεί η επικοινωνία με το σύνολο των εργαζομένων, καθώς και για να υπάρχει τακτική επικοινωνία με το σύνολο των συμμετεχόντων στην οργάνωση και να προσπαθούμε να προλάβουμε καταστάσεις εντός της οργάνωσης (Argenti, 2020). Είναι αναγκαίο να διαμορφωθούν τα κατάλληλα δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ των εργαζομένων (όπως email, ειδικές εφαρμογές και άλλα), η επικοινωνία να πραγματοποιείται πιο τακτικά, καθώς και να υπάρχει αποτελεσματική ανατροφοδότηση στην όλη διαδικασία, να διαμορφωθούν νέες δομές στον χώρο εργασίας. Οι εργαζόμενοι οφείλουν να προσέχουν ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν την υγιεινή και την ασφάλεια από την εκτεταμένη χρήση Η/Υ. Επίσης, η επικοινωνίαοφείλει να προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες των εργαζομένων και στις ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας των στελεχών. Η ανάθεση των εργασιών πρέπει να είναι σαφέστατη και να μην υπάρχουν παρανοήσεις, να εμψυχώνονται οι εργαζόμενοι και τέλος η επικοινωνία πρέπει να γίνει πιο ανθρωποκεντρική (Franklin, 2020).

Εν μέσω κρίσεων απαιτείται η θετική συνεργασία όλων των μερών και η διαμόρφωση ευελιξίας στον χώρο της εργασίας, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και τέλος η συχνή επικοινωνία ώστε να υποστηριχτούν όλοι οι εργαζόμενοι και να μην νιώθουν απομονωμένοι. Συνήθως, η εξ αποστάσεως επικοινωνία είναι πιο κουραστική λόγω της χρήσης της κάμερας, απαιτείται ακόμη μεγαλύτερη προσοχή στη συζήτηση, υπάρχουν πολλοί θόρυβοι στην επικοινωνία και άλλα. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αυτών είναι αναγκαίο να τηρούνται κανόνες, όπως η απαίτηση της απόλυτης προσοχής από όλους, η παροχή χρόνου σε όλους ώστε να αισθανθούν πιο άνετα και μέλη της ομάδας, η ύπαρξη ημερήσιας διάταξης και άλλα. Κρίνεται σκόπιμη η συχνή επικοινωνία, μέσω της χρήσης ΗΥ και των ειδικών πλατφόρμων ώστε να λαμβάνονται οι σωστές αποφάσεις, να εμπεδωθεί η εμπιστοσύνη και να διαχειρίζονται οι κρίσεις (Βακόλα, 2020).

Σύμφωνα με την ιστοσελίδα της PWC για να επιτευχθεί η αποτελεσματική εξ αποστάσεως επικοινωνία απαιτείται το καθήκον όλων των συμμετεχόντων να προηγείται, να γνωρίζουν το ακροατήριό τους, το μήνυμα να είναι καθαρό και διαυγές, να επικεντρώνεται στο μέλλον και στις προοπτικές της οργάνωσης, η επικοινωνία να είναι αμφίδρομη καθώς και να ελέγχονται οι επιπτώσεις της επικοινωνίας (διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://www.pwc.co.uk/issues/crisis-and-resilience/covid-19/seven-steps-for-effective-crisis-communication.html).

Η διαμόρφωση ενός ασφαλέστερου και υγιέστερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αποτελεί προϋπόθεση, ώστε η τάξη να αποτελεί θεμελιώδες σημείο αναφοράς για τη μάθηση, την εργασία και τη ζωή (Κουκουμπλιάκος, 2020). Κρίθηκε

επιτακτική και αναγκαία η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλης της χώρας, με απώτερο σκοπό και στόχο την προστασία της δημόσιας υγείας, τον περιορισμό της διασποράς του Covid-19, καθώς και εν γένει τη διαφύλαξηολόκληρης της εκπαιδευτικής Πανεπιστημιακής κοινότητας.

Αμέσως μετά την εμφάνιση της πρώτης φάσης της πανδημίας την άνοιξη του 2020 όλοι οι οργανισμοί ανέπτυξαν την ψηφιακή επικοινωνία, με στόχο τον περιορισμό των μετακινήσεων και κατ΄ επέκταση της πανδημίας. Χαρακτηριστικά σε έρευνες που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Απρίλιος 2020), το 26,2% των Ελλήνων δήλωσαν ότι εργάζονται με τηλεργασία ενώ το 8,7% δήλωσαν ότι εργάζονται με μειωμένο ωράριο. Τον Σεπτέμβριο του 2020 τα αντίστοιχα ποσοστά ανήρθαν σε 12,2% και 5,9% αντίστοιχα. Τον Δεκέμβριο του 2020 τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 20,3% και 6,1% αντίστοιχα (διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://www.dianeosis.org/research/covid-19/).

Σε έρευνα της LawrenceRaganCommunications(Απρίλιος, 2020) οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι χρησιμοποιούν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε ποσοστό 86%, τις τηλεσυναντήσεις σε ποσοστό 59%.Έπονται τα υπόλοιπα εργαλεία, όπως το intranet (40%), οι τηλεφωνικές/τηλεδιασκέψεις (38%) και οι εφαρμογές ανταλλαγής μηνυμάτων (33%). Σχετικά με τη διαχείριση της επικοινωνιακής κρίσης δήλωσαν ότι το 38% δεν διέθεταν σχέδιο διαχείρισης επικοινωνιακών κρίσεων πριν από το ξέσπασμα της κρίσης, το 54% ότι διέθεταν ένα σχέδιο κρίσης, το 9% ότι δεν γνωρίζουν και τέλος το 36% απάντησε ότι το crisisplan συμπεριελάμβανε πανδημία. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί ένας οδηγός διαχείρισης κρίσεων επικοινωνίας και η αποφυγή αλλεπάλληλων και χρονοβόρων τηλεδιασκέψεων που δημιουργούν πρόβλημα στους εργαζόμενους και στην εναρμόνιση προσωπικής και επαγγελματικής ζωής και η αντικατάστασή τους από άλλες πολιτικές, όπως η εγγραφή των μηνυμάτων και της πληροφόρησης σε video (διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://www.iab.gr/foreas-texnologias-o-covid-sthn-epikoinonia-ton-epixeirhseon).

Η πανδημία επηρέασε σε μεγάλο βαθμό ολόκληρο τον πλανήτη. Έως τον Μάρτιο του 2020 το 80% των ερευνητικών άρθρων που είχαν συνταχτεί αναφερόταν στον κορωνοϊό (Hannam, 2020). Με στόχο τη μείωση αρνητικών μελλοντικών πανδημιών, όπως του Covid-19, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη τα άτομα να επιδεικνύουνπερισσότερο σεβασμό για το ίδιο το φυσικό περιβάλλον όπου ζουν, δραστηριοποιούνται και φυσικά εξελίσσονται και αναπτύσσονται (Weston, 2020).

2 Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (ΠΘ) ιδρύθηκε με το ΠΔ 83/1984 με έδρα τον Βόλο και έως τον Δεκέμβριο 1998 η διοίκηση του ασκούταν από Διοικούσα Επιτροπή. Οι πρώτες εκλογές για την ανάδειξη Πρυτανικών Αρχών πραγματοποιήθηκαν τον Δεκέμβριο 1998. Τον Ιανουάριο 2019 (Ν. 4589/2019) εντάχτηκαν στο ΠΘ το ΤΕΙ Θεσσαλίας και μέρος του ΤΕΙ Στ. Ελλάδας με αποτέλεσμα σήμερα το ΠΘ να έχει 35

Προγράμματα Προπτυχιακών Σπουδών σε 5 πόλεις της Θεσσαλίας και της Στερεάς Ελλάδας (Βόλος, Λάρισα, Τρίκαλα, Καρδίτσα, Λαμία), κατανεμημένα σε 8 Σχολές. Επίσης, διαθέτει 72 Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών και μεγάλο αριθμό ερευνητικών εργαστηρίων. Κατά το Ακαδημαϊκό Έτος 2020-2021 στο ΠΘ υπηρετούσαν 647 μέλη ΔΕΠ, 117 ΕΔΙΠ, 96 ΕΤΕΠ και 33 ΕΕΠ. Στο ΠΘ εργάζονται 413 διοικητικοί υπάλληλοι. Επίσης, ο αριθμός των φοιτητών σε όλα τα Προγράμματα Σπουδών (Προπτυχιακά, Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών, Διδακτορικά και Μεταδιδακτορικά) ανέρχεται σε 52980 φοιτητές/τριες (46318 προπτυχιακοί φοιτητές/τριες, 5128 μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες και 1534 υποψήφιοι Διδάκτορες). Το λογότυπο του ΠΘ απεικονίζει τον κένταυρο Χείρωνα, ο οποίος κατοικούσε στο Πήλιο, διάσημο για τη σχέση του με τις φυσικές επιστήμες και δάσκαλο πολλών αρχαίων ηρώων. Για την αντιμετώπιση της πανδημίας του COVID-19 το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ενέκρινε Πρωτόκολλο Διαχείρισης Πιθανά Ύποπτου ή Επιβεβαιωμένου Κρούσματος COVID-19 και όρισε Υπευθύνους Διαχείρισης Κρουσμάτων τόσο ανά Πρόγραμμα Σπουδών όσο και κεντρικά (διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://www.uth.gr/).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας στηρίχθηκε στην ποσοτική ανάλυση δεδομένων, τα οποία προέκυψαν από την ηλεκτρονική συμπλήρωση 63 δομημένων ερωτηματολογίων, απόμέλη ΔΕΠ του ΠΘ. Η συλλογή των πρωτογενών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της πλατφόρμας MsForms, με τη βοήθεια ερωτηματολογίου τύπου Likert. Η Microsoft Forms είναι μια ιδιαίτερα απλή εφαρμογή της Microsoft, με τη βοήθεια της οποίας δημιουργούνται εύκολα έρευνες, κουίζ και ψηφοφορίες, συλλέγοντας πρωτογενή δεδομένα από ερωτώμενους στο πλαίσιο της μέτρησης της ικανοποίησης των εργαζομένων, της βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών της οργάνωσηςκαι άλλα.

Η συγκεκριμένη κλίμακα στοχεύει να αναδείξει τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των ερωτώμενωνμε ορισμένες προτάσεις. Οι διατυπώσεις έχουν πέντε τιμές (πενταβάθμια κλίμακα). Η μέθοδος αυτή έχει το πλεονέκτημα ότι είναι ομοιόμορφη, δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται γρήγορα, απομνημονεύεταιεύκολα και κατ΄ επέκταση αποφεύγεται η μεροληψία (Babbie, 2015· Saunders κ.ά., 2014).

Με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS πραγματοποιήθηκεμονομεταβλητήκαι διμεταβλητή ανάλυση. Ειδικότερα, η μονομεταβλητή ανάλυση αναφέρεται στην ανάλυση μιας μεταβλητής. Μερικά παραδείγματα μονομεταβλητήςανάλυσης μπορεί να είναι ο μέσος όρος, ηδιάμεσος, επικρατούσα τιμή η τυπικήαπόκλιση και άλλα. Η διμεταβλητή ανάλυση εξετάζει τη σχέση μεταξύδύομεταβλητών. Παραδείγματα διμεταβλητής ανάλυσης μπορεί να θεωρηθεί το T-test (χρησιμοποιείται με απώτερο σκοπό να πραγματοποιηθεί έλεγχος στην ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα σε δύο ανεξάρτητα

δείγματα) και το Chi-Squaretest (χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών) (Field, 2016).

Η συμμετοχή στην έρευνα διασφάλισε την ανωνυμία των συμμετεχόντων μελών ΔΕΠ, καθώς και τηρήθηκαν αυστηρά όλα τα προβλεπόμενα πρωτόκολλα περί προστασίας των προσωπικών δεδομένων των ερωτώμενων που συμμετείχαν στην έρευνα τόσο κατά τη συλλογή όσο και κατά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Βάρκα-Αδάμη, χχ).

Προηγήθηκε η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και ζητήθηκε η γνώμη ενός ικανού αριθμού ερωτώμενων-συναδέλφων, για τον εντοπισμό ασαφειών ή σφαλμάτων στη διατύπωση των ερωτήσεων (Schnell, 2014).

Κρίθηκε ως η καταλληλότερη, διότι αυτού του είδους η μέθοδος εφαρμόζεται στις περιπτώσεις που στόχος είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των προσανατολισμών συγκεκριμένης μερίδας του πληθυσμού σε σχέση με ένα συγκεκριμένο θέμα (Ζαφειρόπουλος, 2015). Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση τουστατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics. Ηέρευναπραγματοποιήθηκεσε χρονικό διάστημα από 17/03/2021 μέχρι 25/04/2021, περίοδο κατά την οποία η τηλεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιοολοκλήρωνε σχεδόν ένανχρόνο.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από συνολικά 54 ερωτήσεις, που διακρίνονται σε 3 βασικές ενότητες. Ειδικότερα, το πρώτο μέροςαπαρτίζεταιαπό δημογραφικές ερωτήσεις. Το δεύτερο από ερωτήσεις που ήταν βασισμένες στην επικοινωνία στο πλαίσιο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επισημαίνεται ότι οι ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας είναι ανά ζεύγη ίδιες, με την πρώτη να αναφέρεται πριν την πανδημία, ενώ η δεύτερη στο κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Στόχος είναι να διαπιστωθεί η πιθανή τάση και η διερεύνησηβελτίωσης ή μη της επικοινωνίας. Οι ερωτήσεις της τρίτης ενότητας είχαν ως κύριο σκοπό τη διερεύνηση της επικοινωνίας στα πλαίσια του Τμήματος στο οποίο ανήκει το μέλος ΔΕΠ.

Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε βασίζεται στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης μέσω της επικοινωνίας (CommunicationSatisfactionQuestionnaire) το οποίο αναπτύχθηκε από τους Downs και Hazen (1977)(καιέχειαναφερθείσεεκατοντάδεςμελέτεςτατελευταίαχρόνια). Η έρευνα ανέδειξε ότι η ικανοποίηση της επικοινωνίας είναι μια πολυδιάστατη έννοια και περιλαμβάνει τη γενική οργανωτική προοπτική, την οργανωτική ένταξη, την οριζόντια ανεπίσημη επικοινωνία, το κλίμα επικοινωνίας και άλλα. Τέλος, η έννοια της ικανοποίησης της επικοινωνίας μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στον έλεγχο της οργανωσιακής επικοινωνίας.

Μια από τις πλέον πρόσφατες εφαρμογές του εργαλείου αυτού στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε από την Ιφιγένεια Μουμουλέτσα (2018), στο πλαίσιο εκπόνησης της ΜΔΕ στο ΜΠΣ Διοίκηση Υπηρεσιών Υγείας στο ΠΑΜΑΚ, με θέμα «Η επίδραση της επικοινωνίας μεταξύ ιατρικού, νοσηλευτικού και διοικητικού προσωπικού στην ικανοποίηση τους».Η έρευνα ανέδειξε ότι η μονάδα υγείας που υπηρετούσε δεν

κατάφερε να ασκήσει θετική επικοινωνιακή πολιτική ώστε το ανθρώπινο δυναμικό να είναι ικανοποιημένο. Ηέρευνα οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της δημιουργικής στρατηγικής, με τη χρήση καινοτόμων τεχνολογιών αλλά και τη μελέτη θεωρητικών προσεγγίσεων και παραμέτρων που αναφέρονται στην ιδανική επικοινωνία, δίνουν έμφαση στα εργασιακά κίνητρα και τις συνθήκες που ενισχύουν την απόδοση και την ικανοποίηση των στελεχών των οργανισμών.

4. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Στην έρευνα συμμετείχαν 63 μέλη ΔΕΠ του ΠΘ εκ των οποίων το 74,6% είναι άντρες (47 άτομα), το 23,8% είναι γυναίκες (15 άτομα), καθώς και μόλις 1 ερωτώμενος δεν προσδιόρισε επακριβώς το φύλο του. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (N=32) ανήκει στην ηλιακή ομάδα των 46-55 ετώνσε ποσοστό 50,8% των ερωτώμενων, στην ηλιακή ομάδα άνω των 55 ετών σε ποσοστό 27% των ερωτώμενων (N=17) και τέλος στην ηλιακή ομάδα 36-45 ετών σε ποσοστό 22,2% των ερωτώμενων (N=14). Απάντησαν 19 μέλη ΔΕΠ της Σχολής Τεχνολογίας, 15 μελή ΔΕΠ από τη Σχολή Οικονομικών και Διοικητικών Επιστημών, 4 μέλη ΔΕΠ από την Πολυτεχνική Σχολή, τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και τη Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής, 5 μέλη ΔΕΠ από τη Σχολή Θετικών Επιστημών και τέλος 6 μέλη ΔΕΠ από τις Σχολές Γεωπονίας και Επιστημών Υγείας αντίστοιχα.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα (N=28) δήλωσαν να κατέχουν πολύ καλήγνώση Η/Υ (ποσοστό 44,4% των ερωτώμενων), το 33,3% αυτών (N=21) έχουν άριστη γνώση, το 17,5% των συμμετεχόντων (N=11) διαθέτουν καλή γνώση και μόλις το 4,8% των συμμετεχόντων (N=3) ισχυρίζονται ότι έχουν μέτρια γνώση χρήσης Η/Υ.

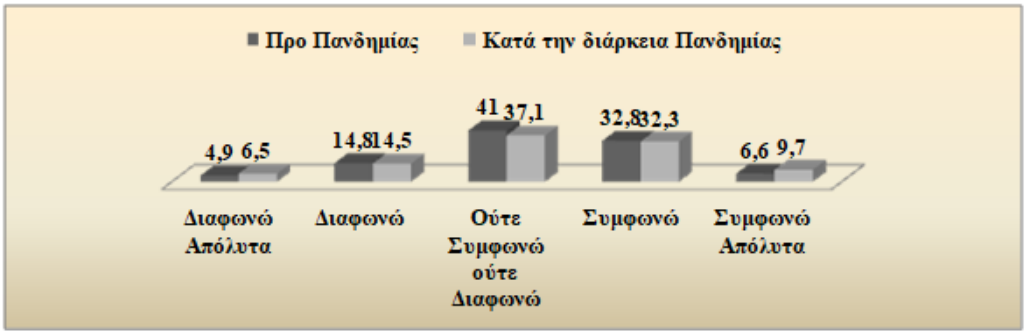
Αναφορικά με το εάν η ψηφιακή επικοινωνία ήταν ικανοποιητική πριν την πανδημία, το 52,5% των ερωτώμενων απάντησαν θετικά. Το ποσοστό αυτό παρουσίασε αύξηση της τάξης του 18,6% κατά την διάρκεια της πανδημίας. Στο πλαίσιο λήψης 'ικανοποιητικών' πληροφοριών για τις πολιτικές και τους στόχους του ΠΘ, πριν την πανδημία, η πλειοψηφία των ερωτώμενωναπάντησαν ότι ούτε συμφωνούν αλλά ούτε και διαφωνούν με την πρόταση που τους τέθηκε. Αντιθέτως, κατά τη διάρκεια της πανδημίας η πλειοψηφία αυτών ισχυρίζονται ότι λαμβάνουν πληροφορίες για τις πολιτικές και τους στόχους του ΠΘ.

Ως προς τηνεπικοινωνία με μέλη ΔΕΠ που υπηρετούν σε άλλα τμήματα του ΠΘ, το 49,2% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι αυτή ήταν ικανοποιητική πριν την πανδημία του Covid-19. Αντιθέτως, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, η επικοινωνία ήταν λιγότερο ικανοποιητική και συγκεκριμένα παρουσίασε μείωση της τάξης του 11,58% σε σχέση μεπριν την πανδημία.

Αναφορικά μετην ύπαρξη εμποδίων (φήμες και θόρυβοι) στην επικοινωνία εντός του ΠΘ, η πλειοψηφία τωνερωτώμενων ούτε συμφωνούν αλλά ούτε και διαφωνούν με την πρόταση που τους τέθηκε να απαντήσουν, τόσο πριν τη εμφάνιση της πανδημίας όσο και κατά τη διάρκεια αυτής με ποσοστά ερωτώμενων48,3% και 45,9%

να το ισχυρίζονται αντίστοιχα. Στην πρόταση σχετικά με το εάν η άτυπη επικοινωνία είναι αποτελεσματική τόσο πριν τηνπανδημία του Covid-19 όσο και κατά την διάρκεια αυτής, τα μέλη ΔΕΠ του ΠΘ διατήρησαν έναν ουδέτερο ισχυρισμό, όπως παρουσιάζεται και στο ακόλουθο ιστόγραμμα.

Ιστόγραμμα 1 : Αποτελεσματικότητα άτυπης επικοινωνίας



Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα που έχουν εξαχθεί από τις ερωτήσεις που αφορούν την επικοινωνία εντός του Τμήματος στο οποίο ανήκει ο κάθε ερωτώμενος που συμμετείχε στην έρευνα. Στην ερώτηση σχετικά με το εάν ο Πρόεδρος του Τμήματος, στο οποίο ανήκει ο κάθε ερωτώμενος, γνωρίζει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό, η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησαν ότι τα γνωρίζει σε μεγαλύτερο ποσοστό κατά την διάρκεια της πανδημίας σε σχέση με πριν.

Στο πλαίσιο της έγκαιρης ενημέρωσης των μελών ΔΕΠ για τις δράσεις του εκάστοτε Τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ισχυρίζονται ότι κατά τη διάρκεια της πανδημίας λαμβάνουν έγκαιρη ενημέρωση σε σχέση με την προηγούμενη κατάσταση, όπως παρουσιάζεται και στο ιστόγραμμα 2.

Ιστόγραμμα 2 : Έγκαιρη ενημέρωση μελών ΔΕΠ για τις δράσεις του Τμήματος

Στην ερώτηση αναφορικά με το εάν το ανθρώπινο δυναμικό του Τμήματος που ανήκει ο κάθε ερωτώμενος έχει υψηλή ικανότητα ψηφιακής επικοινωνίας, πριν την πανδημία του Covid-19, σχεδόν οι μισοί απάντησαν ότι έχουν υψηλή με ποσοστό 49,2%. Το ποσοστό αυτό αυξήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας και ειδικότερα παρατηρούμαι μια αύξηση της τάξης του 14,8% σε σχέση με πριν την πανδημία.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, στην τελευταία ανοιχτού τύπου ερώτηση του ερωτηματολογίου, παρατηρείται ότι λαμβάνονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες (ανατροφοδότηση) για τις διοικητικές εργασίες στο Τμήμα στο οποίο ανήκει κάθε ερωτώμενος στον μέγιστο βαθμό τόσο πριν την εμφάνιση της πανδημίας όσο και κατά τη διάρκεια αυτής.

Η τελευταία ερώτηση, που κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερωτώμενοι, ήταν ανοιχτού τύπου. Η πλειοψηφία τωνσυμμετεχόντων δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση. Το βασικό συμπέρασμα που εξάγετε από τις δέκα απαντήσεις που δόθηκαν έγκειται στο γεγονός ότι η επικοινωνία κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχει δημιουργήσει συνθήκες υπερεργασίας και απαιτεί 24ωρη εγρήγορση των μελών ΔΕΠ στα μηνύματα που λαμβάνουν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Έχει καταλύσει βασικούς κανόνες και όρια και έχει μετατρέψει τη διαθεσιμότητα των μελών ΔΕΠ της κοινότητας σε άνευ όρων, μιας και οφείλουν να είναι διαθέσιμοι για ηλεκτρονική επικοινωνία όλο 24 ώρες το 24ωρο. Χαρακτηριστικά ένας εκ των ερωτώμενων απάντησε ότι την περίοδο της πανδημίας απαιτείται «Μεγαλύτερη διαθεσιμότητα λόγω της εξ αποστάσεως εργασίας. Συνεχόμενη η ηλεκτρονική επικοινωνία με όλους τους συμμετέχοντες. Διαμορφώνεται θετική οργανωσιακή κουλτούρα. Δημιουργούνται θέματα στην εναρμόνιση προσωπικής και επαγγελματικής ζωής».

Πραγματοποιήθηκε Chi-squaretest(x2) για κάθε ερώτηση του δεύτερου και τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19. Ειδικότερα οι υποθέσεις που θα χρησιμοποιήσουμε είναι:

Ho: Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

H1: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Κριτήριο Απόρριψης:Απορρίπτω την Ho, εάν sig< 0,05.

Τα αποτελέσματα της στατιστικήςανάλυσης έδειξαν ότι όλες οι συσχετίσεις των ερωτήσεων είναι μηδέν. Άρα τηρείται το κριτήριο απόρριψης και επομένωςδεχόμαστε την υπόθεση H1. Επομένως, οι ερωτήσεις πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας συσχετίζονται, που είναι εύλογο αφού πρόκειται για ζευγαρωτά δείγματα.

Ακολούθως, πραγματοποιείται έλεγχος t-test για ζευγαρωτά (εξαρτημένα) δείγματα. Με απώτερο σκοπό και στόχο να ελεγχθεί η ύπαρξη διαφοράς μεταξύ των απαντήσεων πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 κατασκευάστηκαν για τις ερωτήσεις του δευτέρου μέρουςκαι του τρίτου μέρουςτου

ερωτηματολογίου από μια αριθμητική μεταβλητή που περιέχειτο σύνολο των απαντήσεων για το πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19. Οι υποθέσεις που ελέγχονται είναι οι ακόλουθες:

Ho: μd=0 δεν υπάρχει διαφορά πριν και μετά για τις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου.

H1: μd<> υπάρχει διαφορά πριν και μετά για τις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου.

Κριτήριο Απόρριψης: Απορρίπτω την Ho, εάν sig<0,05.

Ομοίως το ίδιο και για τις ερωτήσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου.

Ho: μd=0 δεν υπάρχει διαφορά πριν και μετά για τις ερωτήσεις του τρίτουμέρους του ερωτηματολογίου.

H1: μd<> υπάρχει διαφορά πριν και μετά για τις ερωτήσεις του τρίτουμέρους του ερωτηματολογίου.

Κριτήριο Απόρριψης: Απορρίπτω την Ho, εάν sig<0,05.

Για να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος των μέσων για τις ερωτήσεις του δευτέρου και τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου προηγήθηκε έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών «διαφορά» των απαντήσεων μεταξύ του πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19.

Ειδικότερα οι υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

Ho: Η μεταβλητή «διαφορά» για τις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου ακολουθεί κανονική κατανομή.

H1: Η μεταβλητή «διαφορά» για τις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου δενακολουθεί κανονική κατανομή.

Κριτήριο Απόρριψης: Απορρίπτω την Ho εάν sig<0,05.

Πίνακας 1 : TestofNormality ερωτήσεων δευτέρου μέρους ερωτηματολογίου

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DIAFORA	,204	63	,000	,917	63	,000
a. LillieforsSignificanceCorrection						

Το δείγμα θεωρείται αρκετά μεγάλο (N=63>30), σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση,και από τον παραπάνω πίνακα ελέγχουμε το sig του Kolmogorov-Smirnov όπου sig=0<0,05. Επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεσηκαι επομένως η μεταβλητή 'διαφορά' για τις ερωτήσεις του δευτέρου μέρους του ερωτηματολογίου δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Επομένως, θα προχωρήσουμε με το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon, όπου sig=0,204>0,05, άρα δέχομαι την αρχική

Ηο καιεπομένως δεν υπάρχει διαφορά πριν και μετά για τις ερωτήσεις του δευτέρου μέρους του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 2 : TestStatistics ερωτήσεωνδευτέρου μέρους ερωτηματολογίου

TestStatistics[b]	
	MEROS2META - MEROS2PRIN
Z	-2,847[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,204
a. Based on negative ranks. b. Wilcoxon Signed Ranks Test	

Ομοίως πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας για τη διαφορά των απαντήσεων μεταξύ του πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 για τις ερωτήσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου.

Ειδικότερα, οι υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

Ηο: Η μεταβλητή «διαφορά» για τις ερωτήσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου ακολουθεί κανονική κατανομή.

Η1: Η μεταβλητή «διαφορά» για τις ερωτήσεις του τρίτουμέρους του ερωτηματολογίου δενακολουθεί κανονική κατανομή.

Κριτήριο Απόρριψης: Απορρίπτω την Ηο, εάν sig<0,05.

Πίνακας 3 : TestofNormality ερωτήσεων τρίτουμέρους ερωτηματολογίου

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DIAFORA1	,266	63	,000	,766	63	,000
a. LillieforsSignificanceCorrection						

Από τον παραπάνω πίνακα ελέγχουμε το sig του Kolmogorov-Smirnov, όπου sig=0<0,05. Επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επομένως η μεταβλητή «διαφορά» για τις ερωτήσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Επομένως θα προχωρήσουμε με το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon, όπου sig=0,244 >0,05, άρα δέχομαιτην αρχική Ηο καιδεν υπάρχει διαφορά πριν και μετά για τις ερωτήσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου.

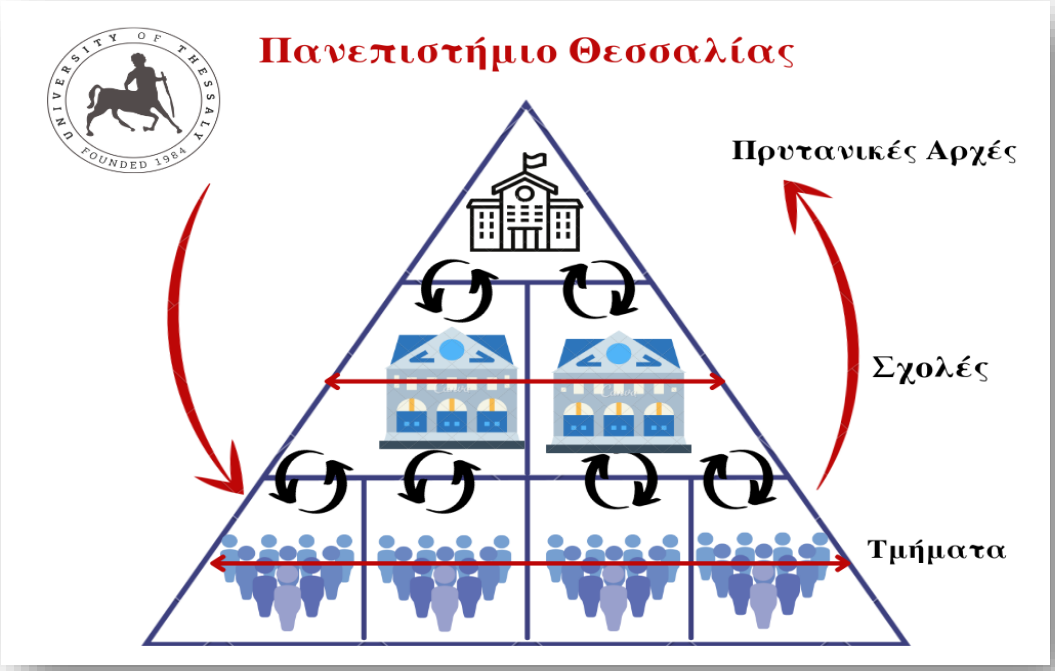
Πίνακας 4 : TestStatistics ερωτήσεων τρίτου μέρους ερωτηματολογίου

TestStatistics[b]

	MEROS3META - MEROS3PRIN
Z	-1,165[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,244
a. Based on negative ranks. b. Wilcoxon Signed Ranks Test	

Από την έρευνα προκύπτει ότι η έννοια της ικανοποίησης των χρηστών μιας υπηρεσίας από την επικοινωνία μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στον έλεγχο της οργανωσιακής επικοινωνίας τόσο στις τυπικές όσο και στις άτυπες δομές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η επικοινωνίαείναι αναγκαία να πραγματοποιείται με αποτελεσματικό τρόπο, είτε κάθετα είτε οριζόντια ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, αν και απαιτείται η διαμόρφωση κουλτούρας επαγγελματικής επικοινωνίας, που θα μειώνει τις πελατειακές σχέσεις και θα αναδεικνύει το έργο του ανθρώπινου δυναμικού που προσπαθεί να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Διάγραμμα 1: Η διαδικασία της επικοινωνίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας



4. Συμπεράσματα - συζήτηση

Στην έρευνα επιχειρήθηκε μια πρώτη διερεύνηση της μέτρησης της ικανοποίησης των μελών ΔΕΠ του ΠΘ σε σχέση με την επικοινωνία καθώς και την επίδραση της πανδημίας στην επικοινωνία. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε δύο βασικούς ερευνητικούς στόχους. Ο πρώτος στόχος εστιαζόταν στηνπροσέγγιση της

επικοινωνίας στο πλαίσιο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ενώ ο δεύτερος στο πλαίσιο του Τμήματος, στο οποίο ανήκει ο κάθε ερωτώμενος.

Εμφανίζονται κάποιοι βασικοί περιορισμοί, οι οποίοι διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων. Ειδικότερα, οι συνθήκες της πανδημίας, ο υπερβολικός φόρτος εισερχόμενης αλληλογραφίας που δέχονται σε καθημερινή βάση τα μέλη ΔΕΠ, η έλλειψη ενδιαφέροντος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, καθώς και ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου επηρέασαν αρκετά το τελικό μεγέθους του δείγματος της έρευνας. Βάσει της ανάλυσης των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS και του σχολιασμού των προαναφερόμενων αποτελεσμάτων, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας στις απαντήσεις που παρέθεσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα στο πλαίσιο της επικοινωνίας, τόσο γενικότερα εντός του Πανεπιστημιακού Ιδρύματος, όσο και ειδικότερα εντός του Τμήματος στο οποίο ανήκει το κάθε μέλος ΔΕΠ. Τα ανώτερα ευρήματα πιστοποιούντην ύπαρξη υψηλού επιπέδου επιχειρησιακής επικοινωνίας εντός του Ιδρύματος ακόμη και σε περιόδους παρατεταμένης κρίσης, όπως αυτής της πανδημίας του Covid-19.

Εξάγεται το συμπέρασμα ότι το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας κατάφερε να ασκήσει μια θετική επικοινωνιακή πολιτική ώστε το ανθρώπινο δυναμικό του ΠΘ (μέλη ΔΕΠ) να είναι ικανοποιημένο, με την επικοινωνιακή πολιτική πριν αλλά και ιδιαίτερα μετά την έξαρση της πανδημίας και την καθιέρωση της εξ αποστάσεως εργασίας. Τα αποτελέσματα της έρευναςπου παρουσιάστηκανείναι ιδιαίτερα σημαντικά και αναμφίβολα η αξιοποίησή τους θα συμβάλλει στην περαιτέρω αναβάθμιση της επικοινωνίας στο πλαίσιο της οργάνωσης και διοίκησης δημοσίων οργανισμών και φορέων. Ιδανικά θα μπορούσε να γενικευτούν τα αποτελέσματα άλλα ΑΕΙ της Ελλάδας, με ανάλογο μέγεθος και διασπορά Τμημάτων με το ΠΘ (όπως για παράδειγμα το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και άλλα). Επίσης, σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί πανελλαδική έρευνα σε δείγμα που θα αφορούσε το σύνολο των ΑΕΙ σε ζητήματα που αφορούν την ικανοποίηση από την επικοινωνίας.

Η μελέτη δείχνει ότι η ικανοποιητική επικοινωνία μπορεί να αποτελέσει ένα ουτοπικό σενάριο σε περιόδους πανδημιών. Η ορθολογική χρήση των νέων τεχνολογιών, του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης θα συμβάλουν ώστε να αποφύγουμε τη δυστοπία, τις δυσλειτουργίες και τις παθογένειες στην εφαρμογή των βέλτιστων πρακτικών και εργαλείων της επικοινωνίας στη δημόσια διοίκηση και ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα θα μεταβούμε στην ουτοπία, στην τέλεια οργάνωση, που με ιδανικό τρόπο και χωρίς προβλήματα θα συμβάλει στη βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων της επικοινωνίας και στην ικανοποίηση όλων των συμμετεχόντων από αυτή, μια οργάνωση, μικρογραφία της κοινωνίας που είχαν οραματισθεί ο Πλάτωνας, ο Orwell, ο Mor και άλλοι.

Παραφράζοντας, στο ελάχιστο, τον JohnLennon και τη YokoOno, στο τραγούδι τους Imagine 'youmaysaywearedreamers', θεωρούμε ότι το ουτοπικό μπορεί και πρέπει να γίνει πραγματικότητα ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνιακή διαδικασία και ειδικά σε περιόδους πανδημίας.

Βιβλιογραφία

Argenti, P. (2020). *Communicating through the coronavirus crisis. HarvardBusinessReview.*Onlineδιαθέσιμοστηνιστοσελίδαhttps://hbr.org/2020/03/communicating-through-the-coronavirus-crisis.Προσπελάσθηκε στις 24/1/2021.

Ασπρίδης, Γ., Τσέλιος, Δ.&Ρωσσίδης, Ι. (2018). *Επιχειρησιακές επικοινωνίες*. Αθήνα: Κριτική.

Babbie, E.(2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. 2η έκδοση. Αθήνα : Κριτική.

Baker, S. (2020). The challenges of responding to misinformation during a pandemic: content moderation and the limitations of the concept of harm. *MediaInternationalAustralia* 177(1): 103–107.

Βακόλα, Μ.(Επιμ.) (2020). 30 ερωτήσεις και απαντήσεις για θέματα εργασίας στον καιρό του COVID-19. *HRCasestudySeries*. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βάρκα-Αδάμη, Αλ. (χχ). Η προστασία των προσωπικών δεδομένων στην επιστημονική έρευνα : Συνοπτική ανάλυση των σχετικών διατάξεων του ΓΚΠΔ και του Ν. 4624/2019. Online διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://research-ethics-comittee.uniwa.gr/wp-content/uploads/sites/267/2020/06/Η-προστασία-των-προσωπικών-δεδομένων-στην-επιστημονική-έρευνα.pdf. Προσπελάσθηκεστις 16/7/2021.

Boin, A., Ekengren, M. &Rhinard, M. (2020). Hiding in Plain Sight: Conceptualizing the Creeping Crisis. *Risk, Hazard & Crisis in Public Policy,11*(2), 116-38. doi: 10.1002/rhs3.12193

Downs, C.W.& Hazen, M.D. (1977). A factor analytic study of communication satisfaction. *JournalofBusinessCommunication*, *14*(3), 63-73.

Field. A. (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής ανάλυσης με τη χρήση του SPSSτης IBM*. Αθήνα: Προπομπός.

Franklin, J. (2020). EmployeescommunicationandCOVID-19: 10 Tips. Onlineδιαθέσιμοστηνιστοσελίδαhttps://spaceiq.com/blog/employee-communication-and-covid-19/. Προσπελάσθηκεστις 24/1/2021.

Hannam, P.(2020). Media data shows COVID-19 has stolen climate change's thunder. The Sydney Morning Herald, 8 May. Available at https://www.smh.com.au/environment/climate-change/media-data-showscovid-19-has-stolen-climate-change-s-thunder-20200508-p54r6j.html. Accessed 12/07/2021.

https://www.canva.com/el_gr/. Προσπελάσθηκε στις 16/7/2021.

https://www.dianeosis.org/research/covid-19/.Προσπελάσθηκε στις 27/5/2021.

https://www.iab.gr/foreas-texnologias-o-covid-sthn-epikoinonia-ton-epixeirhseon. Προσπελάσθηκε στις 27/5/2021.

https://www.pwc.co.uk/issues/crisis-and-resilience/covid-19/seven-steps-for-effective-crisis-communication.html.Προσπελάσθηκε στις 24/1/2021.

https://www.uth.gr/. Προσπελάσθηκε στις 24/5/2021.

Κουκουμπλιάκος, Ι. (2020). Η υγιεινή και ασφάλεια των λειτουργών της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ευθύνης των εκπαιδευτικών μονάδων. *Πρακτικά Εργασιών 6ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας.* Λάρισα 16 - 18 Οκτωβρίου 2020. Online διαθέσιμο: http://synedrio.eepek.gr.

Μπόγκα-Καρτέρη, Κ. (2005). *Επικοινωνία. Ανθρώπινη / επιχειρησιακή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: UniversityStudioPress.

Μουμουλέτσα, Ιφ. (2018). *Η επίδραση της επικοινωνίας μεταξύ ιατρικού, νοσηλευτικού και διοικητικού προσωπικού στην ικανοποίηση τους*. ΜΔΕ υποβληθείσα στο ΜΠΣ «Διοίκηση Υπηρεσιών Υγείας» ΠΑΜΑΚ.

Nguyen, M., Gruber, J., Fuchs, J., Marler, W., Hunsaker, A., andHargittai, E. (2020). Changes in digital communication during the COVID-19 global pandemic: Implications for digital inequality and future research. *SocialMedia + Society*, *6*(3).

Πασχαλούδης, Δ.&Κοτζαιβάζογλου, Ι. (2002). *Οργανωσιακή επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Reddy, B. V&Gupta, A. (2020). Importance of effective communication during COVID-19 infodemic. *Journal Family Med Prim Care*, *9*, 3793-6.

Saunders, M., Lewis, P.&Thornhill, M. (2014). *Μέθοδοι έρευνας στις επιχειρήσεις και στην οικονομία*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.

Schnell, R., Hill, P.&Esser, E.(2014). *Μέθοδοι εμπειρικής κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Προπομπός.

Τσέκερης, Χ.&Ζέρη, Π. (2020). Κράτος, κοινωνία και μέσα επικοινωνίας στην εποχή του κορωνοϊού. *ΕπιθεώρησηΚοινωνικώνΕρευνών*, *154*, 109-128.

Wahl-Jorgensen, K. (2020). Coronavirus: How media coverage of epidemics often stokes fear and panic. The Conversation, 15 February. Available at https://theconversation.com/coronavirus-how-media-coverage-of-epidemics-often-stokes-fear-and-panic-131844 (accessed 13/07/2021).

Weston, P. (2020). We did it to ourselves: Scientist says intrusion into nature led to pandemic. The Guardian, 25 April. Available at https://www.theguardian.com/world/2020/apr/25/ourselves-scientist-says-humanintrusion-nature-pandemic-aoe (accessed 13/07/ 2021).

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Κριτική.

Διερεύνηση των κριτηρίων πρόσληψης ψηφιακών πολιτιστικών προϊόντων κατά τη διάρκεια της καραντίνας λόγω της πανδημίας Covid-19 και αξιολόγηση της ψηφιακής εμπειρίας

Ανδρεάννα Κουφού
ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών
koufou@upatras.gr

Περίληψη
Κατά τη διάρκεια της δεύτερης καραντίνας σε Ελλάδα και Ευρώπη, το χειμώνα του 2021, λόγω της πανδημίας Covid-19 εντατικοποιήθηκε η πρόσληψη ψηφιακών πολιτιστικών προϊόντων. Η συνθήκη αυτή έθεσε τον προβληματισμό για το ποια κριτήρια υπαγορεύουν τις ψηφιακές επιλογές, πώς αυτές αξιολογούνται σε σχέση με την αναλογική εμπειρία και πώς τα συμπεράσματα της μελέτης αυτών των δύο παραμέτρων θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο εξ αποστάσεως όσο και δια ζώσης για φοιτητικό και άλλο ενήλικο κοινό. Για τον λόγο αυτόν σχεδιάστηκε μια έρευνα με τη χρήση ψηφιακού ερωτηματολογίου, με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Στην προσπάθειά μας να εμβαθύνουμε περισσότερο στους πιθανούς παράγοντες που επηρεάζουν τα κριτήρια επιλογής ψηφιακών πολιτιστικών προϊόντων, η σχετική φόρμα στάλθηκε παράλληλα με την Ελλάδα σε Αγγλία και Ιταλία. Η αποδελτίωση των ερωτηματολογίων υπογράμμισε την αυτονόητη υπεροχή της αναλογικής πολιτιστικής εμπειρίας, ανέδειξε τεχνικά και άλλα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τις ψηφιακές επιλογές και, παρόλο το μικρό δείγμα που ανταποκρίθηκε από την Αγγλία και την Ιταλία, κατέδειξε σχετικά κοινά κριτήρια και αξιολογήσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας θεωρούμε ότι είναι αξιοποιήσιμα για τον σχεδιασμό πολιτιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο δια ζώσης όσο και εξ αποστάσεως τα οποία θα λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των υποκειμένων της μάθησης σχετικά με τον ψηφιακό πολιτισμό, όπως αυτές αναδείχθηκαν από την έρευνα. Επίσης, θεωρούμε ότι θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επικαιροποίηση του τρόπου που εντάσσουμε τα ψηφιακά πολιτιστικά προϊόντα στην εκπαίδευση γενικότερα. Αυτή η διαδικασία βρίσκεται σε εξέλιξη και θα αποτελέσει το επόμενο στάδιο εκπαιδευτικού σχεδιασμού και ερευνητικής εφαρμογής.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακά πολιτιστικά προϊόντα, καραντίνα, εκπαιδευτικός σχεδιασμός

Abstract
The pandemic wave due to Covid19 and the following lockdowns in Europe formed new needs for people's learning and amusement and systematically turned them to remote cultural resources. During the second lockdown in Greece, the winter of 2021 and almost simultaneously in Italy and in the United Kingdom people overused digital cultural products. This fact raised for us questions about their criteria of choice, their

evaluation comparatively to real life experience and about the possibility of monitoring and analyzing the above in order to use the results towards a more focused educational design of cultural programs. We carried out a research process using digital questionnaires to adult people of various educational and professional profiles and cultural backgrounds, asking them through open and close questions, to describe and evaluate their digital cultural experiences during lockdown. The goal of the research was to record their criteria of choice and estimate the impact of digital cultural products on people in order to optimize their future use in cultural educational programs. The questionnaires were addressed to Greece, United Kingdom, and Italy in order to offer us an intercultural view on the topic. The study of the given answers highlighted the user's preference of real time cultural experiences, revealed technical and other characteristics as criteria of user's choices. More specifically people that used to attend theater performances and visit in real life conditions museums and archaeological sites didn't prefer digital products during quarantine. On the contrary the ones they didn't chose to watch digital products in higher percentage. Also, the common criteria for every choice were the personal preference but the second more important was the high standards of technical means. Additionally, digital visits in museum and archaeological sites were valued better than the digital theater. The results had common characteristics in all three countries. We consider that we can use the results of the research to design and implement cultural educational programs, containing digital resources adjustable to user's criteria, as they recorded. This process is ongoing and is going to be the final step of this research.

Keywords: remote resources, digital cultural products, lockdown, educational design, cultural educational programs

1. Προβληματική

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης καραντίνας σε Ελλάδα και Ευρώπη, το χειμώνα του 2021, λόγω της πανδημίας Covid-19 και εξαιτίας του παρατεταμένου εγκλεισμού και της έλλειψης εναλλακτικών, εντατικοποιήθηκε η πρόσληψη ψηφιακών πολιτιστικών προϊόντων, δεδομένου ότι προτάθηκε σθεναρά ως σημαντική διέξοδος για την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία. Η συνθήκη αυτή έθεσε τον προβληματισμό για το ποια κριτήρια υπαγορεύουν τις ψηφιακές επιλογές, αν αυτά επηρεάζονται από τα διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα των ατόμων, πώς αυτές αξιολογούνται σε σχέση με την αναλογική εμπειρία και πώς τα συμπεράσματα της μελέτης αυτών των δύο παραμέτρων θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο εξ αποστάσεως όσο και δια ζώσης για φοιτητικό και άλλο ενήλικο κοινό.

2. Ταυτότητα έρευνας

Με αφορμή την προαναφερθείσα προβληματική σχεδιάστηκε η ερευνητική διαδικασία. Χρησιμοποιήθηκε ψηφιακό ερωτηματολόγιο, που περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, οι απαντήσεις των οποίων αναλύθηκαν

ποσοτικά και ποιοτικά. Στην προσπάθειά μας να εμβαθύνουμε περισσότερο στους πιθανούς παράγοντες που επηρεάζουν τα κριτήρια επιλογής ψηφιακών πολιτιστικών προϊόντων και το κατά πόσο αυτά διαφέρουν ή όχι σε άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, η σχετική φόρμα στάλθηκε παράλληλα με την Ελλάδα σε Αγγλία και Ιταλία.

Το ψηφιακό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρία μέρη: τα «Δημογραφικά Στοιχεία», που κατέγραψαν φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών και χώρα διαμονής, τις «Επιλογές και Κριτήρια», που μέσω εννέα (9) ερωτήσεων κλειστού τύπου κατέγραψαν τις επιλογές και τα κριτήρια των συμμετεχόντων και την «Αποτίμηση Εμπειρίας», το τρίτο μέρος που περιείχε πέντε (5) ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία (1) ανοιχτού. Στην έρευνα πήραν μέρος εκατόν είκοσι εννέα (129) συμμετέχοντες από την Ελλάδα, ενενήντα (90) γυναίκες και τριάντα εννέα (39) άντρες. Οι συμμετέχουσες από το εξωτερικό ήταν συνολικά πέντε (5), μία (1) Ιταλίδα γυναίκα και τρεις (3) Αγγλίδες γυναίκες. Το δείγμα, δυστυχώς, υπήρξε μικρό, παρόλα αυτά οδήγησε σε κάποια αρκετά πιθανά συμπεράσματα και υπογράμμισε τάσεις.

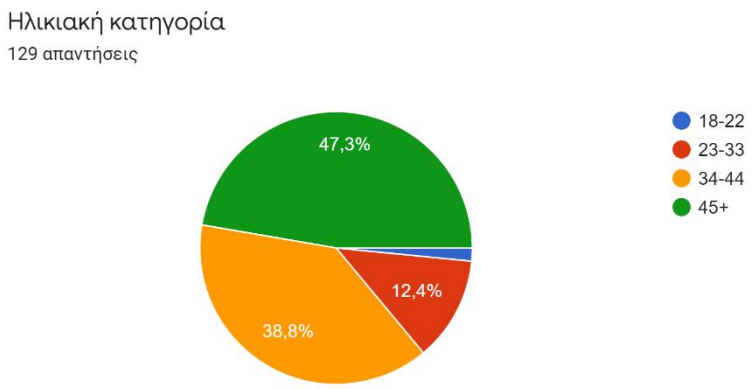
3. Αποτελέσματα δημογραφικών στοιχείων

3.1 Δημογραφικά στοιχεία

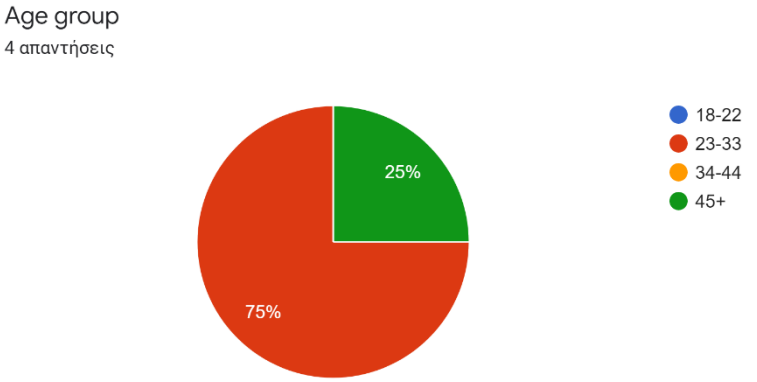
Όπως προκύπτει και από τα γραφήματα που ακολουθούν η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναικών και αντρών από την Ελλάδα ανήκε στην ηλικιακή κατηγορία άνω των 45, ενώ οι συμμετέχουσες γυναίκες από το εξωτερικό κατά πλειοψηφία στην ηλικιακή κατηγορία 23-33.

Ως προς τις σπουδές των συμμετεχόντων σε Ελλάδα και εξωτερικό ήταν επιπέδου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μεταπτυχιακού επιπέδου αντίστοιχα, κατά πλειοψηφία.

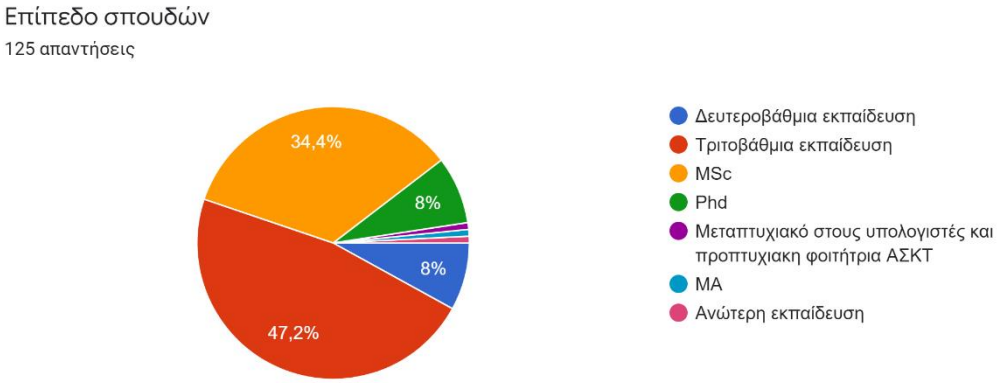
Γράφημα 1: Ηλικία, Ελλάδα



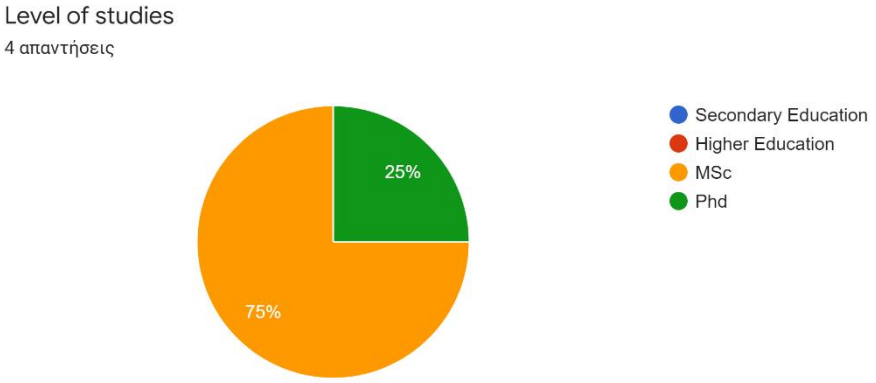
Γράφημα 2: Ηλικία, Εξωτερικό



Γράφημα 3: Σπουδές, Ελλάδα



Γράφημα 4: Σπουδές, Εξωτερικό



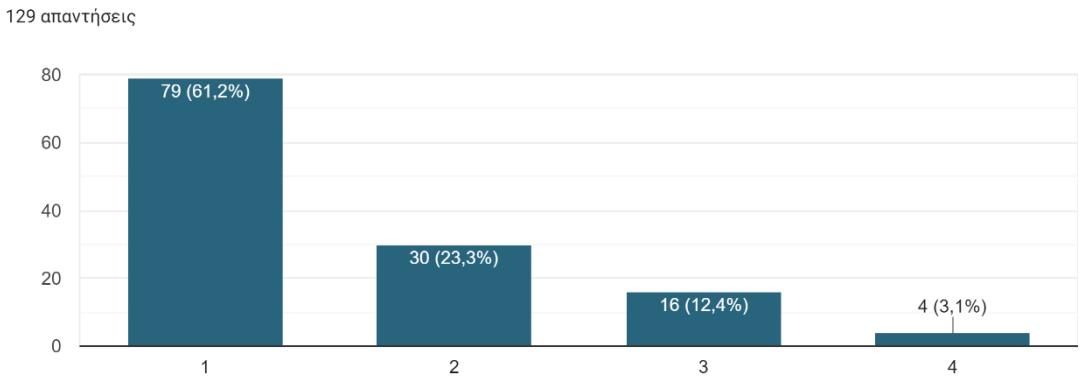
4. Αποτελέσματα «επιλογές και κριτήρια»

4.1 Επιλογές

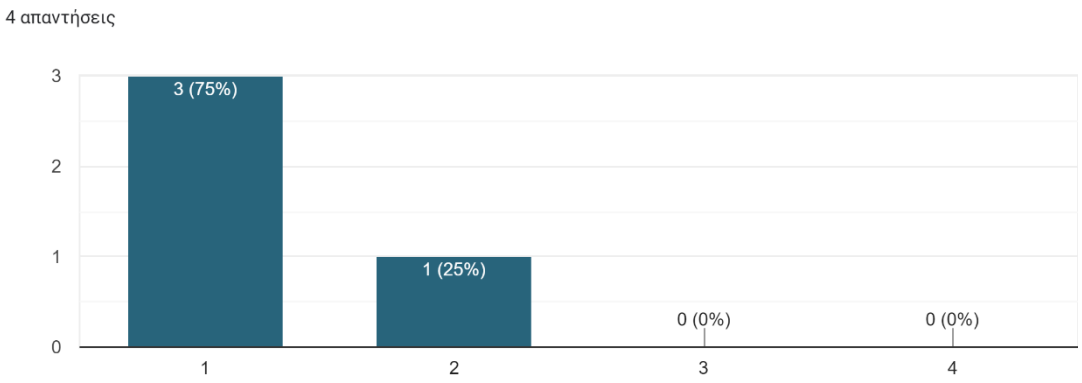
Η πρώτη ερώτηση που τέθηκε με στόχο την καταγραφή των επιλογών και των κριτηρίων που τις υπαγόρευαν ήταν «Πόσο συχνά κατά της διάρκεια του lockdown παρακολουθήσατε θέατρο ψηφιακά;». Οι επιλογές απάντησης ήταν 1, σπάνια, 2,

αρκετά συχνά, 3, πολύ συχνά, 4, διαρκώς. Όπως παρουσιάζεται και στα γραφήματα που ακολουθούν, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων από Ελλάδα και εξωτερικό παρακολούθησε σπάνια ψηφιακό θέατρο με δεύτερη επιλογή το αρκετά συχνά. Διαρκώς απάντησαν μόνο 3 Έλληνες συμμετέχοντες και κανείς από τους συμμετέχοντες του εξωτερικού.

Γράφημα 5: «Πόσο συχνά κατά της διάρκεια του lockdown παρακολουθήσατε θέατρο ψηφιακά;», Ελλάδα

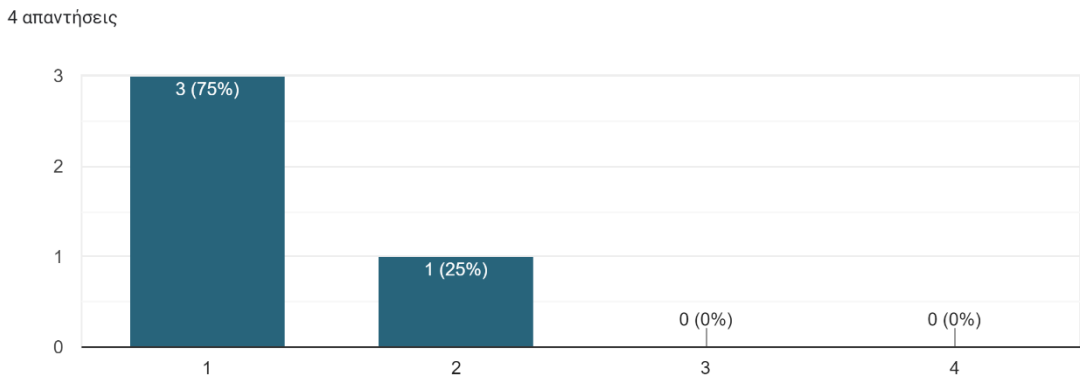


Γράφημα 6: «Πόσο συχνά κατά της διάρκεια του lockdown παρακολουθήσατε θέατρο ψηφιακά;», Εξωτερικό

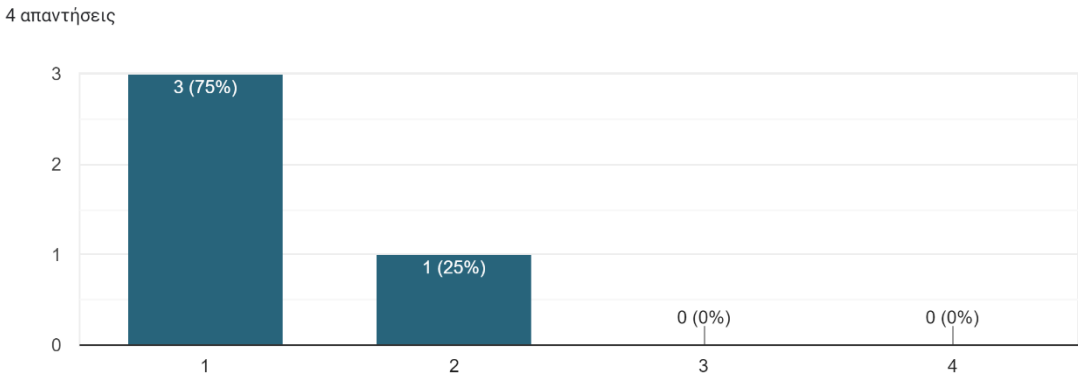


Η δεύτερη ερώτηση αποσκοπούσε στη σύγκριση της επιλογής ψηφιακού θεάτρου κατά την καραντίνα και υπό κανονικές συνθήκες και ήταν η ακόλουθη: «Πόσο συχνά παρακολουθείτε θέατρο δια ζώσης, υπό κανονικές συνθήκες;» Σε συνθήκη δια ζώσης οι Έλληνες συμμετέχοντες παρακολουθούσαν θέατρο αρκετά συχνά και πολύ συχνά σε συνολικό ποσοστό 73,6% (95 άτομα) οι οποίοι μαζικά το εγκατέλειψαν και δεν στράφηκαν στο ψηφιακό θέατρο. Όσοι παρακολουθούσαν διαρκώς δια ζώσης θέατρο, οι ίδιοι το επέλεξαν ξανά και σε ψηφιακή μορφή. Στους συμμετέχοντες του εξωτερικού οι συχνότητες παρέμειναν ίδιες τόσο στο δια ζώσης θέατρο όσο και στο ψηφιακό, σπάνια και αρκετά συχνά. Ακολουθούν τα σχετικά γραφήματα.

Γράφημα 7: «Πόσο συχνά παρακολουθείτε θέατρο δια ζώσης, υπό κανονικές συνθήκες;», Ελλάδα

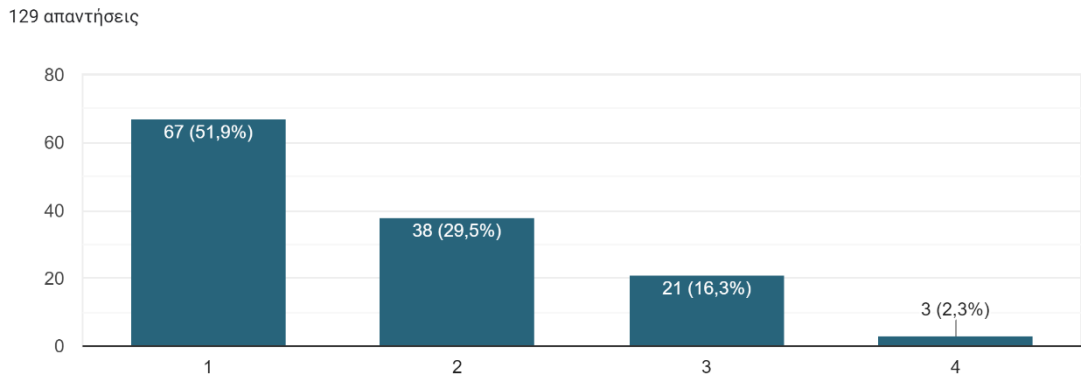


Γράφημα 8: «Πόσο συχνά παρακολουθείτε θέατρο δια ζώσης, υπό κανονικές συνθήκες;», Εξωτερικό

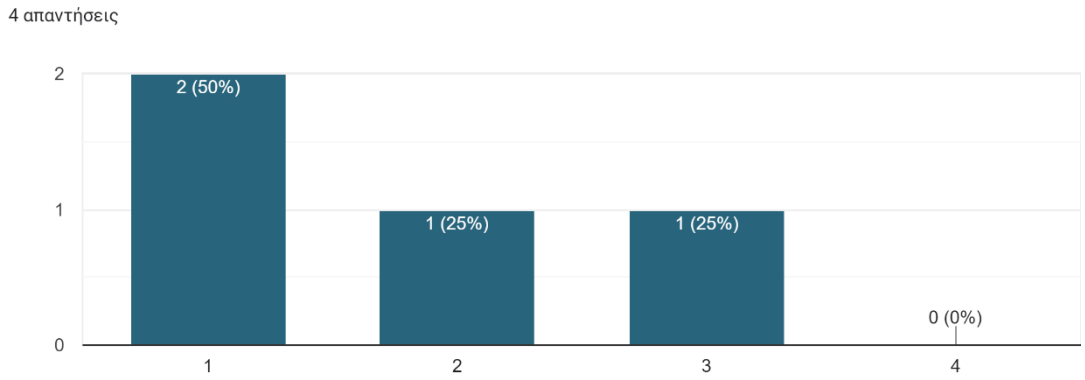


Η τρίτη ερώτηση αφορούσε τις ψηφιακές περιηγήσεις: «Πόσο συχνά κατά της διάρκεια της απαγόρευσης κυκλοφορίας κάνατε ψηφιακή περιήγηση σε μουσεία/αρχαιολογικούς χώρους και πινακοθήκες;». Ως προς την επιλογή ψηφιακών περιηγήσεων σε αρχαιολογικούς χώρους ή πινακοθήκες, παρατηρούμε επίσης την πλειοψηφία σε Ελλάδα και εξωτερικό να τις επιλέγει σπάνια, αλλά τα ποσοστά των άλλων απαντήσεων να είναι περισσότερο αυξημένα σε σχέση με το ψηφιακό θέατρο (βλ. γράφημα 9, 10).

Γράφημα 9: «Πόσο συχνά κατά της διάρκεια της απαγόρευσης κυκλοφορίας κάνατε ψηφιακή περιήγηση σε μουσεία/αρχαιολογικούς χώρους και πινακοθήκες;», Ελλάδα



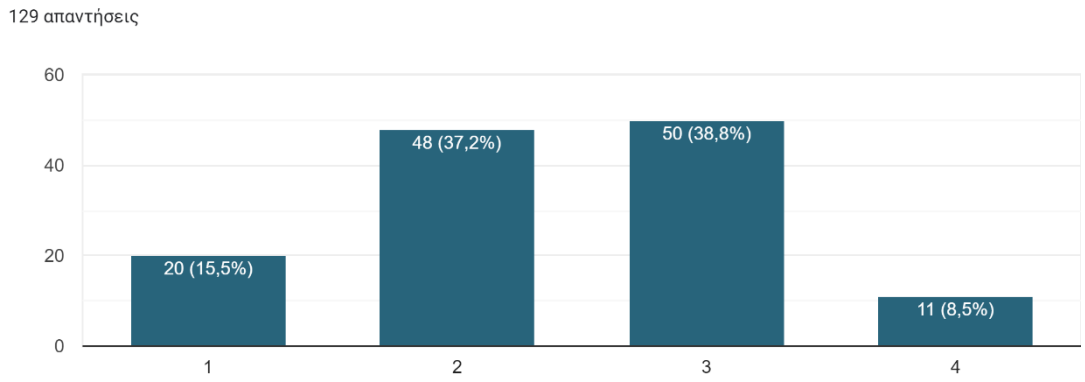
Γράφημα 10: «Πόσο συχνά κατά της διάρκεια της απαγόρευσης κυκλοφορίας κάνατε ψηφιακή περιήγηση σε μουσεία/αρχαιολογικούς χώρους και πινακοθήκες;», Εξωτερικό



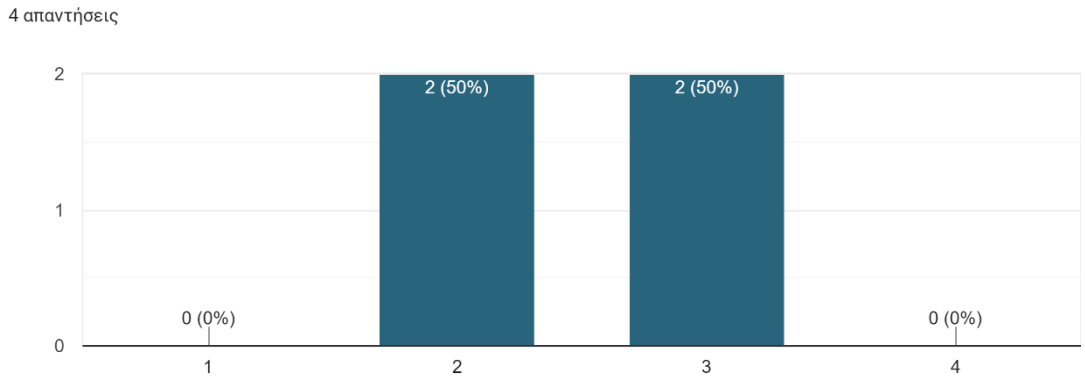
Η επόμενη ερώτηση αποσκοπούσε στη σύγκριση της επιλογής ψηφιακών περιηγήσεων κατά την καραντίνα και υπό κανονικές συνθήκες και ήταν η ακόλουθη: «Πόσο συχνά επισκέπτεστε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και πινακοθήκες, υπό κανονικές συνθήκες;». Παρατηρήθηκε ότι ενώ οι συμμετέχοντες από Ελλάδα και εξωτερικό κατά πλειοψηφία επέλεξαν σπάνια τις ψηφιακές περιηγήσεις, στην πραγματική ζωή επισκέπτονταν σε υψηλά ποσοστά αυτούς τους χώρους (βλ. γράφημα 11, 12).

Η συμπεριφορά του κοινού υπήρξε κι εδώ ανάλογη με το θέατρο. Όσοι επέλεγαν θέατρο και επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους δια ζώσης αρκετά συχνά και πολύ συχνά, δεν στράφηκαν προς τις ψηφιακές επιλογές, όπως πιθανά θα αναμενόταν. Αντίθετα, όσοι επέλεγαν διαρκώς και τα δύο τα επέλεξαν και ψηφιακά.

Γράφημα 11: «Πόσο συχνά επισκέπτεστε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και πινακοθήκες, υπό κανονικές συνθήκες;», Ελλάδα



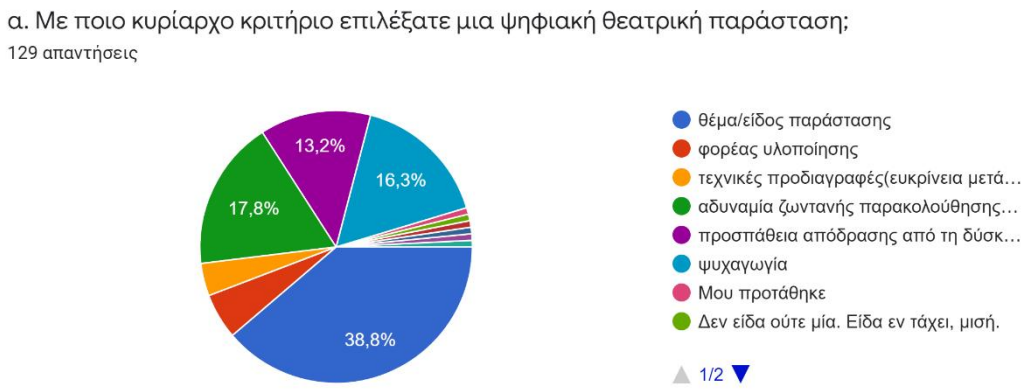
Γράφημα 12: «Πόσο συχνά επισκέπτεστε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και πινακοθήκες, υπό κανονικές συνθήκες;», Εξωτερικό



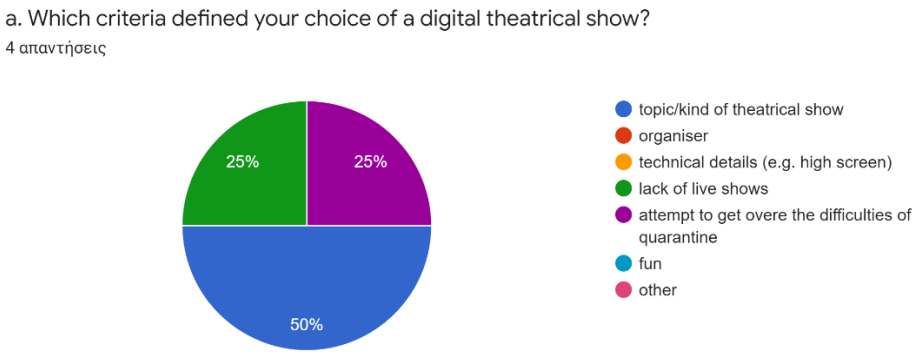
4.2 Κριτήρια

Την αποτύπωση των επιλογών ακολούθησε η καταγραφή των κριτηρίων που τις υπαγόρευσαν. Αρχικά τέθηκε η ερώτηση «Με ποιο κυρίαρχο κριτήριο επιλέξατε μια ψηφιακή θεατρική παράσταση;». Κυρίαρχο κριτήριο επιλογής σε Ελλάδα και εξωτερικό καταγράφεται το προσωπικό ενδιαφέρον για μια παράσταση. Στην Ελλάδα, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι ως δευτερεύον και τριτεύον κριτήριο καταγράφονται ο φορέας υλοποίησης και οι τεχνικές προδιαγραφές ενώ στο εξωτερικό στοιχεία που αφορούν την έλλειψη άλλων διεξόδων λόγω καραντίνας (βλ. γραφήματα 13, 14). Θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε ότι έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι στην Ελλάδα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ψηφιακών θεατρικών επιλογών παραμένουν υψηλά και το ψηφιακό θέατρο δεν επιλέγεται όταν αυτά δεν ισχύουν, ούτε καν ως λύση ανάγκης. Αντίθετα στο εξωτερικό ποιοτικές προδιαγραφές δεν καταγράφονται σε καμία απάντηση.

Γράφημα 13: «Με ποιο κυρίαρχο κριτήριο επιλέξατε μια ψηφιακή θεατρική παράσταση;», Ελλάδα

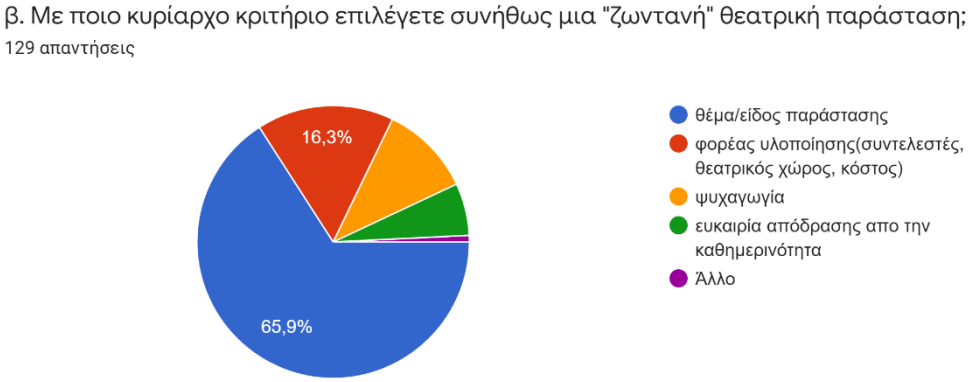


Γράφημα 14: «Με ποιο κυρίαρχο κριτήριο επιλέξατε μια ψηφιακή θεατρική παράσταση;», Εξωτερικό

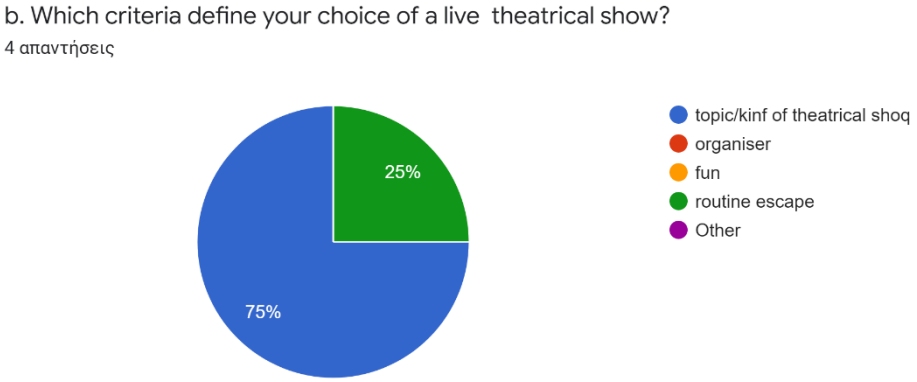


Στη συνέχεια τέθηκε η ερώτηση «Με ποιο κυρίαρχο κριτήριο επιλέγετε συνήθως μια "ζωντανή" θεατρική παράσταση;». Από τις καταγεγραμμένες απαντήσεις (βλ. γραφήματα 15, 16) μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής: Τα δύο πρώτα κριτήρια στους Έλληνες συμμετέχοντες τόσο για το ζωντανό όσο και για το ψηφιακό θέατρο παραμένουν σταθερά, προσωπικό ενδιαφέρον και φορέας υλοποίησης. Οι τεχνικές προδιαγραφές δεν καταγράφονται στο ζωντανό θέατρο, παρόλο που αποτελούσαν το τρίτο σημαντικότερο κριτήριο για το ψηφιακό θέατρο. Τη θέση τους δίνουν στην ψυχαγωγία. Στους συμμετέχοντες του εξωτερικού παραμένει σταθερό το προσωπικό ενδιαφέρον ως κυρίαρχο κριτήριο επιλογής τόσο για το ζωντανό όσο και για το ψηφιακό θέατρο ενώ το ίδιο συμβαίνει και για το δεύτερο σημαντικότερο κριτήριο που είναι η απόδραση από τη ρουτίνα. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες από το εξωτερικό θεωρούν διέξοδο από την καθημερινότητα το θέατρο τόσο κατά τη διάρκεια της κανονικότητας όσο και κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Γράφημα 15: «Με ποιο κυρίαρχο κριτήριο επιλέξατε μια ζωντανή θεατρική παράσταση;», Ελλάδα

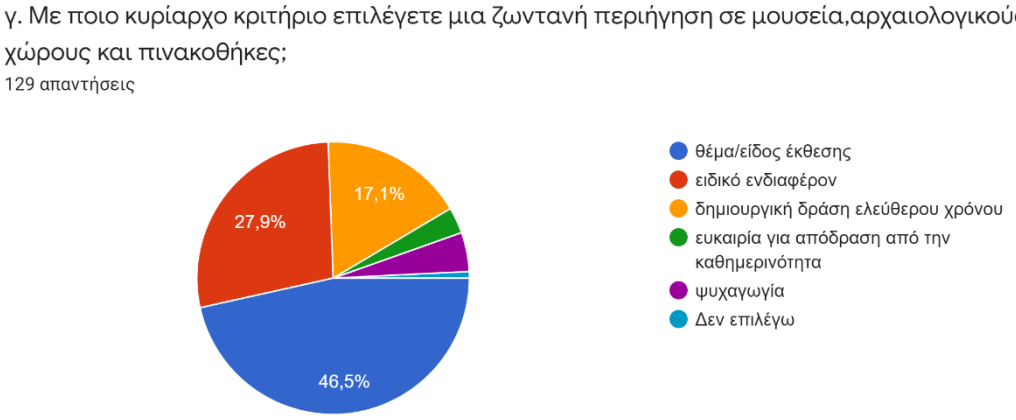


Γράφημα 16: «Με ποιο κυρίαρχο κριτήριο επιλέξατε μια ζωντανή θεατρική παράσταση;», Εξωτερικό

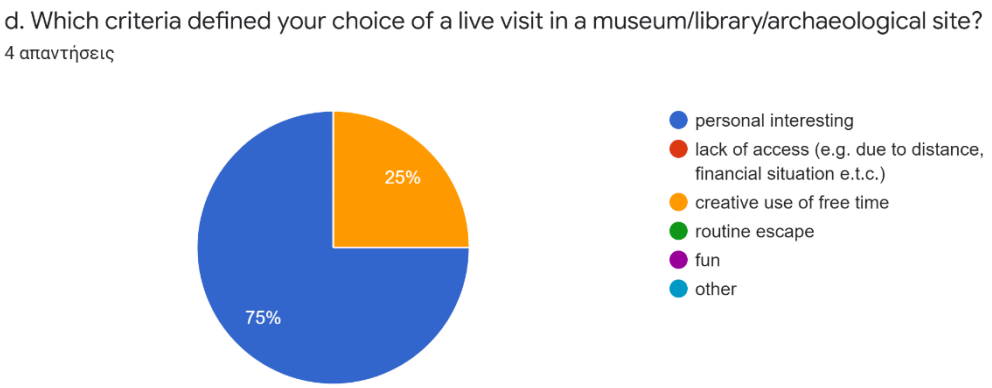


Οι απαντήσεις στην ερώτηση «Με ποιο κυρίαρχο κριτήριο επιλέγετε μια ψηφιακή περιήγηση σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και πινακοθήκες;» κατέγραψαν ότι στην επιλογή ψηφιακών περιηγήσεων τα κριτήρια Ελλάδας και εξωτερικού ταυτίζονται πλήρως στο 1ο και 3ο κριτήριο, το θέμα των χώρων και τη δημιουργική δραστηριοποίηση κατά τον ελεύθερο χρόνο. Διαφοροποιούνται στο 2ο κυρίαρχο κριτήριο. Οι Έλληνες το τοποθετούν στην πιθανή δυσκολία προσβασιμότητας, π.χ. λόγω απόστασης, ενώ οι συμμετέχοντες του εξωτερικού στο ειδικό ενδιαφέρον για κάποιον χώρο (βλ. γραφήματα 17, 18).

Γράφημα 17: «Με ποιο κυρίαρχο κριτήριο επιλέγετε μια ψηφιακή περιήγηση σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και πινακοθήκες;», Ελλάδα

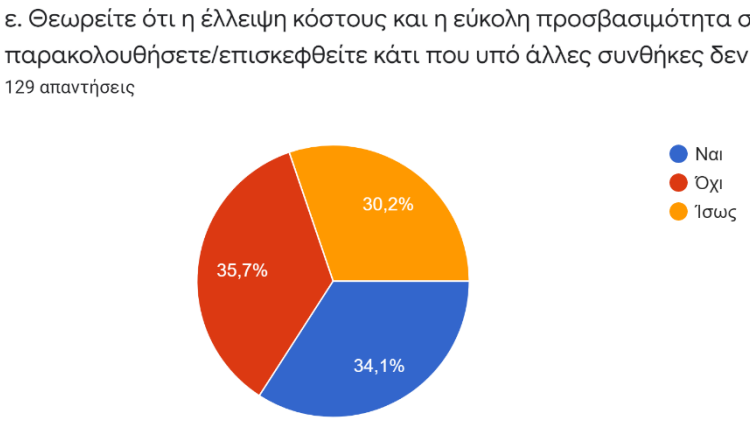


Γράφημα 18: «Με ποιο κυρίαρχο κριτήριο επιλέγετε μια ψηφιακή περιήγηση σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και πινακοθήκες;», Εξωτερικό



Η επόμενη ερώτηση ήταν: «Θεωρείτε ότι η έλλειψη κόστους και η εύκολη προσβασιμότητα σας ώθησε να παρακολουθήσετε/επισκεφθείτε κάτι που υπό άλλες συνθήκες δεν θα επιλέγατε;». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αποδελτίωση των απαντήσεων στην ερώτηση αυτή. Οι Έλληνες συμμετέχοντες κατά πλειοψηφία θεωρούν ότι η έλλειψη κόστους και η εύκολη προσβασιμότητα δεν επηρέασαν τις επιλογές τους. Αντίθετα οι συμμετέχοντες τους εξωτερικού θεωρούν κατά πλειοψηφία ότι ίσως αυτό συνέβη. Αυτή η καταγραφή μοιάζει συμβατή με τον ευρύτερο τρόπο αντιμετώπισης των ψηφιακών μέσων, όπως καταγράφηκε από την έρευνα. Οι μεν Έλληνες κατέγραψαν πιο αυστηρά κριτήρια επιλογής και μικρότερη στροφή προς τα ψηφιακά μέσα, τα οποία δεν αντιμετώπισαν ως λύση ανάγκης.

Γράφημα 19: «Με ποιο κυρίαρχο κριτήριο επιλέγετε μια ψηφιακή περιήγηση σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και πινακοθήκες;», Ελλάδα



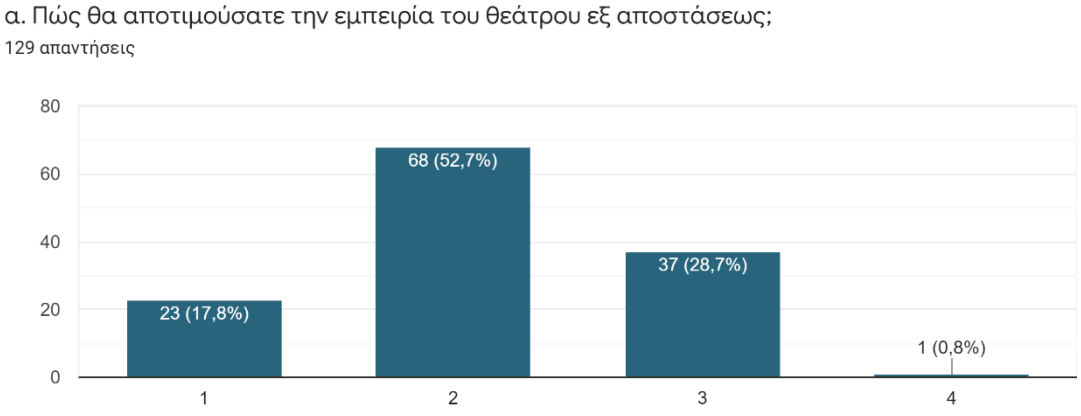
Γράφημα 20: «Με ποιο κυρίαρχο κριτήριο επιλέγετε μια ψηφιακή περιήγηση σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και πινακοθήκες;», Ελλάδα

5. Αποτίμηση εμπειρίας

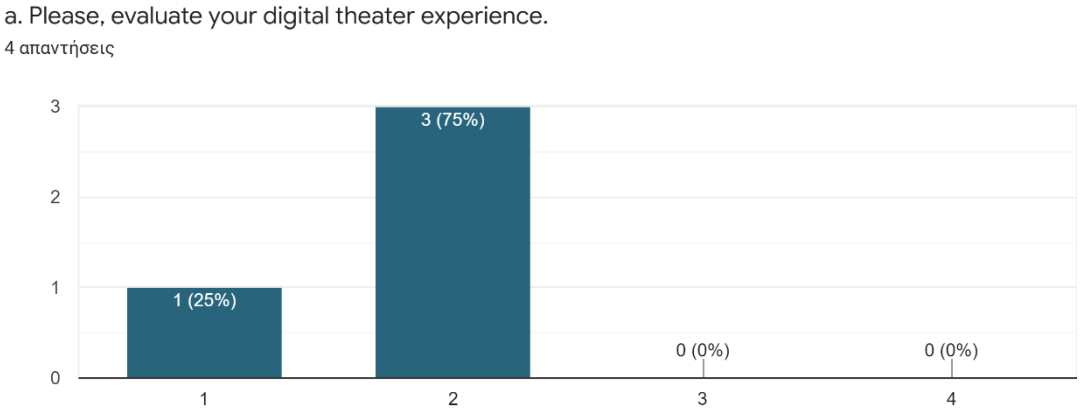
Η αποτίμηση της ψηφιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με τις ακόλουθες ερωτησεις:

α. «Πώς θα αποτιμούσατε την εμπειρία του θεάτρου εξ αποστάσεως;». Η ψηφιακή θεατρική εμπειρία αποτιμάται ως μέτρια κατά πλειοψηφία σε Ελλάδα και εξωτερικό. Παρατηρούνται συγκλίνοντα ποσοστά ως προς το «κακή», ενώ στην Ελλάδα δεύτερο κυρίαρχο ποσοστό είναι το «πολύ καλή» (βλ. γραφήματα 21, 22).

Γράφημα 21: «Πώς θα αποτιμούσατε την εμπειρία του θεάτρου εξ αποστάσεως;», Ελλάδα

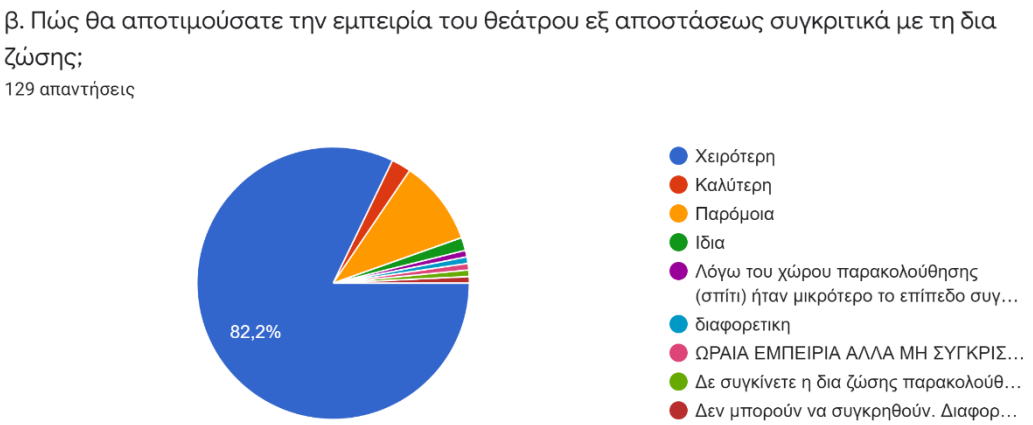


Γράφημα 22: «Πώς θα αποτιμούσατε την εμπειρία του θεάτρου εξ αποστάσεως;», Εξωτερικό

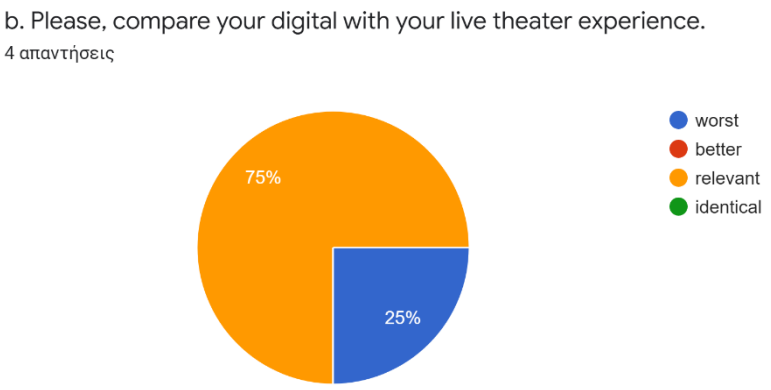


β. «Πώς θα αποτιμούσατε την εμπειρία του θεάτρου εξ αποστάσεως συγκριτικά με τη δια ζώσης;» Σε αυτήν τη δεύτερη ερώτηση σύγκρισης καταγράφηκε ότι η ψηφιακή θεατρική εμπειρία αποτιμάται ως χειρότερη από τη ζωντανή από τους Έλληνες συμμετέχοντες και ως παρόμοια από αυτούς του εξωτερικού (βλ. γραφήματα 23, 24).

Γράφημα 23: «Πώς θα αποτιμούσατε την εμπειρία του θεάτρου εξ αποστάσεως συγκριτικά με τη δια ζώσης;», Ελλάδα

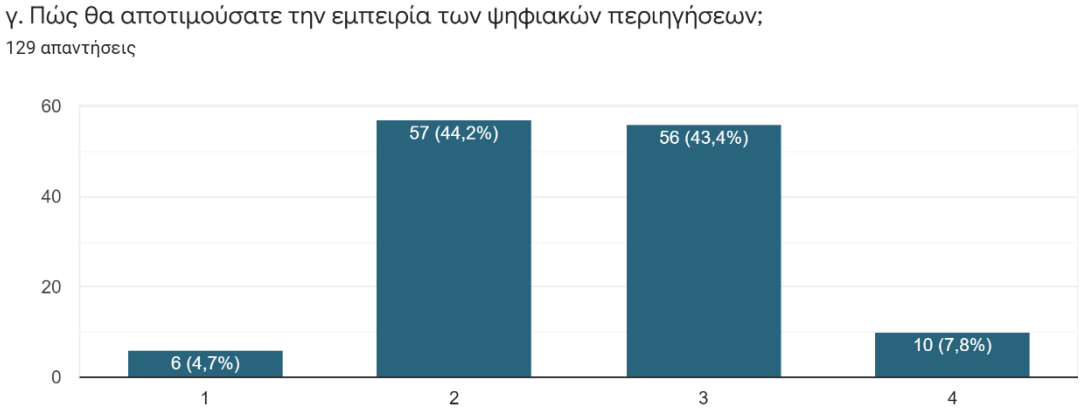


Γράφημα 24: «Πώς θα αποτιμούσατε την εμπειρία του θεάτρου εξ αποστάσεως συγκριτικά με τη δια ζώσης», Εξωτερικό

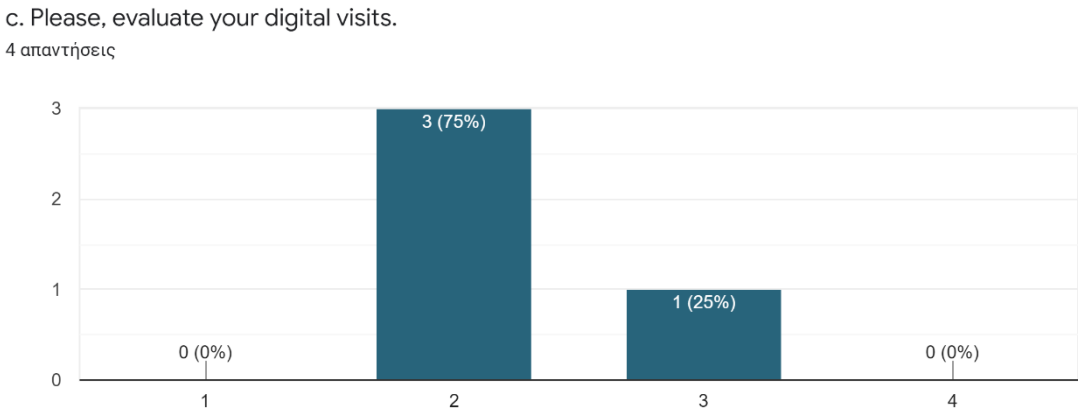


γ. Η τρίτη ερώτηση που τέθηκε για την αποτίμηση της εμπειρίας ήταν «Πώς θα αποτιμούσατε την εμπειρία των ψηφιακών περιηγήσεων;». Οι ψηφιακές περιηγήσεις αξιολογούνται κατά πλειοψηφία από Ελλάδα και εξωτερικό ως «μέτριες» (βλ. γραφήματα 25, 26).

Γράφημα 25: «Πώς θα αποτιμούσατε την εμπειρία των ψηφιακών περιηγήσεων; Ελλάδα



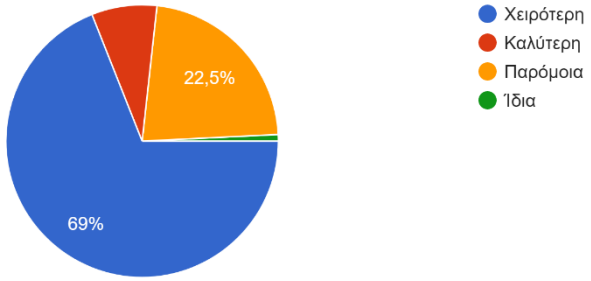
Γράφημα 26: «Πώς θα αποτιμούσατε την εμπειρία των ψηφιακών περιηγήσεων; Εξωτερικό



δ. Η επόμενη ερώτηση ήταν συγκριτική της αναλογικής και ψηφιακής εμπειρίας κατά τις περιηγήσεις. «Πώς θα αποτιμούσατε την εμπειρία των ψηφιακών περιηγήσεων συγκριτικά με την εμπειρία δια ζώσης;». Η ψηφιακή περιηγήσεις αποτιμώνται ως χειρότερες από τις δια ζώσης από τους Έλληνες συμμετέχοντες και ως παρόμοιες από αυτούς του εξωτερικού (βλ. γραφήματα.27, 28)

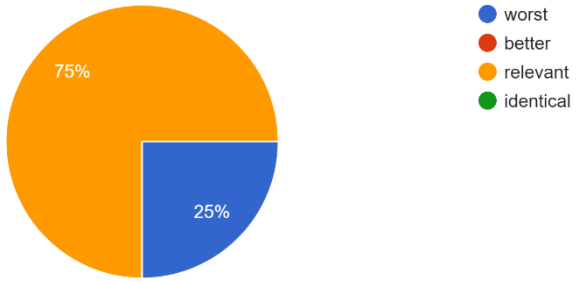
Γράφημα 27: «Πώς θα αποτιμούσατε την εμπειρία των ψηφιακών περιηγήσεων συγκριτικά με την εμπειρία δια ζώσης;» Ελλάδα

δ. Πώς θα αποτιμούσατε την εμπειρία των ψηφιακών περιηγήσεων συγκριτικά με την εμπειρία δια ζώσης;
129 απαντήσεις



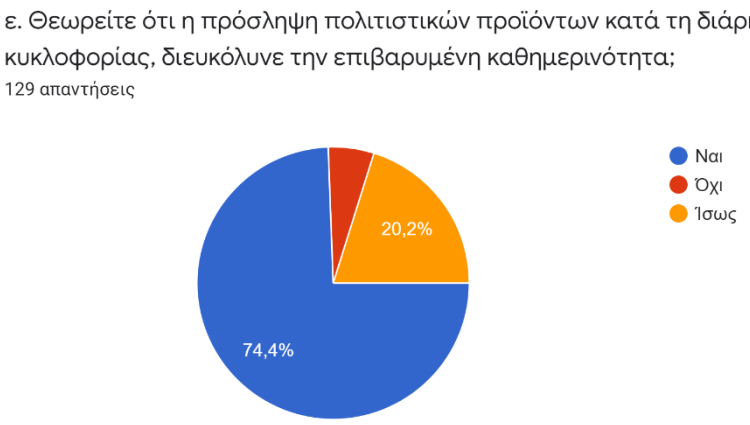
Γράφημα 28: «Πώς θα αποτιμούσατε την εμπειρία των ψηφιακών περιηγήσεων συγκριτικά με την εμπειρία δια ζώσης;» Εξωτερικό

d. Please, compare your digital with your live visits.
4 απαντήσεις

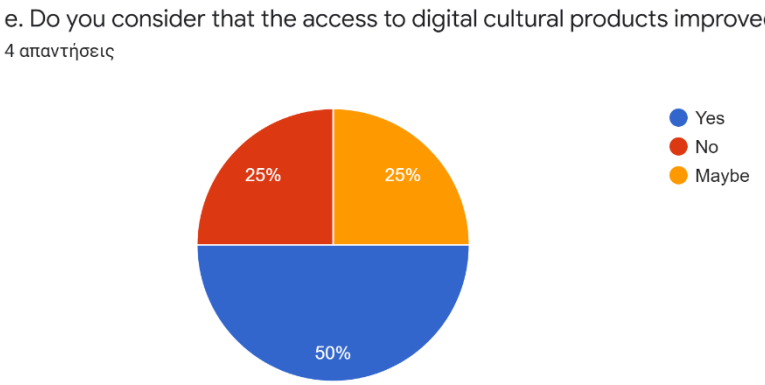


ε. Η πέμπτη ερώτηση ήταν: «Θεωρείτε ότι η πρόσληψη πολιτιστικών προϊόντων κατά τη διάρκεια της απαγόρευσης κυκλοφορίας, διευκόλυνε την επιβαρυμένη καθημερινότητα;». Κοινή καταγραφή αποτελεί το γεγονός ότι η πρόσληψη πολιτιστικών προϊόντων κατά τη διάρκεια της απαγόρευσης κυκλοφορίας, διευκόλυνε την επιβαρυμένη καθημερινότητα (βλ. γραφήματα 29, 30).

Γράφημα 29: «Θεωρείτε ότι η πρόσληψη πολιτιστικών προϊόντων κατά τη διάρκεια της απαγόρευσης κυκλοφορίας, διευκόλυνε την επιβαρυμένη καθημερινότητα;» Ελλάδα



Γράφημα 30: «Θεωρείτε ότι η πρόσληψη πολιτιστικών προϊόντων κατά τη διάρκεια της απαγόρευσης κυκλοφορίας, διευκόλυνε την επιβαρυμένη καθημερινότητα;» Εξωτερικό



στ. Η τελευταία ερώτηση αξιολόγησης ήταν ανοιχτού τύπου: «Παρακαλώ, καταγράψτε ένα σύντομο αρνητικό, θετικό ή μεικτό σχόλιο για την πολιτιστική ψηφιακή σας εμπειρία κατά τη διάρκεια της απαγόρευσης κυκλοφορίας λόγω του Covid19.». Κυρίαρχη υπήρξε η καταγραφή ότι είναι ποιοτικά κατώτερη η ψηφιακή εμπειρία, γεγονός που αποδόθηκε στο ότι τα ψηφιακά μέσα δεν ήταν έτοιμα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κοινού διότι ήταν φτιαγμένα ως συμπληρωματικά μιας ζωντανής εμπειρίας και όχι προς αντικατάστασή της.

6. Συμπεράσματα-προοπτικές

Σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαμε να πούμε ότι, παρόλο που η πρόσληψη ψηφιακών πολιτιστικών προϊόντων προκρίθηκε θεωρητικά ως διέξοδος κατά τη διάρκεια της πανδημίας και πρακτικά η πρόσληψη αυτή αυξήθηκε, αφενός δεν αυξήθηκε όσο μαζικά αναμενόταν και αφετέρου δεν στράφηκε σε αυτή το κοινό που περισσότερο αναμέναμε, αυτοί που επέλεγαν δια ζώσης συχνά πολιτιστικά προϊόντα. Μοιάζει περισσότερο να έδωσαν διέξοδο σε αυτούς που δεν επέλεγαν συχνά πολιτιστικά προϊόντα, ως ένας

πειραματισμός λόγω έλλειψης εναλλακτικών και αυξημένου ελεύθερου χρόνου. Στην Ελλάδα κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αποδοθεί και στην έλλειψη εξοικείωσης με τα ψηφιακά μέσα. Επίσης, υπογραμμίστηκε η ανάγκη βελτίωσης των ψηφιακών πολιτιστικών προϊόντων σε επίπεδο τεχνικών προδιαγραφών.

Τέλος, σε εκπαιδευτικό επίπεδο θεωρούμε πως προκύπτει ότι, όταν συμπεριλαμβάνουμε στη διδακτική πράξη ψηφιακά μέσα προς πρόσληψη ψηφιακών πολιτιστικών προϊόντων, θα πρέπει να είναι τεχνικά άρτια και ιδανικά να συμπληρώνουν τη ζωντανή εμπειρία.

Βιβλιογραφία

Jauve, Cl. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Τυπωθήτω/Δαρδανος

Gere, Ch. (2009) *Digital Culture*. Reaction Books.

Creeber, G. & Royston, M. (2008) *Digital Cultures: Understanding New Media*. Open University Press.

Miller, V. (2020). *Understanding Digital Culture.* Social Sciences.

Νησωτάκη, Μ. (2020, Ιούνιος 30). Πολιτισμός σε καραντίνα: Τα Μουσεία στην "εποχή" του κορονοϊού. *Data journalism stories.* https://helios.media.uoa.gr/datajour/?p=4727

Ταξίδη, Στ. (2020, Δεκέμβριος 14). Το θέατρο σε καραντίνα: Πώς θα καταφέρει να επιβιώσει ο πολιτισμός. *Fortune Greece.* https://www.fortunegreece.com/article/to-theatro-se-karantina-pos-tha-kataferi-na-epiviosi-o-politismos/

Όψεις, διαστάσεις και χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης στην εποχή της πανδημικής κρίσης: μια κριτική προσέγγιση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης

Αλεξάνδρα Παναγοπούλου
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
adapanagop@hotmail.com
Νίκος Φωτόπουλος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
nikfot@otenet.gr

Περίληψη
Η δραματική και ταχεία εξάπλωση του κορωνοϊού (Covid-19) στις αρχές του 2020 αποτέλεσε ένα απρόσμενο γεγονός, που επέδρασσε εξαιρετικά έντονα σε όλους τους τομείς και δραστηριότητες της κοινωνικής μας ζωής. Η αρχική αναστολή λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων επιβλήθηκε σχεδόν ταυτόχρονα σε 61 χώρες, ενώ μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα ξεκίνησε η «επείγουσα εξ' αποστάσεως εκπαίδευση», για τη διαχείριση μιας ιδιαίτερα περίπλοκης κατάστασης με όρους «επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας» ("Emergency Remote Teaching"). Η παρούσα αναφορά επιχειρεί, με κοινωνιολογικούς όρους, μια κριτική προσέγγιση αυτής της «βίαιης μετάβασης», με σκοπό να αναδειχθούν βασικά διακυβεύματα και εμφανείς προκλήσεις για το παρόν και κυρίως για το μέλλον της εκπαίδευσης στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Συγκεκριμένα εστιάζει σε μια αρχική καταγραφή/ταξινόμηση βασικών όψεων, διαστάσεων και χαρακτηριστικών των μορφών διδασκαλίας που επικράτησαν σε όλο το φάσμα της τυπικής εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας τους όρους ενός κριτικού ερμηνευτικού πλαισίου ανάλυσης για θέματα, όπως οι ανισότητες στην πρόσβαση, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, οι διαφαινόμενες «απειλές», οι νέες τάσεις, τα όρια και οι προοπτικές από την παγκόσμια εξάπλωση μιας πανδημικής κρίσης με απρόβλεπτες συνέπειες και προεκτάσεις.

Λέξεις-κλειδιά: πανδημική κρίση, επείγουσα εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτικός μετασχηματισμός, ποιότητα της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές ανισότητες

Abstract
The dramatic and rapid spread of the coronavirus (Covid-19) in early 2020 was an unexpected event, which had an extremely strong impact on all areas and activities of our social life. The initial suspension of all educational institutions was imposed almost simultaneously in 61 countries, while within a short period of time "distance education" was launched, to manage a very complex situation in terms of "Emergency

Remote Teaching". The present report attempts, in sociological terms, a critical approach to this "violent transition", in order to highlight key challenges and obvious challenges for the present and especially for the future of education in the age of globalization. Specifically, it focuses on an initial recording / classification of key aspects, dimensions, and characteristics of the forms of teaching that prevailed throughout the range of formal education, shaping the terms of a critical interpretive framework for issues such as inequalities in access, quality of education, emerging "threats", new trends, limits and prospects through the global spread of a pandemic crisis, with unexpected consequences.

Keywords: pandemic crisis, emergency distance education, educational transformation, quality of education, educational inequalities

0. Εισαγωγή

Η ταχεία εξάπλωση της πανδημίας και η εξέλιξη της ως μια τεράστιας κρίσης, με ποικίλες προεκτάσεις επέδρασσαν εμφανώς αρνητικά σε όλο το πλέγμα των κοινωνικών πρακτικών (Bozkurt & Sharma, 2020). Πέρα από το γεγονός ότι ο Covid-19 στοίχισε την απώλεια εκατομμύριων ανθρώπινων ζωών παγκοσμίως, ταυτόχρονα επέφερε ραγδαίες αλλαγές οι οποίες σε κάθε περίπτωση ανέδειξαν την αβεβαιότητα στη δημόσια υγεία και ασφάλεια, στην οικονομία και ευρύτερα σε όλο το φάσμα των κοινωνικών σχέσεων. Παράλληλα, μέσω της πανδημίας, αναδείχθηκε το ζήτημα της απορρύθμισης βασικών κανόνων λειτουργίας των παραγωγικών δυνάμεων ενώ στο πεδίο των παραγωγικών σχέσεων αναδύθηκαν σημαντικοί κίνδυνοι αποδυνάμωσης ή ακόμα και καταπάτησης βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς η εξέλιξη της κατάστασης χαρακτηρίζεται από έντονη ρευστότητα και διαρκή αβεβαιότητα (Ζάγκος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2021). Αναμφίβολα, βρισκόμαστε ενώπιον ενός κυκεώνα εξελίξεων και μετασχηματισμών, που θα πρέπει σε πρώτο επίπεδο να κατανοήσουμε και να επεξεργαστούμε ερμηνευτικά και κατ΄ επέκταση να διαχειριστούμε υπεύθυνα και αποφασιστικά με ορθολογικό τρόπο.

Χωρίς καμία αμφιβολία, η πανδημική κρίση επηρέασε όλους τους τομείς της κοινωνικής πραγματικότητας, ένας εκ των οποίων αποτελεί και η εκπαίδευση, καθώς δέχτηκε και εξακολουθεί να υφίσταται ισχυρούς κραδασμούς σε όλες τις βαθμίδες, τους τύπους και τις εκδοχές της. Παράλληλα, εξαπλώθηκε σθεναρά μια τάση επιφυλακτικότητας σε κάθε έκφανση της ανθρώπινης επαφής, ως ένα μέτρο αντιμετώπισης της εξάπλωσης της πανδημίας, προκαλώντας σημαντικές αλλαγές και σοβαρούς μετασχηματισμούς σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Karalis & Raikou, 2020). Στο ίδιο μήκος κύματος, διαπιστώθηκε η ενίσχυση μιας τάσης κοινωνικής αποστασιοποίησης και επιφυλακτικότητας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας ενώ στοιχεία, όπως η ομαδικότητα, η διά ζώσης διδασκαλία, η άμεση επαφή και η ανθρώπινη εγγύτητα στην επικοινωνία, άρχισαν να μετατρέπονται σε «προβληματικά» χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής συμπεριφοράς που προφανώς αντιστοιχεί σε μια πραγματικότητα του παρελθόντος.

Πολύ περισσότερο τα στοιχεία αυτά φαίνεται να μην συνάδουν με τα δεδομένα και τους κανόνες που επιβάλλουν οι νέες συνθήκες υπό τη σκιά της πανδημικής κρίσης αφού τα κοινωνικά υποκείμενα διαρκώς πιέζονται για χρήση μάσκας, την αυστηρή τήρηση αποστάσεων, την αποφυγή του συνωστισμού, κ.ο.κ (Αναστασιάδης, 2020· Solis, 2020).

Η ταυτόχρονη αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και γενικώς όλων των δομών εκπαίδευσης επέβαλλε εσπευσμένα την τηλεκπαίδευση ως βασικό τρόπο διδασκαλίας, προκαλώντας ποικίλες αντιδράσεις και προβληματισμούς αφού οι πρακτικές αυτές επιβλήθηκαν χωρίς να υπάρχει ο σχεδιασμός μιας ορθής εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και ενός σαφούς παιδαγωγικού προσανατολισμού. Η κριτική ωστόσο που ασκήθηκε συνδέθηκε και με την έντονη απουσία προδιαγραφών τεχνικής επάρκειας τόσο σύνδεσης όσο και ισχύος των ψηφιακών δικτύων (Αναστασιάδης, 2020· Solis, 2020). Μάλιστα κατά την εφαρμογή της, αναδείχθηκαν θέματα όπως σοβαρές ελλείψεις σε υποδομές – στις απομακρυσμένες κυρίως περιοχές – απουσία δικτύων, άνιση κατοχή ή ακόμα και χρήση ψηφιακών εργαλείων για την τέλεση της τηλεκπαίδευσης, σημαντικές ανισότητες ως προς τα μέσα και τις δυνατότητες αντιμετώπισης των δυσκολιών που προέκυψαν από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, κ.ά. Κατά συνέπεια τα χαρακτηριστικά αυτά αποτέλεσαν κι δυστυχώς συνεχίζουν να αποτελούν παθογένειες οι οποίες συνδέονται με τις ευρύτερες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές αλλά και των περιφερειακές ανισοτήτες της χώρας μας (Ζάγκος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2021) καταδεικνύοντας όχι μόνο την ανετοιμότητα των συστημάτων μας απέναντι σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης αλλά και τη διαχρονική ανεπάρκεια σε υποδομές, εργαλεία, αναπτυξιακές στρατηγικές και πρακτικές.

Σχετικά με τη χώρα μας οι πολιτικές επιλογές που ακολουθήθηκαν αφορούσαν κυρίως τη λειτουργία ή μη των σχολικών μονάδων, όπως και των φορέων εκπαίδευσης, σε μια προσπάθεια συμπόρευσης με τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα μέτρα τα οποία ελήφθησαν αποσκοπούσαν ουσιαστικά στην επιβολή της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε μια προσπάθεια να επικρατήσει το σενάριο της κοινωνικής αποστασιοποίησης αφού ήταν ο μόνος τρόπος να αναχαιτιστεί η εξάπλωση της νόσου και να αντέξει το Δημόσιο σύστημα Υγείας. Κατά κοινή ομολογία, το όλο εγχείρημα χαρακτηρίστηκε από σοβαρές ελλείψεις, απουσία πρακτικών οργάνωσης και χειρισμών διαχείρισης κρίσης που θα οδηγούσαν σε μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εφαρμογή ενός αποτελεσματικού σχεδίου δράσης.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής τα ερωτήματα που αναδύονται είναι πολλά, ενώ παράλληλα οι νέες συνθήκες έχουν αναδείξει προκλήσεις που σχετίζονται τόσο με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού όσο και με το μέλλον της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Karalis & Raikou, 2020). Αναμφίβολα, οι εξελίξεις και οι μεταλλάξεις στην εκπαίδευση δεν αφορούν μόνο στην Ελλάδα. Αντίθετα, σχετίζονται με το διεθνές στερέωμα αφού στην εποχή της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης και ειδικότερα στη φάση της 4ης βιομηχανικής επανάστασης, προτάσσεται επιτακτικά το αίτημα ενός νέου ρόλου για την εκπαίδευση και την προοπτική της λόγω του ότι η εκπαίδευση, περισσότερο από ποτέ, θεωρείται

κρίσιμος μοχλός ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής. Ειδικότερα στις μέρες μας η εκπαίδευση σε όλο της το εύρος (τυπική, μη τυπική, άτυπη) καλείται να αναπτύξει έναν πρωταγωνιστικό ρόλο σε συνθήκες ψηφιακού μετασχηματισμού και το κυριότερο κατευθύνεται να συμμετάσχει αποφασιστικά στον επαναπροσδιορισμό των συσχετισμών δύναμης, τεχνογνωσίας και επιρροής σε όλο το γεωπολιτικό φάσμα. Υπό την έννοια αυτή, επισκοπώντας τις πρακτικές που ακολουθήθηκαν και συνεχίζουν να λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της πανδημικής κρίσης είναι σαφές πως βρισκόμαστε σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο τοπίο. Χωρίς υπερβολές ακόμα και σήμερα δεν είμαστε σε θέση μιας αντικειμενικής και απόλυτα «αξιολογικά ουδέτερης» πρόβλεψης ή συνολικής αποτίμησης των όσων διαδραματίζονται καθώς ενεργούν πολλαπλές διαδικασίες, λειτουργίες και «διαμεσολαβήσεις» σε ένα διεθνές και ρευστό περιβάλλον έντονων μεταλλάξεων και ραγδαίων μετασχηματισμών (Patricia, 2020). Υπό την έννοια αυτή το μέλλον της εκπαίδευσης διαγράφεται εξαιρετικά περιεκτικό, γεμάτο προκλήσεις και ενδιαφέρουσες ανακατατάξεις και επαναπροσδιορισμούς.

1. Πανδημική κρίση και ανισότητες στην εκπαίδευση: στη σκιά «διαφαινόμενων» απειλών

Η πανδημική κρίση που προκάλεσε ο Covid-19 επέφερε ισχυρούς κραδασμούς στα θεμέλια της εκπαίδευσης, οδηγώντας μεταξύ άλλων και στην όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Τόσο η ελληνική κοινωνία όσο και διεθνώς, οι κοινωνικά ασθενέστεροι ήρθαν αντιμέτωποι με σημαντικά εμπόδια σχετικά με την πρόσβαση στη γνώση, ζήτημα το οποίο απέκτησε μεγαλύτερες διαστάσεις ιδίως μετά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Κοντιάδης, 2020). Παρόλο που έχει διατυπωθεί επανειλημμένως η άποψη πως ο Covid-19 αποτελεί έναν ιό που έπληξε και πλήττει ανεξαιρέτως όλες τις κοινωνικές τάξεις και κατηγορίες, η συγκεκριμένη παραδοχή δεν δύναται να δώσει πειστικές απαντήσεις στον τρόπο κατά τον οποίο οι κοινωνικές ανισότητες επηρέασαν και συνεχίζουν να επηρεάζουν τη διαχείριση και την εξάπλωση της πανδημίας. Κι αυτό γιατί παρά την «οριζόντια» εξάπλωση του ιού, οι επιδράσεις της νόσου συνεχίζουν να προκαλούν του διαφοροποιημένες συνέπειες με αποτέλεσμα οι κοινωνικά ασθενέστεροι να αποδεικνύονται – ποικιλοτρόπως – περισσότερο ευάλωτοι και εκτεθειμένοι. Αναμφίβολα, οι έρευνες και οι κατά περίπτωση μελέτες που θα εστιάσουν στα κοινωνικά χαρακτηριστικά της πανδημίας, στην επίδραση και τις συνέπειες που προκαλεί ο ιός σε σχέση με την οικονομική κατάσταση, τη γεωγραφική θέση ή ακόμα και το επίπεδο μόρφωσης των ασθενών ενδέχεται να παρουσιάσουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προφανώς να προκαλέσουν σύνθετες συζητήσεις με πολλά ιδεολογικά, πολιτικά αλλά και κοινωνιολογικά συμφραζόμενα (Bozkurt & Sharma, 2020). Η πανδημία άλλωστε βρίσκεται σε φάσης συνεχούς εξέλιξης και μετάλλαξης με αποτέλεσμα να μην έχουμε ακόμα τη δυνατότητα εξαγωγής αξιόπιστων και τελικών συμπερασμάτων ως προς τα χαρακτηριστικά της σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες (οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, κ.ά.). Ωστόσο, το θέμα που τίθεται υπό ιδιαίτερη εξέταση είναι οι συνθήκες και ο τρόπος διαχείρισης της ασθένειας υπό το πρίσμα

των ευπαθών ομάδων και ιδίως αυτών που βρίσκονται σε κατάσταση αναγκαστικού εγκλεισμού (Λακασάς, 2020). Πιο αναλυτικά, οι κοινωνικές ομάδες βίωσαν με διαφορετικό τρόπο, και κάτω από διαφοροποιημένες συνθήκες την καραντίνα, καθώς, για παράδειγμα, μια οικογένεια ενδέχεται να έζησε τον υποχρεωτικό εγκλεισμό σε ένα μικρό διαμέρισμα, ενώ μια άλλη σε μια μονοκατοικία, με κήπο ή παράλληλους χώρους απομόνωσης (Solis, 2020). Επίσης αποτελεί διαφορετική εμπειρία το να έχει μια οικογένεια αρκετούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές και ισχυρό δίκτυο σύνδεσης σε αντίθεση με μια άλλη που ενδέχεται να μοιράζεται ένα κινητό, τάμπλετ ή υπολογιστή με ανύπαρκτο ή ισχνό δίκτυο σύνδεσης. Τα συγκεκριμένα παραδείγματα δεν αποτελούν ακραίες καταστάσεις, καθώς μπορούν να αναφερθούν πολλά εμπειρικά παραδείγματα αστέγων, ανθρώπων που μαστίζονται από την πείνα και τις κακουχίες, «αφανών θυμάτων» (Ζάγκος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2021) που κανείς δεν ενδιαφέρθηκε ποτέ για το πώς έζησαν την αρρώστια, την απομόνωση, τους περιορισμούς και τις αναγκαστικές καραντίνες.

Όσον αφορά στην ελληνική κοινωνία η αναστολή των σχολικών μονάδων και φορέων εκπαίδευσης διακρίνεται από δύο φάσεις. Η πρώτη περίοδος ξεκινά τον Μάρτιο του 2020, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα δέχεται έναν βίαιο αιφνιδιασμό και η τηλεκπαίδευση ως βασική μορφή εκπαίδευσης εφαρμόστηκε εσπευσμένα και πρόχειρα, δίχως τις απαραίτητες επιμορφώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως επίσης σε πολλές περιπτώσεις διαπιστώθηκε απουσία εξοπλισμού και βασικών υποδομών για τη διεκπεραίωσή της. Η δεύτερη φάση ξεκινά ύστερα από περίπου 6 μήνες διάστημα το οποίο δεν αξιοποιήθηκε για μια οργανωμένη και συστηματική μετάβαση. Στο μεσοδιάστημα, δυστυχώς το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο δεν έλαβε καμία ενίσχυση ώστε να καλύψει βασικές ανάγκες τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητικό πληθυσμό ενώ δεν πραγματοποιήθηκαν καταγραφές ελλείψεων σε εξοπλισμό, κ.λπ. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η δεύτερη φάση βρήκε την εκπαιδευτική κοινότητα απροετοίμαστη, απέναντι σε δυσμενείς και πρωτόγνωρες συνθήκες γεγονός που επέδρασσε καταλυτικά στον τρόπο με τον οποίο η ροή των πραγμάτων κύλησε (Ζάγκος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2021).

Αναμφίβολα τα ερωτήματα που αναδύονται είναι πολλά, ιδίως για τους μαθητές που ήδη τοποθετούνταν σε θέση αδυναμίας, εξαιτίας των ποικίλων διαφοροποιήσεων και ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Υπήρξαν αρκετές σχολικές μονάδες, κυρίως σε νησιά και σε απομακρυσμένες περιοχές, όπου μέχρι τον Νοέμβριο του 2020 διαπιστώθηκαν βασικά κενά σε ειδικότητες. Ως εκ τούτου είτε πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως διδασκαλία είτε ανέμεναν την αποστολή κάποιου αναπληρωτή (Ζάγκος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2021) ώστε να εκκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία και να καλυφθούν οι αμέτρητες ώρες που χάθηκαν περιμένοντας την αρωγή του κράτους. Παράλληλα, καταγράφηκαν πολλές οικογένειες που δεν διέθεταν σύνδεση στο διαδίκτυο, όπως επίσης και ικανοποιητικό αριθμό υπολογιστών με τον αντίστοιχο εξοπλισμό (κάμερες, ακουστικά, ηχεία, κ.ά), ενώ πολλές από αυτές δεν διέθεταν καν βοηθητικούς χώρους για να απομονωθούν τα μέλη τους. Επομένως, εύκολα διαπιστώνεται ότι σε πολλές περιπτώσεις δεν εξασφαλίστηκαν πρόσφορες εκπαιδευτικές συνθήκες για ένα κανονικό μάθημα σύμφωνα με τις βασικές

προδιαγραφές ποιότητας που και η ίδια η UNESCO θέτει (UNESCO, 2020δ) προκειμένου να υπενθυμίσει τα προ απαιτούμενα standards ενός βιώσιμου τρόπου διδασκαλίας και εκπαίδευσης. Μάλιστα, δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις όπου η τηλεκπαίδευση έπρεπε να συνδυαστεί με την τηλεργασία των γονέων, όπου μάλιστα η πρώτη χρειάστηκε πολλές φορές να θυσιαστεί ή να υποβαθμιστεί προκειμένου να μην διαταραχθεί η διαδικασία απόκτησης ή διατήρησης του οικογενειακού εισοδήματος, επιλογή που προφανώς στοίχιζε την υποβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης των παιδιών εκείνων που δεν είχαν άλλη επιλογή, είτε άλλου είδους στήριξη (UNESCO, 2020ε).

Παράλληλα, άνιση αντιμετώπιση της έκτακτης κατάστασης υπήρξε μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Η πρώτη βρέθηκε δέσμια στη χρήση συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων (τα οποία δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της συγκεκριμένης περιόδου), ενώ τα ιδιωτικά σχολεία χρησιμοποίησαν ελεύθερα δικές τους πλατφόρμες, επιδεικνύοντας και προβάλλοντας διαφημιστικά σε κάθε περίπτωση το πλεονέκτημα της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητάς τους έναντι των δημοσίων σχολείων. Ταυτόχρονα, η φροντιστηριακή εκπαίδευση (γενικής παιδείας και ξένων γλωσσών), καθώς και η εκπαίδευση μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων, μετατράπηκαν άμεσα σε εξ' αποστάσεως, με τους εκπαιδευτικούς να εφοδιάζονται με κάθε εργαλείο που θεωρούταν ότι θα διευκόλυνε τη μάθηση (γραφίδες, εναλλακτικές πλατφόρμες, κ.ά.), καθώς ο ανταγωνισμός που επικρατεί στην ελεύθερη αγορά αποδείχθηκε για μια φορά ακόμα ιδιαίτερα απαιτητικός (Ζάγκος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2021).

Τα προαναφερόμενα παραδείγματα καταδεικνύουν ευθέως την ανισορροπία που επικράτησε και που προκάλεσε η πανδημία στον χώρο της εκπαίδευσης. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι μαθητές οι οποίοι δεν δύνανται να παρακολουθήσουν φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα είναι εξ ορισμού αδικημένοι, καθώς η τηλεκπαίδευση σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει και να αντικαταστήσει τη διά ζώσης διδασκαλία. Μάλιστα, σε περίπτωση που η παραπάνω αδυναμία συνδυαστεί και με την απουσία εργαλείων σύνδεσης και δικτύου, τότε διαπιστώνεται ένα τεράστιο ζήτημα που διευρύνει το ήδη υπάρχον χάσμα. Παρόμοια κατάσταση επικρατεί και σε μαθητές που τα σχολεία τους βρίσκονται είτε σε νησιά είτε σε απομακρυσμένες περιοχές και δεν έχουν συναντήσει δια ζώσης μέχρι και τη μέση της σχολικής χρονιάς τους δασκάλους τους.

Αναμφίβολα, μέσα από τα ζητήματα που ανέδειξε η πανδημική κρίση, τα εκπαιδευτικά προβλήματα διογκώθηκαν προδιαγράφοντας μια αρνητική δυναμική για τις εκείνες τις κοινωνικές κατηγορίες που βρίσκονται σε δεινή θέση. Αναμφίβολα το ζήτημα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση δεν αποτελεί αποτέλεσμα της πανδημικής κρίσης. Ωστόσο, συνδέεται άρρηκτα μαζί της, ωθώντας με ορμή στο περιθώριο εκείνους που παραμένουν ανίσχυροι, ανυπεράσπιστοι και ευάλωτοι απέναντι σε εξαιρετικά παθογενείς συνθήκες και καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.

2. Όψεις και διαστάσεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εποχή του Covid 19

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, ο μαθητικός και ο εκπαιδευτικός πληθυσμός βίωσαν πρωτόγνωρες καταστάσεις τόσο στον εκπαιδευτικό χώρο όσο και στο ευρύτερο και στενό κοινωνικό τους περιβάλλον. Αναμφίβολα, ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα πρωταρχικά και βασικά στάδια της κοινωνικής δραστηριότητας, τα οποία δέχτηκαν μεγάλες πιέσεις και επηρεάστηκαν πολύπλευρα από την πανδημία. Στην πλειοψηφία τους τα εκπαιδευτικά συστήματα ανέστειλαν τη λειτουργία τους για μεγάλα ή για μικρότερα χρονικά διαστήματα, υιοθέτησαν μη οργανωμένα συστήματα και μεθόδους εξ αποστάσεως διδασκαλίας, ενώ χρειάστηκε η αναπροσαρμογή της δια ζώσης εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης (Αναστασιάδης, 2020).

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα για να αντιμετωπίσει μια εξωγενή κρίση (όπως η πανδημία), η οποία μάλιστα επιδρά σε κάθε έμφαση της κοινωνικής καθημερινότητας, ενώ ταυτόχρονα θέτει σε κίνδυνο τη δημόσια υγεία, χρειάζεται απλά να συνεχίσει τη λειτουργία του, προσαρμοσμένο σε κάθε περίπτωση στις συνθήκες που επικρατούν. Ουσιαστικά, η εκπαίδευση καλείται να ανακαλύψει συγκεκριμένες τεχνικές προδιαγραφές και μεθόδους, να τις θέσει σε δοκιμή, να προχωρήσει σε πιστοποίηση και εν τέλει να τις εφαρμόσει (Αναστασιάδης, 2020). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον θα πρέπει να προετοιμαστεί με τέτοιον τρόπο ώστε να μεταβούν σε ένα εναλλακτικό εκπαιδευτικό μοντέλο, με νέες προδιαγραφές και προσεγγίσεις (UNESCO, 2021α). Εν καιρώ πανδημίας τα εκπαιδευτικά συστήματα προέβησαν στην υιοθέτηση ποικίλων πρακτικών μάθησης, με απώτερο στόχο τη συνέχιση της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Ωστόσο, σημειώθηκαν φαινόμενα όπου οι τρόποι προσαρμογής στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν αφορούσαν (ή αφορούσαν ελάχιστα) τη διδακτέα ύλη, τη διαρρύθμιση των σχολικών χώρων, το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας, κ.ά. Μάλιστα, όσον αφορά στην ελληνική εκπαίδευση, παρατηρήθηκε μια τάση της πολιτικής ηγεσίας να νομοθετεί για ζητήματα που θα χαρακτηρίζονταν άσχετα ως προς την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της πανδημικής κρίσης (Γούλας & Καραλής, 2020· Gouga & Kamarianos, 2020) την ίδια στιγμή που υπήρχαν σημαντικές ανάγκες σε εντελώς διαφορετικά επίπεδα και κατευθύνσεις.

Έως τα μέσα Απριλίου 2020, 1,5 περίπου δισεκατομμύρια παιδιά και νέοι, από την Προσχολική έως την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, επλήγησαν από την πανδημία. Περισσότερα από 35 εκατομμύρια παιδιά σε όλον τον κόσμο αναγκάστηκαν να διακόψουν τη φοίτησή τους στην προσχολική εκπαίδευση, γεγονός που σηματοδοτεί την απώλεια ενός κρίσιμου και ασφαλούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με περιεκτικές ευκαιρίες μάθησης, κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες και σε ορισμένες περιπτώσεις επαρκή διατροφή (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020· UNESCO IESALC, 2020α· Wei, 2020· Winthrop, 2020). Με βάση τα στοιχεία αυτά, εκτιμάται ότι μακροπρόθεσμα η κατάσταση αυτή θα θέσει σε υψηλό κίνδυνο την ανάπτυξη των παιδιών (ιδίως εκείνων που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες πληθυσμού) (Wei, 2020· Winthrop, 2020) και θα διευρύνει το ήδη υπάρχον

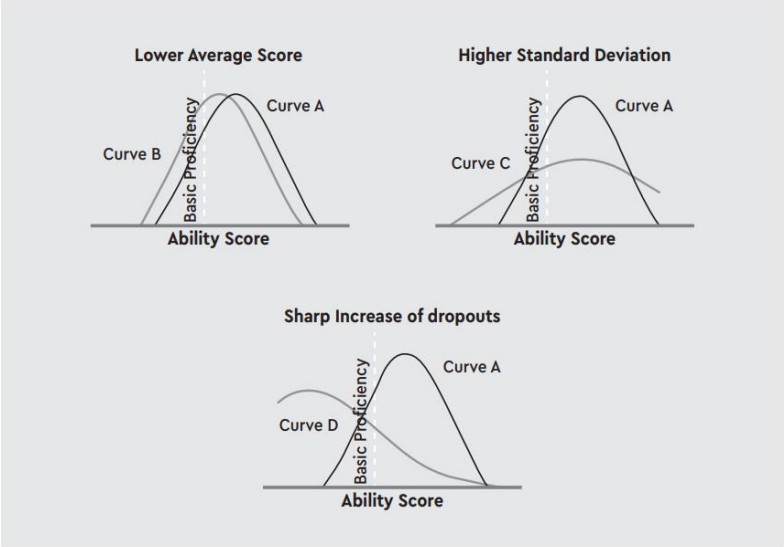
και προβληματικό χάσμα ανισοτήτων ανάμεσα σε παιδιά από προνομιούχα και μη προνομιούχα στρώματα.

Αναφορικά προς την ελληνική περίπτωση ο COVID-19 επηρέασε ευθέως τη σχολική ζωή εκατοντάδων χιλιάδων μαθητών σε όλες τις βαθμίδες αλλάζοντας τους όρους φοίτησης, παρακολούθησης των μαθημάτων και συμμετοχής στη σχολική ζωή. Ενδεικτική του κλίματος που κυριάρχησε είναι και η έρευνα των Πρωτόπαππα, Κυριαζή και Στόγια (2022) σύμφωνα με την οποία καταγράφηκαν απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις περιόδους της πανδημίας. Η έρευνα διεξήχθη από τις 17/4/2021 μέχρι τις 6/5/2021 σε ένα δείγμα 411 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας, όπου σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί δεν έμειναν ικανοποιημένοι από πλευράς κρατικής διαχείρισης αναδεικνύοντας σοβαρές ελλείψεις σε θέματα επιμόρφωσης, εξοπλισμού, κ.ά, καταλήγοντας, στο ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν φαίνεται να εμφανίζει ισοδύναμα αποτελέσματα σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία (Πρωτόπαππας, Κυριαζής & Στόγιας, 2022). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και άλλη έρευνα που διεξήχθη τον Ιούνιο 2020 σε 219 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι οι ελλιπείς τεχνολογικές γνώσεις, ο ελλιπής τεχνολογικός εξοπλισμός, η έλλειψη σχετικής εμπειρίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διδασκαλία, κ.ά, συμβάλλουν σε μια λανθάνουσα αίσθηση του φόβου και άγχους απέναντι στα νέα ψηφιακά εργαλεία καθώς και μια σχετικά δυσπιστία έναντι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. (Παλαιολόγου, Καρανικόλα, Δράγου, Ντίνας & Γιαλαμάς, 2022)

Πέρα όμως από την αριθμητική των μεγεθών, οφείλουμε να αντιληφθούμε ότι ο μαθητικός πληθυσμός (και στη χώρα μας) δεν είναι κοινωνικά και πολιτισμικά ενιαίος και αδιαφοροποίητος. Πιο αναλυτικά, στα σχολεία φοιτούν παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, όπως επίσης και παιδιά που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, μειονότητες, προσφυγικούς και μεταναστευτικούς πληθυσμούς, κ.ά. Τα τελευταία προσλαμβάνουν εμπειρίες και γνώσεις που το οικογενειακό τους περιβάλλον, για διάφορους λόγους, δεν δύναται να υποστηρίξει επαρκώς με αποτέλεσμα η επαφή τους με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα να αποτελεί μια εξαιρετικά επώδυνη εμπειρία που, σε πολλές περιπτώσεις, ως «αυτοεκλπηρούμενη προφητεία», οδηγεί, είτε στη σχολική αποτυχία, είτε στην πρόωρη σχολική εγκατάλειψη. Γενικά η σχολική φοίτηση αποτελεί μια καταλυτική συνιστώσα για την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (UNESCO, 2020β) παραδοχή που οφείλουμε όχι μόνο να μην υποτιμούμε αλλά να διαφυλάττουμε ως «κόρη οφθαλμού». Η προσωρινή αναστολή κάθε μορφής εκπαίδευσης ενδέχεται να αναστείλει ακόμα και εκείνες τις λίγες θετικές επιδράσεις που ενδέχεται να έχει η εκπαιδευτική «δια ζώσης» λειτουργία, με αποτέλεσμα (ειδικά για τα «μη κοινωνικώς προνομιούχα» παιδιά) να προκληθούν έντονα φαινόμενα απορρύθμισης,

απογοήτευσης, απροθυμίας, αδιαφορίας, ακόμα και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και γενικότερα κάθε οργανωμένης μαθησιακής διαδικασίας. Ενδεικτικά και μόνο παρατίθεται το παρακάτω μοντέλο πρόβλεψης το οποίο παρουσιάζει τις συγκεκριμένες πιθανότητες:

Εικόνα 1: Τρία πιθανά σενάρια για την μετά COVID 19 εκπαίδευση σε σχέση με την εγκατάλειψη του σχολείου



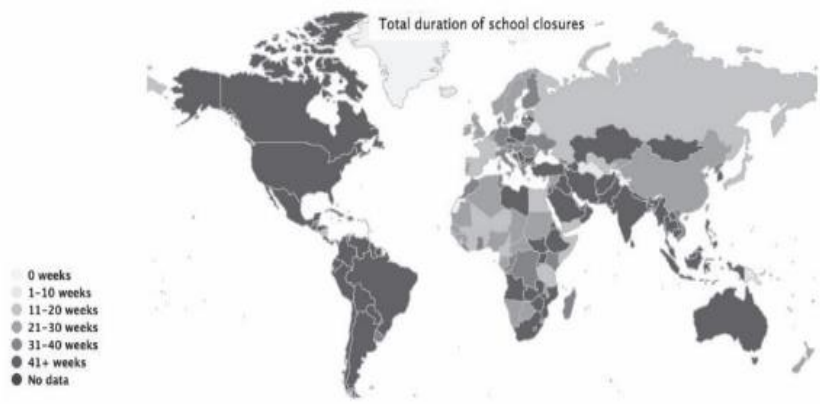
Πηγή: https://blogs.worldbank.org/education/we-should-avoid-flattening-curve-education-possible-scenarios-learning-loss-during-school

Σύμφωνα με δεδομένα που προκύπτουν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζεται ότι εντοπίζονται σοβαρές οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες σχετικά με την πρόσβαση του μαθητικό πληθυσμού στην ψηφιακή τεχνολογία και τη μάθηση στο σπίτι (OECD, 2020). Πιο αναλυτικά, οι μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα διαθέτουν σοβαρά υψηλότερα ποσοστά πιθανοτήτων να κατέχουν ψηφιακά μέσα (λάπτοπ, υπολογιστή, κ.ά), σε αντίθεση με εκείνους που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Με βάση δεδομένα από το Teacher Tapp επισημαίνεται ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο μετά το πέρας της πρώτης εβδομάδας αναστολής σχολικών μονάδων και φορέων εκπαίδευσης, περίπου το 10% του μαθητικού πληθυσμού δεν είχε πρόσβαση ούτε σε ψηφιακή συσκευή, ούτε στο διαδίκτυο. Στην Αμερική περίπου το 17% των μαθητών δεν διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι και το 18% δεν διαθέτει πρόσβαση στο διαδίκτυο σύμφωνα με ανάλυση του Associated Press το έτος 2019. Ειδικότερα, το Ερευνητικό Κέντρο Pew των ΗΠΑ αναδεικνύει στοιχεία σύμφωνα με τα οποία διαπιστώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την πρόσβαση στο διαδίκτυο οικογενειών με υψηλό εισόδημα. Παράλληλα, και στην Ευρώπη διαπιστώνεται σοβαρή κοινωνικοοικονομική ανισότητα, συγκρίνοντας το οικογενειακό εισόδημα και τη διάθεση των ψηφιακών μέσων στο σπίτι (OECD,

2020α). Πιο αναλυτικά, ανισότητες εντοπίζονται μεταξύ νοικοκυριών με χαμηλό εισόδημα, τα οποία κατά 74% διαθέτουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και στα ψηφιακά μέσα, ενώ το 97% αγγίζουν αντίστοιχα, τα νοικοκυριά με υψηλό εισόδημα. Διαφοροποιήσεις διαπιστώνονται επίσης και μεταξύ χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (π.χ. οι οικογένειες με χαμηλό επίπεδο εισοδήματος που διαθέτουν σύνδεση στο διαδίκτυο στη Βουλγαρία αγγίζουν περίπου το 40%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην Ολλανδία κυμαίνεται στο 90%). Επομένως, το συγκεκριμένο ζήτημα έχει τις ρίζες του στον τρόπο κατανομής της τεχνολογίας και των διάφορων ψηφιακών μέσων στις ομάδες πληθυσμού την ίδια στιγμή που η συσσώρευση και η κατανομή του πλούτου αποτελούν τις πηγές των διάφορων κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων σε όλο τον κόσμο (Γούγα, Φωτόπουλος & Καμαριανός, 2019· UNESCO, 2021β).

Αναμφίβολα, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και ειδικότερα στη φάση της 4ης βιομηχανικής επανάστασης την οποία διανύουμε, οι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως η UNESCO, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην επόμενη μέρα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Παράλληλα, ασκούνται διαρκώς πιέσεις προς όλες τις κατευθύνσεις να συνεχίσει να αποτελεί προτεραιότητα των πολιτικών των εκάστοτε κυβερνήσεων η απρόσκοπτη συνέχιση της μάθησης, με ταυτόχρονη προστασία του βασικού δικαιώματος περί πρόσβασης στην εκπαίδευση (UNESCO, 2020· UNESCO, 2020γ). Χωρίς δεύτερη σκέψη, το πρόβλημα που αναδείχθηκε μετά την αναστολή των σχολικών μονάδων έχει λάβει σοβαρές διαστάσεις, σε παγκόσμιο επίπεδο και προφανώς συνεχίζει να απασχολεί τους πάντες ιδίως για το ποιο θα είναι το μέλλον της εκπαίδευσης σε έναν κόσμο που βρίσκεται σε διαρκή φάση διακινδύνευσης. Παρακάτω παρουσιάζεται ενδεικτικά χάρτης της UNESCO, αποτυπώνοντας τη σημασία της πανδημικής κρίσης όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς όπως υπολογίζεται έπληξε 200.895.815 μαθητές/τριες, ενώ ταυτόχρονα 24 κράτη βρέθηκαν υπό συνθήκες πλήρους αναστολής της λειτουργίας των σχολικών τάξεων (UNESCO, 2021α).

Εικόνα 2: Total duration of school closures



Πηγή: UNESCO 2021

3. Όψεις και διαστάσεις της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εποχή του Covid-19

Στη χώρα μας την Άνοιξη του 2020 λήφθηκε η απόφαση περί αναστολής, μεταξύ άλλων, και των πανεπιστημίων, με ταυτόχρονη εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με σκοπό τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού COVID-19 (ΦΕΚ 783/τ.Β΄, 10-3-2020). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι επιπτώσεις ήταν μεγάλες και σοβαρές σε σχέση με αντίστοιχες πανδημικές κρίσεις του παρελθόντος, καθώς πλέον στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συμμετέχουν είκοσι φορές περισσότεροι φοιτητές σε σχέση με το 1957 και έξι φορές περισσότεροι σε σχέση με το 1968 (Γούλας & Καραλής, 2020· UNESCO, 2020β). Διεθνώς τέθηκαν σε αναστολή σχολεία και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε 185 χώρες, επηρεάζοντας το 89,4% εκείνων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σταμπολτζή, Γιαννούλας & Καλαματιανός, 2020· UNESCO, 2020· UNESCO, 2021στ). Άμεση ωστόσο ήταν και η κινητοποίηση της επιστημονικής κοινότητας, καθώς καταγράφονται οι πρώτες τόσο θεωρητικές όσο και εμπειρικές προσεγγίσεις για την ανταπόκριση των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων απέναντι στις πρωτόγνωρες συνθήκες της πανδημικής κρίσης. Παράλληλα εμφανίζεται και ο όρος «Emergency Remote Teaching, ERT», βασικό μέλημα του οποίου είναι η εξασφάλιση άμεσης και αξιόπιστης πρόσβασης όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hodges et al., 2020· UNESCO IESALC, 2020α· Wei, 2020· Winthrop, 2020).

Η Bao (2020), στην έρευνά της για το Πανεπιστήμιο του Πεκίνου με δείγμα 44.700 υποκειμένων, σημειώνει ότι βασικές δυσκολίες για τους φοιτητές αποτέλεσαν οι ελλείψεις σε επίπεδο αυτοπειθαρχίας, αξιόπιστου και κατάλληλου μαθησιακού υλικού ή ακόμα και κατάλληλου χώρου για μελέτη. Στην έρευνά τους οι Cao, Fang, Hou, Han, Xu, Dong και Zheng (2020) διατυπώνουν ότι καταλυτικές συνιστώσες που επιδρούν στην ψυχολογία των φοιτητών σχετίζονται με το εισόδημα της οικογένειάς τους, τη διαμονή τους ή όχι σε αστικές περιοχές και τέλος τη διαμονή με ή χωρίς την οικογένειά τους. Σε έρευνα των Owusu-Fordjour, Koomson και Hanson (2020) σε δείγμα 250 φοιτητών από την Γκάνα διαπιστώνεται αρνητικό πρόσημα σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα από την τηλεκπαίδευση, καθώς οι περισσότεροι φοιτητές λόγω της πανδημικής κρίσης είχαν περιορισμένη πρόσβαση σε διαδίκτυο, εμφάνιζαν ανεπάρκεια σχετικά με τις γνώσεις τους περί χειρισμού και χρήσης των πλατφορμών. Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν από τη μελέτη των Tsitsia, Kabbah, Doyi, Kabe και Safo (2020), με τους φοιτητές να προσθέτουν την περιορισμένη πολλές φορές πρόσβαση στο διαδίκτυο και υψηλό κόστος υλοποίησης και συμμετοχής στην τηλεκπαίδευση. Οι Malik, Ajmal και Jumani (2020) κατέδειξαν ότι και οι φοιτητές σε πανεπιστήμια του Πακιστάν ήρθαν αντιμέτωποι με το ζήτημα της σοβαρής δυσκολίας κατανόησης των διαδικτυακών μαθημάτων. Οι Marinoni, van’t Land και

Jensen (2020) αναδεικνύουν το πλήθος των αρνητικών συνεπειών απέναντι στην ποιότητα και την ισότητα των μαθησιακών ευκαιριών.

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, οι Γούλας και Καραλής (2020) διαπίστωσαν ότι η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ανταποκρίθηκε άμεσα στις νέες συνθήκες, καθώς το 96,5 % των ελληνικών πανεπιστημίων βρισκόταν υπό καθεστώς σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Η έρευνα των Σταμπολτζή, Γιαννούλα και Καλαματιανού (2020) διαπίστωσε τη θετική στάση των υποκειμένων απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα πανεπιστήμια. Παράλληλα αναδείχθηκαν σοβαρές αδυναμίες (περιορισμένη πρόσβαση, ελλιπής ενημέρωση, επικοινωνία και ανατροφοδότηση, κ.ά). Οι Karalis και Raikou (2020) ανέδειξαν από την έρευνά τους ότι αν και οι φοιτητές θεωρούν ευκολότερη τη συμμετοχή τους στα πανεπιστημιακά μαθήματα, εντούτοις απουσιάζει η κοινωνική αλληλεπίδραση. Αναφορικά προς τον ρόλο των ελληνικών πανεπιστημίων και ειδικότερα στο ζήτημα της διδασκαλίας την περίοδο της πανδημίας – στο ίδιο μήκος κύματος κινείται – και η πιο πρόσφατη συμβολή των Καραλή και Παπαδάτου, (2022). Επίσης, σύμφωνα με την Κεδράκα *«η πανδημία υπήρξε η αφορμή να αναδειχτεί η ανάγκη για ψηφιακές δεξιότητες (digital skills), που δεν συνδέονται αποκλειστικά με την αναζήτηση εργασίας ή την επαγγελματική πορεία του ατόμου»*. Ειδικά κατά την τελευταία διετία αναδείχτηκε μέσα από την εμπειρία της παγκόσμιας πανδημίας Covid-19 (Raikou & Karalis, 2020· Kedraka & Kaltsidis, 2020) ως αναγκαία η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Κεδράκα, 2022: 157).

4. Κρίσιμες διαστάσεις, προκλήσεις και διακυβεύματα

Αναμφίβολα τα βιώματα και οι εμπειρίες που προέκυψαν στο πλαίσιο αυτής της περιεκτικής περιόδου ανέδειξαν μια σειρά από σοβαρά ζητήματα τα οποία συνιστούν επείγοντα διακυβεύματα μιας νέας εποχής, που τα δομικά της χαρακτηριστικά μεταβάλλονται σαφώς γρηγορότερα από όσο προγενέστερες εκτιμήσεις προέβλεπαν. Επομένως, από τη νέα πραγματικότητα προκύπτουν βασικές όψεις που περιστρέφονται γύρω από ζητήματα, όπως η αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών, η κλιμάκωση της απομάκρυνσης της εκπαιδευτικής κοινότητας από το φυσικό της περιβάλλον, η κοινωνική αποστασιοποίηση, η γενικευμένη επιφυλακτικότητα απέναντι στον συνάνθρωπο, η ανάπτυξη νέων μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων (Γούλας, Φωτόπουλος & Φατούρου, 2022), ζητήματα τα οποία αποτελούν μερικά μόνο από τα καίρια χαρακτηριστικά της περιόδου που εγκαινιάστηκε με την έλευση της πανδημίας.

Κατά συνέπεια, σε συνθήκες πανδημικής κρίσης εγείρονται πια πάρα πολλά ζητήματα και προκλήσεις τα οποία σε κοινωνιολογικό επίπεδο αποτελούν κρίσιμες διαστάσεις μια εποχής με ψηλούς ρυθμούς έντασης, ανησυχίας και διακινδύνευσης. (Φωτόπουλος, 2022). Ενδεικτικά και μόνο τα κάτωθι ζητήματα:

- ✓ Ποιο το μέλλον και η προοπτική του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στη μετά Covid-19 εποχή και ευρύτερα;

- ✓ Ποιο το μέλλον της μάθησης και των εκπαιδευτικών μηχανισμών στη μετά Covid-19 εποχή και ευρύτερα;
- ✓ Ποιες οι προοπτικές της εκπαίδευσης αλλά και της ίδιας της μάθησης;
- ✓ Ποια η μορφολογία και η δυναμική των εκπαιδευτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών ανισοτήτων;
- ✓ Ποια η μορφολογία των δομών και των συστημάτων ιεράρχησης γύρω από τα προσόντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες;
- ✓ Πώς θα διαμορφωθούν οι διαδικασίες πιστοποίησης, αναγνώρισης και μεταφοράς των προσόντων στο διεθνές στερέωμα της αγορά εργασίας;
- ✓ Πώς θα επηρεαστούν τα αναλυτικά προγράμματα και πώς θα ανακατευθυνθούν οι επιλογές σπουδών και σταδιοδρομίας;
- ✓ Πώς θα διαμορφωθούν οι όροι και οι συνθήκες επιστροφής στην προηγούμενη «κανονικότητα» και πώς θα αντιμετωπίσουμε την «υβριδική κανονικότητα» μιας «μετά Covid-19 εποχής»;

Η σκιαγράφηση των παραπάνω ζητημάτων οδήγησε στην ανάδειξη θεμάτων και ευκαιριακών λύσεων από την πανδημία του Κορονοϊού. Αναμφίβολα η πανδημική κρίση ανέδειξε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως υποστηρικτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και ως ένα γενικό πλαίσιο που δύναται, με την κατάλληλη εφαρμογή, να αμβλύνει μόνιμα και περιστασιακά προβλήματα (μαθησιακή υποστήριξη, ορεινότητα, νησιωτικότητα, κ.ά). Αναμφίβολα τόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσο και γενικότερα οι νέες εκπαιδευτικές πρακτικές θα κριθούν εκ των αποτελεσμάτων τους. Ο προβληματισμός που αναδύεται περιστρέφεται γύρω από την ουσία και την ποιότητα της εκπαίδευσης, τις προσφερόμενες ευκαιρίες μάθησης και κατά πόσο η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης αναπαρήγαγε παθογένειες, που φαίνονται να παγιώνονται οξύνοντας ακόμα περισσότερο τις ανισότητες, ιδίως όσον αφορά μαθητές/ μαθήτριες που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.

Αναντίρρητα ο γενικός προβληματισμός που αναδύεται περιστρέφεται γύρω από:

- την ποιότητα της εκπαίδευσης,
- τις προσφερόμενες ευκαιρίες μάθησης και τη διασφάλιση της ουσιαστικής ισότητας,
- τις εντεινόμενες ανισότητες (ιδίως για μαθητές/μαθήτριες που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες),
- το μέλλον του εκπαιδευτικού επαγγέλματος,
- το μέλλον της ίδιας της μάθησης,
- τον νέο ρόλο των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην εποχή των διαρκών και πολλαπλών κρίσεων.

Κάθε κρίση οδηγεί σε νέα δεδομένα και επιτάσσει την προσαρμοστικότητα της κοινωνίας σε νέες καταστάσεις. Ως εκ τούτου, η πανδημική κρίση επέφερε και συνεχίζει να προκαλεί σημαντική αποσταθεροποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, υπέρ της ψηφιακής μάθησης σε γενικά πλαίσια. Η κάθε προσπάθεια

μη συνειδητής εκπαιδευτικής πολιτικής με σκοπό τη διευκόλυνση της κατεπείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας (συγχρονικής ή ασύγχρονης) οδηγεί αβίαστα σε μια περίοδο αναγκαίας ψηφιακής μετάλλαξης σε ποικίλα επαγγελματικά πεδία, επιφέροντας πολλαπλές κοινωνικές μεταβολές και ανακατατάξεις. Όπως άλλωστε επισημαίνει και ο Λιντζέρης, οι συνέπειες από τη μεταβολή αυτή είναι σημαντικές με αποτέλεσμα να διαχέονται σε όλο το φάσμα των γνώσεων και των δεξιοτήτων επηρεάζοντας δομές προσόντων, πεδία δεξιοτήτων αλλά ολόκληρους επαγγελματικούς κλάδους. Συγκεκριμένα αναφέρει: «Η κατάσταση αυτή, όπως είναι φυσικό, έχει προκαλέσει κλυδωνισμούς στα επαγγέλματα και γενικότερα στα παραγωγικά συστήματα, επομένως στον κόσμο της εργασίας με την ευρεία του έννοια. Οι συνέπειες αυτών των αναστατώσεων στις γνώσεις και δεξιότητες που εκτιμάται ότι χρειάζονται για την ανεύρεση ή/και διατήρηση μιας εργασίας είναι αυτονόητα ευρείες ως προς την έκταση και σημαντικές ως προς το περιεχόμενο» (Λιντζέρης, 2022:119).

Αναμφίβολα οι εξελίξεις αυτές έχουν σοβαρές συνέπειες, μεταξύ άλλων, τόσο για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία όσο και για τη διαμόρφωση των εργασιακών σχέσεων αλλά και των εκπαιδευτικών ταυτοτήτων. Στην ουσία η πανδημική κρίση, μας θέτει εκ νέου τον επαναπροσδιορισμό των εννοιών «διακινδύνευση» και «ευπάθεια». Το υπαρξιακό άγχος και η αβεβαιότητα (Wilkinson & Marmot, 2002) επιβάλλουν την επανατοποθέτηση της σχέσης μας με την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της (ιδίως σε σχέση με την απόπειρα εργαλειοποίησής της) αλλά και με τις πρακτικές μιας ανερχόμενης «υβριδικής» κανονικότητας που θεμελιώνει στοιχεία, όπως η αβεβαιότητα, η ρευστότητα, η ανασφάλεια και η γενικευμένη ανησυχία. Τα στοιχεία αυτά συνθέτουν το σκηνικό μιας νέας πραγματικότητας με πολλές προεκτάσεις και «συμφραζόμενα» που οφείλουμε όχι μόνο να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε κοινωνιολογικά, αλλά κυρίως να αντιμετωπίσουμε έλλογα και αποτελεσματικά με στόχο την προάσπιση του δημόσιου και κοινωνικού χαρακτήρα της μάθησης, την ουσιαστική ισότητα, τη συμπερίληψη, την κοινωνική δικαιοσύνη.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 16(2), 2020.

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behaviour & Emergency Technologies,* 2, 113-115. https://doi.org/10.1002/hbe2. 191

Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education,* 15(1), i-vi. https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research,* 287, 112934.

Γούγα, Γ., Φωτόπουλος & Καμαριανός, Ι. (2019) «Μετα-αλήθεια», ρύθμιση & κοινωνικές πρακτικές: μια κοινωνιολογική προσέγγιση, *Κοινωνιολογική επιθεώρηση,* 5-6, 75-89.

Γούλας, Χ. & Καραλής, Θ. (2020). Διά βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θέσεις και προϋποθέσεις για μια ποιοτική επανεκκίνηση μετά την πανδημία. *Κείμενα Παρέμβασης, ΚΠ-05.* Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

Γούλας, Χ., Φωτόπουλος, Ν. & Φατούρου, Π. (2022) Ενήλικες και προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας: η πρόκληση των ψηφιακών δεξιοτήτων. *Κείμενο Παρέμβασης ΚΠ02.* Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ. https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2022/04/Kanep-Gsee_Policy-

Gouga, G. & Kamarianos, I. (2020). Amphitheater under crisis: the effects of debt and Covid-19 crisis in Greek Higher Education. *International Journal of Social Policy and Education*, 2(10), 15-21.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review,* 27 March 2020. Retrieved on 2/6/2020 from https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-andonline- learning

Ζάγκος, Χρ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος. (2021). Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια εκπαίδευση: Σύγχρονες θεωρητικές και εμπειρικές αναφορές. Αθήνα: *Κοινωνικό Πολύκεντρο*.

Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος & Χαλκιώτης, Δ. (2019). Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης. Αθήνα: ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, *Education International*.

Καραλής, Θ. & Παπαδάτου, Φ. (2022). Όψεις ποιότητας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο: Ανταπόκριση στην πανδημική κρίση και υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Σ. Μαρσίδου & Σ. Γκαβάκη (Επιμ.), 2005-2021: Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ – από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις & προοπτικές (σ. 300-321). Κομοτηνή: *Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης*.

Karalis, T. & Raikou, N. (2020). Teaching at the Times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences,* 10(5), 479-493.

Κεδράκα, Κ. (2022). Δεξιότητες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας: Ένα παλιό προϊόν σε καινούργιο περιτύλιγμα(?). Στο Π. Λιντζέρη & Δ. Βαλάση (Επιμ.), Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου Covid-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές (σ. 143 -169). Αθήνα: *ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*.

Κοντιάδης, Ξ. (2020). Πανδημία, βιοπολιτική και δικαιώματα. Αθήνα: Καστανιώτης

Κυρίδης, Α., Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ. & Φωτόπουλος. (2017). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές. Αθήνα: Gutenberg

Λιντζέρης, Π. (2022). Η εμπειρία της πανδημίας ως αφορμή κριτικού αναστοχασμού επί της κυρίαρχης προσέγγισης του μείγματος γνώσεων και δεξιοτήτων. Στο Π. Λιντζέρη & Δ. Βαλάση (Επιμ.), Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου Covid-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές (σ. 118-141). Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Λακασάς, Α. (2020). Καθολική η τηλεκπαίδευση στα ΑΕΙ. Καθημερινή (Αφιέρωμα 887 – Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση) (σ. 52-54). Ιούνιος.

Malik, F., Ajmal, F. & Jumani, Z. (2020). The Effects of COVID-19 on Education in Pakistan: Students' Perspective. International Journal of Distance Education and E-Learning, 6(1), 217-234.

Marinoni, G., van't Land, H. & Jensen, T. (2020). The impact of COVID-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report. UNESCO: International Association of Universities.

OECD. (2020). Education responses to Covid-19: Embracing digital learning and online collaboration.

OECD. (2020a). Tackling coronavirus (Covid-19): Contributing to a global effort. OECD. http://www.oecd.org/coronavirus/en .

Owusu-Fordjour, C., Koomson, C. K. & Hanson, D. (2020). The impact of Covid-19 on learning-the perspective of the Ghanaian student. European Journal of Education Studies.

Patricia, A. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. International Journal of Educational Research Open in press.

Παλαιολόγου, Ν. Καρανικόλα, Ζ. Δράγου, Ε. Ντίνας, Κ. & Γιαλαμάς, Β. (2022) Διερεύνηση στάσεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαστική εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριών λόγω COVID-19. Στα πρακτικά του 11th International Conference in Open & Distance Learning (σ. 98-109). November 2021, Athens, Greece. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/3445/3665

Πρωτόπαπας, Ι., Κυριαζής Χ. & Στόγιας, Σ. (2022) Η Ελληνική Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τον καιρό του COVID-19: Η άποψη των εκπαιδευτικών. Στα Πρακτικά του 11th International Conference in Open & Distance Learning (σ. 46-60). November 2021, Athens, Greece. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/issue/view/151

Solis, M. (2020). Coronavirus is the perfect disaster for 'disaster capitalism'. Vice. https://www.vice.com/en_au/article/5dmqyk/naomi-klein-interviewon-coronavirus-and-disaster-capitalism-shock-doctrine

Σταμπολτζή, Α., Γιαννούλας, Ά. & Καλαματιανός, Α. (2020). Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία στην

περίοδο του COVID-19: Μια πιλοτική έρευνα. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 9(1), 140-157. doi: https://doi.org/10.12681/hjre.24497

Tsitsia, B. Y., Kabbah, S. K., Doyi, V., Kabe, S. K. & Safo, P. (2020). Colleges of education student-teachers'perceptions on the e-learning in the era of covid-19 pandemic. European Journal of Education Studies, 7(12).

Φωτόπουλος, Ν. (2022). Η εκπαιδευτική πολιτική στην εποχή της πανδημικής κρίσης: Όψεις και διακυβεύματα μιας υβριδικής βιοπολιτικής ελέγχου και αποξένωση. Στο Απ. Καψάλης, Β. Κουμαριανός & Ν. Κουραχάνης (Επιμ.), Κοινωνική Πολιτική, Αυταρχικός Νεοφιλελευθερισμός και Πανδημία (σ. 291-311). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Wilkinson R & Marmot, M. (Eds.). (2003). Social determinants of health: The solid facts (2nd edition). Copenhagen: World Health Organization.

UNESCO (2021στ). 2021 Global Education Report: World Education Blog. Retrieved https://gemreportunesco.wordpress.com/2021/05/05/childrenwith-disabilities-can-learnand-the-pandemic-should-be-no-barrier/

UNESCO (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response. https:// en.unesco.org/covid19/educationresponse. Accessed 55 April 2021.

UNESCO (2020). Preparing the reopening of schools. Retrieved from https:// www.humanitarianlibrary.org/sites/default/files/2020/05/373401eng.pdf

UNESCO IESALC (2020α). COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. Retrieved from http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/ COVID-19-EN-090420-2.pdf

UNESCO (2020β). Global Education Coalition. Retrieved from https://en.unesco.org/ covid19/educationresponse /globalcoalition

UNESCO (2020γ). Distance education solutions. Retrieved from https://en.unesco. org/ covid19/educationresponse/solutions

UNESCO. (2020δ). Legal notice. Retrieved from https://en.unesco.org/ covid19/ legal notice

UNESCO (2020ε). 2020 Global Education Report: Inclusion and Education. Retrieved from https://en.unesco.org/ gem-report

UNESCO (2021α). Global Education Coalition progress report. UNESCO. Retrieved from en.unesco.org/news/one-year-covid-unesco-convenes-globalmeeting-education-ministers-ensure-learning-continuity

UNESCO (2021β). One year into Covid: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe. Retrieved from https://en.unesco.org/news/oneyear-covid-prioritizing-education-recovery-avoid-generational-catastrophe

Wei, B. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. Retrieved 12/5/2020 from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hbe2.191

Winthrop, R. (2020). COVID-19 and school closures: What can countries learn from past emergencies? Retrieved 17/5/2020 from:

https://www.brookings.edu/research/covid-19-and-school-closureswhatcancountries-learn-from-past-emergencies