



# I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Έβανς 83-85 Γρ. Α11 Τ.Κ. 71 201 Ηράκλειο Κρήτης Τηλ./Fax. 2815 200045  
Website: [www.iake.gr](http://www.iake.gr) [iake.weebly.com](http://iake.weebly.com) email: [iakekriti@gmail.com](mailto:iakekriti@gmail.com)

IAKE «Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών»



## 9<sup>ο</sup> ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ



### ΠΟΛΙΤΗΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Διαμορφώνοντας ενεργούς  
πολίτες στην εποχή της  
τεχνητής νοημοσύνης



### ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ Γ'

Επιμέλεια έκδοσης: Κώστας Α. Λάβδας • Ελένη Π. Μαράκη  
Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης • Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης  
Ζαφειρούλα Ι. Μαρινάκη • Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης  
Ειρήνη Γ. Μαρκάκη • Ευγενία Ε. Ψαλτάκη



26-28 Μαΐου 2023  
Πολιτιστικό Συνεδριακό  
Κέντρο  
Ηρακλείου Κρήτης



ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ  
REGION OF CRETE

ΧΟΡΗΓΟΙ  
UNIVERSITY of  
NICOSIA

ΔΗΜΟΣ  
ΧΕΡΣΟΝΗΣΟΥ  
MUNICIPALITY OF HERSONISSOS

ΜΕ ΤΗΝ ΑΡΩΓΗ:

Ο.Ει.Θες...  
Gill - Cafe  
Βιβλιοχαρτοπωλείο

Κ.Τ.Ε.Α.  
ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ - ΛΑΣΙΘΙΟΥ Α.Ε.  
HERAKLION - LASITHI S.A.  
καρτί  
ΔΑΝΔΑΛΗ

...Λίγο κρασί...  
...Λίγο διάσσσα...!  
Ταβέρνα - Εστιατόριο  
ΡΟΥΒΑΣ  
Εκεί που είναι η ζωή





**I.A.K.E.**

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

9ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο

**ΠΟΛΙΤΗΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ:  
Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες  
στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης**

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ  
ΤΟΜΟΣ Γ΄**

**Επιμέλεια έκδοσης:**

Κώστας Α. Λάβδας

Ελένη Π. Μαράκη

Εμμανουήλ. Μπελαδάκης

Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Ζαφειρούλα Ι. Μαρινάκη

Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης

Ειρήνη Γ. Μαρκάκη

Ευγενία Ε. Ψαλτάκη

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2023



**Ι.Α.Κ.Ε.**

**ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES**

Έβανς 83-85 Γρ. Α11 Τ.Κ. 71 201 Ηράκλειο Κρήτης Τηλ./Fax. 2815 200045

Website: [iake.weebly.com](http://iake.weebly.com)      [www.iake.gr](http://www.iake.gr)



IAKE «Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών»



[iakekriti@gmail.com](mailto:iakekriti@gmail.com)

### **Συνδιοργάνωση Περιφέρεια Κρήτης**

Η δημοσίευση των επιστημονικών εργασιών στα Πρακτικά του Συνεδρίου πραγματοποιείται με τις προϋποθέσεις της επιτυχούς ανώνυμης κρίσης της αρχικής περίληψης, της παρουσίασης της εργασίας στο Συνέδριο, της επιτυχούς ανώνυμης κρίσης του πλήρους κειμένου και της προσαρμογής της τελικής εργασίας στις τυχόν υποδείξεις της Επιτροπής Κριτών.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.

Οι αναφορές (citations) τρίτων σε επιστημονικές-ερευνητικές εργασίες που περιλαμβάνονται στα Πρακτικά του Συνεδρίου γίνονται με βιβλιογραφική παραπομπή στην παρούσα δημοσίευση.

### **Επιμέλεια έκδοσης:**

Κώστας Α. Λάβδας, Ελένη Π. Μαράκη  
Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης, Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης  
Ζαφειρούλα Ι. Μαρινάκη, Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης  
Ειρήνη Γ. Μαρκάκη, Ευγενία Ε. Ψαλτάκη

### **Τυποτεχνική επιμέλεια:**

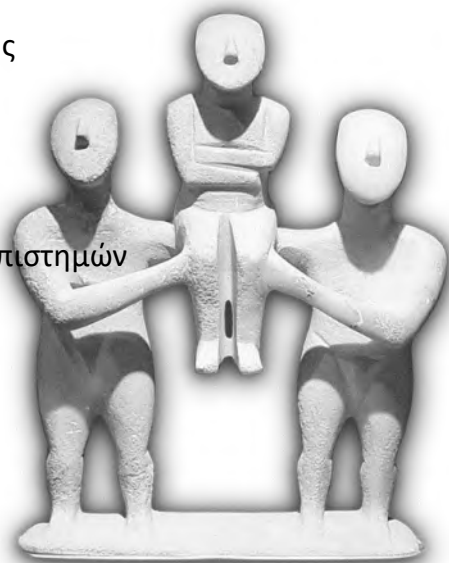
Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Εκδόσεις Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών  
Copyright © 2023

### **Σχεδιασμός εξωφύλλου & εκτύπωση:**

Γραφικές Τέχνες EMM. ΠΑΤΕΡΑΚΗΣ & ΣΙΑ Ε.Ε  
Κομνητών 68 Πόρος, Ηράκλειο Κρήτης  
Τ.: 2810 227933, Ε.: [printpat@otenet.gr](mailto:printpat@otenet.gr)

**ISBN (Γ τόμος): 978-618-5506-18-6**



## **Διοικητικό Συμβούλιο του Ινστιτούτου**

Πρόεδρος:

**Μαράκη Ελένη** του Παντελή

Αντιπρόεδρος:

**Μπελαδάκης Εμμανουήλ** του Δημητρίου

Γενική Γραμματέας:

**Ζαφειρούλα Μαρινάκη** του Ιωάννη

Ταμίας:

**Ντρουμπογιάννης Χρήστος** του Σταύρου

Γραμματέας Εκδόσεων, Βιβλιοθήκης και Έντυπου Υλικού:

**Μαρκάκη Ειρήνη** του Γεωργίου

Γραμματέας Οργανωτικού, Ηλεκτρονικής Δικτύωσης και  
Επικοινωνίας:

**Τζωρτζάκης Ιωάννης** του Αντωνίου

Γραμματέας Καινοτόμων Προγραμμάτων,  
Διεθνών Συμπράξεων και Ανταλλαγών:

**Ψαλτάκη Ευγενία** του Ευαγγέλου

## **Ελεγκτική Επιτροπή του Ινστιτούτου**

Πρόεδρος:

**Γιαμαλάκης Γρηγόρης** του Εμμανουήλ

Αντιπρόεδρος:

**Βαρδιάμπαση Τερψιχόρη** του Χαραλάμπους

Γραμματέας:

**Σκουλά Ειρήνη** του Νικολάου

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Γ ΤΟΜΟΥ

<b>Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου .....</b>	<b>12</b>
<b>Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου .....</b>	<b>13</b>
<b>Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου.....</b>	<b>16</b>
<b>Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας.....</b>	<b>17</b>
<b>ΜΥΝΗΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ.....</b>	<b>18</b>
<b>Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης.....</b>	<b>19</b>
<b>Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής.....</b>	<b>20</b>
<b>ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ.....</b>	<b>22</b>
<b>B13. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ.....</b>	<b>23</b>
<b>Ο ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΟΙΚΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ-ΤΡΙΩΝ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ</b>	<b>23</b>
Ποιμενίδης Δημήτριος.....	23
Ιωαννίδου Γεωργία.....	23
<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΟΥΡΙΣΜΟΣ</b>	<b>31</b>
Κουκάκης Γιώργος.....	31
<b>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ – ΜΗ ΧΕΙΡΟΠΙΑΣΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ</b>	<b>36</b>
Κάτζη Χρυσάνθη.....	36
Παύλου Βικτωρία.....	36
<b>Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΓΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (ΣΒΑ): ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΒΑ</b>	<b>47</b>
Ποταμίτης Λοΐζος.....	47
<b>Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΛΗ ΩΣ ΧΩΡΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΟΙ ΠΑΙΔΙΚΟΙ ΣΤΑΘΜΟΙ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΡΟΔΟΥ</b>	<b>59</b>
Σαραντοπούλου Χρυσή.....	59
Ματζάνος Δημήτριος.....	59
Στεφούδη Φεβρωνία.....	59
<b>ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ: ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ</b>	<b>67</b>
Τσιώνη Ειρήνη.....	67
Ματζάνος Δημήτριος.....	67
Ποζαπαλίδου Σταυρούλα.....	67
<b>ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟ ΜΙΝΩΑ ΠΕΔΙΑΔΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ</b>	<b>75</b>
Κριτσιλίδου Παρθένα.....	75
Παπαβασιλείου Βασίλης.....	75
<b>B14. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ.....</b>	<b>82</b>
<b>Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΥ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ ΣΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ</b>	<b>82</b>
Σπυριδάκη Αικατερίνη.....	82

Ο ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΩΣ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΟΛΙΣΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	91
Δρόσος Νίκος .....	91
Αθανασίου Ελένη .....	91
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ	99
Καλούρη Ράνυ .....	99
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ ΚΡΙΣΗΣ	109
Τσακιράκις Γιάννης .....	109
Κιμουλάκης Νίκος .....	109
<b>B15. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....</b>	<b>115</b>
ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΕΠΥ(ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ/ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ) ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΠΟΛΥΜΕΣΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΠΟΥ ΟΡΓΑΝΩΝΟΝΤΑΙ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΝΟΣ WIKI	115
Μουδατσάκη Ελένη .....	115
Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΓΟΝΕΩΝ Η' ΣΥΝΟΔΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΝΕΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ	120
Αθανασίου Ελένη .....	120
Φιλιππίδης Γεώργιος.....	120
ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΤΙΚΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ»: ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	127
Αλεξάνδρου Αικατερίνη .....	127
Ευαγγελινού Χριστίνα .....	127
ΟΙ ΣΩΚΡΑΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΩΣ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ, ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	136
Φιλιππίδης Γεώργιος.....	136
Παπαδοπούλου Αθηνά.....	136
Μπουκόρου Βασιλική.....	136
Σιαροπούλου Μαρία .....	136
ΕΜΠΟΔΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ	142
Καλαϊτζίδου Μαγδαληνή.....	142
Καλαϊτζίδης Παναγιώτης.....	142
ΟΙ ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΠΙΠΟΛΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΠΑΧΥΣΑΡΚΙΑΣ	149
Νοβάκος Ιωάννης .....	149
Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΕ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΜΕΤΑ COVID ΕΠΟΧΗ	156
Κατσούγκρη Αναστασία.....	156
Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (ΔΕΠ-Υ) ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	163
Γωγάκη Ηλιάννα.....	163
Τερζοπούλου Θεοδώρα .....	163

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΝΗΠΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗΣ	168
Γελαστοπούλου Μαρία .....	168
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	177
Νεοκοσμίδου Παναγιώτα .....	177
Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΗΤΙΚΗΣ ΜΝΗΜΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	185
Παπαμιχαλοπούλου, Ελευθερία.....	185
ΨΗΦΙΑΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	194
Καραβελάκη Μαρία.....	194
Γελαστοπούλου Μαρία.....	194
ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΓΕΛ ΓΡΕΒΕΝΩΝ	208
Τζικούλα Παναγιώτα .....	208
Μιχαλόπουλος Μιχαήλ.....	208
ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ: ΕΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ	217
Γρηγορίου Παρασκευή .....	217
Κεραμίδας Άγγελος, .....	217
Οικονόμου Αικατερίνη .....	217
<b>B16. ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ .....</b>	<b>226</b>
ΤΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ 4940/2022 ΚΑΙ Η ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΤΟΥ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ (ΔΔ)	226
Μπουρμπούλη Αγγελική .....	226
ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΜΕΤΡΑ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΥΠΡΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	236
Ιωάννου Παναγιώτα.....	236
ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΑΡΟΧΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	246
Γωγάκη Ηλιάννα.....	246
Τερζοπούλου Θεοδώρα .....	246
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΔΙΑΓΕΝΕΑΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ: ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ	253
Φουκάκη Ειρήνη Μιχαέλα.....	253
Μεραμβελιωτάκης Ηλίας.....	253
<b>B17. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ .....</b>	<b>261</b>
Η ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ, ΠΟΛΥΘΕΣΙΩΝ ΚΑΙ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΕΥΒΟΙΑΣ	261
Τσακλάρη Αικατερίνη .....	261
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΦΟΙΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΣΤΗΝ ΕΣΠΕΡΙΝΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.	271
Παπαδήμας Χρήστος .....	271



Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΟΙ ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – Δ/ΝΤΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ. ΑΛΛΑΓΕΣ-ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ- ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ	280
Βιδάκης Χρήστος.....	280
ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΤΗΣ COVID-19 ΕΠΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΥΓΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ Δ.Ι.Ε.Κ.	289
Λωρίδα Πηνελόπη .....	289
Ράπτης Νικόλαος.....	289
Κουρουτσίδου Μαρία.....	289
Μαράκη Ελένη .....	289
ΑΠΟΦΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	297
Ιωαννίδου Γεωργία.....	297
Πομενίδης Δημήτριος.....	297
Παπαβασιλείου Βασίλης.....	297
ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ ΛΥΣΗΣ ΑΝΟΙΚΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΓΕΩΜΕΤΡΙΑΣ	305
Πτεκρή Χριστίνα.....	305
ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΚΙΝΗΤΗΡΙΟΣ ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ. ΚΑΤΑΘΕΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	316
Κουράκη Ελένη.....	316
Βογιατζάκη Ειρήνη.....	316
Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	328
Αλεξίου Βασιλική.....	328
ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΔΙΕΡΕΥΝΑ ΑΝ Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ Η ΑΥΤΟΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΝΙΣΧΥΣΟΥΝ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΤΟΥ	335
Κωνσταντίνου Σάντρη.....	335
Η ΣΧΕΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΡΟΣΛΑΜΒΑΝΟΥΣΕΣ - ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΟΥΣ	344
Γάγαλης Δημήτριος.....	344
Κώντσας Σταμάτης.....	344
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ. ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ	354
Σίφουνα Χρυσοβαλάντα.....	354
Η ΑΠΟΨΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ	364
Φιλίππου Μαρίνα.....	364
ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ, ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΤΡΑΥΜΑΤΙΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΤΗΣ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗΣ: ΜΙΑ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	379
Αποστολόπουλος Νικόλαος.....	379

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΗΓΕΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	386
Βαρσαμά Μαρία .....	386
Αγγελίδης Νικόλαος .....	386
ΤΟ BRAIN DRAIN ΤΩΝ ΙΑΤΡΩΝ ΜΕ ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΣΙ ΤΗΣ ΚΡΗΤΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ: ΤΟ ΠΡΟΒΛΕΠΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΠΑΝΑΠΑΤΡΙΣΜΟ ΤΟΥΣ	404
Πιπέρης Χρήστος.....	404
Μαρκάκη Ειρήνη.....	404
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΣΕΡΡΩΝ	410
Τόνιου Δήμητρα .....	410
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	420
Κουτσοουράη Σεβασμία-Αικατερίνη .....	420
Μαράκη Ελένη .....	420
Χαλεπλή Γεωργία .....	420
Κούτσικας Λεωνίδας .....	420
ΑΠΟΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	429
Βαρσαμά Μαρία .....	429
Φροσύνης Αθανάσιος .....	429
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	438
Αδαμίδου Βασιλική .....	438
Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΝ ΚΑΙΡΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ: ΠΩΣ ΤΗ ΒΙΩΣΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	446
Παπαδημητρίου Όλγα.....	446
Πάσχου Σοφία.....	446
<b>ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ .....</b>	<b>456</b>
Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΚΡΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΩΝ ΧΡΗΜΑΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΔΕΙΚΤΩΝ	457
Συριγωνάκη Θεοδοσία.....	457
ΑΝΑΔΙΑΤΥΠΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΡΩΤΟΠΟΡΙΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ «ΔΙΑΜΑΡΤΥΡΙΩΝ»	468
Σταυρούλη Μαρίλη.....	468
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΝΕΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	475
Κορέλλα Άννα .....	475
ΝΕΡΟ ΠΑΕΙ ΚΙ ΕΡΧΕΤΑΙ. ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ Τ.Π.Ε.	483
Αναγνωστάκης Γεώργιος.....	483
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΙΑΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	491
Μαρκούγιας Ευάγγελος .....	491
Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΩΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ	499
Μπούτλα Κωνσταντίνα.....	499
ΟΠΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	510
Ηλιοπούλου Μάρθα.....	510
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΩΝ ΔΙΕΡΓΑΣΙΩΝ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ MOOCS	519
Γιασιράνης Στέφανος.....	519

<b>ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ.....</b>	<b>528</b>
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	529
Χατζηπέμου Θεολόγος .....	529
<b>ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ.....</b>	<b>538</b>

## Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου

### **A. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΖΩΗ**

Ιδιότητα του πολίτη και πολιτική συμμετοχή στην Ελλάδα και την Ευρώπη  
Ψηφιακή διακυβέρνηση και δικαιώματα του πολίτη  
Τεχνητή νοημοσύνη και φιλελεύθερη πολιτεία  
Τεχνητή νοημοσύνη και αυταρχικά καθεστώτα  
Μελέτες του αντίκτυπου της μετανάστευσης στις προσεγγίσεις της ιθαγένειας  
Διαφορετικά εμπειρικά μοντέλα απόκτησης ιθαγένειας  
Επικοινωνία και πληροφόρηση στον δημόσιο βίο  
Διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία  
Προκλήσεις, προβληματισμοί, ζητήματα δεοντολογίας  
Δημοσιολογία και πολιτική  
Ενημέρωση, κατάρτιση και οικονομία  
Επικοινωνία και πληροφόρηση στον πολιτισμό, στην τέχνη και στη θρησκεία  
Επικοινωνία και ψυχαγωγία

### **B. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ**

Εκπαίδευση και πολιτειότητα  
Ο ρόλος της εκπαίδευσης  
Πληροφόρηση και επικοινωνία στην εκπαίδευση  
Παιδαγωγική, εκπαιδευτική και διδακτική θεωρία  
Πολιτικές για την εκπαίδευση, προσανατολισμοί και δομές της εκπαίδευσης  
Προγράμματα Σπουδών, υποστηρικτικά και διδακτικά υλικά  
Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές  
Διδακτικές προτάσεις, σενάρια διδασκαλίας  
Γενική παιδεία, επιστημονική εξειδίκευση και επαγγελματική κατάρτιση  
Ευρωπαϊκά, καινοτόμα προγράμματα  
Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση  
Εκπαίδευση για την αειφορία  
Επαγγελματικός προσανατολισμός  
Ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση  
Άτυπη εκπαίδευση, δια βίου μάθηση  
Εκπαιδευτικές έρευνες

## Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου

### ΠΡΟΕΔΡΟΣ

**Λάβδας Α. Κώστας**, Καθηγητής Ευρωπαϊκής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο

### ΜΕΛΗ:

#### ΠΡΟΕΔΡΟΣ

**Λάβδας Α. Κώστας**, Καθηγητής Ευρωπαϊκής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο

#### ΕΠΙΤΙΜΟΣ ΠΡΟΕΔΡΟΣ

**Πανταζής Σπύρος**, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

### ΜΕΛΗ:

**Aristarco Regalado Pinedo**, Πρύτανης Πανεπιστημίου Guadalajara / CULagos

**Baros Wassilios**, Professor, Universität Salzburg

**Braches- Chyrek Rita**, Professor, Universität Bamberg

**Coelsch-Foisner Sabine**, Professor of English Literature and Cultural Theory, University of Salzburg

**Green Andy**, Professor, UCL Institute of Education

**Greiner Ulrike**, Professor, Universität Salzburg

**Kempf Wilhelm**, Professor, Universität Konstanz

**Küpper Beate**, Professor, University of Applied Sciences Niederrhein, Mönchengladbach

**Liu Ye**, King's College London

**Moran-Ellis Jo**, Professor, University of Sussex, UK

**Owens Gareth**, Δρ Γλωσσολογίας ΕΚΠΑ

**Sailer Maximilian**, Professor, Universität Augsburg

**Schroeder Joachim**, Professor, Universität Hamburg

**Seukwa Louis-Henri**, Professor, HAW Hamburg

**Solvejg Jobst**, Professor, Western Norway University of Applied Science

**Sünker Heinz**, Professor, Universität Wuppertal

**Thiessen Barbara**, HAW Landshut

**Zick Andreas**, Professor, Universität Bielefeld

**Αγγελίδης Παναγιώτης**, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

**Ανδρουλιδάκης Εμμανουήλ**, ΕΔΙΠ, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης

**Αρβανίτης Χριστόφορος**, Επ. Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης

**Αργυριάδης Αλέξανδρος**, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Frederick

**Αργυρίου Αθανάσιος**, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

**Βαρβούνης Εμμανουήλ**, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

**Βιτσιλάκη Χρυσή**, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Βλίζος Σταύρος**, Επίκουρος Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

**Γεωργιάδου Κερατώ**, Δρ. υπ. Υφηγήτρια Πανεπιστημίου Salzburg

**Γκασούκα Μαρία**, Πρόεδρος ΙΝΕΠ-ΕΚΔΔΑ / Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Γρηγοράκης Ιωάννης**, Επίκουρος καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

**Δεμίρογλου Παντελής**, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου, Δ.Π.Ε Δράμας  
**Δουνδουλάκης Εμμανουήλ**, Επ. Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης  
**Ελευθεράκης Θεόδωρος**, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
**Ζορμπάς Κωνσταντίνος**, Γενικός Διευθυντής Ορθοδόξου Ακαδημίας Κρήτης  
**Ζώρας Οδυσσέας**, Καθηγητής, Πρόεδρος του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου  
**Καδιανάκη Μαρία**, Συντονίστρια Ε.Ε., ΠΕΚΕΣ Κρήτης  
**Καλογιαννάκης Μιχάλης**, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
**Καλοκύρη Βασιλεία**, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης  
**Καραβασίλης Ιωάννης**, Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ  
**Καραγιάννη Φλώρα**, Δ/τρια του Ευρ. Κέντρου Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Μνημείων  
**Κατσαγκόλης Αθανάσιος**, Δρ. Φυσικής Αγωγής, Διευθυντής Π/θμιας Εκπαίδευσης  
**Κατσαντώνη Σπυριδούλα**, Προϊσταμένη ΚΕΣΥ Αν. Αττικής, Διδάσκουσα ΠΜΣ, Παν. Θράκης  
**Κολιός Γεώργιος**, MD, PhD, Καθηγητής Φαρμακολογίας, Τμήμα Ιατρικής Δ.Π.Θ.  
**Κορνηλάκη Αικατερίνη**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
**Κοτρώγιαννος Δημήτριος**, Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης  
**Κουβάτσου Εύα**, Καθηγήτρια, Universidad de Guadalajara/CULagos  
**Κουκουράρας-Λιάγκης Μάριος**, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών ΕΚΠΑ  
**Κουρκούτας Ηλίας**, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
**Κουτούζης Μανώλης**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Ε.Α.Π.  
**Κουτσελίνη Μαίρη**, Καθηγήτρια, Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών της Αγωγής, Univ. of Cyprus  
**Κουτσιλιέρης Μιχαήλ**, Ομ. Καθηγητής Ιατρικής, ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Ι.Κ.Υ.  
**Κυπριωτάκη Μαρία**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
**Κωνσταντινίδης Δημήτριος**, Πρόεδρος Εταιρίας Επιστημών Αγωγής Δράμας  
**Λιβεράκος Πάνος**, Senior Expert at the UNDP, Regional Hub for Civil Service  
**Μαντάς Παναγιώτης**, Σύμβουλος Α΄, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων  
**Μανωλίτσης Γεώργιος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
**Μαράκη Ελένη**, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης  
**Μεταξάς Δ. Α.-Ι.**, Ομότ. Καθηγητής, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης ΕΚΠΑ  
**Μητροπούλου Βασιλική**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο  
**Μουζάκη Αγγελική**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
**Μπαμπάλης Θωμάς**, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.  
**Μπελαδάκης Εμμανουήλ**, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης, Δ/ντής Δ/σης Π/Ε. Ηρακλείου  
**Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ**, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.  
**Νικολάου Σουζάννα-Μαρία**, Αναπλ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
**Οικονομίδης Βασίλης**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
**Παναγιωτοπούλου Αλεξάντρα**, Επιστημονικά Υπεύθυνη εκπαίδευσης Κοινωνικού Πολύκεντρου, ΑΔΕΔΥ  
**Πανούσης Γιάννης**, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ, πρ. Πρύτανης ΔΠΘ, πρ. Υπουργός  
**Παπαδάκης Νίκος**, Καθηγητής στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης  
**Παπαϊωάννου Γεώργιος**, Επίκουρος Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο  
**Παπαπέτρου Σάββας**, Λέκτορας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου  
**Παπούλας Ανδρέας**, Επίτιμος πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου  
**Ράπτης Νικόλαος**, Προϊστάμενος Πρωτ/θμιας Εκπ. Νομού Δωδεκανήσου, ΠΔΕ Νοτίου Αιγαίου

**Ρογδάκη Αγάθη**, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής  
**Σαραφίδου Κατερίνα**, Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
**Σιφακάκης Πολυχρόνης**, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής  
**Σολωμού Α. Αιμίλιος**, Ιστορικός, Διευθυντής Έδρας UNESCO, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας  
**Στριλιγκάς Γεώργιος**, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης  
**Σπαντιδάκης Ιωάννης**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
**Στρουμπάκης Μιχαήλ**, Επίκουρος Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης  
**Στυλιανού Αντρέας**, Βοηθός Δ/ντή, Ταμίας Επιστημονικού Ομίλου Κύπρου  
**Τζωρτζάκης Γιάννης**, , Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Αττικής  
**Τριχοπούλου Αντωνία**, Ακαδημαϊκός, Ομ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ, Πρόεδρος του Ελλ. Ιδρύματος Υγείας  
**Τσατσαρώνη Άννα**, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου  
**Φωτόπουλος Νίκος**, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/Φλώρινα  
**Χατζηδάκη Ασπασία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
**Χατζησωτηρίου Χριστίνα**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας  
**Χρυσουλάκης Ιωάννης**, Ομ. Καθηγητής, Γεν. Γραμματέας Αποδήμου Ελληνισμού και Δημόσιας Διπλωματίας

## Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου

### **ΠΡΟΕΔΡΟΣ**

Μαράκη Ελένη

### **ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΣ**

Μπελαδάκης Εμμανουήλ

### **ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ**

Μαρινάκη Ζαφειρούλα

### **ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ**

Ντρουμπογιάννης Χρήστος

### **ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

Τζωρτζάκης Ιωάννης

### **ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ ΒΡΑΒΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ**

Στριλιγκάς Γεώργιος

### **ΓΡΑΦΕΙΟ ΤΥΠΟΥ**

Σιφακάκης Πολυχρόνης,

Δέρβας Απόστολος

### **ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ**

Μαρκάκη Ειρήνη,

Παπαζαχαριάκη Μαριλένα,

Διαλυνά Ευαγγελία

### **ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ**

Γεωργιακάκη Κυριακή,

Καπετάνιου Ελένη,

Λουλούδη Κλεάνθη,

Τσουβαλά Αλεξία

### **ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ**

Αρβανίτης Χριστόφορος,

Χανιωτάκης Ιωάννης,

Μίλκα Μαρία

### **ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ**

Πατεράκη Άννα,

Βλαχοκυριάκου Φωτεινή,

Μαρκογιαννάκη Σοφία

### **ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΑΛΛΑΓΩΝ**

Ψαλτάκη Ευγενία,

Καφφετζάκη Καλλιόπη,

Μπελαδάκη Νίκη

### **ΜΕΛΗ:**

Μπάρος Βασίλειος

Θεοφάνους Κωνσταντίνος

Κουβάτσου Εύα

Παπαπέτρου Σάββας

Παρίση Μαρία

Κατσαγκόλης Αθανάσιος

Μαμάκης Γεώργιος

Ρινάκη Αικατερίνη

Ζαχαριουδάκης Ευάγγελος



## Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας

Αλεξάκη Αλεξάνδρα  
Αναγνωστάκης Γεώργιος  
Ανδρονίδης Συμεών  
Ασικλάρη Φανή  
Βαρσαμά Μαρία  
Βιδάκης Χρήστος  
Βλαχάκη Αντωνία  
Γαϊτανίδη Άννα Λαμπρινή  
Γερακιανάκη Γαλάτεια  
Γιαλιτάκης Νίκος  
Δραϊνάκης Γιάννης  
Δουκιαντζάκη Ράνια  
Ζαφειροπούλου Αντωνία  
Ζήκου Ιωάννα  
Θεοφάνους Ειρήνη  
Καλέμης Κωνσταντίνος  
Καλλέργης Στέργιος  
Καλυκάκη Έφη  
Καλογιαννάκη Μαρία  
Καρακωνσταντάκης Γεώργιος  
Καρατάσος Νικόλαος  
Καρκανάκη Μαρία  
Καρκανάκης Στυλιανός  
Κατσούγκρη Αναστασία  
Κομποχόλη Άντυ  
Κοπιδάκη Αικατερίνη  
Κουγιεντή Μαριγιάννα  
Κωνσταντινίδης Χριστόφορος  
Μαγκλάρα Γεωργία  
Μανουσάκη Χρυσή

Μαρκογιαννάκη Αθηνά  
Μαρκογιαννάκη Μιχαέλα  
Μαράκη Αγγελική  
Μαρινάκη Μαρία  
Μαυρουδή Μαρία  
Μπαγκέρη Βασιλική  
Μπελαδάκη Μαρία  
Μπελιμπασάκης Εμμανουήλ  
Μουδάτσου Μαρία  
Ντρουμπογιάννης Αντώνης  
Ντρουμπογιάννης Σταύρος  
Ξυπάκη Σοφία  
Ορφανού Νικολέτα  
Παπαζαχαριάκη Ιωάννα  
Παπαστεφανάκη Μαρίνα  
Παπουτσάκη Άννα  
Πατεράκη Ευαγγελία  
Περισυνάκη Εμμανουέλα  
Σαμαρά Νικολέτα  
Σηφάκης Νίκος  
Σκαράκη Ευαγγελία  
Στιβακτάκη Καλλιόπη  
Στριλιγκά Μαλαματενια  
Στριλιγκά Μαρία  
Τερζάκης Γιάννης  
Τζιαναμπέτη Αναστασία  
Τσικαλάκης Γιάννης  
Φαραζάκης Νικόλαος  
Χατζηδάκη Μαρία



## **ΜΥΝΗΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ**

## Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης

Για ένατη συνεχή χρονιά το I.A.K.E. διοργανώνει ένα Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας. Μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνει το γεωπολιτικό περιβάλλον αστάθειας στην Ευρώπη και τον κόσμο, τα ζητήματα που σχετίζονται με τη συμμετοχή του πολίτη στα δημόσια πράγματα καθίστανται ιδιαίτερα επίκαιρα. Στην αυγή της εποχής της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης οι ψηφιακές τεχνολογίες θα πρέπει να προστατεύουν τα δικαιώματα των ανθρώπων, να στηρίζουν τη δημοκρατία και να διασφαλίζουν ότι όλοι οι παράγοντες του ψηφιακού τομέα ενεργούν υπεύθυνα και με ασφάλεια. Με αυτό το δεδομένο, η Δημοκρατία καλείται να ανταποκριθεί σε σύγχρονες ανάγκες, να εξελιχθεί, διατηρώντας όμως ανέπαφο το κύριο συστατικό της, που τοποθετεί τον πολίτη σε ρόλο πρωταγωνιστή. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η ψηφιακή τεχνολογία, με την απρόσκοπτη ενημέρωση και τις δυνατότητες δικτύωσης που παρέχει, είναι ένα πρώτης τάξης εργαλείο για να γίνουμε πιο ενημερωμένοι, ενεργοί και, εν τέλει, καλύτεροι πολίτες.

Ως Περιφέρεια Κρήτης, συγχαίρουμε ιδιαίτερα τη Διοίκηση του I.A.K.E., την οργανωτική και επιστημονική επιτροπή και βεβαίως όλους τους συμμετέχοντες εισηγητές για τις παρεμβάσεις τους.

**Σταύρος Αρναουτάκης**

Περιφερειάρχης Κρήτης

## Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής

Με ιδιαίτερη χαρά και ικανοποίηση σας καλωσορίζουμε στο 9ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, με θέμα

### «ΠΟΛΙΤΗΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ: Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης»,

που διοργανώνουμε στο Ηράκλειο Κρήτης, από 26 έως και 28 Μαΐου 2023, στο Πολιτιστικό και Συνεδριακό Κέντρο Ηρακλείου Κρήτης.

Πέρα από την ιδιαίτερη χαρά και την προσμονή, υπάρχει και η ικανοποίηση για το γεγονός ότι, παρά την μεγάλη πρόκληση της πανδημίας που μεσολάβησε, το ετήσιο διεθνές συνέδριο του I.A.K.E. καθιερώθηκε πια ως ένα μείζονος σημασίας γεγονός για το Ηράκλειο και την Κρήτη γενικά. Όπως και στο παρελθόν έτσι και φέτος, βασικός σκοπός του I.A.K.E. είναι να θέσει έναν άξονα γύρω από τον οποίο να συζητηθούν και να διερευνηθούν μεγάλα ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία μας.

Το φετινό Συνέδριο επικεντρώνεται στις κομβικής σημασίας έννοιες του πολίτη και της συμμετοχής στην πολιτική κοινότητα. Ειδικότερα μας ενδιαφέρουν μελέτες για τις διαφορετικές προσεγγίσεις και απόψεις σχετικά με τον ρόλο της ιδιότητας του πολίτη στα σημερινά σύνθετα πολιτικά συστήματα και για τις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης, τεχνολογικών δυνατοτήτων και πολιτικής συμμετοχής, ιδιαίτερα μάλιστα σε μια εποχή που οι νέες τεχνολογίες σταδιακά διαμορφώνουν νέους ρόλους όχι μόνο στην επικοινωνία αλλά και στις σχέσεις του πολίτη με την πολιτεία.

Η ιδιότητα του πολίτη ή πολιτειότητα (citizenship) είναι ταυτόχρονα νομική ιδιότητα και πολιτικό ιδεώδες που πραγματώνεται με την ουσιαστική συμμετοχή στην πολιτική κοινότητα. Η σύγχρονη πολιτική σκέψη τείνει να δίνει έμφαση στην ιδιότητα του πολίτη ως ζήτημα δικαιωμάτων: οι πολίτες έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν, αλλά έχουν επίσης το δικαίωμα να επιλέγουν έναν βαθμό σχετικής απομάκρυνσης από τις δημόσιες υποθέσεις, ακόμη και να τοποθετούν τις ιδιωτικές μέριμνες πάνω από τη δημόσια δέσμευση και την πολιτική ανάμειξη. Ωστόσο, καθώς τα φιλελεύθερα ρεύματα έτειναν να δίνουν όλο και περισσότερο μεγαλύτερη έμφαση σε αυτά τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων προσεγγίσεων για την ιδιότητα του πολίτη, άρχισε σταδιακά να αναδεικνύεται μια σειρά κριτικών προσεγγίσεων και αντιπαραθέσεων. Μέσα από αυτές τις προσεγγίσεις καλούμαστε να επανεκτιμήσουμε πτυχές των κλασικών, αναγεννησιακών και νεωτερικών πολιτικών θεωριών που επικρίνουν την παραμέληση των πολιτικών καθηκόντων και επισημαίνουν την κομβική σημασία του ενεργού πολίτη.

Παράλληλα, οι νέες τεχνολογίες, η ψηφιακή διακυβέρνηση και, γενικότερα, η τεχνητή νοημοσύνη, διαδραματίζουν έναν ολοένα σημαντικότερο ρόλο στη σημερινή τρέχουσα κοινωνική αναπτυξιακή πορεία αλλά και, δυνητικά, στις μορφές της πολιτικής συμμετοχής. Οι άνθρωποι όλο και περισσότερο έχουν προσδοκίες από την ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης και από την είσοδό της στην καθημερινότητα τους, παρόλο που πολλές φορές εκφράζονται φόβοι και ανησυχίες για την ανεξέλεγκτη και αβέβαιη προοπτική που διαμορφώνεται σε κοινωνικό, πολιτιστικό αλλά κυρίως σε πολιτικό επίπεδο, σε σχέση και με τις φιλελεύθερες ή αυταρχικές τάσεις σε διαφορετικά πολιτικά συστήματα.

Βασικός σκοπός του 9ου Συνεδρίου του I.A.K.E. είναι η κριτική διερεύνηση και η ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου γύρω από τα ζητήματα αυτά. Αναφορικά τόσο με τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται όσο και με τα προβλήματα που ενδεχομένως προκύπτουν, είναι απαραίτητη η γνώση και η προετοιμασία των πολιτών για τις μορφές συνύπαρξης με την τεχνητή νοημοσύνη και τις νέες

σχέσεις που θα διαμορφώνονται μεταξύ των πολιτών και της πολιτείας. Η εκπαίδευση, η παιδεία και η πολιτική συμμετοχή έχουν να διαδραματίσουν καθοριστικούς ρόλους σε αυτή την πορεία.

Με άξονα το κεντρικό θέμα, το Συνέδριο αγκαλιάζει μια σειρά κρίσιμων θεματικών, όπως οι εξής: Τεχνητή νοημοσύνη και μορφές αναβάθμισης της πολιτικής συμμετοχής, Ιδιότητα του πολίτη και πολιτική συμμετοχή στην Ελλάδα και την Ευρώπη, Ψηφιακή διακυβέρνηση και δικαιώματα του πολίτη, Τεχνητή νοημοσύνη και φιλελεύθερη πολιτεία, Τεχνητή νοημοσύνη και αυταρχικά καθεστώτα, Προοπτικές και κίνδυνοι της τεχνητής νοημοσύνης για την ατομική και κοινωνική ελευθερία, Οι ρόλοι και η επιρροή της αγωγής του πολίτη – συγκριτική ανάλυση, Πολιτική και πολιτειακή παιδεία για μια νέα εποχή, Επικοινωνία και πληροφόρηση στον δημόσιο βίο, Ταυτότητες και πολιτική επικοινωνία, Μελέτες των επιπτώσεων της μετανάστευσης στις προσεγγίσεις της ιθαγένειας, Διαφορετικά εμπειρικά μοντέλα απόκτησης ιθαγένειας, Πληροφόρηση και επικοινωνία στην εκπαίδευση – και άλλες, σχετιζόμενες θεματικές.

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε στο 9ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και ευελπιστούμε σε μια γόνιμη επιστημονική συζήτηση. Αξιοποιώντας την εμπειρία από τη διοργάνωση των προηγούμενων οκτώ επιτυχημένων Συνεδρίων μας, θα επιχειρήσουμε και φέτος να διαμορφώσουμε ένα υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής συζήτησης και να προχωρήσουμε πιο πέρα τον προβληματισμό αλλά και τη συμβολή του I.A.K.E.

Περιμένουμε την ενεργή συμμετοχή σας και σας καλωσορίζουμε στην όμορφη και φιλόξενη πόλη του Ηρακλείου. Ευχαριστούμε θερμά όλους και όλες που βοήθησαν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την επιτυχία αυτού του Συνεδρίου και εργάζονται ήδη εντατικά για την υλοποίησή του.

**Εκ μέρους της Οργανωτικής και της Επιστημονικής Επιτροπής**

Η Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής      Ο Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής

**Ελένη Π. Μαράκη**

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ηρακλείου

**Κώστας Α. Λάβδας**

Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου



## B13. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΕΙΦΟΡΙΑ

### Ο ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΟΙΚΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ-ΤΡΙΩΝ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

**Ποιμενίδης Δημήτριος**

Μεταδιδάκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Ιωαννίδου Γεωργία**

Υπ. Διδακτόρισα, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

#### Περίληψη

Ο ενεργειακός γραμματισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αφορά σε διδακτικές και στρατηγικές προσεγγίσεις απόκτησης κρίσιμων γνώσεων, ευαισθητοποίησης και πρόθεσης ανάληψης δράσεων από τη σχολική ηλικία των παιδιών. Οι κοινωνίες σήμερα βρίσκονται σε διαρκή ανησυχία για την διασφάλιση ενεργειακών πόρων και οι τεχνολογικές εξελίξεις, η εξάρτηση από αυτές και η αύξηση του πληθυσμού επηρεάζουν σημαντικά τα καταναλισκόμενα ποσά ενέργειας. Η εκπαίδευση καλείται να αναδιαμορφώσει τα πρότυπα κατανάλωσης και διαχείρισης πόρων και ενέργειας και να διασφαλίσει προοπτική για τις επόμενες γενεές. Η εναρμόνιση του οικογενειακού περιβάλλοντος με τις σύγχρονες πρακτικές μείωσης του ενεργειακού αποτυπώματος, αποτελούν τη μέγιστη δυνατή ωφέλεια που μπορεί να επιτευχθεί σε κοινωνικό επίπεδο, συνδυαστικά με τη σχολική ενεργειακή εκπαίδευση. Οι τεχνολογίες υπάρχουν και βελτιώνονται διαρκώς. Αυτό που χρειάζεται είναι η υλοποίηση ορθής ενεργειακής διαχείρισης συνεργατικά μεταξύ σχολείου και οικιακού περιβάλλοντος στο πεδίο της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, μέσα από βιωματικές συνεργατικές προσεγγίσεις προς όφελος παιδιών και γονέων.

**Λέξεις κλειδιά:** Ενεργειακός γραμματισμός, παράγοντες διαμόρφωσης, διδακτικές μέθοδοι, συμπεριφορά, ανάληψη ευθύνης

#### 1. Εισαγωγή

Διανύουμε μια εποχή κατά την οποία η χρήση της ενέργειας, η τεχνολογία και οι αυτοματισμοί κυριαρχούν στην καθημερινή μας ζωή και επηρεάζουν σημαντικά όλες τις παραμέτρους διαβίωσής μας (Martins et al. 2019). Η ενέργεια σήμερα αποτελεί πόρο και θεμελιώδη προϋπόθεση ανάπτυξης και διατήρησης ενός αναπτυξιακού μοντέλου για τις σύγχρονες κοινωνίες, ενώ είναι, πλέον, απαραίτητη για όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες (Akitsu et al., 2017).

Μελετώντας τα δεδομένα τα οποία αφορούν στα παραγόμενα και καταναλισκόμενα ποσά τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται σημαντική αύξηση χρήσης των ποσών της ενέργειας τα οποία υποστηρίζουν τον μοντέρνο τρόπο ζωής μας, ενώ τα επόμενα έτη υπολογίζεται ότι οι ενεργειακές μας ανάγκες θα αυξηθούν έως και 80% (Rabbi et al., 2022). Οι μεταφορές και οι μετακινήσεις, ο φωτισμός, η χρήση ηλεκτρικών συσκευών, η παραγωγή, διάθεση, απόρριψη και ανακύκλωση προϊόντων και υλικών/απορριμμάτων, αλλά και διάφορες άλλες καθημερινές λειτουργίες, καταδεικνύουν την σημαντική εξάρτηση μας από την ενέργεια (Taghizadeh-Hesary et al., 2020).

Την τελευταία δεκαετία, επίσης, το ζήτημα της ενέργειας θέτει μια σοβαρή πρόκληση για την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς η ενδημική ενεργειακή φτώχεια των αναπτυσσόμενων χωρών, στον αντίποδα των αναπτυγμένων χωρών, αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο με πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές προεκτάσεις, αφού δισεκατομμύρια άνθρωποι ανά τον κόσμο ζουν με καθόλου ή ελάχιστη πρόσβαση σε ηλεκτρικό ρεύμα. Στο πλαίσιο αυτό, η πρόσβαση στην ενέργεια χαρακτηρίζεται ως βασικό συστατικό για την οικονομική τους ανάπτυξη (Gangopadhyay & Das., 2022), ενώ στις αναπτυγμένες χώρες αυτό έχει αρθεί. Ακολούθως, οι αναπτυσσόμενες χώρες ή οι αναδυόμενες οικονομίες αναμένεται να ξεπεράσουν τον βιομηχανοποιημένο κόσμο ως κυρίαρχοι χρήστες ενέργειας, ενώ αυτό αναμένεται να ενταθεί και στον τομέα των μεταφορών (Rabbi et al., 2022).

Γενικότερα, και για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, η χρήση ορυκτών καυσίμων αποτέλεσε την κινητήρια δύναμη της βιομηχανικής ανάπτυξης, επιφέροντας, όμως, σημαντική επιβάρυνση στα αβιοτικά και βιοτικά στοιχεία της οικόσφαιρας. Η ρύπανση της ατμόσφαιρας, η επιδείνωση του φαινομένου του θερμοκηπίου και πρόσφατα η μεταστροφή του σε κλιματική κρίση, είναι μερικά πολύ επιβαρυντικά στοιχεία τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (Sonwani et al., 2022). Συνεπώς, είμαστε αναγκασμένοι να στραφούμε σε ανανεώσιμες πηγές ενέργειας (ΑΠΕ), φιλικές προς το περιβάλλον. Αυτές διασφαλίζουν απεξάρτηση από τα ορυκτά καύσιμα, ενισχύουν την ενεργειακή ασφάλεια των χωρών, μειώνουν σημαντικά τα αποτελέσματα της ρύπανσης της ατμόσφαιρας με αέρια θερμοκηπιακά (EEA, 2022. IRENA, 2021). Ακόμη, είμαστε αναγκασμένοι να υιοθετήσουμε πιο σύγχρονες τεχνολογίες που απαιτούν λιγότερα ποσά ενέργειας κατά τη λειτουργία και τη χρήση τους. Εξαιρετικά σημαντικό είναι ότι θα πρέπει οι άνθρωποι να ενημερωθούν και να εκπαιδευτούν για τη σημασία της ενεργειακής διαχείρισης, την εξοικονόμηση, την ορθολογική χρήση, τη μείωση της χρήσης ή την μη χρήση ενέργειας. Είναι αναγκαία, λοιπόν, η εναρμόνιση τρόπων παραγωγής, διαχείρισης και κατανάλωσης της ενέργειας. Οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και η τελική συμπεριφορά του καταναλωτή ενέργειας είναι βασικός πυλώνας στη σύγχρονη εποχή, ώστε οι πολίτες να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις οι οποίες σχετίζονται με την παραγωγή και την κατανάλωση ενέργειας, αλλά και με την επιλογή του πιο αποδοτικού ενεργειακού εξοπλισμού (Poimenidis & Papavasileiou, 2021).

Συμπυκνώνοντας όλες τις πιο πρόσφατες εννοιολογικές προσεγγίσεις, ο ενεργειακός γραμματισμός, ως ευρεία έννοια, περιλαμβάνει γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές.

## **2. Ενεργειακός γραμματισμός**

### **2.1. Ο ενεργειακός γραμματισμός και ο ενεργειακά εγγράμματος πολίτης**

Ο Ενεργειακός γραμματισμός είναι η κατανόηση του ρόλου που διαδραματίζει η ενέργεια στην καθημερινότητα του ανθρώπου, τοπικά και παγκόσμια, ως αναγκαίο στοιχείο σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Επίσης, είναι η κατανόηση του είδους και της φύσης της ενέργειας, στοιχεία που συνοδεύουν και εναρμονίζουν ικανότητες εφαρμογής στον μέσο πολίτη στο πλαίσιο της αειφορικής παραγωγής, μεταφοράς και διαχείρισης – κατανάλωσης της ενέργειας για την αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων σε επίπεδο διεργασιών, οι οποίες αποσκοπούν στην άρση των προβλημάτων σε κοινωνικό, οικονομικό και περιβαλλοντικό επίπεδο (Martins et al., 2020). Τα στοιχεία αυτά συνδέονται αλλά και εξαρτώνται άμεσα από το ενεργειακό ζήτημα και τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτό.

Αρχικά το ενδιαφέρον για τον ενεργειακό γραμματισμό επικεντρώθηκε σε μεγάλο βαθμό σε τεχνικά ζητήματα και τεχνικά στοιχεία, όπως παρατηρείται στη βιβλιογραφία. Σύντομα όμως το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στα ζητήματα των συνθηκών και στους παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν τις ενεργειακές επιλογές των καταναλωτών και διασφαλίζουν την αποτελεσματική χρήση της ενέργειας ως αποτέλεσμα κοινωνικής συμπεριφοράς (Martins et al., 2020). Οι γνώσεις για το πώς παράγεται, διατίθεται και χρησιμοποιείται η ενέργεια αποκτούν βαρύνουσα σημασία και καθιστούν



τον πολίτη συνυπεύθυνο και συμμετόχο στην ενεργειακή διαχείριση και επιβάρυνση ή μη επιβάρυνση της οικόσφαιρας, με την απόκτηση κατάλληλων εννοιολογικών και πρακτικών γνώσεων, αλλά και την αναγνώριση και τη σημασία των προσωπικών του επιλογών (DeWaters & Powers, 2011).

Ένας πολίτης ενεργειακά εγγράμματος θα πρέπει να αντιλαμβάνεται και να εντοπίζει τις ροές ενέργειας αλλά και να σκέφτεται συστημικά με τους όρους που διέπουν τα ενεργειακά συστήματα. Να γνωρίζει πόση ενέργεια χρησιμοποιείται από ένα σύστημα και από πού προέρχεται αυτή η ενέργεια χρήσης. Να μπορεί να αξιολογεί ως αξιόπιστες ή μη αξιόπιστες πληροφορίες σχετικές με την ενέργεια. Ακόμη, να έχει την ικανότητα να παίρνει αποφάσεις που είναι τεκμηριωμένες λαμβάνοντας υπόψη και κατανοώντας πλήρως τις συνέπειες και τις επιπτώσεις από την χρήση της ενέργειας (Ποιμενίδης, 2019).

Η ενέργεια είναι φυσικό μέγεθος που διέπεται από ακριβείς φυσικούς κανόνες. Οι φυσικές διαδικασίες στη Γη (ως αποτέλεσμα φυσικής ροής και των φυσικών κανόνων δια μέσω των γήινων συστημάτων), οι βιολογικές διεργασίες εντός των γήινων συστημάτων, η ποικιλία πηγών ενέργειας για υποστήριξη του ανθρώπου και οι αποφάσεις που εξαρτώνται από οικονομικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, τα μεγέθη της ενέργειας που χρησιμοποιούνται και η ποιότητα της κοινωνικής και ιδιωτικής ζωής των ανθρώπων, είναι σημαντικοί αλληλο-εξαρτώμενοι και αλληλο-επηρεαζόμενοι τομείς σε μια δυναμική διάδραση στο πλαίσιο του ενεργειακού γραμματισμού. Συνεπώς είναι υψίστης σημασίας η καλλιέργειά του ενεργειακού γραμματισμού για την ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης των πολιτών σχετικά με τις συνέπειες της κατανάλωσης ενέργειας ή τα οφέλη της μη κατανάλωσης και εξοικονόμησης στα κοινωνικο-περιβαλλοντικά συστήματα (Van den Broek, 2019).

Βέβαια, επισκοπώντας διάφορες μελέτες προκύπτει ότι δεν υπάρχει καμία, ουσιαστικά, καθορισμένη και κοινή κλίμακα στην βιβλιογραφία, που να καθορίζει διακριτά όρια μεταξύ των οποίων το επίπεδο ενεργειακής παιδείας υπολογίζεται ως χαμηλό, μέτριο ή λογικό και υψηλό.

## 2.2. Ενεργειακός γραμματισμός στην εκπαίδευση

Μεγάλο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας στο ζήτημα της ενέργειας και του ενεργειακού γραμματισμού, επικεντρώνεται σε εργασίες που αφορούν μαθητές και φοιτητές (Białynicki-Birula et al., 2022). Εξάλλου, η σημερινή αναγκαιότητα προστάζει για μια αγωγή και εκπαίδευση προσανατολισμένη στον περιβαλλοντικό εγγραμματισμό των εκπαιδευομένων, με ανάπτυξη δράσεων, ενίσχυση της ικανότητας εμπλοκής σε καίρια ζητήματα περιβάλλοντος, αύξηση της αυτοπεποίθησης, της ευαισθητοποίησής τους και της διεκδίκησης να είναι ενεργοί πολίτες, εγγράμματοι και ευαισθητοποιημένοι περιβαλλοντικά (Ποιμενίδης, 2020). Όμως, μελέτες των δυο τελευταίων δεκαετιών παρουσιάζουν στοιχεία ότι οι μαθητές χαρακτηρίζονται γενικά από μικρό επίπεδο ενεργειακής παιδείας, τόσο από τη θεωρητική σκοπιά όσο και από την επίγνωση της χρήσης της ενέργειας στην κοινωνία και στο περιβάλλον (Białynicki-Birula et al., 2022).

Η ενίσχυση, η ενθάρρυνση και η προώθηση, βέβαια, θετικών περιβαλλοντικών στάσεων στην παιδική ηλικία φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στην ενστάλαξη ορθών συνηθειών κατανάλωσης ενέργειας οι οποίες διαρκούν δια βίου (Ballantyne et al., 2006). Στην πραγματικότητα, ο ρόλος των σχολείων και η συχνότητα των ενοτήτων στα προγράμματα σπουδών που αναφέρονται στην ενέργεια φαίνεται να είναι επίσης εξαιρετικά σημαντικά στοιχεία εναρμόνισης ενεργειακού γραμματισμού (Sovacool & Blyth, 2015. Bodzin et al., 2013), όταν συνάδουν με βιωματικές μεθόδους προσέγγισης και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες προσαρμοσμένες προς την ενίσχυση της συμπεριφοράς του μαθητή-τριας. Αλλά και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων επηρεάζει τον βαθμό του ενεργειακού γραμματισμού των παιδιών (Ποιμενίδης, 2019. Yeh et al., 2017), όπως και η ευρύτερη κοινωνική και οικονομική κατάσταση (Lee et al., 2015).

Η εκπαίδευση, ως βασικός μοχλός εναρμόνισης των παιδιών με τις συνθήκες, τον τρόπο ζωής και την κουλτούρα των ενηλίκων, αποτελεί κεντρικό ζητούμενο κάθε κοινωνίας. Σηματοδοτεί την

«εγγραφή του κόσμου των ενηλίκων στον μελλοντικό ενήλικα πολίτη» από τον οποίο αναμένεται να αναλογιστεί και να πράξει σύμφωνα με τα αποκτήματα που προσέλαβε από το κοινωνικό του περιβάλλον (και όχι μόνο) και μάλιστα σε μια διαρκώς ανατροφοδοτούμενη ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο ενεργειακός γραμματισμός των μαθητών-τριών ειδικότερα, σύμφωνα με τον Bynham (2002), αφορά στην ουσιαστική λειτουργική και κριτική εξοικείωση με τον χώρο της ενέργειας. Αντίστοιχα, σύμφωνα με το US Department of Energy (2014) αφορά στην κατανόηση της φύσης της ενέργειας και του ρόλου που διαδραματίζει στο πεδίο του περιβάλλοντος, της κοινωνίας, της οικονομίας και της πολιτικής, με απώτερη στόχευση την επίλυση αντίστοιχων ζητημάτων και προβλημάτων που άπτονται της ενέργειας. Και οι δυο αυτές προσεγγίσεις αφορούν στα ίδια ζητούμενα: γνώση, κατανόηση, συμπεριφορά και επίλυση των ζητημάτων.

Ο διαμεσολαβητικός, επίσης, ρόλος του εκπαιδευτικού γενικότερα αλλά και ειδικότερα ως προς τον ενεργειακό γραμματισμό των μαθητών-τριών είναι, επίσης, καθοριστικός, καθώς ένας ευαισθητοποιημένος, ενήμερος και μεταδοτικός εκπαιδευτικός, που υιοθετεί μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις εστιασμένες στην καλλιέργεια της ευαισθητοποίησης των παιδιών, είναι πιθανότατα πιο αποτελεσματικός στο να καταστήσει τους μαθητές-τριες ενεργειακά εγγράμματους, με αυξημένη ευαισθησία και ορθή ενεργειακή συμπεριφορά, με απώτερο στόχο την περιστολή, την εξοικονόμηση ή τη μη χρήση της ενέργειας (Stylos et al., 2018. Yeh et al., 2017).

Η διερεύνηση γνώσεων, αντιλήψεων και απόψεων καθώς και στάσεων στο κοινό αλλά και στα παιδιά, οι οποίες αφορούν διάφορες πτυχές σε ζητήματα περιβάλλοντος και ενέργειας, είναι εξαιρετικής σημασίας, καθώς η κατανόηση των παραμέτρων αυτών μπορεί να προσδιορίσει αρχικά και να υποστηρίξει κατόπιν την κατάλληλη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Liarakou et al., 2009).

Η ύπαρξη λανθασμένων αντιλήψεων μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη μελλοντική επιστημονική μάθηση και συμπεριφορά, καθώς οι παρανοήσεις που εδράζονται σε ανακριβείς - ψευδείς πληροφορίες, σε μπερδεμένες λογικές και σε μη επιστημονικές πεποιθήσεις οι οποίες προκάλεσαν τις παρανοήσεις, θα εξακολουθεί να επηρεάζει τη νοοτροπία ενός ατόμου και να ενισχύει τις κατασκευές που είχε ήδη δημιουργήσει (Rule, 2005).

Η ολοκληρωμένη κατανόηση αυτών των παραμέτρων μπορεί να υποστηρίξει κατάλληλα τον εκσυγχρονισμό του προγράμματος σπουδών της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία και του σχετικού εκπαιδευτικού υλικού.

### **2.3. Ο ρόλος του οικιακού περιβάλλοντος των μαθητών-τριών**

Το οικιακό αλλά και το σχολικό περιβάλλον φαίνεται ότι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που ασκούν τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στην καλλιέργεια ενεργειακής παιδείας σε σχέση με άλλους παράγοντες όπως λ.χ., τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή οι συνομήλικοι (Pearce et al., 2020).

Οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές των παιδιών – μαθητών εξαρτώνται και προδιαγράφονται σε μεγάλο βαθμό από την γενικότερη συμπεριφορά, αντίληψη και πεδίο ενεργειακού γραμματισμού των γονέων αλλά και των οικείων τους, καθώς οι καθημερινές τους πρακτικές στα πεδία του ενεργειακού γραμματισμού (εξοικονόμηση, ορθολογική χρήση, περιορισμός της χρήσης ή μη χρήση) εμποτίζονται βιωματικά από την καθημερινή γονική πρακτική, ως ένα πεδίο μοντελοποίησης ασυνείδητων καθημερινών συνηθειών και συμπεριφορών, θεωρητικά και πρακτικά, ασκώντας θετική ή αρνητική, αναλόγως, επίδραση (Aguirre-Bielschowsky, 2013).

Η θετική συνιστώσα ανάδειξης της συμφωνίας ενεργειακής γραμματείας οικίας και σχολείου, υπό την έννοια της ενεργειακά λιτής συμπεριφοράς, ενδυναμώνει το γνωστικό ψυχολογικό και συναισθηματικό υπόβαθρο του μαθητή-τριας στην υιοθέτηση της εγγραφόμενης επιθυμητής συμπεριφοράς ως τελικό σκοπό, αφού η γνωστική συνιστώσα (πληροφόρηση και γνώση) από μόνη της δεν επιφέρει οπωσδήποτε αλλαγή, αλλά απλά αποτελεί την προϋπόθεση για πιθανή αλλαγή. Γενικά, όμως, υπάρχει, επίσης, έλλειμμα έρευνας που να ασχολείται με το πρόβλημα της σχέσης

μεταξύ της στάσης των γονέων και της ευαισθητοποίησης των παιδιών στον τομέα της εξοικονόμησης ενέργειας και άλλων φιλο - οικολογικών στάσεων (Frączek et al., 2022).

Τα παιδιά επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες, ενδογενείς και εξωγενείς. Ο εσωτερικός ψυχολογικός παράγοντας σε συνδυασμό με μια ποικιλία εξωγενών παραγόντων, διαμορφώνει το συναισθηματικό υπόβαθρο ετοιμότητας σε συμπεριφορές. Τέτοιοι εξωγενείς παράγοντες, πέρα από τον προσωπικό έλεγχο του μαθητή, είναι η γεωγραφική παράμετρος διαβίωσης, η πολιτιστική διάσταση, το κοινωνικό, οικονομικό και θεσμικό πλαίσιο κ.ά., που επηρεάζουν σημαντικά την τελική επιλογή και συμπεριφορά (Ποιμενίδης, 2019).

Σημαντικός ρόλος επίσης, αποδίδεται στην φιλική προς το περιβάλλον συμπεριφορά των ενηλίκων, κυρίως των γονέων, η οποία εμφανίζεται με συχνές εφαρμοστέες καθημερινές πρακτικές όπως λ.χ., η συχνή ανακύκλωση (Kaiser & Menkhoff, 2017), αλλά και άλλες πρακτικές περιστολής, εξοικονόμησης και μη χρήσης ενέργειας και πόρων, ακόμη και υπό την έννοια της οικονομικής παραμέτρου, καθώς η εξοικονόμηση ενέργειας συνεπάγεται εξοικονόμηση χρημάτων. Αυτό επιβεβαιώνει ότι η ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης στα παιδιά επηρεάζεται από άτομα που αποτελούν μέρος της καθημερινής ζωής του παιδιού, κυρίως γονείς (Frączek et al., 2022), αλλά και δασκάλους ή άλλους συνομηλίκους. Άρα, η διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης ευρύτερα, απαιτεί αλληλεπίδραση παιδιού και γονέα στο επίπεδο της ευελιξίας, συνεργασίας, συμμετοχής από κοινού σε διάφορες δραστηριότητες, καλλιέργειας ευθύνης και δραστηριοποίησης στο ευρύ φάσμα των ενεργειακών διεργασιών (Evans, 2018).

Η χρήση ενέργειας σε σπίτια και κτίρια αντιπροσωπεύει σημαντικό μέρος του φορτίου των ηλεκτρικών συστημάτων. Η διατήρηση θερμικής άνεσης στο εσωτερικό περιβάλλον των σπιτιών, όπως θέρμανση, ψύξη, αερισμός ο φωτισμός, το ζεστό νερό, οι διάφορες συσκευές και ο εξοπλισμός (ψυγεία, πλυντήρια ρούχων, σόμπες, φούρνοι, φούρνοι μικροκυμάτων, τηλεοράσεις, υπολογιστές κ.λπ.) είναι καίριας σημασίας (Poimenidis & Papavasileiou, 2021. Ramos, 2021). Ακόμη, σημαντικές είναι οι συμπεριφορές και οι πρακτικές που σχετίζονται με την χρήση νερού, την παραγωγή και διαχείριση αποβλήτων, τις μεταφορές και μετακινήσεις στο πλαίσιο της λειτουργικής αλλά και ενσωματωμένης ενέργειας (Poimenidis & Papavasileiou, 2021). Αλλά, κάθε πτυχή που σχετίζεται με την χρήση και την εξοικονόμηση ενέργειας έχει αντίκτυπο και στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας και επηρεάζει τον προϋπολογισμό της. Τα οικονομικά οφέλη από την αειφορική διαχείριση ενέργειας έχουν ιδιαίτερα μεγάλο αντίκτυπο στα μεσαία και χαμηλά οικογενειακά εισοδήματα.

Στο ευρύ αυτό πεδίο ενεργειακών οικιακών διεργασιών και συμπεριφοράς, η μάθηση μέσα από το βίωμα και την καθημερινότητα των γονέων και μάλιστα με τρόπο απλοϊκό και συνυφασμένο με την ατομική εμπίωση, αποτελεί άτυπη διδακτική πράξη και προσδίδει τη μέγιστη δυνατή ωφέλεια υπέρ της εγγράμματης ενεργειακής συμπεριφοράς, όταν η γονική πρακτική είναι προσανατολισμένη στις αρχές της εξοικονόμησης, της ορθολογικής χρήσης ή μη χρήσης της ενέργειας (αειφορική διαχείριση ενέργειας) (Ποιμενίδης, 2020). Ο οικονομικός παράγοντας και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, επιπλέον, αποτελούν έναν δείκτη υψηλού ενεργειακού προσανατολισμού υπέρ μιας γενικότερης θεώρησης για φιλικότερη προς το περιβάλλον συμπεριφορά και υψηλότερων επιπέδων ενεργειακού γραμματισμού (Frączek et al., 2022). Για τους λόγους αυτούς είναι υψηλά σημαντική η ενημέρωση και η πληροφόρηση των γονέων στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης (ΜΜΕ, τηλεόραση, ιστοσελίδες φορέων κ.ά.) αλλά και τυπικής σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω της συμμετοχής των γονέων μαζί με τα παιδιά σε βιωματικές δραστηριότητες και προσεγγίσεις, στο πλαίσιο υποστήριξης της διδακτικής πράξης στο σχολείο, με οφέλη περιβαλλοντικά και κοινωνικοοικονομικά, τόσο για τους ίδιους όσο και για τα παιδιά τους, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία. Η βιωματική προσέγγιση και ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας των διδακτικών προσεγγίσεων με τη συμβολή των γονέων, τυπικά στο σχολείο και άτυπα μέσω εμπίωσης, υλοποίησης και συμπεριφοράς στις οικίες τους, προάγουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη

συνεργασιών, στο να αξιοποιήσουν γνώσεις και εμπειρίες και να διδαχτούν από αυτές στοχεύοντας τελικά στην καλλιέργεια και ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, στην αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων και στην υιοθέτηση ορθής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Δημητρίου, 2009).

### 3. Συμπεράσματα

Το επίπεδο ενεργειακής γνώσης και ενεργειακής παιδείας ευρύτερα φαίνεται ότι είναι θεμελιώδες ζήτημα γενικότερα για κάθε άτομο στον κοινωνικό ιστό. Η δε ανάπτυξη του αστικού ιστού στην σύγχρονη εποχή συνδέεται νομοτελειακά με την ανάγκη για μείωση της κατανάλωσης ενέργειας στον οικιστικό τομέα, με δεδομένο ότι τα μεγάλης κλίμακας κτίρια κατοικιών ευθύνονται για ένα σημαντικό ποσοστό της συνολικής χρήσης της ενέργειας (Zhang et al., 2014) σε ευρύ φάσμα πρακτικών και διεργασιών.

Η εκπαίδευση, τυπική μη τυπική και άτυπη, αποκτά υψηλά σημαντική αξία για την εναρμόνιση των συμπεριφορών των ενηλίκων στο πλαίσιο της αιφόρου χρήσης και αιφόρου κατανάλωσης ενέργειας σε όλο αυτό το, ομολογουμένως, ευρύ φάσμα πρακτικών και διεργασιών, οι οποίες ενίοτε είναι είτε αντιληπτές είτε μη αντιληπτές. Ο ενημερωμένος και ευαισθητοποιημένος γονέας ο οποίος διαθέτει ή καλλιεργεί ισχυρό φιλοπεριβαλλοντικό προφίλ στην καθημερινή του ζωή, επιδρά καταλυτικά στην γενικότερη συμπεριφορά του παιδιού του, εμποτιζοντάς το, συνειδητά ή ασυνείδητα, με της αρχές της αιφόρου κατανάλωσης και διαχείρισης υλικών και ενέργειας.

Συνδυαστικά με το οικιακό περιβάλλον, η σχολική μονάδα μέσα από το πρόγραμμα σπουδών και καλά στοχευμένες εκπαιδευτικές βιωματικές παρεμβάσεις μπορεί να αυξήσει και να ενδυναμώσει τον ενεργειακό γραμματισμό των παιδιών του δημοτικού σχολείου, στους τομείς της παραγωγής και κατανάλωσης ενέργειας και ηλεκτρικής ενέργειας, στις κοινωνικές και περιβαλλοντικές επιπτώσεις της παραγωγής, της διανομής και της χρήσης της να εναρμονίσει γενικότερα τις συμπεριφορές τους για τη λήψη ορθών αποφάσεων και υλοποίησης αυτών σε όλο το φάσμα των ενεργειακών διεργασιών (Martins et al., 2020) αλλά και στη λήψη ορθών αποφάσεων σε αυτό το σύμπλεγμα θεμάτων που είναι αλληλοεξαρτώμενα (Poimenidis & Papavasileiou, 2021. Martins et al., 2020). Η δε ευαισθητοποίηση σχετικά με την κατανάλωση ενέργειας σε ένα πρώτο επίπεδο εκδηλώνεται με τη χρήση συσκευών εξοικονόμησης ενέργειας (Jaeger et al., 2009) ή την υιοθέτηση συμπεριφορών εξοικονόμησης ενέργειας (Rosdiana et al., 2018).

Για τους λόγους αυτούς θεωρείται σημαντικό και επείγον να επενδύσουμε στην ενεργειακή παιδεία και εκπαίδευση, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά κυρίως στις πρώτες βαθμίδες της. Αυτό προτείνεται καθώς τα παιδιά δεν έχουν ακόμη ριζωμένες συνήθειες, ενώ το πεδίο διαμόρφωσης της οικολογικής τους συνείδησης είναι υπό διαμόρφωση, επηρεαζόμενο σημαντικά από την τυπική, κυρίως, εκπαίδευση και την τυπική ή μη τυπική συμπεριφορά των οικείων τους και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

### Βιβλιογραφία

#### Ελληνόγλωσση

- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ποιμενίδης, Δ. (2019). Διαστάσεις και ζητήματα ενεργειακού γραμματισμού μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων στο Δημοτικό Σχολείο. *Περιοδικό i-Teacher*, Τεύχος 19<sup>ο</sup>, σελ. 85-98. I.S.S.N.: 1792 - 4146.
- Ποιμενίδης, Δ. (2020). Διαστάσεις αειφορικής αστικής διαχείρισης και αστικού ενεργειακού γραμματισμού. Μελέτη πεδίου από μαθητές/τριες ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου στο περιβάλλον διαβίωσής τους. *Περιοδικό Educationext*, Τεύχος 3<sup>ο</sup>, σελ. 89-100. I.S.S.N.: 2653-9403.

**Ξενογλώσση**

- Aguirre-Bielschowsky, I. (2013). *Electricity Saving Behaviours and Energy Literacy of New Zealand Children*. Thesis, Centre for Sustainability: Agriculture, Food, Energy, Environment (CSAFE), University of Otago, New Zealand.
- Akitsu, Y., Ishihara, K. N., Okumura, H. & Yamasue, E. (2017). Investigating Energy Literacy and its Structural Model for Lower Secondary Students in Japan. *International Journal of Environmental & Science Education*, 12(5), 1067-1095.
- Ballantyne, R., Connell, S. & Fien, J. (2006). Students as catalysts of environmental change: a framework for researching intergenerational influence through environmental education. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 413-27. <https://doi.org/10.1080/13504620600942972>
- Białynicki-Birula, P., Makiela, K. & Mamica, Ł. (2022). Energy Literacy and Its Determinants among Students within the Context of Public Intervention in Poland. *Energies*, 15, 5368. <https://doi.org/10.3390/en15155368>
- Bodzin, A. M., Fu, Q., Peffer, T. E. & Kulo, V. (2013). Developing energy literacy in US middle-level students using the geospatial curriculum approach. *International Journal of Science Education*, 35 (9), pp. 1561-1589.
- Bynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Ελληνική Μετάφραση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- DeWaters, J. E. & Powers, S. E. (2011). Energy literacy of secondary students in New York State (USA): A measure of knowledge, affect, and behavior. *Energy Policy*, 39, 1699-1710.
- EEA (European Environmental Agency). (2022). *A future based on renewable energy*. Accessed on 3 February 2022, Available online: <https://www.eea.europa.eu/signals/signals-2022/articles/a-future-based-on-renewable-energy>
- Evans, G. W., Otto, S. & Kaiser, F. G. (2019). Childhood origins of young adult environmental behavior. *Psychological Science*, 29, 679-687. <https://doi.org/10.1177/0956797617741894>
- Frączek, B., Gagat-Matuła, A. & Plutecka, K. (2022). Parental Attitudes and Awareness of Sustainable Energy Consumption in the Opinion of Young People with Autistic-Spectrum Disorder (ASD); Implications for the Family Budget. *Energies*, 15(5), 1730. <https://doi.org/10.3390/en15051730>
- Gangopadhyay, P. & Das, N. (2022). Can Energy Efficiency Promote Human Development in a Developing Economy? *Sustainability*, 14, 14634. <https://doi.org/10.3390/su142114634>
- IRENA (International Renewable Energy Agency). (2021). *Fast-Track Energy Transitions to Win the Race to Zero*. Accessed on 1 February 2022, Available online: [https://www.irena.org/\\_\\_\\_/fast-track-energy-transitions--to-win-the-race-to-zero](https://www.irena.org/___/fast-track-energy-transitions--to-win-the-race-to-zero)
- Jaeger, M., Luitjens, S. B., Mihajlović, V., Snijde, F., Tsoneva, T., Weda, H. & Weffers, A. (2009). Raising awareness on energy consumption of household devices. In *Proceedings of the Sixth International Symposium on Environmentally Conscious Design and Inverse Manufacturing*, Sapporo, Japan, 7-9 December 2009; Volume 6. Available online: <https://www.researchgate.net/publication/272819070> (accessed on 28 November 2022).
- Kaiser, T. & Menkhoff, L. (2017). *Does Financial Education Impact Financial Literacy and Financial Behavior, and If So, When?* Policy Research Working Paper 2017, No. 8161; World Bank: Washington, DC, USA, 2017. Available online: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/27968> (accessed on 9 February 2023).
- Lee, L.-S., Lee, Y.-F., Altschuld, J. W. & Pan, Y.-J. (2015). Energy literacy: Evaluating knowledge, affect, and behavior of students in Taiwan. *Energy Policy*, 76, 98-106.
- Liarakou, G., Gavrilakis, C. & Flouri, E. (2009). Secondary School Teachers' Knowledge and Attitudes Towards Renewable Energy Sources. *Journal of Science Education and Technology*, 18(2), 120-129.

- Martins, A., Madaleno, M. & Dias, M-F. (2019). Energy Literacy: Does education field matter? TEEM' 19: *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. Pages 494–499. e-Book, I.S.B.N.-13: 9781450371919. <https://doi.org/10.1145/3362789.3362938>
- Martins, A., Madaleno, M. & Dias, M-F. (2020). Energy literacy: What is out there to know? *Energy Reports*, 6(1), 454–459. <https://doi.org/10.1016/j.egy.2019.09.007>
- Pearce, H., Hudders, L. & Van de Sompel, D. (2020). Young energy savers: Exploring the role of parents, peers, media and schools in saving energy among children in Belgium. *Energy Research & Social Science*, 63, 101392, I.S.S.N: 2214-6296. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2019.101392>
- Poimenidis, D. & Papavasileiou, V. (2021). Energy Literacy, Recycling and Rational Use of Materials in the Daily Life in Students of the Fifth Class Primary Schools of an Urban Area. *Proceedings of SOCIOINT 2021, 8th International Conference on Education and Education of Social Sciences*, 14-15 June 2021, p. 55 - 63. I.S.B.N.: 978-605-06286-2-3. Available on line at: [https://www.ocerints.org/socioint21\\_e-publication/papers/Dimitrios%20Poimenidis2.pdf](https://www.ocerints.org/socioint21_e-publication/papers/Dimitrios%20Poimenidis2.pdf)
- Poimenidis, D. & Papavasileiou, V. (2021). Investigation of Energy Literacy, Practices of Saving and Rational Use of Electricity in Students of Fifth Grade of Primary Schools. *Proceedings of SOCIOINT 2021, 8th International Conference on Education and Education of Social Sciences*, 14-15 June 2021. I.S.B.N.: 978-605-06286-2-3. Available online: [https://www.ocerints.org/socioint21\\_e-publication/papers/Dimitrios%20Poimenidis1.pdf](https://www.ocerints.org/socioint21_e-publication/papers/Dimitrios%20Poimenidis1.pdf)
- Rabbi, M. F., Popp, J., Máté, D. & Kovács, S. (2022). Energy Security and Energy Transition to Achieve Carbon Neutrality. *Energies*, 15, 8126. <https://doi.org/10.3390/en15218126>
- Ramos, C., Vale, Z, Palensky, P. & Nishi, H. (2021). Sustainable Energy Consumption. *Energies*, 14(20), 6665. <https://doi.org/10.3390/en14206665>
- Rosdiana, L., Rahayu, Y. S., Subekti, H. & Sari, D. A .P. (2018). Students' view of environmental awareness and energy conservation activities in campus. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 434, 012127. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/434/1/012127>
- Rule, A. C. (2005). Elementary Students' Ideas Concerning Fossil Fuel Energy. *Journal of Geoscience Education*, 53, 309–318. <https://doi.org/10.5408/1089-9995-53.3.309>
- Sonwani, S., Hussain, S. & Saxena, P. (2022). Air pollution and climate change impact on forest ecosystems in Asian region – a review. *Ecosystem Health and Sustainability*, 8(1), 2090448. <https://doi.org/10.1080/20964129.2022.2090448>
- Sovacool, B. K. & Blyth, P. L. (2015). Energy and environmental attitudes in the green state of denmark: Implications for energy democracy, low carbon transitions, and energy literacy. *Environmental Science & Policy*, 54, pp. 304-315.
- Stylos, G., Gavrilakis, C., Kotsis, K. & Goulgouti, A. (2018). Energy-related knowledge of Greek university preservice teachers. *EPOQUE, Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, 61, σελ. 72-92. Διαθέσιμο στο: [https://www.researchgate.net/publication/325039316\\_Energyrelated\\_knowledge\\_of\\_Greek\\_university\\_pre-service\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/325039316_Energyrelated_knowledge_of_Greek_university_pre-service_teachers)
- Taghizadeh-Hesary, F., Rasoulinezhad, E., Yoshino, N., Chang, Y., Taghizadeh-Hesary, F. & Morgan, P. J. (2020). *The Energy–Pollution–Health Nexus: A Panel Data Analysis of Low- and Middle-Income Asian Nations*. ADBI Working Paper 1086.5 Tokyo: Asian Development Bank Institute. Available: <https://www.adb.org/publications/energy-pollution-health-nexus-asian-nations>
- US Department of Energy. (2014). *Essential Principles and Fundamental Concepts for Energy Education. A Framework for Energy Education for Learners of All Ages*. Washington, DC 20585.

- Van den Broek, K. L. (2019). Household energy literacy: A critical review and a conceptual typology. *Energy Research & Social Science*, 57, 101256. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2019.101256>
- Yeh, S.- C., Huang, J.- Y. & Yu, H.- C. (2017). Analysis of energy literacy and misconceptions of junior high students in Taiwan. *Sustainability*, 9(3), 423. <https://doi.org/10.3390/su9030423>
- Zhang, X. P.; Cheng, X. M. & Yuan, J. H. (2014). Total-factor energy efficiency in developing countries. *Energy Policy*, 39, 644–650.

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΟΥΡΙΣΜΟΣ

**Κουκάκης Γιώργος**

Εκπαιδευτικός Πληροφορικής ΠΕ86

### Περίληψη

Η εργασία αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει το φαινόμενο του εκπαιδευτικού τουρισμού και τον τρόπο που αυτός βρίσκει εφαρμογή. Αρχικά η εργασία επιχειρεί μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ώστε να εντοπιστεί ο εκπαιδευτικός τουρισμός και να καταγραφεί το εννοιολογικό πλαίσιο του. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε ώστε να τον διακρίνουμε ως μια ειδική ξεχωριστή μορφή τουρισμού και να διερευνήσουμε τον τρόπο που εκείνος βρίσκει εφαρμογή.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτικός τουρισμός

### Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ένας νέος όρος έχει κάνει εμφάνιση στον τομέα του Τουρισμού. Ο Εκπαιδευτικός τουρισμός είναι μια ιδιαίτερη μορφή τουρισμού που συμπεριλαμβάνεται μεταξύ των ειδικών και εναλλακτικών μορφών τουρισμού. Αποτελεί τη νέα τάση που αναπτύσσεται διαρκώς καθώς προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στην τουριστική βιομηχανία του τόπου στον οποίο εκδηλώνεται. Μάλιστα όταν εκδηλώνεται σε περιόδους που δεν είναι χαρακτηρισμένες ως υψηλά τουριστικές, τότε τα οφέλη είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την περιοχή. Ο εκπαιδευτικός τουρισμός στηρίζεται κυρίως στην αλληλεπίδραση παραγόντων όπως: η τουριστική προσφορά και ζήτηση, καθώς και οι εκπαιδευτικές εντυπώσεις και οι εμπειρίες των μαθητών- εκπαιδευτικών. Το τουριστικό προϊόν έχει ως αποτέλεσμα να συνεργάζονται ο τόπος που φιλοξενεί, οι άνθρωποι που συμμετέχουν με άμεσο ή με έμμεσο τρόπο, τα μεταφορικά μέσα, οι υπηρεσίες και οι ταξιδιωτικοί οργανισμοί που το υποστηρίζουν και θέτουν το νέο αυτό θεσμό του εκπαιδευτικού τουρισμού.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1 Μεθοδολογία

Ακολουθώντας την παρούσα μεθοδολογία θα μπορέσουμε να προσεγγίσουμε την εναλλακτική μορφή τουρισμού που χαρακτηρίζεται με το όρο εκπαιδευτικός τουρισμός. Η μέθοδος έρευνας για τη συγγραφή της συγκεκριμένης εργασίας στηρίχθηκε κυρίως στην επιλογή βιβλιογραφικών αναφορών ώστε να εντοπιστούν τα απαραίτητα στοιχεία και να αποσαφηνιστούν εκείνα που αφορούν τον εκπαιδευτικό τουρισμό. Κατά το σχεδιασμό της εργασίας μας ακολουθήσαμε τα παρακάτω στάδια: Αρχικά, έγινε μια οριοθέτηση ώστε να καθοριστεί ένα εννοιολογικό πλαίσιο γύρω από τον εκπαιδευτικό τουρισμό. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα κίνητρα, τις μορφές και τις κατηγορίες του εκπαιδευτικού Τουρισμού, ενώ τέλος παρουσιάζονται μέσα από βιβλιογραφική έρευνα ορισμένες

περιπτώσεις εκπαιδευτικού τουρισμού και πώς αυτές εφαρμόζονται στη χώρα μας. Τέλος, ακολουθεί η παράθεση συμπερασμάτων και προτάσεων για μελλοντική αξιοποίηση.

## 2.2. Ορισμός

Ο εκπαιδευτικός τουρισμός σαν ευρύτερη έννοια είναι τουρισμός ειδικών ενδιαφερόντων με σκοπό να συνδυαστεί η μόρφωση και η αναψυχή (Ηγουμενάκης κ.α., 1998). Το περιβάλλον του εκπαιδευτικού τουρισμού είναι ο κοινός τόπος τουρισμού και εκπαίδευσης και διακρίνεται σε εκπαιδευτικό τουρισμό ενηλίκων, σε μαθητικό τουρισμό και σε φοιτητικό τουρισμό. Σε κάθε περίπτωση συνδέεται με πολλές άλλες εναλλακτικές μορφές τουρισμού (οικοτουρισμός, πολιτιστικός τουρισμός κ.ά.). Επίσης, εκπαιδευτικός τουρισμός θεωρείται η επίσκεψη για συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα που απαιτούν εκπαιδευτικά προγράμματα και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στον εκπαιδευτικό τουρισμό συνυπάρχουν τα κίνητρα μάθησης και ταξιδιού. Στόχος των επισκέψεων σε περιοχές με πλούσιο πολιτισμό ή παράδοση σε κάποια επιστήμη είναι η υλοποίηση και η πραγματοποίηση κύκλου σπουδών οποιουδήποτε επιπέδου, αξιοποιώντας παράλληλα την παραμονή στον τουριστικό προορισμό για ψυχαγωγία και ανάπαυση (Λαγός, 2005).

## 2.3. Κίνητρα, μορφές και κατηγορίες εκπαιδευτικού Τουρισμού

Σύμφωνα με έρευνα της Unesco (2008), ο εκπαιδευτικός τουρισμός απευθύνεται σε τουρίστες κυρίως νέους, των οποίων τα κίνητρα είναι συνυφασμένα είτε με απόκτηση ειδικών γνώσεων είτε με επιμόρφωση σε κάποιο ειδικά θέματα άμεσου ενδιαφέροντος που αναζητούν τον εμπλουτισμό της γνώσης τους και των εμπειριών τους. Όταν τα ταξίδια συνδυαστούν με προγράμματα εκπαιδευτικού χαρακτήρα το τελικό αποτέλεσμα χαράζει μία νέα οπτική και δημιουργεί στον ταξιδιώτη μια διαφορετική βιωματική εμπειρία. Στο ευρύτερο περιβάλλον του τουρισμού εντοπίζονται οι παρακάτω μορφές εκπαιδευτικού τουρισμού: 1. Τουρισμός Ενηλίκων 2. Μορφές Edu tourism (οικοτουρισμός, πολιτιστικός τουρισμός) 3. Μαθητικός-Φοιτητικός τουρισμός και 4. Επιστημονικός τουρισμός.

Οι μορφές που απαρτίζουν τον ορισμό «edu tourism» περιλαμβάνουν τον Τουρισμό Νεολαίας (Youth Traveling), εκπαιδευτικά προγράμματα ή συμμετοχή σε διεθνή προγράμματα ανταλλαγής (Tourism Education) και την Επαγγελματική τουριστική πρακτική άσκηση. Ο μαθητικός τουρισμός υπάρχει εδώ και αρκετά χρόνια με τη μορφή σχολικού ή φοιτητικού τουρισμού και αφορά μαθητές και φοιτητές που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Αντίστοιχα, ο Επιστημονικός Τουρισμός αφορά συμμετέχοντες που έχουν ως κύριο ή δευτερεύοντα στόχο την επιστημονική ενημέρωση και επιμόρφωση σε θέματα ειδικού ενδιαφέροντος (Αθανασίου, 2013).

## 2.4. Περιπτώσεις εκπαιδευτικού τουρισμού

Σήμερα, ο εκπαιδευτικός τουρισμός θεωρείται μία από τις πιο αναπτυσσόμενες τουριστικές αγορές και λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς τον συνήθη τουρισμό. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με πλούσια πολιτιστικά στοιχεία και εξαιρετο τουριστικό προϊόν, μπορεί και πρέπει να αποτελέσει πόλο έλξης για τα άτομα που επιδιώκουν την απόκτηση ειδικών γνώσεων ή την επιμόρφωση σε θέματα ειδικού ενδιαφέροντος.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο εκπαιδευτικός τουρισμός απευθύνεται κυρίως σε νέους, που αναζητούν τον εμπλουτισμό της γνώσης τους και των εμπειριών τους συνδυάζοντας παράλληλα την ψυχαγωγία και την αναψυχή. Συνήθως, ο εκπαιδευτικός τουρισμός αφορά τη διοργάνωση εκπαιδευτικών και πολιτιστικών προγραμμάτων για φοιτητές και μαθητές τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τη διοργάνωση εκδρομών εκπαιδευτικού και πολιτιστικού χαρακτήρα από σχολεία και πανεπιστήμια και τη συμμετοχή σε καλοκαιρινά σχολεία και προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών. Παρακάτω παραθέτουμε ορισμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικού τουρισμού:



- Η περίπτωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Μια περίπτωση εκπαιδευτικού τουρισμού αναφέρεται στο πεδίο εκπαίδευσης των ενηλίκων. Για τον εκπαιδευτικό τουρισμό ενηλίκων δεν έχουμε πολλές αναφορές καθώς η εκπαίδευση ενηλίκων ως επιστημονικό πεδίο άρχισε να αναπτύσσεται πολύ αργότερα με αποτέλεσμα να συνδυαστεί με καθυστέρηση στο τουριστικό προϊόν. Η εκπαίδευση ενηλίκων εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο της Δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης. Συμβάλλει στην κατανόηση των κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών και στην προσαρμογή των ανθρώπων στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της κοινωνίας της γνώσης, καθώς επίσης και στην κατάρτιση των ατόμων στον εργασιακό τους τομέα και στον εμπλουτισμό της προσωπικής τους ζωής και στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας (Αποστολόπουλος και Σδράλη, 2009).

Κυρίως σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται εποχιακά προγράμματα ειδικού ενδιαφέροντος για ενήλικες, σε μικρό χρονικό διάστημα και μέσα σε ένα χαλαρό και καινοτόμο περιβάλλον. Το πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει: καλοκαιρινά μαθήματα εκμάθησης ξένης γλώσσας ή προετοιμασίας μαθημάτων σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Πολλές φορές τα κίνητρα του ταξιδευτή δεν είναι σαφή και συχνά το εκπαιδευτικό κίνητρο δεν αποτελεί την πρώτη προτεραιότητα. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διαχωρίσουμε τι δεν είναι εκπαιδευτικός τουρισμός, Ο Τουρισμός κατασκήνωσης που πραγματοποιείται από μαθητές, οι μετακινήσεις εκπαιδευτικού ή λοιπού προσωπικού για λόγους μετεκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες σε κάποιο συνέδριο δεν αποτελούν περιπτώσεις εκπαιδευτικού τουρισμού. Παρακάτω αναφέρονται ορισμένες περιπτώσεις που ανήκουν στην κατηγορία εκπαιδευτικού τουρισμού ενηλίκων.

- Η περίπτωση των Κ. Π. Ε.

Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αποτελούν ένα δίκτυο αποκεντρωμένων αιεφόρων δημόσιων εκπαιδευτικών δομών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, με αντικείμενο την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την υποστήριξή της σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Ανώτερος στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και η ευαισθητοποίηση των μαθητών ώστε να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον ολιστικά αλλά και να το προσεγγίζουν διεπιστημονικά. Μέσω της δράσης των Κ.Π.Ε, αναπτύσσονται, προωθούνται και υλοποιούνται πρότυπες μέθοδοι εκπαίδευσης με γνώμονα τη διαφύλαξη του Περιβάλλοντος και την Αειφόρο Ανάπτυξη. Οι δράσεις που υλοποιούνται στα Κέντρα περιλαμβάνουν σεμινάρια και επιμορφώσεις για το περιβάλλον, ημερίδες και δράσεις ευαισθητοποίησης ενώ έμφαση δίνεται στη βιωματική μάθηση, στην ενεργητική δραστηριότητα και στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Στόχος είναι να κινητοποιηθούν εκπαιδευτικοί, γονείς, αλλά και όλη η τοπική κοινωνία κάθε περιοχής και να συμμετέχουν ενεργά στη διαχείριση του περιβάλλοντος και στη διατήρηση της οικολογικής ισορροπίας (Ταμουτσέλη, 2009).

- Η περίπτωση του Θερινού Σχολείου

Τα Θερινά Σχολεία αποτελούν μια μοναδική ευκαιρία για νέους επιστήμονες και ερευνητές από όλο τον κόσμο, να συμμετέχουν σε ερευνητικές δραστηριότητες και να ανταλλάξουν καινοτόμες ιδέες και μεθόδους, ενώ ταυτόχρονα τους δίνουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τις ομορφιές της περιοχής που φιλοξενούνται. Ο θεσμός των θερινών σχολείων αποτελεί μια μοναδική ευκαιρία, προκειμένου να αναδείξει και να αναπτύξει περαιτέρω τη τουριστική δραστηριότητα μιας περιοχής, ενώ παράλληλα να συμβάλλει στη στήριξη της οικονομίας των τοπικών κοινωνιών. Τα Θερινά Σχολεία απευθύνονται σε διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα. Έχουν εκπαιδευτικό/ερευνητικό χαρακτήρα, τα οποία διοργανώνονται από Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) και από μεγάλα Πανεπιστήμια εξωτερικού αλλά και εσωτερικού με αποτέλεσμα κάθε καλοκαίρι να υλοποιούνται πολλά προγράμματα με επισκέπτες – εκπαιδευτικούς από όλο τον κόσμο.

- Εκπαιδευτικά προγράμματα Ενηλίκων

Εκπαιδευτικά προγράμματα Ενηλίκων υλοποιούνται στα ΚΔΒΜ με δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης και ειδικότερα στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Τα ΚΔΒΜ απευθύνονται σε ενήλικες, ανεξάρτητα από φύλο, μορφωτικό επίπεδο, χώρα καταγωγής, θρησκεία, τόπο διαμονής, νέους, φοιτητές κ.λπ., με μόνη προϋπόθεση το ενδιαφέρον τους για γνώση και ενεργό συμμετοχή. Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες παρέχονται κυρίως δια ζώσης με την ενεργό συμμετοχή των επιμορφούμενων για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων είναι οι εκπαιδευτικές κρουαζιέρες με τη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να υλοποιούνται σε ειδικά πλοία που φιλοξενούνται οι εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές για μαθήματα «εν πλω».

Προγράμματα Erasmus της Ευρωπαϊκής Επιτροπής υλοποιούνται για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό με στόχο την ανάδειξη των δεξιοτήτων, της απασχολησιμότητας καθώς και στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας σε όλους τους τομείς της Δια Βίου Μάθησης με ανταλλαγή φοιτητών από χώρες της Ευρώπης. Το Πρόγραμμα Erasmus δίνει τη δυνατότητα σε φοιτητές εγγεγραμμένους σε Ίδρυμα Ανώτατης Εκπαίδευσης, σε όλα τα επίπεδα σπουδών (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) να μετακινηθούν για σπουδές σε συνεργαζόμενο Ίδρυμα του εξωτερικού με πλήρη αναγνώριση για το διάστημα των σπουδών τους. Υπάρχει επίσης η δυνατότητα να πραγματοποιήσουν Πρακτική Άσκηση σε φορέα υποδοχής του εξωτερικού με πλήρη αναγνώριση για το διάστημα του έργου τους. Το Erasmus+ δίνεται η δυνατότητα στο Διδακτικό και στο Διοικητικό προσωπικό Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης να μετακινηθεί αντίστοιχα για διδασκαλία/επιμόρφωση και επιμόρφωση σε φορείς του εξωτερικού. (Κοκκώσης, 2011).

### **Προτάσεις αξιοποίησης**

Στις μέρες μας ο τομέας του τουρισμού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παγκόσμια οικονομία καθώς λειτουργεί πολλαπλασιαστικά σε διάφορους τομείς και συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη (Ritchie, 2003). Στην Ελλάδα, παραδοσιακά ο τουρισμός αποτελούσε ένα σημαντικό πυλώνα της εθνικής οικονομίας καθώς επίσης και μια σημαντική πηγή απασχόλησης. Η χώρα μας, ιδιαίτερα κατά την θερινή περίοδο, προσελκύει ένα σημαντικό αριθμό τουριστών με αποτέλεσμα ο τομέας του τουρισμού να συνεισφέρει πέραν του 10% στο Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν. Στόχος υλοποίησης των προτάσεων αυτών είναι η αναμόρφωση του τουριστικού προϊόντος που παρέχει η Ελλάδα δηλαδή τα αξιοθέατα, τα μνημεία, η συμπεριφορά των ανθρώπων και η οργάνωση των ταξιδιωτικών οργανισμών σε σχέση με τον εκπαιδευτικό τουρισμό όπως επίσης και η βελτίωση των δευτερογενών στοιχείων που συνθέτουν την παροχή τουριστικών υπηρεσιών. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα μέσα μεταφοράς τουριστών, τα καταλύματα και οι λοιπές παροχές προς τους τουρίστες.

Όπως έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερος μετά την πανδημία, ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο τομέας του τουρισμού στην Ελλάδα είναι η εποχικότητα, καθώς κατά τη χειμερινή περίοδο η Ελλάδα παραδοσιακά δεν ελκύει ικανοποιητικούς αριθμούς τουριστών σε σχέση με άλλες ανταγωνιστικές χώρες όσο και σε σχέση με τα επίπεδα της θερινής περιόδου. Το γεγονός αυτό, δημιουργεί την ανάγκη για αναζήτηση εναλλακτικών ειδών τουρισμού προκειμένου να αντιμετωπιστεί η εποχικότητα. Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, μέσα από συντονισμένες ενέργειες όλων των εμπλεκόμενων φορέων και επαγγελματιών στον τομέα του τουρισμού κάνει προσπάθειες ανάπτυξης εναλλακτικών μορφών τουρισμού που θα αναπτύσσονται όλες τις εποχές του χρόνου με στόχο την προσέλωση περισσότερων τουριστών (Βενετσανοπούλου, 2006). Με δεδομένη την ύπαρξη και την πρωτοβουλία υλοποίησης μίας ενιαίας τουριστικής πολιτικής διευκολύνεται σημαντικά η προώθηση των ενεργειών για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τουρισμού στην χώρα μας.

Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τουρισμού, δεν απαιτεί τη δημιουργία επιπρόσθετων υποδομών γεγονός που δεν συνεπάγεται έξοδα, απαιτεί όμως να υπάρχουν εξ αρχής υψηλού επιπέδου υπηρεσίες και υποδομές για την υλοποίησή του. Σημαντικό επίσης παράγοντα αποτελεί ο προορισμός που παρέχει αξιοθέατα, φυσικούς και πολιτιστικούς πόρους για εκδηλώσεις και δραστηριότητες. Επίσης σημαντική θέση καταλαμβάνουν ειδικές υπηρεσίες σε θέματα έρευνας και επιμόρφωσης και εξειδικευμένο προσωπικό, όπως απαραίτητη κρίνεται η υψηλή τεχνολογία και τεχνογνωσία. Δεδομένου ότι η χώρα μας συνδυάζει ήπιο κλίμα με υψηλού επιπέδου υποδομές και πλούσια πολιτιστική παράδοση, ο Εκπαιδευτικός Τουρισμός μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες κατηγορίες Εναλλακτικών ή /και Ειδικών μορφών τουρισμού σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Οι ανταλλαγές των φοιτητών να πραγματοποιούνται κυρίως κατά τη διάρκεια του χειμερινού και εαρινού εξαμήνου και όχι κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, που δεν πραγματοποιούνται μαθήματα, επιμηκύνοντας έτσι την τουριστική περίοδο. Η περίπτωση του εκπαιδευτικού τουρισμού είναι μια από αυτές και μπορεί να αποκομίσει σημαντικά οικονομικά και άλλα οφέλη προς τη χώρα μας. Άμεσο αποτέλεσμα της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού τουρισμού, θα είναι η επιμήκυνση της τουριστικής περιόδου, δηλαδή η αντιμετώπιση της εποχικότητας, καθώς ο εκπαιδευτικός τουρισμός λαμβάνει χώρα σε περιόδους που δεν χαρακτηρίζονται ως περίοδοι αιχμής. Ένα τέτοιο ενδεχόμενο θα λειτουργήσει ενισχυτικά ως προς την τουριστική αγορά, τον τομέα της απασχόλησης και στην γενικά θα αποτελέσει ανάσα για τις κατά τόπους οικονομίες. Συνεπώς, η πολιτεία στο σύνολο της, οφείλει να λάβει εκείνα τα μέτρα που θα λειτουργήσουν καταλυτικά ως προς την ανάπτυξη του τομέα αυτού.

### **Συμπεράσματα**

Όπως αποδεικνύεται από την ανάλυση που έγινε στις προηγούμενες ενότητες, η στροφή της Ελλάδας στον εκπαιδευτικό τουρισμό μπορεί να δώσει σημαντική ώθηση στην Ελληνική Τουριστική βιομηχανία. Αυτό ωστόσο απαιτεί ένα γενικότερο συντονισμό όλων των εμπλεκόμενων φορέων και θα πρέπει να υλοποιηθεί μέσα από ένα ολοκληρωμένο φάσμα ενεργειών. Με δεδομένη την ύπαρξη και την πρωτοβουλία υλοποίησης μίας ενιαίας τουριστικής πολιτικής διευκολύνεται σημαντικά η προώθηση των ενεργειών για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τουρισμού στην χώρα μας. Στόχος υλοποίησης των προτάσεων αυτών είναι η αναμόρφωση του πρωτογενούς τουριστικού προϊόντος που παρέχει η Ελλάδα δηλαδή τα αξιοθέατα, τα μνημεία, η συμπεριφορά των ανθρώπων και η οργάνωση των ταξιδιωτικών οργανισμών σε σχέση με τον εκπαιδευτικό τουρισμό όπως επίσης και η βελτίωση των δευτερογενών στοιχείων που συνθέτουν την παροχή τουριστικών υπηρεσιών. Το γεγονός αυτό μακροπρόθεσμα μπορεί να επιφέρει πολλαπλά οφέλη για την χώρα μας δεδομένου ότι θα συμβάλλει στην προσέλκυση διαφορετικών κατηγοριών τουρισμού, περιορίζοντας το φαινόμενο της εποχικότητας και την εξάρτησή της από συγκεκριμένες κατηγορίες τουριστών. Η συντονισμένες αυτές ενέργειες θα δώσουν στην ελληνική τουριστική βιομηχανία τη δυνατότητα να αποκτήσει πλήρως τη δυναμική της και να διευρύνει τις προοπτικές ανάπτυξης της σε βάθος χρόνου.

### **Βιβλιογραφία**

#### **Ελληνόγλωσση**

- Αθανασίου, Λ., (2013). Ο Εκπαιδευτικός Τουρισμός ως Ειδική Μορφή Τουρισμού: Ο Εισερχόμενος Σπουδαστικός Τουρισμός στην Ελλάδα ως Μελέτη Περίπτωσης. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Αποστολόπουλος, Κ., και Σδράλη, Δ., (2009). Εναλλακτικός και Ήπιος Τουρισμός Υπαίθρου: Θεωρητική Προσέγγιση και Εφαρμογές. Ελληνοεκδοτική: Αθήνα.
- Βενετσανοπούλου, Β., (2006). Η Κρατική συμβολή στον τουρισμό, Interbooks, Αθήνα.
- Ηγουμενάκης, Ν., Κραβαρίτης, Κ. και Λύτρας Π. (1998). Εισαγωγή στον Τουρισμό. Interbooks: Αθήνα.

- Κοκκώσης, Χ., Τσάρτας, Π. και Γκρίμπα, Ε. (2011). Ειδικές και Εναλλακτικές Μορφές Τουρισμού. Κριτική: Αθήνα.
- Λαγός, Δ., (2005). Τουριστική οικονομική, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Ταμουτσέλη, Κ., (2009). Εκπαίδευση για Βιώσιμο Τουρισμό, Εκπαιδευτικές δραστηριότητες, Τουρισμός και Περιβάλλον, ΚΠΕ Αρχανών, Ηράκλειο.

### **Ξενόγλωσση**

- Ritchie, B., W., (2003). Aspects of tourism: Managing Educational Tourism, Channel view publications, Great Britain.
- Unesco (2008). Youth Exchange. The Guide, training Kit on Sustainable consumption. London, UK.

### **Διαδίκτυο**

- <https://www.traveldailynews.gr/ekpaideysi/prooptiki-anaptyxis-ekpaideytikoy-toyris moy-i-periptosi-tis-ekpaideysis-enilikon/>
- [https://www.php.gov.gr/images/stories/strat\\_sxed\\_touristikis\\_anaptyksis\\_hpeirou.pdf](https://www.php.gov.gr/images/stories/strat_sxed_touristikis_anaptyksis_hpeirou.pdf)
- <https://www.kathimerini.com.cy/gr/apopseis/prosopikotites-stin-k/98475/?ctype=ar>

## **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ – ΜΗ ΧΕΙΡΟΠΙΑΣΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ**

### **Κάτζη Χρυσάνθη**

Αν. Καθηγήτρια Τμήμα Επιστημών Αγωγής Πανεπιστήμιο Frederick

### **Πάυλου Βικτωρία**

Αν. Καθηγήτρια Τμήμα Επιστημών Αγωγής Πανεπιστήμιο Frederick

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία περιγράφει τη διαδικασία αξιολόγησης στοιχείων της εκπαίδευσης για αειφόρο ανάπτυξη μέσα από διδακτικές ενότητες εικαστικής εκπαίδευσης που επεξεργάστηκαν ζητήματα αειφορίας και που αναπτύχθηκαν και υλοποιήθηκαν σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου μέσα από το ερευνητικό έργο CARE. Η διαδικασία αξιολόγησης ακολουθεί τα βήματα του νατουραλιστικού μοντέλου και περιλαμβάνει (1) τη φάση του αναστοχασμού σχετικά με το σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας, (2) τη φάση της δράσης, που αφορά στον προβληματισμό και τη ζύμωση που προκύπτει κατά την υλοποίηση της ενότητας και τέλος (3) στη φάση της σύνθεσης κατά την οποία γίνεται κριτικός αναστοχασμός ως προς την επίδραση της μαθησιακής διαδικασίας και των έργων τέχνης στα παιδιά και τους θεατές των έργων. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν και τεκμηριώνουν αλλαγές που αφορούν σε στόχους της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, οι οποίες προκύπτουν από εμπειρίες έντονα διαδραστικές, μετασχηματιστικές και βιωματικές που η εικαστική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, εικαστική εκπαίδευση, ικανότητες, αξιολόγηση.

## 1. Εισαγωγή

Η επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης (ΑΑ) εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη μεταφορά δεξιοτήτων ΑΑ όπως η συστημική σκέψη, προσοχή, διεπιστημονικότητα, κριτική σκέψη, όραμα για το μέλλον, ενσυναίσθηση, δημιουργικότητα, υπευθυνότητα, συμμετοχή, αξίες, δράση και αποφασιστικότητα (Vare 2018; Vare, Millican and De Vries 2017). Ο Rieckmann (2018) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση που βασίζεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων είναι προσανατολισμένη στο αποτέλεσμα και η διατύπωση μαθησιακών αποτελεσμάτων υποδεικνύει τι πρέπει να επιτευχθεί και πώς, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ γνώσης και δράσης (Leicht et al 2018). Η εκπαίδευση για αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ) που στηρίζεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων, διατηρεί το μετασχηματιστικό της χαρακτήρα εφόσον αξιοποιεί προσεγγίσεις και μεθόδους που προάγουν τον προβληματισμό, την κριτική σκέψη και παρέχει μετασχηματιστικές εμπειρίες. Οι ικανότητες αυτές είναι οριζόντιες, μπορούν να αξιοποιηθούν και να αναπτυχθούν μέσα από διαφορετικά πλαίσια και μαθήματα εμπλουτίζοντας και ενδυναμώνοντας ταυτόχρονα την ΕΑΑ. Στην περίπτωση της εικαστικής εκπαίδευσης (ΕΕ), οι ικανότητες της ΕΑΑ ενισχύουν και υποστηρίζουν τις ικανότητες της ΕΕ και υπηρετούν τον μετασχηματιστικό, κοινωνικό προσανατολισμό του αντικειμένου (Herras 2022). Η μελέτη των Pavlou και Kadji-Beltran (2021) υπογραμμίζει τη σύγκλιση μεταξύ των ικανοτήτων στα δύο πεδία, για τους εκπαιδευτικούς. Εξετάζει το μοντέλο RSP για τις ικανότητες της ΕΑΑ, ως ένα μοντέλο εύχρηστο και συνοπτικό που αντιπροσωπεύει ευρέως αποδεκτά μοντέλα (Vare et al 2019), και διαπιστώνει ότι οι ικανότητες αυτές ευθυγραμμίζονται με τις βασικές ικανότητες της ΕΕ (ικανότητα ανταπόκρισης σε έργα τέχνης, δημιουργία έργων τέχνης και αναστοχασμού στις διαδικασίες ανταπόκρισης και παραγωγής σε μια δεδομένη κατάσταση) και τους τέσσερις πυλώνες μάθησης της εκπαίδευσης για τον 21ο αιώνα.

Ταυτόχρονα η συνέργεια με την ΕΕ μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση σημαντικών προκλήσεων στο χώρο της ΕΑΑ. Ο προσανατολισμός προς το αποτέλεσμα, μιας εκπαίδευσης που βασίζεται στις ικανότητες, διευκολύνει την αξιολόγηση, καθώς οι ικανότητες που μεταφράζονται σε μαθησιακά αποτελέσματα υποδεικνύουν τι πρέπει να αξιολογηθεί (Giangrande, White, East, Jackson, Clarke, Coste and Penha-Lopes 2019). Ωστόσο, η πολυπλοκότητα και υποκειμενικότητα των θεμάτων της αειφορίας, καθώς και οι συναισθηματικές και ηθικές διαστάσεις αυτού που επιδιώκεται, οδηγούν στο γεγονός ότι η ανάπτυξη των περισσότερων ικανοτήτων της ΕΑΑ και η πρόοδος προς την αλλαγή είναι λεπτή, ποιοτική, μη μετρήσιμη, μακροπρόθεσμη, δύσκολη στην παρακολούθηση και με αμφισβητούμενα αποτελέσματα αξιολόγησης - τουλάχιστον από αυτά που λαμβάνονται αποκλειστικά με συμβατικά μέσα αξιολόγησης (Kadji-Beltran 2004).

Αντίστοιχες δυσκολίες και προκλήσεις ως προς την αξιολόγηση συναντούμε και στην ΕΕ. Η αξιολόγηση των δημιουργικών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, η υποκειμενικότητα και ο ποιοτικός χαρακτήρας της εγείρει διλήμματα και ερωτήματα σχετικά με το γιατί, πώς και τι πρέπει να αξιολογηθεί (Boughton 2013). Παρόλα αυτά, η αξιολόγηση στην ΕΕ αξιοποιεί εναλλακτικές οδούς για να υπερβεί τα εμπόδια και η εξέταση των εναλλακτικών αυτών μπορεί να αναδείξει ευκαιρίες και λύσεις για την αξιολόγηση στην ΕΑΑ οι οποίες να συνδυάζουν γνωστική, ενσωματωμένη, διαισθητική και συναισθηματική επίγνωση και να ανταποκρίνονται στην ποιοτική πολυπλοκότητα των θεμάτων της αειφορίας (Heras 2022).

Το συγκεκριμένο κείμενο θα σταθεί στο παράδειγμα της νατουραλιστικής αξιολόγησης η οποία έχει αξιοποιηθεί από την ΕΕ, θα παρουσιάσει τα στάδια που η νατουραλιστική αξιολόγηση ακολουθεί και θα αναφερθεί σε παραδείγματα εφαρμογών στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου CARE, που ολοκληρώθηκε το 2022.

### **Το νατουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης**

Είναι χρήσιμο να διευκρινίσουμε τι εννοούμε με τον όρο αξιολόγηση γενικά και ειδικότερα στο χώρο της ΕΑΑ. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία συστηματικής συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας πληροφοριών που αφορούν την επίδοση/επίπεδο του παιδιού ως προς τους στόχους και τα

μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν οριστεί. Η διαδικασία αυτή αποβλέπει στη δράση με σκοπό την βελτίωση και βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η αξιολόγηση στην ΕΑΑ αφορά στις βασικότερες της επιδιώξεις που περιλαμβάνουν την ευαισθητοποίηση, τις στάσεις, γνώσεις και ικανότητες αντιμετώπισης ζητημάτων αειφορίας καθώς και αλλαγές που υπερβαίνουν το ατομικό επίπεδο. Οι Mayer & Mogensen (2005) συζητούν την αξιολόγηση της ΕΑΑ σε σχέση με διαφορετικά παραδείγματα αξιολόγησης: το θετικιστικό παράδειγμα το οποίο προσεγγίζει την πραγματικότητα ως απόλυτη και αντικειμενική, το σχετικιστικό ή ερμηνευτικό παράδειγμα το οποίο αναγνωρίζει την απουσία μιας αντικειμενικής πραγματικότητας και τέλος το κοινωνικά-κριτικό παράδειγμα το οποίο επιδιώκει να γεφυρώσει τις αντικρουόμενες θέσεις των άλλων δύο παραδειγμάτων και επιδιώκει να αποδώσει μια πιο σύνθετη εικόνα της πραγματικότητας.

Το κοινωνικά-κριτικό παράδειγμα ως καταλληλότερο για την ΕΑΑ αξιολογεί σύνθετα μαθησιακά αποτελέσματα (γνώσεις, ικανότητες, αξίες κτλ.), παρακολουθεί και υποστηρίζει την αλλαγή ενσωματώνοντας στοιχεία διαμορφωτικής-αναπτυξιακής αξιολόγησης και ανταποκρίνεται στην ανάγκη δημιουργίας ενός μετασχηματιστικού πλαισίου. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιεί τον αναστοχασμό ο οποίος εντάσσει τη διάσταση της αυτοαξιολόγησης ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και κριτήρια ή δείκτες (με βάση μαθησιακά αποτελέσματα και πρακτικούς στόχους).

Το παράδειγμα αυτό έχει ένα έντονο θεωρητικό χαρακτήρα και ο τρόπος αξιοποίησης του δεν είναι τόσο σαφής για τον/την εκπαιδευτικό. Παρόλα αυτά, τα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν, εντοπίζονται στο νατουραλιστικό πλαίσιο αξιολόγησης το οποίο ορίζει μια πιο εύχρηστη διαδικασία αξιολόγησης (Kadji-Beltran 2022).

Το νατουραλιστικό πλαίσιο αξιολόγησης, αποτελεί μια προσέγγιση στην αξιολόγηση που αναπτύχθηκε από ερευνητές στο πανεπιστήμιο της Ιντιάνα και έχει τύχει ευρείας χρήσης και εφαρμογής σε σχολεία, κοινωνικά προγράμματα και μουσεία (Schroeder 2012). Έχει διαμορφωθεί μέσα από τη ζύμωση δύο παράλληλων ρευμάτων, την ανταποκριτική αξιολόγηση (responsive evaluation) η οποία αναγνωρίζει τη σημασία της συμμετοχής στη διαδικασία της αξιολόγησης και αποσκοπεί στην ενίσχυση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (όπως προτάθηκε από τον Stake το 1975) και την νατουραλιστική μεθοδολογία της ποιοτικής διερευνητικής προσέγγισης όπως αυτή χρησιμοποιήθηκε από την κοινωνιολογία και κοινωνική ανθρωπολογία σε εθνογραφικές μελέτες. Το νατουραλιστικό πλαίσιο αξιολόγησης δημιουργεί συνθήκες κάτω από τις οποίες ο αξιολογητής μπορεί να αποκαλύψει τις ανάγκες της ομάδας-στόχου και οι ενδιαφερόμενοι έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στην διαδικασία. Η συμμετοχή των ενδιαφερόμενων έχει ως αποτέλεσμα την διασφάλιση της χρήσης διαδραστικών – ποιοτικών μεθόδων, την παροχή συνεχούς ανατροφοδότησης και αυτό που μετράται και αξιολογείται προσεγγίζεται με ένα ολόπλευρο και πλουραλιστικό τρόπο. Ο/Η αξιολογητής/ρια μαθαίνει μαζί με την αξιολογούμενη ομάδα – στόχο. Παρά τον ποιοτικό χαρακτήρα η διαδικασία θέτει και εφαρμόζει επιστημονικά κριτήρια. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, πρέπει να είναι δόκιμα, έγκυρα, αξιόπιστα και να μπορούν να έχουν πρακτική εφαρμογή (Schroeder 2012).

Τα χαρακτηριστικά και οι επιδιώξεις του κοινωνικά κριτικού παραδείγματος αξιολόγησης εντοπίζονται μέσα στα στάδια εφαρμογής της νατουραλιστικής αξιολόγησης: φάση εξοικείωσης, δράσης και σύνθεσης. Κατά τη φάση εξοικείωσης, ο αξιολογητής εξοικειώνεται με το αντικείμενο της αξιολόγησης και την ομάδα-στόχο, αντιλαμβάνεται και κατανοεί τις συνθήκες, και το πλαίσιο. Στη φάση της δράσης γίνεται η συλλογή και οργάνωση-ανάλυση των δεδομένων και η επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων. Η τελευταία φάση, η φάση της σύνθεσης αφορά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων και αξιοποίησή τους για τον καθορισμό της μετέπειτα πορείας. Όπως και στο κοινωνικά-κριτικό παράδειγμα αξιολογούνται γνώσεις, ικανότητες, αξίες καθώς και η αλλαγή ως αποτέλεσμα της διαδικασίας μάθησης (Flogaitis & Liarakou 2000). Εργαλεία αξιολόγησης

αποτελούν ο αναστοχασμός, η συνέντευξη, η τήρηση ημερολογίου, καθώς και αξιολογικά μέσα που αξιοποιούν κριτήρια και δείκτες.



Εικόνα 1: Παραδείγματα αξιολόγησης ΕΑΑ και η σύνδεση τους με το νατουραλιστικό πλαίσιο αξιολόγησης

## 2. Παραδείγματα εφαρμογής του νατουραλιστικού πλαισίου αξιολόγησης για την ΕΑΑ μέσα από την ΕΕ.

Τα παραδείγματα που παρουσιάζουν την εφαρμογή του νατουραλιστικού πλαισίου αξιολόγησης, προέρχονται από το Ευρωπαϊκό χρηματοδοτούμενο έργο CARE, ένα έργο Erasmus + κατά το οποίο ομάδα εκπαιδευτικών από δημοτικά σχολεία της Κύπρου έτυχε επαγγελματικής εκπαίδευσης γύρω από την προσέγγιση ζητημάτων της πραγματικής ζωής μέσα από το μάθημα της ΕΕ. Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί στη συνέχεια ανέπτυξαν και δίδαξαν ζητήματα ΑΑ μέσα από το μάθημα της τέχνης ως μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρακολούθησαν.

Στις περιπτώσεις που περιγράφουμε, αξιολογήτρια ήταν η ίδια η εκπαιδευτικός που συμμετείχε στο έργο και αντικείμενο αξιολόγησης η εκπαιδευτική ενότητα που ανέπτυξε και δίδαξε. Ως προς την ΕΑΑ, αναζητείται και αξιολογείται η ανάπτυξη ικανοτήτων. Η διαδικασία αξιολόγησης ακολούθησε τρία στάδια τα οποία αντιστοιχούν στις τρεις φάσεις της νατουραλιστικής αξιολόγησης: (α) προβληματισμός της εκπαιδευτικού σχετικά με το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της ενότητας, (β) προβληματισμός κατά την υλοποίηση και (γ) προβληματισμός σχετικά με τον αντίκτυπο που είχε η διδακτική ενότητα στα παιδιά και στους θεατές των έργων τέχνης των παιδιών. Για το τελευταίο στάδιο οι εκπαιδευτικοί αναμενόταν να συνοψίσουν τα συνολικά συμπεράσματά τους και τα διδάγματα που πήραν και να σχολιάσουν σε μια σύντομη συζήτηση το πώς αυτά θα επηρεάσουν το διδακτικό τους έργο στο μέλλον.

Πιο κάτω παρουσιάζουμε παραδείγματα αξιολόγησης της ΕΑΑ μέσα από το έργο CARE ακολουθώντας τα τρία στάδια της νατουραλιστικής αξιολόγησης.

### 2.1. Φάση εξοικείωσης: Αναστοχασμός σχετικά με το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της ενότητας

Στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους οι εκπαιδευτικοί αναστοχάστηκαν και ανέλυσαν τις ιδέες τους σχετικά με τα ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης και πώς αυτά μπορούν να ενσωματωθούν στον σχεδιασμό σχετικών ενότητων μέσα από το μάθημα της τέχνης. Συζήτησαν τις πρακτικές που εφαρμόζουν και τους τρόπους με τους οποίους προσεγγίζουν ζητήματα της αειφορίας μέσα από το

μάθημα της τέχνης. Οι εικόνες 2 και 3 απεικονίζουν τα εικαστικά αναστοχαστικά ημερολόγια δύο εκπαιδευτικών – συμμετεχουσών στο έργο, τα οποία αναπτύχθηκαν ως μέρος της διαδικασίας αυτής.



Εικόνα 2: Καταγραφή των ιδεών των εκπαιδευτικών για την έννοια της ΑΑ στο αναστοχαστικό τους ημερολόγιο Ι



Εικόνα 3: Καταγραφή των ιδεών των εκπαιδευτικών για την έννοια της ΑΑ στο αναστοχαστικό τους ημερολόγιο ΙΙ

Για το σχεδιασμό της ενότητας, μελέτησαν και αξιοποίησαν το αναλυτικό πρόγραμμα της τέχνης και της ΕΑΑ και καθόρισαν χρησιμοποιώντας τους καθορισμένους δείκτες επάρκειας και επιτυχίας τα μαθησιακά αποτελέσματα που θα επιδίωκαν μέσα από το μάθημα τους.

Αντίστοιχα, διερευνητικές δραστηριότητες για τις ιδέες και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από το αντικείμενο μελέτης των διδακτικών ενοτήτων, εφαρμόστηκαν και από τα παιδιά των τάξεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Στην εικόνα 4, τα παιδιά συζητούν και επεξεργάζονται την έννοια της φιλίας, της αλληλεγγύης και αποδοχής του άλλου μέσα από εικαστική έκφραση.





Εικόνα 4: Τα παιδιά ζωγραφίζουν την φίλια

## 2.2. Φάση δράσης: προβληματισμός σχετικά με την εφαρμογή

Η φάση της δράσης μπορεί να χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθοδολογίες για τη συλλογή δεδομένων, π.χ. μελέτη περίπτωσης και έρευνα δράσης. Η καλύτερη μεθοδολογία είναι αυτή που εξυπηρετεί καλύτερα τους στόχους της διερεύνησης και μπορεί να είναι μικτή. Στην προκειμένη περίπτωση για την αξιολόγηση ποιοτικών, μη-απλών αποτελεσμάτων της ΕΑΑ, χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση και καταγραφή των αντιδράσεων των παιδιών στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, τα έργα των παιδιών και τα αποτελέσματά τους. Ταυτόχρονα, οι εκθέσεις των έργων σε φυσικούς χώρους και ψηφιακά, αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης.

Για παράδειγμα, στο ημερολόγιό της η εκπαιδευτικός κα. Χρυσοστόμου για την υλοποίηση μιας ενότητας γύρω από θέματα παραγωγής και κατανάλωσης συζητά τις παρατηρήσεις της και τις απαντήσεις των παιδιών:

*«...ήταν προφανές ότι όλοι οι μαθητές βρήκαν την ενότητα ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική. Θεώρησαν πολύ σημαντικό το θέμα της υπερκατανάλωσης και βρήκαν χρήσιμη την επεξεργασία του στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής ενότητας. Σχολίασαν ότι η τέχνη είναι χρήσιμη και μπορεί να σε κάνει να αλλάξεις τον τρόπο που βλέπεις τα πράγματα στην καθημερινότητά σου, σε εμπνέει και σε διδάσκει χρήσιμα πράγματα. Βοηθά επίσης στην ανάπτυξη ενός βιώσιμου μέλλοντος...»*

*... [τα παιδιά] θεώρησαν ότι η παραγωγή ενός βίντεο είναι πολύ ιδιαίτερη και σχολίασαν τη δύναμη του βίντεο στο να ευαισθητοποιήσει και να αποτρέψει την υπερκατανάλωση...»*

Ένδειξη επιτυχίας αποτέλεσε και η υλοποίηση προτάσεων των παιδιών για δράση, οι οποίες προέκυψαν από τα έργα τους. Για παράδειγμα, η κα. Πλουτάρχου, παρουσιάζει τα προσχέδια – εισηγήσεις των μαθητών της για την αναβάθμιση του σχολικού χώρου και το τελικό αποτέλεσμα μετά την υλοποίηση της δράσης (εικόνες 5 και 6). Αντίστοιχη αναδιαμόρφωση του αύλιου χώρου μέσα από τις δράσεις των παιδιών έγινε και σε άλλα σχολεία (εικόνες 7 και 8).



**Εικόνες 5 και 6: Τα παιδιά σχεδιάζουν και εκτελούν αλλαγές στον αύλιο χώρο του σχολείου τους I**



**Εικόνες 7 & 8: Τα παιδιά σχεδιάζουν και υλοποιούν αλλαγές στον αύλιο χώρο του σχολείου τους II**

Ευκαιρία για προβληματισμό σχετικά με την εφαρμογή αποτέλεσαν οι εκθέσεις των έργων των παιδιών κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Παρακολούθησαν στενά την εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και στις δραστηριότητες που εκτελούνταν παρέχοντας συνεχή ανατροφοδότηση με σχόλια, εισηγήσεις, και ερωτήσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις η διαδικασία αυτή περιλάμβανε την δημιουργία προσχεδίων των έργων με ευκαιρίες κριτικής συζήτησης των προσχεδίων για την επιλογή των καλύτερων ιδεών για τη δημιουργία των τελικών έργων τέχνης.

Πέραν από φυσική μορφή κάποιες εκθέσεις ήταν διαθέσιμες και διαδικτυακά (Εικόνα 9).



**Εικόνα 9: Συλλογική ψηφιακή έκθεση έργων των παιδιών από το έργο CARE**

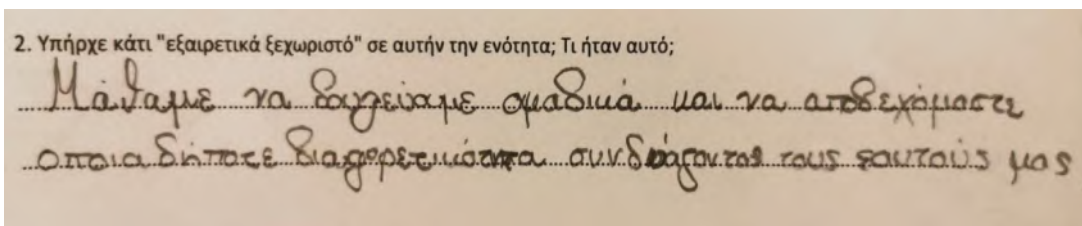
Οι διαδικτυακές εκθέσεις είναι διαθέσιμες για θέαση στις ιστοσελίδες:  
<https://www.artsteps.com/view/618950d08dca2518cb53e469> και  
<https://www.artsteps.com/view/5eca8b292ac48f580de3bece?currentUser>).

### 2.3. Φάση σύνθεσης (αναστοχασμός ως προς το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με την εκπαίδευση για αειφορία).

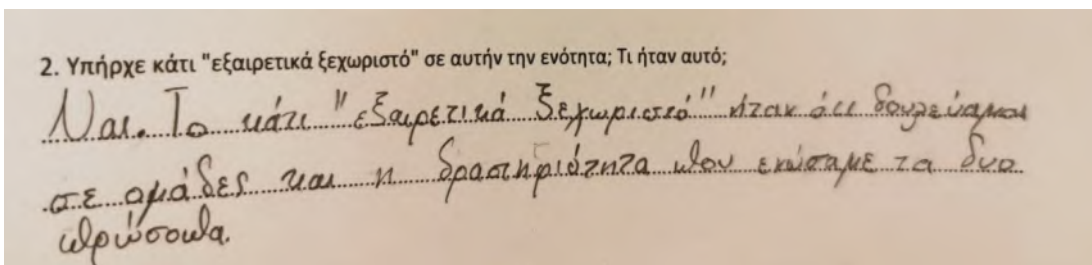
Η τελευταία φάση της νατουραλιστικής αξιολόγησης, συνθέτει τα αποτελέσματα και τα παρουσιάζει σε μια συνολική έκθεση με περιγραφικό και συχνά προσωπικό τρόπο. Πολλές απόψεις και αξίες που προκύπτουν από τα δεδομένα παρουσιάζονται με αντικειμενικό και τεκμηριωμένο τρόπο υποστηριζόμενες από φωτογραφίες, παραδείγματα από τα έργα των παιδιών, πίνακες, γραφήματα. Τα αποτελέσματα είναι χρήσιμα για τον/την εκπαιδευτικό και οδηγούν σε προβληματισμό, και αναστοχασμό ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Για το έργο CARE η αξιολόγηση ήταν παράλληλη με την πορεία υλοποίησης των ενοτήτων μέσα από τη φάση της Δράσης. Με την ολοκλήρωση των ενοτήτων όμως, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ετοιμάσουν μια τελική συνοπτική έκθεση η οποία να συνθέτει τις παρατηρήσεις και τα στοιχεία που συνέλεξαν σχετικά με τις απαντήσεις, τις αντιδράσεις των παιδιών, τα τελικά έργα τέχνης που αυτά δημιούργησαν και να παρουσιάσουν την επίδραση που η ενότητα είχε στα παιδιά και στους θεατές της δουλειάς των παιδιών. Η επίδραση της ενότητας διερευνήθηκε με τη χρήση ενός σύντομου ερωτηματολογίου και άτυπων συνεντεύξεων με μερικά παιδιά όπως και μέσα από τις καταχωρήσεις των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών στο ημερολόγιό τους. Αρκετά από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν αφορούσαν άμεσα ή έμμεσα την απόκτηση από τα παιδιά ικανοτήτων για την ΑΑ και τη σύνδεση της ενότητας με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών.

Αποσπάσματα από τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από τα παιδιά τεκμηριώνουν την ανάπτυξη διαφόρων ικανοτήτων για την ΑΑ: την ολιστική, συστημική προσέγγιση (π.χ. η ενότητα τέχνης για την ειρήνη κάλεσε τα παιδιά να προσεγγίσουν την έννοια της ειρήνης με όλες τους τις αισθήσεις και όχι μόνο οπτικά), την ικανότητα της συνεργασίας, συμπερίληψης και αποδοχής (εικόνες 10 και 11), την ικανότητα οραματισμού ενός αειφόρου μέλλοντος και την ικανότητα δράσης (π.χ. εικόνες 5 - 8).



Εικόνα 10: Απαντήσεις σε ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου των παιδιών Ι



Εικόνα 11: Απαντήσεις σε ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου των παιδιών ΙΙ

Συγκεκριμένα σχόλια των παιδιών αναφέρονται επίσης στις εκθέσεις που οργάνωσαν τα ίδια: «ήταν η πρώτη φορά που συμμετείχα σε μια έκθεση!», «ήταν ωραία που ήμασταν δίπλα στη δουλειά μας και όλοι ήρθαν να δουν την αφίσα μας και μπορούσαμε να τους την εξηγήσουμε». Η εικόνα 12 παρουσιάζει την έκθεση των έργων των παιδιών για την ενότητα «Φιλία».



Εικόνα 12: Η έκθεση των έργων των παιδιών για τη φιλία

Για τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο έργο, η ένταξη ζητημάτων ΕΑΑ στην ΕΕ πρόσφερε σημαντικές εμπειρίες και αυτοπεποίθηση για την προσέγγιση των θεμάτων αυτών μέσα από το μάθημα της τέχνης.

Η διαδικασία της αξιολόγησης οδήγησε σε συμπεράσματα και παρατηρήσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την ενσωμάτωση ζητημάτων αειφορίας στην ΕΕ. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι η συνέργεια ανάμεσα στην ΕΕ και την ΕΑΑ βοήθησε τα παιδιά να μάθουν τρόπους με τους οποίους μπορούν προσωπικά να συμβάλουν στην επίτευξη των 17 στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης. Ιδιαίτερα αποτελεσματική φάνηκε να είναι η συνέργεια αυτή ως προς την επίτευξη συναισθηματικών στόχων αφύπνισης και ευαισθητοποίησης. Η εκπαιδευτικός κ. Παναγιώτου στο ημερολόγιό της τόνισε την **αφυπνιστική επίδραση** που η ενότητα είχε και την επίδρασή της στην **ενσυναίσθηση και τις αξίες** των παιδιών. Μέσα από την έκθεσή της φάνηκε τα παιδιά να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για θέματα της καθημερινότητας που τους απασχολούν. Αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα στην τέχνη και την πραγματικότητα και τη δύναμη που η τέχνη έχει στο να **επηρεάζει και να αλλάζει συνήθειες και στάσεις ζωής** (Παναγιώτου Ι.). Μια άλλη εκπαιδευτικός, η κα. Αντωνίου Π. παρατήρησε **αλλαγή στα κίνητρα** των παιδιών για να αναλάβουν δράση μετά από θέαση στοχευμένου οπτικοακουστικού υλικού. Στην έκθεσή της παρέθεσε σχόλια παιδιών της τάξης της: *«Αυτό που μου άρεσε περισσότερο σε αυτή την ενότητα ήταν ότι δημιουργήσαμε αφίσες. Λατρεύω την τέχνη και μου αρέσει να μπορώ να στέλνω ένα μήνυμα σε άλλους μέσω της τέχνης». «Αισθανθήκαμε περήφανοι που στεκόμαστε εκεί και περιμένουμε τους συμμαθητές μας να έρθουν, να δουν τις αφίσες μας και να περιμένουμε την εξήγησή μας».*

Σημαντική διαπίστωση αφορούσε στις **ευκαιρίες για δράση** και ευθύνη μέσα από τη δημιουργικότητα που προσφέρει η ΕΕ. Η κα. Πλουτάρχου παρατήρησε ότι τα παιδιά στην τάξη της μέσα από τις εικαστικές δραστηριότητες που είχαν εμπλακεί, αντιλήφθηκαν την ανάγκη για βελτίωση και αναδιαμόρφωση του σχολικού χώρου για να καταστεί αυτός πιο αειφόρος και: *«συνειδητοποίησαν (τα παιδιά) ότι είχαν τη δύναμη να αλλάξουν τα πράγματα... οι προτάσεις τους υποστηρίχθηκαν από τον σύνδεσμο γονέων και τα σχέδιά τους έγιναν πράξη... κατάλαβαν ότι η δουλειά τους μπορεί να έχει αντίκτυπο».* Τελικό αποτέλεσμα ήταν η βελτίωση του σχολικού χώρου και συνεπώς η ποιότητα ζωής

των παιδιών του σχολείου, γεγονός που αποτελεί χειροπιαστό τεκμήριο για την επιτυχία των δράσεων των παιδιών.

Οι ενότητες πρόσφεραν επίσης ευκαιρίες για συνεργασία και συνδημιουργία, ικανότητες σημαντικές για την ΕΑΑ. Μέσα από την αξιολόγηση τα παιδιά που συμμετείχαν σε δραστηριότητες συνδημιουργίας, ανέφεραν ότι ένιωσαν ότι το συλλογικό έργο τέχνης τους ανήκει και είχαν μια αίσθηση ιδιοκτησίας για αυτό (Κωνσταντή Φ., Μαρκίδου Θ., Μηνά Χ.).

Οι εκθέσεις των έργων τέχνης που οργανώθηκαν στα σχολεία, αποτέλεσαν μέσο διάχυσης των μηνυμάτων για την ΑΑ, από τα παιδιά-δημιουργούς προς την υπόλοιπη σχολική κοινότητα και όλους τους επισκέπτες των εκθέσεων. Τα παιδιά παρουσίαζαν και εξηγούσαν τα έργα τους στους θεατές και με τον τρόπο αυτό επιδίωκαν να τους ευαισθητοποιήσουν και να τους αφυπνίσουν. Παρόλον ότι τα αποτελέσματα αυτά δεν είναι μετρήσιμα, η διαδικασία οργάνωσης και λειτουργίας μιας έκθεσης έργων τέχνης, αναγάγει τους μαθητές σε ρόλο δημιουργού, καλλιτέχνη και τους καθιστά δρώντες παράγοντες στην κοινότητα του σχολείου τους και στην ευρύτερη τοπική κοινότητα.

## 5. Συμπεράσματα

Η συνέργεια ΕΑΑ και ΕΕ δημιουργεί ένα πλαίσιο το οποίο προσφέρει έντονα διαδραστικές και βιωματικές εμπειρίες και ευκαιρίες δράσης οι οποίες βοηθούν εκπαιδευτικούς και παιδιά να γίνουν πιο συνειδητοποιημένοι ως προς τον τρόπο με τον οποίο ζουν και να εξερευνήσουν τις ικανότητές του “να είναι”, “να νοιάζονται” και “να αλλάζουν” (Heras 2022). Η συνέργεια ΕΑΑ και ΕΕ φαίνεται να συνδέει τη θεωρία με την πράξη, τη σχολική τάξη με την πραγματική ζωή. Τα στάδια της νατουραλιστικής αξιολόγησης, φάνηκε να παρέχουν σημαντική στήριξη και καθοδήγηση καθόλη την πορεία σχεδιασμού και υλοποίησης των διδακτικών ενοτήτων και να διασφαλίζουν βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα όχι μόνο για την ΕΕ αλλά και για την ΕΑΑ.

Τα παραδείγματα αξιολόγησης στα οποία αναφερθήκαμε πιο πάνω αξιοποιούν κυρίως ποιοτικά εργαλεία: παρατήρηση, συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια που απευθύνονται σε παιδιά με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Ο αναστοχασμός μέσα από το ημερολόγιο που τηρούσε η εκπαιδευτικός αποτέλεσε σημαντικό μέρος του κάθε σταδίου υλοποίησης της διδακτικής ενότητας και συνδέεται στενά με την αυτοαξιολόγηση. Η αξιολογική πορεία μέσα από τα τρία στάδια της νατουραλιστικής αξιολόγησης διασφαλίζει τη συνεχή παρακολούθηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συμβάλλει στην διόρθωση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Παρόλη την υποκειμενικότητα της ποιοτικής αυτής προσέγγισης, η διαδικασία της αξιολόγησης εντοπίζει και τεκμηριώνει την ύπαρξη και ανάπτυξη ικανοτήτων για την ΑΑ. Μέσα από το στάδιο της σύνθεσης προκύπτουν «μαθήματα» τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την ανάπτυξη και προσφορά ενοτήτων τέχνης στο μέλλον και συμβάλλουν στην επαγγελματική αυτό-ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ως προς την ΕΑΑ σημαντικό μάθημα φαίνεται να αποτελεί η διαπίστωση της αξίας της ΕΕ στην αξιολόγηση των ποιοτικών της στοιχείων της ΕΑΑ, όχι μόνο σε σχέση με την προτεινόμενη μεθοδολογία αλλά και λόγω των εγγενών χαρακτηριστικών της ΕΕ η οποία φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε σχέση με την επιδίωξη συναισθηματικών στόχων και την ανάπτυξη ικανοτήτων.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ξενόγλωσση

- Boughton, D. (2013). Assessment of performance in the visual arts: What, how and why? 119-142.
- Flogaitis, E. and Liarakou, G. (2000). Quelle évaluation pour quelle Education relative à l'Environnement? *Education relative à l'Environnement*, 2: 13-30
- Giangrande, N., White, R., East, M., Jackson, R., Clarke, T., Coste, M.S. and Penha-Lopes, G. (2019). A competency framework to assess and activate education for sustainable development:

- Addressing the UN Sustainable Development Goals 4.7 Challenge. *Sustainability* 11, 2832 doi:103390/su11102832
- Heras, M. (2022). Art and Connectedness within Sustainability: Educating Through Aesthetic Pedagogies. In *Competences in Education for Sustainable Development. Sustainable Development Goals Series*. Vare P., Lausset N., Rieckmann M. Eds.; Springer, Cham, Switzerland; pp145-157.
- Kadji-Beltran C. (2022). Evaluating Sustainability in Visual Arts Education. In Pavlou V. (Ed.). *Enhancing Visual Arts Education with Education for Sustainable Development; A handbook for Teachers*. CARE. (available in English and Greek at: <http://care.frederick.ac.cy/>)
- Kadji-Beltran, C. (2004) *Evaluation of environmental education programmes as a means for policy making and implementation support: the case of Cyprus primary education*. PhD thesis, University of Warwick. (<http://wrap.warwick.ac.uk/1296/>)
- Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development* (Vol. 5). UNESCO publishing.
- Mayer, M. and Mogensen, F. (2005). Evaluation in Environmental Education and the use of Quality Criteria in Mogensen F. and Mayer M., (Eds). *Eco-schools. Trends and Divergences. A comparative study on Eco-school development process in 13 countries. School development through Environmental Education (SEED)*. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.
- Pavlou, V., Kadji-Beltran, C. (2021). Enhancing Arts Education with Education for Sustainable Development Competences: a proposed framework for Visual Arts Education educators. In *Arts. Sustainability. Education*. ENO Yearbook Volume 2; Wagner, E., Nielsen, C.S., Veloso, L., Suominen, T., Pachova N. Eds. Springer Verlag, Singapore; pp. 217-235.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in ESD. In *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*. Leicht, A.; Heiss J.; Byun W. J. Eds.; UNESCO, Paris, France, pp 39-59.
- Schroeder, A. (2012). *Basic tenets and case study. Naturalistic Evaluation*. Powerpoint presentation. <https://www.slideserve.com/floyd/naturalistic-evaluation>
- Stake, R. E. (1975). To evaluate an arts program. In R. E. Stake (Ed.) *Evaluation the arts in education: A responsive approach* (pp. 12– 31). Columbus, OH: Merrill.
- Vare P, Millican R, de Vries G (2018). ‘A Rounder Sense of Purpose: towards a pedagogy for transformation’. *Research in Action*. Special Issue (4) TEESNet August 2018 pp.18-22
- Vare, P. (2018). A Rounder Sense of Purpose: Developing and Assessing Competences for Educators of Sustainable Development. In *Form@re* 18:2. Available at: <http://www.fupress.net/index.php/formare/index>. Accessed 7 October 2020.
- Vare, P., Arro, G., de Hamer, A., Del Gobbo, G., de Vries, G., Farioli, F., Kadji-Beltran, C., Kangur, M., Mayer, M., Millican, R., Nijdam, C., Réti, M., and Zachariou, A. (2019). Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned. *Sustainability*, 11(7): 1-21.

# Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ ΣΤΗΝ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΓΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (ΣΒΑ): ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΒΑ

**Ποταμίτης Λοΐζος**

Εκπαιδευτικός Ε70, Υποψήφιος Διδάκτορας

## Περίληψη

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση επιτελεί σπουδαίο ρόλο στην αναδιαμόρφωση της κοινωνίας προς μια ανθρώπινη, δημοκρατική και πιο αειφόρο πορεία. Ο ρόλος επομένως των εκπαιδευτικών στην διαπαιδαγώγηση των μαθητών και η παροχή των κατάλληλων εφοδίων που θα τους επιτρέψουν να αποτελέσουν τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες ώστε να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας όπως αυτές ορίζονται στην Ατζέντα των Η.Ε για τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) είναι καθοριστικός. Η παρούσα μελέτη σκιαγραφεί, τις αντιλήψεις και το βαθμό κατανόησης των ΣΒΑ από τους εκπαιδευτικούς Π.Ε στη Κύπρο και πραγματοποιήθηκε με σκοπό την ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση των εκπαιδευτικών προς την αναγκαιότητα για την ενσωμάτωση των ΣΒΑ στη διδακτική τους πρακτική. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, δεν αντιλαμβάνονται πλήρως τους ΣΒΑ και δεν αισθάνονται επαρκείς στην ενσωμάτωσή τους. Συγκριτικά, θέματα που αφορούν τους ΣΒΑ εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό στο γνωστικό αντικείμενο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έναντι άλλων γνωστικών αντικειμένων στο Δημοτικό.

**Λέξεις κλειδιά:** Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης.

## 1. Εισαγωγή

Οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) όπως ορίστηκαν το 2015 από τον ΟΗΕ μέσω μιας καθολικής συμφωνίας μεταξύ των 193 κρατών μελών, υπήρξαν μια προσπάθεια τερματισμού της φτώχειας, διασφάλισης της ευημερίας και την επίτευξη της προστασίας του πλανήτη. Οι παγκόσμιοι αυτοί στόχοι αποτέλεσαν οδοδείκτη για το «πρόγραμμα για την επίτευξη ενός καλύτερου και πιο βιώσιμου μέλλοντος για όλους» (Ηνωμένα Έθνη, 2015). Η νέα ατζέντα που υιοθετήθηκε για την Βιώσιμη Ανάπτυξη αποσκοπούσε στη μεταρρύθμιση της κοινωνίας και του κόσμου ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί επιτυχώς στις μεγαλύτερες ανθρώπινες προκλήσεις που περιλαμβάνουν την ειρήνη, την εξάλειψη της ανισότητας, την κατανάλωση ενέργειας και τη διαχείριση φυσικών πόρων, την εξαφάνιση της βιοποικιλότητας, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη φτώχεια, τις απειλές για τη δημόσια υγεία, τη διαχείριση των αποβλήτων και την αλόγιστη χρήση της γης. Το σχέδιο του ΟΗΕ παρείχε έναν νέο οδικό χάρτη με 17 στόχους και 169 στόχους και δείκτες, καθένας από τους οποίους αντιπροσωπεύει το όραμα ενός κόσμου που μετατοπίζει και μεταρρυθμίζει την περιβαλλοντική διάσταση της βιώσιμης ανάπτυξης. Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του προσανατολίζεται στην συνεξέταση όλων των στοιχείων (περιβάλλον, οικονομία, κοινωνία) με ολοκληρωμένο τρόπο προάγοντας την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη. Οι ΣΒΑ υιοθέτησαν μια προσέγγιση της βιώσιμης ανάπτυξης που αφορούσε στη διασύνδεση της προστασίας του περιβάλλοντος, της οικονομικής και κοινωνικής ευημερίας.

Παράλληλα, η δεκαετία του ΟΗΕ για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, (2004) ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις για μεγαλύτερη σύνδεση στη σχέση ποιοτικής εκπαίδευσης και ΕΑΑ, συνέβαλε στη προώθηση κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών και προσεγγίσεων. Σύμφωνα

με την UNESCO (2018), η ΕΑΑ προωθεί μια «ποιοτική εκπαίδευση, βασισμένη σε αρχές και αξίες αλλά και ικανότητες που είναι απαραίτητες στην αντιμετώπιση των τρεχουσών αλλά και μελλοντικών προκλήσεων». Η πρόκληση για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης παραμένει, εφόσον η ΕΑΑ απαιτεί ένα νέο τρόπο σκέψης όσο αφορά τόσο το περιεχόμενο όσο και τις αρχές της στα προγράμματα σπουδών και αναλυτικά προγράμματα και τους τρόπους που αυτά ενσωματώνονται στα διαφορετικά πλαίσια της μάθησης.

Η «Ατζέντα 2030» επίσης προσέφερε μια σφαιρική προσέγγιση στην αειφόρο ανάπτυξη, η οποία επιχείρησε μέσω των 17 ΣΒΑ να παρέχει τις κατευθυντήριες γραμμές για τις διαδικασίες μάθησης. Αποτελώντας ουσιαστικά τη συνέχεια της δεκαετίας του ΟΗΕ για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη 2005-2014, προώθησε την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης που να διαμορφώνει δημοκρατικά σκεπτόμενους πολίτες, εφοδιασμένους με ικανότητες ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις σύγχρονες προκλήσεις. Η υποστήριξη της εκπαίδευσης από τις εγγενείς αξίες που πρεσβεύει η ΕΑΑ, αποτελούσε σημαντική πρόκληση, που απαιτεί παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διαδικασίες που πρώτιστα να παραμένουν συνεπείς σε αυτά που διδάσκουν και προωθούν, στοχεύοντας στην ισότητα, στο γεφύρωμα του χάσματος σε θέματα οικονομικών διαφορών και εξουσίας και στην υπέρβαση της όποιας μορφής διάκρισης. Σε αυτά τα πλαίσια, ο ρόλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών παραμένει κρίσιμος στην επίτευξη των στόχων και αξιών που θέτει η ΕΑΑ.

#### *Η ΕΑΑ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών*

Η Εκπαίδευση για τη Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση ακολουθεί μια προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης που στοχεύει στην προώθηση ενός πιο βιώσιμου και δίκαιου μέλλοντος, ενισχύοντας τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που απαιτούνται να κατέχουν οι μαθητές για τη δημιουργία ενός πιο βιώσιμου κόσμου. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στην ενσωμάτωση εννοιών και πρακτικών βιωσιμότητας τόσο στα προγράμματα σπουδών όσο και στις πρακτικές της τάξης και στην ενδυνάμωση των μαθητών ώστε να καταστούν υπεύθυνοι παγκόσμιοι πολίτες που μπορούν να συμβάλουν σε ένα βιώσιμο μέλλον. Την ίδια ώρα προϋποθέτει διεπιστημονική προσέγγιση ενσωματώνοντας έννοιες και πρακτικές βιωσιμότητας σε όλα τα μαθήματα, συμπεριλαμβανομένων των επιστημών, των κοινωνικών σπουδών, των γλωσσικών τεχνών, των μαθηματικών και των τεχνών. Προωθεί την ενεργητική και συμμετοχική μάθηση μέσω πρακτικών έργων, συνεργατικής μάθησης και μάθησης με βάση την κοινότητα ενώ αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των θεμάτων τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο προωθώντας την κριτική σκέψη. Βασίζεται σε αξίες όπως η υπευθυνότητα, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν μια αίσθηση προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης για τη δημιουργία ενός πιο βιώσιμου κόσμου.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκτείνεται πέραν από την παροχή της απαραίτητης γνώσης, στην διαμόρφωση και ανάπτυξη ικανοτήτων που σχετίζονται με την αειφορία και καθίσταται παράγοντας ουσιαστικών αλλαγών, συνεισφέροντας στο παγκόσμιο στόχο για επίτευξη των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χρησιμοποιούν κατάλληλες παιδαγωγικές και τεχνικές, με απώτερο στόχο τον μετασχηματισμό της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές. Δεν μπορεί όμως να υπάρξει μετασχηματιστική μάθηση χωρίς μετασχηματισμό του ίδιου του ρόλου των εκπαιδευτικών και των διδακτικών τους προσεγγίσεων. Ο ρόλος τους στην εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, στην «ενδυνάμωση», στην «παρακίνηση» και στην «καθοδήγηση» των μαθητών είναι κρίσιμος στη μετάβαση προς ένα αειφόρο τρόπο ζωής (UNESCO 2020a). Στην ΕΑΑ, η μάθηση δεν αφορά τη μετάδοση γνώσεων σε ζητήματα βιώσιμης ανάπτυξης, αλλά μια προσέγγιση που στοχεύει στη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών σε ενεργητικούς και βιωματικούς χώρους μάθησης. Σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον, οι μαθητές αποκτούν πολύτιμες εμπειρίες που τους βοηθούν να αναπτύξουν συλλογική επίγνωση και



κριτική σκέψη. Αυτά τα στοιχεία θα τους επιτρέψουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και δράσεις για τον μετασχηματισμό και την αλλαγή της κοινωνικής και περιβαλλοντικής πραγματικότητας. Στο πλαίσιο ενός δημοτικού σχολείου, ο μετασχηματιστικός ρόλος της ΕΑΑ είναι να εμπλέξει τους μαθητές σε μια διαδικασία για να δουν νέους τρόπους θέασης του περιβάλλοντος και της κοινωνίας. Παρέχει παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές που προάγουν διαδικασίες μετασχηματιστικής μάθησης που ευθυγραμμίζονται με τους στόχους του προγράμματος σπουδών και βασίζονται στη διαδραστική μάθηση, τη βιωματική μάθηση και τη συνεργασία (Φλογαίτη, 2005).

Με την δρομολόγηση των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης, όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεσμεύτηκαν να εργαστούν για την επίτευξη προόδου για τη βιωσιμότητα. Έκτοτε, έχει αυξηθεί η ανάγκη για μια δια βίου ενσωμάτωση της βιωσιμότητας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Όλοι αυτοί οι θεσμοί και οι οργανισμοί θεωρούν ευθύνη τους να προωθήσουν την ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών που αντιμετωπίζουν τη βιωσιμότητα μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης, θέτοντας τους στόχους τους, καθορίζοντας τις δράσεις τους και κινητοποιώντας πόρους και κονδύλια για την επίτευξή τους. Πέραν της μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής επισημαίνουν και την σημασία της συνεχούς βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους ΣΒΑ. Η ετοιμότητά τους, οι αντιλήψεις και οι απόψεις τους σχετικά με το θέμα αυτό είναι κρίσιμης σημασίας αφού οι εκπαιδευτικοί αποτελούν και την κινητήρια δύναμη της απαιτούμενης μετασχηματιστικής αλλαγής (Nousheen et al., 2020; Scharenberg et al., 2021).

Από εκπαιδευτική άποψη, το πρόγραμμα σπουδών και η διδασκαλία έχει αναμορφωθεί μέσω ενός διεπιστημονικού σχήματος σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης των θεμάτων από κοινωνική, οικονομική και περιβαλλοντική σκοπιά προσεγγίζοντας τις βιώσιμες προκλήσεις. Η Κύπρος, ανταποκρινόμενη και στις ανάγκες υλοποίησης των στόχων του ΣΔ, ενσωμάτωσε από το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 την ΕΑΑ στο εκπαιδευτικό της σύστημα, μέσω σημαντικών μεταρρυθμίσεων στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας. Σε αυτό το πλαίσιο το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Νεολαίας και Αθλητισμού της Κύπρου προσάρμοσε και εφάρμοσε την Εθνική Στρατηγική για την ΕΑΑ (βασισμένη στη Στρατηγική της UNECE ESD, σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα με έμφαση στην Εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την ανάπτυξη βιώσιμων σχολείων (ΥΠΠ, 2009). Η Βιώσιμη Περιβαλλοντική Εκπαιδευτική Πολιτική που εισήχθη στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έχει αναπτύξει τις αρχές της διεπιστημονικής-ολιστικής εξέτασης των θεμάτων βιωσιμότητας μέσα στα σχολεία και εργάζεται για τη μετατροπή των μαθητών σε πολίτες που σκέφτονται κριτικά, είναι ανοιχτόμυαλοι, αναγνωρίζουν και σέβονται την πολιτισμική πολυμορφία. προκειμένου να ζήσουν σε μια σύγχρονη κοινωνία με πολιτισμικές ποικιλομορφίες (Moec, 2008, Zachariou and Kadji-Beltran 2015) Οι σχολικές μονάδες με βάση τα νέα προγράμματα σπουδών σχεδιάζουν τη δική τους Περιβαλλοντική Πολιτική διευκολύνοντας τη διερεύνηση βιώσιμων θεμάτων. ολιστικό και διεπιστημονικό τρόπο. Δεν βασίζεται στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων ή εκπαιδευτικού υλικού αλλά δομείται σε θεματικές ενότητες και ζητήματα βιωσιμότητας λειτουργώντας ως μέσο ολιστικής διερεύνησής τους. Στην προσέγγιση ολόκληρου του σχολείου, η εφαρμογή του σχεδίου ΕΑΑ των σχολείων προϋποθέτει όχι μόνο τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών αλλά και όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία εντός και εκτός σχολείου, μαθητές, δασκάλους και διευθυντές, τοπική κοινωνία. Όλοι εργάζονται συλλογικά για την υλοποίηση των ΣΒΑ και τον μετασχηματισμό της κουλτούρας του σχολείου με υπεύθυνη έννοια. Η Περιβαλλοντική πολιτική επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς που συντονίζουν το σχεδιασμό και συχνά έχουν λάβει ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση για την ΕΑΑ, να ενεργούν ως καθοδηγητές διασφαλίζοντας ότι όλοι οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης.

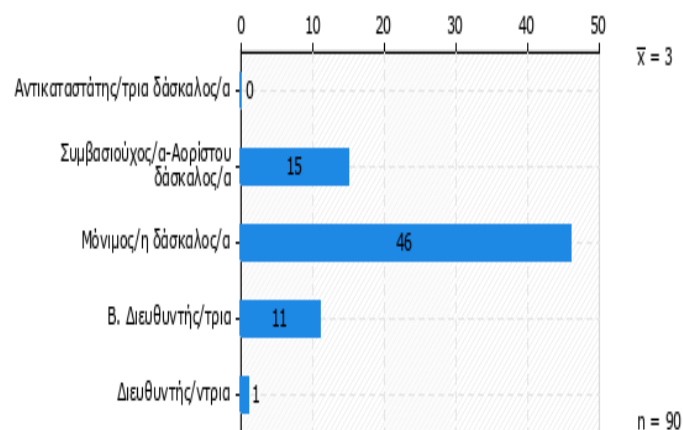
Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας λειτουργούν ως καθοδηγητές σε ένα πλαίσιο προσανατολισμένο προς τη βιώσιμη ανάπτυξη, ενώ προάγουν τη δημιουργική σκέψη και τη συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες που ενισχύουν την ικανότητά τους για δράση (Δασκολιά, 2005). Διαδικασίες δημιουργικής και βιωματικής μάθησης προωθούνται μέσω νέων περιβαλλόντων μάθησης και διδακτικών προσεγγίσεων (π.χ. έργα, καταγισμός ιδεών, επισκέψεις σε Κέντρα

Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) ενισχύοντας τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον για θέματα αειφορίας. Τα νέα περιβάλλοντα μάθησης εμπλέκουν τους μαθητές στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων σε θέματα βιωσιμότητας του σχολείου που επικεντρώνονται στην αλληλεγγύη, τον σεβασμό των ατομικών διαφορών, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτιστική πολυμορφία εντός και εκτός σχολείου. Η Περιβαλλοντική Πολιτική στα σχολεία εμπλέκει επίσης τους μαθητές σε συλλογική εργασία για τη μεταμόρφωση των σχολικών χώρων προσαρμόζοντας πρακτικές που ελαχιστοποιούν τις επιπτώσεις στο περιβάλλον τους. Ταυτόχρονα, δίνει τη δυνατότητα στα σχολεία να αξιολογούν τα προγράμματα και τις πρακτικές τους καθώς και το επίπεδο σύνδεσής τους με την τοπική κοινωνία. Το επίπεδο επιτυχίας τους στη δημιουργία δεσμών με τις τοπικές κοινωνίες είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης, καθώς τα σχολεία δεν θεωρούνται ξεχωριστές μονάδες από την τοπική κοινότητα.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Σκοπός-Μέθοδος της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εφαρμογή των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ), επειδή είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση και τη διαμόρφωση των νέων της επόμενης γενιάς. Οι ΣΒΑ αποτελούν ένα σύνολο 17 στόχων που στοχεύουν στη δημιουργία ενός πιο βιώσιμου και δίκαιου κόσμου έως το 2030. Οι στόχοι κυμαίνονται από τον τερματισμό της φτώχειας και της πείνας έως την προώθηση της καλής υγείας και ευημερίας, ποιοτική εκπαίδευση, ισότητα των φύλων, καθαρό νερό και αποχέτευση, οικονομικά προσιτή και καθαρή ενέργεια, αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη, και πολλά άλλα. Παρόλο που η γνώση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους ΣΒΑ δεν έχει μελετηθεί εις βάθος, η γνώση και η κατανόηση τους καθώς και οι επίδρασή τους στη διδακτική πρακτική είναι ζωτικής σημασίας για τη σύνδεση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με την προώθηση των αρχών της ΕΑΑ. Επομένως, κρίθηκε σημαντικό να εξεταστεί ο βαθμός αντίληψης και κατανόησης των ΣΒΑ από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Κύπρο με σκοπό την ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση τους προς την επιτυχή ενσωμάτωση των ΣΒΑ στη διδακτική τους πρακτική. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Ιανουαρίου-Φεβρουαρίου 2023 και σε αυτήν συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (αντικαταστάτες/τριες, συμβασιούχοι, μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, β. διευθυντές/τριες και διευθυντές/τριες) στη Κύπρο απαντώντας σε ερωτηματολόγιο σε κλίμακα likert το οποίο καταρτίστηκε και προωθήθηκε μέσω της πλατφόρμας Ika.si. και εξέταζε το βαθμό αντίληψης τους σχετικά με τους ΣΒΑ, τον βαθμό ετοιμότητάς τους να ενσωματώσουν τους ΣΒΑ στη διδακτική τους πρακτική και τη σχέση τους με το διδακτικό περιεχόμενο μερικών από των γνωστικών αντικειμένων που είναι ενταγμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

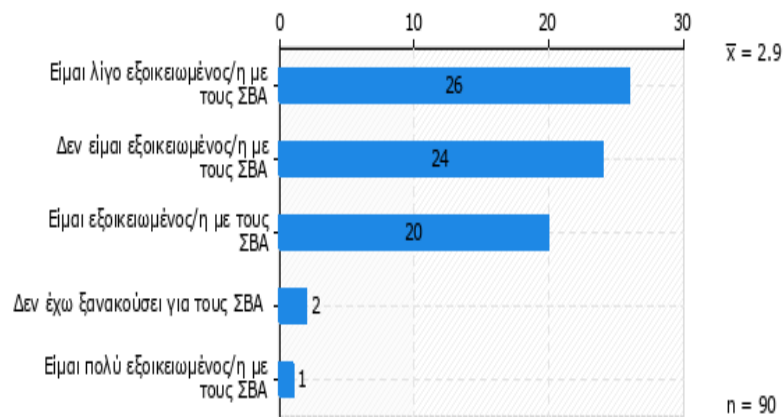


Σχήμα 1. Θέση που κατείχαν οι εκπαιδευτικοί

Το χαμηλό ποσοστό αποδοχής έκανε το αρχικό μέρος της έρευνας πιο χρονοβόρο και πολύ δύσκολο να διεξαχθεί. Οι απαιτήσεις εξάλλου του ερωτηματολογίου οδήγησε σε ένα μεγάλο βαθμό απροθυμίας συμμετοχής του είτε στη μερική συμπλήρωσή του. Επίσης, η χρήση ερωτηματολογίου τύπου likert δεν επέτρεψε χρήση ανοικτού τύπου ερωτήσεων οι οποίες θα μπορούσαν να υποβοηθήσουν στον εντοπισμό ασυνείδητων προκαταλήψεων είτε υποθέσεων μπορεί να έχουν οι δάσκαλοι σχετικά με την Ε.Α.Α. Ο εντοπισμός των πεποιθήσεων και στάσεων τους που πιθανόν να επηρεάζουν τη διδακτική τους πρακτική και λήψη αποφάσεων, μπορεί να ρίξει επιπρόσθετο φως σε πιθανά εμπόδια ή ευκαιρίες για βελτίωση. Με βάση τέλος το δείγμα, τα αποτελέσματα της μελέτης αυτή δεν μπορούν να γενικευτούν και είναι αντιπροσωπευτικά μόνο του αριθμού των συμμετεχόντων που μελετήθηκαν.

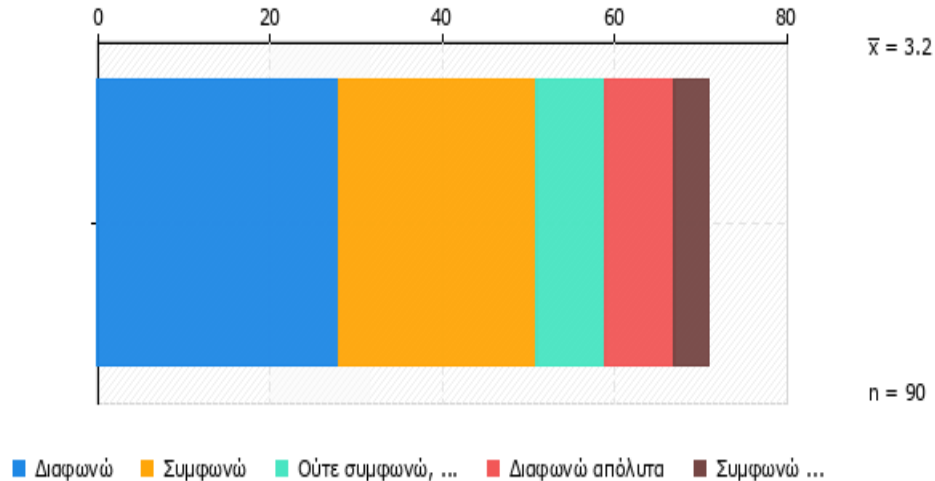
## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Ο βαθμός αντίληψης και κατανόησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) φάνηκε να διαφέρει ανάλογα με το υπόβαθρο, την εμπειρία και την έκθεσή τους στους ΣΒΑ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε να είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό «λίγο εξοικειωμένοι» με τους ΣΒΑ, ενώ ένα μεγάλο επίσης ποσοστό ήταν «μη εξοικειωμένοι» με τους ΣΒΑ, ενώ μόνο ένας συμμετέχοντας/χουσα φάνηκε να είναι «πολύ εξοικειωμένη» με τους ΣΒΑ. Το επίπεδο συνειδητοποίησης των διάφορων ΣΒΑ και της ενσωμάτωσής τους στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι αρκετά ασύνδετο και αποσπασματικό καθώς οι αντιλήψεις τους σχετίζονται άμεσα με το βαθμό επιμόρφωσής τους σε θέματα σχετικά με την ΕΑΑ και η έλλειψη της φαίνεται να κάνει τους εκπαιδευτικούς διστακτικούς στην προσπάθεια αποτελεσματικής εφαρμογής της ΕΑΑ στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική. Ωστόσο, γενικά, οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να έχουν θετική αντίληψη για τους ΣΒΑ και θετική στάση απέναντι στην εφαρμογή της ΕΑΑ και τις δυνατότητές στην υιοθέτηση της ΕΑΑ μέσα από τις στρατηγικές διδασκαλίας τους ώστε να δημιουργήσουν έναν πιο βιώσιμο και δίκαιο κόσμο.



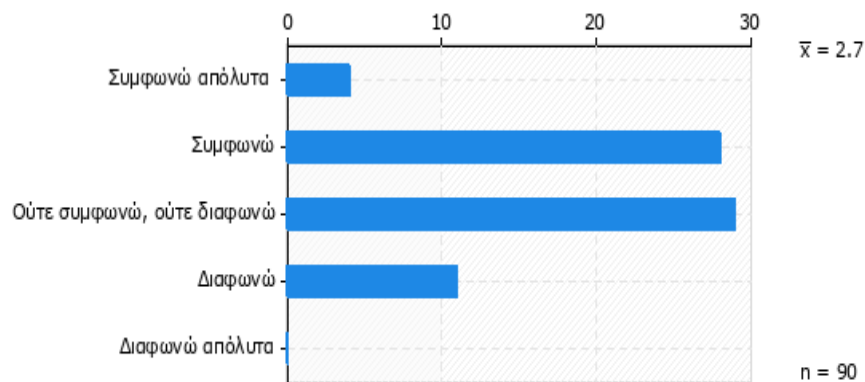
Σχήμα 2. Βαθμός εξοικείωσης με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ)

Στο ερώτημα κατά πόσο «έχουν παρακολουθήσει διαδικτυακά σεμινάρια, επιμορφώσεις και εργαστήρια σχετικά με τους ΣΒΑ», η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε πως «Διαφωνεί». Η επιμόρφωση σε θέματα ΣΒΑ για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ελλιπής είτε χρήζει αναθεώρησης.



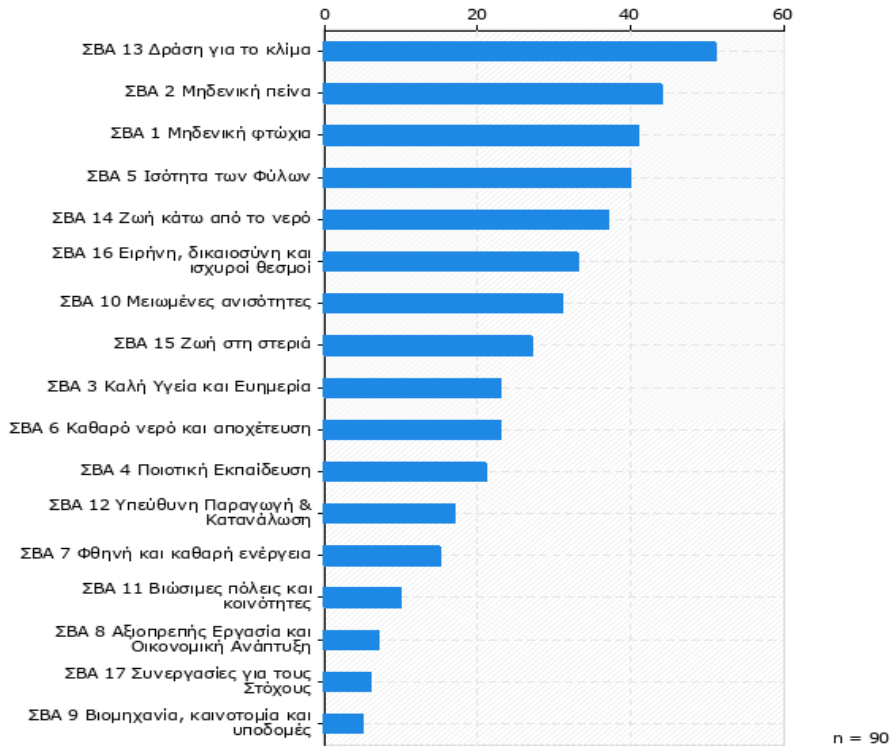
Σχήμα 3. Διαδικτυακά σεμινάρια, επιμορφώσεις και εργαστήρια σχετικά με τους ΣΒΑ

Μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων έδειξαν να νοιώθουν «ικανοί» να ενσωματώσουν τους ΣΒΑ στην καθημερινή τους διδασκαλία, ενώ παράλληλα ένα άλλο μεγάλο ποσοστό έδειξε αβεβαιότητα ως προς την προοπτική αυτή ώστε να υιοθετήσουν στρατηγικές διδασκαλίας που να ενσωματώνουν τους ΣΒΑ στην καθημερινή τους πρακτική.



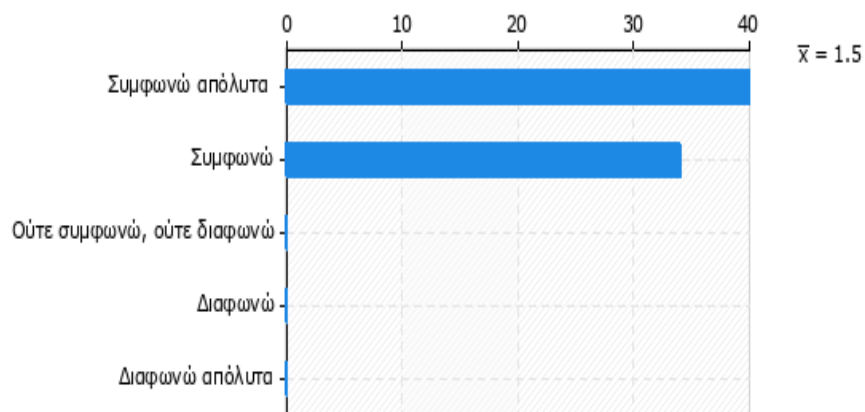
Σχήμα 4. Αντιλήψεις για την ικανότητα ενσωμάτωσης των ΣΒΑ στη διδασκαλία

Ανάμεσα στους στόχους με τους οποίους οι ερωτηθέντες ένιωθαν «ικανοί» να ενσωματώσουν στη διδασκτική τους πρακτική είτε είχαν κάνει σχετικές αναφορές κατα τη διδασκαλία σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, ξεχώρισαν οι ΣΒΑ13 (δράση για το κλίμα), ΣΒΑ2 (Μηδενική πείνα), ΣΒΑ1 (Μηδενική φτώχεια), ΣΒΑ5 (Ισότητα των φύλων), ΣΒΑ14 (Ζωή κάτω απο το νερό) και ΣΒΑ16 (Ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί), ΣΒΑ10 (Μειωμένες Ανισότητες), ΣΒΑ15 (Ζωή στη στεριά), ΣΒΑ3 (Καλή υγεία και ευημερία) και ΣΒΑ6 (Καθαρό νερό και αποχέτευση). Αντίθετα, οι ΣΒΑ9 (Βιομηχανία, καινοτομία και υποδομές) και ΣΒΑ17 (Συνεργασίες για τους Στόχους) και ΣΒΑ8 (Αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη) ήταν ανάμεσα στους στόχους τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν ένιωθαν «ικανοί» να ενσωματώσουν στη διδασκτική τους καθημερινή πρακτική.



Σχήμα 5. ΣΒΑ που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί ικανότητα ενσωμάτωσης

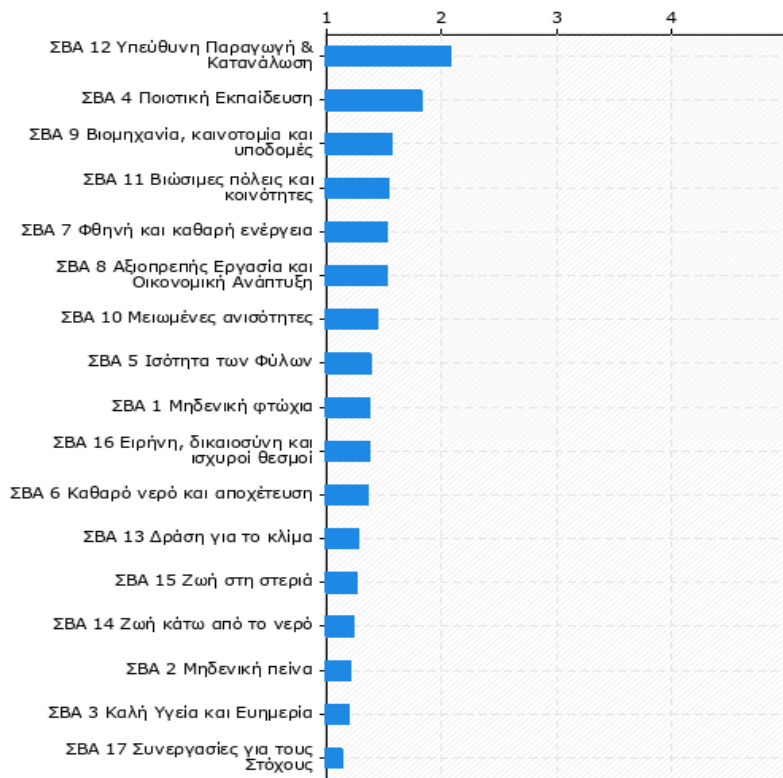
Μια άλλη έντονη ανησυχία που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες ήταν η μη διαθεσιμότητα επαρκών πόρων ΕΑΑ και κατευθυντήριες γραμμές. Σημαντικό ξεχωρίζει το γεγονός πως το σύνολο των ερωτηθέντων (100%) συμφωνεί απόλυτα είτε συμφωνεί πως υπάρχει η ανάγκη παροχής περισσότερου περιεχόμενου και υλικού σχετικού με τους ΣΒΑ ώστε να ενσωματωθεί στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ η παρουσία συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος δεν κάνει τους εκπαιδευτικούς πιο σίγουρους στην παράδοση της ΕΑΑ, θεωρούν επωφελή την ύπαρξη περισσότερου συγκεκριμένου σχετικού υλικού.



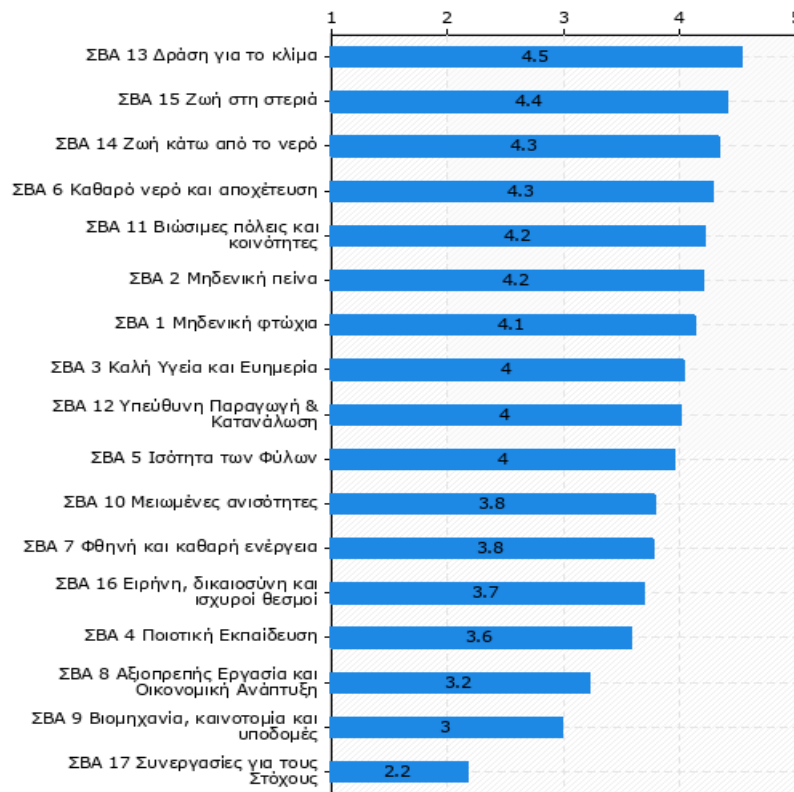
Σχήμα 6. Ανάγκη επιπρόσθετου υλικού σχετικού με τους ΣΒΑ

Σύμφωνα τώρα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών το περιεχόμενο αλλά και οι στόχοι του γνωστικού αντικείμενου των ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ δεν είναι σε μεγάλο βαθμό σχετικά με τους ΣΒΑ.

Είναι προφανές πως στο αναλυτικό πρόγραμμα απουσιάζουν ρητές αναφορές στους ΣΒΑ είτε σε έννοιες που παραπέμπουν είτε στις έννοιες ή αρχές της αειφόρου ανάπτυξης ενώ διαφαίνεται η απουσία διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας εφόσον τα μαθηματικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση και την επίλυση προβλημάτων βιωσιμότητας του πραγματικού κόσμου. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων που σχετίζονται με περιβαλλοντικά ζητήματα, να υπολογίσουν οικολογικά αποτυπώματα, να μετρήσουν την κατανάλωση ενέργειας και να εξερευνήσουν μαθηματικά μοντέλα για βιώσιμη διαχείριση των πόρων. Σε αντίθεση, στο γνωστικό μάθημα της ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ /ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ φαίνεται να υπάρχει μεγάλη συσχέτιση του περιεχομένου και των στόχων του γνωστικού αντικείμενου με τους ΣΒΑ αφού θεωρούν πως το γνωστικό αντικείμενο της ΠΕ/ΕΑΑ επιτρέπει την μελέτη περιβαλλοντικών εννοιών που συνδέονται άμεσα με συγκεκριμένους ΣΒΑ, όπως τα οικοσυστήματα, τη βιοποικιλότητα, την κλιματική αλλαγή και τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Συνολικά όλοι σχεδόν οι ΣΒΑ φάνηκε να ενσωματώνονται σε μεγάλο βαθμό στο γνωστικό αντικείμενο αυτό σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.



Σχήμα 7. Βαθμός διασύνδεσης περιεχομένου και στόχων του αντικείμενου των ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ με τους ΣΒΑ



**Σχήμα 7. Βαθμός διασύνδεσης περιεχομένου και στόχων του αντικειμένου της ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ /ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ με τους ΣΒΑ**

Παράλληλα διαφάνηκε πως υπήρχε μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «Έχω παρακολουθήσει διαδικτυακά σεμινάρια, επιμορφώσεις και εργαστήρια σχετικά με τους ΣΒΑ» Q7 και «Έχω κάνει αναφορές για τους ΣΒΑ στα μαθήματα που διδάσκω (Q15)». Όσοι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει είτε διαδικτυακά σεμινάρια, είτε επιμορφώσεις σχετικές με τους ΣΒΑ, είχαν κάνει περισσότερες αναφορές σχετικά με τους ΣΒΑ στη διδακτική τους πρακτική στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Η θετική αυτή συσχέτιση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν επιμόρφωση σχετική με τα θέματα της ΕΑΑ και τους ΣΒΑ είναι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις προκλήσεις της ΕΑΑ και στην ενσωμάτωση των ΣΒΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού. Η σχέση αυτή επιβεβαιώνει επίσης πως οι εκπαιδευτικοί που είναι καταρτισμένοι και ενημερωμένοι στα θέματα της ΕΑΑ πιστεύουν περισσότερο στις ικανότητές τους.

Έχω παρακολουθήσει διαδικτυακά σεμινάρια, επιμορφώσεις και εργαστήρια σχετικά με τους ΣΒΑ (Q7)	Έχω κάνει αναφορές για τους ΣΒΑ στα μαθήματα που διδάσκω (Q15)					
	Συμφωνώ απόλυτα (1)	Συμφωνώ (2)	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (3)	Διαφωνώ (4)	Διαφωνώ απόλυτα (5)	Total
Συμφωνώ απόλυτα (1)	4 100%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	4 100%
Συμφωνώ (2)	6 26%	16 70%	1 4%	0 0%	0 0%	23 100%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (3)	0 0%	6 75%	2 25%	0 0%	0 0%	8 100%
Διαφωνώ (4)	0 0%	18 64%	8 29%	2 7%	0 0%	28 100%
Διαφωνώ απόλυτα (5)	1 13%	0 0%	4 50%	2 25%	1 13%	8 100%
Total	11 15%	40 56%	15 21%	4 6%	1 1%	71 100%

Θέση (Q2)	Έχω κάνει αναφορές για τους ΣΒΑ στα μαθήματα που διδάσκω (Q15)					
	Συμφωνώ απόλυτα (1)	Συμφωνώ (2)	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (3)	Διαφωνώ (4)	Διαφωνώ απόλυτα (5)	Total
Αντικαταστάτης/τρια δάσκαλος/α (1)	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 100%
Συμβασιούχος/α-Αορίστου δάσκαλος/α (2)	1 7%	7 47%	7 47%	0 0%	0 0%	15 100%
Μόνιμος/η δάσκαλος/α (3)	8 17%	29 63%	6 13%	2 4%	1 2%	46 100%
Β. Διευθυντής/τρια (4)	2 18%	4 36%	3 27%	2 18%	0 0%	11 100%
Διευθυντής/ντρια (5)	0 0%	1 100%	0 0%	0 0%	0 0%	1 100%
Total	11 15%	41 56%	16 22%	4 5%	1 1%	73 100%



Τέλος, τα χρόνια υπηρεσίας και η οργανική θέση στην οποία βρίσκονταν οι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως επηρέαζαν τις αναφορές τους σχετικά τους ΣΒΑ κατά τη διδακτική τους πρακτική. Συγκεκριμένα, οι μόνιμοι δάσκαλοι συμφωνούσαν σε μεγάλο βαθμό πως είχαν κάνει αναφορές στους ΣΒΑ στα μαθήματα που δίδασκαν σε σχέση με τους συμβασιούχους δασκάλους που η πλειοψηφία έδειξε πως «ούτε συμφωνούσαν, ούτε διαφωνούσαν» γεγονός που καταδεικνύει πως η διδακτική εμπειρία παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο ενεργούν οι συμμετέχοντες.

### 3. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση των ΣΒΑ μέσω του προγράμματος σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας και των πρακτικών τους στην τάξη. Ενσωματώνοντας τους ΣΒΑ στις πρακτικές διδασκαλίας, μπορούν να εμπνεύσουν και να εκπαιδεύσουν την επόμενη γενιά για να δημιουργήσουν έναν πιο βιώσιμο και δίκαιο κόσμο. Μπορούν να ενσωματώσουν τους ΣΒΑ στα σχέδια μαθημάτων και να διδάξουν στους μαθητές τη σημασία της βιωσιμότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης για την προώθηση των ΣΒΑ και βλέπουν τους ΣΒΑ ως μια ευκαιρία να εμπλέξουν τους μαθητές στη μάθηση για σημαντικά παγκόσμια ζητήματα. Βλέπουν τους ΣΒΑ ως έναν τρόπο να διδάξουν στους μαθητές θέματα όπως η κλιματική αλλαγή, η φτώχεια, η ανισότητα των φύλων και η περιβαλλοντική βιωσιμότητα με ουσιαστικό και σχετικό τρόπο, πλην όμως αναμένουν περισσότερη επιμόρφωση και περιεχόμενο σχετικό με τους ΣΒΑ. Κρίνεται αναγκαία η επιπλέον κατάρτιση κι επιμόρφωση τους σε θέματα που άπτονται των ΣΒΑ ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν και χρησιμοποιήσουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας για να εμπλέξουν τους μαθητές στη μάθηση σχετικά με τους ΣΒΑ, όπως η μάθηση βάσει έργου, η μάθηση με βάση την έρευνα και η συνεργατική μάθηση. Προηγούμενες μελέτες (Albareda-Tiana, S.; et. Al., 2019; Mifsud, M.C., 2015), κατέδειξαν πως η επιμόρφωση που εστιάζει στην ΕΑΑ βελτιώνει όχι μόνο τις γνώσεις αλλά επηρεάζουν και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διδασκαλίας τους. Η ενσωμάτωση εξάλλου των αρχών της ΕΑΑ στην κατάρτιση κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μείζονος σημασίας, ενώ οι αντιλήψεις τους είναι καθοριστικές στα θέματα ουσιαστικής ενσωμάτωσης κι εφαρμογής της ΕΑΑ και των ΣΒΑ. Οι αντιλήψεις τους εξάλλου συμβάλλουν σημαντικά και καθορίζουν τη διδακτική τους πρακτική και την προετοιμασία των μαθητών για το μέλλον. Εξάλλου, η κατανόηση των ΣΒΑ και ο τρόπος εφαρμογής τους προωθούν την ουσιαστική ενσωμάτωση της ΕΑΑ (UNESCO, 2017) ενώ παράλληλα αποτελούν χρήσιμο διδακτικό εργαλείο για την τάξη ως προς τη συνολική κατανόηση της ΕΑΑ, δεδομένης της πολυπλοκότητας που φέρουν τα θέματα της ΕΑΑ (Zamora-Polo, F.; Sánchez-Martín, J., 2019).

Παρόλη την εφαρμογή της «Ατζέντας 2030» και την υιοθέτηση των ΣΒΑ το 2015, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν ήταν εξοικειωμένη με αυτούς. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν την ανάγκη διαμόρφωσης προτάσεων που θα στοχεύουν στην ενίσχυση της ενσωμάτωσης των αρχών της βιώσιμης ανάπτυξης στις εκπαιδευτικές πρακτικές και να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στις προσπάθειές τους να προωθήσουν τη βιωσιμότητα. Οι αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης και η ΕΑΑ μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ανάπτυξη επαγγελματικών προγραμμάτων κατάρτισης ή άλλων εργοστηριακών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην προώθηση της ενσωμάτωσης των ΣΒΑ στα προγράμματα σπουδών και στις πρακτικές των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, η ΕΑΑ μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη και προώθηση υλικού προγράμματος σπουδών που ενσωματώνει ρητά τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης σε διάφορα μαθήματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ΕΑΑ μπορεί επίσης να προωθήσει καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις τις οποίες καλούνται οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίξουν με την ταυτόχρονη παροχή αποτελεσματικών στρατηγικών αξιολόγησης που θα τους επιτρέψει να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών, να εντοπίζουν τομείς προς βελτίωση και να προσαρμόζουν ανάλογα τις διδακτικές τους πρακτικές. Παράλληλα, εκτός από τον ρόλο τους στην τάξη, οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν επίσης να υποστηρίξουν τους ΣΒΑ μέσα από

την προώθηση της συνεργατικότητας και τις ευκαιρίες δικτύωσης με την δημιουργία πλατφορμών, όπως διαδικτυακών κοινοτήτων ή δικτύων εκπαιδευτικών, που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να μάθουν ο ένας από τον άλλον, να ανταλλάξουν ιδέες και να κερδίσουν υποστήριξη στην εφαρμογή πρωτοβουλιών βιωσιμότητας.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν την αναγκαιότητα συνεργασίας πρωτοβάθμιας και ανώτατης εκπαίδευσης (πανεπιστημιακής) δεδομένου ότι η ΕΑΑ είναι μια συνεχής εξελικτική διαδικασία και όχι ένα σύνολο γνώσεων που μπορεί απλώς να διδαχθεί κι ένα μέσο κριτικής θεώρησης του κόσμου.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Δασκολιά, Μ. (2005). Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ/Π) (2007). Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με επίκεντρο την Αειφόρο Ανάπτυξη. Λευκωσία.
- Φλογαίτη, Ε. (2005) Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

### Ξενόγλωσση

- Albareda-Tiana, S.; García-González, E.; Jiménez-Fontana, R.; Solís-Espallargas, C. Implementing Pedagogical Approaches for ESD in Initial Teacher Training at Spanish Universities. *Sustainability* 2019, 11, 4927
- Anyolo, E.O.; Kärkkäinen, S.; Keinonen, T. (2018), Implementing Education for Sustainable Development in Namibia: School Teachers' Perceptions and Teaching Practices. *J. Teach. Educ. Sustain.* 2018, 20, 64–81.
- Mifsud, M.C. (2015). Student Perceptions on the First Masters in Education for Sustainable Development in Malta. *In Transformative Approaches to Sustainable Development*; Leal Filho, W., Ed.; Springer International Publishing Switzerland: Cham, Switzerland, 2015; pp. 271–287. ISBN 978-3-319-08836-5.
- MoEC (Ministry of Education and Culture). 2009. *Curriculum for Environmental Education/Education for Sustainable Development* (in Greek). Nicosia: MoEC
- Nousheen, A., Yousuf Zai, S.A., Waseem, M., Khan, S.A., (2020). Education for sustainable development (ESD): effects of sustainability education on pre-service teachers' attitude towards sustainable development (SD). *J. Clean. Prod.* 250
- Scharenberg, K., Waltner, E.-M., Mischo, C., Rieß, W., (2021). Development of students' sustainability competencies: do teachers make a difference? *Sustainability*, 13 (22).
- UN DESD, (2011). *UN Decade of Education for Sustainable Development*.
- UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives; UNESCO: Paris, France, 2017.
- UNESCO, (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO
- UNESCO, (2020a). Education for Sustainable Development – a Roadmap. Paris: UNESCO
- Zachariou, A., and C. Kadji-Beltran (2015). "Paving Education for Sustainable Development in Cyprus: Achievements, Findings and Challenges." In *Schooling for Sustainable Development in Europe*, edited by R. Jucker and R. Mathar, 311–333. Cham: Springer
- 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* 2019, 11, 4224

## Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΛΗ ΩΣ ΧΩΡΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΟΙ ΠΑΙΔΙΚΟΙ ΣΤΑΘΜΟΙ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΡΟΔΟΥ

**Σαραντοπούλου Χρυσή**

Νηπιαγωγός ΠΕ 60, MSc Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

**Ματζάνος Δημήτριος**

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Στεφούδη Φεβρωνία**

Νηπιαγωγός ΠΕ60, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου

### Περίληψη

Στην παρούσα ερευνητική εργασία γίνεται μία προσπάθεια μελέτης των παιδικών σταθμών της Ρόδου και των σχολικών αυλών χώρων τους, ως πεδίο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών προσχολικής αγωγής. Διερευνώνται οι απόψεις και οι γνώσεις των νηπιαγωγών για την χρήση και τη λειτουργία της σχολικής αυλής στους παιδικούς σταθμούς, καθώς και η παιδαγωγική της αξίας ως χώρος περιβαλλοντικής αφύπνισης.

Η έρευνα ήταν επιτόπια και ως μελέτη περίπτωσης, επιλέχθηκε το νησί της Ρόδου. Πραγματοποιήθηκε το διάστημα Ιανουαρίου – Απριλίου 2022 με ερωτηματολόγιο. Η έρευνα ήταν απογραφική ως προς τις νηπιαγωγούς, που διδάσκουν στους παιδικούς σταθμούς του Δήμου Ρόδου (71 νηπιαγωγοί).

Από τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των νηπιαγωγών αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα και την αποτελεσματικότητα της χρήσης της σχολικής αυλής ως χώρο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των νηπίων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κρίνονται σημαντικά και ικανοποιητικά, δεδομένου ότι κατέδειξαν την αναγκαιότητα για «πράσινη» αναβάθμιση των σχολικών αυλών με συνεχή συντήρηση των χώρων τους.

**Λέξεις-κλειδιά:** παιδικοί σταθμοί, σχολικές αυλές, περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

### 1. Εισαγωγή

Στη ζωή των μικρών παιδιών, το παιχνίδι και η κίνηση είναι πολύ σημαντικά καθώς και το να συναναστρέφονται μεταξύ τους. Επιτρέποντας στα παιδιά να βιώσουν το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον θα αναπτύξουν γνωστικές, κοινωνικές και σωματικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τους Moore και Wong (1997), το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους διεγείρει όλες τις πτυχές της παιδικής ανάπτυξης πιο εύκολα απ' ό τι στους εσωτερικούς χώρους. Ο Moore (1986) ισχυρίζεται επίσης ότι τα παιδιά που παίζουν στη φύση έχουν πιο θετικά συναισθήματα μεταξύ τους.

Η κινητικότητα και η καλλιέργεια αντίληψης στο τοπίο τονώνουν τις αισθήσεις των παιδιών και παράγουν ανατροφοδοτήσεις και ενισχύουν δεξιότητες. Μέσω της κίνησης, τα παιδιά αντιλαμβάνονται το τοπίο μέσω τριών τρόπων μάθησης που είναι ο γνωστικός, ο συναισθηματικός και ο αξιολογικός (Said et al., 2005).

Η σχολική αυλή ως επέκταση της τάξης επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν τη μάθηση της τάξης σε φυσικά και αυθεντικά περιβάλλοντα και η συχνή και επαναλαμβανόμενη χρήση της σχολικής αυλής, μπορεί να έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο από τις σποραδικές επισκέψεις σε προαύλους χώρους (Martin, 2003 ).

Η ύπαρξη και η κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής αυλής και η χρήση της από τα παιδιά, αποτελούν το πρώτο στάδιο κοινωνικής αντίληψης για τη σπουδαιότητα της φύσης, προσδιορίζοντας τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση (Ταμουτσέλη, 2009).

Τα παιδιά της πρώιμης προσχολικής ηλικίας αναπτύσσονται, μαθαίνουν, δημιουργούν σχέσεις και κοινωνικοποιούνται κυρίως μέσα από το παιχνίδι. Έχει αποδειχθεί ότι η μάθηση στον εξωτερικό χώρο αναπτύσσει ολόπλευρα τις δεξιότητες των μαθητών. Ωστόσο, η χρήση της σχολικής αυλής δεν είναι τόσο διαδεδομένη ως χώρος μάθησης και περιορίζεται ως χώρος διαλλείματος χωρίς περαιτέρω αξιοποίηση (Kos & Jerman, 2013).

Οι σχολικές αυλές αποτελούν ιδανικό χώρο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων, επενεργώντας θετικά στην περιβαλλοντική συνείδηση, στη συναισθητική και κοινωνική ανάταση καθώς και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Τα στοιχεία που συνθέτουν μία περιβαλλοντικά αναβαθμισμένη σχολική αυλή διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αλλά και στην εκπαιδευτική καθημερινότητα του σχολείου, αποσκοπώντας τελικά στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται (Malone & Tranter, 2003).

Ως σχολική αυλή, ορίζεται ο χώρος όπου οι μαθητές συνευρίσκονται, παίζουν, αθλούνται, αναπτύσσονται σωματικά και χαλαρώνουν από τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εντός της σχολικής αίθουσας (Παναγιωτίδου, 2008). Στη βιβλιογραφία υπάρχει ένας διαχωρισμός του όρου σχολική αυλή με αυτόν του σχολικού κήπου, ορίζοντας τον ως μία πράσινη περιοχή μέσα στην αυλή, με φυτά ή λαχανικά ή και βότανα (Plaka & Skanavis, 2016).

Η χρήση των σχολικών αυλών και το παιχνίδι σε αυτές, είναι ιδιαίτερος σημαντικά για την επαφή των παιδιών με τη φύση, σύμφωνα με επιστήμονες, προσφέροντας σωματική υγεία, κινητική ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικών δραστηριοτήτων (Waller et al., 2017). Στις μέρες μας, γίνεται μεγάλη προσπάθεια από μερίδα εκπαιδευτικών για το «πρασίνισμα» της σχολικής αυλής, με δραστηριότητες όπως η κηπουρική. Είναι εξάλλου αναγνωρίσιμο, από το σύνολο των παιδαγωγών, ότι με αυτό τον τρόπο όχι μόνο βελτιώνεται αισθητικά μία σχολική αυλή αλλά προσφέρει και κοινωνικοποίηση, επαφή με τη φύση, περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση (Plaka & Skanavis, 2016).

Ωστόσο, στο καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα των παιδικών σταθμών δεν αξιοποιείται όσο χρειάζεται, ενισχύοντας την παθητική εκπαίδευση σε εσωτερικούς χώρους (Ward et al., 2008). Σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι οι περισσότερες αυλές μέχρι σήμερα αποτελούνται από υλικά μη ασφαλή για τα παιδιά, όπως τσιμέντο, πλάκες και χαλίκια, διαμορφώνοντας ένα τοπίο άγονο και αφιλόξενο (Ταμουτσέλη, 2009).

Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός επικεντρώνεται στη σωστή διαρρύθμιση και κατάλληλη αισθητική για προαγωγή της αυτονομίας των μικρών παιδιών μέσα σε ευχάριστο περιβάλλον με ποικίλα υλικά για την ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών, παιδαγωγικών δεξιοτήτων τους. Η αλληλεπίδραση των μαθητών με τον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο αποτελεί το θεμέλιο για την ολόπλευρη την ανάπτυξη του παιδαγωγικού κλίματος (Γερμανός, 2004). Επίσης, η σχολική αυλή ενισχύει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών ως χώρος ανάπτυξης περιβαλλοντικών δράσεων και δραστηριοτήτων (Τσακίρης, 2013).

Η σχολική αυλή, μέχρι σήμερα, είχε υποτιμηθεί και δεν αποτελούσε μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είχε αποκτήσει το ρόλο της «ασφαλοστρωμένης» αυλής, χαρακτηριστικό γνώρισμα της πλειοψηφίας των σχολείων, ανταποκρινόμενο στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία όπου η μάθηση περιορίζεται μέσα στις σχολικές αίθουσες. Η σχολική αυλή έχει τέτοια δυναμική ώστε να στηρίζει τη μάθηση μέσα από την σχεδίαση διαθεματικών δραστηριοτήτων γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα (Ματσαγγούρας, 2003).

Η σύγχρονη παιδαγωγική αναγνωρίζει το ρόλο του περιβάλλοντος στην εκπαίδευση και θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αλληλεπίδραση του παιδιού με το φυσικό περιβάλλον στη σχολική αυλή ενισχύεται με το παιχνίδι, οργανωμένο ή ελεύθερο, και στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Wagner, 2000).

Σύμφωνα με έρευνες που αφορούν στην περιβαλλοντική ψυχολογία, η επαφή με τα στοιχεία της φύσης επηρεάζουν θετικά την ψυχική, σωματική και κοινωνική υγεία του ατόμου. Ο χώρος του σχολείου ως κτίσμα και ως φυσικός χώρος αποτελεί το μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί εξοικειώνεται με το χώρο, αναπτύσσει δεξιότητες και καλλιεργεί διαπροσωπικές σχέσεις (Γεώργας, 1995).

Ο φυσικός χώρος της σχολικής αυλής, προσφέρει τον τόπο ανάπτυξης και εφαρμογής δραστηριοτήτων, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο στις ώρες του διαλλείματος. Αποτελεί ένα χώρο ευχάριστων και δημιουργικών δράσεων, ως μία συνέχεια της σχολικής αίθουσας και της μαθησιακής διαδικασίας. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, θεωρείται ότι οι σχολικές αυλές πρέπει να σχεδιαστούν ως περιβάλλοντα μάθησης για τη μεταφορά των παιδαγωγικών ιδεών και μεθόδων σε φυσικό (εξωτερικό) περιβάλλον (Kemnitz, 2001).

Η παιδαγωγική αξία της σχολικής αυλής προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές, όπως η ανακάλυψη, το παιχνίδι, οι αθλητικές δραστηριότητες, οι κοινωνικές επαφές, η δημιουργικότητα και η καλλιέργεια όλων των δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην καλή ψυχική και σωματική τους υγεία (ΕΕΠΦ, 2005).

Οι κατάλληλα διαμορφωμένες σχολικές αυλές βοηθούν στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών, βοηθώντας τους να κατανοήσουν την αξία του φυσικού περιβάλλοντος (Boyd et al., 2012).

Εν τέλει, ο σχολικός χώρος αναβαθμίζεται στο σύνολο του από την κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής αυλής, επιδρώντας θετικά στην περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών και μετέπειτα ενεργών πολιτών (Χαραλαμπίδου, 2002).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί μέρος των σχολικών προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η συνειδητοποίηση των μαθητών για τη σχέση τους με το περιβάλλον, η ευαισθητοποίηση για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και η δραστηριοποίηση μέσα από προγράμματα με στόχο την αντιμετώπιση τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση εφαρμόζεται μέσα από ποικίλες δραστηριότητες που η πλειοψηφία τους διαδραματίζεται έξω από τη σχολική αίθουσα (Τσαμπούκου – Σκαναβή, 2004). Γι' αυτό και ο ρόλος της ύπαρξης κατάλληλης σχολικής αυλής βοηθά το έργο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικής συνείδησης και στην αύξηση της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών, οι οποίοι και κατανοώντας την αξία του φυσικού περιβάλλοντος, είναι πρόθυμοι να λάβουν μέτρα για την προστασία του σε όλη τους τη ζωή (Boyd et al., 2012).

Επίσης, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει μία ανεξάντλητη πηγή θεμάτων, τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία και σε όλες τις ηλικίες. Στα μικρά παιδιά δεν εφαρμόζονται προγράμματα αφηρημένων εννοιών αλλά δραστηριότητες βιωματικές, όπου μπορούν να δουν, να νιώσουν, να αισθανθούν, να ακούσουν, να γευτούν. Και η χρήση της σχολικής αυλής ενδείκνυται για την κάλυψη αυτών των κριτηρίων (Oltman, 2002).

Το πιο κατάλληλο μέρος για να πραγματοποιηθούν τέτοιου είδους αειφορικές δράσεις είναι η σχολική αυλή πάντα με τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Οι μαθητές μέσα στο χώρο της σχολικής αυλής είναι ενεργά και δυναμικά μέλη του περιβάλλοντος που αλληλεπιδρούν με όλα τα στοιχεία που το συνθέτουν. Αυτό το περιβάλλον ενδείκνυται για τη μάθηση, γιατί έτσι οι μικροί μαθητές μαθαίνουν αβίαστα, διατηρώντας στη μνήμη τους τις εμπειρίες και απολαμβάνοντας περισσότερο την εμπλοκή τους δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη αειφορικών αξιών και των στάσεων (Ματσαγγούρας, 2003).

Συμπερασματικά, η σχολική αυλή πρέπει να ενσωματώνει τις προσωπικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Τα νήπια μαθαίνουν μέσω της δράσης, της κίνησης και της δραστηριότητας. Και ο αύλειος χώρος προσφέρει όλα εκείνα τα στοιχεία για την κάλυψη των αναγκών των νηπίων,

όπως τα κίνητρα και τις ευκαιρίες για εμπλοκή στις δραστηριότητες, παιχνίδι και περιβαλλοντικές δράσεις μέσα σε πλαίσιο που παρέχει συναισθηματική και σωματική ασφάλεια (Τσακίρης, 2013).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Ο σχολικός αύλειος χώρος αποτελεί ένα φυσικό χώρο αγωγής και μάθησης. Μέσα από μία κατάλληλα σχεδιασμένη σχολική αυλή οι μαθητές έρχονται σε επαφή με δραστηριότητες που τους παρέχουν ποικίλα ερεθίσματα. Στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στο νησί της Ρόδου, με τις ευνοϊκές κλιματολογικές συνθήκες η υπαίθρια εκπαίδευση είναι ιδανική για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και την καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και αξιών.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας, στηριζόμενη στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι η διερεύνηση των γνώσεων και των απόψεων των νηπιαγωγών των παιδικών σταθμών του Δήμου Ρόδου αναφορικά με την επίδραση της χρήσης της σχολικής αυλής στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών των παιδικών σταθμών.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας, ήταν το ερωτηματολόγιο, αφού αποτελεί ένα εύχρηστο εργαλείο, ευρέως διαδεδομένο και είναι σχετικά ευκολονόητο και εύκολο στην ανάλυσή του (Wilson & McLean, 1995 στο Cohen et al, 2007)

Η τελική μορφή και σύνταξη του ερωτηματολογίου, διαμορφώθηκε ύστερα από την πιλοτική δοκιμή ενός αρχικού ερωτηματολογίου σε δείγμα 5 εκπαιδευτικών, σε παιδικό σταθμό της πόλης της Ρόδου, τον Ιανουάριο του 2022 και αποτελούνταν από 27 ερωτήσεις. Με την επεξεργασία των δεδομένων, εντοπίστηκαν οι αδυναμίες και τυχόν ελλείψεις και διαμορφώθηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου της έρευνας.

***Η παρούσα έρευνα ήταν απογραφική ως προς τις νηπιαγωγούς που δίδασκαν στους παιδικούς σταθμούς του Δήμου Ρόδου. Ειδικότερα συμμετείχαν όλες οι νηπιαγωγοί των παιδικών σταθμών του νησιού της Ρόδου (71 νηπιαγωγοί).***

Η έρευνα διενεργήθηκε αποκλειστικά από τους ερευνητές στο χρονικό διάστημα από Ιανουάριο μέχρι και Απρίλιο του 2022. Οι ερευνητές επικοινωνήσαν τηλεφωνικά με τους διευθυντές/ντριες των παιδικών σταθμών, ενημερώνοντάς τους για το σκοπό και την ημέρα της επίσκεψης, ζητώντας τους παράλληλα τη συνεργασία τους. Οι ερευνητές συνάντησαν οι ίδιοι τους εκπαιδευτικούς, τους εξήγησαν το σκοπό της έρευνας, ενώ παράλληλα τόνισαν τη σημασία της και διευκρίνισαν πως θα τηρηθεί η απόλυτη εχεμύθεια και ανωνυμία.

Μετά την συγκέντρωση των ερωτηματολογίων από τις νηπιαγωγούς του δείγματος, ακολούθησε η ανάλυση περιεχομένου και η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις ερωτήσεις και εισήχθησαν τα ερευνητικά δεδομένα στον Η/Υ. Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα S.P.S.S.

### 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η έρευνα περιλαμβάνει συνολικά είκοσι επτά (27) ερωτήσεις. Στο άρθρο αυτό, παρουσιάζονται ενδεικτικά δέκα (10) ερωτήματα τα οποία αναφέρονται σε γνώσεις και απόψεις των νηπιαγωγών των παιδικών σταθμών του Δήμου Ρόδου αναφορικά με την επίδραση της χρήσης της σχολικής αυλής στην Περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών των παιδικών σταθμών, καθώς και στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος πλούσιο σε ερεθίσματα, που θα δίνει τη δυνατότητα να αναπτύσσεται περιβαλλοντική δράση από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς.

Αρχικά, οι νηπιαγωγοί του δείγματος ρωτήθηκαν για το αν χρησιμοποιούν τη σχολική αυλή στη μαθησιακή διαδικασία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 71 εκπαιδευτικούς του

δείγματος, οι 65 (ποσοστό 92,9%) απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τη σχολική αυλή στη μαθησιακή διαδικασία, οι 5 (ποσοστό 7,1%) απάντησαν αρνητικά, ενώ μία (1) εκπαιδευτικός (ποσοστό 1,4%) δεν απάντησε.

Στην επόμενη ερώτηση σχετικά με τον τρόπο χρήσης της σχολικής αυλής, δόθηκαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τις 71 νηπιαγωγούς του δείγματος, οι 68 (ποσοστό 95,8%) απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τη σχολική αυλή για ελεύθερο παιχνίδι, οι 39 (ποσοστό 54,9%) απάντησαν ότι τη χρησιμοποιούν για αθλοπαιδιές, επίσης 39 (ποσοστό 54,9%) απάντησαν ότι τη χρησιμοποιούν για υπαίθριες εκδηλώσεις, οι 29 (ποσοστό 40,8%) τη χρησιμοποιούν για διδασκαλία, οι 28 (ποσοστό 39,4%) για ανάπτυξη περιβαλλοντικού προγράμματος, ενώ οι 3 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 4,2%) απάντησαν κάτι άλλο.

Ακολούθως, ρωτήθηκαν σχετικά με το τι περιέχει η σχολική αυλή στον παιδικό σταθμό που εργάζονται. Δόθηκαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τις 71 νηπιαγωγούς του δείγματος, οι 64 (ποσοστό 90,1%) απάντησαν ότι περιέχει χώρο υπαίθριων παιχνιδιών, οι 46 (ποσοστό 64,8%) ότι έχει χώρο πρασίνου (θάμνοι, δέντρα), οι 41 (ποσοστό 57,7%) ότι έχει χώρο ανάπαυσης (παγκάκια κ.ά.), οι 38 (ποσοστό 53,5%) ότι περιέχει χώρο σκίασης, οι 33 (ποσοστό 46,5%) ότι περιέχει χώρο φύτευσης, οι 29 (ποσοστό 40,8%) ότι έχει χώρο συγκέντρωσης, οι 15 (ποσοστό 21,1%) ότι έχει χώρο εκδηλώσεων και μία (1) εκπαιδευτικός απάντησε κάτι άλλο.

Στην επόμενη ερώτηση σχετικά με το εάν ικανοποιεί η σημερινή μορφή της σχολικής αυλής τις νηπιαγωγούς, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τις 71 νηπιαγωγούς του δείγματος, οι 54 (ποσοστό 77,1%) απάντησαν αρνητικά, οι 16 (ποσοστό 22,9%) απάντησαν θετικά, ενώ μία εκπαιδευτικός (ποσοστό 1,4%) δεν απάντησε.

Ακολουθεί η ερώτηση, στην οποία ζητείται από τις νηπιαγωγούς η άποψή τους σχετικά με το αν η χρήση της σχολικής αυλής συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τις 71 νηπιαγωγούς του δείγματος, οι 51 (ποσοστό 71,8%) απάντησαν ότι συμβάλλει πάρα πολύ, οι 11 (ποσοστό 15,5%) απάντησαν αρκετά, και οι 9 (ποσοστό 12,7%) απάντησε πολύ.

Στη συνέχεια, οι νηπιαγωγοί του ερευνητικού δείγματος ρωτήθηκαν σχετικά με την άποψή τους για το αν η χρήση της σχολικής αυλής συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη νοητικών παραστάσεων των μαθητών. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τις 71 νηπιαγωγούς του δείγματος, οι 39 (ποσοστό 54,9%) απάντησαν ότι συμβάλλει πάρα πολύ, οι 17 (ποσοστό 23,9%) απάντησαν αρκετά, και οι 14 (ποσοστό 19,7%) απάντησαν πολύ.

Στην ερώτηση σχετικά με το πόσο θετικά επηρεάζει η χρήση της σχολικής αυλής τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τις 71 νηπιαγωγούς του δείγματος, οι 44 (ποσοστό 62,0%) απάντησαν ότι συμβάλλει πάρα πολύ, οι 14 (ποσοστό 19,7%) απάντησαν αρκετά, και οι 13 (ποσοστό 18,3%) απάντησαν πολύ.

Στην επόμενη ερώτηση, ζητείται από τις νηπιαγωγούς του δείγματος να απαντήσουν σχετικά με το αν χρησιμοποιούν τη σχολική αυλή του παιδικού σταθμού για την εκπόνηση περιβαλλοντικού προγράμματος. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τις 71 νηπιαγωγούς του δείγματος, οι 24 (ποσοστό 33,8%) απάντησαν αρνητικά, οι 32 (ποσοστό 45,1%) απάντησαν ανάλογα με το πρόγραμμα, και οι 15 (ποσοστό 21,1%) απάντησαν θετικά.

Ακολουθεί η ερώτηση σχετικά με το αν πιστεύουν ότι η κατάλληλη διαμόρφωση και διαχείριση του πράσινου και της αυλής μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενός προγράμματος Π.Ε. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τις 71 νηπιαγωγούς του δείγματος, οι 66 (ποσοστό 94,3%) απάντησαν θετικά, οι 4 (ποσοστό 5,7%) απάντησαν αρνητικά, και μία (1) εκπαιδευτικός (ποσοστό 1,4%) δεν απάντησε.

Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με το αν πιστεύουν ότι η δημιουργία ενός λαχανόκηπου, ανθόκηπου ή βοτανικού κήπου θα συμβάλλει στην εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών τους σε αυτά, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τις 71

νηπιαγωγούς του δείγματος, όλες (ποσοστό 100,0%) απάντησαν θετικά στο γεγονός της αναγκαιότητας της δημιουργίας πράσινου χώρου στη σχολική αυλή.

### 3. Συμπεράσματα

Η παρούσα, μελέτη, παρόλη τη μικρή της εμβέλεια, αποβλέπει στη διερεύνηση των γνώσεων και των απόψεων των νηπιαγωγών των παιδικών σταθμών του δήμου Ρόδου σχετικά με τη σπουδαιότητα και χρήση της σχολικής αυλής στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών προσχολικής εκπαίδευσης.

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό εκπαιδευτικών των παιδικών σταθμών, αλλά μπορούν να προβληματίσουν και να αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους παιδικούς σταθμούς.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και σε ότι αφορά στη λειτουργία και τη χρήση της σχολικής αυλής στους παιδικούς σταθμούς, το σύνολο των νηπιαγωγών των παιδικών σταθμών του νησιού της Ρόδου απάντησαν θετικά στην ύπαρξη σχολικής αυλής στον παιδικό σταθμό που εργάζονται, την οποία χρησιμοποιούν στη μαθησιακή διαδικασία σε συντριπτικό ποσοστό. Σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας των παιδικών σταθμών, δεν υπάρχουν οδηγίες για τη χρήση του εξωτερικού χώρου, παρά μόνο για τη χρήση του για το ημερήσιο διάλειμα. Με αυτό τον τρόπο γίνεται διαχωρισμός της αυλής από τη μαθησιακή διαδικασία και τις δραστηριότητες της.

Παρατηρώντας τις απόψεις των νηπιαγωγών, που αφορούν στη διαμόρφωση της σχολικής αυλής στον παιδικό σταθμό που εργάζονται, ένα σημαντικό ποσοστό θεωρεί το μέγεθος της σχολικής αυλής του παιδικού σταθμού όπου εργάζεται, ικανοποιητικό με πληθώρα περιοχών, όπως χώρο υπαίθριων παιχνιδιών, πράσινου, ανάπαυσης, σκίασης. Σε ανάλογες έρευνες του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου (2013) σε παιδικούς σταθμούς σε όλη την Ελλάδα, εντοπίστηκε το θέμα του περιορισμένου εξωτερικού χώρου, με ακατάλληλες επιφάνειες και ανεπαρκή υλικά, σκίαση και φύτευση, χαρακτηρίζοντας το αύλειο περιβάλλον χωρίς φαντασία και με έλλειψη φυσικών στοιχείων» (Kalrogianni, 2019). Εδώ αξίζει να αναφερθεί, ότι στις μέρες μας είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι οι φορείς του δήμου Ρόδου για τον εξοπλισμό των χώρων των παιδικών σταθμών τους, μαρτυρώντας τον κοινωνικό τους χαρακτήρα.

Οι νηπιαγωγοί του δήμου Ρόδου δε θεωρούν ασφαλείς τις σχολικές αυλές των παιδικών σταθμών τους και αυτό οφείλεται κυρίως σε κακοτεχνίες της επίστρωσης του δαπέδου και κακής συντήρησης των υπαίθριων παιχνιδιών. Αυτό θα μπορούσε να υποδηλώνει ένα στοιχείο πολιτισμικής συμπεριφοράς ως προς τη χρήση του υπαίθριου χώρου, το οποίο θα μπορούσε να επηρεάσει επιπλέον τις ευκαιρίες παιχνιδιού των παιδιών, εξαιτίας κάποιων λειτουργικών εμποδίων. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στους κινδύνους, παρά στις αναπτυξιακές ευκαιρίες που η σχολική αυλή προσφέρει στα παιδιά.

Η παιδαγωγική αξία της σχολικής αυλής, έγκειται στο γεγονός, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, ότι συμβάλλει πάρα πολύ στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, στην ανάπτυξη νοητικών παραστάσεων, στη συναισθηματική ανάπτυξη και λιγότερο στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων του αναλυτικού προγράμματος. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη παιδαγωγική αξία της σχολικής αυλής, τη χρησιμοποιούν για ανάπτυξη δραστηριοτήτων περίπου 1 φορά την εβδομάδα ή 1 φορά το μήνα, προτιμώντας τη χρήση της ως χώρο διαλείμματος. Για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων του αναλυτικού προγράμματος επιλέγουν κυρίως δραστηριότητες από το πεδίο «σώμα, κίνηση και υγεία», παρόλο που αυτό δεν εφαρμόζεται καθημερινά παρά μόνο μία φορά την εβδομάδα ή μία φορά το μήνα. Αναδεικνύεται ακόμη μία φορά η απαξίωση του εξωτερικού χώρου για την εκπόνηση δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος σε καθημερινή βάση.

Στην πραγματικότητα οι προδιαγραφές για τη λειτουργία παιδικών σταθμών, αναφέρουν ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι παιδοκεντρικό, με σεβασμό στα προσωπικά, κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία κάθε μαθητή, σύμφωνα με τα τελευταία επιστημονικά δεδομένα. Κύριος στόχος



η ανάπτυξη των παιδιών σωματικά, διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Γίνεται αναφορά στο ελεύθερο παιχνίδι, σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους, στην ξεκούραση και στη χαλάρωση, αναθέτοντας όμως την ευθύνη για την εφαρμογή αυτή στους εκπαιδευτικούς. Καμία πρόταση δεν αναφέρεται σε σχέση με τη χρήση του εξωτερικού χώρου στη μαθησιακή διαδικασία ή σε εκπόνηση προγραμμάτων (Σταμάτης κ. ά., 2011).

Η εφαρμογή προγραμμάτων που επικεντρώνονται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στους παιδικούς σταθμούς, είναι πραγματικότητα, καθώς οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι εκπονούν προγράμματα Π.Ε. και χρησιμοποιούν γι' αυτό το λόγο τη σχολική αυλή. Ωστόσο, υπάρχει και σε αυτό το σημείο δυσπιστία στην χρήση της γιατί εφαρμόζουν προγράμματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης ανάλογα με τη θεματολογία του εκάστοτε προγράμματος. Θεωρούν ότι η εκπόνηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων επηρεάζεται θετικά από την κατάλληλη διαμόρφωση και το πρασίνισμα του σχολικού αύλειου χώρου. Ο βασικός λόγος που δεν χρησιμοποιούν την αυλή για εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων είναι οι ακατάλληλες καιρικές συνθήκες που επικρατούν και η ακαταλληλότητα των υλικών κατασκευής της. Η στάση των εκπαιδευτικών στους παιδικούς σταθμούς είναι ξεκάθαρη, όσον αφορά στη χρήση της, που είναι σπάνια, λόγω των παραπάνω αδυναμιών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη ότι η δημιουργία ενός λαχανόκηπου, ανθόκηπου ή βοτανικού κήπου θα συμβάλλει στην επιτυχή εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών τους. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών συμφωνεί για την αναγκαιότητα αναβάθμισης της σχολικής αυλής.

Συμπερασματικά, η χρήση της σχολικής αυλής στους παιδικούς σταθμούς του δήμου Ρόδου περιορίζεται σε αυτή του διαλείμματος, ενώ συνήθως δεν χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην πλειοψηφία τους οι σχολικές αυλές δεν είναι διαμορφωμένες με κατάλληλα υλικά και αυτό τις καθιστά ακατάλληλες για εκπαιδευτική χρήση και υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Ολοκληρώνοντας, διαφαίνεται η ανάγκη για «πράσινη» αναβάθμιση των σχολικών αυλών με συνεχή συντήρηση των χώρων τους και τη συνεργασία κάθε υπηρεσίας του Δήμου με τους παιδικούς σταθμούς για τη βελτίωση και την πραγματοποίηση της κατάλληλης διαμόρφωσης των σχολικών αυλών των παιδικών σταθμών.

## **Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)**

### **Ελληνόγλωσση**

- Γερμανός, Δ. (2004). Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργιάς, Δ. (1995). Κοινωνική Ψυχολογία. Τομ. Α΄ & Β΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Γρηγόρης: Αθήνα
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου Μαθησιακές Περιοχές. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://ebooks.edu.gr>.
- Παναγιωτίδου, Μ. (2008). Σχολικές αυλές σχεδιασμένες με περιβαλλοντικά και εκπαιδευτικά κριτήρια: ο σχολικός κήπος. Στο: Κάθε Σχολείο, Ένας Κήπος. Κιλκίς: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κιλκίς, σελ.: 9- 11.
- Σταμάτης, Π. Ι. & Ματζάνος, Δ. (2011). Η αιφορία στην περιβαλλοντική εκπαίδευση ως σύγχρονη πηγή έμπνευσης για την αιφορική ανάπτυξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο Π. Φώκιαλη, Ν. Ανδρεαδάκης και Γ. Ξανθάκου (επιμ.), Διεργασίες σκέψης στο σχολείο και την κοινωνία, τ. Α΄. Αθήνα: Πεδίο, σ. 130-144. ISBN 978-960-9405- 87-4.
- Ταμουτσέλη, Κ. (2009). Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολικός χώρος. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσακίρης, Ι. (2013). Η σχολική αυλή ως χώρος μάθησης: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ρόδου. Διδακτορική διατριβή.

- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). Περιβάλλον και Κοινωνία. Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Χαραλαμπίδου Β. (2002). Ένα πάρκο στην αυλή του σχολείου. Το ΒΗΜΑ. Διαθέσιμο στο: <https://www.tovima.gr/2008/11/24/archive/ena-parko-stin-ayli-toy-sxoleioy/>

### Ξενόγλωσση

- Boyd, P.& Schweber, L. (2012). *Variations in the mainstreaming of sustainability: a case study approach*. In: Proceedings of the 28th ARCOM Conference, 3 - 5 September 2012, Edinburgh, UK, pp. 1343-1354.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2007). *Research methods in Education*. London: Routledge.
- Kalpogianni, D. E. (2019). Why are the children not outdoors? Factors supporting and hindering outdoor play in Greek public day-care centres. *International Journal of Play*, 155-173. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.164397>
- Kemnitz, H. (2001). “Pädagogische” Architektur? Zur Gestaltung des pädagogischen Raums [*Pedagogical Architecture? Designing pedagogical spaces*], *Die Deutsche Schule* 93, (1), 46-57.
- Kos, M. & Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. Στο *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 13, 189-205.
- Malone, K. & Tranter, PJ. (2003). *Children's Environments: A Study of Children's Environmental Learning in Relation to Their Schoolground Experiences*. Melbourne: RMIT University.
- Martin, C.S. (2003). The Influence of Outdoor Schoolyard Experiences on Students' Environmental Knowledge, Attitudes, Behaviors, and Comfort Levels Source *Journal of Elementary Science Education* , Vol. 15 (2), 51-63: Springer
- Moore, R. C. & Wong, H. (1997), *Natural learning: The life history of an environmental schoolyard: Creating environments for rediscovering nature's way of teaching*. Berkeley: MIG Communications.
- Oltman, M. (2002). *Natural Wonders: A Guide to Early Childhood for Environmental Educators*. Early Childhood Environmental Education Consortium.
- Plaka, V. & Skanavis, C. (2016). The feasibility of school gardens as an educational approach in Greece: a survey of Greek schools, *International Journal of Innovation and Sustainable Development, Inderscience Enterprises Ltd*, 10 (2), 141-159.
- Said, I. and Abu Bakar, M. S. (2005). Landscape for children to play and learn: A conceptual comparison between natural stream and playground. *Jurnal Teknologi Universiti Teknologi Malaysia*, No.42, June, 1-10.
- Wagner, C. (2000). *Planning School Grounds for Outdoor Learning*. National Clearing House for Educational Facilities
- Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. (2017). Introduction. In T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. LeeHammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *SAGE handbook of outdoor play and learning* (pp. 1–21). London: Sage.
- Ward, D., Hales, D., Haverly, K., Marks, J., Benjamin, S., & Ball, S. (2008). An instrument to assess the obesogenic environment of child care centers. *American Journal of Health Behavior*, 32 (4), 380–386.
- Wilson, R. (1995). Environmental Education At the Early Childhood Level. *Day Care and Early Education*, 22 (4), 32-34.

## ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ: ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ

**Τσιώνη Ειρήνη**

Νηπιαγωγός ΠΕ 60, MSc Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

**Ματζάνος Δημήτριος**

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Ποζαπαλίδου Σταυρούλα**

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής ΠΕ70, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η ανάδειξη της Υπαίθριας Εκπαίδευσης καθώς και η διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την Υπαίθρια Εκπαίδευση, τις αξίες που προάγει, τα χαρακτηριστικά της και τη σχέση της με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα είναι δειγματοληπτική. Συμμετείχαν 145 εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Χαλκιδικής (99 άνδρες και 46 γυναίκες). Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από Οκτώβριο 2021 μέχρι και Ιανουάριο του 2022.

Από τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις αξίες που καλλιεργεί η Υπαίθρια Εκπαίδευση καθώς και τη συμβολή της στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κρίνονται σημαντικά και ικανοποιητικά, δεδομένου ότι κατέδειξαν τη σπουδαιότητα του ρόλου της Υπαίθριας Εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στην εκπαίδευση για την αειφορία.

**Λέξεις-κλειδιά:** Υπαίθρια εκπαίδευση, Περιβαλλοντική εκπαίδευση, αειφορία

### 1. Εισαγωγή

Έχοντας υπόψη τις ραγδαίες εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα σε οικονομικό, κοινωνικό, περιβαλλοντικό και πολιτιστικό επίπεδο, γίνεται αντιληπτό πως το σύγχρονο σχολείο είναι αναγκαίο να προσαρμοστεί, να εκσυγχρονιστεί και κυρίως να εναρμονιστεί με τις προαναφερθείσες αλλαγές, έχοντας ως βασικό εργαλείο την παιδαγωγική πράξη. Ειδικότερα, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να προσανατολιστεί σε αρχές και αξίες που θα προάγουν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα, την αλληλεγγύη, την αποδοχή της διαφορετικότητας και θα παρέχει σε όλους τους μαθητές/τριες ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων αναγκών και χαρακτηριστικών τους (Roth, 1998· Ξανθάκου & Αναστόπουλος, 2002).

Η διδασκαλία στη φύση είναι μία δυνατότητα διδασκαλίας, η οποία τα τελευταία χρόνια άρχισε να αναπτύσσεται και να χρησιμοποιείται έντονα από εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα του εξωτερικού. Η διδασκαλία στη φύση ορίζεται ως η υπαίθρια εκπαίδευση, η οποία μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε υπαίθριο περιβάλλον, από τη σχολική αυλή και τη γειτονιά ως τα λιβάδια, τα δάση και τις ακτές. Ο Ford (1986) υποστηρίζει πως αυτού του είδους η εκπαίδευση μπορεί να λάβει χώρα ακόμη και σε ένα χωματόδρομο, σε μία παιδική χαρά, σε ένα εθνικό πάρκο και γενικά σε μέρη που ευνοούν την εμπειρική μάθηση και τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με το περιβάλλον και να αλληλεπιδράσουν με αυτό.

Επιπλέον, όταν τα παιδιά βρίσκονται σε τέτοια υπαίθρια μέρη δείχνουν εμφανώς πιο απελευθερωμένα και ευδιάθετα, πράγμα που βοηθά σημαντικά στη θετική σκέψη και τη διάθεση για συνεργασία και κοινωνικοποίηση. Βέβαια, ακολουθώντας αυτή την οπτική -τη μάθηση στη φύση και από τη φύση- επιτυγχάνεται ένας πολύ σημαντικός στόχος της παιδαγωγικής επιστήμης, η διεπιστημονική προσέγγιση των θεματικών ενοτήτων του αναλυτικού προγράμματος. Το φυσικό περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν το εκάστοτε μάθημα από πολλές διαστάσεις, διευρύνοντας έτσι τον τρόπο σκέψης και κρίσης των μαθητών (Richardson & Simmons, 1996).

Από την άλλη πλευρά, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ως μια μετασχηματιστική εκπαίδευση, η οποία στοχεύει στην αλλαγή και ανανέωση των εμπεδωμένων νοοτροπιών και στάσεων, που έχουν υιοθετηθεί από την εκάστοτε κοινωνία στο πέρασμα των χρόνων, αναφορικά με το περιβάλλον (φυσικό και ανθρωπογενές), αποτελεί εκπαίδευση ενεργών πολιτών, στους οποίους παρέχει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες μέσω της βιωματικής μάθησης και της επαφής τους με το περιβάλλον. Ο συνδυασμός και η σύγκλιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Υπαίθριας Εκπαίδευσης ή Εκπαίδευσης έξω από την τάξη, οι οποίες ως εκπαιδευτικές πράξεις επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην αλληλεπίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων του ανθρώπου με τους συνανθρώπους του, αλλά και με το περιβάλλον του, δύναται να συμβάλλει στην κατάρριψη των προκαταλήψεων, στερεοτύπων, αντιλήψεων και συμπεριφορών και συγχρόνως στη διασφάλιση και διατήρηση της φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς (Matzanos & Xanthacou, 2021).

Η υπαίθρια εκπαίδευση ή εκπαίδευση έξω από την τάξη, υπάρχει, με τη μία ή την άλλη μορφή, στις περισσότερες, αν όχι σε όλες τις χώρες του κόσμου. Ωστόσο, εφαρμόζεται πολύ διαφορετικά, ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο. Ορισμένες χώρες, για παράδειγμα, θεωρούν την υπαίθρια εκπαίδευση συνώνυμη με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, ενώ άλλες χώρες αντιμετωπίζουν την εξωτερική εκπαίδευση και την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως διακριτές.

Ο όρος «Υπαίθρια Εκπαίδευση», συνήθως αναφέρεται σε μια οργανωμένη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε εξωτερικούς χώρους. Τα προγράμματα υπαίθριας εκπαίδευσης περιλαμβάνουν σε ορισμένες περιπτώσεις εμπειρίες που βασίζονται σε τοπικές εξορμήσεις ή ταξίδια στα οποία οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε ποικίλες προκλήσεις κάθε τύπου και υπαίθριες δραστηριότητες, όπως πεζοπορία, αναρρίχηση, κανό, κωπηλασία και άλλα ομαδικά παιχνίδια. Η υπαίθρια εκπαίδευση βασίζεται στη φιλοσοφία, τη θεωρία και τις πρακτικές της βιωματικής μάθησης και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Priest, 1986).

Ενώ υπάρχουν πολλοί ορισμοί της υπαίθριας εκπαίδευσης, ο πιο ολοκληρωμένος ορισμός είναι αυτός των Donaldson & Donaldson (1958), οι οποίοι κατέληξαν στο ότι η «Υπαίθρια Εκπαίδευση» ή «Εκπαίδευση έξω από την τάξη», είναι «*εκπαίδευση μέσα στο περιβάλλον, για το περιβάλλον και για χάρη της φύσης, της υπαίθρου, έξω από τους τοίχους (education in, about and for the out – of – doors)*». Αυτός ο ορισμός, δείχνει πού λαμβάνει χώρα η μάθηση, το θέμα που πρέπει να διδαχθεί καθώς και όλο το σκοπό της δραστηριότητας.

Σύμφωνα με τον Dewey (1897), οι μαθησιακές εμπειρίες έξω από την τάξη είναι μορφές βιωματικής μάθησης. Αυτές οι εμπειρίες βασίζονται στην απλή αρχή ότι «η εμπειρία είναι ο καλύτερος δάσκαλος». Στο πλαίσιο αυτό, η μάθηση εκτός της τάξης είναι μια ενεργή διαδικασία, όπου οι μαθητές αντιμετωπίζουν αυθεντικά προβλήματα, δημιουργούν νέες υποθέσεις, δοκιμάζουν πραγματικές λύσεις και αλληλεπιδρούν με άλλους για να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους.

Το χαρακτηριστικό της Υπαίθριας Εκπαίδευσης είναι ότι εστιάζει στην ύπαιθρο και συχνά χρησιμοποιεί ή βασίζεται στα στοιχεία που διακρίνουν την εκπαίδευση περιπέτειας, το υπαίθριο μάθημα, το σχολείο στην ύπαιθρο, την αναψυχή, τον τουρισμό περιπέτειας, την εξερεύνηση και την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Lund, 2002).

Η Υπαίθρια Εκπαίδευση βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν ταλέντα και δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση για τον συνάνθρωπό τους και για όλα τα έμβια όντα, να αποκτήσουν εμπειρίες μέσα στο φυσικό περιβάλλον και να αυτονομηθούν ερχόμενα σε επαφή με τη φύση (Κουθούρης, 2009).

Η υπαίθρια εκπαίδευση χρησιμοποιεί ολόκληρο το περιβάλλον του μαθητή ως πηγή γνώσης. Η κοινότητα, και όχι η τάξη, είναι το πλαίσιο μάθησης. Οι μαθητές/τριες, γίνονται ενεργοί πολίτες συμμετέχοντες στο δημοκρατική διαδικασία και δεν παραμένουν απλώς παθητικοί παρατηρητές. Η βιωματική μάθηση συνεχίζει να κερδίζει υποστηρικτές κατά τη διάρκεια των δεκαετιών. Βασικά, είναι μάθηση στην πράξη. Πολλές πρόσφατες καινοτομίες, έχουν ισχυρούς δεσμούς με τη βιωματική μάθηση: πρακτική ή ενεργή μάθηση, συνεργατική μάθηση, μάθηση με βάση την εργασία κ.λπ. Μέσα από τέτοιες εμπειρίες, οι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν μαθηματικά, επιστήμες της αγωγής, κοινωνικές και τεχνολογικές δεξιότητες, δεξιότητες ζωής, πολιτική, καθώς και ένα πλήθος άλλων κλάδων (Knapp, 1997).

Παρ' όλο που η Υπαίθρια Εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, υπάρχει σύγκλιση ως προς το ενδιαφέρον για το περιβάλλον και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων για την προστασία του, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και την καλλιέργεια αξιών ζωής (Φουσέκης & Κουθούρης, 2009).

Μέσα από τα προγράμματα Υπαίθριας Εκπαίδευσης, εκτός των στόχων που έχουν τεθεί, επιδίωξη αποτελεί και η ανάπτυξη του περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος και της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης (Evans et al., 2007).

Τέλος, έρευνες, έχουν αναδείξει ότι μέσα από υπαίθριες κινητικές δραστηριότητες αναπτύσσονται φιλικές στάσεις απέναντι στο περιβάλλον και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Τα άτομα που συμμετέχουν σε υπαίθριες κινητικές δραστηριότητες αποκτούν περιβαλλοντική συνείδηση και ενδιαφέρον για δράση. (Nicol, 2002· Amocky & Stroink, 2011· Γρηγοράκης, 2020).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να μελετηθούν οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας των σχολικών μαθημάτων σε εξωτερικό χώρο, καθώς και τα οφέλη αυτής για τα παιδιά. Επίσης, να διαπιστωθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Χαλκιδικής, έχουν γνώσεις πάνω σε αυτό το θέμα και αν χρησιμοποιούν τη διδασκαλία στη φύση με τους μαθητές τους.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων της μελέτης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι εύχρηστο, ευρέως διαδεδομένο, σχετικά απλοϊκό κατά την ανάγνωσή του και εύκολο στην ανάλυσή του (Wilson, 1996· Cohen et al, 2007).

Η τελική μορφή και σύνταξη του ερωτηματολογίου, διαμορφώθηκε ύστερα από την πιλοτική δοκιμή ενός αρχικού ερωτηματολογίου και αποτελούνταν από 18 ερωτήσεις.

Η παρούσα έρευνα ήταν δειγματοληπτική ως προς τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία στα Δημοτικά σχολεία του Νομού Χαλκιδικής. Ειδικότερα, συμμετείχαν 145 εκπαιδευτικοί (99 άνδρες και 46 γυναίκες) της Α/θμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία του Νομού Χαλκιδικής.

Η έρευνα διενεργήθηκε επιτόπια, στο χρονικό διάστημα από Οκτώβριο 2021 μέχρι και Ιανουάριο του 2022. Λόγω της πανδημίας του Covid 19, ακολουθήθηκαν τα προβλεπόμενα πρωτόκολλα επικοινωνίας κατά τις επισκέψεις από τους ερευνητές.

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, και εισήχθησαν τα ερευνητικά δεδομένα στον Η/Υ αξιοποιώντας το πρόγραμμα Excel. Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S.

## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στη μελέτη αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα δέκα ερωτημάτων τα οποία αναφέρονται σε γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας των σχολικών μαθημάτων σε εξωτερικό χώρο, τη σχέση της υπαίθριας εκπαίδευσης και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καθώς και τα οφέλη αυτής για τα παιδιά.

Ως προς την ερώτηση για το τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι υπαίθρια ή έξω από την τάξη εκπαίδευση, στην οποία δόθηκαν περισσότερες από μία απαντήσεις, οι 78 (ποσοστό 53,8%) θεωρούν ότι η Υπαίθρια Εκπαίδευση είναι μία δια βίου διαδικασία, οι 69 (ποσοστό 47,6%) ότι είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, οι 34 (ποσοστό 23,4%) ότι συνδέει την εκπαιδευτική διαδικασία με το περιβάλλον, οι 12 (ποσοστό 8,3%) ότι εξετάζει τα προβλήματα του περιβάλλοντος, οι 18 (ποσοστό 12,4%) ότι συνδέει την εκπαίδευση με τις δεξιότητες ζωής, οι 12 (ποσοστό 8,3%) ότι στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων, οι 17 (ποσοστό 11,7%) ότι στοχεύει στη σύνδεση κοινωνίας και σχολείου και ένας/μία (1) (ποσοστό 0,7%) εκπαιδευτικός απάντησε «κάτι άλλο».

Στην ερώτηση αναφορικά με το ποιες αξίες θεωρούν ότι καλλιεργεί η «Εκπαίδευση έξω από την τάξη», δόθηκαν περισσότερες απαντήσεις. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, 51 (ποσοστό 35,2%) θεωρούν ότι η Υπαίθρια Εκπαίδευση καλλιεργεί τη συμμετοχή με ίσους όρους, 61 (ποσοστό 42,1%) την ισότητα, 80 (ποσοστό 55,2%) την αλληλεγγύη, 97 (ποσοστό 66,9%) την κοινωνική δικαιοσύνη, 89 (ποσοστό 61,4%) την αποδοχή διαφορετικότητας, 79 (ποσοστό 54,5%) την ενίσχυση της ομαδικότητας, 63 (ποσοστό 43,4%) την καλλιέργεια του σεβασμού στον άλλο και 2 (ποσοστό 1,4%) δηλώνουν κάτι άλλο, ενώ 5 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 3,4%) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν.

Στην ερώτηση σχετικά με το ποιους θεωρούν ανασταλτικούς παράγοντες για την υλοποίηση προγραμμάτων Υπαίθριας Εκπαίδευσης, δόθηκαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι δόθηκαν 17 (ποσοστό 11,7%) απαντήσεις ότι θεωρούν ως ανασταλτικό παράγοντα το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και τη φύση της Υπαίθριας Εκπαίδευσης, 18 (ποσοστό 12,4%) απαντήσεις ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για την υλοποίηση μαθημάτων έξω από την τάξη, 15 (ποσοστό 10,3%) απαντήσεις ότι υπάρχουν οργανωτικές δυσχέρειες (έλλειψη χρόνου, χρημάτων, μετακινήσεις, κ.ά.), 11 (ποσοστό 7,6%) απαντήσεις ότι υπάρχει ελλιπής ενημέρωση, 2 (ποσοστό 1,4%) απαντήσεις ότι ανασταλτικός παράγοντας είναι οι γονείς, 7 (ποσοστό 4,8%) απαντήσεις ότι ανασταλτικός παράγοντας είναι οι δυσκολίες ενσωμάτωσης υπαίθριων δραστηριοτήτων στα προγράμματα σπουδών, 123 (ποσοστό 84,8%) απαντήσεις ότι ανασταλτικοί παράγοντες είναι όλα τα παραπάνω, 3 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 2,1%) δηλώνουν κάτι άλλο και ένας/μία εκπαιδευτικός (ποσοστό 0,7%) δηλώνει ότι δε γνωρίζει.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με την άποψή τους με το ποια/ποιες θεωρούν ότι είναι η/οι προστιθέμενη/προστιθέμενες αξία/αξίες της υπαίθριας εκπαίδευσης. Δόθηκαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι δόθηκαν 36 (ποσοστό 24,8%) απαντήσεις αναφορικά με το ότι η προστιθέμενη αξία της υπαίθριας εκπαίδευσης αποτελεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων, 34 (ποσοστό 23,4%) την απόλαυση και ικανοποίηση, 91 (ποσοστό 62,8%) την ενεργή/βιωματική συμμετοχή, 90 (ποσοστό 62,1%) το κίνητρο για μάθηση, 54 (ποσοστό 37,2%) την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, 25 (ποσοστό 17,2%) τη σωματική δραστηριότητα και 21 (ποσοστό 14,5%) ότι η προστιθέμενη αξία της υπαίθριας εκπαίδευσης είναι ότι συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ευαισθητοποίηση. Τέλος, 26 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 17,9%) δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν.

Ακολούθως, στην ερώτηση σχετικά με το τι θα πρέπει να γίνει η Υπαίθρια Εκπαίδευση ή Εκπαίδευση έξω από την τάξη αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 145 εκπαιδευτικούς οι 64 (ποσοστό 45,7%) θεωρούν ότι πρέπει να ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα, οι 76 (ποσοστό 54,3%) θεωρούν ότι θα πρέπει να ενσωματωθεί σε όλα τα μαθήματα, ενώ 5 (ποσοστό 3,4%) δεν απάντησαν.

Ακολουθεί η ερώτηση σχετικά με το αν η «Υπαίθρια Εκπαίδευση ή Εκπαίδευση έξω από την Τάξη», είναι συγγενής όρος με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι

από τους 145 εκπαιδευτικούς οι 128 (ποσοστό 88,3%) θεωρούν ότι ναι, είναι συγγενής όρος με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, οι 4 (ποσοστό 2,8%) ότι δεν είναι και οι 13 (ποσοστό 9,0%) δεν γνωρίζουν.

Στην επόμενη ερώτηση, ζητείται να απαντήσουν σχετικά με το εάν η «Υπαίθρια Εκπαίδευση ή Εκπαίδευση έξω από την Τάξη», διδάσκει πάντα στους/στις μαθητές/τριες κάτι σχετικά με το περιβάλλον και τη φύση. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 145 εκπαιδευτικούς οι 18 (ποσοστό 12,4%) θεωρούν ότι η «Υπαίθρια Εκπαίδευση ή Εκπαίδευση έξω από την Τάξη», διδάσκει πάντα στους/στις μαθητές/τριες κάτι σχετικά με το περιβάλλον και τη φύση, οι 117 (ποσοστό 80,7%) δεν θεωρούν ότι η «Υπαίθρια Εκπαίδευση ή Εκπαίδευση έξω από την Τάξη», διδάσκει πάντα στους/στις μαθητές/τριες κάτι σχετικά με το περιβάλλον και τη φύση, ενώ 10 (ποσοστό 6,9%) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν.

Στη συνέχεια, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς του ερευνητικού δείγματος να απαντήσουν στην ερώτηση σχετικά με το εάν θεωρούν ότι η «Υπαίθρια Εκπαίδευση ή Εκπαίδευση έξω από την Τάξη», θα αυξήσει την ευαισθητοποίηση αναφορικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που μας απασχολούν. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 145 εκπαιδευτικούς οι 83 (ποσοστό 57,2%) θεωρούν ότι η «Υπαίθρια Εκπαίδευση ή Εκπαίδευση έξω από την Τάξη», θα αυξήσει την ευαισθητοποίηση αναφορικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που μας απασχολούν, ενώ οι 62 (ποσοστό 42,8%) δεν θεωρούν ότι η «Υπαίθρια Εκπαίδευση ή Εκπαίδευση έξω από την Τάξη», θα αυξήσει την ευαισθητοποίηση αναφορικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που μας απασχολούν.

Ακολουθεί η ερώτηση, σχετικά με το σε ποιον ή ποιους στόχους θεωρούν ότι συγκλίνουν η Υπαίθρια εκπαίδευση και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Δόθηκαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 50 (ποσοστό 34,5%) δήλωσαν ότι συγκλίνουν στη βιωματική μάθηση, 39 (ποσοστό 26,9%) δήλωσαν ότι συγκλίνουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, 19 (ποσοστό 13,1%) δήλωσαν ότι συγκλίνουν στην σύσφιξη διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από ομαδοσυνεργατικές δράσεις και ο ίδιος αριθμός 19 (ποσοστό 13,1%) δήλωσαν ότι συγκλίνουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, 31 (ποσοστό 21,4%) δήλωσαν ότι συγκλίνουν στην οικοδόμηση γνώσης, 20 (ποσοστό 13,8%) δήλωσαν ότι συγκλίνουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών και αρχών και 12 (ποσοστό 8,3%) δήλωσαν ότι συγκλίνουν στο σεβασμό και την ευθύνη έναντι του κοινωνικού και περιβαλλοντικού συνόλου. Τέλος, 86 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 59,3%) δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν.

Στην τελευταία ερώτηση, ζητείται να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με το ποιες δυνατότητες, που μπορεί να προσφέρουν σε έναν εκπαιδευτικό μία επιμόρφωση στην Υπαίθρια Εκπαίδευση, θεωρούν σημαντικές να τους παρέχει η επιμόρφωση αυτή. Και σε αυτήν την ερώτηση, δόθηκαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 139 (ποσοστό 95,9%) δήλωσαν να συναντηθούν με συναδέλφους και να ανταλλάξουν μαζί τους απόψεις και εμπειρίες, 142 (ποσοστό 97,9%) δήλωσαν να αποκτήσουν κάποιες βασικές γνώσεις για το τι είναι και πώς εφαρμόζεται η Υπαίθρια Εκπαίδευση, 128 (ποσοστό 88,3%) δήλωσαν να ενημερωθούν για τη σχετική με την Υπαίθρια Εκπαίδευση βιβλιογραφία και τις διάφορες πηγές πληροφόρησης, 124 (ποσοστό 85,5%) δήλωσαν να αναπτύξουν καινούργιες παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες, 112 (ποσοστό 77,2%) δήλωσαν να παρακολουθήσουν παρουσίαση προγραμμάτων και τον τρόπο εργασίας άλλων συναδέλφων, 101 (ποσοστό 69,7%) δήλωσαν να αναπτύξουν μία κριτική μάτια απέναντι σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά θέματα, 87 (ποσοστό 60,0%) δήλωσαν να αποκτήσουν θεωρητικές γνώσεις και δεξιότητες από άλλους επιστημονικούς χώρους διαφορετικούς από εκείνον της ειδικότητάς τους, 65 (ποσοστό 44,8%) δήλωσαν να πάρουν μέρος σε μία έρευνα ή να βοηθήσουν να διεξάγουν μία δική τους ερευνητική εργασία, 38 (ποσοστό 26,2%) δήλωσαν να ανανεωθούν κάνοντας ένα διάλειμμα από την πίεση της καθημερινότητας του σχολείου και 2 (ποσοστό 1,4%) δήλωσαν κάτι άλλο.

### 3. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων και όσον αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την Υπαίθρια Εκπαίδευση, η πλειοψηφία δηλώνει ότι διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις, παρ' όλο που σε επόμενη ερώτηση πάλι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ποτέ κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας δεν έχουν υλοποιήσει κάποιο πρόγραμμα Υπαίθριας Εκπαίδευσης. Γίνεται φανερό, πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει γνώσεις σχετικά με τις αξίες που καλλιεργεί η Υπαίθρια Εκπαίδευση, καθώς το σύνολο, σχεδόν, του δείγματος επέλεξε ως απαντήσεις την κοινωνική δικαιοσύνη, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την αλληλεγγύη, την ενίσχυση της ομαδικότητας, την καλλιέργεια του σεβασμού στον άλλο και την ισότητα. Αξίες οι οποίες επιδιώκουν τον σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την ελευθερία, την ατομική και συλλογική υπευθυνότητα, την αλληλεγγύη, με στόχο τη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων ενεργών πολιτών. Δηλώνουν ότι η Υπαίθρια Εκπαίδευση είναι μία δια βίου διαδικασία, μία εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ελάχιστοι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι η Υπαίθρια Εκπαίδευση συνδέει την εκπαίδευση με τις δεξιότητες ζωής και ότι στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανιχνεύτηκε πως τα μεγαλύτερα ποσοστά (62,8% και 62,1%) θεωρούν πως οι προστιθέμενες αξίες της Υπαίθριας Εκπαίδευσης είναι αντίστοιχα η ενεργή/βιωματική συμμετοχή και το κίνητρο για μάθηση. Ακόμα, υποστηρίζουν ότι οι λόγοι που θα προτιμούσαν την Υπαίθρια Εκπαίδευση είναι η βιωματική μάθηση, η ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης και η ανάπτυξη μιας βαθύτερης σχέσης με τη φύση. Τέλος, θεωρούν ότι η Υπαίθρια Εκπαίδευση αποτελεί γνωριμία και εξοικείωση με το φυσικό περιβάλλον καθώς και μια διαφυγή από την πίεση της καθημερινότητας, γι' αυτό και δηλώνουν ότι θα πρέπει να πραγματοποιείται σε ανοιχτό χώρο (πάρκο, δάσος, βουνό, στάδιο κλπ.).

Όσον αφορά τα ερωτήματα που τέθηκαν για την ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή της Υπαίθριας Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το σύνολο των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι θα πρέπει η Υπαίθρια Εκπαίδευση να ενσωματωθεί σε όλα τα μαθήματα και θα πρέπει να ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την Υπαίθρια Εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα αναφορικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες υλοποίησης των υπαίθριων προγραμμάτων, θεωρούν με ποσοστό 84,8% όλα τα οποία αναφέρονται στην ερώτηση, δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και τη φύση της Υπαίθριας Εκπαίδευσης και δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για την υλοποίηση μαθημάτων έξω από την τάξη. Ακόμη, ότι δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα και δεν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και ανάγκες των μαθητών/τριών, ότι υπάρχουν οργανωτικές δυσχέρειες (έλλειψη χρόνου, χρημάτων, μετακινήσεις, κ.α.), ελλιπής ενημέρωση, ότι ευθύνονται οι γονείς των μαθητών/τριών και ότι υπάρχουν δυσκολίες ενσωμάτωσης υπαίθριων δραστηριοτήτων στα προγράμματα σπουδών.

Αναφορικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση Υπαίθριας Εκπαίδευσης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης η πλειονότητα (88,3%) των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η Υπαίθρια Εκπαίδευση είναι συγγενής όρος με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 80,7% γνωρίζουν ότι η Υπαίθρια Εκπαίδευση δεν διδάσκει πάντα κάτι σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Πέρα από τα παραπάνω, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να μη γνωρίζει στον τομέα της στοχοθεσίας και συγκεκριμένα στους στόχους στους οποίους συγκλίνουν οι δύο εκπαιδευτικές μορφές, της Υπαίθριας Εκπαίδευσης και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθώς και στο πού διαφέρει η Υπαίθρια Εκπαίδευση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Επιπλέον, αναγνωρίζουν πως η Υπαίθρια Εκπαίδευση, θα αυξήσει την ευαισθητοποίηση αναφορικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που μας απασχολούν.



Ακόμη, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί αναγκαία την επιμόρφωση στην Υπαίθρια Εκπαίδευση και ότι μία επιμόρφωση θα πρέπει να τους προσφέρει βασικές γνώσεις για το τι είναι και πώς εφαρμόζεται η Υπαίθρια Εκπαίδευση, να συναντηθούν με συναδέλφους και να ανταλλάξουν μαζί τους απόψεις και εμπειρίες, να ενημερωθούν για την Υπαίθρια Εκπαίδευση και να αναπτύξουν καινούργιες παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες, να παρακολουθήσουν παρουσίαση προγραμμάτων και τον τρόπο εργασίας άλλων συναδέλφων, να αναπτύξουν μία κριτική μάτια απέναντι σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά θέματα, να αποκτήσουν θεωρητικές γνώσεις και δεξιότητες από άλλους επιστημονικούς χώρους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με τα οφέλη της Υπαίθριας Εκπαίδευσης συμφωνούν με την έρευνα των Kaplan & Kaplan (1989) που εστιάζει στα κοινωνικά οφέλη που απέκτησαν οι μαθητές/τριες μέσα από προγράμματα Υπαίθριας Εκπαίδευσης, καθώς και στις δεξιότητες συγκέντρωσης και ανάλυσης, δεξιότητες συνεργασίας και ικανότητες για ανάπτυξη δράσεων που συμβάλλουν στη βελτίωση της ζωής τόσο των ίδιων όσο και των συνανθρώπων τους.

Τέλος, τα ευρήματα της έρευνάς μας αναφορικά με την αύξηση της ευαισθητοποίησης για τα περιβαλλοντικά προβλήματα που μας απασχολούν όταν η εκπαίδευση υλοποιείται έξω από την τάξη, συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας του Γρηγοράκη (2020), στην οποία αναδεικνύει τη σημασία του παράγοντα της συμμετοχής σε υπαίθριες κινητικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης στους μαθητές/τριες. Επομένως, η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε υπαίθριες δραστηριότητες προωθεί την ανάληψη δράσεων για την επίλυση περιβαλλοντικών θεμάτων στη χώρα μας.

Συμπερασματικά, διαπιστώσαμε πως σε επίπεδο γνώσεων οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις αξίες που καλλιεργεί η Υπαίθρια Εκπαίδευση και δηλώνουν πρόθυμοι να επιμορφωθούν ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εκπαίδευσης έξω από την τάξη, καθώς και τη συμβολή της στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Ωστόσο, ενώ γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δηλώνουν ότι δε γνωρίζουν σε τι διαφέρει από την Υπαίθρια Εκπαίδευση και σε τι συγκλίνουν. Τέλος, τονίζουν την ανάγκη για ένταξη της Υπαίθριας Εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για την επιμόρφωση, εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την Υπαίθρια Εκπαίδευση και τα προγράμματά της, στοχεύοντας στην ένταξή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ακόμη, θα μπορούσε να γίνει αξιοποίηση στα πλαίσια του μαθήματος των δεξιοτήτων που εισήχθη από το σχολικό έτος 2021-2022 στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Μελλοντικά, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε μεγαλύτερο αριθμό δείγματος εκπαιδευτικών και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Παράλληλα, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση της εκπαίδευσης έξω από την τάξη ή της Υπαίθριας Εκπαίδευσης σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

## **Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)**

### **Ελληνόγλωσση**

- Γρηγοράκης, Α. (2020). Υπαίθριες δραστηριότητες και η συμβολή τους στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης. Μια μελέτη περίπτωσης σε μαθητές δημοτικών σχολείων του Ν. Ηρακλείου. Ρόδος, Μεταπτυχιακή εργασία
- Κουθούρης, Χ. (2009). Υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής-ακραία αθλήματα μάνατζμεντ υπηρεσιών-εκπαίδευση στελεχών. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης
- Ξανθάκου, Γ. & Αναστόπουλος, Χ. (2002). Από την περιβαλλοντική αγωγή στην αγωγή για τη βιωσιμότητα: η ελληνική παθογένεια στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα &

Φ. Καλαβάσης (επιμ.) Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία. Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, τομ. Γ'. Αθήνα: Ατραπός.

Φουσέκης, Ν. & Κουθούρης, Χ. (2009). Η επίδραση ενός προγράμματος αγωγής υπαίθρου σε ατομικές & ομαδικές δεξιότητες συμμετεχόντων μαθητών/τριών. *Διοίκηση Αθλητισμού & Αναψυχής*, 6(2), 34-49.

### Ξενόγλωσση

- Amocky, S. & Stroink, M. (2011). Variation in environmentalism among university students: Majoring in outdoor recreation, parks, and tourism predicts environmental concerns and behaviors. *The Journal of Environmental Education*, 42(3), 137-151.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Research methods in Education* (6<sup>th</sup> ed.). London: Routledge
- Dewey, J. (1897). *Το παιδαγωγικό μου δόγμα*. Νέα Υόρκη: EL Kellogg & Co
- Donaldson, G. & Donaldson, L. (1958) Outdoor Education a Definition, *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29:5, 17-63, Ανακτήθηκε στις 20-05-2023 από DOI: 10.1080/00221473.1958.10630353
- Evans, G., Brauchle, G., Haq, A., Stecker, R., Wong, K., & Shapiro, E. (2007). Young Children's Environmental Attitudes and Behaviors. *Environment and Behavior*, 39, 635-659.
- Ford, P. (1986). *Outdoor education: Definition and Philosophy*. ERIC Digest. Las Cruces. NM: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED267941)
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. New York: Cambridge University Pres
- Knapp, D. (1997). Environmental education and environmental interpretation: The relationships. *National Association for Interpretation*, 3, 349 – 356.
- Lund, M. (2002). *Adventure education: Some semantics*. Onethousand Oaks: Sage Publications.
- Matzanos, D. & Xanthacou, Y. (2021). Cultural sustainability and education, two interconnected concepts: A case study the festivals of Rhodes. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, 7(19), 553-557
- Nicol, R. (2002). Outdoor education: Research topic or universal value? Part three. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 2(1), 29–41. DOI: 10.1080/14729670285200141
- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13–15. DOI: 10.1080/00958964.1986.9941413
- Richardson, M., & Simmons, D. (1996). *Recommended competencies for outdoor educators*. Retrieved June, 2023 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED391624.pdf>.
- Roth, D. (1998). *Learning to resolve natural language ambiguities: a unified approach*. Long Version, in Preparation.
- Wilson, R. (1996). *Starting Early: Environmental education during the early childhood years*. ERIC Digest.

## ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟ ΜΙΝΩΑ ΠΕΔΙΑΔΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ

### Κριτσιλίδου Παρθένα

Εκπαιδευτικός, Απόφοιτη Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων», ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

### Παπαβασιλείου Βασίλης

Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η συμβολή της αειφόρου ηγεσίας στον αειφορικό εγγραμματισμό γονέων και εκπαιδευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε γονείς και εκπαιδευτικούς του Δήμου Μινώα Πεδιάδας, της Περιφερειακής Ενότητας Ηρακλείου Κρήτης και συνιστά μελέτη περίπτωσης. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, κατά την περίοδο Απριλίου – Μαΐου 2022, με ερευνητικό δείγμα 136 γονείς και 65 εκπαιδευτικούς. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι στα περισσότερα σχολεία του Δήμου η σχολική ηγεσία δεν πραγματοποιεί, σε ικανοποιητικό βαθμό, δράσεις που προωθούν τις αρχές της αειφορίας. Εν αντιθέσει με τις αρχές της αειφόρου ηγεσίας, δεν υπάρχει μακροπρόθεσμος σχεδιασμός, δεν δίνεται η δέουσα προσοχή στη δημιουργία και συντήρηση της αειφόρου μάθησης και δεν προωθούνται δράσεις που σχετίζονται με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Η παρούσα έρευνα συνδέεται με τον αειφορικό εγγραμματισμό, δεδομένου ότι η αειφόρος ηγεσία καλλιεργεί τα δημοκρατικά ιδεώδη, στοχεύοντας στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με οικολογική συνείδηση.

**Λέξεις κλειδιά:** Σχολική ηγεσία, αειφόρος ηγεσία, αειφορικός εγγραμματισμός

### 1. Εισαγωγή

Ανέκαθεν, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας ήταν καίριας σημασίας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πόσο μάλλον σήμερα που ζούμε σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο όπου οι σχολικές κοινότητες χρειάζεται να ανταποκριθούν σε καινούργια δεδομένα, νέες ανάγκες και προκλήσεις. Μέσα σε αυτό το νέο πλαίσιο, αναπτύχθηκε και το μοντέλο της αειφόρου ηγεσίας (Harris, 2008. 2010).

Η αειφορία αποτελεί μια νέα θεώρηση για την ηγεσία των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με αυτήν, στο επίκεντρο των στόχων της ηγεσίας δεν είναι η επίτευξη υψηλών σχολικών επιδόσεων από τους/τις μαθητές/τριες, αλλά η ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας στην αποτελεσματική διοίκηση των σχολικών μονάδων (Fullan, 2006). Η φιλοσοφία της αειφορίας απαιτεί το να θεωρείται κάθε οργανισμός, όπως η σχολική μονάδα, ως ζωντανή οντότητα. Αυτό σημαίνει μια μετατόπιση της νοοτροπίας των ηγετών από το στίλ του ηγέτη που δίνει διαταγές ή που επιλύει μηχανικά τα προβλήματα, σε κάποιον που ως «κηπουρός» προετοιμάζει το έδαφος για να αναπτυχθούν τα δέντρα και τα λουλούδια (Dervitsiotis, 2005). Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες, οι οικογένειες, η κοινότητα, συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων στο πλαίσιο της αειφόρου ηγεσίας (Shriberg & MacDinald, 2013· Cayak, 2021), με επικέντρωση στην καλλιέργεια δυνατοτήτων στις μελλοντικές γενιές για μια ποιοτική ζωή (Peterlin et al., 2015). Αυτή η νέα αντίληψη για την εκπαιδευτική ηγεσία θέτει την έννοια της αειφορίας στο επίκεντρο των σύγχρονων τάσεων διοίκησης των σχολικών μονάδων (Μπαγινέτας και Σταυρόπουλος, 2010· Δεμιρτζόγλου και Παπαβασιλείου, 2020).

Η αειφόρος ηγεσία συνιστά έναν ιδιαίτερο συνδυασμό ηγετικών χαρακτηριστικών που εφαρμόζεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Είναι συστημική, ολιστική και ενσωματώνει αρκετά στοιχεία από άλλα μοντέλα ηγεσίας (Suriyankietkaew & Avery, 2014). Οι Visser & Courtice (2011) θεωρούν ότι ο ηγέτης του αειφόρου σχολείου εμπνέει και υποστηρίζει δράσεις για έναν καλύτερο κόσμο (Visser & Courtice, 2011). Η αειφόρος ηγεσία επιπλέον, έχει μια ενεργητική εμπλοκή με τις

δυνάμεις που αλληλεπιδρούν με αυτήν και διαμορφώνει ένα σχολικό περιβάλλον, όπου υπάρχει οργανωτική ποικιλομορφία που προάγει την καλλιέργεια καινοτόμων ιδεών και επιτυχημένων πρακτικών στις εκπαιδευτικές μονάδες. Αυτή η θέση υποστηρίζει τη σπουδαιότητα διαμόρφωσης μιας σχολικής κουλτούρας που στηρίζεται στη συνεργασία και απορρέει από τις κοινωνικές πεποιθήσεις, τις αξίες και το όραμα μέσα στη σχολική κοινότητα (Cook, 2014· Gerard et al., 2017).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η αιεφόρος ηγεσία έχει υπάρξει αντικείμενο μελέτης και έρευνας από πολλούς ερευνητές, με πιο γνωστή την εργασία των Hargreaves & Fink (2004) και το έργο τους «The Seven Principles of Sustainable Leadership», («Οι επτά αρχές Της Αειφόρου Ηγεσίας»). Σύμφωνα με τους Hargreaves και Fink, οι επτά αρχές της αιεφόρου ηγεσίας είναι οι εξής: Η αιεφόρος ηγεσία δημιουργεί και συντηρεί την αιεφορική μάθηση, εξασφαλίζει την επιτυχία διαχρονικά, διατηρεί την ηγεσία των άλλων, εγείρει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, αναπτύσσει περισσότερο παρά εξαντλεί τους ανθρώπινους και τους υλικούς πόρους και αναπτύσσει περιβαλλοντική ποικιλομορφία και ικανότητα (Hargreaves & Fink 2004· 2006· 2007· 2012).

Ο ρόλος της αιεφόρου ηγεσίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την επίτευξη του αιεφορικού εγγραμματισμού (Qi et al., 2023), ο οποίος συνιστά μια αναδυόμενη έννοια που προέκυψε από τη μετεξέλιξη του οικολογικού εγγραμματισμού (Orr, 1992) και του περιβαλλοντικού εγγραμματισμού (Minner & Klein, 2016). Πρόκειται, επομένως, για μια νέα μορφή εγγραμματισμού, εντός ενός ευρύτερου πλαισίου. Το αιεφορικά εγγράμματο άτομο είναι ένας ενεργός πολίτης που μαθαίνει και ενημερώνεται για την πλειονότητα των θεμάτων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή του, τις ανάγκες, τις αλλαγές ή τα μέτρα που επέρχονται και γενικότερα την πολιτική που ακολουθείται. Επιπλέον, είναι σε θέση να επιτυγχάνει διασυνδέσεις μεταξύ των κοινωνικών, περιβαλλοντικών και οικονομικών πτυχών της αιεφορίας και μπορεί να συνδέει αυτά με τη γειτονιά, τον χώρο εργασίας του, τον τόπο του και το τι συμβαίνει παγκοσμίως. Αλλά, περισσότερο από αυτό, αποκτά τη δύναμη να συμμετέχει στις κοινωνικές δράσεις και να συμβάλλει σε επιλογές της κοινωνίας πιο βιώσιμες (Ansari & Stibbe, 2009 · Τζαμπερής κ. ά., 2015. Qi et al., 2023).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η συμβολή της αιεφόρου ηγεσίας στον αιεφορικό εγγραμματισμό γονέων και εκπαιδευτικών στον Δήμο Μινώα Πεδιάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων που το παιδί/ιά τους φοιτά/ούν σε σχολικές μονάδες του Δήμου Μινώα Πεδιάδας καθώς και των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του Δήμου, κατά πόσο η σχολική ηγεσία προωθεί τη γνώση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καλλιέργεια αξιών σε θέματα περιβάλλοντος και αιεφορίας και κατά πόσο επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή του Συλλόγου Γονέων, μελών της τοπικής κοινότητας και των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική μονάδα. Επίσης, αν λειτουργεί με οικολογικό τρόπο σε πρακτικά θέματα που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα και εάν φροντίζει, ώστε η σχολική μονάδα να είναι ανοιχτή στην κοινότητα, αποτελώντας πηγή γνώσης σε θέματα που αφορούν στο περιβάλλον και την αιεφορία.

Για τη συγκεκριμένη έρευνα, σχεδιάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα για τους γονείς και ένα για τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα διεξήχθη κατά τον μήνα Μάιο του 2022. Το δείγμα των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα είναι γονείς που έχουν παιδί/ιά που φοιτά/ούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Δήμο Μινώα Πεδιάδας και εκπαιδευτικοί, όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον ίδιο Δήμο. Συγκεκριμένα, το σύνολο των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 136, από αυτούς οι 103 ήταν γυναίκες (75.7%) και οι 33 άντρες (24.3%). Από αυτούς το 44.9% (61) έχει πτυχίο Β/θμιας εκπαίδευσης, το 41.9% (57) έχει πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 12.5% (17) έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 1.5% (2) έχει διδακτορικό τίτλο. Στην έρευνα συμμετείχαν 65 εκπαιδευτικοί της Α/θμιας

Εκπ/σης. Από αυτούς το 72.3% (47) είναι γυναίκες, ενώ το 27% (18) είναι άνδρες. Από αυτούς, το 64.6% (42) είναι δάσκαλοι/ες, το 23.1% (15) είναι νηπιαγωγοί, το 13.8% (8) είναι εκπαιδευτικοί ειδικότητας Α/θμιας. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι το 49.2% (32 εκπαιδευτικοί) δηλώνει ότι διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Τέλος, το 61.5% (40) είναι μόνιμοι/ες, ενώ το 38.5% (25) είναι αναπληρωτές/τριες.

## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Ακολούθως, παρουσιάζεται με συνοπτικό τρόπο η περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η σειρά παρουσίασης είναι αντίστοιχη με τη σειρά των ερωτήσεων. Πρώτα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους γονείς και στη συνέχεια του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας δεν παρουσιάζονται όλες οι ερωτήσεις, αλλά ενδεικτικά κάποιες από αυτές. Σημειώνεται εδώ, πως πολλές ερωτήσεις ήταν κοινές και στα δύο ερωτηματολόγια.

Στο ερωτηματολόγιο για τους γονείς, στην πρώτη ερώτηση σχετικά με το εάν στη σχολική μονάδα που φοιτά/ούν το/τα παιδί/α τους, η σχολική ηγεσία ενθαρρύνει/επιδιώκει τη συμμετοχή μελών του Συλλόγου Γονέων και εκπροσώπων της τοπικής κοινότητας σε συνεδριάσεις για την λήψη αποφάσεων για σημαντικά θέματα του σχολείου, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 136 γονείς, οι 47 απάντησαν «λίγο» (34.6%), οι 43 «αρκετά» (31.6%), οι 18 «πολύ» (13.2%), οι 16 «καθόλου» (11.8%) και οι 12 «πάρα πολύ» (8.8%).

Αναφορικά με το εάν στη σχολική μονάδα που φοιτά/ούν το/τα παιδί/α τους, η σχολική ηγεσία λαμβάνει υπόψη τις απόψεις, τις ιδέες και τις προτάσεις των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στον σχεδιασμό δράσεων που σχετίζονται με την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 136 γονείς, οι 52 απάντησαν ότι αυτό γίνεται «αρκετά» (38.2%), οι 41 «λίγο» (30.1%), οι 15 «καθόλου» (11.0%), οι 14 «πολύ» (10.3%) και οι 14 «πάρα πολύ» (10.3%).

Στην επόμενη ερώτηση εάν στη σχολική μονάδα που φοιτά/ούν το/τα παιδί/α τους η σχολική ηγεσία εμπλέκει ενεργά τους γονείς σε ανάλογες δράσεις, δίνοντάς τους πρωτοβουλίες και αναθέτοντάς τους αρμοδιότητες, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 136 γονείς, οι 52 απάντησαν «λίγο» (38.2%), οι 40 «αρκετά» (29.4%), οι 30 «καθόλου» (22.1%), οι 12 «πολύ» (8.8%) και οι 2 «πάρα πολύ» (1.5%).

Στο ερώτημα εάν η σχολική ηγεσία δημιουργεί ευκαιρίες για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης σε σχέση με ζητήματα της αειφόρου ανάπτυξης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 136 γονείς, οι 46 απάντησαν «αρκετά» (33.8%), οι 46 «λίγο» (33.8%), οι 21 «καθόλου» (15.4%), οι 15 «πολύ» (11.0%) και οι 8 «πάρα πολύ» (5.9%). Ενώ στην ερώτηση σχετικά με το εάν η σχολική ηγεσία προωθεί την καλλιέργεια αξιών της αειφορίας, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 136 γονείς, οι 48 απάντησαν «λίγο» (35.3%), οι 43 «αρκετά» (31.6%), οι 18 «πολύ» (13.2%), οι 15 «πάρα πολύ» (11.0%) και οι 12 «καθόλου» (8.8%).

Ως προς την ενθάρρυνση των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών/μαθητών/τριών/γονέων) από τη σχολική ηγεσία, ώστε να αναλάβουν ενεργό δράση σε περιβαλλοντικά-κοινωνικά ζητήματα του τόπου, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 136 γονείς, οι 46 απάντησαν «λίγο» (33.8%), οι 32 «αρκετά» (30.9%), οι 19 «πολύ» (14.0%), οι 17 «καθόλου» (12.5%) και οι 12 «πάρα πολύ» (8.8%). Ενώ στην ερώτηση για την ανάληψη ακτιβιστικής δράσης σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την αειφορία, από τους 136 γονείς, οι 50 απάντησαν «λίγο» (36.8%), οι 38 «καθόλου» (27.9%), οι 29 «αρκετά» (21.3%), οι 10 «πολύ» (7.4%) και οι 9 «πάρα πολύ» (6.6%).

Η επόμενη ερώτηση αφορά στη διοργάνωση, από τη σχολική ηγεσία, επιμορφωτικών ημερίδων με θέματα εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι αυτό συντελείται σε μικρό βαθμό καθώς η πλειοψηφία, 54 γονείς απαντά «καθόλου» (39.7%), οι 41 «λίγο» (30.1%), οι 30 «αρκετά» (22.1%), οι 7 «πολύ» (5.1%) και οι 4 «πάρα πολύ» (2.9%).

Ως προς την οργάνωση και πραγματοποίηση από τη σχολική ηγεσία δράσεων για τη γνωριμία της τοπικής ιστορίας και της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 136 γονείς, οι 46 απάντησαν «λίγο» (33.8%), οι 42 «αρκετά» (30.9%), οι 19 «πολύ» (14.0%), οι 19 «καθόλου» (14.0%) και οι 10 «πάρα πολύ» (7.4%).

Στο ερώτημα εάν η σχολική ηγεσία έχει μεριμνήσει για την εκπόνηση σχεδίου διαχείρισης των απορριμμάτων της σχολικής μονάδας, από τα δεδομένα προκύπτει ότι αυτό δεν γίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς οι 38 γονείς απάντησαν «καθόλου» (27.9%), οι 36 «λίγο» (26.5%), οι 35 «αρκετά» (25.7%), οι 16 «πολύ» (11.8%) και οι 11 «πάρα πολύ» (8.1%). Το ίδιο περίπου αποτέλεσμα προκύπτει και στην ερώτηση που αφορά στην υλοποίηση προγραμμάτων αγωγής του καταναλωτή, καθώς από τους 136 γονείς, οι 47 απάντησαν «καθόλου» (34.6%), οι 38 «αρκετά» (27.9%), οι 37 «λίγο» (27.2%), οι 11 «πολύ» (8.1%) και οι 3 «πάρα πολύ» (2.2%).

Αναφορικά με τη διοργάνωση ημερίδων/ενημερωτικών συναντήσεων για την πληροφόρηση των μελών της σχολικής κοινότητας για θέματα που σχετίζονται με την ορθή χρήση των πληροφοριών της τεχνολογίας, από τα δεδομένα προκύπτει ότι δεν υπάρχει ανάλογη μέριμνα από τη σχολική ηγεσία καθώς από τους 136 γονείς, οι 44 απάντησαν «καθόλου» (32.4%), οι 39 «λίγο» (28.7%), οι 36 «αρκετά» (26.5%), οι 12 «πολύ» (8.8%) και οι 4 «πάρα πολύ» (3.7%).

Στην ερώτηση εάν στη σχολική μονάδα που φοιτά/ούν το/τα παιδί/ά τους η σχολική ηγεσία οργανώνει και πραγματοποιεί δράσεις που να προετοιμάζουν τους μαθητές/τριες να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 136 γονείς, οι 52 απάντησαν «αρκετά» (38.2%), οι 38 «λίγο» (27.9%), οι 19 «πολύ» (14.0%), οι 14 «καθόλου» (10.3%) και οι 13 «πάρα πολύ» (9.6%).

Αναφορικά με την οργάνωση και την πραγματοποίηση από τη σχολική ηγεσία εθελοντικών δράσεων που σχετίζονται με θέματα προστασίας του περιβάλλοντος και άλλα κοινωνικά ζητήματα, με τη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη σχετική ερώτηση από τα δεδομένα προκύπτει ότι αυτό συντελείται σε πολύ μικρό βαθμό καθώς οι 48 απάντησαν «λίγο» (35.3%), οι 36 «καθόλου» (26.5%), οι 35 «αρκετά» (25.7%), οι 12 «πολύ» (8.8%) και οι 5 «πάρα πολύ» (3.7%).

Στην ερώτηση εάν η σχολική ηγεσία βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με την τοπική κοινότητα και τις ανάγκες της, από τους 136 γονείς, οι 55 απάντησαν «αρκετά» (40.4%), οι 43 «λίγο» (31.6%), οι 13 «πολύ» (9.6%), οι 13 «καθόλου» (9.6%) και οι 12 «πάρα πολύ» (8.8%). Τέλος, σχετικά με το εάν η σχολική ηγεσία προωθεί δράσεις, ώστε το σχολείο να αποτελεί πηγή γνώσης για την ευρύτερη κοινότητα σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την αειφορία, από τα δεδομένα προκύπτει ότι αυτό δεν υφίσταται σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς από τους 136 γονείς, οι 49 απάντησαν «λίγο» (36.0%), οι 38 «αρκετά» (27.9%), οι 25 «καθόλου» (18.4%), οι 13 «πολύ» (9.6%) και οι 11 «πάρα πολύ» (8.1%).

Στο ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς, σε γενικές γραμμές οι απαντήσεις που δίνονται, στις περισσότερες περιπτώσεις, συμφωνούν με αυτές που δόθηκαν από τους γονείς στις ίδιες περίπου ερωτήσεις, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία της έρευνας. Ειδικότερα, την πρώτη ερώτηση σχετικά με το εάν στο σχολείο που υπηρετούν η ηγεσία παρέχει στα μέλη της σχολικής κοινότητας ευκαιρίες ενασχόλησης με ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον και την αειφορία, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους/τις 65 εκπαιδευτικούς, οι 25 απάντησαν «αρκετά» (38.5%), οι 22 «λίγο» (33.8%), οι 10 «πολύ» (15.4%), οι 6 «καθόλου» (9.2%) και οι 2 «πάρα πολύ» (3.1%).

Ως προς την ενθάρρυνση και τη στήριξη από τη σχολική ηγεσία των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους/τις 65 εκπαιδευτικούς, οι 29 απάντησαν «αρκετά» (44.6%), οι 15 «πολύ» (23.1%), οι 14 «λίγο» (21.5%), οι 4 «καθόλου» (6.2%) και οι 3 «πάρα πολύ» (4.6%).

Σχετικά με το εάν στο σχολείο που υπηρετούν η σχολική ηγεσία προωθεί την καλλιέργεια αξιών που σχετίζονται με το περιβάλλον και την αειφορία, από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι 20 απάντησαν «αρκετά» (30.8%), οι 17 «πολύ» (26.2%), οι 17 «λίγο» (26.2%), οι 6 «πάρα πολύ» (9.2%) και οι 5 «καθόλου» (7.7%). Στην ερώτηση που αναφέρεται στη δημιουργία, από τη σχολική ηγεσία,

ευκαιριών για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης σε σχέση με ζητήματα της αειφόρου ανάπτυξης, προκύπτει ότι οι 27 απάντησαν ότι αυτό συντελείται «αρκετά» (41.5%), οι 18 «λίγο» (27.7%), οι 11 «πολύ» (16.9%), οι 7 «καθόλου» (10.8%) και οι 2 «πάρα πολύ» (3.1%).

Στην ερώτηση σχετικά με το εάν στο σχολείο που υπηρετούν η σχολική ηγεσία, όταν εγείρονται ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης που αφορούν πρόσωπα της σχολικής κοινότητας, τα περιλαμβάνει στα θέματα συζήτησης στο Σύλλογο Διδασκόντων, 33 εκπαιδευτικοί απάντησαν «αρκετά» (50.8%), οι 15 «λίγο» (23.1%), οι 7 «πολύ» (10.8%), οι 7 «καθόλου» (10.8%) και οι 3 «πάρα πολύ» (4.6%).

Ως προς την ανάληψη από τη σχολική ηγεσία, ενεργού δράσης σε τοπικά περιβαλλοντικά ζητήματα, οι 27 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως κάτι τέτοιο συμβαίνει «λίγο» (41.5%), οι 23 «αρκετά» (35.4%), οι 9 «καθόλου» (13.8%), οι 4 «πολύ» (6.2%) και οι 2 «πάρα πολύ» (3.1%). Στην ερώτηση εάν η σχολική ηγεσία οργανώνει/δημιουργεί ευκαιρίες και προϋποθέσεις για συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε περιβαλλοντικά ή και άλλα εκπαιδευτικά δίκτυα στην Ελλάδα και το εξωτερικό, οι 27 απάντησαν «λίγο» (41.5%), οι 17 «καθόλου» (26.2%), οι 16 «αρκετά» (24.6%), οι 3 «πάρα πολύ» (4.6%) και οι 2 «πολύ» (3.1%).

Σχετικά με την προώθηση της διαπολιτισμικής κουλτούρας και την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη σχολική ηγεσία, όπως προκύπτει από τα δεδομένα, οι 20 απάντησαν «πολύ» (30.8%), οι 17 «λίγο» (26.2%), οι 16 «αρκετά» (24.6%), οι 6 «καθόλου» (9.2%) και οι 6 «πάρα πολύ» (9.2%), ενώ ως προς την ενθάρρυνση των μελών της σχολικής κοινότητας, ώστε να παίρνουν θέση σε θέματα που αφορούν την ευρύτερη περιοχή, οι 28 απάντησαν «αρκετά» (43.1%), οι 18 «λίγο» (27.7%), οι 11 «πολύ» (16.9%), οι 6 «καθόλου» (9.2%) και οι 2 «πάρα πολύ» (3.1%).

Στο ερώτημα εάν η ηγεσία διοργανώνει ημερίδες για την κλιματική αλλαγή και άλλα σύγχρονα περιβαλλοντικά θέματα, από τα δεδομένα προκύπτει πως υπάρχει μικρή μέριμνα για κάτι τέτοιο καθώς οι 28 εκπαιδευτικοί απάντησαν «λίγο» (43.1%), οι 25 «καθόλου» (38.5%), οι 8 «αρκετά» (12.3%), οι 2 «πολύ» (3.1%) και οι 2 «πάρα πολύ» (3.1%). Τέλος, στην ερώτηση που αναφέρεται στην προώθηση, από τη σχολική ηγεσία, δράσεων, ώστε το σχολείο να αποτελεί πηγή γνώσης για την ευρύτερη κοινότητα σε θέματα που αφορούν στο περιβάλλον και την αειφορία, από τα δεδομένα προκύπτει πως αυτό δεν επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό καθώς οι 24 απάντησαν «λίγο» (36.9%), οι 19 «αρκετά» (29.2%), οι 12 «καθόλου» (18.5%), οι 7 «πολύ» (10.8%) και οι 3 «πάρα πολύ» (4.6%).

### 2.3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχει, εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας, ένα έλλειμμα σχετικά με τις δράσεις που οργανώνονται και υλοποιούνται και αφορούν στον αειφορικό εγγραμματισμό. Από τις απαντήσεις στις σχετικές ερωτήσεις φαίνεται να υπάρχει συνεργασία μεταξύ της σχολικής μονάδας, το Συλλόγου Γονέων και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας. Στοιχείο θετικό καθώς οι σχετικές έρευνες επισημαίνουν ότι η συμμετοχή των γονέων σε δράσεις του σχολείου έχει καθοριστικό ρόλο, αφού οι εμπειρίες και η προσφορά τους λειτουργούν ενισχυτικά (Παπαβασιλείου, 2016).

Στις ερωτήσεις που αναφέρονται στην ενθάρρυνση από τη σχολική ηγεσία για ενεργό δράση σε περιβαλλοντικά-κοινωνικά ζητήματα του τόπου οι ερωτηθέντες/είσες στην πλειονότητά τους απάντησαν πως αυτό δεν υφίσταται καθόλου ή υφίσταται λίγο, δίνοντας ένα σαφές μήνυμα που υποδηλώνει τη στάση που κρατάει η σχολική ηγεσία απέναντι σε περιβαλλοντικά-κοινωνικά ζητήματα του τόπου. Τα τελευταία χρόνια αυξάνονται οι μελέτες που υποστηρίζουν πως η συμμετοχή των πολιτών στις δημόσιες υποθέσεις ή τις πολιτικές αποφάσεις που αφορούν στα περιβαλλοντικά ζητήματα, ενισχύει την ανάπτυξη όλο και περισσότερων ευαισθητοποιημένων κοινοτήτων, των οποίων τα μέλη δραστηριοποιούνται και συμμετέχουν ισότιμα στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν (Κατσιγιάννη και Κατσιγιάννη, 2015).

Στις ερωτήσεις που αναφέρονται στην πραγματοποίηση δράσεων που προετοιμάζουν τους μαθητές/τριες, ώστε να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες, η πλειονότητα απαντά πως αυτό συντελείται σε μικρό βαθμό, επισημαίνοντας για άλλη μια φορά το σχετικό έλλειμμα εκ μέρους της

σχολικής ηγεσίας σε μια απαίτηση των σύγχρονων κοινωνιών που αντιλαμβάνεται τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών. Καθώς η έννοια του πολίτη τα τελευταία χρόνια έχει επαναπροσδιοριστεί και περιλαμβάνει ιδιότητες, όπως η ηθική αντίληψη, το θάρρος της έκφρασης και η διάθεση συμμετοχής, η εκπαίδευση οφείλει να προωθεί τη διαμόρφωση ελεύθερων και αυτόνομων πολιτών, οι οποίοι γνωρίζουν τόσο τα δικαιώματα όσο και τις υποχρεώσεις τους (Τζαμπερής κ.ά., 2015). Έλλειμμα διαπιστώνεται και ως προς την προώθηση εθελοντικών δράσεων που σχετίζονται με θέματα προστασίας του περιβάλλοντος και άλλα κοινωνικά ζητήματα. Οι μελετητές υποστηρίζουν πως ρόλος της σχολικής μονάδας για την καλλιέργεια του εθελοντισμού είναι σημαντικός, καθώς μπορεί να βοηθήσει στη συνειδητοποίηση της αξίας της ανιδιοτελούς προσφοράς και να παρέχει ευκαιρίες για ευαισθητοποίηση αναφορικά με την εθελούσια συμμετοχή (Παπαβασιλείου, 2017).

Σε γενικές γραμμές, διαπιστώνεται μια σχολική ηγεσία που δεν προάγει τις αρχές της αειφόρου ηγεσίας, αντίθετα παρουσιάζεται εσωστρεφής, συγκεντρωτική, προσκολλημένη σε πρακτικές του παρελθόντος, κρατώντας σαφώς αποστάσεις από θέματα που μπορούν να χαρακτηριστούν πολιτικά ή κοινωνικά. Για τον λόγο αυτό ίσως να προτιμά να αποστασιοποιείται από έννοιες (όπως «ακτιβισμός») που εμπεριέχουν πολιτική χροιά που ενδέχεται να τη «στοχοποιήσουν». Επίσης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο επικριτικοί απέναντι σε αυτή τη στάση της ηγεσίας από ότι οι γονείς.

Διαφαίνονται επίσης, ελλείψεις γνώσεις της σχολικής ηγεσίας για πολλά ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης που άπτονται των σύγχρονων αναγκών των σχολικών μονάδων. Αντίθετα, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο αειφορικού εγγραμματισμού, αφού είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να επισημαίνουν τις σχετικές παραλείψεις της σχολικής ηγεσίας σε θέματα σχετικά με το περιβάλλον και την αειφορία στη σχολική μονάδα όπου φοιτούν τα παιδιά τους και υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί αντίστοιχα.

Καταληκτικά, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η αειφόρος ηγεσία συμβάλλει θετικά στον αειφορικό εγγραμματισμό τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών, καθώς οι αρχές που προάγει και οι πρακτικές που ακολουθεί προωθούν την αειφορία σε όλο το εύρος της έννοιας. Ως εκ τούτου, προτείνεται για την επίτευξη του αειφορικού εγγραμματισμού να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της αειφόρου ηγεσίας, καθώς καλλιεργεί τα δημοκρατικά ιδεώδη, στοχεύοντας στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με οικολογική συνείδηση.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Δεμριτζόγλου, Σ. & Παπαβασιλείου, Β. (2020). Αειφόρος ηγεσία και εκπαίδευση: απόψεις διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης, στο Β. Παπαβασιλείου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Ανδρεαδάκης, Ε., Νικολάου, & Μ. Καΐλα (επιμ.), *Η κοινωνική Διάσταση της Βιωσιμότητας: Πρόσφυγες, Μετανάστες και Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες* (σσ. 444 - 462). Αθήνα: Διάδραση.
- Κατσιγιάννη Α. & Κατσιγιάννη, Β. (2015). Σύγχρονες περιβαλλοντικές προκλήσεις και επίκαιρα εκπαιδευτικά αιτήματα: Από την ατομική συμπεριφορά στη συλλογική δράση. Στο Π. Φώκιαλη, Α. Ξάνθης, Β. Παπαβασιλείου, Α. Μόγιας & Μ. Καΐλα (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Τοπικότητα και Βιώσιμη Ανάπτυξη*, σελ. 558-570, Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαγινέτας, Κ. & Σταυρόπουλος, Β. (2010). Κατανοώντας την έννοια και τις αρχές που διέπουν την αειφορική Διεύθυνση/ηγεσία στην εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης σε διευθυντές σχολικών μονάδων Β/θμιας τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. *4ο Πανελλήνιο Συμπόσιο : Το Αειφόρο Σχολείο του Παρόντος & του Μέλλοντος*. Αθήνα : 22-24 Ιανουαρίου 2010.
- Παπαβασιλείου, Β. (2016). Αειφόρος ανάπτυξη εκπαιδευτικών οικοσυστημάτων. Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 8, *Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*, σελ. 151-171. Αθήνα: Διάδραση.



- Παπαβασιλείου, Β. (2017). Η σχολική μονάδα ως φορέας ανάπτυξης εθελοντικών δράσεων. Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 9, Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα, σελ. 215-230. Αθήνα: Διάδραση.
- Τζαμπερής, Ν., Ματζάνος, Δ. & Παπαβασιλείου, Β. (2015). Η διαμόρφωση ενεργών πολιτών σε τοπικό επίπεδο και η συμβολή της στην προώθηση της αειφορίας. Στο Π. Φώκιαλη, Α. Ξάνθης, Β. Παπαβασιλείου, Α. Μόγιας & Μ. Καΐλα (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Τοπικότητα και Βιώσιμη Ανάπτυξη*, σελ. 593-614. Αθήνα: Διάδραση.

### Ξενόγλωσση

- Ansari, W. E. & Stibbe, A. (2009). Public Health and the Environment: What skills for Sustainability Literacy- And why? *Sustainability*, 1, 425-440.
- Cayac, S. (2021). The Effect of Sustainable Leadership Behaviors of School Principals on Teachers Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 12(1), 102-120.
- Cook, J. W. (2014). Sustainable School Leadership: The Teacher's Perspective. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), 1-17.
- Dervitsiotis, K.N. (2005). Creating conditions to nourish sustainable organizational excellence. *Total Quality Management*, October–November, 16, 8–9, 925–943
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change* 7, 113–122. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9003-9>
- Gerard, L., McMillan, J. & D'Annunzio-Green, N. (2017). Conceptualising sustainable leadership. *Industrial and Commercial Training*, 49(3), 116-126.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2004). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). Energizing leadership for sustainability. In B. Davies (Ed.), *Developing sustainable leadership* (pp. 46–64). London: Paul Chapman.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2012). *Sustainable Leadership*. Hoboken: Wiley.
- Harris, A. (2008). *Leading sustainable schools*. London: Specialist Schools and Academies Trust.
- Harris, A. (2010). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26.
- Minner, D. & Klein, J. (2016). A case for advancing an environmental literacy plan in Massachusetts: Phase I—a summary of the Commonwealth's environment and education landscape. *Report by Massachusetts Environmental Education Society*, <http://massmees.org/wp-content/uploads/2017/03/MassELP-Phase-I-Summary-FINAL-REV-March2017.pdf>
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a post-modern world*. Albany, NY: SUNY Press.
- Peterlin, J., Pearse, N. & Dimovski, V. (2015). Strategic Decision Making for Organizational Sustainability: The Implications of Servant Leadership and Sustainable Leadership Approaches. *Economic & Business Review*, 17(3).
- Qi S., Huang D., Ma Q. & Zhou, M. (2023). Factors Influencing Sustainable Development Literacy among Engineering Undergraduates in China: Based on the College Impact Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1249. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021249>
- Shriberg, M. & Mac Donald, L. (2013). Sustainability Leadership Programs: Emerging Goals, Methods & Best Practices. *Journal of Sustainability Education*, 5, 1-21.
- Suriyankietkaew, S. & C. Avery, G. (2014). Employee satisfaction and sustainable leadership practices in Thai SMEs. *Journal of Global Responsibility*, 5(1), 160-173.
- Visser, W. & Courtice, P. (2011). Sustainability Leadership: Linking Theory and Practice. *SSRN Electronic Journal*, October 2011, 1-15.

## B14. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

### Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΥ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ ΣΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

**Σπυριδάκη Αικατερίνη**

Εκπαιδευτικός ΠΕ8708, Υποψήφια διδάκτορας

#### Περίληψη

Η χρήση νέων τεχνολογιών σηματοδοτεί μια νέα εποχή για την κοινωνία μας. Οι ψηφιακές δεξιότητες ενσωματώνονται στην καθημερινότητά μας και τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης οφείλουν να ακολουθήσουν. Από την άλλη παρατηρούνται κοινωνικές και ψηφιακές ανισότητες όπου σε πολλές περιπτώσεις διευρύνονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζεται μία δυσκολία μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας γεγονός το οποίο αποτελεί συστηματικό πρόβλημα στα Ελληνικά δεδομένα. Τα ποσοστά συμμετοχής εργατικού δυναμικού με βασικές ψηφιακές γνώσεις στην Ελλάδα είναι πολύ χαμηλά σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η δυνατότητα ψηφιακής εγγραμματοσύνης με τη συμβολή καινοτόμου ηλεκτρονικής πλατφόρμας συμπεριλαμβάνοντας μαθητές και απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι αξιοποιώντας τη γνώση, την κατάρτιση, την εμπειρία και την καινοτομία μειώνεται το ψηφιακό χάσμα και αναπτύσσεται μία ομαλή μετάβαση στην αγορά εργασίας.

**Λέξεις κλειδιά:** πλατφόρμα, ψηφιακές δεξιότητες, εκπαίδευση, κατάρτιση, αγορά εργασίας

#### 1. Εισαγωγή

Η δυσκολία μετάβασης από την εκπαίδευση στην απασχόληση είναι γεγονός το οποίο αποτελεί συστηματικό πρόβλημα στα Ελληνικά δεδομένα, όπως επισημαίνει ο ΣΕΒ, σε έκθεση για τον Ευρωπαϊκό Δείκτη Δεξιοτήτων (European Skills Index) του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP). Βάση ευρωπαϊκής έρευνας για τις δεξιότητες και θέσεις εργασίας του Cedefop, καθυστερούν αναγκαίο την ψηφιοποίηση και τη μείωση αναντιστοιχιών μεταξύ δεξιοτήτων και μάθησης στο χώρο εργασίας. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα έρευνας του Cedefop η ψηφιακή μετάβαση είναι παντού, αλλά δεν επωφελούνται όλοι οι εργαζόμενοι και υποψήφιοι εργαζόμενοι εξίσου. Πολλοί δεν εργάζονται σε θέσεις που αξιοποιείται η ψηφιακή τεχνολογία ή απασχολούνται σε θέσεις εργασίας χαμηλής ειδίκευσης. Αυτή η έκθεση υποστηρίζει ότι η ευημερία των εργαζομένων και οι ποιοτικές θέσεις εργασίας βρίσκονται στον πυρήνα μιας ψηφιακής μετάβασης. Επιπρόσθετα αναφέρεται ότι οι εργαζόμενοι με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και οι εργαζόμενοι σε θέσεις εργασίας που λαμβάνουν λιγότερη επαγγελματική κατάρτιση αντιμετωπίζουν υψηλότερο κίνδυνο ανεργίας λαμβάνοντας υπόψη και την κρίση που προκλήθηκε στην covid εποχή Αντωνίου & Νικηφόρου (2021).

Για την Ελλάδα τα ποσοστά ψηφιακού εγγραμματοτισμού στο εργατικό δυναμικό είναι πολύ χαμηλά σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Για το λόγο αυτό οργανισμοί και άλλες πρωτοβουλίες καλούνται να αναπτύξουν στοχευμένες δράσεις αξιοποιώντας τη γνώση, την εμπειρία και την καινοτομία για να αμβλύνουν το ψηφιακό χάσμα και να διευκολύνουν τις διαδικασίες ανάπτυξης

ψηφιακών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με εκδήλωση του Tech Academy, οι ανάγκες των ελληνικών επιχειρήσεων σε ανθρώπινο δυναμικό επιθυμούν να κατέχουν ολοκληρωμένες ψηφιακές δεξιότητες. Σύμφωνα με ευρήματα άλλης έρευνας, στην Ελλάδα δεν υπάρχει ψηφιακή κουλτούρα. Η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων είναι μία πρόκληση για τα ελληνικά δεδομένα, ιδιαίτερα σε επίπεδο upskilling. Το ζητούμενο είναι να επιτευχθεί τεχνολογική γνώση συμπεριλαμβάνοντας μεταξύ άλλων, μαθητές, καταρτιζόμενους, φοιτητές σε ένα πλαίσιο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης προς όφελος της κοινωνίας και της οικονομίας.

Η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων προϋποθέτει μια συμπεριληπτική προσέγγιση, η οποία ξεκινώντας από τις μικρότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες έχει σκοπό να προσεγγίσει ένα σύγχρονο περιβάλλον εργασίας σε συνδυασμό με την προσωπική ανάπτυξη. Η χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας όπως αναφέρεται στο παρόν άρθρο, έχει τις προϋποθέσεις να αναπτύξει μέσα από το περιβάλλον της, δεξιότητες και να δημιουργήσει ευκαιρίες για απασχόληση προσφέροντας στους ωφελούμενους μία διαδρομή αυτοδιερεύνησης και αυτοπραγμάτωσης. Η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματικότητα και την ορθολογική διαχείριση των προσόντων και δεξιοτήτων υποψήφιων εργαζόμενων, μέσω ειδικού λογισμικού καταχώρησης δεδομένων σε ειδικά διαμορφωμένα πεδία. Η λογική των αλγορίθμων που χρησιμοποιείται είναι ο σχεδιασμός ενός μοτίβου αποφάσεων με όλες τις πιθανές εκδοχές που μπορούν να προκύψουν. Από αυτές, επιλέγεται η κατάλληλότερη, ανάλογα με τα δεδομένα που καταχωρούνται.

Με αυτόν τον τρόπο η πλατφόρμα βάση στοιχείων αντιστοιχίζει στοχευμένα τα πεδία, μεταξύ προσφοράς και ζήτησης δίνοντας ως αποτέλεσμα το καλύτερο δυνατό ταίριασμα μεταξύ ενδιαφερομένων. Η εγγραφή στην πλατφόρμα (<https://mentoring.sw.hmu.gr>) εκτός του ότι δίνει έμφαση στην ισότιμη πρόσβαση όλων με τον απλοποιημένο τρόπο εγγραφής και συμπλήρωσης των πεδίων, προσφέρει δυνατότητες πληροφόρησης, κατάρτισης, επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς οι ενδιαφερόμενοι συμπληρώνοντας τα πεδία, ακολουθούν μία πορεία αυτοδιερεύνησης. Αυτό το γεγονός δημιουργεί γόνιμο έδαφος για τα διαθέσιμα εργασιακά περιβάλλοντα με τελικό στόχο την απορρόφηση στην αγορά εργασίας σύμφωνα με την προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά τους. Η ένταξη στην εργασία και η επιτυχημένη επαγγελματική πορεία είναι αποτέλεσμα σωστού προγραμματισμού, σχεδιασμού και ευελιξίας, είναι θέμα προσωπικής στρατηγικής. «Κάποιος που μπαίνει σήμερα στην αγορά εργασίας θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να αλλάξει αρκετές φορές αντικείμενο εργασίας ή ακόμη και επάγγελμα» (Κάραλης, 1999) σελ.9.

Μία σωστή στρατηγική ανάπτυξης δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού μπορεί να καλύψει την αναντιστοιχία των δεξιοτήτων ανάμεσα στη ζήτηση και την προσφορά στην αγορά εργασίας (Δ.ΥΠ.Α, 2022) και αυτό είναι εφικτό να γίνει μέσα από μια ολιστική προσέγγιση διαδικασιών ενεργητικής πολιτικής με σκοπό την περαιτέρω ανάπτυξη της απασχολησιμότητας ανέργων αλλά και εν δυνάμει εργαζομένων διευρύνοντας τις επαγγελματικές προοπτικές και ευκαιρίες απασχόλησης. Κύριος στόχος του σχεδίου παρέμβασης μέσω της εφαρμογής της πλατφόρμας, είναι η προώθηση η άρτια κοινωνική ένταξη και η δημιουργία προϋποθέσεων απασχόλησης. Σημαντικό είναι ότι, μέσω του σχεδιασμού της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, αξιολογείται επιπλέον κατά πόσο οι καθοδηγούμενοι είναι σε θέση, να ιεραρχούν τόσο τις επιθυμίες όσο και τις εργασιακές τους αξίες δηλαδή να διαπιστώνουν αν υπάρχει ικανοποιητικός βαθμός συνάφειας των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας τους και των δεξιοτήτων τους με το επάγγελμα ή τα επαγγέλματα που επιλέγουν να ασκήσουν.

Η συμμετοχή μέντορων και εργοδοτών στην πλατφόρμα συντελεί σε μία νέα θεσμοθέτηση κοινωνικού και εργασιακού μετασχηματισμού που προσφέρει στον εργαζόμενο την ευκαιρία να ανακαλύψει και να ξεδιπλώσει την προσωπικότητα του ταυτοποιώντας την με το προφίλ των αντίστοιχων επαγγελματικών απαιτήσεων μέσα από ένα εφυές ψηφιακό πλάνο. Με βάση κοινωνικά και επαγγελματικά κριτήρια ο επαγγελματίας θα αναπτύξει μια αποτελεσματική εργασιακή σχέση και θα δώσει προοπτική στον εργαζόμενο. Επιπλέον δημιουργεί προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη σταδιοδρομία αφού οδηγεί στην καλή γνώση του περιεχομένου των εργασιακών συνθηκών, των

επαγγελματικών απαιτήσεων και προοπτικών, καθώς και των δεξιοτήτων που χρειάζονται για επιμέρους ενέργειες, έτσι ώστε το άτομο να προβαίνει στις απαραίτητες ανανεώσεις, επιμορφώσεις των σχετικών και γενικότερων γνώσεων και δεξιοτήτων. Μέσα στα πλαίσια των σύγχρονων εξελίξεων της τεχνολογίας και της οικονομίας, το e-mentoring που προσφέρεται μέσα από το περιβάλλον της πλατφόρμας, ενισχύσει την προετοιμασία ένταξης διαφόρων ομάδων πληθυσμού στην αγορά εργασίας. (Σπυριδάκη, 2021).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1 Περιεχόμενο της παρέμβασης

Μέσω της παρέμβασης εξετάζεται κατά πόσο οι συμμετέχοντες είναι ικανοί να αποφασίζουν, να δοκιμάζουν και να επιχειρούν τη μετάβαση τους στην αγορά εργασίας. Δημιουργώντας νέες ευκαιρίες σταδιοδρομίας με τη συμβολή ψηφιακού εγγραμματισμού, και ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων. Ο σύγχρονος πολίτης οφείλει να είναι τεχνολογικά εγγράμματος, να μπορεί να κατανοεί, να οργανώνει και να αντλεί πληροφορίες χρησιμοποιώντας την ψηφιακή τεχνολογία προς όφελός του. Σ' αυτή τη προσπάθεια συμβάλει η χρήση της πλατφόρμας, αφού μέσα από το περιβάλλον της, δίνεται η δυνατότητα στους ωφελούμενους να αναπτύξουν ψυφιακές δεξιότητες να αντλήσουν έγκυρες πληροφορίες και να οργανώσουν τις δεξιότητες τους. Έπειτα, υπό την καθοδήγηση των μεντόρων τους να δημιουργούν προϋποθέσεις προσωπικής ανάπτυξης και επαγγελματικής κατάρτισης με στόχο την απασχόληση.

Όσον αφορά τα τεχνολογικά μέσα παρέμβασης, η πλατφόρμα λειτουργεί βάση αντιστοίχισης δεδομένων (data matching), με μία μορφή Τεχνητής Νοημοσύνης. Στην Ευρώπη, όπως και στην Ελλάδα συμπεριλαμβανομένων των σπουδαστών/ριών και των ατόμων που αναζητούν εργασία, οφείλουν να διαθέτουν ψηφιακές δεξιότητες (soft skills) για να προσαρμόζονται στις νέες και αναδυόμενες τεχνολογίες και να προοδεύουν μέσα σε κοινωνίες που εξελίσσονται με μεγάλη ταχύτητα. Στην παρούσα ηλεκτρονική πλατφόρμα οι συμμετέχοντες ακολουθούν μια διαδρομή αυτοδιερεύνησης κατά τη συμπλήρωση των πεδίων, αναπτύσσοντας το κριτικό πνεύμα και την υπευθυνότητα στις επιλογές τους αφού σε συγκεκριμένο πεδίο προσφέρεται η δυνατότητα να συμπληρώσουν το τεστ προσωπικότητας του Holland (1977) και μπορούν να δουν αυτόματα τα αποτελέσματα του τεστ. Όπως αναφέραμε η τεχνητή νοημοσύνη συμβάλει στην στη λήψη αποφάσεων, οδηγώντας τους συμμετέχοντες σε νέα υποσχόμενα εργασιακά περιβάλλοντα σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους. Με αυτή τη διαδικασία, κατανοούν καλύτερα τα οφέλη της τεχνητής νοημοσύνης, τις δυνατότητες που παρέχει καθώς και τους περιορισμούς της (european commission, 2023).

Σύμφωνα με Γεωργούλη (2015) όταν επιχειρούμε να λύσουμε ένα πρόβλημα, πρέπει πρώτα να ορίσουμε το πρόβλημα και στη συνέχεια να σχεδιάσουμε έναν αλγόριθμο ο οποίος θα το λύνει έχοντας στη διάθεσή του πολλές επιλογές ενεργειών και να αποφασίζει στην συνέχεια ποια να επιλέξει. Για να δοθεί ένα πρόβλημα ως είσοδος σε έναν αλγόριθμο, θα πρέπει να έχει γίνει πρώτα μια σαφής διατύπωσή του και στη συνέχεια να οριστούν με κατάλληλο τρόπο οι επιλογές επίλυσης του με αντίστοιχους αλγόριθμους. Με αυτή τη λογική λειτουργούν τα πεδία συμπλήρωσης της πλατφόρμας. Έτσι βάση αλγορίθμων επιτυγχάνεται το καλύτερο δυνατό «ταίριασμα» καθοδηγούμενου με μέντορα και υποψήφιου εργαζόμενου με εργοδότη αντίστοιχα. Στο γεγονός αυτό συμβάλει για παράδειγμα, η συμπλήρωση τεστ προσωπικότητας του Holland (1977) που έχει εσωματωθεί σε συγκεκριμένο πεδίο. Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων του τεστ, δίνει το καλύτερο matching μεταξύ εργασιακού τύπου του ωφελούμενου και εργασιακού τύπου που αναζητά ο εργοδότης. Η συμβολή τεχνητής νοημοσύνης, είναι αυτή που επιφέρει την επιτυχημένη επαγγελματική διερεύνηση και ισορροπία αφού νοηματοδοτεί και αντιστοιχίζει το εργασιακό προφίλ, τις εργασιακές αξίες και προτιμήσεις του ενδιαφερόμενου, στις κατάλληλες για αυτόν θέσεις εργασίας.

Η χρήση της πλατφόρμας εκτός των άλλων, συμβάλει στην παρεμπόδιση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού καθώς διαθέτει τα παρακάτω χαρακτηριστικά και υπηρεσίες δωρεάν ως προς τους συμμετέχοντες:

- Δια Βίου συμβουλευτική (Lifelong counseling) που επιτρέπει στο άτομο να ανακαλύπτει και να χρησιμοποιεί ικανότητες, δεξιότητες, ενδιαφέροντα και αξίες ώστε να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την σταδιοδρομία του.
- Δυνατότητα σε όλους τους εγγεγραμμένους στην πλατφόρμα, σε όποια περιοχή και αν βρίσκονται να ανιχνεύουν και να νοσηματοδοτούν τη σταδιοδρομία τους και να δημιουργούν ευκαιρίες απασχόλησης, με απλό και προσιτό τρόπο.
- Δυνατότητα παρακολούθησης διαδικτυακών σεμιναρίων, παροχή οδηγών σταδιοδρομίας και επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από δράσεις που οργανώνονται από την επιστημονική ομάδα υποστήριξης της πλατφόρμας.

Συγκεκριμένα να αναφέρουμε ότι, η εργασιακή καθοδήγηση παρέχεται στους ωφελούμενους μέσα στο περιβάλλον της πλατφόρμας χωρίς την φυσική τους παρουσία με μορφή διαδικτυακών συναντήσεων. Η πλατφόρμα δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης σε εφαρμοσμένες θεωρητικές και πρακτικές πτυχές των επαγγελματών, και οδηγεί τους ωφελούμενους στην ανάπτυξη προσωπικών και επαγγελματικών επιλογών που αναφέρονται σε κρίσιμους τομείς απασχόλησης (Akkermans & Seibert, 2018). Τη διασύνδεση τους με έμπειρους επαγγελματίες (μέντορες) από διάφορους τομείς (π.χ. οικονομίας, υγείας, εκπαίδευσης, πολιτισμού, τουρισμού, αθλητισμού κ.α). Τη σύντομη μαθητεία τους δίπλα στους μέντορες με στόχο τη μύση τους σε νέα εργασιακά περιβάλλοντα ή την εξειδίκευσή και πληροφόρησή τους σε τομείς ενδιαφέροντος καθώς και τη δυνατότητα αντιστοίχισης σε πρόσφορες θέσεις εργασίας. Ο συμπεριληπτικός τρόπος προσέγγισης της εργασιακής καθοδήγησης σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες καινοτομεί στον τρόπο καθοδήγησης και ανάπτυξης των εργασιακών σχέσεων και των ευκαιριών απασχόλησης.

Η συμπεριληπτική καθοδήγηση (inclusive mentoring) έχει τη δυνατότητα να παρέχει στους συμμετέχοντες πληροφόρηση, υποστήριξη, ενδυνάμωση, στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη τους (Barrett, 2009). Επιπρόσθετα διαπιστώνουμε ότι η ειδικά σχεδιασμένη πλατφόρμα ενισχύει την συμβουλευτική διαδικασία μέσω νέων τεχνολογιών (e-mentoring) και οργάνωση της σταδιοδρομίας, μέσα από διάφορες τεχνικές και εργαλεία που προωθούν την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Επιπλέον πραγματοποιούνται διαδικτυακά σεμινάρια σε θέματα οργάνωσης και ανάπτυξης προσωπικών δεξιοτήτων καθώς και δράσεις για ψυχική ανθεκτικότητα, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας κ.α. Παρέχονται στους συμμετέχοντες τεχνικές και εργαλεία ανάδειξης ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων καθώς και έγκυρες πληροφορίες σχετικά με τις απαιτήσεις στην αγορά εργασίας. Οι Μέντορες είναι σε θέση να υποδεικνύουν στους καθοδηγούμενους τους τεχνικές αναζήτησης μέσα από χρήσιμους συνδέσμους για περαιτέρω πληροφόρηση στα επαγγελματικά περιβάλλοντα και στις επαγγελματικές προοπτικές, καθώς και οδηγίες όπως δημιουργία βιογραφικού, e-portfolio και πολλά άλλα.

## 2.2. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα απαντά στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πως αξιολογούν οι συμμετέχοντες της έρευνας τα υφιστάμενα προσόντα τους τις γνώσεις και την ικανότητα σχεδιασμού της επαγγελματικής τους ανάπτυξης
- Κατά πόσο πιστεύουν ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα τους βοηθήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της πλατφόρμας
- Κατά πόσο έμειναν ικανοποιημένοι από την παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης με τον μέντορα τους (e-mentoring)

- Πως αξιολογούν την υποστήριξη που έλαβαν μέσω της πλατφόρμας στο να σχεδιάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων οργανώνουμε τα δεδομένα για ανάλυση χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και σύμφωνα με την απόδοση τιμών σε κάθε κατηγορία προχωράμε στην ανάλυση τους. Κυρίως με την περιγραφική στατιστική παρουσιάζουμε τις γενικές τάσεις στα δεδομένα (μέση τιμή) στα ερευνητικά ερωτήματα. Για τα πρώτα αποτελέσματα παρουσιάζουμε διαγράμματα και πίνακα αναφοράς για το λόγο ότι η έρευνα βρίσκεται ακόμα υπό εξέλιξη. Έπειτα ακολουθεί μία πρώτη προσέγγιση ερμηνίας των αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με λήψη δεδομένων πριν και μετά την παρέμβαση κατά το έτος 2021-2022. Συγκεκριμένα, μέσα από σταθμισμένα ερωτηματολόγια που έχουν αποσταλεί στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των συμμετεχόντων διαμορφωμένα σε ηλεκτρονικές φόρμες της google (ένα κατά την είσοδο - ερωτηματολόγιο εισόδου και ένα στην ολοκλήρωση της συμβουλευτικής διαδικασίας - ερωτηματολόγιο εξόδου). Επιπρόσθετα αναλύονται δεδομένα από σύντομα ερωτηματολόγια εισόδου και εξόδου που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες κατά την εγγραφή τους στην πλατφόρμα και εξάγονται τα σχετικά συμπεράσματα. Οι μετρήσεις αφορούν στους παρακάτω τομείς: α) εργασιακά χαρακτηριστικά, β) προσλαμβανόμενη πληροφόρηση, γ) προσλαμβανόμενες εργασιακές δεξιότητες, δ) προσλαμβανόμενο επίπεδο εργασιακής αποκατάστασης. Αναφέρουμε τα πρώτα αποτελέσματα για ωφελούμενους που αφορά ομάδες πληθυσμού που ανήκουν στη δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι τελιοφοίτοι και απόφοιτοι μαθητές από τις εκπαιδευτικές δομές (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, Ε.Ε.Ε.Κ./Ε.Ν.Ε.Ε.Γ.Υ.Λ, ΙΕΚ). Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική, τηρήθηκε η ανωνυμία, ενώ η συλλογή των προσωπικών δεδομένων έγινε έπειτα από σχετική ενημέρωση για το σκοπό και τους στόχους της διατριβής και τη γραπτή συγκατάθεση των συμμετεχόντων, διασφαλίζοντας την άδεια/έγκριση για την υλοποίηση της έρευνας από την αρμόδια επιτροπή του Πανεπιστημίου.

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε με στόχο την παροχή υπηρεσιών εργασιακής καθοδήγησης από μέντορες και προσφορά ευκαιριών απασχόλησης από εργοδότες. Η ομάδα μαθητών, σπουδαστών και αποφοίτων αποτελείται από εκατόν είκοσι (120) άτομα που ανήκουν στην δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένων και ευάλωτων κοινωνικά ομάδων. Οι μέντορες που συμμετέχουν ανέρχονται σε ογδόντα τρεις (83) και οι εργοδότες σε δώδεκα (12) οι οποίοι προσφέρουν σαράντα έξι (46) θέσεις για εργασία. Χρησιμοποιήθηκε τυχαία δειγματοληψία προσβάσιμου δείγματος με επιλέξιμες όλες τις ομάδες, όπως αυτές ορίζονται στα προγράμματα της Περιφέρειας Κρήτης, βάση εκπαιδευτικής βαθμίδας, εργασιακού προφίλ, εργασιακών αξιών και επαγγελματικών προτιμήσεων. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με τη λήψη δεδομένων πριν και μετά την παρέμβαση. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο για το σκοπό της έρευνας. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των ωφελούμενων και οι σχετικές αντιστοιχίσεις.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά ωφελούμενων και αντιστοιχίσεις

Εκπαιδευτικές βαθμίδες	Εγγεγραμμένοι	Αντιστοιχίση με Μέντορα/Εργοδότη	Ανδρες	Γυναίκες	Μη αντιστοιχίση με Εργοδότη
Απόφοιτοι Ι.Ε.Κ.	21	19	5	16	2
Απόφοιτοι ΕΠΑ.Λ./ΓΕ.Λ.	60	45	11	49	15

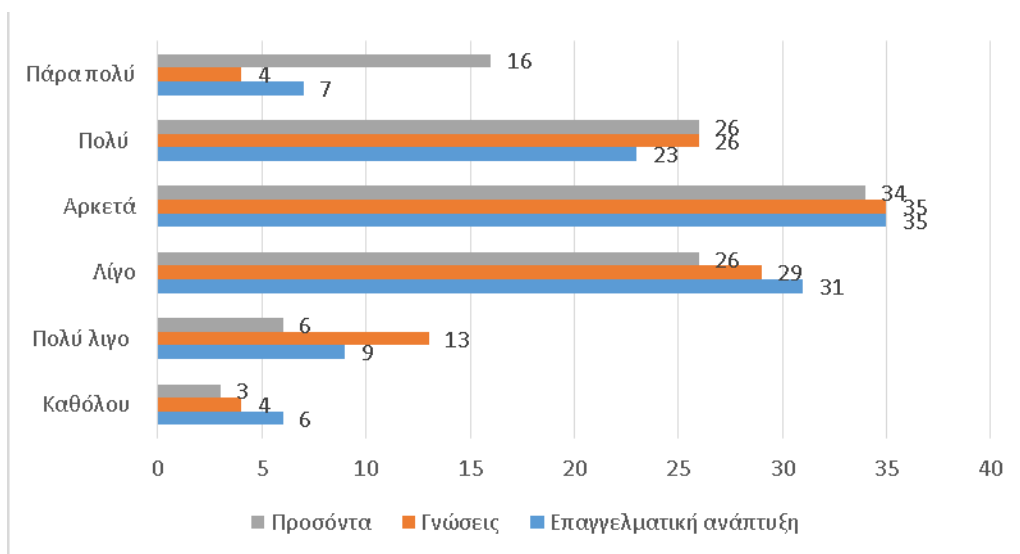
Απόφοιτοι Ε.Ε.Ε.Κ./Ε.Ν. Ε.Ε.Γ.Υ.Λ.	6	2	2	4	4
Μαθητές	33	28	26	7	5
<b>Σύνολο</b>	<b>120</b>	<b>94</b>	<b>44</b>	<b>76</b>	<b>26</b>

Από τον πίνακα 1 παρατηρούμε ότι σε σύνολο 120 εγγεγραμμένων στην πλατφόρμα διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης αντιστοιχήθηκαν με Μέντορα/Εργοδότη 94 άτομα από τα 120, δηλαδή σε ποσοστό 78,3%.

### 3. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας όπως παρουσιάζονται στα διαγράμματα 1-4 παρουσιάζουν ενδιαφέρον και θεωρούνται σε ένα βαθμό αναμενόμενα για τα οφέλη της πλατφόρμας όσον αφορά την συμβολή της, σε μια πορεία αυτοδιερεύνησης, δημιουργίας κινήτρων για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, συλλέγονται πληροφορίες για την ικανοποίηση των συμμετεχόντων από την παρέμβαση των μεντόρων καθώς και προτάσεις βελτίωσης της λειτουργικότητας της. Η στοχευμένη αντιστοίχιση μέσω της πλατφόρμας μεταξύ μεντόρων/εργοδοτών και ωφελούμενων ανά περίπτωση συνέβαλε στον προσδιορισμό και την αξιοποίηση δεξιοτήτων των τελειόφοιτων με προοπτική επαγγελματικής προσαρμογής, διατήρησης ή ακόμα και ανάπτυξης δεξιοτήτων μίας επιθυμητής επαγγελματικής θέσης. Στην έρευνα μας, η επιλογή ενός επαγγέλματος προϋποθέτει συνειδητή επιλογή από το ίδιο το άτομο και συνδέεται άμεσα με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, ενδιαφέροντα, ικανότητες και τις κλίσεις του. Μετά την αντιστοίχιση με κάποιον μέντορα/εργοδότη, εφαρμόζεται η διαδικασία της επαγγελματικής προσαρμογής η οποία έχει ως στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου και στην μετέπειτα αξιοποίηση αυτού στο επάγγελμα του (Γαρδέλης, 2003).

Στα παρακάτω διαγράμματα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια. Στο διάγραμμα 1 αναφέρονται οι απαντήσεις συμμετεχόντων όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση τους για τα προσόντα τις γνώσεις και το κατά πόσο είναι σε θέση για το σχεδιασμό επαγγελματικής ανάπτυξης τους. Προσόντα με γκρι, γνώσεις με πορτακαλί, επαγγελματική ανάπτυξη

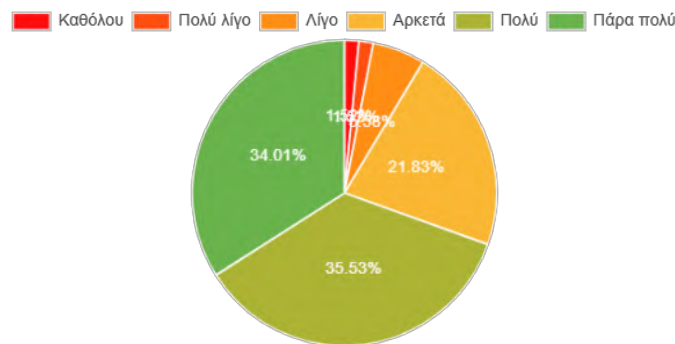


Διάγραμμα 1: Αυτοαξιολόγηση ωφελούμενων

Σύμφωνα με το διάγραμμα 1 παρατηρούμε ότι νέοι για να επιτύχουν στην επαγγελματική τους ζωή, έχουν ανάγκη από συνεχή πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα, τις εξελίξεις της οικονομίας και τις τάσεις της αγοράς εργασίας, καθώς επίσης και για τις ευκαιρίες που προσφέρονται και τις δυνατότητες/προσόντα τα οποία έχουν. Μόλις ένα ποσοστό περίπου της τάξης του 10% αξιολογεί (πάρα πολύ) ότι έχει τις απαραίτητες γνώσεις και προσόντα για να σχεδιάσει την επαγγελματική του πορεία. Συμπεραίνουμε πόσο σημαντικό είναι για τους τελειόφοιτους να εξασφαλίσουν κατάλληλο επαγγελματικό προσανατολισμό και συστηματική βοήθεια για να αποκτήσουν αυτογνωσία και να συνειδητοποιήσουν τις ικανότητες τα προσόντα τους, τις αδυναμίες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους για να σχεδιάσουν στοχευμένα τη σταδιοδρομία τους. (Κασσωτάκης, 2004), κάτι το οποίο τους το προσφέρει η πλατφόρμα μέσω των υπηρεσιών της.

Το διάγραμμα 2 αναφέρεται στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα τους βοηθήσει στην επαγγελματική τους αποκατάσταση

Πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει;

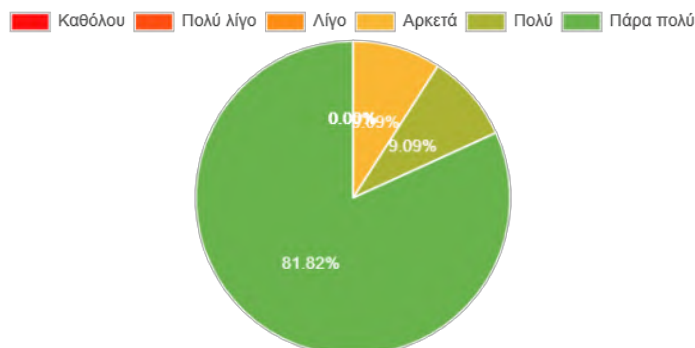


Διάγραμμα 2: Προσδοκίες εύρεσης εργασίας

Παρατηρούμε από το διάγραμμα 2 ότι οι προσδοκίες των συμμετεχόντων έχουν θετικό πρόσημο για την παρέμβαση, με ποσοστό αρκετά 21,8%, πολύ 35,5%, πάρα πολύ 34%. Αποδεικνύεται λοιπόν ότι οι νέοι έχουν ανάγκη την εργασιακή καθοδήγηση και την διασύνδεση τους με μέντορες/εργοδότες για να επιτευχθεί αυτό.

Το διάγραμμα 3 Αναφέρεται στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες έμειναν ικανοποιημένοι από τη συμβουλευτική καθοδήγηση με τον μέντορα τους

Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την καθοδήγηση/κατάρτιση του Μέντορα/Εργοδότη σας;



Διάγραμμα 3: Αποτελέσματα μετά την συμβουλευτική παρέμβαση



Από το διάγραμμα 3 είναι προφανές ότι το 82% των συμμετεχόντων μετά την στοχευμένη αντιστοίχιση τους με μέντορα μέσω της πλατφόρμας, ικανοποιήθηκαν από την συμβουλευτική καθοδήγηση και δημιούργησαν κίνητρα και προοπτικές για εύρεση εργασίας στον Τομέα ενδιαφέροντος τους.

Το διάγραμμα 4 αναφέρεται στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες βοηθήθηκαν μέσω της πλατφόρμας στο να σχεδιάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη



Διάγραμμα 4: Αποτελέσματα μετά την παρέμβαση πλατφόρμας επαγγελματική ανάπτυξη

Η άποψη αυτή ενισχύεται με το παραπάνω διάγραμμα 4, που επιβεβαιώνει τις προσδοκίες των συμμετεχόντων να μπορούν να είναι ενεργοί διαχειριστές της σταδιοδρομίας τους και να σχεδιάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη σύμφωνα με τις επιθυμίες τους και τα προσόντα τους. Η χρησιμότητα της πλατφόρμας είναι σημαντική στον σχεδιασμό και υλοποίηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Συγκεκριμένα 36% συμφωνούν πάρα πολύ, 27% πολύ και 27% αρκετά.

#### 4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η πλατφόρμα προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές, καταρτιζόμενους και αποφοίτους να αναπτύξουν κριτική σκέψη για τις εργασιακές επιλογές τους, μέσα από τη δυνατότητα στοχαστικού διαλόγου με τους Μέντορες τους. Γιατί, όπως αναφέρει και ο Mezirow (2000) όταν οι συμμετέχοντες είναι καλά πληροφορημένοι, απαλλαγμένοι από πιέσεις και έχουν ίσες ευκαιρίες, τους επιτρέπουν να αντιμετωπίσουν τις όποιες προκλήσεις της μεταβαλλόμενης κοινωνίας με δημιουργικό τρόπο, καλλιεργώντας ευκαιρίες για απασχόληση και αποκατάσταση. Οι συμμετέχοντες σύμφωνα με τις δικές τους προτιμήσεις (επιθυμίες) καθώς τις επιβεβαίωσαν πραγματοποιώντας το τεστ του Holland όπως είναι ενσωματωμένο σε σχετικό πεδίο στο περιβάλλον της πλατφόρμας. Σύμφωνα με τα δικά τους χαρακτηριστικά κατάφεραν μέσα από την πλατφόρμα να ανακαλύψουν πρόσφορες για αυτούς επαγγελματικές επιλογές, να αντιστοιχηθούν με επαγγελματίες και να οργανώσουν την σταδιοδρομία τους. Η λειτουργικότητα της πλατφόρμας, προσέφερε στους συμμετέχοντες την ψηφιακή εξοικείωση τους, μέσω της οποίας και ωφελήθηκαν. Εκτός από εργασιακή καθοδήγηση ανέπτυξαν και ευκαιρίες ανάπτυξης και κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, βελτίωσαν την ικανότητα κατανόησης των σχέσεων, τη δημοκρατικότητα στις συναναστροφές τους μέσα από τις διαδικτυακές συναντήσεις τους. Με αυτόν τον τρόπο παρουσίασαν μεγαλύτερη εξωστρέφεια στη δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής αποκατάστασης και επαγγελματικών επιλογών.

Σημαντική στήριξη στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου είναι η ικανότητα να δημιουργούνται κίνητρα και να υπάρχει καθοδήγηση. Επίσης οι συμμετέχοντες μέσα από την πλατφόρμα κατάφεραν να αναγνωρίσουν ή να επιβεβαιώσουν τις επιθυμίες τους, να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ σκέψεων, συναισθημάτων και αντιδράσεων με αποτέλεσμα να γίνουν ενεργοί διαχειριστές των εργασιακών επιλογών τους (Goleman, 2019). Εκτός των άλλων, οι

συμμετέχοντες ανέπτυξαν δεξιότητες αυτοπαρουσίασης, δημιουργήθηκαν ευκαιρίες απασχόλησης και προοπτικές επαγγελματικής ανέλιξης μέσα από τις στοχευμένες αντιστοιχίσεις τους με εργοδότες/μέντορες. Περίπου (τριάντα) 30 άτομα που αντιστοιχίστηκαν με εργοδότες σύναψαν συμβάσεις εργασίας και (είκοσι) 20 άτομα που αντιστοιχίστηκαν με επιχειρήσεις πραγματοποίησαν τη μαθητεία και κάποιοι άλλοι την πρακτική άσκηση τους.

Εν κατακλείδι η πλατφόρμα βοήθησε στην εξοικείωση των συμμετεχόντων στις νέες τεχνολογίες με τη συμβολή της τεχνητής νοημοσύνης, επιπρόσθετα συνέβαλε στον επαγγελματικό προσανατολισμό των ενδιαφερομένων, αφού πολλοί από αυτούς πραγματοποίησαν διαδικτυακά συνεδρίες εργασιακής καθοδήγησης με τους μέντορες τους περίπου (ενενήντα) 90, από τους (εκατόν είκοσι) 120 συμμετέχοντες, πραγματοποίησαν συνεντεύξεις διαδικτυακά με εργοδότες αποκομίζοντας πολλά ωφέλη. Τέλος, αντλώντας πληροφορίες από τα πρώτα ευρήματα της έρευνας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η πλατφόρμα ως καινοτόμο εργαλείο, κρίνεται χρήσιμη, τόσο για την πολιτεία, σχολεία, σπουδαστήρια, πανεπιστήμια, κέντρα κοινότητας, εργοδοτικό κοινό και επιχειρήσεις όσο και σε φορείς του δημοσίου. Η χρήση της πλατφόρμας υποστηρικτικά προσφέρει τη δυνατότητα επαγγελματικού προσανατολισμού με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών η οποία συμβάλει στην ομαλή μετάβαση στην αγορά εργασίας, προετοιμάζοντας ενεργούς πολίτες έτοιμους να εμπλακούν στα εργασιακά δρώμενα. Επιπλέον προσφέρει στους εργοδότες και τις επιχειρήσεις την ευκαιρία να προσλαμβάνουν προσωπικό σύμφωνα με το επιθυμητό για αυτούς εργασιακό προφίλ στοχευμένα μέσω της αυτόματης αντιστοίχισης, εξοικονομώντας χρόνο επιλογής. Έχοντας υπόψη τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που αναφέραμε, δίνεται το έναυσμα για επιπλέον μελέτες για τα οφέλη χρήσης και εφαρμογής της πλατφόρμας και σε άλλες πληθυσμιακές ομάδες ακόμα και σε μεγαλύτερη εμβέλεια και εκτός περιφέρειας Κρήτης.

## 5. Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου, Θ. & Νικηφόρου, Π. (2021). Η Επαγγελματική Συμβουλευτική και Προσανατολισμός στη μετα Covid19 εποχή. «Η Κρίση Covid-19 ως σοκ επιλογής σταδιοδρομίας και επαγγελματικής Συμπεριφοράς». Πρακτικά Κυπροελλαδικού Συνεδρίου 19-20 Ιανουαρίου 2021
- Γαρδέλης Χ., 2003. Εφαρμοσμένη Στατιστική. Παπαζήση
- Γεωργούλη Κ. (2015), «Τεχνητή Νοημοσύνη. Μια Εισαγωγική Προσέγγιση», Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, διαθέσιμο στον ιστότοπο: [http://repfiles.kallipos.gr/html\\_books/93/01amain.html#\\_idTextAnchor002](http://repfiles.kallipos.gr/html_books/93/01amain.html#_idTextAnchor002)
- Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης (Δ.ΥΠ.Α.). (2022). Στρατηγική για την Αναβάθμιση των Δεξιοτήτων του Εργατικού Δυναμικού και τη Διασύνδεσή του με την Αγορά Εργασίας. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων
- Καραλής, Θ. (1999). Τεχνικές εξεύρεσης εργασίας. Μεταίχιμο
- Κασσωτάκης, Μ. (2004). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Εννοιολογικές διασαφήσεις, σκοποί και στόχοι. Στο: Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: θεωρία και πράξη (σελ. 43-59). Αθήνα:
- Μπακάρη, Μ. (2019). «Συστημική Θεωρία/ Προσέγγιση: Απαρχές & Βασικές Έννοιες». Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης.
- Σπυριδάκη, Α. (2022). Η συμβολή του mentoring στην κοινωνική ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικά Ομάδων (ΕΚΟ) μέσω Συμπεριληπτικής Επαγγελματικής Προσέγγισης και νέων Τεχνολογιών.
- Η περίπτωση των Ε.Κ.Ο στην περιφέρεια της Κρήτης. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου ΙΑΚΕ
- Goleman, D. (2019). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Αθήνα: Πεδίο

- Cohen, L., Manion, L. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Creswell, J. (2016). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση – Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση, Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Ατελιέ Εκδοτικού Ομίλου ΙΩΝ

### **Ξενογλώσση**

- Akkermans, J., Seibert, S.E., & Mol, S.T. (2018). “Tales of the unexpected: Integrating career shocks in the contemporary careers literature”. SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde, 44(0), a1503. <https://doi.org/10.4102/sajip.v44i0.1503>
- Helen C. Barrett, Nathan G.(2009). Online Personal Learning Environments: Structuring Electronic Portfolios for Lifelong and Life Wide Learning. On the Horizon | Vol. 17 No. 2, 2009, pp. 142-152, © Emerald Group Publishing Limited, ISSN 1074-8121
- Holland, J. H (1977). Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice - Hall, Inc.
- Mezirow, J. (2000). Learning as Transformation. Critical perspectives on a theory in progress. John Wiley & Sons
- European Education Area (2023). Quality education and training for all. <https://education.ec.europa.eu/el>
- <https://mentoring.sw.hmu.gr> 29/06/2023
- <https://www.eduguide.gr/nea2020/poies-einai-oi-pshfiakes-de3iothtes-poy-zhta-h-agera-ergasias-mi/> 30/03/2023
- <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/digitalisation-and-future-work/automation-work-and-skills-2> 09/04/2023

## **Ο ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΩΣ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΟΛΙΣΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ**

**Δρόσος Νίκος**

Επίκουρος Καθηγητής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

**Αθανασίου Ελένη**

Λέκτορας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

### **Περίληψη**

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η ψυχική υγεία δεν αποτελεί απλά μια συνθήκη κατά την οποία απουσιάζει η νόσος, αλλά συνάδει με την ευρύτερη ευημερία του ατόμου, τη λειτουργικότητά του, την ικανότητά του να σχετίζεται με συναθρώπους του και γενικότερα τη συμμετοχή του στην κοινωνία. Ζητήματα ψυχικής υγείας επηρεάζουν μεγάλο τμήμα του πληθυσμού και η εικόνα αυτή αναμένεται ότι έχει επιδεινωθεί μετά την πανδημία. Στην καθημερινότητα τα θέματα ψυχικής υγείας όχι μόνο δεν αναδεικνύονται αρκετά, αλλά συχνά αποτελούν ταμπού μια και υπάρχει φόβος στιγματισμού, ο οποίος δύναται να ενταθεί ιδιαίτερα όταν πρόκειται για το εργασιακό περιβάλλον.

Η συγκεκριμένη παρουσίαση τεκμηριώνει θεωρητικά την ανάγκη ολιστικών, διεπιστημονικών παρεμβάσεων σε επίπεδο κοινότητας με στόχο την πρόληψη, την ευαισθητοποίηση αλλά και τη διαχείριση θεμάτων ψυχικής υγείας με τη συνεργασία ψυχιάτρων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, συμβούλων απασχόλησης και νομικών συμβούλων. Βάση για την ανάπτυξη της μεθοδολογίας αποτελούν σύγχρονες προσεγγίσεις επαγγελματικής συμβουλευτικής, όπως οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες και συγκεκριμένα το μοντέλο σχεδιασμού ζωής (life design model), οι αρχές της κοινοτικής ψυχιατρικής και το κίνημα του δικαιωτισμού και της συνηγορίας.

**Λέξεις κλειδιά:** ψυχική υγεία εργαζομένων, ολιστικές παρεμβάσεις ψυχικής υγείας, επαγγελματική συμβουλευτική

## 1. Εισαγωγή

Η σημερινή αγορά εργασίας χαρακτηρίζεται από ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, μη γραμμικές σταδιοδρομίες και αναγκαιότητα για δια βίου μάθηση και κατάρτιση. Το 1995, ο Jeremy Rifkin δημοσίευσε ένα ιδιαίτερα επιδραστικό βιβλίο με τίτλο "Το τέλος της εργασίας", υπογραμμίζοντας τις αναμενόμενες επιπτώσεις της πληροφορικής και της αυτοματοποίησης σε διάφορα επαγγέλματα. Στο ίδιο πλαίσιο σκέψης αρκετοί ερευνητές αναφέρονται στη σοβαρή αύξηση της τεχνολογικής ανεργίας (ανεργία που προκαλείται από την τεχνολογική πρόοδο) και ενδεχομένως σε έναν "κόσμο χωρίς εργασία" (Susskind, 2020). Η αυτοματοποίηση και η τεχνητή νοημοσύνη αναμένεται να υποκαταστήσουν τους ανθρώπους σε διάφορα επαγγέλματα, ενώ θα δημιουργηθούν νέα επαγγέλματα. Επιπλέον, οι τεχνολογικές αυτές αλλαγές συμβάλλουν στην απόκλιση μεταξύ των δεξιοτήτων που αναζητούν οι εργοδότες και εκείνων που διαθέτουν οι εργαζόμενοι ή οι αναζητούντες εργασία. Για να αντιμετωπιστούν αυτές οι προκλήσεις, δίνεται μεγάλη έμφαση στην ανάγκη αναβάθμισης των δεξιοτήτων και επανεκπαίδευσης των σημερινών εργαζομένων και των ανέργων. Το βασικό σκεπτικό αυτής της προσέγγισης είναι απλό: όταν υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ (α) των δεξιοτήτων και της κατάρτισης που απαιτούνται σε διάφορες κενές θέσεις εργασίας και (β) των δεξιοτήτων και της κατάρτισης των ατόμων που αναζητούν εργασία, η προφανής απάντηση είναι η κατάρτιση των ατόμων και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων που αντιστοιχούν στις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τις κενές θέσεις εργασίας (Puckett et al., 2020). Αυτού του είδους, όμως, η προσέγγιση είναι μάλλον απλοϊκή, καθώς το γεγονός ότι η σταδιοδρομία και η εργασία αποτελούν κρίσιμες πτυχές της ταυτότητας των ανθρώπων. Είναι πολύ δύσκολο για κάποιον που έχει αναπτύξει μια συγκεκριμένη επαγγελματική ταυτότητα να αποδεχθεί ότι η αγορά εργασίας έχει άλλες ανάγκες και χρειάζεται επανεκπαίδευση του και αλλαγή της θέσης εργασίας του. Χρειάζεται να δοθεί έμφαση στο να βοηθηθούν οι άνθρωποι να κατανοήσουν τις σημερινές προκλήσεις, να εντοπίσουν τα δικά τους ενδιαφέροντα, τις εργασιακές αξίες και τις δεξιότητές τους, να αναπτύξουν ένα νέο σχέδιο σταδιοδρομίας, να καθορίσουν τις νέες δεξιότητες που θέλουν να μάθουν, να κατανοήσουν πώς αυτές οι νέες δεξιότητες θα τους βοηθήσουν να προωθήσουν τη σταδιοδρομία τους και να δώσουν νέο νόημα στη σταδιοδρομία τους. Η ζήτηση για συμβουλευτική σταδιοδρομίας έχει αυξηθεί δραστικά τα τελευταία χρόνια, καθώς οι άνθρωποι προσπαθούν να βρουν νόημα στη σταδιοδρομία (και τη ζωή) τους μέσα στο σύγχρονο κόσμο της εργασίας. Η ανάγκη, λοιπόν, για ψυχοκοινωνικούς πόρους, όπως η προσαρμοστικότητα σταδιοδρομίας και η ανθεκτικότητα σταδιοδρομίας, που βοηθούν τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, έχει γίνει εμφανής.

Η σημερινή ανάπτυξη πιο εξελιγμένων τεχνικών τεχνητής νοημοσύνης και μηχανικής μάθησης μας έχει οδηγήσει στην εν εξελίξει "τέταρτη βιομηχανική επανάσταση" (Schwab, 2016), η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο την ανάπτυξη που σχετίζεται με την τεχνολογία αλλά και αλλαγές στα κοινωνικά πρότυπα. Όπως αναφέρει ο Klaus Schwab (2016), γίνονται δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ της φυσικής, της ψηφιακής και της βιολογικής σφαίρας, και θα προσθέταμε και μεταξύ της προσωπικής και της εργασιακής σφαίρας. Η πρόσφατη πανδημία COVID-19 και οι επακόλουθοι υποχρεωτικοί εγκλεισμοί αποτέλεσαν επιταχυντή για πολλές αλλαγές που σχετίζονται με την

τεχνολογία και τις οποίες περιμέναμε να συμβούν μέσα στις επόμενες δεκαετίες, αλλά ήρθαν πολύ νωρίτερα. Λόγω των υποχρεωτικών εγκλεισμών και των μέτρων κοινωνικής απομόνωσης πολλές επιχειρήσεις αναγκάστηκαν να βάλουν τους υπαλλήλους τους να εργάζονται από το σπίτι. Σε ορισμένες χώρες το ποσοστό των εργαζομένων που εργάζονταν από το σπίτι ξεπέρασε το 45% και σε ορισμένους κλάδους (π.χ. χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες, επιστημονικές και τεχνικές υπηρεσίες) ξεπέρασε το 50% (OECD, 2021). Αυτό κατέστη δυνατό επειδή οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν εξελιχθεί αρκετά ώστε να επιτρέπουν συναντήσεις μέσω διαδικτυακών πλατφορμών και σε πολλά επαγγέλματα η συντριπτική πλειονότητα των δραστηριοτήτων μπορεί να εκτελείται από το σπίτι. Παρ' όλα αυτά, μπορεί η τεχνολογία να ήταν διαθέσιμη, αλλά οι άνθρωποι δεν ήταν έτοιμοι για μια τόσο δραστική αλλαγή σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα. Η τηλεργασία κατά τη διάρκεια της πανδημίας συνδέεται αρνητικά με την ευημερία γενικά (Elbaz et al., 2022), καθώς οι τηλεεργαζόμενοι τείνουν να αισθάνονται αυξημένο άγχος και συμπτώματα άγχους ή/και κατάθλιψης. Καθώς η πανδημία εξασθενεί, πολλές επιχειρήσεις εξετάζουν το ενδεχόμενο να διατηρήσουν την τηλεργασία -τουλάχιστον για ορισμένες ημέρες της εβδομάδας-, καθώς θεωρείται ότι "δεν αποτελεί πλέον προσωρινή αντίδραση στην πανδημία, αλλά ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του σύγχρονου κόσμου της εργασίας" (McKinsey & Company, 2022). Η εργασιακή απόδοση (σε αντίθεση με την ευημερία) φαίνεται ότι δεν επηρεάζεται αρνητικά από την τηλεργασία, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις βελτιώνεται (Elbaz et al., 2022). Η εργασία από το σπίτι στη μετακοινid εποχή μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην περαιτέρω θόλωση των ορίων μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής -ιδιαίτερα στην περίπτωση που κάποιος έχει οικογένεια και παιδιά. Για να εξασφαλιστεί καλύτερη ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, σε ορισμένες χώρες οι εργοδότες δεν επιτρέπεται να στέλνουν μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή γραπτά μηνύματα που σχετίζονται με την εργασία στους εργαζομένους εκτός ωραρίου εργασίας (EurWORK, 2021). Η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής σε αυτόν τον νέο κόσμο της εργασίας είναι μια πρόκληση που οι άνθρωποι πρέπει να αντιμετωπίσουν, και τόσο η προσαρμοστικότητα όσο και η ανθεκτικότητα μπορούν να συμβάλουν σε αυτό.

Οι σύγχρονοι και μελλοντικοί εργαζόμενοι θα πρέπει να διαμορφώσουν τη σταδιοδρομία τους σε μια αγορά εργασίας που χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα και μειωμένη εργασιακή σταθερότητα. Οι γραμμικές σταδιοδρομίες όπου κάποιος εισέρχεται σε μια θέση εργασίας και εξελίσσεται στην ίδια θέση εργασίας καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του, όπως περιγράφεται στο παραδοσιακό μοντέλο ανάπτυξης σταδιοδρομίας του Super (Super, 1957, 1990), γίνονται όλο και πιο σπάνιες, ενώ νέες έννοιες έχουν εμφανιστεί για να περιγράψουν τα νεοεμφανιζόμενα πρότυπα σταδιοδρομίας. Η "πρωτεύκη" σταδιοδρομία είναι ένας χαρακτηρισμός που αποσκοπεί στην περιγραφή της αυξανόμενης τάσης των σταδιοδρομιών που χαρακτηρίζονται από μεταβάσεις μεταξύ οργανισμών, εργασιακών πλαισίων και/ή περιεχομένου εργασίας (Hall, 2004), ενώ η "χωρίς όρια" σταδιοδρομία αναφέρεται στην αυξανόμενη τάση των εργαζομένων που μετακινούνται πέρα από τα όρια μεταξύ διαφορετικών εργοδοτών ή εργασιακών πλαισίων. Σε αυτόν τον μεταμοντέρνο κόσμο της εργασίας οι εργαζόμενοι αναμένεται να πρέπει να αλλάζουν θέσεις εργασίας ή σταδιοδρομίες σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα προηγούμενα χρόνια. Τα ζητήματα καριέρας και τα ζητήματα ζωής έχουν συνδεθεί μεταξύ τους, καθώς οι αποφάσεις για τη σταδιοδρομία έχουν βαρύ αντίκτυπο στη ζωή των ανθρώπων και ο σχεδιασμός της σταδιοδρομίας θα πρέπει να θεωρείται ως σχεδιασμός της ζωής (Savickas et al., 2009).

Σε όλες τις προαναφερθείσες προκλήσεις για τους σημερινούς εργαζόμενους, πρέπει να προσθέσουμε και τις επιπτώσεις της πανδημίας, καθώς πολλοί άνθρωποι ένιωσαν να απειλούνται ότι θα χάσουν τη δουλειά τους και βίωσαν υψηλό επίπεδο κοινωνικής απομόνωσης (Ouwkerk & Bartels, 2022). Αρκετές μελέτες δείχνουν αύξηση του στρες, της επαγγελματικής εξουθένωσης και των συμπτωμάτων κόπωσης μεταξύ των εργαζομένων (Mockaitis et al., 2022). Παρ' όλα αυτά, η εμπειρία και η αντίδραση των εργαζομένων στις διαταραχές που προκάλεσε η πανδημία διέφερε σημαντικά. Ορισμένοι εργαζόμενοι μπορούν να αντιμετωπίσουν ή να ανακάμψουν από αυτή την

κατάσταση καλύτερα και ταχύτερα από άλλους και, παρόλο που το εξωτερικό σύστημα υποστήριξης συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό, οι εσωτερικοί ψυχοκοινωνικοί πόροι είναι επίσης πολύ σημαντικοί (Mockaitis et al., 2022).

Σε αυτή τη μελέτη θα παρουσιάσουμε τη μεθοδολογία που θα ακολουθήσουν τα Κέντρα Ημέρας Εργαζομένων, τα οποία δημιουργήθηκαν το 2023 για την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των ατόμων, την αντιμετώπιση των ζητημάτων ψυχικής υγείας και την προαγωγή της ψυχικής ευημερίας στους χώρους εργασίας.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Ολιστική προσέγγιση για τη ψυχική υγεία εργαζομένων

Το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ψυχική Υγεία 2021-2030, το οποίο δημοσιεύτηκε από το Υπουργείο Υγείας τον Ιούλιο του 2022, περιλαμβάνει 10 άξονες για την ψυχική υγεία. Ο όγδοος άξονας αφορά στην ενίσχυση της ένταξης ατόμων με προβλήματα ψυχικής υγείας στην αγορά εργασίας, αλλά και την ανάπτυξη προγραμμάτων για την προστασία της ψυχικής υγείας όλων των εργαζομένων. Ειδικότερα για την προστασία της ψυχικής υγείας των εργαζομένων προβλέπεται η δημιουργία εξειδικευμένων Κέντρων Ημέρας με στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας και την αντιμετώπιση σχετικών ζητημάτων που ανακύπτουν στους χώρους εργασίας. Το 2023, λοιπόν, ξεκίνησε η λειτουργία των πρώτων 4 Κέντρων Ημέρας στις ακόλουθες περιοχές: Δυτικός Τομέας Αθηνών, Κεντρικός Τομέας Αθηνών, Πειραιάς και Θεσσαλονίκη.

Τα Κέντρα Ημέρας εργαζομένων ακολουθούν μια ολιστική μεθοδολογία παρέμβασης με τη συνεργασία ψυχιάτρων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, συμβούλων απασχόλησης και νομικών συμβούλων. Η ανάπτυξη της μεθοδολογίας βασίστηκε σε σύγχρονες προσεγγίσεις επαγγελματικής συμβουλευτικής, όπως οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες και συγκεκριμένα το μοντέλο σχεδιασμού ζωής (life design model), στις αρχές της κοινοτικής ψυχιατρικής και στο κίνημα του δικαιωματοσμού και της συνηγορίας.

#### Βασικοί άξονες (κύριοι πληθυσμοί-στόχοι)

Τα Κέντρα Ημέρας προσφέρουν εξειδικευμένες υπηρεσίες στους ακόλουθους πληθυσμούς, οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό διαφέρουν ως προς τις ανάγκες και τα βασικά ζητήματα που τους απασχολούν:

- Εργαζόμενοι Δημοσίου Τομέα (ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε εργαζομένους στον τομέα της υγείας, οι οποίοι κλήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας να εργαστούν σε ιδιαίτερα ψυχοπιεστικές συνθήκες)
- Εργαζόμενοι Ιδιωτικού Τομέα
- Εργαζόμενοι σε Κοινωνικούς Συνεταιρισμούς Περιορισμένης Ευθύνης (Κοι.Σ.Π.Ε.) και σε Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (Κοιν.Σ.Επ.) Ένταξης
- Εργαζόμενοι σε εθελοντικές και μη κερδοσκοπικές Οργανώσεις
- Εργαζόμενοι σε επισφαλείς θέσεις εργασίας ή πρόσφατα απολυμένοι
- Εργαζόμενοι με αναπηρίες

Οι υπηρεσίες παρέχονται με βάση τις ανάγκες και τα ζητήματα που με βάση τις έρευνες απασχολούν την κάθε ομάδα εργαζομένων, λ.χ. στον δημόσιο τομέα ενδέχεται να υπάρχουν ζητήματα γραφειοκρατίας και αξιοκρατίας, στον ιδιωτικό τομέα ενδέχεται να υπάρχουν ζητήματα εργασιακής ανασφάλειας, μη τήρησης ωραρίων, δυσκολία συνδυασμού εργασίας και οικογενειακών υποχρεώσεων κ.α., στους ΚοιΣΠΕ και τις ΚοινΣΕΠ ένταξης εργάζονται άτομα με αναπηρία που αντιμετωπίζουν θέματα στίγματος, χαμηλών προσδοκιών από τους άλλους κ.α., οι εργαζόμενοι στις εθελοντικές και μη κερδοσκοπικές οργανώσεις δουλεύουν με ευάλωτους πληθυσμούς γεγονός σε ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες που τους καθιστά πιο ευάλωτους για επαγγελματική εξουθένωση κ.α.

Επίπεδα παρέμβασης

Τα Κέντρα Ημέρας λειτουργούν παρέχοντας υπηρεσίες στα ακόλουθα επίπεδα παρέμβασης:

- **Αγωγή Κοινότητας:** Η αγωγή κοινότητας έχει ως βασικό στόχο την ευρύτερη ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για τη σχέση μεταξύ εργασίας και ψυχικής υγείας και την αναγκαιότητα τόσο της πρόληψης όσο και της έγκαιρης διάγνωσης των ψυχολογικών ζητημάτων και της αναζήτησης υποστήριξης όταν και όπου χρειάζεται. Η αγωγή κοινότητας θα λάβει τη μορφή ομιλιών και βιωματικών εργαστηρίων σε Δήμους, Κέντρα Κοινότητας, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, αλλά και ανοικτών εκδηλώσεων με την αξιοποίηση του Διαδικτύου.

- **Πρώτο επίπεδο (Εργαζόμενοι Γενικού Πληθυσμού):** Βασικός στόχος είναι η πρόληψη αλλά και η συνειδητοποίηση της σημασίας της ψυχικής υγείας, η πρόληψη αλλά και έγκαιρη αναγνώριση των ψυχολογικών ζητημάτων. Παρέχεται σε συνεργασία με τους φορείς εργασίας των ατόμων και περιλαμβάνει ομιλίες και βιωματικά εργαστήρια.

- **Δεύτερο επίπεδο (Εργαζόμενοι οι οποίοι ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου):** Οι υπηρεσίες είναι πιο εστιασμένες στις εξειδικευμένες ανάγκες των εργαζομένων που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (λ.χ. σε εργαζομένους στον τομέα της υγείας δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε θέματα επαγγελματικής εξουθένωσης). Περιλαμβάνει ομιλίες, βιωματικά εργαστήρια αλλά και ατομικές συναντήσεις με τους εργαζομένους.

- **Τρίτο επίπεδο (Εργαζόμενοι οι οποίοι αντιμετωπίζουν ζητήματα ψυχικής υγείας ή λοιπά εργασιακά ζητήματα και χρήζουν υποστήριξης):** Παρέχονται εξατομικευμένες υπηρεσίες σε κάθε εργαζόμενο μέσω ατομικών συναντήσεων. Χρησιμοποιείται μοντέλο βραχείας παρέμβασης, το οποίο περιλαμβάνει έως 20 ατομικές συναντήσεις.

- **Τέταρτο επίπεδο (άτομα με επισφαλή εργασία ή που έχασαν πρόσφατα την εργασία τους):** Ο κίνδυνος απώλειας της εργασίας ή η απώλεια της εργασίας μπορεί να ειπωθεί ως ένα αποδιοργανωτικό, δυσάρεστο και επίπονο γεγονός για τους περισσότερους ανθρώπους, ιδιαιτέρως για όσους έχουν επενδύσει ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους και της ταυτότητάς τους στην σταδιοδρομία τους. Πολλοί άνθρωποι βιώνουν της απόλυση ως μια «καταστροφή», ως το τέλος της σταδιοδρομίας τους και πιθανότατα ως προϊόν αδικίας. Στις αφηγήσεις ατόμων που έχουν βιώσει την εμπειρία της απόλυσης αποτυπώνονται ποικίλα συναισθήματα όπως αυτά της ντροπής, του φόβου, του άγχους, του θυμού, της αίσθησης ανεπάρκειας, της απογοήτευσης. Σε όλα αυτά πρέπει να προσθέσουμε τα προβλήματα διαβίωσης που συχνά αντιμετωπίζουν τα άτομα (αδυναμία ανταπόκρισης σε οικονομικές υποχρεώσεις, πρόσβασης σε δομές υγείας, πληρωμής ενοικίων, ακόμη και τροφής κ.α.).

- **Εκπαίδευση Διευθυντικών στελεχών:** Παρέχεται η δυνατότητα βραχείας εκπαίδευσης διευθυντικών στελεχών των φορέων εργασίας ώστε να μπορούν να προωθούν την ψυχική ευημερία των εργαζομένων τους.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενημέρωση και εκπαίδευση των χώρων εργασίας και επιχειρήσεων με στόχο την βελτίωση της ψυχικής υγείας των εργαζομένων, την μείωση των στρεσογόνων παραγόντων, την εκπαίδευση των προϊσταμένων σε καλές στρατηγικές ηγεσίας και οργάνωσης, την εκπαίδευση των εργαζομένων στην αποτελεσματική διαχείριση του στρες, την υποστήριξη εργαζομένων που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας. Μια διεπιστημονική ομάδα θα πραγματοποιεί τις συγκεκριμένες δράσεις ενημέρωσης και εκπαίδευσης στους χώρους εργασίας. Τα Κέντρα Ημέρας στελεχώνονται με (α) εξειδικευμένους ψυχολόγους, (β) κοινωνικούς λειτουργούς, (γ) επαγγελματικούς συμβούλους, (δ) ψυχιάτρους και (ε) νομικούς συμβούλους, έτσι ώστε να καλύπτουν κατά το δυνατόν το σύνολο των πολλαπλών και διαφορετικών αναγκών των ατόμων. Πέραν των ζητημάτων ψυχικής υγείας, διαχειρίζονται και αιτήματα που αφορούν και σε άλλου τύπου υπηρεσίες (π.χ. νομικά θέματα, κάλυψη βιοποριστικών αναγκών) μέσα από την ευρεία συνεργασία και διασύνδεση των Κέντρων με δομές που παρέχουν υπηρεσίες πρόνοιας, υγείας, παιδείας, εργασίας, ασφάλισης. Για όλα τα παραπάνω υπάρχει η

δυνατότητα παροχής υπηρεσιών και διαδικτυακά με αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών για τη διασφάλιση της πρόσβασης όλων στις υπηρεσίες.

Κάποια από τα κύρια ζητήματα που απασχολούν τα Κέντρα Ημέρας είναι τα ακόλουθα: (α) Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση, (β) Ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και προαγωγή της ψυχικής υγείας, (γ) Εργασιακός εκφοβισμός (mobbing), (δ) Σεξουαλική παρενόχληση στο χώρο εργασίας, (ε) Εργασιακά δικαιώματα, (στ) Εργασιακή ανασφάλεια, (ζ) Ανάπτυξη επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας, (η) Επικοινωνία και σχέσεις με συναδέλφους και προϊστάμενους και (θ) Ισορροπία οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής.

### Παρεχόμενες Υπηρεσίες

- -Ψυχολογική υποστήριξη και ψυχοθεραπεία /Ατομική υποστήριξη: Η υπηρεσία προσφέρεται από τους ψυχολόγους με στόχο την υποστήριξη των εργαζομένων στην διαχείριση των ψυχολογικών εντάσεων και συγκρούσεων που έχουν . Ζητήματα που σχετίζονται με το άγχος, την χαμηλή αυτοεκτίμηση, τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις , τις απώλειες, την μοναξιά και την θλίψη, την ανάγκη γνώσης εαυτού, την ανεύρεση νοήματος, αποτελούν ορισμένες πραγματικές ανάγκες των εργαζομένων.
- Ψυχολογική υποστήριξη και ψυχοθεραπεία /Ομαδική Ψυχολογική Υποστήριξη: Η ανατροφοδότηση, ο ανοιχτός διάλογος σε μια ομάδα, η ουσιαστική συνάντηση με άλλα άτομα πολλές φορές μπορεί να αποτελεί μονοπάτι ουσιαστικής στήριξης και αλλαγής. Η υπηρεσία αυτή παρέχεται από τους εξειδικευμένους ψυχολόγους.
- Επαγγελματική Συμβουλευτική (ατομική ή/και ομαδική): Η υπηρεσία αυτή παρέχεται από τους συμβούλους απασχόλησης για την αντιμετώπιση εξειδικευμένων θεμάτων που προκύπτουν στον χώρο εργασίας, όπως είναι οι συχνες μεταβάσεις και αλλαγές, καθώς και ο ευρύτερος σχεδιασμός σταδιοδρομίας των ατόμων.
- Ψυχιατρική Υποστήριξη: Οι εργαζόμενοι συχνά μπορεί να βρεθούν αντιμέτωποι με δυσκολίες που τους δημιουργούν έντονο άγχος, ψυχική ένταση και ψυχολογική δυσπρασασμοστικότητα. Η κατάθλιψη αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα υγείας της σύγχρονης εποχής. Η αλλαγή της διάθεσης , τα ψυχοσωματικά προβλήματα, η αδυναμία να σηκωθεί κάποιος από το κρεβάτι του, ο αυτοκτονικός ιδεασμός αποτελούν προβλήματα που συναντούμε πια όλο και πιο συχνά στους εργαζομένους αλλά και στους ανέργους. Η ψυχιατρική υποστήριξη είναι απαραίτητη σε αυτές τις περιπτώσεις και παρέχεται από εξειδικευμένο ψυχίατρο.
- Πληροφόρηση και υποστήριξη για κοινωνικοπρονοιακά θέματα: Τα κοινωνικοπρονοιακά θέματα και οι σχετικές ανάγκες πληροφόρησης και υποστήριξης ανακύπτουν συχνά από εργαζόμενους. Τα άτομα θα υποστηρίζονται σε θέματα εργασιακών παροχών που δικαιούνται όπως θέματα μισθών , επιδομάτων, εργασιακής ασφάλισης κτλ. Η υπηρεσία αυτή προσφέρεται από εξειδικευμένους κοινωνικούς λειτουργούς.
- Νομική υποστήριξη και συνηγορία: Η προστασία των δικαιωμάτων των εργαζομένων, η κατάλληλη παροχή πληροφόρησης πάνω σε αυτά και οι συνακόλουθες ενέργειες για την προάσπιση τους αποτελούν τμήμα των υπηρεσιών συνηγορίας. Η υπηρεσία αυτή προσφέρεται από εξειδικευμένο νομικό σύμβουλο και –ανάλογα με το ζήτημα- υπάρχει συνεργασία με το σύμβουλο απασχόλησης ή το κοινωνικό λειτουργό.

### Λειτουργία της πολυκλαδικής θεραπευτικής ομάδας

Κάθε ειδικότητα είναι απαραίτητη για την συνολική ανταπόκριση στις ανάγκες υποστήριξης των εργαζομένων αλλά και η αμοιβαία και ισότιμη συμμετοχή της κάθε ειδικότητας στη σύνθεση του πολύπλευρου έργου της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των εργαζομένων Μέσα σε ένα τέτοιο



πλαίσιο λειτουργίας ο ρόλος της αφορά στα ακόλουθα: (α) την εξατομικευμένη αξιολόγηση και ψυχοκοινωνική εκτίμηση των αναγκών των εργαζομένων, (β) το σχεδιασμό ατομικού πλάνου δράσης και (γ) τη διασυνδετική με άλλους φορείς και υπηρεσίες στην κοινότητα.

Κάθε εβδομάδα πραγματοποιείται διεπιστημονική συνάντηση αποτελούμενη από το σύνολο των ειδικοτήτων όπου συζητούνται αναλυτικά η πορεία των ατομικών θεραπευτικών πλάνων για κάθε εργαζόμενο και αποφασίζονται οι κατάλληλες παρεμβάσεις υποστήριξης. Κάθε επίσης εβδομάδα η πολυκλαδική θεραπευτική ομάδα πραγματοποιεί συνάντηση συζήτησης για τις δράσεις διασύνδεσης με τις υπηρεσίες αλλά και ενημέρωσης και εκπαίδευσης στους χώρους εργασίας-επιχειρήσεων. Μια φορά ανά δεκαπέντε ημέρες πραγματοποιείται ομάδα προσωπικού που θέματα οργάνωσης της καθημερινότητας της μονάδας και μια φορά τον μήνα πραγματοποιείται ομάδα εποπτείας με εξωτερικό επόπτη

## 2.2. Ο ρόλος του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού

Επειδή η εργασία αποτελεί βασικό μέρος της ζωής, οι σύμβουλοι πρέπει να διερευνήσουν τις εμπειρίες στα πολλαπλά περιβάλλοντα στα οποία τα άτομα ζουν και εξελίσσονται (π.χ. κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά, εργασιακά). Οι εργαζόμενοι χρειάζεται να έχουν την ευκαιρία να αφηγηθούν και να προβληματιστούν για την πορεία της ζωής τους, ώστε ο σύμβουλος τους να είναι σε θέση να κατανοήσει την οπτική τους για τον κόσμο. Με την υποστήριξη του συμβούλου, οι πελάτες είναι σε θέση να εξετάσουν το νόημα που αποδίδουν στην πορεία της ζωής τους, να αποδομήσουν τυχόν δυσλειτουργικές αφηγήσεις και να ανακατασκευάσουν την πορεία τους προς την επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων. Ο σύμβουλος διευκολύνει τη διαδικασία και γίνεται συνδιαμορφωτής της νέας αφήγησης που δίνει νέο νόημα στην πορεία ζωής του πελάτη με μια πιο αισιόδοξη κατεύθυνση προς το μέλλον και την επίτευξη των ατομικών στόχων του ατόμου. Η προσέγγιση αυτή έχει τις ρίζες της στις κονστρουκτιβιστικές και αφηγηματικές θεωρίες, όπως το μοντέλο σχεδιασμού της ζωής (Savickas, 2015. Savickas et al., 2009).

Χρησιμοποιώντας αυτό το πλαίσιο, η επαγγελματική συμβουλευτική εστιάζει στους ακόλουθους τομείς:

- την παρακίνηση του ατόμου και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας του πελάτη,
- την ανάπτυξη επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας
- τη συνδιαμόρφωση νέων αφηγήσεων προς επίτευξη των στόχων σταδιοδρομίας με τη χρήση εργαλείων όπως η συνέντευξη κατασκευής σταδιοδρομίας (Savickas, 2015) και το βιβλίο εργασίας My Career Story (Savickas & Hartung, 2012) για τη διευκόλυνση αυτής της διαδικασίας,
- την ανάπτυξη της αυτογνωσίας του ατόμου (π.χ. δεξιότητες διαχείρισης της σταδιοδρομίας, καριέρας αξίες, επαγγελματικά ενδιαφέροντα) και απόκτηση πληροφοριών σχετικά με τη σταδιοδρομία και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες,
- την ανάπτυξη του σχεδίου δράσης του ατόμου προς την επίτευξη των επαγγελματικών του στόχων, καθώς και υποστήριξη του για την εφαρμογή του σχεδίου αυτού.

Παράλληλα, χρειάζεται στενή συνεργασία με τα άλλα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, καθώς τα ζητήματα που απασχολούν τα άτομα είναι συχνά πολύπλοκα και αγγίζουν πολλαπλά θέματα.

## 3. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη μελέτη δείχνει την ανάγκαιότητα για ολιστικές, διεπιστημονικές παρεμβάσεις σε επίπεδο κοινότητας με στόχο την πρόληψη, την ευαισθητοποίηση αλλά και τη διαχείριση θεμάτων ψυχικής υγείας στους χώρους εργασίας. Τονίστηκε η σημασία της διεπιστημονικότητας με τη συνεργασία ψυχιάτρων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, συμβούλων απασχόλησης και νομικών

συμβούλων. Επίσης, παρουσιάστηκε μια εμβληματική πρωτοβουλία του Υπουργείου Υγείας για τη δημιουργία Κέντρων Ημέρας Εργαζομένων, η οποία αποτελεί μια μεγάλη καινοτομία για τα ελληνικά και Ευρωπαϊκά δεδομένα. Η ανάπτυξη και λειτουργία των Κέντρων Ημέρας Υποστήριξης Εργαζομένων υλοποιείται στο πλαίσιο του Εθνικού Σχεδίου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας Ελλάδα 2.0 με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης – NextGenerationEU. Τα Κέντρα Ημέρας Υποστήριξης Εργαζομένων ξεκίνησαν τη λειτουργία τους τον Μάιο του 2023.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ξενόγλωσση

- Elbaz, S., Richards, J. B., & Provost Savard, Y. (2022). Teleworking and work–life balance during the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/cap0000330>
- EurWORK (2021, Dec 01). Right to disconnect. Retrieved from: <https://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/industrial-relations-dictionary/right-to-disconnect>
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- McKinsey & Company (2022, Jun 23). Americans are embracing flexible work—and they want more of it. Retrieved from: <https://www.mckinsey.com/industries/real-estate/our-insights/americans-are-embracing-flexible-work-and-they-want-more-of-it>
- Mockaitis, A.I., Butler, C.L., & Ojo, A. (2022). COVID-19 pandemic disruptions to working lives: A multilevel examination of impacts across career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 138, 103768. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103768>
- OECD (2021, Sept 21). Teleworking in the COVID-19 pandemic: Trends and prospects. Retrieved from: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/teleworking-in-the-covid-19-pandemic-trends-and-prospects-72a416b6/>
- Ouwerkerk, J. W., & Bartels, j. (2022). Is anyone else feeling completely nonessential? Meaningful work, identification, job insecurity, and online organizational behavior during a lockdown in The Netherlands. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (3), 1514, <https://doi.org/10.3390/ijerph19031514>
- Puckett, J., Hoteit, L., Perapechka, S., Loshkareva, E., & Bikkulova, G. (2020, Jan 15). Fixing the global skills mismatch. Boston Consulting Group. Retrieved from: <https://www.bcg.com/publications/2020/fixing-global-skills-mismatch>
- Rifkin, J. (1995). *The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. Putnam Publishing Group.
- Savickas, M. L. (2015). *Life-design counseling manual*.
- Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (2012). *My Career Story: An autobiographical workbook for life-career success*.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Schwab, K. (2016, Jan 14). The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond. The World Economic Forum. Retrieved from: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. Harper & Row.

- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice (2nd ed., pp. 197-261)*. Jossey-Bass.
- Susskind, D. (2020). *A world without work: Technology, automation and how we should respond*. Allen Lane.

## ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ<sup>1</sup>

**Καλούρη Ράνο**  
Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

### Περίληψη

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) παρουσιάζουν ραγδαία αύξηση τις τελευταίες δεκαετίες σε όλες τις χώρες. Σημαντικός αριθμός ατόμων στο φάσμα έχουν «ιδιαιτέρες ικανότητες», υψηλή ευφυΐα και καλές ακαδημαϊκές προοπτικές. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) και Υποψηφίων ΣΕΠ ως προς τις επαγγελματικές επιλογές και προοπτικές ατόμων με υψηλά λειτουργικό αυτισμό αλλά και την ικανότητά τους να στηρίζουν τα άτομα αυτά στη μετάβαση στο χώρο εργασίας αλλά και στον εργασιακό βίο. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις με ικανοποιητική αξιοπιστία. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν σημαντικές προκλήσεις αλλά και εμπόδια στο έργο των ΣΕΠ στην αποτελεσματική ένταξη των ατόμων με αυτισμό στο χώρο εργασίας, που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης Συμβούλων Σταδιοδρομίας και Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

**Λέξεις κλειδιά:** διαταραχές αυτιστικού φάσματος, σύμβουλος σταδιοδρομίας, συμβουλευτική σταδιοδρομίας

### 1. Εισαγωγή

Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού εντάχθηκαν στο 5% του ποσοστού των παιδιών με αναπηρία που μπαίνουν χωρίς εξετάσεις στο πανεπιστήμιο. Όμως, υπάρχει η κατάλληλη προετοιμασία τόσο στους υποψήφιους φοιτητές και τις οικογένειές τους όσο και στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό των πανεπιστημίων;

Διαβάζοντας την προσωπική μαρτυρία της προέδρου του Ελληνικού Συλλόγου για το Σύνδρομο Asperger (Ελ.σ.σ.Α.) Μαρίας Ηλιοπούλου (2023) «ο γιος μου, που έχει Asperger, μπήκε στη Σχολή Εφαρμοσμένων Μαθηματικών του Πολυτεχνείου. Στην αρχή έπαιρνε όλο δεκάρια. Μια μέρα, έφθασε στη σχολή και είχε κατάληψη. Τρόμαξε, αγχώθηκε, δεν ήθελε να ξαναπάει. Άλλη φορά, πήγε να δώσει εξετάσεις και έφυγε γιατί μύριζε χλωρίνη. Για έναν άνθρωπο στο φάσμα του αυτισμού,

<sup>1</sup> Η ανακοίνωση αυτή περιλαμβάνει στοιχεία της ευρύτερης έρευνας για τις επαγγελματικές δεξιότητες και τον επαγγελματικό προσανατολισμό ατόμων στο φάσμα του αυτισμού στην οποία συμμετέχουν η κ. Ελένη Περιστέρη, Αναπλ. Καθηγήτρια Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και η κ. Αγλαΐα Σταμπολτζή, Ε.ΔΙ.Π, Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

μια έντονη μυρωδιά δεν είναι απλώς κάτι δυσάρεστο, είναι κάτι που τον αποσυντονίζει νοητικά...», και από την προσωπική μας εμπειρία ως καθηγήτριας σε ΑΕΙ, αναρωτιόμαστε εάν και κατά πόσον γνωρίζουμε τι σημαίνει φοιτητής/τρια στο φάσμα του αυτισμού και πολύ περισσότερο για το εάν είμαστε προετοιμασμένοι κατάλληλα ως σύμβουλοι σταδιοδρομίας για τυχόν, αλλά στην πραγματικότητα αναγκαία, συμβουλευτική παρέμβαση.

Το αίτημα για κοινωνική και επαγγελματική ένταξη όλων των ατόμων με ισότιμη συμμετοχή στην εργασία και την κοινότητα φαίνεται να αποτελεί πραγματική πρόκληση (Δελλασούδας, 2005, Σταυρούση, 2007), και όπως φαίνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία θα χρειαστεί ιδιαίτερη συμβουλευτική προσέγγιση για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού για τη μετάβασή τους από το σχολικό πλαίσιο στην ενήλικη ζωή και τις πανεπιστημιακές σπουδές (Adreon & Durocher, 2007, Hendricks & Wehman, 2009, Roberts, 2010, Σταυρούση, 2007, Καλούδη, Γκουγκούφκας, & Παπαδοπούλου, 2008, Σταμπολτζή & Πολυχρονοπούλου, 2007, Σταμπολτζή et al., 2018).

Ανάλογη δυσκολία παρατηρείται στην ένταξη ατόμων στο φάσμα του αυτισμού σε επαγγελματικούς χώρους ή ακόμη και εάν αυτή επιτευχθεί να είναι επισφαλής ή χαμηλά αμειβόμενη, με αποτέλεσμα τη συνεχή εξάρτηση από το οικογενειακό περιβάλλον και κατά συνέπεια συχνά τον κοινωνικό αποκλεισμό (Howlin et al., 2004, Shattuck et al. 2012), κάτι το οποίο κατά συνέπεια απαιτεί την συνδρομή ή συμβολή των συμβούλων σταδιοδρομίας, θέμα το οποίο κυρίως μας απασχολεί.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Ο όρος «διαταραχές του φάσματος του αυτισμού» ή συχνά «διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές» αναφέρεται σε ένα σύνολο ανομοιογενών συμπτωμάτων που χαρακτηρίζονται από ειδικού τύπου αποκλίσεις στην κοινωνική, επικοινωνιακή και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Adreon & Durocher, 2007) ενώ παρατηρούνται επαναληπτικά, στερεοτυπικά μοτίβα συμπεριφοράς καθώς και περιορισμένο φάσμα ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (Αντωνίου, 2010).

«Ο αυτισμός δεν είναι ούτε ασθένεια ούτε αναπηρία. Είναι ένας διαφορετικός τρόπος λειτουργίας του εγκεφάλου, που συγκρίνεται και συγκρούεται με τον κατεστημένο τρόπο λειτουργίας του νευροτυπικού μυαλού. Μέσα απ' αυτήν την σύγκρουση και σύγκριση κρίνεται το αυτιστικό μυαλό ως μη φυσιολογικό ενώ είναι απλώς διαφορετικό», όπως αναφέρει ο Σύλλογος ελλήνων αυτιστικών Asperger (<https://parents.org.gr/2012/10/22/sylogos-ellinon-enilikon-avtistikon-asperger-ke-yla/>).

Αναφερόμενοι στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση φοιτητών/φοιτητριών στο φάσμα του αυτισμού, αναφερόμαστε κυρίως στα άτομα με το σύνδρομο Asperger και τον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, άτομα τα οποία κυρίως υπολείπονται στον επικοινωνιακό τομέα παρόλο που χαρακτηρίζονται από φυσιολογικό γνωστικό επίπεδο (Adreon & Durocher, 2007, Griffith et al., 2012, Ζυμβρακάκης & Αντωνίου, 2011, Δελλασούδας, 2005). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού μπορούν αποτελεσματικά να ακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές και στη συνέχεια να ενταχθούν στο εργατικό δυναμικό, με την προϋπόθεση όμως των κατάλληλων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών και της κατάλληλης συμβουλευτικής παρέμβασης (Chiang et al., 2012, Μποβολή & Ταρατόρη, 2008), ή ακόμη και όπως πολύ πρόσφατα αναφέρεται του κατάλληλου coaching ([www.challengeup-project.com](http://www.challengeup-project.com), Garcia-Villamisar & Hughes, 2007, Howlin, et al., 2005, Camarena & Sarigiani, 2009, Hart et al., 2010).

Ειδικότερα δε, παρουσιάζεται αναγκαία η εκπαιδευτική και επαγγελματική συμβουλευτική για την επιλογή του κατάλληλου ιδρύματος τρίτοβάθμιας εκπαίδευσης και της κατάλληλης ειδικότητας, καθώς και η κατάλληλη ακαδημαϊκή υποστήριξη και προετοιμασία για την προσαρμογή του φοιτητή/τριας στο νέο περιβάλλον (Adreon & Durocher, 2007, Camarena & Sarigiani, 2009, Hart et al., 2010, Roberts, 2010, VanBergeijk et al., 2008, Λοϊζου & Πολυχρόνη, 2010).

Το ερώτημα όμως που τίθεται και στο οποίο επιχειρούμε να απαντήσουμε είναι εάν και κατά πόσον οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας μπορούν να συμβάλλουν στην απαραίτητη «κατάλληλη σύνδεση» όπως υποστηρίζεται (Chiang et al., 2012, Dawn, 2010, VanBergeijk et al., 2008) των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ειδικότητας των σπουδών επιλογής και αργότερα με τις απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος (Βίκη et al., 2007, Κεδράκα, 2010).

Εάν, όπως αναφέρεται, τα άτομα με αυτισμό μπορούν να απασχολούνται σε εργασίες που περιλαμβάνουν επαναλαμβανόμενες διαδικασίες ή κινήσεις, ενώ είναι ακατάλληλα για επαγγέλματα που απαιτούν δημόσιες σχέσεις (Βίκη et al., 2007, Κεδράκα, 2010), τότε η αναγκαιότητα επιλογής σπουδών και επαγγέλματος με την διαμεσολάβηση του συμβούλου σταδιοδρομίας φαντάζει περισσότερο από ποτέ αναγκαία.

## 2.2. Μέθοδος της έρευνας

Το βασικό ερευνητικό μας ερώτημα ήταν η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των συμβούλων σταδιοδρομίας απέναντι στην εκπαίδευση στην τριτοβάθμια τεχνολογική εκπαίδευση των φοιτητών και φοιτητριών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Έχοντας ως αφετηρία την εμπειρία μας από το ΑΕΙ στο οποίο υπηρετούμε, εμπειρικά έχουμε διαπιστώσει την δυσκολία ένταξης και παρακολούθησης των μαθημάτων, και ειδικότερα των εργαστηριακών μαθημάτων, για τους φοιτητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, ενώ παράλληλα έχουμε παρατηρήσει την ελλιπή ενημέρωση των διδασκόντων σχετικά με το θέμα.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί πολυάριθμες μελέτες στον ελληνικό και διεθνή χώρο, αναφέρονται στην συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού για τα άτομα με αυτισμό. Αναρωτηθήκαμε όμως, εάν και κατά πόσο οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας, είναι ενήμεροι για τα χαρακτηριστικά των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και κατά πόσο θεωρούν ότι έχουν τις δυνατότητες -κατάρτιση, γνώση, μεθόδους- αποτελεσματικής συμβουλευτικής παρέμβασης.

Για την διερεύνηση του θέματός μας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε για τον συγκεκριμένο σκοπό και αποτελείτο από ερωτήσεις κλειστού τύπου για τα δημογραφικά κυρίως στοιχεία και ερωτήσεις της κλίμακας Likert για την διερεύνηση των αντιλήψεων και των περιορισμών των συμβούλων. Το δείγμα μας, αποτέλεσαν σύμβουλοι σταδιοδρομίας, σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, απόφοιτοι ή τελειόφοιτοι προγράμματος ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, και μπορούμε να το χαρακτηρίσουμε ως δείγμα ευκολίας, αφού επρόκειτο για συμβούλους που είχαν εκπαιδευτεί σε πρόγραμμα ειδίκευσης στην Συμβουλευτική Επαγγελματικό Προσανατολισμό στο ΑΕΙ όπου διδάσκουμε. Στάλθηκαν ηλεκτρονικά 100 ερωτηματολόγια, με τυχαία επιλογή, και απαντήθηκαν τα 92.

Πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου των δημογραφικών χαρακτηριστικών και παραγοντική ανάλυση για την αποτύπωση των στάσεων και αντιλήψεων των συμβούλων. Με την βοήθεια ειδικού στην στατιστική επεξεργασία εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Βασικών Συνιστωσών με Ορθογώνια Περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax, η οποία αποτελεί μία από τις δημοφιλέστερες μεθόδους ορθογώνιας περιστροφής. Η παραγοντική ανάλυση μελετά τη συσχέτιση μεταξύ μεγάλου αριθμού αλληλοσυνδεόμενων μεταβλητών δια μέσου της ομαδοποίησης αυτών σε παράγοντες.

## 2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Με δεδομένο πως πλέον οι μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Asperger) εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εξετάσαμε τις στάσεις και αντιλήψεις, καθώς και τους

περιορισμούς των συμβούλων σταδιοδρομίας απέναντι στην εκπαίδευση στον ανώτατο τεχνολογικό τομέα φοιτητών και φοιτητριών στο φάσμα του αυτισμού.

Το δείγμα αποτελείται από 62 γυναίκες, ποσοστό δηλαδή 67,4% και 30 άνδρες, ποσοστό δηλαδή 32,6%.

Το σύνολο του δείγματός μας, ανεξάρτητα από την ειδικότητα του βασικού τίτλου σπουδών που έχει, έχει επιμορφωθεί και ειδικευθεί σε θέματα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ενώ το 44,6% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου στη Συμβουλευτική και Προσανατολισμό. Αξίζει ίσως να σημειωθεί ότι για το 65,9% η ειδικότητα του βασικού τους πτυχίου εντάσσεται στις κοινωνικές επιστήμες.

Όσον αφορά στην ηλικία, το 58,7% του δείγματος είναι 47 ετών και άνω, το 26,1% μεταξύ 35-46 ετών και το 15,2% από 22 έως 34 ετών.

Μόλις το 13,6% έχει εργαστεί ως Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού ή Σταδιοδρομίας, ενώ η πλειοψηφία, το 84,8% έχει ήδη μέχρι 5 έτη υπηρεσίας ως Σύμβουλος Προσανατολισμού.

Στο σημαντικό ερώτημα που αφορούσε την εκπαίδευση που έχουν δεχτεί ως σύμβουλοι σταδιοδρομίας σε θέματα που αφορούν τον αυτισμό το 30,3% δήλωσε ότι δεν έχει καμία εκπαίδευση, το 38% ότι έχει μικρή εκπαίδευση και μόλις το 7,8% ότι έχει επαρκή εκπαίδευση. Τέλος, μόλις το 6,9% έχει προσφέρει υπηρεσίες Σ.Ε.Π. σε άτομα (συνήθως ανήλικα) που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Σχετικά με την δυνατότητα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον τεχνολογικό τομέα για τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, οι απαντήσεις του δείγματος ακολούθησαν την πενταβάθμια κλίμακα Likert (1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Μάλλον διαφωνώ, 3- Ούτε συμφωνώ. ούτε διαφωνώ, 4- Μάλλον συμφωνώ, 5- Συμφωνώ απόλυτα).

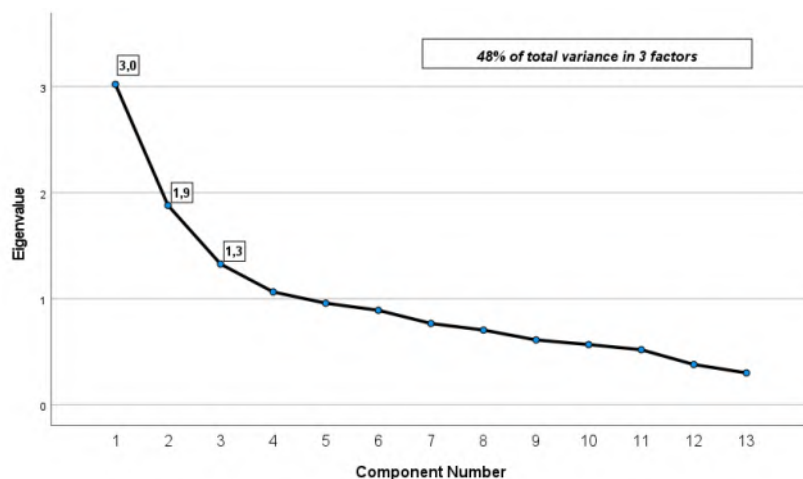
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 1 ο οποίος ακολουθεί, οι ερωτηθέντες σύμβουλοι προσανατολισμού και σταδιοδρομίας δείχνουν να συμφωνούν με το ότι τα άτομα με υψηλά λειτουργικό αυτισμό μπορούν να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο ( $\text{mean}\pm\text{sd}=4.28\pm.6$ ), ότι η τεχνολογία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για τα άτομα με αυτισμό στο χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας ( $\text{mean}\pm\text{sd}=4.23\pm.6$ ) και ότι η αυτοεκτίμηση αυτών των φοιτητών/φοιτητριών μπορεί να επηρεάσει την προσαρμογή τους στο χώρο εκπαίδευσης και στη συνέχεια εργασίας ( $\text{mean}\pm\text{sd}=4.13\pm.8$ ). Θεωρούν όμως ότι είναι άδικο για τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες τα άτομα με αυτισμό να έχουν ιδιαίτερη υποστήριξη στο χώρο εκπαίδευσης ( $\text{mean}\pm\text{sd}=1.9\pm.8$ ).

**Πίνακας 1: Αντιλήψεις Συμβούλων για τους φοιτητές/τριες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας**

	Mean	SD
Τα άτομα με υψηλά λειτουργικό αυτισμό μπορούν να σπουδάσουν ότι επιθυμούν.	2.95	1.0
Τα άτομα με υψηλά λειτουργικό αυτισμό μπορούν να κάνουν οποιοδήποτε επάγγελμα επιθυμούν.	2.95	1.0
Τα άτομα με υψηλά λειτουργικό αυτισμό πρέπει να κατευθύνονται προς συγκεκριμένες σπουδές.	2.75	1.0
Τα άτομα με υψηλά λειτουργικό αυτισμό πρέπει να κατευθύνονται προς συγκεκριμένα επαγγέλματα.	2.75	1.0
Τα άτομα με υψηλά λειτουργικό αυτισμό μπορούν να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο και ειδικότερα στον τεχνολογικό τομέα.	4.28	.6
Η αυτοεκτίμηση των φοιτητών/τριών μπορεί να επηρεάσει την προσαρμογή τους στο χώρο εκπαίδευσης και στη συνέχεια εργασίας.	4.13	.8

Οι φοιτητές/τριες με υψηλά λειτουργικό αυτισμό αντέχουν σε μέτριες συνθήκες πίεσης και άγχους όπως οι υπόλοιποι φοιτητές/τριες.	2.47	.8
Είναι άδικο για τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες τα άτομα με αυτισμό να έχουν ιδιαίτερη υποστήριξη στο χώρο εργασίας.	1.90	.8
Οι φοιτητές/τριες με αυτισμό έχουν να ωφεληθούν από τις κοινωνικές συναναστροφές στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.	3.97	.7
Οι στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές των φοιτητών/τριών με αυτισμό επηρεάζουν την μαθησιακή/γνωστική τους ικανότητα και προσαρμογή στον χώρο της τριτοβάθμιας τεχνολογικής εκπαίδευσης.	2.98	.9
Η έλλειψη επικοινωνιακού προφορικού λόγου είναι ένα σοβαρό πρόβλημα για τα άτομα με αυτισμό στο χώρο εκπαίδευσης.	3.07	.9
Η τεχνολογία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για τα άτομα με αυτισμό στο χώρο εκπαίδευσης.	4.23	.6
Η τεχνολογία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για τα άτομα με αυτισμό στο χώρο εργασίας.	4.23	.6

Όπως φαίνεται και από το διάγραμμα συχνοτήτων των ιδιοτιμών το οποίο ακολουθεί (Διάγραμμα 1) επιβεβαιώνεται η τελική φόρτωση των 13 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των αντιλήψεων σε 3 παράγοντες, αφού μετά τον 3ο παράγοντα υπάρχει μεγάλη μεταβολή της κατακόρυφης κλίσης του διαγράμματος, γεγονός που φανερώνει ότι μέχρι των 3ο παράγοντα υπάρχει σημαντικότητα. Όπως προέκυψε μετά από την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης στο αρχικό σύνολο των 13 ερωτήσεων, επιβεβαιώνεται με μικρές αποκλίσεις η αρχική παραγοντική δομή του εργαλείου μέτρησης και δικαιολογείται η ύπαρξη των 3 υποκλιμάκων μέτρησης ως διαστάσεις που μετρούν τις αντιλήψεις σε άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.



Διάγραμμα 1. Διάγραμμα ιδιοτιμών για τις διαστάσεις των των αντιλήψεων σε άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας

Παρατηρούμε ότι η παραγοντική ανάλυση έδωσε 3 παράγοντες οι οποίοι συνολικά ερμηνεύουν περίπου το 48% της ολικής μεταβλητότητας, ποσοστό ικανοποιητικό.

Έτσι, οι 13 ερωτήσεις του μέρους του ερωτηματολογίου των αντιλήψεων σε άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας εξάγουν 3 παράγοντες με τις ερωτήσεις που περιλαμβάνουν και φαίνονται στο παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2). άδικο για τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες τα άτομα με αυτισμό να έχουν ιδιαίτερη υποστήριξη στο χώρο εκπαίδευσης ( $\text{mean} \pm \text{sd} = 1.9 \pm .8$ ).

**Πίνακας 2: Παράγοντες για τις διαστάσεις των αντιλήψεων σε άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας**

Παράγοντας 1	<p>Τα άτομα με υψηλά λειτουργικό αυτισμό μπορούν να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο.</p> <p>Η αυτοεκτίμηση των ατόμων μπορεί να επηρεάσει την προσαρμογή τους στο χώρο εκπαίδευσης και εργασίας.</p> <p>Τα άτομα με αυτισμό έχουν να ωφεληθούν από τις κοινωνικές συναναστροφές στο χώρο εκπαίδευσης.</p> <p>Η τεχνολογία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για τα άτομα με αυτισμό στο χώρο εκπαίδευσης.</p> <p>Η τεχνολογία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για τα άτομα με αυτισμό στο χώρο εργασίας.</p>
Παράγοντας 2	<p>Τα άτομα με υψηλά λειτουργικό αυτισμό μπορούν να κάνουν οποιοδήποτε επάγγελμα επιθυμούν.</p> <p>Τα άτομα με υψηλά λειτουργικό αυτισμό μπορούν να σπουδάσουν οτιδήποτε επιθυμούν.</p> <p>Τα άτομα με υψηλά λειτουργικό αυτισμό πρέπει να κατευθύνονται προς συγκεκριμένα επαγγέλματα.</p> <p>Τα άτομα με υψηλά λειτουργικό αυτισμό πρέπει να κατευθύνονται προς συγκεκριμένες σπουδές, ειδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.</p> <p>Τα άτομα με υψηλά λειτουργικό αυτισμό αντέχουν σε μέτριες συνθήκες πίεσης και άγχους.</p> <p>Οι στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές των ατόμων με αυτισμό επηρεάζουν την εκπαιδευτική τους πορεία.</p>
Παράγοντας 3	<p>Είναι άδικο για τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες τα άτομα με αυτισμό να έχουν ιδιαίτερη υποστήριξη στον χώρο εκπαίδευσης.</p> <p>Είναι άδικο για τους υπόλοιπους εργαζόμενους να βοηθούν οι ίδιοι τα άτομα με αυτισμό στο χώρο εργασίας.</p> <p>Είναι άδικο για τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες να βοηθούν οι ίδιοι τους συμφοιτητές/τριες με αυτισμό στο χώρο εκπαίδευσης.</p> <p>Είναι άδικο για τους υπόλοιπους εργαζόμενους τα άτομα με αυτισμό να έχουν ιδιαίτερη υποστήριξη στον χώρο εργασίας.</p> <p>Η έλλειψη επικοινωνιακού προφορικού λόγου είναι ένα σοβαρό πρόβλημα για τα άτομα με αυτισμό στο χώρο εκπαίδευσης.</p>

Για να ελεγχθεί το αν όλες οι μεταβλητές είναι κατάλληλες να χρησιμοποιηθούν στο μοντέλο χρησιμοποιήθηκε η τιμή MSA (Measures of Sampling Adequacy). Οι τιμές κρίθηκαν υψηλές άρα και ικανοποιητικές, δεν υπήρξε λόγος να αποβληθεί κάποια μεταβλητή, και πραγματοποιήθηκε η ανάλυση αξιοπιστίας των παραγόντων-μεταβλητών με τον συντελεστή Alpha του Cronbach για κάθε παράγοντα. Τιμές του συγκεκριμένου συντελεστή μεγαλύτερες από 0.7 φανερώνουν την ύπαρξη υψηλής αξιοπιστίας.

**Πίνακας 3: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας διαστάσεων και περιγραφή βασικών περιγραφικών στατιστικών μέτρων**

Διαστάσεις	Cronbach's Alpha	Mean	SD	Median	PKS-value
Παράγοντας 1	.736	4.06	.44	4.00	<0.001*
Παράγοντας 2	.718	2.79	.62	2.75	.017*



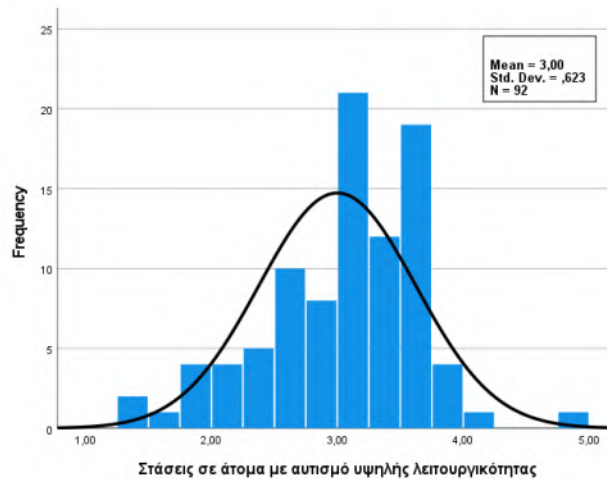
Παράγοντας 3	.674	2.26	.52	2.25	<0.001*
Αντιλήψεις για φοιτητές/τριες με αυτισμό Υψηλής λειτουργικότητας	.748	3.11	.27	3.11	<0,001*

Όσον αφορά στο ερώτημα του εάν και κατά πόσον αισθάνονται ικανοί οι σύμβουλοι προσανατολισμού και σταδιοδρομίας να «δουλέψουν» με φοιτητές/τριες που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, για το δείγμα μας, δεν δόθηκε κάποια σαφής απάντηση. Το σύνολο των ερωτηθέντων ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν ( $mean \pm sd = 2.85 \pm 1.0$ ). Συμφωνούν όμως όλοι και σε μεγάλο βαθμό ως προς την επιθυμία και την αναγκαιότητα να έχουν βοηθηθεί και καθοδηγηθεί από επιστήμονες εξειδικευμένους στον αυτισμό για το σχεδιασμό προγραμμάτων συμβουλευτικής παρέμβασης ( $mean \pm sd = 2.85 \pm 1.0$ ).

**Πίνακας 4: Στάσεις σε άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας**

	Mean	SD
Νιώθω ικανός/ή να παρέχω συμβουλές επαγγελματικού προσανατολισμού /σταδιοδρομίας σε φοιτητές/τριες με αυτισμό.	3.11	.9
Νιώθω αποτελεσματικός/ή στο σχεδιασμό προγράμματος μετάβασης από το σχολείο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για φοιτητές/τριες με αυτισμό.	3.05	.9
Νιώθω ικανός/ή να χορηγήσω ψυχομετρικά τεστ ή ερωτηματολόγια επαγγελματικού προσανατολισμού σε φοιτητές/τριες με αυτισμό.	2.85	1.0
Μπορώ να σχεδιάσω πρόγραμμα συμβουλευτικής καθοδήγησης για φοιτητές/τριες με αυτισμό.	3.14	.9
Μπορώ να αντιμετωπίζω ψυχολογικά ή άλλα προβλήματα προσαρμογής φοιτητές/τριες με αυτισμό.	3.09	1.0
Επιθυμώ να έχω βοήθεια και καθοδήγηση από άτομα εξειδικευμένα στον αυτισμό για το σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης για βελτίωση δεξιοτήτων για φοιτητές/τριες με αυτισμό.	4.32	.6
Μπορώ να στηρίξω φοιτητές/τριες με αυτισμό στο χώρο εκπαίδευσής τους.	3.55	.8
Μπορώ να συμβουλευσω μέλη ΔΕΠ ως προς τη διαχείριση φοιτητές/τριες με αυτισμό.	3.53	.9

Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζεται η κατανομή της συνολικής κλίμακας των στάσεων σε άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, όπου η μέση τιμή της κλίμακας ανέρχεται στις 3 μονάδες.



Διάγραμμα 2. Ιστόγραμμα για τη κλίμακα των στάσεων σε άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας

Παρατηρώντας τα προαναφερόμενα, θεωρούμε ότι είναι αναγκαία η «δημιουργία ενός δυναμικού μοντέλου, το οποίο θα συνδυάζει τη συνεχή εκπαίδευση/κατάρτιση των καθηγητών του πανεπιστημίου και της πρακτικής άσκησης στην ειδική αγωγή και τη συνεργασία τόσο με τους φοιτητές με ειδικές ανάγκες όσο και μεταξύ πανεπιστημίων και φορέων τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο», όπως ήδη από το 2010 έχει αναφερθεί από τους ειδικούς (Griffiths et al., 2010).

### 3. Συμπεράσματα

«Από την αρχή υπάρχει μια υπερβολική αυτιστική μοναξιά ...αυτά τα παιδιά γεννήθηκαν με την έμφυτη ανικανότητα να έλθουν σε φυσιολογική, βιολογικά παρεχόμενη συναισθηματική επαφή με τους ανθρώπους, όπως ακριβώς έχουν γεννηθεί και άλλα παιδιά με έμφυτα οργανικά ή διανοητικά μειονεκτήματα», σημειώνει η Kathleen Ann Quill (2005). Αντίστοιχα, η Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου (2012) διευκρινίζει ότι ο όρος ομπρέλα «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» περιλαμβάνει μια κλίμακα προβλημάτων και συνδρόμων τα οποία αποτελούν το αυτιστικό φάσμα. Ο χαρακτηρισμός «διάχυτες» δηλώνει ότι η διαταραχή επηρεάζει όλη την ανάπτυξη του ατόμου, ενώ ο χαρακτηρισμός «αναπτυξιακές» χρησιμοποιείται για να τονίσει ότι το πρόβλημα εμφανίζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης».

Μέσα από την ερευνά μας, η οποία βέβαια δεν διεκδικεί την γενίκευση, διαπιστώσαμε ότι οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας δεν γνωρίζουν ή δεν αισθάνονται να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των φοιτητών/τριών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, ούτε να «διαχειρίζονται» θέματα που έχουν να κάνουν με την συμβουλευτική σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών αυτών.

Παράλληλα, θεωρούν απαραίτητο να υπάρχει συμβουλευτική παρέμβαση για την διευκόλυνση των φοιτητών/τριών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων κυρίως στην κοινωνική συναλλαγή και την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά -όπως σημειώνει η Πολυχρονοπούλου εμμοιική και καταναγκαστική (2012), αλλά και για την ευαισθητοποίηση των μελών ΔΕΠ.

Επιμορφωτικές δράσεις και πολιτικές διαβίου κατάρτισης στα θέματα του αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας κρίνονται απαραίτητες για τους συμβούλους σταδιοδρομίας προκειμένου να «γνωρίσουν» τα χαρακτηριστικά του φάσματος του αυτισμού και τους τρόπους παρέμβασης στους φοιτητές/τριες με λειτουργικό αυτισμό, και να ενημερώσουν κατάλληλα τα μέλη ΔΕΠ.

Κυρίαρχο ερώτημα για τους συμβούλους προσανατολισμού παραμένει η δυνατότητα «κατηγοριοποίησης» των σπουδών που ενδείκνυνται ή αντενδείκνυνται για τα άτομα με αυτισμό,

κάτι το οποίο μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας τόσο για τους ίδιους τους συμβούλους όσο όμως και για τους επιστήμονες ή τα μέλη ΔΕΠ -διδάσκοντες κάθε επιστημονικό αντικείμενο.

Καταληκτικά θεωρούμε ότι οι απόψεις του Στασινού σχετικά με τον αυτισμό, ότι: πρόκειται για ένα σύνδρομο «αντιμετωπίσιμο» αλλά όχι «θεραπεύσιμο» και ότι «απαιτείται ο σχεδιασμός εξατομικευμένου προγράμματος από αρμόδια διεπιστημονική ομάδα [...] - από κλινικά έμπειρους επιστήμονες διάφορων ειδικοτήτων όπως παιδοψυχίατρος, ψυχολόγος, ψυχαναλυτής, παιδίατρος, ειδικευμένος στην αναπτυξιακή αξιολόγηση, κοινωνικός λειτουργός, ειδικός παιδαγωγός κ.ά.»- [...] και δομημένου προγράμματος στο σχολείο και γενικά στην καθημερινότητα του παιδιού» (2013) μας βρίσκει απόλυτα σύμφωνους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Kathleen Ann Quill (2005). *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά - τρόποι για να Αναπτύξετε την Επικοινωνία και την Κοινωνικότητα*, Αθήνα: Έλλην
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2010). Αιτιολογικοί παράγοντες διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών (αυτισμού) όπως παρουσιάζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Αθηνών (Γ' Τόμος, σσ. 173-181). Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Βίκη, Α., Γιαβρίμης Π., Παπάνης, Ε.(2007). *Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρίες και Αποασυλοποίηση*, Αθήνα: «Η ΘΕΟΜΗΤΩΡ»
- Δελλασούδας, Δ. (2005). Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική: Σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία (Τόμ. Γ'). Αθήνα
- Ζυμβρακάκης, Ι., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2011). Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού πλαισίου για μαθητές στο φάσμα του αυτισμού. *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Αθηνών (Α' Τόμος, σσ. 79-94). Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Ηλιοπούλου, Μ. (2023). *Η εισαγωγή στα ΑΕΙ για τα παιδιά με αυτισμό απαιτεί μεταρρυθμίσεις* <https://www.neolaia.gr/2023/01/02/i-eisagogi-sta-aei-gia-paidia-me-aytismo-apaitei-metarythmiseis/>
- Καλούδη, Α., Γκουγκούφκας, Κ., & Παπαδοπούλου, Μ. (2008). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη μετάβαση ενός μαθητή με αυτισμό σε εργαστήριο Κηροπλαστικής στην κοινότητα. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Πιλοτικά προγράμματα για την ένταξη ατόμων με αυτισμό στο γενικό σχολείο και στη μετάβαση τους σε χώρους εργασίας: Παρουσίαση και αποτίμηση της εμπειρίας*. *Πρακτικά Διημερίδας* (σσ. 125-140). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κεδράκα, Κ. (2010). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός των ΑΜΕΑ*, ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο του προγράμματος «Ειδική συμβουλευτική διαχείριση κρίσεων και ψυχομετρία» του Παν. Αιγαίου, στο <http://svmv.aegean.gr>
- Λοϊζου, Α., Πολυχρόνη, Κ., (2010). Κοινωνικός αποκλεισμός και Άτομα με αναπηρία. Ευρωπαϊκές και Εθνικές πολιτικές για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος «Επιμόρφωσης και Εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή» του Παν. Αιγαίου, στο <http://symv.aegean.gr>
- Μποβολή, Α., & Ταρατόρη, Σ. (2008). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα μετάβασης μιας μαθήτριάς με αυτισμό σε εργαστήριο Υφαντικής. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Πιλοτικά προγράμματα για την ένταξη ατόμων με αυτισμό στο γενικό σχολείο και στη μετάβαση τους σε χώρους εργασίας: Παρουσίαση και αποτίμηση της εμπειρίας*. *Πρακτικά Διημερίδας* (σσ. 114-124). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα
- Σταμπολτζή, Α., Πολυχρονοπούλου, Σ. (2007). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) και τριτοβάθμια εκπαίδευση: Δημιουργία πληροφοριακού υλικού για τη δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Ψυχολογικά Θέματα*, 11, 59-71.

- 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>
- Στασινόζ Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020-Για μια συμπεριληπτική ή ολική Εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό Σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Εκδόσεις: Παπαζήση, Αθήνα.
- Σταυρούση, Π. (2007). *Έννοιες και προσανατολισμοί στη διαδικασία μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή*. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σελ. 77- 96) Βόλος: Γράφημα.

### .Ξενόγλωσση

- Adreon, D., & Durocher, J. S. (2007). Evaluating the college transition needs of individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 42(5), 271-279.
- Camarena, P. M., & Sarigiani, P. A. (2009). Postsecondary educational aspirations of high-functioning adolescents with autism spectrum disorders and their Parents. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 115-128.
- Chiang, H.-M., Cheung, Y. K., Li, H., & Tsai, L. Y. (2012). Factors associated with participation in employment for high school leavers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(8), 1832-1842.
- Dawn, H. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32, 125-134.
- Garcia-Villamizar, D., & Hughes, C. (2007). Supported employment improves cognitive performance in adults with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 142-150.
- Griffith, G. M., Totsika, V., Nash, S., & Hastings, R. P. (2012). 'I just don't fit anywhere': Support experiences and future support needs of individuals with Asperger syndrome in middle adulthood. *Autism*, 16(5), 532-546.
- Griffiths, L., Worth, P., Scullard, Z. and Gilbert, D. (2010). Supporting disabled students in practice: A tripartite approach. *Nurse Education in Practice*, 10, 132-137.
- Hart, D., Grigal, M., & Weir, C. (2010). Expanding the paradigm: Postsecondary education options for individuals with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 134- 150.
- Hendricks, D. R., & Wehman, P. (2009). Transition front school to adulthood for youth with autism spectrum disorders. Review and recommendations. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 77-88.
- Howlin, P., Alcock, J., & Burkin, K. (2005). An 8 year follow-up of a specialist supported employment service for high-ability adults with autism or Asperger syndrome. *Autism*, 9(5) 533-549.
- Howlin, R, Goode, S., Hutton, J., & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology' and Psychiatry*, 45(2), 212-229.
- Roberts, K. D. (2010). Topic areas to consider when planning transition from high school to postsecondary education for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 158-162.
- Shattuck, R T., Narendorf, S. C., Cooper, B., Sterzing, P. R., Wagner, M., & Taylor, J. L. (2012). Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 129(6), 1042-1049.
- VanBergeijk, E., Klin, A., & Volkmar, F. (2008). Supporting more able students on the autism spectrum: College and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1359-1370.

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ ΚΡΙΣΗΣ

**Τσακιράκις Γιάννης**  
Καθηγητής εφαρμογών, ΑΣΠΑΙΤΕ

**Κιμουλάκης Νίκος**  
Δρ. ΕΔΙΠ, ΕΜΠ

### Περίληψη

Την τελευταία πενταετία, η οικονομική και στη συνέχεια η υγειονομική κρίση διαφοροποίησαν την καθημερινότητα όλων των εργαζομένων. Ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης βιώνεται συνεχής απογοήτευση από τους εκπαιδευτικούς και δυσκολία αντιμετώπισης προβλημάτων που δημιουργούνται τόσο όσον αφορά στους μαθητές όσο όμως και στην επικοινωνία με τους γονείς και τους λοιπούς εκπαιδευτικούς. Έκφραση δυσαρέσκειας, συγκρούσεις με συναδέλφους και ηγεσία, burnout και mobbing αποτελούν συχνά φαινόμενα στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, τουλάχιστον έτσι όπως εμπειρικά από τα σχόλια σε διάφορες ιστοσελίδες εκπαιδευτικού περιεχομένου αποτυπώνονται.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να τονίσει την σημαντικότητα της επαγγελματικής ικανοποίησης και της παρόθησης των τεχνολόγων εκπαιδευτικών ως αποτελεσματικού μέσου αντιμετώπισης των δύσκολων συγκρουσιακών καταστάσεων. Αναλύεται τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής ικανοποίησης σε περίοδο κρίσης όσο όμως και διερευνώνται μέσω ερωτηματολογίου οι παράγοντες που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση -και αντίστοιχα η έλλειψή τους- για τους εκπαιδευτικούς της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτικός, τεχνολόγος, επαγγελματική ικανοποίηση

### 1. Εισαγωγή

Την τελευταία πενταετία, η οικονομική και στη συνέχεια η υγειονομική κρίση διαφοροποίησαν την καθημερινότητα των εργαζομένων και έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι αλλαγές αυτές έχουν επιπτώσεις τόσο στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα των εργαζομένων όσο όμως και στην απόδοσή τους στον εργασιακό χώρο (Dimitriou et al, 2020, Hadjicharalambous & Demetriou, 2021).

Στον χώρο της εκπαίδευσης βιώνεται συνεχής απογοήτευση από τους εκπαιδευτικούς και δυσκολία αντιμετώπισης προβλημάτων που δημιουργούνται τόσο όσον αφορά στους μαθητές όσο όμως και στην επικοινωνία με τους γονείς, τους λοιπούς εκπαιδευτικούς και την «ηγεσία». Ειδικότερα, στερεοτυπικά ή όχι, ο χώρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης θεωρείται πιο «δύσκολος» χώρος από τα σχολεία της γενικής και συχνά οι εκπαιδευτικοί παραπονούνται για burnout και mobbing, τουλάχιστον έτσι όπως εμπειρικά από τα σχόλια σε διάφορες ιστοσελίδες εκπαιδευτικού περιεχομένου αποτυπώνονται (www.alfavita.gr, www.essos.gr, Ανθούλα & Ανδρέου, 2018, Θάνου et al, 2019).

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα ισχυρό παρωθητικό μέσο για κάθε εργαζόμενο, αλλά ιδιαίτερα για τον εκπαιδευτικό της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης ο οποίος αποτελεί το αντικείμενο ενδιαφέροντός μας, από την στιγμή που ο πλέον διαδεδομένος ορισμός ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως «μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που πηγάζει από την αποτίμηση κάποιου για την εργασία του ή από συγκεκριμένες εμπειρίες σε σχέση με αυτήν» (Locke, 1976), ενώ παράλληλα παραμένει μια πολυδιάστατη έννοια με επιμέρους πτυχές (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001) που επηρεάζουν την προσωπικότητα του εργαζόμενου και

δημιουργούν αντίστοιχα θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις τόσο στο ψυχοσυναισθηματικό όσο και στο κοινωνικό του χώρο (Καλούρη, 2008).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Με δεδομένο, ειδικά τα τελευταία χρόνια, τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι καθηγητές της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, στόχος μας στην παρούσα εργασία ήταν να διερευνήσουμε τον ρόλο της επαγγελματικής ικανοποίησης και της παρώθησης των τεχνολόγων εκπαιδευτικών ως αποτελεσματικού μέσου αντιμετώπισης των δύσκολων συγκρουσιακών καταστάσεων που βιώνονται στον χώρο του σχολείου, τόσο από πλευράς μαθητών και των γονέων τους, όσο όμως και από πλευράς διοίκησης και διευθυντών/προϊσταμένων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλούμαστε να απαντήσουμε είναι:

- Ποιοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των τεχνολόγων εκπαιδευτικών.
- Ποιος ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας.
- Εάν ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι τεχνολόγοι εκπαιδευτικοί.

Χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, επίπεδο τίτλων σπουδών κλπ), όπως επίσης και ερωτήσεις της κλίμακας μέτρησης Job Satisfaction Survey (JSS) του Spector Paul (1985, 2022).

Η έρευνά μας περιορίστηκε σε συναδέλφους καθηγητές της τεχνολογικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκε πριν την πανδημία του covid 19, το 2018, αλλά βέβαια κατά την διάρκεια της οικονομικής κρίσης. Το δείγμα μας ήταν τυχαίο, δείγμα ευκολίας, από 100 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση, όχι σε θέσεις ευθύνης (διευθυντικές κλπ). Στα ερωτηματολόγιά μας απάντησαν 57 άνδρες και 43 γυναίκες ηλικίας μεταξύ 38-50 ετών (το 82% των εκπαιδευτικών που απάντησαν). Το 18% του δείγματος κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ μόλις το 1% κατέχει διδακτορικό τίτλο.

Σημειώνεται ότι η επιλογή του δείγματος και η έρευνά μας έγινε εκτός του σχολείου και κατά συνέπεια δεν απαιτήθηκε ειδική άδεια, ενώ το δείγμα μας ήταν «δείγμα ευκολίας Θεωρούμε ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι εύκολο να γενικευτούν, αλλά ότι μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για συζήτηση και περαιτέρω έρευνες, επισημαίνοντας ότι τα ευρήματά μας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για ποιοτική και όχι ποσοτική διερεύνηση του θέματος.

### 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η εργασιακή ή επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία, στάση η οποία προσδιορίζεται από την σύγκριση των όσων θα επιθυμούσε να έχει και να χαρακτηρίζουν τον εργασιακό του χώρο με όσα στην πραγματικότητα διαθέτει και προσφέρει ο επαγγελματικός αυτός χώρος (Granny, Smith και Stone, 1992).

Συνάδει δηλαδή τόσο με τα θετικά συναισθήματα που έχει το άτομο για την εργασία του (Spector, 2000), όσο όμως και με την απουσία αρνητικών συναισθημάτων, παρόλο που μπορεί επιμέρους στοιχεία της εργασίας να κρίνονται ως αρνητικά από τον εργαζόμενο.

Σύμφωνα με την θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1968) γίνεται προσπάθεια σύνδεσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα κίνητρα εργασίας. Ειδικότερα οι «παράγοντες υγιεινής και διατήρησης», παράγοντες δηλαδή που αφορούν στο περιβάλλον της εργασίας, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην πολιτική της διοίκησης, στις αμοιβές και την ασφάλεια, διατηρούν την απόδοση σε ικανοποιητικό επίπεδο (Κούλης, 2019), χωρίς να υπάρχουν ιδιαίτερα θετικές ή αρνητικές

στάσεις από τους εργαζόμενους. Αντίθετα, οι παράγοντες που σχετίζονται με την φύση και το αντικείμενο της εργασίας, καθώς και με τον ίδιο τον εργαζόμενο, οι «παράγοντες παρακίνησης» δηλαδή, κάνουν τους εργαζόμενους να θέλουν να αποδώσουν (Μπουραντάς, 2002, Καντάς, 1998), και κατά συνέπεια αποτελούν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης.

Η ικανοποίηση όμως του εργαζόμενου εξαρτάται και από το «περί δικαίου αίσθημα». Ο Adams ήδη από το 1965 σημειώνει ότι ο εργαζόμενος επιθυμεί δίκαιη μεταχείριση τόσο σε σύγκριση με τους άλλους συναδέλφους ή γενικότερα εργαζόμενους σε ομοειδή αντικείμενα, όσο όμως και με αυτά που ο ίδιος προσφέρει και κατ'επέκταση θα ήθελε ανάλογα να απολαμβάνει (Καλλιγά, 2011). Η ανισότητα δηλαδή προσφοράς και απολαβών, σε κάθε τομέα -υλικό, ηθικό, συναισθηματικό κλπ.- συνάδει με την δυσάρεσκεια του εργαζόμενου και δεν μπορεί παρά να τον «ωθήσει» σε αρνητικές συμπεριφορές.

Η παρακίνηση άλλωστε, είναι μια συνάρτηση της προσδοκίας του ατόμου ότι η αύξηση των προσπαθειών του θα οδηγήσει σε αύξηση της απόδοσής του, κάτι το ποίο οδηγεί σε απόκτηση των ανταμοιβών (ή αύξηση των ανταμοιβών), της αξίας αυτών καθώς και της έντασης των επιθυμιών για την ενδεχόμενη αύξηση των ανταμοιβών (Μπουραντάς, 2002).

Για τον Mc Gregor (1960) η απόδοση και η ικανοποίηση των εργαζομένων «ερμηνεύεται» σε δύο άξονες, τα δύο δηλαδή ισχυρά σημεία της θεωρίας του: Θεωρία X και Θεωρία Ψ. Σύμφωνα με την Θεωρία X, τα άτομα δεν έχουν την επιθυμία να δουλέψουν, δεν αγαπούν τις αλλαγές και την ανάληψη ευθυνών, αντιπαθούν την εργασία, δεν ενδιαφέρονται για την ομάδα και την συνεργασία και λειτουργούν μόνο κάτω από συνθήκες πίεσης ή με την απειλή τιμωρίας έτσι ώστε να καταβάλλουν την ελάχιστη προσπάθεια για να πετύχουν τους στόχους της ομάδας. Αντίθετα, στη θεωρία «Ψ» τα άτομα αγαπούν την εργασία τους. Χρησιμοποιούν τις δυνατότητες τους, την δημιουργικότητα, την φαντασία τους για την επίλυση προβλημάτων ή την ανάληψη ευθυνών όταν οι συνθήκες είναι κατάλληλες (Μπουραντάς, 2002).

Εργασιακοί, κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες θεωρούνται ότι επηρεάζουν άμεσα την εργασιακή ικανοποίηση (Γαλανάκης, 2012). Φόρτος εργασίας οικονομικές απολαβές, το ωράριο εργασίας, η επικοινωνία μεταξύ των εργαζομένων καθώς και η δυνατότητα για ανέλιξη ή/και συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την εργασιακή ικανοποίηση (Ζαβλανός, 2002).

Ήδη, από το 1976 ο Locke (1976) αναφέρεται σε δέκα σημαντικούς παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, ανεξάρτητα εάν οι τελευταίοι λαβαίνονται υπόψη από τον εργοδότη ή όχι. Αναλυτικά, στον εργασιακό χώρο θα πρέπει:

- Να υπάρχει θετική αναλογία αμοιβής-απόδοσης.
- Να υπάρχουν καλές συνθήκες εργασίας.
- Να υπάρχει πλήρης πληροφόρηση για τους συγκεκριμένους στόχους του έργου που ανατίθεται στον εργαζόμενο.
- Να υπάρχει καλό συναδελφικό κλίμα.
- Να υπάρχει εποπτεία, εκπαίδευση και καθοδήγηση.
- Να ζητείται η συμμετοχή του εργαζόμενου στη λήψη αποφάσεων.
- Να δίνεται η δυνατότητα αυτονομίας στον εργαζόμενο.
- Να δίδεται θετική ενίσχυση.
- Να διασφαλίζεται η εργασιακή σταθερότητα.
- Τέλος, η εργασία να αποτελεί πρόκληση για τον εργαζόμενο και να μην είναι ανιαρή, βαρετή και κουραστική.

Αντίθετα, ασάφεια ρόλων και προσδοκιών, κακές διαπροσωπικές σχέσεις, υποβάθμιση των προσόντων και των προσπαθειών του εργαζόμενου επηρεάζουν αρνητικά την στάση και κατ'επέκταση την ικανοποίηση και κατά συνέπεια την απόδοση του εργαζόμενου (Καψάλης, 2005).

Όπως σημειώνεται, λόγω της αβεβαιότητας, της οικονομικής κρίσης και του τεχνολογικά μεταβαλλόμενου σύγχρονου περιβάλλοντος παρατηρείται μια συνεχόμενη αύξηση της έντασης των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού και παράλληλα να επηρεάζονται οι περισσότεροι τομείς της ζωής του ατόμου (Γαλανάκης, 2012). Θετικό κλίμα, θετική ενίσχυση και θετικά συναισθήματα δημιουργούν ευνοϊκούς παράγοντες που συμβάλλουν στην πνευματική - ψυχική και κοινωνική ολοκλήρωση του ατόμου, κάτι που κατ'επέκταση εξασφαλίζει την αύξηση της απόδοσης της επιχείρησης (Καλούρη, 2008).

Συμπερασματικά, δηλαδή, θα μπορούσε η ικανοποίηση των εργαζομένων να συνάδει με την επιθυμία τους για εργασία ή ακόμη, η πολιτική των εργοδοτών να εστιάζει στην ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων προκειμένου να αυξηθεί και η απόδοσή τους.

Όπως ήδη σημειώθηκε, η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε στην περιφέρεια της Αττικής σε τυχαίο δείγμα 100 τεχνολόγων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση, όχι σε θέσεις ευθύνης (διευθυντικές κλπ), και με προσπάθεια ίσου καταμερισμού όσον αφορά στα δύο φύλα και χωρίς να υπάρχει δυνατότητα άλλης επιλογής φύλου. Στα ερωτηματολόγια μας απάντησαν 57 άνδρες και 43 γυναίκες, ενώ η ηλικία τους για το 82% κυμαίνεται μεταξύ 38-50 ετών έχοντας εμπειρία μεγαλύτερη της 5ετίας. Το 18% του δείγματος κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ μόλις το 1% κατέχει διδακτορικό τίτλο. Σημειώνεται ότι η επιλογή του δείγματος και η έρευνά μας έγινε εκτός του σχολείου και κατά συνέπεια δεν απαιτήθηκε ειδική άδεια, ενώ το δείγμα μας ήταν «δείγμα ευκολίας».

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής ικανοποίησης, από την ανάλυση του προέκυψαν τα παρακάτω δεδομένα:

Όσον αφορά στην ικανοποίηση από τις οικονομικές απολαβές, τον μισθό δηλαδή του τεχνολόγου εκπαιδευτικού, το 64% απάντησε ότι κρίνουν ότι δεν πληρώνονται καθόλου ικανοποιητικά σε σχέση με το έργο που επιτελούν και την προσφορά τους. Το δε 78% θεωρεί ότι σπάνια δίνονται αυξήσεις, ενώ το 100% θεωρεί ότι δεν υπάρχει διάκριση στην ανταμοιβή για όσους προσφέρουν περισσότερα -κατά την κρίση τους- σε σχέση με όσους συναδέλφους τους επιλέγουν να περιορίζονται μόνον σε όσα προκύπτουν από την υπαλληλική τους σχέση στο χώρο του σχολείου.

Όσον αφορά στις ευκαιρίες για ανέλιξη στο χώρο της εκπαίδευσης, για το 73% αυτές είναι ανύπαρκτες, ενώ για το 21% οι ευκαιρίες ανέλιξης κυρίως στο επίπεδο των διευθυντών, συντονιστών, ή περιφερειακών διευθυντών «ελέγχονται» αποκλειστικά από πολιτικά κριτήρια. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του 38% ότι δεν λαμβάνουν καμία ανταμοιβή για πρόσθετο έργο που παρέχουν σε δράσεις και δραστηριότητες τόσο στο σχολικό πρόγραμμα όσο και σε εξωσχολικές δράσεις που οργανώνονται από το σχολείο (πχ. ομιλίες, συναντήσεις με γονείς κλπ), προσδιορίζοντας ότι η ανταμοιβή αυτή δεν υπάρχει ούτε καν στο ηθικό επίπεδο.

Όσον αφορά στην εκτίμηση - αξιολόγηση του παρεχόμενου έργου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, το 43% θεωρεί ότι η εργασία του εκπαιδευτικού είναι σημαντική και του προσφέρει νόημα στη ζωή του, ενώ αντίθετα ένα 9% θεωρεί ότι και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρέπει να πάψει να αντιμετωπίζεται ως ένα επάγγελμα - λειτουργήμα/προσφορά, και ζητούν να περιοριστεί ο εκπαιδευτικός μόνο στον ρόλο του ως μεταδότη του γνωστικού αντικείμενου του. Στην ερώτηση δε. εάν γνωρίζουν τι συμβαίνει στον χώρο του σχολείου τους το 26% διαφωνεί απόλυτα και θεωρεί ότι δεν έχει ουσιαστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων.

Όσον αφορά στις σχέσεις με τους διευθυντές και τους προϊσταμένους το 38% θεωρεί ότι οι διευθυντές είναι συνήθως άδικοι και απόλυτα τυπολάτρες. Αντίθετα, το 67% απάντησε σε σχέση με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ότι είναι «ευχάριστοι οι συνάδελφοι και περνάμε καλά μαζί».

Στην ερώτηση εάν η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει το εισόδημα, η συντριπτική πλειοψηφία του 87% απάντησε καταφατικά, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο, ενώ δεν υπήρξε για το δείγμα μας επηρεασμός στις σχέσεις με τους συναδέλφους εξαιτίας της κρίσης.



Σημειώνεται ότι στην προσπάθεια συσχέτισης του φύλου και της ηλικίας με την σχέση με τον προϊστάμενο και την αίσθηση «εκμετάλλευσης» πέραν των συμβατικών υποχρεώσεων του δείγματός μας, δεν υπήρξε κανένα στατιστικά σημαντικό εύρημα.

## 5. Συμπεράσματα

Εάν αποδεχτούμε τις απόψεις των Ματσαγγούρα (2008) και Οικονομίδ(2010) για τους πολλαπλούς ρόλους που απαιτεί η πολιτεία από τον εκπαιδευτικό, θα μπορούσαμε εύκολα να διατυπώσουμε την άποψη ότι πολλαπλοί ρόλοι θα συνεπάγονταν ιδιαίτερη προσοχή στον εκπαιδευτικό και κατ'επέκταση ιδιαίτερη σημασία στην εξασφάλιση παραγόντων που θα συνετελούσαν στην επαγγελματική του ικανοποίηση.

Αντ'αυτού διαπιστώνουμε ότι κυριαρχεί δυσαρέσκεια όσον αφορά στις οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα συγκριτικά με αυτά τα οποία προσφέρουν και τα οποία, αν και δεν περιλαμβάνονται στις συμβατικές τους υποχρεώσεις, επι της ουσίας, προσφέρουν.

Τόσο σύμφωνα με την θεωρία της ισότητας (Adams, 1965) όταν οι εκπαιδευτικοί συγκρίνουν τις απολαβές τους με άλλων εργαζομένων με τα αντίστοιχα προσόντα νιώθουν αδικημένοι, όσο όμως και με βάση τη σχέση των σημαντικών μεταβλητών « Επιθυμία Ανταμοιβών -Προσδοκία Ανταμοιβών -Προσδοκία Απόδοση» που καθορίζουν την παρώθηση για την εργασία (Vroom, 1964), δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι πληρούνται προϋποθέσεις για να νιώθουν ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί. Η πολιτική που ακολουθείται, τόσο στο διοικητικό όσο και στο οικονομικό κομμάτι, οδηγεί τους περισσότερους εκπαιδευτικούς -πάντοτε στο πλαίσιο του δείγματός μας- να θεωρούν ότι από πλευράς της επίσημης πολιτείας δεν δίδονται τα κατάλληλα κίνητρα τόσο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και την αντίστοιχη ικανοποίηση, παρά τις επισημάνσεις ότι η θετική ενίσχυση μπορεί να μειώσει αρνητικές εργασιακές συμπεριφορές (Brookhart, 1999, Granny et al., 1992).

Όσον αφορά στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους Διευθυντές και Προϊστάμενους, θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι υπάρχει μια «ουδέτερη» αποδοχή τους, χωρίς ιδιαίτερες συγκρούσεις.

Η έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματική ανέλιξη χαρακτηρίζει τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που επιδεικνύουν μια γενικότερη δυσαρέσκεια που έχει να κάνει με τη σύνδεση της προσφοράς τους με τις οικονομικές αποδοχές ή τουλάχιστον -όπως εκφράζουν- τις ευκαιρίες ανέλιξης. Άλλωστε, όπως σημειώνει ο Δημήτρης Μπουραντάς (2002) δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί το ίδιο ένας εργαζόμενος, που προσπαθεί να καλύψει τις βασικές του ανάγκες, με κάποιον που προσπαθεί να καλύψει τις ανώτερες, ενώ παράλληλα υπάρχει μια φθίνουσα τάση στην παρακινητική δύναμη του χρήματος όταν χορηγούνται άλλα προνόμια.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Ανθούλα, Ν., & Ανδρέου, Ε. (2018). Εργασιακή παρενόχληση, ψυχική υγεία και εργασιακή ζωή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 18(69), 4-27.
- Γαλανάκης, Μ. (2012). *Εργασιακή Ψυχολογία Νέες Προσεγγίσεις και Πρακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σταμούλη
- Ζαβλάνος, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη
- Θάνου, Κ., Γκόλια, Α. Κ., & Αναστασίου, Σ. (2019). Συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, η σχολική κουλτούρα και ο ρόλος του σχολικού διευθυντή. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 68.
- Καλλιγά, Α. (2011). *Παρακίνηση εργαζομένων στο Δημόσιο σε περίοδο Οικονομικής Κρίσης. Προβλήματα και Τεχνικές ενδυνάμωσης των δημοσίων υπαλλήλων. Η μελέτη περίπτωσης του*

εθνικού κέντρου Δημόσιας διοίκησης και αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.), Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

Καλούρη, Ρ. (2008). *Βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: ΕΚΠΑ

Καντάς, Α. (1998). *Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κούλης, Α. (2019). *Εργασιακή ικανοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*. Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8, 30-39.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ, Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου

### Ξενόγλωσση

Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* Vol. 2, pp. 267-299. New York: Academic Press.

Brookhart, S. M. (1999). The Art and Science of Classroom Assessment. The Missing Part of Pedagogy. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, Volume 27, Number 1.

Dimitriou, L., Drakontaidis, M., & Hadjicharalambous, D. (2020). Psychological Resilience, Hope, and Adaptability as Protective Factors in Times of Crisis: A Study in Greek and Cypriot Society During the Covid-19 Pandemic. *Social Education Research*, 2(1), 20-34.

Granny, C., Smith, P. & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.

Hadjicharalambous, D., & Demetriou, L. (2021). Examining the Relationship Between Parenting Practices and Children's Characteristics. *Available at SSRN*.

Herzberg, F. (1968). One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 46, 53-62.

Locke, E. (1976). What is a job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-334.

Mc Gregor, D. (1960). Theory X and theory Y. *Organization theory*, 358(374), 5.

Spector, L. (2000). *Industrial and organizational psychology*. New York: John Wiley & Sons.

Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13, 693-713.

Spector, P. E. (2022). *Job satisfaction: From Assessment to Intervention*. New York City: Routledge.

Vroom V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley and Sons, Inc

## B15. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΕΠΥ(ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ/ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ) ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΠΟΛΥΜΕΣΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΠΟΥ ΟΡΓΑΝΩΝΟΝΤΑΙ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΝΟΣ WIKI

**Μουδατσάκη Ελένη**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

#### Περίληψη

Η εμφάνιση της διαταραχής Ελλειμματικής προσοχής και Υπερκινητικότητας στους μαθητές αυξάνεται συνεχώς και παρά την προσπάθεια που έχει καταβληθεί για την αναγνώρισή της, οι μελέτες που επικεντρώνονται στην κοινωνική απομόνωση αυτών των μαθητών, εξακολουθούν να είναι μικρής έκτασης. Η έρευνα που παρουσιάζεται περιλαμβάνει ένα προτεινόμενο μοντέλο παρέμβασης βασισμένο στο εργαλείο Wiki PBworks. Το μοντέλο ασχολείται με την ολοκλήρωση ενός συνεργατικού έργου από μαθητές 2 Γυμνασίων της Κρήτης, στα τμήματα των οποίων υπάρχει τουλάχιστον ένας μαθητής με ΔΕΠΥ. Η μελέτη στοχεύει στην εξαγωγή του επιπέδου βελτίωσης της συνεργασίας και της επικοινωνίας των μαθητών στο Pbworks, με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS. Το έργο περιλαμβάνει επίσης τη συλλογή απόψεων των εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση, καθώς και την επιτόπια παρατήρηση της διαδικασίας. Η συζήτηση θα αναζητήσει ανατροφοδότηση σχετικά με την καταλληλότητα του μοντέλου παρέμβασης και την προσαρμογή του στις συγκεκριμένες ανάγκες αυτού του τύπου παιδιών.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής, συνεργασία, Wiki

#### 1. Εισαγωγή

Η διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής και Υπερκινητικότητας (ADHD) είναι μια νευροαναπτυξιακή κατάσταση που χαρακτηρίζεται από μη κατάλληλα για την ηλικία επίπεδα απροσεξίας, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας (Kooij et al, 2010).

Είναι μια συνεχής διαταραχή που επηρεάζει το 3-5% των μαθητών. Τα παιδιά με αυτό το είδος συνδρόμου υποφέρουν από συμπτώματα όπως υπερκινητικότητα και απόσπαση της προσοχής και αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες σε θέματα προσαρμογής, άγχους, ακαδημαϊκής προόδου, μαθησιακών δεξιοτήτων, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συμπεριφοράς και άλλων διαδικασιών ανάπτυξης (Hoseinifar et al, 2011).

Η ΔΕΠΥ είναι επίσης πιθανό να προκαλέσει χαμηλή αυτοεκτίμηση που συνήθως διαρκεί μέχρι την εφηβική περίοδο, ενώ η επιμονή των συμπτωμάτων τείνει να μειώνεται στην εφηβεία. Η ΔΕΠΥ χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες (Hoseinifar et al, 2011):

- Χαμηλή συγκέντρωση
- Υπερκινητικότητα – παρορμητικότητα
- Συνδυασμός των παραπάνω

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Μια πλατφόρμα wiki σχεδιάστηκε με στόχο να διανεμηθεί σε μαθητές 2 σχολείων της Κρήτης. Η πλατφόρμα περιελάμβανε ένα οργανωμένο περιβάλλον με πολυμεσικούς πόρους, στο οποίο οι μαθητές των 2 πρώτων τάξεων Γυμνασίου να είναι σε θέση να εργαστούν με στόχο τη δημιουργία μιας ιστοσελίδας «Welcome in Crete» για τους ξένους μαθητές της ηλικίας τους.

Το έργο πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Πληροφορικής, με την παρουσία του εκπαιδευτικού (καθώς και του παρόντος ερευνητή) και σε όλες τις σχολικές αίθουσες που περιλαμβάνουν 1 ή περισσότερους μαθητές με ΔΕΠΥ. Αυτό σημαίνει ότι, το πρόγραμμα απευθύνθηκε σε 10 ή περισσότερους μαθητές με ΔΕΠΥ, καθώς θα πραγματοποιήθηκε σε αίθουσες διδασκαλίας 1<sup>ης</sup> και 2<sup>ης</sup> τάξης Γυμνασίου. Αυτό προκύπτει από το γεγονός οτις αιθουσες διδασκαλίας που έλαβαν μέρος υπάρχει συνήθως τουλάχιστον 1 μαθητής με ΔΕΠΥ. Τα παιδιά θα πρέπει να χωριστούν σε καλά δομημένες ομάδες και θα πρέπει να ολοκληρώσουν το έργο τους σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα.

Ωστόσο, οι απόψεις του υπόλοιπου μαθητικού πληθυσμού νευροτυπικής ανάπτυξης καθώς και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών θα ληφθούν σοβαρά υπόψη. Η παρέμβαση έχει ως στόχο τη συμμετοχή όλων των μελών της κάθε τάξης και την εξαγωγή όλων των απόψεων των ανθρώπων για τη διαδικασία και την επιρροή της στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και συνεργασίας που θα αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια του έργου.

Μετά τη μελέτη της βιβλιογραφίας και την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα θέματα και τις κατευθυντήριες γραμμές που κάποιος πρέπει να λάβει υπόψη όταν ασχολείται με τους μαθητές με ΔΕΠΥ, δημιουργήθηκε το βασικό περιβάλλον εργασίας μας που είναι το `wiki crete project`.

Το θέμα του έργου που οργανώνεται μέσα από το wiki επιλέχθηκε να είναι τα αξιοθέατα της Κρήτης. Οι Κρητικοί θεωρούνται πολύ περήφανοι για την καταγωγή τους και την πατρίδα τους, καθώς και για το ενδιαφέρον τους για τον τουρισμό και όλες τις πτυχές του. Ως εκ τούτου, ο στόχος της δημιουργίας ενός χώρου που θα παρουσιάζει τα κυριότερα σημεία της Κρήτης και θα προσελκύει νέους στο νησί μας, αναμενόταν να έχει μεγάλο ενδιαφέρον για τους μαθητές Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, το σχέδιο εργασίας τους περιλαμβάνει τα ακόλουθα καθήκοντα:

- Εκμάθηση των βασικών δραστηριοτήτων επεξεργασίας ενός wiki
- Κατανόηση του σκοπού της εργασίας τους και του τελικού στόχου του έργου
- Δημιουργία ομάδων εργασίας (με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και λαμβάνοντας υπόψη όλες τις κατευθυντήριες γραμμές που σχετίζονται με τη δημιουργία αποτελεσματικών ομάδων)
- Δημοσίευση του ονόματος της ομάδας τους, το όνομα των μελών της ομάδας και κάποιες βασικές πληροφορίες για τον εαυτό τους. Η δράση αυτή στοχεύει σε μια πρώτη προσπάθεια παροχής κινήτρων στους μαθητές όταν θα είναι σε θέση να δουν το περιεχόμενο που δημιουργούν να δημοσιεύεται και να είναι ορατό από όλους.
- Επίσκεψη της σελίδας με τη λεπτομερή περιγραφή των οδηγιών (χρησιμοποιώντας τόσο κείμενο όσο και βίντεο και εικόνες) και επιλογή της εργασίας που θα ολοκληρώσουν.
- Χρήση του εργαλείου Web 2.0 που είναι κατάλληλο για την εργασία τους και έχει ήδη παρουσιαστεί σε αυτούς μέσω των οδηγιών, προκειμένου να ολοκληρώσουν την εργασία τους.
- Δημοσίευση του περιεχομένου που δημιούργησαν σε μια νέα σελίδα στο wiki.
- Ανασκόπηση και υποβολή σχολίων όχι μόνο για τη δουλειά τους, αλλά και για το έργο των άλλων ομάδων.

## 2.2. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Μαθητές: 200 μαθητές της 1<sup>ης</sup> και 2<sup>ης</sup> τάξης Γυμνασίου, 17 μαθητές με ΔΕΠΥ. Οι ιατρικοί φάκελοι των μαθητών και η διάγνωσή τους τηρούνταν στους φακέλους του σχολείου και δεν επιτρεπόταν να έχουμε πλήρη πρόσβαση σε αυτούς, για λόγους ιδιωτικότητας. Ωστόσο, αφού ήρθαμε σε επαφή με τους δασκάλους καθώς και με τους ψυχολόγους των σχολείων, καταλήξαμε συνολικά στο συμπέρασμα ότι οι περιπτώσεις τους ήταν κατάλληλες για την παρέμβασή μας. Σύμφωνα με τη γνώμη του δασκάλου τους, οι περισσότερες περιπτώσεις είχαν καλές δυνατότητες ως μαθητές και καλό μαθησιακό επίπεδο, αλλά συχνά αντιμετώπιζαν προβλήματα αποδοχής από τους συμμαθητές τους, καθώς συχνά προκαλούσαν προβλήματα στη φυσιολογική λειτουργία της τάξης λόγω της υπερκινητικότητας και της κακής διάθεσης τους. Ένα από τα κοινά χαρακτηριστικά τους ήταν ότι η ελλειμματική προσοχή τους δυσκόλευε όλους να ακολουθήσουν τις μαθησιακές διαδικασίες και τις περισσότερες φορές, οι συμμαθητές τους απέφευγαν εσκεμμένα να τους επιλέξουν ως συναδέλφους τους κατά τη διάρκεια ομαδικών έργων.

Ομάδες εργασίας: Συγκροτήθηκαν περίπου 100 ομάδες εργασίας, αποτελούμενες από 3 μέλη η καθεμία. Σε αυτό το σημείο, η βοήθεια και η συμβουλή του δασκάλου ήταν πολύ χρήσιμες καθώς οι προτάσεις του για τη διαμόρφωση των διαφορετικών ομάδων ήταν ζωτικής σημασίας. Έχοντας κατά νου ότι όλες οι ομάδες έπρεπε να αποτελούνται από μέλη που όχι μόνο μπορούσαν να τα πάνε καλά με τον καθένα, αλλά και να μπορούν να συνεισφέρουν ενεργά στο έργο, σχηματίσαμε ομάδες των οποίων τα μέλη ήταν κατάλληλα για τους ρόλους του «συντάκτη», του «διευθυντή» και του «συγγραφέα». Ο «συντάκτης» χαρακτηρίζεται από την ικανότητα να χειρίζεται το πληκτρολόγιο εύκολα και γενικά μια καλή χρήση του υπολογιστή και του Διαδικτύου. Ο «διευθυντής» έχει χαρακτηριστικά καλής παρακολούθησης του χρόνου, ικανότητα οργάνωσης και διανομής καθηκόντων και γενικά φροντίδα για την πρόοδο του έργου. Ο «συγγραφέας» είναι αυτός που χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα, έναν εύκολο τρόπο για να δημιουργεί νέες ιδέες και γενικά μια ικανότητα να ολοκληρώσει το έργο που δίνεται σε αυτόν και την ομάδα του. Καθώς ο δάσκαλος της τάξης ήταν σε θέση να αναγνωρίσει τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε κάθε μαθητή, ενθαρρύνθηκε να προτείνει ποιος ρόλος θα δοθεί σε κάθε μαθητή και τελικά να διαδραματίσει ζωτικό ρόλο στη δημιουργία των ομάδων.

## 2.3 Τα εργαλεία μέτρησης της έρευνας

Η επιλογή των ακόλουθων μέσων οφείλεται στο γεγονός ότι προτείνονται ευρέως μέσω ενός σημαντικού αριθμού σχετικών ερευνητικών δραστηριοτήτων, καθώς και στην ανάγκη για εργαλεία που αξιολογήθηκαν και στην ελληνική γλώσσα, καθώς τα μέλη της παρέμβασής μας είναι Έλληνες μαθητές και εκπαιδευτικοί.

### Ημι-δομημένη συνέντευξη στους εκπαιδευτικούς.

Ο συνδυασμός δομημένων και μη δομημένων ερωτήσεων σε συνεντεύξεις παρέχει στους ερευνητές σημαντική ελευθερία για τις μεταγενέστερες τροποποιήσεις της ερευνητικής διαδικασίας (Cohen, Manion & Keith, 2008). Στην παρούσα μελέτη, η προσωπική συνέντευξη είναι η μέθοδος που χρησιμοποιείται για την καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών που θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με το κοινωνικο-συμπεριφορικό προφίλ των μαθητών ΔΕΠΥ, και τη σύνδεση των δεδομένων με τις ερευνητικές υποθέσεις.

### Επιτόπια παρατήρηση:

Ένας κατάλογος παρατήρησης είναι μια κατάλληλη στρατηγική μέθοδος για την καταγραφή και την αξιολόγηση των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών, τόσο ατομικά όσο και σε ομάδες. Σε αυτή την περίπτωση, μετά από αναζήτηση της λογοτεχνίας, το εργαλείο BOSS Tool (Shapiro, DuPaul, Bradley, & Bailey, 1996) βρέθηκε ότι είναι κατάλληλο για να μας παρέχει ορισμένους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την παρατήρηση της απόδοσης των μαθητών με ΔΕΠΥ στο σχολείο. Το BOSS Tool είναι ένα άμεσο εργαλείο συστηματικής παρατήρησης που χρησιμοποιείται από ερευνητές και κλινικούς ιατρούς, το οποίο αξιολογεί τόσο τις συμπεριφορές των

μαθητών εντός και εκτός εργασίας στο περιβάλλον της τάξης μέσω ενός συστήματος διαλειμματικής καταγραφής. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας (ADHD).

#### **Τα ερωτηματολόγια της μελέτης :**

*Η ελληνική έκδοση των SSBS (σχολική κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς)*

Η κλίμακα σχολικής κοινωνικής συμπεριφοράς SSBS (Merrell, 1993), σχεδιάστηκε ειδικά για τον τομέα της εκπαίδευσης και επικυρώθηκε σε δείγμα 1855 μαθητών ηλικίας 6-12 ετών από διάφορες Πολιτείες της Αμερικής. Περιλαμβάνει δύο μέρη, την κοινωνική ικανότητα (32 στοιχεία) και την αντικοινωνική συμπεριφορά (33 στοιχεία). Όλα τα θέματα απαντώνται σε κλίμακα πέντε σημείων, ενώ κάθε μέρος χωρίζεται σε τρεις υποενοότητες. Έτσι, η κοινωνική ικανότητα περιλαμβάνει διαπροσωπικές δεξιότητες, δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και ακαδημαϊκές δεξιότητες, ενώ η αντικοινωνική συμπεριφορά περιλαμβάνει εχθρότητα – ευερεθιστότητα, αντικοινωνικότητα – επιθετικότητα και απέχθεια – αποδιοργάνωση. Η αθροιστική βαθμολογία σε κάθε ένα από τα δύο σκέλη και οι ατομικές βαθμολογίες για κάθε μία από τις συμπεριφορές μειώνονται σε επίπεδα κοινωνικής λειτουργίας, τα οποία είναι ενδεικτικά για την αξιολόγηση της έλλειψης, επάρκειας ή υπερβολής των κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Η εγκυρότητα της κλίμακας πιστοποιήθηκε από την ανάλυση παραγόντων, η οποία επιβεβαίωσε τη θεωρητική της δομή, ενώ η διάκριση ικανότητας επιβεβαιώθηκε από έρευνες που διεξήχθησαν και στα δύο φύλα, σε άτομα με ειδικές γνώσεις, σε προικισμένους και φυσιολογικούς μαθητές αλλά και σε φοιτητές που βρίσκονται σε ευάλωτες ομάδες.

*Η ελληνική έκδοση του FTGW (ερωτηματολόγιο για τα συναισθήματα προς την ομαδική εργασία)*

Το ερωτηματολόγιο για τα συναισθήματα προς την ομαδική εργασία FTGW (Cantwell & Andrews, 2002) είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς 18 στοιχείων που αξιολογεί τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση σε ομάδες. Αυτή η κλίμακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογήσει άμεσα, γρήγορα, με χαμηλό κόστος και με ικανοποιητική ακρίβεια τα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με τη συνεργατική μάθηση. Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου περιελάμβανε 30 στοιχεία και αξιολογούσε τα συναισθήματα σχετικά με την ομαδική εργασία. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορούσε πέντε τομείς ομαδικής εργασίας. Ήταν η γενική θετική διάθεση για ομαδική εργασία, η σύνθεση της ομάδας εργασίας, η αυτο-αποτελεσματικότητα ως αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας της πιθανής ομάδας της και της οργάνωσης της ομάδας.

## **2.4 Η πορεία εργασιών της έρευνας**

### **Σχεδιασμός της πλατφόρμας Wiki**

Το wiki «crete\_project» σχεδιάστηκε για να απευθυνθεί σε μαθητές γυμνασίου με και χωρίς ΔΕΠΥ. Στόχος του είναι να διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ τους προκειμένου να ολοκληρωθεί ένα έργο που είναι αφιερωμένο στα αξιοθέατα της Κρήτης, επιτρέποντάς τους να έρθουν σε επαφή και να χρησιμοποιήσουν διάφορα εργαλεία Web 2,0 όπως:

- Pworks: Το κύριο εργαλείο στο οποίο βασίζεται το έργο.
- Google Presentations: Οι ομάδες εργασίας χρησιμοποιούν αυτό το εργαλείο για να δημιουργήσουν μια παρουσίαση για τα αξιοθέατα του Ηρακλείου ή άλλων περιοχών της Κρήτης.
- Animoto: Αυτό το εργαλείο χρησιμοποιείται από ομάδες εργασίας για τη δημιουργία βίντεο που σχετίζονται με τα σημαντικά αξιοθέατα της Κρήτης.
- Φόρμες Google: Στο τέλος του έργου οι μαθητές θα κληθούν να συμπληρώσουν ορισμένα ερωτηματολόγια, ώστε να αξιολογηθούν σημαντικά τμήματα της παρέμβασης.

### **Επαφή με το σχολείο και τους δασκάλους**

Ήρθαμε σε επαφή όχι μόνο με τους διευθυντές των σχολείων, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς της Πληροφορικής που επρόκειτο να συμμετάσχουν στην υλοποίηση του έργου και τους ανακοινώθηκε ο σκοπός του έργου.

### **Διεξαγωγή έρευνας και λήψη αποφάσεων σχετικά με τα μέσα της παρέμβασης**

Μετά από ενδελεχή έρευνα σχετικά με το πώς τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ μπορούν να επηρεαστούν από τη χρήση τεχνολογικών μέσων, όπως οι υπολογιστές και τα εργαλεία Web 2.0, τα εργαλεία μέτρησης περιορίστηκαν σε συγκεκριμένα και περισσότερο κατάλληλα για τους σκοπούς της έρευνας μας, όπως περιγράφονται παραπάνω.

### **Συζητώντας με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς για το κλίμα της τάξης.**

Σκοπός αυτής της διαδικασίας ήταν η συλλογή χρήσιμων πληροφοριών σχετικά με το γενικό κλίμα της τάξης και τις πιθανές δυσκολίες που σχετίζονται με την παρουσία του μαθητή ή των μαθητών της ΔΕΠΥ σε αυτή.

### **Ζητώντας τη γονική συναίνεση**

Η αναζήτηση της συναίνεσης των γονέων των εμπλεκόμενων μαθητών ήταν μία από τις κύριες προτεραιότητες της προετοιμασίας της παρέμβασης. Αν και η επαφή μαζί τους ήταν αρκετά δύσκολη, λόγω και των περιορισμών Covid 19, τελικά επιτεύχθηκε τηλεφωνικά ή ηλεκτρονικά, πάντα με τη βοήθεια του σχολείου.

### **Πραγματοποίηση πιλοτικής παρέμβασης**

Αυτή η πιλοτική παρέμβαση είχε ως στόχο να θέσει σε πρώτο επίπεδο την πλατφόρμα μας και να έχει κάποια πρώτα αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και των υπόλοιπων συμμαθητών τους σε μια κανονική τάξη ενός Γυμνασίου στο Ηράκλειο Κρήτης.

### **Πραγματοποίηση της παρέμβασης**

Πρόκειται για το τελικό στάδιο της έρευνας μας , τη βάση δηλαδή της μελέτης, από την οποία θα διεξαχθούν και όλα τα χρήσιμα συμπεράσματα.

## **3. Αποτελέσματα**

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης περιλαμβάνουν τις απαντήσεις των μαθητών στα 2 ερωτηματολόγια, πριν και μετά την παρέμβαση, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της επιτόπιας παρατήρησης και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια συνέντευξης. Όλα τα παραπάνω υποβάλλονται σε επεξεργασία με τη χρήση του εργαλείου SPSS.

## **5. Συμπεράσματα**

Τα σχόλια που έχουμε ήδη λάβει από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που εμπλέκονται στην παρέμβαση, καθώς και ο ενθουσιασμός των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας τους που ήταν αρκετά εμφανής στην επιτόπια παρατήρηση, έχουν ήδη αποδείξει ότι αυτό το έργο έχει προσφέρει μεγάλες προοπτικές συνεργασίας και επικοινωνίας τόσο για τους μαθητές με ΔΕΠΥ όσο και για τους φυσιολογικούς μαθητές. Φυσικά, τα επεξεργασμένα δεδομένα θα είναι σε θέση να αποδείξουν τα μέχρι στιγμής συμπεράσματα καθώς και οποιεσδήποτε πιθανές αλλαγές που θα μπορούσαν να αναβαθμίσουν την όλη διαδικασία.

## **Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)**

### **Ξενόγλωσση**

Kooij SJ, Bejerot S, Blackwell A, Caci H, Casas-Brugue M, Carpentier PJ, Edvinsson D, Fayyad J, Foeken K, Fitzgerald M, Gaillac V, Ginsberg Y, Henry C, Krause J, Lensing MB, Manor I, Niederhofer H, Nunes-Filipe C, Ohlmeier MD, Oswald P, Pallanti S, Pehlivanidis A, Ramos-Quiroga JA, Rastam M, Ryffel-Rawak D, Stes S, Asherson P .(2010) . European consensus statement on diagnosis and treatment of adult ADHD: the European Network Adult ADHD. BMC Psychiatry 10:67

- Hoseinifar, J., Siedkalan, M., Zirak, S., Nowrozi, M., Shaker, A., Meamar, E., et al. (2011). An Investigation of the Relation Between Creativity and Five Factors of Personality. Students, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 2037-2041.
- Cohen, L., Manion, L., & Keith, M. (2008). Research Method in Education . Athens: Metechmio Publications.
- Shapiro ES, Du Paul GJ, Bradley KL, Bailey LT (1996). A school-based consultation program for service delivery to middle school students with attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of Emotional and Behavioral Disorders. 1996; 4:73–81. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/106342669600400202>
- Cantwell, Robert H. and Beverly Andrews (2002). Cognitive and Psychological Factors Underlying Secondary School Students' Feelings towards Group Work. Educational Psychology, 22, 1, 75-90. DOI: 10.1080/01443410120101260
- Merrell, K. W. (1993). School Social Behavior Scales. Iowa City: Assessment-Intervention Resources. Retrieved January 2, 2023 from the World Wide Web: <https://www.rand.org/education-and-labor/projects/assessments/tool/1993/school-social-behavior-scale--2-ssbs-2.html>

## Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΓΟΝΕΩΝ Η΄ ΣΥΝΟΔΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΝΕΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

**Αθανασίου Ελένη**

Λέκτορας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

**Φιλιππίδης Γεώργιος**

Επίκουρος Καθηγητής Κλινικής Κοινωνικής Εργασίας, Δ.Π.Θ.

### Περίληψη

Η πανδημία από τον ιό COVID-19 επιδείνωσε τις ανισότητες αναφορικά με ποικίλους κοινωνικούς κινδύνους, την πρόσβαση στη θεραπεία, καθώς και ποικίλα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα. Η επισφάλεια που ανέκυψε από την πανδημία επηρέασε ιδιαίτερα τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και ειδικά αυτές που ζούσαν υπό συνθήκες φτώχειας, ανήκαν σε κάποια μειονοτική ομάδα ή είχαν μακροχρόνια προβλήματα υγείας. Μεταξύ αυτών βρίσκονται και τα άτομα με αναπηρία που εκτέθηκαν ιδιαίτερα στους κινδύνους της πανδημίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει το πώς επηρεάστηκαν, καθώς και την υποστήριξη που έλαβαν οι γονείς και οι συνοδοί παιδιών και νέων με αναπηρία εν μέσω πανδημίας COVID-19 στην Κύπρο. Η εν λόγω έρευνα εγκρίθηκε από την Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου. Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 γονείς και συνοδοί παιδιών και νέων με αναπηρία. Η ανάλυση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

**Λέξεις Κλειδιά:** πανδημία, κρίση, ανισότητες, γονείς, ΑμεΑ.

### 1. Εισαγωγή

Η πρόσφατη πανδημία επιδείνωσε τις ανισότητες αναφορικά με την προστασία ενάντια στον κίνδυνο μόλυνσης, την πρόσβαση στη θεραπεία, καθώς και τις επιπτώσεις των μέτρων δημόσιας υγείας. Μια ομάδα ιδιαίτερα ευάλωτη και σ' αυτή την κρίση αποτέλεσαν τα άτομα με αναπηρίες. Πολλές επίσημες κυβερνητικές πρωτοβουλίες δεν έλαβαν υπόψιν τους τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, γεγονός που τα έθεσε σε μειονεκτική θέση. Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά



όταν αναζητούν πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη έχουν τεκμηριωθεί με συνέπεια: μεγάλοι χρόνοι αναμονής, διακρίσεις, υψηλό κόστος, ελλιπής προσβασιμότητα, κ.ά., τα οποία ισχύουν ακόμη και σε χώρες με καθολική κάλυψη υπηρεσιών υγείας (Sakellariou & Rotarou, 2017). Η πανδημία είχε ως αποτέλεσμα ακόμα και τη μειωμένη χρήση της καθιερωμένης υγειονομικής περίθαλψης για περιστατικά με άλλα προβλήματα υγείας, λόγω της εκτεταμένης αποφυγής των νοσοκομείων και άλλων υπηρεσιών υγειονομικής περίθαλψης, εξαιτίας των πολύ αυστηρών περιορισμών πρόσβασης και των ατομικών ανησυχιών για πιθανή έκθεση στον ιό κατά τη λήψη της φροντίδας. Αυτό οδήγησε πολλά άτομα να μην αναζητούν φροντίδα, κάτι που περιορίσε αρκετά την παροχή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας προληπτικής ιατρικής φροντίδας. (Bernstein & Sellers, 2020)

Στη βιβλιογραφία καταγράφεται, επίσης, το φαινόμενο της υποτίμησης της ζωής των ατόμων με αναπηρία κατά τη διάρκεια της πανδημίας από τον ιό COVID-19 (Lund & Ayers, 2020). Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που σε συνθήκες πανδημίας και με δεδομένη την εξουθένωση των εθνικών συστημάτων υγείας, τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία δεν θεωρούνται ζωτικής σημασίας, λόγω των διαφορετικών προτεραιοτήτων που τίθενται (Lund & Ayers, 2020). Παρόλο που υπήρχαν οδηγίες για τους παρόχους υγειονομικής περίθαλψης, που ανέφεραν ότι τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και οι νόμοι κατά των διακρίσεων πρέπει να προστατεύονται και να τηρούνται κατά προτεραιότητα στην πανδημία, οι αποφάσεις αυτές δεν εφαρμόστηκαν αποτελεσματικά στην καθημερινή πρακτική (Emanuel et al., 2020; Rosenbaum, 2020). Αυτό σημαίνει ότι οι πάροχοι υγειονομικής περίθαλψης μπορεί να επηρεάστηκαν κατά την περίοδο της κρίσης από σιωπηρές πεποιθήσεις (VanPuymbrouck et al., 2020) που έχουν τις ρίζες τους στην ιστορική βία, υποτίμηση και ακόμη και καταπάτηση βασικών δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες (Petersilia, 2001).

Επιπλέον, η οικονομική κρίση που προέκυψε από την πανδημία δημιούργησε πρόσθετα οικονομικά εμπόδια στην πρόσβαση σε εφεδρική κοινωνική φροντίδα και εξοπλισμό, συμπεριλαμβανομένης της απώλειας οικονομικών πόρων και της κοινωνικής ασφάλειας. Δεδομένου ότι πολλά άτομα με αναπηρία αντιμετώπιζαν ήδη έλλειψη απασχόλησης τρεις φορές μεγαλύτερη από το ποσοστό των ατόμων του γενικού πληθυσμού, καθώς επίσης και επίπεδο φτώχειας σε διπλάσιο ποσοστό από το γενικό πληθυσμό (Erickson et al., 2019), οι οικονομικές συνέπειες αυτής της κρίσης ήταν πολλαπλάσιες για τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Οι κοινωνικές ανισότητες και τα υποχρηματοδοτούμενα συστήματα υγειονομικής περίθαλψης έχουν κάνει πολλές χώρες ευάλωτες στις επιπτώσεις της πανδημίας (Burki, 2020). Τα άτομα με αναπηρία εκτέθηκαν ιδιαίτερα στις επιπτώσεις της πανδημίας και στις επακόλουθες κοινωνικοοικονομικές συνέπειες που αυτή προκάλεσε. Αντιμετωπίζοντας ήδη έναν αυξημένο κίνδυνο για φτώχεια και περιθωριοποίηση τα άτομα με αναπηρία εκτέθηκαν ακόμα περισσότερο με τη νέα υγειονομική κρίση που ανέκυψε με την πανδημία, με αποτέλεσμα την περαιτέρω επιδείνωση της κοινωνικο-οικονομικής τους κατάστασης (Pinilla-Roncancio, 2018).

Στα πλαίσια λοιπόν της παρούσας μελέτης θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε τις αλλαγές και αρνητικές συνέπειες που επήλθαν στους γονείς και συνοδούς των ατόμων με αναπηρία και φυσικά στα ίδια τα άτομα με αναπηρία, ως αποτέλεσμα της νέας κρίσης που αντιμετώπισε η κοινωνία της Κύπρου, λόγω της πανδημίας από τον ιό του COVID-19.

## 2. Κυρίως μέρος

Τα παιδιά με αναπηρία συχνά έχουν πολύπλοκα προβλήματα υγείας και υψηλές ανεκπλήρωτες ανάγκες (Funke, 2019). Ως αποτέλεσμα των ευθυνών φροντίδας, οι γονείς των παιδιών αυτών αναφέρουν χαμηλότερη ποιότητα ζωής και μια αίσθηση απομόνωσης (Resch et al., 2010). Η εξάρτηση αυτών των παιδιών από τους γονείς δημιουργεί επιπρόσθετη επιβάρυνση όταν υπάρχουν αλλαγές, όπως οι αλλαγές που προέκυψαν λόγω της πανδημίας. Η αυξημένη επιβάρυνση των γονέων δημιουργεί και ανισότητες εντός της οικογένειας αφού υποβαθμίζονται οι ανάγκες άλλων μελών της. Οι πολλές υπηρεσίες που πρέπει να εντοπίζουν και πολλές φορές να διεκδικούν οι γονείς, σε

συνδυασμό με τα προαναφερθέντα προβλήματα, επιδρούν σημαντικά στην ποιότητα ζωής της οικογένειας που έχει ένα παιδί με αναπηρία (Gothwal et al., 2015).

Η μελέτη των Pecor et al. (2021) ανέφερε συνολικά χαμηλότερες βαθμολογίες στη γονική ποιότητα ζωής κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Αυτό το εύρημα μπορεί να αποδοθεί στην αυξημένη επιβάρυνση των φροντιστών. Μια άλλη πρόσφατη μελέτη από τους Shah et al. (2021) ανέφερε επιδείνωση των συμπτωμάτων σε παιδιατρικούς ασθενείς με ΔΕΠΥ και αύξηση στον αριθμό των αρνητικών αλληλεπιδράσεων με τους γονείς κατά τη διάρκεια του COVID-19. Επιπρόσθετα, η περιορισμένη πρόσβαση σε υπηρεσίες υποστήριξης λόγω της πανδημίας και των επακόλουθων οικονομικών δυσκολιών επιδείνωσε περαιτέρω το άγχος των γονέων. Η πανδημία από τον ιό του COVID-19 οδήγησε σε μια μεγάλη αλλαγή σε διάφορες πτυχές της ζωής των φροντιστών των παιδιών με αναπηρία. Αυτή οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό στις διακοπές λειτουργίας των ιδρυμάτων, είτε εκπαιδευτικών είτε θεραπευτικών ή/και αποκατάστασης, καθώς και στα προληπτικά μέτρα που ελήφθησαν για τον περιορισμό της εξάπλωσης της πανδημίας (Ren et al., 2020; Christodoulou et al., 2020; Kavanagh et al., 2021). Επίσης, ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι οι φροντιστές των παιδιών με αναπηρίες επηρεάστηκαν αρνητικά κατά τη διάρκεια της πανδημίας και αντιμετώπισαν πολλές προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένων σωματικών, κοινωνικών, ψυχολογικών και οικονομικών επιβαρύνσεων (Mbazzi et al., 2020; Dhiman et al., 2020). Πρόσφατη μελέτη κατέγραψε μειωμένη κοινωνική υποστήριξη και ποιότητα ζωής για τους φροντιστές κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ζητήματα που αυξάνουν την κοινωνική τους επιβάρυνση (Pecor et al., 2021). Όσο καλύτερη είναι η ψυχική υγεία του φροντιστή, τόσο καλύτερα θα παρέχεται η φροντίδα στα άτομα με αναπηρία. Ακόμη, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, καταγράφηκε σημαντική αύξηση των συμπτωμάτων κατάθλιψης και άγχους, με υψηλό επιπολασμό συμπτωμάτων κατάθλιψης μεταξύ των φροντιστών παιδιών με αναπηρία (Dhiman et al., 2020; Bäuerle et al., 2020). Επιπρόσθετα, οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες χρειάζονταν κατά την περίοδο της πανδημίας πολύ περισσότερους πόρους από τους υπόλοιπους γονείς (Brehaut et al., 2004). Σε αρκετές οικογένειες οι πόροι αυτοί μειώθηκαν αντί να αυξηθούν, διότι πολλοί γονείς αντιμετώπισαν τη μείωση του εισοδήματός τους μέσα στην πανδημία. Αυτό τους στέρησε σημαντικούς πόρους σε τέτοιο βαθμό, που πολλές οικογένειες δεν μπορούσαν να αντιμετωπίσουν βασικές ανάγκες των παιδιών τους για κάλυψη θεραπειών και αναγκών κοινωνικής υποστήριξης (Mbazzi et al., 2021; Caicedo, 2014). Γενικότερα τα παιδιά με αναπηρίες αποδείχθηκαν ακόμα πιο ευάλωτα στους κινδύνους και τις προκλήσεις της πανδημίας. Λόγω της ιδιαίτερης κατάστασής τους πολλά από αυτά δεν μπορούσαν να καταλάβουν ή να ακολουθήσουν τις οδηγίες και τα μέτρα προφύλαξης κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Courtenay & Perera, 2020). Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που προέκυψαν είναι αυτό της κοινωνικής απομόνωσης, ειδικά σε περιπτώσεις παιδιών που για να λάβουν θεραπεία η φυσική παρουσία τους στα εξειδικευμένα κέντρα ήταν απαραίτητη (Narzisi, 2020).

Η έρευνα που διενεργήθηκε και παρουσιάζεται στη συνέχεια διερεύνησε όλα τα προβλήματα που παρουσιάζονται παραπάνω, καθώς και τις επιπτώσεις τους για γονείς και φροντιστές παιδιών και νέων με αναπηρία στην Κύπρο, κατά την περίοδο της πανδημίας από τον ιό του COVID-19.

## 2.1 Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την υποστήριξη που έλαβαν οι γονείς ή/και οι συνοδοί παιδιών και νέων με αναπηρία εν μέσω πανδημίας COVID-19.

Επιμέρους στόχοι (ερευνητικά ερωτήματα) της εργασίας είναι :

- α) η διερεύνηση τυχόν επηρεασμού από την πανδημία,
- β) η διερεύνηση της επίδρασης της πανδημίας στους γονείς ή συνοδούς των παιδιών/νέων με αναπηρίες,
- γ) η διερεύνηση της ανάγκης των γονέων/συνοδών για υποστήριξη.

Η έρευνά μας διεξήχθη με βάση την ποσοτική μεθοδολογία. Η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι επιτρέπει τη γρήγορη και άμεση συγκέντρωση δεδομένων από

έναν μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο δεύτερος λόγος είναι ότι στην ιδιαίτερη περίοδο της Πανδημίας δεν μπορούσαν να εφαρμοστούν με ευκολία άλλες μέθοδοι που απαιτούν προσωπική επαφή όπως η διεξαγωγή συνεντεύξεων. Ως εκ τούτου, η ποσοτική μέθοδος αξιολογήθηκε ως η πιο κατάλληλη αλλά και η πιο ασφαλής μέθοδος για την παρούσα έρευνα.

Η έρευνά μας αποτέλεσε μία δειγματοληπτική μελέτη με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Η μεθοδολογία αυτή επιτρέπει την ποσοτικοποίηση στάσεων, απόψεων και συμπεριφορών, καθώς διερευνά τις αντιλήψεις του πληθυσμού της έρευνας για ένα συγκεκριμένο ζήτημα (Sukamolson, 2007). Σύμφωνα με τον Creswell (2016) οι δειγματοληπτικοί σχεδιασμοί είναι «διαδικασίες στην ποσοτική έρευνα στις οποίες οι ερευνητές χορηγούν ένα ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα ή σε ολόκληρο τον πληθυσμό των ανθρώπων για να περιγράψουν τις στάσεις, τις γνώμες, τις συμπεριφορές ή τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού αυτού».

Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε βασίστηκε σε διεθνή έρευνα και συγκεκριμένα σε έρευνα των Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L., & Deniz, E. (2020) με τίτλο : Supporting families with children with special educational needs and disabilities during COVID-19. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 γονείς και συνοδοί παιδιών και νέων με αναπηρίες στην Κύπρο. Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν η βολική δειγματοληψία. Για την ανάλυση των δεδομένων και προκειμένου να διεξαχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSSV27.

## 2.2 Αποτελέσματα της έρευνας

Η έρευνά μας επικεντρώθηκε στη μελέτη της υποστήριξης που έλαβαν οι γονείς-συνοδοί των ατόμων με αναπηρίες εν μέσω πανδημίας στην Κύπρο, αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τόσο αυτοί, όσο και τα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 100 ερωτηθέντες, 56 άνδρες και 44 γυναίκες. Η πλειοψηφία του δείγματος είχε πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα κατά μέσο όρο από 1501€ έως 2000€ και αποτελείται από μέλη της οικογένειας ή συνοδούς ατόμων με αναπηρίες. Από την έρευνά μας έγινε σαφές πως λίγα από τα άτομα με αναπηρίες έλαβαν ουσιαστική εκπαίδευση και φροντίδα κατά τη φάση της Πανδημίας, τόσο στην προσχολική αγωγή, όσο και στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ ακόμη λιγότερα άτομα με αναπηρίες παρακολουθούσαν μαθήματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, από το δείγμα μας το 1/5 εργαζόταν, ενώ τα περισσότερα άτομα ζούσαν στο σπίτι με την οικογένειά τους. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως επηρεάστηκαν πολύ από την κατάσταση έκτακτης ανάγκης του COVID-19, κυρίως από την αυτοαπομόνωση για λόγους υγείας και την αδυναμία αγοράς βασικών προμηθειών. Ταυτόχρονα, οι περισσότεροι ερωτηθέντες διαφωνούν πως υπήρξε αρκετή πληροφόρηση και υποστήριξη προς τις οικογένειες, τους συνοδούς ή τα άτομα με αναπηρίες σχετικά με τον COVID-19, κατά τη διάρκεια της Πανδημίας. Επίσης, δηλώνουν πως, κατά τη διάρκεια της Πανδημίας, περισσότερο χρειάστηκαν πληροφορίες αναφορικά με δομές υποστήριξης ψυχικής υγείας, λόγω του εγκλεισμού που υπέστησαν.

Μέσω του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, αναδείχθηκε πως οι γονείς-συνοδοί ατόμων με αναπηρία άνω των 25 ετών, αλλά και τα ίδια τα άτομα, επηρεάστηκαν περισσότερο όσον αφορά την αγορά των βασικών προμηθειών, την μη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, την ανικανότητα εργασίας τους, την αυτοαπομόνωσή τους, και τη μείωση των υπηρεσιών ψυχικής υγείας και ευεξίας. Ακόμη, οι γονείς- συνοδοί ατόμων με αναπηρία από 19 έως 25 ετών δέχθηκαν μεγαλύτερη επιρροή από την απώλεια κάποιου εισοδήματος. Ωστόσο, τόσο τα άτομα άνω των 25 ετών, όσο και τα άτομα 19 με 25 ετών φαίνεται πιο συχνά να αντιμετώπισαν δυσκολίες λόγω της αυτοαπομόνωσης εξαιτίας της ευαίσθητης υγείας των ατόμων με αναπηρίες. Τέλος, οι γονείς-συνοδοί ατόμων με αναπηρίες από 4 έως 6 ετών επηρεάστηκαν περισσότερο αρνητικά από την αδυναμία αγοράς βασικών φαρμάκων και την ακύρωση υπηρεσιών κοινωνικής, υγειονομικής και ψυχολογικής υποστήριξης από τους παρόχους.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, έγινε σαφές πως οι γονείς-συνοδοί ατόμων που ζουν σε κάποια μορφή υποστηριζόμενης διαβίωσης, όσο και τα ίδια τα άτομα, δέχθηκαν περισσότερη επιρροή από την αδυναμία αγοράς βασικών προϊόντων, την αυτοαπομόνωση εξαιτίας του «εύθραυστου» ανοσοποιητικού τους και τη μείωση της ψυχικής υγείας και ευεξίας τους, κατά την διάρκεια της πανδημίας. Επιπλέον, οι γονείς-συνοδοί ατόμων που ζουν σε κάποιο ίδρυμα φάνηκε ότι είναι πιο συχνά αντιμέτωποι με την απώλεια εισοδήματος και την ακύρωση υπηρεσιών υποστήριξης από τους παρόχους.

Τέλος, στο τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα, αναδείχθηκε ότι οι γονείς-συνοδοί ατόμων με αναπηρίες που ζουν στο σπίτι, αλλά και τα ίδια τα άτομα, πιο συχνά είχαν την ανάγκη για πληροφορίες ως προς τα θέματα υγείας και για την ψυχοκοινωνική τους υποστήριξη.

Παρά τα θετικά μέτρα που έχουν ληφθεί από πολλές χώρες, είναι ανησυχητικό ότι αρκετά χρόνια μετά την επικύρωση της σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και, ενόψει μιας πανδημίας, οι ανάγκες τους δεν λαμβάνονται πλήρως υπόψη από τους κρατικούς μηχανισμούς που είναι υπεύθυνοι για την ευημερία όλων των πολιτών. Επιπλέον, και παρά τη ρητή σύσταση στην Ατζέντα του 2030 για την αειφόρο ανάπτυξη, δεν υπάρχουν ακόμη διαθέσιμα επίσημα στοιχεία σχετικά με τον αντίκτυπο του COVID- 19 στα άτομα με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένης της σοβαρής ασθένειας, καθώς και των ποσοστών θανάτων τους. Για να διασφαλιστεί ότι τα μέτρα που λαμβάνονται από τις κυβερνήσεις δεν κάνουν διακρίσεις ή δεν θέτουν σε κίνδυνο άτομα με αναπηρία με αυξημένο κίνδυνο, είναι σημαντικό να αναλυθούν τα δεδομένα και να ληφθούν υπόψη οι συνθήκες που έχουν δημιουργήσει την ευπάθειά τους.

Η ύπαρξη επίσημης κυβερνητικής πρωτοβουλίας υπό τη μορφή νομοθεσίας είναι σημαντική για δύο βασικούς λόγους : πρώτον, παρέχει δημόσια αναγνώριση για τα μέρη του πληθυσμού που περιλαμβάνονται σε αυτή, με την έννοια ότι ονομάζονται και έτσι γίνονται ορατά. Δεύτερον, παρέχει αναγνώριση και προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, παρέχοντας πρόσβαση σε τρόπους διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους (Lamprea, 2017). Ενώ μπορεί να υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ του κρατικού λόγου και της καθημερινής πρακτικής, η ύπαρξη ενός τέτοιου λόγου παρέχει στα άτομα με αναπηρία μηχανισμούς να απαιτούν τα δικαιώματά τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά της διεθνούς βιβλιογραφίας. Η πανδημία είχε ως αποτέλεσμα οι γονείς των παιδιών και των νέων με αναπηρίες να αντιμετωπίσουν νέα σημαντικά προβλήματα που αύξησαν ακόμα περισσότερο τις δύσκολες συνθήκες που ήδη αντιμετώπιζαν (Ren et al., 2020; Christodoulou et al., 2020; Mbazzi et al., 2020; Dhiman et al., 2020; Kavanagh et al., 2021). Αντίστοιχα, εντοπίστηκε έλλειψη υποστήριξης και πληροφόρησης που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των νέων πρωτόγνωρων προβλημάτων και των δυσκολιών που προέκυψαν (Ren et al., 2020; Alhuzimi, 2021; Thorell et al., 2021). Υπήρξαν οικογένειες που δεν γνώριζαν πως να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών τους με αναπηρία, λόγω του ότι αυτές καλύπτονταν από κάποια δομή ημερήσιας φύλαξης, αλλά με την καραντίνα έπρεπε να αναλάβουν αυτές την ευθύνη και την φροντίδα τους, διότι πολλές από τις δομές αυτές έκλεισαν.

Όσον αφορά τις υπηρεσίες ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, αυτές χρειάζεται να συνεργάζονται πιο συστηματικά σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο (Turney et al., 2011). Οφείλουν να είναι προσβάσιμες για να μπορούν να υποστηρίξουν τις οικογένειες στους τόπους διαμονής τους, ιδίως δε αυτές που διαβιούν σε δύσκολες κοινωνικές και υγειονομικές συνθήκες. Στις οικογένειες με παιδιά με αναπηρίες θα πρέπει να παρέχεται διαρκής και συστηματική υποστήριξη, στο πλαίσιο μιας πολιτικής πρόληψης για τη διασφάλιση της προστασίας των παιδιών και την αποτροπή συνθηκών κοινωνικού αποκλεισμού. Για την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού συστήματος κοινωνικής προστασίας απαραίτητη είναι η λειτουργία κατάλληλα στελεχωμένων υπηρεσιών ψυχικής υγείας και κοινωνικής πρόνοιας με κοινωνικούς λειτουργούς. Οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι αυτοί που θα μπορούσαν να παρέχουν υποστήριξη, πληροφόρηση αλλά και εκπαίδευση στους γονείς προκειμένου να αντιμετωπίσουν τόσο τις δικές τους δυσκολίες, όσο και των παιδιών τους. Αυτό αναδεικνύει με

τη σειρά του την ανάγκη υποστήριξης επιπλέον προσλήψεων κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό θεσμό για την αντιμετώπιση κρίσεων, όπως η οικονομική κρίση προγενέστερα και η υγειονομική κρίση της πανδημίας τελευταία.

### **3. Συμπεράσματα**

Η πανδημία αποτέλεσε μια περίοδο κρίσης, κατά τη διάρκεια της οποίας οτιδήποτε γνωρίζαμε καλά και είχαμε συνηθίσει, άλλαξε. Αναδύθηκαν καταστάσεις προσωπικής και κοινωνικής επισφάλειας, οι οποίες είχαν αντίκτυπο σε όλους, αλλά κυρίως στα άτομα με αναπηρίες, καθώς και στο άμεσο οικογενειακό και συγγενικό τους περιβάλλον. Η έρευνά μας, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, ανέδειξε πως οι γονείς-συνοδοί ατόμων με αναπηρία, αλλά και τα ίδια τα άτομα, επηρεάστηκαν περισσότερο όσον αφορά στην αγορά των βασικών προμηθειών, την ακύρωση σημαντικών υποστηρικτικών υπηρεσιών για τη ζωή τους, τους περιορισμούς που τους επιβλήθηκαν στην εκπαίδευση, την ανικανότητα εργασίας μέσα στην υγειονομική κρίση, καθώς και την απομόνωση που τους επιβλήθηκε λόγω των μέτρων προστασίας της ατομικής και δημόσιας υγείας. Όλα αυτά είχαν αρνητικό αντίκτυπο συνολικά στην ψυχική τους υγεία και ευεξία. Η πανδημία είχε ως αποτέλεσμα οι γονείς των παιδιών και των νέων με αναπηρία να κληθούν να ανταποκριθούν σε δύσκολες συνθήκες, οι οποίες επιδείνωσαν ακόμα περισσότερο τις δύσκολες καθημερινές καταστάσεις που ήδη αντιμετώπιζαν. Αντίστοιχα, εντοπίστηκε σημαντική έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης και πληροφόρησης, που θα μπορούσε να συμβάλει στην καλύτερη αντιμετώπιση των, σε κάποιο βαθμό, πρωτόγνωρων προβλημάτων και των δυσκολιών που προέκυψαν.

Η έρευνά μας, ωστόσο, αντιμετώπισε και κάποιους περιορισμούς, κυρίως γιατί διεξήχθη εν μέσω πανδημίας. Ο χρόνος για την έρευνα ήταν περιορισμένος, ενώ η ανάρτηση σε ψηφιακή μορφή του ερωτηματολογίου οδήγησε στη συγκέντρωση δεδομένων από ένα συγκεκριμένο δείγμα. Δεν υπήρχε το περιθώριο το ερωτηματολόγιο αυτό να διανεμηθεί σε οργανωμένες δομές και μονάδες, όπως αυτές της ειδικής αγωγής, δεδομένου ότι οι περισσότερες εξ αυτών ήταν κλειστές, ενώ επιπλέον υπήρχαν και τα μέτρα κοινωνικής απόστασης, με συνέπεια τη μη προσβασιμότητα των ερευνητών στις δομές αυτές. Από τα δεδομένα της έρευνάς μας ωστόσο είναι σαφές ότι οι γονείς χρειάζονται κυρίως υποστήριξη και πληροφόρηση από θεσμικούς φορείς, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες ζωής που έχουν προκύψει με την Πανδημία. Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ο κλάδος των κοινωνικών λειτουργών, που στο πλαίσιο της δράσης τους και των επαγγελματικών τους δικαιωμάτων είναι καταρτισμένοι και έμπειροι και μπορούν να συμβουλευσουν και να ενδυναμώσουν τους γονείς. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, επίσης, μπορούν να αποτελέσουν τους διαμεσολαβητές και τους συνηγόρους ανάμεσα στους γονείς και τις αρμόδιες υπηρεσίες, οι οποίες υποστηρίζουν και διευκολύνουν τις ζωές των γονέων, των παιδιών και των ατόμων με αναπηρίες.

### **Βιβλιογραφία**

#### **Ελληνόγλωσση**

- Creswell, J. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Ίων/ Έλλην
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

#### **Ξενόγλωσση**

- Alhuzimi, T. (2021). Stress and emotional wellbeing of parents due to change in routine for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at home during COVID-19 pandemic in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 108, 103822.

- Bäuerle, A., Steinbach, J., Schweda, A., Beckord, J., Hetkamp, M., Weismüller, B. & Skoda, E.M. (2020). Mental health burden of the COVID-19 outbreak in Germany: predictors of mental health impairment. *Journal of primary care & community health*, 11, 2150132720953682.
- Bernstein, L. & Sellers, F.S. (2020). Patients with heart attacks, strokes and even appendicitis vanish from hospitals. *The Washington Post*, 19.
- Brehaut, J.C., Kohen, D.E., Raina, P., Walter, S.D., Russell, D.J., Swinton, M. & Rosenbaum, P. (2004). The health of primary caregivers of children with cerebral palsy: how does it compare with that of other Canadian caregivers?. *Pediatrics*, 114(2), e182-e191.
- Burki, T. (2020). COVID-19 in Latin America. *The Lancet Infectious Diseases*, 20(5), 547- 548.
- Caicedo, C. (2014). Families with special needs children: family health, functioning, and care burden. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 20(6), 398- 407.
- Christodoulou, P., Christopoulou, F., Stergiou, A., & Christopoulos, K. (2020). Quality of Life of Parents of Children With Disabilities. *European Journal of Education and Pedagogy*, 1(1).
- Courtenay, K. & Perera, B. (2020). COVID-19 and people with intellectual disability: impacts of a pandemic. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 37(3), 231-236.
- Dhiman, S., Sahu, P.K., Reed, W.R., Ganesh, G.S., Goyal, R.K. & Jain, S. (2020). Impact of COVID-19 outbreak on mental health and perceived strain among caregivers tending children with special needs. *Research in Developmental Disabilities*, 107, 103790.
- Emanuel, E.J., Persad, G., Upshur, R., Thome, B., Parker, M., Glickman, A., Zhang, C., Boyle, C., Smith, M., Phillips, J.P. (2020). Fair Allocation of Scarce Medical Resources in the Time of Covid-19. *N Engl J Med.*; 382(21):2049-2055. doi: 10.1056/NEJMsb2005114. Epub 2020 Mar 23. PMID: 32202722.
- Erickson, W., Lee, C. & Von Schrader, S. (2019). 2017 Disability status report: United States. Ithaca, NY: Cornell University, Yang-Tan Institute on Employment and Disability.
- Funke, A. (2019). Improving the quality of life of parents of children with developmental disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61(11), 1242-1242.
- Gothwal, V.K., Bharani, S. & Reddy, S.P. (2015). Measuring coping in parents of children with disabilities: a Rasch model approach. *PloS one*, 10(3), e0118189.
- Kavanagh, A., Dickinson, H., Carey, G., Llewellyn, G., Emerson, E., Disney, G., & Hatton, C. (2021). Improving health care for disabled people in COVID-19 and beyond: lessons from Australia and England. *Disability and Health Journal*, 14(2), 101050.
- Lamprea, E. (2017). The judicialization of health care: a global south perspective. *Annual Review of Law and Social Science*, 13, 431-449.
- Lund, E.M. & Ayers, K.B. (2020). Raising awareness of disabled lives and health care rationing during the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 210-211.
- Mbazzi, F.B., Nalugya, R., Kawesa, E., Nimusiima, C., King, R., Van Hove, G. & Seeley, J. (2020). The impact of COVID-19 measures on children with disabilities and their families in Uganda. *Disability & Society*, 1-24.
- Narzisi, A. (2020). Handle the autism spectrum condition during Coronavirus (COVID- 19) stay at home period: Ten tips for helping parents and caregivers of young children. *Brain Sci.*, 10(4), 207.
- Pecor, K.W., Barbyannis, G., Yang, M., Johnson, J., Materasso, S., Borda, M., Garcia, D., Garla, V. & Ming, X. (2021). Quality of Life Changes during the COVID-19 Pandemic for Caregivers of Children with ADHD and/or ASD. *International journal of environmental research and public health*, 18(7), 3667.
- Petersilia, J.R. (2001). Crime victims with developmental disabilities: A review essay. *Criminal justice and behavior*, 28(6), 655-694.

- Pinilla-Roncancio, M. (2018). The reality of disability: Multidimensional poverty of people with disability and their families in Latin America. *Disability and health journal*, 11(3), 398-404.
- Ren, J., Li, X., Chen, S., Chen, S. & Nie, Y. (2020). The influence of factors such as parenting stress and social support on the state anxiety in parents of special needs children during the COVID-19 epidemic. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Resch, J.A., Mireles, G., Benz, M.R., Grenwelle, C., Peterson, R. & Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation psychology*, 55(2), 139.
- Rosenbaum, L. (2020). Facing Covid-19 in Italy—ethics, logistics, and therapeutics on the epidemic's front line. *New England Journal of Medicine*, 382(20), 1873-1875.
- Sakellariou, D. & Rotarou, E.S. (2017). The effects of neoliberal policies on access to healthcare for people with disabilities. *International journal for equity in health*, 16(1), 1-8.
- Shah, R., Raju, V.V., Sharma, A. & Grover, S. (2021). Impact of COVID-19 and lockdown on children with ADHD and their families—an online survey and a continuity care model. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 12(01), 071- 079.
- Sukamolson, S. (2007). Fundamentals of quantitative research. Language Institute Chulalongkorn University, 1(3), 1-20.
- Thorell, L.B., Skoglund, C., de la Peña, A. G., Baeyens, D., Fuermaier, A.B., Groom, M.J. & Christiansen, H. (2021). Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *European child & adolescent psychiatry*, 1-13.
- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L. & Deniz, E. (2020). Supporting families with children with special educational needs and disabilities during COVID-19. April 2020, DOI: 10.31234/osf.io/tm69k.
- Turney, D., Platt, D., Selwyn, J. & Farmer, E. (2011) *Social work assessment of children in need: what do we know?: messages from research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- VanPuymbrouck, L, Friedman, C. & Feldner, H. (2020). Explicit and implicit disability attitudes of healthcare providers. *Rehabilitation psychology*, 65(2), 101-112.

## ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΤΙΚΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ»: ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

**Αλεξάνδρου Αικατερίνη**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ71

**Ευαγγελινού Χριστίνα**  
Καθηγήτρια ΤΕΦΑΑ Σερρών

### Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες αυξάνεται το ενδιαφέρον για την συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σημαντικός τομέας για την επιτυχή θεσμοθέτηση της ενσωμάτωσης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, αποτελεί η δημιουργία και υποστήριξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα ενισχύουν τον συγκεκριμένο στόχο. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να επικαιροποιήσει το πρόγραμμα «Η Δύναμη της Κατασκηνωτικής Ενσωμάτωσης» το οποίο στοχεύει στην ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της κατασκήνωσης. Για τις ανάγκες της

παρούσης εργασίας ακολουθήθηκαν οι εξής διαδικασίες. Αρχικά, ελέγχθηκε η Εγκυρότητα περιεχομένου (Content validity) του προγράμματος από τρεις ειδικούς επιστήμονες της Παιδαγωγικής (Απρίλιος, 2019). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η πιλοτική υλοποίηση/εφαρμογή του προγράμματος στο κατασκηνωτικό περιβάλλον (Αύγουστος, 2019) καθώς και περιγραφική παρατήρηση του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων. Τέλος, ολοκληρώθηκε η αξιολόγηση του προγράμματος ως προς την αποτελεσματική υλοποίηση αυτού μέσω ποιοτικής αξιολόγησης (ημι-δομημένη συνέντευξη) α) από το εκπαιδευτικό/στελεχιακό προσωπικό της κατασκήνωσης και β) τους γονείς των παιδιών με αναπηρία που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος (Αύγουστος, 2019). Τα αποτελέσματα της έρευνας περιλαμβάνουν τα σχόλια των ερωτηθέντων ειδικών επιστημόνων, την αξιολόγηση του προγράμματος από το εκπαιδευτικό/στελεχιακό προσωπικό που συμμετείχε και τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν. Τέλος, περιγράφεται η εξελικτική προεία δόμησης του παρόντος προγράμματος.

**Λέξεις κλειδιά:** συμπερίληψη, ενσωμάτωση, αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στάσεις, εκπαιδευτικό περιβάλλον

## 1. Εισαγωγή

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό όραμα αναφορικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση και την ολοκληρωμένη δόμηση ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος σε κάθε εκπαιδευτική δομή ολοένα και αυξάνεται. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης που φιλοξενούν παιδιά με αναπηρίες έχουν γίνει όλο και πιο διαδεδομένα τα τελευταία χρόνια ακολουθώντας σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο το σύγχρονο όραμα της εκπαιδευτικής κοινότητας, κατέχοντας καθοριστικό ρόλο στην διαδικασία της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών και ατόμων με αναπηρία όταν ολοκληρώνονται σε ποικίλα πλαίσια υπό την κατάλληλη υποστήριξη και οργάνωση. Το περιβάλλον της κατασκήνωσης αποτελεί ένα ιδανικό εκπαιδευτικό πλαίσιο δόμησης και ενίσχυσης απόψεων και στάσεων για θεματικές που αφορούν την σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα καθώς προσεγγίζει ολιστικά τον τρόπο δράσης και λειτουργίας των παιδιών και των εφήβων σε ένα περιβάλλον διασκέδασης και αναψυχής με την υποστήριξη δομημένων δραστηριοτήτων (Campos & Ferreira, 2014). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα συμπερίληψης έχουν σχεδιαστεί για να παρέχουν στα παιδιά με αναπηρία τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία προσφέροντας παράλληλα την ευκαιρία για ανάπτυξη επικοινωνιακών, κινητικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, παρά τα πολλά οφέλη της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τάσης, υπάρχουν ακόμη πολλές προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητά της. Οι προκλήσεις αυτές περιλαμβάνουν την έλλειψη κατάρτισης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, την ανεπάρκεια πόρων και χρηματοδότησης, καθώς και την ανεπαρκή μελέτη στον συγκεκριμένο τομέα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ακολούθως, η ανάγκη μελέτης, αξιολόγησης και θεσμοθέτησης έγκυρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων συμπερίληψης ολοένα και αυξάνεται (Göransson et al., 2019). Η σύγχρονη έρευνα στον τομέα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εστιάζει στην διαμόρφωση θετικών απόψεων και στάσεων προς τη αναπηρία. Η συνολική αναθεώρηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας στον συγκεκριμένο τομέα παρουσιάζει ότι μέσω των προγραμμάτων παρέμβασης που έχουν ως στόχο την ενίσχυση των θετικών στάσεων προς τη αναπηρία, ενισχύθηκαν οι γνώσεις σχετικά με την αναπηρία καθώς οι παρεμβάσεις συνέβαλαν στην ενίσχυση των γνώσεων και θετικών αντιλήψεων της κοινωνίας (Carballo, 2019). Επιπλέον, η ικανοποίηση των συμμετεχόντων σε αυτές τις εκπαιδευτικές εμπειρίες υπήρξε ιδιαίτερα καθοριστική. Οι συμμετέχοντες που επιμορφώνονται σε αυτόν τον τομέα είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία που έχουν στο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους περιβάλλον (Kurniawatiet al., 2017). Η μέτρηση και η κατανόηση της στάσης των ανθρώπων απέναντι στην ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βοηθά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η



συμπεριληπτική εκπαίδευση (Forlin & Chambers, 2017). Η μελέτη, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των προγραμμάτων παρέμβασης έχουν ως στόχο της ενίσχυση των θετικών στάσεων της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας στην οποία αναφέρονται προς τα άτομα με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1 Μέθοδος της έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας ακολουθήθηκαν οι εξής διαδικασίες επιστημονικής επικαιροποίησης και αξιολόγησης του προγράμματος.

#### 2.1.1 Εγκυρότητα περιεχομένου (Content validity) του προγράμματος από τρεις ειδικούς επιστήμονες της Παιδαγωγικής

Το content validity αξιολογεί εάν το εν λόγω εργαλείο αντιπροσωπεύει πραγματικά τον σκοπό και τους στόχους για το οποίο διαμορφώθηκε. Επίσης, αξιολογεί εάν μια δοκιμή του εν λόγω εργαλείου είναι αντιπροσωπευτική όλων των πτυχών της δομής του. Για την παραγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων, το περιεχόμενο μιας μεθόδου δοκιμής, έρευνας ή μέτρησης πρέπει να καλύπτει όλα τα σχετικά μέρη του θέματος που σκοπεύει να μετρήσει. Η αναλυτική περιγραφή του προγράμματος, σ' ένα κείμενο 50 σελίδων αναφορικά με την εγκυρότητα περιεχομένου, δόθηκε, τον Απρίλιο του 2019, σε τρεις ειδικούς επιστήμονες στον χώρο της Παιδαγωγικής (Α & Β αξιολογητές) και Ειδικής Εκπαίδευσης (Γ αξιολογητής). Συγκεκριμένα, ο αξιολογητής Α, είναι καθηγήτρια Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με αντικείμενο την Παιδαγωγική Ψυχολογία, Ο αξιολογητής Β είναι υπεύθυνος των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του νομού Σερρών, και ο αξιολογητής Γ, δασκάλα Ειδικής Αγωγής.

#### 2.1.2 Πιλοτική υλοποίηση/εφαρμογή του προγράμματος

Η προετοιμασία και ολοκλήρωση του παρόντος εκπαιδευτικού προγράμματος διαρθρώνεται σε τρεις φάσεις. Η 1<sup>η</sup> Φάση-Πριν την Εφαρμογή του προγράμματος αφορά την περίοδο από τον Απρίλιο έως τον Αύγουστο του 2019. Η περίοδος αυτή αποτελεί καθοριστικό κομμάτι της οργάνωσής του και για την καλύτερη διαχείριση χωρίζεται σετέσσερα στάδια:

1<sup>ο</sup> Στάδιο: Σχεδιασμός του οργανογράμματος της κατασκήνωσης, του προγράμματος αυτής καθώς και διαμόρφωση της κατασκηνωτικής λειτουργίας της.

2<sup>ο</sup> Στάδιο: Επιλογή στελεχών, συνοδών και εκπαιδευτικού προσωπικού.

3<sup>ο</sup> Στάδιο: Εμπλουτισμός επιμορφωτικού υλικού και εκπαίδευσης προσωπικού.

4<sup>ο</sup> Στάδιο: Διαδικασία επιλογής συμμετεχόντων κατασκηνωτών με αναπηρία και αξιολόγηση.

Στην συνέχεια, ακολούθησε η 2<sup>η</sup> Φάση- Εφαρμογή του προγράμματος στο διάστημα 13 έως 27 Αυγούστου, 2019, με τη συμμετοχή 50 παιδιών με αναπηρία και 600 παιδιών χωρίς αναπηρία στο ηλικιακό εύρος 6-16 ετών, η οποία περιλάμβανε την υλοποίηση / εφαρμογή του προγράμματος, με τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλων των μελών της κατασκήνωσης. Η εφαρμογή του Προγράμματος πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση της απαιτούμενης άδειας από τους γονείς καθώς και ενημέρωση όλων των στελεχών της κατασκήνωσης. Κάθε ειδικός συνοδός παιδιού/ών με αναπηρία ήταν απόφοιτοι Τμημάτων Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Παιδαγωγικής, Ειδικής Αγωγής, Τμημάτων Φυσικής Αγωγής) ο οποίος ανέλαβε την υποστήριξη ενός έως τριών κατασκηνωτών με αναπηρία, ανάλογα με τη σοβαρότητα και τη μορφή της αναπηρίας του παιδιού. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο περιβάλλον μιας ιδιωτικής θερινής κατασκήνωσης στη Χαλκιδική. Οι εγκαταστάσεις ήταν προσβάσιμες, σύμφωνα με τις προδιαγραφές του ΥΠΕΧΩΔΕ, ανταποκρινόμενες πλήρως στις ανάγκες των παιδιών και διασφαλίζοντας την ανεμπόδιστη συμμετοχή τους στις αθλητικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Το ημερήσιο πρόγραμμα της κατασκήνωσης περιελάμβανε αθλητικές, ψυχαγωγικές, περιβαλλοντικές και πολιτιστικές δράσεις, στις οποίες συμμετείχαν όλοι οι κατασκηνωτές με τις απαραίτητες ατομικές ή ομαδικές

προσαρμογές. Επίσης, με σκοπό την περαιτέρω ευαισθητοποίηση των κατασκηνωτών χωρίς αναπηρία, οργανώθηκαν δράσεις που περιελάμβαναν ανάγνωση παραμυθιών, προβολή ταινιών, παιδαγωγικά παιχνίδια με θέμα τη διαφορετικότητα και ενημερωτικές δράσεις σχετικά με τους Παραολυμπιακούς Αγώνες και τα Special Olympics. Οι κατασκηνωτές με αναπηρία που ανήκαν στο μεγαλύτερο ηλικιακό εύρος συμμετείχαν σε δράσεις ενίσχυσης της αυτονομίας τους και ενίσχυσης των προ-επαγγελματικών δεξιοτήτων όπως: σε δράσεις μαγειρικής όπως καθημερινή προετοιμασία του φαγητού όπου με επίβλεψη από τα ειδικά στελέχη και τους υπεύθυνους του εστιατορίου εστιάζοντας στη λειτουργία του εστιατορίου, τα μέτρα ασφαλείας, τον χειρισμό του απαραίτητου εξοπλισμού και συμμετοχή στην παρασκευή του γεύματος, καθώς και λήψη ρόλου βοηθού κοινοτάρχη και υπεύθυνου ελέγχου της καθαριότητας.

Τέλος, ακολούθησε η 3<sup>η</sup> Φάση- Μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Τον Σεπτέμβριο έως τον Δεκέμβριο του 2019, πραγματοποιήθηκε η τελευταία φάση που σηματοδοτεί την ολοκλήρωση της παρέμβασης του προγράμματος στρέφοντας το ενδιαφέρον στη βελτίωση και ενίσχυση του. Μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν διαδικασίες αξιολόγησης και ανατροφοδότησης. Αναλυτικότερα πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση από τα στελέχη- συνοδούς αναφορικά με την ατομική πρόοδο των κατασκηνωτών με αναπηρία κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος και αξιολόγηση από τους γονείς των συμμετεχόντων κατασκηνωτών.

### **3.1 Αποτελέσματα της έρευνας**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του προγράμματος «Η Δύναμη της Κατασκηνωτικής Ενσωμάτωσης» σύμφωνα με τους ειδικούς που το αξιολόγησαν και τις πιλοτικές έρευνες που ολοκληρώθηκαν.

### **3.1 Αποτελέσματα ειδικών στον χώρο της παιδαγωγικής**

#### **3.1.1 Αποτελέσματα σύμφωνα με τον αξιολογητή Α.**

Ο αξιολογητής Α είναι καθηγήτρια Παιδαγωγικής Ψυχολογίας όπου κατά την αξιολόγηση του προγράμματος αναφορικά με την επίτευξη του σκοπού του εστίασε στη συσχέτιση των δράσεων του προγράμματος και κατά πόσο ενισχύουν τους διαφορετικούς πληθυσμούς- στόχους που εμπλέκονται σε αυτό. Αναλυτικότερα, συμφωνώντας με την επίτευξη της στοχοθεσίας για την οποία σχεδιάστηκε, η ειδικός επισήμανε ότι το πρόγραμμα εμπλέκει τρεις πληθυσμούς-στόχους: τους κατασκηνωτές με αναπηρία, τους κατασκηνωτές χωρίς αναπηρία και το εκπαιδευτικό/στελεχιακό δυναμικό των κατασκηνώσεων, επιχειρώντας να προωθήσει την ενταξιακή πολιτική των ατόμων με αναπηρία ενσωματώνοντας κατασκηνωτές με αναπηρία σε ένα μικτό κατασκηνωτικό περιβάλλον. Ακόμη, εστίασε στο πεδίο ενίσχυσης των στάσεων των κατασκηνωτών χωρίς αναπηρία, δημιουργώντας θετικό πρότυπο συμπεριφορών προς την αντίληψη της αναπηρίας και της διαφορετικότητας. Τέλος, επιχείρησε να εφοδιάσει το εκπαιδευτικό/στελεχιακό προσωπικό που αποτελείται από φοιτητές και εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην οργάνωση και διεξαγωγή του προγράμματος με «εργαλεία» που προωθούν την ενσωμάτωση και τη συνεκπαίδευση. Με στόχο την κατανόηση του προγράμματος και του τρόπου λειτουργίας των επιμέρους παραμέτρων του, ακολουθεί η περιγραφή των μεθόδων και πρακτικών που εφαρμόστηκαν ώστε να επιτύχει τους στόχους του.

Με σκοπό την εστίαση στον 1<sup>ο</sup> πληθυσμό στόχο: Κατασκηνωτές με αναπηρία ολοκληρώθηκε ο διαχωρισμός των κατασκηνωτών σε «Σπιτάκι Ένταξης» και «Σπιτάκι Αυτονομίας» στοχεύοντας στην ικανοποίηση των αναγκών των εκάστοτε κατασκηνωτών ως απόρροια μελέτης των φακέλων των συμμετεχόντων για την εξασφάλιση μιας εποικοδομητικής κατασκηνωτικής περιόδου. Επίσης, εστιάζοντας στον 2<sup>ο</sup> πληθυσμό στόχο, τους κατασκηνωτές χωρίς αναπηρία δημιούργησε ευκαιρίες μάθησης και επαφής με όλα τα μέλη της κατασκηνωτικής κοινότητας ώστε οι συμμετέχοντες χωρίς αναπηρία να διδαχθούν και να αντιληφθούν τις εκφάνσεις της. Σύμφωνα με τον αξιολογητή Α, η φιλοσοφία του προγράμματος εστίασε στην προβολή της διαφορετικότητας και της δόμησης θετικών

στάσεων προς αυτήν, στηριζόμενη σε θεωρίες που θέτουν στο επίκεντρο το γεγονός ότι η εκπαίδευση της ενταξιακής πολιτικής αφορά την εξελικτική διαδικασία προς την εξάλειψη των προκαταλήψεων και την υποστήριξη της διαφορετικότητας με θεωρητική βάση και πρακτική εφαρμογή. Η ολιστική αντίληψη των εκφάνσεων της διαφορετικότητας και της αποδοχής της ολοκληρώνεται μέσω των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης που θέτουν στον πυρήνα της παρέμβασης την εκπαίδευση και την επαφή εστιάζοντας στη δημιουργία θετικών στάσεων προς τη συγκεκριμένη θεματική (Nario-Redmond, Gospodinon & Cobb, 2017). Με βάση τις συγκεκριμένες θεωρήσεις ακολουθήθηκε η «δημιουργία των ομάδων συμμετοχής» σε δραστηριότητες η οποία δομήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να έχουν ποικίλες συναναστροφές στο ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων εφαρμόζοντας τον διαχωρισμό σε ομάδες σύμφωνα με τρεις τρόπους. Τέλος, αναφορικά με τον 3<sup>ο</sup> πληθυσμό στόχο, το Εκπαιδευτικό/στελεχιακό προσωπικό εκπαιδεύθηκε μέσω των εκπαιδευτικών συναντήσεων και του επιμορφωτικού υλικού. Συμπληρωματικά, προσοδοφόρα ήταν η συνεργασία ατόμων από πληθώρα επιστημονικών κλάδων όπως της Ειδικής Αγωγής, της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, των Παιδαγωγικών και της Ψυχολογίας.

### 3.1.2 Αποτελέσματα σύμφωνα με τον αξιολογητή Β.

Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε από τον Υπεύθυνο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (αξιολογητής Β) και φαίνεται ότι πληροί τα κριτήρια του αρμόδιας αρχής αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον αξιολογητή Β, ο τομέας της αξιολόγησης κατέχει καθοριστικό ρόλο στην κατάλληλη δημιουργία και χρήση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Για την δόμηση και παρουσίαση του προγράμματος «Η Δύναμη της Κατασκηνωτικής Ενσωμάτωσης» μελετήθηκαν τα αναγκαία κριτήρια και προδιαγραφές. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Το Ι.Ε.Π., ως επιτελικός επιστημονικός φορέας που υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας στα θέματα που αφορούν την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, γνωμοδοτεί ή εισηγείται σύμφωνα με την περ. (α) της παρ. (3) του άρθρου 2 του ν. 3966/2011 όπως τροποποιήθηκε και ισχύει. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα «Η Δύναμη της Κατασκηνωτικής Ενσωμάτωσης» οργανώθηκε με συγκεκριμένο τρόπο ώστε να πληροί τις παρούσες προϋποθέσεις. Αναλυτικά, η έκθεση του αξιολογητή Β και ειδικού στον συγκεκριμένο τομέα ανέφερε ότι το πρόγραμμα ανταποκρίνεται στα πρότυπα και τις προδιαγραφές του Ι.Ε.Π. ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό του σκοπού για τον οποίο έχει σχεδιαστεί να μετρήσει. Συγκεκριμένα:

#### 1. Παιδαγωγική Σκοπιμότητα

Μέσω του Ι.Ε.Π., εκτιμάται η παιδαγωγική σκοπιμότητα της υποβαλλόμενης πρότασης και η συμβολή της στην προαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εξετάζεται το κατά πόσον το προτεινόμενο υλικό καλύπτει συγκεκριμένες και υπαρκτές ανάγκες εκπαιδευτικών, μαθητών και μαθητριών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η δυνατότητα που παρέχει για τον εμπλουτισμό και τη διεύρυνση του Προγράμματος Σπουδών. Σύμφωνα με τον αξιολογητή Β, το πρόγραμμα «Η Δύναμη της Κατασκηνωτικής Ενσωμάτωσης» ασχολήθηκε με το κείμενο ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ενισχύοντας τη στάση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής που επιχειρεί να χτίσει το κατάλληλο ενταξιακό περιβάλλον. Ως προς την παιδαγωγική σκοπιμότητα, το παρόν πρόγραμμα:

- εστιάζει σε συγκεκριμένες και υπαρκτές ανάγκες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που αφορούν την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

- συμβάλει στον εμπλουτισμό και την εξέλιξη των διδακτικών στόχων του Προγράμματος Σπουδών, που έχει θέσει στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού πλάνου την μάθηση μέσω δραστηριοτήτων.
- είναι πρωτότυπο και καινοτόμο, καθώς εστιάζει σε τρεις πληθυσμούς- στόχους, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια.

## 2. Επιστημονική εγκυρότητα

Το Ι.Ε.Π. εξετάζει τη συνάφεια/συμβατότητα του προτεινόμενου προγράμματος- με το Πρόγραμμα Σπουδών και ειδικότερα σε σχέση με τις παιδαγωγικές αρχές, τους σκοπούς και τους στόχους που θέτει, τα περιεχόμενα και την εκπαιδευτική μεθοδολογία που προβλέπει. Παράλληλα, η υποβαλλόμενη πρόταση εκτιμάται με βάση την εγκυρότητα της επιστημονικής γνώσης που μεταφέρει. Σύμφωνα με τον Υπεύθυνο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, το παρόν πρόγραμμα, προωθεί τον σκοπό και τους στόχους του βασιζόμενο σε επιστημονικά κριτήρια μέσω της υποστήριξης του παρόντος εγχειρήματος από τις πιλοτικές έρευνες που βασίστηκαν στις επιμέρους θεματικές του.

## 3. Παιδαγωγική καταλληλότητα

Ως προς την εκπαιδευτική και παιδαγωγική καταλληλότητα, σύμφωνα με τον Υπεύθυνο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, το παρόν πρόγραμμα καθώς οφείλει, επιχειρεί να:

- εφοδιάσει τον εκπαιδευτικό με εργαλεία και μεθόδους που να προωθούν την ενταξιακή πολιτική και ενσωμάτωση εντός του εκπαιδευτικού ωραρίου,
- μην έχει χαρακτήρα διαφημιστικό, προπαγανδιστικό, προσηλυτιστικό, έμφυλων διακρίσεων, προώθησης αυταρχικών, ρατσιστικών ή ξενοφοβικών νοοτροπιών και μη σεβασμού της διαφορετικότητας,
- πληροί τους ισχύοντες κανόνες ασφάλειας.

Συμπληρωματικά και πέραν των ανωτέρω κριτηρίων όσον αφορά στην αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού αξιολογήθηκαν τομείς του συγκεκριμένου υλικού ως προς το κριτήριο της αισθητικής αρτιότητας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Υπεύθυνο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, πληρούνται τα αναγκαία κριτήρια και προδιαγραφές καθώς το υλικό του προγράμματος «Η Δύναμη της Κατασκηνωτικής Ενσωμάτωσης», επιχείρησε:

- η αισθητική μορφή και τυπογραφική αρτιότητα του υλικού να είναι ανάλογη με το κοινό στο οποίο απευθύνεται,
- η δομή και η οργάνωση του υλικού να διευκολύνουν την κατανόηση του περιεχομένου του,
- το κόστος να είναι χαμηλό και ο εξοπλισμός που απαιτείται να είναι προσιτός.

### 3.1.3 Αποτελέσματα σύμφωνα με τον αξιολογητή Γ

Η αξιολόγηση του προγράμματος σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής (αξιολογητής Γ) εστίασε στην άρτια διαμόρφωση του επικουρικού υλικού και του οδηγού εφαρμογής του προγράμματος ώστε να είναι κατανοητή από τους μελλοντικούς χρήστες του. Ο αξιολογητής Γ, κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, μέσω παρατήρησης κατέγραψε την πορεία και εξέλιξη του προγράμματος. Συγκεκριμένα, η ειδικός ανέφερε ότι το υλικό και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος «Η Δύναμη της Κατασκηνωτικής Ενσωμάτωσης» είναι επαρκές για την ολοκλήρωση των σκοπών και των στόχων του καθώς παραθέτει αναλυτική περιγραφή των τεχνικών και μεθόδων που χρησιμοποιεί και προετοιμάζει τους συμμετέχοντες ενδελεχώς για την εφαρμογή του. Τέλος, αναφέρθηκε ότι το πρόγραμμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε σχολικό περιβάλλον εφόσον υπάρξουν οι απαραίτητες προσαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και η απαραίτητη αδειοδότηση από τον αρμόδιο φορέα και τους γονείς.

### 3.2 Αποτελέσματα των πιλοτικών ερευνών

Οι πιλοτικές έρευνες του προγράμματος συνέβαλλαν στην παρατήρηση και μελέτη των τομέων που χρήζουν περαιτέρω προσοχής και βελτίωσης στο πρόγραμμα. Οι πιλοτικές έρευνες δεν επιχειρούν να υποκαταστήσουν το κομμάτι της κύριας έρευνας, απλώς να παρέχουν στοιχεία τα οποία καθοδηγούν τον τομέα ενδιαφέροντος προς το βασικό ερευνητικό πλαίσιο (Ζαφειρόπουλος, 2015). Το πρώτο σκέλος της πιλοτικής έρευνας αφορούσε την ημι-δομημένη συνέντευξη σχετικά με τις απόψεις του εκπαιδευτικού/ στελεχιακού προσωπικού που συμμετείχε στο κατασκηνωτικό πρόγραμμα ενσωμάτωσης. Οι ερωτήσεις είχαν ως σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων του εκπαιδευτικού/ στελεχιακού προσωπικού που συμμετείχε στο πρόγραμμα «Η Δύναμη της Κατασκηνωτικής Ενσωμάτωσης». Στην έρευνα συμμετείχαν 20 άτομα. Η συνέντευξη ολοκληρώθηκε με την λήξη του προγράμματος και οι ερωτήσεις ήταν χωρισμένες σε κατηγορίες αναφορικά με τους τομείς ενδιαφέροντος. Οι απαντήσεις της πρώτης κατηγορίας αφορούσαν την προσωπική τοποθέτηση του εκπαιδευτικού/ στελεχιακού προσωπικού ως προς την ενσωμάτωση και την εφαρμογή του προγράμματος. Συνολικά, οι ερωτηθέντες παρουσίασαν θετικές απόψεις προς την ενσωμάτωση αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης που χρειάζεται να προωθείται μέσω των δραστηριοτήτων αναψυχής. Αναφορικά με το πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό/ στελεχιακό προσωπικό που ερωτήθηκε ανέφερε ως θετικά στοιχεία την υψηλού επιπέδου οργάνωση κάνοντας λόγο για την προετοιμασία τους μέσω του εκπαιδευτικού υλικού και των ενημερωτικών συναντήσεων. Επίσης, τονίστηκε η άμεση και βοηθητική ανατροφοδότηση που γινόταν μέσω των καθημερινών συναντήσεων του εκπαιδευτικού/ στελεχιακού προσωπικού και των υπευθύνων. Στον τομέα των αρνητικών του προγράμματος δεν υπήρξαν ιδιαίτερες επισημάνσεις. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ανέφερε ότι το πρόγραμμα θα ήταν βοηθητικό να μειώσει την διάρκεια υλοποίησής του στις δέκα ημέρες. Οι ερωτηθέντες αναφορικά με την δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων που αφορούσαν θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή του προγράμματος, ανέφεραν ότι λόγω των ενημερωτικών συναντήσεων ήταν προετοιμασμένοι για τις περιπτώσεις που είχαν υπ' ευθύνη τους και ότι δεν υπήρξε κάποιος τομέας που να δυσκόλεψε την έκβαση του προγράμματος. Παράλληλα, τονίστηκε το καλό επίπεδο ενημέρωσης και γνώσεων του συνόλου του εκπαιδευτικού/ στελεχιακού προσωπικού καθώς όλοι προέρχονται από εκπαιδευτικά ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με εκπαιδευτικό αντικείμενο την εκπαίδευση και την άθληση ατόμων με αναπηρία γεγονός που ενίσχυσε την ολοκλήρωση του προγράμματος χωρίς σημαντικές δυσκολίες. Οι ερωτηθέντες αναφορικά με την τρίτη κατηγορία ερωτήσεων που αφορούσαν το εκπαιδευτικό υλικό και την συνολική αποτίμηση του προγράμματος ανέφεραν ότι το υλικό ήταν «άρτιο», «επαρκές» και «χρήσιμο» καθώς εστίασαν στην αναλυτική περιγραφή των τομέων που εστιάζει το πρόγραμμα «Η Δύναμη της Κατασκηνωτικής Ενσωμάτωσης».

Το δεύτερο σκέλος της πιλοτικής εφαρμογής στόχευε στην ανατροφοδότηση των γονέων από την συμμετοχή των παιδιών στους στο κατασκηνωτικό πρόγραμμα. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις της ημι-δομημένης συνέντευξης είχαν ως σκοπό τη διερεύνηση της ικανοποίησης των γονέων των παιδιών με αναπηρία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Η Δύναμη της Κατασκηνωτικής Ενσωμάτωσης». Στην έρευνα συμμετείχαν 39 γονείς όπου μέσω ποιοτικής μελέτης εξετάστηκε η στάση τους προς τον χαρακτήρα και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

### 4. Συζήτηση

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η διαδικασία ελέγχου εγκυρότητας του προγράμματος σχετίζεται με την επικαιροποίηση του καθώς μελετήθηκε, αξιολογήθηκε και αναπλαισιώθηκε από ειδικούς επιστήμονες στον χώρο της παιδαγωγικής. Ακολούθως, κατά την αξιολόγηση του προγράμματος εστίασε στη συσχέτιση των δράσεων του προγράμματος και κατά πόσο ενισχύουν τους διαφορετικούς πληθυσμούς- στόχους που εμπλέκονται σε αυτό. Αναλυτικότερα, έδωσε έμφαση στην άμεση συσχέτιση δραστηριοτήτων με τους πληθυσμούς στόχους, αναδεικνύοντας τομείς όπως τον χωρισμό των κατασκηνωτών σε ομάδες, τις

δραστηριότητες παιχνιδιού, τις δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων και το επικουρικό υλικό. Ακόμη, το υλικό και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος «Η Δύναμη της Κατασκηνωτικής Ενσωμάτωσης» είναι επαρκές για την ολοκλήρωση των σκοπών και των στόχων του και ανταποκρίνεται στον σκοπό για τον οποίο έχει διαμορφωθεί. Επιπρόσθετα, αναφέρθηκε ότι πληρούνται τα αναγκαία κριτήρια και προδιαγραφές για την δόμηση και παρουσίαση του προγράμματος σύμφωνα με το Ι.Ε.Π. και τον νόμο 3966/2011. Ο υπεύθυνος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων εστιάζοντας στους τρεις τομείς ενδιαφέροντος που έχουν τεθεί από το Ι.Ε.Π. αξιολόγησε ως άρτιο και επαρκές το πρόγραμμα στους τομείς της παιδαγωγικής σκοπιμότητας, επιστημονικής εγκυρότητας και εκπαιδευτικής καταλληλότητας. Η φάση της εφαρμογής βασίστηκε στο τυπικό κατασκηνωτικό πρόγραμμα προσθέτοντας τις δραστηριότητες και δράσεις του προγράμματος. Η ύπαρξη κατασκηνωτών με αναπηρία μαζί με κατασκηνωτές χωρίς αναπηρία βασίζεται στην θεώρηση της σχέσης αλληλεπίδρασης των θετικών στάσεων με τη συναναστροφή (Papaioannou, Evaggelinou, Barkoukis & Block, 2013). Αναλυτικότερα, όσο περισσότερη ήταν η συνεργασία κατασκηνωτών με και χωρίς αναπηρία, τόσο θετικότερες στάσεις παρουσίαζαν οι κατασκηνωτές χωρίς αναπηρία προς τους κατασκηνωτές με αναπηρία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία να παρουσιάζει αντίστοιχες θεωρήσεις (Barr & Bracchita, 2012). Η φάση μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής εστίασε στην ποιοτική αξιολόγηση τομέων του προγράμματος από το εκπαιδευτικό- στελεχιακό προσωπικό που συμμετείχε στο πρόγραμμα, τους γονείς των κατασκηνωτών και τους αξιολογητές.

Τέλος, η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος επιχείρησε να συμβάλλει στην μελέτη των τομέων που χρήζουν περαιτέρω ανατροφοδότησης. Αποφάνθηκε η ύπαρξη θετικών στάσεων του εκπαιδευτικού/ στελεχιακού προσωπικού ως προς την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία. Τα συμπεράσματα κατέληξαν σε συσχέτιση με την βιβλιογραφία και την κριτική αξιολόγηση της επίδρασης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία και στις στάσεις των εκπαιδευτικών (Hyry Beihammer & Hascher, 2015). Η χρήση του εκπαιδευτικού και επικουρικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος, διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις πρότυπες υποδείξεις του Ι.Ε.Π. σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη χρήση επικουρικού υλικού (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017). Η αξιολόγηση του υλικού από το εκπαιδευτικό στελεχιακό προσωπικό αξιολογήθηκε ως «επαρκές», «χρήσιμο» και «βοηθητικό». Τα αποτελέσματα του παρόντος τομέα της ποιοτικής πιλοτικής μελέτης συμφωνούν με σύγχρονες θεωρήσεις σχετικά με τις θετικές στάσεις των γονέων παιδιών με αναπηρία προς τα προγράμματα ενσωμάτωσης.

## 5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας παρουσίασαν την πορεία δημιουργίας, εφαρμογής και αξιολόγησης του προγράμματος «Η Δύναμη της Κατασκηνωτικής Ενσωμάτωσης». Εν κατακλείδι, το πρόγραμμα «Η Δύναμη της Κατασκηνωτικής Ενσωμάτωσης» μέσω της συγκεκριμένης μελέτης επιχείρησε να επικαιροποιήσει τα χαρακτηριστικά του με σκοπό την ενίσχυση του τομέα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικά με την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η συνεχής μελέτη και ανατροφοδότηση του προγράμματος επιχειρεί να οδηγήσει προς την βελτίωσή του και τη χρήση του από περισσότερους φορείς καθώς παρέχει το εργαλείο ««Η Δύναμη της Κατασκηνωτικής Ενσωμάτωσης» μαζί με το επικουρικό υλικό. Η ολοκληρωμένη εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος χρειάζεται την εφαρμογή του σε ένα αξιόπιστο δείγμα. Καθώς, το ερευνητικό πεδίο στον τομέα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενσωμάτωσης σε εξωσχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον παραμένει περιορισμένο, είναι ελλιπής η σύγκριση του παρόντος με άλλες αντίστοιχες προσπάθειες. Παρόλα αυτά, με αφορμή την παρούσα μελέτη, αναπτύσσεται ένα νέο πεδίο έρευνας με προεκτάσεις αναφορικά με την δημιουργία, επίδραση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενσωμάτωσης όπου κάθε μελλοντική έρευνα είναι ευπρόσδεκτη.

Η επιτυχία του θεσμού της ενσωμάτωσης εξαρτάται από τα εκπαιδευτικά εργαλεία που διαμορφώνονται και αξιολογούνται αναφορικά με τον συγκεκριμένο τομέα. Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μία καινοτόμα προσπάθεια δημιουργίας και αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος συμπερίληψης σε εξωσχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο διαμορφώθηκε και αξιολογήθηκε με τη συνεργασία ποικίλων ειδικοτήτων και ειδικών επιστημόνων υπό έναν κοινό σκοπό: την θεσμοθέτηση και ολιστική υποστήριξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). Προδιαγραφές Αξιολόγησης Αιτημάτων Έγκρισης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων- Δραστηριοτήτων και Εκπαιδευτικού Υλικού.

### Ξενόγλωσση

- 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.
- Campos, M. & Ferreira, J. (2014). Influence of An Awareness Program on Portuguese Middle and High School Students' Perceptions of Peers with Disabilities, *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology*, 115, 3, 897–912.
- Carballo, R., Morgado, B., Cortés-vega, M. D., Carballo, R., Morgado, B., Cortés-vega, M. D. & Morgado, B. (2019). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2017). Catering for diversity: Including learners with different abilities and needs in regular classrooms. In R. Maclean (Ed.), *Life in schools and classrooms, Education in the Asia Pacific region: Issues, concerns and prospects* 38, 555-571. Singapore: Springer
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., Göransson, K., Lindqvist, G. & Magnússon, G. (2019). Professionalism, governance and inclusive education – A total population study of Swedish special needs educators. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 559–574.
- Hyry Beihammer, E. & Hascher, T. (2015). Multi-Grade Teaching Practices in Austrian and Finnish Primary Schools. *International Journal of Educational Research*, 74: 104–113.
- Kurniawati, F., A. de Boer, G. Minnaert, & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the Effect of a Teacher Training Programme on the Primary Teachers' Attitudes, Knowledge and Teaching Strategies Regarding Special Educational Needs. *Educational Psychology*, 37: 287– 297.
- Nario-Redmond, M. R., Gospodinov, D., & Cobb, A. (2017). Crip for a Day: The Unintended Negative Consequences of Disability Simulations. *Rehabilitation Psychology*. Advance online publication.
- Papaioannou, C., Evaggelinou, C., Barkoukis, V., & Block, M. (2013). Disability awareness program in a summer camp. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(2), 19-28.

ΟΙ ΣΩΚΡΑΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΩΣ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ  
ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ,  
ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

**Φιλιππίδης Γεώργιος**

Επίκουρος Καθηγητής Κλινικής Κοινωνικής Εργασίας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ.

**Παπαδοπούλου Αθηνά**

ΠΕ23-Ψυχολόγος, Ε.Ε.Π. Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας

**Μπουκόρου Βασιλική**

ΠΕ02-Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας

**Σιαροπούλου Μαρία**

ΠΕ23-Ψυχολόγος

## Περίληψη

Αποτελεί κοινό τόπο για τους ειδικούς ψυχικής υγείας οι δυσκολίες συνεργασίας που ανακύπτουν στο πλαίσιο της συμβουλευτικής με τις οικογένειες παιδιών με αναπηρία και ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα, κυρίως όταν οι τελευταίοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις δυσκολίες των παιδιών τους. Αποτέλεσμα αυτού είναι να προκύπτουν προβλήματα στη συνεργασία με τους ειδικούς ψυχικής υγείας, τόσο στη δέσμευση για θεραπεία, όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού. Μια καινοτόμα γνωσιακή-συμπεριφορική πρακτική που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι κλινικοί ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, τόσο στη διαγνωστική εκτίμηση, όσο και στο στάδιο της θεραπείας, είναι οι Σωκρατικές ερωτήσεις, με σκοπό να νιώσει ο γονέας ενεργός και συμμετοχικός μέσα στη συμβουλευτική διαδικασία και να αποφευχθούν έτσι εντάσεις που δημιουργούν σημαντικά προβλήματα στη μετέπειτα θεραπευτική σχέση. Σκοπός της εισήγησης αυτής είναι να αναδειχθεί η σημασία των Σωκρατικών ερωτήσεων κατά τη συμβουλευτική γονέων παιδιών με αναπηρία και ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, ως μία καινοτόμα γνωσιο-συμπεριφορική πρακτική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από ειδικούς ψυχικής υγείας στην κλινική πρακτική.

**Λέξεις κλειδιά:** Σωκρατικές ερωτήσεις, συμβουλευτική, διαγνωστική εκτίμηση, κλινική παρέμβαση.

## 1. Εισαγωγή

Οι ειδικοί ψυχικής υγείας αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες συνεργασίας στο πλαίσιο της συμβουλευτικής με τις οικογένειες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρίες και ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες, καθώς οι τελευταίοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις δυσκολίες και την αναπηρία των παιδιών τους. Ανακύπτουν έτσι προβλήματα τόσο στη συνεργασία με τους φορείς εκπαίδευσης και τους ειδικούς ψυχικής υγείας στο χώρο της εκπαίδευσης (Κοινωνικούς Λειτουργούς και Ψυχολόγους), όσο και με την δέσμευση στη θεραπεία, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις και στην εκπαίδευση του παιδιού.

Η οικογένεια υπήρξε πάντα η κύρια πηγή φροντίδας για τα παιδιά με αναπηρία, ωστόσο οι ειδικοί καθυστέρησαν στην αναγνώριση της σημαντικότητας του ρόλου της στην ανατροφή και φροντίδα των παιδιών με αναπηρία (Τσιάντης, Μανωλόπουλος, 1989). Τις τελευταίες δεκαετίες αυτό



έχει αλλάξει και οι ειδικοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου των γονέων στον προγραμματισμό και στην αντιμετώπιση των ποικίλων αναγκών των παιδιών. Η μεταστροφή αυτή οφείλεται στην αλλαγή της στάσης της κοινωνίας προς τα άτομα με αναπηρίες και ένα δίκτυο υπηρεσιών έχει αναπτυχθεί σε πολλές χώρες καλά αναπτυγμένο, σε άλλες όμως η προσπάθεια παραμένει σποραδική ή ασυντόνιστη (Τσιάντης, Μανωλόπουλος, 1989).

Στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα συμβουλευτικής παρέμβασης, ωστόσο τόσο σε όλα τα μοντέλα αυτά, όσο και σε όλες τις θεωρίες ψυχοθεραπείας το σημαντικότερο στοιχείο αποτελεί η θεραπευτική σχέση, η οποία αποτελεί «αναγκαία και όχι ικανή συνθήκη» για την επίτευξη του θεραπευτικού στόχου. Μπορεί όμως να χρησιμοποιηθεί στην κατανόηση του θεραπευόμενου, αλλά και ως μέσο για την αλλαγή (Καμπόλη, Ρακιτζή, 2017). Σύμφωνα με τους Kazantzis et. al (2018) η συνεργατική φύση της θεραπείας αποτελείται από τις δεξιότητες συμβουλευτικής, το συνεργατικό εμπειρισμό, την καθοδηγούμενη αποκάλυψη μέσα από τις Σωκρατικές Ερωτήσεις και την διατύπωση περίπτωσης.

Ο Σωκρατικός διάλογος (*Socratic questioning*) αποτελεί την κύρια θεραπευτική μέθοδο που έχει ως στόχο να αναγνωρίσει ο εξυπηρετούμενος υποκείμενες σκέψεις, να διακρίνει εναλλακτικές λύσεις ή να μετατρέψει τα πιστεύω του. Να αποκαλύψει αυτά που ήδη γνωρίζει, αλλά δεν έχει σκεφτεί ακόμη ή τα έχει ξεχάσει. Οι Σωκρατικές Ερωτήσεις βοηθούν τον εξυπηρετούμενο να αναστοχαστεί τα δεδομένα του και να εξάγει τα δικά του συμπεράσματα ή να ελέγξει τα συμπεράσματα που ήδη έχει εξάγει. Πρόκειται για ερωτήσεις που οδηγούν σε νέες εναλλακτικές οπτικές, τίθενται στο πλαίσιο μιας καλής θεραπευτικής σχέσης, σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας με ενσυναίσθηση, ισοτιμία και με μη-επικριτική στάση, έτσι ώστε το άτομο να αποκτά επίγνωση και να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του. Ο Σωκράτης στόχευε με την διδασκαλία του στη θεραπεία της ψυχής, την ηθική αυτονομία και αυτάρκεια και η μέθοδος που χρησιμοποιούσε ήταν ο διάλογος, ο οποίος οδηγεί τους ανθρώπους στην αυτογνωσία, που με τη σειρά της οδηγεί σε μια σαφή εσωτερική αντίληψη των υποκείμενων εννοιών της ηθικής. Την αρχή της σωκρατικής μαιευτικής μεθόδου αποτελεί η άγνοια του Σωκράτη, η «καθαρή» ματιά και ο συμβουλευτικός της στόχος είναι η αμφισβήτηση δεδομένων απόψεων και πεποιθήσεων μέσα από την διαλεκτική συζήτηση σε ένα περιβάλλον αμφιβολίας (Ρεντίφης, 2016). Οι ερωτήσεις σε μια συμβουλευτική σχέση βοηθούν τη συζήτηση να προχωρήσει καθώς ανοίγουν πεδία προς διερεύνηση και συμβάλλουν στην αυτοανίχνευση του συμβουλευόμενου. Η χρήση των σωκρατικών ερωτήσεων σε μια συμβουλευτική διαδικασία, μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία και διατήρηση της θεραπευτικής σχέσης, στην αποδοχή της διαφορετικότητας του παιδιού και στη δέσμευση της οικογένειας στη συνεργασία για τη θεραπεία.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1 Η Συμβουλευτική γονέων παιδιών με αναπηρία

Η γέννηση ενός παιδιού στην οικογένεια αποτελεί ένα συναρπαστικό γεγονός. Ωστόσο η γέννηση ενός παιδιού με αναπηρία συγκλονίζει την οικογένεια, η οποία βιώνει πλήθος αρνητικών συναισθημάτων, συναισθημάτων ενοχής και καθιστά το σύνολο της οικογένειας ως διαφορετική από τις άλλες (Σάλμοντ, 2004). Το στίγμα άλλωστε αποτελεί και ένα σημαντικό στοιχείο που συμβάλλει στην διαχείριση όλων των θεμάτων που ανακύπτουν από την έλευση του «ειδικού παιδιού». Δυσκολίες επίσης, ανακύπτουν και στις σχέσεις μέσα στην οικογένεια μεταξύ των συντρόφων ως προς την φροντίδα και την υποστήριξη του παιδιού. Η αντίδραση των γονέων στην ανακοίνωση της διάγνωσης σχετίζεται με πολλούς παράγοντες όπως η ηλικία διάγνωσης, η φύση της διάγνωσης, η δυνατότητα για θεραπεία, η κληρονομικότητα, το υποστηρικτικό πλαίσιο της οικογένειας κ.α. (Ζερβάκη-Σμυρναίου, 1994). Έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες και μοντέλα που προσπαθούν να εξηγήσουν και να προβλέψουν αυτές τις αντιδράσεις των γονιών. Ωστόσο, φαίνεται πως συμφωνούν ότι η ικανότητα προσαρμογής των γονέων παιδιών με αναπηρία στις νέες καταστάσεις συσχετίζεται

με τρία στοιχεία: α) με παράγοντες που αφορούν το παιδί, β) με παράγοντες που αφορούν τους γονείς και γ) με περιβαλλοντικούς παράγοντες (Seltzer & Heller, 1997). Το βέβαιο είναι πως απαιτείται χρόνος για να κατανοήσουν οι γονείς τη φύση και τα χαρακτηριστικά της δυσκολίας του παιδιού και να αναθεωρήσουν τις όποιες προσδοκίες τους σε σχέση με αυτό (Παπαγεωργίου, 2006). Κρίσιμο σημείο στην εξέλιξη του παιδιού αποτελεί αρχικά η αποδοχή της διαφορετικότητάς του από την οικογένεια και στη συνέχεια η δέσμευσή της στη θεραπεία και την εκπαίδευση του παιδιού. Για τους λόγους αυτούς είναι απαραίτητη η συμβουλευτική γονέων τόσο κατά την διάγνωση, όσο και κατά τη διάρκεια της θεραπείας και της ειδικής εκπαίδευσης. Στόχος τους είναι η απόκτηση δεξιοτήτων και συμπεριφορών, ώστε η συμπεριφορά τους να είναι λειτουργική και αποτελεσματική και κατά συνέπεια να συμβάλλουν στην εξέλιξη και θεραπεία των παιδιών σε επίπεδο σκέψης, συναισθήματος και συμπεριφοράς.

Έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα συμβουλευτικής τα οποία βασίζονται σε διαφορετικές εννοιολογικές και θεωρητικές προσεγγίσεις. Ωστόσο η συμβουλευτική ως διαδικασία, επικεντρώνεται στην ατομική ή/και ομαδική διαπροσωπική επικοινωνία, μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου, με αντικείμενο την επίλυση προσωπικών, κοινωνικών ή και πρακτικών ζητημάτων ή δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο συμβουλευόμενος ή την παροχή βοήθειας για την επίτευξη ενός στόχου (Κανδυλάκη, 2008). Ο βασικός σκοπός που καλείται να υπηρετήσει, λοιπόν, η συμβουλευτική στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι η ενημέρωση, η καθοδήγηση και η παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στους γονείς (Κοντοπούλου, 2007). Γενικότερα οι στόχοι της συμβουλευτικής στην ειδική εκπαίδευση είναι: α) διαγνωστικοί, β) προγνωστικοί, γ) ενημερωτικοί –πληροφοριακοί, δ) εμπυχωτικοί, ε) ψυχοκοινωνικοί, στ) θεραπευτικοί και ζ) μεταπαρακολούθησης μιας παρέμβασης για την εξέλιξη του ατόμου (Δημητρόπουλος, 2002). Η συμβουλευτική εργασία με τις οικογένειες προσφέρει στους γονείς τη δυνατότητα να μεταβάλουν τις αντιλήψεις τους για το παιδί τους και να μην εστιάζονται πλέον στις δυσλειτουργίες, αλλά στις ικανότητες και στα θετικά σημεία (Seligman, 1999). Βοηθάει τους γονείς να μην αντιμετωπίζουν παθητικά τα προβλήματα, αλλά να ενεργούν δυναμικά απέναντι στις προκλήσεις της ανατροφής και εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία και άλλες δυσκολίες (Lusting, 2002). Πρωταρχικά στοιχεία για την ανάπτυξη μιας υγιούς συνεργασίας και επιτυχούς έκβασης ενός προγράμματος συμβουλευτικής παρέμβασης και υλοποίησης των στόχων αυτής, όμως, αποτελούν η ισότιμη και συνεργατική σχέση μεταξύ των επαγγελματιών και των γονέων (Royster & Machaughlin, 1996 ·Κοντοπούλου, 2004) και η δόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Adams & Christenson, 2000). Παρόλα αυτά, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προκύπτει πως οι γονείς ελάχιστες φορές βιώνουν σχέσεις ισοτιμίας με τους επαγγελματίες (Dale, 2000), η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με αναπηρία δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς (Τσιμπιδάκη, 2013), ενώ οι επαγγελματίες συνεχίζουν να λειτουργούν ως ειδικοί και να κατευθύνουν τους γονείς (Vouyoukas, Tzouriadou, Menexes, Geka & Michalopoulou, 2014).

Στην Ελλάδα, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι που εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης ως Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.), προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), στην Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) των ΣΜΕΑΕ, στα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.).<sup>2</sup> αλλά και σε Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Ένας από τους ρόλους που αναλαμβάνουν τόσο οι ψυχολόγοι, όσο και οι κοινωνικοί λειτουργοί, είναι αυτός του συμβούλου (Κανδυλάκη, 2008). Βασικός ρόλος και αποστολή του συμβούλου είναι, όπως επισημαίνουν χαρακτηριστικά και οι Molnar και Lindquist (1995) να βοηθήσει τους γονείς να κατανοήσουν ότι «αν θέλουν να αλλάξει κάτι, πρέπει να αλλάξουν κάτι».

## 2.2 Οι Σωκρατικές Ερωτήσεις στη Συμβουλευτική διαδικασία

Η γνωσιακή - συμπεριφορική θεραπεία είναι μια επιστημονικά τεκμηριωμένη θεωρία που βασίζεται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο και αποτελεί σύνθεση γνωσιακών και συμπεριφορικών προσεγγίσεων. Μέσα στην θεραπεία υπάρχουν φάσεις, όπου άλλοτε δίνεται έμφαση σε συμπεριφορικές τεχνικές και άλλοτε σε γνωστικές (Καλαντζή-Αζίζι, 2002). Εδώ η ψυχική υγεία του ατόμου συνδέεται με την λειτουργικότητα και την προσαρμοστικότητα της συμπεριφοράς και των προτύπων σκέψης (Newman, 2013). Συγκεκριμένα, το συμπεριφορικό κομμάτι αναφέρεται στις δεξιότητες συμπεριφοράς που διαθέτει το άτομο για να ανταποκριθεί στις καταστάσεις ζωής, αλλά και στο πώς μαθαίνει από τις συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς. Όσον αφορά το γνωσιακό κομμάτι, το μοντέλο υποστηρίζει πως σημαντικό ρόλο παίζουν οι ερμηνείες που δίνουν τα άτομα σε σχέση με τον εαυτό τους, τον κόσμο και το μέλλον (γνωστική τριάδα Α.Τ) και ότι αυτές οι ερμηνείες επηρεάζουν την αντίδρασή τους, συναισθηματική και συμπεριφορική, στις καταστάσεις (Beck, 1995). Βασική ιδέα της γνωσιακής - συμπεριφορικής θεραπείας αποτελεί η προσέγγιση ότι η συμπεριφορά και οι συναισθηματικές αντιδράσεις ενός ατόμου επηρεάζονται από τις «γνωσίες» δηλαδή τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τις ερμηνείες που κάνουν οι άνθρωποι γύρω από τον εαυτό τους και τα γεγονότα ζωής (Westbrook, Kennerly & Kirk, 2012). Για παράδειγμα μπροστά στο ίδιο γεγονός δύο άνθρωποι αντιδρούν διαφορετικά. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε γιατί το προσεγγίζουν διαφορετικά, είτε γιατί του δίνουν μια διαφορετική ερμηνεία, με αποτέλεσμα να βιώνουν διαφορετικά συναισθήματα και να υιοθετούν διαφορετικές συμπεριφορές.

Βασικό πυρήνα της γνωσιακής – συμπεριφορικής προσέγγισης αποτελούν τρεις βασικές αρχές: α) ο τρόπος με τον οποίο σκέφτεται ένα άτομο επηρεάζει τα συναισθήματα του, β) αυτός ο τρόπος σκέψης είναι δυνατόν να ελεγχθεί και να τροποποιηθεί και γ) οι αλλαγές στον τρόπο σκέψης μπορούν με την σειρά τους να προκαλέσουν επιθυμητές αλλαγές στο συναίσθημα και την συμπεριφορά (Ευθυμίου, Μαυροειδή, Παυλάτου, Καλατζή-Αζίζι, 2006). Κατά συνέπεια τα έντονα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει το άτομο προκαλούνται από τον τρόπο που σκέφτεται. Αυτός ο τρόπος είναι το αποτέλεσμα της μάθησης από το περιβάλλον, την οικογένεια και την κοινωνία στην οποία ζει και μπορεί να μην είναι λειτουργικός ή ρεαλιστικός και να οδηγεί σε προβληματικές συμπεριφορές. Οι σκέψεις στην γνωσιακή-συμπεριφορική προσέγγιση δομούνται σε ποικίλα επίπεδα με βάση το περιεχόμενο τους προκειμένου να γίνει κατανοητός τόσο ο βαθμός της επίδρασης τους, όσο και οι διεργασίες που εμπλέκονται. Διακρίνονται στις: α) αυτόματες σκέψεις, β) ενδιάμεσες πεποιθήσεις και γ) στις πυρηνικές πεποιθήσεις ή δυσπροσαρμοστικά σχήματα (Newman, 2017). Στόχος της γνωσιακής θεραπείας αποτελεί η αναδόμηση (μετατροπή, αλλαγή) των σκέψεων και πιστεύω του ατόμου σε επίπεδο αυτόματων αρνητικών σκέψεων και γνωστικών σχημάτων. Η διάρκεια αυτής της αλλαγής εξαρτάται από το πώς ορίζονται αλλά και τροποποιούνται εκείνοι οι παράγοντες που διατηρούν τις αρνητικές σκέψεις και τα συναισθήματα (Καλπάκογλου, 1999). Η γνωστική αναδόμηση αποτελεί μια βασική στρατηγική στη γνωσιακή – συμπεριφορική προσέγγιση, η οποία στοχεύει στη φάση της θεραπευτικής παρέμβασης ως εξής : 1) ο εξυπηρετούμενος να μάθει να αναγνωρίζει και να τροποποιεί τις δυσλειτουργικές του σκέψεις και συμπεριφορές και 2) να αναγνωρίσει και να αλλάξει τις γνωστικές κατασκευές που τις προκαλούν (Beck, 2004). Η γνωστική αναδόμηση χρησιμοποιείται μετά την διερεύνηση του προβλήματος και των καθορισμό των θεραπευτικών στόχων και καθ' όλη την υπόλοιπη θεραπευτική διαδικασία (Καλπάκογλου, 1999). Στη διάρκεια της θεραπείας ο θεραπευτής ακολουθώντας την επαγωγική μέθοδο ξεκινά από την συμπεριφορά και τα συναισθήματα του πελάτη, προχωρά στη διερεύνηση των αυτόματων σκέψεων και σταδιακά αγγίζονται οι πεποιθήσεις και τα γνωστικά σχήματα.

Οι τεχνικές της αναδόμησης βασίζονται πάνω στη συζήτηση και τον σωκρατικό διάλογο. Ο Σωκρατικός διάλογος (*Socratic questioning*) αποτελεί την κύρια θεραπευτική μέθοδο που έχει ως στόχο να αναγνωρίσει ο πελάτης υποκείμενες σκέψεις, να διακρίνει εναλλακτικές λύσεις ή να μετατρέψει τα πιστεύω του. Να αποκαλύψει ο πελάτης αυτά που ήδη γνωρίζει, αλλά δεν έχει σκεφτεί ακόμη ή τα έχει ξεχάσει. Βοηθά, δηλαδή τον πελάτη να αναστοχαστεί στα δεδομένα του και να εξάγει

τα δικά του συμπεράσματα ή να ελέγξει τα συμπεράσματα που ήδη έχει εξάγει. Πρόκειται για ερωτήσεις που οδηγούν σε νέες εναλλακτικές οπτικές, τίθενται στο πλαίσιο μιας καλής θεραπευτικής σχέσης, σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας με ενσυναίσθηση και με μη-επικριτική στάση, ώστε το άτομο να αποκτήσει επίγνωση και να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του. Ο σωκρατικός διάλογος ορίζεται ως η βοήθεια προς τον πελάτη να αποκτήσει καινούριες πληροφορίες και εναλλακτικές οπτικές μιας κατάστασης (Καμπόλη, Ρακιτζή, 2017). Οι ερωτήσεις είναι τέτοιες, ώστε ο πελάτης να έχει την γνώση να απαντήσει, να επικεντρώσει την προσοχή του σε πληροφορίες σχετικά με το θέμα της συζήτησης, στο οποίο δεν είναι απόλυτα εστιασμένος και σταδιακά να τον μετατοπίσουν, ώστε είτε να κατανοήσει την καινούρια πληροφορία, είτε να επανεξετάσει προηγούμενες πεποιθήσεις ή ακόμη να κατασκευάσει καινούριες (Padesky, 1993). Σημαντικό στη γνωστική θεραπεία είναι η ανάληψη ενεργητικού ρόλου και η γνωστική αναδόμηση που συμπεριλαμβάνει την αξιολόγηση της σκέψης, την απόσπαση από τις σκέψεις και την αποδοχή (Καμπόλη, Ρακιτζή, 2017), ενώ βασικός του σκοπός είναι να οδηγήσει τον πελάτη σε μια διαδικασία αμφισβήτησης των σκέψεων του, καθώς και τα σχετιζόμενα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής πίεσης που αισθάνεται μέσα από την χρήση των ερωτήσεων του θεραπευτή και τελικά να αναπτύξει δικές του (Καμπόλη, Ρακιτζή, 2017).

Ο συνεργατικός εμπειρισμός και η γνωστική αναδόμηση εμπεριέχονται στον Σωκρατικό διάλογο και οι αρχές που τον χαρακτηρίζουν αρχικά αφορούν την επικέντρωση στο πρόβλημα, αλλά και την ικανότητα του εξυπηρετούμενου να αναπτύξει καινούρια προοπτική. Στα πλαίσια του συνεργατικού εμπειρισμού αναπτύσσεται μια σταθερή θεραπευτική συμμαχία, όπου θεραπευτής και πελάτης συνεργάζονται από κοινού με βάση την πραγματικότητα (Χατζηχρήστου, 2011). Ο σωκρατικός διάλογος δεν είναι αποκομμένος από τη θεραπευτική διαδικασία γενικότερα, αλλά για να τον χρησιμοποιήσει ένας κλινικός κοινωνικός λειτουργός ή ψυχολόγος θα πρέπει να γίνει μέσα από την αξιοποίηση και άλλων δεξιοτήτων συμβουλευτικής, όπως η ενσυναίσθηματική ακρόαση, οι παραφράσεις/περιλήψεις, οι συνθετικές ή αναλυτικές ερωτήσεις, αλλά και οι ερωτήσεις που αναζητούν πληροφορίες/ενημερώσεις (Καμπόλη, Ρακιτζή, 2017).

### 3. Συμπεράσματα

Συνοπτικά και σύμφωνα με τα πάνελ συζητήσεων που διεξήχθησαν στην 34η Διάσκεψη του Αυστραλιανού Οργανισμού Γνωσιακής και Συμπεριφορικής Θεραπείας (Σίδνευ, 2014) και στο 8<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Γνωσιακής Ψυχοθεραπείας στην Ελλάδα, ο Σωκρατικός διάλογος : α) περιλαμβάνει απαραίτητα τη χρήση ερωτήσεων, β) δεν έχει ξεκαθαρισθεί με ακρίβεια ο τρόπος χρήσης του και γ) δεν είναι απόλυτα σαφές αν εφαρμόζεται με σκοπό να καθοδηγήσει τον εξυπηρετούμενο σε ένα συγκεκριμένο σημείο ή για να τον κάνει να ανακαλύψει μια πραγματικά καινούρια ιδέα ή προοπτική. Οι Σωκρατικές ερωτήσεις μπορεί να είναι : α) διερευνητικές με σκοπό την κατανόηση της ανησυχίας ή της κατάστασης, β) για την αλλαγή της προοπτικής, ώστε το άτομο να διερευνήσει τις εναλλακτικές του και γ) συνθετικές, με σκοπό την διευκόλυνση της σύνδεση των πληροφοριών που θα οδηγήσει σε μια νέα ανακάλυψη. Επίσης, οι Σωκρατικές ερωτήσεις αξιολογούνται ως ένα μοναδικό εξειδικευμένο εργαλείο που λειτουργεί ταυτόχρονα ως μέθοδος αξιολόγησης και παρέμβασης. Τέλος, οι Σωκρατικές ερωτήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν, όπως είδαμε, σε διάφορα σημεία της συμβουλευτικής διαδικασίας: α) στην αξιολόγηση και διαμόρφωση των υποθέσεων, για παράδειγμα στην διερεύνηση των συναισθημάτων και των σκέψεων σχετικά με την διάγνωση του παιδιού, β) στην εκπαίδευση σε θέματα σχετικά με την αποδοχή και κατανόηση της αναπηρίας, γ) την πρόκληση των μη βοηθητικών γνωσιών, όπως για παράδειγμα πόσο βοηθητικό ή μη είναι να παραμείνουν σταθεροί σε μια πεποίθηση, δ) στην επίλυση προβλημάτων και την εξεύρεση λύσεων π.χ. «πως θα προετοιμαζόσασταν για αυτό;» και ε) επινοώντας συμπεριφορικές δοκιμασίες όπως για παράδειγμα η ερώτηση «τι θα μπορούσε να σας διευκολύνει για να δεχτείτε αυτήν την πρόκληση;». Βασικό στοιχείο του Σωκρατικού διαλόγου είναι ότι καθοδηγεί μέσα από τις ερωτήσεις το άτομο στην ανακάλυψη της αλήθειας. Αυτή η ευγενική χρήση του διαλόγου δίνει την

αίσθηση ότι ο θεραπευτής δεν είναι ο απόλυτος κάτοχος της αλήθειας, καθώς ταυτόχρονα προσπαθεί ευγενικά να τροποποιήσει μια δυσλειτουργική πεποίθηση αλλάζοντας τον τρόπο κατανόησής της.

Ως τελικό συμπέρασμα της σημερινής εισήγησής μας επισημαίνουμε για άλλη μια φορά τη σημαντικότητα της ένταξης των Σωκρατικών ερωτήσεων στις συνεδρίες με γονείς παιδιών με αναπηρία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, για όλους τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η χρησιμότητα των Σωκρατικών ερωτήσεων ως μέθοδος για την υιοθέτηση νέων τεχνικών διαγνωστικής εκτίμησης και κλινικής παρέμβασης πιστεύουμε ότι είναι πολύ σημαντική τόσο για την αποτελεσματική θεραπευτική παρέμβαση σε γονείς με παιδιά με αναπηρίες, όσο και στις διαδικασίες αξιολόγησης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Beck, J.S. (2004). Εισαγωγή στη Γνωστική Θεραπεία. Μτφ: Κ. Δαλαγδή κ.α., Επιστημονική Επιμέλεια: Γρηγόρης Σίμος. Αθήνα: Πατάκη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). Συμβουλευτική-Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία (τόμος Α') (γ' εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ζερβάκη-Σμυρναίου, Ε. (1994). Οικογένεια και παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο Ζ. Λαμπρινή-Μινέττα (Επ.), Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο. Εισηγήσεις ολομελειών και ομάδων εργασίας από πανελλήνιο συνέδριο. (σελ.333-338). Αθήνα: Επτάλοφος.
- Greenberger, D., Padesky, C. (2019). Σκέφτομαι άρα αισθάνομαι. Επιμέλεια: Σκαπινάκης, Π. Κύπρος : Broken Hill Publishers LTD.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). Αυτογνωσία και Αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή-Συμπεριφοριστική Προσέγγιση: Ένα Μοντέλο Κλινικής Πρακτικής και Εκπαίδευσης Ειδικών Ψυχικής Υγείας και Εκπαιδευτικών. Μέρος 1, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καμπόλη, Γ., Ρακιτζή, Σ. (2017). Γνωσιακή – Συμπεριφορική Έρευνα & Θεραπεία, Τομ. 3, Τευχ. 1, Σελ. 5-17, 2017.
- Κοντοπούλου, Μ. (2007). Παιδί και Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Μια ψυχοδυναμική οπτική. Αθηνά: Gutenberg.
- Κοντοπούλου, Μ. (2004). Σχέσεις Επαγγελματιών με Γονείς Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, στο Ζαφειροπούλου, Μ., Κλεφτάρας, Γ., (Επιμ.), Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1995). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Newman, C.F. (2013). Βασικά στοιχεία επάρκειας στη Γνωστική-Συμπεριφορική θεραπεία. Επιμέλεια: Ρούσση, Π & Κοσμίδου, Μ. Αθήνα: GUTENBERG.
- Παπαγεωργίου, Β. (2006). Η συνεργασία με τους γονείς. Στο Νότας, Σ. (επιμ.). Το φάσμα του αυτισμού, συνεργασία-σύγκλιση οικογένειας και επαγγελματιών. Τρίκαλα: «έλλα».
- Ρεντίφης, Γ. (2016). Ο Σωκράτης και τα παγκόσμια μηνύματά του για την ανθρωπιστική παιδεία. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο 18,19 Νοεμβρίου 2016.
- Σάλμοντ, Ε. (2004). Συμβουλευτική οικογένειας παιδιού με ειδικές ανάγκες- πρώιμη παρέμβαση: Η περίπτωση της κώφωσης. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), ΕΑΔΔ.
- Τσιάντης, Γ., Μανωλόπουλος, Σ., (1989). Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, γ' τόμος : Θεραπευτικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μία σχέση σε αλληλεπίδραση (2η βελτιωμένη έκδοση). Αθήνα: Παπαζήσης.

- Χατζηγηρήστου, Γ.Χ. (2011). Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηγηρήστου, Γ.Χ. (2014). Συμβουλευτική στη Σχολική Κοινότητα. Αθήνα:Guttenberg.
- Westbrook, D., Kennerly, H. & Kirk, J. (2012). «Εισαγωγή στη Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία», Επιμέλεια: Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι, Κων/νος Ευθυμίου, Αθήνα: Πεδίο.

### **Ξενόγλωσση**

- Beck, J.S. (1995). Cognitive therapy : Basics and beyond, The Guilford Press, New York.
- Grondin, J., Amanda, K. (2018). Effectiveness of the Socratic Method: A Comparative Analysis of the Historical and Modern Invocations of an Educational Method. University of South Carolina Scholar Commons.
- Justin, D., Braun Daniel, R., Strunk Katherine, E., Sasso Andrew, A., Cooper, E. (2015). Therapist use of Socratic questioning predicts session-to-session symptom change in cognitive therapy for depression. Behaviour Research and Therapy Volume 70, July 2015, Pages 32-37.
- Kazantzis, N., Judith, S., Beck, J.S., David, A., Clark, S., Keith, S. (2018). Socratic Dialogue and Guided Discovery in Cognitive Behavioral Therapy: A Modified Delphi Panel. International Association of Cognitive Psychotherapy 2018.
- Overholser, J.C. (2010). Psychotherapy According to the Socratic Method: Integrating Ancient Philosophy with Contemporary Cognitive Therapy. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, V. 24 (4), 354-363.
- Padesky, C.A. (1993). Socratic Questioning: Changing mind or Guiding Discovery. Keynote address at the European Congress of Behavioural and Cognitive Therapies, London, September 24, 1993.
- Seligman, M. (1999). Childhood disability and the family. In Schwean V.L., Seligman, M. & Darling, B. (2007). Ordinary families, special children (3<sup>rd</sup>ed.). New York: The Guilford Press.
- Vouyoukas, C., Tzouriadou, M., Menexes, G., Geka, M., Michalopoulou, L. (2014). Intellectual disability and mothers', stressors: A Greek.

## **ΕΜΠΟΔΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ**

**Καλαϊτζίδου Μαγδαληνή**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70- Υποψήφιος διδάκτορας

**Καλαϊτζίδης Παναγιώτης**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

### **Περίληψη**

Το γεγονός ότι οι μαθητές δεν εξελίσσονται στον κατά το δυνατό βαθμό οφείλεται σε κάποια εμπόδια που δρουν στη διαδικασία της μάθησής τους. Παρόλα αυτά, με τις κατάλληλες πρακτικές αυτά τα εμπόδια μπορούν να υπερβθούν. Γενικά, «αφετηρία για την ανάπτυξη της πρακτικής μέσα σε ένα σχολείο πρέπει να είναι η διερεύνηση του πώς οι υπάρχουσες πρακτικές μπορεί να δρουν ως εμπόδια στη μάθηση». Με αυτό τον τρόπο θα επέλθει η βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας, ούτως ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών και να στοχεύει στη δημιουργία κριτικών και σκεπτόμενων πολιτών, που θα μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει πως οι υπάρχουσες πρακτικές μπορεί να δρουν ως εμπόδια στη μάθηση και να προτείνει την ανάπτυξη πρακτικών που μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου και συγκεκριμένα στη διαδικασία της μάθησης. Συμπερασματικά, προέκυψε ότι είναι επιτακτική η ανάγκη αναδιαμόρφωσης όλου του εκπαιδευτικού συστήματος.

**Λέξεις κλειδιά:** Συμπεριληπτική εκπαίδευση, εμπόδια μάθησης, πρακτικές βελτίωσης

## 1. Εισαγωγή

Με την πάροδο των χρόνων, η κοινωνία και οι ανάγκες της αλλάζουν. Οι σύγχρονες σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται, πλέον, από το στοιχείο της διαφορετικότητας. Κάθε μαθητής διαφέρει ως προς τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές του δεξιότητες, αλλά και ως προς το υπόβαθρο των εμπειριών, τον τρόπο που μαθαίνει, το κοινωνικο-οικονομικό του επίπεδο, την καταγωγή του, τις προτιμήσεις, τους στόχους, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντα του. Παρατηρείται, όμως, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συχνά αδυνατεί να ανταποκριθεί σε αυτή την ποικιλομορφία της μαθητικής κοινότητας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην αναπτύσσουν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους (Γεροσίμου, 2013).

Το γεγονός ότι οι μαθητές δεν εξελίσσονται στον κατά το δυνατό βαθμό οφείλεται σε κάποια εμπόδια που δρουν στη διαδικασία της μάθησής τους. Παρόλα αυτά, με τις κατάλληλες πρακτικές αυτά τα εμπόδια μπορούν να υπερβθούν. Γενικά, «αφετηρία για την ανάπτυξη της πρακτικής μέσα σε ένα σχολείο πρέπει να είναι η διερεύνηση του πώς οι υπάρχουσες πρακτικές μπορεί να δρουν ως εμπόδια στη μάθηση». Με αυτό τον τρόπο θα επέλθει η βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας, ούτως ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών και να στοχεύει στη δημιουργία κριτικών και σκεπτόμενων πολιτών, που θα μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Με τον όρο μάθηση η εργασία αναφέρεται στην έμμεση και άμεση κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων από τους μαθητές (Slavin, 2007). Υπάρχουν ποικίλες θεωρίες μάθησης, όπως η συμπεριφοριστική θεωρία, η γνωστική, η κοινωνική κ.α. Σύμφωνα με την εποικοδομιστική θεωρία μάθησης (Κονστρουκτιβισμός) οι πληροφορίες αποθηκεύονται στο νου ως νοητικές αναπαραστάσεις, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους και δημιουργούν τα νοητικά σχήματα των ατόμων. Έτσι, για να επέλθει η μάθηση το άτομο συνδέει τη νέα γνώση με τα υπάρχοντα νοητικά σχήματα, είτε με αφομοίωσή της από αυτά είτε με την τροποποίηση τους. Πραγματοποιείται, δηλαδή, γνωστική σύγκρουση στους μαθητές (Slavin, 2007). Η παραπάνω διαδικασία μπορεί να προαχθεί με διάφορες στρατηγικές όπως η επανανακάλυψη της νέας γνώσης, η συνεργασία με άλλα άτομα κ.α. Πολλές φορές, όμως, υπάρχουν και πολλοί παράγοντες που ενδέχεται να παρεμποδίσουν τη διαδικασία της μάθησης, όπως ο εκπαιδευτικός της τάξης και οι στάσεις του, η έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και των σύγχρονων μέσων διδασκαλίας και γενικά οι περισσότερες υπάρχουσες συμπεριφορικές πρακτικές.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει πως οι υπάρχουσες πρακτικές μπορεί να δρουν ως εμπόδια στη μάθηση και να προτείνει την ανάπτυξη πρακτικών που μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου και συγκεκριμένα στη διαδικασία της μάθησης.

Για αυτό το σκοπό, αρχικά, γίνεται παρουσίαση των υπάρχοντων πρακτικών που λειτουργούν κυρίως ως εμπόδια στη μάθηση, αντί να τη διευκολύνουν. Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μία μικρή ανάλυση των εννοιών της σχολικής βελτίωσης και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ώστε να γίνει κατανοητή στον αναγνώστη η φιλοσοφία που θα έπρεπε να διέπει τις πρακτικές μάθησης και τις στάσεις όλων των εμπλεκόμενων μελών στη εκπαίδευση. Έπειτα, περιγράφονται ορισμένες καινοτόμες πρακτικές, οι οποίες συμβαδίζουν κατά βάση με τη φιλοσοφία αυτή, δηλαδή της συμπερίληψης. Τέλος, διεξάγονται τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας,

μέσα από τα οποία αναδύεται η σημαντικότητα της εφαρμογής σύγχρονων συμπεριληπτικών πρακτικών για τη σχολική βελτίωση.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Εμπόδια Μάθησης

Κατά τη διαδικασία της μάθησης ενδέχεται να υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που παρεμποδίζουν την ομαλή πραγματοποίησή της. Τέτοιοι παράγοντες είναι η κουλτούρα που επικρατεί στο σχολείο, οι στάσεις της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών, τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, ο αριθμός των μαθητών της τάξης, τα διαθέσιμα κονδύλια κ.α. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά ορισμένα από τα παραπάνω εμπόδια.

Αρχικά, ένα από τα κυριότερα εμπόδια που παρουσιάζεται στη διαδικασία της μάθησης είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή η συμπεριφορά τους, οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους, αλλά και η κατάρτισή τους. Οι εκπαιδευτικοί, συχνά, δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και για να καταπολεμήσουν τη σχολική- ακαδημαϊκή περιθωριοποίηση (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Συχνά, μάλιστα την προκαλούν και οι ίδιοι έμμεσα καθώς στη διδασκαλία τους δεν προσπαθούν να εμπλέξουν και τους μαθητές που αδυνατούν να συμμετέχουν.

Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους η επαφή τους με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (βλ. Κεφ. 2) είναι μηδαμινή με αποτέλεσμα όταν οι ίδιοι βρεθούν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα να ενστερνίζονται την ήδη υπάρχουσα φιλοσοφία (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Στα αναλυτικά προγράμματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προωθείται η ψυχολογική προσέγγιση, που θεωρεί ότι το άτομο πρέπει να αλλάξει ώστε να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες τους, γεγονός που δεν συμβαδίζει με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση η οποία θεωρεί ότι το σχολείο και γενικά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αλλάξει ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011; Στασινός, 2013). Επίσης, στα μαθήματα που παρακολουθούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί γίνεται λόγος για «αποκλίνοντες» και «κανονικούς» μαθητές (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011), με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να σχηματίζουν στάσεις και αντιλήψεις όπου η διαφορετικότητα δεν θεωρείται αποδεκτή. Από αυτές τις στάσεις εξαρτάται και η μετέπειτα συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές.

Παράλληλα, ένα άλλο εμπόδιο στη διαδικασία της μάθησης είναι τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Τα Αναλυτικά Προγράμματα διαμορφώνονται συνήθως σύμφωνα με τις ανάγκες του μέσου μαθητή. Οι σκοποί και οι στόχοι του δε δύναται να απευθύνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών και στις δυνατότητές τους. Επίσης, το δυναμικό κάθε τάξη είναι διαφορετικό. Όλοι οι μαθητές δεν έχουν, για παράδειγμα, τις ίδιες προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος.

Η επιτυχία ενός μαθητή θα πρέπει να προκύπτει από τη σύγκριση των νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του, που απέκτησε κατά τη διδασκαλία, με τις προηγούμενες του γνώσεις και όχι με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, διότι κάθε μαθητής είναι διαφορετικός. Έτσι, απαιτείται τροποποίηση της εκάστοτε διδακτικής ύλης από τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τις ανάγκες όλων των μαθητών (Στασινός, 2013).

Μία ακόμη αδυναμία των αναλυτικών προγραμμάτων είναι ότι συχνά δεν αναφέρονται καθόλου στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά μόνο στην ειδική εκπαίδευση. Συγγέονται, δηλαδή, αυτές οι δύο έννοιες, όμως έτσι παραμερίζονται άλλες κατηγορίες διαφοροποίησης των μαθητών όπως η εθνικότητά τους (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011).

Ανάλογο εμπόδιο αποτελεί και η χρήση των σχολικών εγχειριδίων, καθώς είναι δύσκολο να σχεδιαστεί ένα βιβλίο που θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Το επίπεδο δυσκολίας των σχολικών εγχειριδίων κυμαίνεται σε μέτριο επίπεδο, με κάποιες δραστηριότητες λίγο πιο εύκολες ή



πιο δύσκολες, όμως για έναν μαθητή, για παράδειγμα, που δεν γνωρίζει τη γλώσσα καλά, δεν αρκούν απλά ορισμένες πιο εύκολες ασκήσεις. Θα πρέπει να διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός τις δραστηριότητες με βάση τις ικανότητες αυτού του μαθητή (Στασινός, 2013). Επίσης, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια ενδέχεται να μην απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Τέλος, μπορεί να δημιουργεί προκαταλήψεις και στερεότυπα στους μαθητές. Για παράδειγμα, όταν απευθύνεται σε άλλους πολιτισμούς, να εστιάζει στη διαφορετικότητά τους και όχι σε πανανθρώπινες αξίες, με αποτέλεσμα οι μαθητές να εκλαμβάνουν τους μη γηγενείς μαθητές ως ξένους και να τους περιθωριοποιούν.

Ένα τελευταίο εμπόδιο που αναλύει η παρούσα εργασία είναι η σχολική κουλτούρα. Η σχολική κουλτούρα αναφέρεται στον πολιτισμό, τη φιλοσοφία και τις στάσεις που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο ή στην ευρύτερη κοινωνία και μπορούν να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τις πολιτικές και τις πρακτικές ενός σχολείου (Γερασίμου, 2013). Τις περισσότερες φορές, η κοινότητα του σχολείου αντιλαμβάνεται τους μαθητές που αποκλίνουν από τα συνηθισμένα πρότυπα ως απειλή ή ως πρόβλημα (Στασινός, 2013), με αποτέλεσμα να παραγκωνίζονται από τη διαδικασία του μαθήματος. Για αυτό η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να εστιάζει μόνο στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και στη δημιουργία και καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα.

## 2.2. Σχολική Βελτίωση και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Μελετώντας, λοιπόν, τα παραπάνω εμπόδια που εμφανίζονται κατά τη διαδικασία της μάθησης, προκύπτει η ανάγκη για σχολική βελτίωση. Με τον όρο σχολική βελτίωση νοείται η συνολική προσέγγιση προς την εκπαιδευτική αλλαγή, η οποία στοχεύει σε δύο στοιχεία, στην αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών και στην ανάπτυξη της ικανότητας του σχολείου να διαχειριστεί τόσο αυτή την αλλαγή όσο και την αλλαγή της κοινωνίας. Η βελτίωση αυτή για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να είναι ριζική, δηλαδή να αναδιαμορφωθεί όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, και να προκύψει μέσα από το σχολείο και τις εκάστοτε ανάγκες (Στασινός, 2013).

Η παιδαγωγική της συμπερίληψης μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην αποτελεσματική επίτευξη της παραπάνω βελτίωσης. Η Συμπερίληψη δεν δύναται να οριστεί, διότι με αυτό τον τρόπο θα περιοριστεί η έννοια. Πρόκειται, όμως, για μία συνεχή διαδικασία ή αλλιώς φιλοσοφία της εκπαίδευσης που προωθεί την απόδοση ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, την καταπολέμηση των διακρίσεων και της περιθωριοποίησης των μαθητών που δεν συμβαδίζουν με τα μαθητικά πρότυπα του σχολείου και την αναδιάρθρωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής κουλτούρας (Angelides, 2008). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι στις άμεσες προτεραιότητες κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής και μεταρρύθμισης (Ferguson, 2008).

Οι πρακτικές που συμβαδίζουν με τους παραπάνω στόχους της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δηλαδή που προωθούν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο μάθημα, λαμβάνοντας τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών, προάγουν τη σχολική βελτίωση, με αποτέλεσμα την αποτελεσματική μάθηση όλων των μαθητών ανεξαρτήτου εθνικότητας, ειδικών αναγκών, φύλου κ.α.

## 2.3. Πρακτικές που προάγουν τη Σχολική Βελτίωση

Στο παρόν κεφάλαιο η εργασία εστιάζει σε ορισμένες πρακτικές που μπορούν να συμβάλουν στη μάθηση και στην αντιμετώπιση των εμποδίων της, ώστε να επέλθει η σχολική βελτίωση. Τέτοιες πρακτικές είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συμπεριληπτική κουλτούρα, τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, η δημιουργία δικτύων συνεργασίας, η προσαρμογή της διδασκαλίας, η αναδιοργάνωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος κ.α. Στη συνέχεια, αναλύονται ορισμένες από αυτές τις πρακτικές.

Αρχικά, ένας από τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζει τη σχολική βελτίωση και την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι οι στάσεις και η συνολική δραστηριοποίηση των

εκπαιδευτικών (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν μία πιο συμπεριληπτική κουλτούρα. Να αποδεχθούν και να πιστέψουν πραγματικά, δηλαδή, στο ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την εθνικότητα τους, το φύλο, τη σεξουαλικότητά τους, το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, την αναπηρία ή την επίδοσή τους. Έτσι, στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν είναι μόνο να υπερπηδήσει τα εμπόδια που δεν επιτρέπουν την συμμετοχή όλων των μαθητών, αλλά και να καλλιεργήσει κουλτούρες, πολιτικές και πρακτικές στα εκπαιδευτικά συστήματα, ώστε να γίνει αποδεχτεί η ετερότητα των μαθητών και να αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές ισότιμα (Angelides, 2008). Επίσης, θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι στα πλαίσια του σχολείου δεν μαθαίνουν μόνο οι μαθητές αλλά και οι ίδιοι. Η διαφορετικότητα, δηλαδή, θεωρείται ως πηγή μάθησης (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011) ή ως πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και όχι ως απειλή ή πρόβλημα. Επίσης, να αντιληφθούν ότι έχουν συνευθύνη στην επιτυχία αλλά και στην αποτυχία των μαθησιακών σκοπών (Στασινός, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν με τη συμπεριφορά τους να συμβάλουν στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας για όλο το σχολείο, αφού μπορούν να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τόσο τους μαθητές όσο και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η σχολική κουλτούρα, άλλωστε, αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών και πολιτικών που διευκολύνουν τη μάθηση (Booth & Ainscow, 2011; Γεροσίμου, 2012).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόσουν και τις μεθόδους διδασκαλίας τους και τις πρακτικές τους ώστε να δίνεται σε όλους τους μαθητές η δυνατότητα να συμμετέχουν στο μάθημα με βάση τις ανάγκες τους. Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους μπορούν να προωθούν την ανάπτυξη συζητήσεων μεταξύ των μαθητών και να προσπαθούν να τους εμπλέξουν όλους σε αυτή και, κυρίως, τους μαθητές που περιθωριοποιούνται (Petrou, Angelides & Leigh, 2009). Ακόμη, μπορούν να αξιοποιήσουν έναν συνδυασμό από πρακτικές διδασκαλίας όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η καθολική σχεδίαση για τη μάθηση κ.α.

Επεξηγηματικά, η εξατομικευμένη διδασκαλία είναι μία ειδικά σχεδιασμένη παρέμβαση που βασίζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες ενός συγκεκριμένου μαθητή (Banks & McGee Banks, 2009), ενώ η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στο σχεδιασμό ενός ευέλικτου μαθήματος όπου το ίδιο περιεχόμενο διδασκαλίας προσφέρεται στους μαθητές με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το «στυλ» μάθησης του κάθε μαθητή (Στασινός, 2013). Η καθολική σχεδίαση για τη μάθηση στοχεύει στη σχεδίαση ενός μαθήματος που θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ταυτόχρονα, γεγονός που θα βοηθούσε στην αντιμετώπιση των εμποδίων που δημιουργούν τα Αναλυτικά Προγράμματα στη μάθηση. Η χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων διδασκαλίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση του παραπάνω σκοπού (Παπαδοπούλου, 2011).

Παράλληλα, στην σχολική βελτίωση θα μπορούσε να συμβάλει η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση, δηλαδή με τους διευθυντές, τους μαθητές, τους ειδικούς παιδαγωγούς, τους ψυχολόγους, τους γονείς κ.α. (Αγγελίδης, 2011; Booth & Ainscow, 2011). Η συνεργασία αυτή θα πρέπει να έχει στόχο την μείωση της περιθωριοποίησης και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές (Αγγελίδης, 2011). Η ηγεσία του σχολείου μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη πρακτικών συνεργασίας. Για παράδειγμα, να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε μικρές μορφές έρευνας ή και σε συνδιδασκαλίες με απώτερο σκοπό τον αναστοχασμό στη βάση της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας (Αγγελίδης, Αντωνίου και Χαραλάμπους, 2009).

Ακόμη, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές μπορεί να επιφέρει λύσεις σε πολλά από τα προβλήματα των μαθητών (Messiou, 2012). Σημαντικό είναι να ακούγονται οι φωνές όλων των μαθητών, έτσι θα νοιώθουν και οι ίδιοι ότι η γνώμη τους μετράει, με αποτέλεσμα να μην φοβούνται να συμμετέχουν στο μάθημα.

Τέλος, σημαντική είναι και η συνεργασία του σχολείου με τον ακαδημαϊκό χώρο (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Αυτό θα βοηθήσει τα σχολεία να αναπτύξουν συμπεριληπτικές πρακτικές, αλλά και τα πανεπιστήμια να καταφέρουν να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη.

Ένας ακόμη βασικός παράγοντας που μπορεί να συμβάλει στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και, κατ' επέκταση, στη σχολική βελτίωση είναι η αξιοποίηση των άτυπων περιβαλλόντων μάθησης (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011; Angelides & Karras, 2009). Οι μαθητές περνούν τον περισσότερο χρόνο της διαδικασίας της μάθησης τους μέσα σε απρόσιτες σχολικές τάξεις. Η μάθηση, όμως, για να είναι αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα, θα πρέπει να είναι συνδεδεμένη με τη καθημερινή ζωή των μαθητών και να συνδέεται με αυθεντικές καταστάσεις. Για να επιτευχθούν οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος, είναι απαραίτητη η αφύπνιση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών και η σύνδεσή τους με τη νέα γνώση (Slavin, 2007). Τις περισσότερες, όμως, γνώσεις και εμπειρίες οι μαθητές τις απέκτησαν κατά τη συναναστροφή τους με πραγματικούς χώρους της καθημερινής ζωής (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Για να έχει η μάθηση μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, καλό θα ήταν να διεξάγεται σε τέτοιους αυθεντικούς χώρους, για να πραγματοποιηθεί η σύνδεση με τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011; Slavin, 2007).

Η μάθηση από εμπειρίες και δραστηριότητες εκτός της «τυπικής τάξης» πραγματοποιείται στα λεγόμενα «άτυπα περιβάλλοντα μάθησης». Άτυπο περιβάλλον μάθησης μπορεί να θεωρηθεί οποιοσδήποτε χώρος πέρα του παραδοσιακού χώρου των σχολείων (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011), όπου πραγματοποιούνται δραστηριότητες με σκοπό την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Τέτοιοι χώροι μπορεί να θεωρηθούν τα μουσεία, τα ενυδρεία, οι ζωολογικοί κήποι, τα μνημεία κ.α. Ακόμη, μπορεί η μάθηση να πραγματοποιηθεί σε επαγγελματικούς χώρους, όπως ένα εργοστάσιο ή ένα λατομείο, ανάλογα με το σκοπό της.

Οι δραστηριότητες αυτές βασίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, κινούν την περιέργεια τους και δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο λαμβάνεται υπόψη και η διαφορετικότητα που επιτραπεί ανάμεσα στους μαθητές ως προς τα περισσότερα επίπεδα και ο κάθε μαθητής μαθαίνει ανάλογα με τις δυνατότητές του. Γίνεται φανερό, λοιπόν, για ακόμη μία φορά ότι οι συγκεκριμένοι τρόποι σχολικής βελτίωσης συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση όλων των μαθητών, καθώς προωθείται η συμπερίληψη όλων στη διαδικασία της μάθησής τους. Οι Αγγελίδης & Αβρααμίδου (2011) σε έρευνα τους έδειξαν ότι τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης παρέχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους τους μαθητές, έδωσαν τη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών που δεν συμμετείχαν συνήθως στο μάθημα στις παραδοσιακές τάξεις, προωθούν τη δημιουργία κοινωνικών ομάδων και γενικά ότι προάγουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

## 5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, πολλές φορές μπορεί η μάθηση των μαθητών να παρεμποδιστεί από διάφορους παράγοντες, όπως η σχολική κουλτούρα, τα αναλυτικά προγράμματα κ.α. Όμως, η κατάσταση αυτή είναι αναστρέψιμη, δηλαδή με τις κατάλληλες πρακτικές μπορούν αυτά τα εμπόδια να αντιμετωπιστούν. Οι πρακτικές αυτές στοχεύουν στη σχολική βελτίωση μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους και τη διαφορετικότητά τους και συμβαδίζουν με τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, η τροποποίηση της διδασκαλίας και η συμπεριληπτική κουλτούρα είναι ορισμένες τέτοιες πρακτικές. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη αναδιοργάνωσης όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία θα βασίζεται σε ένα συνδυασμό αυτών των πρακτικών, οι οποίες προάγουν και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. (2011). Η δραστηριότητα των μικρών εσωτερικών δικτύων συνεργασίας για τη σχολική βελτίωση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., Αντωνίου, Ε. & Χαραλάμπους, Κ. (2009). Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σχολείου. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Γεροσίμου, Ε. (2012). Συμπερίληψη και σχολική κουλτούρα: ο πυρήνας για τη δημιουργία του «Σχολείου για όλους». *X-Ray@εκπαίδευση*, 4, 8-13.
- Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Συμπερίληψη: Πρόσκληση και Πρόκληση για την Εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου, *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές* (σσ. 351-376). Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2011). *Καθολικός σχεδιασμός με σκοπό τη μάθηση και Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα ψηφιακών συστημάτων.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Μετφρ. Ε. Εκκεκάκη. Επιστ. επιμ. Κ. Κόκκινος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο για Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

### Ξενόγλωσση

- Angelides, P. (2008). Patterns of inclusive education through the practices of student teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 317-329.
- Angelides, P., & Karras, C. (2009, May). *Equal opportunities in the classroom as they are provided by skilled teachers: A comparative study between Cyprus and Greece*. Paper presented at the conference organized by the University of Crete, Rethymno, Greece.
- Banks, J. & McGee Banks, C. (eds.) (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Needham Heights, USA: Wiley.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd edition). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each other and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (12), 1311-1322.
- Petrou, A., Angelides, P. & Leigh, J. (2009). Beyond the difference: from the margins to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 439-448.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 379-394.

## ΟΙ ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΠΙΠΟΛΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΠΑΧΥΣΑΡΚΙΑΣ

**Νοβάκος Ιωάννης**

Ειδικός Παιδαγωγός-Κοινωνιολόγος ΠΕ70.50

### Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση του παράγοντα των διατροφικών συνηθειών των μαθητών/τριών με αναπηρία και η επίδρασή του στη δημιουργία και στον επιπολασμό της παχυσαρκίας. Η επιλογή της μεθόδου βασίζεται στην επισταμένη και διεξοδική ανασκόπηση και παρουσίαση δεδομένων και στοιχείων μαθητομετρικών μετρήσεων σε Πανελλαδική κλίμακα μέσω συγκεκριμένου σχεδιασμένα ερωτηματολογίου, που κατατείνει στην αξιολόγηση των διατροφικών/γευματικών συνηθειών τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας, καταδεικνύουν ότι η παχυσαρκία των παιδιών/μαθητών και, δη αυτών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με αναπηρία, σχετίζεται αναπόδραστα με τον ημερήσιο αριθμό μικρο-γευμάτων και γευμάτων, από τη συχνή παρακολούθηση τηλεόρασης, από την καθημερινή χρήση του υπολογιστή, από το διατροφικό πρότυπο, από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και από τις ώρες της καθημερινής μελέτης των μαθημάτων τους.

**Λέξεις-Κλειδιά:** μαθητές με αναπηρία, παχυσαρκία, διατροφικές συνήθειες, προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της παιδικής παχυσαρκίας.

### 1. Εισαγωγή

Στις περισσότερες μελέτες και επιστημονικές έρευνες σχετικά με τη συγκεκριμένη θεματική, αναδεικνύεται η σοβαρότητα του ρόλου που διαδραματίζουν οι διατροφικές συνήθειες στον επιπολασμό της παχυσαρκίας των μαθητών/τριών με αναπηρία, καθώς και στο επίπεδο της ποιότητας της καθημερινότητας της εν γένει ζωής τους. Εκτός των άλλων, διαφαίνεται ότι υφίστανται ισχυρές μετρήσιμα ενδείξεις και αποχρώσεις για την αναπόδραστη διασύνδεση της παιδικής παχυσαρκίας με την εμφάνιση καρδιαγγειακού νόσου και διάφορων άλλων παθήσεων στην ενήλικη ζωή τους (Lobstein & Frelut, 2003). Η παιδική/μαθητική παχυσαρκία, επομένως και, δη αυτή που παρατηρείται στα άτομα/μαθητές με αναπηρία λόγω των νευροφυσιολογικών διαταραχών που εμφανίζουν εγγενώς και επηρεάζουν τις περισσότερες φορές την ποιότητα και τον τρόπο ζωής τους, οφείλεται σε πολύ μεγάλο βαθμό και ποσοστό στα διατροφικά τους πρότυπα και διατροφικές συνήθειες που ακολουθούν και εφαρμόζουν κατά τη σίτισή τους. Βάσει αρκετών διεθνών και εγχώριων μελετών, καταδεικνύεται ότι το διατροφικό πρότυπο –όπως είναι της Κρήτης που σχετίζεται με τη μεσογειακή διατροφή και είναι γνωστό για τα θεαματικά επί τα βελτίω αποτελέσματά του– που ακολουθούν στην καθημερινότητά τους οι μαθητές/τριες με αναπηρία, συντείνει στη μείωση της παχυσαρκίας και των καρδιαγγειακών νοσημάτων στην ενήλικη ζωή τους. Παρά ταύτα, πρέπει να επισημανθεί ότι υπάρχει το παράδοξο της ύπαρξης παχυσαρκίας στα παιδιά της Ελλάδας που είναι ένα από τα υψηλότερα ποσοστά σε επίπεδο Ευρώπης, γεγονός που διαπιστώνεται μέσα από τις συγχρονικές και διαχρονικές μελέτες και έρευνες που διενεργούνται τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο στη χώρα μας (Kafatos et al., 1997).

Με λίγα λόγια, παρατηρείται σε πανελλαδικό αντιπροσωπευτικά δείγμα μαθητών/τριών, ότι υφίστανται πολύ υψηλά επίπεδα επιπολασμού της παχυσαρκίας εν συγκρίσει με το μέσο όρο της ηλικίας τους, τα οποία συνοδεύονται τις περισσότερες φορές από πολύ υψηλό ποσοστό τριγλυκεριδίων που δεν είναι φυσιολογικό βάσει της ηλικίας τους (Manios et al., 2008). Όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία, διαπιστώνεται μέσα από τις ελάχιστες έρευνες που υπάρχουν σχετικά με τη

συγκεκριμένη θεματική σε πανελλαδικό και διεθνές επίπεδο, καθώς και από την εικόνα που παρατηρείται στις ειδικές δομές και πλαίσιο, ότι οι μαθητές που εμπίπτουν σε αυτή την ιδιαίτερη ομάδα, είναι ως επί το πλείστον παχύσαρκοι, δυσκίνητοι και ράθυμοι όταν πρέπει να συμμετάσχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Πέραν των άλλων, αναφαίνεται ότι τα επίπεδα της παχυσαρκίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών μαθητών/τριών είναι περίπου τα ίδια, ενώ παρατηρείται να έχει αυξηθεί κατακόρυφα και το ποσοστό υπέρβαρων παιδιών/μαθητών εν συγκρίσει με τα προηγούμενα χρόνια. Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι το ποσοστό των λιποβαρών/αδύνατων μαθητών/τριών γενικά στην Ευρώπη την τελευταία δεκαετία παραμένει σταθερό, με τα κορίτσια να υπερτερούν των αγοριών (Martinez-Vizcaino et al., 2008). Ωστόσο, παρατηρείται ο επιπολασμός τόσο στα υπέρβαρα παιδιά/μαθητές όσο και στην παχυσαρκία να είναι πολύ μεγαλύτερος στα αγόρια, ενώ δεν διαπιστώνεται διαφορά στον επιπολασμό της παχυσαρκίας μεταξύ αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών στη χώρα (Panagiotakos et al., 2007).

Σίγουρα ο επιπολασμός της παχυσαρκίας, ακολουθεί τα παιδιά στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή τους, ενώ σχετίζεται άμεσα με τα ισχαιμικά εγκεφαλικά και την υπερτασική νόσο στις αναπτυγμένες ιδιαίτερες χώρες. Δυστυχώς στις μεσογειακές χώρες, τα παιδιά/μαθητές αλλά και οι έφηβοι δεν τρέφονται σωστά και δεν τηρούν τα διατροφικά υγιεινά πρότυπα. Προφανώς υφίσταται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας της διατροφής και της υγείας των παιδιών/μαθητών της ελληνικής επικράτειας (Lloyd et al., 2010). Όσον αφορά τους μαθητές με αναπηρία, σημειώνεται ότι δεν επιλέγουν οι γονείς να τους παρέχουν είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι τροφές που δεν έχουν υψηλό πρωτεϊνικό δείκτη, ιχνοστοιχεία και ακόρεστα λιπαρά, λόγω οικονομικής ένδειας ή/και χαμηλού πολλές φορές κοινωνικομορφωτικού επιπέδου (World Health Report, 2002). Επιπρόσθετα, δεν έχουν τις γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να επιλέγουν και να καταναλώνουν τροφές που δεν κοστίζουν πολύ και είναι ενεργειακά πυκνές και συμβάλλουν στην διατήρηση της υγείας τους. Γενικότερα, διαπιστώνεται ότι στις χώρες την Νότιας Ευρώπης όπως είναι η Ελλάδα, η Πορτογαλία και η Ιταλία, ο επιπολασμός της παχυσαρκίας είναι υψηλότερος σε αντιδιαστολή με τις χώρες της Βόρειας Ευρώπης (Power et al., 1997).

Παρότι οι διατροφικές συνήθειες αποτελούν αντικείμενο έρευνας τις τελευταίες δεκαετίες μέσα από ένα τεράστιο αριθμό μακροχρόνιων μελετών σε μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία στο γενικό πληθυσμό, παρατηρείται να μην υφίστανται ανάλογες μελέτες σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν και δημιουργούν την παχυσαρκία στους μαθητές με αναπηρία (Papandreou et al., 2008). Εκτός των άλλων, δεν έχει διερευνηθεί το διατροφικό περιβάλλον των μαθητών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας και, το πώς διαμορφώνει την τάση που έχουν –ως επί το πλείστον– για παχυσαρκία. Συνεπώς, δεν υφίστανται μακροχρόνιες μελέτες που να διερευνούν εις βάθος και να ελέγχουν τους συγχυτικούς παράγοντες που καθορίζουν το εύρος εμφάνισης της παχυσαρκίας στους μαθητές αυτούς. Υπό την έννοια αυτή, αναγνωρίζεται ότι δεν υφίστανται δεδομένα που μέσω τεκμηρίωσης και αξιολόγησης να καταδεικνύουν το ποσοστό εμφάνισης της παχυσαρκίας στην κοινότητα των μαθητών της ομάδας αυτής. Η εμφάνιση υπερβολικού βάρους στα άτομα αυτά, με άλλα λόγια, προκαλούν υπερβολικές ανεπιθύμητες ενέργειες στη ζωή τους εν σύνολο. Καταληκτικά, διαφαίνεται ότι δεν υφίστανται μελέτες εν σχέσει με τον υπό διερεύνηση πληθυσμό για τους παράγοντες που επηρεάζουν εμπροσθοβαρώς και καταλυτικά τα επίπεδα της παχυσαρκίας τους (Pate et al., 2011).

## **2. Οι διατροφικές συνήθειες ως ανεξάρτητη μεταβλητή επηρεασμού των μαθητών με αναπηρία**

Προφανώς οι κλασικές/παραδοσιακές διατροφικές συνήθειες των ανθρώπων όλων των χωρών και, δη των οικονομικά αναπτυγμένων, εμφανίζουν χαρακτηριστικές διαφοροποιήσεις, ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες (Nathan & Moran, 2008). Η συστηματική διαφήμιση των προϊόντων διατροφής, η εμμενής προώθηση του μοντέλου της υγιεινής διατροφής καθώς και οι νέες εντυπωσιακές εξελίξεις στον κλάδο της τεχνολογίας των τροφίμων, συνιστούν παράμετροι που συντελούν προς την κατεύθυνση βελτίωσης του διατροφικού περιβάλλοντος όλων των ανθρώπων. Παρά ταύτα, παρατηρείται να μην βελτιώνεται η διατροφική κατάσταση και οι συνήθειες των μαθητών/τριών με

αναπηρία και, δη αυτών που φοιτούν στο ειδικό πλαίσιο. Εντούτοις, πρέπει να τονιστεί ότι όλα τα θρεπτικά συστατικά που θεωρούνται αναγκαία για να αναπτυχθεί κανονικά το σώμα ώστε να κινηθεί και να ζήσει ο άνθρωπος, βρίσκονται και περιέχονται σε τροφές που ονομάζονται υγιεινή διατροφή. Όταν υφίστανται σωστές αναλογίες και μέτρο στη διατροφή, με άλλα λόγια, τότε αναγνωρίζεται ότι με τη λογική αυτή επιτρέπονται και συνάμα απαγορεύονται όλες οι τροφές (Freedman et al., 2007). Βάσει των προρρηθέντων, διαπιστώνεται ότι στη διατροφή και γενικά στις διατροφικές συνήθειες και διατροφική ρουτίνα των μαθητών/τριών με αναπηρία, δεν υφίσταται μέτρο και σωστές αναλογίες ώστε να επέλθει ομοιόσταση στη διατροφική τους λειτουργία. Έκβαση των επιστημονικά άνωθεν παραδοχών και διαπιστώσεων είναι, μέσα από το πεδίο της σχολικής τους ύπαρξης και καθημερινότητας η απορρύθμιση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους. Με τον τρόπο αυτό, σημειώνεται ότι επηρεάζεται επί τα χείρω και η γνωστική τους ανάπτυξη και απόδοση.

Όλα τα θρεπτικά συστατικά που χρειάζεται ο οργανισμός μας σε καθημερινή βάση προκειμένου να λειτουργεί ενεργειακά, ως εκ τούτου, λαμβάνονται διαμέσου της σωστής/κανονικής ποσότητας τροφίμων που επιλέγεται από μια μεγάλη ποικιλία τροφίμων. Το κλειδί και το μυστικό μιας ισόρροπης διατροφής είναι το αν χαρακτηρίζεται υγιεινή (Caputo et al., 2012). Διάφορες και πολλές μελέτες που έχουν δημοσιευθεί σε έγκριτα εγχώρια και διεθνή αναγνωρισμένα περιοδικά που έχουν ως αντικείμενο της θεματολογίας τους τη διατροφή, αναφέρουν ότι ανάμεσα στο υπερβολικό βάρος και στην υψηλή σε λιπαρά δίαιτα υφίσταται ισχυρή και αναπόδραστη συσχέτιση. Συνήθως τα άτομα/μαθητές που ακολουθούν από το σπίτι τους χαμηλή σε λιπαρά διατροφή καταναλώνουν πολλά λαχανικά και φρούτα, εν αντιθέσει με τους μαθητές που ακολουθούν υψηλή σε λιπαρά διατροφή και καταναλώνουν ελάχιστα έως καθόλου λαχανικά και φρούτα (Biro & Wien, 2010). Με την έννοια αυτή, θεωρείται ότι οι άνθρωποι δεν πρέπει να ανησυχούν ιδιαίτερα για το είδος και το περιεχόμενο του λίπους των διάφορων τροφών, όταν στη συνολική τους διατροφή η βασική κατανάλωση των προϊόντων είναι περισσότερο τα λαχανικά και τα φρούτα (French et al., 2011). Το κατάλληλο διατροφικό πρόγραμμα, στην ουσία, διαδραματίζει σημαντικό βασικό ρόλο στην ομαλή λειτουργία του πεπτικού συστήματος. Ένα ισορροπημένο πρόγραμμα διατροφής, φυσικά, περιλαμβάνει σωστά καταμεμημένο αριθμό γευμάτων, κατάλληλο χρόνο πρόσληψης της τροφής, ορθή ημερήσια κατανομή των τροφίμων και κατάλληλα σχεδιασμένο χρονικό διάστημα που πρέπει να παρέλθει μεταξύ των γευμάτων. Ως εκ τούτου, σημειώνεται ότι για την επίτευξη υψηλών γνωστικών στόχων απόδοσης, ιδιαίτερα των μαθητών/τριών της ομάδας αυτής, απαιτείται συγκεκριμένη διατροφή και δίαιτα σε καθημερινή βάση (Carlson et al., 2012).

Εν τοιαύτη περιπτώσει, παρατηρείται ότι οι προσήκουσες διατροφικές προσαρμογές, συνιστούν βασικό θεμέλιο που δύναται να συντελέσει στη ριζική επί τα βελτίω γνωστική τους απόδοση και ψυχοσυναισθηματική και ψυχοκοινωνική συμπεριφορά τους. Εκτός των άλλων, είναι ηλίου φαεινότερο ότι ο έλεγχος της μάζας του σώματός τους, η προστασία τους από διάφορους τραυματισμούς και ασθένειες, η αύξηση και τόνωση του αυτοσυναισθήματος και αυτοπεποίθησής τους και ο έλεγχος, ειδικά της μάζας του σώματός τους, επιτυγχάνεται μέσω των ορατά και καταλυτικά ευεργετικών επενεργειών υιοθέτησης υγιεινών διατροφικών προτύπων και διαιτητικών συνηθειών (Arazi & Hosseini, 2012). Τούτο συνεπάγεται, ότι ιδιαίτερα τα άτομα με αναπηρία, χρειάζονται προτροπή, παρακίνηση, παραίνεση και καθοδήγηση όσον αφορά την εφαρμογή γενικών κανόνων δίαιτας και διατροφής, οι οποίοι κάθε φορά και ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/της κάθε/μια μαθητή/τρια θα προσαρμόζονται στις ανάγκες τους, ώστε να εξασφαλίζεται η μέγιστη απαιτούμενη ενέργεια για την ολοκλήρωση των ποικιλόμορφων έργων τους (Burniat et al., 2007). Με την έννοια αυτή, καταδεικνύεται ότι εμφανίζουν αυξημένο σωματικό βάρος και λίπος όπως και σοβαρά προβλήματα υγείας, στην περίπτωση που υφίσταται από τη μεριά τους αυξημένη και συχνή υιοθέτηση αρνητικών διατροφικών προτύπων και συνηθειών. Δεδομένων των συνθηκών, αναδεικνύεται μία ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των διατροφικών συνηθειών και της εμφάνισης και ψυχολογίας των μαθητών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί μετ' επιτάσεως, είναι ότι η εφαρμογή αρνητικών διατροφικών και διαιτητικών προτύπων και συνηθειών

από τους μαθητές αυτούς, δύναται να τους οδηγήσει σε τελείως ψυχοπαθολογικές και παραβατικές συμπεριφορές και πράξεις (Sundgot-Borgen & Torstveit, 2004).

### **3. Συνύφανση και συσχέτιση των διατροφικών συνηθειών με τον επιπολασμό της παχυσαρκίας στους μαθητές με αναπηρία**

Η παχυσαρκία ως φαινόμενο, συνίσταται σε ένα πολύπλοκο συνδυασμό διάφορων περιβαλλοντικών, οικονομικών, γενετικών, ατομικών και διατροφικών παραγόντων, που την ανάγουν σε μία σημαντική διαταραχή που ταλανίζει την καθημερινότητα πολλών ανθρώπων και, εν προκειμένω των μαθητών με αναπηρία (Ptomey et al., 2013). Με τη σειρά τους οι προαναφερθέντες παράγοντες, επενεργούν εμπροσθοβαρώς αφού καθορίζουν βαρυσήμαντα και πολυμορφικά την ψυχοκοινωνική, ψυχοσυναισθηματική, σωματική, ψυχολογική και συμπεριφορική τους κατάσταση και ευημερία. Εκτός των άλλων, διακρίνεται να αυξάνεται σε υψηλά ποσοστά –ελέω της παχυσαρκίας– η θνησιμότητα και ο κίνδυνος της νοσηρότητας των μαθητών αυτών. Αν και οι έρευνες και μελέτες στους μαθητές με αναπηρία, ωστόσο, είναι απειροελάχιστες έως μηδαμινές εν σχέσει με τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης και φοίτησης, αναγνωρίζεται σε μέσες άκρες ότι οι μαθητές της ομάδας αυτής, διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αναπτύξουν ή/και να εκδηλώσουν υψηλή παχυσαρκία η οποία συνοδεύεται τις περισσότερες φορές από σοβαρές ψυχοπαθολογικές παθήσεις (Rubin et al., 2020). Η υψηλή χοληστερόλη στο αίμα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, η κατάθλιψη, η πρώιμη ανάπτυξη, η κόπωση, η υψηλή αρτηριακή πίεση και ο διαβήτης είναι μερικές από τις παθήσεις αυτές (O'Shea et al., 2018).

Δεδομένων τούτων, διαφαίνεται ότι οι μαθητές με αναπηρία και ιδιαιτέρως αυτοί που χαρακτηρίζονται από διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές να παρουσιάζουν γενετική προδιάθεση εμφάνισης παχυσαρκίας. Εξ ου και οι επαΐοντες στο συγκεκριμένο τομέα, διατείνονται ότι οι μαθητές της ομάδας αυτής έχουν μία τάση για υψηλή αύξηση του βάρους τους, καθότι παρουσιάζουν διαρκώς μεταβολικές διαταραχές. Γενικά τα άτομα με αναπηρία, καταδεικνύεται ότι είναι παχύσαρκα επειδή τα περισσότερα γενετικά τους σύνδρομα συνυφαινονται και σχετίζονται άρρηκτα με το προαναφερόμενο χαρακτηριστικό. Τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με το σύνδρομο Prader-Willi φερ' ειπείν, διακρίνονται γιατί είναι υπερβολικά παχύσαρκα και έχουν μία εμμονική τάση για το φαγητό (Matheson & Douglas, 2017). Κατά συνέπεια, υφίστανται επιστημονικές έρευνες –που βάσει των ευρημάτων τους– αναδεικνύεται η ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των γονιδίων και της παχυσαρκίας που εμφανίζουν εν συνόλω τα άτομα/μαθητές με αναπηρία. Συνεπαγωγικά, αναγνωρίζεται ότι πέραν των διάφορων προβλημάτων υγείας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρία (διαβήτης, γαστρεντερικές διαταραχές, προβλήματα στις αρθρώσεις και στα οστά, καρδιακές παθήσεις κ.λπ.) η παχυσαρκία καθορίζει καταλυτικά το επίπεδο ποιότητας της σχολικής καθημερινότητάς τους και κοινωνικής τους ζωής (Sadowsky et al., 2019). Καταληκτικά, τονίζεται ότι ο συνδυασμός των φαρμάκων που λαμβάνουν τις περισσότερες φορές οι μαθητές αυτής της ιδιαίτερης ομάδας, λειτουργεί ως ένα κοκτέιλ ενεργοποίησης εμφάνισης της παχυσαρκίας σε σχέση πάντα με όλες τις προαναφερθείσες επιστημονικά τεκμηριωμένες παραδοχές και εκβάσεις (Mavrounioti et al., 2020).

Πέραν των όσων έχουν αναφερθεί έως τώρα, καταδεικνύεται ότι τα διατροφικά πρότυπα και συνήθειες που ακολουθούν και εφαρμόζουν σε καθημερινή βάση οι μαθητές αυτοί, θεωρούνται και είναι καθοριστικοί παράγοντες στην αύξηση της παχυσαρκίας τους (Hinckson et al., 2013). Το πώς και γιατί κάποιοι άνθρωποι επιλέγουν και καταναλώνουν συγκεκριμένα τρόφιμα, ο τρόπος που τρώνε, ποιοι είναι οι συνδαιτυμόνες τους και ακόμη η μέθοδος και ο τρόπος που συσκευάζονται και χρησιμοποιούνται τα τρόφιμα, συνιστούν εμπροσθοβαρείς ανεξάρτητες μεταβλητές που επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό και εύρος την εμφάνιση της παχυσαρκίας ή/και ακόμη τον έλεγχο και την ρύθμισή της. Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι σε όλα τα άτομα συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων/μαθητών με αναπηρία, η διατροφική τους κουλτούρα διαμορφώνεται και παγιώνεται μέσα από την οικογένειά τους από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, με έκβαση να φαντάζει δύσκολη έως



ακατόρθωτη/αδύνατη η αλλαγή ή/και τροποποίηση της συνθήκης αυτής. Το πρόβλημα της παχυσαρκίας στους μαθητές αυτούς, ως εκ τούτου, καθορίζεται σημαντικά και συνιστά σημείο αναφοράς για την υγεία τους στα πρώτα παιδικά τους χρόνια, αφού αποκτούν και ενσωματώνουν στο ασυνείδητό τους εκείνα τα διατροφικά πρότυπα που εφαρμόζουν και στην υπόλοιπη ζωή τους ως ενήλικες. Πέραν των άλλων, υφίστανται και οι απόψεις των επαϊόντων συναδέλφων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, που διατείνονται μέσα από την καθημερινή τους σχολική τριβή και εμπειρία με τους μαθητές αυτούς, ότι οι διατροφικές τους συνήθειες καθορίζονται και διαμορφώνονται σε καθημερινή βάση όχι μόνο από τους προαναφερθέντες παράγοντες και μεταβλητές, αλλά ιδιαιτέρως και πάνω απ' όλα από την εκάστοτε συναισθηματική και συμπεριφορική τους κατάσταση. Υπό το φως της λογικής αυτής, καθίσταται αντιληπτό και κατανοητό ότι η επιλογή και κατανάλωση συγκεκριμένων τροφίμων που αποτελούν τα διατροφικά πρότυπα και συνήθειες για όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους, είναι μία πολύπλοκη διαδικασία και μηχανισμός που συνιστά ένα πάρα πολύ δυσχερές εγχείρημα ώστε να προσδιοριστεί και οριοθετηθεί επακριβώς (Lloyd et al., 2014· Havercamp & Scott, 2015).

#### 4. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Διαπιστωμένα, πλέον, μέσα από τις διεθνείς κυρίως μακροχρόνιες και επιστημονικά τεκμηριωμένες μελέτες σχετικά με τη συνύφανση των διατροφικών συνηθειών και του επιπολασμού της παχυσαρκίας, καταδεικνύεται ότι υφίσταται ισχυρή συσχέτιση και επίδραση μεταξύ των δύο συγκεκριμένων παραγόντων. Σε όλα τα παραπάνω αν συμπεριληφθούν και μεταβλητές όπως είναι το σχολείο, οι γενετικές διαταραχές που παρουσιάζουν οι μαθητές/άτομα με αναπηρία, οι περιβαλλοντικές συνθήκες, η πολιτισμική ετερότητα και διαφοροποίηση, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της εκάστοτε οικογένειας κ.ά., καθίσταται αντιληπτό ότι βρισκόμαστε αντιμέτωποι με ένα δυσεπίλυτο γρίφο και τεράστιο πρόβλημα που ταλανίζει τη συγκαρινή κοινωνία και, ιδιαιτέρως τα άτομα που εμπίπτουν σε αυτήν την ιδιαίτερη ομάδα. Εκτός των άλλων, πρέπει να επισημανθεί ότι η πολιτισμική ταυτότητα και κουλτούρα του κάθε ατόμου καθορίζει εμπροσθοβαρώς τις διατροφικές του επιλογές και συνήθειες σε όλη του τη ζωή. Υπό την έννοια αυτή, θεωρείται σχεδόν αδύνατο με την προσέλευση του χρόνου η αλλαγή ή/και τροποποίηση των διατροφικών μας προτύπων και συνηθειών. Όσον αφορά τα άτομα/μαθητές με αναπηρία, διακατέχονται από υψηλή υποκινητικότητα που σε συνδυασμό με την υπαρκτή παχυσαρκία και την έλλειψη της άσκησης ή/και οιασδήποτε μορφής φυσικής δραστηριότητας από την καθημερινότητά τους, διαπιστώνεται ότι παρουσιάζουν συνήθως σοβαρά ελλείμματα στην υγεία τους. Εν συγκρίσει με τους μαθητές που παρουσιάζουν τυπική ανάπτυξη, διαφαίνεται τα άτομα/μαθητές με αναπηρία να εμφανίζουν παγκοσμίως υψηλά αυξημένα ποσοστά παχυσαρκίας και πάρα πολλές φορές να είναι και υπέρβαροι.

Η άνωθεν αναφορά, φυσικά, έχει την ερμηνεία και εξήγησή της, αφού λόγω των γενετικών διαταραχών και αυτών που εμφανίζουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους, ρέπουν προς μία φιλοσοφία παραίτησης από οιαδήποτε φυσική δραστηριότητα ενώ συγχρόνως βιώνουν και εσωτερική ματαίωση αναφορικά με την αυτοεικόνα τους. Τούτο συνεπάγεται, ότι η ψυχολογική τους ευαλωτότητα τα οδηγεί με γεωμετρική ακρίβεια στη σίγουρη «απομόνωση και συνάμα υπερπροστασία» του σπιτιού όπου περνούν το υπόλοιπο της ημέρας τους –εκτός σχολείου– μπροστά σε μία οθόνη ενός τάμπλετ, καταναλώνοντας κατά προτίμηση φθηνές τροφές αλλά υψηλές σε λιπαρά και θερμίδες. Προφανώς η ίδρυση ενός επιστημονικού παρατηρητηρίου σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης, το οποίο θα είναι στελεχωμένο από εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση, θα συντελούσε προς την κατεύθυνση συνεχούς επιστημονικά ελέγχου των επιπέδων και του ποσοστού της παχυσαρκίας των μαθητών με αναπηρία. Με τον τρόπο αυτό, θα έχουν την δυνατότητα να σχεδιάζουν και να υλοποιούν παρεμβατικά προγράμματα αντιμετώπισης και μείωσης της παχυσαρκίας μέσω ενημέρωσης και πρακτικών συμβουλών που θα αποτείνονται όχι μόνο στους μαθητές, αλλά και στους γονείς και

εκπαιδευτικούς, όπου θα έχουν τη δυνατότητα και ευκαιρία να αλλάζουν τις ανθυγιεινές διατροφικές συνήθειες και να αποκτούν σωστές διατροφικές γνώσεις.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Arazi, H., & Hosseini, R. (2012). A comparison of nutritional knowledge and food habits of collegiate and non-collegiate athletes. *SportLogia*, 8(2), 100-107.
- Biro, F.M., & Wien, M. (2010). Childhood obesity and adult morbidities. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 91(5), 1499-1505.
- Burniat, W., Cole, T., Lissau, I., & Poskitt, E. (2007). *Παιδική και εφηβική παχυσαρκία – Αιτίες και συνέπειες της παχυσαρκίας – Πρόληψη και αντιμετώπιση* (Ζ. Αντωνοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Παρισιάνου.
- Caputo, E., Talarico, V., Mattace, F., Giancotti, L., Anstasio, E., & Baserga, M. (2012). Diet and lifestyle of a cohort of primary school children. *La Pediatria Medica e Chirurgica*, 34(2), 84-94.
- Carlson, J.A., Crespo, N.C., Sallis, J.F., Patterson, R.E., & Elder, J.P. (2012). Dietary-Related and physical activity-related predictors of obesity in children: A 2-Year prospective study. *Pub med - Child Obesity*, 8(2), 110-115.
- Freedman, D.S., Mei, Z., Srinivasan, S.R., Berenson, G.S., & Dietz, W.H. (2007). Cardiovascular risk factors and excess adiposity among overweight children and adolescents: The Bogalusa Heart Study. *The Journal of Pediatrics*, 150, 12-17.
- French, S.A., Gerlach, A.F., Mitchell, N.R., Hannah, P.J., & Welsh, E.M. (2011). Household obesity prevention: Take action – a group – randomized trial. *Obesity*, 19(10), 2082-2088.
- Havercamp, S., & Scott, H. (2015). National health surveillance of adults with disabilities, adults with intellectual and developmental disabilities, and adults with no disabilities. *Disability and Health Journal*, 8, 165-172.
- Hinckson, E.A., Dickinson A., Water, T., Sands, M., & Penman, L. (2013). Physical activity, dietary habits and overall health in overweight and obese children and youth with intellectual disability or autism. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1170-1178.
- Kafatos, A., Diacatou, A., Voukiklaris, G., Nikolakakis, N., Vlachonikolis, J., Kounali, D., Mamalakis, G., & Dontas, A.S. (1997). Heart disease risk-factor status and dietary changes in the Cretan population over the past 30 years. The seven countries study. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 65, 1882-1886.
- Lloyd, M., Foley, J., & Temple, V. (2014). Body mass index of children and youth with an intellectual disability by country economic status. *Preventive Medicine*, 69, 197-201.
- Lobstein, T., & Frelut, M.L. (2003). Prevalence of overweight among children in Europe. *Obesity Reviews*, 4, 195-200.
- Loyd, L.J., Langley-Evans, S.C., & McMullen, S. (2010). Childhood obesity and adult cardiovascular disease risk: A systematic review. *International Journal of Obesity*, 34, 18-28.
- Manios, Y., Moschonis, G., Kourlaba, G., Bouloubasi, Z., Grammatikaki, E., Spyridaki, A., Hatzis, C., Kafatos, A., & Fragiadakis, G.A. (2008). Prevalence and independent predictors of insulin resistance in children from Crete, Greece: The Children Study. *Diabetic Medicine*, 25, 65-72.
- Martvnez-Vizcavno, V., Sanchez Lopez, M., Moya Martvnez, P., Solera Martinez, M., Notario Pacheco, B., Salcedo Aguilar, F., & Rodríguez-Artalejo, F. (2008). Trends in excess weight and thinness among Spanish schoolchildren in the period 1992–2004: The Cuenca study. *Public Health Nutrition*, 27, 1-4.

- Matheson, B., & Douglas, J. (2017). Overweight and obesity in children with autism spectrum disorder (ASD): a critical review investigating the etiology, Development, and maintenance of this relationship. *Review Journal Autism & Developmental Disorders*, 4, 142-156.
- Mavrovounioti, C., Fotiadou, E., Koidou, E., Papadopoulou, S., & Argiriadou, E. (2020). Mediterranean diet and adolescents with intellectual disabilities. *European Journal of Special Education*, 6(2), 23-34.
- Nathan, M.B., & Moran, M.A. (2008). Metabolic complications of obesity in childhood and adolescence: More than just diabetes. *Current Opinion in Endocrinology, Diabetes and Obesity*, 15, 21-29.
- O'Shea, M., O'Shea, C., Gibson, L., Leo, J., & Carty, C. (2018). The prevalence of obesity in children and young people with Down syndrome, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(6), 1225-1229.
- Panagiotakos, D.B., Tzima, N., Pitsavos, C., Chrysohoou, C., Zampelas, A., Toussoulis, D., & Stefanadis, C. (2007). The association between adherence to the Mediterranean diet and fasting indices of glucose homeostasis: The ATTICA study. *Journal of the American College of Nutrition*, 26, 32-38.
- Papandreou, D., Malindretos, P., & Rousso, I. (2008). Investigation of dietary intake and obesity status in a pediatric population from Northern Greece. *Nutrition & Food Science*, 38, 526-533.
- Pate, R.R., Mitchell, J.A., Byun, W., & Dowda, M. (2011). Sedentary behaviour in youth. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 906-913.
- Power, C., Lake, J.K., & Cole, T.J. (1997). Measurement and long-term health risks of child and adolescent fatness. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 2, 507-526.
- Ptomey, L., Goetz, J., Lee, J., Donnelly, J., & Sullivan, D. (2013). Diet quality of overweight and obese adults with intellectual and developmental disabilities as measured by the healthy eating Index-2005. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25, 625-636.
- Rubin, M.B, Miller, C.M, Bauer, S.C., Ariza, A.J., & Binns, H.J. (2020). Identifying characteristics and outcomes in youth with obesity and developmental disabilities. *Disability and Health Journal*, 14(2), 1-7.
- Sadowsky, M., McConkey, R., & Shellard, A. (2019). Obesity in youth and adults with intellectual disability in Europe and Eurasia. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(2), 321-326.
- Sundgot-Borgen, J., & Torstveit, M.K. (2004). Prevalence of eating disorders in elite athletes is higher than in the general population. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 14(1), 25-32.
- World Health Report (2002). *Reducing risks, promoting healthy life*. Geneva: World Health Organisation.

## Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΕ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΜΕΤΑ COVID ΕΠΟΧΗ

**Κατσούγκρη Αναστασία**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Ειδική Παιδαγωγός

Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας

Συγγραφέας

Υπ Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

### Περίληψη

Ο αυτισμός είναι η διαταραχή που επηρεάζει όλο το φάσμα της ανάπτυξης ενός παιδιού, το δυσκολεύει στις κοινωνικές συναλλαγές και στην επικοινωνία του με τους γύρω του. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται και με τις ελλείψεις που έχουν τα παιδιά με αυτισμό στην θεωρία του νου. Οι δυσκολίες του όμως αυτές και οι ελλείψεις επηρεάζουν και τις οικογένειες των παιδιών αυτών. Ειδικά αν οι γονείς και τα αδέρφια είναι νευροτυπικοί, δεν μπορούν να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης τους και την συμπεριφορά τους. Σε όλες αυτές τις δυσκολίες προστέθηκε η περίοδος του Covid όπου για όλα τα παιδιά ήταν δύσκολη. Πόσο μάλλον για τα παιδιά με αυτισμό. Ήταν μία απότομη αλλαγή στην καθημερινότητά τους, που τα τάραξε και τα έβγαλε από το πρόγραμμά τους. Τα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν εύκολα να διαχειριστούν τις αλλαγές της καθημερινότητάς γιατί δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν τι τους συμβαίνει. Στο πλαίσιο της διερεύνησης των συνθηκών που βίωσαν όλα τα μέλη των οικογενειών που έχουν παιδιά με αυτισμό, την περίοδο της καραντίνας, αλλά και πως έγινε η επανένταξή τους, διεξήχθη μικρής εμβέλειας έρευνα, σε σχολεία ημιαστικής περιοχής της Αττικής, στις οικογένειες αυτές, με στόχο να αποτυπωθούν οι δυσκολίες που έφερε η αλλαγή αυτή στην ζωή τους, πως βίωσαν τα μέλη αυτών των οικογενειών την περίοδο της καραντίνας και πως ήταν η επανένταξη των παιδιών αυτών, στην μετα Covid εποχή. Η έρευνα διεξήχθη μέσω συνεντεύξεων κυρίως μητέρων. Προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για μεγαλύτερης έκτασης έρευνες.

**Λέξεις κλειδιά :** αυτισμός, θεωρία του νου, πανδημία Covid, οικογένεια

### 1. Εισαγωγή

«Ο αυτισμός είναι απόσπαση από την εξωτερική πραγματικότητα που συνοδεύεται από μια έντονη εσωτερική ζωή» αναφέρει χαρακτηριστικά ο Petit Robert, που είναι άτομο με αυτισμό, (Γκονέλα, 2008 σελ 25) Τα άτομα με αυτισμό έχουν την δική τους εσωτερική πραγματικότητα που δεν είναι εύκολο να την κατανοήσουν οι νευροτυπικοί. Τι είναι όμως αυτισμός. Η λέξη «αυτισμός» προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» και δηλώνει την τάση του ατόμου να κλείνεται στον εαυτό του, με ελλείμματα στις κοινωνικές συναλλαγές και δυσκολίες στην επικοινωνία. Είναι μια πολύπλοκη αναπτυξιακή διαταραχή που τυπικά εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων χρόνων της ζωής ως αποτέλεσμα μιας νευρολογικής δυσλειτουργίας που επιδρά στη λειτουργικότητα του εγκεφάλου. (Loredana Al Chazi 2018).

Ο αυτισμός επηρεάζει όλο το φάσμα της ανάπτυξης του ατόμου και ταυτόχρονα επηρεάζει και όλα τα μέλη της οικογένειας με τα οποία ζει και συναναστρέφεται. Επίσης τα άτομα με αυτισμό είναι ευαίσθητα και επηρεάζονται πολύ από τις αλλαγές που γίνονται στο κοινωνικό περιβάλλον, αλλαγές που δεν μπορούν εύκολα να διαχειριστούν. Στις δυσκολίες τους αυτές προστέθηκε η πανδημία του Covid η οποία δημιούργησε προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων, στην επικοινωνία, στην ψυχική υγεία τους. Ιδιαίτερα επηρεάστηκαν οι οικογένειες που έχουν παιδιά ή έφηβους στο φάσμα του αυτισμού και έπρεπε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να κατανοήσουν την κατάσταση της πανδημίας και στη συνέχεια να διαχειριστούν με το καλύτερο τρόπο την αλλαγή αυτή. Μέσα από τους γονείς του το αυτιστικό παιδί βλέπει τον κόσμο και γνωρίζει τον εαυτό του.

Επομένως η στάση των γονέων απέναντι στην κοινωνία και την ζωή είναι καθοριστικής σημασίας για το ίδιο το παιδί. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν γονείς και παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, πώς βίωσαν την πανδημία και πως την επανένταξη τους στην μετά Covid εποχή. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν από συνεντεύξεις γονέων και εκπαιδευτικών σε δημοτικά σχολεία ημιαστικής περιοχής της Αττικής, με την μέθοδο της συνέντευξης και σε μικρό δείγμα.

## 2. Αυτισμός

### 2.1 Ορισμός – Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

«Αυτισμός: όταν η "τυχαία ζωή" αντιμετωπίζει και συγκρούεται με την ανάγκη ενός ατόμου να επιτύχει μια προϋπόθεση ισότητας» αναφέρει η Eileen Miller μητέρα που έχει παιδί με αυτισμό, στο βιβλίο της «The Girl Who Spoke with Pictures», δίνοντας το δικό της ορισμό για τον αυτισμό. (Eileen Miller 2008 p 25).

Ο αυτισμός είναι ένα νέο πεδίο μελέτης. Σίγουρα και παλιότερα υπήρχαν «διαφορετικές συμπεριφορές» που έμοιαζαν πολύ με εκείνες των ατόμων που είναι στο φάσμα του αυτισμού, οι οποίες όμως δεν είχαν κατονομαστεί, δεν είχαν καταγραφεί και δεν είχαν μελετηθεί. Αν οι Kanner και Asperger δεν είχαν παρατηρήσει και δεν είχαν επισημάνει τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που διέπουν τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, δεν θα ξέραμε τίποτα γι αυτά, δεν θα είχαν γίνει τόσες μελέτες βρίσκοντας κάθε φορά ένα ακόμη κομμάτι που συμπληρώνει το πάζλ του αυτισμού, καθιστώντας τα ονόματά τους σημείο αναφοράς για κάθε ορισμό και για κάθε ιστορική αναφορά για τον αυτισμό.

Ο Jim Sinclair, άτομο με αυτισμό, που αγωνίστηκε για τα δικαιώματά των αυτιστικών ατόμων όπως θέλει να ονομάζουν τα άτομα που είναι στο φάσμα του αυτισμού. Ο αυτισμός δεν είναι ένα κέλυφος του ατόμου. Είναι διεισδυτικός σε κάθε πτυχή του ατόμου. Είναι ένας τρόπος ύπαρξης (Jim Sinclair, 2018). Ένας τρόπος ύπαρξης διαφορετικός από των νευροτυπικών. Η λέξη «αυτισμός» προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» και δηλώνει την τάση του ατόμου να κλείνεται στον εαυτό του, με ελλείμματα στις κοινωνικές συναλλαγές και δυσκολίες στην επικοινωνία. Είναι μια πολύπλοκη αναπτυξιακή διαταραχή που τυπικά εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων χρόνων της ζωής ως αποτέλεσμα μιας νευρολογικής δυσλειτουργίας που επιδρά στη λειτουργικότητα του εγκεφάλου.

Ο G Mesibow αναφέρει ότι ο όρος «αυτισμός» χαρακτηρίζει μία ομάδα ανθρώπων που έχουν μία κοινή άποψη για τα πράγματα, βλέπουν τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο και σκέφτονται με τον δικό τους διαφορετικό τρόπο. Είναι ανάγκη να κατανοήσουμε την κουλτούρα του αυτισμού, καθώς επίσης τον τρόπο που σκέφτονται και αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Στο ίδιο άρθρο ορίζεται ο αυτισμός ως μη ομαλή ανάπτυξη του ατόμου σε κοινωνικό και επικοινωνιακό επίπεδο. Επίσης τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν έντονα επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά και περιορισμένη φαντασία. (APA 1994) (Sanam Bagherian Khosroshahia Hamid Reza Pouretmadb 2010) Σύμφωνα με τους διαταραχές (Baron-Cohen, Bolton, Wheelwright, Sohill, Short, et, al, 1998), ο αυτισμός θεωρείται ότι είναι η πιο σοβαρή ψυχιατρική διαταραχή της παιδικής ηλικίας. Οι συμπεριφορές που απορρέουν από την διαταραχή αυτή έχουν διάρκεια και δεν θα μειωθούν χωρίς την κατάλληλη παρέμβαση. Οι συμπεριφορές αυτές μπορούν να εμποδίσουν το παιδί στην μαθησιακή του πορεία στις κοινωνικές συναλλαγές και στην κοινωνικοποίησή του. Επομένως, η παρέμβαση για την τροποποίηση των συμπεριφορών αυτών που προέρχονται από την διαταραχή αυτιστικού φάσματος θεωρείται απαραίτητη. Mesibow et al, (1997), Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Πρώιος το 1999 ότι είναι δύσκολο για το οχρωμένο παιδί που βρίσκεται στο φάσμα του Αυτισμού να κάνει την άλωση. Για να καταλάβουμε την δυσκολία του αυτισμού ως προσπαθήσουμε να διαβάσουμε ανάποδα ένα κείμενο δηλαδή να διαβάσουμε ένα ανάποδο κείμενο. Σίγουρα είτε δεν θα τα καταφέρουμε είτε θα δυσκολευτούμε πολύ. Αυτό γιατί ο εγκεφάλός μας έχει μάθει σε άλλο τρόπο ανάγνωσης. Έτσι όταν

διαβάζουμε ανάποδα μας δίνει την έννοια του κειμένου χωρίς να βγαίνει κάποιο νόημα (Frith Uta 1999 & Γκονέλα 2008 ).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι η γλωσσική επιβράδυνση δηλαδή η έναρξη της ομιλίας δεν ακολουθεί τους αναπτυξιακούς δείκτες της τυπικής ανάπτυξης, ενώ σε πολλές περιπτώσεις ατόμων με αυτισμό δεν έχουμε λόγο. Παρουσιάζουν επίσης ελλειμματα στις κοινωνικές συναλλαγές και στην επικοινωνία , ενώ δεν μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις που οφείλονται σε παρνώσεις.

Σύμφωνα με τον Ami Klin, για να διαγνωστεί ένα άτομο με διαταραχή Asperger πρέπει να έχει ποιοτικές ελλείψεις και δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, περιορισμένα ενδιαφέροντα κάτι που το συναντάμε και στην διαταραχή αυτιστικού φάσματος . Σε αντίθεση με τον αυτισμό , στην διαταραχή Asperger δεν υπάρχει κλινικά σημαντική καθυστέρηση στην έναρξη και στην κατάκτηση της γλώσσας ,ούτε στις γνωστικές δεξιότητες και στις δεξιότητες αλληλοβοήθειας .Μία άλλη διαφορά μεταξύ των δύο παραπάνω διαταραχών είναι ότι τα άτομα με διαταραχή Asperger βρίσκονται κοινωνικά απομονωμένα αλλά δεν αποσύρονται παρουσία άλλων. . Συνήθως, προσεγγίζουν τους άλλους αλλά με ακατάλληλο ή εκκεντρικό τρόπο, για παράδειγμα μπορεί να ξεκινήσουν μία συνομιλία με έναν ενήλικα συνήθως για ένα θέμα αγαπημένο τους ασυνήθιστο, μονοπωλώντας το ενδιαφέρον της συζήτησης, με λόγο σχολαστικό και μακρόσυρτο. Εκδηλώνουν ενδιαφέρον για φιλίες και για συναντήσεις με ανθρώπους αλλά εξαιτίας της αδυναμίας να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων ή τις υπονοούμενες επικοινωνιακές εκφράσεις τους πχ σημάδια πλήξης βιασύνης να φύγουν , δεν κατανοούν ότι «κουράζουν» τον συνομιλητή τους και αποτυγχάνουν να συνάψουν φιλικές σχέσεις, με αποτέλεσμα να απογοητεύονται από τις συνεχείς αποτυχίες. Ami Klin (2006).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των ατόμων που είναι στο φάσμα του αυτισμού είναι η αισθητηριακή τους ευαισθησία Η Temple Grandin η οποία είναι και η ίδια αυτιστική, στο βιβλίο της Thinking in pictures: and other reports from my life with autism, που είναι αυτοβιογραφική αναφορά, αναφέρει ότι ο αυτισμός είναι μία εξελεκτική διαταραχή που εξαιτίας της αδυναμίας στην επεξεργασία των εισερχομένων πληροφοριών το παιδί αντιδρά υπερβολικά σε ορισμένα ερεθίσματα και ελάχιστα σε άλλα. Το παιδί απομονώνεται από το περιβάλλον του και από τους ανθρώπους που υπάρχουν σε αυτό για να εμποδίσει το παιδί μια σφοδρή επίθεση εισερχομένων ερεθισμάτων, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Temple Grandin και συνεχίζει αναφέροντας ότι ο αυτισμός απομακρύνει το παιδί με αυτισμό από τις διαπροσωπικές του σχέσεις, το οποίο αρνείται να έρθει σε επαφή με τον κόσμο και να τον εξερευνήσει. (Temple Grandin 1995).

Ο αυτισμός επηρεάζει τα μέλη των οικογενειών και τα άτομα από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο στο οποίο το άτομο με αυτισμό συναναστρέφεται μαζί τους. Είναι πολύ σημαντικό για τα άτομα αυτά να υπάρχει ένα σταθερό πλαίσιο και μια ρουτίνα . Μαθαίνουν μέσα από την ρουτίνα και ηρεμούν με αυτή. Τι γίνεται όμως όταν ένας εξωγενής παράγοντας «ταράξει» αυτή την ρουτίνα; Τότε τα άτομα που είναι στο Φάσμα του αυτισμού, αλλάζουν συμπεριφορά. Η οικογένεια παίζει καταλυτικό ρόλο στην διαχείριση της ρουτίνας τους, στην ηρεμία τους στις αλλαγές που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους . Για την οικογένεια που έχει παιδί στο φάσμα του αυτισμού είναι το επόμενο σημείο αναφοράς.

## **2.2 Αυτισμός και οικογένεια**

Η οικογένεια είναι η πρώτη κοινωνική ομάδα που γνωρίζει το παιδί και που διευρυμένη δημιουργεί την κοινωνία στην οποία θα κληθεί αργότερα το παιδί να αναλάβει τον δικό του κοινωνικό ρόλο. Είναι, λοιπόν, όπως λέμε, «το κύτταρο της κοινωνίας», λειτουργεί μέσα σε αυτήν και επηρεάζεται από αυτήν. Οικογένεια και κοινωνία έχουν σχέση αλληλεξάρτησης. Ο σχηματισμός της οικογένειας οφείλεται στην ανάγκη του ανθρώπου να καλύψει τις βιολογικές και τις συναισθηματικές του ανάγκες. Αποτελεί το πρώτο «σχολείο» της ζωής, όπου ο άνθρωπος μαθαίνει να συνεργάζεται, αποκτά κοινωνικές δεξιότητες, διδάσκεται ηθικές αξίες, διαμορφώνει τον χαρακτήρα του. Βασικός

στόχος κάθε οικογένειας, και κατ' επέκταση κάθε κοινωνίας, είναι η δημιουργία ενός υγιούς περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο τα μέλη της θα ζουν ευτυχισμένα.

Κοινωνία και οικογένεια είναι δύο ξεχωριστά συστήματα, που όμως αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και το ένα επηρεάζει το άλλο. Μέσα στο σύστημα «οικογένεια» υπάρχουν υποσυστήματα, όπως οι γονείς και τα παιδιά, που βρίσκονται σε μία σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Έτσι, όταν ένα μέλος του συστήματος αυτού, έχει αυτισμό, τότε επηρεάζονται αυτόματα, όλα τα μέλη της οικογένειας.

Όπως συμβαίνει με όλα τα παιδιά του κόσμου, έτσι και στα παιδιά που έχουν αυτισμό η ψυχοσυναισθηματική και η κοινωνική τους ανάπτυξη διαμορφώνεται μέσα από την οικογένεια. Η οικογένεια διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και στην πορεία της ζωής του κάθε παιδιού, είτε έχει αυτισμό είτε όχι. Οι οικογένειες των παιδιών με αυτισμό ή με ΔΑΦ διαπερνούν όλα τα κοινωνικά στρώματα, οι γονείς ανήκουν σε όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα, σε οποιοδήποτε οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο.

Η ύπαρξη ενός παιδιού με αυτισμό σε μια οικογένεια, λόγω της αλληλεπίδρασης των σχέσεων παιδιού-γονέων και παιδιού-αδελφών, έχει πολύ σοβαρές επιπτώσεις στην καθημερινότητα όλων των μελών της. Η καθημερινότητά τους αλλάζει. Ιδιαίτερα οι γονείς βιώνουν πολλά συναισθήματα ματαίωσης, απογοήτευσης, θλίψης, ενοχής, ακόμη και απελπισίας, όταν διαγνωστεί το παιδί τους με αυτισμό. Πόσο μάλλον όταν ξαφνικά έχουν να αντιμετωπίσουν τον εγκλεισμό της πανδημίας Covid , μία κατάσταση που ήταν δύσκολη για όλους και δυσκολότερη για τις οικογένειες αυτές.. Κατά τη διάρκεια της καραντίνας λόγω Covid (2019-2022) υπήρχε η καραντίνα και γινόταν τηλεεκπαίδευση, όπου γινόταν . Πώς όμως επηρέασε τα άτομα που είναι στο φάσμα του αυτισμού και τους οικείους τους

Προσεγγίζοντας τις μητέρες των παιδιών με αυτισμό που ζουν σε μία ημιαστική περιοχή της Αττικής και φοιτούν σε Τυπικό Σχολείο και σε Ειδικό Σχολείο, έλαβε χώρα, μία περιορισμένη έρευνα μικρής εμβέλειας σε δείγμα 15 οικογενειών που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού για το πως βίωσαν την περίοδο της καραντίνας με τα παιδιά τους και πως ήταν η επανένταξή αυτών στην μετά Covid εποχή.

### 3. Μέθοδος της έρευνας

Είναι μία ποιοτική έρευνα σε μικρό δείγμα πληθυσμού προκειμένου να συλλεχθούν πληροφορίες για το πως βίωσαν οι οικογένειες που έχουν παιδιά με αυτισμό την πανδημία. Ως μέθοδος έρευνας για την συλλογή πληροφοριών σχετικά με το πως βίωσαν οι οικογένειες με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού τόσο κατά την περίοδο της καραντίνας όσο και μετά, επιλέχθηκε η συνέντευξη, ως ξεχωριστή ερευνητική τεχνική που μπορεί να γίνει η επιλογή στοιχείων μέσα από την άμεση λεκτική συναλλαγή μεταξύ των μητέρων και της εκπαιδευτικού . Όπως αναφέρουν οι Cohen & Manion, η τεχνική της συνέντευξης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως το κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με το αντιείμενο, εν προκειμένω τους γονείς και ιδιαίτερα τις μητέρες που σχετίζονται περισσότερο με την ανατροφή του παιδιού με αυτισμό. Επίσης σύμφωνα με τον Tuckman παρέχεται η πρόσβαση σε αυτό που βρίσκεται μέσα στο κεφάλι ενός ατόπου δίνει την δυνατότητα αυτό να χρησιμοποιηθεί για να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας. Βοηθάει να εντοπιστούν οι μεταβλητές και οι σχέσεις και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους στην διεξαγωγή ευρέους κλίμακας έρευνας. (Tuckman 1972 στο Cohen & Manion, 2005 σελ 374-375).

Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα είναι μικρό μόλις 15 συνεντεύξεις, από μητέρες. Για το λόγο αυτό έχει τον περιορισμό της μη γενίκευσης. Διεξήχθη σε ημιαστική περιοχή, σε οικογένειες που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και φοιτούν σε Τυπικό Σχολείο , σε Ειδικό Σχολείο και σε ΕΝΕΓΥΛ (Ειδικό Γυμνάσιο Λύκειο). Η συνέντευξη ήταν ημιδομημένη, με τις εξής ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε να μπορούν οι μητέρες να εκφραστούν ελεύθερα, και να περιγράψουν τα

συναισθηματά τους και τα βιώματά τους με τα παιδιά τους. Στις μητέρες τέθηκαν τα εξής ερωτήματα :

1. Πως ήταν η καθημερινότητά σας με το παιδί τους στην περίοδο της καραντίνας;
2. Δυσκολεύτηκαν οι διαπροσωπικές σας σχέσεις ;
3. Ποια ήταν τα θετικά και τα αρνητικά της νέας κατάστασης που βιώσατε για τα παιδιά σας και για εσάς ;
4. Πως ήταν η επανένταξη του στο σχολικό πλαίσιο; Είχατε προβλήματα ; αν ναι ποια;

**Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος**

Οικογένειες με παιδί με αυτισμό	Δείγμα 15 παιδιά	Τυπικό Σχολείο	Ειδικό Σχολείο	ΕΝΕΓΥΛ
Φύλο	14 αγόρια	11 αγόρια	2 αγόρια	1 αγόρι
	1 κορίτσι	1 κορίτσι		

#### 4. Αποτελέσματα της έρευνας

Αν και η έρευνα είχε περιορισμούς λόγω του περιορισμένου εύρους της, και δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, ωστόσο αναδείχθηκαν ενδιαφέροντα στοιχεία. Κατά αρχάς υπάρχουν επιμέρους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως ότι υπήρχε τηλεκπαίδευση για τα παιδιά που πήγαιναν στο Τυπικό Σχολείο, ενώ για τα Ειδικά Σχολεία λειτούργησαν την δεύτερη περίοδο της καραντίνας δηλαδή από τον Νοέμβριο του 2020 έως τον Μάιο του 2021. Συγκεκριμένα από τις 26 Φεβρουαρίου 2020 έως τις 5 Μαΐου 2020 τα σχολεία όλα παρέμειναν κλειστά και γινόταν τηλεκπαίδευση. Κατά την περίοδο αυτή οι μητέρες ανέφεραν ότι είχαν δυσκολίες στην αρχή να το διαχειριστούν γιατί η απομόνωση διέκοψε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και έκοψε τις έστω και τις μικρές λεπτές συνδέσεις των αυτιστικών παιδιών τους με τους νευροτυπικούς συμμαθητές τους. Η μητέρα με το παιδί στο ΕΝΕΓΥΛ ανέφερε ότι η απομόνωση εξαιτίας της πανδημίας σε συνδυασμό με την εφηβεία δεν βοήθησαν στα σχέσεις της με το παιδί της, καθώς επίσης ο έφηβος με αυτισμό απεκόπει απότομα από τις δραστηριότητες τους κάτι που τον εκνεύρισε πολύ. Όμως ήταν δεκτικός στην τηλεκπαίδευση και συμμετείχε πρόθυμα. Αντίθετα οι μητέρες που έχουν παιδιά με αυτισμό με χαμηλή λειτουργικότητα, και φοιτούν στο Ειδικό Σχολείο, ανέφεραν χαρακτηριστικά, ότι δεν βίωσαν με τις ίδιες δυσκολίες την κατάσταση της καραντίνας. Το γεγονός ότι ζούνε σε ημιαστική περιοχή σε μονοκατοικίες με κήπους, βοήθησε πολύ τα παιδιά τους να έρθουν σε επαφή με την φύση, και να μην νοιώσουν «εγκλεισμό» γιατί έβγαιναν έξω. Ανέφεραν ακόμη ότι είχαν τον χρόνο να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά τους, να αλληλεπιδράσουν μαζί τους, να τους μάθουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης όπως να ντύνονται μόνο τους, να συνεργαστούν με τους ειδικούς και να μάθουν πως να βοηθάνε καλύτερα το παιδί τους. Μάλιστα μία μητέρα ανέφερε χαρακτηριστικά ότι η καραντίνα ήταν θείο δώρο για εκείνη και το παιδί της και για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Την δεύτερη περίοδο της πανδημίας από 5 Νοεμβρίου του 2020 έως 11 Ιανουαρίου του 2021 τα σχολεία παρέμειναν κλειστά ενώ στις «κόκκινες» περιοχές όπως η Αττική τα Τυπικά σχολεία όλων των βαθμίδων, συνέχισαν τα μαθήματα με τηλεκπαίδευση μέχρι τον Μάιο, εκτός των Ειδικών Σχολείων. Αυτό βοήθησε πολύ τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού που φοιτούσαν σε Ειδικά σχολεία, γιατί δεν βγήκαν από την ρουτίνα τους. Συνεπώς δεν προέκυψε θέμα όταν άρθηκαν τα μέτρα και επέστρεψαν στην κανονικότητα. Σε αντίθεση οι μητέρες που τα παιδιά τους φοιτούν στο Τυπικό Σχολείο με παράλληλη στήριξη, ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες στην αλλαγή της ρουτίνας τους, βγήκαν από το πρόγραμμά τους, ενώ διεκόπησαν οι κοινωνικές επαφές και οι



αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους και υπήρξε παλλινδρόμηση στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών τους. Ωστόσο η εξ αποστάσεων εκπαίδευση βοήθησε πολύ τα παιδιά με αυτισμό στην διατήρηση του προγράμματος, στην συμμετοχή τους, αλληλεπιδρούσαν στο μάθημα και γενικά τους άρεσε. Τόσο οι μητέρες που τα παιδιά τους φοιτούν στο Ειδικό Σχολείο, όσο και οι μητέρες που τα παιδιά τους φοιτούν στο Τυπικό σχολείο επεσημαίνουν ότι η διαβίωσή τους σε ημιαστική περιοχή και σε μονοκατοικίες με κήπο βοήθησε τα παιδιά τους να εκτονώνουν την ενέργειά τους και να βρίσκουν δημιουργικές διεξόδους και ενασχολήσεις.

Οι γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στο Τυπικό σχολείο επεσήμαναν ότι δυσκολεύτηκαν στην επαναφορά τους στο σχολικό πλαίσιο, αρχικά δεν ήθελαν να πάνε σχολείο, είχαν ανησυχία, άγχος και γενικά δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν ξανά στις νέες συνθήκες. Επίσης άργησαν να συνάψουν ξανά τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους και να ακολουθήσουν το πρόγραμμα και το ρυθμό της τάξης τους. Οι γονείς που τα παιδιά τους έχουν αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, παρατήρησαν και το επεσήμαναν ότι τα παιδιά τους εξοικειώθηκαν περισσότερο με τις νέες τεχνολογίες, έμαθαν να συλλέγουν πληροφορίες και τις αξιοποιούν και να χειρίζονται σωστά τον Η/Υ, ενώ όλες συμφώνησαν ότι το εξ αποστάσεων μάθημα τους άρεσε πολύ. Οι εργαζόμενες μητέρες και των παιδιών που φοιτούν στο Τυπικό σχολείο ανέφεραν ότι είχαν την ευκαιρία να έρθουν πιο κοντά στα παιδιά τους να τα κατανοήσουν καλύτερα και να αλληλεπιδράσουν. Αυτό βοήθησε στην βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μητέρων και αυτιστικών παιδιών, αλλά και στη βελτίωση των σχέσεων των άλλων μελών της οικογένειας με το παιδί που έχει αυτισμό. Ωστόσο δεν έλειψαν οι συγκρούσεις μεταξύ τους κυρίως γιατί έπρεπε να αλλάξουν κάποιες συνήθειές τους, όπως να πηγαίνουν στα μαγαζιά ή σε παιδότοπους ή σε αθλητικές δραστηριότητες, δραστηριότητες που λόγω Covid ήταν σε περιορισμό.

Ένα άλλο που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι οι μητέρες ήταν πρόθυμες να απαντήσουν στις ερωτήσεις και κατά την διάρκεια της συνέντευξης ευχαριστούσαν γιατί συνειδητοποιούσαν κι εκείνες σημεία που δεν τα είχαν εστιάσει, όπως την σημασία του χώρου και της διαμονής τους σε ημιαστική περιοχή ή των δυσκολιών που αντιμετώπισαν με τα παιδιά τους. Αν και η έρευνα είναι μικρής κλίμακας και εδεικτική, τα αποτελέσματα είναι ενδιαφέροντα για να συναχθούν κάποια συμπεράσματα για τις σχέσεις των μελών της οικογένειας και του παιδιού με αυτισμό.

## 5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν την διαφορά αντιμετώπισης των οικογενειών που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και ζουν σε ημιαστική περιοχή και πως ο τόπος που ζούνε οι οικογένειες αυτές έπαιξε σημαντικό ρόλο στην διαχείριση των επιμέρους προβλημάτων των παιδιών τους που έχουν αυτισμό. Αναδείχτηκαν διαφορές ανάμεσα στις οικογένειες που τα παιδιά τους φοιτούν στο Ειδικό Σχολείο και στις οικογένειες που τα παιδιά τους φοιτούν στο Τυπικό Σχολείο. Επίσης βοήθησε πολύ το γεγονός ότι τα Ειδικά Σχολεία παρέμειναν ανοιχτά την περίοδο της καραντίνας. Ένα άλλο σημείο που αναδείχτηκε είναι ότι τα παιδιά με αυτισμό ανταποκρίθηκαν πολύ καλά στην τηλεκπαίδευση και συμμετείχαν ενεργά. Υπήρξαν δυσκολίες στην επανένταξη τους στους ρυθμούς της δια ζώσης διδασκαλίας και προέκυψαν δυσκολίες στην κοινωνικοποίησή τους και στην βελτίωση της επικοινωνίας με τους νευροτυπικούς συμμαθητές τους.

Ωστόσο θα μπορούσε η παρούσα έρευνα να γίνει εφελθτήριο ώστε να διερευνηθούν περαιτέρω πως βίωσαν οι οικογένειες των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, σε άλλες περιοχές και να γίνει συγκριτική μελέτη μεταξύ αστικών και ημιαστικών περιοχών. Επίσης θα είχε ενδιαφέρον η έρευνα να επεκταθεί και σε οικογένειες με νευροτυπικά παιδιά.

## 6. Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη της Ανάλυσης Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Εφαρμογές ενός θεραπευτικού και παιδαγωγικού μοντέλου*. Αθήνα: Έκδοση της συγγραφέως.
- Γενά, Α. (2004). *Παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς: Προϋποθέσεις και διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευσή τους στη γενική τάξη*. Στο συλλογικό έργο *Προσαρμογή στο σχολείο*, επιμέλεια Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (σελ. 194-221). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L., Manion, L. (1994). «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας» (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης
- Γκονέλα Ελένη(2006). «Αυτισμός Αίνιγμα και πραγματικότητα», Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.
- Ζήση Αν – Μαυροπούλου Σ. (2013) «Ποιότητα ζωής και ψυχική υγεία των μητέρων με παιδί/ά στο φάσμα του αυτισμού: Επισκόπηση ευρημάτων» *Ψυχολογία*, 2013, 20 (4) u 413-428
- Ζήση Αν. -Μαυροπουλου Σ- Δαρδάνη Χ ( 2014) «Μεγαλώνοντας παιδιά στο φάσμα του αυτισμού: Η ταξική διάσταση» *Ερευνά Ψυχολογία*, 2014, 21 (4) u 437-452
- Καλπόγιαννη, Ε. (2019), «Αισθητηριακή Ολοκλήρωση και Αυτισμός». *Πρακτικά Δημερίδας για τον Αυτισμό, Πολεμικό Μουσείο, Αθήνα*.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Κατανόηση και διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Κασαμπαλάκου, Μ. (2016). *Αυγερινός: Ένα βιβλίο για τον Αυτισμό*. Εκδόσεις Θύρα..
- Κατσούγκρη, Α. (2014). *Οδηγός εξατομικευμένου προγράμματος για παιδιά με Αυτισμό*. ΙΕΠ.
- Κατσούγκρη Α ( 2021) «Εκπαιδύοντας ένα παιδί με Αυτισμό» Αθήνα Εκδόσεις Ελληνοεκδοτική.
- Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β., Παπαδοπούλου, Ν. (1999). «Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών». *Πρακτικά ημερίδας*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων
- Faherty, C. (2003). *Αυτισμός: Τι σημαίνει για μένα; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.
- Grandin, T. (2008). *Τα ζώα σε μετάφραση*. Polaris. •Grandin, T. & Scariano, M. (1995). *Διάγνωση: Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Howlin, P. & Rutter, M. (2000). *Η Θεραπεία των Εμμονικών και Στερεότυπων Συμπεριφορών*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων
- Grandin, T. & Scariano, M. (1995). *Διάγνωση: <<Αυτισμός>>. Μια αληθινή ιστορία αυτιστικού παιδιού*. Ελληνικά Γράμματα. Μτφ: Τσουπαροπούλου
- Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων στον αυτισμό*. Αθήνα:Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

### Ξενόγλωσση

- Baron\_Cohen, S., Bolton, P., Wheelwright, S., Sohill, V., Short, L., Mead,G., & Smith, A. (1998). *Autism occurs more often in families of physicists, engineers, and mathematicians*. *Autism*, Brock, S. E., Change, C., & Catewood, V. (2004). *The Identification of Autism Spectrum Disorders*. Boucher J. *The autistic spectrum: Characteristics, causes and practical issues*. Sage Publications, London, 2008 20.
- Barlow, J., & Stewart\_Brown, S. (2000). *Review article: Behaviour problems and group-based parent education programs*. *Developmental & Behavioural Paediatrics*. 21 (5), 356-370.
- Curcio F, 1978, “Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children”  
Published: September 1978
- Eileen Miller(2008) *The Girl Who Spoke with Pictures: Autism Through Art Hardcover* Jessica Kingsley Publishers

- Floris, D. L., Chura, L. R., Holt, R. J., Suckling, J., Bullmore, E. T., Baron-Cohen, S., Spencer, M. D. (2013). "Psychological correlates of handedness and corpus callosum asymmetry in autism: the left hemisphere dysfunction theory revisited". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43 (8): 1758-72.
- Gillberg (1995). "The pull of societal forces on special education". In: J. M. Kauffman & D. P. Hallahan, *The illusion of full inclusion*. Austin TX: PRO-ED, pp. 91-103.
- Gillberg, C. & Coleman, M.A., 1992, *The Biology of the Autistic Syndromes* (2η έκδοση Gilliam, J. (1995). *Gilliam Autism Rating Scale: Examiner's Manual*. Autism, Tx: Pro Ed. 1170 Sanam Bagherian Khosroshahi et al. / *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5 (2010) 1166–1170 κδοση), New York: Praeger
- Johnson, C. P. (2004). "Early Clinical Characteristics of Children with Autism". In: V. B. Jones W & A Klin (2018) «An agenda for 21st century neurodevelopmental medicine: lessons from autism» *en Neurol* 2018 Mar 1;66(S01):S3-S15. Jones, C.R.G., Simonoff, E., Baird, Hardy, S. (1999). An evaluation of the national autistic society's early bird program: Early

## Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (ΔΕΠ-Υ) ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

**Γωγάκη Ηλιάννα**

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Διδασκίσσα Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Τερζοπούλου Θεοδώρα**

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Διδασκίσσα Πανεπιστημίου Αιγαίου

### Περίληψη

Η Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) θεωρείται από τις συχνότερες νευροαναπτυξιακές διαταραχές της παιδικής ηλικίας. Αρκετές φορές κρίνεται αναγκαία η στήριξη των παιδιών αυτών με ποικίλους τρόπους, όπως η παράλληλη στήριξη, τμήματα ένταξης αλλά και εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη της σημασίας σχεδιασμού ενός εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης και στήριξης παιδιών με ΔΕΠ-Υ, προσχολικής ηλικίας, τα οποία που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο. Για τις ανάγκες υλοποίησης της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε 25 νηπιαγωγούς σε δημόσια Νηπιαγωγεία και στη συνέχεια, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σε 10 παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΕΠ-Υ. Από τις απαντήσεις, των νηπιαγωγών, αναδείχθηκαν οι δυσκολίες ένταξης μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η σημασία στήριξής τους, μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης. Ολοκληρώνοντας, τα αποτελέσματα απόδοσης των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ στο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης ήταν θετικά και λειτούργησαν ενισχυτικά σε ψυχολογικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας, Νηπιαγωγείο, Παρέμβαση

## 1. Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι μία σύνθετη νευροβιολογική/νευροαναπτυξιακή διαταραχή που εκφράζεται στην παιδική και εφηβική ηλικία με διαταρακτικές συμπεριφορές στην οικογένεια και την σχολική τάξη. Σύμφωνα με τον Heward (2011: 473), τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αποτελούν πρόκληση στην οικογένεια και στο σχολείο. Σύμφωνα με τους Μανιαδάκη και Κάκουρο (2008: 12): *«Η ΔΕΠ-Υ είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή, οργανικής αιτιολογίας, η οποία ασκεί αρνητική επίδραση σε πολλούς τομείς της λειτουργικότητας του παιδιού και προκαλεί σοβαρές δυσκολίες τόσο στο ίδιο όσο και στην οικογένεια και το ευρύτατο κοινωνικό περιβάλλον. Εμφανίζεται με συχνότητα στον παιδικό πληθυσμό».*

Παράλληλα, σύμφωνα με τις Καλατζή-Αζίζι και Ζαφειροπούλου (2004), η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) αποτελεί νευροαναπτυξιακή διαταραχή σχετιζόμενη και αναφέρουσα σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, η οποία περιγράφει άτομα με ακατάλληλα επίπεδα ελλειμματικής προσοχής, παρορμητικότητας και/ ή υπερκινητικότητας.

Η ΔΕΠ-Υ ως διαταραχή, είναι δυνατό να εμφανιστεί με τρεις κατηγορίες συμπτωμάτων: α) αυτά που αφορούν στη δυσκολία παρατεταμένης διατήρησης της προσοχής, β) αυτά που αφορούν στην αυξημένη κινητική δραστηριότητα και γ) αυτά που αφορούν στην ελλειμματική ικανότητα αναστολής των αυθόρμητων αντιδράσεων (Μανιαδάκη, 2017). Οι τρεις αυτοί τομείς αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως απροσεξία, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα (Μανιαδάκη, 2001).

Ως σύμπτωμα, η απροσεξία αφορά στην ελλειμματική ικανότητα παρατεταμένης διατήρησης της προσοχής, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια δομημένων δραστηριοτήτων που απαιτούν πνευματική προσπάθεια, έχουν επαναληπτικό χαρακτήρα και δε διεγείρουν το ενδιαφέρον του παιδιού. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η προσοχή των παιδιών μπορεί να αποσπαστεί εύκολα τόσο από εξωτερικά ερεθίσματα όσο και από τις ίδιες τους τις σκέψεις (Lougy & Rosenthal, 2002).

Η υπερκινητικότητα προκαλεί συνήθως τη μεγαλύτερη ενόχληση στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Τα παιδιά έχουν αυξημένες ανάγκες κινητικής δραστηριότητας, τις οποίες ικανοποιούν τρέχοντας, σκαρφαλώνοντας και πηδώντας, όχι μόνο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ανοιχτό χώρο αλλά και μέσα στο σπίτι ή σε άλλους χώρους, στους οποίους η συμπεριφορά θεωρείται ακατάλληλη. Επίσης, έχουν την ανάγκη να ασχολούνται συνεχώς με διάφορα αντικείμενα, με αποτέλεσμα να κάνουν αρκετές ζημιές και να είναι ιδιαίτερα θορυβώδη (Μανιαδάκη, 2017). Παράλληλα, μιλούν ακατάπαυστα και παρουσιάζουν δυσκολίες να παραμείνουν σταθερά ακόμη και την ώρα του γεύματος (Ελληνική Εταιρία για τις Νευροεπιστήμες, 2011). Ουσιαστικά, τα παιδιά βρίσκονται σε διαρκή κίνηση.

Η παρορμητικότητα αναφέρεται στη μειωμένη ικανότητα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ να αναστείλουν μια ακατάλληλη συμπεριφορά πριν εκδηλωθεί. Συγκεκριμένα, μιλούν και πράττουν χωρίς να λάβουν υπόψη τις προειδοποιήσεις αλλά και τις συνέπειες των πράξεων τους. Επίσης, η παρορμητικότητα σχετίζεται με τη δυσκολία των παιδιών να περιμένουν τη σειρά τους στο διάλογο ή στο παιχνίδι και την ανάγκη τους για άμεση ικανοποίηση των επιθυμιών τους (Πεχλιβανίδης, Σπυροπούλου, Γαλανόπουλος, Παπαχρήστου & Παπαδημητρίου, 2012). Μάλιστα, εξαιτίας της παρορμητικότητας, προβαίνουν σε ακατάλληλα σχόλια, εκφράζουν τα συναισθήματα τους χωρίς έλεγχο και πράττουν χωρίς να αναλογίζονται τις συνέπειες των πράξεων τους (Ελληνική Εταιρία για τις Νευροεπιστήμες, 2011). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών, είναι να διακόπτουν και να παρεμβαίνουν σε συζητήσεις και δραστηριότητες (Heward, 2011). Η έκταση και ο βαθμός σοβαρότητας των παραπάνω ελλειμμάτων ποικίλλουν από παιδί σε παιδί. Επίσης, υπάρχει το ενδεχόμενο να υπερισχύουν τα συμπτώματα της μιας ή της άλλης κατηγορίας σε ένα παιδί ενώ σε άλλο να εμφανίζονται συμπτώματα όλων των κατηγοριών με την ίδια σοβαρότητα.

Ο τρόπος εκδήλωσης των συμπτωμάτων και η κλινική εικόνα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως το φύλο και η ηλικία, τις συνήθειες αντιδράσεις των γονιών στη συμπεριφορά τους αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες εκδηλώνονται. Είναι

δυνατόν, λοιπόν, η κλινική εικόνα δύο παιδιών με ΔΕΠ-Υ να είναι πολύ διαφορετική, αναλόγως την επίδραση των παραπάνω παραγόντων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται από την βρεφική ηλικία. Συγκεκριμένα, ένα βρέφος με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζει υπερβολικές ευαισθησίες στο θόρυβο, το σκοτάδι και τη θερμοκρασία. Έχουν ένταση, κοιμούνται λιγότερες ώρες από το αναμενόμενο και μάλιστα, δεν έχουν σταθερό ωράριο τόσο στον ύπνο όσο και στο φαγητό τους (Sadock & Sadock, 2009).

Συνεχίζοντας, ένα παιδί σχολικής ηλικίας με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζει έντονες δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο, καθώς χαρακτηρίζονται από έλλειψη συνεργασίας με συνομήλικα παιδιά, δεν μπορούν εύκολα να ακολουθήσουν κανόνες και οδηγίες. Συχνό φαινόμενο είναι να «πετάγονται στην τάξη», να μην μπορούν να καθίσουν στη θέση τους για αρκετή ώρα, να εγκαταλείπουν δραστηριότητες που τους ανατίθενται, χωρίς να τις έχουν ολοκληρώσει και να παρουσιάζουν απότομη εναλλαγή διάθεσης και είναι επιρρεπή σε ατυχήματα (Sadock & Sadock, 2009).

Κατά την εφηβική ηλικία, η μείωση της υπερδραστηριότητας είναι αισθητή. Ωστόσο, κάποια συμπτώματα ενδέχεται να επιμείνουν και να επηρεάσουν σημαντικά στην πρόοδό τους. Οι έφηβοι συνήθως, αν δεν έχουν την κατάλληλη παρέμβαση, παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στις σχολικές τους υποχρεώσεις και αρκετά προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής. Εξαιτίας των ζητημάτων αυτών, ενδέχεται να παρουσιάσουν παραβατικές και υψηλού κινδύνου συμπεριφορές (Κουμούλα, 2012). Σύμφωνα με τις οδηγίες της Ελληνικής Εταιρίας για τις Νευροεπιστήμες (2011), για να διαγνωστεί ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, θα πρέπει τα συμπτώματα να παρουσιάζονται για 6 μήνες και σε συχνότερο βαθμό από ότι στα υπόλοιπα παιδιά ίδιας ηλικίας.

Κατά την προσχολική ηλικία, το Νηπιαγωγείο αποτελεί τον πρώτο φορέα, όπου τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ θα παρουσιάσουν έντονες δυσκολίες (Bekker, 2005). Αυτό γιατί, το Νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τα περισσότερα παιδιά θα κληθούν να ενταχθούν σε συγκεκριμένο πλαίσιο, να υλοποιήσουν δραστηριότητες, να ακολουθήσουν κανόνες και να κάνουν φίλους. Έτσι, οι παιδαγωγοί καλούνται να εντοπίσουν, να ενημερώσουν και στη συνέχεια να υποστηρίξουν την παρέμβαση για τη βελτίωση των δυσκολιών των παιδιών, μέσα και από εξατομικευμένες δράσεις.

## **2. Κυρίως μέρος**

### **2.1. Μέθοδος της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη της σημασίας σχεδιασμού ενός εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης και στήριξης παιδιών με ΔΕΠ-Υ, προσχολικής ηλικίας, τα οποία που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο. Η έρευνα ήταν ποιοτική. Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε ήταν η συνέντευξη, η οποία σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 25 Νηπιαγωγοί γυναίκες, οι οποίες έχουν τουλάχιστον 10 χρόνια προϋπηρεσίας. Όλες οι Νηπιαγωγοί του δείγματος εργάζονται σε δημόσια Νηπιαγωγεία, τα 10 στην Θεσσαλονίκη και 15 στην Αθήνα. Στη συνέχεια, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σε 10 παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΕΠ-Υ. Τα Νηπιαγωγεία που εφαρμόστηκε το εξατομικευμένο πρόγραμμα έγινε με τυχαία δειγματοληψία, από τα Νηπιαγωγεία, των Νηπιαγωγών που μετείχαν στην έρευνα. Αφού ολοκληρώθηκε η παρέμβαση, οι Νηπιαγωγοί του δείγματος πραγματοποίησαν μια αποτίμηση της.

### **2.2. Αποτελέσματα της έρευνας**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, όλες οι Νηπιαγωγοί που μετείχαν στην έρευνα, είχαν τόσο κατά το παρελθόν όσο και την περίοδο της διεξαγωγής της έρευνας, στην τάξη τους μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Όλες υποστηρίζουν ότι σύμφωνα με την επαγγελματική τους εμπειρία, ότι τα τελευταία χρόνια οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΔΕΠ-Υ, αυξάνονται στις τάξεις. Σε υψηλό

ποσοστό (80%) του δείγματος, οι Νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΔΕΠ-Υ, που είχαν στην τάξη τους κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, δεν είχαν λάβει διάγνωση πριν την φοίτησή τους στο Νηπιαγωγείο. Παράλληλα, σε υψηλό ποσοστό (90%) του δείγματος, οι Νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι οι γονείς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύτηκαν να αποδεχτούν την διάγνωση και να υποστηρίξουν το έργο των ειδικών και των παιδαγωγών.

Όσο αφορά, την υποστήριξη στο παιδαγωγικό του έργο, σε ποσοστό, 100% του δείγματος, οι Νηπιαγωγοί, δήλωσαν ότι δεν υπάρχει για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ που έχουν την περίοδο αυτή στην τάξη τους. Σε ποσοστό, 90% του δείγματος, οι Νηπιαγωγοί, δήλωσαν ότι αν και οι μαθητές/τριες έχουν αξιολογηθεί από το ΚΕΔΑΣΥ, και τους έχει δοθεί παράλληλη στήριξη για κάποιες ώρες την ημέρα, αυτό δεν έχει πραγματοποιηθεί, καθώς δεν υπάρχουν άτομα.

Τα ζητήματα που δυσχεραίνουν το έργο τους, ώστε να υποστηρίξουν όπως θα ήθελαν τους μαθητές και της μαθήτριες με ΔΕΠ-Υ είναι τα εξής σύμφωνα με τις απαντήσεις τους: α) απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (90% του δείγματος), β) μη κατάλληλες εκπαιδευτικές αίθουσες (100% του δείγματος), γ) αυξημένος αριθμός μαθητών και μαθητριών ανά αίθουσα (100% του δείγματος), δ) αρκετοί και αρκετές μαθητές και μαθήτριες με διαγνώσεις αλλά και χωρίς διαγνώσεις (70% του δείγματος), ε) απουσία συνεργασίας με την οικογένεια (80% του δείγματος) και ζ) δυσκολίες συνεργασίας με παράλληλη στήριξη (60% του δείγματος).

Όλες οι Νηπιαγωγοί του δείγματος δήλωσαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορούν αν βελτιωθούν σε όλους τους τομείς που παρουσιάζουν δυσκολίες, με την κατάλληλη παρέμβαση και υποστήριξη. Παράλληλα σε ποσοστό 100% του δείγματος δήλωσαν ότι πολλές φορές ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασής θα βοηθούσε τα παιδιά αυτά.

Μετά την υλοποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκες πιλοτικά σε 10 Νηπιαγωγεία και 10 μαθητές και μαθήτριες με ΔΕΠ-Υ, οι Νηπιαγωγοί που μετείχαν, υποστήριξαν ότι τα αποτελέσματα ήταν θετικά τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για την υπόλοιπη τάξη σε ποσοστό 100% του δείγματος. Υποστήριξαν σε ποσοστό 100% του δείγματος, ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσίασαν σημαντική βελτίωση σε όλους τους τομείς. Σε ποσοστό, 80% του δείγματος, οι Νηπιαγωγοί παρατήρησαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μετά την ολοκλήρωση του εξατομικευμένου προγράμματος, μπορούσαν να συνεργαστούν καλύτερα με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους. Σε ποσοστό, 60%, οι Νηπιαγωγοί του δείγματος, δήλωσαν ότι μειώθηκε η παρορμητικότητα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Σε ποσοστό 85% οι Νηπιαγωγοί του δείγματος δήλωσαν, ότι οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, μετά την ολοκλήρωση του εξατομικευμένου προγράμματος επιθυμούν να συνεργαστούν με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και να τα υποστηρίξουν. Σε ποσοστό 95% του δείγματος, οι Νηπιαγωγοί δήλωσαν, ότι θα εντάξουν στον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους κάποιες εξατομικευμένες δράσεις για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Ολοκληρώνοντας, σε ποσοστό 95% του δείγματος, οι Νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι με την ολοκλήρωση της εξατομικευμένης δράσης για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, βελτιώθηκε ο βαθμός επικοινωνίας τους τόσο με τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΔΕΠ-Υ αλλά και με τους γονείς τους.

### 3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το ποσοστό των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Υπάρχει έντονο ζήτημα ως προς την αποδοχή της διάγνωσης από τους γονείς με παιδιά με ΔΕΠ-Υ, γι' αυτό υπάρχουν και ζητήματα στη συνεργασία ανάμεσα στους/ στους παιδαγωγούς και τους γονείς των μαθητών/τριων με ΔΕΠ-Υ. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εξατομικευμένου δράσεων για παιδιά με ΔΕΠ-Υ κρίνεται σημαντικός, όχι όμως και ο μοναδικός τρόπος αντιμετώπισης. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία υπάρχουν και άλλοι σημαντικοί τρόποι.

Για να σχεδιάσει ο/η Νηπιαγωγός την παρέμβασή του σε μαθητή/τρια με ΔΕΠ-Υ, πρέπει να μελετήσει το μαθησιακό του προφίλ και τις ιδιαίτερες δυνατότητές του. Ο/Η παιδαγωγός οφείλει να βοηθήσει με κάθε τρόπο το παιδί με ΔΕΠ-Υ, να κατανοήσει και να είναι σε θέση να εφαρμόζει τους κανόνες της τάξης, ώστε να μειωθούν τα προβλήματα και οι εντάσεις. Για να καταστεί αυτό δυνατό,

οι κανόνες θα πρέπει να προκύψουν από τα ίδια τα παιδιά μέσα από παιχνίδια στην παρεούλα. Αφού καταλήξουν στους κανόνες της τάξης, θα πρέπει να παίζουν πολλά παιχνίδια, ώστε όλα τα παιδιά να τους κατανοήσουν. Φυσικά, το παιδί με ΔΕΠ-Υ θα παρουσιάσει έντονες δυσκολίες. Καλό θα ήταν ο/η παιδαγωγός να υπενθυμίζει συχνά τους κανόνες, να μην τιμωρεί χωρίς υπενθύμιση και να το επιβραβεύει διαρκώς όταν ακολουθεί κανόνες, ενώ αν δεν τους ακολουθεί, η παρέμβαση να είναι ήπια, να εξηγεί στο παιδί και να υπάρχει συνέπεια. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Ο/Η παιδαγωγός πρέπει να παρατηρεί το παιδί με ΔΕΠ-Υ. Μάλιστα, μια φόρμα καταγραφής της συμπεριφοράς του παιδιού, θα τον/την βοηθήσει να κατανοήσει το ερέθισμα που οδήγησε το παιδί να εξωτερικεύσει εντονότερα τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ, εντοπίζοντας το θα μπορέσει να παρέμβει και να τροποποιήσει το ερέθισμα. Υπάρχουν τρεις βασικές τεχνικές που τροποποιούν τα ερεθίσματα που ακολουθούν μια συμπεριφορά με στόχο την αντικατάστασή της από μια λειτουργική, οι οποίες είναι η απόσβεση, η διαφορική ενίσχυση και το κόστος δράσεων ή η επιβολή συνέπειας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Κατά την απόσβεση, ο/η παιδαγωγός, εντοπίζει το ερέθισμα που ακολουθεί και ενισχύει την παραβατική συμπεριφορά και το σταματάει, για παράδειγμα αν η συμπεριφορά αυτή γίνεται για να κερδίσει το παιδί την προσοχή του/της νηπιαγωγού τότε σταματάει να του την παρέχει. Στην διαφορική ενίσχυση, ο/η παιδαγωγός θα ενισχύσει μια θετική συμπεριφορά σε βάρος μιας αρνητικής, η οποία θα πάει στην κατηγορία της απόσβεσης, για παράδειγμα θα σταματήσει ο/η νηπιαγωγός να δίνει προσοχή στο νήπιο που πετάγεται για να πει αυτό που θέλει, ενώ όταν σηκώνει το χέρι του για να μιλήσει να τον ενθαρρύνει ιδιαίτερος. Τέλος, στο κόστος δράσεων ή επιβολής συνεπειών, όταν το παιδί παρουσιάζει αρνητική συμπεριφορά τότε ο/η παιδαγωγός θα του αφαιρεί κάποιο προνόμιο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό ο/η παιδαγωγός, όταν σχεδιάζει την διδασκαλία και τις δραστηριότητες που θα την πλαισιώσουν, να έχει εντάξει δραστηριότητες με κίνηση και να αξιοποιεί αντικείμενα, ήρωες κ.ά. που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον του παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Καλό θα ήταν να αξιοποιεί εικόνες, κούκλες, αντικείμενα κ.ά., τα οποία θα κάνουν την διδασκαλία πιο ζωντανή-βιωματική. Σημαντικό είναι να παρακινεί το παιδί διαρκώς και να μην το αφήνει να περιμένει αρκετά για να υλοποιήσει μια δραστηριότητα. Επιπλέον, σκόπιμο θα ήταν ο/η παιδαγωγός να έχει δημιουργήσει ένα σημείο εκτόνωσης στη τάξη, όπου όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα το παιδί με ΔΕΠ-Υ, να χρησιμοποιούν όταν νιώσουν κούραση και πρέπει να χαλαρώσουν (Γωγάκη & Ιωαννίδη, 2021).

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Γωγάκη, Η. & Ιωαννίδη, Β. (2021). Παρέμβαση για τη βελτίωση φωνιμικής επίγνωσης μαθητή με ΔΕΠΥ. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου "Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας" Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Ελληνική Εταιρεία για τις Νευροεπιστήμες (2011). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας. Ανακτήθηκε 17 Οκτωβρίου 2016, από [http://www.hsfm.gr/2011/images/stories/gia\\_to\\_koino\\_items/books/attention\\_deficit\\_hyperactivity\\_disorder.pdf](http://www.hsfm.gr/2011/images/stories/gia_to_koino_items/books/attention_deficit_hyperactivity_disorder.pdf)
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2012). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα: Θεωρητικές προσεγγίσεις & θεραπευτική αντιμετώπιση, Αθήνα: Gutenberg.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρβούνης, Μ. (2007). (επιμ). Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουμούλα Α. (2012). Η εξέλιξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στον χρόνο. Ψυχιατρική 23(1), 49-59.

- Μανιαδάκη, Κ. (2001). Η φύση και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ. Στο: Ε. Κάκουρος (Επιμ.) Το υπερκινητικό παιδί και οι δυσκολίες του στη μάθηση και τη συμπεριφορά (σσ. 15-46). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανιαδάκη, Κ. (2017). Η φύση και τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ στην πορεία της ανάπτυξης. Βασικό Κείμενο μελέτης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρος, Ε. (2008). Οι διαφορές φύλου στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία: η περίπτωση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα. Στο: Η. Κουρκούτας & Chartier, J. P. (επιμ.) Δυναμική της ανάπτυξης του παιδιού: ψυχοκοινωνικές ορίζουσες και παρεκκλίσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Πεχλιβανίδης, Α. Σπυροπούλου, Α. Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ.Α. & Παπαδημητρίου, Γ.Ν. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου, 2019 από: <https://www.mednet.gr/archives/2012-5/pdf/562.pdf>.
- Sadock, J. B. & Sadock, A. V. (2009). Carplan & Sadock's Επίτομη Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
- Heward, W. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση. Δαβάζογλου, Α., Κόκκινος, Κ. (επιστημονική επιμέλεια). Αθήνα: εκδ. Τόπος.

### Ξενόγλωσση

- Bekker, E. M., Overtoom, C. C., Kenemans, J. L., Kooij, J. J., De Noord, I., Buitelaar, J. K., & Verbaten, M. N. (2005). Stopping and changing in adults with ADHD. *Psychological medicine*, 35(6), 807–816.
- Lougy, R.A., & Rosenthal, D.K. (2002). ADHD. A survival guide for parents and teachers. Duarte: Hope Press

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΝΗΠΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗΣ

**Γελαστοπούλου Μαρία**

Σύμβουλος Α΄ Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, ΙΕΠ

### Περίληψη

Βασικό συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί η αξιολόγηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού έργου, των μεθόδων και πρακτικών που αξιοποιούνται και δεν αποτελεί μια «ουδέτερη» διαδικασία καθώς συμβάλλει είτε στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην πρόοδο των μαθητών/τριών ή στον αποκλεισμό και την αναπαραγωγή ανισοτήτων στο σχολείο. Αξιολογήσεις που δε στηρίζονται στην ολιστική αξιολόγηση διευκολύνουν την αυθαίρετη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία η εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος ως βάση της εκπαίδευσής τους στηρίζεται στην παιδαγωγική αξιολόγησή τους. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια πρόταση παιδαγωγικής αξιολόγησης των εν λόγω μαθητών υπό την ενταξιακή προοπτική. Πρόκειται για ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση που αξιοποιεί την έρευνα δράσης. Η αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση προάγει εναλλακτικές, αξιολογικές διαδικασίες δυναμικού, ενταξιακού τύπου. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την αύξηση του βαθμού συμμετοχής των νηπίων, των κινήτρων, του ενδιαφέροντος, αλλά και της εξέλιξής τους σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.



**Λέξεις κλειδιά:** αξιολόγηση νηπίου, Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, προσχολική εκπαίδευση, αναπηρία

## 1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις προωθούν τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης στοχεύοντας στη δημιουργία δημοκρατικών και ισότιμων μαθησιακών περιβαλλόντων που διασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλα τα παιδιά συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία (Booth & Ainscow, 2011). Η εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ), διεθνώς, προσλαμβάνει θεμελιώδη σημασία για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία προκειμένου να παρασχεθούν η καταλληλότερη εκπαιδευτική παρέμβαση και οι απαραίτητες υπηρεσίες ειδικής αγωγής με τρόπο που να συμβάλει στην προώθηση μιας ενταξιακής προοπτικής, στην πρόοδο και όχι στο στιγματισμό και αποκλεισμό των εν λόγω μαθητών/τριών. Παρά τη βαρύνουσα σημασία που του προσδίδεται, η ερευνητική δραστηριότητα αναδεικνύει προβληματισμούς αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής του και την επίτευξη του σκοπού του υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης (Γελαστοπούλου & Ντεροπούλου, 2020, 2019· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Blackwell & Rossettim, 2014).

Στα σημεία προβληματισμού μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνεται και ο τρόπος εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης του παιδιού, καθώς αποτελεί βασική συνιστώσα της εφαρμογής του ΕΕΠ στην οποία βασίζεται ο σχεδιασμός του και οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ειδικότερα, η σκιαγράφηση της παρούσας κατάστασης του παιδιού από την αρχική εκπαιδευτική αξιολόγηση κρίνεται υψίστης σημασίας, καθώς, αν είναι έγκυρη και αξιοποιηθούν κατάλληλες διαδικασίες, πρακτικές μέσα και αρχές, θα οδηγήσει στην πρόοδό του, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, μπορεί να αποβεί μέσο διακρίσεων, ετικετοποίησης, αποκλεισμού μαθητών/τριών και αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο, οι οποίες μπορεί να μετατραπούν σε «φυσικές» ανισότητες, επειδή η αξιολόγηση δεν αποτελεί μια «ουδέτερη» διαδικασία. Άλλωστε, όπως υποστηρίζεται, η αξιολόγηση στο σχολείο επηρεάζεται από την πολιτική και ιδεολογία που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου, 2019). Το ερώτημα που προκύπτει είναι τι αξιολογείται και πώς θα πρέπει να εφαρμόζεται η εκπαιδευτική αξιολόγηση ώστε να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των σύγχρονων ετερογενών σχολικών τάξεων και στην ενταξιακή φιλοσοφία;

Λαμβάνοντας υπόψη τους ανωτέρω προβληματισμούς, στο πλαίσιο υλοποίησης της παρούσας έρευνας για το ΕΕΠ επιχειρήθηκαν αντίστοιχα διαδικασίες και πρακτικές αξιολόγησης των νηπίων που διασφαλίζουν την εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας και την προώθηση μιας ενταξιακής προοπτικής. Για τη θεωρητική πλαισίωση της παρούσας μελέτης επισημαίνεται πως το εγχείρημα της εκπαιδευτικής ένταξης αφενός προϋποθέτει την εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης αξιολόγησης που αξιοποιεί ποικίλα και εναλλακτικά μέσα και τρόπους, τα οποία καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος δυνατοτήτων έκφρασης των διαφορετικών μαθητών/τριών και αφετέρου αφορά όχι μόνο στον/στη μαθητή/ήτρια, αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία και το έργο των εμπλεκομένων σε αυτή, μέσω ανατροφοδοτικών διαδικασιών (ΙΕΠ, 2019· Kingore, 2010). Η αξιολόγηση νοηματοδοτείται ως μια συνεχή διαδικασία συλλογής, σύνθεσης και ερμηνείας ποσοτικών αλλά και ποιοτικών δεδομένων και αποτελεί βασική εκπαιδευτική πρακτική που εξυπηρετεί κυρίως τον σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων και δε νοείται να ταυτίζεται με την κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών με βάση τις ικανότητες ή τις αδυναμίες τους. Αξιολογικές κρίσεις που δε στηρίζονται σε μια ολιστική αξιολόγηση της προσωπικότητας των παιδιών μπορεί να διευκολύνουν την αυθαίρετη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας (Cummins, 2005). Ως εκ τούτου, διερευνώνται προηγούμενες εμπειρίες, γνώσεις και βιώματα των μαθητών/τριών, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα τους, οι δυνατότητές τους, τα συναισθήματά τους, οι κοινωνικές σχέσεις που συνάπτουν,

τα πολιτισμικά τους στοιχεία, γενικότερα το μορφωτικό κεφάλαιο που μεταφέρει το κάθε παιδί ερχόμενο στο σχολείο (Kingore, 2010).

Στο πλαίσιο της ενταξιακής φιλοσοφίας η αξιολόγηση αντλεί στοιχεία από την αυθεντική και την περιγραφική αξιολόγηση (ΙΕΠ, 2019), προσλαμβάνει έναν δυναμικό χαρακτήρα και στηρίζεται στη θεωρία του Vygotsky για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης που δίνει έμφαση όχι μόνο σε αυτό που μπορεί να κάνει σήμερα το παιδί μόνο του, αλλά και σε ό,τι έχει τη δυνατότητα να κάνει στο εγγύς μέλλον με την κατάλληλη υποστήριξη μέσω της καθοδήγησης των ενηλίκων ή σε συνεργασία με άλλους/ες συνομήλικους/ες. Επιπροσθετα, ασκήθηκε κριτική στην αξιολόγηση που διεξάγεται μέσα σε ένα στείο περιβάλλον των γραφείων των ψυχολόγων και στη μεταφορά της καθημερινής κοινωνικής ζωής του παιδιού μέσα σε ένα τεχνητό χώρο, όπως συχνά μπορεί να συμβαίνει στα ΚΕΔΑΣΥ (Vygotsky, 1993). Καθοριστική σημασία διαδραματίζει η συμμετοχή των παιδιών και των γονέων στην αξιολογική διαδικασία που μετατοπίζεται από τη θέση της αξιολόγησης της μάθησης στην τοποθέτηση της αξιολόγησης για τη μάθηση (Ι.Ε.Π., 2019). Επίσης, η αρχική αξιολόγηση δεν εστιάζει στη διάγνωση της διαταραχής με βάση το βαθμό και το είδος της αναπηρίας, ούτε στοχεύει στην ανάπτυξη μεμονωμένων δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς με βάση το ελλειμματικό/ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Το κάθε παιδί αντιμετωπίζεται ως άτομο ισότιμο, άξιο σεβασμού και η αξιολόγηση δε συνδέεται με το βαθμό ακαδημαϊκής επίδοσης.

## 2. Μεθοδολογία έρευνας

### 2.1. Σκοπός, αντικείμενο και ερωτήματα της έρευνας

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελεί η παρουσίαση μέρους μιας έρευνας δράσης και αφορά στις ενταξιακές πρακτικές και διαδικασίες αξιολόγησης νηπίων με και χωρίς αναπηρία που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας δράσης για την εφαρμογή του ΕΕΠ. Η εν λόγω έρευνα δράσης αποτέλεσε μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού εγχειρήματος αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στην Ελλάδα, το οποίο στόχευε αφενός στην αποτύπωση της παρούσας κατάστασης αναφορικά με το πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην εκπαίδευση νηπίων με αναπηρία στην Ελλάδα και αφετέρου, μέσω της έρευνας δράσης, στην εφαρμογή νέων, ενταξιακών πρακτικών αναφορικά με το ΕΕΠ (συμπεριλαμβανομένων και της αξιολόγησης), στην ανάδειξη των προκλήσεων που προκύπτουν και των προοπτικών που διανοίγονται για την προώθηση της ένταξης και τη δημιουργία ενός ισότιμου δημοκρατικού σχολείου. Αντίστοιχος είναι και ο σκοπός της παρούσας εργασίας με τη διαφορά πως εστιάζει αποκλειστικά σε ό,τι αφορά **τις πρακτικές αξιολόγησης** που εφαρμόστηκαν για τα νήπια με αναπηρία, καθώς αυτές αποτελούν το αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Απώτερο στόχο αποτελεί η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και η επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω μιας ενδεχόμενης αναθεώρησης των πρακτικών τους, και η πρόοδος των παιδιών. Γενικός στόχος της έρευνας δράσης είναι η βελτίωση/αλλαγή της «προβληματικής» κατάστασης που αποτυπώθηκε από την επισκοπική έρευνα αναφορικά με την εφαρμογή του ΕΕΠ στην Ελλάδα (Γελαστοπούλου & Ντεροπούλου, 2020, 2019).

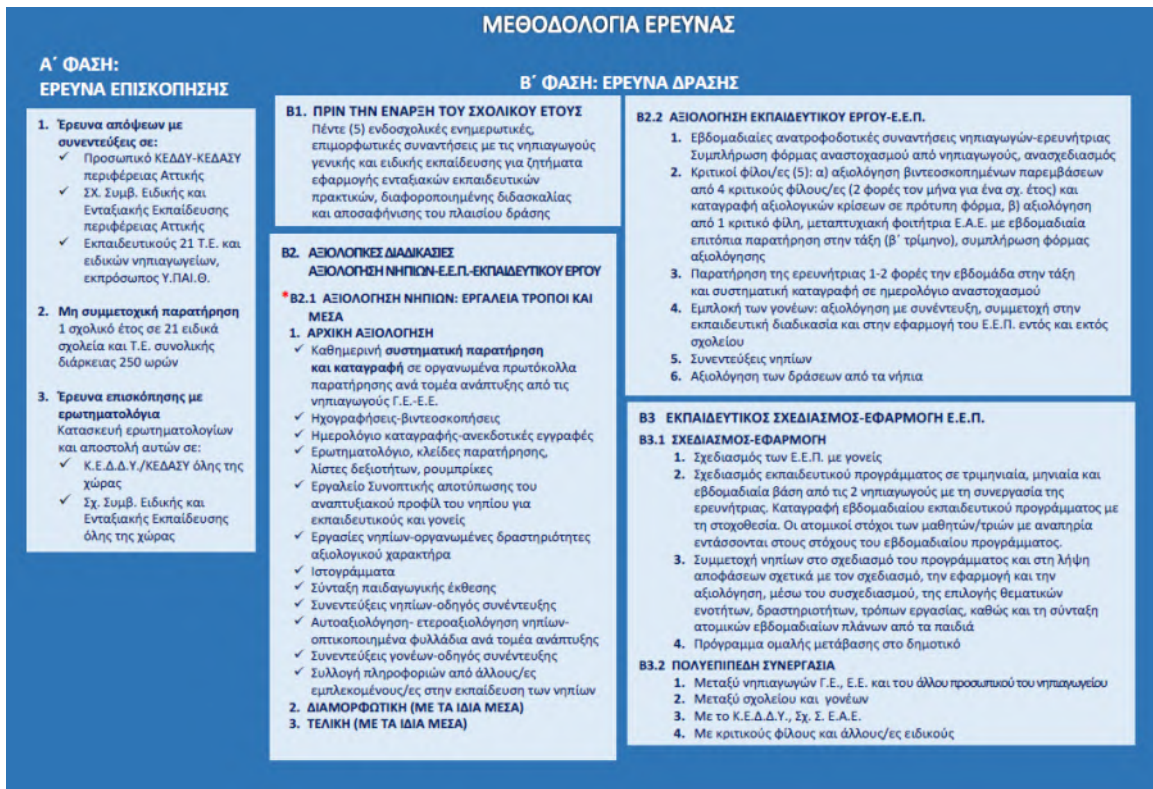
Τα ερευνητικά ερωτήματα που απαντήθηκαν από το ευρύτερο ερευνητικό εγχείρημα (βλέπε Εικόνα 1) -μέρος του οποίου αποτελεί η παρούσα εργασία- αφορούν: α) στη νοηματοδότηση του ΕΕΠ από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, β) στις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του ΕΕΠ (ρόλοι εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών, συνεργατικές πρακτικές, αξιολογικές διαδικασίες, διαφοροποίηση της διδασκαλίας και του Π.Σ., διεπιστημονική προσέγγιση, κουλτούρα του σχολείου, κ.τ.λ.), γ) στις προκλήσεις και προοπτικές κατά την εφαρμογή του ΕΕΠ, και προτεινόμενες αλλαγές για την ενταξιακή προοπτική και δ) στην αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με το ΕΕΠ. Η παρούσα εργασία, καθώς διαπραγματεύεται ένα μέρος αυτού του εγχειρήματος, εστιάζει στο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη συμβολή των ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών αξιολόγησης των νηπίων που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. ως προς τη

συμμετοχή και την πρόοδο των νηπίων με αναπηρία, τη διάνοιξη προοπτικών δημιουργίας Ενός δημοκρατικού, ισότιμου, ενταξιακού νηπιαγωγείου και την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

## 2.2 Μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας

Η παρούσα περιγραφική εκπαιδευτική έρευνα, καθώς αξιοποιεί συνδιαστικά ποιοτικές και ποσοτικές μεθοδολογίες, αποτελεί σχεδιασμό μικτών μεθόδων (mixed method designs) συλλέγοντας δεδομένα από πολλαπλές πηγές επιχειρώντας μια ολιστική προσέγγιση του θέματος, τη τριγωνοποίηση και τη διεξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων μέσω αυτού του πολυδιάστατου ερευνητικού εγχειρήματος, μέρος του οποίου αποτελεί η εν λόγω μελέτη (βλέπε Εικόνα 1) (Creswell, 2016). Ωστόσο, λόγω του σκοπού της, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η έρευνα δράσης ως μέθοδος έρευνας συνδυάζει θεωρία και πρακτική και έχει συνεργατικό και συμμετοχικό χαρακτήρα. Στο πλαίσιο αυτό, μεταξύ άλλων εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν, επιχειρήθηκαν νέες βελτιωτικές ενταξιακές αξιολογικές διαδικασίες και πρακτικές για την υλοποίηση του Ε.Ε.Π. με στόχο την αλλαγή της προβληματικής κατάστασης που έχει εντοπιστεί (Creswell, 2016· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Κατά την εφαρμογή της έρευνας δράσης στο νηπιαγωγείο, αξιοποιήθηκαν συνδιαστικά στοιχεία της τεχνικής, πρακτικής και χειραφετικής έρευνας δράσης. Η υλοποίησή της ακολούθησε τα 3 στάδια, όπως αυτά αναδύονται από τη διεθνή βιβλιογραφία: α) εντοπισμός της προβληματικής κατάστασης βάσει δεδομένων, β) εφαρμογή νέων πρακτικών και διαδικασιών με σκοπό τη βελτίωση και γ) αξιολόγηση της έρευνας (Κατσαρού, 2016).

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη θεματική ανάλυση περιεχομένου. Η ερμηνεία των δεδομένων αξιοποιεί συνδυαστικά το εννοιολογικό πλαίσιο που παρέχει το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, οι θεωρίες της κριτικής παιδαγωγικής καθώς και οι παραδοχές της ερμηνευτικής παράδοσης.



Εικόνα 1. Μεθοδολογία του ευρύτερου ερευνητικού εγχειρήματος, μέρος του οποίου αποτελεί η παρούσα εργασία

(Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί το πεδίο B2.1. που αφορά στην παιδαγωγική αξιολόγηση νηπίων προκειμένου να υλοποιηθεί το ΕΕΠ στο πλαίσιο της έρευνας δράσης)

### 2.2.1 Εργαλεία και δείγμα της έρευνας

Τα ερευνητικά εργαλεία που αναπτύχθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας δράσης είναι ποικίλα, ποιοτικού και ποσοτικού χαρακτήρα (Creswell, 2016) και εξυπηρετούν την υλοποίηση ενταξιακών αξιολογικών διαδικασιών, όπως πλαισιώθηκαν στην εισαγωγή.

Πίνακας 1: Εργαλεία που αναπτύχθηκαν για την αξιολόγηση νηπίων στο πλαίσιο εφαρμογής του ΕΕΠ

1.	Ερωτηματολόγιο/οδηγός δομημένης συνέντευξης συλλογής δεδομένων από τους γονείς
2.	Οδηγός εκπαιδευτικού για την παρατήρηση των νηπίων και πρωτόκολλα καταγραφής
3.	Φόρμα εκπαιδευτικής αξιολόγησης
4.	Εργαλείο συνοπτικής αποτύπωσης του αναπτυξιακού προφίλ του νηπίου για εκπαιδευτικούς και γονείς
5.	Εργαλείο αξιολόγησης γλωσσικής εξέλιξης του νηπίου (οπτικοποιημένο)
6.	Εργαλείο εβδομαδιαίου αναστοχασμού των εκπαιδευτικών για την αξιολογική διαδικασία
7.	Ατομικά οπτικοποιημένα φύλλα αυτοαξιολόγησης δεξιοτήτων των νηπίων
8.	Φύλλα αξιολόγησης των δραστηριοτήτων και τρόπων εργασίας από τα νήπια
9.	Οδηγός συνέντευξης νηπίου/καταγραφή αυτοαξιολόγησης
10.	Εργαλείο αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στην ομάδα από τα νήπια
11.	Οδηγός συνέντευξης νηπίου/αυτοαξιολόγηση νηπίου
12.	Οδηγός συνέντευξης τελικής αξιολόγησης από γονείς εκπαιδευτικούς, νήπια και κριτικούς φίλους
13.	Εργαλείο ανατροφοδότησης των κριτικών φίλων

Το ερωτηματολόγιο συλλογής πληροφοριών από γονείς περιλαμβάνει ερωτήματα που εξυπηρετούν την σκιαγράφηση του οικογενειακού περιβάλλοντος και την αρχική αξιολόγηση του παιδιού. Δομήθηκε σε 9 μέρη αντλώντας δεδομένα για: α) ατομικά στοιχεία γονέων και στοιχεία επικοινωνίας, β) δημογραφικά στοιχεία γονέων, γ) οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, δ) ιατρικό ιστορικό του παιδιού, ε) εκπαίδευση που έχει δεχθεί ως τώρα, στ) παρούσα κατάσταση νηπίου σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (γνωστικό, γλωσσικό, κινητικό, κοινωνικοσυναισθηματικό, αυτοεξυπηρέτηση, ενδιαφέροντα και προτιμήσεις, επίπεδο εξέλιξης του παιχνιδιού, κ.τ.λ), ζ) συναισθήματα, προβληματισμοί και ανησυχίες γονέων, η) προσδοκίες και στόχοι γονέων, θ) συνεργασία με το σχολείο.

Για τη συστηματική καταγραφή των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών κατασκευάστηκε ένας οδηγός παρατήρησης με τρόπους και μέσα καταγραφής και ένα οργανωμένο πρωτόκολλο καταγραφής ανά τομέα ανάπτυξης και ανά συνθήκη παρατήρησης.

Η φόρμα παιδαγωγικής αξιολόγησης περιλαμβάνει πεδία ως εξής: α) γενικές πληροφορίες, β) ιατρική διάγνωση, γ) ιατρικό ιστορικό του παιδιού, δ) αναπτυξιακό προφίλ του νηπίου, ε) περιληπτική εικόνα του νηπίου με βάση την παρούσα κατάσταση, στ) δυνατά σημεία του παιδιού, ζ) εκπαίδευση που έχει δεχθεί ως τώρα το παιδί, η) το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, θ) ταυτότητα του εκπαιδευτικού πλαισίου, ι) προτεινόμενοι βραχυπρόθεσμοι γενικοί στόχοι της παιδαγωγικής παρέμβασης, κ) προτεινόμενοι μακροπρόθεσμοι γενικοί στόχοι της παιδαγωγικής παρέμβασης.

Το εργαλείο συνοπτικής αποτύπωσης του αναπτυξιακού προφίλ του νηπίου για γονείς και εκπαιδευτικούς έχει τη μορφή τρίβαθμης κλίμακας που ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί την κάθε δεξιότητα, στάση, συμπεριφορά του νηπίου που αναγράφεται ανά τομέα ανάπτυξης έχοντας τρεις επιλογές ( καθόλου έως λίγο, αρκετά, πολύ έως πάρα πολύ) με δυνατότητα καταγραφής και ποιοτικά σχόλια.

Το οπτικοποιημένο εργαλείο αξιολόγησης της γλωσσικής εξέλιξης του νηπίου περιλαμβάνει άξονες της γλωσσικής εξέλιξης (κατανόηση εντολών, ταύτιση λέξεων με τα αντίστοιχα αντικείμενα, κατανόηση της χρήσης των αντικειμένων, κατανόηση της γραμματικής δομής, ενικός και πληθυντικός αριθμός ουσιαστικών, ρημάτων και επιθέτων, γένη, πτώσεις ουσιαστικών, κατανόηση αυτόνομων προτάσεων, κατανόηση κειμένου, λεξιλόγιο).

Το ερωτηματολόγιο εβδομαδιαίου αναστοχασμού των εκπαιδευτικών είναι δομημένη πεντάβαθμη κλίμακα με ερωτήσεις που αφορούν στην υλοποίηση των πρακτικών, σε ενδεχόμενο ανασχεδιασμό με δυνατότητα καταγραφής και ποιοτικών δεδομένων.

Για την αυτοαξιολόγηση των νηπίων κατασκευάστηκαν ατομικά οπτικοποιημένα φύλλα που περιλαμβάνουν όλους τους τομείς ανάπτυξης με οπτικοποιημένες βασικές δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις ανά τομέα ανάπτυξης σε διαφορετικές συνθήκες και περιστάσεις με δυνατότητα καταγραφών των δηλώσεων των νηπίων.

Για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων από τα παιδιά κατασκευάστηκαν ψηφοδέλτια με οπτικοποιημένες δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν. Τα νήπια είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν την δραστηριότητα που τους άρεσε και στη συζήτηση είχαν την δυνατότητα να μιλήσουν για όσες δράσεις δεν τους άρεσαν, για ποιο λόγο και τι ήθελαν να αλλάξει.

Το φύλλο καταγραφής της συνέντευξης για την αυτοαξιολόγηση από τα νήπια περιλαμβάνει πέντε στήλες. Στην πρώτη στήλη έχει τέσσερις άξονες (α. κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, β. ελεύθερες δραστηριότητες –παιχνίδι, γ. γλωσσικές - γνωστικές δεξιότητες, δ. δημιουργική έκφραση/αισθητική εξέλιξη) με ερωτήματα, ορισμένα από τα οποία περιλαμβάνονται σε οδηγό συνέντευξης των Clark & Moss (2010) και στον Οδηγό περιγραφικής αξιολόγησης για το νηπιαγωγείο ( I.E.Π., 2019). Η δεύτερη, τρίτη και τέταρτη στήλη περιλαμβάνει ένα από τα τρία διαφορετικά προσωπάκια (χαμογελαστό = πολύ καλά, ουδέτερο = μέτρια, λυπημένο = θέλω βοήθεια) και η τελευταία στήλη αποτελεί πεδίο καταγραφής των ποιοτικών σχολίων.

Για την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση στο πλαίσιο υλοποίησης μιας δραστηριότητας κατασκευάστηκε ένα εργαλείο με φωτογραφία και το όνομα κάθε παιδιού που επιλέγει μια από τις 3 απαντήσεις των ερωτήσεων που τίθενται σε σχέση με τη δραστηριότητα. Επίσης, η αξιολόγηση ενός νηπίου γίνεται και από άλλο νήπιο της ομάδας εργασίας στο πλαίσιο ετεροαξιολόγησης – αναστοχαστικής συζήτησης για τη συμμετοχή τους σε μία δραστηριότητα.

Για την τελική αξιολόγηση της έρευνας δράσης κατασκευάστηκε οδηγός συνέντευξης για τα νήπια και τους άλλους εμπλεκόμενους με σχετικά ερωτήματα.

Αναφορικά με το δείγμα, στην έρευνα δράσης εκτός τη γράφουσα ως ερευνήτρια συμμετείχαν νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης του Τμήματος Ένταξης του δημόσιου νηπιαγωγείου που υλοποιήθηκε η παρέμβαση, Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, πέντε κριτικοί φίλοι για την αξιολόγηση των παρεμβάσεων, νήπια με και χωρίς αναπηρία της τάξης (20 χωρίς αναπηρία και 3 με αναπηρία), γονείς των νηπίων με -3- και χωρίς-3- αναπηρία για τα οποία σχεδιάστηκαν ΕΕΠ), προσωπικό του ΚΕΔΔΥ/ΚΕΔΑΣΥ της περιοχής ευθύνης του νηπιαγωγείου και ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης.

### **3. Παρουσίαση-ανάλυση των αξιολογικών πρακτικών και διαδικασιών αναφορικά με τα νήπια στο πλαίσιο της έρευνας δράσης**

Στο πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας δράσης επιχειρήθηκε η εφαρμογή νέων ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών(βλέπε Εικόνα 1) που αφορούν σε τρεις άξονες: α) στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης και του ΕΕΠ, β) στους ρόλους των εμπλεκόμενων στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και στις συνεργατικές πρακτικές και γ) στις αξιολογικές διαδικασίες των νηπίων, του Ε.Ε.Π., και του εκπαιδευτικού έργου (Γελαστοπούλου, 2022). Στη συγκεκριμένη ενότητα επιδιώκεται η παρουσίαση και συζήτηση που αφορούν στις πρακτικές και διαδικασίες αξιολόγησης των νηπίων (γ άξονας) που αποτελούν το αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

Ο σχεδιασμός των βελτιωτικών πρακτικών αξιολόγησης των νηπιών που παρουσιάζονται βασίστηκε στα δεδομένα της επισκοπικής έρευνας που προηγήθηκε αναφορικά με τις αξιολογικές διαδικασίες των νηπίων με αναπηρία από τους φορείς αξιολόγησης (ΚΕΔΔΥ/ΚΕΔΑΣΥ) και από εκπαιδευτικούς στην τάξη προκειμένου να σχεδιαστεί το ΕΕΠ. Συγκεκριμένα, βάσει ερευνητικών δεδομένων, σε επίπεδο σχολικής τάξης, βασικό μέσο παιδαγωγικής αξιολόγησης των νηπίων με αναπηρία αποτελεί η παρατήρηση, κυρίως από τη νηπιαγωγό ΕΑΕ, και χωρίς τη συστηματική καταγραφή σε πρότυπη φόρμα. Η χρήση εναλλακτικών μέσων και μορφών αξιολόγησης δυναμικού τύπου δε φαίνεται να αποτελούν κύρια αξιολογική πρακτική. Διαφάνηκε μια ελλειμματική προσέγγιση της αξιολογικής διαδικασίας και οι αναστοχαστικές διαδικασίες αναφέρθηκαν μόνο από μια νηπιαγωγό στις 23 σχολικές μονάδες που διερευνήθηκαν. Σε επίπεδο αξιολογικών φορέων της χώρας διαφάνηκε η εστίαση στην έκδοση γνωματεύσεων, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες/ουσες, «...καταντήσαμε να παράγουμε γνωματεύσεις... δε μπορούμε να είμαστε κοντά στα σχολεία όπως θα θέλαμε» και επίσης ο χρόνος και τα μέσα που διατίθενται για την αξιολόγηση ενός παιδιού προκειμένου να διεξαχθεί μια έγκυρη διάγνωση, δεν είναι επαρκή και κάνουν λόγο για την αναγκαιότητα παροχής κοινών εργαλείων αξιολόγησης από το ΥΠΑΙΘ για όλους τους φορείς υποστήριξης των σχολείων. Τέλος, διαφάνηκε η χρήση πρακτικών αξιολόγησης παραδοσιακού τύπου με εστίαση στην αξιολόγηση της μάθησης και της επίδοσης (Γελαστοπούλου & Ντεροπούλου, 2019, 2020).

Λαμβάνοντας υπόψη την ανωτέρω προβληματική για την αξιολογική διαδικασία των νηπίων, στην παρούσα έρευνα δράσης αξιοποιήθηκαν ποικίλα μέσα και εργαλεία εναλλακτικής αξιολόγησης (Πίνακας 1) και εφαρμόστηκαν συνδυαστικά νέες πρακτικές παιδαγωγικής αξιολόγησης των νηπίων προκειμένου να αποφευχθούν αυθαίρετες αξιολογικές κρίσεις, ως εξής:

- Καθημερινή συστηματική παρατήρηση από τις 2 νηπιαγωγούς της τάξης και καταγραφή (γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές, ενδιαφέροντα, τρόποι μάθησης, κ.τ.λ.) στα οργανωμένα πρωτόκολλα παρατήρησης που αναπτύχθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας
- Καταγραφές από την ερευνήτρια
- Χρήση οπτικοακουστικών μεθόδων (ηχογραφήσεις, φωτογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις των νηπίων στο ελεύθερο παιχνίδι, σε οργανωμένες δραστηριότητες, στο διάλειμμα, σε παρουσιάσεις, σε διαλόγους με άλλα νήπια, κ.ά.)
- Τήρηση ημερολόγιων καταγραφής-ανεκδοτικές εγγραφές από τις νηπιαγωγούς
- Χρήση ερωτηματολογίων, κλειδών παρατήρησης, λιστών δεξιοτήτων, ρουμπρικών των νηπιαγωγών
- Χρήση εργαλείου αποτύπωσης του αναπτυξιακού προφίλ του νηπίου ανά τομέα ανάπτυξης, τύπου likert και ποιοτικές καταγραφές
- Χρήση προγράμματος αξιολόγησης της γλωσσικής εξέλιξης
- Αξιολόγηση εργασιών και ιστογραμμάτων που αναπτύχθηκαν από τα νήπια
- Σύνταξη παιδαγωγικών εκθέσεων από τις νηπιαγωγούς σε πρότυπη φόρμα
- Αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση νηπίων με οπτικοποιημένο υλικό που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της έρευνας
- Διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους γονείς, τα νήπια, τις εκπαιδευτικούς και τους κριτικούς φίλους βάσει οδηγού συνέντευξης
- Συλλογή πληροφοριών για την αρχική αξιολόγηση από γονείς μέσω ερωτηματολογίου που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της έρευνας
- Συλλογή πληροφοριών από άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση των νηπίων μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας ή ελεύθερης συνέντευξης, π.χ. με ιδιώτες θεραπευτές των νηπίων.
- Αξιοποίηση των ανατροφοδοτικών κρίσεων των κριτικών φίλων

Κατά την αξιολογική διαδικασία εφαρμόστηκαν πολυεπίπεδες συνεργατικές πρακτικές: α) μεταξύ των 2 νηπιαγωγών της τάξης σε επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης και μεταξύ

όλων των νηπιαγωγών του νηπιαγωγείου, β) με γονείς, γ) με το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ/ΚΕΔΔΑΣΥ, δ) τους κριτικούς φίλους και ε) όλους τους ειδικούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των νηπίων εκτός σχολείου.

Στην αρχή δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος γνωριμίας των νηπιαγωγών με τα παιδιά και τους γονείς, οργάνωσης της τάξης. Η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή υλοποιήθηκε σε καθημερινή βάση σε διαφορετικές συνθήκες και περιστάσεις, διάρκειας ενός μήνα από τις 2 εκπαιδευτικούς αξιοποιώντας τα εργαλεία που παρουσιάστηκαν. Η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή εστίαζε ανά εβδομάδα σε διαφορετικό τομέα ανάπτυξης (1<sup>η</sup> εβδομάδα: κοινωνικοσυναισθηματικός, αυτοεξυπηρέτηση, ενδιαφέροντα και παιχνίδι, 2<sup>η</sup> εβδομάδα: ψυχοκινητικός τομέας, 3<sup>η</sup> εβδομάδα: γλωσσική ανάπτυξη, 4<sup>η</sup> εβδομάδα: γνωστική ανάπτυξη).

Κάθε εβδομάδα υλοποιούνταν συναντήσεις ανατροφοδότησης και αναστοχασμού προκειμένου να σκιαγραφηθεί σταδιακά και σφαιρικά το προφίλ κάθε νηπίου από πληροφορίες που συλλεγόταν από τις διαφορετικές πηγές και τα πολλαπλά μέσα που αναφέρθηκαν, να σχεδιαστούν οργανωμένες δραστηριότητες εστιασμένες στην αξιολόγηση των νηπίων και να συμπληρωθεί σταδιακά η φόρμα παιδαγωγικής αξιολόγησης/έκθεσης που αναδιαμορφωνόταν ανά τρίμηνο. Αφού σκιαγραφήθηκε ολιστικά το προφίλ των νηπίων συντάχθηκαν συνεργατικά τα Ε.Ε.Π. και κατά την εφαρμογή τους η διαμορφωτική αξιολόγηση ήταν συνεχής ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσω των πρακτικών και διαδικασιών που αναφέρθηκαν (ΙΕΠ, 2019·Kingore, 2010). Η διαδικασία αξιολόγησης (αρχική, διαμορφωτική και τελική) των νηπίων με πολλαπλά και εναλλακτικά μέσα και πηγές, αφενός διασφάλισε μια έγκυρη παιδαγωγική αξιολόγηση και αφετέρου μέσω των συνεργατικών και συμμετοχικών πρακτικών, των αναστοχαστικών διαδικασιών, της αξιολόγησης των παρεμβάσεων και του ανασχεδιασμού επιτεύχθηκε η μέγιστη συμμετοχή και πρόοδος των παιδιών και η μετακίνηση προς μια ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε, ο επαναπροσδιορισμός της σκέψης των εκπαιδευτικών συνεπάγεται και επαναπροσδιορισμό και αναθεώρηση των πρακτικών που εφαρμόζουν ( Stroggilos et al, 2017).

Η συστηματική αξιολόγηση των νηπίων κινητοποίησε αφενός το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών παρά τις αρχικές τους δυσκολίες, καθώς δεν ήταν εξοικειωμένες με τέτοιου είδους πρακτικές και αφετέρου των γονέων και των νηπίων, καθώς ήταν μια νέα, ενδιαφέρουσα, ευχάριστη, συμμετοχική, συνεργατική, ισότιμη και εποικοδομητική διαδικασία που ενδυνάμωσε τις φωνές όλων και τον διυποκειμενικό διάλογο (ΙΕΠ, 2019·Κατσαρού, 2016). Διαφάνηκε πως αυτές οι διαδικασίες προάγουν τη δημιουργικότητα και τον κριτικό τρόπο σκέψης των νηπίων, συμβάλουν στη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων, προωθούν την κριτική ανάλυση της παιδαγωγικής διαδικασίας, εμπλέκουν ως σημαντικούς εταίρους, το παιδί, τους γονείς αλλά και όλους/ες, όσους/ες συμμετέχουν στην παιδαγωγική διαδικασία του νηπιαγωγείου (Kingore, 2010).

#### 4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν την αύξηση του βαθμού συμμετοχής των μαθητών, των κινήτρων και του ενδιαφέροντός τους, αλλά και της εξέλιξής τους σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.

Στην έρευνα δράσης οι αξιολογικές διαδικασίες αφορούσαν συνολικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι μόνο στην αξιολόγηση των αδυναμιών των νηπίων με αναπηρία. Αναδύθηκαν προοπτικές διαμόρφωσης δημοκρατικών και δημιουργικών μαθησιακών περιβαλλόντων, καθώς αξιοποιήθηκαν αναστοχαστικές διαδικασίες και εναλλακτικές αυθεντικές μέθοδοι, πηγές και μέσα αξιολόγησης προς την κατεύθυνση της δυναμικής, ολιστικής προσέγγισης που στοχεύει αφενός στην αξιολόγηση του συνόλου της προσωπικότητας και των βιωμάτων των παιδιών και αφετέρου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρακτικής συνολικά (Kingore, 2010· Vygotsky, 1993). Σημαντική ήταν η συνεισφορά των ίδιων των νηπίων στην αξιολογική διαδικασία μέσω της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης για τη σκιαγράφηση του μαθησιακού τους προφίλ, αλλά και για την

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και των γονέων τους (Κατσαρού, 2016). Μια τέτοια αξιολόγηση δεν αφήνει περιθώρια για άστοχες «ταμπέλες» και άκριτες εκπαιδευτικές πρακτικές, ούτε ευνοεί μια διαχωριστική ιατρικού τύπου εκπαιδευτική παρέμβαση (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2019). Στο πλαίσιο της ενταξιακής οπτικής η αξιολογική διαδικασία αποτέλεσε αρμοδιότητα και των δύο νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης και παρά τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν στο αρχικό στάδιο επιβεβαίωσαν την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αξιολογικές διαδικασίες τέτοιου τύπου επιφέρουν πολλαπλά οφέλη για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθησιακά, εκπαιδευτικά, προσωπικά, επαγγελματικά, κ.ά.).

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των εν λόγω πρακτικών κατέδειξαν πολυεπίπεδα και πολλαπλά οφέλη για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες και τη δημιουργία ευκαιριών για τη μετακίνηση από ένα παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης σε ένα πιο ενταξιακό, μαθητοκεντρικό που απομακρύνεται από το ενδεχόμενο κατασκευής αυθαίρετων ταυτοτήτων και ανισοτήτων στο σχολείο.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γελαστοπούλου, Μ. (2022). *Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές στο πλαίσιο εφαρμογής του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο: μια πολυμεθοδολογική έρευνα δράσης. 8ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: «Κοινωνία, Εκπαίδευση και Πολιτική: Σχέσεις και ανασχέσεις. Πρακτικά Συνεδρίου. Τόμος Γ'», σελ. 63-71.*
- Γελαστοπούλου, Μ. & Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2020). «Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος νηπίων με αναπηρία στο πλαίσιο αρμοδιοτήτων των ΚΕΔΔΥ: απόψεις, εμπειρίες και προβληματισμοί υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης». Στο Ορφανός, Π. (επιμ.) *Πρακτικά 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης Με Διεθνή Συμμετοχή: Σύγχρονες Τάσεις και Προτάσεις στην Ειδική Εκπαίδευση, Δ' ΤΟΜΟΣ*, 31-50. Βόλος: Readnet.
- Γελαστοπούλου, Μ. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2019). Το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στην προσχολική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία: απόψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές νηπιαγωγών τμημάτων ένταξης και ειδικών σχολείων. Στο Ανδρούσου, Α., Σφυρόερα, Μ., Βελλοπούλου, Α., Δέλη Σ., Διδάχου, Ε., Κατσικονούρη, Ε. & Σαΐτη, Σ. (επιμ.) *Από εδώ και από παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο, Πρακτικά 11<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΠ\_ΤΕΑΠΗ\_ΕΚΠΑ.* σελ. 138-148.
- Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού.* Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Ίων.
- Cummins, J., (2005), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας,* Αθήνα: Gutenberg.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2019). *Εγχειρίδιο Σπουδών στην αναπηρία. Σύγχρονες Πολυεπιστημονικές Θεωρήσεις* (επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), (2019). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Ι.Ε.Π..
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα –Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης.* Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Αθήνα: Σαββάλας.



Kingore, B. (2010). *Αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο

### Ξενόγλωσση

- Blackwell, W. & Rossetti, Z. (2014). The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now? *Sage open*, 4(2), 1-15.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.)*. London: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Mitchell, D., Morton, M. & Hornby, G. (2010). *Review of the Literature on Individual Education Plans Report to the New Zealand Ministry of Education*. New Zealand: Ministry of Education. Christchurch: College of Education, University of Canterbury.
- 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.
- Vygotsky L. (1993). *The eCollected works of L. S. Vygotsky, The Fundamentals of Defectology (Abnormal psychology and disabilities)*. Andy Blunden (trans.). New York Plenum Press, Vol. 2.

## ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

**Νεοκοσμίδου Παναγιώτα**  
Δρ.Επιμορφώτρια Β'ΙΕΠ

### Περίληψη

Στα πλαίσια της επιμόρφωσης σε πρακτικές υποστήριξης των μαθητών και των μαθητριών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως επιμορφώτρια Β' του ΙΕΠ θα επιχειρηθεί να γίνει μια συνοπτική αποτύπωση των βασικών στρατηγικών και τεχνικών μέσω των οποίων πραγματώνεται αυτή. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν συνιστά ένα μεμονωμένο σύνολο στρατηγικών και μέσων που εφαρμόζεται αποσπασματικά, καθιστώντας πιο ελκυστική τη εκπαιδευτική διαδικασία εστιασμένα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τυπικής τάξης οι οποίοι έχουν τους ίδιους μαθησιακούς στόχους με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα της σχολικής βαθμίδας στην οποία φοιτούν. Μαθητές με Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (π.χ. μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) ακολουθούν στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τους προσαρμοσμένους στόχους που έχουν τεθεί γι' αυτούς με τη χρήση εξειδικευμένων στρατηγικών και μέσων που ανταποκρίνονται στην μαθησιακή τους ετοιμότητα και στις εξατομικευμένες ανάγκες τους (π.χ. ΔΕΠΥ, ΔΑΦ κλπ) (Παντελιάδου, 1995).

**Λέξεις-κλειδιά:** Διαφοροποιημένη διδασκαλία, ειδική αγωγή, στρατηγικές, μέσα

### 1. Εισαγωγή

Στα πλαίσια των σύγχρονων εναλλακτικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων οι οποίες συμπεριλαμβάνουν στη βάση του σχεδιασμού τους τις μαθησιακές ανάγκες, το προφίλ αλλά και τον

ρυθμό επεξεργασίας και κατάκτησης της γνώσης των μαθητών, η διαφοροποιημένη διδασκαλία με οδηγό το αναλυτικό πρόγραμμα της εκάστοτε σχολικής βαθμίδας απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών. Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν συνιστά πρόσφατο παιδαγωγικό εγχείρημα. Εντάσσεται στην έννοια του καθολικού σχεδιασμού, βασικός στόχος της οποίας αποτελεί η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη (McGuire, Scott, & Shaw, 2006). Οι ατομικές δεξιότητες, το διαφοροποιημένο μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο, καθώς και οι ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών ακούσια αγνοούνται, από τον εκπαιδευτικό κάτω από την επιταγή κάλυψης της διδακτέας ύλης. Γεγονός που οδηγεί στην δημιουργία ενός αντιπαιδαγωγικού κλίματος υπονομεύοντας την ουσιαστική αλληλεπίδραση που θα πρέπει να αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού -μαθητών, καθώς και μαθητών μεταξύ τους. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία είναι σε θέση να ακολουθήσουν τους προσαρμοσμένους στόχους που έχουν τεθεί γι αυτούς με τη χρήση εστιασμένων στρατηγικών και πρακτικών διδασκαλίας.

Πολλές φορές ο όρος διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιείται ευρέως ωστόσο η έννοια αποτελεί συχνά εστία παρεξηγήσεων και συχνών παρανοήσεων αποδίδοντας σε αυτήν αποκλειστικά τον περιορισμό της ύλης και των διδακτικών δραστηριοτήτων (Παντελιάδου, 1995)

## 2. Κυρίως μέρος

Στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός αφού είναι σε θέση να γνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών του εφαρμόζει τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, προκειμένου να εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια της τάξης του. Κατά συνέπεια όλοι οι μαθητές έχουν κοινούς μαθησιακούς στόχους με τη χρήση όμως ποικίλων στρατηγικών και μέσω έτσι ώστε όλοι να έχουν ενεργή εμπλοκή σε αυτούς (Tomlinson et.al., 2003). Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτυπώνεται με σαφήνεια στον παρακάτω πίνακα. (βλ. πίνακα 1).

Τι είναι Δ.Δ.	Τι δεν είναι Δ.Δ.
Ευέλικτη ομαδοποίηση που επιτρέπει στους μαθητές να δουλέψουν με διαφορετικούς συμμαθητές τους με το ίδιο ή διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας ή τα ίδια ή διαφορετικά ενδιαφέροντα	Η κατηγοριοποίηση μαθητών σε ομάδες ικανοτήτων
Ενδιαφέρουσες μαθησιακές δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές και αφορούν τους διδακτικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος, βασιζόμενες στη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή προτίμηση των μαθητών	Απλοποιημένες δραστηριότητες για μαθητές χαμηλής επίδοσης και σύνθετες δραστηριότητες για μαθητές υψηλής επίδοσης
Ποικιλία κατάλληλα σχεδιασμένων μαθησιακών επιλογών που ανταποκρίνονται κάθε φορά στις ανάγκες/δυνατότητες των μαθητών	Ελευθερία επιλογής των μαθητών οποιασδήποτε δραστηριότητας οποτεδήποτε.
Όλοι οι μαθητές δουλεύουν πάνω στους ίδιους μαθησιακούς στόχους με ποικίλους τρόπους και κοινά κριτήρια επιτυχίας	Διαφορετικοί μαθητές δουλεύουν σε διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους με διαφορετικά κριτήρια επιτυχίας

Η επίγνωση των μαθητών για τις δυσκολίες και τις δυνατότητές τους η οποία τους κάνει να αυτορρυθμίζουν τη μάθηση τους και να κάνουν συνειδητές επιλογές στη μαθησιακή διαδικασία	Να θεωρούν οι εκπαιδευτικοί δική τους ευθύνη το να αποφασίζουν για το τι θα κάνουν οι μαθητές
Σε μια διαφοροποιημένη τάξη υπάρχουν ρουτίνες, διαδικασίες και συμφωνίες μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών	Ένα χαοτικό και αδόμητο μαθησιακό περιβάλλον

Πίνακας 1: Τι είναι και τι δεν είναι Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

## 2.1 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η επικράτηση του ιατροκεντρικού και ατομικού μοντέλου αναπηρίας υπαγόρευε για πολλά χρόνια μια μοιρολατρική και απόλυτα ενοχοποιητική στάση απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Το γεγονός αυτό αποενοχοποιείσαι την κοινωνία οδηγώντας θεσμούς να υπολειπώνονται και δικαιώματα να καταπατώνται (Παντελιάδου, 2011).

Το αναπηρικό κίνημα και οι αλληπάλληλοι αγώνες του οδήγησαν στην ανάδειξη αρχικά του κοινωνικού και στη συνέχεια του πολυδιάστατου μοντέλου. Πρόκειται για μια νέα συνθήκη στα πλαίσια της οποίας αναγνωρίζεται η διάσταση της ατομικότητας, η οποία δεν καταργείται στο όνομα μια ισοπεδωτικής ομοιομορφίας. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου με αναπηρία διασφαλίζουν την προσωπική και ισότιμη συμμετοχή του σε βασικούς τομείς της ζωής του. Στο πολυδιάστατο μοντέλο για την αναπηρία συναντάται ένας συγκερασμός του ιατρικού μοντέλου, το οποίο διαχειρίζεται την αναπηρία ως προσωπικό ζήτημα του ατόμου που τη φέρει, και του κοινωνικού μοντέλου, το οποίο θεωρεί ότι η κοινωνία συνιστά την κύρια πηγή όλων των προβλημάτων που έχουν τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παντελιάδου, 1995). Το γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτέλεσε την «παλαιίστρα», για όλες τις ζυμώσεις και εξελίξεις της «συνύπαρξης» παιδιών με και χωρίς αναπηρίες. Από την έννοια της ένταξης (integration) οδηγηθήκαμε στην έννοια της «συνεκπαίδευσης», ενώ τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί μεγάλη βαρύτητα στην ανάπτυξη της εφαρμογής του μοντέλου «Ένα σχολείο για όλους» στα πλαίσια μιας συμπεριληπτικής προσέγγισης. (inclusion - inclusive). Για να κατευθυνθούμε στην επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας κάποια συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως είναι:

η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο παιδί με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

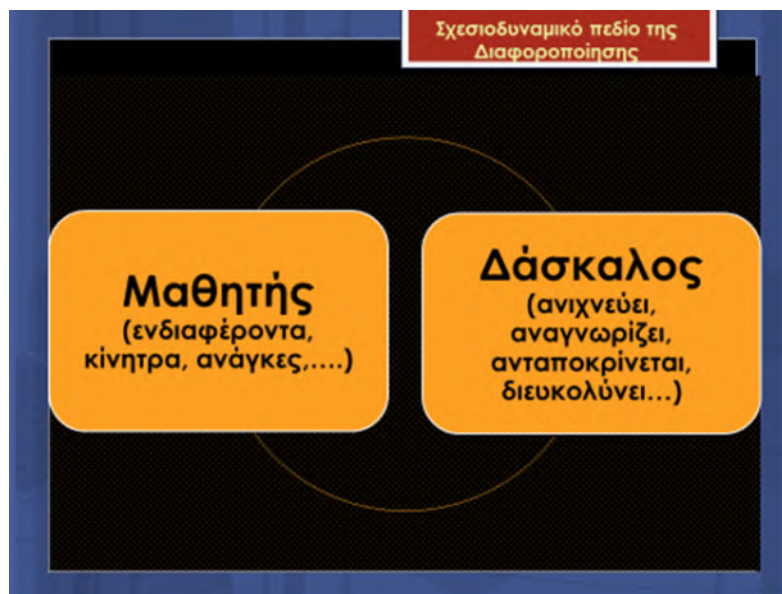
Ο βαθμός της κοινωνικής και γνωστικής μάθησης που κατακτιέται καθώς και

Ο βαθμός συμμετοχής του παιδιού με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη καθημερινή σχολική ζωή (Αντωνίου, 2013).

Πλήθος σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων, αναδύκνειουν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τόσο στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα αυτό το οποίο έχει παρατηρηθεί σύμφωνα με τους ερευνητές είναι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης, η αλλαγή της στάσης τους απέναντι στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται, καθώς παρωθείται η ενεργή εμπλοκή τους, αλλά και η αυτενέργεια τους στη μαθησιακή διαδικασία, στοιχείο που τους ωθεί να θέσουν τους προσωπικούς τους στόχους για την κάλυψη των όποιων μαθησιακών τους κενών. Επιπλέον σε κοινωνικο συναισθηματικό επίπεδο τίθενται τα θεμέλια για την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων μαθητών εκπαιδευτικών, ενδυναμώνοντας την αίσθηση του «ανήκειν» στοιχείο που συμβάλλει στην προσωπική εξέλιξη του κάθε μαθητή. (Βαλιαντή, 2015 · DeBaryshe, Gorecki, & Mishima-Young 2009· Geisler, Hessler, Gardner, & Lovelace, 2009· Mohammed, 2014· Reis, McCoach, Little, Muller & Kaniskan,

2011· Simpkins, Mastropieri, & Scruggs, 2009). Μια ακόμη σημαντική παράμετρος των εν λόγω ερευνών είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία η πλειονότητα της συγκεκριμένης ομάδας αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εστιάζοντας στις ετερογενείς ανάγκες της μαθησιακής κοινότητας, ωστόσο στην πραγματικότητα δεν αποτυπώνεται κάποια θετική συσχέτιση μεταξύ των θετικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την άμεση εφαρμογή της στη τάξη (Βαλιάντη, 2015).

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα υπογραμμίζει την αναγκαιότητα μιας βαθιάς και εξειδικευμένης συστηματικής γνώσης που θα πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, προκειμένου κατανοήσουν τα ετερογενή χαρακτηριστικά και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. Στα πλαίσια μιας διαφοροποιημένης φιλοσοφίας, ο εκπαιδευτικός ανιχνεύει, αναγνωρίζει και στη συνέχεια ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες του μαθητή, ενώ ο τελευταίος μπορεί να συμμετέχει ενεργά, αναπτύσσοντας και καλλιεργώντας γνώσεις και δεξιότητες (Allman & Lewis, 2014). Η βαθιά γνώση των χαρακτηριστικών των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνιστούν πλούσια πηγή δεδομένων στην υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Κατά συνέπεια η οργάνωση κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, το προσαρμοσμένο και εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και η οργάνωση της διδασκαλίας (στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας), αποτελούν τους κοινούς «πυλώνες» ανάπτυξης καλών πρακτικών σε όλες τις αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (George, 2005)



Εικόνα1: Σχισοδυναμικό μοντέλο της διαφοροποίησης

## 2.2. Τεχνικές και μέσα στη Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ο κάθε τύπος αναπηρίας αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού υπαγορεύουν τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή διαφοροποιημένων μέσων και τεχνικών: Ενδεικτικά ας αναφέρουμε κάποιες από αυτές:

### Παιδιά με προβλήματα όρασης

- Χωροταξική σταθερότητα και λειτουργικότητα - εργονομία (σπίτι, τάξη, σχολείο)
- Κατάλληλος φωτισμός
- Παροχή πρόσβασης στην πληροφορία

- Κατάλληλη απτική σήμανση έξω και μέσα στις τάξεις (π. χ. οδηγοί, χρωματικές λωρίδες, κλπ.)
- Δημιουργία ικανού χώρου εργασίας (π. χ. μια αρκετά μεγάλη επιφάνεια εργασίας), για τοποθέτηση έντυπου και ηλεκτρονικού εξοπλισμού (π.χ. cctv, μηχανή Braille, βιβλία Braille, laptop, κλπ.)
- Παροχή κατάλληλου αποθηκευτικού χώρου μέσα στην τάξη, για να μπορούν οι μαθητές/τριες με ΑΟ να τακτοποιούν τον εξοπλισμό τους.
- Καθοδήγηση μέσω αφής από το δάσκαλο (τεχνικές όπως hand over hand & hand under hand)
- Δραστηριότητες διαλόγου
- Παιχνίδια ρόλων
- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία/ εργασία σε ομάδες
- Η διδασκαλία ομηλικών (peer tutoring)
- Η συμμετοχή σε δραστηριότητες εντός και εκτός τάξης
- 

### **Παιδιά με προβλήματα κώφωσης**

- Διάταξη των θρανίων
- Κατάλληλος φωτισμός και ακουστική διαμόρφωση
- Δημιουργία οπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος
- Αναρτημένες γραπτές πληροφορίες
- Γνωστικοί χάρτες
- Εικόνες
- Βίντεο (υποτιτλισμένα, ENΓ, ή συνδυασμός αυτών)
- Χρήση εκπαιδευτικής και υποστηρικτικής τεχνολογίας
- Πίνακες με οπτικοποιημένες δραστηριότητες που θα φαίνεται και το περιεχόμενο τους αλλά και η εξέλιξη τους
- Καρτέλες με σημαντικές λέξεις, φράσεις, κανόνες, ή/και οδηγίες
- Διατήρηση οπτικής επαφής
- Ενίσχυση της ακουστικής (για βαρήκοα παιδιά) και της οπτικής προσοχής
- Ενίσχυση της χειλεανάγνωσης λαμβάνοντας υπ' όψη παράγοντες όπως φωτισμός, απόσταση, κλπ.
- Αποφυγή ταυτόχρονης παροχής πολλαπλών οπτικών πληροφοριών (εικόνες και ομιλία ή νοηματική)
- Χρήση παραδειγμάτων
- Ελαχιστοποίηση της κίνησης του/της εκπαιδευτικού την ώρα που μιλάει
- Κανονικός ρυθμός ομιλίας του/της εκπαιδευτικού
- Υποβοηθούμενη ομιλία
- Ημερολόγια διαλόγου
- Βιωματική μάθηση
- 

### **Παιδιά που ανήκουν στο Φάσμα του αυτισμού**

- Οπτικό υλικό (φωτογραφίες, έγχρωμα και ασπρόμαυρα σκίτσα, διαγράμματα και σχέδια)
- Γνωστικά σενάρια (cognitive scripts)
- Οπτικές οδηγίες (visual instructions), που περιγράφουν την ακολουθία των βημάτων για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας
- Βίντεο (π.χ. video – modelling)

- Χρήση ανθεκτικών υλικών ώστε να απαιτείται ελάχιστη προσπάθεια (ειδικά για τους μαθητές προσχολικής ηλικίας)
- Χρήση ειδικού κατασκευαστικού υλικού (π.χ. Lego) για μοναχικό ή συνεργατικό παιχνίδι
- Συστήματα εναλλακτικής επικοινωνίας (π.χ. PECS)
- Δομημένη διδασκαλία (π.χ. TEACCH)
- Άμεση διδασκαλία
- Συστηματική διδασκαλία
- Χρήση κοινωνικών ιστοριών
- Οπτικοποίηση στόχου και περιεχομένου του μαθήματος με ανάρτηση στο οπτικό πεδίο του παιδιού
- Διαβάθμιση των εργασιών αναλόγως με το επίπεδο του παιδιού
- Ανάλυση δραστηριοτήτων σε μικρότερες, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της παρουσίασης και της μίμησης – μίμηση Τμηματική ανάλυση μεγάλων κειμένων με συστηματική αποφυγή σύνθετων διατυπώσεων και ερωτήσεων
- Δημιουργία δικτύων συνομηλίκων (π.χ. κύκλος των φίλων, διδασκαλία συνομηλίκων)

### Παιδιά με νοητική καθυστέρηση

- Χωροταξική σταθερότητα και λειτουργικότητα - εργονομία (σπίτι, τάξη, σχολείο)
- Οργάνωση χώρων με στόχο συγκεκριμένες δραστηριότητες (π. χ. γωνιά μουσικής, μαγαζάκι, κλπ.)
- Πρόβλεψη χώρων χαλάρωσης (π. χ. πολυαισθητηριακό δωμάτιο, κήπος)
- Κατάλληλος φωτισμός
- Εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία
- Οργάνωση χώρων με έμφαση στη συμβολική επικοινωνία με οπτικά συστήματα μάθησης (π. χ. εικόνες, σύμβολα, αντικείμενα αναφοράς, οπτικό σύστημα μάθησης TEACCH)
- Χρήση ποικιλίας υλικών για τη γλώσσα, την επικοινωνία και τα μαθηματικά
- Χρήση επαυξημένων και εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας (π. χ. εικόνες, σύμβολα, νεύματα, αντικείμενα αναφοράς)
- Χρήση ακουστικού υλικού (π. χ. ηχογραφημένες ιστορίες, διάφοροι ήχοι από την πόλη, τη φύση, τη επαρχία, κλπ.)
- Χρήση εκπαιδευτικής και υποστηρικτικής τεχνολογίας
- Συστηματική υποστήριξη από ενήλικα
- Παιχνίδι και αλληλεπιδραστικές ρουτίνες
- Επιβράβευση της συμπεριφοράς (σύνδεσης του μαθησιακού στόχου με λεκτική ή υλική ανταμοιβή)
- Ανάλυση έργου και άμεση διδασκαλία
- Φυσική, λεκτική και εναλλακτική παρακίνηση
- Υποστήριξη για επιλογή απόφασης
- Επαυξημένη υπόδειξη (enhancing cue) και δημιουργία συνθήκης «σαμποτάζ» (ανατροπή ρουτίνας και δημιουργία μιας κατάστασης προβληματισμού)
- Χρήσης συμβόλων για την ανάγνωση λέξεων (π. χ. MAKATON)
- Οπτικά, ακτικά και κιναισθητικά πλαίσια μάθησης για τη διδασκαλία βασικών μαθηματικών εννοιών

### Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

- Κατάλληλη χωροταξική ρύθμιση της τάξης που να επιτρέπει διαφορετικούς τρόπους εργασίας

- Οργάνωση χώρων με στόχο συγκεκριμένες δραστηριότητες (π. χ. γωνιά ανάγνωσης)
- Κατάλληλος φωτισμός
- Χρήση οπτικοακουστικού υλικού (π.χ. τραγούδια που βοηθούν στη φωνολογική επίγνωση, βίντεο με εκπαιδευτικό περιεχόμενο, ανάλογα με την ηλικία και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, κλπ.).
- Εποπτικό υλικό
- Χειραπτικό υλικό για γλώσσα και μαθηματικά (π.χ. γεωπίνακες, άβακες, ντόμινο)
- Ποικιλία χρήσης έντυπου υλικού με πλούσια θεματολογία (π.χ. εικονογραφημένα παραμύθια, σχολικές εφημερίδες, λεξικά, κλπ.)
- Χρήση εκπαιδευτικής και υποστηρικτικής τεχνολογίας
- Χρήση γνωστικών χαρτών για την οργάνωση και την στήριξη της ανάκλησης της πληροφορίας
- Χρήση οργανογράμματος στην αρχή της διδασκαλίας
- Παρουσίαση αφηρημένων εννοιών με χειροπιαστά παραδείγματα, οπτικοποιημένα, ή μέσω δραστηριοτήτων
- Σύναψη προφορικών ή γραπτών συμφωνιών μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή
- Μαθηματικές δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας
- Εργασία σε ομάδες. Διδασκαλία συνομιλήκων.
- Διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (αυτοερωτήσεις, κλπ).
- Διδασκαλία υπολογιστικών στρατηγικών σε σύνδεση με την καθημερινή ζωή.
- Παροχή περισσότερου χρόνου
- α. Η άμεση διδασκαλία και η υποδειγματική παρουσίαση (μοντελοποίηση)
- β. Η ανάλυση έργου
- γ. Η καθοδηγούμενη μάθηση
- δ. Η διερεύνηση
- 

### **Παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματική; Προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠ(Υ))**

- Οπτικό υλικό (π. χ. γραφικοί οργανωτές, χρονοσειρές, διαγράμματα Venn, storyboards, κλπ.)
- Χειραπτικό υλικό για γλώσσα και μαθηματικά (π.χ. γεωπίνακες, άβακες, ντόμινο)
- Ακουστικό υλικό (π.χ. ακουστικά βιβλία, παραμύθια)
- Χρήση εκπαιδευτικής και υποστηρικτικής τεχνολογίας
- Κατάλληλη ανάθεση εργασιών και υλοποίηση δραστηριοτήτων στο επίπεδο ετοιμότητας του παιδιού με ΔΕΠ-Υ
- Παροχή οπτικών υπενθυμίσεων και βοηθημάτων μέσα στην τάξη για την υλοποίηση εργασιών ή δραστηριοτήτων
- Παρότρυνση περισσότερης ενεργητικής συμμετοχής μέσα στην τάξη (π. χ. συμμετοχή σε ομάδες και δράσεις, διανομή θέσεων ευθύνης, κλπ.)
- Παροχή βιωματικών και εργαστηριακών ασκήσεων μέσα στην τάξη
- Θέσπιση συμβολαίων, κανόνων και ορίων
- Ακολουθία σταθερών προγραμμάτων – οργάνωση χρόνου (ρουτίνες)
- Εργασία σε ομάδες. Διδασκαλία συνομιλήκων
- Παροχή δυνατότητας για «δημιουργικά» διαλείμματα στη διάρκεια της ημέρας

### **2.3. Αξιολόγηση και Διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Κεντρικό ρόλο στα πλαίσια εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η αξιολόγηση η οποία πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα: Αρχική στα πλαίσια της οποίας ανιχνεύουμε

και εντοπίζουμε τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, τη διαμορφωτική κατά την οποία εξετάζουμε την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών τεχνικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, έτσι ώστε αυτά να εξυπηρετούν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, επιτυγχάνοντας την επιθυμητή εξέλιξη τους και την τελική όπου επιχειρείται μια συνολική αποτίμηση των μεθόδων τεχνικών και μέσων που επιλέχθηκαν έτσι ώστε να ελέγξουμε αν οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τέθηκαν έχουν επιτευχθεί (Βαλιάντη & Νεοφύτου, 2017) Τα εργαλεία αξιολόγησης μπορεί να είναι σταθμισμένα ή μη. Τα σταθμισμένα εργαλεία χρησιμοποιούνται συνήθως στην αρχική αξιολόγηση για να προσδιοριστούν οι δεξιότητες ενός ατόμου σε σύγκριση με τις δεξιότητες άλλων συνομήλικων ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά. Τα μη σταθμισμένα εργαλεία χρησιμοποιούνται συνήθως για τον καθορισμό των διδακτικών στόχων, το σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων και την αποτίμηση των επιδόσεων κατά τη διάρκεια και την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων.

### 3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω αυτό το οποίο αναδύεται είναι ότι στα πλαίσια μιας σύγχρονης παιδαγωγικής φιλοσοφίας, είναι αναγκαία η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη τάξη, με τη βασική προϋπόθεση την κατάλληλη επιμόρφωση και την αναγκαία υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο εν λόγω εγχείρημα. Η κατάλληλότητα της επιμόρφωσης κρίνεται από δυνατότητά της να συμπεριλάβει τις ιδιαίτερες περιοχές δυσκολίας, τη διστακτικότητα των εκπαιδευτικών όπως αυτές πιστοποιούνται στη πράξη, αλλά και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την ηλικία το κοινωνικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών καθώς και ο βαθμός της γνώσης που υπάρχει για αυτά από την εκπαιδευτική κοινότητα (Valiandes, 2015). Η συμπεριληπτική προσέγγιση και η εφαρμογή του μοντέλου «Ένα σχολείο για όλους» υπογραμμίζει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένα παιδαγωγικό όχημα που στόχο έχει να συμβάλει στην μεγιστοποίηση της ανταπόκρισης της σχολικής κοινότητας στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού μεταξύ αυτών και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, συννενώνοντας την ειδική αγωγή με τη διαφοροποιημένη για όλους, προσέγγιση.

### Βιβλιογραφία

#### Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου, Φ. (2013). Γραπτή έκφραση και μαθησιακές δυσκολίες: Διαστάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 225-282). Αθήνα: Πεδίο.
- Βαλιάντη, 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.
- Βαλιάντη, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα εκδόσεις. Πεδίο
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Συνηθισμένη τάξη: μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 82-3, 90-96. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αποτελεσματική διδασκαλία. Στο: Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ. 185-252). Αθήνα: Πεδίο.



## Ξενόγλωσση

- Allman, B.C., & Lewis, S. (Eds.) (2014). *ECC Essentials. Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments*. USA: AFB Press.
- DeBaryshe, B. D., Gorecki, D. M., & Mishima-Young, L. N. (2009). Differentiated instruction to support high-risk preschool learners. *NHSA DIALOG*, 12(3), 227-244.
- George, P. S. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44, 185-193
- Geisler, J. L., Hessler, T., Gardner, R., & Lovelace, T. S. (2009). Differentiated writing interventions for high-achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 214-247
- McGuire, J.M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal Design and its application in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27, 166-175.
- Mohammed, M. (2014). The effect of differentiating instruction using multiple intelligences on improving reading comprehension of 5th graders with learning disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 12-20
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-501.
- Simpkins, P. M., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differentiated curriculum enhancements in inclusive fifth-grade science classes. *Remedial and Special Education*, 30(5), 300-308
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 5-9*. Alexandria, VA: ASCD.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.

## Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΗΤΙΚΗΣ ΜΝΗΜΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

**Παπαμιχαλοπούλου, Ελευθερία**  
Νηπιαγωγός ΕΑΕ, PhD

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη μελέτη περίπτωσης παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και ειδητική ικανότητα. Για τη διερεύνηση της ειδητικής μνήμης πραγματοποιήθηκε μελέτη σε βάθους χρόνου, μέσω της προφορικής ανάκλησης και περιγραφής ειδητικών εικόνων και της σχεδιαστικής αναπαραγωγής τους. Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας αξιολογήθηκε η ειδητικής μνήμη μέσω της προφορικής ανάκλησης σε δυο ομάδες παιδιών (με και χωρίς ΔΑΦ) και μέσω της σχεδιαστικής αναπαραγωγής σε δυο παιδιά με ΔΑΦ. Στην κύρια μελέτη, διερευνήθηκε η ειδητικότητα σε ένα παιδί με ΔΑΦ με την εφαρμογή δύο διακριτών τεχνικών αναπαραγωγής των ειδητικών εικόνων, την προφορική ανάκληση οπτικών ερεθισμάτων και τη σχεδιαστική αναπαραγωγή τους. Επίσης, χορηγήθηκε το τεστ *Σύνθετου Σχήματος (Complex Figure)*

*Rey-Osterrieth*. Τα ευρήματα της μελέτης καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το παιδί διαθέτει εξαιρετική ειδητική μνήμη. Η διερεύνηση της ειδητικής ικανότητας σε παιδιά με ΔΑΦ κρίνεται σκόπιμη με στόχο την αξιοποίηση των ευρημάτων για την εκπαίδευση της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών, μέσω του σχεδιασμού ειδικά προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

**Λέξεις κλειδιά:** Ειδητικότητα, ειδητική μνήμη, Δ.Α.Φ., παιδικό σχέδιο

## 1. Εισαγωγή

Η ειδητική αντίληψη και μνήμη (ειδητικότητα) έχει απασχολήσει τους ερευνητές από τις αρχές του 20ού αιώνα, καθώς αποτελεί ένα πολυσύνθετο αλλά και σπάνιο φαινόμενο, το οποίο έχει εξεταστεί ποικιλοτρόπως από τη σκοπιά διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων και μεθοδολογιών. Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος «ειδητικός» (eidetic) προέρχεται ετυμολογικά από την αρχαιοελληνική λέξη εἶδος, όπου σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (Burnet, 1900-07), σημαίνει «μορφή» (δηλαδή όψη, εξωτερικό σχήμα, εμφάνιση) και προσδιορίζει το άτομο που αναφέρει ότι μπορεί να «δει» την εικόνα ενός οπτικού ερεθίσματος σαν να βρίσκεται μπροστά του, ακόμα και όταν αυτό έχει απομακρυνθεί από την αντίληψή του. Αυτή η μορφή νοερής εξεικόνισης, η ειδητική εξεικόνιση (eidetic imagery) παρουσιάζει τα ακόλουθα γνωρίσματα: (α) προβάλλεται από το άτομο εξωτερικά πάνω σε μια επιφάνεια (εξωτερική προβολή), (β) χαρακτηρίζεται από υψηλή ακρίβεια και πιστότητα λεπτομερειών, (γ) παραμένει στη μνήμη του ατόμου για μεγάλο χρονικό διάστημα, (δ) έχει έντονα χρώματα, και (ε) έχει ιδιαίτερη «ζωντάνια». Πρόκειται δηλαδή, φαινομενικά για μια οπτική εμπειρία, καθώς το άτομο έχει την αίσθηση ότι «βιώνει» την ειδητική εικόνα εκείνη ακριβώς τη στιγμή που τη δημιουργεί (Ahsen, 1977· Allport, 1924· Haber και Haber, 1964· Haber, 1979· Leask, Haber και Haber, 1969· Μαράτου, 2009 κ.ά).

Οι δύο επικρατέστερες θεωρίες για την ερμηνεία του φαινομένου είναι γνωστές ως «Τυπογραφική» και «Δομική», οι οποίες παρά τις διαφορές τους, ενσωματώνουν και αποδέχονται από κοινού συγκεκριμένα γνωρίσματα των ειδητικών εικόνων όσον αφορά τη φύση, τα χαρακτηριστικά και το σχηματισμό τους. Σύμφωνα με την Τυπογραφική θεωρία, η ειδητική εξεικόνιση συνιστά σπάνιο και μοναδικό φαινόμενο, που παρατηρείται κυρίως κατά τη σχολική ηλικία, ενώ κατά τη διάρκεια της εφηβείας, τείνει να εξαφανίζεται. Σχηματίζεται με τη μέθοδο της ανάκλησης και περιγραφή της ειδητικής εικόνας με βάση πάντα ένα εξωτερικό οπτικό ερέθισμα (Haber, 1979· Hockman, 1998· Leask, Haber και Haber, 1969). Η Δομική θεωρία, αντιθέτως, υποστηρίζει την καθολικότητα της ειδητικότητας, καθώς αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό όλων των ατόμων, ανεξάρτητα από την ηλικία ή τις πολιτισμικές τους καταβολές. Το κύριο χαρακτηριστικό μιας ειδητικής εικόνας είναι ότι μπορεί να προκληθεί εκούσια από το άτομο, είτε μετά από άμεση επαφή με το εξωτερικό ερέθισμα είτε μετά από μια σκέψη (Ahsen 1977, 1986· Allport, 1924· Marks, 1985· Marks και McKellar, 1982).

Αρκετοί ερευνητές χαρακτηρίζουν, επίσης, την ειδητικότητα ως έναν εξαιρετικό μνημονικό μηχανισμό σύμφωνα με τον οποίο το άτομο με ειδητική μνήμη έχει την ικανότητα να ανακαλεί με εξαιρετική ακρίβεια και λεπτομερείς πληροφορίες που κανονικά θα χάνονταν εάν το άτομο δεν διέθετε αυτού του είδους της μνήμης. Ωστόσο, η ειδητική μνήμη, συχνά στη βιβλιογραφία, αποδίδεται εσφαλμένα και με τον όρο φωτογραφική μνήμη (photographic memory) (Faw, 2009· LMcCormick, 2010· Searleman, 2007· Simola, 2015 κ.ά).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ειδητική μνήμη έχει συσχετιστεί ποικιλοτρόπως και με την οπτική σκέψη και μνήμη των ατόμων με Δ.Α.Φ., καθώς όπως υποστηρίζεται εξαιτίας των γλωσσικών, επικοινωνιακών, γνωσιακών ή άλλου τύπου δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, ο τρόπος σκέψης τους παραμένει κατ' ανάγκη στο μεγαλύτερο μέρος του οπτικός, συνδεδεμένος με αντιληπτικά στοιχεία -και όχι συμβολικά- όπως στα άτομα με τυπική ανάπτυξη (Grandin, 2009· Sacks, 1995). Επίσης, έχει συνδεθεί με τις εξαιρετικές δεξιότητες (εικαστικές τέχνες, μαθηματικούς ή ημερολογιακούς υπολογισμούς, μουσική κ.ά.) των ατόμων με σύνδρομο Savant και ειδικότερα με

τους καλλιτέχνες με αυτισμό (autistic artists ή gifted artists), καθώς αποδίδουν μέσω του σχεδίου τους την ακριβή αναπαράσταση του αρχικού ερεθίσματος –του πρωτότυπου, δηλαδή, οπτικού ερεθίσματος– με έμφαση στις λεπτομέρειες και στην πιστότητα της ιχνογραφικής απόδοσης (Pring και συν., 2012· Selfe, 2012· Treffert, 2010· Wiltshire, 1993 κ.ά).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, προκύπτει ότι υπάρχουν κάποια επιμέρους ζητήματα όσον αφορά τον σχηματισμό, τη φύση και τη λειτουργία των ειδητικών εικόνων, τα οποία παραμένουν ασαφή και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Η μελέτη της ειδητικότητας, για παράδειγμα, μέσω της σχεδιαστικής αναπαραγωγής και του σχεδίου δεν απαντάται συχνά σε σχετικές μελέτες. Επιπλέον, στην προσπάθεια αναζήτησης ερμηνείας και σύνδεσης της ειδητικής ικανότητας με την αξιοσημείωτη σχεδιαστική ικανότητα που παρουσιάζουν οι καλλιτέχνες με αυτισμό, οι σχετικές έρευνες στηρίζονται κυρίως στην παρατήρηση της εξελικτικής πορείας του σχεδίου, στα ιδιαίτερα γνωρίσματά του και στην καλλιτεχνική τους αξία, χωρίς να μελετάται ειδικά και εις βάθος η ειδητική μνήμη. Επομένως τα γενικά ερωτήματα και οι στόχοι που έθεσε η παρούσα έρευνα αφορούν: α) στη μελέτη της ειδητικής ικανότητας σε ένα παιδί με Δ.Α.Φ. μέσω της προφορικής ανάκλησης και της σχεδιαστικής αναπαραγωγής των οπτικών ερεθισμάτων, β) στη μελέτη των ειδών εξεικόνισης που πραγματοποιεί το παιδί και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παραγόμενων ειδητικών εικόνων, γ) στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ειδητική εξεικόνιση (όπως το είδος και το περιεχόμενο των ερεθισμάτων, ο τρόπος και η διάρκεια παρατήρησης του οπτικού ερεθίσματος κ.ά.), και τέλος δ) στη διερεύνηση της επίδρασης του χρόνου που μεσολαβεί από την αρχική παρατήρηση του οπτικού ερεθίσματος μέχρι τις προφορικές και σχεδιαστικές ανακλήσεις στην ειδητική μνήμη.

## 2. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση προκειμένου να επιτρέψει την εις βάθος και πολυεπίπεδη μελέτη των διαδικασιών που συνδέονται με την ειδητική μνήμη. Εφαλτήριο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση έρευνας, αποτελεί η σπανιότητα εμφάνισης του φαινομένου της ειδητικότητας τόσο σε γενικό πληθυσμό παιδιών (Haber, 1979), όσο και σε πληθυσμό ατόμων με Δ.Α.Φ. (Treffert, 2010). Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη μελέτη της ειδητικής μνήμης είναι η μελέτη περίπτωσης παιδιού με Δ.Α.Φ. με ειδητική μνήμη και καλή σχεδιαστική απεικόνιση μέσω της προφορικής ανάκλησης και της σχεδιαστικής αναπαραγωγής διαφορετικών ειδών οπτικών ερεθισμάτων.

Για την υλοποίηση του ερευνητικού εγχειρήματος, ακολουθήθηκαν τρεις διακριτές φάσεις. Στην πρώτη φάση της έρευνας, υλοποιήθηκε η Πιλοτική Έρευνα που περιλάμβανε την αξιολόγηση της ειδητικής μνήμης σε δύο παιδιά με Δ.Α.Φ. που διέθεταν πολύ καλή σχεδιαστική ικανότητα («Ιάσοντας», 10 ετών και «Δάφνη», 9 ετών) 3 και σε ομάδα ελέγχου 22 παιδιών αντίστοιχης ηλικίας, φύλου και σχολικής φοίτησης εκ των οποίων 12 τυπικής ανάπτυξης και 10 με Δ.Α.Φ. Χορηγήθηκε μια σειρά από δύο Δοκιμασίες Αξιολόγησης Ειδητικής μνήμης.

Τα παιδιά αφού παρατήρησαν έξι (6) εικόνες, κάθε μια ξεχωριστά, για 20 δευτερόλεπτα στη συνέχεια κλήθηκαν να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που αφορούσαν τις εικόνες.

<sup>3</sup> Τα ονόματα των παιδιών είναι ψευδώνυμα για τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων τους.



Δείγμα Εικόνας της Δοκιμασίας της Ειδητικής Μνήμης

Τα παιδιά αφού παρατήρησαν έξι (6) εικόνες, κάθε μια ξεχωριστά, για 20 δευτερόλεπτα στη συνέχεια κλήθηκαν να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που αφορούσαν τις εικόνες.

**Πίνακας 1 Πίνακας ΜΟ ορθών απαντήσεων και ποσοστών του Ιάσονα και των δυο ομάδων ελέγχου: Δοκιμασίες Αξιολόγησης Ειδητικής μνήμης**

Παιδιά πιλοτικής έρευνας	ΜΟ ορθών απαντήσεων	Ποσοστό ορθών απαντήσεων
Ομάδα ελέγχου παιδιών τυπικής ανάπτυξης	20,5 /35	58%
Ομάδα ελέγχου παιδιών με Δ.Α.Φ.	18 /35	52%
Ιάσονας	32/35	91,4%

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας φάνηκε ότι ο Ιάσονας διαθέτει ειδητική μνήμη, καθώς απάντησε σωστά σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά των δυο ομάδων ελέγχου, τα οποία απάντησαν κατά μέσο όρο σωστά στις μισές ερωτήσεις. Η Δάφνη δεν ακολούθησε τις οδηγίες και δεν θέλησε να συνεργαστεί με την ερευνήτρια.

Η **δεύτερη φάση** της έρευνας περιλάμβανε την αξιολόγηση των σχεδιαστικών έργων των δυο παιδιών (Ιάσονας και Δάφνη) και πραγματοποιήθηκαν οι κατάλληλες αλλαγές και τροποποιήσεις στα οπτικά ερεθίσματα προκειμένου να σχεδιαστεί η κύρια έρευνα.

Στην **τρίτη φάση** της έρευνας, που αποτελεί την κύρια μελέτη συμμετείχε μόνο ο Ιάσονας. Στη φάση αυτή διερευνήθηκε η ειδητικότητα με την εφαρμογή δύο διακριτών τεχνικών αναπαραγωγής των ειδητικών εικόνων. Η πρώτη βασίζεται στην ανάκληση και λεκτική περιγραφή του οπτικού ερεθίσματος (προφορική ανάκληση), ενώ η δεύτερη στη σχεδιαστική απεικόνιση του οπτικού ερεθίσματος, κατά την οποία το παιδί αποτυπώνει σχεδιαστικά το οπτικό ερέθισμα σε ένα φύλλο χαρτιού (σχεδιαστική αναπαραγωγή). Η διαδικασία αυτή δεν είχε δοκιμαστεί σε αντίστοιχες έρευνες για την ειδητικότητα. Για το σκοπό αυτό και βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (προσωπικό ενδιαφέρον, πρωτοτυπία θέματος, πολυπλοκότητα κ.ά) επιλέχθηκαν ή κατασκευάστηκαν συγκεκριμένα οπτικά ερεθίσματα για καθένα από τα οποία ζητήθηκε από τον Ιάσονα να προβεί σε δύο προφορικές ανακλήσεις και δυο σχεδιαστικές αναπαραγωγές: μία αμέσως μετά την απομάκρυνση του οπτικού ερεθίσματος (1η) και μια εβδομάδα μετά από την αρχική παρατήρηση του ερεθίσματος (2η). Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν στο σύνολο επτά (7) οπτικά ερεθίσματα: α) ένα πραγματικό κτίριο, το οποίο το παρατήρησε δια ζώσης (το κτίριο του Πολυτεχνείου), β) μια φωτογραφία ενός άγνωστου κτιρίου (Κτιρίου στην πόλη Ρίγα), γ) δυο πρωτότυπα εικονογραφημένα σχέδια, τα οποία σχεδιάστηκαν από έμπειρο εικονογράφο («Φιγούρες ανθρώπων» και «Φιγούρες ζώων»), δ) δυο

κόμικς («Spiderman και Green Goblin» και «Manga»), ε) και τέλος συμπεριλήφθηκε και το έργο αντιγραφής και μνημονικής ανάκλησης του Σύνθετου Σχήματος (Complex Figure) Rey-Osterrieth (Rey και Osterrieth, 1993) το οποίο αξιολογήθηκε μόνο μέσω της σχεδιαστικής αναπαραγωγής, όπως απαιτούν οι οδηγίες της χορήγησης του τεστ.



Δείγμα οπτικού ερεθίσματος: «Πρωτότυπο εικονογραφημένο σχέδιο: Φιγούρες ανθρώπων»

Για την παρουσίαση των οπτικών ερεθισμάτων, την προφορική ανάκληση και τη σχεδιαστική αναπαραγωγή τηρήθηκε μια αυστηρά προκαθορισμένη σειρά οδηγιών. Η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων στην κύρια έρευνα διήρκεσε περίπου ένα χρόνο. Στο πλαίσιο της ανάλυσης των δεδομένων, για την αξιολόγηση των προφορικών ανακλήσεων και των σχεδιαστικών έργων αξιοποιήθηκαν, συνδυαστικά τα κριτήρια από τα συστήματα αξιολόγησης της ειδητικής εξεικόνισης που προέρχονται από δυο σχολές, την Τυπογραφική (Haber και Haber, 1964) και τη Δομική (Ahsen, 1977). Τα κριτήρια αξιολόγησης της ειδητικής εξεικόνισης ήταν τα εξής: 1ο Ρητή αναφορά στη θέαση της εικόνας από το ίδιο το παιδί π.χ. «βλέπω...», 2ο Εντοπισμός της εικόνας στον περιβάλλοντα χώρο, 3ο Χρήση ενεστωτικού χρόνου, 4ο Οφθαλμικές κινήσεις, 5-8ο Η ακρίβεια και η πιστότητα: α) των στοιχείων και των λεπτομερειών, β) των χρωμάτων, γ) της χωροταξικής τοποθέτησης των στοιχείων, δ) της στάσης του σώματος, της κίνησης και της απεικόνισης των εκφράσεων των φιγούρων. Αντίστοιχα για την αξιολόγηση των σχεδιαστικών έργων τα κριτήρια ήταν: Πιστότητα αναπαραγωγής: α) των στοιχείων και των λεπτομερειών, β) των χρωμάτων, γ) της χωροταξικής τοποθέτησης των στοιχείων, δ) της στάσης του σώματος, της κίνησης και της απεικόνισης των εκφράσεων των φιγούρων.

### 3. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τα κάτωθι συμπεράσματα που αφορούν: α) στην επίδραση του είδους και του περιεχομένου των οπτικών ερεθισμάτων στην ειδητική ικανότητα, β) στην επίδραση του χρόνου παρατήρησης του οπτικού ερεθίσματος, γ) στην αντιληπτική διερεύνηση των οπτικών ερεθισμάτων (τροπικότητα), δ) στην «αυθόρμητη», δηλαδή ακούσια, επίκληση μιας ειδητικής εικόνας, ε) στα είδη της ειδητικής εξεικόνισης, στ) στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ειδητικών εικόνων κατά τη διάρκεια των προφορικών ανακλήσεων και των σχεδιαστικών αναπαραγωγών, και ζ) στην ειδητική μνήμη.

Ειδικότερα, αναφορικά με το είδος και περιεχόμενο οπτικών ερεθισμάτων (κόμικς, κτίρια, φιγούρες ανθρώπων και ζώων) τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν πως ο Ιάσωνας αναπαρήγαγε επιτυχώς προφορικά και σχεδιαστικά όλα τα οπτικά ερεθίσματα ακόμα και αν δεν ανταποκρινόταν στις προσωπικές του προτιμήσεις του. Επίσης, αναπαρήγαγε σχεδιαστικά με επιτυχία το σύνθετο έργο των Rey-Osterrieth (ROCF), το οποίο απεικονίζει μια αφηρημένη εικόνα, γεγονός που δεν επιβεβαιώνει τα ευρήματα προγενέστερων μελετών, σύμφωνα με τα οποία τα οπτικά

ερεθίσματα που περιέχουν αριθμούς, σχήματα ή φιγούρες χωρίς νόημα, οδηγούν στο σχηματισμό πτωχότερων ειδητικών εικόνων (Haber, 1979· Haber και Haber, 1964, 1988 κ.ά).

Αναφορικά με τη χρονική διάρκεια παρατήρησης του οπτικού ερεθίσματος φαίνεται πως καθώς η μεγάλη διάρκεια παρατήρησης των οπτικών ερεθισμάτων βοήθησε, τελικά, τον Ιάσονα να σχηματίσει επιτυχώς ειδητικές εικόνες και να εξεικονίσει όλα τα οπτικά ερεθίσματα με επιτυχία. Το γεγονός αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα αντίστοιχων μελετών (Haber και Haber, 1988), όπου αναδεικνύεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια παρατήρησης τόσο επιτυχημένη είναι η ειδητική εικόνα που σχηματίζεται.

Αναφορικά με την τροπικότητα στην αντιληπτική διερεύνηση και στη μνήμη ο Ιάσωνας χρησιμοποίησε έναν συνδυασμό ειδών αντιληπτικής διερεύνησης (τροπικότητα). Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ενός οπτικού ερεθίσματος χρησιμοποίησε τον οπτικό τρόπο (οπτική τροπικότητα) παρατηρώντας και «σαρώνοντας» με το βλέμμα του όλα τα στοιχεία και τις λεπτομέρειές του. Επίσης χρησιμοποίησε προφορική περιγραφή (λεκτική τροπικότητα), καθώς εξέφραζε φωναχτά τις σκέψεις του (μονολογούσε), καταμετρούσε φωναχτά, έφτιαχνε προφορικές λίστες κ.ά. (Maras, Wimmer, Robinson και Bowler, 2014). Στην περίπτωση παρατήρησης του κτιρίου του Πολυτεχνείου (τρισδιάστατο ερέθισμα) κινούταν στον χώρο, έδειχνε με τα χέρια του συγκεκριμένα σημεία πάνω στο κτίριο, σχημάτιζε με τα χέρια του νοερές γραμμές κ.ά. Αλλά και όταν παρατηρούσε οπτικά ερεθίσματα που περιλάμβαναν εικόνες ή φωτογραφία κουνούσε το σώμα του, χρησιμοποιούσε τα δάκτυλα του ως μονάδες μέτρησης των στοιχείων και των λεπτομερειών τους (κινητική τροπικότητα). Κατά τη διάρκεια της εξεικόνισης, παρατηρήθηκε ότι ο Ιάσωνας: α) «βλέπει» ζωντανά την εικόνα να σχηματίζεται μπροστά του (οπτική τροπικότητα), β) περιγράφει προφορικά την εικόνα (λεκτική τροπικότητα) και γ) δείχνει κάθε φορά την επιφάνεια (π.χ. τοίχος δωματίου) πάνω στην οποία προβάλλεται η ειδητική εικόνα και λεπτομέρειές της. Τα διάφορα είδη τροπικότητας αναφορικά με την ειδητική μνήμη θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθούν περαιτέρω δεδομένου ότι από τη διεθνή βιβλιογραφία απουσιάζουν σχετικές μελέτες.

Αναφορικά με την «αυθόρμητη» - ακούσια επίκληση μιας ειδητικής εικόνας ο Ιάσωνας προέβη αυθόρμητα σε επίκληση μιας ειδητικής εικόνας, προκειμένου, όπως εξήγησε ο ίδιος, να θυμηθεί τις λεπτομέρειες και τα στοιχεία ενός οπτικού ερεθίσματος. Διαπιστώθηκε ότι οι ειδητικές εικόνες που σχηματίζονταν παρουσίαζαν την ίδια πιστότητα και ακρίβεια προς το αρχικό ερέθισμα σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή τις ανακαλούσε το παιδί (ακόμα και μία εβδομάδα αργότερα). Προτείνεται συστηματικότερη διερεύνηση και μελέτη του φαινομένου αυτού.

Αναφορικά με τα είδη της ειδητικής εξεικόνισης αναδεικνύεται ότι ο Ιάσωνας κατά τη διάρκεια της ειδητικής εξεικόνισης προέβαλε την εικόνα σε διάφορες επιφάνειες πάνω σε ένα είδος νοερής οθόνης (τοίχο, σπίτια, σκαλιά, δρόμο) όπου μπορούσε να «βλέπει» την εικόνα οπουδήποτε και αν έστρεφε το βλέμμα του. Το γεγονός αυτό έχει καταγραφεί μόνο μια φορά από τους Leask, Haber και Haber (1969).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ειδητικών εικόνων στην παρούσα μελέτη επιβεβαιώθηκε ότι οι περισσότερες προφορικές ανακλήσεις πληρούν τα προ-διατυπωμένα κριτήρια των ειδητικών εικόνων. Κατά τη διάρκεια της ειδητικής εξεικόνισης, ο Ιάσωνας: α) αναφέρει ότι «βλέπει» την ειδητική εικόνα, β) διακρίνει τη θέση της εικόνας στον χώρο (εξωτερική προβολή), γ) χρησιμοποιεί ενεστωτικό χρόνο, δ) παρατηρεί και περιγράφει τα οπτικά ερεθίσματα κατά αντιστοιχία με τις οφθαλμικές κινήσεις του, ε) «βλέπει» ξαφνικά να «εμφανίζονται» και να «εξαφανίζονται» οι ειδητικές εικόνες κ.ά.

Αναφορικά με το κριτήριο της «ακρίβεια και πιστότητα» στις προφορικές ανακλήσεις και στις σχεδιαστικές αναπαραγωγές διαφαίνεται ότι ο Ιάσωνας απέδωσε (προφορικά και σχεδιαστικά) με υψηλό ποσοστό ακρίβειας και πιστότητας ακόμα και μη ευδιάκριτες λεπτομέρειες (κοκαλάκια μαλλιών, κορδόνια παπουτσιών), τόσο άμεσα (μετά την παρατήρηση του ερεθίσματος) όσο και μετά από χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας. Επομένως το «κριτήριο της ακρίβειας» επιβεβαιώνεται, παρότι τα ερευνητικά δεδομένα πολλές φορές αμφισβήτησαν την αξιοπιστία του (Haber και Haber,

1969· Furst, Fuld, και Pancoe, 1974 κ.ά). Σημείο προβληματισμού, που κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί περαιτέρω, είναι το γεγονός ότι πολλές φορές η 2η σχεδιαστική αναπαραγωγή, σε σχέση με την 1η, παρουσιάζει υψηλότερη πιστότητα και ακρίβεια ως προς το αρχικό οπτικό ερέθισμα. Κατά τη διάρκεια της 2ης σχεδιαστικής αναπαραγωγής ο Ιάσοντας ανακαλούσε ταυτόχρονα δυο οπτικές εικόνες: την ειδητική εικόνα του αρχικού οπτικού ερεθίσματος και την ειδητική εικόνα της 1ης σχεδιαστικής αναπαραγωγής. Φάνηκε, επομένως, ότι συνέκρινε τις δύο εικόνες μεταξύ τους με αποτέλεσμα να διορθώνει τα λάθη ή τις παραλείψεις του σχεδίου της 1ης σχεδιαστικής αναπαραγωγής. Τέλος, από την παρούσα έρευνα αναδεικνύεται ότι τόσο στις προφορικές ανακλήσεις όσο και στις σχεδιαστικές αναπαραγωγές τα χρώματα δεν αποδόθηκαν με αντίστοιχη ακρίβεια και πιστότητα σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια καθώς όπως ανέφερε ο ίδιος δεν «έβλεπε» τα χρώματα (Brown, 1993· Haber και Haber, 1964· Lin, 1971). Αυτό είχε ως συνέπεια η απόδοση των χρωμάτων να μην είναι ιδιαίτερα υψηλή στα περισσότερα σχεδιαστικά του έργα ή να τα παρέδιδε στην ερευνήτρια χωρίς να τα έχει χρωματίσει.



Δείγμα Σχεδίου «Κόμικ Manga: 1<sup>η</sup> σχεδιαστική αναπαραγωγή»

Αναφορικά με την ειδητική μνήμη (μνημονικές τεχνικές) διαπιστώνεται ότι δεν εξασθενεί αλλά διατηρείται σε βάθος χρόνου. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι τα σχέδια του Ιάσωνα ποτέ δεν αποτελούσαν πιστά αντίγραφα των οπτικών ερεθισμάτων, καθώς πρόσθετε δικά του στοιχεία ή/και τροποποιούσε κάποια από τα ήδη υπάρχοντα. Η παρατήρηση αυτή καταδεικνύει ότι οι ειδητικές εικόνες δεν έχουν την ακρίβεια μιας φωτογραφίας, όπως πρεσβεύει «η φωτογραφική μνήμη», ενώ συχνά περιέχουν λεπτομέρειες που δεν υπάρχουν κατά την αρχική εικόνα (Lilienfeld και συν. 2014· Leask, Haber και Haber, 1969· Neisser, 1982 κ.ά).

#### 4. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αφορούν στη μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού με Δ.Α.Φ. και ως εκ τούτου η γενίκευσή τους δεν μπορεί παρά να είναι περιορισμένη. Ωστόσο, τόσο οι μεθοδολογικές επιλογές που ακολουθήθηκαν όσο και τα ευρήματα που προέκυψαν, θα μπορούσαν να συμβάλουν με ποικίλους τρόπους στη συνέχιση της μελέτης του φαινομένου. Η παρούσα έρευνα απέδειξε ότι η προφορική ανάκληση και η σχεδιαστική αναπαραγωγή είναι μεθοδολογικά αποτελεσματικοί τρόποι διερεύνησης της ειδητικής ικανότητας ως προς την ανάσυρση της ειδητικής εικόνας από τη μνήμη. Ο συνδυασμός των δύο αυτών μεθόδων συμβάλλει στη διερεύνηση του φαινομένου εις βάθος, παρέχοντας στον ερευνητή περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον «μηχανισμό» της ειδητικότητας.

Επίσης, διαφαίνεται ότι ο Ιάσοντας αναπαρήγαγε σχεδιαστικά μια ειδητική εικόνα με υψηλό ποσοστό ακρίβειας και πιστότητας ως προς το αρχικό οπτικό ερέθισμα γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τις προγενέστερες έρευνες που θεωρούσαν ότι δεν είναι δυνατή η αναπαραγωγή μιας

ειδητικής εικόνας μέσω του σχεδίου (Kluver 1931, 1932). Επιπρόσθετα, καταδεικνύεται ότι μέσω των προφορικών ανακλήσεων το παιδί κατάφερε να περιγράψει επαρκέστερα τις διεργασίες της ειδητικότητας (είδη ειδητικής εξεικόνισης, τρόπο σχηματισμού και χαρακτηριστικά γνωρίσματα ειδητικής εικόνας, τρόπο επεξεργασίας και κωδικοποίησης των πληροφοριών κ.ά.). Αξίζει να σημειωθεί ότι από τις περιγραφές του παιδιού προκύπτει ότι τελικά θυμόταν περισσότερες λεπτομέρειες και στοιχεία του οπτικού ερεθίσματος απ' όσα είχε αποδώσει σχεδιαστικά. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι το σχέδιο λειτούργησε συμπληρωματικά-ενισχυτικά στις προφορικές ανακλήσεις, καθώς πολλές φορές περιείχε στοιχεία και λεπτομέρειες που δεν θα μπορούσαν να αποδοθούν με τόση ακρίβεια και πιστότητα σε μια προφορική περιγραφή, εάν δεν είχαν απεικονιστεί στο χαρτί, όπως η έκφραση των προσώπων, η θέση των στοιχείων στον χώρο, οι αποστάσεις και οι αναλογίες των στοιχείων και των φιγούρων κ.ά.

Τέλος, δεδομένου ότι ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης των παιδιών με Δ.Α.Φ. βασίζεται στη χρήση οπτικοποιημένων πληροφοριών μέσω εικόνων, όπως είναι οι εικόνες PECS, οι κοινωνικές ιστορίες (Social Stories), τα προγράμματα αυτοαπασχόλησης (activity schedules) με φωτογραφίες ή εικόνες, τα γραπτά (scripts) ή τα εικονογραφημένα σενάρια (comic strips) κ.ά., θα μπορούσε να διερευνηθεί κατά πόσο η μεθοδολογία και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορεί να συμβάλουν στον εμπλουτισμό και την ενίσχυση των υπάρχουσών τεχνικών, στον τρόπο που αξιοποιούνται τα μέσα αυτά στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών με Δ.Α.Φ., ιδίως σε όσα από αυτά επικοινωνούν λεκτικά.

## **Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)**

### **Ελληνόγλωσση**

Μαράτου, Ο. (2009). Ειδητική μνήμη: άμυνα στο αισθητηριακό αδιέξοδο. Η περίπτωση του Γιάννη. *Ψυχολογικά Θέματα, Σύλλογος Ελλήνων Ψυχολόγων-ΣΕΨ*. 15-16, 19-29. Αθήνα: Νήσος.

### **Ξενόγλωσση**

Ahsen, A. (1977). Eidetics: An overview. *Journal of Mental Imagery*, 1(1) 5-38.

Ahsen, A., (1986). The New Structuralism, *Journal of Mental Imagery*, (10).

Allport, G. W. (1924). Eidetic imagery. *British Journal of Psychology. General Section*, 15(2), 99-120.

Brown, D. L. (1993). Eidetic imagery and memory for pictures among poor and normal readers. *ProQuest Dissertations and Theses*.

Faw, B. (2009). Conflicting intuitions may be based on differing abilities: Evidence from mental imaging research. *Journal of Consciousness Studies*, 16(4), 45-68.

Ford, B. (1972). You may have a photographic memory. *Science Digest*, 56-71.

Furst, C. J., Fuld, K. and Pancoe, M. (1974). Recall accuracy of eidetikers. *Journal of Experimental Psychology*, 102(6), 1133.

Grandin, T. (2009). How does visual thinking work in the mind of a person with autism? A personal account. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 364(1522), 1437-1442.

Gray, C. R. and Gummerman, K. (1975). The enigmatic eidetic image: a critical examination of methods, data, and theories. *Psychological bulletin*, 82(3), 383.

Gummerman, K. and Gray, C. R. (1971). Recall of visually presented material: An unwonted case and a bibliography for eidetic imagery. *Psychonomic Monograph Supplements*, 1971, 4(10, Whole No. 58).

Gummerman, K., Gray, C. R. and Wilson, J. M. (1972). An attempt to assess eidetic imagery objectively. *Psychonomic Science*, 28(2), 115-118.



- Haber, R. N. (1979). Twenty years of haunting eidetic imagery: Where's the ghost? *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 583-594.
- Haber, R. N. and Haber, R. B. (1964). Eidetic imagery: I. Frequency. *Perceptual and Motor Skills*, 19(1), 131-138.
- Haber, R.N. and Haber, L.R. (1988). The characteristics of eidetic imagery στο Obler, L.K. and Fein. D. (Eds.), *The exceptional brain: neuropsychology of talent and special abilities* (pp. 218-241). New York: The Guilford Press.
- Hochman, J. (1998). *Memory and the eidetic: An integration*. Union Institute.
- Jaensch, E. R. (1930). *Eidetic Imagery and Typological Methods of Investigation*, trans. by O. Oeser from 2nd ed., London.
- Klüver, H. (1931). The eidetic child. *A handbook of child psychology*, 643-668.
- Klüver, H. (1932). Eidetic phenomena. *Psychological Bulletin*, 29(3), 181.
- Leask, J., Haber, R. N. and Haber, R. B. (1969). Eidetic imagery in children: II. Longitudinal and experimental results. *Psychonomic Journals*.
- Lilienfeld, S., Lynn, S. J., Namy, L., Woolf, N., Jamieson, G., Marks, A. and Slaughter, V. (2014). *Psychology: From inquiry to understanding* (Vol. 2). Pearson Higher Education AU.
- Lin, C. S. (1971). *An experimental study of the visual eidetic imagery of Chinese school children* (Doctoral dissertation, [Honolulu]).
- LMcCormick. (2010). *Photographic and Eidetic Memory*. Ανακτήθηκε από: <https://serendipstudio.org/exchange/lmccormick/photographic-and-eidetic-memory>
- Maras, K. L., Wimmer, M. C., Robinson, E. J., & Bowler, D. M. (2014). Mental imagery scanning in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(10), 1416-1423.
- Marks, D. F. (1985). Imagery paradigms and methodology. *Journal of Mental Imagery*.
- Marks, D.F. and McKellar, P. (1982). The nature and function of eidetic imagery. With open peer commentary and response. *Journal of Mental Imagery*, 6(1), 1-124.
- Merritt, J. (1973). Do you have a photographic memory?. *Informative Articles*, 1-6.
- Neisser, U. (1982). Memory: What are the important questions. *Memory observed: Remembering in natural contexts*, 3-19.
- Pring, L., Ryder, N., Crane, L. and Hermelin, B. (2012). Creativity in savant artists with autism. *Autism*, 16(1), 45-57.
- Rey, A. and Osterrieth, P. A. (1993). Translations of excerpts from Andre Rey" s Psychological examination of traumatic encephalopathy and PA Osterrieth" s The Complex Figure Copy Test.. *Clinical Neuropsychologist*.
- Sacks, O. (1995). *An anthropologist on mars: seven paradoxical tales*. New York: Alfred A. Knopf.
- Shoemaker, S.(1994). Phenomenal character. *Nos*, 28, 2138.
- Searleman, A. (2007, March). Is there such a thing as photographic memory? and if so, can it be learned? *Scientific American* (Nature America).. Ανακτήθηκε στις April 18, 2010, από το: <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=is-there-such-a-thing-as>
- Selfe, L. (2012). *Nadia revisited: A longitudinal study of an Autistic Savant*. Psychology Press.
- Simola, A. (2015). *The Roving Mind: A Modern Approach to Cognitive Enhancement*. ST Press.
- Treffert, D. A. (2010). *Islands of genius: The bountiful mind of the autistic, acquired, and sudden savant*. Jessica Kingsley Publishers.
- Wiltshire, S. (1993). *Stephen Wiltshire's American Dream*. Michael Joseph.

# ΨΗΦΙΑΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

## **Καραβελάκη Μαρία**

Αναλύτρια Εκπαιδευτικών Συστημάτων,  
Intelearn ΕΠΕ (Information Technology in Learning ΕΠΕ)

## **Γελαστοπούλου Μαρία**

Σύμβουλος Α΄ Ειδικής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης,  
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

### **Περίληψη**

Η αίσθηση της αυτονομίας είναι σημαντική για την αυτοεκτίμηση του παιδιού. Καθώς η διαδικασία της προώθησης της αυτονομίας είναι συνεχής, χρειάζεται να δίδεται η ευκαιρία στα παιδιά να δοκιμάσουν και να εξερευνήσουν τις δυνατότητες και τις γνώσεις τους μέσω ενός ασφαλούς περιβάλλοντος.

Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που η εκπαίδευση παιδιών του γενικού σχολείου αλλά εκείνων με ιδιαιτερότητες καλείται να αντιμετωπίσει. Η κοινωνικότητα του παιδιού θα καθορίσει τελικά σε μεγάλο βαθμό την αυτοπεποίθησή του, τις φιλίες του και την προσαρμογή του στη σχολική ζωή αλλά και στην ενήλικη ζωή του.

Στο πλαίσιο του συγχρηματοδοτούμενου έργου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής με τίτλο «Ανάπτυξη προσβάσιμων εφαρμογών για μαθητές/τριες με κινητική αναπηρία» σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν δύο ψηφιακά παιχνίδια τα οποία βασίζονται σε εκπαιδευτικά διαθεματικά σενάρια που προβλέπουν τις ειδικές ανάγκες του μαθητών, προσφέρουν πολύ-αισθητηριακά περιβάλλοντα με υψηλή διάδραση και παροτρύνουν τους μαθητές να τα εξερευνήσουν και να δοκιμάσουν τις γνώσεις που απέκτησαν. Τα παιχνίδια αυτά υποστηρίζουν αποτελεσματικά την προαγωγή της αυτογνωσίας και αυτονομίας καθώς και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (ο όρος «μαθητής» αναφέρεται και στα δύο φύλλα και αντιπροσωπεύει τον όρο «μαθητής/τρια»).

Είναι διαθέσιμα μέσω της ιστοσελίδας <https://prosvasimo.iep.edu.gr/el/dimosieuseis-paradotea/nea-logismika>.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακά παιχνίδια, εφαρμογή, προσβάσιμο, κινητικές δυσκολίες, αναπηρία

### **1. Εισαγωγή**

Οι μαθητές με κινητική αναπηρία αποτελούν έναν ιδιαίτερα ανομοιογενή πληθυσμό και στην πλειοψηφία τους είναι παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες. Η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να ενθαρρύνει τους μαθητές αυτούς να αποκτήσουν αυτονομία, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να ενταχθούν ισότιμα στο σχολείο και κατά επέκταση στην κοινωνία.

Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών κατάλληλα σχεδιασμένων ώστε να αντιμετωπίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με κινητικές δυσκολίες, υποστηρίζει τη λειτουργική διαχείριση των όποιων δυσκολιών τους, διευκολύνει την επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη της συνεργατικότητας. Παράλληλα, τα εκπαιδευτικά λογισμικά και οι εφαρμογές υποβοηθούν την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, τη δυνατότητα αυτονομίας, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Οι μαθητές, ενώ βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που προσομοιάζει με παιχνίδι, αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Λάππα & Τζουβελέκης, 2015).

Στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενης Πράξης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής εκπονήθηκε παραδοτέο με τίτλο «Ανάπτυξη προσβάσιμων εφαρμογών για μαθητές/τριες με κινητική αναπηρία» στο πλαίσιο του οποίου σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν δύο ψηφιακές εφαρμογές με παιγνιώδη χαρακτήρα: α) «Εξερευνώ το περιβάλλον μου» και β) «Φροντίζω τον εαυτό μου». Οι εφαρμογές αυτές αποτελούν ολοκληρωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία καλύπτουν εξειδικευμένες ανάγκες των εν λόγω μαθητών αλλά παράλληλα, αποτελούν εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενισχύσουν και να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους. Είναι διαθέσιμες για χρήση από την εκπαιδευτική κοινότητα μέσω της ιστοσελίδας <https://prosvasimo.iiep.edu.gr/el/dimosieuseis-paradotea/nea-logismika>.

Επίσης, οι εν λόγω εφαρμογές αποτελούν μέρος του ανοιχτού διαδικτυακού μαθήματος με τίτλο: «Η εκπαίδευση μαθητών με κινητική αναπηρία: ψηφιακές εφαρμογές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την κοινωνική ζωή και την αυτόνομη διαβίωση» που είναι διαθέσιμο στην ηλεκτρονική πλατφόρμα ασύγχρονης επιμόρφωσης, ierX, του ΙΕΠ (<https://ierx.iiep.edu.gr/>)

Οι εν λόγω εφαρμογές αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης της συγχρηματοδοτούμενης Πράξης «Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5001313 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΣΠΑ 2014-2020) και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους.

## 2. Γενικά χαρακτηριστικά των εφαρμογών

Τα περιβάλλοντα που οι εφαρμογές προσφέρουν έχουν κοινά χαρακτηριστικά:

- Δυνατότητα προσαρμογής του τρόπου χρήσης τους ώστε να καλύπτονται οι εξειδικευμένες ανάγκες του μαθητή, επιλέγοντας ανάμεσα σε ποντίκι (ή joystick ή trackball ή θόνη αφής), πληκτρολόγιο, δύο ή έναν διακόπτη.
- Περιβάλλον εκπαιδευτικού το οποίο παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να παραμετροποιήσουν την κάθε εφαρμογή με βάση τους διδακτικούς τους στόχους και τις ανάγκες του μαθητή. Από το περιβάλλον του εκπαιδευτικού, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παραμετροποιήσουν δραστηριότητες, να δημιουργήσουν νέες, να συνθέσουν και να αναθέσουν εργασίες σε μαθητές. Επιπλέον, μπορούν να εμφανίσουν στατιστικές πληροφορίες για τη χρήση του ψηφιακού περιβάλλοντος όπως μέσος όρος χρόνου ενασχόλησης ανά δραστηριότητα όσον αφορά το φύλο ή την ηλικία των μαθητών/τριών, μέσο όρο αριθμού σφαλμάτων ανά δραστηριότητα όσον αφορά το φύλο ή την ηλικία των μαθητών/τριών.
- Αρχείο μαθητή όπου διατηρείται στο ιστορικό του, για την κάθε μία άσκηση ή δραστηριότητα, η ημερομηνία κατά την οποία ασχολήθηκε, ο χρόνος που αφιέρωσε, το κατά πόσο την ολοκλήρωσε ή όχι, ο αριθμός λαθών που έκανε.
- Κοινή εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία περιλαμβάνει διαφορετικές δραστηριότητες που βασίζονται σε επιμέρους μαθησιακούς στόχους και στοχεύουν τόσο στην κατανόηση των διδαχθέντων εννοιών όσο και στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, όπως:
  - αντιστοίχιση εικόνας με λέξη ή εικόνας με φράση,
  - αντιστοίχιση φράσεων,
  - ένωση συλλαβών ή γραμμάτων για να δημιουργηθεί μια λέξη,
  - ένωση λέξεων για να δημιουργηθεί μια πρόταση,
  - συμπλήρωση κενών σε προτάσεις,
  - σειροθέτηση εικόνων και φράσεων,
  - κρυπτόλεξο,
  - σταυρόλεξο,
  - χρονική ακολουθία,
  - παραγωγή γραπτού λόγου,

- ο πολλαπλών επιλογών με μία ή περισσότερες από μία σωστές απαντήσεις, κ.ά.
- Σύστημα επικοινωνίας μαθητή-υπολογιστή το οποίο προσφέρει πολυμεσικό περιβάλλον (γραφικά, 3D & 2D animation, ήχους, ανθρώπινες φωνές) με υψηλό επίπεδο διάδρασης. Στόχος είναι ο μαθητής να αντιλαμβάνεται ότι βρίσκεται σε ένα περιβάλλον που προσομοιώνει σε μεγάλο βαθμό την πραγματικότητα. Επίσης, επιτρέπεται στον μαθητή να έχει εκείνος τον έλεγχο της μάθησης καθώς πλοηγείται σε αυτό.

### 3. Εφαρμογή «Εξερευνώ το περιβάλλον μου»

#### 3.1 Εκπαιδευτικοί στόχοι

Η δυσκολία στην κίνηση σε συνδυασμό με την έλλειψη προσβασιμότητας αναγκάζει τα παιδιά με κινητική αναπηρία να έχουν φτωχές εικόνες της «αληθινής ζωής». Οι δυνατότητες εξερεύνησης του περιβάλλοντος (του σχολείου, της γειτονιάς, της πόλης τους) χωρίς τη βοήθεια συνοδού, είναι ελάχιστες (Μπούρχας & Μπουσδούνης, 2017).

Η εφαρμογή «Εξερευνώ το περιβάλλον μου» έχει στόχο να παροτρύνει τον μαθητή να ασχοληθεί με ένα διαδραστικό πολυμεσικό περιβάλλον που περιλαμβάνει δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Έχει υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης, ώστε ο χρήστης να μπορεί να ενεργεί άμεσα και η ενέργεια να έχει επιπτώσεις στο περιεχόμενο και τα αντικείμενα, προωθεί τη λήψη αποφάσεων, ενθαρρύνει τη συζήτηση σχετικά με τις προτιμήσεις και τις επιθυμίες/επιλογές των παιδιών και τα βοηθά να αναπτύξουν δεξιότητες ζωής

Οι διαδραστικές δραστηριότητες που η εφαρμογή περιλαμβάνει, αφορούν σε εικονικές επισκέψεις στη γειτονιά και στην πόλη, χρήση των μέσων μαζικής μεταφοράς, βόλτα στην παιδική χαρά, επισκέψεις σε καταστήματα, υπηρεσίες, μουσεία, θέατρο και συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις (πάρτι γενεθλίων και ως καλεσμένος και ως οικοδεσπότης). Οι δραστηριότητες μπορούν να εκτελεστούν είτε εξατομικευμένα είτε ομαδικά με τη συμμετοχή της τάξης.

Ο μαθητής εξατομικεύει την εφαρμογή, επιλέγοντας τον ήρωά του (αγόρι, κορίτσι, με ή χωρίς αναπηρικό αμαξίδιο) και τον συνοδό του (πατέρας, μητέρα) και προσαρμόζοντας την εμφάνισή τους όπως εκείνος επιθυμεί. Ο μαθητής στη συνέχεια, ορίζει τη διαδρομή του ήρωα και τις ενέργειες που αυτός θα επιλέξει να κάνει στο αντίστοιχο περιβάλλον.

Μέσω της ενασχόλησης με το λογισμικό και συζήτησης με τον εκπαιδευτικό, μπαίνει στη διαδικασία βιωματικών δραστηριοτήτων με την περιγραφή του εαυτού του αλλά και την αιτιολόγηση των επιλογών του (Μπουσδούνης, 2019).

Εικόνα 1: «Εξερευνώ το περιβάλλον μου» (κεντρική οθόνη & μενού επιλογών δραστηριοτήτων)



### 3.2 Ασκήσεις - Δραστηριότητες

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται, σαν παράδειγμα, η δομή μίας εκ των εικονικών επισκέψεων.

**Εικόνα 2: Δραστηριότητα με τίτλο « Ψωνίζω ρούχα»**



Στη δραστηριότητα αυτή (εικόνα 2) ο μαθητής επισκέπτεται με το συνοδό του ένα κατάστημα ρούχων και μέσα από διαλόγους και επιλογές μπορεί να αγοράσει μέχρι τρία διαφορετικά αντικείμενα. Ο μαθητής με τον/την συνοδό του επισκέπτεται το κατάστημα, συζητάει με την πωλήτρια και επιλέγει ρούχα και ενέργειες, διαμορφώνοντας έτσι διαφορετικά «μονοπάτια» εξέλιξης του σεναρίου.

**Εικόνα 3: Δραστηριότητα με τίτλο « Συζητώ ή γράφω τις εντυπώσεις μου για τα ρούχα που αγόρασα»**



Στη δραστηριότητα αυτή (εικόνα 3) ο μαθητής καλείται να σχολιάσει προφορικά ή γραπτά τα ρούχα που επέλεξε στην προηγούμενη δραστηριότητα. Τόσο σε αυτήν όσο και στις επόμενες παρόμοιες δραστηριότητες, το κείμενο που καταχωρεί ο μαθητής αποθηκεύεται αυτόματα και είναι διαθέσιμο στον εκπαιδευτικό από το περιβάλλον του εκπαιδευτικού.

**Εικόνα 4: Δραστηριότητα με τίτλο « Συζητώ ή γράφω τις εντυπώσεις μου για την εμπειρία μου στο κατάστημα ρούχων»**



Στη δραστηριότητα αυτή (εικόνα 4) ο μαθητής καλείται να σχολιάσει προφορικά ή γραπτά την εμπειρία του από την επίσκεψη στο κατάστημα ρούχων. Στην οθόνη εμφανίζεται η εικόνα του καταστήματος ρούχων και μπορεί είτε να συζητήσει με το δάσκαλό του είτε να καταχωρήσει (στον ειδικό χώρο) τις εντυπώσεις του.

**Εικόνα 5: Άσκηση χρονικής ακολουθίας**



Στην άσκηση αυτή (εικόνα 5), ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει (σέρνοντας και αφήνοντας) σε σωστή σειρά τις εμφανιζόμενες εικόνες. Μπορεί να ακούσει την αντίστοιχη λέξη (ή φράση) επιλέγοντας το κατάλληλο «ηχητικό» εικονίδιο.

Αν τοποθετήσει την εικόνα σε λάθος θέση, η εικόνα επιστρέφει στην αρχική της θέση, ακούγεται ηχητική επανατροφοδότηση σχετικά με το ότι η απάντηση είναι λάθος και μπορεί να προσπαθήσει ξανά.

Όταν ολοκληρώσει την άσκηση, μπορεί και πάλι να ακούσει τα ονόματα των εικόνων, αν τις επιλέξει.

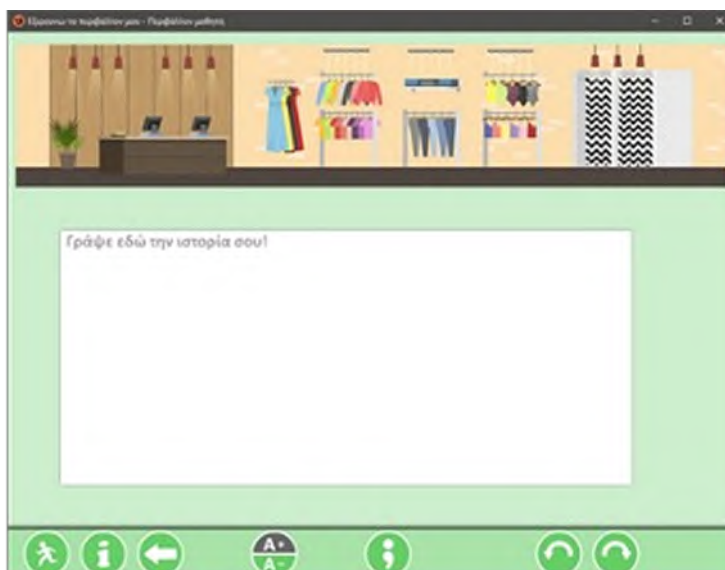
**Εικόνα 6: Άσκηση χρηματική αξία**



Στην άσκηση αυτή (εικόνα 6), ζητείται από το μαθητή να επιλέξει το κατάλληλο πλήθος κερμάτων και χαρτονομισμάτων ώστε να καλύψει ακριβώς το ποσό που απαιτείται να αγοράσει το αντικείμενο της εικόνας.

Για να ολοκληρώσει την άσκηση, ο μαθητής πρέπει να επιλέξει το εργαλείο «εντάξει». Αν η συνολική αξία των κερμάτων και χαρτονομισμάτων είναι ίση με την αξία του αντικειμένου της εικόνας ακούγεται θετική ηχητική επιβράβευση και εμφανίζεται animated γραφικό. Σε διαφορετική περίπτωση ακούγεται ηχητική επανατροφοδότηση σχετικά με το λάθος και ο μαθητής μπορεί να συνεχίσει την προσπάθειά του για να απαντήσει σωστά.

**Εικόνα 7: Άσκηση γραπτός λόγος**



Στην άσκηση αυτή (εικόνα 7), ζητείται από το μαθητή να γράψει στον διαθέσιμο χώρο μια δική του ιστορία.

#### 4. Εκπαιδευτική εφαρμογή «Φροντίζω τον εαυτό μου»

##### 4.1 Εκπαιδευτικοί στόχοι

Η εφαρμογή «Φροντίζω τον εαυτό μου» στηρίζεται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) και στις βασικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) για μαθητές με κινητική αναπηρία. Λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών. Βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους και συνδέει τη γνώση με την καθημερινότητα. Ενοποιεί τη γνώση και προάγει τη διαθεματικότητα. Προκαλεί το ενδιαφέρον για μάθηση, αφού ο μαθητής διερευνά μέσα από οικεία θέματα σε λιγότερα οικεία. Επιτρέπει στον μαθητή να δουλεύει με το δικό του ρυθμό και προάγει την αυτονομία του.

Οι θεματικές ενότητες της συγκεκριμένης εφαρμογής αφορούν δραστηριότητες της καθημερινότητας του μαθητή στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι, που σχετίζονται με την αυτοφροντίδα (ετοιμάζω το πρωινό μου, φροντίζω τα δόντια μου, πλένομαι, ντύνομαι), τα συναισθήματα και την κυκλοφοριακή αγωγή.

Κάθε ενότητα προσφέρει ένα περιβάλλον μάθησης αναλυτικό, διερευνητικό και βιωματικό. Λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας και προσέγγισης του φυσικού περιβάλλοντος του μαθητή. Η επεξεργασία της κάθε δραστηριότητας γίνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει οριζόντια διασύνδεση με πολλά γνωστικά αντικείμενα και η νέα γνώση να σχετίζεται με τις ανάγκες της καθημερινότητας. Τέλος, υπάρχουν ασκήσεις για εμπέδωση της δραστηριότητας, όπως: σύνθεση λέξεων, αντιστοίχισης, παρατηρητικότητας, κρυπτόλεξου, συμπλήρωσης κενών, χρονικής ακολουθίας, παραγωγής γραπτού λόγου. Το περιεχόμενο των ασκήσεων σχετίζεται άμεσα με το λεξιλόγιο της υποενότητας (Μπούρχας & Μπουσδούνης, 2020)

Εικόνα 8: «Φροντίζω τον εαυτό μου» (κεντρική οθόνη & μενού επιλογών δραστηριοτήτων)



##### 2.3.2. Ασκήσεις – Δραστηριότητες

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται, σαν παράδειγμα, η δομή μίας εκ των εικονικών περιβαλλόντων.



**Εικόνα 9: Δραστηριότητα με τίτλο «Αναγνωρίζω αντικείμενα»**



Στη δραστηριότητα αυτή (εικόνα 9) ο μαθητής καλείται να εντοπίσει ένα πλήθος από διαφορετικά αντικείμενα μέσα στον παρουσιαζόμενο χώρο. Στο πάνω αριστερό τμήμα της οθόνης εμφανίζεται το πλήθος των αντικειμένων που έχουν εντοπιστεί. Υπάρχουν χώροι οι οποίοι αλλάζουν την παρουσιαζόμενη σκηνή (zoom in). Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται όταν ο μαθητής εντοπίσει όλα τα ζητούμενα αντικείμενα. Για κάθε αντικείμενο μπορεί να ακούσει την εμφανιζόμενη λέξη, επιλέγοντας το αντίστοιχο εικονίδιο.

**Εικόνα 10: Δραστηριότητα με τίτλο «Μαθαίνω την ερμηνεία/σημασία των λέξεων»**



Στη δραστηριότητα αυτή (εικόνα 10) ο μαθητής καλείται να διαβάσει και ακούσει τα παρουσιαζόμενα κείμενα και να τα αντιστοιχίσει με τις κατάλληλες εικόνες. Για κάθε πλαίσιο κειμένου θα πρέπει να εντοπίσει (από τον κατάλογο εικόνων στα αριστερά) τη σωστή εικόνα, να τη σύρει και να την αφήσει στη σωστή θέση. Αν την τοποθετήσει λάθος, η εικόνα επιστρέφει στην αρχική της θέση, ακούγεται ηχητική επανατροφοδότηση σχετικά με το ότι η απάντηση είναι λάθος και μπορεί να προσπαθήσει ξανά.

**Εικόνα 11: Δραστηριότητα: Φτιάχνω ένα τوست**



Στη δραστηριότητα αυτή (εικόνα 11) ο μαθητής καλείται να επιλέξει με τη σειρά τα υλικά ενός τوست και στη συνέχεια να επιλέξει την τοστιέρα, ώστε να ψηθεί το τوست.

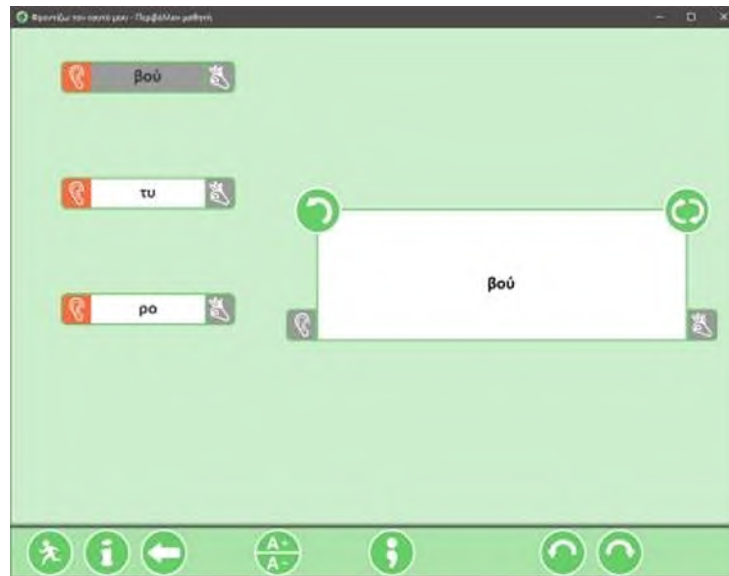
**Εικόνα 12: Άσκηση αντιστοίχισης**



Στην άσκηση αυτή (εικόνα 12), ο μαθητής καλείται να αντιστοιχίσει τις λέξεις ή φράσεις που εμφανίζονται σταδιακά, με τις αντίστοιχες εικόνες. Μπορεί να ακούσει οποιαδήποτε εικόνα, φράση ή λέξη επιλέγοντας το αντίστοιχο «ηχητικό» εικονίδιο. Αν τοποθετήσει τη λέξη/φράση πάνω από λάθος εικόνα, η λέξη/φράση επιστρέφει στην αρχική της θέση, ακούγεται ηχητική επανατροφοδότηση σχετικά με το ότι η απάντηση είναι λάθος, και μπορεί να προσπαθήσει ξανά.

Όταν ολοκληρώσει την άσκηση, μπορεί και πάλι να ακούσει τα ονόματα των λέξεων και των εικόνων, αν τις επιλέξει.

Εικόνα 13: Άσκηση φτιάξε τη λέξη από τις συλλαβές της



Στην άσκηση αυτή (εικόνα 13), ο μαθητής καλείται να επιλέξει με τη σωστή σειρά τις συλλαβές της ζητούμενης λέξης ώστε να σχηματιστεί η λέξη στο αντίστοιχο πεδίο.

Ο μαθητής έχει στη διάθεσή του δύο εργαλεία για την ακύρωση των ενεργειών του. Το πρώτο του επιτρέπει να ακυρώσει τις ενέργειές του μία προς μία ενώ το δεύτερο του επιτρέπει να «ξεκινήσει» την προσπάθειά από την αρχή. Μπορεί να ακούσει οποιοδήποτε στοιχείο (συλλαβή, ολοκληρωμένη λέξη) επιλέγοντας το αντίστοιχο «ηχητικό» εικονίδιο.

Η άσκηση ελέγχεται για την ορθότητά της όταν επιλεγεί και η τελευταία συλλαβή. Σε περίπτωση λάθους, ακούγεται ηχητική επανατροφοδότηση σχετικά με το ότι η απάντηση είναι λάθος και μπορεί ο μαθητής να προσπαθήσει ξανά.

Όταν ολοκληρώσει την άσκηση, μπορεί και πάλι να ακούσει τις συλλαβές και φυσικά την ολοκληρωμένη λέξη αν επιλέξει τα αντίστοιχα ηχητικά εικονίδια.

Η ίδια προσέγγιση εφαρμόζεται σε όλες τις δραστηριότητες με παρόμοια φιλοσοφία.

Εικόνα 14: Άσκηση φτιάξε τη λέξη από τα γράμματά της



Στην άσκηση αυτή (εικόνα 14), ο μαθητής καλείται να επιλέξει με τη σωστή σειρά τα γράμματα της ζητούμενης λέξης ώστε να σχηματιστεί η λέξη στο αντίστοιχο πεδίο.

**Εικόνα 15: Άσκηση φτιάξε την πρόταση από τις λέξεις της**



Στην άσκηση αυτή (εικόνα 15), ο μαθητής καλείται να επιλέξει με τη σωστή σειρά τα τμήματα (λέξεις ή μικρές φράσεις) της ζητούμενης πρότασης ώστε να σχηματιστεί η πρόταση στο αντίστοιχο πεδίο. Ο μαθητής μπορεί να ακούσει οποιοδήποτε στοιχείο (τμήμα, ολοκληρωμένη πρόταση) επιλέγοντας το αντίστοιχο εικονίδιο.

**16: Άσκηση σταυρόλεξο**



Στην άσκηση αυτή (εικόνα 16), ο μαθητής καλείται να λύσει ένα σταυρόλεξο. Ο μαθητής επιλέγει στο παρουσιαζόμενο σταυρόλεξο τα αριθμημένα τετράγωνα, βλέπει (και ακούει) την αντίστοιχη περιγραφή, και μπορεί να εισάγει την απάντησή του στο διαθέσιμο πεδίο, προκειμένου να μεταφερθεί στον αντίστοιχο χώρο στο σταυρόλεξο.

Εικόνα 17: Άσκηση κρυπτόλεξο



Στην άσκηση αυτή (εικόνα 17), ο μαθητής καλείται να εντοπίσει λέξεις μέσα σε ένα κρυπτόλεξο. Μπορεί να επιλέγει (και να αποεπιλέγει) γράμματα, είτε μεμονωμένα, είτε σε σειρά.

Στη γραμμή εργαλείων εμφανίζεται εργαλείο με το οποίο ο μαθητής μπορεί να δει τις ζητούμενες λέξεις, καθώς και αυτές που έχει ήδη εντοπίσει.

Εικόνα 18: Άσκηση συμπλήρωσε τα κενά



Στην άσκηση αυτή (εικόνα 18), ο μαθητής καλείται για κάθε παρουσιαζόμενη πρόταση να επιλέξει (από τον αντίστοιχο αναδυόμενο κατάλογο) τη σωστή λέξη ώστε να συμπληρωθεί η πρόταση. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να ακούσει την κάθε πρόταση και μάλιστα με την επιλογή που έχει κάνει στον αναδυόμενο κατάλογο.

Η άσκηση ελέγχεται για την ορθότητά της όταν ο μαθητής ολοκληρώσει τις επιλογές. Σε περίπτωση λάθους ακούγεται ηχητική επανατροφοδότηση σχετικά με το ότι η απάντηση είναι λάθος και μπορεί ο μαθητής να προσπαθήσει ξανά.

**Εικόνα 19: Άσκηση χρονική ακολουθία**



Στην άσκηση αυτή (εικόνα 19), ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει (σέρνοντας και αφήνοντας) σε σωστή σειρά τις εμφανιζόμενες εικόνες. Μπορεί να ακούσει την αντίστοιχη λέξη (ή φράση) επιλέγοντας το κατάλληλο «ηχητικό» εικονίδιο.

**Εικόνα 20: Άσκηση γραπτός λόγος**



Στην άσκηση αυτή (εικόνα 20) ζητείται από το μαθητή να γράψει στον διαθέσιμο χώρο μια σχετική ιστορία.

## 5. Συμπεράσματα

Οι εφαρμογές αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της εφαρμογής Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.), υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπου υιοθετούνται οι αρχές και πρακτικές της ενταξιακής φιλοσοφίας, της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης και της προσωποποιημένης μάθησης που θέτουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή και τον προσεγγίζουν ολιστικά (Γελαστοπούλου Μ.2020), από διαφορετικές ειδικότητες επαγγελματιών όπως εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, εργοθεραπευτές.

Εκτός από τους μαθητές με κινητική αναπηρία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από μαθητές χωρίς κινητική αναπηρία καθώς και από μαθητές με αυτισμό, νοητική αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι με την ενεργητική συμμετοχή όλων των μελών της οικογένειας. Τέλος, η αξιοποίηση των εφαρμογών αυτών συμβάλει στην επίτευξη στόχων που αφορούν στην αυτόνομη διαβίωση και την αυτοφροντίδα. Ο τρόπος αξιοποίησής τους περιγράφεται αναλυτικά στο σχετικό οδηγό εκπαιδευτικού για την «Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με κινητική αναπηρία: ψηφιακές εφαρμογές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την κοινωνική ζωή και την αυτόνομη διαβίωση». Ο εν λόγω οδηγός διανέμεται δωρεάν στις σχολικές μονάδες από το ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ κατόπιν παραγγελίας.

## Βιβλιογραφία

- Γελαστοπούλου, Μ., (2020). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος μαθητών/τριών με αναπηρίες στην προσχολική εκπαίδευση: μια πολυμεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση του ρόλου και της σημασίας του στο πλαίσιο της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
- Λάππα, Κ. & Τζουβελέκης, Π. (2015). Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για δεξιότητες κινητικότητας, προσανατολισμού και καθημερινής διαβίωσης. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μπούρχας, Γ. & Μπουσδούνης, Ι. (2017). Π3.7: Προσβάσιμο υλικό για μαθητές με κινητική αναπηρία στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης «Σύγχρονες τάσεις και προτάσεις στην ειδική εκπαίδευση».
- Μπούρχας, Γ. & Μπουσδούνης, Ι. (2020): Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με κινητική αναπηρία: ψηφιακές εφαρμογές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την κοινωνική ζωή και την αυτόνομη διαβίωση. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μπουσδούνης, Ι. (2019). Π3.7.2: Εκπαιδευτικό περιεχόμενο για την κοινωνική ζωή και την εξερεύνηση του περιβάλλοντος μαθητών με κινητική αναπηρία. <https://prosvasimo.iep.edu.gr/el/dimosieuseis-paradotea/dimosieuseis>
- INTELEARN (2019), Εγχειρίδιο χρήσης «Εξερευνώ το περιβάλλον μου», Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- INTELEARN (2019), Εγχειρίδιο χρήσης «Φροντίζω τον εαυτό μου», Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

## ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΓΕΛ ΓΡΕΒΕΝΩΝ

**Τζικούλα Παναγιώτα**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ02.50

**Μιχαλόπουλος Μιχαήλ**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

### Περίληψη

Τα εσπερινά σχολεία δίνουν δεύτερη ευκαιρία σε ανθρώπους που εγκατέλειψαν σε μικρή ηλικία τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το Εσπερινό Γυμνάσιο και Εσπερινό Γενικό Λύκειο Γρεβενών είναι σχολεία με ίδιο προφίλ ως προς τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Οι ενήλικοι μαθητές έχουν μεγάλο μέσο όρο ηλικίας και σε πολλούς από αυτούς εμφανίζονται χαρακτηριστικά διαφόρων μαθησιακών δυσκολιών. Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να ανιχνευθούν οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών στην ανάγνωση και/ή τη γραφή, οι οποίες δεν ελέγχθηκαν κατά την κανονική φοίτησή τους. Ελλείπει σχετικών διερευνητικών εργαλείων για ενήλικες, στους μαθητές των συγκεκριμένων σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δόθηκαν κείμενα από το τεστ ανάγνωσης Τεστ-Α, κείμενα επιλογής της εξετάστριας άτυπου τεστ, καθώς και δραστηριότητες ανάγνωσης ψευδολέξεων και πραγματικών λέξεων με στόχο να εκτιμηθεί η Αναγνωστική τους ικανότητα. Το δείγμα των αξιολογήσεων επιβεβαίωσε την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και άλλων προβλημάτων στο μαθητικό πληθυσμό των σχολείων αυτών.

**Λέξεις κλειδιά:** Εσπερινό, μαθησιακές δυσκολίες, ενήλικοι μαθητές, Τεστ-Α, αναγνωστική ικανότητα

### 1. Εισαγωγή

Τα εσπερινά γυμνάσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απευθύνονται σε ενήλικους που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση κατά την εφηβική ηλικία. Εντάσσονται σε διάφορες κατηγορίες της εκπαίδευσης ανάλογα με το κριτήριο κατάταξης. Εντάσσονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση, στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην τυπική εκπαίδευση. Είναι σχολεία με μικρό μαθητικό δυναμικό που τείνει να μειώνεται. Παρουσιάζουν ως προς τον μαθητικό πληθυσμό πολλά κοινά με τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Σε σχέση με τα Εσπερινά Λύκεια ο μαθητικός πληθυσμός διαφοροποιείται, ειδικά σε σχέση με τα εσπερινά ΕΠΑΛ, που είναι σχολεία με πολλούς μαθητές, εκ των οποίων οι περισσότεροι είναι κάτοχοι απολυτηρίου Γενικού Λυκείου ή πτυχίου ΕΠΑΛ, συχνά δε και πανεπιστημιακού τίτλου, και ζητάνε επαγγελματική εκπαίδευση, και όχι γενική, μέσω ενός πτυχίου που θα τους δώσει εξειδικευμένες γνώσεις και νέα επαγγελματικά δικαιώματα.

Τα εσπερινά γυμνάσια, όπως και τα ΣΔΕ, παρουσιάζουν συχνά διαφορετικό κοινωνικό προφίλ ως προς τους μαθητές τους. Για παράδειγμα, το Εσπερινό Γυμνάσιο Γρεβενών έχει διαφορετική κοινωνική ομάδα μαθητών από το 1ο ΣΔΕ Γρεβενών που λειτουργεί στο Σωφρονιστικό Κατάστημα Γρεβενών. Παρόλα αυτά, πολλοί από τους μαθητές των σχολείων αυτών είχαν διάφορα προβλήματα στην παιδική/εφηβική ηλικία, μεταξύ αυτών και μαθησιακά (Καραβίδας, 2013), που τους οδήγησαν εκτός της εκπαίδευσης ως παιδιά/έφηβους (Ρουσέας, Βρετάκου, 2006). Τα μαθησιακά προβλήματα “είναι κατάσταση εφ’ όρου ζωής, ... μόνιμη και παρούσα στη ζωή ... και του ενήλικα” (Τζιβνίκου, 2015) κι εξακολουθούν να δυσκολεύουν, ακόμη και στην καθημερινότητα (Zarifis, 2019), πολλούς από τους μαθητές των σχολείων αυτών (Patterson, 2019).



Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος για ένα ευρύ φάσμα διαταραχών στην επεξεργασία πληροφοριών, συμπεριλαμβανομένων των διαταραχών σε μία ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση προφορικού ή γραπτού λόγου (Corley, Taymans, 2002). Το σύγχρονο σχολείο προσεγγίζει τα μαθησιακά προβλήματα μέσω της επιστήμης της ειδικής αγωγής παρέχοντας στους μαθητές που το έχουν ανάγκη ένα σύνολο εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών των νεαρών μαθητών γίνεται σε οργανωμένες εξειδικευμένες δομές. Τι συμβαίνει όμως με τους ενήλικους που εγκατέλειψαν το σχολείο πριν από τουλάχιστον τριάντα έτη και, λόγω έλλειψης των σχετικών δομών, δεν είχαν την ευκαιρία να διαγνωστούν και να βοηθηθούν όσο ήταν ανήλικοι μαθητές στο Γυμνάσιο; Μπορούμε να ανιχνεύσουμε το είδος των μαθησιακών δυσκολιών που ταλανίζουν τους ενήλικους μαθητές; Πολλοί ενήλικες αντιλαμβάνονται το προσωπικό τους μειονέκτημα μέσω της διαδικασίας κατά την οποία το παιδί τους αναγνωρίζεται πως έχει μαθησιακές δυσκολίες (Corley, Taymans, 2002). Η έρευση της αιτίας που προκαλεί στον ενήλικα τη συγκεκριμένη δυσκολία δεν είναι τόσο εύκολη να εντοπιστεί όπως συμβαίνει στην περίπτωση των παιδιών.

Στην παρούσα εργασία διερευνούμε τις μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και/ή τη γραφή που παρουσιάζουν οι ενήλικοι μαθητές του Εσπερινού Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου Γρεβενών. Η δημοσιευμένη έρευνα στην έλεγχο των μαθησιακών δυσκολιών σε ενήλικες είναι μικρή (Reynolds et al, 2012). Ελλείπει ειδικών εργαλείων προσεγγίζουμε το πρόβλημα μέσα από τα εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί για την ανίχνευση τους σε ανήλικους μαθητές. Η ανάδειξη των δυσκολιών αυτών είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ευαισθητοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της Πολιτείας στην θεσμοθέτηση πρακτικών και μέτρων για τη διευκόλυνση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## **2. Κυρίως μέρος**

### **2.1. Μαθησιακές δυσκολίες με την ανάγνωση και/ή τη γραφή**

Από τους μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ένα μεγάλο ποσοστό έχει δυσκολίες στην ανάγνωση που μπορεί να επηρεάσουν τμήματα της αναγνωστικής διαδικασίας, όπως την ακριβή ή ευχερή αναγνώριση λέξεων καθώς και την αποκωδικοποίησή τους, τον ρυθμό ανάγνωσης, την προσωδία, που αποτελεί ουσιαστικά την προφορική ανάγνωση με νόημα και την αναγνωστική κατανόηση. Μία σημαντική συνέπεια αυτών είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην πλήρη κατανόηση των λεγόμενων των άλλων (Τζιβινίκου, 2015).

Δυσκολίες με την ανάγνωση παρουσιάζουν συχνά άτομα με δυσλεξία, με ειδική διαταραχή του λόγου (δυσφασία), αποκωδικοποίησης εκτός από τη μειωμένη αναγνωστική επίδοση, αλλά και άτομα λόγω χαμηλού νοητικού δυναμικού ή λόγω συναισθηματικών ή κοινωνικών προβλημάτων.

Ενδείξεις των δυσκολιών με την ανάγνωση αποτελούν η υπερβολικά αργή ανάγνωση, ο μονότονος αναγνωστικός ρυθμός χωρίς προσωδία, η δυσκολία στην ανάγνωση χειρόγραφης γραφής, ακόμη κι αν είναι δική τους, η συντόμευση ή/και αντικατάσταση λέξεων, η παράλειψη άρθρων, τα γραμματικά λάθη, η λάθος προφορά (Τζιβινίκου, 2015).

Οι δυσκολίες με τη γραφή μπορεί να περιλαμβάνουν τη δυσανάγνωστη γραφή, τη μη συνεπή διατήρηση κενών ανάμεσα στις λέξεις, περίεργα και ασυνεπή ορθογραφικά λάθη κάποιων λέξεων, τη στίξη, τη φτωχή χωρική οργάνωση στο χαρτί, τη δυσκολία στη σύνθεση του κειμένου, στο ρυθμό γραφής καθώς και στην ταυτόχρονη σκέψη και γραφή. Συμπτώματα της δυσγραφίας είναι η ισχυρή απέχθεια για τη γραφή και το σχέδιο, τα προβλήματα με την καταγραφή ιδεών, η γρήγορη απώλεια ενέργειας και ενδιαφέροντος κατά τη συγγραφή, η δυσκολία καταγραφής σκέψεων σε μια λογική ακολουθία, την εκφώνηση των λέξεων κατά τη συγγραφή, την παράλειψη τμημάτων λέξεων ή και ολόκληρων λέξεων (Τζιβινίκου, 2015).

## 2.2. Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών

“Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία της συλλογής πληροφοριών για την αναγνώριση των παραγόντων που συνεισφέρουν στη δυσκολία ενός μαθητή, όταν μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει” (Τζιβινίκου, 2015). Είναι σημαντική γιατί, όταν ο/η μαθητής/τρια έχει δυσκολίες με την ανάγνωση και τη γραφή, οδηγεί σε διάγνωση, αποτελεί βάση για τον σχεδιασμό της κατάλληλης παρέμβασης και τεκμηριώνει τα απορρέοντα από τον νόμο δικαιώματα.

Η αξιολόγηση αρχίζει με τη συλλογή πληροφοριών για τον/την κάθε μαθητή/τρια ώστε να κατανοηθούν οι αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες που του/της έχουν προσφερθεί. Ακολουθεί η απάντηση του τεστ, για να αναγνωριστούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες/της του που οδηγούν σε διάγνωση και σχεδιασμό της παρέμβασης. Ολοκληρώνεται με την καταγραφή των συμπερασμάτων και των προτάσεων.

Για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών έχουν αναπτυχθεί διάφορα τεστ που αποτελούν όργανα μέτρησής τους. Τα τεστ αυτά διακρίνονται σε άτυπα και σταθμισμένα. Τα σταθμισμένα τεστ χαρακτηρίζονται από την τυποποίηση, τόσο στην εφαρμογή όσο και στη βαθμολόγηση, τη στάθμιση, που επιτρέπει την κατάταξη του ατόμου σε σχέση με τα άλλα άτομα που αποτέλεσαν το δείγμα γι’ αυτό, την αξιοπιστία που αφορά στη σταθερότητα με την οποία μετρά και την εγκυρότητα που διαβεβαιώνει ότι μετρά το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό για το οποίο δημιουργήθηκε.

Τα άτυπα τεστ αξιολόγησης συντάσσονται από τον/την εκπαιδευτικό και οι ασκήσεις που περιλαμβάνουν ανεβάζουν σταδιακά το δείκτη δυσκολίας με στόχο να εντοπιστεί το γνωστικό σημείο από το οποίο πρέπει να αρχίσει η παρέμβαση. Είναι καθαρά γνωστικά tests και χωρίς να μπορούν να ελέγξουν τους τομείς ανάπτυξης όπως η νοητική ικανότητα, η μνήμη κ.λπ.. Η χρήση των άτυπων τεστ πρέπει να είναι επικουρική για αποφεύγεται η ασάφεια και η έντονη διαφοροποίηση, καθώς τα διαγνωστικά κριτήρια συχνά διαφέρουν λίγο έως πολύ στα διάφορα κέντρα πιστοποίησης. Στις επόμενες δύο παραγράφους περιγράφονται τα τεστ που χρησιμοποιούνται στην παρούσα εργασία.

## 2.3. Τεστ Α

Το Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ Α) αναπτύχθηκε από τις καθηγήτριες Παντελιάδου Σουζάνα και Αντωνίου Φαίη. Είναι ένα σταθμισμένο τεστ ολικής αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών/τριών από τη Γ Δημοτικού μέχρι και την Γ Γυμνασίου που ανιχνεύει εκείνους που αντιμετωπίζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες όσο φοιτούν στις τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αποτελείται από τέσσερα τεύχη: Περιγραφή του τεστ, Οδηγός εξεταστή, εργαλείο παρουσίασης υλικού και φυλλάδιο εξέτασης.

Το Τεστ Α περιέχει μια δέσμη δοκιμασιών που εξετάζουν την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια ανάγνωσης και την αναγνωστική κατανόηση. Περιλαμβάνει ακόμη ασκήσεις μορφολογίας και σύνταξης που σχετίζονται με την ικανότητα της ανάγνωσης. Η ικανότητα αποκωδικοποίησης αξιολογείται με τις τέσσερις πρώτες ασκήσεις του τεστ μέσω άσημων λέξεων (ψευδολέξεων), οι οποίες δεν έχουν πραγματικό νόημα και μέσω πραγματικών λέξεων, ενώ ταυτόχρονα εξετάζεται και η μεταξύ τους ταξινόμηση σε άσημες και πραγματικές. Η τέταρτη άσκηση περιλαμβάνει ένα κείμενο προς ανάγνωση σε συγκεκριμένο χρόνο και αξιολογεί την αναγνωστική ευχέρεια. Ο χειρισμός της γλώσσας με βάση τους κανόνες μορφολογίας και σύνταξης εξετάζεται στις τέσσερις επόμενες ασκήσεις, μέσω της συμπλήρωσης ή του σχηματισμού προτάσεων. Τέλος, η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης πραγματοποιείται με την ένατη και τη δέκατη άσκηση που περιλαμβάνει τρία κείμενα, το καθένα από τα οποία συνοδεύεται από επτά ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών (Παντελιάδου, Αντωνίου 2008).

Το Τεστ Α χορηγείται και βαθμολογείται από εκπαιδευμένο/η ή με εμπειρία στην αξιολόγηση μαθητών εξεταστή/τρια κάτω από κατάλληλες συνθήκες χωρίς χρονικό περιορισμό αν μπορεί να ολοκληρωθεί σε 30 λεπτά. Η βαθμολόγηση του Τεστ Α γίνεται μετά την ολοκλήρωσή του σε κάθε μία από τις τέσσερις δοκιμασίες. Βαθμός καθεμίας από τις τέσσερις δοκιμασίες αποτελεί η

πραγματική τιμή της που είναι το άθροισμα των σωστών απαντήσεων στις ασκήσεις της. Οι πραγματικές τιμές ανάγονται σε τυπικούς βαθμούς, που είναι οι εκατοστιαίες τιμές (εκατοστημόρια - ΕΚ) ανά τάξη και ανά φύλλο και σε τιμές ισοδυναμίας τάξης. Τα ΕΚ είναι ένας δείκτης που εκφράζει με ασφαλή τρόπο η θέση του/της μαθητή/τρια σε σχέση με άλλους μαθητές/τριες του ίδιου φύλου και της ίδιας τάξης. Χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν και το δείκτη Τεστ-Α, που τοποθετεί ποσοστιαία τη συνολική αναγνωστική ικανότητα του/της μαθητή/τριας σε σχέση με την τάξη και το φύλο. Οι τιμές ισοδυναμίας εκφράζουν τη θέση του μαθητή σε σχέση με το μέσο όρο κάθε τάξης ανά φύλο. Είναι ένας δείκτης δημοφιλής αλλά έχει δεχθεί σοβαρές κριτικές (Τομαράς, 2015).

## 2.4 Άτυπο τεστ αξιολόγησης

Η άτυπη γραπτή διαδικασία αξιολόγησης εξετάζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στην ανάγνωση ή/και στον γραπτό λόγο. Αναλυτικότερα, η διαγνωστική κλίμακα άτυπης αξιολόγησης εξετάζει την ακρίβεια της αντιγραφής και της γραφής καθ' υπαγόρευσης ενός συγκεκριμένου χωρίου που δίνεται στους μαθητές. Αυτό επιτυγχάνεται με την εξέταση των ορθογραφικών λαθών που πραγματοποιούνται, την τήρηση σημείων στίξης, την κλίση των γραμμάτων, τον ευανάγνωστο ή μη γραφικό χαρακτήρα. Στην πορεία επανεξετάζεται η αναγνωστική ικανότητα, η κατανόηση από ανάγνωση του μαθητή/τριας αλλά και η κατανόησή του από ακρόαση. Επίσης, γραμματικοσυντακτικά ελέγχονται στην αναγνώριση και στον μετασχηματισμό των ρηματικών χρόνων, στην εύρεση των βασικών όρων μιας πρότασης και των σχημάτων λόγου, καθώς επίσης και στη επίλυση λεξιλογικών ασκήσεων. Τέλος, η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί σημαντικό μέρος της άτυπης αξιολόγησης, αφού ελέγχει την εύρεση ή μη κειμενικού είδους, την έκταση, τη δομή, το περιεχόμενο και την ορθή παραγραφοποίηση.

## 2.5. Το Εσπερινό Γυμνάσιο και Εσπερινό Γενικό Λύκειο Γρεβενών

Τα σχολεία της έρευνας, το Εσπερινό Γυμνάσιο Γρεβενών και το Εσπερινό Γενικό Λύκειο παρουσιάζονται συνοπτικά ως προς το μαθητικό δυναμικό στον πίνακα 1. Από τους μαθητές του Εσπερινού ΓΕΛ Γρεβενών η πλειοψηφία, σε ποσοστό 78,6%, είναι απόφοιτοι του Εσπερινού Γυμνασίου Γρεβενών.

Πίνακας 1. Συνοπτική παρουσίαση των σχολείων της έρευνας

Σχολείο	Έτος πρώτης λειτουργίας	Τμήματα	Μαθητές		Ηλικίες Μαθητών		
			Άνδρες	Γυναίκες	ΜΟ	Ανδρών	Γυναικών
Εσπερινό Γυμνάσιο Γρεβενών	2018-19	3	11	13	51,4	51,8	51
Εσπερινό ΓΕΛ Γρεβενών	2011-12	3	6	8	46	41,3	49,5

Στο Εσπερινό Γυμνάσιο Γρεβενών εργάστηκαν/ζονται, οι περισσότεροι για λίγες ώρες συμπληρώνοντας το ωράριο, 12 εκπαιδευτικοί, 9 γυναίκες και 3 άντρες και 2 μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, Ψυχολόγος και Κοινωνική Λειτουργός. Στο Εσπερινό ΓΕΛ Γρεβενών εργάστηκαν/ζονται, 12 εκπαιδευτικοί, 8 γυναίκες και 4 άντρες, εκ των οποίων οι 3 δίδαξαν και στο Εσπερινό Γυμνάσιο.

## 2.6. Μεθοδολογία Έρευνας

Στην παρούσα μελέτη η διερεύνηση των σχετικών με την ανάγνωση και/ή τη γραφή μαθησιακών δυσκολιών ενήλικων μαθητών τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται τόσο τυπικά με το Τεστ Α όσο και άτυπα με τη χρήση των κειμένων της αξιολογήτριας.

Στην πραγμάτωση της έρευνας ζητήθηκε η συνεργασία των μαθητών/ριών των δύο σχολείων. Στο αίτημά για συμμετοχή εκδήλωσαν επιθυμία το σύνολο των μαθητών/τριών. Λόγω αντικειμενικών δυσκολιών (χρονοβόρο της διαδικασίας αξιολόγησης, αδυναμία προσέλευσης μαθητών στις προγραμματισμένες συναντήσεις) εξετάστηκε το δείγμα που περιγράφεται στον πίνακα 2. Στο μαθητικό δείγμα υπάρχει ένα άτομο, το μικρότερο ηλικιακά, για τον οποίο έχει εκδοθεί γνωμάτευση ειδικής μαθησιακής δυσκολίας (δυσλεξία) από Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης.

Στους μαθητές/τριες εξηγήθηκε ο στόχος της έρευνας και η σημασία της διερεύνησης σε ένα θέμα που δεν έχει μελετηθεί επισταμένως. Τονίστηκε το εθελοντικό της συμμετοχής και η δυνατότητα αποχώρησης από την έρευνα οποτεδήποτε το θελήσουν. Κάθε συμμετέχων/χουσα ολοκλήρωσε το τεστ σε δύο συναντήσεις των σαράντα πέντε περίπου λεπτών.

**Πίνακας 2. Συνοπτική παρουσίαση του μαθητικού δείγματος της έρευνας**

Σχολείο	Μαθητές που ολοκλήρωσαν την αξιολόγηση		Μαθητές που δεν ολοκλήρωσαν την αξιολόγηση	
	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες
Εσπερινό Γυμνάσιο Γρεβενών	8	6 (1 δεν κατόρθωσε να ανταποκριθεί στο Τεστ –Α)	1	1
Εσπερινό ΓΕΛ Γρεβενών	2	3 (1 αρνήθηκε να διαβάσει)	0	0

Με το Τεστ-Α επιδιώκουμε να εξετάσουμε την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών/τριών του Εσπερινού Γυμνασίου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου Γρεβενών και να τους κατατάξουμε τόσο σε εκατοστημόρια στην τάξη που φοιτούν όσο και σε ισοδύναμες τάξεις.

Μετά την κατάταξη των μαθητών/τριών σε εκατοστημόρια οι μαθητές ομαδοποιήθηκαν σε πέντε κλάσεις όπως στον πίνακα 3, αντί των τριών που έμμεσα ορίζονται από τις δημιουργούς του τεστ, θεωρώντας πως όσοι υπερτερούν μόνο του 5% υστερούν σημαντικά στη συγκεκριμένη δοκιμασία.

Μετά την κατάταξη των μαθητών/τριών σε ισοδύναμες τάξεις ελέγχθηκε αν αυτή αντιστοιχεί στην πραγματική τάξη φοίτησης τους. Οι πραγματικές τάξεις φοίτησης προέκυψαν προσθέτοντας στον ακέραιο χρόνο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την τάξη φοίτησης το 0,8 που αντιστοιχεί στο χρονικό διάστημα της τρέχουσας χρονικής χρονιάς που είχε ολοκληρωθεί την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Για παράδειγμα, η πραγματική τάξη ενός/μίας μαθητή/τριας της Α τάξης είναι 7,8 δηλαδή στον 7ο χρόνο της τάξης προστίθεται το 0,8 της τρέχουσας χρονιάς που έχει υλοποιηθεί. Οι μαθητές/τριες ομαδοποιήθηκαν σε πέντε ομάδες με κριτήριο την απόστασή τους από την πραγματική τάξη όπως στον πίνακα 4.

Με την άτυπη αξιολόγηση εξετάστηκαν οι δυσκολίες όσον αφορά κυρίως στον γραπτό λόγο αλλά και στη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν ο

γραφικός χαρακτήρας των μαθητών, η κλίση, η πορεία και ο ρυθμός γραφής τους, η λαβή του γραφικού μέσου και η δεξιοχειρία/αριστεροχειρία. Παρατηρήθηκαν κυρίως τα ορθογραφικά λάθη, οι παρατονισμοί των λέξεων, καθώς επίσης και η απουσία σημείων στίξης. Στην πορεία της εξέτασης ζητήθηκε από τον κάθε μαθητή/τρια παραγωγή γραπτού λόγου σε συγκεκριμένο θέμα αντίστοιχο της τρέχουσας ύλης της τάξης φοίτησης. Αξιολογήθηκε η έκταση παραγωγής γραπτού λόγου, η εύρεση ή μη του εκάστοτε κειμενικού είδους, η τήρηση βασικών κανόνων ορθής παραγραφοποίησης και δομής της έκθεσης, καθώς και η επαρκής ανταπόκριση του περιεχομένου στο αρχικό θέμα. Τέλος, όσον αφορά στο γραμματικοσυντακτικό μέρος εξετάστηκαν η αναγνώριση και οι μετασχηματισμοί ρηματικών χρόνων, η εύρεση των βασικών όρων μιας πρότασης, καθώς και των σχημάτων λόγου. Επίσης αξιολογήθηκαν στην εύρεση ετυμολογικών οικογενειών λέξεων και συνωνύμων-αντωνύμων. Σκοπός της άτυπης αξιολόγησης ήταν ο εντοπισμός όλων εκείνων των χαρακτηριστικών που αναφέρθηκαν παραπάνω και που αποτελούν ενδείξεις των μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση και/ή στη γραφή.

**Πίνακας 3. Κλάσεις μαθητών με κριτήριο το εκατοστημόριο κατάταξης**

Εκατοστημόριο κατάταξης	Κλάση
$x \leq 5$	Υστερούν σημαντικά
$5 < x < 10$	Υστερούν
$10 \leq x \leq 90$	Συμβαδίζουν
$90 < x < 95$	Υπερτερούν
$95 \leq x$	Υπερτερούν σημαντικά

**Πίνακας 4. Κλάσεις μαθητών με κριτήριο τη διαφορά πραγματικής και ισοδύναμης τάξης**

Διαφορά $x$ ισοδύναμης και πραγματικής τάξης	Κλάση
$x \leq -2$	Υστερούν σημαντικά
$-2 < x < -0,5$	Υστερούν
$-0,5 \leq x \leq 0,5$	Συμβαδίζουν
$0,5 \leq x < 2$	Υπερτερούν
$2 \leq x$	Υπερτερούν σημαντικά

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψιν ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων, ύστερα από τεκμηριωμένη εισήγηση, μπορεί να αιτηθεί από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. την ατομική αξιολόγηση μαθητή, ζητήθηκε, προς επίρρωση των αποτελεσμάτων, η γνώμη των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων για μαθησιακές δυσκολίες του μαθητικού δυναμικού. Οι καθηγητές απάντησαν στην ερώτηση κλειστού τύπου: “Σε τι ποσοστό θεωρείται πως ανέρχονται οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο σας” με πέντε απαντήσεις: μηδενικό, χαμηλό, αναμενόμενο, υψηλό, καθολικό.

### 3. Αποτελέσματα Έρευνας

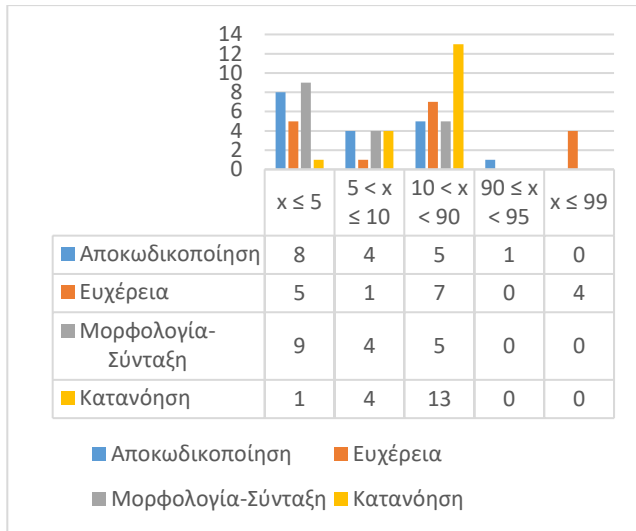
Στην εικόνα 1 δίνεται η ταξινόμηση των μαθητών σε κλάσεις για όλες τις δοκιμασίες του Τεστ Α. Από την εικόνα προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην αποκωδικοποίηση αφού σε ποσοστό 44% υστερούν σημαντικά ενώ σε ποσοστό 22% υστερούν.

Σε ότι αφορά την ευχέρεια της ανάγνωσης το μαθητικό δυναμικό ανταποκρίνεται ικανοποιητικά ή και υψηλά σε ποσοστό 67%.

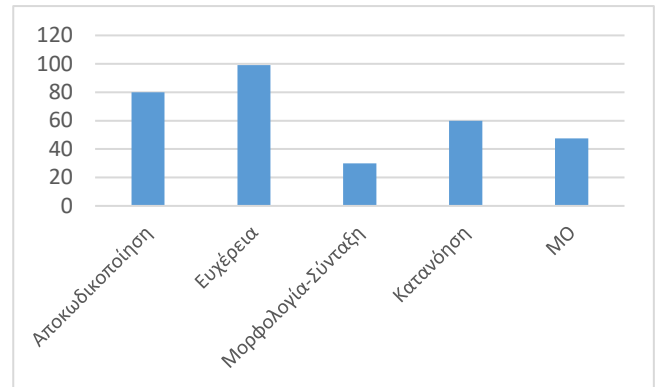
Στη δοκιμασία της μορφολογίας και σύνταξης οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν περισσότερο από κάθε άλλη. Το 50% αυτών ανταποκρίνεται με σημαντική δυσκολία. Ένα ακόμα ποσοστό 22% ανταποκρίθηκε με δυσκολία και μόνο το 27% ανταποκρίθηκε σε αντιστοιχία με την τάξη φοίτησης και το φύλο επιτυγχάνοντας παρόλα αυτά μικρές επιδόσεις (εικόνα 2).

Σχετικά με την κατανόηση του κειμένου οι περισσότεροι από τους/τις μαθητές/τριες (ποσοστό 72%) ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά σε αντιστοιχία με την τάξη φοίτησης και το φύλο χωρίς όμως κάποιος από αυτούς/ές να υπερτερεί έστω και λίγο. Μάλιστα, αυτός/ή που πέτυχε την καλύτερη

επίδοση (εικόνα 2) έχει καλύτερη επίδοση από το 60% των μικρών μαθητών/τριών του ίδιου φύλου που φοιτούν στην ίδια τάξη.

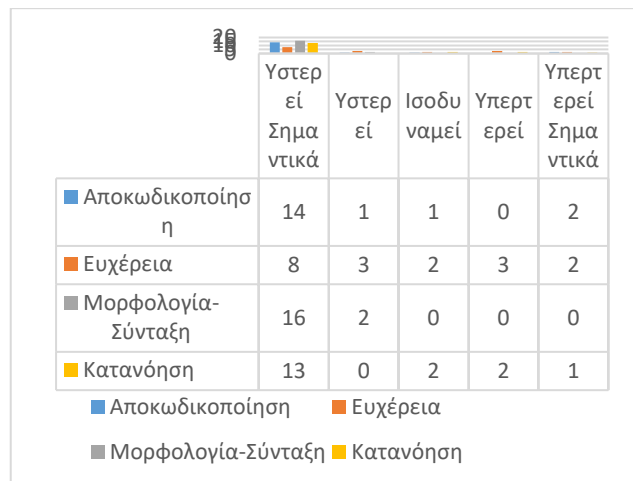


Εικόνα 1: Κλάσεις μαθητών ανά δοκιμασία

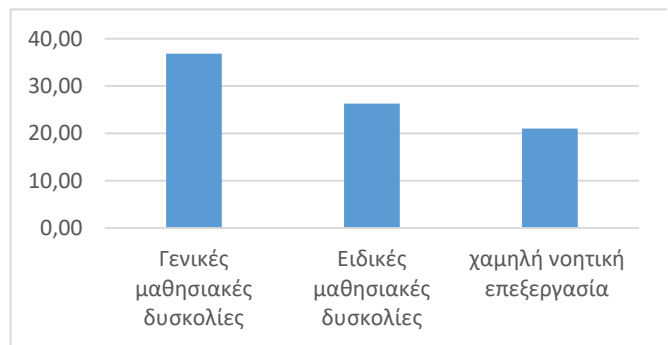


Εικόνα 2: Μέγιστη επίδοση ανά δοκιμασία

Σε ότι αφορά την μετρική της απόκλισης της πραγματικής τάξης φοίτησης από την ισοδύναμη τάξη η ανάλυσή της επιβεβαιώνει τις αναγνωστικές δυσκολίες που συναντά το μαθητικό δυναμικό του δείγματος της έρευνας. Στην εικόνα 3 φαίνεται η ομαδοποίηση του δείγματος στις κλάσεις που ορίσαμε. Από αυτήν προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες υστερούν σημαντικά στην αναγνωστική ικανότητα αφού υστερούν σημαντικά σε σχέση με την τάξη φοίτησης τους σε κάθε δοκιμασία του Τεστ – Α και μάλιστα σε ποσοστό μεγαλύτερο από 50%. Η μετρική υποδεικνύει και πάλι τη δοκιμασία της μορφολογίας – σύνταξης ως αυτή που δυσκολεύει περισσότερο τους/τις μαθητές/ριες.



Εικόνα 3: Απόκλιση από την ισοδύναμη τάξη



Εικόνα 4: Ποσοστό μαθητικού δυναμικού που παρουσιάζει ενδείξεις γενικών μαθησιακών δυσκολιών, ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και χαμηλής νοητικής επεξεργασίας των διαδικασιών

Σχετικά την ανταπόκριση στη διαδικασία της κατανόησης η μετρική υποδεικνύει πως υπάρχει πρόβλημα στο μαθητικό δείγμα και αυτό φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός πως η κατάταξη σε εκατοστημόρια δείχνει πως η πλειοψηφία των μαθητών/τριών κατατάσσεται στην περιοχή όσων δεν έχουν πρόβλημα. Αν όμως εξετάσουμε την κατανομή των μαθητών αυτών στην περιοχή αυτή βλέπουμε πως ναι μεν η επίδοση είναι ικανοποιητική δεν είναι όμως υψηλή αφού οι περισσότεροι/ες βρίσκονται στο κατώτερο όριο της περιοχής.

Από την επίδοση στην άτυπη αξιολόγηση του μαθητικού δείγματος (πίνακας 5) σε συνδυασμό με την ατομική επίδοση στο Τεστ – Α εντοπίστηκαν για κάθε μαθητή ενδείξεις για γενικές



## 4.2. Ευρήματα αξιολογήσεων

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι υπάρχουν ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση με την ανάγνωση και/ή τη γραφή που χαρακτηρίζουν πολύ μεγάλο ποσοστό του μαθητικού δυναμικού των δύο σχολείων, γεγονός που συμφωνεί με γενικές σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές για μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών που φοιτούν στα Εσπερινά Γυμνάσια στην Ελλάδα ή σε προγράμματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων (Reder, 1995 όπως αναφέρεται στο Corley, Taymans 2002).

Η ανάλυση των επιδόσεων στο Τεστ – Α έδειξε πως το μαθητικό δυναμικό που εξετάστηκε, παρόλο το θεωρητικό πλεονέκτημα που έχουν λόγω της στάθμησης, δυσκολεύεται με την μορφολογία και τη σύνταξη καθώς και στην κατανόηση κειμένων.

## 4.3. Προτάσεις – περαιτέρω έρευνα

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών θα πρέπει να γίνεται αποκλειστικά από ειδική διεπιστημονική ομάδα και με τα απαραίτητα μοντέλα διάγνωσης (πιστοποιημένα εργαλεία), όπως ακριβώς συμβαίνει με τους έφηβους μαθητές των πρωινών γυμνασίων και λυκείων. Ελλείπει της ύπαρξης σταθμισμένων εργαλείων αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών για ενήλικους/ες καθώς και μη ύπαρξης δομών αντίστοιχης των Κέντρων Διεπιστημονικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης για ενήλικους μαθητές κρίνονται απαραίτητες ορισμένες αλλαγές για την αντιμετώπιση της σχολικής πραγματικότητας του μαθητικού δυναμικού των Εσπερινών Γυμνασίων και των Εσπερινών Γενικών Λυκείων.

Αρχικά, θεωρούμε πως απαραίτητος είναι ο σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών ειδικά για τα εσπερινά σχολεία και κυρίως για τα Γυμνάσια. Συγκεκριμένα, στα Εσπερινά γυμνάσια, εξαιτίας της μακράς αποχής των μαθητών/τριών από την εκπαιδευτική διαδικασία και των αυξημένων μαθησιακών δυσκολιών τους, το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών, που έχει σχεδιαστεί για παιδιά και εφήβους/ες, δεν βοηθάει τους/τις ενήλικες μαθητές/τριες να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Η περαιτέρω μελέτη σε δείγμα μαθητών από πολλά Εσπερινά Σχολεία όλης της χώρας θα διαπιστώσει το εύρος του προβλήματος στο σύνολό του και ίσως αναδείξει διδακτικές παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν το Υπουργείο Παιδείας.

Θεωρούμε απαραίτητη τη συμμετοχή καθηγητών ειδικής αγωγής στα εσπερινά σχολεία, κυρίως φιλόλογου και μαθηματικού, για την καλύτερη πρόσληψη της γνώσης, την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών και τη σχεδίαση παρεμβάσεων με στόχο την αντιμετώπισή τους. Επίσης, η Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) που απαρτίζεται από ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό, αποτελεί ένα καινοτόμο θεσμό του εκπαιδευτικού συστήματος και θα έπρεπε να λειτουργεί σε όλα τα Εσπερινά σχολεία.

Τέλος, ειδικά για το Εσπερινό Γυμνάσιο και το Εσπερινό Γενικό Λύκειο Γρεβενών η επίδοση των μαθητών/τριών στη μορφολογία – σύνταξη, την κατανόηση κατά την ανάγνωση, καθώς και την παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να αντιμετωπιστεί με τη σχεδίαση κατάλληλων δραστηριοτήτων σε κάθε διδασκόμενο αντικείμενο του προγράμματος σπουδών από ειδικούς παιδαγωγούς.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Καραβίδας, Κ. (2013). Ο νεορεαλισμός του νυχτερινού σχολείου ως αλληγορία της κρίσης: Σκέψεις για το περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος. *περ. Χρόνος*, τχ. 5
- Κοκκινάκη, Α., (2016). Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση, Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Στο Παπαδάτος Γ., Πολυχρονοπούλου Σ., Μπαστέα Α. (Επιμ.) *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*, Αθήνα: ΕΚΠΑ, 366-375.



- Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. (2008). Τεστ Ανάγνωσης – Α: Οδηγός Εξεταστή, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. ΕΠΕΑΕΚ
- Ρουσέας, Π., Βρετάκου, Β. (2006). Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ): Έρευνα. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Τζιβνίκου, Σ., (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: ΣΕΑΒ
- Τομάρας, Ν., (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Ισότιμες ευκαιρίες στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης

### Ξενόγλωσση

- Corley M. A., Taymans J., (2002), Adults with Learning Disabilities: A Review of the Literature. *Review of Adult Learning and Literacy*, Volume 3: Chapter Three
- Patterson, M. B. (2019). Adults with low skills and learning disabilities. In D. Perin (Ed.), *Wiley Handbook of Adult Literacy* (pp. 336-360).
- Reynolds, S. L., Johnson, J. D., Salzman, J. A. (2012). Screening for learning disabilities in adult basic education students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 179–195
- Santrock, J. (2011). *Life–Span Development*. (13th ed.) New York: McGraw-Hill
- Zarifis, G. (2019). Participation in Literacy Programs for Adults with Low Skills in Southeastern Europe. In D. Perin (Ed.), *Wiley Handbook of Adult Literacy* (pp. 361-380).

## ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ: ΕΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ<sup>4</sup>

### Γρηγορίου Παρασκευή

Κοινωνική λειτουργός, Απόφοιτη του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΕΛΜΕΠΑ

### Κεραμίδας Άγγελος,

Κοινωνικός λειτουργός απόφοιτος του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΕΛΜΕΠΑ

### Οικονόμου Αικατερίνη

Διδάκτωρ Κοινωνικής Εργασίας, Επίκουρη καθηγήτρια του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΕΛΜΕΠΑ

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση της συσχέτισης του ιχνογραφήματος (art therapy) και της έκφρασης του συναισθήματος της πληθυσμιακής ομάδας των ενήλικων Ατόμων με Νοητική Υστέρηση (ΑμεΝΥ). Μέσα από τη χρήση ιχνογραφήματος, ημι-δομημένης συνέντευξης και παρατήρησης, σε δείγμα τεσσάρων ενήλικων ατόμων με ήπια ΝΥ, ωφελούμενων του Συλλόγου «Ροδαυγή», διερευνήθηκε εάν και με ποιο τρόπο μπορεί να συμβάλει το ιχνογράφημα στην έκφραση των συναισθημάτων των ενήλικων ΑμεΝΥ και ποια στοιχεία μπορούμε να αντλήσουμε μέσω αυτού. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, τα ΑμεΝΥ έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν μέσα από τη ζωγραφική τα συναισθήματά τους σε μεγάλο βαθμό, ακόμα και χωρίς να το επιδιώκουν. Σημαντικό είναι ότι αναδείχθηκε η χρησιμότητα του ιχνογραφήματος ως μία επιπρόσθετη προσέγγιση

<sup>4</sup>Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια εκπόνησης πτυχιακής εργασίας των Π. Γρηγορίου και Α. Κεραμίδα, με υπεύθυνη καθηγήτρια την Αικατερίνη Οικονόμου

αποτύπωσης και έκφρασης των συναισθημάτων των ΑμεΝΥ, που δυσκολεύονται να το κάνουν μέσω της λεκτικής επικοινωνίας, το οποίο μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο στην παρέμβαση της Κοινωνικής Εργασίας όσον αφορά στην εκτίμηση και την κάλυψη των αναγκών τους.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Εικαστική θεραπεία, ιχνογράφημα, ΑμεΝΥ, έκφραση συναισθήματος

## 1. Εισαγωγή

Το επίκεντρο της κοινωνικής εργασίας, ως εφαρμοσμένης κοινωνικής επιστήμης, είναι ο άνθρωπος, το πώς ζει, συμπεριφέρεται κι αλληλοεπιδρά στο κοινωνικό του περιβάλλον και κατέχει σημαντικό ρόλο στην προστασία και την ενδυνάμωση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (Κατσορίδου, 2009), όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση των ΑμεΝΥ. Τα άτομα αυτά έχουν διαγνωσθεί με νοητική υστέρηση, που είναι μια γενικευμένη νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από σημαντικά μειωμένη πνευματική και προσαρμοστική λειτουργία (Tidy, 2013). Γίνεται εμφανής κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και περιλαμβάνει ελλείμματα στις ψυχικές ικανότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις βασικές δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (ADL). Τα ΑμεΝΥ αποτελούν μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα που, λόγω των μειωμένων κοινωνικών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων της, έχει αποκλειστεί από το κοινωνικό σύνολο. Στην Ελλάδα τα ΑμεΝΥ δεν αντιμετωπίζονται ισάξια και η συναισθηματική τους έκφραση περιορίζεται σε ζωγραφιές στα σχολεία ειδικής αγωγής, όπου η φοίτηση είναι προαιρετική (Mouzakitis, 2012). Τα ΑμεΝΥ αντιμετωπίζουν πληθώρα δυσκολιών στην καθημερινότητά τους και επιλέγουν, συνειδητά ή ασυνείδητα, να μην εκφράζουν αυτά που αισθάνονται (American Psychiatric Association, 2013).

Σε αυτό το κομμάτι σημαντικό ρόλο κατέχει η εικαστική θεραπεία, η οποία αποτελεί μια ξεχωριστή διαδικασία που ενσωματώνει δημιουργικές μεθόδους έκφρασης μέσω της οπτικής τέχνης. Η εικαστική θεραπεία υποστηρίζει ότι μέσω της ζωγραφιάς (ιχνογραφήματος) μπορούν να αποσαφηνιστούν η ψυχολογική κατάσταση του ατόμου, αν το απασχολεί κάτι, αλλά και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Rubin, 2015). Η διαδικασία της άμεσης αξιολόγησης ειδικά σε μία κοινωνική ομάδα, όπως αυτή των ΑμεΝΥ, μπορεί να αποβεί έντονη και αγχωτική. Η χρήση, όμως, σχεδίων για σκοπούς αξιολόγησης αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο, καθώς πολλοί άνθρωποι τείνουν να απολαμβάνουν το σχέδιο, χωρίς να δείχνουν κανένα σημάδι έντασης (Machioldi, 1998).

Το ιχνογράφημα δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο του. Πρόκειται για ένα εργαλείο με ρόλο συμπληρωματικό. Έχει σκοπό να φέρει στην επιφάνεια συναισθήματα, τα οποία το άτομο δεν έχει εκφράσει με άλλους τρόπους στον/η θεραπευτή/ρια. Δεν γίνεται να χρησιμοποιήσει ο ειδικός από τις πρώτες συνεδρίες το ιχνογράφημα, καθώς δεν γνωρίζει πως εκφράζεται το ωφελούμενο άτομο και συνεπώς μπορεί να υπάρχουν ασάφειες στην ερμηνεία του σχεδίου του (Thomas, Silk, 1990). Η νοητική υστέρηση είναι ένα πολύ σύνθετο κεφάλαιο, στο οποίο δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για τα δεδομένα που έχουμε (Goodenough, 1926).

Η συγκεκριμένη μελέτη αφορά στη διερεύνηση της χρήσης και της ανάδειξης του ιχνογραφήματος στην έκφραση και ανίχνευση των συναισθημάτων των ενήλικων Ατόμων με Νοητική Υστέρηση (ΑμεΝΥ) από τους επαγγελματίες που ασχολούνται με τη συγκεκριμένη ομάδα. Η ιδέα του συγκεκριμένου εγχειρήματος δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της πρακτικής μας άσκησης ως εκπαιδευόμενοι κοινωνικοί λειτουργοί και στη συνέχεια ως εθελοντές στον Σύλλογο «Η Ροδαυγή», ο οποίος εδρεύει και λειτουργεί στον νομό Ηρακλείου και υποστηρίζει νεαρούς ενήλικες με νοητική υστέρηση. Μέχρι στιγμής δεν έχει διεξαχθεί αντίστοιχη έρευνα στην Ελλάδα σε ενήλικες με νοητική υστέρηση, καθώς οι διαχωρισμοί της είναι κατηγοριοποιημένοι. Συνεπώς η παρούσα μελέτη αποτελεί ένα πρώτο εγχείρημα στον ελλαδικό χώρο να μελετηθούν οι τρόποι με τους οποίους τα ενήλικα άτομα με νοητική υστέρηση εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση της συσχέτισης του ιχνογραφήματος (arttherapy) και της έκφρασης του συναισθήματος της πληθυσμιακής ομάδας των ενήλικων Ατόμων με Νοητική Υστέρηση (ΑμεΝΥ).

Ειδικότεροι στόχοι της μελέτης είναι:

- Πώς και κατά πόσο συμβάλει το ιχνογράφημα στην έκφραση των συναισθημάτων των ενήλικων ΑμεΝΥ;
- Ποια στοιχεία μπορούμε να αντλήσουμε μέσω του ιχνογραφήματος από ένα ΑμεΝΥ;

Για τον σκοπό της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, καθώς δίνει τη δυνατότητα, μέσω ενός μικρού δείγματος, να συλλεχθούν σημαντικές πληροφορίες για τη θεματολογία της έρευνας (Τσιώλης, 2014). Επίσης, επικεντρώνεται τόσο στις λεκτικές όσο και στις μη λεκτικές αντιδράσεις των υποκειμένων της έρευνας, για τη βαθύτερη κατανόηση των ευρημάτων (Καλλινικάκη, 2010).

Η διαδικασία του ιχνογραφήματος και της εκφοράς συναισθημάτων είναι μια σύνθετη διεργασία, στην οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν άτομα με βαριά νοητική υστέρηση (Χαρίτου, 2012). Γι' αυτό ακολουθήθηκε η στοχευμένη δειγματοληψία και επιλέχθηκαν τέσσερα άτομα, ωφελούμενοι της «Ροδαυγής», με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση, με κριτήριο τον δείκτη νοημοσύνης, όπως αναγράφεται στην πιστοποίηση αναπηρίας.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ιχνογράφημα, η ημι-δομημένη συνέντευξη και η παρατήρηση.

Το ιχνογράφημα είναι ένα εύχρηστο εργαλείο, το οποίο μπορεί να παρέχει πολλές πληροφορίες για τη συναισθηματική διάθεση του ατόμου πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος του σχεδίου. Η διαδικασία κατά την οποία προβάλλονται τα συναισθήματα στο ιχνογράφημα είναι το προβολικό τεστ, ένα τεστ ή ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο αναφέρεται στη θεματολογία για την καλύτερη ανάλυσή της (Κρότι, Αλμπέρτο, 2003). Στην περίπτωση μας εστίασαμε στο τεστ της ανθρώπινης φιγούρας (Μαυράκης, 2018), το οποίο αποτέλεσε τη θεματολογία μας. Η συγκεκριμένη θεματολογία επιλέχθηκε επειδή, σύμφωνα με τους Κρότι και Αλμπέρτο (2003), το άτομο ασυνείδητα σχεδιάζει τον εαυτό του και κατά συνέπεια την αντίληψή του για το σώμα του και τις επιθυμίες του. Η κωδικοποίηση των ευρημάτων του ιχνογραφήματος στηρίχθηκε στα κριτήρια ανάλυσης των Κρότι και Αλμπέρτο (2003): τη διάταξη της μορφής πάνω στην κόλα, τις διαστάσεις του σχεδίου, τις αναλογίες, τη σχεδιαστική γραμμή και τα χρώματα.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη παρέχει ένα ευέλικτο πλαίσιο για την απαιτούμενη εμβάθυνση στο ερευνητικό αντικείμενο (Robson, 2010). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ζητήσαμε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να μας περιγράψουν το σχέδιό τους και να μας εκφράσουν πώς ένιωσαν. Επιπλέον, ερωτήσεις που μας έδωσαν μία καλύτερη εικόνα της συναισθηματικής τους κατάστασης και των συνθηκών που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη διαδικασία της ιχνογράφησης αφορούσαν στο πώς ξεκίνησε η ημέρα τους, εάν κοιμήθηκαν καλά, εάν έφαγαν πρωινό κλπ.

Η παρατήρηση είναι πολύ σημαντική για μια ποιοτική μελέτη, όπως η δική μας, λόγω του βιωματικού της χαρακτήρα και χρησιμοποιείται κυρίως από τους ερευνητές πεδίου (Τσιώλης, 2014). Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής μας διαδικασίας έπρεπε να παρατηρούμε ταυτόχρονα πολλές παραμέτρους, οι οποίες σχετίζονται με τα κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω. Παρατηρούσαμε τον τρόπο που οι συμμετέχοντες/ουσες τοποθετούσαν την κόλλα Α4, την επιλογή των χρωμάτων και την ένταση με την οποία τα κρατούσαν, τη στάση του σώματος, τις αλλαγές συμπεριφοράς, αρνήσεις και προβληματισμούς (εκφρασμένους και μη), κλπ. Προσθετικά λειτούργησε και η συμμετοχική μας παρατήρηση κατά τη διάρκεια παραμονής μας στη «Ροδαυγή» στα πλαίσια της πρακτικής μας άσκησης και του εθελοντισμού στη συνέχεια.

Το υλικό που συγκεντρώσαμε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας συσχετίστηκε και κωδικοποιήθηκε, βάσει θεωρίας που έχει διατυπωθεί από τους ερευνητές Κρότι και Αλμπέρτο (2003). Παρόλο που η μελέτη μας αφορά σε ενήλικο πληθυσμό Ατόμων με Νοητική Υστέρηση βασιστήκαμε στη θεωρία αυτή για την ανάλυσή μας, καθώς οι αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης, που βασίζεται κατ' ουσίαν το ιχνογράφημα, εξυπηρετούν αυτή την ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα (Γκλύν, Σίλκ, 1997). Η εκφορά λόγου, η δόμηση της σκέψης και οι αντιληπτικές ικανότητες των ΑμεΝΥ πολλές φορές βρίσκονται σε αντίστοιχο αναπτυξιακό στάδιο με αυτό της παιδικής ηλικίας (Sander, 2011).

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας στηρίχθηκε στην πλήρη ενημέρωση των υπεύθυνων της Ροδανγής, των κηδεμόνων και των ίδιων των συμμετεχόντων/ουσών για τον σκοπό της έρευνας, στην έγγραφη συναίνεση των παραπάνω για τη συμμετοχή στην έρευνα, καθώς και στην εγγύηση και τήρηση της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας τους από εμάς και στην επίδειξη ιδιαίτερης προσοχής και ευαισθησίας στην προσέγγιση.

Τέλος, ένα σοβαρό ζήτημα σχετίζεται με τα ευρήματα της εν λόγω μελέτης, τα οποία είναι δύσκολο να ελεγχθούν, καθώς δεν υπάρχουν άλλες έρευνες που να μπορούμε να τα συγκρίνουμε, αφού οι περισσότερες από αυτές, μελετούν τη χρήση του ιχνογραφήματος αποκλειστικά την παιδική ηλικία. Το γεγονός, επίσης, ότι δεν είμαστε ειδικοί στην ανάλυση του ιχνογραφήματος, δημιούργησε κάποιες δυσκολίες στον τρόπο ανάλυσης του ιχνογραφήματος Παρόλα αυτά η συμμετοχή μας σε βιωματικά εργαστήρια και η παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με την ανάλυση του ιχνογραφήματος μας έδωσαν σημαντικά εφόδια και υλικό για την ερμηνεία του σχεδίου. Όπως καθοριστική ήταν η υποστήριξη επαγγελματιών υγείας στην ειδική αγωγή, της κ. Δρακοπούλου Ειρήνης, ειδικής παιδαγωγού η οποία έχει εξειδικευτεί στη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών εργαλείων, όπως είναι το ιχνογράφημα, και του κ. Κοϊνή Αριστοτέλη, κλινικού ψυχολόγου, με εξειδίκευση στην ψυχοπαθολογία παιδιών, εφήβων, ενηλίκων.

## 2.2 Ευρήματα της έρευνας

### 2.2.1 Άτομο Α

Το άτομο Α έφτασε στη δομή με καλή διάθεση και το επιβεβαίωσε και το ίδιο, λέγοντάς μας ότι είχε κοιμηθεί καλά, είχε φάει πρωινό και είχε πολλή όρεξη να ζωγραφίσει. Ξεκίνησε τη διαδικασία της ιχνογράφησης ξεκούραστο και πρόθυμο. Κατά τη συνέντευξη απαντούσε πολύ προσεκτικά στις ερωτήσεις. Η ανθρώπινη φιγούρα που σχεδίασε έχει ένα τεράστιο κεφάλι, δυσανάλογο με το υπόλοιπο σώμα, καθώς απουσιάζει ο κορμός και τα κάτω άκρα. Στο κεφάλι έχει σχεδιάσει μάτια, φρύδια, μύτη και ένα πλατύ στόμα, ενώ έχει προσθέσει και κατσαρά μαλλιά. Κάτω από το κεφάλι υπάρχει ένας μακρύς λαιμός και δύο χέρια με χοντρά και κοντά δάχτυλα. Από τη δεξιά πλευρά έχει γράψει το ονοματεπώνυμό του. Στη περιγραφή του τόνισε πως ο άνθρωπος που σχεδίαζε ήταν το ίδιο, χρησιμοποιώντας το ονοματεπώνυμό του. Συνέχισε την περιγραφή αναφέροντας πως πήγαινε σε ραντεβού. Προσπαθεί να κρύψει το ότι δεν του αρέσει το αποτέλεσμα του. Η συνέντευξη του Α μας δείχνει πως θέλει να κρύψει στοιχεία και να αποφύγει ερωτήσεις σχετικά με το σχέδιο και τα χρώματα, τα οποία χρησιμοποίησε. Πίσω από τη φαινομενική χαρά του και τον ενθουσιασμό του κρύβει το ότι δεν θέλει να επεκταθεί με το σχέδιό του και να σχολιάσει το πώς του φαίνεται ο εαυτός του. Σχετικά με το ιχνογράφημα συμπεραίνουμε πως το Α ήταν χαρούμενο, χρησιμοποίησε χαρούμενα ανοιχτά χρώματα και έδειξε στο σχέδιό του το πόσο το ενδιαφέρει να το αποδέχονται. Το σχέδιό του μας επιβεβαίωσε τη χαρά και την αισιοδοξία του και μας φανέρωσε και τη συναισθηματική του πίεση σχετικά με τα στοιχεία του εαυτού του. Η χαρά του ατόμου φαίνεται από τα φωτεινά χρώματα, το χαμόγελο, το οποίο επιμελήθηκε ιδιαίτερα, καθώς και το πλαίσιο στο οποίο έβαλε τον άνθρωπό του να πηγαίνει (ραντεβού). Η συναισθηματική πίεση που ένιωθε, φαίνεται από τα ημιτελή σχέδια, όπως αυτό του κορμού του ανθρώπου και την άσκηση δύναμης σε ορισμένα σημεία της εικόνας. Το ιχνογράφημα μας βοήθησε να κατανοήσουμε σε βάθος συναισθήματα που το

συγκεκριμένο άτομο δεν θα μας είχε εκφράσει διαφορετικά. Η συναισθηματική του πίεση και ο περιορισμός της ζωγραφιάς του μας δείχνει πως δεν ήθελε να παρουσιάσει πολλά στοιχεία για τον εαυτό του και δεν ήθελε να το εκφράσει.



Εικόνα 1

### 2.2.2 Άτομο Β

Το άτομο Β από την αρχή επέδειξε ιδιαίτερη καλή διάθεση και προθυμία να συμμετάσχει σε όλη τη διαδικασία. Δήλωσε ότι είχε κοιμηθεί καλά, είχε φάει πρωινό και δεν παρέλειψε να εκφράσει τη χαρά του για τη ζωγραφική. Το σχέδιο του ατόμου, αν και μας φαίνεται φτωχό, έχει πολλά στοιχεία να μας δώσει. Πρόκειται για ένα διστακτικό, αλλά και χαρούμενο σχέδιο. Όταν ζωγράφιζε, το άτομο ήταν σκεπτικό και εμφανώς προβληματισμένο. Εκφράζει μέσα από το σχέδιό του την ανασφάλεια που νιώθει σχετικά με το πώς εικονίζεται. Σύμφωνα με τα κριτήρια που έχουμε θέσει βρίσκουμε πως το άτομο Β νιώθει ανασφαλές, δεν του αρέσει ο άνθρωπος που φτιάχνει και δεν του αρέσει, γιατί αντικατοπτρίζει την άποψη που έχει το ίδιο για τον εαυτό του. Είναι χαρούμενο που ζωγραφίζει και αυτό φαίνεται καθώς, αφού τελειώνει το σχέδιο που τον προβλημάτιζε για τον άνθρωπο, γυρίζει ανάποδα την κόλλα και ζωγραφίζει με χαρούμενα χρώματα μια καρδιά και το όνομά του. Είναι χαρούμενο, καθώς στη συνέντευξη για το σχέδιό του γίνεται φίλος με τον άνθρωπό του, τον Φώτη. Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως το άτομο Β είπε ότι δεν δυσκολεύτηκε, ενώ κατά τη διαδικασία ήταν προβληματισμένο και σκεπτικό για τον άνθρωπο που θα σχεδίαζε.



Εικόνα 2

### 2.2.3 Άτομο Γ

Το άτομο Γ, όταν ερωτήθηκε σχετικά με το ξεκίνημα της ημέρας του, απάντησε με όρεξη και προθυμία, περιγράφοντας λεπτομερώς πως ξύπνησε, έφαγε έπλυσε τα δόντια του και ενημερώθηκε από τις πρωινές ειδήσεις. Έπειτα πήρε το λεωφορείο και ήρθε στη δομή. Αυτό μας δείχνει το επίπεδο αυτονομίας που έχει καλλιεργηθεί στο συγκεκριμένο άτομο, είναι συνεπές στην καθημερινότητά του, αυτοεξυπηρετείται και μπορεί να πάρει αποφάσεις για τον εαυτό του σε θέματα που έχουν να κάνουν με τη μεταφορά του. Από τη συνέντευξη φαίνεται πως το άτομο ήταν ήρεμο, πριν ξεκινήσει να ζωγραφίζει. Ήταν σκεπτικό σχετικά με την ανάλυση του σχεδίου του. Δεν ήθελε να πει περισσότερα από όσα αποτυπώνονταν στο χαρτί. Κατά τη διάρκεια της ιχνογράφησης ήταν μεθοδικό και ενάλλασε τα χρώματα που χρησιμοποιούσε συνεχώς. Στο ιχνογράφημα διαπιστώσαμε πως, αντί για τη γυναίκα την οποία σχεδίαζε, ζωγράφισε τον εαυτό του. Προσπαθούσε με εμφανή τρόπο να κρύψει πληροφορίες για το ίδιο. Μας δείχνει πως είναι καχύποπτο με τη διαδικασία, γεγονός που έχει να κάνει με την οριοθέτηση, την οποία υφίσταται καθημερινά. Έχει αποδώσει τις ισορροπίες στο σπίτι και στην οικογένεια με ένα δικό του τρόπο. Είναι συγκροτημένο άτομο και κρύβει καλά αυτό, το οποίο αισθάνεται. Στο σχέδιό του φαίνεται πόση λεπτομέρεια βάζει και πόσο προσεκτικά «καμουφλάρει» τον άνθρωπό του. Αισθάνεται ελεύθερο να σχεδιάσει αυτά που νιώθει, γιατί εκεί έχει εκείνο τον έλεγχο. Στο ιχνογράφημα μας δίνει πληροφορίες για το πώς αισθάνεται στην καθημερινότητά του, στο γεμάτο απαιτήσεις πρόγραμμά του. Αυτές οι πληροφορίες του ιχνογραφήματος μας δείχνουν όσα το άτομο Γ σκέφτεται, αλλά δεν εκφράζει.



Εικόνα 3

### 2.2.4 Άτομο Δ

Το άτομο Δ ήταν ευδιάθετο και ανυπόμονο να μας μιλήσει για την αρχή της ημέρας του. Είναι ένα άτομο που μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί, καθώς ετοιμάζει το ίδιοτο κολατσιό του και πάει μόνο του στη δομή. Η αυτοεξυπηρέτηση είναι πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης των ΑμεΝΥ, καθώς τα άτομα γίνονται πιο λειτουργικά στην καθημερινότητά τους και αισθάνονται ικανά για ό,τι καταφέρνουν. Το άτομο Δ πρόθυμα και αυθόρμητα μας περιέγραψε τη ζωγραφιά του. Εκ πρώτης

όπως το ιχνογράφημά του φαίνεται χαοτικό, μπερδεμένο και μας βγάζει αναστάτωση. Υπάρχουν πολλά στοιχεία διάσπαρτα στον χώρο, τα οποία φαίνεται να μην συνδέονται μεταξύ τους και δεν θα ήμασταν σε θέση να τα αποκρυπτογραφήσουμε, εάν δεν μας τα εξηγούσε το ίδιο το άτομο. Πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι πρόκειται για ένα άτομο με μέτρια νοητική υστέρηση, το οποίο σημαίνει ότι οι σχεδιαστικές δεξιότητες υστερούν σε σχέση με άλλες περιπτώσεις. Από την εμπειρία μας το συγκεκριμένο άτομο έχει τη τάση να βοηθάει τους άλλους γύρω του και αυτό γίνεται αντιληπτό και από το σχέδιό του στο σημείο, όπου ο ροζ άνθρωπος βοηθάει τον ανάπηρο μαύρο άνθρωπο. Δεν διακρίνουμε το άτομο ανάμεσα στους ανθρώπους που σχεδίασε. Δεν χρειάζεται να είναι ένας άνθρωπος, καθώς το ίδιο ζωγράφησε τη ζωή του όλη. Μέσα από το σχέδιό του αποτυπώνει τη ζωή του καθημερινά, τις αναμνήσεις του από το παρελθόν και τις σκέψεις του για το μέλλον. Είναι πρόθυμο να μας εξηγήσει οποιαδήποτε λεπτομέρεια σχετικά με την εικόνα του. Μέσα από το σχέδιο και τη συνέντευξη, αντιληφθήκαμε πως, παρόλο που το άτομο Δ είναι αυθόρμητο, δυσκολεύεται ή επιλέγει να μην εκφράσει τις σκέψεις του, τις οποίες αποτύπωσε στο χαρτί. Το ιχνογράφημα αποτέλεσε την αιτία να συζητήσουμε γι' αυτά που σκέφτεται, να διαπιστώσουμε τι νιώθει για τα παιδιά που δυσκολεύονται και πόσο θέλει να τα βοηθάει. Πώς νιώθει για το γεγονός ότι μεγαλώνει και τις ευθύνες που έχει. Τέλος, η θετική του διάθεση τόσο κατά την περιγραφή των σχεδίων του όσο και κατά τη διάρκεια της ιχνογράφησης μας δείχνουν πως η όλη διαδικασία το χαροποίησε.



Εικόνα 4

### 3. Συμπεράσματα

Η εικαστική θεραπεία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση του συναισθήματος και στην εκπαίδευση των ΑμεΝΥ (American Art Therapy Association, 2020) και ένα εργαλείο, όπως το ιχνογράφημα, κρίνεται απαραίτητο για να ενισχύσει τη δυναμική της αλληλεπίδρασης επαγγελματία-εξυπηρετούμενου προς την κατεύθυνση κατανόησης και κάλυψης των αναγκών τους.

Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι και οι τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη εξέφρασαν τα συναισθήματά τους, και στην αρχή και κατά τη διάρκεια και στο τέλος της διαδικασίας, μέσα από τη ζωγραφιά τους και τον «λόγο» τους. Τα ανάμεικτα συναισθήματα τα οποία είχαν, όπως χαρά, ενθουσιασμό, αλλά και απογοήτευση μπόρεσαν να τα εκφράσουν πιο αποτελεσματικά και αβίαστα μέσα από το σχέδιο, το οποίο έφτιαζαν και παρουσίασαν. Ακόμα και

όταν εξέφραζαν φόβο, αν και ήταν επιφυλακτικοί, καθώς πρόκειται για μια πληθυσμιακή ομάδα, η οποία έχει αποκλειστεί από το κοινωνικό σύνολο (Mouzakitis, 2012), στο τέλος «μίλησαν» γι' αυτό που είχαν μέσα τους. Το ιχνογράφημα αποτελεί ένα διαγνωστικό εργαλείο, το οποίο βοηθάει το άτομο να εκφράσει τα συναισθήματά του, τις σκέψεις και τις επιθυμίες του, καθώς δίνει τη δυνατότητα να αναδειχθεί η γνωστικο-συναισθηματική κατάσταση του ατόμου και καταδεικνύει τα σημεία, που δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά (Thomas, Silk, 1990). Επίσης, σημαντικό είναι ότι το ιχνογράφημα βοηθάει να κατανοηθούν και να εκφραστούν τα συναισθήματα που εκφράζει το ίδιο το άτομο για το έργο του, καθώς στόχος του "arttherapy" είναι η ερμηνεία του έργου από το θεραπευόμενο και όχι από τον θεραπευτή (Fleck, 1996).

Διαπιστώθηκε πως τα συναισθήματα, τα οποία εκφράστηκαν, εμφάνισαν μια ποικιλομορφία, βάσει του είδους και της διάρκειας. Αρχικά όλοι και όλες οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν και θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Τα θετικά συναισθήματα τα εκδήλωσαν και στο σχέδιο και στον «λόγο» τους, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα εντοπίστηκαν κυρίως στο σχέδιο και στην παρατήρησή μας. Τα θετικά συναισθήματα, όπως αυτό της χαράς, της επιτυχίας, της προσοχής είχαν μικρή διάρκεια, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα, όπως αυτό της συναισθηματικής πίεσης, του προβληματισμού, της νευρικότητας ήταν συνεχόμενα.

Αξιίζει να τονιστεί ότι τα αρνητικά συναισθήματα, όχι μόνο δεν εκφράστηκαν ξεκάθαρα από τα ίδια τα άτομα κατά τη διαδικασία της ερευνητικής μελέτης, αλλά και δεν έχουν εκφραστεί ποτέ με κανένα τρόπο στο παρελθόν. Αποτελούν συναισθήματα, τα οποία είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, τα αποτύπωσαν στις ζωγραφιές τους τη δεδομένη στιγμή. Είναι σκέψεις, τις οποίες «έκρυψαν» στις εικόνες τους. Όταν ερωτήθηκαν για τα σχέδιά τους, δεν αποκάλυψαν τις σκέψεις τους άμεσα και ξεκάθαρα, παρά μόνο εμμέσως όταν μιλούσαν για τον άνθρωπό τους. Αυτός ήταν και ο στόχος του προβολικού τεστ του ανθρώπου, το οποίο στοχεύει στο να ξεπεράσει τις άμυνες που προβάλλουν στον προφορικό λόγο οι άνθρωποι (Machioldi, 1998).

Τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν για όλα τα ΑμεΝΥ, καθώς, όπως αναφέραμε και παραπάνω, η νοητική υστέρηση εμφανίζει μια ποικιλομορφία, η οποία ακόμα δεν έχει κατανοηθεί πλήρως από την επιστήμη (Πολυχρονοπούλου, 2001). Η συγκεκριμένη μελέτη, παρόλο που αφορούσε μια πολύ συγκεκριμένη ομάδα ΑμεΝΥ, επιλεγμένη βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, μπορεί να αποτελέσει ένα πρώτο βήμα για να συνεχίσει κάποιος να μελετά τη νοητική υστέρηση και πώς μπορούμε μέσα από το ιχνογράφημα να την κατανοήσουμε λίγο καλύτερα.

Μία επόμενη ερευνητική μελέτη θα μπορούσε να υλοποιηθεί σε ένα μεγαλύτερο δείγμα και να εμπλουτιστούν τα κριτήρια επιλογής του, προκειμένου να ισχυροποιηθεί η εγκυρότητα των ευρημάτων της ερευνητικής διαδικασίας. Επίσης, ενδείκνυται οι ερευνητές να έχουν μία επαφή και να γνωρίζουν ή να έχουν συνεργαστεί με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, καθώς το ιχνογράφημα δεν μπορεί να προσφέρει ασφαλή συμπεράσματα, αν χρησιμοποιηθεί σε αρχικές συναντήσεις, αλλά αφού έχει αναπτυχθεί μία πρώτη επικοινωνία και σχέση εμπιστοσύνης του θεραπευτή ή του ερευνητή με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη μελέτη.

#### 4. Βιβλιογραφικές αναφορές

##### Ελληνόγλωσση

- Γκλύν, Τ., Σίλκ, Α. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. (Φ. Μπονώτη, Μετάφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης.
- Fleck, R. (1996). *Τα παιδιά στέλνουν μηνύματα με τις ζωγραφιές τους. Σχεδιάζουν τα όνειρα τους, τους φόβους τους, τα προβλήματα και τις κόντρες τους μέσα στην οικογένεια*. (Κ. Καμμένου, Μετάφρ.). Αθήνα: Θυμάρι.
- heraklion+. (χ.χ. ). η ροδαυγή –Σύλλογος Ατόμων με Νοητική Υστέρηση, Ανακτήθηκε στις 4.5.2021 από το διαδικτυακό τόπο <http://www.citizens4heraklion.gr/team/rodavgi/>



- Καλλινικάκη Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Κατσορίδου-Παπαδοπούλου, Χ. (2009). *Κοινωνική Εργασία με Ομάδες: Μια μορφή προσέγγισης για συνεργασία & δράση* (2<sup>η</sup> έκδ). Αθήνα: Έλλην.
- Κρότι, Ε., Αλμπέρτο, Μ. (2003). *Πώς να ερμηνεύσουμε τα παιδικά σχέδια. Η κρυφή γλώσσα των παιδιών*. (Ε. Γεωργιάδου, Μετάφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαυράκης, Χ. (2018). Η χρήση του παιδικού ιχνογραφήματος ως ψυχοδιαγνωστικό εργαλείο προσέγγισης της ψυχολογίας παιδιών & εφήβων. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. τ. 8, 698–706.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική Υστέρηση: Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. (Τόμος β'). Αθήνα: χ.ο.
- Robson, C. (2010). *Η ΕΡΕΥΝΑ ΤΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΥ ΚΟΣΜΟΥ*. (Β. Π. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, Μετάφρ.) Αθήνα: Εκδότης: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Χαρίτου, Σ. (2012). Νοητική Καθυστέρηση. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ /ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΩΝ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Ανακτήθηκε στις 3.6.2021 από το διαδικτυακό τόπο <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2236/697.pdf>

### Ξενόγλωσση

- American Art Therapy Association, (2020). *Becoming an Art Therapist*. [ebook]. American Art Therapy Association.
- American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. United States: American Psychiatric Association Publishing.
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. World Book Co..
- Malchiodi, C. (2010). *The art therapy sourcebook*. New York: McGraw-Hill.
- Machioldi, C. (1998). *Understanding Children's Drawings*. New York: Guildford Press.
- Mouzakitis, G. (2012). *Intellectual disability management, causes & social perceptions towards well-defined situations*. (D.F. Mancini, Επιμ.). New York: Nova Science Publishers Inc.
- Rubin, J., (2015). *Introduction to art therapy*. New York: Routledge.
- Sander, J. (2011). *Developmental Milestones*. (S. Goldstein, J. Naglieri, Επιμ.) Boston: Springer MA.
- Thomas, G., Silk, A., (1990). *An introduction to the psychology of children's drawings*. New York: University Press.
- Tidy, D. (2013). General Learning Disability. Learning Disabilities Information. [online] Patient. info. Ανακτήθηκε στις 7-6-2021 από το διαδικτυακό τόπο <https://patient.info/doctor/general-learning-disability>.

## B16. ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

### ΤΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ 4940/2022 ΚΑΙ Η ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΤΟΥ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ (ΔΔ)

**Μπουρμπούλη Αγγελική**

Αναπληρώτρια Διευθύντρια ΙΝΕΠ, ΕΚΔΔΑ, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

#### Περίληψη

Σε μια εποχή μετάβασης, το δίδυμο «πράσινη μετάβαση» και «ψηφιακή μετάβαση» αναδιαμορφώνουν τον τρόπο που εργαζόμαστε και αλληλεπιδρούμε. Οι Δεξιότητες στην επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού οδηγούν στη μετάβαση σε μια αποδοτική, κυκλική, ψηφιοποιημένη και κλιματικά ουδέτερη οικονομία μέσα από την αξιοποίηση των ταλέντων και της διαφορετικότητας.

Αυτές οι μεταβάσεις δείχνουν την ανάγκη για μια αλλαγή σε σύνολα δεξιοτήτων (hard skills, soft skills & digital skills), που θα δώσουν τη δυνατότητα στους/στις εργαζόμενους/ες να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Η παρούσα προσέγγιση στοχεύει να εστιάσει στην καλλιέργεια των Δεξιοτήτων των δημοσίων υπαλλήλων, όπως αυτές εντάσσονται στις σύγχρονες πολιτικές διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού, μελετώντας το ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση των ενήλικων 2021-2030, καθώς και το Ενιαίο Πλαίσιο Δεξιοτήτων (νόμος 4940/2022), κείμενα που οριοθετούν μια αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη κατεύθυνση στην εκπαίδευση για τη Δημόσια Διοίκηση (ΔΔ). Αποτελεί, δε, μία αποτύπωση των προσπαθειών που γίνονται στην Ελληνική ΔΔ μέσα από την κύρια επιμορφωτική δομή της, το ΕΚΔΔΑ για μία ανθρωποκεντρική Δημόσια Διοίκηση.

**Λέξεις κλειδιά:** Δημόσια Διοίκηση, Ήπιες Δεξιότητες, Ηγεσία, Επιτελικό Κράτος.

#### 1. Εισαγωγή

Μέσα σε ένα περιβάλλον συνεχώς μεταβαλλόμενο, αβέβαιο, πολύπλοκο και αμφίσημο (Bennett & Lemoine, 2014), το ανθρώπινο δυναμικό της Ελληνικής ΔΔ αποτελεί επένδυση. Ο φόβος που προκαλεί η 4η Βιομηχανική Επανάσταση και η γενιά Z (WEF, 2023) και η ταχεία και ξαφνική ανάπτυξη της τεχνολογίας αποτελεί πρόκληση και πρόσκληση τόσο για τον ιδιωτικό τομέα όσο και για τη ΔΔ. Για το λόγο αυτό, αναζητούνται έντονα οι Δεξιότητες εκείνες (hard, soft and digital skills) που θα επανδρώσουν το ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις εξελίξεις και ταυτόχρονα να είναι ανθεκτικό. Οι νέες τεχνολογίες δίνουν στους πολίτες περισσότερες ευκαιρίες για έκφραση, συντονισμό δράσεων, συνεργασία και παράκαμψη της γραφειοκρατίας (Schwab, 2016), κάτι που πρέπει να λάβει σοβαρά η ΔΔ.

Κάθε οργανισμός θεωρεί το ανθρώπινο κεφάλαιο ως το βασικό του πλεονέκτημα που παίζει καθοριστικό ρόλο στην οργανωτική του απόδοση και επιτυχία. Οι εργοδότες/τριες επιθυμούν οι εργαζόμενοί/ες τους να διαθέτουν τόσο σκληρές, όσο και ήπιες δεξιότητες (Majid, et al, 2019), που αλληλοσυμπληρώνονται και διαμορφώνουν την απόδοση τους. Παρατηρείται ότι οι σκληρές δεξιότητες μπορούν να μετρηθούν εύκολα, ενώ οι ήπιες δεξιότητες δεν είναι τόσο εύκολο να μετρηθούν, διότι ανήκουν στις Άυλες Δεξιότητες. Οι Σκληρές Δεξιότητες αποτελούν συγκεκριμένη γνώση, ενώ οι Ήπιες περιλαμβάνουν ένα σύνολο άυλων δεξιοτήτων των οποίων η χρησιμότητά και

η σπουδαιότητά τους εξαρτάται από τη θέση εργασίας που έχει ο/η εργαζόμενος/η (Matteson, Anderson & Boyden, 2016).

Η βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των στελεχών στο δημόσιο τομέα θεωρείται αναγκαία και απαραίτητη, όχι μόνο σε επίπεδο αρχικής κατάρτισης αλλά και σε επίπεδα επαναπροσανατολισμού και επανακατάρτισής τους (Μπουρμπούλη-Νιάρη, 2023). Αυτό αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στρατηγικούς στόχους του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης (INEΠ) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ), ώστε αφενός οι δημόσιοι υπάλληλοι να έχουν τη δυνατότητα να αναβαθμίσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους, αφετέρου οι οργανισμοί και φορείς της δημόσιας διοίκησης να αυξήσουν την απόδοση και την παραγωγικότητα τους έχοντας ως πρώτο μέλημα την επίτευξη των στόχων της υπηρεσίας τους και την αναβάθμιση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού τους (Μπουρμπούλη-Νιάρη, 2023).

Οι δεξιότητες και η διά βίου μάθηση έχουν ζωτική σημασία για τη μακροπρόθεσμη και βιώσιμη ανάπτυξη, την παραγωγικότητα και την καινοτομία και, ως εκ τούτου, αποτελούν βασικό παράγοντα για την ανταγωνιστικότητα των οργανισμών (European Commission, 2020). Η παροχή των κατάλληλων δεξιοτήτων επιτρέπει στα στελέχη να δουλεύουν πιο αποτελεσματικά και αποδοτικά, να αξιοποιούν προηγμένες τεχνολογίες (Woessmann, 2017), και βάζει τα θεμέλια για την έρευνα, την ανάπτυξη και την καινοτομία.

Η ανάκαμψη της Ευρώπης θα είναι επιτυχής μόνο αν εξασφαλίζει την αναγκαία συνοχή και δεν αφήνει κανέναν πίσω. Αποκτώντας τις κατάλληλες δεξιότητες, ο/η εργαζόμενος/η είναι σε θέση να κρατήσει τη δουλειά πιο εύκολα και να διαχειριστεί τη μετάβασή από μια θέση εργασίας σε κάποια άλλη χωρίς άγχος. Η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί την παροχή ισότιμης πρόσβασης σε πρόσθετες ευκαιρίες αναβάθμισης δεξιοτήτων, ανεξάρτητα από το φύλο, τη φυλετική ή εθνοτική καταγωγή, τη θρησκεία ή τις πεποιθήσεις, την αναπηρία, την ηλικία ή το σεξουαλικό προσανατολισμό, συμπεριλαμβανομένων των ενηλίκων με χαμηλά προσόντα και δεξιότητες και των ατόμων που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών (European Commission, 2020).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Ορισμός εννοιών

Πριν γίνει αναφορά στις έννοιες Ήπιες και Σκληρές Δεξιότητες πρέπει αρχικά να οριστεί ο όρος «Δεξιότητες». Ως «Δεξιότητα» ορίζεται «μία ικανότητα που αποκτήθηκε μέσα από εσκεμμένη, συστηματική και διατηρούμενη προσπάθεια να διεκπεραιωθούν πολύπλοκες δραστηριότητες ή εργασιακές λειτουργίες που περιλαμβάνουν ιδέες (γνωστικές δεξιότητες), πράγματα (τεχνικές δεξιότητες) ή/και ανθρώπους (διαπροσωπικές δεξιότητες), (Business Dictionary, 2023). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Peterson & Van Fleet (2004), Δεξιότητα χαρακτηρίζεται η ικανότητα εκτέλεσης κάποιας συγκεκριμένης γνωστικής διαδικασίας που σχετίζεται με μία εργασία μέσα από τρία διακριτά στοιχεία τα οποία είναι: α) μια βάση γνώσεων, β) τα μέσα πρόσβασης στις προαναφερόμενες γνώσεις και γ) η ικανότητα να εκτελούνται κάποιες ενέργειες χρησιμοποιώντας την υφιστάμενη γνώση (Peterson & Van Fleet, 2004).

Ο Kechagias (2011) υποστηρίζει ότι αρκετοί συγγραφείς ορίζουν τις Δεξιότητες ως εξωτερικευμένες συμπεριφορές που οφείλονται σε ένα συνδυασμό γνώσεων, ικανοτήτων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου. Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο και άλλους, οι Δεξιότητες αποτελούν το σύνολο των γνώσεων, των ικανοτήτων και των στάσεων που απαιτούνται για την εκτέλεση διαφόρων δραστηριοτήτων. Να σημειωθεί ότι οι Δεξιότητες διαφέρουν από τις στάσεις καθώς αυτές αποτελούν μια θετική ή αρνητική κρίση, που βασίζεται εν μέρει στο συναίσθημα, για γεγονότα, άτομα ή καταστάσεις. Επίσης, διαφέρουν από τις προδιαθέσεις καθώς αυτές είναι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, που επιδρούν στη συμπεριφορά και τις ενέργειες που λαμβάνουν χώρα ως μέρος του συνόλου δεξιοτήτων του. Τέλος, δεν αποτελούν αξίες, που χαρακτηρίζονται ως τις αρχές που καθοδηγούν συμπεριφορές και στις οποίες τα άτομα

αισθάνονται ισχυρή δέσμευση, αλλά ούτε και πεπειθήσεις που χαρακτηρίζονται από αποδοχή ότι ορισμένα στοιχεία είναι αληθή, σύμφωνα με τις αξίες ενός ατόμου (Matteson, Anderson & Boyden, 2016).

### 2.1.1. Σκληρές Δεξιότητες (Hard skills)

Σύμφωνα με τους Sora κ.ά. (2020), το στοιχείο στον ανταγωνισμό για μια θέση εργασίας είναι η ύπαρξη Σκληρών και Ήπιων Δεξιοτήτων. Οι Σκληρές Δεξιότητες είναι αυτές που αποκτώνται μέσω της μάθησης για κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο. Επίσης, σε αυτές ανήκουν οι εμπειρίες σχετικά με το αντικείμενο και η τυχόν εξειδίκευση πάνω σε αυτό (Wats & Wats, 2009). Οι Σκληρές Δεξιότητες περιλαμβάνουν τις γνώσεις που αφορούν την εκμάθηση συγκεκριμένων αντικειμένων, γνώσεις που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν ή να μετρηθούν και οι οποίες αποκτώνται συνήθως μέσω της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Dixon κ.ά., 2010).

Οι Σκληρές Δεξιότητες αποτελούν γνώσεις που παράγουν μετρήσιμα αποτελέσματα. Αυτές μπορούν να αξιολογηθούν από τεχνικές δοκιμασίες ή πρακτικές εξετάσεις και σχετίζονται με τον τομέα της επιστήμης, της τεχνολογίας και των τεχνικών δεξιοτήτων. Ένας διαχωρισμός των Σκληρών Δεξιοτήτων που έχει γίνει είναι αυτός μεταξύ των Ακαδημαϊκών και των Επαγγελματικών δεξιοτήτων. Πρόκειται, δηλαδή, για πρακτικές/τεχνικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να εκτελεί συγκεκριμένες δραστηριότητες που έχει αποκτήσει μέσω οποιασδήποτε εμπειρίας ζωής, συμπεριλαμβανομένης της καριέρας ή της εκπαίδευσής του.

### 2.1.2. Ήπιες Δεξιότητες - Δεξιότητες Ζωής (Soft skills)

Σύμφωνα με τους Matteson, Anderson & Boyden (2016), οι Ήπιες Δεξιότητες είναι οι δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινων πόρων. Οι Ήπιες Δεξιότητες στον χώρο εργασίας περιλαμβάνουν την καινοτομία, την πρωτοβουλία, την επικοινωνία, την ηγεσία, την προσαρμοστικότητα, την αξιοποίηση της διαφορετικότητας, τη συνεργασία και τις ομαδικές ικανότητες (Matteson, Anderson & Boyden, 2016). Για τους Parente, Stephan & Brown (2012) Δεξιότητες όπως η διαχείριση ή και επίλυση συγκρούσεων, η κατανόηση συμπεριφορών σε ομαδικά περιβάλλοντα, η προσαρμοστικότητα, συμπληρώνουν τις παραπάνω Ήπιες Δεξιότητες.

Κατά τους Majid κ.ά. (2019), ως Ήπιες Δεξιότητες επιπρόσθετα στα παραπάνω, χαρακτηρίζονται η ικανότητα αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης, η αποτελεσματική διαπραγμάτευση, η πειθώ, και η συνεργασία. Ο Lavender (2019) στις Ήπιες Δεξιότητες κατατάσσει και την εργασιακή ηθική, τη διαχείριση χρόνου, την ευελιξία, την αυτοπεποίθηση, την ενσυναίσθηση, την αντιμετώπιση της πίεσης ή της κριτικής, και τη θετική στάση.

Οι Jena & Satpathy (2017), αναφέρουν ότι η επικοινωνία (με τους συναδέλφους, τους πελάτες, τους πολίτες κ.ά), τα αυτοκίνητρα (η τέχνη να παρακινείς τον εαυτό σου και να παίρνεις πρωτοβουλίες), η αυτογνωσία, (η οποία βοηθά στην αποδοχή ευθυνών για τυχόν λάθη και δείχνει τη διάθεση για πρόοδο), η συνεργατική εργασία, η συμβολή στην ομάδα με ιδέες, το αίσθημα ευθύνης, ο υγιής σεβασμός για διαφορετικές απόψεις, η ικανότητα συμμετοχής στη λήψη ομαδικών αποφάσεων, συμπληρώνουν το παζλ των Ήπιων Δεξιοτήτων.

Τέλος, κατά τον Kechagias (2011), Ήπιες Δεξιότητες είναι οι ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές (κοινωνικο-συναισθηματικές) δεξιότητες, σημαντικές για τη προσωπική ανάπτυξη, κοινωνική συμμετοχή και επιτυχία στον εργασιακό χώρο. Περιλαμβάνουν περαιτέρω δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, και ο αναστοχασμός. Επίσης, αναφέρεται ότι χαρακτηρίζονται με τον όρο «Δεξιότητες» για να τονισθεί το γεγονός ότι αυτές μπορούν να διδαχθούν και μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους για να επιτευχθεί το αποτέλεσμα που επιθυμούμε.

Hard Skills / Τεχνικές δεξιότητες	Soft Skills / Προσωπικές δεξιότητες
✓ Το πτυχίο σας / δίπλωμα κ.λπ.	✦ Προγραμματισμός/Διαχείριση Χρόνου
✓ Μια πιστοποίηση / certification	✦ Επικοινωνιακές δεξιότητες
✓ Γνώσεις Υπολογιστών (π.χ. χειρισμός Microsoft 365)	✦ Αυτογνωσία
✓ Ειδικά προγράμματα της δουλειάς σας (π.χ. ERP για λογιστικά-τραπεζικά επαγγέλματα)	✦ Ανάληψη Πρωτοβουλιών-Αποφασιστικότητα
✓ Εργαλεία design αν είστε Designer	✦ Συνθετική Σκέψη
✓ Εργαλεία προγραμματισμού (Coding skills αν είστε Προγραμματιστής/τρια)	✦ Στοχοθέτηση
✓ Ερευνητικά skills	✦ Επίλυση Προβλημάτων
✓ Marketing skills	✦ Λήψη Αποφάσεων
✓ Εξοικείωση με παρουσιάσεις (presentation skills)	✦ Ικανότητα Διαπραγμάτευσης
✓ Ξένες γλώσσες (αγγλικά, γαλλικά κ.λπ.)	✦ Προσαρμοστικότητα
	✦ Ακραιότητα
	✦ Αξιοπιστία & Συνεργασία
	✦ Ενεργητική Ακρόαση
	✦ Ηγεσία
	✦ Δημιουργικότητα
	✦ Κριτική Σκέψη
	✦ Ομαδικότητα

Πίνακας 1: Ενδεικτικός πίνακας Hard vs Soft Skills

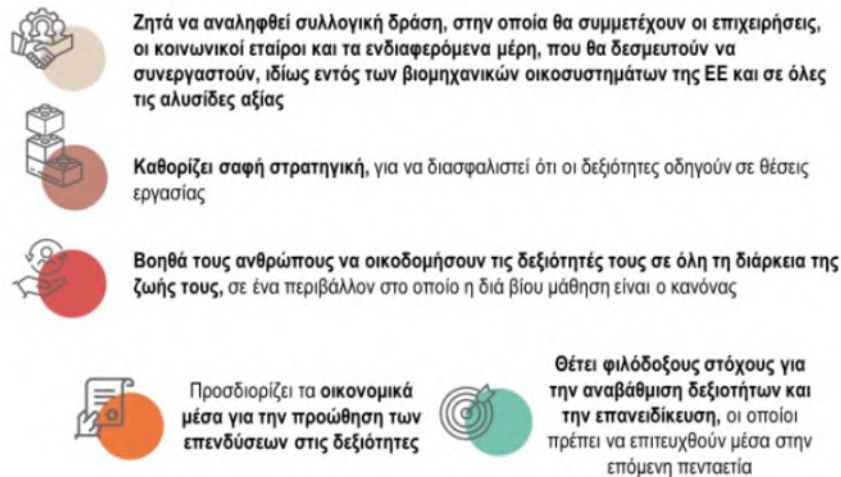
### 3. Η ανάπτυξη Δεξιοτήτων σε Ευρωπαϊκό και Εθνικό επίπεδο

#### 3.1. Η Ευρωπαϊκή διάσταση των Δεξιοτήτων

Το Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη (EU Skills Agenda, 2020), το Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με το νέο ευρωπαϊκό θεματολόγιο δεξιοτήτων 2021-2030 (2021/C 504/02), το Σύμφωνο για τις δεξιότητες (Pact for Skills, 2020) και το κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ‘Education and Training 2020: Improving policy and provision for adult learning in Europe’ αποτελούν τους βασικούς πυλώνες σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση. Τα παραπάνω κείμενα εστιάζουν σε κοινές παραδοχές για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση, έχοντας ως στόχο την πράσινη και ψηφιακή μετάβαση, τις δημογραφικές αλλαγές και τις επιπτώσεις που αυτές προκαλούν, την κλιματική αλλαγή, τις νέες ανάγκες στην αγορά εργασίας αλλά και την έννοια της ανθεκτικότητας σε κάθε είδους κρίσεις, όπως η πανδημία covid-19, η ενεργειακή κρίση, ο πόλεμος στην Ουκρανία κ.ά.. Κοινός τόπος σε όλα τα κείμενα πολιτικής είναι πως η εκπαίδευση ενηλίκων, ως σημαντικό μέρος της δια βίου μάθησης, μπορεί να συμβάλει στη θωράκιση και στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας της οικονομίας και της κοινωνίας. Είναι εξίσου σημαντικό να δημιουργηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε τα άτομα να είναι οι ίδιοι φορείς αλλαγής μέσω των επιλογών τους (Μπουρμπούλη-Νιάρη, 2023).

Ειδικότερα, το νέο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα (EU Skills Agenda, 2020) υλοποιεί τον Ευρωπαϊκό Πυλώνα Κοινωνικών Δικαιωμάτων, και ιδίως την πρώτη αρχή του που θεσπίζει το δικαίωμα σε ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και δια βίου μάθηση. Συνδέεται στενά με την Ευρωπαϊκή Πράσινη Συμφωνία, τη νέα ψηφιακή στρατηγική και τις νέες στρατηγικές για τη βιομηχανία και τις μικρομεσαίες επιχειρήσεις, καθόσον οι Δεξιότητες συνιστούν σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία των στρατηγικών αυτών. Επιπλέον, διασυνδέεται και με άλλες πρωτοβουλίες πολιτικής που υποστηρίζουν την προσέγγιση της δια βίου μάθησης, αλλά και με το νέο σχέδιο δράσης για την κυκλική οικονομία και τη στρατηγική της ΕΕ για τη βιοποικιλότητα, υπογραμμίζοντας τον καίριο ρόλο των Δεξιοτήτων για τη μετάβαση προς μια πράσινη οικονομία.

Το Θεματολόγιο Δεξιοτήτων μαζί και με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει το Σχέδιο Ανάκαμψης για την Ευρώπη, καλύπτει τα ακόλουθα πέντε δομικά στοιχεία:



**Πίνακας 2: Τα 5 δομικά στοιχεία ανάλογα με το Θεματολόγιο δεξιοτήτων (COM(2016) 381 final)**

Γίνεται φανερό ότι η ενίσχυση και αναβάθμιση των δεξιοτήτων αποτελεί κομβικό στοιχείο, καθώς και η επανειδίκευση και επανακατάρτιση μέσα στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Η ανάπτυξη των Ήπιων Δεξιοτήτων (soft skills) και των Δεξιοτήτων Ζωής (skills for life) αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για τη διττή στόχευση που δεν είναι άλλη από την πράσινη και ψηφιακή μετάβαση. Η επίτευξη μιας ανθρωποκεντρικής ψηφιακής μετάβασης απαιτεί πέρα από τις τεχνικές δεξιότητες, όλο και περισσότερο εγκάρσιες Δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η δημιουργική επίλυση προβλημάτων (Μπουρμπούλη-Νιάρη, 2023).

Προχωρώντας ένα βήμα περισσότερο, το Ψήφισμα του Συμβουλίου (2021/C 504/02) καλεί τα κράτη μέλη να θέσουν ως προτεραιότητα:

- την αναβάθμιση δεξιοτήτων και την επανειδίκευση στα οικεία σχέδια ανάκαμψης και ανθεκτικότητας,
  - την εκπαίδευση στις εγκάρσιες, διαπροσωπικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες,
  - την επιπλέον εκπαίδευση σε ψηφιακές και τεχνικές δεξιότητες,
  - τη σφαιρική και ολιστική εκπαίδευση των ατόμων,
- με στόχο την αντιμετώπιση των σημερινών και μελλοντικών παγκόσμιων προκλήσεων και την παροχή στήριξης στην ψηφιακή και την πράσινη μετάβαση, καθιστώντας τις δικαιότερες και χωρίς αποκλεισμούς.

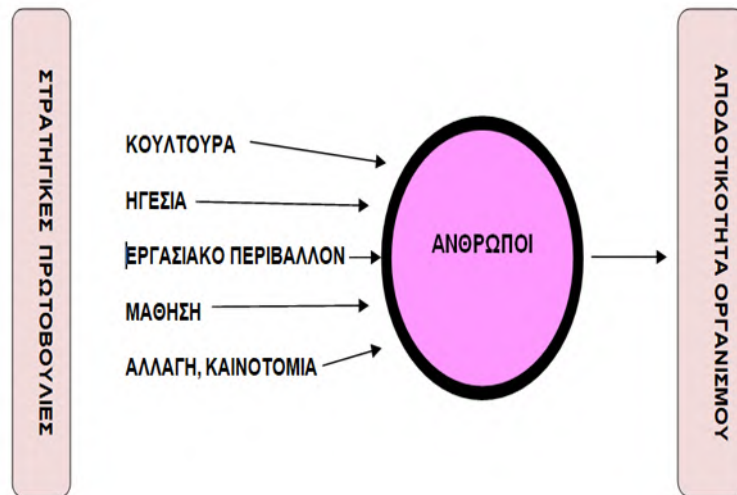
### 3.2. Η Ελληνική θεσμική προσέγγιση

Η Διοικητική Μεταρρύθμιση στο Δημόσιο Τομέα με κύριο σκοπό τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού κράτους που να διασφαλίζει το δημόσιο συμφέρον και να παρέχει ποιοτικές υπηρεσίες στον πολίτη αποτελούσε πάντα πεδίο μείζονος ενδιαφέροντος και νομοθέτησης για κάθε κυβέρνηση. Οι δυσλειτουργίες, τα προβλήματα και οι καθυστερήσεις που διαπιστώθηκαν κατά την εφαρμογή του υφιστάμενου νόμου 4369/2016, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει σχετικά με τη στοχοθεσία και αξιολόγηση των δημοσίων υπαλλήλων δημιούργησε μια ανατροφοδότης προς βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης. Ταυτόχρονα, η ανάγκη για μια συνολική μεταρρύθμιση του Δημοσίου Τομέα με την ορθολογικότερη επιλογή και διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού του και την αξιοποίηση των Δεξιοτήτων του με κύριο στόχο τη δημιουργία ενός αποδοτικού και αποτελεσματικού κρατικού μηχανισμού, οδήγησε σε θεσμικές προσαρμογές όπως:

- ο νόμος για το Επιτελικό Κράτος (ν. 4622/2019),
- το Ενιαίο Πλαίσιο Δεξιοτήτων (ν. 4940/2022),

- τα περιγράμματα θέσεων εργασίας και ο
- αναβαθμισμένος ρόλος του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. ως κεντρικού φορέα για την επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων.

Ο νέος Νόμος 4940/2022 εστιάζει στη λειτουργία και εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των στελεχών του Δημόσιου Τομέα με κύριους πυλώνες τη στρατηγική διοίκηση μέσω στόχων σε όλα τα επίπεδα της ΔΔ, την ανθρωποκεντρική προσέγγιση του ανθρώπινου δυναμικού με την διερεύνηση και ενίσχυση των ατομικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία αποτελεσματικών ομάδων για την ευημερία των εργαζομένων στο χώρο εργασίας τους και την αποτελεσματικότητα του Δημόσιου Τομέα. Στο επίκεντρο της ΔΔ υπάρχει ο Άνθρωπος, τόσο ως πολίτης αλλά και ως εργαζόμενος για τη ΔΔ, οι Δεξιότητές του και η εξασφάλιση της αξιοκρατίας. Αποτελεί ένα καθοριστικό εργαλείο για τη ΔΔ ώστε να μπορέσει να προσδιορίσει όχι μόνο «το ποιος άνθρωπος σε ποια θέση» αλλά και «τον κατάλληλο άνθρωπο στην κατάλληλη θέση». Η επιλογή του κατάλληλου ανθρώπου συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την ενίσχυση της πολυπόθητης αξιοκρατίας αλλά και της αποτελεσματικότητας στην Ελληνική Δημόσια Διοίκηση.



Πίνακας 3: Tolici D. Στρατηγικές πρωτοβουλίες για το ανθρώπινο δυναμικό.

Με το νέο Νόμο, η αξιολόγηση αποκτά ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα:

- θέτοντας σαφείς στόχους με επίκεντρο τον άνθρωπο και μέσα από τον άνθρωπο,
- αναγνωρίζοντας τις ανάγκες των υπηρεσιών,
- προωθώντας κλίμα μάθησης, επικοινωνίας και ανταλλαγής γνώσεων και απόψεων,
- συμπεριλαμβάνοντας το ανθρώπινο δυναμικό τόσο στην ανάπτυξη όσο και στην υλοποίηση των στρατηγικών με την επίδειξη υπευθυνότητας και αφοσίωσης από πλευράς τους και
- αξιολογώντας την απόδοση.

Με τη στοχοθεσία σε τρεις άξονες και τη θέσπιση

- του ελάχιστου υποχρεωτικού αριθμού στόχων,
- τη διαδικασία αξιολόγησης σε τρία στάδια καθόλη τη διάρκεια του έτους,
- τον αυξημένο ρόλο του Προϊστάμενου/Αξιολογητή
- το Σχέδιο Ανάπτυξης,
- τη θέσπιση του θεσμού του Συμβούλου Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού,
- την καθιέρωση του σφυγμού της ομάδας,
- την Επιτροπή Εποπτείας Αξιολόγησης, και

- την εισαγωγή πιλοτικού συστήματος κινήτρων και ανταμοιβής,

δίνει για πρώτη φορά τη δυνατότητα στους δημοσίους υπάλληλους να προσβλέπουν τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Η διάκριση των Δεξιοτήτων για το Ανθρώπινο Δυναμικό της ΔΔ σε σκληρές-ήπιες-ψηφιακές (hard-soft-digital skills), ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στον απαιτητικό ρόλο του διοικητικού και ψηφιακού εκσυγχρονισμού της ΔΔ και στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, όπως αυτές αποτυπώνονται στο Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων (2022) διακρίνονται στις:

- προσανατολισμός στον πολίτη,
- ομαδικότητα,
- προσαρμοστικότητα,
- προσανατολισμός στο αποτέλεσμα,
- οργάνωση και προγραμματισμός,
- επίλυση προβλημάτων και δημιουργικότητα,
- επαγγελματισμός και ακεραιότητα,
- διαχείριση γνώσης και
- ηγετικότητα

Σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση του νόμου, τα συστήματα αξιολόγησης της Ιρλανδίας, της Σλοβενίας και του Ηνωμένου Βασιλείου ελήφθησαν υπόψη για τον προσδιορισμό των παραπάνω Δεξιοτήτων. Η σύνδεση των Δεξιοτήτων με την επίτευξη των στόχων και του στρατηγικού σχεδίου του οργανισμού οδηγεί στη βελτίωση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων και της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στον πολίτη. Μακροπρόθεσμα, οδηγεί στον εκσυγχρονισμό και την αποτελεσματική λειτουργία της ΔΔ καθώς και στην ανάπτυξη και διαρκή βελτίωση του Ανθρώπινου Δυναμικού της.

#### 4. Η Δια Βίου Επιμόρφωση στις Ήπιες Δεξιότητες στη Δημόσια Διοίκηση

Οι δημόσιοι υπάλληλοι οφείλουν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις που δημιουργούνται από τις προκλήσεις των μεταβάσεων που ήδη έχουν αναλυθεί και κάτι τέτοιο μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ). Το ΕΚΔΔΑ, ως εθνικός στρατηγικός φορέας ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού επιδιώκει μεταξύ άλλων να συμβάλει στην ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων των υπηρετούντων στελεχών της ΔΔ (π.δ. 57/2007). Το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ), στο πλαίσιο της δράσης για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της ΔΔ και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Ελλάδα και στο πλαίσιο της αποστολής του υλοποιεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που συνδέεται με δημόσιες πολιτικές που είναι σε προτεραιότητα. Στην κατεύθυνση αυτή, υλοποιεί επιμορφωτικές δράσεις σε όλη την ελληνική επικράτεια (δια ζώσης ή εξ' αποστάσεως, με σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση ή και συνδυασμό των δύο) μέσα από πιστοποιημένα επιμορφωτικά προγράμματα που σχεδιάζονται in-house και συμβάλλουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του ανθρώπινου δυναμικού της ΔΔ (Μπουρμπούλη-Νιάρη, 2023). Το επιμορφωτικό έργο του ΙΝΕΠ προσανατολίζεται κυρίως στη βελτίωση των κοινωνικών και διοικητικών ικανοτήτων των δημοσίων υπαλλήλων και διέπεται από την αρχή ότι η αλλαγή ξεκινά από τα άτομα μέσα από ένα ανθρωποκεντρικό σύστημα επιμόρφωσης. Τα κύρια στοιχεία που διέπουν αυτήν την πολιτική είναι η κοινή επίγνωση των στόχων, η ομαδική δουλειά και η ικανότητα προετοιμασίας και ενεργοποίησης στην αντιμετώπιση μιας κρίσης (Μελέτη ΕΚΔΔΑ, 2022).

Βασικό χαρακτηριστικό των επιμορφωτικών προγραμμάτων του ΙΝΕΠ είναι η σημασία που δίνει στην ανάπτυξη των Ήπιων Δεξιοτήτων των δημοσίων υπαλλήλων, ακόμα και όταν το θεματικό αντικείμενο ανήκει στην κατηγορία των hard skills. Η διαδικασία ακολουθεί την ιδέα του Alvin Toffler (1970) ο οποίος υποστήριξε ότι το μέλλον θα είναι για εκείνους που πρέπει να «Ξεμαθαίνουν



και να ξαναμαθαίνουν (Unlearn και relearn)» για να μπορούν να ανταποκρίνονται στα νέα δεδομένα (Μελέτη ΕΚΔΔΑ, 2022). Με βάση το νέο Νόμο που αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στο ρόλο των Ήπιων Δεξιοτήτων στη ΔΔ, οι ηγετικές ικανότητες, η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση και η αυτοβελτίωση αποτελούν καίριες δεξιότητες για το δημόσιο υπάλληλο. Η εκπαίδευση/επιμόρφωση οφείλει να στοχεύει στη δημιουργία υπηρεσιών που θα είναι φιλικές και θα ανταποκρίνονται στις αυξημένες προσδοκίες των πολιτών. Η ανάγκη αντιμετώπισης της πολυπλοκότητας των προσδοκιών μπορεί να επιτευχθεί, αν αυξηθεί «η ικανότητα του δημόσιου τομέα να καινοτομεί, να σχεδιάζει τις υπηρεσίες με τους πολίτες. Θα πρέπει να υπάρχει δυνατότητα να προσαρμόζονται οι υπηρεσίες από την πλευρά των πολιτών, παρά από τα διοικητικά σιλό». (Heinonen, WEF, 2017).

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων στις ήπιες δεξιότητες και τις δεξιότητες ζωής είναι αναγκαία για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις της εποχής και στις αυξημένες απαιτήσεις των πολιτών.

## 5. Συμπεράσματα

Ο τέταρτος πυλώνας της Μεταρρύθμισης της ΔΔ έχει να κάνει με την αναβάθμιση/επανεπίκευση του ανθρώπινου δυναμικού της ως απάντηση στις ανάγκες ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου, αβέβαιου, πολύπλοκου και αμφίσημου εργασιακού περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου, η διασύνδεση της γνώσης, της ανοικτότητας των δεδομένων και της ενίσχυσης των τεχνολογικών δεξιοτήτων, με την βελτίωση και αναβάθμιση των Ήπιων Δεξιοτήτων δημιουργούν μία συνολική αντίληψη, που οδηγεί στην απόκτηση Δεξιοτήτων δια βίου μάθησης και στην αλλαγή νοοτροπίας και κουλτούρας με κέντρο το άτομο και για το άτομο.

Ο άνθρωπος παράγοντας και η κινητήριος δύναμη που οδηγεί στην αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών εκκινούν από το ζωηρό και δυναμικό στοιχείο της ενότητας, τα συναισθήματα και επιθυμίες, τη θέληση και πρωτοβουλία, τη δυναμική και δημιουργική σκέψη, τις αξίες και προσδοκίες.

Το ερώτημα που αναδύεται έχει να κάνει με το αν η αποσπασματική και συνήθως ολιγοήμερη επιμόρφωση στις Ήπιες Δεξιότητες είναι ικανή να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η αλήθεια είναι πως αν ένας/μία δημόσιος/α υπάλληλος επιθυμεί να εξελίξει την επαγγελματική του/της πορεία, τότε η συνεχής επιμόρφωση και δια βίου κατάρτιση είναι μονόδρομος. (Iyer, στο μελέτη ΕΚΔΔΑ, 2022). Είναι απαραίτητο πλέον τα στελέχη που ασκούν διοίκηση να προσεγγίζουν αποτελεσματικά το ανθρώπινο δυναμικό και να το δραστηριοποιήσουν να λειτουργεί ομαδικώς προς όφελος της Υπηρεσίας, μέσω κατάλληλης υποκίνησης και μιας αποδεκτής ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η ενσυνειδητότητα των δυνατών αλλά και αδύναμων σημείων που χρήζουν βελτίωσης για έναν επαγγελματία, αποτελεί το πρώτο βήμα που θα οδηγήσει στο μέλλον που ονειρεύεται. Κατόπιν, ακολουθούν η θέληση για βελτίωση και αλλαγή και η πεποίθηση ότι η βελτίωση μπορεί να πραγματοποιηθεί.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για Βιώσιμη Ανταγωνιστικότητα, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Ανθεκτικότητα. COM.(2020). 274.

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=9723&furtherNews=yes#navItem-1> (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN)

Μπουρμπούλη Α., Νιάρη Μ.. (2023). *Η σημασία της αναβάθμισης & του επαναπροσανατολισμού των ήπιων δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων για τη Δημόσια Διοίκηση: η περίπτωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) του Εθνικού Κέντρου*

*Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ)*, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας: Δρόμοι για την Κοινωνική Ένταξη και την Κοινωνική Συνοχή». (Υπό έκδοση).

- N.4369/2016. Όπως τροποποιήθηκε και ισχύει *Εθνικό Μητρώο Επιτελικών Στελεχών Δημόσιας Διοίκησης, βαθμολογική διάρθρωση θέσεων, συστήματα αξιολόγησης, προαγωγών και επιλογής προϊσταμένων (διαφάνεια – αξιοκρατία και αποτελεσματικότητα της Δημόσιας Διοίκησης) και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε την 20/10/22 από την επίσημη ιστοσελίδα του Μητρώου Ανθρώπινου Δυναμικού του Υπουργείου Εσωτερικών: <https://www.apografi.gov.gr>
- N.4622/19. Όπως τροποποιήθηκε με το N.4965/22 *Επιτελικό Κράτος: οργάνωση, λειτουργία και διαφάνεια της Κυβέρνησης, των κυβερνητικών οργάνων και της κεντρικής δημόσιας διοίκηση*. Ανακτήθηκε την 20/10/22 από την ιστοσελίδα του *kodiko*: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/545222/nomos-4622-2019>
- Νόμος 4940/2022. Άρθρο 4. Για το Περιεχόμενο Ενιαίου Πλαισίου Δεξιοτήτων, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ Α 112/14.6.2022), ανακτήθηκε την 30/04/2023 από [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/2022/a/fek\\_a\\_112\\_2022.pdf&t=ccdcb2929e6ed2222b9143ecb95bcb8b](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2022/a/fek_a_112_2022.pdf&t=ccdcb2929e6ed2222b9143ecb95bcb8b)
- Νόμος 3613/2007. Άρθρο 16. Ρυθμίσεις θεμάτων Ε.Κ.Δ.Δ.Α., Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ Α 263/23-11-2007)
- Μελέτη Παραδοτέο I & 2. (2022). *Επισκόπηση υφιστάμενης κατάστασης (ΙΝΕΠ) και κατηγοριοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων*. ΕΚΔΔΑ.

### Ξενόγλωσση

- Bennett, N., Lemoine, G. J. (2014). *What VUCA really means to you*, Harvard Business Review, January-February.
- Business Dictionary. (2023). <http://www.businessdictionary.com/definition/skill.html>
- Dixon, J., Belnap, C., Albrecht, C., Lee, K. (2010), *The importance of soft skill*. Corporate Finance Review. 14 (6), pp 35-38. Ανακτήθηκε την 4/12/2022 από <https://www.proquest.com/docview/751644804>
- European Commission. (2016). *Education and Training 2020: Improving policy and provision for adult learning in Europe*. Available at <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/improving-policy-and-provision-adult-learning-europe-report-et2020-working>
- EU Skills Agenda. (2020). Available at <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>
- Jena, A., Satpathy, S., S.. (2017). *Importance of Soft Skills in Project Management*. International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM), 5 (7), 6173-6180 DOI: 10.18535/ijrm/v5i7.45. Ανακτήθηκε την 18/1/2023 από <https://www.ijrm.in/index.php/ijrm/article/view/850/746>
- Kechagias, K.. (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills*, 1<sup>st</sup> Second Chance School of Neapolis, Thessaloniki 1st and 3rd Gymnasium 56760 Neapolis, Thessaloniki. Ανακτήθηκε την 20/12/2022 από <https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-and-assessing-soft-skills-Kechagias/f09d4e65247b45797ecaad254cb03260ac0cdf4e>
- Lavender J.. (2019). *Soft Skills for Hard Jobs*. Journal of Continuing Education Topics and Issues, 21, (2), pp. 48-52. Ανακτήθηκε την 4/12/2022 από <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA592138127&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=15228606&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E7dd37960>
- Majid, S., Eapen, C.M., Aung, E.M., & Oo, K.T.. (2019). *The Importance of Soft Skills for*

- Employability and Career Development: Students and Employers' Perspectives*. The IUP Journal of soft Skills, 13, (4), 7–39. Ανακτήθηκε την 04/12/2022 από <https://www.proquest.com/docview/2330760547?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Matteson M., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). “Soft Skills”: A Phrase in Search of Meaning. *Project Muse Libraries and the Academy*. 16 (1) pp. 71-88 . Ανακτήθηκε την 4/12/2022 από [https://www.hansrajcollege.ac.in/hCPanel/uploads/elearning/elearning\\_document/soft\\_skills.pdf](https://www.hansrajcollege.ac.in/hCPanel/uploads/elearning/elearning_document/soft_skills.pdf)
- Pact for Skills. (2020). Available at <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1517&langId=en>
- Parente D.H., Stephan J.D., Brown R.C. (2012). *Facilitating the acquisition of strategic skills: The role of traditional and soft managerial skills*. *Management Research Review*, 35 (11), pp. 1004-1028. Ανακτήθηκε την 4/12/2022 από <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/01409171211276918/full/html>
- Peterson, T.O and Van Fleet, D.. (2004). *The Ongoing Legacy of R. L. Katz: An Updated Typology of Management Skills*, *Management Decision* 42, 10: 1298. Ανακτήθηκε την 4/12/2022 από [https://www.researchgate.net/publication/235307406\\_The\\_ongoing\\_legacy\\_of\\_RL\\_Katz\\_An\\_updated\\_typology\\_of\\_management\\_skills](https://www.researchgate.net/publication/235307406_The_ongoing_legacy_of_RL_Katz_An_updated_typology_of_management_skills)
- Schwab, K.. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*, The World Economic Forum. Available at <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>
- World Economic Forum. The Global Risks Report 2023. 18th Edition, ανακτήθηκε στις 27/03/2023 από <https://www.weforum.org/reports/globalrisks-report-2023/>
- Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης (ΕΚΚΔΑ), ανακτήθηκε από [www.ekdd.gr](http://www.ekdd.gr). 27/03/2023
- Sopa, A, Asbari, M. Purwanto, A., Santoso, P. B., Mustofa, Hutagalung, D., Maesaroh, S., Ramdan, M., Primahendra, R. (2020). *Hard Skills versus Soft Skills: Which are More Important for Indonesian Employees Innovation Capability?* *International Journal of Control and Automation* 13 (2), pp 156-175. Ανακτήθηκε την 4/12/2022 από [https://www.researchgate.net/profile/Agus-Purwanto-10/publication/340412466\\_Hard\\_Skills\\_versus\\_Soft\\_Skills\\_Which\\_are\\_More\\_Important\\_for\\_Indonesian\\_Employees\\_Innovation\\_Capability/links/5e979b2aa6fdcca7891c232f/Hard-Skills-versus-Soft-Skills-Which-are-More-Important-for-Indonesian-Employees-Innovation-Capability.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Agus-Purwanto-10/publication/340412466_Hard_Skills_versus_Soft_Skills_Which_are_More_Important_for_Indonesian_Employees_Innovation_Capability/links/5e979b2aa6fdcca7891c232f/Hard-Skills-versus-Soft-Skills-Which-are-More-Important-for-Indonesian-Employees-Innovation-Capability.pdf)
- Tolici, D.. (2021). *Strategic Management Initiatives that Promote Organizational Performance*, άρθρο στο περιοδικό *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, Ανακτήθηκε την 20/10/22 από : [https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as\\_sdt=0%2C5&q=%C2%ABStrategic+Management+Initiatives+that+Promote+Organizational+Performance%C2%BB&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=%C2%ABStrategic+Management+Initiatives+that+Promote+Organizational+Performance%C2%BB&btnG=)
- Wats M. και Wats RK. (2009). *Developing Soft Skills in Students*, *The International Journal of Learning*, 15 (12), pp 1-10. Ανακτήθηκε την 4/12/2022 από <https://cgscholar.com/bookstore/works/developing-soft-skills-in-students>
- Woessmann, L.. (2017). *The Economic Case for Education* (Τα οικονομικά επιχειρήματα υπέρ της εκπαίδευσης), EENEE Analytical Report No. 20, Ινστιτούτο Ifo και πανεπιστήμιο του Μονάχου.

# ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΜΕΤΡΑ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΥΠΡΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

**Ιωάννου Παναγιώτα**  
Υποψήφια διδακτορίσσα

## Περίληψη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια θέμα συζήτησης και ενδιαφέροντος στα εκπαιδευτικά δρώμενα της κάθε χώρας. Αυτό το αυξανόμενο ενδιαφέρον γύρω από το θέμα της επιμόρφωσης πηγάζει από τις αλλαγές που συντελούνται στο χώρο της εκπαίδευσης λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας, της πολυτισμικότητας και της αύξησης των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Συνεπώς, η ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για να ανταπεξέλθουν στις πιο πάνω προκλήσεις είναι επείγουσα. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την προσαρμογή και ανάπτυξη ενός εργαλείου που είναι διαθέσιμο στην αγγλική γλώσσα και μετρά τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς επίσης και την αξιολόγηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του νέου εργαλείου.

**Λέξεις κλειδιά:** επιμόρφωση, προσαρμογή, εργαλείο, αξιολόγηση, εγκυρότητα, αξιοπιστία

## 1. Εισαγωγή

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών οι οποίες θα τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν και να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. (Hangreaves & Fullan, 1995) Παράλληλα, ο Guskey (2000) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια μέθοδο η οποία σε συνδυασμό με τις ανάλογες δραστηριότητες αυξάνει τις γνώσεις και τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι Guskey & Huberman (1995) τονίζουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια δυναμική και συνεχής διαδικασία η οποία διαρκεί από το διορισμό ενός εκπαιδευτικού μέχρι την συνταξιοδότηση του. Επιπρόσθετα, ο Day (2003) επισημάνει πως όλες οι δραστηριότητες που εμπεριέχονται στην διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης βελτιώνουν όχι μόνο τον εκπαιδευτικό και τις πρακτικές του αλλά και την σχολική μονάδα.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι σημαντική και απαραίτητη για πολλούς λόγους. Σύμφωνα με τον Guskey (2000) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Με άλλα λόγια, αν η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ουσιαστική τότε οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν τους στόχους που έχουν θέσει στην αρχή της σχολικής χρονιάς και οδηγούνται σε βελτίωση. Ακόμη, στη σύγχρονη εποχή συντελούνται αρκετές αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα μεταξύ αυτών αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, στην μεθοδολογία διδασκαλίας και στις εξετάσεις που καθιστούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιβεβλημένη έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να στηριχτούν και να προσαρμοστούν σε τόσες αλλαγές (Day, 2003). Επιπρόσθετα, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους οδηγεί στην ανακάλυψη νέων πρακτικών και μεθόδων που θα κάνουν το έργο τους πιο παραγωγικό. (Παπαναούμ, 2003)

Με όσα έχουν αναφερθεί πιο πάνω διαφάνει πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη. Είναι γι'αυτό που τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια αύξηση των ερευνών που ασχολούνται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ανάμεσα σε αυτές η έρευνα των Torff και Sessions (2008) η οποία εστιαστηκε στις στάσεις των εκπαιδευτικών

απέναντι στην επαγγελματική ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν πως οι εκπαιδευτικοί είναι πιο δεκτοί για την επαγγελματική τους ανάπτυξη κυρίως στα πρώτα χρόνια που έποντονται του διορισμού τους. Άλλη έρευνα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτήκαν ήταν αυτή των Ruth Migdal και Egoza Wasserman (2019) οι οποίοι ασχολήθηκαν στην έρευνα τους για την παραδοσιακή και διαδικτυακή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της έρευνας τους κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την διαδικτυακή επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς ο εκπαιδευτής ανταποκρίνεται σε όλες τους τις ανάγκες παρόλη την μη φυσική τους παρουσία στο μάθημα. Τέλος, μια άλλη έρευνα που εστιάστηκε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ήταν αυτή της Mary M Kennedy (2016). Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή επικεντρώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και πως αυτή βελτιώνει την διδασκαλία. Όπως φανερώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να πάρουν νέες ιδέες που στην συνέχεια θα τις εφαρμόσουν στην δική τους πρακτική στην τάξη.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα και την κυπριακή πραγματικότητα ενός ερευνητικού εργαλείου που μετρά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ακολούθως την αξιολόγηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του. Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε πως το καταλληλότερο εργαλείο είναι αυτό των Katrina McChesney, KS Shady και Jill M. Aldridge (2018) Το εργαλείο αυτό είναι το πιο σύντομο και το πιο διαδεδομένο συγκριτικά με τα άλλα εργαλεία. Ακόμα ένα θετικό του εργαλείου αυτού είναι ότι είναι σχετικό με το θέμα των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, με βάση τον έλεγχο αξιοπιστίας που έγινε διαπιστώθηκε πως ο δείκτης  $\alpha$  του Cronbach ήταν πολύ ισχυρός. Επίσης, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να εφαρμοστεί και για τα κυπριακά δεδομένα. Τέλος, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι σαφείς και ξεκάθαρες και δεν μπερδεύουν τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην έρευνα.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Μετά την επιλογή του καταλληλότερου εργαλείου με βάση την βιβλιογραφία, το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα με σκοπό να προσαρμοστεί στα δεδομένα της κυπριακής πραγματικότητας. Ακολούθως η φαινομενική εγκυρότητα του εργαλείου εξασφαλίστηκε και μέσω της χορήγησης του σε πέντε ειδικούς οι οποίοι είναι Βοηθοί Διευθυντες στην ειδικότητα της ελληνικής φιλολογίας. Οι ειδικοί βαθμολόγησαν κατά πόσο το περιεχόμενο των ερωτήσεων σχετίζεται άμεσα με την έννοια που ερευνάται αξιοποιώντας την πεντάβαθμη κλίμακα (1=μη σχετική έως 5 =απόλυτα σχετική). Μέσα από την βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου από τους ειδικούς δεν προέκυψε αναγκαία η διαγραφή κάποιου ερωτήματος αφού όλες οι ερωτήσεις είχαν βαθμολογηθεί με το βαθμό 4 και 5.

Όσον αφορά τη δομή του ερωτηματολογίου, αυτό ήταν χωρισμένο σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείτο από τις μεταβλητές φύλο, ηλικία, σπουδές οι οποίες παρείχαν πληροφορίες δημογραφικού χαρακτήρα. Το δεύτερο μέρος περιείχε 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου για τις οποίες χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων. Συγκεκριμένα η κλίμακα κάθε ερώτησης λάμβανε τιμές από το 1 έως και το 5 (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα). Όπως σημειώνει ο Ζαφειρόπουλος (2005) οι τιμές της κλίμακας δίνουν την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να κάνουν μια σαφή επιλογή προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση της κλίμακας. Πριν από τα δύο μέρη του ερωτηματολογίου που αναφέρθηκαν πιο πάνω, υπήρχε ένα εισαγωγικό σημείωμα που επεξηγούσε το σκοπό της έρευνας και πως τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια θα χρησιμοποιούνταν μόνο στα πλαίσια της έρευνας αυτής.

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια γυμνάσια της Λεμεσού. Η παράδοση των ερωτηματολογίων έγινε δια χειρός από τον ίδιο τον ερευνητή στις αρχές Δεκεμβρίου 2022. Όπως τονίζουν οι Saunders et al (2009) η παράδοση και παραλαβή των ερωτηματολογίων από τον ίδιο το ερευνητή μεγιστοποιεί τον αριθμό των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αναλυτικότερα, στην έρευνα έλαβαν μέρος 60 γυναίκες που αντιστοιχεί σε ποσοστό 60 % και 40 άνδρες με ποσοστό 40%. Αξίζει να σημειωθεί πως από τους συμμετέχοντες στην έρευνα το 75% είχε μεταπτυχιακές σπουδές ενώ κανένας συμμετέχοντας δεν είχε διδακτορικό.

## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Μετά τη συλλογή όλων των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η περιγραφική και επαγωγική ανάλυση όλων των δεδομένων, που συλλέχθηκαν με τη χρήση της SPSS. Ανάμεσα στις αναλύσεις που έγιναν είναι ο υπολογισμός του δείκτη λοξότητας, οι αναλύσεις συσχετίσεων, η παραγοντική ανάλυση και ο έλεγχος αξιοπιστίας του κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου.

Αρχικά, υπολογίστηκε ο δείκτης λοξότητας (skewness) για να μελετήσει κατά πόσο οι ερωτήσεις είναι συμμετρικές και πιθανότατα ακολουθούν την κανονική κατανομή. Οι τιμές της λοξότητας για τις ερωτήσεις της κλίμακας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Όπως διαφαίνεται στον πίνακα οι κατανομές των μεταβλητών είναι συμμετρικές, και μόνο μια ερώτηση είχε skewness πάνω από 1 και καμία ερώτηση δεν είχε δείκτη λοξότητας μεγαλύτερο από 2. Συγκεκριμένα, η μεταβλητή της οποίας ο δείκτης υπερβαίνει το 1 είναι η ερώτηση 1 : «Έχω θετικές αναμνήσεις από την επαγγελματική μου ανάπτυξη». Ως εκ τούτου, όλες οι ερωτήσεις συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση που έγινε μετέπειτα.

Πίνακας 1: Skewness (λοξότητα)

		N	Skewness	
			Statistic	Std. Error
Ερ. 1	Έχω θετικές αναμνήσεις από την επαγγελματική μου ανάπτυξη	100	1.162	.398
Ερ. 2	Μου αρέσει πάρα πολύ να συμμετέχω σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης .	100	.752	.398
Ερ. 3	Η συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πολύ χρήσιμη για την διδασκαλία μου.	100	.406	.398
Ερ. 4	Ως αποτέλεσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης , γνωρίζω πολύ περισσότερα από ότι πριν	100	.524	.398
Ερ. 5	Κατά την επαγγελματική μου ανάπτυξη απέκτησα νέες γνώσεις και δεξιότητες .	100	-.479	.398
Ερ. 6	Στην καθημερινή μου πρακτική στην τάξη εφαρμόζω ότι έμαθα από την επαγγελματική ανάπτυξη	100	.278	.398
Ερ. 7	Η επαγγελματική ανάπτυξη με βοήθησε να βελτιώσω τις τεχνικές διδασκαλίας μου	100	.084	.398
Ερ. 8	Η επαγγελματική ανάπτυξη με βοήθησε να προτείνω πιο καινοτόμες δραστηριότητες στους μαθητές.	100	.278	.398
Ερ. 9	Οι μαθητές μου έχουν επωφεληθεί από όσα έχω μάθει στην επαγγελματική ανάπτυξη.	100	-.112	.398
Ερ. 10	Τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών έχουν βελτιωθεί σημαντικά μετά την επαγγελματική ανάπτυξη.	100	-.321	.398

Ερ. 11	Το σχολείο μου ενθάρρυνε και υποστήριξε τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή όσων έμαθαν κατά την επαγγελματική ανάπτυξη.	100	.556	.398
Ερ. 12	Συνολικά, η κουλτούρα και οι διαδικασίες στο σχολείο μου έχουν βελτιωθεί λόγω αυτής της επαγγελματική ανάπτυξη.	100	.692	.398

Ακολούθως, υπολογίστηκαν οι συντελεστές γραμμικής συσχέτισης του Pearson ανάμεσα στις μεταβλητές της κλίμακας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Παρατηρούνται υπάρχουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές (Πίνακας 2). Στην ισχυρή πλειοψηφία των συσχετίσεων των μεταβλητών, η τιμή του δείκτη συσχέτισης Pearson ήταν τιμή μεγαλύτερη του 0.30. Το εύρημα συνεπάγεται και εισηγείται ότι πληρείται η προϋπόθεση της συσχέτισης των μεταβλητών για εφαρμογή της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, όλες οι μεταβλητές συσχετίζονται με τουλάχιστον μια άλλη. Βάση των ευρημάτων, δεν πρέπει και δεν έχει διαγραφεί κάποια ερώτηση, κατά την χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης.

**Πίνακας 1: Συντελεστές γραμμικής συσχέτισης Pearson των μεταβλητών της κλίμακας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (n=100).**

	Ερ. 1	Ερ. 2	Ερ. 3	Ερ. 4	Ερ. 5	Ερ. 6	Ερ. 7	Ερ. 8	Ερ. 9	Ερ. 10	Ερ. 11	Ερ. 12
Ερ. 1 Έχω θετικές αναμνήσεις από την επαγγελματική μου ανάπτυξη	1	.50 6**	.55 9**	.39 8*	.50 7**	.57 6**	.48 1**	0	.37 1*	.37 2*	.49 5**	0
Ερ. 2 Μου αρέσει πάρα πολύ να συμμετέχω σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης .	.50 6**	1	.45 7**	.34 8*	.10 7	.37 6*	.35 4*	- .00 4	.20 7	.34 2*	.50 0**	.39 7*
Ερ. 3 Η συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πολύ χρήσιμη για την διδασκαλία μου.	.55 9**	.45 7**	1	.39 3*	.43 8**	.64 6**	.53 6**	- .08 3	.13 2	.18 7	.32 0	.34 1*
Ερ. 4 Ως αποτέλεσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης , γνωρίζω πολύ περισσότερα από ότι πριν	.39 8*	.34 8*	.39 3*	1	.57 5**	.42 4*	.13 9	.07 3	.35 2*	.36 0*	.37 1*	.28 1
Ερ. 5 Κατά την επαγγελματική μου ανάπτυξη απέκτησα νέες γνώσεις και δεξιότητες .	.50 7**	.10 7	.43 8**	.57 5**	1	.60 2**	.42 2*	.17 9	.21 9	.27 6	.16 9	.29 1
Ερ. 6 Στην καθημερινή μου πρακτική στην τάξη εφαρμόζω ότι έμαθα από την επαγγελματική ανάπτυξη	.57 6**	.37 6*	.64 6**	.42 4*	.60 2**	1	.63 1**	.33 1	.18 2	.47 5**	.32 3	.35 0*
Ερ. 7 Η επαγγελματική ανάπτυξη με βοήθησε να	.48 1**	.35 4*	.53 6**	.13 9	.42 2*	.63 1**	1	.31 2	.08 3	.32 4	.39 4*	.32 6

βελτιώσω τις τεχνικές διδασκαλίας μου												
Ερ. 8 Η επαγγελματική ανάπτυξη με βοήθησε να προτείνω πιο καινοτόμες δραστηριότητες στους μαθητές.	.18 8	- .00 4	- .08 3	.07 3	.17 9	.33 1	.31 2	1.0 0	.36 8*	.38 8*	.09 0	.11 2
Ερ.9 Οι μαθητές μου έχουν επωφεληθεί από όσα έχω μάθει στην επαγγελματική ανάπτυξη.	.37 1*	.20 7	.13 2	.35 2*	.21 9	.18 2	.08 3	.36 8*	1	.68 5**	.56 1**	.29 1
Ερ. 10 Τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών έχουν βελτιωθεί σημαντικά μετά την επαγγελματική ανάπτυξη.	.37 2*	.34 2*	.18 7	.36 0*	.27 6	.47 5**	.32 4	.38 8*	.68 5**	1	.69 9**	.55 0**
Ερ. 11 Το σχολείο μου ενθάρρυνε και υποστήριξε τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή όσων έμαθαν κατά την επαγγελματική ανάπτυξη.	.49 5**	.50 0**	.32 0	.37 1*	.16 9	.32 3	.39 4*	.09 0	.56 1**	.69 9**	1	.56 6**
Ερ. 12 Συνολικά, η κουλτούρα και οι διαδικασίες στο σχολείο μου έχουν βελτιωθεί λόγω αυτής της επαγγελματική ανάπτυξη.	.26 4	.39 7*	.34 1*	.28 1	.29 2	.35 0*	.32 7	.11 2	.29 1	.55 0**	.56 6**	1

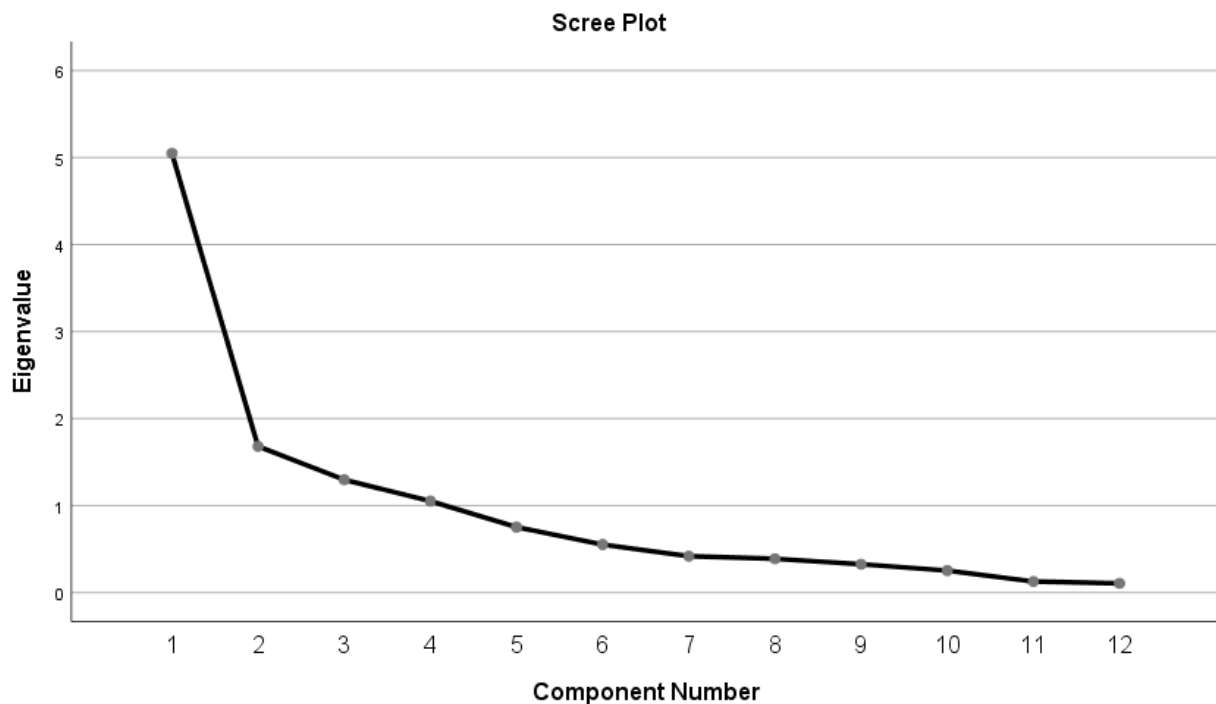
\*\* p< 0.01 \* p< 0.05

Δεν υπάρχει ανάγκη για αναδιατύπωση των μεταβλητών, πάντα σύμφωνα με το πρότυπο ερωτηματολόγιο του κατασκευαστή. Όλα τα ερωτήματα μετρούν όμοια και θετικά την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ακολούθως, έγινε χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης ώστε να διερευνηθεί και να αποδειχτεί η ύπαρξη παραγόντων.

Παρακάτω, παρουσιάζονται γραφικά οι ιδιοτιμές από τη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης (Διάγραμμα 1). Σύμφωνα με τον κανόνα του αγκώνα, υπάρχει εισήγηση εξαχθούν τέσσερις παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί έχουν αντίστοιχη ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας 1. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το πλήθος των παραγόντων είναι το ίδιο με αυτό που έχει εξαχθεί και από τους κατασκευαστές του συγκεκριμένου εργαλείου μέτρησης.



Διάγραμμα 1 : Διάγραμμα Ιδιοτιμών (Scree plot) της κλίμακας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (n=100).



Στον Πίνακα 3 μπορεί να παρατηρηθεί η ιδιοτιμή και το αποδιδόμενο ποσοστό διασποράς που εξηγείται από κάθε παράγοντα, πριν και μετά από περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (Varimax). Συγκεκριμένα, από τον πίνακα διαφαίνεται η εξαγωγή 4 παραγόντων. Ο πρώτος παράγοντας είναι ο κυρίαρχος παράγοντας, αφού η ιδιοτιμή του είναι πολύ μεγάλη σε σχέση με τους υπόλοιπους τρεις παράγοντες, όπως επίσης και τετραπλάσια περίπου από την αντίστοιχη ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα. Οι τέσσερις αυτοί παράγοντες μπορούν να εξηγήσουν συνολικά το 75.649% της συνολικής διασποράς.

Πίνακας 2: Ιδιοτιμές και αποδιδόμενο ποσοστό διασποράς που εξηγείται από κάθε παράγοντα της κλίμακας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (n=100).

Συνιστώσα	Αρχικές Ιδιοτιμές			Περιστροφή αθροίσματα τετραγώνων φορτίων		
	Σύνολο	Ποσοστό της Διασποράς	Αθροιστικό Ποσοστό	Σύνολο	Ποσοστό της Διασποράς	Αθροιστικό Ποσοστό
1	5.049	42.076	42.076	2.942	24.514	24.514
2	1.680	14.004	56.080	2.804	23.368	47.882
3	1.297	10.806	66.886	1.886	15.719	63.601
4	1.051	8.762	75.649	1.446	12.047	75.649

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι παραγοντικές φορτίσεις κάθε μεταβλητής μετά από περιστροφή μέγιστης διακύμανσης. Να αναφερθεί ότι οι παραγοντικές φορτίσεις μιας μεταβλητής υποδεικνύουν τον βαθμό συσχέτισής τους με τον αντίστοιχο παράγοντα. Στον Πίνακα 4, οι μεταβλητές τοποθετήθηκαν σε φθίνουσα σειρά βάση των παραγοντικών τους φορτίσεων. Στις

περιπτώσεις που οι παραγοντικές φορτίσεις ήταν μικρότερες του 0.10 αυτές παραλείπονταν. Με έντονους χαρακτήρες εμφανίζονται οι παραγοντικές φορτίσεις κάθε μεταβλητής που αντιστοιχούν στον παράγοντα στον οποίο γίνεται εισήγηση για τοποθέτηση της μεταβλητής.

Ο κυρίαρχος παράγοντας φορτίζει σε πέντε συγκεκριμένες δηλώσεις: Ερ. 11 «Το σχολείο μου ενθάρρυνε και υποστήριξε τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή όσων έμαθαν κατά την επαγγελματική ανάπτυξη.», Ερ. 10 «Τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών έχουν βελτιωθεί σημαντικά μετά την επαγγελματική ανάπτυξη.», Ερ. 9 «Οι μαθητές μου έχουν επωφεληθεί από όσα έχω μάθει στην επαγγελματική ανάπτυξη.», Ερ. 12 «Συνολικά, η κουλτούρα και οι διαδικασίες στο σχολείο μου έχουν βελτιωθεί λόγω αυτής της επαγγελματική ανάπτυξη.» και Ερ. 2 «Μου αρέσει πάρα πολύ να συμμετέχω σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.». Όπως μπορεί να διαφανεί από αυτές τις ερωτήσεις, ο κυρίαρχος αυτός παράγοντας αναφέρεται στις στάσεις των εκπαιδευτικών και την ενθάρρυνση από το σχολικό περιβάλλον, σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ο δεύτερος παράγοντας φορτίζει σε τέσσερις ερωτήσεις: Ερ. 7 «Η επαγγελματική ανάπτυξη με βοήθησε να βελτιώσω τις τεχνικές διδασκαλίας μου», Ερ. 6 «Στην καθημερινή μου πρακτική στην τάξη εφαρμόζω ότι έμαθα από την επαγγελματική ανάπτυξη», Ερ. 3 «Η συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πολύ χρήσιμη για την διδασκαλία μου» και Ερ. 1 «Έχω θετικές αναμνήσεις από την επαγγελματική μου ανάπτυξη». Ο δεύτερος αυτός παράγοντας αναφέρεται στην εφαρμογή νέων γνώσεων των εκπαιδευτικών.

Ο τρίτος παράγοντας φορτίζει σε δύο ερωτήσεις: Ερ. 4 «Ως αποτέλεσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης, γνωρίζω πολύ περισσότερα από ότι πριν» και Ερ. 5 «Κατά την επαγγελματική μου ανάπτυξη απέκτησα νέες γνώσεις και δεξιότητες». Ο παράγοντας αυτός σχετίζεται και αναφέρεται στην αποκτηθείσα γνώση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας φορτίζει μόνο σε μια ερώτηση, Ερ. 8 «Η επαγγελματική ανάπτυξη με βοήθησε να προτείνω πιο καινοτόμες δραστηριότητες στους μαθητές.». Ο παράγοντας αυτός σχετίζεται σε καινοτόμες δραστηριότητες.

Η ερώτηση 2, «Μου αρέσει πάρα πολύ να συμμετέχω σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης», φορτίζει ισχυρά στον πρώτο και μερικώς στον δεύτερο παράγοντα. Έτσι, σε μελλοντική έρευνα, η ερώτηση αυτή πιθανό να χρειάζοταν να διατυπωθεί διαφορετικά ή να διαγραφεί από το εργαλείο μέτρησης.

Με την χρήση της παραγοντικής ανάλυσης κατορθώθηκε η ελάττωση των ερωτήσεων, όπου τώρα αντί των δώδεκα ερωτημάτων, ο ερευνητής θα διαπραγματεύεται με τέσσερις παράγοντες. Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι τα ερωτήματα που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα είναι πολύ κοντά σε αυτά που εισηγείται ο κατασκευαστής του ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 3 : Παραγοντική Δομή της κλίμακας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (n=100), μετά από περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (Varimax).**

		Παράγοντες			
		Π1	Π2	Π3	Π4
Ερ.11	Το σχολείο μου ενθάρρυνε και υποστήριξε τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή όσων έμαθαν κατά την επαγγελματική ανάπτυξη.	<b>.869</b>	.231		
Ερ.10	Τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών έχουν βελτιωθεί σημαντικά μετά την επαγγελματική ανάπτυξη.	<b>.792</b>	.128	.195	.389
Ερ.9	Οι μαθητές μου έχουν επωφεληθεί από όσα έχω μάθει στην επαγγελματική ανάπτυξη.	<b>.705</b>	-.164	.342	.369
Ερ.12	Συνολικά, η κουλτούρα και οι διαδικασίες στο σχολείο μου έχουν βελτιωθεί λόγω αυτής της επαγγελματική ανάπτυξη.	<b>.652</b>	.307		
Ερ.2	Μου αρέσει πάρα πολύ να συμμετέχω σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.	<b>.567</b>	.484		-.330

Ερ.7	Η επαγγελματική ανάπτυξη με βοήθησε να βελτιώσω τις τεχνικές διδασκαλίας μου	.162	<b>.851</b>		.260
Ερ.6	Στην καθημερινή μου πρακτική στην τάξη εφαρμόζω ότι έμαθα από την επαγγελματική ανάπτυξη	.162	<b>.753</b>	.387	.253
Ερ.3	Η συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πολύ χρήσιμη για την διδασκαλία μου.	.165	<b>.741</b>	.337	-.265
Ερ.1	Έχω θετικές αναμνήσεις από την επαγγελματική μου ανάπτυξη	.353	<b>.575</b>	.395	
Ερ. 4	Ως αποτέλεσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης, γνωρίζω πολύ περισσότερα από ότι πριν	.306	.104	<b>.835</b>	-.101
Ερ.5	Κατά την επαγγελματική μου ανάπτυξη απέκτησα νέες γνώσεις και δεξιότητες.		.419	<b>.776</b>	.192
Ερ.8	Η επαγγελματική ανάπτυξη με βοήθησε να προτείνω πιο καινοτόμες δραστηριότητες στους μαθητές.	.130	.150		<b>.893</b>

Μετέπειτα, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων του εργαλείου μέτρησης διερευνήθηκε με χρήση του κριτηρίου Cronbach's  $\alpha$  (Πίνακας 5). Γενικά, οι τιμές του δείκτη οι οποίες είναι μεγαλύτερες από το 0,70 θεωρούνται συνήθως ικανοποιητικές και αποδεκτές (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Συγκεκριμένα, οι τιμές που είναι μεγαλύτερες του 0.70 υποδεικνύουν πως η κλίμακα μέτρησης παράγει συνεπή και ικανοποιητικά αποτελέσματα σε όσες μετρήσεις και αν πραγματοποιηθούν.

Η τιμή του Cronbach's  $\alpha$  για την συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ισούται με 0.865. Αν το ερώτημα 8, «Η επαγγελματική ανάπτυξη με βοήθησε να προτείνω πιο καινοτόμες δραστηριότητες στους μαθητές.» διαγραφεί, τότε το Cronbach's  $\alpha$  θα μεγιστοποιηθεί λαμβάνοντας τιμή ίση με 0.870. Η συγκεκριμένη αύξηση δεν είναι ουσιαστικά σημαντική ώστε να πρέπει να διαγραφεί το συγκεκριμένο ερώτημα.

Η τιμή Cronbach's  $\alpha$  των πέντε ερωτημάτων του πρώτου παράγοντα, Στάσεις εκπαιδευτικών και ενθάρρυνση από το σχολικό περιβάλλον, ισούται με .821. Η διαγραφή του ερωτήματος 2 μπορεί να αυξήσει την τιμή του δείκτη αξιοπιστίας στο .832. Η τιμή Cronbach's  $\alpha$  των τεσσάρων ερωτημάτων του δεύτερου παράγοντα, Εφαρμογή νέων γνώσεων, ισούται με .841. Η τιμή Cronbach's  $\alpha$  των δύο ερωτημάτων του τρίτου παράγοντα, Αποκτηθείσα γνώση, ισούται με .707. Η διαγραφή όποιου ερωτήματος, δεν οδηγεί σε αύξηση της τιμής αξιοπιστίας των παραγόντων δύο και τρία. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι για τους τρεις αυτού παράγοντες, η τιμή του δείκτη Cronbach's  $\alpha$  είναι μεγαλύτερη του 0.70, το οποίο συνεπάγεται ότι η κλίμακα μέτρησης παράγει συνεπή αποτελέσματα όταν επαναλαμβάνόμενες μετρήσεις πραγματοποιηθούν στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που εξετάζονται. Τέλος, για τον τέταρτο παράγοντα δεν είναι δυνατός ο υπολογισμός του δείκτη Cronbach's  $\alpha$ , διότι αποτελείται από μια μόνο ερώτηση.

Πίνακας 4 : Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία των τεσσάρων παραγόντων της κλίμακας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ( $n=100$ ).

Παράγοντας	N of Items	Cronbach's Alpha
Συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	12	.865
Π1 Στάσεις εκπαιδευτικών και ενθάρρυνση από το σχολικό περιβάλλον	5	.821
Π2 Εφαρμογή νέων γνώσεων	4	.841
Π3 Αποκτηθείσα γνώση	2	.707
Π4 Καινοτόμες δραστηριότητες	1	-

### 3. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, το ερωτηματολόγιο αυτό, σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε με στόχο την μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αρχικά στάλθηκε σε ειδικό προς έγκριση, ακολούθως μεταφράστηκε και έπειτα προσαρμόστηκε στα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί. Αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου και χωρίζεται σε τέσσερις παράγοντες. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε 100 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της Λεμεσού.

Έγινε χρήση διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης και μελετήθηκε η αξιοπιστία του. Βάση των ευρημάτων, το ερωτηματολόγιο μπορεί να χαρακτηριστεί ως αξιόπιστο και έγκυρο. Να αναφερθεί ότι, δεν κρίθηκε αναγκαία όποια διαγραφή ερωτήματος. Αξιολογήθηκε η αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης, με αρκετά ικανοποιητικά αποτελέσματα για παράγοντες που έχουν εξαχθεί. Η τιμή του Cronbach's  $\alpha$  για την συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι 0.865 το οποίο θεωρείται αξιόπιστο. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως αν το ερώτημα 8 διαγραφεί, τότε το Cronbach's  $\alpha$  θα μεγιστοποιηθεί λαμβάνοντας τιμή ίση με 0.870.

### Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

#### Ελληνόγλωσση

- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική Έρευνα και Συγγραφή Εργασιών. Αθήνα : Κριτική.
- Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. Νοσηλευτική, 50 (2), 231-239.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αθήνα : Τυπωθήτω.

#### Ξενόγλωσση

- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Guskey, T. (2000). Evaluating Professional Development . Thousand Oaks: Corvin.
- Guskey, T. & Huberman, M. (1995). Professional Development in Education : New paradigms and Practices . New York: Teachers College Press.
- Hangreaves, A. & Fullan, M. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών . Αθήνα: Πατάκης .
- Kennedy, M. (2016). How does professional Development improve Teaching? Review of Educational Research, 86(4), 945-980.
- McChesney, K., Shady, S.A. & Aldridge, J.M. (2018). A new tool for practitioner-led evaluation of teacher professional development. Teacher Development, 22(3), 314-338.
- Torff, B. & Sessions, D. (2008). Factors Associated with Teacher's Attitudes about Professional Development. Teacher Education Quarterly, 35(2), 123-133.
- Wasserman, E. & Migdal, R. (2019). Professional development: Teachers' attitudes in online and traditional training course. Online Learning, 23(1), 132-143.

**Παράρτημα Α**

Έρευνα για την Επαγγελματική ανάπτυξη καθηγητών στο Δημόσιο Σχολείο

Ονομάζομαι Παναγιώτα Ιωάννου και είμαι διδακτορική φοιτήτρια στο τμήμα Επιστημών Αγωγής και Κοινωνικών Επιστημών στο πανεπιστήμιο Frederick .

Το πιο κάτω ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος PHDED901 :

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων και έχει ως θέμα την Επαγγελματική Ανάπτυξη εκπαιδευτικών.

**ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΧΡΗΣΤΗ**

Φύλο : Γυναίκα  Άνδρας

Ηλικία : 22-30  31-40  41-50  51-60

Σπουδές : Πτυχίο  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό

Πιο κάτω ακολουθούν δηλώσεις σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξη καθηγητών/καθηγητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σημειώστε στην κλίμακα 1-5 το βαθμό συμφωνίας σας ως προς την κάθε δήλωση που ακολουθεί όπου

1) Έχω θετικές αναμνήσεις από την επαγγελματική μου ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
2) Μου αρέσει πάρα πολύ να συμμετέχω σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης .	1	2	3	4	5
3) Η συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πολύ χρήσιμη για την διδασκαλία μου.	1	2	3	4	5
4) Ως αποτέλεσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης , γνωρίζω πολύ περισσότερα από ότι πριν.	1	2	3	4	5
5) Κατά την επαγγελματική μου ανάπτυξη απέκτησα νέες γνώσεις και δεξιότητες .	1	2	3	4	5

6) Στην καθημερινή μου πρακτική στην τάξη εφαρμόζω ότι έμαθα από την επαγγελματική ανάπτυξη	1	2	3	4	5
7) Η επαγγελματική ανάπτυξη με βοήθησε να βελτιώσω τις τεχνικές διδασκαλίας μου	1	2	3	4	5
8) Η επαγγελματική ανάπτυξη με βοήθησε να προτείνω πιο καινοτόμες δραστηριότητες στους μαθητές.	2	2	3	4	5
9) Οι μαθητές μου έχουν επωφεληθεί από όσα έχω μάθει στην επαγγελματική ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
10) Τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών έχουν βελτιωθεί σημαντικά μετά την επαγγελματική ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
11) Το σχολείο μου ενθάρρυνε και υποστήριξε τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή όσων έμαθαν κατά την επαγγελματική ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
12) Συνολικά, η κουλτούρα και οι διαδικασίες στο σχολείο μου έχουν βελτιωθεί λόγω αυτής της επαγγελματική ανάπτυξη.	1	2	3	4	5

**ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΑΡΟΧΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ  
ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Γωγάκη Ηλιάννα**

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Διδασκτόρισα Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Τερζοπούλου Θεοδώρα**

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Διδασκτόρισα Πανεπιστημίου Αιγαίου

### **Περίληψη**

Τα τελευταία χρόνια, προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) προσφέρθηκαν με την μέθοδο της εξ Αποστάσεως διδασκαλίας, εξαιτίας της πανδημίας COVID-19. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη των δυσκολιών παροχής της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης μέσω της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο Μαρτίου - Ιουνίου 2022 και μετείχαν 100 εκπαιδευτήριες και εκπαιδευτές, οι οποίοι/ες πρόσφεραν μαθήματα σε διάφορες ειδικότητες σε ΙΕΚ της Αττικής, της Ρόδου και της Θεσσαλονίκης. Το ερευνητικό εργαλείο που σχεδιάστηκε ήταν το ερωτηματολόγιο.

Από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε η ανάγκη παροχής της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την εξ αποστάσεως μέθοδο διδασκαλίας, ως εξέλιξη του θεσμού αυτού. Όμως, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν σε υλικο-τεχνικό επίπεδο καθώς και παιδαγωγικό, ήταν έντονες. Ολοκληρώνοντας, η παροχή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης μέσω της εξ Αποστάσεως μεθόδου διδασκαλίας, συνοδεύεται με ποικίλες δυσκολίες και προβλήματα, παρόλα αυτά μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην δια ζώσης διδασκαλία.

**Λέξεις κλειδιά:** Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Δια Βίου Μάθηση, Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης

## 1. Εισαγωγή

Εξαιτίας της υγειονομικής κρίσης που προκλήθηκε, από την πανδημία COVID-19, όλες οι αρμόδιες αρχές όλων των τομέων ανθρώπινης δραστηριοποίησης, κλήθηκαν να τροποποιήσουν τον τρόπο λειτουργίας τους, έτσι ώστε να παρέχονται βασικές υπηρεσίες. Φυσικά, από τους πρώτους τομείς, που μετασηματίστηκε ο τρόπος λειτουργίας του, ήταν η παροχή Εκπαίδευσης, όλων των βαθμίδων και όλων των τύπων. Σημαντικές τροποποιήσεις, παρατηρήθηκαν, ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος από παραδοσιακός σε τάξεις διδασκαλίας μετατράπηκε σε ένα νέο ψηφιακό περιβάλλον εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ένας από τους τομείς της Εκπαίδευσης που αναπτύσσεται και εξελίσσεται με αργό αλλά σταθερό ρυθμό είναι η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Αυτό συμβαίνει, γιατί η κοινωνία μεταβάλλεται διαρκώς σε όλα τα επίπεδα και έχει μεταβεί συντριπτικά στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή με συνεχείς και ραγδαίες εξελίξεις σ' ένα περιβάλλον τόσο μεταβλητό πού απαιτεί την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων προσαρμογής στις αλλαγές, υπακούει στις όποιες προσταγές της Κοινωνίας της Γνώσης.

Οι επιπτώσεις της υγειονομικής κρίσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαφαίνονται με ιδιαίτερα παραστατικό τρόπο στα πρόσφατα σχετικά στοιχεία της UNESCO. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας βρέθηκαν εκτός εκπαιδευτικών δομών και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης 2,2 εκατομμύρια εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευόμενες (UNESCO, 2020). Στο πλαίσιο αυτό η UNESCO, κάλεσε όλα τα κράτη να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Karalis, 2020). Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων σε συνδυασμό με τις οργανωτικές τους αντοχές καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό την ταχύτητα ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Γούλας & Καραλής, 2020). Η ανάγκη αντιμετώπισης της υγειονομικής κρίσης, έπιδεξε την εφαρμογή της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης και επέβαλε στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς την αναγκαιότητα αναζήτησης λύσεων, προκειμένου να διασφαλίσουν τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, η εφαρμογή της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης ανέδειξε ζητήματα που αναμφίβολα χρήζουν έρευνας και μελέτης. Στα κυριότερα ζητήματα συγκαταλέγονται η επάρκεια των απαιτούμενων ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων τόσο από τους/τις εκπαιδευτές/τριες, όσο και από τους/τις εκπαιδευόμενους/νες καθώς και η οργάνωση και παρακολούθηση της διαδικασίας από τις εκπαιδευτικές μονάδες. Ταυτόχρονα προέκυψαν νέα ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα αναδείχθηκαν προβληματισμοί σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών στην εφαρμογή της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης, την επάρκεια σε υποδομές, την καταλληλότητα του υφιστάμενου εξοπλισμού καθώς και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στο νέο περιβάλλον κλήθηκαν να ανταποκριθούν και να λειτουργήσουν και τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.). Οι εν λόγω μονάδες παρέχουν υπηρεσίες μεταδευτεροβάθμιας αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ενήλικες και ανήκουν στη μη τυπική εκπαίδευση. Τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης απευθύνονται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους και εκπαιδευόμενες. Οι κύριοι στόχοι τους συνδέονται με την επαγγελματική σφαίρα και τις ανάγκες της οικονομίας, ώστε να αναβαθμιστούν οι γνώσεις

και οι ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού, να καταπολεμηθεί η ανεργία και να επιτευχθεί η κοινωνική και η οικονομική τους ένταξη (Φωτόπουλος, 2013). Σύμφωνα με τον ορισμό του Cedefop, ο όρος *επαγγελματική κατάρτιση* αναφέρεται στο «μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και ικανότητες, με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευόμενου» (Cedefop, 2012). Η επαγγελματική κατάρτιση στοχεύει στην εκμάθηση ενός επαγγέλματος και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, η οποία διακρίνεται σε αρχική και συνεχιζόμενη. Η αρχική κατάρτιση είναι το πρώτο στάδιο κατάρτισης για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα. Συχνά διαιρείται σε δύο είδη: τη βασική κατάρτιση και την ειδικευση. Με τον όρο αρχική επαγγελματική κατάρτιση αναφερόμαστε στο πρώτο κύκλο κατάρτισης ενός επαγγέλματος που καλύπτει κυρίως τις αρχικές ανάγκες των εκπαιδευομένων μέσω της απόκτησης επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων ενός γενικότερου πλαισίου, ενώ η συνεχιζόμενη κατάρτιση εστιάζει στον εκσυγχρονισμό και την ανανέωση των προσόντων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των καταρτιζόμενων μέσα από μια συνεχή εκπαιδευτική διαδικασία (Αμίτσης, 2000).

Σκοπός της επαγγελματικής κατάρτισης είναι η παροχή υψηλού επίπεδου προσόντων με τρόπο κατά τον οποίο οι παρεχόμενες γνώσεις που θα λάβουν ανά ειδικότητα να ανταποκρίνονται ουσιαστικά στις πραγματικές και συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και ανάγκες της αγοράς εργασίας, ώστε τα άτομα αυτά να απορροφηθούν από τη σφαίρα της απασχόλησης. Αυτό θα καταστεί δυνατό με (Φωτόπουλος, 2013):

- Την επιλογή και τη διαμόρφωση πιστοποιημένων προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα επαγγελματικά περιγράμματα, τα οποία έχουν άμεση ανταπόκριση στην αγορά εργασίας,
- Την επιλογή εκπαιδευτών/τριών με αντίστοιχες γνώσεις, σύμφωνα με την ειδικότητα, προκειμένου να παρέχουν υψηλής ποιότητας κατάρτιση, και
- Την πραγματοποίηση των προγραμμάτων σε χώρους επαρκώς εξοπλισμένους και υψηλής ποιότητας, εξασφαλίζοντας τις κατάλληλες συνθήκες για την άρτια κατάρτισή τους.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, η ΕΕΚ έχει διττό ρόλο, καθώς συμβάλλει τόσο στην ανταγωνιστικότητα όσο και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Οι πολιτικές απευθύνονται σε όλα τα άτομα, προτείνοντας ελκυστικές και ενδιαφέρουσες οδούς σε όσους/ες διαθέτουν υψηλό επίπεδο δυνατοτήτων, αλλά και σε αυτούς/ές που κινδυνεύουν να βρεθούν σε μειονεκτική θέση στον τομέα της εκπαίδευσης και να αποκλειστούν τελικά από την αγορά εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012).

Στην Ελλάδα, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συνεχίζει να θεωρείται μια λύση ανάγκης για τα άτομα που αποφασίζουν να την ακολουθήσουν και δεν αντιμετωπίζεται ως ισότιμη με τη γενική εκπαίδευση (Φωτόπουλος, 2013). Αντίθετα, στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση κινείται σε υψηλά επίπεδα στην προτίμηση και την εκτίμηση των νέων (Γωγάκη & Βαλασίδου, 2018).

Η ιστορία του συστήματος της αρχικής ΕΕΚ στην Ελλάδα, ξεκινά στις αρχές τις δεκαετίας του '90. Συγκεκριμένα, η απαρχή της γίνεται με τον Ν.2009/92, όπου θεσμοθετείται το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.) και ορίζονται οι βασικές αρχές και κατευθύνσεις οργάνωσης, εποπτείας, χρηματοδότησης και λειτουργίας του συστήματος. Σύμφωνα με το Ν.4186/2013, προσδιορίζονται οι φορείς που παρέχουν την αρχική και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και είναι οι εξής: 1) οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης, οι οποίες παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους/στις αποφοίτους/ες της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης, β) τα Δημόσια και Ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), τα οποία παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους/στις αποφοίτους/ες της τυπικής μη υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΓΕΛ και ΕΠΑΛ, καθώς και των Σχολών



Επαγγελματικής Κατάρτισης και γ) τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), τα οποία παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.

Από τους σημαντικότερους φορείς παροχής ΕΕΚ στην Ελλάδα, αποτελούν τα ιδιωτικά και δημόσια ΙΕΚ. Σκοπό έχουν την παροχή υπηρεσιών αρχικής ή και συμπληρωματικής επαγγελματικής κατάρτισης (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Στόχος των Ι.Ε.Κ. είναι να εφοδιάσουν ενήλικα άτομα με τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για την άσκηση ενός ειδικευμένου, κατά κανόνα τεχνικού επαγγέλματος. Στην πράξη, πρόκειται για ένα διττό στόχο, καθώς επιδιώκουν να διευκολύνουν την ένταξη των αποφοίτων στην αγορά εργασίας, καλύπτοντας ταυτόχρονα και τις ανάγκες της οικονομίας και των επιχειρήσεων σε ανθρώπινο δυναμικό αντίστοιχων προσόντων. Τα μαθήματα στις μονάδες αυτές διακρίνονται σε θεωρητικά, εργαστηριακά και μεικτά. Η διασύνδεση των σπουδαστών/τριών με την αγορά εργασίας και τις επιχειρήσεις επιτυγχάνεται μέσω της υποχρεωτικής για τη λήψη της βεβαίωσης κατάρτισης, πρακτικής άσκησης ή Μαθητείας διάρκειας 960 ωρών (Μπέλλος & Τσάρπα, 2021).

Έχουν οργανωτική διάρθρωση που περιλαμβάνει λειτουργίες διοίκησης, σχεδιασμού και εφαρμογής πιστοποιημένων προγραμμάτων αρχικής και ενίοτε συμπληρωματικής κατάρτισης και διαθέτουν διοικητικό, επιστημονικό, τεχνικό και εκπαιδευτικό προσωπικό αντίστοιχο προς τις λειτουργίες αυτές (ΕΟΠΠΕΠ, 2018). Τα ΙΕΚ έχουν προαιρετικό χαρακτήρα και αυτό έχει άμεση συσχέτιση με την ηλικία, το στόχο και την προοπτική των εκπαιδευόμενων (Σκουτέρη, 2007). Απευθύνονται σε όλες τις ειδικότητες αποφοίτων Γυμνασίου, κάθε τύπου Λυκείου, καθώς και ενήλικες με γνώσεις κάθε επαγγελματικής βαθμίδας, για να αποκτήσουν ή να αναβαθμίσουν συγκεκριμένα επαγγελματικά προσόντα, να βελτιώσουν την παραγωγικότητά τους, να εξοικειωθούν με νέες μεθόδους και τεχνολογίες ή να μετακινηθούν από ένα επάγγελμα σε άλλο, με στόχο την καλύτερη ένταξή τους στην αγορά εργασίας (ΕΟΠΠΕΠ, 2018).

Οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτριες στα ΙΕΚ αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας ένα αρκετά δύσκολο εκπαιδευτικό εγχείρημα. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν διατίθεται εκπαιδευτικό υλικό από τον ΕΟΠΠΕΠ για τους/τις εκπαιδευόμενους/νες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτές/τριες να αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου το σχεδιασμό του μαθήματος που θα αναλάβουν και στη συνέχεια την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού. Τα τελευταία χρόνια, στα ΙΕΚ εντάχθηκε η ηλεκτρονική εκπαίδευση μέσω της πλατφόρμας Moodle, η οποία έχει ως στόχο την υποστήριξη του/της εκπαιδευτή/τριας αλλά και των εκπαιδευόμενων, υιοθετώντας έτσι ένα μικτό σύστημα εκπαίδευσης. Ένα μικτό σύστημα εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται από τη μαθητοκεντρική ή ανθρωποκεντρική προσέγγιση (Ginns & Ellis, 2007). Οι καταρτιζόμενοι/ες αναλαμβάνουν έναν ενεργητικότερο ρόλο στην εκπαιδευτική τους πορεία (Derntl, & Motsching-Pitrik, 2005). Σ' ένα μικτό σύστημα εκπαίδευσης, οι εκπαιδευόμενοι/νες εμπλέκονται και συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και η μάθηση πραγματώνεται πιο αποτελεσματικά μέσα σε μία ερευνητική κοινότητα (George-Walker & Keefe, 2010).

Η υιοθέτηση ενός μικτού συστήματος εκπαίδευσης, από τα ΙΕΚ, τα τελευταία χρόνια, βοήθησε στον άμεσο σχεδιασμό και την άμεση ανάπτυξη ενός συστήματος εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, στα πλαίσια πανδημίας COVID-19, όπως ήδη έχει αναφερθεί. Η πανδημία COVID-19, οδήγησε όπως και τους άλλους φορείς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, τα δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ να προσφέρουν τα προγράμματα τους, αποκλειστικά μέσω της εξ Αποστάσεως μεθόδου Εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕξΑΕ) αποτελεί πολύτιμο εργαλείο μαθησιακής διαδικασίας, κυρίως των ενηλίκων. Έτσι, η ηλεκτρονική μάθηση κατατάσσεται ανάμεσα στους επικρατέστερους τρόπους πρόσβασης στη γνώση. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Gros & Garcia-Penalvo (2016), αναγνωρίζεται ως ένας όλο και πιο αποτελεσματικός δίαυλος παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς ο αριθμός των ατόμων όλων των ηλικιών που αξιοποιούν «έξυπνες συσκευές», όπως για παράδειγμα smartphones, tablets κ.ά., αυξάνεται διαρκώς, γεγονός που οδηγεί στην εξάπλωση της ηλεκτρονικής μάθησης σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά και στον τομέα της Επαγγελματικής Κατάρτισης και Επιμόρφωσης. Τα

ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης και, κατ' επέκταση, η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διδασκαλία, κατακτούν συνεχώς το εκπαιδευτικό έδαφος, το οποίο κάποτε ανήκε αποκλειστικά στη δια ζώσης διδασκαλία. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση έχει βαρύνουσα σημασία, καθώς οι νέες τεχνολογίες βοηθούν στην επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο, με σχεδόν στα ίδια επίπεδα αξιοπιστίας με τα αντίστοιχα δια ζώσης περιβάλλοντα μάθησης (Graham, 2006).

## **2. Κυρίως μέρος**

### **2.1. Μέθοδος της έρευνας**

Για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, αφού σκοπός των ερευνητριών ήταν η συλλογή και στατιστική ανάλυση δεδομένων προκειμένου να εξαχθούν αξιόπιστα συμπεράσματα. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη των δυσκολιών παροχής της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης μέσω της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο Μαρτίου - Ιουνίου 2022 και μετείχαν 100 εκπαιδύτριες και εκπαιδευτές, οι οποίοι/ες πρόσφεραν μαθήματα σε διάφορες ειδικότητες σε ΔΙΕΚ της Αττικής, της Ρόδου και της Θεσσαλονίκης. Το ερευνητικό εργαλείο που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο. Αφού συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια, τα οποία στάλθηκαν ηλεκτρονικά, στη συνέχεια αξιοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, για την ανάλυση των δεδομένων. Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας παρουσιάστηκαν κάποιες δυσκολίες ως προς τον χρόνο συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν καθυστερήσεις ως προς την συμπλήρωση και την αποστολή των ερωτηματολογίων. Όμως με την αποστολή ενημερωτικών e-mail το ζήτημα αυτό αντιμετωπίστηκε.

### **2.2. Αποτελέσματα της έρευνας**

Στην έρευνα συμμετείχαν 45 γυναίκες Εκπαιδύτριες Ενηλίκων, οι οποίες πραγματοποιούσαν ποικίλα μαθήματα σε διάφορες ειδικότητες σε ΔΙΕΚ, και 55 άνδρες οι οποίοι πραγματοποιούσαν ποικίλα μαθήματα σε διάφορες ειδικότητες σε ΔΙΕΚ. Όσο αφορά τα ΔΙΕΚ που εργάζονται, σε ποσοστό 40% εργάζονται σε ποικίλα ΔΙΕΚ της Αττικής, 40% εργάζονται σε ποικίλα ΔΙΕΚ της Θεσσαλονίκης και 20% εργάζονται σε ποικίλα ΔΙΕΚ της Ρόδου. Σε ποσοστό 60% οι εκπαιδύτριες και εκπαιδευτές του δείγματος πραγματοποιούσαν μαθήματα Πρακτικής Άσκησης στην ειδικότητα και 40% οι εκπαιδύτριες και εκπαιδευτές του δείγματος πραγματοποιούσαν θεωρητικά μαθήματα. Σε ποσοστό 100% του δείγματος, ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος και σε ποσοστό 40% ήταν κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου Σπουδών. Σε ποσοστό 100% του δείγματος ήταν πιστοποιημένοι/νες στην χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών.

Σε ποσοστό 100%, το δείγμα παρουσιάζει θετική στάση σε σχέση με την παροχή εξ Αποστάσεως ΕΕΚ. Το 80% του δείγματος δεν είχε προηγούμενες εμπειρίες με την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Το 100% του δείγματος τόνισε ότι δεν είχε λάβει οδηγίες ή ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του εξ Αποστάσεως μοντέλου λειτουργίας των ΙΕΚ. Το 100% του δείγματος υποστήριξε ότι, η διοίκηση των ΙΕΚ, τους υποστήριξε έντονα. Δυσκολίες ως προς την παροχή εξ Αποστάσεως Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: α) Σε ποσοστό 80% απουσία κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, β) Σε ποσοστό 100% δυσκολίες χειρισμού της Ηλεκτρονικής Πλατφόρμας Εκπαίδευσης, γ) Σε ποσοστό 100% δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες που αξιοποιήθηκαν δυσχέραιναν το έργο των εκπαιδευτών/τριών αλλά και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, δ) Σε ποσοστό 50% δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες ως προς τους τρόπους παροχής υποστήριξης σε εκπαιδευόμενους/νες σε θέματα τεχνικά, ε) Σε ποσοστό 100% οι εκπαιδευτές/τριες δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν έντονες δυσκολίες στα μαθήματα Πρακτικής Άσκησης, στ) Σε ποσοστό 70%, δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες ως προς τους τρόπους αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων, ζ) Σε ποσοστό 60%, δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες ως προς την ταχύτητα σχεδιασμού

κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, και η) Σε ποσοστό 90% δήλωσαν ότι έχασαν την δυνατότητα παροχής στήριξης σε ποικίλους τομείς στους/στις εκπαιδευόμενους/ες.

Σε ποσοστό 50% οι εκπαιδευτές/τριες δήλωσαν ότι ένιωσαν έντονη την ανάγκη να παραιτηθούν από τα καθήκοντα τους (κυρίως οι εκπαιδευτές/τριες που πρόσφεραν το μάθημα Πρακτική Άσκηση στην Ειδικότητα). Το σύνολο του δείγματος παρουσίασε ως τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών (100%): α) την συχνή επικοινωνία με την Διεύθυνση του ΔΙΕΚ, β) την συχνή επικοινωνία με ποικίλους τρόπους και μέσα με τους εκπαιδευόμενους και εκπαιδευόμενες και γ) την διαρκεί μελέτη και έρευνα. Παράλληλα, όμως σε ποσοστό 70% αναγνωρίζει και υποστηρίζει ότι τα οφέλη της εξ Αποστάσεως ΕΕΚ είναι πολλαπλά. Σε ποσοστό 100%, αναφέρουν ότι μέσω της συμμετοχής τους σε εξ Αποστάσεως πρόγραμμα ΕΕΚ, το οικονομικό κόστος είναι μικρότερο. Σε ποσοστό 100%, ανέφεραν ότι οι προστριβές ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτές/τριες με την διοίκηση αλλά και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ήταν μικρότερες. Σε ποσοστό 100% αναφέρουν ως σημαντικό όφελος την εξοικονόμηση χρόνου. Σε ποσοστό 70%, αναφέρει ως θετικό τον εντοπισμό νέων τρόπων αξιολόγησης. Σε ποσοστό 90% προτείνουν να σχεδιαστούν και να προσφερθούν προγράμματα ΕΕΚ μέσω της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης τόσο από Δημόσια ΙΕΚ όσο και από Ιδιωτικά. Το 90% του δείγματος επισημαίνει ότι μια σημαντική δυσκολία ως προς την δημιουργία προγραμμάτων ΕΚΚ, τα οποία προσφέρονται μέσω της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, είναι η υλοποίηση του μαθήματος Πρακτική Άσκηση στην Ειδικότητα.

### 3. Συμπεράσματα

Αδιαμφισβήτητα η εφαρμογή της σύγχρονης αλλά και ασύγχρονης εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στα ΔΙΕΚ, κατά την υγειονομική κρίση, κατέστη αναγκαία διότι έτσι διασφαλίστηκε η συνέχεια και η ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτριες των ΔΙΕΚ που συμμετείχαν στην έρευνα, διαπιστώθηκε ότι έχουν θετική στάση στην αξιοποίησή ενός μικτού συστήματος εκπαίδευσης.

Παράλληλα, είναι θετικοί και θετικές στην παροχή αμιγώς εξ Αποστάσεως ΕΕΚ, τονίζοντας όμως ότι υπάρχουν σημαντικά εμπόδια. Σημαντικές δυσκολίες στο εγχείρημα αυτό αναφέρονται ως η απουσία κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, οι δυσκολίες χειρισμού της Ηλεκτρονικής Πλατφόρμας Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες που αξιοποιήθηκαν δυσχέραιναν το έργο των εκπαιδευτών/τριών αλλά και τους εκπαιδευόμενους/ες, δυσκολίες ως προς τους τρόπους παροχής υποστήριξης σε εκπαιδευόμενους/ες σε θέματα τεχνικά, έντονες δυσκολίες στα μαθήματα Πρακτικής Άσκησης, δυσκολίες ως προς τους τρόπους αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων, δυσκολίες ως προς την ταχύτητα σχεδιασμού κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, και δυσκολίες ως προς την παροχή στήριξης σε ποικίλους τομείς στους/στις εκπαιδευόμενους/ες.

Όπως ήταν αναμενόμενο αρκετοί και αρκετές δεν είχαν προηγούμενες εμπειρίες με την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Όλοι και όλες τόνισαν ότι δεν είχαν λάβει οδηγίες ή ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του εξ Αποστάσεως μοντέλου λειτουργίας των ΔΙΕΚ. Όμως όλοι και όλες υποστήριξαν ότι η διοίκηση των ΔΙΕΚ, τους υποστήριξε έντονα. Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα που αναδείχθηκε, ήταν ότι μέσω της εξ Αποστάσεως παροχής της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης πραγματοποιείται μια σημαντική κίνηση για την επίτευξη της συμφιλίωσης των πολλαπλών ρόλων που καλούνται να φέρουν εις πέρας οι γυναίκες στην Κοινωνία της γνώσης. Πιθανές προτάσεις για μελλοντική αξιοποίηση της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης σε Προγράμματα Κατάρτισης, θα ήταν να σχεδιαστούν προγράμματα που θα προσφέρονται αποκλειστικά με την μέθοδο αυτή.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Αμίτσης, Γ. (2000). Θεσμοί και πολιτικές επαγγελματικής κατάρτισης- Η ευρωπαϊκή πρόκληση και η εξέλιξη του εθνικού συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γούλας, Χ. & Καραλής, Θ. (2020). Διά βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θέσεις και προϋποθέσεις για μια ποιοτική επανεκκίνηση μετά την πανδημία, Κείμενο Παρέμβασης 5, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ
- Γωγάκη, Η. & Βαλασίδου, Α. (2018). Η αξιοποίηση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους/τις εκπαιδευτές/εκπαιδευτριες των Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ). Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- ΕΟΠΠΕΠ, (2018). Θεσμικό Πλαίσιο ΙΕΚ. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 14, 2018, από: <http://www.eopppep.gr/index.php/en/how-to-en/register-evaluator/2-uncategorised/130-legal-framework-iiek>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). Έκθεση της ΕΕ για τη νεολαία. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 14, 2018, από: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-948\\_el.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-948_el.htm).
- Μπέλλος, Δ. & Τσάρπα, Ι. (2021). Η Εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης σε Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η Περίπτωση των Δημόσιων ΙΕΚ. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Συνεδρίου: Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις
- Σκουτέρη, Θ. (2007). Η αποτελεσματικότητα των δράσεων της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης. Διερεύνηση μέσα από το παράδειγμα των ιδιωτικών Ι.Ε.Κ. της Αθήνας. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ: Πάτρα
- Φωτόπουλος, Ν. (Επιμ.) (2013) Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική. Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση. Αθήνα. ΚΑΝΕΠΙ/ΓΣΕΕ

### Ξενόγλωσση

- Cedefop, (2012). From education to working life: The labor market outcomes of vocational education and training. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Derntl, M. & Motsching-Pitrik R. (2005). The role of structure, patterns, and people in blended learning. *Internet and higher education*, 8, pp. 111-130.
- George-Walker, L. & Keeffe, M. (2010). Self-determined blended learning: a case study of blended learning design. *Higher education research and development*, 2, (1), pp.1-13. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 14, 2018, από: [www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360903277380](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360903277380).
- Ginns, P. & Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *Internet and higher education*, 10, pp.53-64. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 14, 2018, από: <http://careers.stateuniversity.com/pages/854/Vocational-Training.html>.
- Graham, C.R. (2006) Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In: Bonk, C.J. and Graham, C.R., Eds., *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, Pfeiffer Publishing. San Francisco, 3-21.
- Karalis, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: Lessons learned from COVID-19 pandemic for treatment of emergencies in education, *European Journal of Education Studies*, 7 (4), pp. 125-142.
- UNESCO, (2020). Global monitoring of school closures caused by COVID-19. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΔΙΑΓΕΝΕΑΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ: ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

### **Φουκάκη Ειρήνη Μιχαέλα**

Κοινωνική λειτουργός, MSc, PhD (c), Κέντρο Φυσικής & Ιατρικής Αποκατάστασης Ρεθύμνου, Ακαδημαϊκή Υπότροφος ΕΛΜΕΠΑ, Μέλος του Εργαστηρίου Διεπιστημονικής Προσέγγισης για τη Βελτίωση της Ποιότητας Ζωής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, (ΕΛΜΕΠΑ).

### **Μεραμβελιωτάκης Ηλίας**

Κοινωνικός λειτουργός (BSW), 7ο Σ.Δ.Ε.Υ. Ρεθύμνου, BBPIS, MBA, TMI, PhD (c), Ακαδημαϊκός υπότροφος ΕΛΜΕΠΑ, Εξωτερικός συνεργάτης Εργαστηρίου Ποιότητας Ζωής, ΣΕΥ, ΕΛΜΕΠΑ.

### **Περίληψη**

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, αναδύθηκαν τα διαγενεακά προγράμματα ως μοντέλα κοινωνικού σχεδιασμού για την αποτελεσματική δημιουργία ενεργών κοινοτήτων. Βασικός σκοπός τους αποτελεί η γεφύρωση του «χάσματος» μεταξύ ηλικιωμένων και νέων, σε επίσημους χώρους, προωθώντας την ανταλλαγή απόψεων και τη διαγενεακή μάθηση. Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η παρουσίαση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναφορικά με τα οφέλη εφαρμογής των διαγενεακών προγραμμάτων για τους συμμετέχοντες πληθυσμούς και την κοινωνία γενικότερα, αλλά, παράλληλα και τις προοπτικές ανάπτυξης. Για τη συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιήθηκε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση άρθρων και εργασιών, σε βάσεις δεδομένων όπως το Google Scholar και το ScienceDirect, με λέξεις-κλειδιά («τρίτη ηλικία», «διαγενεακές δράσεις», «σύνδεση γενεών» και «οφέλη διαγενεακών δράσεων»). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκε πως οι διαγενεακές δράσεις συμβάλλουν στη μείωση του «χάσματος» των γενεών, τη δημιουργία υγιών σχέσεων, την αλληλοκατανόηση καθώς και την αύξηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης. Επιπλέον, έρευνες έδειξαν την επίδραση τους στις αντιλήψεις και τα στερεότυπα για το γήρας, στην εγγύτητα των οικογενειακών δεσμών και τις αντιλήψεις για τον οικογενειακό θεσμό, ενώ, βρέθηκε πως συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη, τη μάθηση και τη συναισθηματική σταθερότητα που συχνά χαρακτηρίζει τις σχέσεις μεταξύ μεγαλύτερης και νεότερης γενιάς. Αξίζει να σημειωθεί, πως τα διαγενεακά προγράμματα αποτελούν, σήμερα, μία από τις βασικές στρατηγικές προώθησης της ενεργού και υγιούς γήρανσης αλλά και μια σημαντική μέθοδο δια βίου μάθησης, αντιμετωπίζοντας πάντοτε την πρόκληση για τη δημιουργία συνδέσεων ανάμεσα σε ηλικιωμένους και νέους, χωρίς βιολογικούς δεσμούς. Τέτοιου είδους προγράμματα δύναται να αναπτυχθούν από υπηρεσίες που εξυπηρετούν ηλικιωμένα άτομα, όπως Κέντρα Ανοικτής Προστασίας Ηλικιωμένων (ΚΑΠΗ), Κέντρα Ημερήσιας Φροντίδας Ηλικιωμένων (ΚΗΦΗ), Κέντρα Ημέρας, Βοήθεια στο Σπίτι (ΒΣΣ), σε συνεργασία με τις διάφορες βαθμίδες τυπικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία έως και Πανεπιστήμια).

**Λέξεις κλειδιά:** διαγενεακά προγράμματα, σύνδεση γενεών, διαγενεακές δράσεις

### **1. Εισαγωγή**

Οι ευρωπαϊκές κοινωνίες βιώνουν σημαντικές δημογραφικές αλλαγές, επηρεάζοντας τα μοντέλα οικογενειακών δεσμών. Το 2012 ανακηρύχτηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργού Γήρανσης και Αλληλεγγύης μεταξύ των γενεών, με σκοπό να ευαισθητοποιήσει τους Ευρωπαίους πολίτες για τη συμβολή των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας στην κοινωνία, και να ενθαρρύνει τους φορείς χάραξης πολιτικής, στη λήψη αποφάσεων και μέτρων σε όλα τα επίπεδα, που να διευκολύνουν την ενεργό γήρανση (Κοτρωνίδου, 2012). Σ' αυτό το πλαίσιο τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η ανάπτυξη νέων εννοιών όπως τα διαγενεακά προγράμματα, η διαγενεακή

αλληλεγγύη, η διαγενεακή μάθηση (Franz & Scheunpflug, 2016). Στην πραγματικότητα, τα διαγενεακά προγράμματα ξεκίνησαν να αναδεικνύονται ως μοντέλα κοινωνικού σχεδιασμού στα τέλη της δεκαετίας του 1970 με σκοπό τη γεφύρωση του χάσματος με τη σύνδεση ηλικιωμένων και νεότερων ατόμων σε επίσημους χώρους που προώθησαν τις ανταλλαγές μεταξύ των γενεών και τη διαγενεακή μάθηση (Newman & Hatton – Yeo, 2008). Η πρωταρχική πρόκληση αυτού του νέου παραδείγματος ήταν να δημιουργηθούν συνδέσεις για τους μη βιολογικά συνδεδεμένους ηλικιωμένους και νέους που θα μπορούσαν να προωθήσουν τη κοινωνική ανάπτυξη, τη μάθηση και τη συναισθηματική σταθερότητα που συχνά χαρακτηρίζει τις σχέσεις μεταξύ των μεγαλύτερων και νεότερων μελών της οικογένειας.

Αυτά τα προγράμματα βασίζονται στη προσέγγιση του Erik Erikson για την κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης. Ο ίδιος υποστήριξε ότι οι παράλληλες αναπτυξιακές ανάγκες μικρών και μεγάλων έχουν ως αποτέλεσμα μια μοναδική συνέργεια μεταξύ αυτών των γενεών. Θεμελιώδης για τη δημιουργία Διαγενεακών Προγραμμάτων (IPs) ήταν η προσδοκία ότι η συνέργεια των γενεών θα μπορούσε να αποτυπωθεί στα μοντέλα κοινωνικού σχεδιασμού, δημιουργώντας έτσι ευκαιρίες για τη διαγενεακή μάθηση και την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ ηλικιωμένων και νεότερων που δεν ανήκουν στην οικογένεια (Newman & Hatton – Yeo, 2008).

## 2.1. Στόχος Διαγενεακών Προγραμμάτων

Η διαγενεακή μάθηση λαμβάνει χώρα μεταξύ των γενεών αμφίδρομα και αποτελεί μια βιωματική διαδικασία (Καμπακάκη, 2015). Ο όρος διαγενεακή μάθηση (intergrational learning) είναι ιδιαίτερα ευρύς και καλύπτει πολλά είδη σχέσεων, αλληλεπιδράσεων και δραστηριοτήτων, γεγονός αναμενόμενο καθώς η σχέση μεταξύ των γενεών βασίζεται στην αλληλεπίδραση και την αμοιβαιότητα (Harper, 2014). Η διαγενεακή μάθηση περιλαμβάνει κάθε μαθησιακή διαδικασία στην οποία συμμετέχουν δύο διαφορετικές γενεές, περιλαμβάνοντας τρεις εννοιολογικές προσεγγίσεις. Πρώτον είναι πιθανό ότι οι γενιές μαθαίνουν η μία από την άλλη. Σε αυτή την περίπτωση, η κάθε γενιά μαθαίνει το ιστορικό πλαίσιο, τις καθημερινές συνήθειες, τη ζωή αλλά και τη βιωμένη εμπειρία της άλλης γενιάς (Franz & Scheunpflug, 2016). Δεύτερον, οι γενιές μπορούν να μάθουν μαζί, οι συμμετέχοντες εργάζονται και μαθαίνουν μαζί θέματα που είναι νέα και για τους δύο. Τρίτον, οι γενιές μπορούν να μάθουν ο ένας για τον άλλον, όπου σ' αυτή την περίπτωση γίνεται εστίαση στα ιστορικά γεγονότα και βιογραφικές συνθήκες ζωής και εμπειρίες μιας άλλης γενιάς (Franz & Scheunpflug, 2016).

Η διαγενεακή μάθηση φαίνεται να ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες εκπαίδευσης αναλογιζόμενοι τις δημογραφικές προκλήσεις, καθώς μέσω της δημιουργίας σχέσεων αυξάνεται η αίσθηση κοινωνικής ένταξης των ατόμων που συμμετέχουν και η κοινωνική συνοχή.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, έχει αρχίσει τα τελευταία 20 χρόνια να αναπτύσσεται ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εφαρμογή τέτοιου είδους προγραμμάτων (Hernandez & Gonzalez, 2008) και ιδιαίτερα στην εφαρμογή τους σε άτομα με άνοια (Young & Janke, 2013). Σήμερα τα διαγενεακά προγράμματα είναι ποικίλα και στοχεύουν στην αντιμετώπιση πολλών ατομικών και κοινών προβλημάτων μεταξύ παιδιών και ηλικιωμένων. Επιπλέον, σταδιακά η μάθηση μεταξύ των γενεών απέκτησε σημαντικό ρόλο στη δια βίου μάθηση (Καμπακάκη, 2015).

Ειδικότερα, τα διαγενεακά προγράμματα εκπαίδευσης: *έχουν ως στόχο να φέρουν σε επαφή άτομα διαφορετικών ηλικιών, μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες με νόημα και αμοιβαία οφέλη, οι οποίες προωθούν το σεβασμό και την κατανόηση μεταξύ των γενεών, και κατ' επέκταση συμβάλουν στην κοινωνική συνοχή, καθώς, με βάση τα θετικά εφόδια που έχουν να προσφέρουν τα άτομα, έχουν χαρακτήρα συμπερίληψης* (Beth Johnson Foundation, 2011).

Τα προγράμματα διαγενεακής μάθησης είναι ένα όχημα που δημιουργεί σκόπιμες ανταλλαγές πόρων και μάθησης μεταξύ νέων και παλαιότερων γενεών με μια ποικιλία τρόπων. Είναι μια προοπτική εκτίμησης της κοινωνικής πολιτικής και επαναπροσδιορισμού του τρόπου που δημιουργούμε δομές και επιλέγουμε να δραστηριοποιούμαστε. Τα προγράμματα αυτά και οι

αντίστοιχες δραστηριότητές τους τοποθετούνται σε ένα συνεχές διαφορετικών επιπέδων διαγενεακής εμπλοκής που ξεκινά από την απουσία άμεσης επαφής μεταξύ των ηλικιακών ομάδων και φτάνει μέχρι την ισχυρή επαφή και τη στενή τους σχέση. Η υλοποίηση προγραμμάτων διαγενεακής μάθησης στα σχολεία στοχεύει στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων μιας γενιάς για την ικανοποίηση των αναγκών μιας άλλης (Karlan, 2002; Καμπακάκη, 2015).

Οι Galbraith, Larkin, Moorhouse & Oomen, T. (2015) κατέγραψαν επτά είδη διαγενεακών προγραμμάτων τα οποία διαφοροποιούνται ως το περιεχόμενό τους:

- Τέχνη

Τέτοιου είδους δραστηριότητες μπορούν να περιλαμβάνουν χειροτεχνία, κολάζ, ζωγραφική ή διαφορετικά τέχνες του θεάματος όπως ο χορός και η κίνηση.

- Μουσική
- Montessori

Προγράμματα που βασίζονται στο Montessori περιλαμβάνουν την ανάλυση εργασιών, την παροχή υλικών για χειρισμό, τη χρήση εξωτερικών υποδείξεων, την αντιστοίχιση εργασιών με τις δυνατότητες του ατόμου.

- Εκπαίδευση
- Ανάθεση στους ηλικιωμένους ρόλο μέντορα
- Αφηγήσεις
- Δημιουργικές δραστηριότητες (μαγειρική, κηπουρική)

## 2.2. Οφέλη διαγενεακής μάθησης

Αναφορικά με τα οφέλη των διαγενεακών δράσεων, αυτά αφορούν τους ηλικιωμένους, τα παιδιά αλλά και τις κοινωνίες εν γένει, καθώς η παραγόμενη διαγενεακή δράση εξ ορισμού επεκτείνει, εμπλουτίζει και αναδιαμορφώνει τα κοινωνικά δίκτυα, χτίζοντας σχέσεις, επηρεάζοντας την διαμόρφωση αξιών και συμπεριφορών (Schuller et al., 2002; Καμπακάκη, 2015).

Τα οφέλη και για τις δύο ηλικιακές ομάδες σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία αφορούν: α) τη δημιουργία υγιών σχέσεων και για τις δύο συμμετέχουσες ηλικιακές ομάδες γεγονός που αυξάνει την αλληλοκατανόηση (Gallagher & Fitzpatrick, 2018), β) τη θετική επίδραση που ασκούν τα διαγενεακά προγράμματα στην ποιότητα ζωής και στις αντιλήψεις που έχουν η μία για την άλλη (Hernandez & Gonzalez, 2008), γ) την προσφορά ενός ασφαλούς και δομημένου περιβάλλοντος (Galbraith et al., 2015), δ) τη μάθηση σε συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα (Patrício & Osório, 2012; Καμπακάκη, 2015), ε) την αύξηση της συμμετοχής των ηλικιωμένων ατόμων στη Δια Βίου Μάθηση, ζ) την ενίσχυση ενεργού συμμετοχής στα κοινά, η) την ανάπτυξη κοινωνικής συνοχής, θ) την ανάπτυξη οικογενειακών δεσμών και ι) την ανάπτυξη φιλόξενων γειτονιών.

Αναφορικά με τους ηλικιωμένους αυτοί αποκτούν πιο θετικές στάσεις απέναντι στους νέους, αυξημένη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση για τη ζωή. Οι ηλικιωμένοι είναι πιο πιθανό να απομονωθούν κοινωνικά και να αναπτύξουν καταθλιπτικό συναίσθημα, συμμετέχοντας σε τέτοιου είδους δραστηριότητες αισθάνονται λιγότερο απομονωμένοι αλλά περισσότερο συνδεδεμένοι με τις νεότερες γενεές, αντλώντας ικανοποίηση (Spiteri, 2016), ενώ το γεγονός ότι αναπτύσσουν το κοινωνικό τους δίκτυο, συμβάλει στην αίσθηση ότι γίνονται αποδεκτοί και προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο, νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά και επιθυμία για περαιτέρω συμμετοχή (Hernandez & Gonzalez, 2008; June & Andreoletti, 2020; Spiteri, 2016; Young & Janke, 2013; Chonody & Wang, 2013; Newman & Hatton-Yeo, 2008). Επιπρόσθετα η βιβλιογραφία αναφέρει μείωση του άγχους, βελτίωση της μνήμης και της γνωστικής ικανότητας, αύξηση του χιούμορ της ενεργητικότητας, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης τους, μείωση αισθήματος μοναξιάς και βελτίωση φυσικής κατάστασης (George, 2011). Επιπλέον έχει παρατηρηθεί αύξηση της αίσθησης

του σκοπού και της χρησιμότητας, η διατήρηση του ρόλου και της ταυτότητας τους ηλικιωμένου όπως επίσης και ένα αίσθημα νεανικότητας (George, Whitehouse & Whitehouse, 2011).

Αναφορικά με τα παιδιά, σύμφωνα με τους Galbraith et al. (2015) τα οφέλη που κομίζονται από τέτοιους είδους δράσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε 4 ομάδες: α) αντιλήψεις για τα ηλικιωμένα άτομα. Η συμμετοχή παιδιών σε τέτοιου είδους προγράμματα προωθούν την ανάπτυξη πιο θετικών στάσεων απέναντι στους ηλικιωμένους και το γήρας γενικότερα, καταπολεμώντας τα στερεότυπα και αποφεύγοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση των ηλικιωμένων (Spiteri, 2016, Kerka, 2003; Καμπακάκη, 2015). Αναφορικά με το συγκεκριμένο όφελος, οι Kagan & Meltin-Corbin (1987; Galbraith et al., 2015) διαπίστωσαν ότι μέχρι την ηλικία των οκτώ ετών, τα περισσότερα παιδιά υποστηρίζουν καλά καθορισμένες αρνητικές αντιλήψεις για τους ηλικιωμένους, καθώς παιδιά και νέοι είναι ιδιαίτερα αρνητικοί με τους ηλικιωμένους, θεωρώντας τους απαισιόδοξους, συντηρητικούς και μελαγχολικούς (Hernandez & Gonzalez, 2008). β) ανάπτυξη δεξιοτήτων. Σχετικά με αυτήν την δεύτερη κατηγορία, αναφέρεται αυξημένη αυτοπεποίθηση και σιγουριά, ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας, ευαισθησία, υπομονή, σεβασμός, απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων όπως η επίλυση προβλημάτων και η κοινωνική ευθύνη (Galbraith et al., 2015, George et al., 2011). Ακόμα τα παιδιά δείχνουν να αποκτούν πρόσβαση σε γενικές γνώσεις, δεξιότητες και σε εμπειρίες ζωής καθιστώντας τα άτομα που συμμετέχουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες. (Κασσεροπούλου, Κόνιαρη, Φρόση, Παπαντωνίου, Τσολάκη & Μωραϊτου 2020, Gallagher & Fitzpatrick, 2018; Osoian, 2014), ενώ ακόμα αναφέρεται ότι τα παιδιά βελτίωσαν τις σχολικές τους επιδόσεις (Cummings, Williams, & Ellis, 2003; Young & Janke, 2013). Η ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων αφορά την αποτύπωση προσωπικών εμπειριών και παρατηρήσεων σε γραπτή ή προφορική μορφή, η συμμετοχή σε ομαδική εργασία, η ανάπτυξη εκτέλεση και αποτύπωση των αποτελεσμάτων προσωπικών συνεντεύξεων και άλλων ερευνητικών εργαλείων (Καμπακάκη, 2015). γ) διαμόρφωση χαρακτήρα και δ) διάθεση και συμπεριφορά Στο τέταρτο σκέλος, το οποίο αφορά τη διάθεση συγκαταλέγονται η χαρά και η ευχαρίστηση που βιώνουν μέσω της συμμετοχής σε τέτοιου είδους προγράμματα αλλά και άλλα θετικά συμπεριφορά αποτελέσματα (λ.χ. να είστε πιο προσεκτικοί με τους ηλικιωμένους (Wagoner, 1996; Galbraith et al., 2015).

### 2.3. Πολιτικές & Προοπτική Διαγενεακών Δράσεων

Οι διαγενεακές δράσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν σε συνεργασία με διάφορες μορφές και δομές στις βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης. Στη χώρα μας οι δομές που μπορούν να οργανώσουν τέτοιους είδους προγράμματα είναι:

- Παιδικοί Σταθμοί
- Νηπιαγωγεία
- ΚΔΑΠ
- Δημοτικά – Γυμνάσια - Λύκεια
- Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

σε συνεργασία με υπηρεσίες που εξυπηρετούν ηλικιωμένα άτομα:

- ΚΑΠΗ – ΚΕΚΟΙΦΑΠΗ
- ΚΗΦΗ
- Κέντρα Ημέρας
- ΒΣΣ
- Μ.Φ.Η. .

Εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων με θετικό αντίκτυπο σε επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης εντοπίζονται στο Ηνωμένο Βασίλειο, τη Γαλλία, τη Λετονία, την Αυστρία και την Ελλάδα.

Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο μια πρακτική εφαρμογή διαγενεακών προγραμμάτων ονομάζεται «Ενώνοντας τις γενεές με φαντασία» (Debutots, n.d.), όπου έως και 12 παιδιά από 10



τοπικά νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς επισκέπτονται σε δεκαπενθήμερη βάση σε ωριαίες συναντήσεις 13 μονάδες φροντίδας στο Worcestershire του Ηνωμένου Βασιλείου με σκοπό την καταπολέμηση της μοναξιάς και της απομόνωσης, την αλληλεπίδραση και τη μάθηση. Μία άλλη πρακτική είναι η Old's Cool: στοχεύει στο να εκπαιδεύσει και να υποστηρίξει νέους που κινδυνεύουν να αποχωρήσουν από το σχολείο, να προωθήσει τις διαγενεακές δραστηριότητες με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και να παρουσιάσει έναν απολογισμό του έργου του στην ευρύτερη κοινότητα (Education Scotland Foghlam Alba, n.d).

Στη Γαλλία έχει αναπτυχθεί το πρόγραμμα «Generations et Cultures» (Γενιές και Πολιτισμοί) το οποίο απευθύνεται σε απομονωμένα ηλικιωμένα άτομα με σκοπό: α) τη δημιουργία δράσεων που αναπτύσσουν δεσμούς μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών ηλικιών και πολιτισμών - με στόχο να διασφαλιστεί ότι οι δράσεις αυτές είναι βιώσιμες, β) την οργάνωση στέγασης για νέους σε κατοικίες που καταλαμβάνονται, κατά κανόνα, από την απομονωμένη τρίτη ηλικία και γ) την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των επαγγελματιών που εργάζονται στον τομέα της διαγενεακής συνεργασίας, οργανώνοντας ανταλλαγές μεταξύ των επαγγελματιών και μέσω της συμμετοχής στην εκπαίδευσή τους (Le Printemps de l'intergénération, n.d.).

Στην Αυστρία το Νηπιαγωγείο Purz'lbaum (Kindergruppe Purz'lbaum, n.d.), στεγάζεται στον οίκο ευγηρίας του "Hetzendorf" κοντά στη Βιέννη. Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου επισκέπτονται τους χώρους του οίκου ευγηρίας όπου αναπτύσσουν μια ευρεία γκάμα από δραστηριότητες: χειροτεχνίες, περίπατοι, ζωγραφική, πάζλ, ομάδα Μοντεσσόρι, αφηγήσεις παραμυθιών, μαγειρική, γιορτές γενεθλίων από 1 ½ - 110 ετών, γυμναστική, κηπουρική. Σ' αυτή τη συνύπαρξη, τα παιδιά έρχονται σταδιακά σε επαφή με τους ένοικους της μονάδας φροντίδας βιώνοντας τη ζωή στο σύνολο της, από γέννηση μέχρι τη γήρανση και το θάνατο.

Στην Ελλάδα, με βάση την καταγραφή όλων των διαγενεακών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται από κρατικούς φορείς και βασικούς κοινωνικούς εταίρους, δεν έχει υλοποιηθεί από το αρμόδιο Υπουργείο κάποια νέα δραστηριότητα μετά το 2013. Αποσπασματικά και μεμονωμένα πραγματοποιούνται δράσεις μεταξύ δομών ΚΗΦΗ & ΚΑΠΗ, Κέντρων Ημέρας και τάξεις σχολικών μονάδων. Από τους φορείς ωστόσο που συστηματικά αναπτύσσουν προγράμματα διαγενεακής σύνδεσης είναι οι Εταιρείες Alzheimer. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν τα «Bridge Game Jam & Bridge Plus» (Παιχνίδια Γέφυρες Ζωής). Είναι ένα φεστιβάλ, με στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση σχετικά με την άνοια, την ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης μέσω της δημιουργίας παιχνιδιών/εργαλείων που είναι κατάλληλα για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των ασθενών με άνοια και την κοινωνικοποίηση των ατόμων της τρίτης ηλικίας. Είναι μια μοναδική ευκαιρία για νέους, ενήλικες μεγαλύτερων ηλικιών, επιστήμονες, φροντιστές και ασθενείς να αλληλεπιδράσουν, να διασκεδάσουν, να παίξουν και να δημιουργήσουν εργαλεία για το μέλλον τους. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για θέματα που σχετίζονται με την άνοια, τη φροντίδα των ασθενών, την επικοινωνία με τους ασθενείς και το ρόλο που μπορεί να έχει το παιχνίδι. Οι ασθενείς με άνοια, οι φροντιστές τους και οι ειδικοί βίωσαν τη δημιουργική αλληλεπίδραση δημιουργώντας παιχνίδια που αποτελούν επίσης εργαλεία που τους βοηθούν στην καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον, οι νέοι αλληλεπίδρασαν με ειδικούς, ασθενείς και φροντιστές, εξερεύνησαν νέες επαγγελματικές και δημιουργικές δυνατότητες και δημιούργησαν παιχνίδια με κοινωνικό όραμα και αντίκτυπο (Remind – Alzheimer Χαλκίδας, n.d.).

#### 2.4. Χαρακτηριστικά Διαγενεακών Δράσεων

Βασικό χαρακτηριστικό όλων των προγραμμάτων είναι η εθελοντική συμμετοχή ατόμων από δύο διαφορετικές ηλικιακές ομάδες αλλά και η διάρκεια. Μεμονωμένες δραστηριότητες, ή αφιέρωση μιας ημέρας από το σχολικό πρόγραμμα για την επικοινωνία με ηλικιωμένα άτομα, δε θεωρείται διαγενεακό πρόγραμμα. Η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων απαιτεί: 1) καλή γνώση των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, η οποία θα συμβάλλει στην κατανόηση των αναγκών και των δυνατοτήτων των συμμετεχόντων με άμεσο αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ασφαλούς και

δημιουργικού περιβάλλοντος 2) καθορισμό σκοπού και στόχων, 3) χρονοδιάγραμμα, 4) σχεδιασμό δράσεων και 5) επιλογή μέσων. Όσον αφορά τα μέσα μεγάλη είναι η ποικιλία που μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα το στόχο, για παράδειγμα:

- Ζωγραφική
- Μουσική, Ταινίες, Βίντεο, Ντοκιμαντέρ,
- Αφηγήσεις παραμυθιών, ιστοριών, βιοματικών γεγονότων
- Θεατρικό Παιχνίδι
- Ανάγνωση βιβλίων
- Κατασκευές, χειροτεχνίες
- Κατασκευές παλιών παιχνιδιών
- Αναβίωση εθίμων
- Αναβίωση παλιών παιχνιδιών
- Διαγωνισμοί επιτραπέζιων παιχνιδιών
- Χρήση τεχνολογίας (H/Y, Ταμπλέτα, Εφαρμογές)

Τέλος βασικό και απαιτούμενο χαρακτηριστικό τέτοιων δράσεων είναι η ανάπτυξη αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων. Οι συζητήσεις για αυτοβιογραφικές και προσωπικές αναμνήσεις, οι ιστορίες παρελθόντων γεγονότων, η αναπόληση μεταξύ γενεών απαιτεί την ανάπτυξη διαλόγου ο οποίος οδηγεί στη μετάδοση εμπειριών και κληρονομιάς των λαϊκών παραδόσεων κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των νεότερων γενεών για τις ρίζες τους, στη μείωση των υφιστάμενων φραγμών μεταξύ των γενεών και στη καλύτερη επικοινωνία, στοιχεία που αποτελούν βασικούς στόχους τέτοιων προγραμμάτων (Gaggioli et al., 2014).

## 5. Συμπεράσματα

Η διαγενεακή εκπαίδευση καλύπτει ένα πολύ μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων, με διαφορετική εστίαση και δομή και η οποία απευθύνεται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Τα οφέλη είναι αδιαμφισβήτητα και υποστηρίζονται από εκτενή βιβλιογραφία. Ωστόσο, είναι σημαντικό ότι τα οφέλη αυτά περιλαμβάνουν τόσο βελτίωση στους τομείς που εστιάζει το εκάστοτε διαγενεακό πρόγραμμα (ακαδημαϊκή επίδοση, γνώση χρήσης υπολογιστών, περιβαλλοντική εκπαίδευση, υγεία) αλλά και σε τομείς που αφορούν το άτομο και την αλληλεπίδραση του με το άμεσο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (ενσυναίσθηση, ένταξη στην κοινότητα, αίσθηση σκοπού και αξίας, συνεργασία και αλληλοκατανόηση). Παράλληλα έχει αποδειχτεί ότι η διαγενεακή εκπαίδευση μπορεί να παρέχει οφέλη σε ομάδες που αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό ή βρίσκονται σε δυσχερή κοινωνικοοικονομική θέση, δίνοντας την δυνατότητα να επαναπλαισιώσουν τη σχέση τους με τη κοινωνία και να νιώσουν ικανά να συμμετέχουν πιο ενεργά και ισότιμα.

Αν και μπορούν να αποτελέσουν εξαιρετική πηγή κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων τα αποτελέσματα δεν είναι εκ προοιμίου εγγυημένα. Χρειάζεται να εξασφαλισθούν οι προϋποθέσεις που αφορούν στον προσεκτικό σχεδιασμό, στην επιλογή δραστηριοτήτων, στρατηγικών και άλλων παραγόντων που εξασφαλίζουν την επιτυχία τους (Καμπακάκη, 2015). Επιπλέον, για να λειτουργήσει ευεργετικά για όλους τους συμμετέχοντες η διαγενεακή εκπαίδευση, είναι σημαντικό τα προγράμματα διαγενεακών παρεμβάσεων να λαμβάνουν υπόψιν το περιβάλλον, τις ανάγκες αλλά και τους περιορισμούς που τυχόν αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες. Η δομή το πλαίσιο και οι στόχοι του προγράμματος πρέπει να είναι καθορισμένα πριν την έναρξη του ενώ ταυτόχρονα πρέπει να έχουν οριστεί οι τρόποι με τους οποίους θα ληφθεί ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες και το προσωπικό και θα αξιολογηθεί η επίτευξη των στόχων του προγράμματος (Αντωνιάδου κ.α., 2021).

Το σχολείο μπορεί έμπρακτα να αποδείξει τον κοινωνικό του ρόλο και τη σχέση του με την πραγματική ζωή, ως ένας χώρος που προάγει την ενεργό συμμετοχή, όπου άνθρωποι όλων των

ηλικιών μπορούν να μαθαίνουν και να εκτιμούν την ποικιλομορφία τους ως παράγοντα ενότητας με σκοπό να εμπλουτίσουν και να εξανθρωπίσουν τη ζωή τους (Karlan, 2002; Καμπακάκη, 2015).

Με δεδομένη την πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι σημερινές κοινωνίες σχετικά με το θέμα της δημογραφικής γήρανσης και την αλλαγή των οικογενειακών δεσμών η ανάγκη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων διαγενεακής μάθησης καθίσταται ολοένα και μεγαλύτερη και το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο, ανοίγοντας τις πόρτες του στην κοινωνία και επανακαθορίζοντας το ρόλο του.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Αντωνιάδου, Ε., Παπαντωνίου, Γ., Τέγος, Θ. & Τσολάκη, Μ. (2021), Διαγενεακή μάθηση και διαγενεακή εκπαίδευση: Σύντομη ανασκόπηση του πεδίου με εστίαση σε διαγενεακές παρεμβάσεις στην άνοια, *Prime*, 14(1), 1-9.
- Καμπακάκη, Ε. (2015, Απρίλιος, 24-26), *Ένα σχολικό project διαγενεακής μάθησης για τις νέες τεχνολογίες*, 9<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής, Καστοριά.
- Κασσεροπούλου, Μ., Κόνιαρη, Γ., Φρόση, Λ., Παπαντωνίου, Γ., Τσολάκη, Μ. & Μωραΐτου, Δ. (2020), *Πιλοτικό διαγενεακό πρόγραμμα αλληλεπίδρασης σε δημοτικό σχολείο: Έλεγχος της επίδρασής του στις γνωστικές ικανότητες μαθητών Α΄ Δημοτικού*, ΙΓ΄ Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.
- Κοτρωνίδου Ι. (2012, Οκτώβριος, 5-7), *Διαγενεακή επικοινωνία, συνεργασία και μάθηση στο Νηπιαγωγείο. Ένα σχέδιο εργασίας που εκπονήθηκε σε Νηπιαγωγείο της Θεσσαλονίκης*, 6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Remind-Alzheimer Χαλκίδας (n.d.). *Διαγενεακές Δράσεις*. <https://www.alzheimer-chalkida.org/>

### Ξενόγλωσση

- Beth Johnson Foundation (2011). *A Guide to Intergenerational Practice*. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation
- Chonody, J., & Wang, D. (2013). Connecting Older Adults to the Community Through Multimedia: An Intergenerational Reminiscence Program. *Activities, Adaptation & Aging*, 37(1), 79-93. doi:10.1080/01924788.2012.760140
- Debutots. (n.d.). *Joining Generations with Imagination*. [www.debutots.co.uk](http://www.debutots.co.uk)
- Education Scotland Foghlam Alba. (n.d.). *Intergenerational Practice Toolkit*. <https://education.gov.scot/improvement/documents/cld32-olds-cool-ip.pdf>
- Franz, J., & Scheunpflug, A. (2016). A Systematic Perspective on Intergenerational Learning: Theoretical and Empirical Findings. *Journal Studia Paedagogica*, 21(2), 25-41.
- Gaggioli, A., Morganti, L., Bonfiglio, S., Scaratti, C., Cipresso, P., Serino, S., & Riva, G. (2014). Intergenerational group reminiscence: A potentially effective intervention to enhance elderly psychosocial wellbeing and to improve children's perception of aging. *Educational Gerontology*, 40, 486-498.
- Gallagher, C., & Fitzpatrick, A. (2018). "It's a Win-Win Situation" – Intergenerational Learning in Preschool and Elder Care Settings: An Irish Perspective. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 26-44. doi:10.1080/15350770.2018.1404403
- Galbraith, B., Larkin, H., Moorhouse, A., & Oomen, T. (2015). Intergenerational programs for persons with dementia: A scoping review. *Journal of Gerontological Social Work*, 58, 357-378. doi:10.1080/01634372.2015.1008166
- Generations & Cultures. (n.d.). *Le Printemps de l'intergénération*. <https://generationsetcultures.fr>

- George, D. R. (2011). Intergenerational volunteering and quality of life: Mixed methods evaluation of a randomized control trial involving persons with mild to moderate dementia. *Quality of life research*, 20(7), 987-995. doi:10.1007/s11136-010-9837-8
- George, D., Whitehouse, C., & Whitehouse, P. (2011). A model of intergenerativity: How the intergenerational school is bringing the generations together to foster collective wisdom and community health. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(4), 389-404. doi:10.1080/15350770.2011.619922
- Harper, S. (2014). *Introduction: conceptualizing social policy for the twentyfirst-century demography*. In International Handbook on Ageing and Public Policy (pp. 1-10): Edward Elgar Publishing.
- Hernandez, C. R., & Gonzalez, M. Z. (2008). Effects of Intergenerational Interaction on Aging. *Educational Gerontology*, 34(4), 292-305. doi:10.1080/03601270701883908
- June, A., & Andreoletti, C. (2020). Participation in intergenerational ServiceLearning benefits older adults: A brief report. *Gerontology and Geriatrics Education*, 41(2), 169-174. doi:10.1080/02701960.2018.1457529
- Kindergruppe Purz'lbaum. (n.d.). *Generationsübergreifendes Arbeiten mit Kindern und Senioren*. [https://www.kindergruppe-purzlbaum.at/das\\_projekt.php](https://www.kindergruppe-purzlbaum.at/das_projekt.php)
- Newman, S., & Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing Horizons*, 8, 31-39
- Spiteri, D. (2016). What do older people learn from young people? Intergenerational learning in 'day centre' community settings in Malta. *International Journal of Lifelong Education*, 35(3), 235-253. doi:10.1080/02601370.2015.1132278
- Young, T. L., & Janke, M. C. (2013). Perceived Benefits and Concerns of Older Adults in a Community Intergenerational Program: Does Race Matter? *Activities, Adaptation & Aging*, 37(2), 121-140. doi:10.1080/01924788.2013.784852

## B17. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

### Η ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ, ΠΟΛΥΘΕΣΙΩΝ ΚΑΙ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΕΥΒΟΙΑΣ

**Τσακλάρη Αικατερίνη**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.ed. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

#### Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια συντελούνται ραγδαίες αλλαγές αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, διαφοροποιώντας τους όρους και τις συνθήκες εργασίας του και ταυτόχρονα το παραγόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα. Αδιαμφισβήτητα, η εκπαίδευση πρέπει να δημιουργεί συνθήκες μάθησης προσανατολισμένες στην καινοτομία και τη δημιουργία, όπου μέσα σε έναν ανοιχτό και δυναμικό ευρωπαϊκό χώρο, θα παρέχονται σε όλους τους πολίτες τα κατάλληλα μέσα για συνεχή επικαιροποίηση γνώσεων, συνεργασία, ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών. Σε αυτό το πλαίσιο των καταγιγιστικών εκπαιδευτικών αλλαγών ο ρόλος του διευθυντή για να τις αντιμετωπίσει, μέσα από στρατηγικές ηγεσίας που θα εφαρμόσει, είναι καταλυτικός. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Ε.70 – δασκάλων), σχετικά με την εφαρμογή μετασχηματιστικών διαστάσεων ηγεσίας από τους διευθυντές/διευθύντριες, ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου που διδάσκουν (ολιγοθέσιο, πολυθέσιο). Ειδικότερα διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της οργανικότητας των δημοτικών σχολείων (ολιγοθέσιων, πολυθέσιων) και των διαστάσεων ηγεσίας (ιδανική επίδραση, εμπνευσμένο κίνητρο, πνευματική παρώθηση, εξατομικευμένη στήριξη), και εάν και κατά πόσο αυτές οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη.

**Λέξεις κλειδιά:** διαστάσεις ηγεσίας, διευθυντής, επαγγελματική ανάπτυξη

#### 1. Εισαγωγή

Σήμερα, οι απαιτήσεις του έργου του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι ποίκιλες και απαιτητικές, γι' αυτό η επαγγελματική του ανάπτυξη θα συνεισφέρει αποτελεσματικά στον αναστοχασμό και την κριτική προσέγγιση των πρακτικών του (Υφαντή & Βοζαίτης, 2009). Το πανεπιστημιακό πτυχίο αποτελεί βασικό εφόδιο, αλλά όχι το μοναδικό, ώστε να διδάσκει εφ' όρου ζωής ο εκπαιδευτικός, προετοιμάζοντας τους πολίτες του 21ου αιώνα για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της νέας εποχής. Σημαντικότερη δεξιότητα είναι πια η πνευματική δύναμη, η οποία αποτελεί συνιστώσα ανάπτυξης και προόδου (Θεοφιλίδης, 2012). Το κλειδί για ένα καλό σχολείο είναι η συνεχιζόμενη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του (Everard & Morris, 1999).

Σε αυτό το πλαίσιο των καταγιγιστικών εκπαιδευτικών αλλαγών ο ρόλος του διευθυντή για να τις αντιμετωπίσει, μέσα από στρατηγικές ηγεσίας που θα εφαρμόσει, είναι καταλυτικός και διττός. Να εξασφαλίσει από τη μια μεριά την ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου και να αξιοποιήσει από την άλλη τις δυνατότητες του προσωπικού, προωθώντας ταυτόχρονα την επαγγελματική του ανάπτυξη (Θεοφιλίδης, 2012). Η σχολική ηγεσία αποτελεί τον κρίσιμο παράγοντα που θα διευκολύνει την αλλαγή, θα ενισχύσει τη δέσμευση και απόδοση σε όλους τους τομείς, οδηγώντας στην εν γένει ανάπτυξη εκπαιδευτικών και μαθητών (Anderson, 2017). Η

εντονότερη προσπάθεια του προσωπικού, η δέσμευση, η ικανοποίηση και η επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενισχύονται από τις διαστάσεις της συμπεριφοράς του μετασχηματιστικού ηγέτη (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2018).

Σε αυτό συμφωνούν οι Geijes, Slegers, Leithwood και Jantzi (2002), επισημαίνοντας ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η κατάλληλη ηγεσία σε περιόδους ρηξικέλευθων μεταρρυθμίσεων, διότι επηρεάζει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για την αλλαγή του σχολείου καθώς και την προσπάθεια που είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν σε αυτή. Οι Andriani, Kesumawati και Kristiawan (2018) τονίζουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ο κύριος παράγοντας που συντελεί στην απόδοση των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας κίνητρα για μάθηση. Επιπροσθέτως, τους προσφέρει δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, και υπάρχει θετική και σημαντική σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Leithwood, Jantzi & Steinbench, 1999). Επίσης, σε έρευνα σχετικά με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014), συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι από την αποτελεσματικότητα των μετασχηματιστικών πρακτικών των διευθυντών τους, σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Ε.70 – δασκάλων), που δίδασκαν σε δημοτικά σχολεία των περιοχών του δήμου Χαλκιδέων του Νομού Εύβοιας, σχετικά με την εφαρμογή μετασχηματιστικών διαστάσεων ηγεσίας από τους διευθυντές/διευθύντριες, ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου που διδάσκουν (ολιγοθέσιο, πολυθέσιο). Ειδικότερα διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της οργανικότητας των δημοτικών σχολείων (ολιγοθέσιων, πολυθέσιων) και των διαστάσεων ηγεσίας (ιδανική επίδραση, εμπνευσμένο κίνητρο, πνευματική παρώθηση, εξατομικευμένη στήριξη), και εάν και κατά πόσο αυτές οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη.

## 2. Κύριο μέρος

### 2.1. Μετασχηματιστικές διαστάσεις ηγεσίας και επαγγελματική ανάπτυξη

Οι διευθυντές σχολικών μονάδων, σύμφωνα με έρευνα του Leithwood (1992), που εφαρμόζουν μετασχηματιστικές διαστάσεις, κατευθύνουν τη δράση τους σε τρεις άξονες, στη δημιουργία συνεργατικής και επαγγελματικής κουλτούρας, στη συλλογική αντιμετώπιση προβλημάτων ώστε να διευθετούνται αποτελεσματικά και στην ενθάρρυνση και στήριξη της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ειδικά για τον τελευταίο άξονα, αναφέρεται πως τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη αυξάνονται, όταν οι ίδιοι έχουν εμπλακεί στη λήψη απόφασης σχετικά με ρεαλιστικούς στόχους, τους οποίους δεσμεύονται ότι θα τους προωθήσουν στην πράξη.

Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας οδηγεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, ενισχύοντας την ήδη υπάρχουσα καλή και διά βίου σχέση του με τη γνώση, αλλά και τη σύνδεση του παιδαγωγικού έργου του με τις αλλαγές της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας (Day, 2003). Ως εκ τούτου, μέσω της καθοδήγησης, της επιρροής, της επίτευξης κοινής αίσθησης σκοπού και κατεύθυνσης, οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται και δημιουργούνται καταστάσεις αποτελεσματικότητας, πραγματώνοντας έτσι τους σχολικούς στόχους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Οι Bass και Avolio (1994) προτείνουν τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, τα τέσσερα I's, την ιδανική επιρροή (Idealized influence), το εμπνευσμένο κίνητρο (Inspirational motivation), την πνευματική παρώθηση (Intellectual stimulation) και την εξατομικευμένη στήριξη (Individualized consideration). Η διάσταση της ιδανικής επιρροής, νοηματοδοτεί εκείνη τη συμπεριφορά του ηγέτη, η οποία αποτελεί υψηλό ηθικό πρότυπο, κερδίζοντας τον σεβασμό και την εκτίμηση της ομάδας του. Το εμπνευσμένο κίνητρο σημαίνει παρακίνηση και έμπνευση για τη δημιουργία ελκυστικών κοινών οραμάτων με μελλοντική προοπτική και με ομαδική εργασία, αυξάνοντας ταυτόχρονα τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία. Η πνευματική παρώθηση συνδέεται

με την ανάπτυξη ικανοτήτων για υψηλότερα επίπεδα δράσης, υιοθέτηση καινοτομιών, συμμετοχή στη λήψη απόφασης παρέχοντας δυνατότητα ευρείας συμμετοχής στην ηγεσία, ενθάρρυνση της ανάπτυξης και της δημιουργικότητας. Με την εξατομικευμένη στήριξη ο ηγέτης, δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες του κάθε ατόμου που εργάζεται στη σχολική μονάδα, παρέχοντας προσωπική στήριξη και καθοδήγηση (Bass & Avolio, 1994; Geijes, et al., 2002; Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2018).

Σε έρευνα των Geijes et al. (2002), διαπιστώθηκε ότι οι μετασχηματιστικές διαστάσεις της ηγεσίας επηρέασαν τη δέσμευση και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών που μελετήθηκαν για περίπου δέκα χρόνια, Ολλανδών και Καναδών, καθώς και την προσπάθεια για αλλαγή, οικοδόμηση οράματος και πνευματική παρώθηση. Επιπλέον συμπέραναν πως όσο μεγαλύτερη είναι η δέσμευση των εκπαιδευτικών στο κοινό όραμα της σχολικής μονάδας, τόσο μεγαλύτερη είναι η προσπάθειά τους για μεταρρυθμίσεις, παράγοντες που οδηγούν σε αλλαγές όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές, επηρεάζοντας έτσι τα μαθησιακά αποτελέσματα. Άλλο στοιχείο της έρευνας είναι πως οι μετασχηματιστικές διαστάσεις επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά όχι όλες το ίδιο. Η ιδανική επιρροή καθώς και το εμπνευσμένο κίνητρο φαίνεται να έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στην επιπλέον προσπάθεια για μεταρρύθμιση και ανάπτυξη, σε σχέση με την πνευματική παρώθηση και την εξατομικευμένη στήριξη.

Η έρευνα των Pina, Gabral και Alves (2015) έδειξε ότι το εμπνευσμένο κίνητρο έχει εκτός από τις άμεσες θετικές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς και έμμεσες στους μαθητές, βελτιώνοντας τα αποτελέσματα της μάθησής τους. Εύρημα το οποίο συγκλίνει με την έρευνα των Geijes et al. (2002), όπου οι εκπαιδευτικοί με κατάλληλη παρακίνηση συμμετέχουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, καταβάλλοντας επιπλέον προσπάθεια για απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων, εκσυγχρονίζοντας έτσι τις διδακτικές πρακτικές τους.

Προσπαθώντας να οριστεί η επαγγελματική ανάπτυξη, βρεθήκαμε μπροστά σε πολλές προσεγγίσεις και ορισμούς. Αναντίρρητα όμως, αποτελεί τον βασικό συνεργάτη και ενισχυτή κάθε προσπάθειας των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση και προσαρμογή τους σε καινούρια δεδομένα (Φωτοπούλου, 2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη, δίνει το στίγμα της αλλαγής στον τρόπο σκέψης, καλλιεργώντας από τη μια μεριά νέες γνώσεις και δεξιότητες, βελτιώνοντας από την άλλη τις υπάρχουσες (Κατσένου & Φλογαΐτη, 2017). Σχετίζεται, όπως υπογραμμίζει ο Θεοφιλίδης (2012), με τον αναστοχασμό εν δράσει, τη λήψη δηλαδή αποφάσεων και την άμεση εφαρμογή τους κατά τη διάρκεια της πρακτικής και με τον αναστοχασμό για τη δράση, όπου αφού ολοκληρωθεί η δράση, ακολουθεί μια σταδιακή εξέλιξη αλλαγών, ανάλογη της ανατροφοδότησης που έχει λάβει. Ο Day (2003) επισημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προωθείται μέσω του συνδυασμού εμπειρίας και σχεδιασμένων επιμορφωτικών δράσεων, έχοντας ως στόχο την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, συναισθηματικής νοημοσύνης και κριτικής στάσης απέναντι στις ανακύπτουσες εκπαιδευτικές καταστάσεις. Το σχολείο μετατρέπεται σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, όπου κυριαρχεί η συλλογική νοημοσύνη, κατανοώντας όλοι, όπως τονίζει ο Θεοφιλίδης (2012, σ. 339), ότι «η πρακτική της διά βίου μάθησης είναι σήμερα αδήριτη ανάγκη».

Το μοντέλο της επιμόρφωσης, το οποίο φαίνεται ότι ανταποκρίνεται με επιτυχία στις τρέχουσες ανάγκες των εκπαιδευτικών, είναι η ενδοσχολική, η οποία τους εμπλέκει σε ενεργό ρόλο κατά την οργάνωση, τον σχεδιασμό και την υλοποίησή της, στηρίζοντας έτσι την επαγγελματική ανάπτυξη του σχολείου ολιστικά (Γουργιώτου, 2005). Επιτυγχάνει ταυτόχρονα την εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών, καταφέροντας να ελαττώσει τις αντιστάσεις τους, αυξάνοντας το ενδεχόμενο επιτυχίας αλλαγών (Μαυρογιώργος, 2008).

Καταλήγοντας, η μετασχηματιστική ηγεσία ενδυναμώνει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να προκαλέσουν αλλαγές (Θεοφιλίδης, 2012), βελτιώνοντας τη διορατικότητά τους (Andriani et al., 2018). Επιπλέον, η επιρροή και η εξατομικευμένη στήριξη του σχολικού ηγέτη, μπορεί να τους ωθήσει σε εντονότερη προσπάθεια επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων που από κοινού έχουν τεθεί, αλλάζοντας, βελτιώνοντας στο ανώτερο επίπεδο και εκπληρώνοντας τις προσωπικές και επαγγελματικές τους ανάγκες. Άλλωστε, ο διευκολυντικός ρόλος του διευθυντή, οδηγεί σε συλλογική

δράση, σε διαμοιρασμό της εξουσίας αλλά και της ευθύνης, επανακαθορίζοντας το όραμα του σχολείου, ανανεώνοντας και παρατείνοντας τη δέσμευση, την ελπίδα, την αισιοδοξία, την ανάπτυξη, καθώς και τον τρόπο επίτευξης των στόχων, με μελλοντική προοπτική (Leithwood, 1992).

### 3. Μεθοδολογία

#### 3.1. Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας – Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση του σκοπού της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο βασίστηκε κατά τον σχεδιασμό του στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Δόθηκε το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Νοεμβρίου του σχολικού έτους 2021-2022 στους διευθυντές/διευθύντριες, προϊσταμένους/προϊστάμενες των δημοτικών σχολείων, όπως αυτά επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια, λόγω των αυστηρών πρωτοκόλλων που τηρούνταν στα σχολεία για αποφυγή της διασποράς του COVID-19. Ο αριθμός του δείγματος από κάθε σχολείο έγινε με τη διαδικασία της αναλογικής δειγματοληψίας και εν συνεχεία οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία.

Οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές, απλές, ευθείες, σχετίζονταν με τον σκοπό και το επίπεδο των ερωτώμενων και οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σε πέντε υποκατηγορίες επιλογών και χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2021), όπου το 1 = Διαφωνώ απόλυτα έως το 5 = Συμφωνώ απόλυτα.

Αποτελούνταν από δύο μέρη: Το Α΄ Μέρος αναφερόταν σε δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το Β΄ Μέρος στις διαστάσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας, το Β1΄ Μέρος αφορούσε την πνευματική παρώθηση, το Β2΄ εξέταζε την εξατομικευμένη στήριξη, το Β3΄ Μέρος μελετούσε το εμπνευσμένο κίνητρο, το Β4΄ την ιδανική επίδραση και οι υπόλοιπες 5 ερωτήσεις, μελετούσαν την επαγγελματική ανάπτυξη.

#### 3.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Για να εξασφαλιστεί ο βαθμός εγκυρότητας των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν οι περισσότεροι παράγοντες που εντοπίστηκαν κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ώστε οι ερωτήσεις του «να αντιπροσωπεύουν το περιεχόμενο που το όργανο μέτρησης έχει σχεδιαστεί να μετρήσει» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2021, σ. 167).

Επιπλέον, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, δίνει αποτελέσματα υψηλού βαθμού αξιοπιστίας στις 4 μετασχηματιστικές διαστάσεις που μετράει καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Πίνακας 1: Δείκτης αξιοπιστίας μετασχηματιστικών διαστάσεων και επαγγελματικής ανάπτυξης

Cronbach's Alpha	0,895
Πλήθος	5

#### 3.3. Πληθυσμός-Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 δάσκαλοι (ΠΕ 70) που δίδασκαν κατά το σχολικό έτος 2021-2022 σε οχτώ ολιγοθέσια και πέντε πολυθέσια δημοτικά σχολεία του δήμου Χαλκιδέων.

Αρχικά τα σχολεία επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια και ο πληθυσμός του δείγματος ήταν 22 εκπαιδευτικοί ολιγοθέσιων (δύο πενταθέσια, τρία τετραθέσια, δύο τριθέσια και ένα διθέσιο) και 42 εκπαιδευτικοί πολυθέσιων (δύο εξαθέσια, ένα οκταθέσιο, ένα δεκαθέσιο και ένα δωδεκαθέσιο).

Στη συνέχεια, ακολουθήθηκε η αναλογική δειγματοληψία διότι είναι σημαντικό να συμπεριληφθούν στο δείγμα δάσκαλοι από όλα τα σχολεία του πληθυσμού, καλύπτοντας έτσι την ανάγκη για αντιπροσωπευτικότητα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2021). Επομένως, το δείγμα



περιλάμβανε από κάθε πενταθέσιο και τετραθέσιο δύο δάσκαλους, από κάθε διθέσιο και τριθέσιο έναν, από κάθε εξαθέσιο τρεις, από το οκταθέσιο τρεις, από το δεκαθέσιο τέσσερις και από το δωδεκαθέσιο πέντε. Τέλος, επιλέχθηκε τυχαία ο αντίστοιχος αριθμός των συμμετεχόντων από κάθε σχολείο, αφού δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στους διευθυντές/προϊσταμένους με την παράκληση να τα συμπληρώσουν οι δάσκαλοι που θα προσέλθουν πρώτοι το πρωί της επόμενης ημέρας στο σχολείο.

Για να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας από το δείγμα αποκλείστηκαν οι προϊστάμενοι/προϊσταμένες των ολιγοθέσιων, οι διευθυντές/διευθύντριες των πολυθέσιων καθώς και οι υπόλοιπες ειδικότητες εκπαιδευτικών. Στα ερωτηματολόγια επισυνάφθηκε επιστολή, όπου διευκρινιζόταν ο σκοπός της έρευνας και απαντήθηκαν από όλους τους συμμετέχοντες.

#### **4. Αποτελέσματα**

Στην έρευνα διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της οργανικότητας των δημοτικών σχολείων (ολιγοθέσιων, πολυθέσιων) και των διαστάσεων ηγεσίας (ιδανική επίδραση, εμπνευσμένο κίνητρο, πνευματική παρώθηση, εξατομικευμένη στήριξη), και εάν και κατά πόσο αυτές οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη. Για την ανάλυση των δεδομένων που ήταν κατηγοριακής και αναλογικής μορφής χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

Αρχικά, έγινε σύγκριση των μέσων όρων των διαστάσεων μετασχηματιστικής ηγεσίας και επαγγελματικής ανάπτυξης ως προς την οργανικότητα, ακολούθησε ανάλυση ANOVA για να διαπιστωθεί η στατιστική σημαντικότητα των διαφορών.

##### **4.1. Σύγκριση μέσων όρων διαστάσεων μετασχηματιστικής ηγεσίας και επαγγελματικής ανάπτυξης ως προς την οργανικότητα δημοτικών σχολείων**

Αρχικά εξετάστηκε σε ποιο βαθμό οι διαστάσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας που εφαρμόζει ο/η προϊστάμενος/προϊσταμένη των ολιγοθέσιων σχολείων, των περιοχών του δήμων Χαλκιδίων του Νομού Εύβοιας, σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κλάδου Π.Ε. 70 (δασκάλων).

Οι διαφορές των μέσων όρων των δηλώσεων του ερωτηματολογίου όπως αυτές απαντήθηκαν από τους συμμετέχοντες δασκάλους φαίνονται στον Πίνακα 2. Ειδικότερα, ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμαίνεται ανάμεσα στο 3 «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» και το 4 «συμφωνώ», σε κλίμακα από το 1 «διαφωνώ απόλυτα» έως 5 «συμφωνώ απόλυτα».

Στη συνέχεια εξετάστηκε σε ποιο βαθμό οι διαστάσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας που εφαρμόζει ο/η διευθυντής/διευθύντρια των πολυθέσιων σχολείων, σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κλάδου Π.Ε. 70 (δασκάλων). Οι διαφορές των μέσων όρων των δηλώσεων του ερωτηματολογίου όπως αυτές απαντήθηκαν από τους συμμετέχοντες δασκάλους που υπηρετούν στα πολυθέσια σχολεία φαίνονται στον Πίνακα 2. Ειδικότερα, ο μέσος όρος των απαντήσεων κινείται από το 2,69 έως το 3 «διαφωνώ», «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», σε κλίμακα από το 1 «διαφωνώ απόλυτα» έως 5 «συμφωνώ απόλυτα».

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους, διαπιστώνουμε ότι το «Εμπνευσμένο κίνητρο» και στις δύο κατηγορίες σχολείων έχει μέσο όρο πάνω από 3, με τα ολιγοθέσια να πλησιάζουν προς το 4 αφού ο μέσος όρος είναι 3,80 (εύρος 1,80 τυπική απόκλιση 0,58) σε σχέση με τα πολυθέσια που είναι 3,25 (εύρος 1,80 τυπική απόκλιση 0,49). Φαίνεται ότι οι δάσκαλοι που υπηρετούν στα ολιγοθέσια τείνουν να συμφωνούν πως ο/η προϊστάμενος/προϊσταμένη, τους παρακινεί να δημιουργήσουν από κοινού ελκυστικά μακροπρόθεσμα οράματα, προσανατολισμένα στο μέλλον. Με αισιοδοξία και ενθουσιασμό οι δάσκαλοι δίνουν αξία στη δόμηση του οράματος μέσα από συλλογικές διαδικασίες, με απώτερο στόχο την αλλαγή σε όλα τα επίπεδα και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η «Πνευματική παρώθηση» και στις δύο κατηγορίες σχολείων έχει μέσο όρο πάνω από 3, με τα ολιγοθέσια να παρουσιάζουν ελάχιστο προβάδισμα 3,49 (εύρος 1,60 τυπική απόκλιση 0,50) σε σχέση με τα πολυθέσια 3,33 (εύρος 1,00 τυπική απόκλιση 0,32). Από τα δεδομένα του δείγματος

φαίνεται ότι οι δάσκαλοι στα ολιγοθέσια τείνουν να συμφωνούν πως ο/η προϊστάμενος/προϊσταμένη τους παρακινεί για υψηλότερα επίπεδα δράσης, ενθαρρύνοντάς τους να υιοθετούν νέες ιδέες και καινοτόμες πρακτικές στη διδασκαλία τους.

Η «Εξατομικευμένη στήριξη» παρουσιάζει και στις δύο κατηγορίες σχολείων τον χαμηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τις υπόλοιπες μετασχηματιστικές διαστάσεις, με τα ολιγοθέσια να έχουν μικρό προβάδισμα 3,05 (εύρος 1,80 τυπική απόκλιση 0,54) σε σχέση με τα πολυθέσια 2,69 (εύρος 1,40 τυπική απόκλιση 0,41). Από τα δεδομένα του δείγματος φαίνεται ότι οι διευθυντές/διευθύντριες στα πολυθέσια δεν επιδεικνύουν την ιδιάζουσα προσοχή στις ανάγκες και δεν αξιοποιούν τις ξεχωριστές ικανοτήτων των δασκάλων, γεγονός που αυξάνει οριακά την προθυμία τους να εργαστούν περισσότερο.

Η «Ιδανική επίδραση» έχει μέσο όρο και στις δύο κατηγορίες σχολείων πάνω από 3, με τα ολιγοθέσια να έχουν και πάλι μικρό προβάδισμα 3,58 (εύρος 1,20 τυπική απόκλιση 0,41) έναντι των πολυθέσιων 3,27 (εύρος 1,80 τυπική απόκλιση 0,49). Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες που υπηρετούν στα ολιγοθέσια να συμφωνούν πως ο/η προϊστάμενος/προϊσταμένη αποτελεί ηθικό πρότυπο, κερδίζοντας τον σεβασμό και την εκτίμησή τους.

**Πίνακας 2: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις μετασχηματιστικές διαστάσεις ηγεσίας και την επαγγελματική ανάπτυξη στις δύο κατηγορίες σχολείων**

		Εμπνευσμένο κίνητρο	Πνευματική παρώθηση	Εξατομικευμένη στήριξη	Ιδανική επίδραση	Επαγγελματική ανάπτυξη
Οργανικότητα σχολείου	Μέσος όρος	3,80	3,49	3,05	3,58	3,57
Ολιγοθέσιο	Εύρος	1,80	1,60	1,80	1,20	1,40
	Τυπική απόκλιση	0,58	0,50	0,54	0,41	0,46
	Μέσος όρος	3,25	3,33	2,69	3,27	3,24
Πολυθέσιο	Εύρος	1,80	1,00	1,40	1,80	1,10
	Τυπική απόκλιση	0,49	0,32	0,41	0,49	0,35

Η «Επαγγελματική ανάπτυξη» (Πίνακας 2) έχει μέσο όρο και στις δύο κατηγορίες σχολείων πάνω από 3, με τα ολιγοθέσια να έχουν προβάδισμα 3,57 (εύρος 1,40 τυπική απόκλιση 0,46) έναντι των πολυθέσιων 3,24 (εύρος 1,10 τυπική απόκλιση 0,35). Όπως φαίνεται αναλυτικά από τους μέσους όρους των δηλώσεων για τη συγκεκριμένη μεταβλητή στον Πίνακα 3, οι συμμετέχοντες που υπηρετούν στα ολιγοθέσια συμφωνούν πως ο/η προϊστάμενος/προϊσταμένη, τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης (4,08) σε σχέση με τα πολυθέσια (3,35). Επιπλέον στα ολιγοθέσια φαίνεται να προσπαθεί να προσφέρει προσωπική στήριξη για βελτίωση των διδακτικών πρακτικών (3,37) σε σχέση με τα πολυθέσια (3,24). Δεν φαίνεται όμως ο/η διευθυντής/διευθύντρια να είναι αποτελεσματικοί αρκετά σε καμία κατηγορία σχολείων, ώστε να παρακινούν τους δασκάλους να αναλάβουν πρωτοβουλία για εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας. Τα ολιγοθέσια υπερισχύουν στη διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (3,62) έναντι των πολυθέσιων (3,18). Πλησιάζει προς το 4,00 στα ολιγοθέσια η προώθηση ηγετικών συμπεριφορών (3,54) σε σχέση με τα πολυθέσια (3,18). Η προτεραιότητα στις ανάγκες υπερισχύει

στα ολιγοθέσια (3,46) σε σχέση με τα πολυθέσια (3,00). Η αύξηση της προθυμίας να εργαστούν περισσότερο είναι η δήλωση η οποία υπερίσχυσε με μικρή διαφορά στα πολυθέσια (3,59) σε σχέση με τα ολιγοθέσια (3,31).

Πίνακας 3: Οργανικότητα και επαγγελματική ανάπτυξη

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ	ΠΟΛΥΘΕΣΙΟ	
	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ		
Νέες ιδέες για διδασκαλία	3,69	3,35	3,50
Βοήθεια για ανάπτυξη δεξιοτήτων	3,31	3,59	3,47
Πρωτοβουλίες για εναλλακτική διδασκαλία	3,38	3,29	3,33
Προσωπική στήριξη για βελτίωση διδακτικών πρακτικών	3,77	3,24	3,47
Αύξηση προθυμίας να εργαστεί περισσότερο	3,31	3,35	3,33
Μεγαλύτερη προσπάθεια από όσο μπορεί	3,54	3,06	3,27
Συμμετοχή στη λήψη απόφασης	4,08	3,35	3,67
Προτεραιότητα στις ανάγκες εκπαιδευτικών	3,46	3,00	3,20
Ενδοσχολικές επιμορφώσεις με βάση ανάγκες	3,62	3,18	3,37
Προώθηση ηγετικών συμπεριφορών	3,54	3,00	3,23

Από τον Πίνακα 2 φαίνεται ότι υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των μετασηματιστικών διαστάσεων ηγεσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ακολούθησε Ανάλυση Διασποράς για να διαπιστωθεί αν οι διαφορές μεταξύ τους ήταν στατιστικά σημαντικές.

#### 4.2. Ανάλυση διασποράς ως προς έναν παράγοντα (one way ANOVA)

Από την ανάλυση των δεδομένων με περιγραφική στατιστική διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των διαστάσεων μετασηματιστικής ηγεσίας που μελετώνται καθώς και της επαγγελματικής ανάπτυξης μεταξύ των ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων.

Συνεχίζοντας με την ανάλυση διασποράς εξετάστηκαν αν αυτές οι διαφορές που παρουσιάστηκαν είναι στατιστικά σημαντικές.

Από τον Πίνακα 4, διαπιστώνουμε ότι:

Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους της διάστασης «Εμπνευσμένο κίνητρο» μεταξύ των ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων ( $F=8,904$ ,  $Sig=0,006<0,05$ ).

Δεν υπάρχει διαφοροποίηση λόγω της στατιστικής σημαντικότητας ανάμεσα στους μέσους όρους της «Ιδανικής επίδρασης» ( $F=3,464$ ,  $Sig=0,073>0,05$ ) και της «Πνευματικής παρώθησης» ( $F=1,168$ ,  $Sig=0,28>0,05$ ) σε σχέση με την οργανικότητα.

Στη διάσταση της «Εξατομικευμένης στήριξης» υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δύο κατηγοριών σχολείων ( $F=4,198$ ,  $Sig=0,050=0,05$ ).

Η «Επαγγελματική ανάπτυξη» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων ( $F=4,902$ ,  $Sig=0,035<0,05$ ).

**Πίνακας 4: Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα για έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των διαστάσεων μετασχηματιστικής ηγεσίας, επαγγελματικής ανάπτυξης και οργανικότητας δημοτικών σχολείων**

Πηγή μεταβλητότητας	Άθροισμα τετραγώνων (SS)	ΒΕ	Μέσος όρος τετραγώνων	Κριτήριο F	Συντελεστής σημαντικότητας Sig.
<b>Εμπνευσμένο κίνητρο</b>					
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ	2,252	1	2,252	8,904	0,006
Σφάλμα	7,082	28	0,253		
Σύνολο	374,040	30			
<b>Ιδανική επίδραση</b>					
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ	0,726	1	0,726	3,464	0,073
Σφάλμα	5,872	28	0,210		
Σύνολο	354,760	30			
<b>Πνευματική παρώθηση</b>					
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ	0,195	1	0,195	1,168	0,289
Σφάλμα	4,685	28	0,167		
Σύνολο	351,680	30			
<b>Εξατομικευμένη στήριξη</b>					
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ	0,913	1	0,913	4,189	0,050
Σφάλμα	6,102	28	0,218		
Σύνολο	250,120	30			
<b>Επαγγελματική ανάπτυξη</b>					
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ	0,793	1	0,793	4,902	0,035
Σφάλμα	4,529	28	0,162		
Σύνολο	348,730	30			

## 5. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας ήταν να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Εμπνευσμένο κίνητρο, Πνευματική παρώθηση, Ιδανική επίδραση, Εξατομικευμένη στήριξη) που εφαρμόζει ο/η προϊστάμενος/προϊσταμένη των ολιγοθέσιων και ο/η διευθυντής/διευθύντρια των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων των περιοχών του δήμου Χαλκιδέων του νομού Εύβοιας σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι τιμές των μέσων όρων σε όλες τις κατηγορίες που μελετήθηκαν κυμάνθηκαν στη μέση της κλίμακας (3,00) πλησιάζοντας το (4,00), δείχνοντας ότι υπάρχουν μεγάλα περιθώρια δράσης για βελτίωση των προϊσταμένων και διευθυντών/διευθυντριών αναφορικά με την εφαρμογή μετασχηματιστικών διαστάσεων ηγεσίας και της απορρέουσας από αυτές επαγγελματικής ανάπτυξης των δασκάλων.

Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι προϊστάμενοι/προϊσταμένες των ολιγοθέσιων σχολείων εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις μετασχηματιστικές διαστάσεις ηγεσίας που μελετήθηκαν, σε σχέση με τους διευθυντές/διευθύντριες των πολυθέσιων.

Ο μεγαλύτερος μέσος όρος των ολιγοθέσιων σε σχέση με τα πολυθέσια ίσως να οφείλεται στο μικρό μέγεθος της ομάδας, διότι το μεγάλο μέγεθος της δυσχεραίνει την αποτελεσματική επικοινωνία αλλά και την ουσιαστική συμβολή των ατόμων σε αυτή, υπερισχύοντας τις περισσότερες φορές η άποψη του διευθυντή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επιπλέον, η ατμόσφαιρα των ολιγοθέσιων δημιουργεί θετικότερο μαθησιακό περιβάλλον και πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης σε σχέση με τα πολυθέσια τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Pina et al., 2015; Τσιπά & Αθανασούλα-Ρέππα, 2021).

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δάσκαλοι των ολιγοθέσιων, συμφωνούν πως οι προϊστάμενοι/προϊσταμένες εφαρμόζουν μετασχηματιστικές διαστάσεις ηγεσίας που αφορούν το Εμπνευσμένο κίνητρο και την Εξατομικευμένη παρώθηση έναντι των δασκάλων των πολυθέσιων, οι οποίοι στις συγκεκριμένες διαστάσεις, εμφάνισαν μια ουδέτερη στάση, δηλώνοντας, πως ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν. Οι διαστάσεις της Πνευματικής παρώθησης και της Ιδανικής επίδρασης, παρότι υπερίσχυσαν με ελάχιστη διαφορά στα ολιγοθέσια δεν διαφοροποιούνται στις δύο κατηγορίες σχολείων.

Η Επαγγελματική ανάπτυξη υπερτερεί στα ολιγοθέσια και κυρίως μέσα από τη συμμετοχή των δασκάλων στη λήψη απόφασης, παράγοντας που συνάδει με την επισήμανση των Αθανασούλα-Ρέππα (2008) και Θεοφιλίδη (2012) πως σε μικρότερες σε μέγεθος σχολικές μονάδες είναι ευκολότερο ο/η προϊστάμενος/προϊσταμένη να υποστηρίξει τη συνέργεια και συλλογικότητα δημιουργώντας πολλαπλές πηγές ηγεσίας.

Παρόμοια ευρήματα εντοπίστηκαν στην έρευνα των Geijes et al. (2002), όπου το Εμπνευσμένο κίνητρο και η Ιδανική επίδραση είχαν μεγαλύτερη επιρροή στις προσπάθειες επίτευξης αλλαγών και ανάπτυξης πρωτοβουλιών σε σχέση με την Πνευματική παρώθηση και την Εξατομικευμένη στήριξη. Το ίδιο υπερίσχυσε στην παρούσα έρευνα και στις δύο κατηγορίες σχολείων, τονίζοντας πως είναι αναγκαίο οι διευθυντές, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη της ομάδας τους, να προωθούν δράσεις κοινού προβληματισμού και αλληλοστήριξης.

Το Εμπνευσμένο κίνητρο αναφέρεται στην παρακίνηση για συλλογική δράση, διάσταση η οποία είναι αρωγός της προσπάθειας των εκπαιδευτικών να λειτουργήσουν ως αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες (Day, 2003), οι οποίοι διερευνώντας από κοινού τις πρακτικές τους, αναπτύσσουν επαγγελματικές δεξιότητες, καταλήγοντας εν τέλει στη διά βίου μάθηση, λειτουργώντας μέσα στον σχολικό οργανισμό ως φορείς ανάπτυξης (Θεοφιλίδης, 2012). Επιπρόσθετα, η παρότρυνση για ανάληψη δράσης και πρωτοβουλίας αναφορικά με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα βελτίωσης της δημόσιας εκπαίδευσης (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019).

Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η Εξατομικευμένη στήριξη βρίσκεται στον χαμηλότερο μέσο όρο, γεγονός που πρέπει να επισημανθεί και να ενισχυθεί, διότι η συγκεκριμένη διάσταση

επικεντρώνεται στη συνεχή και συνεπή ανατροφοδότηση, βασισμένη στις ανάγκες και τα προσωπικά συναισθήματα του κάθε ατόμου, επηρεάζοντας θετικά τις πρωτοβουλίες βελτίωσης και την ανάπτυξη των ικανοτήτων του (Anderson, 2017).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι το δείγμα της έρευνας είναι ήταν μικρό, λόγω των συνθηκών της πανδημίας, επομένως δεν ήταν πολυπληθές, τυχαίο και αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που μελετήθηκε, ώστε να μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων. Σίγουρα όμως δείχνει μια κατεύθυνση της τάσης του μέσου όρου των μετασχηματιστικών διαστάσεων, αποτελώντας το εναρκτήριο λάκτισμα για συνέχισή της.

Καταλήγοντας, από τα αποτελέσματα αναδείχθηκε, ότι οι μετασχηματιστικές διαστάσεις ηγεσίας που μελετήθηκαν επηρεάζουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Επομένως, η παρούσα έρευνα, δύναται να αποτελέσει τη βάση για μελλοντική διερεύνηση μεγαλύτερου, τυχαίου και αντιπροσωπευτικού δείγματος του πληθυσμού της συγκεκριμένης περιοχής. Αυτό θα συμβάλλει στη βελτίωση των ηγετικών πρακτικών και κατ' επέκταση στην εξέλιξη των πολύπλευρων προσωπικοτήτων των εκπαιδευτικών στον χώρο και τον χρόνο, μέσω της επίτευξης σημαντικών στόχων και αντιληπτής προόδου προς την αυτοπραγμάτωσή τους. Άλλωστε η Γουργιώτου (2005) παρομοιάζει την επαγγελματική ανάπτυξη σαν ένα ταξίδι ζωής το οποίο σημασιοδοτεί την αλλαγή και την εξέλιξη, μια αρμονική μετακίνηση όπως επιστημάνθηκε από τον Day (2003) από την μνήμη και την εμπειρία στην μελλοντική προοπτική.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92-108.
- Γουργιώτου (2005). Η παρουσία του χρόνου στη διαδικασία της επιμόρφωσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών* (σσ. 118-125). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δία Βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω- Δάρδανος.
- Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, μετάφραση). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατεία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καλλιωντζή, Β., & Ιορδανίδης, (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8 (1), 112-128.
- Κατσένου, Χ., & Φλογαίτη, Ε. (2017). Καλλιεργώντας στην πράξη τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση: Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος* (34), 64, 47-62. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Λιακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τόμος Α, σσ. 142-146). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παπαναστασίου, Ε.Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2021). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (4<sup>η</sup> έκδ). Λευκωσία.

- Τσιπά, Σ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2021). Διαχείριση συγκρούσεων στα ολοήμερα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία. *Επιστήμες της Αγωγής-Πανεπιστήμιο Κρήτης-Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.*, 1, 51-72.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, σσ. 31-46.
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

### Ξενόγλωσση

- Anderson, M. (2017). Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature. *International Social Science*, 193 (1).
- Andriani, S., Kesumawati, N. & Kristiawan, M. (2018). The Influence Of The Transformational Leadership And Work Motivation On Teachers Performance. *International Journal of Scientific & Technology Research* (7) 4, 19-29.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. London: Sage, Publications.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41, 228-256.
- Leithwood, K. A.(1992). The move toward Transformational Leadership. (Χ. Θεοφιλίδης, μετάφραση). *Educational Leadership*, 29 (5), 8-12.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbench, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: Open University Press.
- Pina, R., Cabral, I., & Alves, J. M. (2015). Principal's leadership on student's outcomes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 949-954.

## ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΦΟΙΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΣΤΗΝ ΕΣΠΕΡΙΝΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

**Παπαδήμας Χρήστος**  
Υποψήφιος Διδάκτορας

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάλυση του φαινομένου της Μαθητικής Διαρροής στο Περιβάλλον της Εσπερινής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα διερευνούνται τα αίτια που οδηγούν τους μαθητές στην διακοπή της φοίτησης. Το μοντέλο που αξιοποιήθηκε στην έρευνα, επιβεβαιώθηκε κατά την Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση, με την προταθείσα κατηγοριοποίηση των αιτίων Μαθητικής Διαρροής σε οικονομικούς, οικογενειακούς-κοινωνικούς, προσωπικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες. Στο πλαίσιο της έρευνας, προτάθηκαν δράσεις και υιοθετήθηκαν παρεμβάσεις για την σταδιακή αντιμετώπιση του φαινομένου.

**Λέξεις κλειδιά:** Μαθητική Διαρροή, Εσπερινή Επαγγελματική Εκπαίδευση

## 1. Εισαγωγή

Η Μαθητική Διαρροή (ΜΔ) ως όρος, αναφέρεται στους μαθητές οι οποίοι, δεν έχουν καταφέρει να ολοκληρώσουν την εκπαίδευση που ορίζεται ως το ελάχιστο εκπαιδευτικό προαπαιτούμενο στην κοινωνία στην οποία ζουν (Viadero, 2001).

Σύμφωνα με τον ορισμό των (Montmarquett και άλλοι, 2001), ο όρος ΜΔ αναφέρεται στην εγκατάλειψη οποιασδήποτε βαθμίδας ή τάξης στην οποία έχει εγγραφεί ο μαθητής πριν την ολοκλήρωσή της.

Το φαινόμενο της ΜΔ δεν είναι πρόσφατο στην Ελλάδα. Έρευνες, όπως αυτή του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019), για τη ΜΔ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και του Μπιτσάκου (2021), στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Περιφέρειας Κρήτης, ασχολούνται με την καταγραφή και την ανεύρεση των αιτίων του φαινομένου της ΜΔ. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην καταγραφή και αποτύπωση των αιτίων της ΜΔ στην Εσπερινή Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Η ΜΔ – αν και σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με το παρελθόν – εξακολουθεί να υπάρχει και να προκαλεί δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο, όσο και στην κοινωνία και το κράτος που επωμίζεται την αντιμετώπιση των συνεπειών του συνεπαγόμενου κοινωνικού-επαγγελματικού αποκλεισμού (προγράμματα ανεργίας, καταπολέμηση της φτώχειας, επιδόματα κ.α.). Ιδιαίτερα στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και ειδικότερα στην Εσπερινή Επαγγελματική Εκπαίδευση, όπου η πλειοψηφία των μαθητών προέρχεται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Με βάση την διεθνή βιβλιογραφία, τα αίτια της ΜΔ κατατάσσονται σε: οικογενειακά-κοινωνικά (McNeal, 1999; Kerrens & Spruyt, 2018), επαγγελματικά-οικονομικά (Patterson, 2008; Lavrijesen & Nicaise, 2013), ατομικά (Dekkers & Driessen, 1997; Ferguson και άλλοι, 2005), εκπαιδευτικά (De Witte και άλλοι, 2013; European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop, 2014).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1 Σκοπός της Έρευνας

Με βάση τα δεδομένα αυτά, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις μαθητών Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν στην διακοπή της φοίτησής τους. Συγκεκριμένα, η έρευνα επιδιώκει να απαντήσει το ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι είναι οι παράγοντες που αναγκάζουν τους μαθητές να δακόψουν την φοίτησή τους;

## 3. Περιγραφή της Έρευνας

### 3.1 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 145 μαθητές, από τους οποίους 98 (67,6%) ήταν άνδρες και 47 (32,4%) ήταν γυναίκες. Από το σύνολο, 100 (69%) ήταν υπάλληλοι πλήρους απασχόλησης, 16 (11%) ιδιώτες αυτοαπασχολούμενοι/ες, 14 (10%) άνεργοι/ες, 11(7%) υπάλληλοι μερικής απασχόλησης και 4(3%) συνταξιούχοι/ες. Ως προς την ηλικία των μαθητών/τριων, 54 (37%) ήταν 41 έως 50 ετών, 44(30%) από 31 έως 40 ετών, 21 (15%) άνω των 50 ετών, 19 (13%) 25 έως 30 ετών και 7(5%) από 18 έως 24 ετών. Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση, 56% ήταν έγγαμοι/ες, 25% άγαμοι/μες, 11% διαζευγμένοι/ες, 7% σε συμβίωση και 1% χήροι/ες. Ως προς την κατηγορία φοίτησης 103 (71%) φοιτούσαν για να αποκτήσουν μόνο πτυχίο και 42(29%) για να αποκτήσουν πτυχίο και απολυτήριο Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου. Όσον αφορά τον τομέα φοίτησης, 56 (38,62%) φοιτούσαν στον τομέα Μηχανολογίας, 33 (22,76%) στον τομέα Υγείας-Πρόνοιας-Ευεξίας, 28(19,31%) στον τομέα Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού, 15 (10,34%) στον τομέα Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος, 9(6,21%) στον τομέα



Πληροφορικής, 2 (1,34%) στον τομέα Διοίκησης-Οικονομίας και 2 (1,34%) στον τομέα Δομικών Έργων.

### 3.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος, περιλάμβανε οκτώ (8) ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου και το δεύτερο μέρος εικοσιπέντε (25) ερωτήσεις-δηλώσεις κλειστού τύπου διαβαθμισμένης κλίμακας (τύπου Likert) από το 1 έως το 5 με το 1 να αντιστοιχεί στο καθόλου και το 5 στο πάρα πολύ. Σύμφωνα με τον σχεδιασμό, οι ερωτήσεις κατανεμήθηκαν σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες, όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές και που τελικά τους οδηγούν στο να διακόψουν τη φοίτησή τους. Οι ερωτήσεις - δηλώσεις αφορούσαν οικονομικοεπαγγελματικούς, κοινωνικοοικογενειακούς, εκπαιδευτικούς και προσωπικούς λόγους που οδηγούν τους μαθητές στην διακοπή της φοίτησής τους. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με την εφαρμογή Google Forms και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις μαθητών που διέκοψαν την φοίτησή τους κατά τα τέσσερα (4) τελευταία σχολικά έτη, δηλαδή από το σχολικό έτος 2017-18 έως το σχολικό έτος 2020-21. Για την ισχυροποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και την ενίσχυση της εγκυρότητάς της, το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε και από μαθητές δυο ακόμη Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας, του 4ου Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου. Νέας Ιωνίας Μαγνησίας και του 1ου Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου Καρδίτσας, έπειτα από συνεννόηση και συνεργασία με τους διευθυντές των σχολείων.

Επιπλέον, για την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας και την επικύρωση των παρεμβάσεων αντιμετώπισης του φαινομένου της ΜΔ, διενεργήθηκαν και τρεις διαδικτυακές ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαθητές που είχαν διακόψει την φοίτησή τους κατά τα προηγούμενα σχολικά έτη.

### 3.3 Ανάλυση των δεδομένων

Για την στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 17. Αρχικά, ελέγχθηκαν όλες οι ερωτήσεις - δηλώσεις ως προς το κριτήριο της κανονικότητας και αφού εξαιρέθηκαν οι ερωτήσεις που εμφάνισαν λοξότητα ( $skewness > 2$ ), χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση, 11 ερωτήσεις οι οποίες κατανεμήθηκαν σε τρεις θεματικές ενότητες όπως είχε προβλεφθεί στην αρχική σχεδίαση του ερευνητικού εργαλείου.

Από τον υπολογισμό των συσχετίσεων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, προέκυψαν αρκετές ισχυρές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις  $p\text{-value} < .01$ .

Πριν την διεξαγωγή της Παραγοντικής Ανάλυσης, ελέγχθηκε η συσχέτιση των ερωτήσεων με τη χρήση του εργαλείου Bartlett test of Sphericity, όπου διαπιστώσαμε ότι οι ερωτήσεις συσχετίζονται ( $p\text{-value} < .01$ ).

Πίνακας 1: Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταβλητών  $p\text{-value} < .01$  (2-tailed), N=145

Correlations		Q9a	Q9b	Q9c	Q9e	Q9f
Item						
Q9a	Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί ξεκίνησα να εργάζομαι	1	,786**	,756**	,518**	,329**
Q9b	Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί έπρεπε να εργαστώ για να συντηρήσω οικονομικά τον εαυτό μου	,786**	1	,842**	,556**	,306**

Q9c	Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί έπρεπε να συμβάλλω στην αύξηση του οικογενειακού εισοδήματος	,756**	,842**	1	,564**	,353**
Q9e	Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί το ωράριο του σχολείου συνέπιπτε με το ωράριο της εργασίας μου	,518**	,556**	,564**	1	,236**
Q9f	Διέκοψα τη φοίτησή μου λόγω έλλειψης οικονομικής επιδότησης από κάποιον φορέα (π.χ. Υπουργείο, ΟΑΕΔ)	,329**	,306**	,353**	,236**	1

Πίνακας 2: Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταβλητών p-value &lt; .01 (2-tailed), N=145

Correlations				
Item		Q12a	Q12d	Q12g
Q12a	Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί τα μαθήματα μου φαινόταν δύσκολα	1	,636**	,310**
Q12d	Διέκοψα τη φοίτησή μου επειδή είχα έλλειψη γνώσεων από παλαιότερες τάξεις	,636**	1	,362**
Q12g	Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί δεν υπήρχε στον βαθμό που θα ήθελα πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων	,310**	,362**	1

Πίνακας 3: Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταβλητών p-value &lt; .01 (2-tailed), N=145

Correlations				
Item		Q10a	Q10b	Q10c
Q10a	Διέκοψα τη φοίτησή μου λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων (π.χ. φροντίδα/η και φύλαξη παιδιών)	1	,388**	,274**
Q10b	Διέκοψα τη φοίτησή μου λόγω έλλειψης υποστήριξης από την οικογένειά μου	,388**	1	,254**
Q10c	Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί άλλαξε η οικογενειακή μου κατάσταση (π.χ. γάμος, διαζύγιο, γέννηση παιδιού)	,274**	,254**	1

Από την διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis) που ακολούθησε, εξήχθησαν τρεις παράγοντες όπως φαίνεται από τον πίνακα ιδιοτιμών που ακολουθεί αλλά και την παράλληλη ανάλυση (parallel analysis) για τον αριθμό των παραγόντων που πρέπει να εξαχθούν με βάση τον αριθμό των μεταβλητών και το μέγεθος του δείγματος. Ο πρώτος παράγοντας δημιουργείται από ερωτήσεις που σχετίζονται με οικονομικούς-επαγγελματικούς λόγους διακοπής της φοίτησης (5 ερωτήσεις), ο δεύτερος παράγοντας δημιουργείται από ερωτήσεις σχετικές με οικογενειακούς-κοινωνικούς λόγους διακοπής της φοίτησης (3 ερωτήσεις) και ο τρίτος παράγοντας από ερωτήσεις που σχετίζονται με προσωπικούς και εκπαιδευτικούς λόγους διακοπής της φοίτησης (3 ερωτήσεις).

Πίνακας 4: Πίνακας Ιδιοτιμών των παραγόντων

## 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	3,299	29,988	29,988	3,299	29,988	29,988	3,227	29,332	29,332
2	1,982	18,021	48,009	1,982	18,021	48,009	1,954	17,766	47,098
3	1,559	14,170	62,179	1,559	14,170	62,179	1,659	15,081	62,179
4	,942	8,562	70,741						
5	,758	6,889	77,629						
6	,723	6,573	84,203						
7	,599	5,442	89,645						
8	,437	3,973	93,618						
9	,327	2,970	96,588						
10	,229	2,084	98,672						
11	,146	1,328	100,000						

Πίνακας 5: Παραγοντική δομή του μοντέλου. Μέθοδος Εξαγωγής: Ανάλυση κύριων παραγόντων, Μέθοδος Περιστροφής: Μέγιστης Διακύμανσης (Varimax rotation with Kaiser Normalization)

Rotated Component Matrix <sup>a</sup>			
	Component		
	1	2	3
Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί έπρεπε να εργαστώ για να συντηρήσω οικονομικά τον εαυτό μου	,901		
Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί έπρεπε να συμβάλλω στην αύξηση του οικογενειακού εισοδήματος	,895		
Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί ξεκίνησα να εργάζομαι	,883		
Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί το ωράριο του σχολείου συνέπιπτε με το ωράριο της εργασίας μου	,730		
Διέκοψα τη φοίτησή μου λόγω έλλειψης οικονομικής επιδότησης από κάποιον φορέα (π.χ. Υπουργείο, ΟΑΕΔ)	,498		
Διέκοψα τη φοίτησή μου επειδή είχα έλλειψη γνώσεων από παλαιότερες τάξεις		,860	
Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί τα μαθήματα μου φαινόταν δύσκολα		,827	
Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί δεν υπήρχε στον βαθμό που θα ήθελα πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων		,658	
Διέκοψα τη φοίτησή μου λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων (π.χ. φροντίδα/η και φύλαξη παιδιών)			,743
Διέκοψα τη φοίτησή μου λόγω έλλειψης υποστήριξης από την οικογένειά μου			,738
Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί άλλαξε η οικογενειακή μου κατάσταση (π.χ. γάμος, διαζύγιο, γέννηση παιδιού)			,704

Extraction Method: Principal Component Analysis

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

Με δεδομένο ότι το μοντέλο έχει δομή τριών παραγόντων, για να εκτιμήσουμε την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου, αρχικά υπολογίσαμε τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha του οποίου η τιμή ήταν  $.712 > .700$ . Συνεπώς, το εργαλείο κρίνεται έγκυρο και αξιόπιστο.

### 3.4. Τα ερευνητικά ευρήματα

Στο πλαίσιο των επιμέρους αναλύσεων, διερευνήσαμε τη διάσταση του φύλου ως προς τους οικονομικούς-επαγγελματικούς, οικογενειακούς-κοινωνικούς, προσωπικούς και εκπαιδευτικούς λόγους που οδηγούν στην διακοπή της φοίτησης.

Όσον αφορά τους οικονομικούς-επαγγελματικούς λόγους που οδηγούν στην διακοπή της φοίτησης, οι άνδρες ( $M=2.59$ ,  $SD=1.07$ ) επέλεξαν υψηλότερες τιμές από τις γυναίκες ( $M=2.33$ ,  $SD=1.29$ ). Από τον στατιστικό έλεγχο T-test [ $F(5.94)$ ,  $p\text{-value} = .237$ ], διαπιστώνουμε ότι οι διαφορές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές, συνεπώς, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το φύλο δεν επηρεάζει τους οικονομικούς-επαγγελματικούς λόγους ως παράγοντες διακοπής της φοίτησης. Επιμέρους, η υψηλότερη τιμή για τους άνδρες ( $M=2.87$ ,  $SD=1.40$ ) δόθηκε στην δήλωση «Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί το ωράριο του σχολείου συνέπιπτε με το ωράριο της εργασίας μου» και για τις γυναίκες ( $M=2.51$ ,  $SD=1.55$ ) στην δήλωση «Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί ξεκίνησα να εργάζομαι».

Αναφορικά με τους οικογενειακούς-κοινωνικούς λόγους που οδηγούν στην διακοπή της φοίτησης, οι γυναίκες ( $M=2.13$ ,  $SD=1.00$ ) επέλεξαν υψηλότερες τιμές από τους άνδρες ( $M=1.82$ ,  $SD=0.93$ ). Από τον στατιστικό έλεγχο T-test [ $F(1.11)$ ,  $p\text{-value} = .08$ ], διαπιστώνουμε ότι οι διαφορές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές, συνεπώς, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το φύλο δεν επηρεάζει τους οικογενειακούς-κοινωνικούς λόγους ως παράγοντες διακοπής της φοίτησης. Επιμέρους, η υψηλότερη τιμή τόσο για τις γυναίκες ( $M=2.89$ ,  $SD=1.66$ ) όσο και για τους άνδρες ( $M=2.40$ ,  $SD=1.50$ ) δόθηκε στην δήλωση «Διέκοψα τη φοίτησή μου λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων (π.χ. φροντίδα/η και φύλαξη παιδιών)».

Όσον αφορά τους προσωπικούς και εκπαιδευτικούς λόγους που οδηγούν στην διακοπή της φοίτησης, τόσο οι άνδρες ( $M=1.26$ ,  $SD=0.51$ ) όσο και οι γυναίκες ( $M=1.19$ ,  $SD=0.49$ ) επέλεξαν χαμηλές τιμές. Από τον στατιστικό έλεγχο T-Test [ $F(.69)$ ,  $p\text{-value} = .47$ ], διαπιστώνουμε ότι οι διαφορές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές, συνεπώς, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το φύλο δεν επηρεάζει τους προσωπικούς και επαγγελματικούς λόγους ως παράγοντες που οδηγούν στη διακοπή της φοίτησης. Επιμέρους, η υψηλότερη τιμή τόσο για τους άνδρες ( $M=1.33$ ,  $SD=0.78$ ) όσο και για τις γυναίκες ( $M=1.30$ ,  $SD=0.83$ ) δόθηκε στην δήλωση «Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί δεν υπήρχε στον βαθμό που θα ήθελα πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων».

Στη συνέχεια διερευνήσαμε τη διάσταση της ηλικίας ως προς τους παράγοντες οικονομικοί-επαγγελματικοί, οικογενειακοί-κοινωνικοί και προσωπικοί και επαγγελματικοί λόγοι διακοπής της φοίτησης, με τη χρήση της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA).

Όσον αφορά τον παράγοντα οικονομικοί-επαγγελματικοί λόγοι, οι συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας 31-40 ετών απάντησαν με τις υψηλότερες τιμές ( $M=2.65$ ,  $SD=1.1$ ), ενώ \συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας 18-24 ετών απάντησαν με τις χαμηλότερες τιμές ( $M=2.17$ ,  $SD=1.24$ ), ωστόσο, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές [ $F(.567)$ ,  $df1=4$ ,  $p\text{-value} = .69$ ], οπότε η ηλικία δεν επηρεάζει τους οικονομικούς-επαγγελματικούς λόγους ως παράγοντες διακοπής της φοίτησης.

Αναφορικά με τον παράγοντα οικογενειακοί-κοινωνικοί λόγοι, οι συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας 31-40 ετών απάντησαν με τις υψηλότερες τιμές ( $M=2.10$ ,  $SD=1.04$ ), ενώ \συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας 18-24 ετών απάντησαν με τις χαμηλότερες τιμές ( $M=1.52$ ,  $SD=0.81$ ), ωστόσο, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές [ $F(1.51)$ ,  $p\text{-value} = .20$ ], οπότε η ηλικία δεν επηρεάζει τους οικογενειακούς-κοινωνικούς λόγους ως παράγοντες διακοπής της φοίτησης.

Όσον αφορά τον παράγοντα προσωπικοί και επαγγελματικοί λόγοι, οι συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας 31-40 ετών απάντησαν με τις υψηλότερες τιμές ( $M=2.10$ ,  $SD=1.04$ ), ενώ \συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας 18-24 ετών απάντησαν με τις χαμηλότερες τιμές ( $M=1.52$ ,  $SD=0.81$ ), ωστόσο, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές [ $F(1.51)$ ,  $p\text{-value} = .20$ ], συνεπώς, η ηλικία δεν επηρεάζει τους οικογενειακούς-κοινωνικούς λόγους ως παράγοντες διακοπής της φοίτησης.

Ακολούθως, διερευνήθηκε η διάσταση της επαγγελματικής κατάστασης των συμμετεχόντων ως προς τους επαγγελματικούς-οικονομικούς, οικογενειακούς-κοινωνικούς, προσωπικούς και εκπαιδευτικούς λόγους διακοπής της φοίτησης. Όσον αφορά τον παράγοντα επαγγελματικοί-οικονομικοί λόγοι, ο στατιστικός έλεγχος One Way ANOVA, έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F=3.643$ ,  $p\text{-value} = .007 < .05$ ) ανάμεσα στους μέσους όρους των τιμών των απαντήσεων των μαθητών υπαλλήλων πλήρους απασχόλησης ( $M=2.64$ ,  $SD=1.14$ ) και των συνταξιούχων ( $M=1.00$ ,  $SD=.00$ ). Συνεπώς, η επαγγελματική κατηγορία-κατάσταση, επηρεάζει την διακοπή της φοίτησης, με τους υπαλλήλους πλήρους απασχόλησης να διατρέχουν στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερο κίνδυνο να διακόψουν τη φοίτησή τους σε σχέση με τους συνταξιούχους όπως φάνηκε από τις post hoc αναλύσεις.

**Πίνακας 6: Τμήμα του πίνακα ANOVA ελέγχων πολλαπλών συγκρίσεων για επαγγελματικούς-οικονομικούς λόγους σε σχέση με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων**

Multiple Comparisons

Παράγοντας1\_Οικονομικοεπαγγελματικοί

Tukey HSD

(I) Η επαγγελματική μου κατάσταση	(J) Η επαγγελματική μου κατάσταση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Υπάλληλος πλήρους απασχόλησης	Άνεργος/η	,8094	,31545	,082	-,0624	1,6812
	Ιδιώτης Αυτοαπασχολούμενος/η	,1755	,29765	,976	-,6471	,9981
	Υπάλληλος μερικής απασχόλησης	-,0893	,35116	,999	-1,0598	,8812
	Συνταξιούχος/α	1,6380*	,56367	,034	,0802	3,1958

Αναφορικά με τον παράγοντα οικογενειακοί-κοινωνικοί λόγοι, οι συμμετέχοντες της επαγγελματικής κατάστασης Άνεργος/η, απάντησαν με τις υψηλότερες τιμές ( $M=2.11$ ,  $SD=1.03$ ), ενώ συμμετέχοντες της επαγγελματικής κατάστασης Συνταξιούχος/α απάντησαν με τις χαμηλότερες τιμές ( $M=1.25$ ,  $SD=0.50$ ), ωστόσο, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές [ $F(1.184)$ ,  $p\text{-value} = .32$ ], συνεπώς, η επαγγελματική κατάσταση δεν επηρεάζει τους οικογενειακούς-κοινωνικούς λόγους ως παράγοντες διακοπής της φοίτησης.

Όσον αφορά τον παράγοντα προσωπικοί και εκπαιδευτικοί λόγοι, οι συμμετέχοντες της επαγγελματικής κατάστασης Άνεργος/η, απάντησαν με τις υψηλότερες τιμές ( $M=1.40$ ,  $SD=.84$ ), ενώ συμμετέχοντες της επαγγελματικής κατάστασης Υπάλληλος πλήρους απασχόλησης απάντησαν με τις χαμηλότερες τιμές ( $M=1.19$ ,  $SD=0.43$ ), ωστόσο, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές [ $F(.69)$ ,  $p\text{-value} = .60$ ], συνεπώς, η επαγγελματική κατάσταση δεν επηρεάζει τους προσωπικούς και εκπαιδευτικούς λόγους ως παράγοντες διακοπής της φοίτησης.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η διάσταση της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων ως προς τους επαγγελματικούς-οικονομικούς, οικογενειακούς-κοινωνικούς, προσωπικούς και εκπαιδευτικούς λόγους διακοπής της φοίτησης. Όσον αφορά τον παράγοντα επαγγελματικοί-οικονομικοί λόγοι, οι συμμετέχοντες της οικογενειακής κατάστασης Άγαμος/η απάντησαν με τις υψηλότερες τιμές ( $M=2.72$ ,  $SD=.96$ ), ενώ οι συμμετέχοντες της οικογενειακής κατάστασης Χήρος/α απάντησαν με τις χαμηλότερες τιμές ( $M=2.00$ ,  $SD=1.41$ ), ωστόσο, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές [ $F(.63)$ ,  $p\text{-value} = .64$ ], συνεπώς η οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζει τους επαγγελματικούς-οικονομικούς λόγους ως παράγοντες διακοπής της φοίτησης.

Αναφορικά με τον παράγοντα οικογενειακοί-κοινωνικοί λόγοι, ο στατιστικός έλεγχος One Way ANOVA, έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ( $F=5.765$ ,  $p\text{-value} = .000 < .001$ ) στους μέσους όρους των τιμών των απαντήσεων των έγγαμων ( $M=2.06$ ,  $SD=.97$ ) και των

διαζευγμένων μαθητών ( $M=2.50$ ,  $SD=1.20$ ) σε σχέση με τους άγαμους μαθητές ( $M=1.40$ ,  $SD=.56$ ) όπως προέκυψε από τις post hoc αναλύσεις. Συνεπώς, η οικογενειακή κατάσταση, επηρεάζει τη διακοπή της φοίτησης ως προς τους οικογενειακούς-κοινωνικούς λόγους, με τους έγγαμους και διαζευγμένους μαθητές να διατρέχουν στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερο κίνδυνο να διακόψουν τη φοίτησή τους σε σχέση με τους άγαμους μαθητές.

Πίνακας 7: Τμήμα του πίνακα ANOVA ελέγχων πολλαπλών συγκρίσεων για οικογενειακούς-κοινωνικούς λόγους σε σχέση με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων

Multiple Comparisons						
Παράγοντας2_Οικογενειακοί						
Tukey HSD						
(I) Η οικογενειακή μου κατάσταση είναι	(J) Η οικογενειακή μου κατάσταση είναι	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Άγαμος/η	Έγγαμος/η	-,6183*	,18102	,007	-1,1186	-,1180
	Σε συμβίωση	-,8685	,32304	,061	-1,7613	,0243
	Χήρος/α	,3981	,65653	,974	-1,4163	2,2126
	Διαζευγμένος/η	-1,1019*	,27153	,001	-1,8523	-,3514

Όσον αφορά τον παράγοντα προσωπικοί και εκπαιδευτικοί λόγοι, οι συμμετέχοντες της οικογενειακής κατάστασης Σε συμβίωση, απάντησαν με τις υψηλότερες τιμές ( $M=1.37$ ,  $SD=.74$ ), ενώ συμμετέχοντες της οικογενειακής κατάστασης Διαζευγμένος/η απάντησαν με τις χαμηλότερες τιμές ( $M=1.17$ ,  $SD=0.37$ ), ωστόσο, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές [ $F(.59)$ ,  $p\text{-value}=.67$ ], συνεπώς, η οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζει τους προσωπικούς και εκπαιδευτικούς λόγους ως παράγοντες διακοπής της φοίτησης.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με συμμετοχή τριών μαθητών που είχαν διακόψει τη φοίτησή τους, επιβεβαίωσαν τους επαγγελματικούς-οικονομικούς και οικογενειακούς λόγους ως αιτίες της ΣΔ.

*«Η φύση της εργασίας μου ήταν επίπονη και κουραστική και δεν μου επέτρεψε ανταποκριθώ ταυτόχρονα και στις μαθητικές μου υποχρεώσεις»* τόνισε ένας από τους μαθητές.

*«Οι αζημιμένες οικογενειακές υποχρεώσεις όπως η φροντίδα και η στήριξη των τριών παιδιών μου στις μαθησιακές τους ανάγκες με ώθησαν στο να υπερβώ το όριο των απουσιών και να αναγκαστώ να εγκαταλείψω το σχολείο»*, ανέφερε μια πρώην μαθήτρια.

### 3.5 Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να καταγραφεί η ΜΔ των τελευταίων σχολικών ετών, να εκτιμηθεί το μέγεθος του φαινομένου, να αναζητηθούν τα και να αναλυθούν τα αίτια της ΜΔ, αλλά και να προταθούν δράσεις-παρεμβάσεις αντιμετώπισης του φαινομένου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν σε ημερίδα που έλαβε χώρα στον χώρο του σχολείου, στην οποία, συμμετείχαν μαθητές και εκπαιδευτικοί. Αναπτύχθηκε διάλογος, τέθηκαν προβληματισμοί και προτάθηκαν μέτρα αντιμετώπισης του φαινομένου της ΜΔ.

Η παρούσα έρευνα, μέσω της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώνει και στο περιβάλλον της Εσπερινής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης την κατηγοριοποίηση των αιτίων της ΜΔ σε: επαγγελματικά-οικονομικά, οικογενειακά-κοινωνικά, ατομικά και εκπαιδευτικά όπως διαπιστώθηκε και από αντίστοιχη έρευνα στο περιβάλλον σχολείων δεύτερης ευκαιρίας της Περιφέρειας Κρήτης (Μπιτσάκος, 2021).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι παρατηρούνται διαφοροποιήσεις όσον αφορά τα αίτια της ΜΔ με τους επαγγελματικούς-οικονομικούς και τους οικογενειακούς-κοινωνικούς λόγους να παίζουν πρωτεύοντα ρόλο ως αιτίες διακοπής της φοίτησης.

Μεταξύ των ερωτήσεων-δηλώσεων που συμπεριλήφθηκαν στην στατιστική ανάλυση ήταν και οι δηλώσεις: «Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί το ωράριο λειτουργίας του σχολείου συνέπιπτε με το ωράριο της εργασίας μου» και «Διέκοψα τη φοίτησή μου γιατί δεν υπήρχε στο βαθμό που θα ήθελα πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων». Οι δυο αυτές επιμέρους αιτίες επιβεβαιώθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των μαθητών αλλά και κατά τη διάρκεια της ημερίδας παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας από μερίδα μαθητών.

Αξιοποιώντας και επεκτείνοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, προτάθηκαν ως μέτρα για την αντιμετώπιση του φαινομένου της ΜΔ: Η ενδεχόμενη μετατόπιση της έναρξης του ωραρίου λειτουργίας κατά 30 λεπτά της ώρας σε συνδυασμό με την ανάλογη προσαρμογή των δρομολογίων των αστικών συγκοινωνιακών μέσων με παρέμβαση της Δημοτικής Αρχής, η αύξηση του αριθμού των διδακτικών και εκπαιδευτικών επισκέψεων και η υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που θα ενσωματώνουν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τα χαρακτηριστικά της βιωματικής, εξατομικευμένης και διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας.

### **Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)**

#### **Ελληνόγλωσση**

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Γραφείο Διερεύνησης και Αποτίμησης Εκπαιδευτικού Έργου (2019), Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Περίοδος Αναφοράς 2015-2018.

Μπιτσάκος, Ν. (2021). Αναιρώντας τη Μαθητική Διαρροή: Μια εμπειρική συγκριτική ανάλυση του πληθυσμού των ενηλίκων εκπαιδευομένων στους νομούς της Περιφέρειας Κρήτης. Έρευνα στη Εκπαίδευση, Τόμος 10, Τεύχος 1, σς. 40-51 doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.25673>.

#### **Ξενόγλωσση**

Dekkers, H., & Driessen, G. (1997). An evaluation of the educational priority policy in relation to early school leaving. *Studies in Educational Evaluation*, 23(3), 209-230.

De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijnsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Van Damme, J. (2013). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331-345.

European Commission, EACEA, Eurydice and Cedefop, (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*.

Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., Rummens, J. A., Cote, D., & Roth-Edney, D. (2005). *Early school leavers: Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school*. Final Report submitted to the Ontario Ministry of Education and Training, Special Education Branch.

Keppens, G., & Spruyt, B. (2017). The development of persistent truant behaviour: an exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59(3), 353-370.

Lavrijnsen, J. & Nicaise, I. (2013). *Parental background and early school leaving*. Leuven: Steunpunt SSL.

McNeal Jr, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.

Montmarquett, C, Mahseredjian, S., Houle, R., (2001). The Determinants of University Dropouts: A Bivariate Probability Model with Sample Selection, *Economics of Education Review*, 20, 475-84.

Patterson, R., (2008). Neighborhood Effects on High-School Drop-Out Rates and Teenage Childbearing. Center for Economic Studies.

Viadero D. (2001). The dropout dilemma. Research hindered by lack of uniform way to count students who quit school. EducationWeek.

## Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – Δ/ΝΤΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ. ΑΛΛΑΓΕΣ-ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ-ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ

**Βιδάκης Χρήστος**

PhD, M.A

Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ70

### Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση μελετάτε μέσω μελέτης περίπτωσης οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας όσον αφορά το φαινόμενο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εννοιολογικό άξονα: Το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται το κοινωνικό φαινόμενο της συνεργασίας. Η έρευνα διενεργήθηκε από αρχές Οκτωβρίου 2018 έως τα τέλη του Ιουνίου 2019. Στην έρευνα επιλέχθηκαν 31 Δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε 31 από τα 61 Δημοτικά Σχολεία της ΔΙΠΕ ΠΙΕΡΙΑΣ (Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας) . Σκοπός της έρευνας ήταν να αποτυπωθούν οι απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί αρχικά όσον αφορά το περιεχόμενο και τις μορφές συνεργασίας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ώστε να εξεταστεί η πληθώρα των μορφών της συνεργασίας στα σχολεία και η περιγραφή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων στη πράξη, με αποτέλεσμα να διερευνώνται ερωτήματα όπως το πού, πώς, πόσο και σε ποια θέματα συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία.

**Λέξεις-κλειδιά:** Συνεργασία εκπαιδευτικών; Ομαδική συνεργασία; Λειτουργικότητα σχολικής μονάδας, Εκπαιδευτικοί

### 1.Εισαγωγή

Στη δεκαετία του 1980 οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν ανώτερες, κυρίως στις Η.Π.Α και στον Καναδά, από τις μη συνεργατικές σχέσεις με την αιτιολογία ότι υποστηρίζουν καλύτερα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves A., 2002b, p.245).

Στη δεκαετία του 1990 η συνεργασία των εκπαιδευτικών άρχισε να αντιμετωπίζεται με μεγαλύτερο σκεπτικισμό. Από ορισμένους μελετητές διατυπώθηκε η άποψη ότι μπορεί σε μερικές περιπτώσεις να είναι επιβλαβής ή και επικίνδυνη, αν δε συσχετίζεται με το οργανωσιακό πλαίσιο ή με το όραμα της σχολικής μονάδας (Hargreaves D., 2002b, p.41-42).

Πάρα ταύτα οι πρόσφατες δημοσιεύσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών: ως ένα σημάδι για την ανάδειξη αποτελεσματικών σχολείων, με το να συμβάλλει στην ανακούφιση των εκπαιδευτικών και στο θετικό σχολικό κλίμα και ταυτόχρονα να στηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την βελτίωση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Bauer, K.-O. ,2008a; Evans L., 2008; Kuper H. & Kapelle N.,2012).



Συγχρόνως, ωστόσο, αναφέρεται επανειλημμένα στη διεθνή βιβλιογραφία ότι παρά τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο στη σχολική μονάδα αλλά και τη διδασκαλία στη τάξη, υπάρχει σχετικά ελάχιστη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Από αυτή την ασυμφωνία προκύπτει ότι θα έπρεπε να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί για να συνεργαστούν περισσότερο: «Ενθαρρύνετε τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν - έργο του Σισύφου;» (Gräsel, Fußangel et al., 2006).

## **2. Η Έρευνα**

### **2.1 Σκοπός της έρευνας**

Ο σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθούν εμπειρικές όψεις του φαινομένου της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εξής εννοιολογικό άξονα:

Τα αποτελέσματα που επιφέρει η συνεργασία σε επίπεδο περιβάλλοντος (σχολική μονάδα) και στο επίπεδο του ατόμου (εκπαιδευτικό προσωπικό) που ενεργεί μέσα σε αυτό το περιβάλλον.

Συγκεκριμένα σε αυτόν τον άξονα θα διερευνηθούν τα αποτελέσματα της συνεργασίας που μπορεί να είναι σε επίπεδο οργανισμού (οργανωσιακή μάθηση), σε επίπεδο διδασκαλίας σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και σε συνάρτηση με την συναισθηματική αποφόρτιση και φόρτιση του εκπαιδευτικού (Lortie D. C., 1975; Rosenholtz S. J., 1991).

### **2.2 Στόχος της Έρευνας**

Ο επιμέρους στόχος της παρούσας έρευνας είναι:

Η εκτενέστερη διερεύνηση των αλλαγών και των αποτελεσμάτων που αναδεικνύονται μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα διερευνάται ο βαθμός που η συνεργασία των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη, την αύξηση της ενδογενούς δραστηριότητας και την οργάνωση και μεθοδολογία της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών

Ερευνητικά ερωτήματα

Ποιες αλλαγές περιγράφονται, οι οποίες προκύπτουν από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών;

## **3. Μεθοδολογία της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα, από τις επτά κατηγορίες της περιγραφικής μεθοδολογίας επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε την έρευνα επισκόπησης, για να διερευνήσουμε την συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας στο Ν. Πιερίας (Louis K.S., 2007).

Μία έρευνα επισκόπησης έχει ως αντικείμενο της, τις τάσεις των διαφορετικών ομάδων πληθυσμού καθώς και τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως επιχειρείται και στην παρούσα έρευνα στην οποία εξετάζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πιερίας.

Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στις φάσεις της έρευνας ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία με βολικό δείγμα (Patton, 2002). Ο κύριος στόχος της σκόπιμης δειγματοληψίας, είναι να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, με σκοπό να μπορέσει ο ερευνητής να ανταποκριθεί καλύτερα και να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα και η βολική δειγματοληψία, μας έδωσε τη δυνατότητα της επιλογής των πλησιέστερων, πρόθυμων και διαθέσιμων ατόμων για την διαδικασία της συνέντευξης.

### **3.1 Η μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου**

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση του προς εξέταση θέματος και ειδικότερα η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Qualitative Inhaltanalyse) (Μπονίδης, Κ., 2004, Μπονίδης Κ., 2014 · Χατζηδήμου & Σταμοβλάσης, 2014 · Mayring P., 2007).

### 3.2 Δείγμα της Έρευνας

Η έρευνα διενεργήθηκε από αρχές Οκτωβρίου 2018 έως τα τέλη του Ιουνίου 2019. Στην Κύρια έρευνα επιλέχθηκαν 31 Δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Από τις 31 σχολικές μονάδες του δείγματος, οι 9 από τις 13 που είναι σε επίπεδο Νομού, ήταν ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία (1/θ έως 3/θ) και οι 22 από τις 48 που είναι σε επίπεδο Νομού ήταν πολυθέσια δημοτικά σχολεία (4/θ έως 12/θ).

Συνολικά συστάθηκαν 40 ομάδες εστίασης και σε αυτές έλαβαν μέρος 120 εκπαιδευτικοί από τους 560 εκπαιδευτικούς, που υπηρετούσαν συνολικά στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Στις 31 ομάδες εστίασης συμμετείχαν 101 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία (43 γυναίκες και 58 άντρες, ηλικίας από 42 έως 60 ετών) και 19 εκπαιδευτικοί δάσκαλοι (8 άνδρες και 11 γυναίκες, ηλικίας από 32 έως 40 ετών) από ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία. Επίσης έλαβαν μέρος σε 1 ομάδα εστίασης 2 σχολικοί σύμβουλοι και σε 8 ομάδες εστίασης 22 Δ/ντές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων και 9 προϊστάμενοι ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων.

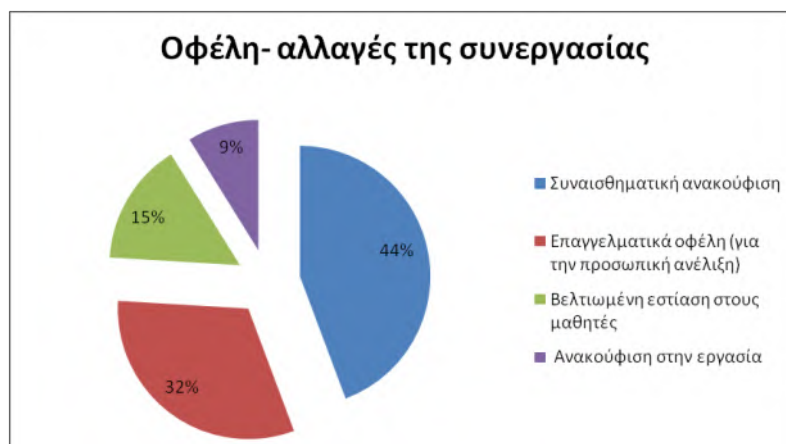
### 4. Τα ευρήματα της έρευνας

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στις παρακάτω κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν μετά από την κωδικοποίηση των συνεντεύξεων:

<p>Αλλαγές-οφέλη που προκύπτουν μέσω της συνεργασίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συναισθηματική ανακούφιση</li> <li>• Επαγγελματικά οφέλη (για την προσωπική ανέλιξη)</li> <li>• Αντίκτυπο στους μαθητές</li> <li>• Αποφόρτιση του φόρτου εργασίας μέσω της συνεργασίας</li> </ul>
--	--

### 5. Συζήτηση και Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Στο παρακάτω γράφημα αποτυπώνεται η ποσοστιαία διαίρεση των (βλ. Γράφημα 1) αλλαγών - οφελών που προκύπτουν μέσω της συνεργασίας σύμφωνα πάντα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών.



Γράφημα 1: Συχνότητες θεματικών ενότητων του συνόλου των εκπαιδευτικών της κατηγορίας: Οφέλη και αλλαγές της συνεργασίας

### 5.1 Επαγγελματικά οφέλη (για την προσωπική ανέλιξη)

Όσον αφορά στις θετικές συνέπειες που προκύπτουν από τη συνεργασία με με τους συναδέλφους, το 32% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι διευρύνεται το επαγγελματικό τους ρεπερτόριο, λόγω της ανταλλαγής του υλικού, σχετικού με τη διδασκαλία αλλά και το μάθημα.

Έτσι παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς γνωριμίας νέων μεθόδων αλλά και πρακτικών διδασκαλίας.

Η αλλαγή του τρόπου σκέψης των δασκάλων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση είναι πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία, η οποία αν γίνει με εντολή προϊσταμένης αρχής, αποδεικνύεται αναποτελεσματική και οδηγεί στην υπονόμευση.

Πάντως, είναι εμφανές, ότι η αλλαγή των πεποιθήσεων αναδύεται από την ανάγκη αναθεώρησης των ιδεών, αν και πολλοί υποστηρίζουν την άποψη της στατικότητας, της σταθερότητας, της μη μεταβλητότητας των πεποιθήσεων.

Για την επίτευξη του στόχου της αλλαγής των πεποιθήσεων προτείνεται η μαθησιακή διεργασία του στοχασμού, η οποία έχει ήδη αρχίσει να αποτελεί μείζονα τάση και επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία με στόχο τη μάθηση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τη διδακτική πρακτική με επάρκεια και να εμπλακούν ενεργητικά στην ανακατασκευή και το μετασχηματισμό της γνωστικής βάσης της διδασκαλίας τους.

Συμπερασματικά, η συνεργασία προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να είναι ανοιχτοί στις νέες επιστημονικές εξελίξεις και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και προώθηση του καινοτομικού ήθους και των νέων δράσεων, που κρίνονται απαραίτητες για την προώθηση των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων (Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε., 1999).

Συνεπώς, η αλλαγή των πεποιθήσεων προωθείται επίσης εκτός από τον ατομικό και το συλλογικό αναστοχασμό, με την έκθεση εναλλακτικών αντιλήψεων και ιδεών για τη διδασκαλία (McLaughlin & Talbert, 2006). Αναστοχασμός είναι ο μηχανισμός ή η μεταγνωστική διαδικασία, που μετατρέπει την εμπειρία σε γνώση για τη διδασκαλία και τη σιωπηρή γνώση σε φανερή γνώση των επιστημονικών αρχών.

Έτσι, η αλλαγή των πεποιθήσεων ενδέχεται να είναι προσωπική αλλά και συλλογική, όταν οι δάσκαλοι δοκιμάσουν μια αίσθηση γνωστικής διαφωνίας ή σύγκρουσης, συνειδητοποιήσουν τις γνωστικές αντιφάσεις, και προχωρήσουν στην αναδόμηση των ιδεών για την επίτευξη της γνωστικής ισορροπίας (McLaughlin & Talbert, 2006).

### 5.2 Ανακούφιση στην εργασία

Το 9% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών, λένε ότι μία επιτυχημένη συνεργασία οδηγεί σε μία σημαντική αποφόρτιση της εργασίας και συνεπώς μπορεί να οδηγήσει σε μία αποφόρτιση του ίδιου του ατόμου. Τα σχόλια των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν τρεις πτυχές: την κοινή χρήση και την ανταλλαγή των υλικών, την εξοικονόμηση χρόνου και την ανακούφιση του εκπαιδευτικού.

Όπως παρατηρείται παραπάνω, η ανακούφιση στην εργασία, προκύπτει από την παράλληλη εργασία σε επίπεδο τάξης, στην οποία δύο εκπαιδευτικοί έχουν τις ίδιες τάξεις και μοιράζονται την προετοιμασία των υλικών ή φύλλων εργασίας ή γενικότερα διαφόρων εργασιών. Με αυτόν τον τρόπο υφίσταται μια χρονική αλλά και εργασιακή διάσπαση της εργασίας που οδηγεί παράλληλα σε μία ανακούφιση της εργασίας.

Συνολικά, είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται κυρίως στις διαδικασίες ανταλλαγής μεταξύ τους που ενεργοποιούν την ανακούφιση σχετικά με τον φόρτο εργασίας.

Η τελευταία πτυχή που αναφέρεται σε αυτή την κατηγορία από τους εκπαιδευτικούς είναι η συλλογική υποστήριξη μεταξύ τους, για την επίλυση εξειδικευμένων προβλημάτων τεχνικής αλλά και πρακτικής φύσεως.

### 5.3 Συναισθηματική ανακούφιση /υποστήριξη

Επόμενη πτυχή ανακούφισης της συνεργασίας σχετίζεται με το συναισθηματικό επίπεδο. Το 44% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών εκφράζει με βεβαιότητα το όφελος της συνεργασίας πάνω σε αυτό το επίπεδο.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί σχολιάζουν αυτή τη μορφή υποστήριξης, εκφράζοντας την άποψη ότι μπορεί να λάβουν βοήθεια και υποστήριξη από τους συναδέλφους τους, αν υπάρχουν προβλήματα σε σχέση με τους μαθητές τους και να δέχονται συμβουλές από τους συναδέλφους τους για τη σωστή αντιμετώπιση τους. Επιπλέον, αισθάνονται ικανοί και ασφαλείς να εκφράσουν τις απογοητευτικές εμπειρίες τους που βίωσαν στην τάξη τους στους συναδέλφους τους .

Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις της συνεργασίας αυτών είναι σημαντικές, καθώς η καλή κατάσταση των μαθητών εξαρτάται από την καλή κατάσταση των εκπαιδευτικών τους.

Διότι αν οι τελευταίοι δεν νιώθουν αποδεκτοί ως άνθρωποι μέσα στο περιβάλλον εργασίας τους, δεν μπορεί να είναι ολοκληρωμένοι και χαλαροί μέσα στην τάξη (Baum, Bondorf & Ullrich, 2010, p.141). Οι εκπαιδευτικοί, όπως υπογραμμίζουν στις συνεντεύξεις, πέρα από την επαγγελματική τους υπόσταση ενδεχομένως βιώνουν σοβαρά προσωπικά προβλήματα (απώλεια αγαπημένων προσώπων, διαζύγιο, ασθένειες), που αφήνουν τα αποτυπώματά τους στον επαγγελματικό χώρο, μειώνοντας αρκετές φορές και την απόδοσή τους. Όταν στο περιβάλλον του σχολείου αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μπορούν να δείξουν τις αδυναμίες τους ή τα προβλήματά τους, να τα μοιραστούν με τους υπόλοιπους και να δεχτούν βοήθεια, ώστε να αντεπεξέλθουν σ' αυτά (Hargreaves A., 2002).

Μέσα από τη συνεργασία, όπως διαπιστώνεται από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, όλοι οι εκπαιδευτικοί, αισθάνονται ευτυχέστεροι και πιο σίγουροι, καθώς μοιράζονται πόρους, μαθητές, χώρο, χρόνο, ιδέες, αρμοδιότητες, πείρα και αισθήματα με μία αίσθηση αμοιβαίας εξάρτησης και συλλογικής υπευθυνότητας (Kullmann, 2009, p.59-67).

Σε συνέχεια των παραπάνω η συναισθηματική ανακούφιση-υποστήριξη συνοψίζεται στα ακόλουθα σημεία:

- Υποστήριξη σε προβλήματα με μαθητές
- Δυνατότητα «κάθαρσης της απογοήτευσης».
- Έμφασης της αυτοαπελεσματικότητας

### 5.4 Βελτιωμένη εστίαση στους μαθητές και τη διδασκαλία

Ένα άλλο πλεονέκτημα που μπορούν να αντλήσουν οι δάσκαλοι από τη συνεργασία, είναι ο συντονισμός της διδακτικής δράσης σε σχέση με τους μαθητές με αποτέλεσμα την καλύτερη εστίαση των σπουδαστών. Το 15% των εκπαιδευτικών εκφράζουν την παραπάνω άποψη σχετικά με τη βελτιωμένη εστίαση στους μαθητές, η οποία μπορεί να αποδοθεί τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε παιδαγωγικό-ψυχολογικό επίπεδο: η συνεργασία με τους συναδέλφους εξασφαλίζει στις παράλληλες τάξεις την διδασκαλία του ίδιου περιεχομένου με τέτοιο τρόπο , ώστε οι μαθητές να είναι στο ίδιο τουλάχιστον περίπου γνωστικό επίπεδο.

Επιπλέον, μέσω της συνεργασίας, βελτιώνονται οι διδακτικοί μέθοδοι, ώστε να πραγματοποιείται με κατάλληλο τρόπο η μεταφορά και η διάδοση της γνώσης στους μαθητές. Άλλες δηλώσεις σχετίζονται περισσότερο με το χειρισμό των μαθητών και ειδικότερα τα πειθαρχικά προβλήματα: γι 'αυτό η κοινή χρήση συμβουλών και η ανάπτυξη μιας κοινής γραμμής, μπορεί να είναι ύψιστης σημασίας για τους εκπαιδευτικούς.

Οι συζητήσεις που ανταλλάσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους γύρω από τις πρακτικές τους και τη διδασκαλία έχουν τρία πλεονεκτήματα. Πρώτον είναι αποκαλυπτικές για τις στάσεις, τις αξίες και τα πιστεύω των ατόμων, καθώς δια μέσου αυτών, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν περισσότερα ο ένας για τον άλλο , σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Δεύτερον, χτίζουν ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης, που επιτρέπει την ανοιχτή επικοινωνία. Τρίτον, αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού ένας πολιτιστικός κώδικας επικοινωνίας, μια κοινή γλώσσα που επιτρέπει ανταλλαγές αποκαλυπτικές σύνθετων ιδεών (Meirink et al., 2009). Συνεπώς, η ενορχήστρωση του καθημερινού έργου της διδασκαλίας είναι το μεγαλύτερο κέρδος που προκύπτει από τη συναδελφικότητα.

Σύμφωνα πάντα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών, ένα άλλο σπουδαίο κέρδος είναι ότι οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο ανοιχτοί και ευπροσάρμοστοι σε νέες ιδέες, διδακτικές μεθόδους και πηγές. Έχοντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε στιγμές αλλαγής, αντεπεξέρχονται ευκολότερα στις νέες απαιτήσεις και επιχειρούν καινοτομίες που θα εξαντλούσαν την ενέργεια, τις δεξιότητες και τους πόρους ενός μόνο εκπαιδευτικού (Little, 2003). Η κοινή εργασία και προσπάθεια πάνω σε σημαντικά προβλήματα πετυχαίνει αυτό που καμιά ατομική λογική ή ικανότητα δεν θα μπορούσε να πετύχει (Sergiovanni, 2001). Επιπλέον, για να υλοποιηθεί επιτυχώς μια σημαντική εκπαιδευτική αλλαγή, πρέπει να προϋπάρξουν αλλαγές στις αντιλήψεις, τις αξίες και τις παραδοχές των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό, έχει πρωταρχική σημασία η προσωπική επαφή, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί εισάγονται στις νέες ιδέες, τις οποίες στη συνέχεια δέχονται, τροποποιούν ή απορρίπτουν. Η αλλαγή προϋποθέτει μάθηση, να κάνεις κάτι καινούριο και η αλληλεπίδραση είναι η πρωταρχική βάση για την κοινωνική μάθηση (Fullan, 2006). Στα σχολεία που χαρακτηρίζονται από τις νόρμες της συναδελφικότητας και του πειραματισμού η καινοτομία αφορά όλους, ξεπερνώντας τις εξατομικευμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών και συνεχίζοντας να επιβιώνει ακόμη και μετά την αποχώρησή τους. Η εξωτερικά επιβαλλόμενη αλλαγή, απορροφάται στην αναπτυξιακή δομή του σχολείου (Hargreaves, 2002), δηλαδή φιλτράρεται και γίνεται αποδεκτή ως μια μορφή των σχολικών προτεραιοτήτων που ενσωματώνονται σε μια συνολική στρατηγική, αναπτύσσοντας παράλληλα και τις εσωτερικές συνθήκες που την υποστηρίζουν (Hopkins, 2001).

Συνοπτικά, τα ακόλουθα σημεία αντικατοπτρίζουν τις πτυχές της βελτιωμένης εστίασης των μαθητών μέσω της συνεργασίας:

- Μεταφέρεται το ίδιο περιεχόμενο στους μαθητές - Βελτίωση των διδακτικών μεθόδων
- Βοήθεια όσον αφορά το χειρισμό των μαθητών (ομοιόμορφη Γραμμή)
- Δύο εκπαιδευτικοί φροντίζουν μια τάξη (όλοι βάζουν τα δυνατά τους).

## 6. Συμπεράσματα

Η μάθηση και η διδασκαλία στο σχολείο επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως τουλάχιστον γίνεται αντιληπτό από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, με έναν εκ των βασικότερων τις κοινωνικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας και συγκεκριμένα των διδασκόντων σε αυτή.

Στη χώρα μας σπανίζουν οι έρευνες που εξετάζουν την πολυπλοκότητα των σχέσεων αυτών και την επίδρασή τους στη μαθητική κοινότητα αλλά και τη σχολική διαδικασία. Ωστόσο, από τις συνεντεύξεις επισημαίνονται πολλαπλά οφέλη από τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων, τα οποία αναλύονται στις εξής πτυχές ως ακολούθως:

• Ένα από τα οφέλη που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί είναι η αυξανόμενη ευκαιρία που προκύπτει μέσα από τη συνεργασία και αφορά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκτέλεση της διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι που συνεργάζονται είναι πιο επιρρεπείς στο να συζητούν με τους συνάδελφούς τους τα σημεία της διδακτικής πρακτικής τους που τους δημιουργούν δυσκολίες. Εμφανίζονται, επίσης, πρόθυμοι να ανταλλάσσουν ιδέες, ώστε να επιλύουν τα διδακτικά τους δилήμματα (Körner, 2002, p.156-183). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, ότι εμπλουτίζουν τις δεξιότητές τους για να τις χρησιμοποιήσουν κατόπιν στην τάξη και παρουσιάζουν την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τις εφαρμογές τους.

Συνεπώς, όσο περισσότερα μέλη μιας σχολικής μονάδας συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες τόσο το αποτέλεσμα της διάχυσης της εμπειρίας εμπλουτίζει το σχολικό περιβάλλον (Fussnagel et al., 2010, p.125).

- Ένα άλλο όφελος που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι η καλλιέργεια της ευαισθησίας των δασκάλων σε σχέση με το ρόλο και τις αρμοδιότητες των άλλων. Όπως υπογραμμίζεται από τους εκπαιδευτικούς, είναι σύνηθες σε μερικά σχολεία να υποστηρίζεται από μερίδα εκπαιδευτικών ότι υπάρχει ανισοκατανομή των καθηκόντων τους (διδασκικών και μη) στο σχολείο. Όταν όμως σφυρηλατείται η συνεργασία, η αυξανόμενη κατανόηση τείνει να αναπτύσσει την θεωρία ότι όλοι οι συνάδελφοι εργάζονται με αφοσίωση και ισομερώς, ώστε να φέρουν σε πέρας το παιδαγωγικό τους έργο, με αποτέλεσμα την αποσυμφόρηση της εργασίας και την αύξηση της αίσθησης της αυτο-αποτελεσματικότητας (Fussnagel et al., 2010, p. 89).

- Επίσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία των εκπαιδευτικών έχει άμεση επίδραση και στους μαθητές, οι οποίοι επωφελούνται από τη διδασκαλία που σχεδιάζεται από δύο εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, διαπιστώνεται από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, ότι η συνδυασμένη προσπάθεια από δύο δασκάλους είναι πιο ισχυρή από τις διδακτικές εφαρμογές που εκπονούνται από έναν (Prenzel et al., 2005). Επιπλέον, είτε εκδηλώνεται με τη μορφή της κοινής διδασκαλίας είτε με τη συμμετοχή των δασκάλων σε διάφορες σχολικές ομάδες εργασίας, αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους μαθητές (Scheerens, 2000). Κατά συνέπεια, οι μαθητές αποκτούν άλλη οπτική για τη μάθηση και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Baumert, 2003) και καλύτερη κατανόηση σχετικά με τους μαθητές που έχουν ανάγκη από εξειδικευμένη βοήθεια.

- Πολλοί εκπαιδευτικοί επίσης αναφέρθηκαν στα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής, καθώς η τελευταία, μειώνει την αίσθηση της περιχαράκωσης και βελτιώνει την κατανόησή τους για τα προγράμματα σπουδών (Scheerens, 2000). Επίσης οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η συνεργασία περιορίζει το στιγματισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς συχνά σχετίζεται με διδακτικές πρακτικές εντός των κανονικών τάξεων (Steinert & Klieme, 2003, 2006).

Συγκεκριμένα, σε αυτές τις περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός πρέπει να σιγουρευτεί ότι οι ειδικές ανάγκες αυτών των παιδιών δεν τονίζονται χωρίς λόγο και ότι η παρουσία τους είναι συμβατή με το περιβάλλον της τάξης. Πρόκειται για ουσιαστική συνεργασία, καθώς βοηθά τους μαθητές να μεταβούν ομαλά σε μεγαλύτερη τάξη.

Για παράδειγμα, ένας μαθητής που παρακολουθεί ειδική τάξη και που πρόκειται να φοιτήσει σε τμήμα ένταξης την επόμενη χρονιά θα έχει πιθανόν λιγότερες δυσκολίες, εάν οι δάσκαλοι συνεργαστούν και οργανώσουν ορθά τη μετάβασή του.

Επίσης, κάποιος μαθητής με ειδικές ανάγκες που κρίνεται ότι δεν πρέπει να φοιτήσει σε ειδικό σχολείο είναι δυνατό – περιστασιακά- να εντάσσεται σε ομάδες με άλλους μαθητές και να παρακολουθεί ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που διεξάγεται εντός κανονικών τάξεων. Η εμπειρία και οι δεξιότητες που αποκομίζουν οι δάσκαλοι και των δύο κατηγοριών (γενικής και ειδικής αγωγής) από τέτοιες συνεργασίες μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλους μαθητές (Newmann et al., 2000).

Συνεπώς, μια συνεργατική ηθική στα σχολεία είναι συμβατή με τη (μακρο)ορίζουσα στα εκπαιδευτικά προγράμματα και στις ανθρωπιστικές υπηρεσίες, αλλά και στην παραγωγή και στους διάφορους οργανισμούς. Η έμφαση στη συνεργασία αποσκοπεί στη βελτίωση των προϊόντων και των υπηρεσιών και στην ηθική και επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα καθώς και αυξανόμενη επαγγελματική ασφάλεια και ικανοποίηση είναι συνεπώς φυσικό να συνιστούν σημαντικούς στόχους στη σύγχρονη σχολική εργασία (Hopkins, 2001; Stoll et al., 2006).

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ξενόγλωσση

- Bauer, K.-O. (2008a). Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS, pp.583-607.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich Verlag, pp.261-331.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Fey, A., Gräsel, C., Puhl, T. & Parchmann, I. (2004). Implementation einer kontextorientierten Unterrichtskonzeption für den Chemieunterricht. In: *Unterrichtswissenschaft*
- Fullan M., (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7 (3), 113-122
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2010). Kooperation von Lehrkräften. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, C. Schelle & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp.258–260.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 545-561.
- Hargreaves, A. (2002b). Sustainability of Educational Change: The Role of Social Geographies. *Journal of Educational Change*, 3, 189–214
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. Routledge
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Körner, S. (2002). Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule - Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern. Dissertation. Erfurt.
- Kullmann, H. (2009). *Lehrerkooperation an Gymnasien - Eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen.
- Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). In E. Baum, T. -S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 41-51.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Little, J. W. (2003a). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. *Teachers College Record*, 105 (6), 913–945
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Louis K.S., (2007). Trust and improvement in schools *Educational Change*.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz, UTB.

- McLaughlin, W. M. & Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities. Professional Strategies to Improve Student Achievement*. New York: Teachers College Press.
- School Teaching. Chicago: University of Chicago Press
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N. & Bergen, T. C. M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89-100.
- Newmann, F., King, B. & Young, S. P. (2000). Professional development that addresses school capacity. Paper presented at American Educational Research Association Annual Conference. New Orleans, 28 April.)
- Patton M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Prenzel, M., Carstensen, C. H., Senkbeil, M., Ostermeier, C. & Seidel, T. (2005). Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? Ergebnisse der Evaluation eines Modellversuchsprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, (4), 540-561
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. UNESCO, International Institute for Educational Planning. Διαθέσιμο: <http://www.unesco.org/iiep>.
- Sergiovanni T (2001). *Leadership: what's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E., & Döbrich, P. (2003). Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente - Arbeitsplatzuntersuchung. (APU) Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB)
- Stoll, L., (2006). The future of educational change: system thinkers in action. Response to Michael Fullan Educational Change.

### Ελληνόγλωσση

- Μπονίδης Κ. (2014). Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό*. Αθήνα: Ίων, σσ. 473-497.
- Μπονίδης Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωσηφίδης Θ. και Σπυριδάκης Μ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*. Κριτική.
- Χατζηδήμου Κ. & Σταμοβλάσης Δ. (2014). *Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική της γλώσσας. Εφαρμογή των αρχών της ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας στο ερευνητικό πεδίο της διδακτικής της γλώσσας*. Αθήνα: Διάδραση.



## ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΤΗΣ COVID-19 ΕΠΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΥΓΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ Δ.Ι.Ε.Κ.

**Λωρίδα Πηνελόπη**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.08, MSc

**Ράπτης Νικόλαος**  
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Κουρουτσίδου Μαρία**  
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Μαράκη Ελένη**  
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ηρακλείου

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών/τριών με απώτερο σκοπό τον προσδιορισμό των επιδράσεων των οργανωσιακών αλλαγών που συντελέστηκαν κατά την εποχή πανδημίας του Covid –19 στην υγεία των εκπαιδευτών που απασχολούνται στα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.). Μελετάται ο βαθμός εξουθένωσης των εκπαιδευτών των ΔΙΕΚ σε δύο χρονικές περιόδους, στην προ της πανδημίας εποχή και από την αρχή της πανδημίας μέχρι σήμερα. Τα ερευνητικά ερωτήματα, σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση και με δημογραφικά/προσωπικά τους χαρακτηριστικά (φύλο και σπουδές) πριν και μετά την περίοδο της πανδημίας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 165 εκπαιδευτές, που επιλέχθηκαν μέσω της δειγματοληψίας ευκολίας. Σχετικά με τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης τα αποτελέσματα της ανάλυσης του ερωτηματολογίου έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν συμπτώματα μέτριας επαγγελματικής εξουθένωσης κατά την Covid-19 εποχή σε σχέση με την περίοδο προ Covid-19, ενώ διαπιστώθηκε ένας σημαντικά υψηλότερος επιπολασμός συμπτωμάτων κατάθλιψης στις γυναίκες.

**Λέξεις κλειδιά:** Επαγγελματική εξουθένωση, οργανωσιακή αλλαγή, πανδημία Covid – 19, Δ.Ι.Ε.Κ.

### 1. Εισαγωγή

Οι μεταρρυθμίσεις/αλλαγές (changes) αποτελούν μόνιμο φαινόμενο στην εκπαίδευση. Για τους/τις εκπαιδευτικούς ηγέτες/ιδες, η εφαρμογή και η διαχείριση των μεταρρυθμίσεων και της αναβάθμισης της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτελεί ένα δύσκολο και απαιτητικό έργο. Όπως επισημαίνει ο Fullan (2001), οι εκπαιδευτικοί ηγέτες/ιδες πρέπει να κατανοήσουν τη διεργασία αλλαγών ώστε να κατευθύνουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προσπάθειες μεταρρυθμίσεων και αναβάθμισης. Επιπλέον, πρέπει να μάθουν να υπερνικούν τα εμπόδια και να αντιμετωπίζουν το χάος που ασφαλώς υπάρχει κατά τη διάρκεια της περίπλοκης διεργασίας των αλλαγών.

Υπάρχουν μεγάλες προσδοκίες από τα σχολεία σήμερα, και οι πολιτικοί ηγέτες έχουν αναγάγει την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης σε κύριο σύνθημα τα τελευταία χρόνια. (Everard, Morris & Wilson, 2004. Fullan, 2017. Harris, 2014. Harris & West-Burnham, 2018).

Οι Everard, Morris & Wilson (2004: 235-6) αναφέρουν συγκεκριμένα πως πάρα πολλές φορές οι αλλαγές αποτυγχάνουν. Η σύγχρονη διοίκηση των σχολικών μονάδων θα πρέπει να εστιάσει όχι

μονάχα στη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης, αλλά επιπρόσθετα στη διαχείριση της οργανωσιακής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τους Gorton και Alston (2010:179) στο χώρο της εκπαίδευσης οι αλλαγές απορρέουν από τις πιέσεις εθνικών ή υπερεθνικών σχεδιαστών εκπαιδευτικής πολιτικής. Ανεξάρτητα όμως από την πηγή προέλευσή τους, η διαδικασία εφαρμογής των αλλαγών δεν είναι υπόθεση ενός μόνο ατόμου, του/της διευθυντή/τριας σχολικών μονάδων. Η επιτυχημένη υιοθέτηση αλλαγών/μεταρρυθμίσεων απαιτεί τη συνεργασία και την υποστήριξη πολλών ανθρώπων, είναι δηλαδή μια υπόθεση πειθαρχημένης συνεργασίας και όχι ατομικών ενεργειών (Ράπτης, 2022· Ράπτης & Ψαράς, 2015).

Ένας από τους εξωτερικούς παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος ήταν η Πανδημία Covid-19, η οποία «επέβαλε» αλλαγές στη σχολική διαχείριση και στη διδακτική διαδικασία. Σε ένα παγκόσμιο επίπεδο, περισσότερο από 1,6 δισεκατομμύρια μαθητές/τριες αναγκάστηκαν να σταματήσουν τη δια ζώσης διδασκαλία και να στηριχτούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασισμένη στις νέες τεχνολογίες (Harris, 2020). Αυτή όμως η διαδικασία είχε αρνητικές επιδράσεις στις ζωές των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Netolicky, 2020). Αυτή ακριβώς τη διάσταση διερευνά και η παρούσα εργασία.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας εμπειρικής μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών Δ.Ι.Ε.Κ (Νομού Αττικής) αναφορικά με το βαθμό εξουθένωσής τους από την προετοιμασία και εφαρμογή της διδακτικής διαδικασίας σε δύο σημαντικές χρονικές περιόδους: α) την περίοδο της προ Covid-19 εποχής και β) την περίοδο από την αρχή της πανδημίας έως και σήμερα. Γίνεται φανερό πως η έρευνα κινείται σε δύο επίπεδα/χρονικές περιόδους: α) στην προ Covid-19 εποχή και β) στην εποχή της πανδημίας Covid-19 μέχρι και σήμερα.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, οι οποίοι αποτελούν και τα ερευνητικά ερωτήματα, είναι:

- Ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτές/τριες από την αρχή της Πανδημίας Covid 19 μέχρι σήμερα;
- Ποιο ήταν το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωσαν οι εκπαιδευτές/τριες πριν την Πανδημία Covid 19;
- Ποια είναι η σχέση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτών/τριών για το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης πριν την πανδημία και των απόψεων τους μετά την πανδημία;

Αναφορικά με τα διερευνητικά ερωτήματα, αυτά είναι συνδεδεμένα με τους στόχους της έρευνας. Ειδικότερα αυτά συνδέονται με τις απόψεις των εκπαιδευτών/τριών στις δύο χρονικές περιόδους και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα και είναι:

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτών/τριών για την επαγγελματική τους εξουθένωση πριν την περίοδο της πανδημίας και μετά από αυτήν;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτών/τριών για την επαγγελματική τους εξουθένωση σε σχέση με τα δημογραφικά/προσωπικά τους χαρακτηριστικά (φύλο και σπουδές) πριν την περίοδο της πανδημίας Covid-19;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτών/τριών για την επαγγελματική τους εξουθένωση σε σχέση με τα δημογραφικά/προσωπικά τους χαρακτηριστικά (φύλο και σπουδές) κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19;

Η συγκεκριμένη μελέτη έκανε χρήση γραπτού ατομικού ερωτηματολογίου, όπου οι ερωτήσεις ήταν όλες κλειστού τύπου και αποτελείται από τρεις ενότητες.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου εμπεριέχει μια εισαγωγή, η οποία έχει ως σκοπό να βάλλει τους/τις ερωτώμενους/ες στο ερευνητικό θεματικό πλαίσιο. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών. Η τρίτη ενότητα αποτελεί το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου. Όπως στα προσωπικά χαρακτηριστικά, έτσι και στο κύριο μέρος του ερωτηματολογίου, υπάρχει στην αρχή μια σύντομη εισαγωγή η οποία δηλώνει το σκοπό των προτάσεων και υποδεικνύει τον τρόπο συμπλήρωσης τους.

Το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 28 προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές έχουν παρθεί από τους Robbins, DeCenzo και Coulter (2012: 409-410) και αναφέρονται στο επίπεδο εξουθένωσης που βρίσκονται οι εργαζόμενοι μετά από μακροχρόνια πίεση. Οι προτάσεις αυτές καταδεικνύουν στην περίπτωση μας, το βαθμό εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, πριν και κατά τη διάρκεια της Πανδημίας.

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες απαντούσαν σε μία ισοδιαστημική κλίμακα (από τι 1 έως το 5) από το «Ποτέ» (1) έως «Πάντα» (5) και στα δυο επίπεδα/χρονικές περιόδους. Δηλαδή, στην περίπτωση αυτή έχουμε τα άτομα της έρευνας να παίρνουν μέρος σε δύο συνθήκες (εξαρτημένο δείγμα) (Ρούσος & Τσαούσης, 2020: 294).

Το δείγμα της έρευνας συντίθεται από 165 εκπαιδευτές Δ.Ι.Ε.Κ. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν σε ένα excel και από εκεί μεταφέρθηκαν σε ένα αρχείο του IBM-SPSS (v. 24) προκειμένου να γίνει η περιγραφική και συμπερασματική ανάλυση των δεδομένων (Babbie, 2018: 269). Πληθυσμό (population) της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτές - τριες των Δ.Ι.Ε.Κ. Νομού Αττικής. Στο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο απάντησαν 165 εκπαιδευτές, οι οποίοι/ες και αποτελούν το δείγμα (sample) της έρευνας. Αναφορικά με τη διαδικασία επιλογής του δείγματος, στην παρούσα έρευνα το δείγμα επιλέχθηκε με μη πιθανοτική δειγματοληψία και συγκεκριμένα με τη στρατηγική της δειγματοληψίας ευκολίας (Convenience Sampling).

## 2.2 Περιγραφή του δείγματος

Στον παρακάτω πίνακα 1, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτών - τριών του δείγματος με βάση το φύλο (άνδρας-γυναίκα).

Πίνακας 6. Το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών

Φύλο	Επιμέρους συχνότητα ( <i>cf</i> )		Αθροιστική συχνότητα ( <i>rcf</i> )	
	Απόλυτη	Σχετική	Απόλυτη	Σχετική
Άνδρες	77	46,7	46,7	46,7
Γυναίκες	88	53,3	165	100,0
Σύνολο	165	100,0		

Από τα στοιχεία του πίνακα 1 διαπιστώνεται ότι από τους συμμετέχοντες οι 88 είναι γυναίκες (ή ποσοστό 53,3%) και οι υπόλοιποι 77 είναι άνδρες (ή ποσοστό 46,7%). Διαπιστώνεται δηλαδή μια ισορροπία ποσοστού μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Πίνακας 7. Η ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών

Ηλικία	Επιμέρους συχνότητα ( <i>cf</i> )		Αθροιστική συχνότητα ( <i>rcf</i> )	
	Απόλυτη	Σχετική	Απόλυτη	Σχετική
Μέχρι 29 έτη	9	5,5	9	5,5
Από 30 – 39 έτη	33	20,0	42	25,5
Από 40 – 49 έτη	60	36,4	102	61,8
Από 50 και άνω	63	38,2	165	100,0
Σύνολο	165	100,0		

Από τα στοιχεία του πίνακα 2 προκύπτει, ότι από τους/τις 165 εκπαιδευτές που δήλωσαν την ηλικία τους, τα 63 άτομα (ή ποσοστό 38,2%) έχουν ηλικία από 50 έτη και πάνω, τα 60 άτομα (ή ποσοστό 36,4%) έχουν ηλικία από 40 έως 49 έτη, τα 33 άτομα (ή ποσοστό 20%) έχουν ηλικία από 30 έως 39 έτη και τα υπόλοιπα 9 άτομα (ή ποσοστό 5,5%) έχουν ηλικία μέχρι 29 έτη.

Πίνακας 8. Η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων/ουσών

Προϋπηρεσία	Επιμέρους συχνότητα ( <i>cf</i> )		Αθροιστική συχνότητα ( <i>ref</i> )	
	Απόλυτη	Σχετική	Απόλυτη	Σχετική
Από 3 - 10 έτη	58	35,2	58	35,2
Από 11 - 20 έτη	62	37,6	120	72,7
Από 21 έτη και άνω	45	27,3	165	100,0
Σύνολο	165	100,0		

Από τα στοιχεία του πίνακα 3 διαπιστώνεται πως από τους/τις 165 εκπαιδευτές που δήλωσαν την προϋπηρεσία τους, τα 62 άτομα (ή ποσοστό 37,6%) έχουν προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη, τα 58 άτομα (ή ποσοστό 35,2%) έχουν προϋπηρεσία από 3 έως 10 έτη και τα υπόλοιπα 45 άτομα (ή ποσοστό 27,3%) έχουν προϋπηρεσία από 29 έτη και άνω. Διαπιστώνεται πως τα ποσοστά είναι μοιρασμένα στις τρεις κατηγορίες, περίπου το ένα τρίτο του δείγματος σε κάθε κατηγορία.

Πίνακας 9. Οι σπουδές των συμμετεχόντων/ουσών

Σπουδές	Επιμέρους συχνότητα ( <i>cf</i> )		Αθροιστική συχνότητα ( <i>ref</i> )	
	Απόλυτη	Σχετική	Απόλυτη	Σχετική
Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	46	27,9	46	27,9
Δεύτερο πτυχίο	21	12,7	67	40,6
Μεταπτυχιακό	78	47,3	145	87,9
Διδακτορικό	20	12,1	165	100,0
Σύνολο	165	100,0		

Από τα στοιχεία του πίνακα 4 προκύπτει ότι από τους/τις 165 εκπαιδευτές που δήλωσαν τις σπουδές τους, οι 78 εκπαιδευτές (ή ποσοστό 47,3%) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οι 46 εκπαιδευτές (ή ποσοστό 27,9%) έχουν μόνο το βασικό πτυχίο τους, οι 21 εκπαιδευτές (ή ποσοστό 12,7%) έχουν δεύτερο πτυχίο και οι υπόλοιποι 20 εκπαιδευτές (ή ποσοστό 12,1%) έχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών.

### 2.3 Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με τη χρήση της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, ακολουθεί τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο πίνακας που ακολουθεί, σχετίζεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «*Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτών - τριών για την επαγγελματική τους εξουθένωση πριν την περίοδο της πανδημίας και μετά από αυτήν;*».

Πίνακας 10. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δύο ερευνητικές συνθήκες (πριν-κατά τη διάρκεια) για την πανδημία Covid-19, για το σύνολο των 22 δηλώσεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μεταβλητή	Πριν την Covid-19	Κατά τη διάρκεια της Covid-19	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

	μ.ο. (τ.α.)	μ.ο. (τ.α.)	t-pair	p
Κούραση	2,53 (0,77)	3,51 (1,04)	9,81	.000
Αίσθημα κατάθλιψης	1,73 (0,72)	2,79 (1,06)	11,90	.000
Αίσθημα ότι η ημέρα κυλάει πιο όμορφα	3,72 (0,75)	2,73 (0,89)	10,58	.000
Αίσθημα σωματικής εξάντλησης	2,33 (0,78)	3,30 (1,11)	8,90	.000
Αίσθημα ψυχικής εξάντλησης	2,10 (0,81)	3,35 (1,10)	11,36	.000
Χαρά	3,85 (0,62)	2,84 (0,86)	11,66	.000
Αίσθημα «κατάρρευσης»	1,71 (0,74)	2,70 (1,22)	9,65	.000
«Δεν αντέχω άλλο»	1,69 (0,80)	2,84 (1,25)	11,10	.000
Δυστυχία	1,52 (0,69)	2,30 (1,16)	9,00	.000
Αίσθημα κόπωσης/εξάντλησης	2,31 (0,83)	3,20 (1,13)	8,35	.000
Αίσθημα παγίδευσης	1,56 (0,68)	2,88 (1,28)	11,77	.000
Αίσθημα αναξιοσύνης	1,49 (0,70)	2,25 (1,14)	8,47	.000
Άγχος	2,63 (0,84)	3,40 (1,16)	8,22	.000
Προβληματισμένη/ος	2,54 (0,82)	3,63 (1,03)	11,14	.000
Αίσθημα απογοήτευσης και πικρίας	1,92 (0,72)	3,18 (1,15)	11,38	.000
Αίσθημα αδυναμίας και επιρρέπειας σε ασθένειες	1,75 (0,73)	2,63 (1,12)	9,38	.000
Αίσθημα απελπισίας	1,58 (0,725)	2,55 (1,27)	9,31	.000
Αίσθημα απόρριψης	1,47 (0,67)	2,07 (1,09)	7,54	.000
Αίσθημα αισιοδοξίας	3,81 (0,92)	2,90 (0,97)	9,78	.000
Ενεργητικότητα	3,99 (0,87)	3,05 (1,04)	9,46	.000
Αίσθημα ανησυχίας	2,24 (0,86)	3,27 (1,16)	10,27	.000
Διαταραχές ύπνου	1,82 (0,92)	2,69 (1,19)	8,93	.000

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 5 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο συνθηκών [α] πριν την Covid 19 εποχή και β) κατά τη διάρκεια της Covid 19 εποχής] σε όλες τις μεταβλητές/δηλώσεις (22 δηλώσεις) που μετρούν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, συνεπώς ισχύει η εναλλακτική υπόθεση. Συμπερασματικά, διαπιστώνεται σε όλες τις μεταβλητές πως τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των συμμετεχόντων/ουσών είναι μεγαλύτερα στη διάρκεια της πανδημίας από ότι ήταν πριν από αυτή. Οι πίνακες που ακολουθούν απαντούν το 2<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα αντίστοιχα.

**Πίνακας 11. Διαφορές μέσων όρων ανδρών και γυναικών ως προς τις μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης πριν την Covid-19 εποχή**

Μεταβλητή	Άνδρες	Γυναίκες	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο. (τ.α.)	μ.ο. (τ.α.)	T	p
Κούραση	2,40 (0,80)	2,64 (0,73)	1,96	.051

Αίσθημα κατάθλιψης	1,61 (0,71)	1,84 (0,71)	2,08	<b>.039*</b>
Αίσθημα ότι η ημέρα κυλάει πιο όμορφα	3,74 (0,82)	3,70 (0,69)	0,31	.760
Αίσθημα σωματικής εξάντλησης	2,18 (0,79)	2,47 (0,74)	2,38	<b>.018*</b>
Αίσθημα ψυχικής εξάντλησης	1,99 (0,80)	2,20 (0,81)	1,73	.085
Χαρά	3,84 (0,65)	3,86 (0,60)	0,20	.840
Αίσθημα «κατάρρευσης»	1,62 (0,76)	1,78 (0,72)	1,39	.165
«Δεν αντέχω άλλο»	1,64 (0,84)	1,74 (0,77)	0,82	.415
Δυστυχία	1,51 (0,74)	1,52 (0,64)	0,15	.880
Αίσθημα κόπωσης/εξάντλησης	2,26 (0,87)	2,35 (0,80)	0,71	.477
Αίσθημα παγίδευσης	1,55 (0,68)	1,57 (0,69)	0,21	.832
Αίσθημα αναξιότητας	1,48 (0,72)	1,50 (0,68)	0,18	.859
Άγχος	2,47 (0,88)	2,77 (0,77)	2,37	<b>.019*</b>
Προβληματισμένη/ος	2,48 (0,88)	2,59 (0,75)	0,87	.387
Αίσθημα απογοήτευσης και πικρίας	1,92 (0,77)	1,92 (0,68)	0,01	.989
Αίσθημα αδυναμίας και επιρρέπειας σε ασθένειες	1,66 (0,72)	1,82 (0,74)	1,37	.172
Αίσθημα απελπισίας	1,52 (0,75)	1,64 (0,70)	1,03	.303
Αίσθημα απόρριψης	1,44 (0,66)	1,50 (0,68)	0,56	.576
Αίσθημα αισιοδοξίας	3,74 (0,98)	3,86 (0,86)	0,86	.390
Ενεργητικότητα	3,94 (0,98)	4,05 (0,76)	0,82	.416
Αίσθημα ανησυχίας	2,14 (0,85)	2,32 (0,87)	1,31	.193
Διαταραχές ύπνου	1,74 (0,87)	1,90 (0,97)	1,09	.276

\*Στατιστικά σημαντικό για  $p < 0,05$

Από τον παραπάνω πίνακα 6 προκύπτει πως δεν υπάρχει σημαντική στατιστικά συσχέτιση στις 19 από τις 22 δηλώσεις που αναφέρονται στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτών/τριών πριν την πανδημία Covid-19. Αυτό σημαίνει ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτριες δεν διαφέρουν ως προς το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης πριν την Πανδημία Covid-19, στις δηλώσεις αυτές. Στατιστική σημαντική διαφοροποίηση διαπιστώνεται στις τρεις δηλώσεις, που αναφέρονται στο «αίσθημα κατάθλιψης», στο «αίσθημα σωματικής εξάντλησης» και στο «άγχος». Αναλυτικότερα, από τη σύγκριση των μέσων όρων διαπιστώνεται ότι: α) οι γυναίκες εκπαιδευτριες βίωναν σε μεγαλύτερο βαθμό το «αίσθημα της κατάθλιψης» από ότι οι άνδρες εκπαιδευτές, β) οι γυναίκες εκπαιδευτριες βίωναν σε μεγαλύτερο βαθμό το «αίσθημα σωματικής εξάντλησης» από ότι οι άνδρες εκπαιδευτές και γ) οι γυναίκες εκπαιδευτριες βίωναν σε μεγαλύτερο βαθμό «άγχος» από ότι οι άνδρες εκπαιδευτές (2<sup>ο</sup> διερευνητικό ερώτημα).

Πίνακας 12. Διαφορές μέσων όρων ανδρών και γυναικών ως προς τις μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης κατά τη διάρκεια της Πανδημίας Covid-19

Μεταβλητή	Άνδρες	Γυναίκες	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο. (τ.α.)	μ.ο. (τ.α.)	<i>T</i>	<i>p</i>
Κούραση	3,29 (1,07)	3,70 (0,97)	-2,63	<b>.009*</b>
Αίσθημα κατάθλιψης	2,57 (1,08)	2,98 (1,02)	-2,48	<b>.014*</b>
Αίσθημα ότι η ημέρα κυλάει πιο όμορφα	2,69 (0,91)	2,76 (0,87)	-0,53	.599
Αίσθημα σωματικής εξάντλησης	3,03 (1,24)	3,53 (0,93)	-3,00	<b>.004*</b>
Αίσθημα ψυχικής εξάντλησης	3,14 (1,22)	3,53 (0,96)	-2,30	<b>.023*</b>
Χαρά	2,87 (0,88)	2,82 (0,85)	0,38	.701
Αίσθημα «κατάρρευσης»	2,45 (1,27)	2,92 (1,13)	-2,47	<b>.014*</b>
«Δεν αντέχω άλλο»	2,65 (1,42)	3,01 (1,06)	-1,84	.069
Δυστυχία	2,17 (1,22)	2,42 (1,09)	-1,40	.163
Αίσθημα κόπωσης/εξάντλησης	3,00 (1,22)	3,38 (1,02)	-2,16	<b>.033</b>
Αίσθημα παγίδευσης	2,71 (1,36)	3,03 (1,20)	-1,60	.113
Αίσθημα αναξιότητας	2,19 (1,21)	2,31 (1,07)	-0,63	.529
Άγχος	3,26 (1,21)	3,52 (1,10)	-1,46	.146
Προβληματισμένη/ος	3,43 (1,04)	3,81 (0,98)	-2,40	<b>.018*</b>
Αίσθημα απογοήτευσης και πικρίας	2,97 (1,26)	3,36 (1,03)	-2,16	<b>.032*</b>
Αίσθημα αδυναμίας και επιρρέπειας σε ασθένειες	2,36 (1,15)	2,86 (1,05)	-2,92	<b>.004*</b>
Αίσθημα απελπισίας	2,29 (1,29)	2,77 (1,21)	-2,50	<b>.013*</b>
Αίσθημα απόρριψης	1,94 (1,12)	2,18 (1,07)	-1,45	.149
Αίσθημα αισιοδοξίας	2,88 (1,05)	2,91 (0,91)	-0,17	.865
Ενεργητικότητα	3,12 (1,11)	2,99 (0,98)	0,79	.431
Αίσθημα ανησυχίας	3,00 (1,17)	3,51 (1,10)	-2,89	<b>.004*</b>
Διαταραχές ύπνου	2,55 (1,25)	2,82 (1,14)	-1,46	.145

\*Στατιστικά σημαντικό για  $p < 0,05$ 

Από τον παραπάνω πίνακα 7 προκύπτει πως δεν υπάρχει σημαντική στατιστικά συσχέτιση στις 11 (μισές) από τις 22 δηλώσεις που αναφέρονται στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτών/τριών κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Αυτό σημαίνει ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτριες δεν διαφέρουν ως προς το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης κατά τη διάρκεια της Πανδημίας Covid-19, στις μισές δηλώσεις. Αναφορικά με τις δηλώσεις που προκύπτει στατιστική σημαντική διαφορά, διαπιστώνεται ότι σε όλες αυτές τις μεταβλητές οι γυναίκες εκπαιδευτριες βίωναν σε μεγαλύτερο βαθμό τις μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης από ότι οι άνδρες εκπαιδευτές. Αναλυτικότερα, από τη σύγκριση των μέσων όρων

(ανδρών και γυναικών) προκύπτει πως οι γυναίκες κατά τη διάρκεια της πανδημίας αισθάνονταν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι άνδρες τις μεταβλητές που σχετίζονταν με: α) την κούραση, β) το αίσθημα της κατάθλιψης, γ) το αίσθημα σωματικής εξάντλησης, δ) το αίσθημα ψυχικής εξάντλησης, ε) το αίσθημα κατάρρευσης, στ) το αίσθημα κόπωσης/εξάντλησης, ζ) τον προβληματισμό, η) το αίσθημα απογοήτευσης και πικρίας, θ) το αίσθημα αδυναμίας και επιρρέπειας σε ασθένειες, ι) το αίσθημα απελπισίας και ια) το αίσθημα ανησυχίας (3<sup>ο</sup> διερευνητικό ερώτημα).

## 5. Συμπεράσματα

Επιλογικά, θα μπορούσε να αναφερθεί, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, πως οι εκπαιδευτικοί/τριες αισθάνονταν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό το σύνολο των μεταβλητών που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση κατά τη διάρκεια της πανδημίας, από ότι πριν από την πανδημία. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει σε όλες τις μεταβλητές στατιστικώς σημαντική διαφορά.

Αναφορικά με τις διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ των δύο φύλων, σχετικά με τις μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης πριν την πανδημία, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο σύνολο σχεδόν των δηλώσεων. Αυτό σημαίνει πως τόσο οι άνδρες εκπαιδευτικοί όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτριες βίωναν με την ίδια ένταση τις μεταβλητές τις επαγγελματικής εξουθένωσης. Διαφοροποίηση υπήρξε μονάχα στο αίσθημα κατάθλιψης, της σωματικής εξάντλησης και στο άγχος. Παρόμοια αποτελέσματα, τα οποία έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό κατάθλιψη, αίσθημα κατάθλιψης και ψυχική εξόντωση, ήρθαν στο φως από τις ερευνητικές μελέτες των Reis και Carmichael (2005) και των Lee, Park και Kim (2006).

Τέλος, αναφορικά με την έμφυλη διάσταση κατά τη διάρκεια της πανδημίας, παρατηρήθηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτριες βίωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό το σύνολο των δηλώσεων που αναφέρονται στην επαγγελματική εξουθένωση από ότι οι άνδρες. Επιπλέον, στις μισές από τις δηλώσεις αυτές υπήρξε στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Μτφρ. Αγαμέμνων Μήλιος. Παρασκευή Παπαδοπούλου & Γιάννης Βογιατζής. Κριτική.
- Ράπτης, Ν. (2022). *Διαστάσεις Εκπαιδευτικού management*. Γκόννη.
- Ράπτης, Ν. & Ψαράς, Χ. (2015). *Η Συνεργατική Ηγεσία στην Εκπαίδευση: Ο Ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Robbins, S., Coulter, M., & DeCenzo, D. (2017). *Διοίκηση επιχειρήσεων. Αρχές και εφαρμογές*. Κριτική.

### Ξενόγλωσση

- Ali, R. E., Taha, O. T., & T. Y. M. (2021). Anxiety and depression during pregnancy in the era of COVID-19. *Journal of Perinatal Medicine*, 49(6), 674-677.
- Everard, K., Morris, G., & Wilson, I. (2004). Managing yourself. In *Effective school management* (pp. 122-140). SAGE Publications Ltd
- Fullan, M. (2001) *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2017). *Indelible Leadership. Always Leave Them Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks, CA: SAGE.



- Harris, D. & West-Burnham, J. (2018). *Leadership in Times of Change*. Crown House Publishing Limited.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community* 5(4) pp. 321-326 (DOI 10.1108/JPC-06-2020-0045)
- Lee, Y. M., Park, N. H., & Kim, Y. H. (2006). Process of change, decisional balance, self-efficacy and depression across the stages of change for exercise among middle aged women in Korea. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 36(4), 587-595.
- Netolicky (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions *Journal of Professional Capital and Community* 5(4) pp. 391-396 (DOI 10.1108/JPC-05-2020-0017)
- Reis, H. T. & Carmichael, C. L., (2005). Attachment, sleep quality, and depressed affect. *Health Psychology*, 24(5), 526.

## ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

**Ιωαννίδου Γεωργία**

Υποψήφια διδακτορίσα Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Ποιμενίδης Δημήτριος**

Μεταδιδάκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Παπαβασιλείου Βασίλης**

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

### Περίληψη

Τα «εργαστήρια δεξιοτήτων», τα οποία εισήχθησαν στο ωρολόγιο πρόγραμμα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν ως κύριο στόχο την ενίσχυση των «ήπιων δεξιοτήτων». Με στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών-τριών για την εφαρμογή αυτής της καινοτομίας σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε σε 56 μαθητές και μαθήτριες Ε΄ και Στ΄ τάξης, δύο τμημάτων ενός Δημοτικού σχολείου αστικής περιοχής, τον Νοέμβριο του 2022. Η έρευνα ήταν επιτόπια και συνιστά μελέτη περίπτωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες θεωρούν ενδιαφέροντα τα εργαστήρια δεξιοτήτων και επιθυμούν τα υπόλοιπα αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος να διδάσκονται με παρόμοιες διδακτικές μεθόδους. Οι τεχνικές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται φαίνεται ότι επιφέρουν θετικά αποτελέσματα ως προς την υλοποίηση των στόχων, εύρημα που μπορεί να αποτελέσει έναυσμα συζήτησης για τη διαμόρφωση των μεθόδων διδασκαλίας και στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα.

**Λέξεις κλειδιά:** εργαστήρια δεξιοτήτων, ήπιες δεξιότητες, διδακτικές μέθοδοι

### 1. Εισαγωγή

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων είναι μία συνεχής διαδικασία αλληλεπιδράσεων, δεδομένου ότι οι ικανότητες αποτελούν την προϋπόθεση και τη βάση, στις οποίες θα αναπτυχθούν οι δεξιότητες, ενώ αντίστοιχα, πολλαπλές δεξιότητες αυξάνουν το πλήθος των ικανοτήτων. Η δημιουργία ενός portfolio που θα συμπεριλαμβάνει σκληρές (εξειδικευμένες/τεχνικές) και ήπιες δεξιότητες αποτελεί μία επένδυση για τον μελλοντικό χώρο εργασίας και η εισαγωγή για την

ανάπτυξη αυτών θα πρέπει να πραγματοποιείται σε πρώιμες εκπαιδευτικές βαθμίδες, δηλαδή, πριν τη φοίτηση των παιδιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Jagannathan et al., 2019). Ειδικότερα, οι ήπιες δεξιότητες είναι αυτές που θα ενισχύσουν σε σημαντικό βαθμό την επιτυχή πορεία των μαθητών/τριών σε ακαδημαϊκό επίπεδο, στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση και στην προσωπική τους ζωή, καθώς η καλλιέργειά τους θα τονώσει τη θετική αυτοεικόνα τους, ενδυναμώνοντας την επιθυμία για συνεχή αυτοβελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη (Rasheed & Jurdi, 2019). Οι ορισμοί που δίνονται για τις ήπιες δεξιότητες ποικίλλουν. Η Evans Allvin (2016) υποστηρίζει ότι πρόκειται για δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, τις οποίες θεωρεί αναγκαίες να εισαχθούν στο στάδιο της πρώιμης σχολικής ηλικίας, καθώς αφορούν μαθητές/τριες της γενικότερης εκπαίδευσης και όχι μόνο μεγαλύτερων ηλικιών. Η Soffel (2016) διαχωρίζει τις ήπιες δεξιότητες σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη αφορά σε βασικούς εγγραμματισμούς, στους οποίους εξασκούνται καθημερινά οι μαθητές/τριες και συγκεκριμένα, στη γραφή, στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες, στις τεχνολογίες της πληροφορίας, στις οικονομικές επιστήμες, στον πολιτισμό και την πολιτειότητα. Η δεύτερη κατηγορία, αφορά στους τρόπους που οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν σύνθετα ζητήματα και αναφέρεται στην κριτική σκέψη, στην επίλυση προβλήματος, στη δημιουργικότητα, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Η τρίτη και τελευταία κατηγορία, αφορά στη διαδικασία προσέγγισης του ολοένα μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, εμπειρικλείοντας έννοιες, όπως η περιέργεια, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ανθεκτικότητα, η προσαρμοστικότητα, η ηγεσία και η κοινωνική - πολιτιστική ευαισθητοποίηση. Οι Claxton et al. (2016) αναφέρονται στις ήπιες δεξιότητες ως μία σειρά συλλογισμών, θέλοντας να τονίσουν, πως δεν αρκεί από μόνη της η ύπαρξη μιας ικανότητας, αλλά είναι σημαντικό το άτομο να μπορεί να αντιληφθεί τότε και πώς θα πρέπει να χρησιμοποιήσει την ικανότητα που διαθέτει σε αντίστοιχες καταστάσεις. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να το λαμβάνουν υπόψη, κατά τον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε η στοχοθεσία να περιλαμβάνει την επίτευξη της ανάπτυξης αυτής της ικανότητας. Ο Rao (2012) αντιλαμβάνεται τις ήπιες δεξιότητες ως ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες του ατόμου, προκειμένου να συνδέεται με άλλα άτομα, στο πλαίσιο ενός συνεργατικού περιβάλλοντος. Οι Deming & Kahn (2018) τις αντιλαμβάνονται ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που αντικατοπτρίζουν την ευσυνειδησία, τον αυτοέλεγχο και τα θετικά συναισθήματα. Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό, πώς οι ήπιες δεξιότητες αντιπροσωπεύουν στοιχεία του χαρακτήρα, αναδεικνύουν στάσεις και συμπεριφορές που δρουν ανεξάρτητα από την τεχνογνωσία και δεν είναι ποσοτικά μετρήσιμες (Durmuşoğlu & Durmuşoğlu, 2022). Για να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να παρατηρούν τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να εντοπίζουν τα θετικά τους στοιχεία, να τα αναδεικνύουν και αντίστοιχα, να παρέχουν υποστήριξη, όταν παρουσιάζονται αδυναμίες (Whitehurst, 2016).

Η εκπαίδευση στοχεύει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού, ώστε να του παρέχει εκείνα τα εφόδια που θα του επιτρέψουν να αναπτύξει ικανότητες και δεξιότητες για την προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον. Εκτός από τη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων, που αναπτύσσονται στον σχολικό χώρο, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι τεχνικές διδασκαλίας που ενδέχεται να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων. Τα παραδοσιακά μοντέλα μάθησης επικεντρώνονται περισσότερο στη θεωρητική μελέτη, προάγοντας την απομνημόνευση και την αριθμητική βαθμολογία ως αξιολόγηση, έπειτα από προφορικές ή γραπτές εξετάσεις. Τα σύγχρονα, όμως, μοντέλα μάθησης τοποθετούν πλέον τον/τη μαθητή/τρια στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Solórzano et al., 2018). Τα ερευνητικά δεδομένα τεκμηριώνουν τη μακροπρόθεσμη συμμετοχή στην εθνική και τοπική οικονομία, όσων ήταν εφοδιασμένοι/ες με δεξιότητες, όχι μόνο σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Έτσι, ο επαγγελματισμός και η συνεργασία εκτιμώνται περισσότερο από την κατανόηση κειμένου και τις μαθηματικές γνώσεις (Gaines & Mohammed, 2013).

Οι παιδαγωγικές δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάζονται και υλοποιούνται για την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων είναι βιωματικές, καθώς επιλέγονται τεχνικές, μέθοδοι και στρατηγικές

προσανατολισμένες στην ενεργοποίηση, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία (Papavasileiou et al., 2018). Τα θέματα συνδέονται με τις πραγματικές καταστάσεις, καθώς η υλοποίηση δραστηριοτήτων συνδέει τη σχολική γνώση με την κοινωνική πραγματικότητα, προσθέτοντας ρεαλισμό και άμεσες εμπειρίες μάθησης (Backman et al., 2019). Έτσι, λοιπόν, ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή, καλλιεργούνται προσωπικά ενδιαφέροντα, προωθείται η ερευνητική και η δημιουργική διάθεση, προσδίδεται νόημα και περιεχόμενο στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία (Gaffney & O'Neil, 2019).

Η Unesco (2014) αναφέρει 4 πυλώνες για το όραμα της μάθησης: μαθαίνω πώς να μαθαίνω, μαθαίνω να ενεργώ, μαθαίνω να ζω μαζί με τους άλλους, μαθαίνω να είμαι. Δηλαδή, εν μέσω κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, ο/η μαθητής/τρια θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος/η, διαμέσου μιας ευρύτερης εκπαίδευσης, να μπορεί να προσανατολιστεί σε ένα μεγαλύτερο φάσμα εργασιακών επιλογών, που θα προκύψουν κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού του/της βίου, έχοντας αποκτήσει ανάλογα εφόδια. Επίσης, μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, να έχει τις απαραίτητες δεξιότητες, οι οποίες θα συμβάλλουν στην προσαρμογή και στην επίλυση συγκρούσεων, με άξονα τη επίτευξη κοινών στόχων.

Οι Ahmad et al. (2019) υποστηρίζουν, ότι για να επιτευχθεί η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, θα πρέπει το σχολείο να διαμορφώσει την αντίστοιχη κουλτούρα, εισάγοντας περισσότερες καινοτομίες και υλοποιώντας διάφορες δραστηριότητες με την ενεργό συμμετοχή μαθητών/τριών. Ακόμη, είναι σημαντική η καλλιέργεια αρχών και αξιών, που θα αναδείξουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές. Αν όλοι/ες, λοιπόν, σε μία σχολική κοινότητα συμφωνούν, ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι εξίσου σημαντική με τα ακαδημαϊκά προσόντα και στηρίζουν το όραμα αυτό, οικοδομούνται γερές βάσεις για το μέλλον των μαθητών/τριών (Claxton et al., ό.π.). Επιπλέον, για να υπάρχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, απαραίτητη δεν είναι μόνο η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές και στις μαθήτριες, αλλά θα πρέπει και οι ίδιοι/ες να έχουν αναπτύξει επαρκείς ήπιες δεξιότητες, ώστε να αντιμετωπίζουν με τη σειρά τους τις προκλήσεις που μπορούν να προκύψουν στο μέλλον και να συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Muhammad et.al, 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα, ο 21<sup>ος</sup> αιώνας αναζητά νέες προσεγγίσεις, οι οποίες θα αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη σύγχρονη κοινωνία, αναδεικνύοντας την ανάγκη για καινοτομία και πρωτοποριακές ιδέες (Chialkiadaki, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, εισήχθησαν τα εργαστήρια δεξιοτήτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2021-2022, τα οποία έχουν ως κύριο στόχο την ενίσχυση των «ήπιων δεξιοτήτων», οι οποίες θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός υπεύθυνου και ενεργού πολίτη που θα μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς τόσο στον επαγγελματικό χώρο όσο και στις κοινωνικές διαπροσωπικές σχέσεις (ΦΕΚ. 3567, 2021). Για τον σκοπό αυτό διαμορφώθηκε το ωρολόγιο πρόγραμμα των δύο βαθμίδων και συγκεκριμένα για το Δημοτικό Σχολείο, οι ώρες που αντιστοιχούν εβδομαδιαία στις δύο πρώτες τάξεις ανέρχονται σε τρεις, στις δύο μεσαίες σε δύο, ενώ στις δύο μεγαλύτερες σε μία (ΦΕΚ 3791, 2021). Εφαρμόστηκαν αρχικά πιλοτικά (2021-2022), ενώ στη συνέχεια εντάχθηκαν στο ωρολόγιο πρόγραμμα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη διάρκεια του σχολικού έτους υλοποιούνται 4 κύκλοι δεξιοτήτων, οι οποίοι καλλιεργούν διαφορετικές δεξιότητες (Σταθάτου, 2021). Η κατανομή των θεματικών, οι οποίες αντιστοιχούν στους κύκλους, αφορά κάθε τάξη ξεχωριστά και η τήρηση αυτής της ακολουθίας είναι υποχρεωτική. Οι κύκλοι είναι οι εξής: Ζω καλύτερα-Ευ ζην, Φροντίζω το περιβάλλον, Ενδιαφέρομαι και ενεργώ-Κοινωνική Συναισθήση & Ευθύνη, Δημιουργώ και Καινοτομώ-Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία. Οι θεματικές σχεδιάστηκαν με βάση τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης (ΦΕΚ. 3567, 2021), ενώ οπτικοακουστικό και γενικότερα υποστηρικτικό υλικό υπάρχει στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ. Η αξιολόγηση στα εργαστήρια δεξιοτήτων, σύμφωνα με το ΦΕΚ Β 4676, ενδείκνυται να είναι περιγραφική, ενώ παράλληλα συντάσσεται φάκελος επιτευγμάτων (portfolio) για κάθε μαθητή και μαθήτρια. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται έμφαση στην αυτορρύθμιση της

μάθησης, στη συνεργασία και στην αυτοβελτίωση. Έτσι, μπορεί να συμπεριλαμβάνεται η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Ειδικότερα, η ετεροαξιολόγηση, στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης, φαίνεται να δρα ενισχυτικά στη μάθηση, καθώς ενεργοποιεί ταυτόχρονα και τη διάθεση για αυτοαξιολόγηση, αλλά και την κριτική σκέψη. Οι μαθητές/τριες δείχνουν θετικές στάσεις ως προς της αξιολόγηση από συνομήλικούς τους, ανεξάρτητα από τον βαθμό επίδοσής τους (Amendola & Miceli, 2018).

## 2. Μέθοδος της έρευνας

Καθώς πρόκειται για μία σύγχρονη καινοτομία, η οποία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά, μόλις πριν ένα χρόνο, οι έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα «εργαστήρια δεξιοτήτων» είναι ελάχιστες (Σαράκη, 2022), ενώ καμία έρευνα δεν υπάρχει για τις απόψεις μαθητών/τριών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, είναι πολύ λίγες και οι μελέτες σχετικά με την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, ενώ οι περισσότερες από αυτές επικεντρώνονται στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και ελάχιστες στην πρωτοβάθμια (Lai, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται ο στόχος της παρούσας έρευνας, η οποία επιχειρεί να μελετήσει τις απόψεις των μαθητών/τριών για τα εργαστήρια δεξιοτήτων, ως καινοτομία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης, καθώς το δείγμα που συμμετείχε ήταν 56 μαθητές και μαθήτριες των δύο μεγαλύτερων τάξεων (Ε' και Στ') ενός δημοτικού σχολείου αστικής περιοχής. Έγινε χρήση έντυπου ερωτηματολογίου, καθώς, στην προκειμένη περίπτωση θεωρείται ως το πιο κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων (Bryman, 2021). Όλα τα ερωτηματολόγια ήταν αρκούντως συμπληρωμένα. Σχεδιάστηκαν 11 ερωτήματα κλειστού τύπου, με λεξιλόγιο εύκολα κατανοητό από τα παιδιά, ώστε να μην υπάρχουν παρερμηνείες. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε τον Οκτώβριο του 2022, αφού προηγήθηκε η διδασκαλία των εργαστηρίων για ένα σχολικό έτος (2021-2022) και υλοποιήθηκαν και οι 4 υποχρεωτικοί κύκλοι. Τα αποτελέσματα που ακολουθούν παρουσιάζονται με περιγραφική ανάλυση.

### 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Το πρώτο ερώτημα καλεί τα παιδιά να απαντήσουν τι είναι τα εργαστήρια δεξιοτήτων, μέσα από φράσεις- δηλώσεις, με μονή επιλογή απάντησης ανάμεσα στο «ναι» και το «όχι». Στην ερώτηση, αν θεωρούν ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων είναι ένα καινούργιο μάθημα, όπως τα άλλα μαθήματα, καταφατικά απαντά το 43% και αρνητικά το 57%.

Ωστόσο, οι απαντήσεις στην ερώτηση, αν πρόκειται για ένα νέο πρόγραμμα, για να εργαστούν σε σημαντικά θέματα, φαίνεται, ότι βρίσκει σύμφωνη τη συντριπτική πλειονότητα, αφού σχεδόν όλα τα παιδιά (98%) απαντούν καταφατικά, ενώ μόνο ένα παιδί (2%) δεν θεωρεί ότι επεξεργάζονται σημαντικά θέματα. Ότι πρόκειται για εργασία, κυρίως σε ομάδες, αντιλαμβάνονται οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες, με 89% να απαντούν θετικά και μόνο 11% αρνητικά. Σε ποσοστό 57% απαντούν πως είναι εργασία με τη χρήση υπολογιστών και διαδικτύου, ενώ αντίθετα, το 43%, πως ο Η/Υ και το διαδίκτυο δεν κυριαρχούν στα εργαστήρια δεξιοτήτων. Στο επόμενο ερώτημα καλούνται να δηλώσουν, αν τα εργαστήρια δεξιοτήτων τους φαίνονται ενδιαφέροντα, βαρετά ή αδιάφορα. Η πλειονότητα (96%) τα βρίσκει ενδιαφέροντα, ενώ ελάχιστο ποσοστό απαντάει ότι είναι αδιάφορα (2%) ή βαρετά (2%).

Στη συνέχεια, στην ερώτηση αν τους/τις αρέσει κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων να εργάζονται ομαδικά οι περισσότεροι/ες (91%), απαντούν καταφατικά, ενώ λίγα παιδιά (9%) προτιμούν να εργάζονται ατομικά. Σε ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση, δηλαδή, ποιες μορφές αξιολόγησης προτιμούν, φαίνεται, ότι τα περισσότερα παιδιά (68%) δεν θα ήθελαν ατομική αξιολόγηση, σε αντίθεση με το 32%, που επιθυμεί να αξιολογηθεί ατομικά. Ωστόσο, όταν πρόκειται για ομαδική αξιολόγηση, βλέπουμε το ποσοστό να αυξάνεται, καθώς το 84% επιθυμεί η αξιολόγηση να εφαρμόζεται ομαδικά και μόνο το 16% τάσσεται κατά. Στην πρόταση να μην υπάρχει κανενός

είδους βαθμολόγηση, βλέπουμε μόνο το ¼ (27%), περίπου, να συμφωνεί, ενώ η πλειονότητα (73%) θα ήθελε κάποιου είδους αξιολόγηση. Το μεγαλύτερο ποσοστό άρνησης (87,5%) εμφανίζει η αυτοαξιολόγηση. Μόνο το 12,5% θεωρεί ότι είναι ικανό να αξιολογήσει αντικειμενικά τον εαυτό του.

Από τους κύκλους δεξιοτήτων, φαίνεται να κυριαρχεί στις προτιμήσεις τους ο κύκλος με θεματικές που σχετίζονται με τη φροντίδα του περιβάλλοντος, καθώς, οι περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές (51,8%) επιλέγουν «Φροντίζω το Περιβάλλον», ως η θεματική που θέλουν να ασχοληθούν περισσότερο. Το ¼ (25%) επιλέγει τον κύκλο «Δημιουργώ και Καινοτομώ», ενώ λίγοι/ες (12,5%) επιλέγουν τον κύκλο «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ» και ακόμη λιγότεροι/ες (10,7%) τον κύκλο «Ευ ζην». Η απάντηση αυτή δικαιολογεί και την επιθυμία των μαθητών/τριών που εκφράζεται στο επόμενο ερώτημα, αν θα ήθελαν η τάξη τους να επιλέγει τη θεματική ενότητα που θα επεξεργαστούν. Η πλειονότητα (71%) επιθυμεί να επιλέγει την υπό επεξεργασία θεματική, ενώ λίγοι/ες (29%) θέλουν να είναι καθορισμένη.

Στο επόμενο ερώτημα, τα παιδιά μέσα από 5 φράσεις/δηλώσεις, απαντούν τι τους αρέσει ή όχι στα εργαστήρια δεξιοτήτων. Μεταξύ αυτών, το μεγαλύτερο ποσοστό καταφατικών απαντήσεων (95%) εμφανίζεται στη δήλωση «Μαθαίνω πιο ευχάριστα», ενώ μόνο το 5% διαφωνεί. Το ότι δεν υπάρχουν εργασίες για το σπίτι, φαίνεται να ικανοποιεί το 71%, ενώ το ποσοστό διαφωνίας είναι 29%. Επίσης, μεγάλο ποσοστό (80%) φαίνεται να μην έχει το άγχος της επίδοσης, έναντι του 20% που εξακολουθεί να ανησυχεί για τις επιδόσεις του. Τέλος, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (86%) θεωρεί ότι μέσω των εργαστηρίων μαθαίνει πιο σημαντικά πράγματα σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθησιακά αντικείμενα. Προφανώς, οι τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται στα εργαστήρια δεξιοτήτων μετασχηματίζουν τη μάθηση σε μαθητοκεντρική και, ακολούθως, γίνεται πιο ευχάριστη για τα παιδιά, αφού τα περισσότερα (79%) δηλώνουν ότι θα ήθελαν και τα υπόλοιπα μαθήματα να διδάσκονται με τον ίδιο τρόπο, ενώ διαφωνούν λίγα (21%).

Επιπρόσθετα, τα περισσότερα παιδιά (79%) θεωρούν μη επαρκή τον χρόνο που διατίθεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα για τα εργαστήρια δεξιοτήτων, έναντι 21%. Στο επόμενο ερώτημα, τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν, αν όλα αυτά που υλοποίησαν κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων τους φάνηκαν χρήσιμα στη σχολική ζωή, στην προσωπική ή και στους δύο τομείς. Το μεγαλύτερο ποσοστό (76,8%) πιστεύει ότι ωφελήθηκε και στους δύο τομείς, Το 12,5% μόνο στην προσωπική του ζωή και μόνο το 1,8% στη σχολική του ζωή. Το 8,9% δεν έδωσε καμία απάντηση. Στο τελευταίο ερώτημα ζητείται να απαντήσουν, αν τα έργα που δημιούργησαν ή οι εργασίες που υλοποίησαν διαφέρουν από αυτά που κάνουν στα υπόλοιπα μαθήματα. Τα περισσότερα παιδιά (88%) απάντησαν καταφατικά, ενώ λίγα παιδιά (12%) θεωρούν ότι οι εργασίες δεν διαφέρουν από τα υπόλοιπα αντικείμενα.

## 5. Συμπεράσματα

Η εισαγωγή των εργαστηρίων δεξιοτήτων ως καινοτομία φαίνεται να μη γίνεται αντιληπτή ως ένα νέο μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ενδεχομένως, γιατί αντικατέστησε της ώρες της Ευέλικτης Ζώνης (ΦΕΚ 1280), στη διάρκεια της οποίας υλοποιούνταν διαθεματικά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις. Έτσι, είναι γνώριμη στους μαθητές και τις μαθήτριες η ενασχόληση με παρόμοιου είδους προσεγγίσεις μέσα στο σχολικό πρόγραμμα. Ωστόσο, θεωρούν, ότι οι υπό επεξεργασία θεματικές αφορούν σημαντικά ζητήματα, γιατί, προφανώς, έχουν εξοικειωθεί με αυτά τόσο λόγω του σχολικού περιβάλλοντος, στο οποίο συναντούν διαθεματικά ανάλογο περιεχόμενο όσο και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος με το οποίο αλληλεπιδρούν. Επομένως, εφόσον θεωρούν καίρια τα ζητήματα που καλούνται να επεξεργαστούν, το ενδιαφέρον τους αυξάνεται.

Διαφαίνεται, επίσης, πως έχουν συνδέσει τα εργαστήρια δεξιοτήτων με την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τεχνική που δείχνει να είναι πολύ προσφιλής, καθώς εκφράζουν την επιθυμία τους να εργάζονται ομαδικά, αλλά και να αξιολογούνται με βάση τις επιτεύξεις της ομάδας τους. Η διαμορφωτική αυτή αξιολόγηση είναι σημαντικό εργαλείο για την ενίσχυση της μαθησιακής

διδασκαλίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, μέσω της ετεροαξιολόγησης, αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο στη μάθησή τους, ενώ, ταυτόχρονα, μαθαίνουν να παρέχουν ουσιαστική ανατροφοδότηση (Leenknecht & Prins, 2018).

Αναφορικά με τις θεματικές ενότητες, φαίνεται να κυριαρχεί το περιβάλλον και η αειφορία, καθώς το ενδιαφέρον των παιδιών επικεντρώνεται στον κύκλο «Φροντίζω το περιβάλλον». Ακολουθεί με διαφορά ο κύκλος «Δημιουργώ και καινοτομώ», ενώ λίγοι μαθητές και λίγες μαθήτριες επέλεξαν τους άλλους δύο κύκλους. Φαίνεται, ότι η χρήση κατάλληλων μεθόδων ενισχύει τον περιβαλλοντικό εγγραμματισμό, εφόσον θεωρείται ότι η βιωματική μάθηση συμβάλλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Yasaroh et al., 2023). Λόγω αυτής της διαφοροποίησης στα ενδιαφέροντά τους, προτιμούν να επιλέγουν τον εκάστοτε κύκλο, ωστόσο η ενασχόληση με όλους τους κύκλους, βάσει ΦΕΚ, είναι υποχρεωτική. Επειδή η υλοποίηση των εργαστηρίων βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο, κρίνεται σκόπιμο να μελετούσαμε το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών μεταγενέστερα, ώστε να διαπιστωθεί, αν η υποχρεωτικότητα και όχι η επιλογή, επιδρούν στην επίτευξη των στόχων. Επίσης, ένα πιο ελεύθερο πεδίο, θα έδινε τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν ένα πιο ολοκληρωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων (Σεγκούνα, 2023), ενώ ο επιπλέον χρόνος για την υλοποίηση, φαίνεται να είναι και επιθυμία των παιδιών.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι τεχνικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά την υλοποίηση κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, εφόσον επιθυμούν με παρόμοιο τρόπο να διδάσκονται και τα υπόλοιπα αντικείμενα. Αυτή είναι μία πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς η διδασκαλία ήπιων δεξιοτήτων φαίνεται να είναι λιγότερο αποτελεσματική σε άλλα αντικείμενα, καθώς δεν είναι εύκολο να εφαρμόσουν κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να τις ενσωματώσουν στην καθημερινή διδασκαλία (Susilawati et al., 2020). Κι αυτό, γιατί οι περισσότερες παιδαγωγικές σχολές ενισχύουν, πρωτίστως, την ικανότητα μετάδοσης γνώσεων, ενώ θα έπρεπε να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις ηθικές αξίες, τη δημιουργικότητα, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την κριτική σκέψη (Sultanova et al., 2021).

Τέλος, πάρα πολύ σημαντικό εύρημα θεωρείται η αναγνώριση της προσφοράς των εργαστηρίων δεξιοτήτων, τόσο στην προσωπική όσο και στη σχολική ζωή των μαθητών/τριών, καθώς η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, σχετίζεται θετικά με συναισθήματα επιτυχίας στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, αλλά και με ικανοποίηση σε προσωπικό επίπεδο (Feraco et al., 2023).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

ΙΕΠ. (n.d). <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>

Σαράκη, Μ. (2022). Επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αξιοποίηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών: το παράδειγμα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων . Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών.

Σεγκούνα, Ε. (2023). Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην προσχολική αγωγή. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Σταθάτου, Μ. (2021). Αλλαγές στις μορφές της εκπαιδευτικής γνώσης και εισαγωγή αρχών ιδιωτικοποίησης στη σχολική εκπαίδευση: Μελέτη για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

ΦΕΚ 1280. [http://www.env-edu.gr/Documents/%ce%931\\_85812.pdf](http://www.env-edu.gr/Documents/%ce%931_85812.pdf)

ΦΕΚ 3567/Β. (2021). <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-94236-gd4-2021.html>

- ΦΕΚ 3791. (2021). <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-94214-d2-2021.html>
- ΦΕΚ Β 4676-11.10.2021 [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/axiologisi\\_mathitontrion\\_protovathmias\\_kai\\_deyterovathmias\\_ekpaideysis\\_sta\\_ergastiria\\_d\\_exiotiton.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/axiologisi_mathitontrion_protovathmias_kai_deyterovathmias_ekpaideysis_sta_ergastiria_d_exiotiton.pdf)

### .Ξενόγλωσση

- Ahmad, A. L., Chew, F. P., Zulnaidi, H., & Sobri, K. M. (2019). Influence of School Culture and Classroom Environment in Improving Soft Skills amongst Secondary Schoolers. *International Journal of Instruction*, 12(2), 259–274. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12217a>
- Amendola, D., & Miceli, C. (2018). Online Peer Assessment to Improve Students' Learning Outcomes and Soft Skills. *Journal on Educational Technology*, 26(3), 71–84. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1009>
- Backman, M., Pitt, H., Marsden, T., Mehmood, A., & Mathijs, E. (2019). Experiential approaches to sustainability education: towards learning landscapes, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(1), 139-156. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2018-0109>.
- Bryman, A. (2021). *Social research methods*. (6th ed.). London: Oxford University Press.
- Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1–16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>
- Claxton, G., Costa, A. L., & Kallick, B. (2016). Hard Thinking about Soft Skills. *Educational Leadership*, 73(6), 60–64. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092939>
- Deming, D. J., & Kahn, L. B. (2018). Skill Requirements across Firms and Labor Markets: Evidence from Job Postings for Professionals. *Journal of Labor Economics*, 36(S1), S337–S369. <https://doi.org/10.1086/694106>
- Durmuşoğlu, Z. D. U., & Durmuşoğlu, A. (2022). An Analysis Soft Skills Required in the Academic Faculty Positions. Proceedings of the 5th European International Conference on Industrial Engineering and Operations Management, Rome, Italy, July 26-28, 2022. IEOM Society International. <https://ieomsociety.org/proceedings/2022rome/231.pdf>
- Evans Allvin, R. (2016). The push up of 21st century learning skills: The answer has always been in the early years. *Young Children*, 71(3), 48-51.
- Feraco, T., Feraco, T., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2022). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 109–130. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4>
- Gaffney J. L., & O'Neil J. K. (2019). Experiential Learning and Sustainable Development. In: Leal Filho W. (eds) Encyclopedia of Sustainability in Higher Education. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2\\_348-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2_348-1)
- Gaines, R. W., & Mohammed, M. B. (2013). *Soft skills development in K–12 education*. [https://glisi.org/wp-content/uploads/2014/08/GLISI\\_SSResearchBrief\\_E1.pdf](https://glisi.org/wp-content/uploads/2014/08/GLISI_SSResearchBrief_E1.pdf)
- Jagannathan, R., Camasso, M. J., & Delacalle, M. (2019). Promoting cognitive and soft skills acquisition in a disadvantaged public school system: Evidence from the Nurture thru Nature randomized experiment. *Economics of Education Review*, 70, 173–191. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.04.005>
- Lai, Trang N. (2021). *An exploratory study of teachable soft skills as perceived by elementary teachers*. Lamar University - Beaumont ProQuest Dissertations Publishing.

<https://www.proquest.com/openview/2d58982923b133e02213f192270e9b4a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Leenknecht, M. J. M., & Prins, F. J. (2018). Formative peer assessment in primary school: the effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 101–116. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0340-2>
- Muhammad, A., Lebar, O., Mokshein, S. E., & Baharom, S. (2017). E-Portfolio Assessment in Measuring Soft Skills in Teacher Education Program: Preliminary Findings. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 7(6). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v7-i6/3059>
- Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Xanthacou, Y., Xanthis, A., Matzanos, D. & Kaila, M. (2018). Organization - pedagogical use of the spaces in the sustainable kindergarten: views of preschool education graduate students. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, Vol. IV, Issue 12, 245-250. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.478256>
- Rao, M. (2012). Myths and truths about soft skills. *T+D Talent Development*, 66(5), 48-51.
- Rasheed, F. M., & Jurdi, N. A. (2019). Bridging the Soft-skills Deficit Gap Among Secondary Students in the UAE. *Journal of Law, Policy and Globalization*, 89(2019). <https://doi.org/10.7176/jlpg/89-05>
- Soffel, J. (2016). *Ten 21st-century skills every student needs*. <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>
- Solórzano, J., Royas, Y., Vargas, C., Rueda, O. & Palma Hernandez, H. (2018). Soft Skills and Advantages for Learning Mathematics at an Early Age. *Indian Journal of Science and Technology*, 11(45).
- Sultanova, L., Hordiienko, V. P., Romanova, G. A., & Tsytsiura, K. V. (2021). Development of soft skills of teachers of Physics and Mathematics. *Journal of Physics*, 1840(1), 012038. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012038>
- Susilawati, Aznam, N., Paidi, & Ngadimin. (2020). Teachers' perspectives toward soft skills in science learning. *Journal of Physics*, 1460(1), 012111. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1460/1/012111>
- Unesco. (2014). *Learning to live together*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227208>
- Whitehurst, G. J. (2016). *Grading soft skills: The Brookings Soft Skills Report Card*. <https://www.brookings.edu/research/grading-soft-skills-the-brookings-soft-skills-report-card/>
- Yasaroh, S., Wilujeng, I., Atun, S., & Sari, M. I. P. (2023). Environmental Literacy Profile of Students in Natural Science Learning-Based Experiential. *Journal Pendidikan Matematika dan IPA*, 14(1), 33-42. <http://dx.doi.org/10.26418/jpmipa.v14i1.51680>



## ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ ΛΥΣΗΣ ΑΝΟΙΚΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΓΕΩΜΕΤΡΙΑΣ

**Ππεκρή Χριστίνα**  
Υποψήφια διδάκτορας

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην ανάλυση της λανθασμένης πορείας λύσης των μαθητών σε ανοικτά προβλήματα γεωμετρίας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 380 μαθητές της τελευταίας τάξης του δημοτικού στην Κύπρο. Συγκεκριμένα ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δοκίμιο με 16 ανοικτά προβλήματα γεωμετρίας. Η ποιοτική ανάλυση της λανθασμένης πορείας λύσης των μαθητών στα προβλήματα που τους δυσκόλεψαν περισσότερο (με πολύ χαμηλό μέσο όρο), καταδεικνύει τα συχνότερα λάθη και φανερώνει παρανοήσεις που υπάρχουν και χρήζουν διδακτικής αντιμετώπισης. Η ερμηνεία της λανθασμένης πορείας λύσης, βάσει του θεωρητικού πλαισίου που παρουσιάζεται μας επιτρέπει να συζητηθούν διδακτικές πρακτικές τόσο για τη διδασκαλία της γεωμετρίας όσο και την επίδειξη ευχέρειας και ευελιξίας στη λύση μαθηματικού προβλήματος.

**Λέξεις κλειδιά:** γεωμετρία, ανοικτά προβλήματα, λανθασμένη λύση

### 1. Εισαγωγή

Τα ανοικτά γεωμετρικά προβλήματα ξεκίνησαν να χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό και πιο συχνά, στα σχολικά εγχειρίδια της Κύπρου μετά την εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή μετά το 2010. Πιστεύεται ότι τα προβλήματα αυτά φέρνουν τα μαθηματικά πιο κοντά στην πραγματικότητα, αφού η λύση δεν είναι μόνο μια αλλά επίσης, κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών, αφού σπάνια θα αποκλειστεί κάποιος τρόπος σκέψης. Το ερώτημα που απασχολεί την παρούσα έρευνα είναι ποια είναι η επίδοση των μαθητών στη Στ τάξη δημοτικού σε ανοικτά προβλήματα γεωμετρίας και ποια λάθη εντοπίζονται.

Τα μαθηματικά προβλήματα που μπορούν να λύνονται με πολλούς τρόπους αναπτύσσουν τη μαθηματική ικανότητα των ατόμων και την ευελιξία τους, η οποία αποτελεί βασική διάσταση της δημιουργικότητας των ατόμων. Οι Lappan και Phillips (1998) θεωρούν ότι ένα από τα κριτήρια επιλογής ενός καλού προβλήματος είναι όταν τα προβλήματα προσεγγίζονται από τους μαθητές με πολλαπλούς τρόπους χρησιμοποιώντας διαφορετικές στρατηγικές επίλυσης (από τους Lester & Cai, 2016). Τα ανοικτά γεωμετρικά προβλήματα έχουν ερευνηθεί στη μέση εκπαίδευση (π.χ. Gagatsis & Geitona, 2021; Gridos et al., 2021; Gagatsis et al., 2022) και την ανώτερη εκπαίδευση (π.χ. Triutami et al., 2021). Οι έρευνες αυτές, βασίζονται κυρίως σε σχέσεις της χωρικής ικανότητας με την ευχέρεια, την ευελιξία και την πρωτοτυπία, διαστάσεις δηλαδή της δημιουργικότητας, στις οποίες τα ανοικτά προβλήματα γεωμετρίας αποτελούν εργαλείο και όχι αντικείμενο μελέτης για εξεύρεση λανθασμένης πορείας επίλυσης.

#### 1.1. Ανάπτυξη της γεωμετρικής σκέψης

Για τη βελτίωση της επίδοσης στη Γεωμετρία, μεγάλος αριθμός ερευνητών εισηγούνται τις διδακτικές παρεμβάσεις και ειδικά τη χρήση υλικών όπως τα τουβλάκια. Ωστόσο, οι παρεμβάσεις είναι σημαντικό να γίνονται σε μικρή ηλικία, αφού οι περισσότερες χωρικές δεξιότητες εμφανίζονται νωρίς και συνεχίζουν να αναπτύσσονται με την εμπειρία (Newcowbe & Stieff, 2012). Οι Rafi et al. (2005) εισηγούνται πως η μάθηση μέσα από διαδικτυακά εικονικά περιβάλλοντα ήταν πιο αποτελεσματική από τις παραδοσιακές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην τάξη, ώστε να

βελτιωθεί η βασική χωρική ικανότητα. Ενώ οι Verdine et al. (2014) υποστηρίζουν πως παίζοντας τουβλάκια με άλλους, οι μαθητές μαθαίνουν τη σωστή ορολογία χωρικών εννοιών παρά να έπαιζαν μόνοι τους και ότι αυτό μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα των οδηγιών που δίνουν. Παρακάτω αναλύονται δύο από τις σημαντικότερες θεωρίες ανάπτυξης της γεωμετρικής σκέψης.

### 1.1.1. Η θεωρία των Van Hiele

Η θεωρία αφορά την κατανόηση στη γεωμετρία και η βασική λογική της είναι ότι η κατανόηση αυτή γίνεται σταδιακά μέσω επιπέδων (Van Hiele, 1959). Ο Usiskin (1982), παρουσιάζοντας τη θεωρία των van Hiele αναφέρει πως η θεωρία έχει τρεις πτυχές, τα επίπεδα, τις ιδιότητές τους και τη μετακίνηση από το ένα επίπεδο στο άλλο.

#### Επίπεδα Van Hiele.

**Επίπεδο 0 - Οπτικό Επίπεδο.** Οι γεωμετρικές φιγούρες αναγνωρίζονται από το σχήμα τους, δηλαδή οι μαθητές τις αναγνωρίζουν από την εξωτερική μορφή χωρίς να μπορούν να αιτιολογήσουν. Ο Van Hiele το ονομάζει «χωρική σκέψη» (spatial thinking)

**Επίπεδο 1- Περιγραφικό Επίπεδο.** Η φιγούρα αναγνωρίζεται ως σχήμα από τις ιδιότητές της. Οι μαθητές κατέχουν ένα δίκτυο σχέσεων για το θέμα. Ο Van Hiele το ονομάζει «γεωμετρικοχωρική σκέψη» (geometrical spatial thinking)

**Επίπεδο 2- Ανεπίσημο Αφαιρετικό στάδιο.** Αυτό το επίπεδο είναι θεωρητικό και βασίζεται στις λογικές σχέσεις ανάμεσα στις ιδιότητες της φιγούρας. Εμπεριέχει επίσης ορισμούς. Ο Van Hiele το ονομάζει «μαθηματογεωμετρική σκέψη». (mathematical geometrical thinking)

**Επίπεδο 3- Αξιοματικό Αφαιρετικό Επίπεδο.** Το επίπεδο αυτό είναι επίσημο και λογικό. Αποτελεί τη μελέτη φυσικών σχέσεων ανάμεσα σε ορισμένα θεωρήματα μέσα από μια αξιωματική θεωρία. Ο Van Hiele το ονομάζει «λογικομαθηματική σκέψη» (logical mathematical thinking)

**Επίπεδο 4-Δομικό επίπεδο.** Σε αυτό το επίπεδο παρουσιάζονται διαφορετικές αξιωματικές δομές.

#### Ιδιότητες των επιπέδων.

- Αυστηρή ακολουθία. Οι μαθητές δεν μπορούν να βρίσκονται σε ένα στάδιο αν δεν έχουν περάσει από το προηγούμενο.
- Διαδοχικότητα. Η σκέψη που σε ένα επίπεδο ήταν εσωτερική, γίνεται εξωτερική στο επόμενο επίπεδο.
- Διάκριση. Κάθε επίπεδο έχει τα δικά του γλωσσικά σύμβολα και το δικό του δίκτυο σχέσεων που συνδέει τα σύμβολα.
- Διαχωρισμός. Δύο άνθρωποι που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα δεν μπορούν να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον.

### 1.1.2. Η θεωρία των Houdement και Kuzniak

Οι Houdement και Kuzniak (2003) ανέπτυξαν μια θεωρία γεωμετρίας παρουσιάζοντας τρεις τύπους Γεωμετρίας ή αλλιώς παραδείγματα (paradigms) ακολουθώντας την επιστημολογική προσέγγιση του Gonseth (1945-1955), ο οποίος τοποθέτησε τη γεωμετρία σε σχέση με τα προβλήματα του χώρου (Kuzniak & Rauscher, 2011). Τα γεωμετρικά παραδείγματα επινοήθηκαν για να οργανώσουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη διαίσθηση (intuition), την αφαίρεση (deduction) και τον συλλογισμό (reasoning) σε σχέση με τον χώρο (Kuzniak & Rauscher, 2011).

Οι Houdement και Kuzniak (2003) αναφέρουν αυτούς τους 3 τύπους Γεωμετρίας και τους συσχετίζουν με τα επίπεδα γεωμετρικής σκέψης των Van Hiele. Η Γεωμετρία I ονομάζεται Εμπειρική Γεωμετρία (Natural Geometry). Η Γεωμετρία II ονομάζεται Εμπειρική Αξιοματική Γεωμετρία (Natural Axiomatic Geometry). Η Γεωμετρία III ονομάζεται Τυπική Αξιοματική Γεωμετρία (Formalist Axiomatic Geometry) (Παναούρα, 2012).

Η Γεωμετρία I σχετίζεται με την πραγματικότητα και η γεωμετρική σκέψη καλλιεργείται με βάση την αντίληψη, την εμπειρία και τη διαίσθηση. Τα αντικείμενα είναι υλικά για παράδειγμα αριθμητικές γραμμές στο χαρτί ή νοητές γραμμές στην οθόνη του Η/Υ. Η ευθεία γραμμή είναι ένα μοντέλο και έτσι δε σπάζει, ο κύκλος είναι τέλειος και όλα τα σημεία έχουν την ίδια απόσταση από το κέντρο. Τα επιλεγμένα αντικείμενα είναι τα πιο βολικά για να περιγράψουν την πραγματικότητα (Houdement, 2007). Οι τεχνικές σχεδιασμού και μέτρησης γίνονται με συνηθισμένα γεωμετρικά εργαλεία (π.χ. χάρακα, μοιρογνωμόνιο). Επίσης, χρησιμοποιούνται πειραματισμοί με αναπτύγματα και επικάλυψη σχημάτων. Η νέα γνώση οικοδομείται με βάση αποδείξεις, εμπειρίες ή συλλογισμούς που βοηθούν τους μαθητές να αποδείξουν τους ισχυρισμούς τους (Panaoura & Gagatsis, 2010· Houdement, 2007).

Η Γεωμετρία II βρίσκεται ανάμεσα στην Εμπειρική και την Αξιοματική Γεωμετρία. Τα αντικείμενα της είναι ιδεατά, έτσι ο συλλογισμός της βασίζεται στις μαθηματικές ιδιότητες αφηρημένων γεωμετρικών αντικειμένων. Για να δημιουργηθούν αυτά τα θεωρητικά αντικείμενα είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα σύστημα ορισμών και αξιωμάτων. Τα αξιώματα στο παρόν στάδιο απορρέουν από τη διαίσθηση του ατόμου, δηλαδή το πώς αντιλαμβάνεται τον χώρο, έτσι οι αποδείξεις είναι απαραίτητες για την πρόοδο και τη βεβαιότητα. Πηγή της εγκυροποίησής της αποτελούν οι υποθετικοί επαγωγικοί νόμοι (Panaoura & Gagatsis, 2010). Στο στάδιο αυτό «η λεκτική διατύπωση αποκτά μεγάλη σημασία αφού όλα τα αντικείμενα ορίζονται λεκτικά και τα σχέδια αποτελούν απλές εικονογραφήσεις» (Παναούρα, 2012· Houdement, 2007). Ωστόσο, πρέπει να ξέρεις πώς να διαβάσεις το σχέδιο και να βάλεις πάνω όλες τις ενδείξεις που βρίσκονται μέσα στο κείμενο (Houdement, 2007).

Κάποιοι ερευνητές αναφέρονται μόνο στη Γεωμετρία I και II, επειδή κυρίως αυτές αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (όπως οι Panaoura & Gagatsis, 2010), αφού η Γεωμετρία III έχει ελάχιστη παρουσία στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Kuzniak & Rauscher, 2011). Η Γεωμετρία I και η Γεωμετρία II σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο με διαφορετικούς τρόπους. Διαφέρουν στο είδος της εγκυροποίησής τους ανάλογα με τη φύση των φηγουρών. Στη Γεωμετρία I είναι μοναδικές και συγκεκριμένες και στη Γεωμετρία II γενικές και βασισμένες σε ορισμούς (Kuzniak & Rauscher, 2011).

Η Γεωμετρία III διέπεται από ένα σύστημα αξιωμάτων αποσυνδεδεμένο από την πραγματικότητα. Το σύστημα αυτό είναι ολοκληρωμένο και ανεξάρτητο από πιθανές εφαρμογές του στον αληθινό κόσμο (Kuzniak & Rauscher, 2011· Houdement, 2007). Δεν εμφανίζεται συχνά στο επίσημο αναλυτικό (Houdement, 2007). Η σύνδεση με το χώρο αποκόπτεται και η γεωμετρία αυτή ενδιαφέρεται για λογικά προβλήματα (Kuzniak & Rauscher, 2011). Η Γεωμετρία III αν και είναι λιγότερο σημαντική στην υποχρεωτική εκπαίδευση, εντούτοις καθορίζει τους ορίζοντες των μαθηματικών στο πανεπιστήμιο (Kuzniak et al., 2007).

## 1.2. Ανοικτά Προβλήματα

Τα ανοικτά προβλήματα είναι αυτά τα οποία οι στόχοι δεν είναι ρητά δηλωμένοι στο πρόβλημα απαιτώντας από τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει συγκεκριμένους στόχους για τις δράσεις του (Capraro et al., 2007). Δηλαδή, ανοικτά προβλήματα θεωρούνται προβλήματα που είναι ημιδομημένα και έχουν έλλειψη ξεκάθαρης μορφής, όπως δεδομένα που λείπουν ή υποθέσεις και δεν υπάρχουν σταθερές διαδικασίες, που να υπόσχονται μια ορθή λύση (Yee, 2002).

Είδη ανοικτών ερωτήσεων (Yee, 2002)

- Προβλήματα για επίλυση μέσω δεδομένων που λείπουν ή κρυμμένων υποθέσεων
- Προβλήματα για την επεξήγηση εννοιών/ διαδικασιών / λαθών
- Κατασκευή προβλήματος
- Πραγματικής ζωής/πρακτικά προβλήματα
- Προβλήματα διερεύνησης (σύγκρισης, αντίθεσης, κατάταξης, υπόθεσης και γενίκευσης)

### 1.3. Λάθη σε μαθηματικά προβλήματα

Η πιο γνωστή θεωρία για την ανάλυση λαθών στα μαθηματικά προβλήματα είναι αυτή της Anne Newman (Noutsara, Neunjhem & Chemrutsame, 2021). Με βάση τη Newman υπάρχουν πέντε κατηγορίες λαθών, (α) ανάγνωσης, (β) κατανόησης, (γ) μετασχηματισμού, (δ) δεξιοτήτων επεξεργασίας και (ε) κωδικοποίησης (Abdullah et al., 2015). Τα λάθη ανάγνωσης αποτελούν την ικανότητα του μαθητή να διαβάζει μαθηματικά προβλήματα που του δίνονται και να αναγνωρίζει προτάσεις και μαθηματικά σύμβολα που χρησιμοποιούνται. Τα λάθη κατανόησης αποτελούν την ικανότητα του μαθητή να καταλαβαίνει τα μαθηματικά προβλήματα. Τα λάθη μετασχηματισμού αποτελούν την ικανότητα του μαθητή να ορίζει τη μέθοδο επίλυσης. Τα λάθη δεξιότητας επεξεργασίας αποτελούν την ικανότητα του μαθητή να επεξεργάζεται σωστά (ή λάθος) τη διαδικασία. Τα λάθη κωδικοποίησης αποτελούν την ικανότητα του μαθητή να γράφει κωδικοποιημένα λάθη κατά την ερώτηση (Rohmah & Sutiarso, 2018). Με προβλήματα γεωμετρίας σε σχέση με τη θεωρία Newman ασχολήθηκαν ερευνητικά τα τελευταία χρόνια. Συγκεκριμένα, με λάθη μαθητών γυμνασίου κατά την επίλυση προβλημάτων τριγωνομετρίας εντοπίστηκαν λάθη μόνο από τις 3 κατηγορίες λαθών, κατανόησης, μετασχηματισμού και δεξιοτήτων επεξεργασίας (Sartika & Fatmanissa, 2020).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 380 μαθητές, οι οποίοι φοιτούν στη Στ τάξη δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. Το δείγμα επιλέχθηκε με βολική δειγματοληψία σε όσα παιδιά εξασφαλίστηκε συγκατάθεση. Εργαλείο αποτέλεσε ένα δοκίμιο με 16 ανοικτά προβλήματα γεωμετρίας, το οποίο χορηγήθηκε με διάρκεια 80 λεπτά. Τα προβλήματα πάρθηκαν από διάφορες πηγές με κριτήριο να αφορούν γεωμετρικές έννοιες που διδάσκονται σε Ε' και Στ' δημοτικού και μεταφράστηκαν από την ερευνήτρια. Ενώ αφαιρέθηκαν ορισμένα προβλήματα, τα οποία θεωρήθηκαν εξαιρετικά δύσκολα, μετά από πιλοτική έρευνα. Μπορείτε να δείτε ένα παράδειγμα από τα προβλήματα στην παρακάτω Εικόνα 1.

Ένα ορθογώνιο έχει εμβαδόν  $120 \text{ cm}^2$ . Το μήκος και το πλάτος του είναι ακέραιοι αριθμοί.  
 Α. Ποιο μπορεί να είναι το μήκος και ποιο το πλάτος;  
 Β. Ποια επιλογή δίνει τη μικρότερη περίμετρο;

Εικόνα 1: Πρόβλημα από το δοκίμιο Ανοικτών Γεωμετρικών Προβλημάτων

Το δοκίμιο αξιολογήθηκε με βάση τον αριθμό ορθών λύσεων/ απαντήσεων σε σχέση με τον συνολικό αριθμό ορθών για την εξεύρεση του βαθμού σε κάθε πρόβλημα. Υπολογίστηκαν με τη βοήθεια του λογισμικού προγράμματος SPSS οι μέσοι όροι και τα δεδομένα αναλύονται επίσης ποιοτικά με βάση τη θεωρία. Η ανάλυση αυτή γίνεται με σκοπό να αναδειχτούν λανθασμένες πορείες επίλυσης στα προβλήματα, τα οποία φάνηκε να τους δυσκολεύουν περισσότερο, δηλαδή να έχουν τον χαμηλότερο μέσο όρο.

### 2.2. Αποτελέσματα-Συζήτηση

Σχεδόν σε όλα τα προβλήματα μετρήθηκε ο αριθμός διαφορετικών απαντήσεων που προτάθηκαν, ο αριθμός ορθών απαντήσεων και κατά πόσον ήταν ορθές ή όχι συνήθως οι πρώτες τρεις απαντήσεις που δόθηκαν. Επίσης, ανάλογα με το πρόβλημα μετρήθηκαν κάποια συχνά λάθη.

Για να αξιολογηθεί η επίδοση των μαθητών στο δοκίμιο Ανοικτών Προβλημάτων Γεωμετρίας, ορίστηκαν κάποιες φόρμουλες. Κάθε πρόβλημα έπαιρνε μέχρι και μια μονάδα και χρησιμοποιήθηκαν τρεις τρόποι αξιολόγησης.

(α) Στα περισσότερα προβλήματα λήφθηκε υπόψη ο αριθμός των ορθών απαντήσεων που εντοπίστηκαν σε σχέση με τον αριθμό όλων των πιθανών απαντήσεων. Για παράδειγμα αν υπήρχαν 4 ορθές απαντήσεις και κάποιος τις εντόπισε όλες τότε έπαιρνε 1, ενώ αν κάποιος εντόπισε 3 ορθές απαντήσεις, τότε έπαιρνε 0.75 και ούτω καθεξής.

(β) Στα έργα που δεν είχαν πολλές απαντήσεις, αλλά διαφορετικές στρατηγικές επίλυσης, αξιολογήθηκε η ορθότητα της απάντησής τους, άρα είτε έπαιρναν 0, είτε 1.

(γ) Για τα προβλήματα 10 και 15, τα οποία είχαν πολυάριθμες απαντήσεις, θεωρήθηκε μέγιστος αριθμός απαντήσεων ίσος με τον μέγιστο αριθμό ορθών απαντήσεων που εντοπίστηκαν συν μία. Για παράδειγμα στο πρόβλημα 10, στο οποίο ο μέγιστος αριθμός ορθών απαντήσεων που εντόπισε κάποιος ήταν 2, ο μέγιστος αριθμός ορθών λύσεων θεωρήθηκε το 3, άρα ο μαθητής που εντόπισε 1 ορθή απάντηση πήρε 0.33, ενώ αυτός που εντόπισε 2 ορθές απαντήσεις πήρε 0.67 και κανένας δεν πήρε 1.

Στα προβλήματα που είχαν δύο ή περισσότερα ερωτήματα ακολουθήθηκε το ανάλογο σκεπτικό σε κάθε ερώτημα, ωστόσο ο βαθμός του ερωτήματος αντιστοιχούσε σε ένα ποσοστό του συνολικού βαθμού του προβλήματος. Το άθροισμα των βαθμών σε όλα τα προβλήματα αποτέλεσαν τον συνολικό βαθμό κάθε μαθητή στο δοκίμιο. Επίσης, υπολογίστηκε ο ΜΟ της επίδοσης των μαθητών στο δοκίμιο, ο οποίος ήταν 0.12 και οι ΜΟ του κάθε προβλήματος ξεχωριστά.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, το πρόβλημα 12 είχε μηδενικό μέσο όρο, αφού όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, κανένας μαθητής δεν έδωσε ορθή λύση. Τα προβλήματα 1 και 5 εξασφάλισαν τον ψηλότερο μέσο όρο, ο οποίος έφτασε το 0.26, αλλά το πρόβλημα 1 είχε μικρότερη τυπική απόκλιση. Εξαιρώντας το πρόβλημα 12, το οποίο είχε μηδενικό μέσο όρο και μηδενική τυπική απόκλιση, το πρόβλημα 13 έχει τη χαμηλότερη τυπική απόκλιση (0.09) και τον χαμηλότερο μέσο όρο, πράγμα που δείχνει πως δυσκόλεψε όλους τους μαθητές. Έτσι, η ανάλυση της λανθασμένης πορείας λύσης επικεντρώνεται στα Προβλήματα 12 και 13.

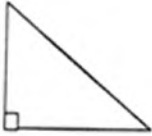

**Πίνακας 1: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Κάθε Προβλήματος του Δοκιμίου Ανοικτών Προβλημάτων Γεωμετρίας**

Πρόβλημα	$\bar{x}$	SD
1	0.26	0.19
2	0.17	0.25
3	0.06	0.17
4	0.10	0.18
5	0.26	0.34
6	0.19	0.28
7	0.07	0.17
8	0.06	0.16
9	0.24	0.25
10	0.15	0.22
11	0.09	0.17
12	0.00	0.00
13	0.04	0.09
14	0.05	0.18
15	0.08	0.15
16	0.04	0.18

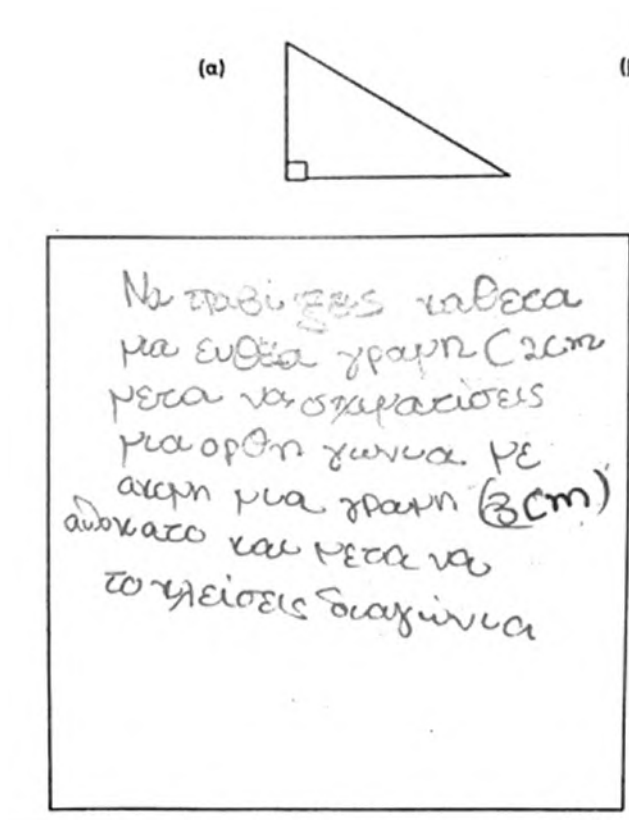
Το πρόβλημα 12, απαιτούσε τον ορισμό 2 δοσμένων σχημάτων, ζητούσε δηλαδή από τον μαθητή να περιγράψει τηλεφωνικά σε ένα συμμαθητή του που απουσίαζε από το σχολείο, δύο σχήματα ώστε να τα σχεδιάσει στο τετράδιο του. Στο πρόβλημα αυτό κανένας μαθητής δεν έδωσε σωστή απάντηση ούτε στο (α) ούτε στο (β), παρουσιάστηκαν προβλήματα ελλιπούς ορισμού ή

λανθασμένης ορολογίας ή ελλιπούς ορισμού και λανθασμένης ορολογίας, σε ποσοστό 39,5% στο (α) και 17,9% στο (β), όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

Προβλήματα ελλιπούς ορισμού θεωρήθηκαν όταν ο ορισμός δεν ήταν αρκετός να περιγράψει όλα τα αναγκαία χαρακτηριστικά ώστε το σχήμα να σχεδιαστεί ορθά, δεν υπήρχε ακρίβεια, π.χ. δεν οριζόταν ο προσανατολισμός του σχήματος (Βλέπε παράδειγμα στην εικόνα 2). Προβλήματα λανθασμένης ορολογίας θεωρήθηκαν όταν ο ορισμός παρουσίαζε λέξεις ή φράσεις που δεν ανταποκρίνονταν στη μαθηματική ορολογία, π.χ. κάθετη γραμμή αντί κατακόρυφη (Βλέπε παράδειγμα στην εικόνα 3). Επίσης, εντοπίστηκαν ορισμοί που είχαν συνδυασμό των προηγούμενων δύο προβλημάτων, δηλαδή δεν υπήρχε επάρκεια πληροφοριών και υπήρχαν σημεία λανθασμένης ορολογίας (Βλέπε παράδειγμα στην εικόνα 4). Επίσης, πολύ ψηλά ποσοστά δεν έδωσαν καμία απάντηση στο συγκεκριμένο έργο και αρκετοί ήταν αυτοί που έδωσαν εντελώς λανθασμένη απάντηση.

12	<p>Να φανταστείς ότι μιλάς στη τάξη σου από το τηλέφωνο σε ένα μαθητή που είναι άρρωστος και λείπει από το σχολείο. Μέρος της κατ' οίκον εργασίας που προσπαθείς να του εξηγήσεις χρειάζεται να σχεδιαστούν κάποια σχήματα. Ο μαθητής δεν μπορεί να δει τα σχήματα γιατί δεν έχει πάρει την άσκηση. Γράψε ένα σύνολο από οδηγίες που θα χρησιμοποιήσεις για να βοηθήσεις τον άλλο μαθητή να σχεδιάσει τα σχήματα όπως ακριβώς δίνονται πιο κάτω.</p>
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>(α)</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>(β)</p>  </div> </div>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; min-height: 150px;"> <p>Φτιάξε ένα τρίγωνο με μια ορθή γωνία και δύο οξείες γωνίες. Το τρίγωνο ονομάζεται ορθογώνιο τρίγωνο.</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; min-height: 150px;"> <p>Φτιάξε ένα επτάπλευρο σχήμα που θα έχει πέντε ορθές γωνίες και δύο αβγίες γωνίες. Θα φέρεται ότι ένωση δύο τετραγώνων και ένα ορθογώνιο τρίγωνο.</p> </div>

Εικόνα 2: Πρόβλημα ελλιπούς ορισμού



Εικόνα 3: Πρόβλημα λανθασμένης ορολογίας



Εικόνα 4: Πρόβλημα ελλιπούς ορισμού και λανθασμένης ορολογίας

Πίνακας 2: Ποσοστά Ορθότητας ανά Σχήμα στο Πρόβλημα 12

Αξιολόγηση	Ποσοστό στο 1 <sup>ο</sup> σχήμα	Ποσοστό στο 2 <sup>ο</sup> σχήμα
Λάθος	15.5	23.9
Ορθό	0	0
Ελλιπής ορισμός	36.6	12.1
Λανθασμένη ορολογία	0.3	0
Ελλιπής ορισμός και λανθασμένη ορολογία	2.6	5.8
Κενό	45	58.2

Το πρόβλημα 13, το οποίο αφορούσε τρισδιάστατα σχήματα, ζητούσε να κατονομαστούν στερεά σχήματα με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Το ερώτημα (α) είχε 4 απαντήσεις και το ερώτημα (β) είχε 5 απαντήσεις. Οι μαθητές κατάφεραν να εντοπίσουν μέχρι 3 απαντήσεις στο κάθε ερώτημα. Στο ερώτημα (α), το 46.8% δεν απάντησε, το 48.2% παρουσίασε μία απάντηση, το 3.4% παρουσίασε δύο απαντήσεις, το 1.1% παρουσίασε τρεις απαντήσεις και το 0.3% παρουσίασε τέσσερις και έξι απαντήσεις. Σχετικά με την ορθότητα των απαντήσεων του ερωτήματος (α), το 81.8% δεν έδωσε καμία ορθή απάντηση, το 17.1% έδωσε μία ορθή απάντηση, το 0.5% έδωσε δύο και τρεις ορθές απαντήσεις.

Στο ερώτημα (β), το 57.1% δεν απάντησε, το 39.2% παρουσίασε μία απάντηση, το 2.4% παρουσίασε δύο απαντήσεις, το 0.5% παρουσίασε τρεις απαντήσεις και το 0.8% παρουσίασε τέσσερις απαντήσεις. Σχετικά με την ορθότητα των λύσεων του ερωτήματος (β), το 85.5% δεν έδωσε καμία ορθή απάντηση, το 12.9% έδωσε μία ορθή απάντηση, το 1.1% έδωσε δύο ορθές απαντήσεις και το 0.5% έδωσε 3 ορθές απαντήσεις, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3. Αξίζει να σημειωθεί πως 130 μαθητές σε ποσοστό 34.2% αντιμετώπισαν τα σχήματα ως δισδιάστατα αντί τρισδιάστατα, δηλαδή έδιναν απαντήσεις όπως, τετράγωνο ή/και ορθογώνιο.

Πίνακας 3: Ποσοστά Ορθότητας Ερωτημάτων στο Πρόβλημα 13

Αριθμός ορθών λύσεων	Ερώτημα (α) %	Ερώτημα (β) %
0	81.8	85.5
1	17.1	12.9
2	0.5	1.1
3	0.5	0.5

## 5. Συμπεράσματα

Όπως ήταν αναμενόμενο, με βάση το βαθμό δυσκολίας των έργων, κάποια αντιμετωπίστηκαν από τους μαθητές ως πιο απαιτητικά. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση του δοκιμίου ανοικτών προβλημάτων γεωμετρίας έδειξαν οι μαθητές να μη μπορούν ανταποκριθούν σε προβλήματα καταγραφής ορισμού με δοσμένο σχήμα αφού παρουσιάζουν τη χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα ανοικτά προβλήματα γεωμετρίας. Συγκεκριμένα, παρουσίαζαν λάθη ελλιπούς ορισμού ή λανθασμένης ορολογίας ή ελλιπούς ορισμού και λανθασμένης ορολογίας. Οι μαθητές δεν κατέκτησαν ακόμη το επίπεδο Γεωμετρίας II, των Houdement και Kuzniak, η οποία βασίζεται σε ορισμούς (Kuzniak & Rauscher, 2011) και παρόμοια ούτε το επίπεδο 2 του Van Hiele, το οποίο περιέχει ορισμούς. Επίσης, οι μαθητές φάνηκε να δυσκολεύονται πολύ σε προβλήματα με τρισδιάστατα σχήματα και να παρουσιάζουν πολύ χαμηλή επίδοση, αντιμετωπίζοντας τα



τριδιάστατα σχήματα ως δισδιάστατα αγνοώντας την τρίτη διάσταση. Αυτό πιθανόν αποτελεί λάθος κωδικοποίησης σχετικά τη θεωρία λαθών Newman (Abdullah et al., 2015).

Γενικά οι μαθητές φάνηκε να μην είναι πρόθυμοι να ασχοληθούν με ανοικτά προβλήματα γεωμετρίας. Ελάχιστοι μαθητές παρουσίαζαν υπερβολικά μεγάλο αριθμό απαντήσεων που οι περισσότερες από αυτές τις απαντήσεις ήταν λανθασμένες, γιατί δε λάμβαναν υπόψη κάποιους περιορισμούς της οδηγίας. Επίσης, οι μαθητές πιθανόν να ήθελαν να ξεγελάσουν ότι προσπαθούν, αλλά στην ουσία να καταβάλλουν την ελάχιστη εργασία, δίνοντας περιορισμένο αριθμό απαντήσεων. Ακόμα, ίσως να θεωρούν πως η προσπάθεια είναι αρκετή και δεν παρουσιάζουν την απαραίτητη εμμονή για επιτυχία.

Η χρήση λανθασμένης ορολογίας τρισδιάστατων σχημάτων και προβλήματα ορισμού δισδιάστατων σχημάτων κατέδειξε την ανάγκη γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών (Loewenstein και Gentner, 1998 από τους Verdine et al., 2014). Ταυτόχρονα, πρέπει να αναπτυχθεί η κουλτούρα κατανόησης της σημαντικότητας της ακρίβειας στη μαθηματική γνώση και τη χρήση «χωρικής γλώσσας» (Verdine et al., 2014) πρώτα στους εκπαιδευτικούς και μετά στους μαθητές. Για το σκοπό αυτό μπορούν να γίνουν επιμορφωτικά σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς τόσο από θεωρητικής πλευράς, όσο και για ανάπτυξη τεχνολογικού εγγραμματισμού με λογισμικά προγράμματα γεωμετρίας. Ενώ ταυτόχρονα το κάθε σχολείο να αποκτήσει εργαστήρια μαθηματικών, εξοπλισμένα με υπολογιστές για τον κάθε μαθητή (Rafi et al., 2005), ο οποίος να είναι σε θέση να δημιουργεί και να επεξεργάζεται (σύνθεση, αποσύνθεση, περιστροφή) δισδιάστατα (κανονικά και μη κανονικά πολύγωνα) και τρισδιάστατα σχήματα.

Μια εις βάθος ποιοτική ανάλυση μαθηματικών προβλημάτων ορισμού σε σχέση με το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας των μαθητών αλλά και τις γνώσεις των ιδιοτήτων των σχημάτων, ίσως να μπορούσε να ερμηνεύσει καλύτερα τη συμπεριφορά των μαθητών σε τέτοιου είδους προβλήματα.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

Παναούρα-Μάκη, Γ. (2012). *Οι γεωμετρικές γνώσεις και ικανότητες των μαθητών στο τέλος της δημοτικής εκπαίδευσης: συγκρίνοντας τη γεωμετρική σκέψη μαθητών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου.

### Ξενόγλωσση

Abdullah, A. H., Abidin, N. L. Z., & Ali, M. (2015). Analysis of students' errors in solving Higher Order Thinking Skills (HOTS) problems for the topic of fraction. *Asian Social Science*, 11(21), 996–1005. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n21p133>

Capraro, M. M., Capraro, R. M., & Cifarelli, V. V. (2007). What are students thinking as they solve open-ended mathematics problems. In D. Pugalee (Ed.), *Proceedings of the ninth international conference of Mathematics Education in a Global Community* (pp. 124–128). University of North Carolina.

Gagatsis, A., & Geitona Z. (2021). A multidimensional approach to students' creativity in geometry: spatial ability, geometrical figure apprehension and multiple solutions in geometrical problems. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 18, 5–16.

Gagatsis, A., Elia, I., Geitona, Z., Deliyianni, E., & Gridos, P. (2022). How could the presentation of a geometrical task influence student creativity?. *Journal of Research in Science Mathematics and Technology Education*, 5(1), 93–116. <https://doi.org/10.31756/jrsmte.514>

Gridos, P., Avgerinos, E., Deliyianni, E., Elia, I., Gagatsis, A., Geitona, Z. (2021). Unpacking the relation between spatial abilities and creativity in geometry. *The European Educational Researcher*, 4(3), 307–328. <https://doi.org/10.31757/euer.433>

- Houdement, C. (2007). Geometrical Working Space, a tool for comparison. In D. Pitta-Pantazi, & C. Philippou (Eds.), *Proceedings of the 5th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 5)* (pp. 972-981). University of Cyprus and ERME.
- Houdement, C., & Kuzniak, A. (2003). Elementary geometry split into different geometrical paradigms. In M. A. Mariotti (Ed.), *Proceedings of Cerme, 3*, 1–9. University of Pisa and ERME.
- Kuzniak, A., & Rauscher, J. C. (2011). How do teachers' approaches to geometric work relate to geometry students' learning difficulties?. *Educational studies in Mathematics*, 77(1), 129–147. <https://doi.org/10.1007/s10649-011-9304-7>
- Kuzniak, A., Gagatsis, A., Ludwig, M., & Marchini, C. (2007). From geometrical thinking to geometrical work. In D. Pitta-Pantazi, & C. Philippou (Eds.), *Proceedings of the 5th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 5)* (pp. 955-961). University of Cyprus and ERME.
- Lester, F.K., Cai, J. (2016). Can Mathematical Problem Solving Be Taught? Preliminary Answers from 30 Years of Research. In P. Felmer, E. Pehkonen, & J. Kilpatrick (Eds.), *Posing and Solving Mathematical Problems. Research in Mathematics Education*. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28023-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28023-3_8)
- Newcombe, N., & Stieff, M. (2012). Six myths about spatial thinking. *International Journal of Science Education*, 34(6), 955–971. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.588728>
- Noutsara, S., Neunjhem, T., & Chemrutsame, W. (2021). Mistakes in mathematics problems solving based on Newman's error analysis on set materials. *Journal La Edusci*, 2(1), 20–27. <https://doi.org/10.37899/journallaedusci.v2i1.367>
- Panaoura, G., & Gagatsis, A. (2010). The geometrical reasoning of primary and secondary school students. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne, & F. Arzarello, (Eds.), *Proceedings of the 6th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 6)*(pp. 746–755). Institut National De Recherche Pédagogique and ERME.
- Rafi, A., Anuar, K., Samad, A., Hayati, M., & Mahadzir, M. (2005). Improving spatial ability using a Web-based Virtual Environment (WbVE). *Automation in Construction*, 14(6), 707–715. <https://doi.org/10.1016/j.autcon.2004.12.003>
- Rohmah, M., & Sutiarmo, S. (2018). Analysis problem solving in mathematical using theory Newman. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(2), 671–681. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80630>
- Sartika, I., & Fatmanissa, N. (2020). Analysis of students' error in solving trigonometric function problems which assess higher order thinking skills. *Contemporary Mathematics and Science Education*, 1(1), ep20002. <https://doi.org/10.30935/conmaths/8437>
- Triutami, T. W., Hariyanti, U., Novitasari, D., Tyaningsih, R. Y., & Junaidi, J. (2021). High visual-spatial intelligence students' creativity in solving PISA problems. *JTAM (Jurnal Teori dan Aplikasi Matematika)*, 5(1), 36–49. <https://doi.org/10.31764/jtam.v5i1.3280>
- Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele Levels and Achievement in Secondary School Geometry*. CDASSG Project.
- Van Hiele, P. M. (1959). The child's thought and geometry. In D. Fuys, D. Geddes, & R. Tischler (Eds.), *English translation of selected writings of Dina van Hiele-Geldof and Pierre M. van Hiele*, (pp. 243–252). National Science Foundation.
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Newcombe, N. S. (2014). Finding the missing piece: Blocks, puzzles, and shapes fuel school readiness. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(1), 7–13. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2014.02.005>
- Yee, F. P. (2002). Using short open-ended mathematics questions to promote thinking and understanding. *Proceedings of the 4 th International Conference on The Humanistic Renaissance in Mathematics Education*, (pp. 135–140).



## ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΚΙΝΗΤΗΡΙΟΣ ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ. ΚΑΤΑΘΕΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

**Κουράκη Ελένη**  
kouraki.el@gmail.com  
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

**Βογιατζάκη Ειρήνη**  
vogiatzakirena@yahoo.gr  
Εκπαιδευτικός ΠΕ87.02

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν η αξιολόγηση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών», από την οπτική των φοιτητών που παρακολουθούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών. Για την διερεύνηση των απόψεων του δείγματος επιλέχθηκε η έρευνα επισκόπησης (survey research). Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 31 κλειστές ερωτήσεις. Δείγμα ευκολίας 100 ατόμων συλλέχθηκε με ηλεκτρονικό τρόπο μέσω της φόρμας Google. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι το υπό μελέτη μεταπτυχιακό πρόγραμμα αξιολογείται πολύ θετικά από τους/τις φοιτητές/τριες καθώς ανταποκρίνονται πλήρως σε αυτό, το θεωρούν εύκολο έως και μέτριας δυσκολίας και χρησιμοποιούν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Συγχρόνως, αποκομίζουν γνώσεις και δεξιότητες ενώ παράλληλα αξιολογούν θετικά τους εκπαιδευτικούς τους. Τέλος, παιδαγωγικά προτείνεται η συνέχιση του προγράμματος στο ίδιο πλαίσιο καθώς δεν προέκυψε κάτι αρνητικό από τις απαντήσεις των φοιτητών. Σε θέματα αντικειμένου, διαδικαστικών, εκπαιδευτικών, οι φοιτητές/τριες φαίνονται ικανοποιημένοι.

Λέξεις-κλειδιά: κριτική παιδαγωγική, μεταπτυχιακό πρόγραμμα, φοιτητές.

### 1. Εισαγωγή

Η Κριτική Παιδαγωγική θεσπίστηκε από τον Βραζιλιάνο φιλόσοφο και παιδαγωγό Paulo Freire, ο οποίος την προώθησε μέσω του βιβλίου του 1968, *Pedagogy of the Oppressed*. Στη συνέχεια εξαπλώθηκε διεθνώς, αναπτύσσοντας μια ιδιαίτερα ισχυρή βάση στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου οι υποστηρικτές προσπάθησαν να αναπτύξουν μέσα χρήσης της διδασκαλίας για την καταπολέμηση του ρατσισμού, του σεξισμού και της καταπίεσης. Καθώς το κίνημα μεγάλωνε, ενσωμάτωσε στοιχεία από πεδία όπως το κίνημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, το κίνημα των πολιτικών δικαιωμάτων, το κίνημα για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, το κίνημα των αυτόχθονων δικαιωμάτων, τη μεταμοντέρνα θεωρία, τη φεμινιστική θεωρία, τη μετα-αποικιακή θεωρία και την queer θεωρία (Γούναρη & Γρόλιος, 2010).

Τα έργα του Freire τον έκαναν αναμφισβήτητα τον πιο διάσημο κριτικό παιδαγωγό. Η παιδαγωγική του Freire περιστράφηκε γύρω από μια αντι-αυταρχική και διαδραστική προσέγγιση με στόχο την εξέταση ζητημάτων σχεσιακής δύναμης για μαθητές και εργαζόμενους. Η πρακτική του απαιτούσε την εφαρμογή μιας σειράς εκπαιδευτικών πρακτικών και διαδικασιών με στόχο τη δημιουργία όχι μόνο ενός καλύτερου μαθησιακού περιβάλλοντος αλλά και ενός καλύτερου κόσμου. Ο ίδιος ο Freire υποστήριξε ότι δεν ήταν απλώς μια εκπαιδευτική τεχνική αλλά ένας τρόπος ζωής στην εκπαιδευτική μας πρακτική (Drenoyianni, 2006).

Η Κριτική Παιδαγωγική διερευνά τις διαλογικές σχέσεις μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης. Οι υποστηρικτές της ισχυρίζονται ότι πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία αυτού που αποκαλούν «μη διδακτικό», «μάθηση» και «εκμάθηση», «προβληματισμός», «αξιολόγηση» και την επίδραση που έχουν αυτές οι ενέργειες στους μαθητές, ιδίως στους μαθητές τους, οποίους πιστεύουν ότι ήταν ιστορικά και συνεχίζουν να αποθαρρύνονται από αυτό που αποκαλούν «παραδοσιακή εκπαίδευση» (Νικολακάκη, 2011).

Δεν μπορούμε απλώς να προσπαθήσουμε να καλλιεργήσουμε τη διάνοια χωρίς να αλλάξουμε το άδικο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν τέτοια μυαλά (Sholle & Denski, 1995). Η δημιουργία μιας δίκαιης, προοδευτικής, δημιουργικής και δημοκρατικής κοινωνίας απαιτεί και τις δύο διαστάσεις αυτής της παιδαγωγικής προόδου (Kahne & Middaugh, 2012).

Μέσα στα πλαίσια του εφευρεμένου σταδίου που σήμερα επικαλούμαστε σχολείο, το παιδί υποτίθεται ότι παρεκκλίνει από την «κοινή γνώση» και την «κοινή λογική» του πρώτου σταδίου (η μάθηση μέσω ανακάλυψης, κατά τον Papert) και προχωρά για να φτάσει στη συστηματοποίηση της γνώσης, όπου αυτή εξασφαλίζει τη συνέχιση των διαδικασιών αναζήτησης και παραγωγής νέας γνώσης: «Πώς θα επιτύχουμε την απαραίτητη μετάβαση από την κοινή γνώση και την κοινή λογική στην πιο μεθοδική και συστηματική γνώση των επιστημών χωρίς την κατάλληλη οργάνωση, η οποία παρέχεται από έναν θεσμό εξειδικευμένο πάνω σ' αυτό το ζήτημα» (Freire & Papert, 1980 όπ. αναφ στο Drenoyianni, 2006). Στη βάση αυτής της γραμμής συλλογισμού, ο Freire εξηγεί τη διαφωνία του με την «μεταφυσική», όπως την ονόμασε, ανάλυση του Papert για το αναπόφευκτο τέλος του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Papert, οτιδήποτε λάθος υπάρχει στο σχολείο οφείλεται αποκλειστικά στα θεμέλιά του. Υποστήριξε ότι οι επιρροές της σχολικής εκπαίδευσης στη δημιουργικότητα, τη φυσική περιέργεια και τις πνευματικές δυνάμεις των μαθητών είναι «οδυνηρές», λέγοντας χαρακτηριστικά ότι ο «σπόρος της αλλαγής» είναι τα ίδια τα παιδιά, τα οποία τελικά θα επαναστατήσουν (Freire, 1977 Papert, 1996a Papert, 1996b όπ. αναφ στο Drenoyianni, 2006).

Ο Paulo Freire υποστήριξε πάντα, ότι οι σχέσεις ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία δεν είναι μηχανικές αλλά ιστορικές, διαλεκτικές και αντιφατικές. Από τη σκοπιά της άρχουσας τάξης, η κύρια εργασία της εκπαίδευσης είναι να αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία. Όμως, διαλεκτικά, υπάρχει και μια άλλη εργασία, αυτή της καταγγελίας και της εργασίας ενάντια στην κυρίαρχη ιδεολογία. Πρόκειται για τον κριτικό γραμματισμό, ο οποίος συντελεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κριτικής δράσης, την οποία έπρεπε να αναλάβει ο παιδαγωγός ο οποίος υιοθετούσε το πολιτικό όνειρο της απελευθέρωσης (Freire, 2006).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

#### 2.1.1. Σκοπός έρευνας & Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός αυτής της έρευνας, είναι η αξιολόγηση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών», από την οπτική των φοιτητών που παρακολουθούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι τα παρακάτω:

- Ποιος είναι ο βαθμός ανταπόκρισης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα;
- Ποιος είναι ο σκοπός μεταπτυχιακού και ο βαθμός δυσκολίας του;
- Γίνεται χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων;
- Ποια είναι η αξιολόγηση μαθημάτων / διαδικασία εκπαίδευσης;
- Ποιος ο βαθμός αποκόμισης γνώσεων / δεξιοτήτων;
- Ποια είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

### 2.1.2. Είδος έρευνας

Για τη διερεύνηση των απόψεων του δείγματος σχετικά με την αξιολόγηση του μεταπτυχιακού προγράμματος κριτικής παιδαγωγικής επιλέχθηκε η έρευνα επισκόπησης (survey research) καθώς είναι περισσότερο κατάλληλη για την συλλογή μεγάλου πλήθους δείγματος και παράλληλα παράγει αξιόπιστα αποτελέσματα (Cresswell, 2016).

### 2.1.3. Εργαλείο έρευνας

Το εργαλείο της παρούσας έρευνας αποτελείται από 31 κλειστές ερωτήσεις εκ των οποίων οι τρεις πρώτες ερωτήσεις αφορούν τα δημογραφικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση) και οι υπόλοιπες 28 ερωτήσεις είναι ερωτήσεις της κλίμακας Likert, 1-3, 7 – 8 (1 = καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Σχεδόν πάντα, 5 = Πάντα), 4 – 6, 9 – 13, 16, 18 – 28 (1 = πολύ λίγο, 2 = λίγο, 3 = ούτε πολύ ούτε λίγο, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ) και 14, 15, 17 (1 = κακά, 2 = λίγο καλά, 3 = Ούτε καλά ούτε κακά, 4 = Πολύ καλά, 5 = Άριστα). Οι 28 αυτές ερωτήσεις αφορούν τις ακόλουθες ενότητες: Βαθμός ανταπόκρισης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, Σκοπός μεταπτυχιακού και βαθμός δυσκολίας, Χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων, Αξιολόγηση μαθημάτων / διαδικασία εκπαίδευσης, Βαθμός αποκόμισης γνώσεων / δεξιοτήτων, Αξιολόγηση εκπαιδευτικών.

### 2.1.4. Δείγμα έρευνας

Δείγμα ευκολίας 100 ατόμων συλλέχθηκε με ηλεκτρονικό τρόπο μέσω της φόρμας Google από τις 7.5.21 έως τις 11.5.21. Η αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα είναι 25% και 75% αντίστοιχα. Το 38% του δείγματος είναι 25 – 34 ετών, το 32% του δείγματος είναι 35 – 44 ετών, το 24% του δείγματος είναι 45 – 54 ετών και το υπόλοιπο 6% του δείγματος είναι ηλικίας άνω των 55 ετών. Το 76% του δείγματος έχει μεταπτυχιακό τίτλο (πολλά άτομα έχουν αναφέρει ως μεταπτυχιακό τίτλο το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που παρακολουθούν), το 21% του δείγματος έχει πτυχίο και το 3% του δείγματος έχει διδακτορικό τίτλο.

### 2.1.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για την αποτύπωση των χαρακτηριστικών του δείγματος και των απαντήσεων τους στο κυρίως μέρος της έρευνας. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS22.0.

## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

### 2.2.1. Βαθμός ανταπόκρισης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα

Πίνακας 1: Παρακολουθώ τακτικά τις διαλέξεις όλων των μαθημάτων

	N	%
Λίγο	2	2,0
Μέτρια	6	6,0
Σχεδόν πάντα	26	26,0
Πάντα	66	66,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 το 92% του δείγματος αναφέρει ότι σχεδόν πάντα ή πάντα παρακολουθεί τακτικά τις διαλέξεις όλων των μαθημάτων, το 8% του δείγματος αναφέρει σε μέτριο βαθμό και το υπόλοιπο 2% του δείγματος αναφέρει λίγο.

**Πίνακας 2: Ανταποκρίνομαι συστηματικά στις γραπτές εργασίες / ασκήσεις**

	N	%
Μέτρια	2	2,0
Σχεδόν πάντα	31	31,0
Πάντα	67	67,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 το 98% του δείγματος αναφέρει ότι σχεδόν πάντα ή πάντα ανταποκρίνονται στις γραπτές εργασίες ασκήσεις και το υπόλοιπο 2% του δείγματος αναφέρει σε μέτριο βαθμό.

**Πίνακας 3: Μελετώ συστηματικά την ύλη**

	N	%
Λίγο	2	2,0
Μέτρια	36	36,0
Σχεδόν πάντα	45	45,0
Πάντα	17	17,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 το 62% του δείγματος αναφέρει ότι σχεδόν πάντα ή πάντα μελετούν συστηματικά την ύλη, το 36% του δείγματος αναφέρει σε μέτριο βαθμό και το υπόλοιπο 2% του δείγματος αναφέρει λίγο.

### 2.2.2 Σκοπός μεταπτυχιακού και βαθμός δυσκολίας

**Πίνακας 4: Οι σκοποί του μεταπτυχιακού προγράμματος είναι σαφείς**

	N	%
Ούτε πολύ ούτε λίγο	13	13,0
Πολύ	50	50,0
Πάρα πολύ	37	37,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 το 87% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι οι σκοποί του μεταπτυχιακού προγράμματος είναι σαφείς και το υπόλοιπο 13% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο.

**Πίνακας 5: Οι σκοποί του μεταπτυχιακού προγράμματος επιτυγχάνονται σε κάθε μάθημα**

	N	%
Ούτε πολύ ούτε λίγο	23	23,0
Πολύ	58	58,0
Πάρα πολύ	19	19,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 5 το 77% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι οι σκοποί του μεταπτυχιακού προγράμματος επιτυγχάνονται σε κάθε μάθημα και το υπόλοιπο 23% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο.

**Πίνακας 6: Τα μαθήματα είναι δύσκολα**

	N	%
Πολύ λίγο	15	15,0

Λίγο	26	26,0
Ούτε πολύ ούτε λίγο	46	46,0
Πολύ	9	9,0
Πάρα πολύ	4	4,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 6 το 13% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι τα μαθήματα είναι δύσκολα, το 46% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο και το 41% του δείγματος αναφέρει λίγο ή πολύ λίγο.

### 2.2.3 Χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων

Πίνακας 7: Χρησιμοποιείται οπτικο-ακουστικό υλικό στις διαλέξεις των μαθημάτων (π.χ. dataprojector, video)

	N	%
Λίγο	4	4,0
Μέτρια	32	32,0
Σχεδόν πάντα	44	44,0
Πάντα	20	20,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 7 το 64% του δείγματος αναφέρει ότι σχεδόν πάντα ή πάντα χρησιμοποιείται οπτικό – ακουστικό υλικό στις διαλέξεις των μαθημάτων, το 32% του δείγματος αναφέρει σε μέτριο βαθμό και το υπόλοιπο 4% του δείγματος αναφέρει λίγο.

Πίνακας 8: Χρησιμοποιείται επιπλέον πληροφοριακό υλικό στην πλατφόρμα του Μεταπτυχιακού Προγράμματος

	N	%
Μέτρια	32	32,0
Σχεδόν πάντα	49	49,0
Πάντα	19	19,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 8 το 68% του δείγματος αναφέρει ότι σχεδόν πάντα ή πάντα χρησιμοποιείται επιπλέον πληροφοριακό υλικό στην πλατφόρμα του μεταπτυχιακού προγράμματος και το υπόλοιπο 32% του δείγματος αναφέρει σε μέτριο βαθμό.

### 2.2.4. Αξιολόγηση μαθημάτων / διαδικασία εκπαίδευσης

Πίνακας 9: Η βιβλιογραφία βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της ύλης των μαθημάτων

	N	%
Πολύ λίγο	3	3,0
Λίγο	9	9,0
Ούτε πολύ ούτε λίγο	24	24,0
Πολύ	48	48,0
Πάρα πολύ	16	16,0
Σύνολο	100	100,0



Σύμφωνα με τον πίνακα 9 το 64% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι η βιβλιογραφία βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της ύλης των μαθημάτων, το 24% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο και το 12% του δείγματος αναφέρει λίγο.

**Πίνακας 10: Το εκπαιδευτικό υλικό που δίνεται στα μαθήματα είναι**

	N	%
Πολύ λίγο	2	2,0
Λίγο	2	2,0
Ούτε πολύ ούτε λίγο	60	60,0
Πολύ	28	28,0
Πάρα πολύ	8	8,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 10 το 36% του δείγματος αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι πολύ ή πάρα πολύ, το 60% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο και το 4% του δείγματος αναφέρει λίγο ή πολύ λίγο.

**Πίνακας 11: Οι εργασίες που τυχόν δίνονται βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση της ύλης των μαθημάτων**

	N	%
Λίγο	5	5,0
Ούτε πολύ ούτε λίγο	15	15,0
Πολύ	67	67,0
Πάρα πολύ	13	13,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 11 το 80% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι οι εργασίες που τυχόν δίνονται βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση της ύλης των μαθημάτων, το 15% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο και το 5% του δείγματος αναφέρει λίγο.

**Πίνακας 12: Πώς αξιολογείτε τα μαθήματα του προγράμματος συνολικά**

	N	%
Λίγο καλά	3	3,0
Πολύ καλά	67	67,0
Άριστα	30	30,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 12 το 97% του δείγματος αξιολογεί πολύ καλά ή άριστα τα μαθήματα του προγράμματος συνολικά και το υπόλοιπο 3% του δείγματος τα αξιολογεί λίγο καλά.

**Πίνακας 13: Πώς κρίνετε τα μαθήματα σε σχέση με τα επιστημονικά-επαγγελματικά σας ενδιαφέροντα**

	N	%
Λίγο καλά	4	4,0
Πολύ καλά	71	71,0
Άριστα	25	25,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 13 το 96% του δείγματος αξιολογεί πολύ καλά ή άριστα τα μαθήματα σε σχέση με τα επιστημονικά – επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα και το υπόλοιπο 4% του δείγματος τα αξιολογεί λίγο καλά.

**Πίνακας 14: Είναι επαρκής ο χρόνος, που διατίθεται σε κάθε μάθημα**

	N	%
Λίγο	9	9,0
Ούτε πολύ ούτε λίγο	29	29,0
Πολύ	49	49,0
Πάρα πολύ	13	13,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 14 το 62% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι είναι επαρκής ο χρόνος που διατίθεται σε κάθε μάθημα, το 29% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο και το 9% του δείγματος αναφέρει λίγο.

**Πίνακας 15: Πώς αξιολογείτε τη διδασκαλία των μαθημάτων**

	N	%
Λίγο καλά	9	9,0
Πολύ καλά	68	68,0
Άριστα	23	23,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 15 το 91% του δείγματος αξιολογεί πολύ καλά ή άριστα την διδασκαλία των μαθημάτων και το υπόλοιπο 9% του δείγματος τα αξιολογεί λίγο καλά.

**Πίνακας 16: Ο τρόπος διδασκαλίας είναι κατανοητός**

	N	%
Ούτε πολύ ούτε λίγο	14	14,0
Πολύ	42	42,0
Πάρα πολύ	44	44,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 16 το 86% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι ο τρόπος διδασκαλίας είναι κατανοητός και το υπόλοιπο 14% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο.

## 2.2.5. Βαθμός αποκόμισης γνώσεων / δεξιοτήτων

**Πίνακας 17: Έχετε αποκομίσει νέες γνώσεις από αυτό το μεταπτυχιακό**

	N	%
Ούτε πολύ ούτε λίγο	2	2,0
Πολύ	42	42,0
Πάρα πολύ	56	56,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 17 το 98% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι έχει αποκομίσει νέες γνώσεις από αυτό το μεταπτυχιακό και το υπόλοιπο 2% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο.

**Πίνακας 18: Το μεταπτυχιακό μου παρέχει δεξιότητες και τεχνικές που μπορώ να χρησιμοποιήσω άμεσα στην καριέρα μου**

	N	%
Ούτε πολύ ούτε λίγο	5	5,0
Πολύ	55	55,0
Πάρα πολύ	40	40,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 18 το 95% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι το μεταπτυχιακό τους παρέχει δεξιότητες και τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν άμεσα στην καριέρα τους και το υπόλοιπο 5% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο.

### 2.2.6. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

**Πίνακας 19: Οι διδάσκοντες είναι προετοιμασμένοι σε κάθε μάθημα**

	N	%
Ούτε πολύ ούτε λίγο	13	13,0
Πολύ	52	52,0
Πάρα πολύ	35	35,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 19 το 87% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι οι διδάσκοντες είναι προετοιμασμένοι σε κάθε μάθημα και το υπόλοιπο 13% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο.

**Πίνακας 20: Οι διδάσκοντες είναι γνώστες του αντικειμένου**

	N	%
Ούτε πολύ ούτε λίγο	5	5,0
Πολύ	36	36,0
Πάρα πολύ	59	59,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 20 το 95% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι οι διδάσκοντες είναι γνωστές του αντικειμένου και το υπόλοιπο 5% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο.

**Πίνακας 21: Οι διδάσκοντες διδάσκουν με ενθουσιασμό**

	N	%
Ούτε πολύ ούτε λίγο	7	7,0
Πολύ	34	34,0
Πάρα πολύ	59	59,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 21 το 93% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι οι διδάσκοντες διδάσκουν με ενθουσιασμό και το υπόλοιπο 7% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο.

**Πίνακας 22: Οι διδάσκοντες δημιουργούν ενδιαφέρον για τα μαθήματα**

	N	%
Ούτε πολύ ούτε λίγο	20	20,0
Πολύ	44	44,0
Πάρα πολύ	36	36,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 22 το 80% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι οι διδάσκοντες δημιουργούν ενδιαφέρον για τα μαθήματα και το υπόλοιπο 20% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο.

**Πίνακας 23: Οι διδάσκοντες συνδέουν τη θεωρία με την πράξη**

	N	%
Ούτε πολύ ούτε λίγο	24	24,0
Πολύ	51	51,0
Πάρα πολύ	25	25,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 23 το 76% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι οι διδάσκοντες συνδέουν τη θεωρία με την πράξη και το υπόλοιπο 24% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο.

**Πίνακας 24: Οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν κατανοητά παραδείγματα**

	N	%
Ούτε πολύ ούτε λίγο	11	11,0
Πολύ	49	49,0
Πάρα πολύ	40	40,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 24 το 89% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν κατανοητά παραδείγματα και το υπόλοιπο 11% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο.

**Πίνακας 25: Οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν βοηθητικό - τεχνολογικό υλικό**

	N	%
Ούτε πολύ ούτε λίγο	19	19,0
Πολύ	51	51,0
Πάρα πολύ	30	30,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 25 το 81% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν βοηθητικό – τεχνολογικό υλικό και το υπόλοιπο 19% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο.

**Πίνακας 26: Οι διδάσκοντες δίνουν κίνητρα και αφορμές για ουσιαστικό διάλογο**

	N	%
Ούτε πολύ ούτε λίγο	10	10,0
Πολύ	36	36,0
Πάρα πολύ	54	54,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 26 το 90,0% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι οι διδάσκοντες δίνουν κίνητρα και αφορμές για ουσιαστικό διάλογο, το 10% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο και το 0% του δείγματος αναφέρει λίγο.

**Πίνακας 27: Οι διδάσκοντες επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους φοιτητές**

	N	%
Πολύ λίγο	2	2,0
Λίγο	2	2,0
Ούτε πολύ ούτε λίγο	19	19,0
Πολύ	42	42,0
Πάρα πολύ	35	35,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 27 το 77,0% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι οι διδάσκοντες επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους φοιτητές, το 19,0% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο και το 4,0% του δείγματος αναφέρει λίγο και πολύ λίγο.

**Πίνακας 28: Οι διδάσκοντες προσπαθούν να επιλύουν τις απορίες των φοιτητών**

	N	%
Ούτε πολύ ούτε λίγο	12	12,0
Πολύ	47	47,0
Πάρα πολύ	41	41,0
Σύνολο	100	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 28 το 88,0% του δείγματος αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να επιλύουν τις απορίες των φοιτητών, το 12% του δείγματος αναφέρει ούτε πολύ ούτε λίγο και το 0% του δείγματος αναφέρει λίγο.

### 3. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμπεραίνεται ότι το μεταπτυχιακό πρόγραμμα αξιολογείται πολύ καλά από τους/τις φοιτητές/τριες.

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε προέκυψε αρκετά καλό επίπεδο σχετικά με τον βαθμό ανταπόκρισης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Η συντριπτική πλειοψηφία ανέφερε ότι σχεδόν πάντα ή πάντα παρακολουθεί τακτικά τις διαλέξεις όλων των μαθημάτων και ανταποκρίνονται στις γραπτές εργασίες ασκήσεις ενώ παράλληλα τα 2/3 του δείγματος ανέφεραν ότι σχεδόν πάντα ή πάντα

μελετούν συστηματικά την ύλη. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε αντίθεση με μελέτες που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μερικές φορές αντιστέκονται στην Κριτική Παιδαγωγική. Οι αντιρρήσεις των μαθητών μπορεί να οφείλονται σε ιδεολογικούς λόγους, θρησκευτικές ή ηθικές πεποιθήσεις, φόβο κριτικής ή δυσφορία με αμφιλεγόμενα ζητήματα (Νόβα-Καλτσούνη, 2004' Garcia Coll, et al., 2002' Mushi, 2002' Mylonakou & Kekes, 2007).

Επιπλέον, βρέθηκε ότι σχεδόν 8/10 ερωτώμενους θεωρούν ότι ο σκοπός του μεταπτυχιακού επιτυγχάνεται και ότι βαθμός δυσκολίας του είναι από σχετικά εύκολος έως μέτριος. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τον Moreno (2014) σύμφωνα με τον οποίο τα μαθήματα που λαμβάνουν χώρα κατά κύριο λόγο στη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο στην τάξη αποτελούν μια «ισχυρή δραστηριότητα διδασκαλίας και μάθησης που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος.

Σχετικά με την χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων τα 2/3 του δείγματος ανέφεραν ότι σχεδόν πάντα ή πάντα χρησιμοποιείται οπτικό – ακουστικό υλικό στις διαλέξεις των μαθημάτων αλλά και επιπλέον πληροφοριακό υλικό στην πλατφόρμα του μεταπτυχιακού προγράμματος. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι υπάρχει «αυθεντικότητα» στη μάθηση με την έννοια της «κατανόησης» σε αντίθεση με τη μηχανική απομνημόνευση των γεγονότων. Επομένως, η ικανότητα Κριτικής Σκέψης θεωρείται σημαντική στη διαδικασία εκμάθησης των μαθητών.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθημάτων και την διαδικασία εκπαίδευσης βρέθηκε τα 2/3 του δείγματος να αναφέρουν πολύ ή πάρα πολύ ότι η βιβλιογραφία βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της ύλης των μαθημάτων και ότι είναι επαρκής ο χρόνος που διατίθεται σε κάθε μάθημα, το 1/3 του δείγματος ανέφερε ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι πολύ ή πάρα πολύ. Πάνω από τα 8/10 του δείγματος ανέφεραν πολύ ή πάρα πολύ ότι οι εργασίες που τυχόν δίνονται βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση της ύλης των μαθημάτων ενώ παράλληλα αξιολόγησαν πολύ καλά ή άριστα τα μαθήματα σε σχέση με τα επιστημονικά – επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα, την διδασκαλία των μαθημάτων, τον τρόπο διδασκαλία όσον αφορά αν είναι κατανοητός. Συμπεραίνεται ότι η Κριτική Παιδαγωγική έχει βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και τον τρόπο που οι μαθητές μαθαίνουν, βοηθώντας τους να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση του θεμελιώδους υλικού. Κριτική Παιδαγωγική είναι μια διδακτική φιλοσοφία που καλεί τους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν τους μαθητές να ασκήσουν κριτική στις δομές εξουσίας και καταπίεσης. Βασίζεται στην κριτική θεωρία, η οποία περιλαμβάνει την επίγνωση και αμφισβήτηση του κοινωνικού status quo.

Επιπρόσθετα, για τον βαθμό αποκόμισης γνώσεων και δεξιοτήτων βρέθηκε σχεδόν το σύνολο του δείγματος να αναφέρει πολύ ή πάρα πολύ ότι έχει αποκομίσει νέες γνώσεις από αυτό το μεταπτυχιακό και το μεταπτυχιακό τους παρέχει δεξιότητες και τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν άμεσα στην καριέρα τους. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν απόλυτα με την θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής ότι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να σκέφτονται κριτικά την εκπαιδευτική τους κατάσταση. Η σκέψη των φοιτητών επιτρέπει να «αναγνωρίσουν τις σχέσεις μεταξύ των ατομικών προβλημάτων και εμπειριών τους και των κοινωνικών πλαισίων [συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης] στα οποία ενσωματώνονται». Σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική η εκπαίδευση στη μεταπτυχιακή τάξη πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες ανάγνωσης, γραφής και σκέψης που πηγάζουν κάτω από την επιφανειακή σημασία, τις πρώτες εντυπώσεις, τους κυρίαρχους μύθους, τις επίσημες δηλώσεις, τα παραδοσιακά κλισέ, τη λαμβανόμενη σοφία και τις απλές απόψεις, στοχεύοντας να κατανοήσουν το βαθύ νόημα, τις ρίζες, το κοινωνικό πλαίσιο, την ιδεολογία και τις προσωπικές συνέπειες οποιασδήποτε δράσης, γεγονότος, αντικειμένου, διαδικασίας, οργάνωσης, εμπειρίας, κειμένου ή λόγου. Χρησιμοποιώντας την Κριτική Παιδαγωγική στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αμφισβητήσουν τις δικές τους πρακτικές στη διαδικασία κατασκευής γνώσης, διότι η κύρια γνώση νομιμοποιείται από τον κυρίαρχο πολιτισμό. (Freire, 2006)

Τέλος, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κυμάνθηκε σε πολύ καλά επίπεδα. Αυτό σημαίνει ότι στην τάξη πραγματοποιείται διάλογος όπου ο δάσκαλος και οι μαθητές συνεργάζονται και διερευνούν καθημερινά θέματα, ακαδημαϊκό περιεχόμενο και κοινωνικά θέματα.

Ολοκληρώνοντας αξίζει να αναφερθεί ότι αυτό που έδωσε έμφαση στο κίνημα της Κριτικής Σκέψης είναι η ιδέα ότι συγκεκριμένες δεξιότητες συλλογισμού ή στρατηγικές υποκρύπτονται στο πρόγραμμα σπουδών στο σύνολό του. Κατά μία έννοια, η Κριτική Σκέψη αναφέρεται στη χρήση γνωστικών δεξιοτήτων ή στρατηγικών που αυξάνουν την πιθανότητα ενός επιθυμητού αποτελέσματος. Στην πραγματικότητα, η ιδέα του ορθολογισμού είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της Κριτικής Σκέψης. Για την κριτική σκέψη, το κριτικό πρόσωπο είναι κάτι σαν κριτικός καταναλωτής πληροφοριών. Οδηγείται να αναζητήσει λόγους και αποδείξεις. Ο Halpern (1999) υποστηρίζει, «Η ικανότητα να κρίνουμε την αξιοπιστία μιας πηγής πληροφοριών έχει γίνει μια απαραίτητη δεξιότητα κριτικής σκέψης που πρέπει να διδαχθεί σκόπιμα και επανειλημμένα στο πανεπιστήμιο και νωρίτερα. Η κριτική σκέψη θεωρείται ως ουσιαστική δεξιότητα για την επιτυχία στην κοινωνία μας και έχει προαναγγελθεί ως ανάγκη για την επίτευξη των στόχων μας στις περισσότερες αναλύσεις του προγράμματος σπουδών.

### **Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)**

#### **Ελληνόγλωσση**

- Γούναρη, Π. & Γρόλιος, Γ. (2010). *Κριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση* (Ν. Κουβαράκου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ίων.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (Τ. Λιάμπας, Μετάφρ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Νικολακάκη, Μ. (2011). *Η κριτική παιδαγωγική στον νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 4/, 21-33.

#### **Ξενόγλωσση**

- Drenoyianni, H. (2006). ICT in Education: The Opportunity for Democratic Schools?. *European Journal of Vocational Training*, 39(3), 5-20.
- Kahne, J. & Middaugh, E. (2012). *Digital media shapes youth participation in politics*. Phi Delta Kappan.
- Sholle, D., & Denski, S. (1995). Chapter I: Critical media literacy: reading, remapping, rewriting. *Counterpoints*, 4, 7-31.

# Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Αλεξίου Βασιλική**

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Δρ. Παιδαγωγικής ΠΤΝ ΠΔΜ

## Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η ανάδειξη της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ως αναγνώριση δικαιώματος, ως δημοκρατική πρακτική, ως προϋπόθεση μάθησης και ως υποστήριξη των παιδιών ως ενεργών πολιτών. Παρουσιάζεται το προφίλ μιας ομάδας νηπιαγωγών, μέσα από τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους, για το βαθμό και το είδος της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και η υποστήριξή τους στα πλαίσια μιας έρευνας-δράσης για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας-δράσης σχετίζονται με το προφίλ των νηπιαγωγών, τις αντιστάσεις - δυσκολίες τους, τις προσπάθειές τους καθώς και με το είδος και τις διαδικασίες υποστήριξης, ανατροφοδότησης και αναστοχασμού για να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν τις συμμετοχικές πρακτικές τους. Η συμβολή του άρθρου αφορά στην ανάδειξη ενός ερμηνευτικού πλαισίου για την κατανόηση των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών που συνδέονται με τη συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση και για το είδος της υποστήριξης και των αποτελεσμάτων της έρευνας-δράσης.

**Λέξεις κλειδιά:** συμμετοχή των παιδιών, προφίλ νηπιαγωγών, έρευνα-δράση, υποστήριξη

## 1. Εισαγωγή

Το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία απασχολεί έντονα τη διεθνή επιστημονική κοινότητα στα πλαίσια μιας δημοκρατικής αντίληψης που αναγνωρίζει τα δικαιώματα των παιδιών και που υποστηρίζει τον ενεργό ρόλο τους σε ποικίλες δράσεις (Hart, 1992). Ο όρος συμμετοχή στην εκπαίδευση σχετίζεται κυρίως με τη λήψη αποφάσεων από τα παιδιά για ζητήματα που βιώνουν καθημερινά, για ζητήματα που τα ενδιαφέρουν, τα αφορούν άμεσα και επηρεάζουν τη ζωή τους (Treseder, 1997). Υπό αυτή την έννοια τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα εκφέροντας τη γνώμη τους, λαμβάνοντας συλλογικές αποφάσεις για ποικίλες δράσεις και έχοντας ρόλο στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας (Shier, 2001). Έτσι η έννοια της συμμετοχής των μικρών παιδιών κατέχει σημαντική θέση στην οργάνωση προγραμμάτων για την προσχολική εκπαίδευση, αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το παιδί και την παιδική ηλικία (Gjems, 2009).

Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί μια αυτόματη διαδικασία ούτε είναι μια απλή υπόθεση. Η ανάγκη για μια δημοκρατική και συμμετοχική εκπαίδευση μπορεί να εδραιωθεί μέσα από την υποστήριξη των παιδιών στη λήψη αποφάσεων και προϋπόθεση για αυτό αποτελεί η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τα παιδιά ως ισότιμους συνομιλητές και δράντα πρόσωπα εμπλεκοντάς τα ενεργά στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί για να εργαστούν προς αυτό το σκοπό χρειάζεται να αναθεωρήσουν κάποιες απόψεις για την εκπαιδευτική διαδικασία και την παιδική ηλικία, να προβληματιστούν για το ρόλο τους, να αναστοχαστούν πάνω στις πρακτικές τους και να υποστηριχτούν στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν συμμετοχικές δράσεις (Αυγητίδου, 2014).



## 2. Θεωρητικό μέρος

### 2.1. Η έννοια της συμμετοχής

Στην προσχολική εκπαίδευση η σημασία της συμμετοχής των παιδιών έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές για τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να εκφράζουν αυτό που είναι σημαντικό για εκείνα με σκοπό την καλύτερη κάλυψη των αναγκών τους. Η ανάγκη να συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές αναδεικνύεται από διάφορες αρχές όπως είναι η αρχή της εξασφάλισης των δικαιωμάτων των παιδιών (Lansdown, 1994), όπως αυτά εκφέρονται με σαφήνεια στα άρθρα 12 και 13 της σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού. Συγκεκριμένα στα άρθρα αυτά της σύμβασης αναφέρεται ότι το παιδί έχει το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα το αφορά (άρθρο 12). Αναφέρεται επίσης ότι το παιδί έχει το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης και της λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών (άρθρο 13). Η σύμβαση αποτελεί ένα επίσημο και σημαντικό κείμενο που αναδεικνύει την υποστήριξη του δικαιώματος των παιδιών ως πολιτών να εκφέρουν άποψη και η άποψή τους να ακούγεται (Alderson 1994· Hill, Tisdall 1997).

Επίσης η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε εκπαιδευτικές διαδικασίες αποτελεί προϋπόθεση μάθησης σύμφωνα με τις κοινωνιο-πολιτισμικές θεωρίες (Vygotsky, 1978· Rogoff κ.ά., 1993). Η συνεργατική κατασκευή της γνώσης μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, οδηγεί αβίαστα τα παιδιά στην ανακάλυψη της γνώσης καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους γύρω τους, με το περιβάλλον, να αξιοποιούν διάφορα δεδομένα και να συνδιαμορφώνουν το νόημα όσον αποκομίζουν από την ενεργή δράση τους. Έτσι η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται απαραίτητη για την επίτευξη της μάθησης. Επιπλέον, τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και ο σύγχρονος παιδαγωγικός λόγος τονίζουν ολοένα και περισσότερο την ανάγκη να συνδιαμορφωθεί η εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά ως μία δημοκρατική πρακτική (Dahlberg, Moss 2005· OECD 2001· OECD, 2006). Η συνδιαμόρφωση αυτή άρει τον εξουσιαστικό ρόλο του εκπαιδευτικού, αναδεικνύει τις δημοκρατικές αρχές στην εκπαίδευση και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν σε μια ποιοτική εκπαιδευτική διαδικασία (Sheridan, Pramling Samuleson 2001).

Παράλληλα η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου σύμφωνα με το οποίο ακόμα και το μικρό παιδί θεωρείται «δρών κοινωνικό υποκείμενο» (Mac Naughton et al., 2008). Σύμφωνα με την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, η παιδική ηλικία δεν ορίζεται ως η χρονική περίοδος αναμονής της ενηλικίωσης αλλά νοείται ως αυτόνομη κατηγορία στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά θεωρούνται δρώντα πρόσωπα των οποίων οι σχέσεις, οι εμπειρίες και οι επιλογές αξίζουν να μελετηθούν αυτόνομα (James, Prout, 1997).

### 2.2. Η έρευνα-δράση

Η έρευνα-δράση αποτελεί μία μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης και μετασχηματίζουσας μάθησης των εκπαιδευτικών, όπου οι επαγγελματίες είναι ενεργά υποκείμενα που ερευνούν, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν νέες πρακτικές, αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους και οδηγούνται σε συμπεράσματα. Η έρευνα-δράση τοποθετεί τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο των προτεραιοτήτων της, υπηρετεί τις ανάγκες του και συνυπολογίζει τις προσωπικές αντιλήψεις του, ως παράγοντες που επιδρούν στο εκπαιδευτικό του έργο (Day, 1999).

Ο εκπαιδευτικός μέσα από την έρευνα-δράση, δηλαδή μέσα από τη διερεύνηση και τη μελέτη της δικής του θεωρίας και πρακτικής στη σχολική τάξη, αλλά και μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή προβληματισμών με συναδέλφους του ή κάποιον διευκολυντή-ερευνητή, ενισχύει την σκέψη και δράση του στο σχολικό χώρο και γίνεται συνειδητός επαγγελματίας, που αναλαμβάνει την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου (Κατσαρού, Τσάφος, 2003). Στην έρευνα-δράση διακρίνουμε σημαντικά θετικά χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν ως μεθοδολογική πρακτική από άλλες πρακτικές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά (Burbank, Kauchack, 2003). Πρώτα απ' όλα ο πρακτικός και συνεργατικός χαρακτήρας της έρευνας-

δράσης δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν ως μέλη μιας κοινότητας μάθησης με στόχο να εξετάσουν τις απόψεις και τις πρακτικές τους και να τις βελτιώσουν μέσα από την υιοθέτηση και εφαρμογή νέων προσεγγίσεων. Άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά στην έρευνα-δράση αναγνωρίσαμε το γεγονός ότι είναι αναστοχαστική με την έννοια ότι κινητοποιεί τον εκπαιδευτικό στη διερεύνηση των προσωπικών του επιλογών και στάσεων αλλά και παρεμβατική καθώς επιδιώκει όχι μόνο την ερμηνεία, αλλά και τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης (Kemmis, McTaggart, 1988).

### 3. Ερευνητικό μέρος

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν η διερεύνηση των πεποιθήσεων και των πρακτικών 12 εν ενεργεία νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η υποστήριξή τους στη βελτίωση ή και αλλαγή των πρακτικών αυτών στα πλαίσια μιας έρευνας-δράσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής: α) ποιες είναι οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία; β) μέσα από ποιες ευκαιρίες υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης ή/και τροποποίησης των συμμετοχικών πρακτικών των νηπιαγωγών;

Για να απαντήσουμε στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα υιοθετήσαμε την ημι-δομημένη συνέντευξη λόγω της ευέλικτης μορφής της που επιτρέπει στον ερευνητή να εμβαθύνει περισσότερο και να θέτει διευκρινιστικές ερωτήσεις (Mishler, 1996). Συμπληρώνοντας το προφίλ των νηπιαγωγών υιοθετήσαμε και την παρατήρηση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να διερευνηθεί το είδος και ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών μέσα από τις ευκαιρίες που τους παρέχουν οι νηπιαγωγοί. Με βάση τις ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης δώσαμε πρωταρχική σημασία στην κατασκευή μιας κλείδας παρατήρησης. Για την κατασκευή της βασιστήκαμε σ' έναν οδηγό σχετικά με την εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Laevers, 2005) τον οποίο απλοποιήσαμε για να εστιάσουμε σε ενδεικτικές αναμενόμενες συμπεριφορές των παιδιών και των νηπιαγωγών προκειμένου να διευκολύνουμε τον τρόπο καταγραφής των παρατηρήσεών μας. Τα παραπάνω εργαλεία υπάρχουν στην ιστοσελίδα του VOICE (Voicing children Opportunities Interaction Collective decision making Education), ένα πρόγραμμα διάχυσης της επιστημονικής γνώσης σχετικά με την αναγκαιότητα και τις στρατηγικές ενίσχυσης συμμετοχικών, διαλογικών και συνεργατικών πρακτικών στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών: <http://voice.web.auth.gr>

Για να απαντήσουμε στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα υιοθετήσαμε την έρευνα-δράση με στόχο τον ενεργό ρόλο των εκπαιδευτικών στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών - στόχο που υιοθετήσαμε κι εμείς καθώς προσπαθήσαμε να εμπλέξουμε τις νηπιαγωγούς σε μία συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης, επίγνωσης και τροποποίησης των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών τους (Carr, Kemmis, 1986). Συγκεκριμένα, κατά την έρευνα-δράση υποστηρίξαμε τις νηπιαγωγούς να αναστοχαστούν σχετικά με τις συμμετοχικές πρακτικές που ακολουθούν με σκοπό να τις κατανοήσουν, να εντοπίσουν προβλήματα και δυσκολίες, να προσπαθήσουν να τα ερμηνεύσουν και να σχεδιάσουν κι εφαρμόσουν παρεμβάσεις για να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών στην πράξη (Κατσαρού, Τσάφος, 2003).

### 4. Αποτελέσματα της έρευνας

#### 4.1. Το προφίλ των νηπιαγωγών ως προς το νόημα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η έρευνα έδειξε ότι οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για το νόημα της συμμετοχής των παιδιών και μιας συμμετοχικής προσέγγισης στο νηπιαγωγείο δημιουργούν διαφορετικά ερμηνευτικά πλαίσια για το είδος, τις δυνατότητες και τα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικότερα αναδείχτηκαν δύο τάσεις με τις περισσότερες νηπιαγωγούς (8) να ανήκουν σε μια δασκαλοκεντρική τάση κατά την οποία σημαντικότερο ρόλο παίζει η μετάδοση

γνώσεων, η ευταξία και η καθοδήγηση των παιδιών παρά η ενεργή συμμετοχή τους στις καθημερινές παιδαγωγικές δραστηριότητες. Από την άλλη στη δεύτερη μικτή τάση (4) διακρίναμε από την πλευρά των πεποιθήσεων μια πιο ανοιχτή προσέγγιση όπου παρέμενε η έμφαση στη γνώση ωστόσο φαινόταν να υπάρχει και μια αναγνώριση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των παιδιών καθώς και μία θετική πρόθεση για τη μεγαλύτερη εμπλοκή τους στις δραστηριότητες της τάξης. Η πρώτη ομάδα νηπιαγωγών έδειξε να αντιλαμβάνεται ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη από καθοδήγηση και πειθαρχία αποδίδοντας τους ένα παθητικό ρόλο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ η δεύτερη ομάδα νηπιαγωγών έδειξε μια μικτή τάση καθώς οι νηπιαγωγοί να μην έδωσαν έμφαση σε γνωστικούς στόχους διατηρώντας την πίστη στον έλεγχο της συμπεριφοράς και της δράσης των παιδιών, αλλά επιδίωκαν την αλληλεπίδραση των παιδιών καθώς έδειχναν να πιστεύουν ότι τα παιδιά διαθέτουν ικανότητες, απόψεις και ιδέες. Αυτό που αναδείχτηκε λοιπόν είναι ότι η θεώρηση του παιδιού ως ενεργού, υπεύθυνου και δρώντος υποκειμένου στην παιδαγωγική διαδικασία δεν αποτελεί μία ξεκομμένη αντίληψη από τις προτεραιότητες που θέτει κάθε νηπιαγωγός, τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία καθώς και τον ρόλο που θεωρεί ότι είναι απαραίτητο να κατέχει η ίδια κατά τη διάρκεια των οργανωμένων και των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Στη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των πρακτικών τους ως προς τη συμμετοχή των παιδιών, φάνηκε ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις των νηπιαγωγών συνάδουν σε ένα βαθμό με την εκπαιδευτική τους πράξη (Ματσαγγούρας, 2001) αλλά όχι απόλυτα καθώς σε κάποια σημεία οι απόψεις των νηπιαγωγών έδειχναν να είναι πιο ανοιχτές σε σχέση με την έννοια της συμμετοχής απ' ό,τι οι πρακτικές τους στις οποίες εντοπίστηκαν μεγαλύτεροι περιορισμοί. Έτσι, όσον αναφορά τις πρακτικές τους οι θεωρίες που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί για να υποστηρίξουν αυτά που πιστεύουν διαφοροποιούνται ορισμένες φορές από αυτά που ακολουθούν στην πράξη με αποτέλεσμα να παρατηρούνται αντιφάσεις (Strauss, 1993). Συγκεκριμένα, οι αρχικές πρακτικές των νηπιαγωγών και των δύο τάσεων σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών στο τομέα των ελεύθερων δραστηριοτήτων ανέδειξε μεγαλύτερες παρεμβάσεις, από όσα υποστήριζαν οι νηπιαγωγοί. Ενώ λοιπόν οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης υποστήριζαν ότι κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων παρατηρούσαν το παιχνίδι των παιδιών, στην πράξη φάνηκε ότι ασχολούνταν με τα παιδιά μόνο σε περιπτώσεις που προέκυπταν παράπονα, διενέξεις ή προστριβές επιβεβαιώνοντας ότι οι παρεμβάσεις στοχεύουν κυρίως στην ευταξία παρά στην υποστήριξη της δράσης των παιδιών (Saracho, 2012). Στις πρακτικές που ακολουθούσαν οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης ενώ αναγνωρίζαν ότι από την πλευρά των παιδιών οι ελεύθερες δραστηριότητες έδιναν δυνατότητες ελεύθερων επιλογών, όσον αφορά το δικό τους ρόλο ήταν περισσότερο παρεμβατικές με στόχο την ευταξία παρά την υποστήριξη της δράσης των παιδιών (Saracho, 2012).

Στις οργανωμένες δραστηριότητες παρατηρήσαμε την πρώτη τάση να διακρίνεται για ελάχιστες και χαμηλού επιπέδου συμμετοχικές πρακτικές αντίστοιχες σχεδόν των πεποιθήσεών τους και τη δεύτερη τάση να χαρακτηρίζεται από πιο ευέλικτες ωστόσο όμως πιο περιορισμένες, στην πράξη, συμμετοχικές πρακτικές. Το οργανωμένο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανέδειξε γενικά πρακτικές που έδιναν έμφαση στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και στο αποτέλεσμα χωρίς να δίνονται πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να συμμετέχουν με ενεργό και ουσιαστικό τρόπο. Το γεγονός ότι και στις δύο τάσεις οι νηπιαγωγοί εφάρμοζαν κάποιες κοινές πρακτικές οι οποίες δεν ενίσχυαν τη συμμετοχή των παιδιών κι ότι ακόμα και οι πιο παιδοκεντρικές πρακτικές, των νηπιαγωγών της δεύτερης τάσης, κινούνται σε χαμηλά επίπεδα συμμετοχής σηματοδοτεί τον τρόπο νοηματοδότησης της συμμετοχής και της σημασία που της αποδίδουν οι νηπιαγωγοί. Στην ανάδειξη του προφίλ των νηπιαγωγών καταλήξαμε στο αποτέλεσμα ότι οι νηπιαγωγοί διαφοροποιούνται ως προς το νόημα του όρου «συμμετοχή» και ο τρόπος που υποστηρίζουν τη συμμετοχή των παιδιών στην πράξη κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα, λόγω των πεποιθήσεών τους για τις προτεραιότητες που θέτουν, το ρόλο τους και το ρόλο των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (πρώτη τάση) αλλά πιθανά γιατί δεν γνωρίζουν τρόπους να την ενισχύσουν ακόμα κι αν το επιθυμούν (δεύτερη τάση). Η

διερεύνηση του αρχικού προφίλ των νηπιαγωγών λειτούργησε εποικοδομητικά για το στόχο μας να υποστηρίξουμε τις νηπιαγωγούς στη βελτίωση των συμμετοχικών τους πρακτικών μέσα από την έρευν-δράση.

#### **4.2. Τα ζητήματα και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών μέσα από τη διαδικασία της έρευνας-δράσης**

Τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης οι νηπιαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να ξανασκεφτούν τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών και να δοκιμάσουν συμμετοχικές προσεγγίσεις αναδεικνύοντας ποικίλα ζητήματα από αυτή την προσπάθεια. Επίσης οι νηπιαγωγοί προβληματίστηκαν για το νόημα της συμμετοχής μέσα από τον εντοπισμό συμμετοχικών και μη πρακτικών σε σενάρια δραστηριοτήτων. Η εφαρμογή και η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που σχεδίασαν οι νηπιαγωγοί αποτέλεσε την πιο σημαντική δοκιμή στα πλαίσια της έρευνας-δράσης που λειτούργησε στην ουσία ως δοκιμασία για την εφαρμογή συμμετοχικών προσεγγίσεων με συγκεκριμένα κριτήρια. Οι δοκιμές των νηπιαγωγών ενίσχυσαν την αυτονομία τους καθώς οι ίδιες συμμετείχαν ενεργά στις διαδικασίες, εφάρμοσαν με δική τους πρωτοβουλία συμμετοχικές πρακτικές στις τάξεις τους, διαμόρφωσαν τους σχεδιασμούς τους, έλαβαν υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών της τάξης τους, αξιολόγησαν τις προσπάθειές τους και κατάφεραν να αναστοχαστούν για αυτές εντοπίζοντας μόνες τους συμμετοχικές και μη προσεγγίσεις. Προέκυψαν βέβαια διαφοροποιήσεις μεταξύ των νηπιαγωγών ως προς το περιεχόμενο όσων ξανασκέφτηκαν, δοκίμασαν και κατάφεραν αλλά αυτό ήταν και μια βασική επιδίωξη της έρευνας-δράσης, αποφεύγοντας τυποποιήσεις, παρόμοιες δράσεις και γραμμικές διαδικασίες.

Τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης προέκυψαν ζητήματα και δυσκολίες από τις νηπιαγωγούς σχετικά με τη νοηματοδότηση του επαγγελματικού ρόλου τους, τη διαχείριση του χρόνου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη διαφοροποίηση της ομάδας των παιδιών και την ανάγκη ευταξίας λόγω του μεγάλου αριθμού παιδιών. Κατά την υποστήριξη των νηπιαγωγών να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν συμμετοχικές πρακτικές προέκυψαν επίσης ζητήματα που απασχόλησαν τις νηπιαγωγούς σε διαφορετικά επίπεδα και ανέδειξαν τις μεγαλύτερες ή μικρότερες αντιστάσεις τους στην προσπάθεια ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών. Οι πρακτικές των νηπιαγωγών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών ανέδειξαν στην πράξη δυσκολίες ορισμένων νηπιαγωγών σχετικά με τη διαχείριση, την ανάγκη καθοδήγησης των παιδιών και τη δυσκολία στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών σε όλες τις φάσεις της δραστηριότητας. Από την προσπάθεια των νηπιαγωγών να εφαρμόσουν συμμετοχικές πρακτικές, οι νηπιαγωγοί αντιλήφθηκαν πράγματι τις αλλαγές που επιδίωξαν καθώς απείχαν αρκετά οι πρακτικές τους από αυτές που εφάρμοζαν πριν τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση και αναγνώρισαν τις ευκαιρίες που είχαν τα παιδιά αλλά και τις δυσκολίες τους στις νέες συμμετοχικές προσεγγίσεις. Όσο αφορά τη σχέση του αρχικού προφίλ των νηπιαγωγών με την πορεία τους τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης παρατηρήθηκε ότι όλες οι νηπιαγωγοί εκδήλωσαν ενδιαφέρον για το θέμα της συμμετοχής αλλά το αίσθημα ευθύνης τους διαφοροποιήθηκε καθώς οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης θεώρησαν δυσκολότερη την προσπάθεια καθώς επέμεναν ότι δεν συνηγορούν σ' αυτήν οι συνθήκες (λόγω εμποδίων και δυσκολιών), ενώ οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης θεώρησαν ότι η προσπάθειά τους σχετίζεται και με τη δική τους διάθεση η οποία μπορεί να επηρεάσει και το ρόλο των παιδιών.

Κατά το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης οι νηπιαγωγοί: α) επανατοποθετήθηκαν σχετικά με το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών της τάξης τους και το επαναπροσδιόρισαν σύμφωνα πια με τη νέα σύνθεση της ομάδας των παιδιών που είχαν, β) ανέλαβαν ρόλο ερευνητή για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τα ενδιαφέροντα των παιδιών καθώς και για την αξιοποίηση των δεδομένων από την ερευνητική τους προσπάθεια, γ) σχεδίασαν, οργάνωσαν, υλοποίησαν και αξιολόγησαν τις δράσεις τους με βάση τα δεδομένα που συνέλεξαν από τα παιδιά. Από όλη τη διαδικασία της έρευνας-δράσης, το δεύτερο χρόνο, ένα σημαντικό αποτέλεσμα αποτελούν οι παραδοχές των νηπιαγωγών για τον τρόπο προσέγγισης των παιδιών και τις προσδοκίες τους από αυτά καθώς οι περισσότερες

υποστήριξαν ότι δεν ήταν πολύ κοντά στα παιδιά ώστε να αφουγκράζονται τις ανάγκες τους, ότι κύρια επιδίωξή τους ήταν η υλοποίηση πολλών προγραμμάτων για τα οποία είχαν την προσδοκία να δείξουν ενδιαφέρον τα παιδιά και ότι δεν παρατηρούσαν πολύ το παιχνίδι και τις δράσεις των παιδιών. Αυτή η τοποθέτηση σε σχέση με τις αρχικές προτεραιότητες των νηπιαγωγών δείχνει μια μετατόπιση στο τομέα της συνειδητοποίησης των αδυναμιών που επέφεραν οι προϋπάρχουσες πρακτικές τους και στις ανάγκες που επιβάλλει η θεώρηση μιας συμμετοχικής προσέγγισης.

Πολύ σημαντικός αναδείχτηκε ο ρόλος που ανέλαβαν οι νηπιαγωγοί ως ερευνήτριες καθώς φάνηκε ότι δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία που μπορούν να υιοθετήσουν εύκολα αλλά μια σύνθετη διεργασία κατά την οποία κάθε νηπιαγωγός προσπαθεί να προσαρμόσει τεχνικές και εργαλεία ανάλογα με τα παιδιά της τάξης της. Οι αντιστάσεις και τα εμπόδια που θεώρησαν οι νηπιαγωγοί ότι δυσκόλεψαν τον ερευνητικό τους ρόλο αποτέλεσαν μια πρόκληση και ενίσχυσαν την προσπάθειά τους. Οι προσπάθειες των νηπιαγωγών στα πλαίσια του ερευνητικού τους ρόλου καθώς και τα εμπόδια που προέβλεπαν είχαν σχέση με τις αρχικές πεποιθήσεις τους έτσι όπως προέκυψαν από τα προφίλ τους καθώς σε γενικές γραμμές οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάξης ήταν πιο διστακτικές στην έρευνα, προέβλεπαν περισσότερα εμπόδια και δεν προσπαθούσαν με τόσο συστηματικό τρόπο, ενώ οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάξης αντιμετώπισαν τον ερευνητικό τους ρόλο πιο υπεύθυνα και έδειχναν διάθεση να ξαναπροσπαθήσουν. Ωστόσο επιμέρους βήματα και δυσκολίες φάνηκε να είναι κοινά για τις περισσότερες νηπιαγωγούς ανεξάρτητα από το προφίλ τους.

Η ανάλυση των δεδομένων που συνέλεξαν οι νηπιαγωγοί αποτέλεσε μια παράμετρο που δυσκόλεψε σχεδόν όλες τις νηπιαγωγούς ανεξαρτήτου προφίλ καθώς φάνηκε να αντιμετωπίζουν τα αποτελέσματα μεμονωμένα και να δυσκολεύονται να τα συσχετίσουν με πρακτικές ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών. Υπήρξε απαραίτητη λοιπόν αλλά και σημαντική η υποστήριξή τους στο τρόπο ανάλυσης και αξιοποίησης των δεδομένων. Έτσι, ο ερευνητικός ρόλος των νηπιαγωγών αναδείχθηκε σύνθετος και η διαδικασία υποστήριξης αυτού του ρόλου φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα για τον τρόπο που λειτουργεί η έρευνα-δράση. Σ' αυτό το πλαίσιο οι νηπιαγωγοί αξιοποίησαν τα δεδομένα και οδηγήθηκαν σε συγκεκριμένες σκέψεις για δράσεις αλλά οι πρακτικές που επέλεξαν διαφοροποιήθηκαν σε ποικίλα και πολλαπλά επίπεδα χωρίς ομοιόμορφο ή ενιαίο τρόπο προσέγγισης - καθώς κάτι τέτοιο δεν αποτελούσε ζητούμενο. Έτσι από τις νηπιαγωγούς προέκυψαν διαφορετικά επίπεδα πρακτικών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών οι οποίες διακρίνονται σε α) ευκαιριακού τύπου δράσεις μέσω μερικής παροχής ευκαιριών των νηπιαγωγών στα παιδιά με αποσπασματικές δράσεις ή δράσεις σύντομης διάρκειας και β) διευρυμένη παροχή ευκαιριών από τις νηπιαγωγούς στα παιδιά ως ενεργά μέλη της ομάδας σε πολλές και ποικίλες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ελεύθερες δραστηριότητες, ρουτίνες, διάλειμμα, οργανωμένες δραστηριότητες, διαμόρφωση χώρου). Οι προσπάθειες των νηπιαγωγών μέσα από αυτές τις πρακτικές έδειξαν μια βελτίωση, μεγαλύτερη ή μικρότερη, στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών και μια μετατόπιση των πεποιθήσεών τους σχετικά με τις δυνατότητες και το ρόλο των παιδιών.

## 5. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα όλης της ερευνητικής προσπάθειας αφορούν στην ανάδειξη ενός ερμηνευτικού πλαισίου για τη διαφοροποίηση τόσο των διαδικασιών υποστήριξης όσο και των αποτελεσμάτων της έρευνας-δράσης. Η έρευνά μας έδειξε διαφορετικές μετασχηματιστικές διαδικασίες των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών στο συγκεκριμένο ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών αναλύοντας τις μετατοπίσεις των νηπιαγωγών σε διαφορετικές φάσεις της πορείας συνεργασίας, διαφοροποιήσεις μεταξύ των νηπιαγωγών ανάλογα με τα προφίλ τους, κοινά σημεία στις πεποιθήσεις και πρακτικές των νηπιαγωγών ανεξαρτήτως προφίλ και αντιστάσεις που παρέμειναν μέχρι το τέλος της υποστηρικτικής διαδικασίας. Μέσα από την έρευνά μας προκύπτει το συμπέρασμα ότι, προκειμένου να γίνει κατανοητή η εκπαιδευτική πρακτική και να ενισχυθεί η τροποποίησή της είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί

αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία τους και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Η συμβολή αυτή ήταν εφικτή λόγω της συστηματικής παρατήρησης και ανάλυσης της πορείας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα-δράση με την αξιοποίηση πλήθους δεδομένων σε μια χρονική πορεία που έδωσε τη δυνατότητα για τη συσχέτιση των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών στις φάσεις της έρευνας-δράσης. Η έρευνά μας υποστηρίζει την αντίληψη ότι, προκειμένου να γίνει κατανοητή η εκπαιδευτική πρακτική και να ενισχυθεί η τροποποίησή της είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία τους και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Τέλος, στην έρευνα θεμελιώνεται η δυναμική σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν αφενός να καθορίσουν την παιδαγωγική διαδικασία και αφετέρου η ίδια η παιδαγωγική διαδικασία μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή των πεποιθήσεών τους (Thompson, 1992).

## **Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)**

### **Ελληνόγλωσση**

- Αυγητίδου, Σ. (2014). Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ε. Κατσαρού, Μ. Λιακοπούλου (επιμ.). Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Α. Επιμορφωτικό υλικό (σ.σ. 193-206). Μεταμόρφωση: Access γραφικές τέχνες Α.Ε.
- Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mishler, E. (1996). Συνέντευξη έρευνας. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

### **Ξενόγλωσση**

- Alderson, P. (1994). Researching children's rights to integrity. In B. Mayall (Eds.), *Children's childhoods: observed and experienced*. London: The Falmer press.
- Burbank, M. D., Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: investigations into effective collaboration. *teaching and teacher education*, 19(5), 499-514.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer press.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Oxfordshire: Routledge Falmer.
- Day, C. (1999). Professional development and reflective practice: purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, culture & society*, 7,(2), 221-233.
- Gjems, L. (2009). Adults as a context for social learning in kindergarten. *European early childhood education research journal*, 17(3), 297-307.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship, innocenti essays, No. 4*. Florence: UNICEF International child development center.
- Hill, M., Tisdall, K. (1997). *Children and society*. Essex: Pearson education limited.
- James, A., Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Basin-gstoke: Falmer press.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. (3rd ed.). Geelong, Australia: Deakin university press.
- Laevers, F. (2005) (Ed.). *Well-being and involvement in care settings: A process orientated self-evaluation instrument for care settings*. Leuven: Kind & Gezin.
- Lansdown, G. (1994). Children's rights. In B. Mayall (Eds.), *Children's childhoods: observed and experienced*. London: The Falmer press.

- MacNaughton, G., Hughes, P., Smith, K. (2008). Young children as active citizens. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- OECD. (2001). Starting strong I. Paris: OECD.
- OECD. (2006). Starting strong II. Paris: OECD.
- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J., Göncü, A., (1993). Toddlers' guided participation with their caregivers in cultural activity. In E. Forman, N. Minick, C. A. Stone, (Eds.), Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development. (p.p. 230-254) New York: Oxford university press.
- Saracho, O. N. (2012). An integrated play-based curriculum for young children. New York: Routledge, Taylor and Francis group.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. Contemporary issues in early childhood, 2, 2, 169-194.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. Children and society 15, 107-117.
- Strauss, S. (1993). Teachers' pedagogical content knowledge about children's minds and learning: implications for teacher education. Educational psychologist, 28(3), 279-290.
- Thompson, A G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. Στο D. A. Grouws (Ed.) Handbook of research on mathematics teaching and learning. p.p. 127-146. New York: Macmillan publishing company.
- Treseder, P. (1997). Empowering children and young people: promoting involvement in decision-making. London: Save the children & children's rights office.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. London: Harvard university press.

ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΔΙΕΡΕΥΝΑ ΑΝ Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ Η ΑΥΤΟΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΝΙΣΧΥΣΟΥΝ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΤΟΥ

**Κωνσταντίνου Σάντρη**  
Υποψήφια Διδακτόρισα

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά αν η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτοπειθαρχία μπορούν να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου. Στη βιβλιογραφία εντοπίστηκε η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των τρόπων με τους οποίους, η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 108 παιδιά, 60 (55.6%) αγόρια και 48 (44.%) κορίτσια, τα οποία φοιτούσαν από την Α΄ Γυμνασίου ως και την Γ΄ Λυκείου, ενός ιδιωτικού σχολείου μέσης γενικής εκπαίδευσης και επιλέγησαν με τυχαίο τρόπο. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο βασισμένο στους Moneva και Gatan (2020), το οποίο μεταφράστηκε και τροποποιήθηκε κατάλληλα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν 21 κλειστού τύπου και ήταν τύπου Likert πέντε επιπέδων. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης και υπολογισμού του δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's  $\alpha$ . Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η

συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ήταν .744, το οποίο φανερώνει ότι στο σύνολο του είναι αξιόπιστο.

**Λέξεις κλειδιά:** Συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοπειθαρχία, ακαδημαϊκή επίδοση.

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα έχει ως θέμα την προσαρμογή ενός ερευνητικού εργαλείου από τη διεθνή βιβλιογραφία στην ελληνική γλώσσα και ακολούθως στον έλεγχο της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του. Το θέμα της έρευνας που εκπονήθηκε αφορά στον όρο συναισθηματική νοημοσύνη, γύρω από τον οποίο έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορες θεωρίες.

Ο ψυχολόγος Thorndike (1920) ήταν από τους πρώτους ερευνητές που εισήγαγε τους όρους “κοινωνική ευφυΐα” και “κοινωνική νοημοσύνη” και παράλληλα, έκανε λόγο για την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τους ανθρώπους κάθε φύλου και ηλικίας, να διαχειρίζεται τις ανθρώπινες σχέσεις με σωφροσύνη και να λειτουργεί ανάλογα (Petridis, Frederickson & Furnham, 2004). Ακόμη, ο Martinez (1997, σ. 72) την προσδιορίζει ως “μία σειρά από μη γνωστικές δεξιότητες, ικανότητες και εμπειρίες που επηρεάζουν τη δυνατότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται σε περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις”.

Σε έρευνες που διεξήχθησαν τα προηγούμενα χρόνια (Austin, Saklofske, & Egan, 2005; Fitness, 2001) η συναισθηματική ευφυΐα θεωρείται καθοριστικός παράγοντας στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην κοινωνική προσαρμογή (Day, Therrien, & Carroll, 2005; Furnham & Petrides, 2003; Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002).

Σύμφωνα με τους (Mayer, Salovey & Caruso, 1999, 2000, 2004) η συναισθηματική ευφυΐα είναι μια ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχία με άλλα είδη νοημοσύνης, ως προς την οργάνωση και τη δομή της. Στο μοντέλο αυτό, περιλαμβάνονται όμως και άλλες ικανότητες που οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις.

Μετά από ενδελεχή μελέτη τόσο της ελληνικής όσο και της ξένης βιβλιογραφίας, εντοπίστηκαν κενά και προέκυψε ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση, ως προς το πώς η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως διαπιστώνεται στους σημερινούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς παρατηρείται έλλειψη συναισθηματικής εκπαίδευσης και εντοπίζεται σωρεία προβλημάτων όπως π.χ. θέματα διαχείρισης συμπεριφορών, μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση, έλλειψη συνεργασίας των εμπλεκόμενων κ.α., τα οποία και θα μπορούσαν να αποφευχθούν. Ως εκ τούτου, τα πλεονεκτήματα της Συναισθηματικής Εκπαίδευσης είναι σημαντικά για τη βελτίωση και ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, σύγκριση και κριτική, επιλέγηκε το εργαλείο των Jerald C. Moneva, and Bandino P. Gatan (2020), το οποίο απαρτίζεται από 21 ερωτήσεις κλειστού τύπου, ώστε να ληφθούν δεδομένα αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και αυτοπειθαρχία. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δυο μέρη και οι επιλογές που δόθηκαν στις απαντήσεις είναι Α-πάντα (5), U-συνήθως (4), S-μερικές φορές (3), R-σπάνια (2) και N-ποτέ (1).

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι βασισμένη στη μέθοδο της ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων.

Αρχικά, διαφάνηκε μέσω της στατιστικής ανάλυσης δεδομένων από τους κατασκευαστές του εργαλείου, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στους δύο παράγοντες, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοπειθαρχία ( $p > .05$ ). Αυτό σημαίνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτοπειθαρχία δεν επηρεάζουν η μία την άλλη. Οι μετρήσεις θεωρούνται αξιόπιστες, διότι είναι βασισμένες σε σταθμισμένες μετρήσεις και δείκτες. Ωστόσο, είναι προφανές ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη προσφέρει ένα πρόσθετο πλεονέκτημα στα άτομα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν ως καθοδηγητές και παρατηρητές να βοηθήσουν τους μαθητές να έχουν



ενσυναίσθηση και υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, προκειμένου να αποτρέψουν τις αρνητικές επιπτώσεις που πηγάζουν από την έλλειψη αυτοπειθαρχίας.

## Κυρίως μέρος

### 2.1 Μέθοδος

Το εργαλείο από την έρευνα των Jerald C. Moneva, and Bandino P. Gatan (2020) χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Εξετάζει τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοπειθαρχίας. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, αρχικά οι ερωτήσεις μεταφράστηκαν από τα Αγγλικά στα Ελληνικά και έγινε έλεγχος της διατύπωσης και σαφήνιάς τους από ειδικό. Ακολούθως, αφού καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν ανάλογα και χορηγήθηκαν σε ένα ερωτηματολόγιο, για σκοπούς ευελιξίας και εξοικονόμησης χρόνου κατά τη συμπλήρωσή του. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και καταγράφηκαν σε μορφή πίνακα. Στις απαντήσεις υπήρχαν οι επιλογές πάντα (1), συνήθως (2), μερικές φορές (3), σπάνια (4) και ποτέ (5). Στο ερωτηματολόγιο προστέθηκε σε μικρό κείμενο ο σκοπός της έρευνας, οδηγίες που αφορούσαν τη συμπλήρωσή του και γραπτή βεβαίωση, που αφορά στην τήρηση εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας των δεδομένων.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε αρχικά, σε δύο μαθητές Ιδιωτικού σχολείου Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο βρίσκεται στη Λεμεσό. Συγκεκριμένα, μαθητές από την Αγγλική σχολή, οι οποίοι είναι ελληνόφωνοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο πιλοτικά, ώστε να εντοπισθούν τυχόν ασάφειες, ή παραλείψεις. Ο χρόνος συμπλήρωσής του κυμάνθηκε μεταξύ 10-15 λεπτών. Διαπιστώθηκε ότι το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε σαφείς ερωτήσεις και δεν υπήρχε ανάγκη περαιτέρω τροποποίησης. Στη συνέχεια, εξασφαλίστηκε άδεια από τη διεύθυνση του σχολείου για την εμπλοκή περισσότερων μαθητών και έγινε ενημέρωση των διδασκόντων με σκοπό τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων και την ενημέρωσή τους για τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας. Μετά, χορηγήθηκαν σε κάθε τάξη τα ερωτηματολόγια προς τους μαθητές. Η διαδικασία χορήγησης διεξήχθηκε ομαλά, χωρίς την παρέμβαση του χορηγητή, ή την άσκηση κριτικής, ή ελέγχου στις απαντήσεις των ερωτηθέντων.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 108 μαθητές που φοιτούν σε Ιδιωτικό σχολείο Μέσης εκπαίδευσης στη Λεμεσό. Επιλέχθηκε δείγμα από 60 (55.6%) αγόρια και 48 (44.%) κορίτσια. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές της Α' Γυμνασίου ως και Γ' Λυκείου, ηλικίας 12 – 17 ετών. Για σκοπούς έρευνας επιλέχθηκαν με τη μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας οι συγκεκριμένοι μαθητές, οι οποίοι όμως ήταν σε θέση ηλικιακά να απαντήσουν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο των ερωτήσεων.

Ακολούθως, τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του λογισμικού προγράμματος SPSS-25. Συγκεκριμένα, έγινε χρήση διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης και μελέτη της αξιοπιστίας της κλίμακας μέτρησης. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει τη διασφάλιση φαινομενικής εγκυρότητας της έρευνας και την αντικειμενικότητα των δεδομένων που λήφθηκαν.

### 2.2 Αποτελέσματα

Για τους σκοπούς της έρευνας, έγινε χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, ώστε να μελετηθεί και ελεγχθεί η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοπειθαρχίας.

Αρχικά, εκτιμήθηκε για κάθε μεταβλητή του εργαλείου μέτρησης ο δείκτης λοξότητας (skewness). Ο δείκτης λοξότητας μας καθιστά ικανούς να μελετήσουμε αν οι μεταβλητές είναι συμμετρικές και ακολουθούν την κανονική κατανομή. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι κατανομές των μεταβλητών είναι συμμετρικές και ακολουθούν κανονική κατανομή, αφού οι τιμές του δείκτη λοξότητας για κάθε μεταβλητή είναι πολύ κοντά στο 0 και όλες έχουν απόλυτη τιμή μικρότερη του

2 για κάθε περίπτωση (Πίνακας 1). Επομένως, όλες οι μεταβλητές της κλίμακας μέτρησης συμπεριλήφθηκαν σε περαιτέρω ανάλυση.

Έπειτα, οι συντελεστές γραμμικής συσχέτισης του Pearson, ανάμεσα στις μεταβλητές της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοπειθαρχίας των μαθητών υπολογίστηκαν και παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Διαφάνηκαν στατιστικά σημαντικές γραμμικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Σε αρκετές περιπτώσεις, η τιμή του δείκτη συσχέτισης Pearson ήταν τιμή μεγαλύτερη του 0.30, το οποίο σημαίνει ότι πληρείται η προϋπόθεση της συσχέτισης των μεταβλητών για εφαρμογή της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Η ερώτηση 3 δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά, με καμία άλλη ερώτηση, όπως επίσης η απόλυτη τιμή του συντελεστή συσχέτισης της, με όποια άλλη ερώτηση είναι μικρότερη του 0.30. Για τον λόγο αυτό, η ερώτηση 3 θα διαγραφεί και δεν θα χρησιμοποιηθεί για περαιτέρω ανάλυση. Δεν διαφάνηκαν άλλες συσχετίσεις σε βαθμό που να υποδεικνύονται πολύ ισχυρές συσχετίσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να προκαλέσουν πολυσυγραμμικότητα. Βάσει των ευρημάτων, η ερώτηση 3 πρέπει και έχει διαγραφεί, και δεν θα χρησιμοποιηθεί κατά την χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης.

Πίνακας 5

Δείκτης λοξότητας των μεταβλητών της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοπειθαρχίας των μαθητών (n=108).

	Er.	N	Skewness		
			Statistics	Std. Error	
1	Ερ. Προσφέρω βοήθεια σε όποιον έχει ανάγκη, χωρίς οποιοδήποτε αντάλλαγμα;	08	1	0.555	0.233
2	Ερ. Είμαι πολύ ευαίσθητος/η στα συναισθήματά των άλλων;	08	1	0.116	0.233
3	Ερ. Δεν επιτρέπω στα συναισθήματά μου, να χαλάσουν τις σχέσεις μου με τους άλλους;	08	1	0.23	0.233
4	Ερ. Αν κάποιος/α με βλάνει, με οποιονδήποτε τρόπο, δεν το ξεχνάω εύκολα. Είμαι έτοιμος/η να το ανταποδώσω;	08	1	0.387	0.233
5	Ερ. Ποτέ δεν αντιμετώπισα πρόβλημα προσαρμογής με οποιοδήποτε πρόσωπο;	08	1	-0.434	0.233
6	Ερ. Νιώθω ένοχος/η για οποιοδήποτε λάθος μπορεί να έχω κάνει στο παρελθόν;	08	1	0.049	0.233
7	Ερ. Προσπαθώ να μοιραστώ τη θλίψη των άλλων, είμαι συμπνετικός/ή και νοιάζομαι, όταν κάποιος υποφέρει;	08	1	0.776	0.233
8	Ερ. Παιρνω την ευτυχία και γαλήνη, όταν δίνω, παρά όταν μιλώ;	08	1	0.297	0.233
9	Ερ. Λύνω τα προβλήματά μου αμέσως, μόλις προκύπτουν και αυτό με κάνει ξεγνοιαστο/η.	08	1	0.001	0.233
10	Ερ. Υποβάλλω τις εργασίες μου έγκαιρα;	08	1	1.389	0.233
11	Ερ. Μελετώ την κατεύθυνση του στόχου μου;	08	1	0.644	0.233
12	Ερ. Υποβάλλω τις εργασίες μου, μετά από την προθεσμία;	08	1	-0.837	0.233
13	Ερ. Δεν μελετώ με κάποια σειρά.	08	1	-0.134	0.233
14	Ερ. Τηρώ τις προθεσμίες για την ανάθεση των εργασιών;	08	1	1.178	0.233
15	Ερ. Πηγαίνω αργά στην τάξη;	08	1	-0.809	0.233
16	Ερ. Το θέμα που θέλω να μελετήσω εξαρτάται από τη διάθεσή μου;	08	1	0.698	0.233
17	Ερ. Έχω μακροπρόθεσμους στόχους, για την ακαδημαϊκή μου πορεία;	08	1	1.074	0.233
18	Ερ. Είμαι άνθρωπος που είναι ακριβής στην ώρα του;	08	1	0.712	0.233
19	Ερ. Μελετώ βάσει σχεδίου;	08	1	0.188	0.233
20	Ερ. Δεν θέλω να μελετώ;	08	1	-0.071	0.233
21	Ερ. Κάνω ένα σχέδιο για την επόμενη μέρα, πριν κοιμηθώ	08	1	-0.466	0.233

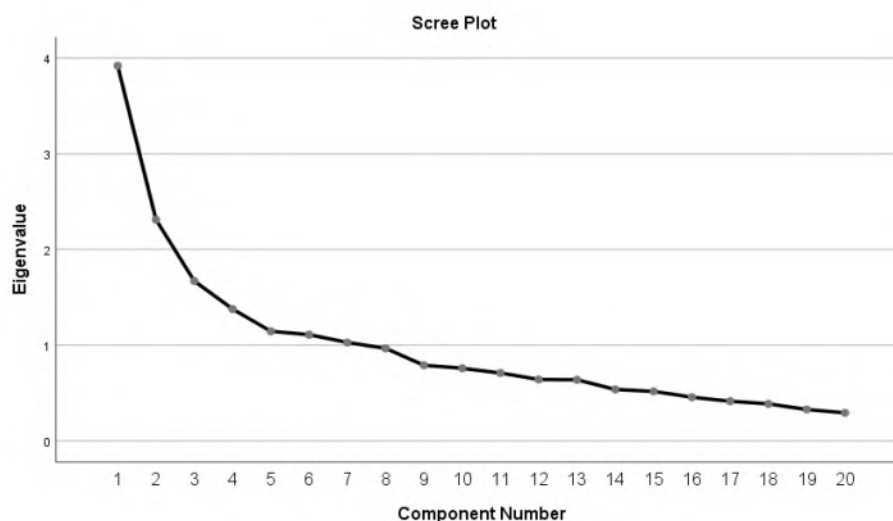
**Πίνακας 6**  
**Συντελεστές γραμμικής συσχέτισης Pearson για την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοπειθαρχίας των μαθητών (n=108).**

	ρ.1	ρ.2	ρ.3	ρ.4	ρ.5	ρ.6	ρ.7	ρ.8	ρ.9	ρ.10	ρ.11	ρ.12	ρ.13	ρ.14	ρ.15	ρ.16	ρ.17	ρ.18	ρ.19	ρ.20	ρ.21	
ρ.1																						
ρ.2	.182																					
ρ.3	.114	.025																				
ρ.4	0.116	0.067	0.046																			
ρ.5	.109	.161	.009	0.034																		
ρ.6	.062	.290**	0.062	0.072	.210*																	
ρ.7	.299**	.338**	.003	.206*	.075	.084																
ρ.8	.189	.119	.073	0.085	.048	.143	.104															
ρ.9	.196*	0.159	.176	.022	0.118	0.145	.035	.279**														
ρ.10	.084	.219*	0.056	0.167	0.056	.170	.367**	.123	.184													
ρ.11	.164	0.075	.151	.059	.135	0.034	.043	.273**	.397**	.308**												
ρ.12	.189*	.304**	0.047	.347**	0.071	0.042	.269**	0.032	.011	.217*	0.042											
ρ.13	0.155	0.020	.001	.080	.044	.005	0.079	0.017	.213*	.236*	0.163	.173										
ρ.14	.145	.134	.054	0.183	.024	.037	.261**	.133	.189*	.571**	.376**	.273**	.238*									
ρ.15	.047	0.096	0.035	0.039	0.074	.272**	.002	0.091	.054	0.128	0.096	0.014	.107	0.099								
ρ.16	0.116	0.155	.030	.179	.050	0.030	0.122	0.040	.071	.195*	.038	.218*	.222*	0.151	.216*							
ρ.17	.255**	.010	.030	.020	.026	0.072	.244*	.112	.234*	.362**	.467**	0.132	.250**	.267**	0.062	0.118						
ρ.18	.152	.044	.096	.254**	.092	.000	0.038	.145	.129	.048	.263**	.006	0.027	.113	.378**	0.053	.204*					
ρ.19	.196*	.214*	.124	.039	0.098	0.078	.050	.169	.427**	.153	.443**	.009	.267**	.161	0.021	0.060	.423**	.306**				
ρ.20	0.160	0.142	0.035	.045	0.060	0.186	.329**	0.120	0.071	.352**	.217*	.088	.414**	0.183	.204*	.238*	.370**	0.094	.244*			
ρ.21	.157	.123	.012	0.176	.078	.072	.220*	.233*	.161	.303**	.184	.304**	.195*	.267**	0.083	0.148	.192*	.042	.246*	0.092		
	**		p<.05			0.01																0.05

## 2.2 Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών

Ακολουθώντας, σύμφωνα με το περιεχόμενο των ερωτήσεων, υπήρξε ανάγκη για επανακωδικοποίηση των ερωτημάτων 3, 4, 5, 12, 13, 15, 16 και 20. Για την επανακωδικοποίηση η τιμή 5 έγινε 1, το 4 έγινε 2, το 3 έμεινε 3, το 2 έγινε 4 και το 1 έγινε 5. Μετά την επανακωδικοποίηση, όλα τα ερωτήματα μετρούν όμοια, τόσο τη συναισθηματική νοημοσύνη, όσο και την αυτοπειθαρχία των μαθητών. Έπειτα, εφαρμόστηκε η παραγοντική ανάλυση για να διερευνηθεί η ύπαρξη παραγόντων.

Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται γραφικά οι ιδιοτιμές, διαμέσου της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης. Ο κανόνας του αγκώνα εισηγείται όπως εξαχθούν επτά παράγοντες, οι οποίοι έχουν ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας. Το πλήθος των παραγόντων δεν είναι το ίδιο με αυτό που έχει χρησιμοποιηθεί από τους κατασκευαστές του εργαλείου αυτού.



**Διάγραμμα 2**

**Διάγραμμα Ιδιοτιμών (Scree plot) της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοπειθαρχίας των μαθητών (n=108).**

## 2.4 Παραγοντική ανάλυση

Ακολούθησε η εξαγωγή επτά παραγόντων. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η ιδιοτιμή και το ποσοστό διασποράς που εξηγείται από κάθε παράγοντα, πριν και μετά από περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (Varimax). Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 19.597% της συνολικής διασποράς χωρίς περιστροφή και το 12.001% μετά από περιστροφή μέγιστης διακύμανσης. Οι επτά εξαχθέντες παράγοντες εξηγούν συνολικά το 62.817% της συνολικής διασποράς, το οποίο θεωρείται πρακτικά ικανοποιητικό.

**Πίνακας 3**  
Ιδιοτιμές και αποδιδόμενο ποσοστό διασποράς που εξηγείται από κάθε παράγοντα της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοπειθαρχίας των μαθητών (n=108).

Συνιστώσα	Αρχικές Ιδιοτιμές			Περιστροφή αθροίσματα τετραγώνων		
	Σύνολο	Ποσοστό της Διασποράς	Αθροιστικό Ποσοστό	Σύνολο	Ποσοστό της Διασποράς	Αθροιστικό Ποσοστό φορτίων
1	3.919	19.597	19.597	2.400	12.001	12.001
2	2.312	11.560	31.157	1.954	9.769	21.770
3	1.671	8.354	39.511	1.830	9.150	30.920
4	1.378	6.890	46.401	1.771	8.853	39.773
5	1.145	5.726	52.127	1.684	8.420	48.193
6	1.110	5.550	57.677	1.538	7.692	55.884
7	1.028	5.140	62.817	1.386	6.932	62.817

Οι παραγοντικές φορτίσεις κάθε μεταβλητής υπολογίστηκαν έπειτα από περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (Πίνακας 4). Οι μεταβλητές τοποθετήθηκαν σε φθίνουσα σειρά, βάσει των παραγοντικών τους φορτίσεων και οι φορτίσεις που ήταν μικρότερες του 0.10 παραλείπονταν. Με έντονους χαρακτήρες εμφανίζονται οι παραγοντικές φορτίσεις κάθε μεταβλητής που αντιστοιχούν στον παράγοντα, στον οποίο γίνεται εισήγηση για τοποθέτηση της μεταβλητής.

Ο πρώτος παράγοντας φορτίζει σε τέσσερις δηλώσεις: «Λύνω τα προβλήματά μου αμέσως, μόλις προκύπτουν και αυτό με κάνει ξέγνοιαστο/η;», «Μελετώ βάσει σχεδίου;», «Μελετώ την κατεύθυνση του στόχου μου;» και «Παίρνω την ευτυχία και γαλήνη, όταν δίνω, παρά όταν μιλώ;». Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται ως Αυτογνωσία.

Ο δεύτερος παράγοντας φορτίζει σε τρεις ερωτήσεις: «Υποβάλλω τις εργασίες μου έγκαιρα;», «Τηρώ τις προθεσμίες για την ανάθεση των εργασιών;» και «Έχω μακροπρόθεσμους στόχους, για την ακαδημαϊκή μου πορεία;». Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με την Αυτορρύθμιση.

Ο τρίτος παράγοντας φορτίζει σε τρεις ερωτήσεις: «Δεν θέλω να μελετώ;», «Δεν μελετώ με κάποια σειρά;», «Το θέμα που θέλω να μελετήσω εξαρτάται από τη διάθεσή μου;». Ο παράγοντας αυτός σχετίζεται με το Κίνητρο.

Ο τέταρτος παράγοντας φορτίζει σε τέσσερις ερωτήσεις: «Υποβάλλω τις εργασίες μου, μετά από την προθεσμία;», «Αν κάποιος/α με βλάψει, με οποιονδήποτε τρόπο, δεν το ξεχνάω εύκολα. Είμαι έτοιμος/η να το ανταποδώσω;» και «Κάνω ένα σχέδιο για την επόμενη μέρα, πριν κοιμηθώ». Ο παράγοντας αυτός σχετίζεται με την Κοινωνική Δεξιότητα.

Ο πέμπτος παράγοντας φορτίζει σε τέσσερις ερωτήσεις: «Προσφέρω βοήθεια σε όποιον έχει ανάγκη, χωρίς οποιοδήποτε αντάλλαγμα;», «Προσπαθώ να μοιραστώ τη θλίψη των άλλων, είμαι συμπονετικός/ή και νοιάζομαι, όταν κάποιος υποφέρει;», «Είμαι πολύ ευαίσθητος/η στα συναισθήματά των άλλων;» και «Ποτέ δεν αντιμετώπισα πρόβλημα προσαρμογής με οποιοδήποτε πρόσωπο;». Ο παράγοντας αυτός σχετίζεται με την Εν-συναίσθηση.

Ο έκτος παράγοντας φορτίζει σε δύο ερωτήσεις: «Είμαι άνθρωπος που είναι ακριβής στην ώρα του;» και «Πηγαίνω αργά στην τάξη;». Ο παράγοντας αυτός σχετίζεται με την Συνέπεια.

Τέλος, ο έβδομος παράγοντας φορτίζει μόνο στην ερώτηση «Νιώθω ένοχος/η για οποιοδήποτε λάθος μπορεί να έχω κάνει στο παρελθόν;». Ο παράγοντας αυτός σχετίζεται με την Ενοχή.

Η ερώτηση 17, «Έχω μακροπρόθεσμους στόχους, για την ακαδημαϊκή μου πορεία;» και η ερώτηση 16, «Το θέμα που θέλω να μελετήσω εξαρτάται από τη διάθεσή μου;», φορτίζουν σχεδόν όμοια σε δύο παράγοντες. Για τον λόγο αυτό, σε μελλοντική έρευνα, οι ερωτήσεις αυτές καλό θα ήταν να αναδιατυπωθούν, είτε να διαγραφούν.

Εν κατακλείδι, δια μέσου της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης επιτεύχθηκε η ελάττωση των ερωτήσεων και η εξαγωγή οκτώ παραγόντων. Τα ερωτήματα που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα δεν είναι κοντά σε αυτά του κατασκευαστή, αφού στην περίπτωση του υπήρχαν μόνο δύο παράγοντες.

**Πίνακας 7**

**Παραγοντική Δομή της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοπειθαρχίας των μαθητών, μετά από Περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (Varimax) (n=108).**

		Παράγοντες						
		Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6	Π7
Ερ. 9	Λύνω τα προβλήματά μου αμέσως, μόλις προκύπτουν και αυτό με κάνει ξέγνοιαστο/η.	<b>.752</b>	.107			-.100		
Ερ.19	Μελετώ βάσει σχεδίου;	<b>.687</b>		.313			.176	-.163
Ερ. 11	Μελετώ την κατεύθυνση του στόχου μου;	<b>.616</b>	.462		-.132		.210	
Ερ.8	Παίρνω την ευτυχία και γαλήνη, όταν δίνω, παρά όταν μιλώ;	<b>.563</b>			.219	.112		.509
Ερ.10	Υποβάλλω τις εργασίες μου έγκαιρα;		<b>.798</b>	.262	.158			.147
Ερ. 14	Τηρώ τις προθεσμίες για την ανάθεση των εργασιών;	.153	<b>.767</b>		.271			
Ερ. 17	Έχω μακροπρόθεσμους στόχους, για την ακαδημαϊκή μου πορεία;	.382	<b>.387</b>	.382	-.109	.287	.128	-.246
Ερ. 20	Δεν θέλω να μελετώ;		.221	<b>.762</b>	-.129	.221		.221
Ερ.13	Δεν μελετώ με κάποια σειρά.	.189		<b>.681</b>	.168			
Ερ. 16	Το θέμα που θέλω να μελετήσω εξαρτάται από τη διάθεσή μου;	-.170		<b>.498</b>	.495		.296	
Ερ. 12	Υποβάλλω τις εργασίες μου, μετά από την προθεσμία;		.215		<b>.669</b>	.313		-.174
Ερ. 4	Αν κάποιος/α με βλάψει, με οποιονδήποτε τρόπο, δεν το ξεχνάω εύκολα. Είμαι έτοιμος/η να το ανταποδώσω;				<b>.648</b>		-.329	.134
Ερ. 21	Κάνω ένα σχέδιο για την επόμενη μέρα, πριν κοιμηθώ	.312	.237		<b>.545</b>			.114
Ερ. 1	Προσφέρω βοήθεια σε όποιον έχει ανάγκη, χωρίς οποιοδήποτε αντάλλαγμα;	.354	-.180	.199	.212	<b>.638</b>		
Ερ. 7	Προσπαθώ να μοιραστώ τη θλίψη των άλλων, είμαι συμπονετικός/ή και νοιάζομαι, όταν κάποιος υποφέρει;		.326	.263	.164	<b>.569</b>	-.233	

Ερ. 2	Είμαι πολύ ευαίσθητος/η στα συναισθήματά των άλλων;	-.306	.169	.218	<b>.566</b>	.261
Ερ. 5	Ποτέ δεν αντιμετώπισα πρόβλημα προσαρμογής με οποιοδήποτε πρόσωπο;			.221	<b>-.526</b>	-.174 -.226
Ερ. 18	Είμαι άνθρωπος που είναι ακριβής στην ώρα του;	.246			.169	<b>.805</b>
Ερ. 15	Πηγαίνω αργά στην τάξη;	-.107	.101	.202	-.125	<b>.697</b> .387
Ερ. 6	Νιώθω ένοχος/η για οποιοδήποτε λάθος μπορεί να έχω κάνει στο παρελθόν;	-.137			.178	<b>.786</b>

## 2.5 Ανάλυση αξιοπιστίας

Παρακάτω, μελετήθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων του εργαλείου με χρήση κριτηρίου Cronbach's  $\alpha$  (Πίνακας 5). Όπως έχει προαναφερθεί, τα ερωτήματα 3, 4, 5, 12, 13, 15, 16 και 20 έχουν επανακωδικοποίηση. Τιμές του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  μεγαλύτερες του 0.70 θεωρούνται ικανοποιητικές (Αγγελος Μάρκος, 2012). Με άλλα λόγια, όταν οι τιμές του Cronbach's  $\alpha$  είναι μεγαλύτερες του 0.70 θεωρείται ότι η κλίμακα μέτρησης παράγει συνεπή αποτελέσματα, αν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις πραγματοποιηθούν στα χαρακτηριστικά υπό εξέταση.

Η τιμή του Cronbach's  $\alpha$  για τη συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ισούται με 0.733. Αν το ερώτημα 5 διαγραφεί, τότε το Cronbach's  $\alpha$  θα λάβει τη μέγιστή τιμή που είναι ίση με 0.753. Είναι σχετικό, το κατά πόσο η εν λόγω αύξηση είναι σημαντική, ώστε να διαγραφεί το συγκεκριμένο ερώτημα.

Η τιμή Cronbach's  $\alpha$  των τεσσάρων μεταβλητών του πρώτου παράγοντα, ισούται με 0.661. Η διαγραφή του ερωτήματος 8 αυξάνει την τιμή αξιοπιστίας στο 0.678. Η τιμή Cronbach's  $\alpha$  των τριών ερωτημάτων του δεύτερου παράγοντα ισούται με 0.653, ενώ η διαγραφή του ερωτήματος 17 αυξάνει την τιμή αξιοπιστίας στο 0.723. Η τιμή Cronbach's  $\alpha$  των τριών ερωτημάτων του τρίτου παράγοντα ισούται με 0.555, ενώ η διαγραφή του ερωτήματος 16 αυξάνει την τιμή αξιοπιστίας στο 0.585. Η τιμή Cronbach's  $\alpha$  των τριών ερωτημάτων του τέταρτου παράγοντα ισούται με 0.531, ενώ η διαγραφή οποιουδήποτε ερωτήματος δεν αυξάνει την τιμή αξιοπιστίας. Η τιμή Cronbach's  $\alpha$  των τεσσάρων ερωτημάτων του πέμπτου παράγοντα ισούται με 0.186, ενώ η διαγραφή του 5 αυξάνει την τιμή αξιοπιστίας στο 0.525. Η τιμή Cronbach's  $\alpha$  των δύο ερωτημάτων του έκτου παράγοντα ισούται με 0.544, ενώ η διαγραφή κάποιου ερωτήματος δεν είναι επιλογή, λόγω του ότι μόνο δύο ερωτήσεις ανήκουν στον παράγοντα αυτό. Για τον έβδομο παράγοντα είναι αδύνατος ο υπολογισμός του δείκτη Cronbach's  $\alpha$ , αφού αποτελείται μόνο από μια μεταβλητή.

Βάσει των ευρημάτων, το προσαρμοσμένο εργαλείο θεωρείται έγκυρο, αλλά μερικώς αξιόπιστο, ειδικά στους υπό-παράγοντες που έχουν εξαχθεί. Δεν υπάρχει δομή κυρίαρχου παράγοντα, ενώ μερικές ερωτήσεις πιθανόν θα πρέπει να επαναξιολογηθούν για τη χρήση τους, είτε με αναδιατύπωσή τους, είτε με τη διαγραφή τους.

Πίνακας 8

Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοπειθαρχίας των μαθητών (n=108).

Παράγοντας	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
Συνολική αξιοπιστία	20	.733	.744
Π1 Αυτογνωσία	4	.661	.665
Π2 Αυτορρύθμιση	3	.653	.667
Π3 Κίνητρο	3	.555	.552
Π4 Κοινωνική δεξιότητα	3	.531	.533
Π5 Ενσυναίσθηση	4	.186	.255
Π6 Συνέπεια	2	.544	.548
Π7 Ενοχή	1	---	---

### 3. Συμπεράσματα

Συνεκδοχικά, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο μέτρησης με κατασκευαστές τους Jerald C. Moneva, and Bandino P. Gatan (2020). Σκοπός του εργαλείου ήταν να μελετηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη και αυτοπειθαρχία των μαθητών. Για τους σκοπούς της έρευνας αυτής, αρχικά οι ερωτήσεις μεταφράστηκαν από την Αγγλική στην Ελληνική γλώσσα και έγινε έλεγχος της διατύπωσης και σαφήνειας τους από ειδικό. Το δείγμα αποτέλεσαν 108 μαθητές που φοιτούν σε ιδιωτικό σχολείο Μέσης εκπαίδευσης, στη Λεμεσό. Επιλέγηκε δείγμα από 60 (55.6%) αγόρια και 48 (44.%) κορίτσια. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές Α' Γυμνασίου ως και Γ' Λυκείου, ηλικίας 12 – 17 ετών. Η τιμή του Cronbach's Alpha για τη συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ήταν ίση με 0.744, το οποίο φανερώνει ότι στο σύνολο του είναι αξιόπιστο.

Κρίθηκε αναγκαία η διαγραφή του ερωτήματος 3. Τα ερωτήματα 5, 8, 16 και 17 θα πρέπει μελλοντικά να επαναξιολογηθούν για τη χρήση τους, είτε με αναδιατύπωσή τους, είτε με διαγραφή τους, ώστε να αυξηθεί η αξιοπιστία των παραγόντων που έχουν εξαχθεί. Η δειγματοληπτικά ορθή επιλογή μεγαλύτερου δείγματος, αντιπροσωπευτικού του πληθυσμού των μαθητών, δύναται να οδηγήσει σε πιο αξιόπιστα και έγκυρα ευρήματα, αφού αντί δύο παραγόντων που εισηγείται ο κατασκευαστής, έχουν εξαχθεί επτά. Να σημειωθεί ότι δεν μελετήθηκε η αξιοπιστία του εργαλείου από τον κατασκευαστή, κάτι το οποίο μειώνει την ακαδημαϊκή του αξιοπιστία.

Εν κατακλείδι, δια μέσου της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης αξιολογήθηκε η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μελλοντικά στον Κυπριακό μαθητικό πληθυσμό. Το εργαλείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως έγκυρο, αλλά μερικώς αξιόπιστο, ειδικά στους υπό-παράγοντες που έχουν εξαχθεί.

Τέλος, σύμφωνα με το μεικτό μοντέλο του Ντάνιελ Γκόουλμαν η συναισθηματική νοημοσύνη εστιάζει σε πέντε κυρίαρχες δομές, οι οποίες περιλαμβάνουν την αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, κοινωνική δεξιότητα, ενσυναίσθηση και κίνητρο. Μελλοντικές έρευνες, ενδεχομένως να αποκαλύψουν και τεκμηριωμένα περισσότερες διαστάσεις, (π.χ. συνέπεια, ή ενοχή), λαμβάνοντας υπόψιν ότι οι ανθρώπινη προσωπικότητα είναι πολύ-επίπεδη και πολύ-διάστατη.

### Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

#### Ελληνόγλωσση

Μάρκος, Άγγελος. (2012). Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας Ψυχομετρικών Κλιμάκων με το SPSS. Αλεξανδρούπολη 2012.

**Ξενόγλωσση**

- Austin, E.J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Furnham, A., & Petrides, K.V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31, 815-823.
- Jerald C. Moneva, and Bandino P. Gatan. (2020). "Emotional intelligence and self-discipline in senior high school." *International Journal of Research - Granthaalayah*, 8(1), 69-77.
- Matthews, G., Zeidner, M., and Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and Myth*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- Martinez, H. (2020). *Exploring the Impact of Emotional Intelligence Among Leadership Development: EQ is the New IQ*. University of Maryland University College.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp.92-117). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On, & J. D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp.320-342). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, Findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.
- Thorndike, E.L. (1920) *Intelligence and its uses*. Harper's Magazine, 140, 227-235.

**Η ΣΧΕΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ  
ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΡΟΣΛΑΜΒΑΝΟΥΣΕΣ -  
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΟΥΣ**

**Γάγαλης Δημήτριος**

Εκπαιδευτικός ΠΕ03, Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Κόντσας Σταμάτης**

Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Περίληψη**

Η εργασία στοχεύει να αναδείξει τόσο τα υφιστάμενα επίπεδα οργανωσιακής αυτονομίας των περιφερειακών διοικητικών δομών δημόσιας εκπαίδευσης (Περιφερειακές Δ/νσεις και Δ/νσεις Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης) όσο και τα εμπόδια οργανωσιακής αυτονομίας και τις ενδεικτικές δράσεις αξιοποίησής της από τους διευθυντές αυτών των δομών. Υλοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο δειγματοληψίας χιονοστιβάδας και η εξαγωγή συμπερασμάτων έγινε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Συμμετείχαν συνολικά 16 διατελούντες και διατελέσαντες διευθυντές δομών εκπαίδευσης από 10 Περιφέρειες της χώρας. Ανάμεσα στα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας ξεχωρίζουν: α) τα σχεδόν μηδενικά έως ελάχιστα επίπεδα νομικής και χρηματοοικονομικής αυτονομίας των δομών και η διαφαινόμενη προσπάθεια αξιοποίησης της σχετικής αυτονομίας τους μέσα από την άσκηση μίας εσωτερικής-τοπικής πολιτικής, β) η σημαντικότητα των Άτυπων Δικτύων που δημιουργούν οι διευθυντές μεταξύ τους, προκειμένου να αντιμετωπίζουν τα εμπόδια (πολυνομία,



γραφειοκρατία κ.α.) που περιορίζουν την αυτονομία τους και γ) η έντονη δυσαρέσκεια των Διευθυντών Εκπαίδευσης για τη μη οικονομική αυτοτέλεια της δομής τους και ταυτόχρονα η επιθυμία τους να ανταποκριθούν εξ' ολοκλήρου στην οικονομική διαχείρισή της με αυξημένη λογοδοσία.

**Λέξεις κλειδιά:** οργανωσιακή αυτονομία, σχετική αυτονομία, διοικητικές δομές εκπαίδευσης, ποιοτική έρευνα, δειγματοληψία χιονοστιβάδας

## 1. Εισαγωγή

Ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένο και διοικείται ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς σχετίζεται με τα περιθώρια πρωτοβουλιών και αυτονομίας που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τις υπηρεσίες, τα οποία με τη σειρά τους σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του συστήματος (Κατσαρός & Τύπας, 2005). Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2008) η διοικητική διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διακρίνεται σε 3 επίπεδα. Στο «Ανώτερο», εθνικό ή κεντρικό επίπεδο, που περιλαμβάνει την Κεντρική Υπηρεσία Υ.ΠΑΙ.Θ. και τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και συμβουλευτικά /γνωμοδοτικά όργανα, το οποίο καθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική και εποπτεύει συνολικά όλα τα υπόλοιπα επίπεδα. Στο «Μεσαίο» επίπεδο συμπεριλαμβάνονται ταυτόχρονα οι ακόλουθες περιφερειακές και τοπικές δομές διοίκησης της σχολικής εκπαίδευσης:

- σε περιφερειακό επίπεδο η Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.), στην οποία προΐσταται ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης. Είναι αποκεντρωμένη υπηρεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ. και υπάγεται στο Γενικό Γραμματέα Α/θμιας, Β/θμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής. Η Π.Δ.Ε. έχει την ευθύνη της διοίκησης της εκπαίδευσης στην οικεία περιφέρεια και την αρμοδιότητα της εξειδίκευσης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με γνώμονα τις περιφερειακές ιδιαιτερότητες και
- σε τοπικό επίπεδο (περιφερειακής ενότητας-νομού) οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΙ.Π.Ε.) και οι Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΙ.Δ.Ε.), που υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.). Στις διοικητικές αυτές δομές προΐστανται οι αντίστοιχοι Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν την ευθύνη της διοίκησης των αντίστοιχων (Α/θμιας ή Β/θμιας) σχολικών μονάδων της περιοχής.

Το έργο των ως άνω διοικητικών δομών συνεπικουρείται από κατάλληλες υποστηρικτικές δομές (ενδεικτικά Κ.Ε.Δ.Α.ΣΥ., Κ.Ε.ΠΕ.Α) και υπηρεσιακά συμβούλια περιφερειακού και τοπικού επιπέδου. Τέλος στο «Κατώτερο» επίπεδο αναφέρεται η σχολική μονάδα με τα όργανα διοίκησής της (διευθυντής, υποδιευθυντής και σύλλογος διδασκόντων). Η παρούσα εργασία εστιάζεται στο «Μεσαίο» επίπεδο της διοικητικής διάρθρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επιδιώκοντας τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών της οργανωσιακής αυτονομίας των περιφερειακών διοικητικών δομών δημόσιας εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε., ΔΙ.Π.Ε., ΔΙ.Δ.Ε.) της χώρας.

Έχοντας ως βασικό κριτήριο την κατανομή των εξουσιών στις επιμέρους οντότητες του ένα εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως: α) «συγκεντρωτικό» όταν η λήψη των αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής και η υλοποίησή τους γίνονται εξ' ολοκλήρου από την ανώτατη κεντρική αρχή διοίκησης και τα όργανά της (π.χ. Κεντρική Υπηρεσία Υ.ΠΑΙ.Θ.) και β) «αποκεντρωμένο» όταν ανατίθεται και κυρίως όταν μεταβιβάζεται, τόσο στα περιφερειακά και τοπικά όργανα – υπηρεσίες του κράτους (π.χ. Π.Δ.Ε., ΔΙ.Π.Ε., ΔΙ.Δ.Ε.) όσο και επιμέρους στις σχολικές μονάδες (σε συγκεκριμένους τομείς λειτουργίας τους), ένας σημαντικός βαθμός εξουσίας αλλά και ευθύνης ταυτόχρονα για τη χάραξη και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, που εξειδικεύεται πλέον σε τοπικό επίπεδο, υπό την εποπτεία του κράτους. Γίνεται φανερό ότι υπάρχει ένα φάσμα συνδυασμών κατανομής εξουσιών ανάμεσα στην απόλυτη συγκέντρωση - συμπύκνωση εξουσιών στην ανώτατη κεντρική αρχή διοίκησης και στην απόλυτη αποκέντρωση εξουσιών στις επιμέρους

οντότητες του εκπαιδευτικού συστήματος (ενδεικτικά αποσυμπύκνωση, διοικητική αποκέντρωση, πολιτική αποκέντρωση). Παρά τις όποιες αποσπασματικές προσπάθειες αποκέντρωσης τις τελευταίες δεκαετίες οι ερευνητές συνεχίζουν στην πλειοψηφία τους να χαρακτηρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως υπερβολικά συγκεντρωτικό, με πληθώρα οργάνων και υπηρεσιών που εντάσσονται σε μία πυραμιδική, γραφειοκρατική και αυστηρά ιεραρχική δομή.

Μέχρι σήμερα στη διεθνή κοινότητα και κυρίως στην Ελλάδα η οργανωσιακή αυτονομία των διοικητικών δομών εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο έχει μελετηθεί ελάχιστα, γεγονός που ίσως οφείλεται στις αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις που εμφανίζουν οι δομές αυτές μεταξύ των διαφόρων χωρών (Årlestig et al., 2020). Στη χώρα μας φαίνεται ότι ο ρόλος των διευθυντών των διοικητικών δομών εκπαίδευσης, αν και είναι ιδιαίτερα σύνθετος εξαιτίας των πολλών καθηκόντων, της πολυνομίας και πολυπλοκότητας των διαδικασιών (Ιορδανίδης, 2002 · Κοντογιάννη, 2014 · Οικονόμου, 2018), είναι περισσότερο διαχειριστικός και διεκπεραιωτικός, ως προς την ορθή εφαρμογή κανόνων και πολιτικών που υποδεικνύονται από τη κεντρική διοίκηση προς την περιφέρεια. Οι περιφερειακές υπηρεσίες διαθέτουν χαμηλή αποφασιστική εξουσία, αφού λαμβάνουν ευάριθμες και χαμηλής σημασίας αποφάσεις με περιορισμένη αυτονομία (Καραγιάννης, 2014). Αυτό που έχει επιτευχθεί με το νέο περιφερειακό επίπεδο διοίκησης είναι η «διοικητική αποκέντρωση» και όχι η «πολιτική αποκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος (Κατσαρός, 2008β. · Κοντογιάννη, 2014 · Παπαδόπουλου και Τσιούμη, 2017 · Μελισσόπουλος, 2018). Όμως παρά το γεγονός ότι τα υψηλόβαθμα στελέχη της εκπαίδευσης καθοδηγούνται από την κεντρική διοίκηση, ο χαρακτήρας, η προσωπικότητα και οι ατομικές και κοινωνικές ηγετικές δεξιότητες και ικανότητες τους είναι τα στοιχεία που διαμορφώνουν, κατά κύριο λόγο, τον τρόπο λήψης αποφάσεων και γενικότερα τον τρόπο άσκησης του έργου τους (Ιορδανίδης 2002 · Κατσαρός, 2008α · Οικονόμου 2018).

Ο Μπάκας (2007) αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει σταδιακά να αποκεντρωθεί, με στόχο οι εκπαιδευτικοί φορείς της Περιφέρειας αλλά και η Αυτοδιοίκηση να ασκούν αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα της περιοχής ευθύνης τους. Με τον τρόπο αυτό το Υπουργείο Παιδείας θα συνεχίζει να χαράσσει το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, προσδιορίζοντας όμως όχι μόνο τις υποχρεώσεις αλλά και τις δυνατότητες ελεύθερων επιλογών των τοπικών φορέων εκπαίδευσης. Σε έκθεση του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2017:22) υπογραμμίζεται *«η ανάγκη ο στρατηγικός σχεδιασμός του νέου εκπαιδευτικού συστήματος και οι προτεραιότητες στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής να επαναπροσδιοριστούν έτσι ώστε να θεσμοθετηθούν συγκεκριμένοι βαθμοί ελευθερίας στα υποσυστήματα, στα μέρη, και στα επίπεδα, που να υπηρετούν τη συνοχή του συστήματος, αλλά να επιτρέπουν την εκπαιδευτική τους αυτονομία.»*

Από την αντίστοιχη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ο ρόλος και η λειτουργία των διοικητικών δομών εκπαίδευσης κάθε χώρας βασίζονται στις αξίες και την κουλτούρα της χώρας, με αποτέλεσμα ο βαθμός ελιγμών τους να παρουσιάζει διάφορες μορφές, ανάλογα με τα ζητήματα που υφίστανται (Årlestig et al., 2020). Στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών συστημάτων να προάγουν βασικές προτεραιότητές τους (ισότητα, αριστεία, δημοκρατία και πολυπολιτισμικότητα), αναγνωρίζεται ο ιδιαίτερα κρίσιμος ρόλος των κυβερνητικών διοικητικών δομών εκπαίδευσης στην ενδιάμεση βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος, ανάμεσα στο εθνικό επίπεδο και τις σχολικές μονάδες. Οι δομές αυτές δείχνουν ότι μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το έργο των σχολικών ηγετών και των εκπαιδευτικών στις προοπτικές που διαμορφώνονται είτε από την εθνική εκπαιδευτική πολιτική (top-down) είτε από τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε περιοχής – συγκεκριμένου στην οποία λειτουργεί η σχολική μονάδα (bottom-up). Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επιτευχθεί η κατάλληλη ισορροπία ανάμεσα σε εκείνα τα στοιχεία στα οποία το σχολείο ανταποκρίνεται (διαχειρίζεται, αποφασίζει) καλύτερα και στα αντίστοιχα στοιχεία στα οποία οι τοπικές, περιφερειακές ή εθνικές αρχές χρειάζεται να εποπτεύουν, προκειμένου να διασφαλίσουν την ποιότητα σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα (OECD, 2020).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών (Verhoest et al, 2004 · Van Thiel, 2012 · Aoki & Schroeder 2014 · Lægread & Verhoest 2019 · Årlestig et al., 2020) υπογραμμίζουν ότι: 1) οι πολιτικοί

συνεχίζουν να παρεμβαίνουν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, σε όλα τα επίπεδα της καθημερινής λειτουργίας των οργανισμών του δημόσιου τομέα και 2) υφίστανται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην «*επίσημη αυτονομία*» (όπως αυτή αναφέρεται στη νομοθεσία που αφορά τον οργανισμό) και την «*πραγματική αυτονομία*», όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη των δημόσιων οργανισμών. Με άλλα λόγια, οι δημόσιοι οργανισμοί ποικίλουν τόσο ως προς το βαθμό της αυτονομίας που έχουν όσο και ως προς το βαθμό της αυτονομίας που μπορούν τελικά, βάση των δυνατοτήτων – ικανοτήτων τους να χρησιμοποιήσουν. Κάποιες υπηρεσίες κάνουν περισσότερη χρήση της αυτονομίας τους από άλλες υπηρεσίες που έχουν την ίδια νομική μορφή και τα ίδια επίπεδα «*επίσημης αυτονομίας*».

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σχεδιάστηκε η διεξαγωγή μίας ποιοτικής έρευνας με ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο εκτιμούμε ότι καλύπτει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό και τις τρεις κατηγορίες Διευθυντών διοικητικών δομών εκπαίδευσης, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις στις δομές τους. Η ποιοτική έρευνα πραγματοποιείται σε μικρά δείγματα και «*είναι απαραίτητη κυρίως όταν αφορά άτομα που λόγω θέσης, ηλικίας, βιωμάτων, ένταξης σε μία συγκεκριμένη ομάδα κατέχουν ιδιαίτερες πληροφορίες ή/και απόψεις που μόνο με κάποια συνέντευξη ή αντίστοιχη μέθοδο μπορούμε να πάρουμε*» (Ζαφειρόπουλος, 2015, σ.292). Η έρευνα επιδιώκει να συνεισφέρει στην ενίσχυση του θεσμικού ρόλου των διοικητικών δομών εκπαίδευσης, με έμφαση στα ζητήματα και τις δυνατότητες διακυβέρνησης της εκπαίδευσης σε περιφερειακό/τοπικό επίπεδο.

Αρχικά πραγματοποιήθηκαν τρεις πιλοτικές συνεντεύξεις μέσα από τις οποίες διαπιστώθηκε κυρίως η ανάγκη ανάπτυξης λιστών με τα ενδεικτικά εμπόδια και τις ενδεικτικές δράσεις αξιοποίησης της αυτονομίας. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε συνολικά 20 κατάλληλα ομαδοποιημένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σε έξι ενότητες. Οι ενότητες ερωτήσεων συνοπτικά αφορούν τις απόψεις των διευθυντών σ' ένα σύνολο ζητημάτων όπως: 1) τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και ο βαθμός στον οποίο αυτά εμποδίζουν το έργο της δομής, 2) τα χαρακτηριστικά της διοικητικής τους δομής και ο βαθμός (αρμοδιότητες, οργανόγραμμα κ.α.) στον οποίο αυτά επηρεάζουν την αυτονομία της, 3) η αξιολόγηση της σημαντικότητας και του βαθμού της οργανωσιακής αυτονομίας (organisational autonomy) στις επιμέρους 6 διαστάσεις της, σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο και την ταξινόμια του Verhoest et al, (2004), 4) τα κυριότερα εμπόδια – παράγοντες περιορισμού της αυτονομίας των δομών, 5) η αξιοποίηση των υφιστάμενων περιθωρίων αυτονομίας των δομών μέσα από ενδεικτικές δράσεις και 6) άλλες γενικότερες παρατηρήσεις ή επιφυλάξεις των διευθυντών για το θέμα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο έκλεινε με τα δημογραφικά ερωτήματα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο διάστημα Ιουνίου – Οκτωβρίου 2022 και συμμετείχαν συνολικά 16 διατελούντες και διατελέσαντες (με σχετικά πρόσφατη θητεία) Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.) και Διευθυντές Διευθύνσεων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης (Δ.Π.Ε και Δ.Δ.Ε. αντίστοιχα). Για την επιλογή των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία της χιονοστιβάδας (snowball sampling) ως μία από τις δημοφιλέστερες μεθόδους διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας, ιδίως όταν αυτή απευθύνεται σε συγκεκριμένο και σχετικά μικρό πληθυσμό που είναι δύσκολα προσβάσιμος. Η δειγματοληψία χιονοστιβάδας επιτρέπει την προσέγγιση συμμετεχόντων μέσω άλλων συμμετεχόντων και αξιοποιεί τα κοινωνικά και επαγγελματικά, Τυπικά αλλά και Άτυπα, δίκτυά τους. Η παρούσα ποιοτική έρευνα αποτελεί το 1ο μέρος μίας έρευνας μικτής μεθόδου (mixed method - θα ακολουθήσει και ποσοτική έρευνα). Οι προσεγγίσεις μικτών μεθόδων έρευνας φαίνεται ότι αξιοποιούν καλύτερα τα πλεονεκτήματα και ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα και τις αδυναμίες της κάθε μεθόδου. Η μέση

διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου 55 λεπτά. Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας έγιναν με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου.

Τα τρία κύρια ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας εστιάζονται στην καταγραφή:

- των επιπέδων οργανωσιακής αυτονομίας των διοικητικών δομών εκπαίδευσης στις 6 επιμέρους διαστάσεις της,
- των κυριότερων υφιστάμενων εμποδίων - παραγόντων περιορισμού της οργανωσιακής αυτονομίας των διοικητικών δομών και
- τόσο του βαθμού όσο και των ενδεικτικών δράσεων με τις οποίες οι ηγέτες των διοικητικών δομών εκπαίδευσης αξιοποιούν τα υφιστάμενα περιθώρια της οργανωσιακής τους αυτονομίας.

## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε συνοπτικά τα ευρήματα από την ανάλυση του περιεχομένου, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στα αποτελέσματα των τριών κύριων ερευνητικών ερωτημάτων.

Από τον Πίνακα 1 παρατηρούμε ότι στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες διευθυντές είναι άνδρες, έχουν ηλικία μεγαλύτερη των 56 ετών, με περισσότερα από 30 έτη συνολικής θητείας στην εκπαίδευση και διαθέτουν μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο σπουδών (MSc+PhD). Από τους 16 συμμετέχοντες θητεύουν ή έχουν θητεύσει στο πρόσφατο παρελθόν 5 ως Δ.Π.Ε., 5 ως Δ.Δ.Ε. και 6 ως Π.Δ.Ε.. Σημειώνεται ότι 2 από τους συμμετέχοντες έχουν θητεύσει ως Π.Δ.Ε. και ως Δ.Π.Ε. και αντίστοιχα άλλοι 2 έχουν θητεύσει ως Π.Δ.Ε. και ως Δ.Δ.Ε.. Όσον αφορά τη συνολική τους θητεία ως διευθυντές διοικητικών δομών προκύπτει ότι 5 έχουν θητεία έως 3 έτη, 5 έχουν θητεία από 4 έως 6 έτη και 6 έχουν θητεία μεγαλύτερη ή ίση από 7 έτη.

Η επικρατέστερη αίσθηση των διευθυντών είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα: α) είναι συγκεντρωτικό και για αρκετούς διευθυντές (κυρίως Π.Δ.Ε.) τα τελευταία χρόνια είναι ακόμη περισσότερο, αφού δέχονται πιο συχνές και έντονες παρεμβάσεις από την κεντρική διοίκηση και β) περιορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό το έργο της υπηρεσίας τους, κυρίως ως προς τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού, προσθέτοντας ότι το Υπουργείο εγκλωβίζεται συνεχώς στην εγγύτερη εικόνα της Αττικής, δίχως να κατανοεί ή/και να λαμβάνει υπόψη του, όπως οφείλει, τις ειδικές συνθήκες κάθε περιοχής.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Χαρακτηριστικά – προφίλ δείγματος	#
Φύλο_Ανδρας	12
Φύλο_Γυναίκα	4
ΤυπΔιευθ_ΔΠΕ	5
ΤυπΔιευθ_ΔΔΕ	5
ΤυπΔιευθ_ΠΔΕ	6
Ηλικία_51-55	1
Ηλικία_56-60	10
Ηλικία_>60	5
ΣυνολΕκπαιδΘητεία_21-25έτη	1
ΣυνολΕκπαιδΘητεία_26-30έτη	1
ΣυνολΕκπαιδΘητεία_>30έτη	14
Θητεία ως ΠΔΕ_ΔΔΕ	2
Θητεία ως ΠΔΕ	3
Θητεία ως ΠΔΕ_ΔΠΕ	2

Θητεία ως ΔΠΕ	5
Θητεία ως ΔΔΕ	4
Θητεία σε ΔοικΔομήΕκπ_ έως 3έτη	5
Θητεία σε ΔοικΔομήΕκπ_ 4-6έτη	5
Θητεία σε ΔοικΔομήΕκπ_ >=7έτη	6
ΠρόσθετεςΣπουδές_ Β πτυχίο+MSc+PhD	3
ΠρόσθετεςΣπουδές_ MSc+PhD	10
ΠρόσθετεςΣπουδές_ MSc	3

Για τα χαρακτηριστικά της δομής τους και το βαθμό στον οποίο αυτά επηρεάζουν την αυτονομία της οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι διοικούν συνδυάζοντας το δημοκρατικό με το καταναμημένο–συνεργατικό στυλ ηγεσίας, σε μία συνεχή προσπάθεια συγκερασμού και διαπραγμάτευσης ανάμεσα στο Υπουργείο, τη σχολική κοινότητα και την υπηρεσία τους. Η οργανωσιακή κουλτούρα δείχνει να είναι χαρακτηριστικό κυρίως των μεγάλων δομών εκπαίδευσης, αφού στις μικρότερες δομές κυριαρχεί συνήθως η υποστελέχωση και το προσωπικό δεν είναι ούτε σταθερό ούτε εξειδικευμένο. Το υφιστάμενο οργανόγραμμα των δομών εκτιμάται ότι διευκολύνει την αυτονομία τους μόνο όμως εφόσον αυτές είναι κατάλληλα στελεχωμένες (σε αριθμό προσωπικού και εξειδικεύσεις). Αναγνωρίζοντας τις αλληλεξαρτήσεις και δυσλειτουργίες μεταξύ των τμημάτων τους αρκετοί διευθυντές προχώρησαν άτυπα σε επιμέρους τροποποίηση του οργανογράμματος (π.χ. προσωπικό για ευρωπαϊκά προγράμματα, πειθαρχικά ζητήματα), προσαρμόζοντάς τα καλύτερα στις ανάγκες της υπηρεσίας τους.

Η κυρίαρχη αίσθηση είναι ότι τα τελευταία χρόνια οι αρμοδιότητες των δομών αυξήθηκαν πάρα πολύ, εξαιτίας και των παγκόσμιων συγκυριών (πρόσφυγες, πανδημία κ.α.). Παρόλα αυτά η αυτονομία τους, που είναι πάρα πολύ σημαντική για την υποστήριξη του θεσμικού τους ρόλου, κατά κύριο λόγο μειώθηκε ή παρέμεινε αμετάβλητη. Οι διευθυντές φαίνεται να επιθυμούν να έχουν περισσότερες ευθύνες και δυνατότητες λήψης αποφάσεων με αυξημένη λογοδοσία, αλλά με ταυτόχρονη ποιοτική και ποσοτική ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού της δομής τους. Ταυτόχρονα αναφέρουν ότι θα ήθελαν να τους δοθεί η δυνατότητα να επιλέγουν κάποιους από τους συνεργάτες τους. Αρκετοί διευθυντές υπογραμμίζουν ότι οι αποφάσεις του Υπουργείου όπως: α) η δυνατότητα που τους δόθηκε για υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων, β) ορισμένες προσκλήσεις προσωπικού (ΕΕΠ-ΕΒΠ) το 2022 που έγιναν για πρώτη φορά τοπικά από τις Π.Δ.Ε. και γ) η απόδοση της αρμοδιότητας διαχείρισης των σχολείων στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, με εισήγηση αρμόδιου υγειονομικού οργάνου (περίοδος πανδημίας), συνιστούν σημαντικές παρακαταθήκες για την ενίσχυση της αυτονομίας των δομών τους.

Αξιολογώντας, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τη σημαντικότητα των 6 διαστάσεων (διοικητική, πολιτική, δομική, χρηματοοικονομική, νομική και παρεμβατική) της οργανωσιακής αυτονομίας η πλειοψηφία των διευθυντών αναφέρει ότι είναι όλες εξίσου σημαντικές για τη λειτουργία της υπηρεσίας τους. Από την επιμέρους αξιολόγηση αυτών (Πίνακας 2) προκύπτει ότι οι διοικητικές δομές εκπαίδευσης έχουν:

- χαμηλά επίπεδα διοικητικής και πολιτικής αυτονομίας, δηλαδή χαμηλά περιθώρια ευελιξίας τόσο σε αποφάσεις που σχετίζονται με λειτουργικά θέματά τους (π.χ. ανθρώπινου δυναμικού) όσο και σε αποφάσεις που αφορούν την ποιότητα και ποσότητα των υπηρεσιών τους και τα εργαλεία πολιτικής που αξιοποιούν στην περιοχή τους,
- ελάχιστα επίπεδα δομικής και χρηματοοικονομικής αυτονομίας, δηλαδή ελάχιστη προστασία από την επιρροή του Υπουργείου και σχεδόν εξ' ολοκλήρου εξάρτηση από την κρατική χρηματοδότηση, καθώς και σημαντικό βαθμό ευθύνης για τυχόν οικονομικές τους απώλειες,

- σχεδόν μηδενικά επίπεδα νομικής αυτονομίας, δηλαδή σχεδόν μηδενική προστασία από την επιρροή του Υπουργείου να περιορίσει ή να τροποποιήσει τις αρμοδιότητες λήψης αποφάσεων των δομών και
- χαμηλά επίπεδα παρεμβατικής αυτονομίας, δηλαδή εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό τόσο από τις απαιτήσεις των υπηρεσιών του Υπουργείου (π.χ. υποβολή εκθέσεων-αναφορών ή/και αποτελεσμάτων αξιολόγησης-ελέγχου της δομής), όσο και από τυχόν πιθανές απειλές-παρεμβάσεις τους για άμεσες κυρώσεις στις δομές.

**Πίνακας 2: Αξιολόγηση βαθμού οργανωσιακής αυτονομίας των διοικητικών δομών εκπαίδευσης**

Διαστάσεις Οργανωσιακής Αυτονομίας	Βαθμός / Δυνατότητα Ελιγμών
Διοικητική	χαμηλή
Πολιτική	χαμηλή
Δομική	ελάχιστη
Χρηματοοικονομική	ελάχιστη
Νομική	σχεδόν μηδενική
Παρεμβατική	χαμηλή

Οι απόψεις των συμμετεχόντων δίστανται στο ερώτημα αν η «επίσημη αυτονομία» της δομής τους, δηλαδή αυτή που περιγράφεται μέσα από τη εκπαιδευτική νομοθεσία και αναφέρεται στις αρμοδιότητες της δομής, ταυτίζεται ή τελικά διαφοροποιείται από την «πραγματική αυτονομία» της δομής τους, όπως ακριβώς την προσλαμβάνουν - αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι διευθυντές κατά την καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους. Μία ομάδα διευθυντών δηλώνει ότι η επίσημη αυτονομία είναι μεγαλύτερη από την πραγματική αυτονομία, αφού αν πάσα ώρα και στιγμή έρχονται νέες οδηγίες που σου ανατρέπουν υφιστάμενους νόμους και δε σου επιτρέπουν να ξεφύγεις από τα όρια που θέτει το υπουργείο. Ορισμένοι, μάλιστα, δηλώνουν την ενόχλησή τους που κάποιοι συνάδελφοί τους αποδέχονται να λειτουργούν άκριτα και εντελώς υπαλληλίστικα, παίζοντας το ρόλο του απλού διεκπεραιωτή. Από την άλλη μεριά, εκείνοι που θεωρούν ότι η πραγματική αυτονομία είναι μεγαλύτερη από την επίσημη τονίζουν ότι κινούνται στα όρια του νόμου, λίγο μέσα ή λίγο έξω, γιατί κανένας νόμος δεν μπορεί να έχει απόλυτη εφαρμογή σε όλα τα σχολεία και τις περιοχές της επικράτειας. Αρκετές φορές η στάση τους αυτή συνοδεύεται με το ανάλογο κόστος (αναφορές, επιπλήξεις κ.α.), αλλά σε κάθε περίπτωση υπογραμμίζουν ότι βασικό τους κίνητρο ήταν και παραμένει η δημιουργία ωφέλειας και η υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή ευθύνης τους.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Πίνακας 3) οι συμμετέχοντες φαίνεται να αξιολογούν ως κυριότερα εμπόδια στην οργανωσιακή αυτονομία των δομών τους:

- τα «Εμπόδια Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας και Πολιτικής» και ειδικότερα την πολυνομία, την πολυπλοκότητα, τη γραφειοκρατία, την απουσία σταθερού νομοθετικού πλαισίου, τις προβληματικές ή ελλιπείς διατάξεις και τους περιορισμούς στις διαδικασίες πρόσληψης και απόλυσης εκπαιδευτικών,
- τα «Περιφερειακά - Τοπικά Εμπόδια» και ειδικότερα τη μείωση του μαθητικού πληθυσμού και των προϋπολογισμών, τον κατακερματισμό των σχολικών μονάδων και τα πολλαπλάσια διοικητικά και λειτουργικά νέα εμπόδια που αυτός δημιουργεί,
- τα «Εμπόδια στη διοίκηση και λειτουργία της διοικητικής δομής» όπως η έλλειψη διοικητικού προσωπικού ή/και αποσπασμένων εκπαιδευτικών κατάλληλων ειδικοτήτων, το υφιστάμενο οργανόγραμμα με τις επιμέρους επικαλύψεις αρμοδιοτήτων και σε αρκετές περιπτώσεις η ανεπάρκεια ορισμένων προϊσταμένων στα καθήκοντά τους,

- τα «Εμπόδια στις συνεργασίες-σχέσεις με αρμόδιες υπηρεσίες Υ.ΠΑΙ.Θ. και άλλων Υπουργείων» και ειδικότερα οι μη επαρκείς διευκρινίσεις σε νέες ή παλαιότερες αποφάσεις-εγκυκλίους, οι χρονοκαθυστερήσεις και οι επακόλουθες αιφνιδιαστικές απαιτήσεις με συχνά ελάχιστο χρονικό περιθώριο ανταπόκρισης από τη μεριά των δομών εκπαίδευσης και η μη ικανοποιητικά σχεδιασμένες υπηρεσίες – εφαρμογές για την υποστήριξη του έργου των δομών,
- τα «Εμπόδια στη διοίκηση και λειτουργία των υποστηρικτικών δομών εκπαίδευσης», όπως κυρίως τα ΚΕ.Δ.Α.ΣΥ. και τα Κ.Ε.ΠΕ.Α.-πρώην Κ.Π.Ε., αφού η υποστελέχωσή τους αφαιρεί από τους διευθυντές σημαντικές δυνατότητες παρεμβάσεων σε νευραλγικά ζητήματα εκπαίδευσης (συμπερίληψη, περιβαλλοντική ενσυναίσθηση κ.α) και
- τα «Εμπόδια στις συνεργασίες-σχέσεις με εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.)» και ειδικότερα η συνεχιζόμενη εξάρτηση των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης από το μη λειτουργικό και ιδιαίτερα δύσχρηστο σύστημα επιχορήγησης των λειτουργικών τους εξόδων από τις Περιφερειακές Ενότητες, οι αδυναμίες και το έλλειμμα κουλτούρας συνεργασίας των περισσότερων εκπροσώπων των Ο.Τ.Α., καθώς και το προβληματικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών επιτροπών και η απουσία ελέγχου τους.

**Πίνακας 3: Τα κυριότερα εμπόδια που περιορίζουν την αυτονομία των διοικητικών δομών εκπαίδευσης**

Κατηγορία Εμποδίου	Ένδειξη Πλήθους Διευθυντών
Εκπαιδευτική Νομοθεσία και Πολιτική	ΣΧΕΔΟΝ ΟΛΟΙ
Περιφερειακά - Τοπικά θέματα	ΠΛΕΙΟΨΗΦΙΑ
Διοίκηση και Λειτουργία της Διοικητικής Δομής	ΠΛΕΙΟΨΗΦΙΑ
Συνεργασίες - Σχέσεις με Αρμόδιες Υπηρεσίες Υ.ΠΑΙ.Θ. και άλλων Υπουργείων	ΟΡΙΑΚΗ ΠΛΕΙΟΨΗΦΙΑ
Διοίκηση - Λειτουργία Υποστηρικτικών Δομών Εκπ/σης	ΑΡΚΕΤΟΙ
Συνεργασίες - Σχέσεις με Εκπροσώπους Ο.Τ.Α.	ΑΡΚΕΤΟΙ

Οι διευθυντές επισημαίνουν ότι εκτός από τα «*Τυπικά δίκτυα επικοινωνίας*» που έχουν με συναδέλφους τους εντός της Περιφέρειάς τους (οι Π.Δ.Ε. στο σύνολο της χώρας) αξιοποιούν και τα «*Άτυπα δίκτυα επικοινωνίας*» που διαμορφώνουν με συναδέλφους τους, όχι απαραίτητα της ίδιας Περιφέρειας. Μέσα από αυτά τα δίκτυα οι διευθυντές φαίνεται ότι καταφέρουν να ελίσσονται, να προλαμβάνουν καταστάσεις πριν αυτές παγιωθούν και κυρίως να λύνουν προβλήματα που δεν μπορούν να λυθούν κεντρικά, ξεπερνώντας μάλιστα και ορισμένα από τα κύρια εμπόδια που περιορίζουν την αυτονομία τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα που αναδεικνύει την δυναμική και την ωφέλεια αυτών των δικτύων επικοινωνίας είναι η συνεργασία που αναπτύχθηκε στην περίοδο της πανδημίας για την αντιμετώπιση της κρίσης. Σήμερα οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, ακόμη και μεταξύ διαφορετικών Περιφερειών, φαίνεται ότι έχουν αναπτύξει μία «*άτυπη συνεργασία*» ανταλλάσσοντας ακόμη και εφαρμογές – ψηφιακές πλατφόρμες που έχουν αναπτύξει οι ίδιες (μέσω του προσωπικού τους – “in house”), προκειμένου να διευκολυνθούν στο έργο τους και να υπερνικήσουν εμπόδια, χρονοκαθυστερήσεις και γενικότερα αρκετές από τις παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Αναφορικά με το 3ο ερευνητικό ερώτημα οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες φαίνεται ότι αξιοποιούν σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό τα υφιστάμενα περιθώρια της οργανωσιακής τους αυτονομίας, υλοποιώντας ένα σημαντικό εύρος δράσεων προς όφελος της σχολικής κοινότητας στην περιοχή τους. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες είτε δεν αξιοποίησαν τα περιθώρια αυτονομίας της δομής τους είτε τα αξιοποίησαν σε σχετικά περιορισμένο βαθμό. Ανάμεσα στις πιο διαδεδομένες δράσεις αξιοποίησης της οργανωσιακής αυτονομίας ξεχωρίζουν: α) οι καινοτόμες δράσεις όπως τα ευρωπαϊκά κυρίως προγράμματα (π.χ. Erasmus) και οι δράσεις πληροφορικής, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ειδικής αγωγής και ιστορίας – πολιτισμού, β) οι δράσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, όπου ενδεικτικά αξιοποιήθηκαν θεματικές ενότητες όπως η αντιμετώπιση και η προσαρμογή στα νέα δεδομένα της πανδημίας, τα φαινόμενα ενδοοικογενειακής βίας ή κακοποίησης, καθώς και η ενδοσχολική επιμόρφωση και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στις δομές εκπαίδευσης, γ) δράσεις συνεργασίας με φορείς της τοπικής κοινωνίας (Ο.Τ.Α., Α.Ε.Ι. κ.α.) όπως μνημόνια συνεργασίας με Α.Ε.Ι. σε τομείς όπως η ειδική αγωγή, η διαχείριση της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων και η συνεργασία με τοπικούς φορείς για θέματα όπως η ισότητα των δύο φύλων, διαγωνισμούς STEAM κ.α. και δ) δράσεις διαχείρισης έκτακτων γεγονότων (π.χ. διαχείριση κρίσεων, πρόληψη καταστροφών κ.α.).

Η εικόνα των διευθυντών δίσταται όσον αφορά το βαθμό στον οποίο αυτοί διαμόρφωσαν και άσκησαν μία «εσωτερική – τοπική πολιτική», με στοχευμένες δράσεις-πρωτοβουλίες και με έμφαση στις ιδιαιτερότητες της περιοχής ευθύνης τους. Ορισμένοι διευθυντές φαίνεται ότι, αν και διαμόρφωσαν ένα όραμα που περιλάμβανε την άσκηση μίας ανάλογης «εσωτερικής – τοπικής πολιτικής», τελικά δεν κατάφεραν να την υλοποιήσουν για διάφορους λόγους (πανδημία, υποστελέχωση δομής ή/και απουσία ενδιαφέροντος από φορείς – Δήμους, αναστοχασμός ιδεών που δεν μετουσιώθηκε ποτέ σε πράξη). Κάποιοι άλλοι διευθυντές φαίνεται ότι κατάφεραν σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο να προχωρήσουν στη «διαμόρφωση και άσκηση μίας εσωτερικής – τοπικής πολιτικής», που συντάσσεται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό με την εθνική εκπαιδευτική πολιτική αλλά, κατά κύριο λόγο, είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες της περιοχής τους. Ενδεικτικά παραδείγματα που δείχνουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά αυτών των εσωτερικών - τοπικών πολιτικών είναι μεταξύ άλλων:

- η δημιουργία σε επίπεδο περιφέρειας νέων δομών καινοτομίας με οριζόντια δράση και εμβέλεια,
- ο άτυπος ανασχεδιασμός του οργανογράμματος της δομής, προκειμένου το έργο της να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες τοπικές απαιτήσεις,
- η άτυπη τροποποίηση του ημερήσιου σχολικού προγράμματος μίας στοχευμένης ομάδας σχολείων, προκειμένου να προσφερθεί ειδική υποστήριξη και μέριμνα σε ειδικές ομάδες μαθητών κ.α.

Οι διευθυντές διευκρινίζουν ότι στα παραπάνω παραδείγματα ήταν κρίσιμης σημασίας και ιδιαίτερα πολύτιμη η συνεργασία που ανέπτυξαν με τους συνεργάτες τους εντός των διοικητικών δομών, τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και τις υποστηρικτικές δομές, καθώς και σε ορισμένες περιπτώσεις με τους Ο.Τ.Α. αλλά και το Υ.ΠΑΙ.Θ.

## 5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν σε μεγάλο βαθμό τις σημαντικές ομοιότητες αλλά και, κυρίως, τις διαφοροποιήσεις που χαρακτηρίζουν την οργανωσιακή αυτονομία των περιφερειακών δημόσιων διοικητικών δομών εκπαίδευσης της χώρας μας. Όπως αναδείχθηκε και στη διεθνή βιβλιογραφία κάποιες δομές κάνουν περισσότερη χρήση της αυτονομίας τους από άλλες δομές, που εντάσσονται στο ίδιο συγκεντρωτικό σύστημα, έχουν την ίδια νομική μορφή και τα ίδια επίπεδα «επίσημης αυτονομίας».



Παρά τη συνολικά οριακά χαμηλή έως ελάχιστη οργανωσιακή αυτονομία των διοικητικών δομών εκπαίδευσης στη χώρα μας, και τα σημαντικά εμπόδια στην προσπάθεια αξιοποίησής της, οι διευθυντές – ηγέτες των δομών αυτών φαίνεται ότι έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τελικά, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, τη «*σχετική αυτονομία*» της δομής τους και να ασκήσουν μία «*εσωτερική – τοπική πολιτική*», αντίστοιχη με αυτή στην οποία αναφέρονται οι Μαυρογιώργος (1999) και Κουτούζης (2012) για τους σχολικούς διευθυντές αλλά με μεγαλύτερη πλέον εμβέλεια, αποφέροντας πολλαπλάσιες ωφέλειες στις περιοχές ευθύνης τους.

Σε κάθε περίπτωση, απαιτείται ένα ισχυρότερο και περισσότερο στοχευμένο εθνικό θεσμικό πλαίσιο για την αναδιαμόρφωση των διοικητικών δομών εκπαίδευσης, με έμφαση στην ενίσχυση της αυτονομίας σε όλες ανεξαιρέτως τις οντότητες της αλυσίδας διακυβέρνησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένα πλαίσιο που θα λαμβάνει υπόψη του τόσο τις σύγχρονες τάσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα και τις διοικητικές τους δομές όσο και το συγκεκριμένο και τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής κοινότητας της ελληνικής επικράτειας.

## **Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)**

### **Ελληνόγλωσση**

- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών, 2η έκδοση. Εκδόσεις Κριτική ΑΕ
- Ιορδανίδης Γ. Δ. (2002). Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καραγιάννης, Α. (2014). Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Κατσαρός, Ι. (2008α). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κατσαρός, Ι. (2008β), Αποκέντρωση και Αποσυγκέντρωση: Κριτική Θεώρηση του Γενικού Πλαισίου και των Σχετικών Τάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης, Επιστημονικό Βήμα, Τεύχος 9, σελ. 88 – 108.
- Κατσαρός, Ι. & Τύπας, Γ. (2005). Αποκεντρωτικές τάσεις στην παιδεία: Πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχος 34, σελ. 75 – 85.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε. – Κ.ΑΝ.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε. (2017): Τα Βασικά Μεγέθη Της Εκπαίδευσης 2016, Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Β: το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014). ΑΘΗΝΑ. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ
- Κοντογιάννη Ε. (2014). Ο θεσμός του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και η Διοικητική Αποκέντρωση. Διπλωματική Εργασία Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα ΦΠΨ
- Κουτούζης, Μ. (2008). Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (2η εκδ.). Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα στο Σύγχρονα θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Επίκεντρο
- Μαυρογιώργος Γ. (1999). Κεφάλαιο 4: Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα Ρέππα – Μ. Κουτούζης κ.α. «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική». Πάτρα: ΕΑΠ

- Μελισσόπουλος Σ. (2018). Ο θεσμός του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. (Διδ. Διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Μπάκας, Θ. (2007). Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές. “Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Και Οι Προκλήσεις Της Εποχής Μας,” 49–54
- Οικονόμου, Μ. (2018). Η συμβολή του Διευθυντή Εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διοίκηση [Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης].  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26257/heal.duth.9764>
- Παπαδόπουλος, Α. & Τσιούμης, Κ. (2017). Λειτουργική και πολιτική διάσταση του θεσμού του διευθυντή εκπαίδευσης. ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1<sup>ο</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες 24 - 26 Νοεμβρίου 2017, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

### Ξενόγλωσση

- Aoki, N., & Schroeder, L. (2014). An Approach to Measuring Subnational Administrative Autonomy in Education. *International Journal of Public Administration*, 37(1), 10–19.  
<https://doi.org/10.1080/01900692.2013.809588>
- Ärlestig, H., Johansson, O., Moos, L., Risku, M., Tian, M., Sigurðardóttir, S. M., Hansen, B., Sigurðardóttir, A. K., Geijsel, F., ... Hung, D. W.-L. (2020). *Educational Authorities and the Schools*, Vol. 13). Springer Nature Switzerland AG . <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38759-4>
- Læg Reid, P., Verhoest, K., (2019). “Reform Waves and the Structure of Government, Permanent Study Group 6: The Governance of Public Sector Organizations” in *Public Administration in Europe* (Ongaro Edoardo eds), International Institute of Administrative Sciences (IIAS) Series: Governance and Public Management, ISBN 978-3-319-92855-5
- OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II). In *The Learning Professional* (Vol. 40, Issue 6). OECD. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Van Thiel S, Verhoest K, Bouckaert G et al. (2012) Lessons and recommendations for the practice of agencification. In: Verhoest K, Van Thiel S, Bouckaert G et al. (eds) *Government Agencies: Practices and Lessons from 30 Countries*. Houndmills: Palgrave Macmillan, pp. 413–439.
- Verhoest, K., Peters, B. G., Bouckaert, G., & Verschuere, B. (2004). The study of organisational autonomy: A conceptual review. *Public Administration and Development*, 24(2), 101–118.

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ. ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ

**Σίφουνα Χρυσοβαλάντα**  
Υποψήφια διδακτόρισα

### Περίληψη

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θεωρείται ύψιστης σημασίας παράγοντας που επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα και την επιτυχή υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Leithwood et al, 2008). Έρευνες έδειξαν επίσης την επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης

στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών και τον βαθμό ικανοποίησής τους από τη ζωή (Frye & Breaugh, 2004). Μιας και οι έρευνες στην Κύπρο περιορίζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η παρούσα εργασία εξετάζει την επαγγελματική ικανοποίηση και ικανοποίηση από τη ζωή των εκπαιδευτικών της Μέσης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Κύπρο. Στόχος η προσαρμογή του ερευνητικού εργαλείου του Demirel (2014) για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ικανοποίησης από τη ζωή και η αξιολόγηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του.

Το προσαρμοσμένο εργαλείο περιλάμβανε 24 ερωτήσεις τύπου Likert και χορηγήθηκε σε 117 εκπαιδευτικούς έξι Τεχνικών Σχολών. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η παραγοντική δομή διασφάλιζε την εγκυρότητα της μέτρησης, ενώ ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν ψηλός ( $\alpha=.862$ ).

**Λέξεις κλειδιά:** επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί Τεχνικής Εκπαίδευσης

## 1. Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 90 έως και σήμερα, πολλές έρευνες εστίαστηκαν στους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Διαπιστώνεται ότι συγκεκριμένοι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση (Παπαναστασίου & Ζεμπύλας, 2005). Σύμφωνα με τον Herzberg (1966), οι παράγοντες αυτοί προκαλούν δυσαρέσκεια ή ικανοποίηση από την εργασία και χωρίζονται στους παράγοντες παρώθησης και τους παράγοντες υγιεινής. Οι παράγοντες αυτοί δεν είναι αντίθετοι, αλλά συμπληρώνουν οι μεν τους δε και θα πρέπει να υπάρχουν όλοι στον χώρο εργασίας, για να νιώθει επαγγελματική ικανοποίηση ο εργαζόμενος και να έχει κίνητρο να παράγει έργο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στους παράγοντες παρώθησης ανήκουν παράγοντες όπως η αναγνώριση της εργασίας, θέματα προαγωγής και η φύση της εργασίας, ενώ στους παράγοντες υγιεινής ανήκουν παράγοντες όπως η μισθοδοσία, οι συνθήκες εργασίας, οι σχέσεις με τον προϊστάμενο και οι σχέσεις με τους συναδέλφους. Οι παράγοντες παρώθησης είναι πηγή διαμόρφωσης θετικής στάσης και επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ οι παράγοντες υγιεινής οδηγούν σε επαγγελματική δυσαρέσκεια εάν δεν αναγνωρίζονται, χωρίς ωστόσο να προκαλούν τόση δυσαρέσκεια, ώστε να σκεφτεί κανείς την εγκατάλειψη της φύσης του επαγγέλματος (Κωνσταντίνου, 2005).

Η επαγγελματική ικανοποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μελετάται ιδιαίτερα, καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση η αποδοτικότητα τους αντανακλάται στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και στην επιτυχή υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Leithwood et al, 2008). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή υλοποίηση των στόχων του σχολείου, αφού το επίπεδο της αποδοτικότητας τους εξαρτάται από τον βαθμό ικανοποίησης των αναγκών τους. Εάν ληφθεί υπόψη, η σημαντικότητα ικανοποίησης των παραγόντων παρώθησης (Herzberg, 1966), που αντιστοιχούν στις ανάγκες υψηλού επιπέδου κατά τον Maslow, διαπιστώνεται ότι η ικανοποίηση τους συμβάλλει στην επιτυχή υλοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής κοινότητας (Σαΐτης, 2007). Πέραν των πιο πάνω, έρευνες έδειξαν και την άμεση επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης/δυσαρέσκειας στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών και γενικά την ικανοποίηση από τη ζωή (Frye & Breaugh, 2004). Παράδειγμα η έρευνα των Cassidy et al (2019) έχει συνδέσει «την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών με τη μισθοδοσία και το εργασιακό περιβάλλον και τον επαγγελματισμό και προτείνει τη βελτίωση της ποιότητας ζωής».

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν ερευνητικά εργαλεία που κάνουν μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Για τον σκοπό της παρούσας έρευνας έπρεπε να επιλεγεί ένα υφιστάμενο εργαλείο και να προσαρμοστεί στην κυπριακή πραγματικότητα και στα ελληνικά. Το εργαλείο που επιλέχθηκε ήταν του Demirel (2014). Σκοπός του συγκεκριμένου εργαλείου ήταν να προσδιορίσει τη σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και ικανοποίησης από τη ζωή των εκπαιδευτικών. Επιλέχθηκε

το συγκεκριμένο εργαλείο γιατί είναι πιο κοντά στην κυπριακή πραγματικότητα, ανταποκρίνεται με το σχολικό συγκείμενο της Κύπρου, υπάρχει ξεκάθαρη πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο και μπορεί εύκολα να χορηγηθεί. Τέλος, το συγκεκριμένο εργαλείο δόθηκε σε σημαντικό αριθμό ατόμων (406 συμμετέχοντες) και είναι έγκυρο και αξιόπιστο.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Μιας και οι έρευνες περιορίζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δεν υπάρχει έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κυρίως στους εκπαιδευτικούς που υπάγονται στη ΜΤΕΕΚ, κρίνεται σκόπιμο η χορήγηση του προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου να γίνει στους εκπαιδευτικούς της ΜΤΕΕΚ στην Κύπρο.

Χορηγήθηκε σε 117 εκπαιδευτικούς της ΜΤΕΕΚ. Από τους 117 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, οι 54 ήταν άνδρες (46.2%) και οι γυναίκες 63 (53.8%). Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από 19 ειδικότητες. Τα χρόνια υπηρεσίας τους ήταν από 1-37 με μέσο όρο τα 9.56 έτη. Οι ηλικίες τους ήταν από 27-63 έτη με μέσο όρο τα 44.74 έτη. 113 άτομα (95.7%) ήταν εκπαιδευτικοί, 3 άτομα Βοηθοί Διευθυντές Β' (2.6.%) και 2 άτομα Βοηθοί Διευθυντές Α' (1.7%). Από τα 117 άτομα, απάντησαν τα ερωτηματολόγια και οι 117 (ποσοστό ανταπόκρισης 100%).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από 24 ερωτήσεις. Στο πρώτο μέρος ήταν οι ερωτήσεις και στο δεύτερο μέρος τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις ήταν στην κλίμακα Likert. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να δηλώσουν εάν 1. Διαφωνούν απόλυτα, 2. Διαφωνούν, 3. Ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν, 4. Συμφωνούν και 5. Συμφωνούν απόλυτα. Οι ερωτήσεις αφορούσαν πτυχές της επαγγελματικής ικανοποίησης όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επίβλεψη προσωπικού, οι συνθήκες εργασίας, η προσωπική ζωή, ο μισθός, η ανέλιξη, η αναγνώριση και η ίδια η φύση της εργασίας. Σημαντικές πτυχές που ανάλογα του τι ισχύει μπορεί να αποτελέσει σημαντική πηγή έντονης δυσαρέσκειας ή μεγάλης ικανοποίησης.

Το προσαρμοσμένο εργαλείο δόθηκε σε ειδικό για έλεγχο και ακολούθως χορηγήθηκε πιλοτικά σε εκπαιδευτικό της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Μετά την πιλοτική χορήγηση, πήρε την τελική του μορφή και στάλθηκε στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης για άδεια χορήγησης στις Τεχνικές Σχολές. Μετά τη θετική απάντηση, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε 6 Τεχνικές Σχολές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Α' Λευκωσίας, Γ' Λευκωσίας, Α' Λεμεσού, Αγίου Λαζάρου-Λάρνακας, Πάφου, Αυγόρου-Αμμοχώστου).

### 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Για τους σκοπούς της μελέτης αυτής, αρχικά υπολογίστηκε ο δείκτης λοξότητας (skewness) για κάθε μια από τις μεταβλητές της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης και ικανοποίησης από τη ζωή των εκπαιδευτικών (Πίνακας 1). Παρατηρείται από τιμές της λοξότητας, ότι οι κατανομές των μεταβλητών είναι συμμετρικές, αφού οι τιμές του δείκτη λοξότητας για κάθε μία από τις μεταβλητές είναι πολύ κοντά στο μηδέν και μικρότερες από το δύο. Συγκεκριμένα, μόνο η μεταβλητή «Έχω την ευκαιρία να κάνω κάτι χρησιμοποιώντας τις ικανότητές μου» υπερβαίνει σε απόλυτη τιμή την μονάδα. Έτσι, όλες οι ερωτήσεις του εργαλείου μέτρησης συμπεριλήφθηκαν σε μετέπειτα ανάλυση.

Διά μέσου της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης αξιολογήθηκε η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Για τη μέτρηση των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων. Συγκεκριμένα η εν λόγω κλίμακα λάμβανε τιμές από το 1 έως και το 4, με τις ακόλουθες αντιστοιχίες: 1= Διαφωνώ Απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ και 5= Συμφωνώ απόλυτα.

Ακολούθησε η εκτίμηση των συντελεστών γραμμικής συσχέτισης του Pearson ανάμεσα στις μεταβλητές του εργαλείου μέτρησης (Πίνακας 2). Παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά

σημαντικές γραμμικές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της κλίμακας μέτρησης. Επίσης, παρατηρείται ότι αρκετές συσχετίσεις έχουν απόλυτη τιμή μεγαλύτερη του 0.30, το οποίο ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις για εφαρμογή της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Όλες οι μεταβλητές συσχετίζονται με τουλάχιστον μια άλλη, αλλά καμία δεν συσχετίζεται σε βαθμό που να υποδεικνύει τέτοιες ισχυρές συσχετίσεις οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε πιθανή πολυσυγγραμμικότητα. Ως αποτέλεσμα, καμία ερώτηση δεν διαγράφηκε και συνεπώς όλες θα χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω ανάλυση.

**Πίνακας 1: Δείκτης λοξότητας των μεταβλητών της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης και ικανοποίησης από τη ζωή των εκπαιδευτικών (n=117).**

Δηλώσεις	N	Λοξότητα	
	Statistic	Statistic	Std. Error
Ερ. 1 Με κρατά απασχολημένο/η	117	-.820	.224
Ερ. 2 Έχω την ευκαιρία να εργάζομαι μόνος/η στην τάξη και να μην έχω παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος μου	117	-.994	.224
Ερ. 3 Μπορώ να διαφοροποιώ το μάθημά μου	117	-.672	.224
Ερ. 4 Μου δίνεται η ευκαιρία να είμαι ένα «σεβαστό άτομο» στην κοινωνία	117	-.496	.224
Ερ. 5 Μου αρέσει ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής/τρια διαχειρίζεται το διδακτικό προσωπικό	117	-.513	.224
Ερ. 6 Με ικανοποιεί η ικανότητα του/της προϊσταμένου/ης μου να λαμβάνει αποφάσεις	117	-.444	.224
Ερ. 7 Έχω την ευκαιρία να ενεργώ αυθόρμητα	117	-.448	.224
Ερ. 8 Έχω μια σταθερή δουλειά	117	-.927	.224
Ερ. 9 Κάνω κάτι (προσφέρω) για άλλους ανθρώπους (μαθητές)	117	-.740	.224
Ερ. 10 Έχω την ευκαιρία να πω σε άλλους ανθρώπους τι να κάνουν	117	-.164	.224
Ερ. 11 Έχω την ευκαιρία να κάνω κάτι χρησιμοποιώντας τις ικανότητές μου	117	-1.002	.224
Ερ. 12 Μου αρέσει ο τρόπος εφαρμογής των αποφάσεων που παίρνονται	117	-.169	.224
Ερ. 13 Με ικανοποιούν τα χρήματα που παίρνω για τη δουλειά που κάνω	117	-.781	.224
Ερ. 14 Έχω ευκαιρία προαγωγής	117	-.470	.224
Ερ. 15 Έχω την επιλογή να εφαρμόζω τις δικές μου αποφάσεις	117	-.317	.224
Ερ. 16 Χρησιμοποιώ τις δικές μου μεθόδους, για να κάνω τη δουλειά μου	117	-.390	.224
Ερ. 17 Με ικανοποιούν οι συνθήκες εργασίας	117	-.816	.224
Ερ. 18 Τα πάω καλά με τους/τις συναδέλφους μου	117	-.426	.224
Ερ. 19 Με εκτιμούν για τη δουλειά που κάνω	117	-.370	.224
Ερ. 20 Το αίσθημα επιτυχίας και ικανοποίησης που εισπράττω για τη δουλειά που κάνω	117	-.389	.224
Ερ. 21 Είμαι ικανοποιημένος από τη ζωή μου	117	-.779	.224
Ερ. 22 Έχω όλα όσα θέλω (σε προσωπικό επίπεδο)	117	-.681	.224
Ερ. 23 Οι συνθήκες ζωής μου ανταποκρίνονται στα ιδανικά που πιστεύω από πολλές απόψεις	117	-.342	.224
Ερ. 24 Δεν θα άλλαζα τίποτα αν ξαναζούσα	117	-.173	.224

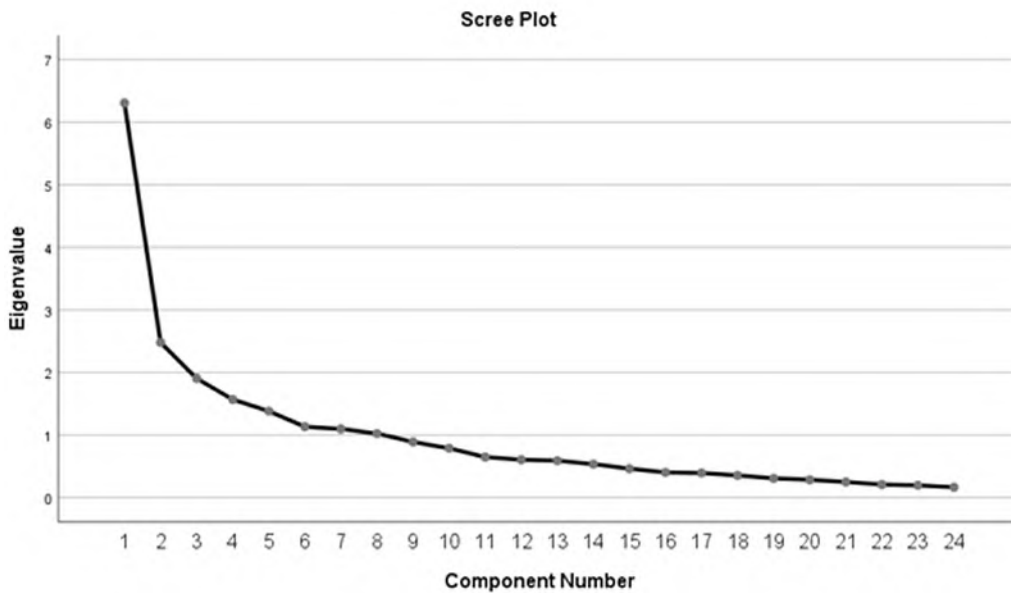
**Πίνακας 2: Συντελεστές συσχέτισης Pearson, ανάμεσα στις μεταβλητές της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης και ικανοποίησης από την ζωή των εκπαιδευτικών (n=117).**

	Ep_1	Ep_2	Ep_3	Ep_4	Ep_5	Ep_6	Ep_7	Ep_8	Ep_9	Ep_10	Ep_11	Ep_12	Ep_13	Ep_14	Ep_15	Ep_16	Ep_17	Ep_18	Ep_19	Ep_20	Ep_21	Ep_22	Ep_23	Ep_24	
Ep_1	1																								
Ep_2	0.116	1.000																							
Ep_3	.311**	.332**	1																						
Ep_4	0.100	0.177	.303**	1.000																					
Ep_5	-0.088	.224*	.291**	.318**	1.000																				
Ep_6	-0.075	0.127	.240**	.325**	.743**	1.000																			
Ep_7	0.147	.348**	.408**	.421**	.469**	.340**	1.000																		
Ep_8	.290**	.418**	.355**	0.01	0.099	-0.05	.263**	1																	
Ep_9	0.094	.206*	.243**	.208*	.226*	0.070	.247**	.314**	1.000																
Ep_10	0.131	.218*	-.037	.204*	0.107	0.041	.265**	0.172	0.153	1.000															
Ep_11	0.132	.183*	.273**	.515**	.252**	.253**	.481**	.218*	.266**	0.153	1.000														
Ep_12	0.084	0.179	.272**	.416**	.515**	.572**	.369**	-.073	.184*	.182*	.274**	1.000													
Ep_13	0.048	0.162	0.177	0.119	.262**	.229*	0.178	0.160	0.148	-.080	.332**	.328**	1.000												
Ep_14	0.068	0.115	0.163	.222*	.335**	.232*	0.179	0.084	.208*	-.057	.255**	.321**	.704**	1.000											
Ep_15	0.114	.198*	.208*	.331**	.299**	.231*	.428**	0.053	0.018	0.160	.365**	.431**	.388**	.327**	1.000										
Ep_16	0.120	.241**	.446**	.250**	.233*	.200*	.390**	0.143	.209*	0.010	.389**	.352**	.289**	.192*	.497**	1.000									
Ep_17	0.076	-0.010	.246**	.306**	.297**	.309**	.283**	0.075	0.125	0.023	.271**	.447**	.393**	.244**	.471**	.302**	1.000								
Ep_18	0.077	0.005	0.136	.193*	.202*	0.105	0.131	.217*	.251**	0.120	.193*	.283**	0.130	0.119	0.051	-0.032	.334**	1.000							
Ep_19	0.069	.190*	0.110	.276**	.399**	.294**	.394**	0.154	.336**	.335**	.239**	.413**	.213*	.258**	0.150	0.126	.223*	.355**	1.000						
Ep_20	0.105	.195*	.213*	.461**	.375**	.309**	.463**	0.177	.392**	0.177	.537**	.394**	.329**	.322**	.402**	.369**	.373**	.294**	.543**	1.000					
Ep_21	-0.022	0.070	0.119	.253**	.209*	0.124	.274**	0.077	.227*	.262**	.268**	.296**	.198*	.198*	.305**	0.171	0.175	.267**	.306**	.352**	1.000				
Ep_22	0.079	0.069	0.107	0.080	0.006	-0.138	0.105	.234*	0.157	0.168	0.103	0.065	0.039	0.051	0.052	0.147	-0.034	.244**	.199*	.264**	.594**	1.000			
Ep_23	0.113	0.064	0.083	.224*	0.037	-0.099	0.115	0.135	.273**	0.121	.235*	0.131	0.072	0.074	0.099	.216*	0.116	.202*	.198*	.364**	.537**	.669**	1.000		
Ep_24	0.055	0.035	0.062	.239**	.188*	0.117	.220*	-.022	0.015	0.124	0.091	.205*	0.005	0.107	0.138	-0.028	0.082	.189*	0.109	.222*	.457**	.312**	.409**	1.000	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). \* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Σύμφωνα με τις εισηγήσεις του κατασκευαστή του συγκεκριμένου εργαλείου μέτρησης, δεν υπάρχει όποια ανάγκη για επανακωδικοποίηση των μεταβλητών. Για να διερευνηθεί και αποδειχτεί η ύπαρξη παραγόντων, χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί είναι κατάλληλα για χρήση διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης.

Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται οι ιδιοτιμές από τη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Σύμφωνα με τον κανόνα του αγκώνα πρέπει να εξαχθούν οκτώ κύριες συνιστώσες, οι οποίες έχουν αντίστοιχη ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας.



**Διάγραμμα 3: Διάγραμμα Ιδιοτιμών (Scree plot) της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης και ικανοποίησης από την ζωή των εκπαιδευτικών (n=117).**

Η ανάλυση είχε ως αποτέλεσμα την εξαγωγή οκτώ παραγόντων. Στον Πίνακα 3 οι ιδιοτιμές και το αποδιδόμενο ποσοστό διασποράς που εξηγείται από κάθε παράγοντα, πριν και μετά από περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization). Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 24.279% της συνολικής διασποράς χωρίς περιστροφή, ενώ εξηγεί το

12.819% με περιστροφή. Ο παράγοντας αυτός είναι ο κυρίαρχος παράγοντας. Οι οκτώ παράγοντες μπορούν να εξηγήσουν συνολικά το 70.429% της συνολικής διασποράς.

**Πίνακας 3: Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6.307	26.279	26.279	3.077	12.819	12.819
2	2.481	10.336	36.615	2.715	11.312	24.131
3	1.905	7.938	44.553	2.656	11.065	35.196
4	1.570	6.543	51.096	2.040	8.499	43.695
5	1.383	5.762	56.858	2.020	8.417	52.112
6	1.134	4.726	61.584	1.573	6.554	58.666
7	1.099	4.577	66.161	1.431	5.962	64.628
8	1.024	4.268	70.429	1.392	5.801	70.429

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Οι παραγοντικές φορτίσεις κάθε μεταβλητής μετά από περιστροφή μέγιστης διακύμανσης μπορούν να παρατηρηθούν από τον Πίνακα 4. Οι παραγοντικές φορτίσεις μιας μεταβλητής δείχνουν τον βαθμό συσχέτισής της με τον αντίστοιχο παράγοντα. Οι μεταβλητές τοποθετήθηκαν σε φθίνουσα σειρά βάσει των φορτίσεών τους. Φορτίσεις μικρότερες του 0.10 παραλείπονται. Οι παραγοντικές φορτίσεις κάθε μεταβλητής που αντιστοιχούν στον παράγοντα που γίνεται εισήγηση να τοποθετηθεί εμφανίζονται με έντονους χαρακτήρες.

Ο κυρίαρχος παράγοντας φορτίζει σε έξι συγκεκριμένες δηλώσεις: 11. «έχω την ευκαιρία να κάνω κάτι χρησιμοποιώντας τις ικανότητες μου», 16. «χρησιμοποιώ τις δικές μου μεθόδους, για να κάνω τη δουλειά μου», 4. «μου δίνεται η ευκαιρία να είμαι σεβαστό άτομο στην κοινωνία», 15. «έχω την επιλογή να εφαρμόζω τις δικές μου αποφάσεις», 20. «το αίσθημα επιτυχίας και ικανοποίησης που εισπράττω από τη δουλειά μου» και 7. «έχω την ευκαιρία να ενεργώ αυθόρμητα». Ο κυρίαρχος παράγοντας, που αναδύεται και καθορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών των Τεχνικών Σχολών, είναι η αυτονομία και η ευελιξία που τους παρέχεται στο να εργαστούν όπως οι ίδιοι θέλουν. Αυτή η ευελιξία είναι δημιουργική και συμβάλλει καταλυτικά στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η ευελιξία του να διδάσκει κανείς το μάθημα του με τον δικό του δημιουργικό και παραγωγικό τρόπο, είναι κάτι που γεμίζει και ευχαριστεί τον εκπαιδευτικό, ιδίως τους εκπαιδευτικούς των Τεχνικών Σχολών των οποίων το μάθημα είναι πιο πρακτικό. Το συναίσθημα αυτό προσφέρει συν τοις άλλοις το αίσθημα της επαγγελματικής επιτυχίας, ιδίως όταν συνδέεται με τα ανάλογα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και καθιστούν τον εκπαιδευτικό σεβαστό άτομο και στην κοινωνία. Εάν λάβουμε υπόψη και τη θεωρία παραγόντων του Herzberg (1966), διαπιστώνουμε ότι αυτή επαληθεύεται, αφού οι δηλώσεις που δημιούργησαν τον κυρίαρχο παράγοντα ανήκουν στη δέσμη παραγόντων που ο Herzberg ονομάζει «παράγοντες υποκίνησης» οι οποίοι παρέχουν μεγάλη ικανοποίηση εάν υπάρχουν στο περιβάλλον εργασίας και δίνουν κίνητρο στους εργαζόμενους για να είναι παραγωγικοί.

Ο δεύτερος παράγοντας φορτίζει στις ερωτήσεις/μεταβλητές: 6. «με ικανοποιεί η ικανότητα του/της προϊσταμένου/ης μου να λαμβάνει αποφάσεις», 5. «μου αρέσει ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής/τρια διαχειρίζεται το διδακτικό προσωπικό» και 12. «μου αρέσει ο τρόπος εφαρμογής των αποφάσεων που παίρνονται». Ο παράγοντας που αναδύεται είναι η σχέση του εκπαιδευτικού προσωπικού με τον/τη διευθυντή/τρια. Αναμφίβολα οι διαπροσωπικές σχέσεις με τον προϊστάμενο

είναι ιδιαίτερα σημαντικές και ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής χειρίζεται το προσωπικό του είναι καθοριστικός για την αποτελεσματικότητά τους και το αίσθημα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Ο τρίτος παράγοντας σχετίζεται με την ικανοποίηση για ζωή. Οι δηλώσεις: 22. «Έχω όλα όσα θέλω (σε προσωπικό επίπεδο)», 23. «οι συνθήκες ζωής μου ανταποκρίνονται στα ιδανικά που πιστεύω από πολλές απόψεις», 21. «είμαι ικανοποιημένος από τη ζωή μου», 24. «δεν θα άλλαζα τίποτα αν ξαναζούσα» φορτίζουν και αναδεικνύουν τη σχέση ικανοποίησης από τη ζωή με την ικανοποίηση από την εργασία. Η προσωπική ζωή επηρεάζει τον τρόπο εργασίας και το αν νιώθει κανείς ικανοποίηση. Η ικανοποίηση ζωής επηρεάζει την επαγγελματική απόδοση, αφού επηρεάζει την προσωπική ανάπτυξη σε διάφορες εκφάνσεις, πόσο μάλλον επαγγελματικά.

Ο τέταρτος παράγοντας σχετίζεται με τον μισθό και την ευκαιρία προαγωγής. Στον παράγοντα αυτό φορτίζουν οι δηλώσεις 13. «με ικανοποιούν τα χρήματα που παίρνω για τη δουλειά που κάνω» και 14. «έχω ευκαιρία προαγωγής», που μελετούν το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης που μπορεί να δώσει ο μισθός και οι ευκαιρίες ανέλιξης.

Ο πέμπτος παράγοντας σχετίζεται με τη φύση του επαγγέλματος. Σε αυτόν φορτίζουν οι ερωτήσεις «Έχω μια σταθερή δουλειά», «Μπορώ να διαφοροποιώ το μάθημά μου», «Έχω την ευκαιρία να εργάζομαι μόνος/η στην τάξη και να μην έχω παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος μου» και «Με κρατά απασχολημένο».

Στον έκτο παράγοντα φορτίζει η ερώτηση «Κάνω κάτι (προσφέρω) για άλλους ανθρώπους (μαθητές)». Ο παράγοντας αυτός σχετίζεται με τους ενδογενείς παράγοντες του (Herzberg, 1966) που δίνουν μεγάλο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ο έβδομος παράγοντας συνδέεται με την εκτίμηση που τρέφουν οι μαθητές προς το πρόσωπο των εκπαιδευτικών τους. Σε αυτό φορτίζουν οι ερωτήσεις «Έχω την ευκαιρία να πω σε άλλους ανθρώπους τι να κάνουν» (μαθητές) και «Με εκτιμούν για τη δουλειά που κάνω».

Ο τελευταίος παράγοντας συνδέεται με το σχολικό περιβάλλον. Άλλον ένα σημαντικό ενδογενή παράγοντα που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις «Τα πάω καλά με τους/τις συναδέλφους μου» και «Με ικανοποιούν οι συνθήκες εργασίας» φορτίζουν σε αυτό τον παράγοντα και επιβεβαιώνουν τη σημαντικότητα του να έχει κανείς καλές σχέσεις με τους συναδέλφους και να νιώθει ικανοποιημένος και ευτυχισμένος από το εργασιακό του περιβάλλον.

Πρέπει να αναφερθεί ότι η ερώτηση 19, «Με εκτιμούν για τη δουλειά που κάνω», φορτίζει σημαντικά στον παράγοντα 5 και 6, με περίπου ίσες παραγοντικές φορτίσεις. Για το λόγο αυτό, η ερώτηση αυτή πιθανό να χρειαζόταν μελλοντικά να διατυπωθεί διαφορετικά, ώστε να είναι πιο ξεκάθαρη στους ερωτηθέντες. Να είναι σαφές ποιοι εκτιμούν τους εκπαιδευτικούς και για ποια δουλειά.

Διά μέσου της παραγοντικής ανάλυσης κατορθώθηκε η ελάττωση των μεταβλητών. Όμως δεν έχει χαθεί η αξία και η πληροφορία των ερωτημάτων. Αντί των είκοσι τεσσάρων ερωτήσεων-μεταβλητών, οκτώ παράγοντες έχουν εξαχθεί. Πάραυτα, αντί δύο παραγόντων, εξήχθησαν οκτώ.

Πίνακας 4: Rotated Component Matrix

		Component							
		1	2	3	4	5	6		
Ερ.11	Έχω την ευκαιρία να κάνω κάτι χρησιμοποιώντας τις ικανότητές μου	<b>.714</b>	---	---	.131	---	.278	---	---
Ερ.16	Χρησιμοποιώ τις δικές μου μεθόδους, για να κάνω τη δουλειά μου	<b>.699</b>	---	---	.181	.251	---	-.217	-.160
Ερ.4	Μου δίνεται η ευκαιρία να είμαι ένα «σεβαστό άτομο» στην κοινωνία	<b>.628</b>	.300	.136	---	---	---	.135	.184



Er.15	Έχω την επιλογή να εφαρμόζω τις δικές μου αποφάσεις	<b>.627</b>	.141	---	.411	---	-.330	.187	---
Er.20	Το αίσθημα επιτυχίας και ικανοποίησης που εισπράττω για τη δουλειά που κάνω	<b>.558</b>	.204	.251	.221	---	.405	.184	.168
Er.7	Έχω την ευκαιρία να ενεργώ αυθόρμητα	<b>.535</b>	.401	.101	---	.323	---	.260	---
Er.6	Με ικανοποιεί η ικανότητα του/της προϊσταμένου/ης μου να λαμβάνει αποφάσεις	.179	<b>.860</b>	---	---	---	---	---	---
Er.5	Μου αρέσει ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής/τρια διαχειρίζεται το διδακτικό προσωπικό	.145	<b>.846</b>	---	.174	---	.159	---	---
Er.12	Μου αρέσει ο τρόπος εφαρμογής των αποφάσεων που παίρνονται	.341	<b>.606</b>	.124	.231	---	---	.133	.283
Er.22	Έχω όλα όσα θέλω (σε προσωπικό επίπεδο)	---	-.134	<b>.831</b>	---	.140	.169	---	---
Er.23	Οι συνθήκες ζωής μου ανταποκρίνονται στα ιδανικά που πιστεύω από πολλές απόψεις	.221	-.134	<b>.804</b>	---	---	.204	---	---

(συνεχίζεται)

Πίνακας 4: Rotated Component Matrix (συνέχεια)

		Component							
		1	2	3	4	5	6		
Er.21	Είμαι ικανοποιημένος από τη ζωή μου	.181	.143	<b>.773</b>	.169	---	---	.179	---
Er.24	Δεν θα άλλαζα τίποτα αν ξαναζούσα	---	.282	<b>.680</b>	---	---	-.247	---	.132
Er.13	Με ικανοποιούν τα χρήματα που παίρνω για τη δουλειά που κάνω	.183	.102	---	<b>.885</b>	---	---	---	---
Er.14	Έχω ευκαιρία προαγωγής	---	.194	---	<b>.826</b>	---	.101	---	---
Er.8	Έχω μια σταθερή δουλειά	---	---	---	.116	<b>.750</b>	.328	.111	---
Er.3	Μπορώ να διαφοροποιώ το μάθημά μου	.338	.293	---	---	<b>.666</b>	---	-.321	.104
Er.2	Έχω την ευκαιρία να εργάζομαι μόνος/η στην τάξη και να μην έχω παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος μου	.116	.219	---	.120	<b>.607</b>	.110	.264	-.371
Er.1	Με κρατά απασχολημένο/η	.140	-.216	---	---	<b>.601</b>	-.201	.119	.408
Er.9	Κάνω κάτι (προσφέρω) για άλλους ανθρώπους (μαθητές)	.190	---	.119	---	.208	<b>.730</b>	---	---

Ερ.10	Έχω την ευκαιρία να πω σε άλλους ανθρώπους τι να κάνουν	.123	---	.131	.110	.120	---	<b>.850</b>	---
Ερ.19	Με εκτιμούν για τη δουλειά που κάνω	.126	.343	.142	.176	---	.460	<b>.470</b>	.215
Ερ.18	Τα πάω καλά με τους/τις συναδέλφους μου	---	.160	.229	---	---	.340	---	<b>.705</b>
Ερ.17	Με ικανοποιούν οι συνθήκες εργασίας	.427	.218	---	.306	---	---	---	<b>.565</b>

Μετάπειτα, η αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης διερευνήθηκε, χρησιμοποιώντας το κριτήριο Cronbach's Alpha (Πίνακας 5). Καμιά ερώτηση δεν έχει επανακωδικοποιηθεί, σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή και διότι όλες μετρούν όμοια. Η αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης των ερωτημάτων χαρακτηρίζεται ως «ικανοποιητική, εάν είναι μεγαλύτερη του 0.70» (DeVellis, 2003; Nunnally, 1978). Για τιμές μεγαλύτερες του 0.70, η κλίμακα μέτρησης θεωρείται ότι παράγει συνεπή αποτελέσματα, εάν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις πραγματοποιηθούν στα χαρακτηριστικά υπό εξέταση.

Η τιμή του Cronbach's Alpha για τη συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, δηλαδή για τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση και ικανοποίηση από την ζωή, ισούται με 0.862. Αν διαγραφεί το ερώτημα 10 («Έχω την ευκαιρία να πω σε άλλους ανθρώπους τι να κάνουν»), τότε το Cronbach's Alpha θα μεγιστοποιηθεί λαμβάνοντας τιμή ίση με 0.864. Η αύξηση αυτή, όμως, δεν είναι σημαντική, ώστε να διαγραφεί όποιο ερώτημα. Η αξιοπιστία καθένα από τους οκτώ παράγοντες που έχουν εξαχθεί έχει υπολογιστεί και παρουσιάζεται στον Πίνακα 5. Παρατηρείται ότι για τους τέσσερις πρώτους παράγοντες, η τιμή του Cronbach's Alpha είναι μεγαλύτερη του 0.70, άρα είναι ικανοποιητικές. Για τον τέταρτο παράγοντα είναι αδύνατος ο υπολογισμός του δείκτη, διότι αποτελείται από μια μόνο μεταβλητή. Για τους παράγοντες πέντε, επτά και οκτώ η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha είναι μικρότερη του 0.70. Το εύρημα αυτό εισηγείται ότι για τους παράγοντες αυτούς η κλίμακα μέτρησης δεν παράγει συνεπή αποτελέσματα, στην περίπτωση που επαναλαμβανόμενες μετρήσεις πραγματοποιηθούν στα υπό εξέταση χαρακτηριστικά. Η διαγραφή όποιου ερωτήματος, δεν οδηγεί σε αύξηση της τιμής αξιοπιστίας.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, το προσαρμοσμένο εργαλείο θεωρείται έγκυρο και μερικώς αξιόπιστο. Υπάρχει δομή κυρίαρχου παράγοντα με τιμή περίπου τρεις φορές μεγαλύτερη από τον δεύτερο.

Παράγοντας	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
Συνολική επαγγελματική ικανοποίηση και ικανοποίηση από την ζωή	24	0.862	0.868
Π1 Αυτονομία και ευελιξία	6	0.810	0.813
Π2 Σχέση του εκπαιδευτικού	3	0.826	0.824

προσωπικού με τον/τη διευθυντή/τρια			
Π3 Ικανοποίηση από τη ζωή	4	0.784	0.798
Π4 Μισθός και ευκαιρίες προαγωγής	2	0.826	0.826
Π5 Φύση του επαγγέλματος	4	0.611	0.636
Π6 Προσφορά σε άλλους	1	---	---
Π7 Εκτίμηση μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς	2	0.492	0.502
Π8 Σχολικό περιβάλλον	2	0.462	0.501

### 3. Συμπεράσματα

Για την εργασία αυτή, χρησιμοποιήθηκε η Minnesota Job satisfaction κλίμακα για να εξακριβωθεί το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης και η κλίμακα Life Satisfaction για το επίπεδο ικανοποίησης για τη ζωή (Demirel, 2014). Στη μελέτη συμμετείχαν 117 εκπαιδευτικοί των Τεχνικών Σχολών της Κύπρου. Επιλέγηκε τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών στους οποίους χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο. Η τιμή του Cronbach's Alpha για τη συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ισούται με 0.862, το οποίο υποδεικνύει ότι είναι αξιόπιστο. Δεν κρίθηκε αναγκαία η διαγραφή κάποιου ερωτήματος.

Η ορθή επιλογή μεγαλύτερου δείγματος, αντιπροσωπευτικού του πληθυσμού των εκπαιδευτικών πιθανό να οδηγήσει σε πιο αξιόπιστα και έγκυρα ευρήματα, αφού αντί δύο παραγόντων που εισηγείται ο κατασκευαστής, έχουν εξαχθεί οκτώ. Η αναδιατύπωση ερωτήσεων όπως «Κάνω κάτι (προσφέρω) για άλλους ανθρώπους (μαθητές)» και «Με εκτιμούν για τη δουλειά που κάνω» πιθανώς να οδηγούσε σε λιγότερους παράγοντες. Αυτό φυσικά, μπορεί να γίνει σε μελλοντική έρευνα.

Τελειώνοντας, μέσω της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης αξιολογήθηκε η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου το οποίο μπορεί να χορηγηθεί μελλοντικά σε μεγαλύτερο δείγμα στον Κυπριακό πληθυσμό και οι παράγοντες που έχουν εξαχθεί να χρησιμοποιηθούν για μελλοντικές έρευνες. Να αναφερθεί ξανά, ότι ανεξάρτητα με το γεγονός ότι έχουν εξαχθεί περισσότεροι των δύο παραγόντων, που εισηγείται ο κατασκευαστής στο πρότυπο του εργαλείου, το εργαλείο είναι αξιόπιστο στους τέσσερις από τους οκτώ παράγοντες που έχουν εξαχθεί.

### Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

#### Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Ζεμπύλας, Μ. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal fo Educational Administration Vol 42 No. 3*, 357-374.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πως να διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Ιδίου.

- Παπαναστασίου, Έ., & Ζεμπύλας, Μ. (2005). Job satisfaction variance among public and private kindergarden school teachers in Cyprus. *International Journal of Education Research* 43, 147-167.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη (3η έκδοση)*. Αθήνα: Ιδίου.

### Ξενογλώσση

- Cassidy, D., Lippard, C., King, E., & Lower, J. (2019). Improving the lives of teachers in the Early care and Education field to better children and families. *Family Relations* 68, 288-297.
- Demirel, H. (2014). An investigation of the relationship between job and life satisfaction among teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 4925-4931.
- DeVellis, R.F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Frye, N., & Breugh, J. (2004). Family-friendly policies, supervisor support, work family conflict, family work conflict, and satisfaction: A test of a conceptual model. *Journal of Business & Psychology* 19, 197-220.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. New York: World Publishing.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management Vol. 28, No. 1*, 27-42.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

## Η ΑΠΟΨΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

**Φιλίππου Μαρίνα**

Υποψήφια διδακτόρισα

### 1. Εισαγωγή

Το θέμα της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση τυγχάνει ιδιαίτερης συζήτησης και ενδιαφέροντος καθώς φαίνεται να επιχειρείται υιοθέτησή της όλο κι από περισσότερους εκπαιδευτικούς διεθνώς και να προωθείται έτσι όλο και πιο πολύ στους κόλπους της εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη την αναγνώριση που τυγχάνει η πρακτική αυτή διεθνώς αλλά και το γεγονός ότι η δημιουργική γραφή έχει ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 2011, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι στάσεις των Κύπριων εκπαιδευτικών για τη δημιουργική γραφή. Από τη μια οι εκπαιδευτικοί κατέχουν καθοριστικό ρόλο για την προώθηση ή όχι μιας συγκεκριμένης πρακτικής κι από την άλλη οι στάσεις τους πιθανόν να έχουν άμεσο αντίκτυπο στη διδασκαλία τους. Η έρευνα στοχεύει στην προσαρμογή και ανάπτυξη ενός εργαλείου που είναι διαθέσιμο στην αγγλική γλώσσα και μετρά τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη δημιουργική γραφή καθώς και την αξιολόγηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του νέου εργαλείου.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Για την υλοποίηση της έρευνας μελετήθηκαν πολλά άρθρα που σχετίζονταν με τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη Λογοτεχνία γενικότερα αλλά και στη δημιουργικότητα. Το εργαλείο που φάνηκε καταλληλότερο είναι αυτό που πάρθηκε από το άρθρο των Adam & Babiker (2015) από όπου πάρθηκαν και οι 25 δηλώσεις αυτούσιες (αφού μεταφράστηκαν). Στο εν λόγω άρθρο, οι 25 δηλώσεις χωρίζονται σε 5 κατηγορίες και οι συγγραφείς του άρθρου συζητούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτές τις δηλώσεις. Ωστόσο, στο επιλεγθέν άρθρο, δεν εξετάζεται η εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, αφού δεν έγιναν σχετικές στατιστικές αναλύσεις, παρά μόνο παρατίθενται αριθμοί και ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

Μετά την επιλογή του εργαλείου άρχισε η διαδικασία προσαρμογής του μεταφράζοντάς το στα ελληνικά για να μπορεί να δοθεί σε Κύπριους εκπαιδευτικούς. Καταβλήθηκε προσπάθεια πέρα από τη σωστή μετάφραση να αποδοθεί σε γλώσσα κατανοητή. Σύμφωνα με τον Αλεξόπουλο (1998), τρεις είναι οι λόγοι που γίνεται προσαρμογή ενός ερωτηματολογίου αντί να κατασκευαστεί καινούργιο: οικονομικοί λόγοι, αφού η μετάφραση είναι λιγότερο δαπανηρή σε χρόνο και χρήμα, διεθνικοί λόγοι, καθώς οι έρευνες σε διάφορα έθνη γίνονται ευχερέστερα όταν μεταφράζεται το ίδιο ερευνητικό εργαλείο σε διαφορετικές γλώσσες και επικοινωνιακοί λόγοι γιατί τα πολύ γνωστά εργαλεία γίνονται αποδεκτά από την επιστημονική κοινότητα ενώ δεν θα συνέβαινε το ίδιο εάν κατασκευαζόταν ένα νέο εργαλείο.

Η πρώτη μεταφρασμένη μορφή του ερωτηματολογίου δόθηκε για έλεγχο και αξιολόγηση τόσο σε γλωσσικό όσο και επίπεδο διατύπωσης σε έναν ειδικό, η συμβολή του οποίου κρίνεται πολύ σημαντική αφού οι διορθώσεις και τα σχόλια του θα βοηθήσουν ώστε να επιτευχθεί η φαινομενική εγκυρότητα της μεταφρασμένης εκδοχής του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα ο ειδικός πέρα της επαναδιατύπωσης τριών ερωτήσεων εισηγήθηκε την αποσαφήνιση των όρων genre και style στο ερωτηματολόγιο ούτως ώστε να αποφευχθεί τυχόν σύγχυση των συμμετεχόντων. Ακολούθως έγινε τροποποίηση του ερωτηματολογίου βάσει των σχολίων του ειδικού και ολοκληρώθηκε ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε συνολικά 28 δηλώσεις (τις 25 μεταφρασμένες δηλώσεις του άρθρου και ακόμη 3 δηλώσεις). Επιπρόσθετα, κρίθηκε αναγκαία η πρόσθεση μια μικρής εισαγωγής που παρείχε τις απαραίτητες επεξηγήσεις τόσο για την έρευνα όσο και τον τρόπο απάντησης του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα της κλίμακας Likert με τις επιλογές: 1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Συμφωνώ 4. Συμφωνώ απόλυτα. Ακολούθησε πιλοτική χορήγηση σε δύο εκπαιδευτικούς, τα σχόλια των οποίων ήταν πολύ σημαντικά για να καταστεί το εργαλείο όσο πιο κατανοητό και εύληπτο. Συγκεκριμένα, οι δύο εκπαιδευτικοί εισηγήθηκαν την ανάλυση του όρου τεχνικές δημιουργικής γραφής ώστε να γίνει πιο κατανοητή η συγκεκριμένη ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε 6 δημοτικά σχολεία της επαρχίας Λεμεσού. Από τους 100 εκπαιδευτικούς οι 8 ήταν άντρες και οι 92 γυναίκες. Επίσης, 25 ήταν κάτοχοι πτυχίου στα Παιδαγωγικά, οι 71 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και 4 από τους 100 είχαν Διδακτορικό. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 27 μέχρι 58 χρονών.

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε τέλη Νοεμβρίου με αρχές Δεκεμβρίου. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στα σχολεία με την προσωπική παρουσία της ερευνήτριας. Ακολούθησε συγκέντρωση και καταγραφή των δεδομένων σε φύλλα της SPSS και ακολούθησε επεξεργασία των δεδομένων.

Όπως έχει προαναφερθεί, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην προσαρμογή και ανάπτυξη ενός εργαλείου που μετρά τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη δημιουργική γραφή καθώς και την αξιολόγηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του νέου εργαλείου.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέγηκε η Κύπρος ως Μελέτη Περίπτωσης αφού η ερευνήτρια είναι Κύπρια εκπαιδευτικός που ζει και εργάζεται στην Κύπρο.

## 2.2 Αποτελέσματα

Τη χορήγηση των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η συλλογή δεδομένων και ανάλυσή τους μέσα από τις δυνατότητες που επιτρέπει το στατιστικό πακέτο SPSS με σκοπό να ελεγχθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου.

### 2.2.1 Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών

Αρχικά ελέγχθηκε η κανονικότητα των ερωτήσεων με την μέθοδο Skewness. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα που παρουσιάζει τη λοξότητα της κατανομής των μεταβλητών/ερωτήσεων όλες οι ερωτήσεις είχαν skewness κάτω από 1 εκτός από τρεις καμιά όμως από τις ερωτήσεις δεν είχε λοξότητα πάνω από 2. Ως εκ τούτου όλες οι ερωτήσεις συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση που έγινε στη συνέχεια.

### 2.2.2 Ανάλυση συσχέτισης

Στη συνέχεια έγινε έλεγχος για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Ο δείκτης Pearson's ή απλώς  $r$  που προκύπτει μέσα από αυτή την ανάλυση, θα πρέπει να έχει τιμές μεγαλύτερες του -1 και μικρότερες του 1, για να φανερωθεί συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

Μελετώντας τον πίνακα συσχετίσεων που ακολουθεί στη επόμενη σελίδα, φαίνεται να μην υπάρχει δήλωση που δεν έχει συσχέτιση με καμιά άλλη δήλωση επομένως δεν υπάρχει λόγος αφαίρεσης κάποιας δήλωσης μια και δηλώσεις που δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμιά άλλη είναι υποψήφιος για να αφαιρεθούν.

### 2.2.3 Παραγοντική ανάλυση

Ακολούθως, έγινε παραγοντική ανάλυση όπου αναμένεται να ξεχωρίσουν οι μεταβλητές οι οποίες έχουν μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ τους αλλά δεν σχετίζονται με άλλες ομάδες μεταβλητών. Δόθηκε εντολή να φορτίσουν στους παράγοντες οι μεταβλητές που έχουν φόρτιση πάνω από 0.30. Οι ομάδες των μεταβλητών που εξάγονται από την ανάλυση αποτελούν τους παράγοντες, ο καθένας από τους οποίους ιδανικά μετρά ένα χαρακτηριστικό. Κριτήριο για την εξαγωγή παραγόντων αποτελεί το eigenvalue ίσο ή μεγαλύτερο του 1.

Πίνακας 1: Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10.102	36.077	36.077	3.618	12.921	12.921
2	1.931	6.898	42.975	3.453	12.332	25.252
3	1.787	6.383	49.357	3.407	12.168	37.421
4	1.452	5.187	54.544	2.734	9.763	47.184

5	1.26 9	4.53 0	59.075	2.2 76	8.12 7	55.311
6	1.13 4	4.04 9	63.124	2.1 87	7.81 2	63.124
7	0.97 8	3.49 3	66.616			
8	0.93 1	3.32 4	69.940			
9	0.85 0	3.03 7	72.977			
10	0.80 0	2.85 8	75.835			
11	0.75 1	2.68 1	78.517			
12	0.68 6	2.45 1	80.968			
13	0.63 0	2.25 1	83.219			
14	0.58 4	2.08 4	85.303			
15	0.52 9	1.89 0	87.193			
16	0.50 9	1.81 9	89.012			
17	0.41 7	1.49 1	90.503			
18	0.38 7	1.38 3	91.887			
19	0.34 0	1.21 4	93.101			
20	0.30 5	1.08 9	94.190			
21	0.28 7	1.02 6	95.216			
22	0.25 4	0.90 7	96.123			
23	0.23 1	0.82 4	96.947			
24	0.22 0	0.78 5	97.732			
25	0.19 3	0.68 8	98.420			
26	0.17 2	0.61 5	99.034			
27	0.15 1	0.53 9	99.574			
28	0.11 9	0.42 6	100.000			

**Extraction Method: Principal Component Analysis.**

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι 28 ερωτήσεις του εργαλείου δημιουργούν έξι παράγοντες γιατί οι τιμές των αντίστοιχων eigenvalues είναι μεγαλύτερες από 1. Ο πρώτος από τους έξι παράγοντες είναι τόσο μεγάλος που μπορεί να αντικαταστήσει και τις 28 ερωτήσεις σε ποσοστό 36%. Με άλλα λόγια ο παράγοντας 1 ερμηνεύει το 36% της διασποράς (πόσο διάσπαρτες είναι οι απαντήσεις). Με βάση τον πίνακα, μπορεί να ειπωθεί ότι έχουμε δομή ενός κυρίαρχου παράγοντα αφού η διαφορά του δεύτερου παράγοντα από τον πρώτο είναι σχεδόν πενταπλάσια.

Στη συνέχεια, παρατίθεται ο πίνακας που παρουσιάζει τον αριθμό των παραγόντων και τις φορτίσεις των μεταβλητών σε κάθε παράγοντα.

**Πίνακας 2: Rotated Component Matrix**

	Component					
	1	2	3	4	5	6
26. Η Λογοτεχνία πρέπει να είναι απαραίτητο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών.	0.797					
27. Η δημιουργική γραφή έχει θέση στη μαθησιακή διαδικασία	0.697					0.355
2. Η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων διαφορετικού στυλ αναπτύσσει τις τεχνικές παραγωγής κειμένου των μαθητών.	0.664	0.466				
25. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αναπτύσσει τη χρήση της γλώσσας σε διάφορα επικοινωνιακά συγκείμενα και βοηθά	0.663		0.405		0.304	
1. Η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων εισαγάγει τους μαθητές σε καλά μοντέλα δημιουργικής γραφής.	0.589	0.372		0.313		
4. Η διδασκαλία των δομικών στοιχείων μιας ιστορίας βοηθά τα παιδιά να γράψουν τις δικές τους καλές ιστορίες.		0.722				
5. Η ανάγνωση βιβλίων μυθοπλασίας (μυθιστορήματα ή διηγήματα) αναπτύσσει τη φαντασία των μαθητών.		0.702				
3. Η έκθεση των παιδιών σε αποσπάσματα κλασικής και σύγχρονης λογοτεχνίας προάγει την εκτίμησή τους από τα παιδιά και αποτελεί κίνητρο		0.571		0.341		
6. Η διδασκαλία σχημάτων λόγου (π.χ. προσωποποίηση, μεταφορά κ.α.) βοηθά στην παραγωγή δημιουργικής γραφής.		0.556			0.371	
7. Η έκθεση των παιδιών σε διαφορετικά λογοτεχνικά είδη(ποιήματα, παραμύθια) παρέχει στα παιδιά υπόβαθρο για να παράγουν γραπτό λόγο.	0.426	0.547	0.508			
20. Η συγγραφή μικρών ιστοριών προάγει τη λογοτεχνική έκφραση των παιδιών.		0.451			0.310	



21. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας διεγείρει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών.	0.441	0.443			0.372	
23. Η διδασκαλία της γλώσσας μέσω της λογοτεχνίας κάνει τη μάθηση και τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα.			0.721			

(συνεχίζεται)

Πίνακας 2: (συνέχεια)

	Component					
	1	2	3	4	5	6
22. Στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, η γλώσσα και η λογοτεχνία είναι αδιαχώριστες.			0.709			
18. Η συγγραφή και η ανάγνωση ποίησης βοηθά στην ανάπτυξη σωστής εκφοράς του λόγου.		0.367	0.605			
24. Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων είναι πιο αποτελεσματική από τη χρήση	0.342		0.583			0.303
8. Εμπλέκοντας τα παιδιά σε δραστηριότητες απόδοση του νοήματος ενός ποιήματος σε πεζό λόγο βελτιώνει την ικανότητα παραγωγής			0.566			
10. Η κριτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων βελτιώνει τη λογοτεχνική κατανόηση.				0.830		
9. Η συγκρότηση ομάδων παιδιών που διαβάζουν και αναλύουν λογοτεχνικά κείμενα προάγει την παραγωγή γραπτού λόγου.			0.514	0.602		
12. Είναι σημαντικό να ζητείται από τα παιδιά να γράφουν δικά τους ποιήματα και ιστορίες.		0.319		0.581		0.364
13. Οι δημιουργικές γραπτές εργασίες είναι απαραίτητες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας				0.528		0.412
11. Η συζήτηση στην τάξη αποτελεί μια καλή πηγή άντλησης θεμάτων δημιουργικής γραφής.				0.521		0.302
17. Η συγγραφή ιστοριών ωθεί τους μαθητές στη χρήση σύνθετων συντακτικών δομών και στη δημιουργία παραγράφων, κάτι που ενισχύει					0.767	
19. Η δημιουργική γραφή βοηθά τα παιδιά στο να αντιμετωπίζουν κριτικά ένα κείμενο.		0.353			0.596	
28. Τα μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από τη δημιουργική γραφή είναι φανερά στους εκπαιδευτικούς.	0.448				0.517	
16. Η δημιουργική γραφή αναπτύσσει τη γλωσσική επάρκεια.	0.307				0.420	

15. Το να ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν ελεύθερα κατά τη διάρκεια μαθημάτων λογοτεχνίας βελτιώνει τη δημιουργική τους γραφή.						0.794
14. Τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής επιτρέπουν στους μαθητές να γράφουν ελεύθερα.						0.742
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.a a. Rotation converged in 12 iterations.						

Από τον πίνακα, παρατηρούμε ότι οι δηλώσεις 26, 27, 2, 25 και 1 φορτίζουν στον πρώτο παράγοντα, εντούτοις οι ερωτήσεις 25, 2 και 1 έχουν σχετικά ψηλές φορτίσεις και σε άλλους παράγοντες. Επίσης οι δηλώσεις 4,5,3 και 6 φορτίζουν στον δεύτερο παράγοντα. Η δήλωση 7 φορτίζει και στους τρεις πρώτους παράγοντες. Επιπρόσθετα οι δηλώσεις 23, 22, 18, 24 και 8 φορτίζουν στον τρίτο παράγοντα. Οι δηλώσεις 9, 10, 12, 13 και 11 φορτίζουν στον τέταρτο παράγοντα αν και κάποιες από αυτές έχουν ψηλές φορτίσεις και σε άλλους παράγοντες. Τέλος οι δηλώσεις 17, 19, 28 και 16 φορτίζουν στον πέμπτο παράγοντα αν και πάλι κάποιες από αυτές φορτίζουν και σε άλλους παράγοντες. Με βάση τα αποτελέσματα, μπορούμε να πούμε ότι το εργαλείο θεωρείται έγκυρο γιατί έχουμε έναν κυρίαρχο παράγοντα, αλλά έχουμε και άλλους παράγοντες που εξηγούν μικρότερα ποσοστά διασποράς.

#### 2.2.4 Ανάλυση αξιοπιστίας

Όπως φαίνεται στον πιο κάτω πίνακα μετρήθηκε η αξιοπιστία με τον υπολογισμό του Cronbach's alpha. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha βρέθηκε πολύ ψηλά και συγκεκριμένα έχει τιμή 0.930. Ακόμη, η αξιοπιστία θα εξακολουθούσε να είναι ψηλή αν αφαιρούσαμε κάποια από τις δηλώσεις.

Πίνακας 3: Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων εισαγάγει τους μαθητές σε καλά μοντέλα δημιουργικής γραφής.	114.71	122.916	0.574	0.927
2. Η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων διαφορετικού στυλ αναπτύσσει τις τεχνικές παραγωγής κειμένου των μαθητών.	114.72	122.328	0.546	0.928
3. Η έκθεση των παιδιών σε αποσπάσματα κλασικής και σύγχρονης λογοτεχνίας προάγει την εκτίμησή τους από τα παιδιά και αποτελεί κίνητρο	114.84	122.306	0.539	0.928
4. Η διδασκαλία των δομικών στοιχείων μιας ιστορίας βοηθά τα παιδιά να γράψουν τις δικές τους καλές ιστορίες.	114.75	123.251	0.513	0.928

5. Η ανάγνωση βιβλίων μυθοπλασίας (μυθιστορήματα ή διηγήματα) αναπτύσσει τη φαντασία των μαθητών.	114.54	123.98	0.471	0.928
6. Η διδασκαλία σχημάτων λόγου (π.χ. προσωποποίηση, μεταφορά κ.α.) βοηθά στην παραγωγή δημιουργικής γραφής.	114.79	121.915	0.592	0.927
7. Η έκθεση των παιδιών σε διαφορετικά λογοτεχνικά είδη(ποιήματα, παραμύθια) παρέχει στα παιδιά υπόβαθρο για να να παράγουν γραπτό λόγο.	114.72	120.265	0.705	0.926
8. Εμπλέκοντας τα παιδιά σε δραστηριότητες απόδοση του νοήματος ενός ποιήματος σε πεζό λόγο βελτιώνει την ικανότητα παραγωγής	115.02	120.833	0.558	0.927
9. Η συγκρότηση ομάδων παιδιών που διαβάζουν και αναλύουν λογοτεχνικά κείμενα προάγει την παραγωγή γραπτού λόγου.	115	120.083	0.561	0.927
10. Η κριτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων βελτιώνει τη λογοτεχνική κατανόηση.	114.87	120.096	0.542	0.928
11. Η συζήτηση στην τάξη αποτελεί μια καλή πηγή άντλησης θεμάτων δημιουργικής γραφής.	114.78	119.588	0.657	0.926
12. Είναι σημαντικό να ζητείται από τα παιδιά να γράφουν δικά τους ποιήματα και ιστορίες.	114.81	120.528	0.615	0.927
13. Οι δημιουργικές γραπτές εργασίες είναι απαραίτητες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας	114.95	118.195	0.603	0.927
5. Η ανάγνωση βιβλίων μυθοπλασίας (μυθιστορήματα ή διηγήματα) αναπτύσσει τη φαντασία των μαθητών.	114.54	123.98	0.471	0.928
6. Η διδασκαλία σχημάτων λόγου (π.χ. προσωποποίηση, μεταφορά κ.α.) βοηθά στην παραγωγή δημιουργικής γραφής.	114.79	121.915	0.592	0.927
7. Η έκθεση των παιδιών σε διαφορετικά λογοτεχνικά είδη(ποιήματα, παραμύθια) παρέχει στα παιδιά υπόβαθρο για να να παράγουν γραπτό λόγο.	114.72	120.265	0.705	0.926
8. Εμπλέκοντας τα παιδιά σε δραστηριότητες απόδοση του νοήματος ενός ποιήματος σε πεζό λόγο βελτιώνει την ικανότητα παραγωγής	115.02	120.833	0.558	0.927
9. Η συγκρότηση ομάδων παιδιών που διαβάζουν και αναλύουν λογοτεχνικά κείμενα προάγει την παραγωγή γραπτού λόγου.	115	120.083	0.561	0.927
10. Η κριτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων βελτιώνει τη λογοτεχνική κατανόηση.	114.87	120.096	0.542	0.928
11. Η συζήτηση στην τάξη αποτελεί μια καλή πηγή άντλησης θεμάτων δημιουργικής γραφής.	114.78	119.588	0.657	0.926
12. Είναι σημαντικό να ζητείται από τα παιδιά να γράφουν δικά τους ποιήματα και ιστορίες.	114.81	120.528	0.615	0.927

13. Οι δημιουργικές γραπτές εργασίες είναι απαραίτητες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας	114.95	118.195	0.603	0.927
14. Τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής επιτρέπουν στους μαθητές να γράφουν ελεύθερα.	115.25	121.709	0.415	0.93
15. Το να ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν ελεύθερα κατά τη διάρκεια μαθημάτων λογοτεχνίας βελτιώνει τη δημιουργική τους γραφή.	115.29	122.353	0.383	0.93
16. Η δημιουργική γραφή αναπτύσσει τη γλωσσική επάρκεια.	114.94	122.746	0.529	0.928
17. Η συγγραφή ιστοριών ωθεί τους μαθητές στη χρήση σύνθετων συντακτικών δομών και στη δημιουργία παραγράφων, κάτι που ενισχύει	115.08	121.368	0.494	0.928
18. Η συγγραφή και η ανάγνωση ποιήσης βοηθά στην ανάπτυξη σωστής εκφοράς του λόγου.	115.09	120.106	0.567	0.927
19. Η δημιουργική γραφή βοηθά τα παιδιά στο να αντιμετωπίζουν κριτικά ένα κείμενο.	115.15	121.007	0.57	0.927
20. Η συγγραφή μικρών ιστοριών προάγει τη λογοτεχνική έκφραση των παιδιών.	114.74	123.443	0.496	0.928
21. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας διεγείρει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών.	114.6	122.847	0.557	0.928
22. Στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, η γλώσσα και η λογοτεχνία είναι αδιαχώριστες.	115.15	118.007	0.562	0.928
23. Η διδασκαλία της γλώσσας μέσω της λογοτεχνίας κάνει τη μάθηση και τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα.	114.99	118.323	0.62	0.926
24. Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων είναι πιο αποτελεσματική από τη χρήση	115.26	118.839	0.574	0.927
25. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αναπτύσσει τη χρήση της γλώσσας σε διάφορα επικοινωνιακά συγκείμενα και βοηθά	114.87	120.638	0.64	0.926
26. Η Λογοτεχνία πρέπει να είναι απαραίτητο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών.	114.61	122.387	0.555	0.927
27. Η δημιουργική γραφή έχει θέση στη μαθησιακή διαδικασία	114.58	122.33	0.602	0.927
28. Τα μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από τη δημιουργική γραφή είναι φανερά στους εκπαιδευτικούς.	114.79	122.665	0.502	0.928

### 3. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να προσαρμόσει και να αναπτύξει ένα εργαλείο εύχρηστο που να απευθύνεται στον εκπαιδευτικό πληθυσμό της Κύπρου, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι περισσότερες συσχετίσεις μεταξύ των δηλώσεων είναι στατιστικά σημαντικές. Στη συνέχεια, έγινε παραγοντική ανάλυση από την οποία προέκυψαν έξι παράγοντες με τον πρώτο να είναι κυρίαρχος και να εξηγεί πολύ μεγάλο ποσοστό της διασποράς. Ένα πρόβλημα που προέκυψε κατά την ανάλυση των δεδομένων είναι ότι κάποιες από τις δηλώσεις φορτίζουν σε περισσότερους από έναν παράγοντες. Αν και δεν βρέθηκαν οι πέντε κατηγορίες που προτείνονται στο άρθρο, φαίνεται ότι κάποιες ανήκουν στις ίδιες κατηγορίες. Για παράδειγμα, στον πρώτο παράγοντα που είναι και ο κυρίαρχος, ανήκουν οι δηλώσεις 26 και 27 που προστέθηκαν από την ερευνήτρια. Στον δεύτερο παράγοντα βρέθηκαν οι δηλώσεις 3-5 που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία που προτείνουν οι συγγραφείς του άρθρου και συγκεκριμένα, τον ρόλο της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής και δημιουργικής φαντασίας των μαθητών. Παρόμοια, οι δηλώσεις 22-24 φορτίζουν στον τρίτο παράγοντα που στο άρθρο προτάθηκαν για τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τη λογοτεχνία. Ακόμη, οι δηλώσεις 11-13 βρέθηκαν στον τέταρτο παράγοντα και στο άρθρο αναφέρονται στις δραστηριότητες και πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσω της διδασκαλίας της λογοτεχνίας για να αναπτυχθεί η δημιουργική γραφή. Τέλος, οι δηλώσεις 16, 17 και 19 που φορτίζουν στον πέμπτο παράγοντα, στο άρθρο αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της δημιουργικής γραφής στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Όσον αφορά στην αξιοπιστία, φαίνεται ότι αυτή είναι πολύ ψηλή, αφού ο δείκτης βρέθηκε να είναι στο 0.930 (δείκτες μεγαλύτεροι από 0,9 θεωρούνται πολύ ικανοποιητικοί).

Μπορούμε να πούμε ότι το εργαλείο είναι αξιόπιστο και σχετικά έγκυρο παρόλο που κάποιες δηλώσεις φορτίζουν σε περισσότερους από ένα παράγοντες γεγονός που πιθανόν να μπορούσε να αποφευχθεί με τη χρήση του καταλληλότερου λεκτικού. Επιπρόσθετα, το πρόβλημα με τη φόρτιση των δηλώσεων μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι συγγραφείς του άρθρου παρόλο που παρουσιάζουν τις δηλώσεις σε πέντε ομάδες, εντούτοις δεν τις διαχωρίζουν ξεκάθαρα σε παράγοντες και τις χρησιμοποιούν στο σύνολό τους για να διερευνήσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη δημιουργική γραφή. Σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν προτιμότερο να συγκεκριμενοποιηθούν οι πτυχές της δημιουργικής γραφής που αναμένεται να διερευνηθούν. Το εργαλείο αυτό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί αυτούσιο ή μέρος του, σε παρόμοιες έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα μια και θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε περιοχή.

### Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

#### Ελληνόγλωσση

- Βασικά θέματα κοινωνιολογίας και κοινωνιολογικό λεξικό (1982). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γρόσδος, Σ. (2013). Εικόνα και Δημιουργική Γραφή: «Τα ζωγραφικά έργα, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο». 1ο Διεθνές συνέδριο Δημιουργικής Γραφής, 4-6 Οκτωβρίου 2013, Π.Μ.Σ «Δημιουργική Γραφή», Αθήνα- Φλώρινα, Ελλάδα.
- Καραγιάννης, Σ. (2010). Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις μιας παιδαγωγικής εμπειρίας. Ημερίδα «Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη», ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών Κολλέγιο Ψυχικού. <https://www.scribd.com/doc/49612155>
- Καρακίτσιος Αντρέας. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;. KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας, 15. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.542>.

- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας, 15. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.543>.
- Κωτόπουλος, Η. Τ., Βακάλη, Π. Α. & Ζωγράφου, Μ. (2013). Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Πασσιά, Α. Μανδηλαράς Φ. (2001). Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά. Αθήνα: Πατάκης.
- Σουλιώτης Μ. (2012). Δημιουργική Γραφή – Οδηγίες Πλεύσεως. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

### Ξενογλώσση

- Adam, A. & Babiker, Y. (2015). The Role of Literature in Enhancing Creative Writing from Teachers' Perspectives. *English Language and Literature Studies*, 5. <https://doi.org/10.5539/ells.v5n1p109>.
- Adas, D. & Bakir, A. (2013). Writing Difficulties and New Solutions: Blended Learning as an Approach to Improve Writing Abilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(9), 254-266.
- Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' Conceptions of Creativity and Creative Students. *The Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17-34. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247.x>.
- Cachia, R., Ferrari, A. (2010) Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3702>.
- Craft, A. (2000). Creativity across the primary curriculum: Framing and developing practice. London: Routledge.
- Craft, A. (2001). An Analysis of Research and Literature on Creativity in Education. Qualifications and Curriculum Authority.
- Cremin, T., Burnard, P., & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 1, 108-119.
- Dawson, P. (2005). Creative Writing and the New Humanities. Abingdon, UK: Routledge.
- Duffy, K. (2003). Failing students: a qualitative study of factors that influence the Decisions Regarding Assessment of students' Competence in Practice. Glasgow Caledonian University. Caledonian Nursing and Midwifery Research Centre School of Nursing, Midwifery and Community health.
- Glăveanu, V., P. (2010). Creativity As Cultural Participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 41, 48 - 67. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2010.00445.x>.
- Grainger, T., Barnes, J., & Scoffham, S. (2004). A creative cocktail: creative teaching in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 30(3), 243-253. <https://doi.org/10.1080/0260747042000309475>.
- Humes, W. (2011). 'Creativity and Wellbeing in Education: Possibilities, Tensions and Personal Journeys. *Teacher Education Advancement Network Journal (TEAN)*, 2(1), 67-82.
- Leung, L. (2008). Linking psychological attributes to addiction and improper use of the mobile phone among adolescents in Hong Kong. *Journal of Children and Media*, 2, 93-113. <https://doi.org/10.1080/17482790802078565>.
- Myers D. (2006). *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. Chicago: University of Chicago Press.
- Soh, K. (2000). Indexing Creativity Fostering Teacher Behavior: A Preliminary Validation Study. *The Journal of Creative Behavior*, 34. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2000.tb01205.x>.
- Turner, S. (2013). Teachers' and Pupils' Perceptions of Creativity across Different Key Stages. *Research in Education*, 89, 23-40. <https://doi.org/10.7227/RIE.89.1.3>.

Wyse, D. & Spendlove, D. (2007). Partners in creativity: Action research and creative partnerships. Education 3-13(35), 181-191. <https://doi.org/10.1080/03004270701312034>.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Έρευνα για τη δημιουργική γραφή  
στο Δημοτικό Σχολείο

Ονομάζομαι Μαρίνα Φιλίππου και είμαι διδακτορική φοιτήτρια του τμήματος Επιστημών Αγωγής & Κοινωνικών Επιστημών στο πανεπιστήμιο Frederick.

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος PHDED901: Συλλογή και ανάλυση δεδομένων και έχει ως θέμα τη **Δημιουργική Γραφή**.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

**ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΧΡΗΣΤΗ**

Όνοματεπώνυμο (προαιρετικά):

.....

Φύλο: Γυναίκα  Άνδρας

Ηλικία: .....

Σπουδές: Πτυχίο  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό

Πιο κάτω ακολουθούν δηλώσεις σχετικές με τη δημιουργική γραφή. Σημειώστε στην κλίμακα 1-5 το βαθμό συμφωνίας σας ως προς την κάθε δήλωση που ακολουθεί, όπου:

**1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα**

	Δι αφωνώ απόλυτα	Δι αφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμ φωνώ	Συμφων ώ απόλυτα
1. Η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων εισαγάγει τους μαθητές σε καλά μοντέλα δημιουργικής γραφής.	1	2	3	4	5

2. Η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων διαφορετικού στυλ αναπτύσσει τις τεχνικές παραγωγής κειμένου των μαθητών.	1	2	3	4	5
3. Η έκθεση των παιδιών σε αποσπάσματα κλασικής και σύγχρονης λογοτεχνίας προάγει την εκτίμησή τους από τα παιδιά και αποτελεί κίνητρο για παραγωγή γραπτού λόγου.	1	2	3	4	5
4. Η διδασκαλία των δομικών στοιχείων μιας ιστορίας βοηθά τα παιδιά να γράψουν τις δικές τους καλές ιστορίες.	1	2	3	4	5
5. Η ανάγνωση βιβλίων μυθοπλασίας (μυθιστορήματα ή διηγήματα) αναπτύσσει τη φαντασία των μαθητών.	1	2	3	4	5
6. Η διδασκαλία σχημάτων λόγου (π.χ. προσωποποίηση, μεταφορά κ.α.) βοηθά στην παραγωγή δημιουργικής γραφής.	1	2	3	4	5
7. Η έκθεση των παιδιών σε διαφορετικά λογοτεχνικά είδη(ποιήματα, παραμύθια) παρέχει στα παιδιά υπόβαθρο για να παράγουν γραπτό λόγο.	1	2	3	4	5
8. Εμπλέκοντας τα παιδιά σε δραστηριότητες απόδοση του νοήματος ενός ποιήματος σε πεζό λόγο βελτιώνει την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου.	1	2	3	4	5
9. Η συγκρότηση ομάδων παιδιών που διαβάζουν και αναλύουν λογοτεχνικά κείμενα προάγει την παραγωγή γραπτού λόγου.	1	2	3	4	5
10. Η κριτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων	1	2	3	4	5



βελτιώνει τη λογοτεχνική κατανόηση.					
	Δι αφωνώ απόλυτα	Δι αφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμ φωνώ	Συμφων ώ απόλυτα
11. Η συζήτηση στην τάξη αποτελεί μια καλή πηγή άντλησης θεμάτων δημιουργικής γραφής.	1	2	3	4	5
12. Είναι σημαντικό να ζητείται από τα παιδιά να γράφουν δικά τους ποιήματα και ιστορίες.	1	2	3	4	5
13. Οι δημιουργικές γραπτές εργασίες είναι απαραίτητες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας	1	2	3	4	5
14. Τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής επιτρέπουν στους μαθητές να γράφουν ελεύθερα.	1	2	3	4	5
15. Το να ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν ελεύθερα κατά τη διάρκεια μαθημάτων λογοτεχνίας βελτιώνει τη δημιουργική τους γραφή.	1	2	3	4	5
16. Η δημιουργική γραφή αναπτύσσει τη γλωσσική επάρκεια.	1	2	3	4	5
17. Η συγγραφή ιστοριών ωθεί τους μαθητές στη χρήση σύνθετων συντακτικών δομών και στη δημιουργία παραγράφων, κάτι που ενισχύει τη γνώση της γραμματικής.	1	2	3	4	5
18. Η συγγραφή και η ανάγνωση ποίησης βοηθά στην ανάπτυξη σωστής εκφοράς του λόγου.	1	2	3	4	5
19. Η δημιουργική γραφή βοηθά τα παιδιά στο να αντιμετωπίζουν κριτικά ένα κείμενο.	1	2	3	4	5
20. Η συγγραφή μικρών ιστοριών προάγει τη λογοτεχνική έκφραση των παιδιών.	1	2	3	4	5

21. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας διεγείρει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών.	1	2	3	4	5
22. Στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, η γλώσσα και η λογοτεχνία είναι αδιαχώριστες.	1	2	3	4	5
	Δι αφωνώ απόλυτα	Δι αφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμ φωνώ	Συμφων ώ απόλυτα
23. Η διδασκαλία της γλώσσας μέσω της λογοτεχνίας κάνει τη μάθηση και τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα.	1	2	3	4	5
24. Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων είναι πιο αποτελεσματική από τη χρήση συνηθισμένων σχολικών βιβλίων.	1	2	3	4	5
25. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αναπτύσσει τη χρήση της γλώσσας σε διάφορα επικοινωνιακά συγκείμενα και βοηθά στη μετάδοση της κουλτούρας μιας γλώσσας.	1	2	3	4	5
26. Η Λογοτεχνία πρέπει να είναι απαραίτητο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
27. Η δημιουργική γραφή έχει θέση στη μαθησιακή διαδικασία	1	2	3	4	5
28. Τα μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από τη δημιουργική γραφή είναι φανερά στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5

# ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ, ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΤΡΑΥΜΑΤΙΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΤΗΣ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗΣ: ΜΙΑ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

**Αποστολόπουλος Νικόλαος**  
Δρ. Ιστορίας Πανεπιστημίου Αιγαίου  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

## Περίληψη

Η Μικρασιατική Καταστροφή συνιστά αναμφισβήτητα ένα από τα πιο εμβληματικά γεγονότα της νεοελληνικής ιστορίας. Εκατό χρόνια μετά, οι μνήμες του 1922 εξακολουθούν να απασχολούν τους ιστορικούς, τους μικρασιατικούς συλλόγους, την πολιτική, τα ΜΜΕ, καθώς επίσης κι ένα ευρύτερο σύνολο φορέων της πολιτιστικής βιομηχανίας, οι οποίοι τροφοδοτούν τη δημόσια σφαίρα με ιστορικές αναπαραστάσεις και αφηγήσεις για το εν λόγω τραυματικό ιστορικό παρελθόν. Στην ιστορική συνείδηση και τη συλλογική μνήμη της ελληνικής κοινότητας, το τραύμα του ξεριζωμού των Μικρασιατών από τα πατρογονικά εδάφη και ο δραματικός τρόπος που συντελέστηκε, κατέχει ξεχωριστή θέση, ασκώντας επίδραση τόσο στα χαρακτηριστικά της ταυτότητά της όσο και στις ελληνοτουρκικές σχέσεις του παρόντος.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μέρος των αποτελεσμάτων πανελλαδικής ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη το δεύτερο εξάμηνο του 2022 σε τυχαίο δείγμα 1.241 εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας, με αντικείμενο τη χαρτογράφηση των ιδεών, των στάσεων και του αποτυπώματος του συμβολικού τύπου μνήμης της Μικρασιατικής Καταστροφής στην ιστορική συνείδηση και την ιστορική κουλτούρα της εκπαιδευτικής κοινότητας.

**Λέξεις κλειδιά:** Μικρασιατική Καταστροφή, εκπαιδευτικοί, ιστορική συνείδηση, αντιλήψεις

## 1. Εισαγωγή

Η Μικρασιατική Καταστροφή αποτελεί κατά κοινή ομολογία σταθμό και σημείο τομής στη σύγχρονη ιστορία της Ελλάδος. Με αυτόν τον συναισθηματικά φορτισμένο όρο, που υπερβαίνει τη στρατιωτική ήττα στον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1919-1922, περιγράφεται η βίαιη εκδίωξη, ο εξανδραποδισμός και η εξολόθρευση του ελληνικού στοιχείου της Μ. Ασίας από τα στρατεύματα του Κεμάλ Ατατούρκ. Εκτός από τον όρο αυτό, χρησιμοποιούνται επίσης την τελευταία δεκαετία οι όροι «μικρασιατικός πόλεμος» και «μικρασιατική εκστρατεία», χωρίς να αντανακλούν ωστόσο τόσο έντονο το συναισθηματικό στοιχείο σε σύγκριση με τον όρο «Μικρασιατική Καταστροφή» (Κουλούρη, 2008). Ο τελευταίος παραπέμπει σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο της ελληνικής ιστορίας, ενέχοντας συγχρόνως τη σύγκρουση, η οποία συνυφαίνεται αφενός με τον αρνητικό ρόλο και τις συνέπειες του Εθνικού Διχασμού και αφετέρου με τις εσωτερικές κοινωνικές αντιπαραθέσεις που προκλήθηκαν κατά τη φάση της εγκατάστασης και της ενσωμάτωσης του προσφυγικού στοιχείου στην ελληνική επικράτεια.

Ωστόσο, για να κατανοήσει κανείς τη σημασία του 1922, δεν αρκεί να σταθεί μόνο σε αριθμούς που περιγράφουν τις υλικές και ανθρώπινες απώλειες, οι οποίες αφορούν τον άμαχο πληθυσμό και το ελληνικό στράτευμα. Η σύνθετη φύση του και οι συνέπειές του σε μια σειρά από τομείς της κοινωνικής ζωής, το καθιστούν συγχρόνως μοναδικό γεγονός στα ελληνικά ιστορικά δεδομένα και μείζον στην ευρωπαϊκή ιστορία του 20ου αιώνα και γι' αυτό η ερμηνεία του δεν θα πρέπει να γίνεται αποκλειστικά με εθνικούς όρους. (Κουλούρη, 2012).

Η δραματική κατάληξη της μικρασιατικής εκστρατείας, που ενταφίασε το όνειρο της μεταφυσικής φαντασίωσης της Μεγάλης Ιδέας (Μεχτίδης, 2020) και της εδαφικής διεύρυνσης του ελληνικού κράτους, προκάλεσε με την εισροή των προσφυγικών πληθυσμών μια σειρά από κοινωνικές, δημογραφικές, οικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές. Η πρόκληση της ενσωμάτωσης του προσφυγικού στοιχείου στην ελληνική κοινωνία, μετά και την ανταλλαγή πληθυσμών που προέβλεπε η Συνθήκη της Λωζάνης, υπήρξε τεράστια και αδιανόητη για την πολύπαθη Ελλάδα εκείνης της εποχής, η οποία είχε βιώσει μια μακρά περίοδο πολεμικών συγκρούσεων. Όσοι Μικρασιάτες κατάφεραν να διασωθούν, ερχόμενοι στη νέα τους πατρίδα, αντιμετώπισαν την κοινωνική φρίκη της προσφυγιάς. Απ' τη μια εναπόθεταν τις ελπίδες τους σε ένα κράτος με οικονομικές δυσχέρειες και αδυναμίες στην παροχή στέγασης και περίθαλψης, ενώ απ' την άλλη είχαν να αντιμετωπίσουν τη δυσπιστία, την απόρριψη και την περιθωριοποίηση από μέρους των γηγενών (Συρίγος & Χατζηβασιλείου, 2022). Οι πολιτισμικές διαφορές ήταν υπαρκτές ανάμεσα στις δύο πλευρές και συχνά μεγιστοποιούνταν σκόπιμα. Οι γηγενείς, προκειμένου να νομιμοποιήσουν τη στάση κοινωνικού αποκλεισμού που εφάρμοζαν απέναντι στους ξεριζωμένους Μικρασιάτες πρότασσαν πολιτικά επιχειρήματα, σύμφωνα με τα οποία οι προσφυγικοί πληθυσμοί αποτελούσαν ένα απειλητικό προλεταριάτο ή μια δεξαμενή ψήφων για τους Βενιζελικούς. Παράλληλα, έκαναν συχνά λόγο για την εθνική κατωτερότητα των Μικρασιατών, αμφισβητώντας την ελληνικότητά τους. Απέναντι στην υποτίμηση, στις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που δομούσε η ελληνική κοινότητα εις βάρος των Μικρασιατών, οι τελευταίοι ανέπτυξαν αντισταθμιστικούς μηχανισμούς, προβάλλοντας την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα και ανωτερότητα (Αρσέλ, 2014; Hirschon, 2006). Τα στοιχεία αυτά σε συνδυασμό με το αφήγημα των χαμένων πατρίδων και το κοινό τραύμα του ξεριζωμού, αποτέλεσαν τη βάση για τη συγκρότηση της προσφυγικής μικρασιατικής ταυτότητας (Σαλβάνου, 2022; Βαρλάς, 2012). Παρά τις δυσκολίες που υπήρξαν, το ελληνικό κράτος με την επιτυχή αποκατάσταση και ενσωμάτωση των προσφύγων της Μ. Ασίας πραγματοποίησε έναν μοναδικό και πρωτόγνωρο άθλο, ειδικά αν λάβει κανείς υπόψη του και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συντελέστηκε το εν λόγω εγχείρημα.

Προσφάτως συμπληρώθηκε ένας αιώνας από το τραυματικό και επίμαχο παρελθόν της Μικρασιατικής Καταστροφής, το οποίο εξακολουθεί να διαπερνά τη συλλογική μνήμη και την ιστορική κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας, προσδιορίζοντας ως έναν βαθμό την ταυτότητά της, την ιστορική της συνείδηση, καθώς επίσης και τις παροντικές της στάσεις και αντιλήψεις. Συνιστώντας ένα κατεξοχήν εθνικό, ψυχολογικό και διαγενεακό πολιτισμικό τραύμα, η οδυνηρή αυτή για τον μικρασιατικό ελληνισμό εμπειρία, κατέχει μια ιδιαίτερη θέση τόσο στην ιστορία της Ελλάδας όσο και σε εκείνη της Τουρκίας, για διαφορετικούς όμως λόγους. Το 1922 αποτελεί για την ελληνική πλευρά συνώνυμο της ήττας, της απώλειας και της ματαίωσης του οράματος για μια μεγαλύτερη εδαφικά Ελλάδα. Κυρίως όμως, υπήρξε το γεγονός που σήμανε οριστικά το τέλος της ελληνικής παρουσίας στη Μ. Ασία μετά από τρεις χιλιετίες (Hirschon, 2006). Αντιθέτως, το 1922 για την τουρκική πλευρά συνιστά νίκη και πραγμάτωση των στόχων του κεμαλικού εθνικοαπελευθερωτικού(;) ή αλλιώς αντιιμπεριαλιστικού αντιαποικιοκρατικού κινήματος (Ψυρούκης, 2000), σύμφωνα με τη μαρξιστική οπτική. Πέραν αυτού, στην ιστορία της γείτονος χώρας ταυτίζεται με την ίδρυση του σύγχρονου ομοιογενούς τουρκικού κράτους υπό την ηγεσία του Κεμάλ Ατατούρκ, το οποίο διαδέχθηκε την πολυεθνική Οθωμανική αυτοκρατορία.

Καθώς η βιβλιογραφική παραγωγή, τα επιστημονικά συνέδρια και οι επετειακές εκδηλώσεις συνεχίζονται με αφορμή την εκατονταετηρίδα της Μικρασιατικής Καταστροφής, τίθεται το ερώτημα ποιου είδους προσέγγιση του γεγονότος τελικά δύναται να υπηρετήσει καλύτερα δύο βασικούς στόχους: την ιστορική αλήθεια και τη συλλογική αυτογνωσία. Σε κάθε περίπτωση η εθνική επιλογή δεν πρέπει να είναι ο θρήνος και η ενίσχυση της τραυματικής ανάμνησης των γεγονότων ούτε και η συναισθηματική ερμηνεία και επαναθεώρησή τους. Αυτό που προέχει είναι μια ψύχραιμη και πολυπρισματική ιστοριογραφική προσέγγιση σε αυτό που πονά την Ελλάδα αλλά και που την ενώνει συγχρόνως. Η αναστοχαστική και θαρραλέα επανεξέταση των γεγονότων, πέρα από στερεότυπα,

προκαταλήψεις και εθνικιστικές κορόνες, καθώς και η ανάδειξη νέων όψεων που υπηρετούν την περαιτέρω κατανόηση αυτής της τραυματικής και συνάμα διχαστικής ιστορικής περιόδου, μπορεί να συνεισφέρει όχι μόνο προς την κατεύθυνση της νηφάλιας αποτίμησης των όσων συνέβησαν αλλά και προς εκείνη που ευνοεί την εθνική αυτοκριτική και την επούλωση του ιστορικού τραύματος.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μεθοδολογία και ταυτότητα της έρευνας

Η πραγματοποιηθείσα έρευνα, μικρό μέρος των αποτελεσμάτων της οποίας θα παρουσιαστεί ακολούθως, έλαβε χώρα σε πανελλαδικό επίπεδο το β' εξάμηνο του 2022. Ο βασικός της σκοπός ήταν η ανάδειξη των αντιλήψεων του κλάδου των εκπαιδευτικών σε σχέση με το τραυματικό γεγονός της Μικρασιατικής Καταστροφής, καθώς επίσης και η ευρύτερη χαρτογράφηση του αποτυπώματος του μικρασιατικού πολέμου στην ιστορική τους συνείδηση και κουλτούρα. Το τυχαίο της έρευνας αποτέλεσαν 1241 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας) διαφόρων ειδικοτήτων από 14 διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της επικράτειας. Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ως βασικό εργαλείο ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο 50 ερωτήσεων κλειστού τύπου (διχοτομικές ερωτήσεις, πολλαπλής επιλογής και διαβαθμισμένης κλίμακας Likert), ενώ για την ανάλυση και την παρουσίαση των ευρημάτων ακολουθήθηκαν οι μέθοδοι της Περιγραφικής Στατιστικής. Προκειμένου να υλοποιηθεί η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό S.P.S.S. (Statistical Package Software for the Social Sciences, Version 26.0). Βάσει των στατιστικών εξαγομένων που προέκυψαν, καταρτίστηκαν αρχικά οι πίνακες συχνοτήτων και στη συνέχεια δημιουργήθηκαν ποικίλα γραφήματα ποσοστιαίας κλίμακας με τη χρήση του προγράμματος υπολογιστικών φύλλων Microsoft Excel 2019.

### 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

#### 2.2.1. Δημογραφικά, ιδεολογικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, ως προς τα δημογραφικά, ιδεολογικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προέκυψε πως το 66,32% του δείγματος ήταν γυναίκες και το 33,68% άνδρες. Η πλειονότητα ανήκε κυρίως σε δύο ηλικιακές ομάδες, σε αυτή των 45-54 ετών (40,40%) και σε εκείνη των 55-64 ετών (33,40%). Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση, σχεδόν 7 στους 10 ανέφεραν πως είναι έγγαμοι, 2 στους 10 άγαμοι και 1 στους 10 διαζευγμένοι.

Αναφορικά με τον τόπο διαμονής τους, το 67,80% απάντησε πως κατοικεί σε αστικό κέντρο, το 23,10% σε ημιαστική περιοχή και μόλις το 9% στην ύπαιθρο. Πιο συγκεκριμένα, το 22,32% δήλωσε ως γεωγραφική περιοχή κατοικίας του την Κεντρική Μακεδονία, το 16,20% την Αθήνα και τον Πειραιά, το 12,41% τη Στερεά Ελλάδα και την Εύβοια, το 11,12% την Πελοπόννησο, το 7% την Ανατολική Μακεδονία, το 6,53% τη Θράκη, το 5,96% τη Θεσσαλία, το 5,72% την Κρήτη, το 3,55% τη Δυτική Μακεδονία, το 2,42% τα Δωδεκάνησα, το 2,18% τις Κυκλάδες, το 1,61% την Ήπειρο, το 1,53% τα νησιά του Ιονίου και μόλις το 1,45% τα νησιά του Βορειοανατολικού Αιγαίου.

Από το σύνολο των ερωτώμενων το 46,98% ανέφερε ότι υπηρετεί ως μόνιμο προσωπικό στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το 38,92% στην Πρωτοβάθμια. Κατά πολλοί λιγότεροι ήταν οι αναπληρωτές, με εκείνους της Δευτεροβάθμιας να συγκεντρώνουν ποσοστό 8,78% και τους έτερους της Πρωτοβάθμιας να περιορίζονται ακόμα περισσότερο στο 9% περίπου. Σχετικά με τον χρόνο προϋπηρεσίας, το 42,30% δήλωσε τα 16-25 έτη, το 26,67% ανέφερε ότι εργάζεται πάνω από 25 έτη, το 13,22% 11-15 έτη, το 12,33% έως 5 έτη και το 5,48% 6-10 έτη.

Εξετάζοντας το δείγμα ως προς την ειδικότητα, διαπιστώθηκε πως τη μεγαλύτερη εκπροσώπηση στην έρευνα είχαν κατά φθίνουσα σειρά οι δάσκαλοι (N=293), οι φιλόλογοι της ελληνικής γλώσσας (N=276), οι νηπιαγωγοί (N= 118), οι φιλόλογοι των ξένων γλωσσών (N=117), οι Μαθηματικοί (N=69), οι καθηγητές Πληροφορικής (N=56) και οι Θεολόγοι (N=50). Οι υπόλοιπες

ειδικότητες (Θεατρικής Αγωγής, Βιολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, Βιολόγοι, Οικονομολόγοι, Φυσικών Επιστημών, Φυσικής Αγωγής, Χημικοί, Μουσικοί, Μηχανολόγοι Μηχανικοί) κατέγραψαν μικρότερα ποσοστά από τις προαναφερόμενες.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, το 61,50% απάντησε πως κατέχει προπτυχιακό τίτλο σπουδών από τμήμα ΑΕΙ της Ελλάδας, πλην των Παιδαγωγικών σχολών, το 16% διαθέτει πτυχίο ΠΤΔΕ, το 8,70% πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας με εξομοίωση, ενώ το 7,70% του δείγματος δήλωσε ότι έχει αποφοιτήσει από κάποιο εγχώριο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Οι μισοί περίπου από τους ερωτώμενους ανέφεραν πως έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές (44%), ενώ αισθητά μικρότερα ήταν τα ποσοστά όσων είχαν ολοκληρώσει διδακτορικές ή μεταδιδακτορικές σπουδές (ποσοστιαίο άθροισμα 6%).

Στο ερώτημα που διερευνούσε την ιδεολογική και πολιτική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, κυριάρχησαν δύο απαντήσεις. Η πλειονότητα του δείγματος συντάχθηκε με την άποψη πως δεν εκφράζεται από τον παραδοσιακό ιδεολογικό άξονα (27,88%), ενώ το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό κατέγραψαν όσοι δήλωσαν πως δεν ανήκουν ιδεολογικά πουθενά (14,99%). Το εύρημα αυτό καταδεικνύει είτε την υιοθέτηση μιας απολιτικής στάσης από μέρους των εκπαιδευτικών λόγω και της απαξίωσης του πολιτικού συστήματος από ένα σημαντικό μέρος των πολιτών τα τελευταία έτη (βλ. ενδεικτικά τα ποσοστά εκλογικής αποχής) είτε την ένδειά τους απέναντι στην προοπτική της αποκάλυψης των πολιτικών/ιδεολογικών τους πεποιθήσεων είτε ακόμα και την άρνησή τους να ταυτιστούν ιδεολογικά με χώρους που δεν απηγούν επακριβώς την πολιτική τους κοσμοθεωρία. Από εκείνους που γνωστοποίησαν στην έρευνα την ιδεολογική τους ταυτότητα, το 15,87% αυτοτοποθετήθηκε στην Κεντροαριστερά, το 13,30% στον Κεντρώο χώρο, το 11,68% στην Αριστερά, το 10,56% στην Κεντροδεξιά, το 2,98% στη Δεξιά και το 2,34% στην Εξωκοινοβουλευτική Αριστερά. Μόνο ένα 0,40% των ερωτώμενων τοποθέτησε τον εαυτό του ιδεολογικοπολιτικά στον Ακροδεξιό χώρο, γεγονός που υποδηλώνει πιθανότατα πως η ακροδεξιά ιδεολογία δε βρίσκει κανένα έρεισμα στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δε θα πρέπει να αποκλειστεί και το ενδεχόμενο ένα μέρος των ερωτώμενων να επέλεξε συνειδητά την απόκρυψη των ακραίων ιδεολογικών του πεποιθήσεων, δηλώνοντας στο ερώτημα κάποια άλλη από τις διαθέσιμες επιλογές. Σε όσους αυτο-τοποθετούνται ιδεολογικά κάπου, αυτό που παρατηρείται γενικότερα είναι πως ο Αριστερός και ευρύτερος προοδευτικός χώρος συγκεντρώνει αθροιστικά ένα ποσοστό της τάξεως του 43,19%, σε αντίθεση με το ποσοστιαίο άθροισμα του Δεξιού και ευρύτερου Δεξιού χώρου που είναι τρεις περίπου φορές μικρότερο (13,94%).

Ως προς τις οικογενειακές καταβολές τους, από το συνολικό αριθμό των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, πάνω από 4 στους 10 ανέφεραν πως οι γονείς τους έχουν καταγωγή από τη Μ. Ασία, περισσότεροι απ' τους μισούς έχουν συγγενείς με μικρασιατικές ρίζες, ενώ σχεδόν οι μισοί δήλωσαν πως η ταυτότητα της περιοχής που κατάγονται ή που διαμένουν συνδέεται με το μικρασιατικό στοιχείο.

### 2.2.2. Το 1922 στην ιστορική κουλτούρα και πολιτισμική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Μεταξύ των ζητημάτων που διερευνήθηκαν ήταν η ιστορική κουλτούρα των εκπαιδευτικών σε σχέση με το γεγονός της Μικρασιατικής Καταστροφής, καθώς επίσης και το αποτύπωμα του μικρασιατικού στοιχείου στην πολιτισμική τους ταυτότητα. Όπως κατέδειξαν τα αποτελέσματα, το 68,30% των συμμετεχόντων δήλωσε πως συντηρεί κάποιο μικρασιατικό έθιμο/εθιμοτυπικό. Στην καθημερινότητά του το 60,70% γνωστοποίησε ότι συνδέεται με τη μικρασιατική παράδοση και ιστορία μέσω βιβλίων ή εντύπων που αναφέρονται στον ελληνισμό της Μ. Ασίας, το 56,30% το πράττει διαμέσου της χρήσης ποικίλου οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο, ταινίες, ντοκιμαντέρ κλπ.), το 52,10% ανέφερε πως σχετίζεται μέσω της μαγειρικής, το 50,10% μέσω της μουσικής, το 34% μέσω του χορού, το 32% δήλωσε ότι συνδέεται μέσα από γλωσσικές εκφράσεις ή λέξεις που χρησιμοποιεί, το 30,70% διαμέσου των οικογενειακών αφηγήσεων, το 24,70% ανέφερε τα οικογενειακά κειμήλια, το 14,80% τις φωτογραφίες, ενώ υπήρξε και ένα ποσοστό της τάξεως του

9,70% το οποίο έκανε γνωστό πως δε συνδέεται καθόλου στην καθημερινότητά του με τη μικρασιατική παράδοση ή ιστορία. Πάνω από 8 στους 10 δήλωσαν πως δε συμμετέχουν ως μέλη σε φορείς ή κοινότητες που στοχεύουν στη διατήρηση της μικρασιατικής κουλτούρας και της συλλογικής μνήμης της Μικρασιατικής Καταστροφής, ενώ σχεδόν 8 στους 10 ανέφεραν πως παραβρίσκονται «λιγότερο συχνά» έως «καθόλου συχνά» (λιγότερο συχνά: 36,34% - καθόλου συχνά: 42,39%) σε πολιτιστικές ή μνημονικές εκδηλώσεις με θέμα τον μικρασιατικό ελληνισμό και το 1922. Όταν όμως πραγματοποιούν τέτοιες επισκέψεις, το 44,50% προτιμά τις εκδηλώσεις ιστορικής μνήμης, το 39,60% τα χορευτικά δρώμενα, το 31,30% τις επετειακές δράσεις, το 24,90% τις συναυλίες, το 24,70% τις εκθέσεις φωτογραφίας, το 23,90% τις θεατρικές παραστάσεις, το 15,60% τα δρώμενα ιστορικής αναβίωσης, το 9,80% τις εκθέσεις ζωγραφικής και το 1,10% άλλες εκδηλώσεις. Ωστόσο, ένα ποσοστό της τάξεως του 21,20% γνωστοποίησε μέσα από την επιλογή της απάντησής του ότι δε συμμετέχει σε καμία απολύτως εκδήλωση. Οι 8 στους 10 της έρευνας επισκέπτονται μουσεία ή τόπους μνήμης με αναφορές στον μικρασιατικό ελληνισμό «λιγότερο συχνά» (45,90%) έως «καθόλου συχνά» (33,40%), ενώ μόλις 2 στους 10 πραγματοποιούν τέτοιες επισκέψεις «αρκετά» έως «πολύ συχνά» (ποσοστιαίο άθροισμα 19,95%).

Ως προς το είδος των πηγών ιστορικής πληροφόρησης για τη μικρασιατική εκστρατεία (1919-1922) και τον βαθμό συμβολής τους στις ιστορικές γνώσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι ερωτώμενοι προσλαμβάνουν αυτές τις γνώσεις «πολύ» έως «πάρα πολύ» από τα επιστημονικά βιβλία/περιοδικά/άρθρα (ποσοστιαίο άθροισμα 65%), τις τηλεοπτικές εκπομπές/τα επετειακά αφιερώματα/τα ντοκιμαντέρ/τις τηλεοπτικές σειρές (ποσοστιαίο άθροισμα 66,60%), τις κινηματογραφικές ταινίες (ποσοστιαίο άθροισμα 58,40%), το διαδίκτυο (ποσοστιαίο άθροισμα 58,30%) και τις εφημερίδες/ένθετα εφημερίδων/περιοδικά/ιστορικά έντυπα (ποσοστιαίο άθροισμα 55,10%). Αντιθέτως, οι ιστορικές τους γνώσεις για τον μικρασιατικό πόλεμο και τον ελληνισμό της Μ. Ασίας προέρχονται «λιγότερο» ή «καθόλου» από το επαγγελματικό περιβάλλον (λιγότερο: 34,20% - καθόλου: 34,20%), τα ιστορικά αρχεία (λιγότερο: 35,30% - καθόλου: 29,80%), τα μουσεία (λιγότερο: 45,80% - καθόλου: 27,00%), τα αρχεία προφορικών μαρτυριών (λιγότερο: 36,30% - καθόλου: 26,40%), τις ιστοσελίδες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (λιγότερο: 32,20% - καθόλου: 29,30%), τους πολιτιστικούς συλλόγους/τοπικούς φορείς/οργανώσεις (λιγότερο: 38,00% - καθόλου: 28,50%), την οικογένεια/το συγγενικό περιβάλλον (λιγότερο: 26,80% - καθόλου: 30,00%), τα συνέδρια/τις ημερίδες/ τις επιμορφώσεις (λιγότερο: 31,20% - καθόλου: 49,40%), τις ραδιοφωνικές εκπομπές (λιγότερο: 37,30% - καθόλου: 40,70%), τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο (λιγότερο: 26,60% - καθόλου: 46,50%), την Εκκλησία (λιγότερο: 23,60% - καθόλου: 60,40%), τους πολιτικούς φορείς/τα πολιτικά κόμματα (λιγότερο: 20,10% - καθόλου: 73,00%) και τις κοινότητες μνήμης (λιγότερο: 31,70% - καθόλου: 52,30%).

### 2.2.3. Ιστορική συνείδηση, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Μικρασιατική Καταστροφή

Για τη διερεύνηση του αποτυπώματος της Μικρασιατικής Καταστροφής στην ιστορική συνείδηση των εκπαιδευτικών και την ανάδειξη των ιστορικών τους αντιλήψεων τέθηκαν σχετικά ερωτήματα. Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ενός μικρού μέρους εξ αυτών.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε σε σχετικό ερώτημα πως γνωρίζει «αρκετά» έως «πάρα πολλά» (ποσοστιαίο άθροισμα 80,00%) για τα ιστορικά γεγονότα του μικρασιατικού πολέμου, σε αντίθεση με τους 2 στους 10 που γνωρίζουν «ελάχιστα» και το 0,20% του δείγματος που δε γνωρίζει τίποτα. Οι 9 στους 10 εμπιστεύονται σε μικρό βαθμό (56,70%) ή καθόλου (34,30%) της ιστορικές αφηγήσεις που προέρχονται από την τουρκική πλευρά, ενώ διαφορετική θέση ως προς αυτό εμφάνισε το 9% του δείγματος, αφού δήλωσε ότι τις εμπιστεύεται σε «μεγάλο» (8,60%) ή «πολύ μεγάλο» βαθμό (0,40%).

Ως προς τα αίτια της Μικρασιατικής Καταστροφής, πάνω από 9 στους 10 απάντησαν πως ο Εθνικός Διχασμός επηρέασε «πολύ» (70,00%) έως «αρκετά» (24,30%) την τελική κατάληξη του

μικρασιατικού πολέμου. Μόνο ένας εξαιρετικά μικρός αριθμός εκπαιδευτικών διαφώνησε, θεωρώντας ότι η διαμάχη αυτή επηρέασε «ελάχιστα» ή «καθόλου» (ποσοστιαίο άθροισμα 1,80%) την έκβαση του πολέμου. Αναφορικά με την απόδοση ευθυνών για την τραγωδία του 1922, το 74,70% των ερωτώμενων αποδίδει την υπαιτιότητα στους συμμάχους της Ελλάδας, το 58,10% στον Κεμάλ Ατατούρκ και στον τουρκικό εθνικισμό, το 54,40% στον ελληνικό αλυτρωτισμό και το όραμα της Μεγάλης Ιδέας, το 41,20% στους Αντιβενιζελικούς και το 18,30% στους Βενιζελικούς. Ελάχιστοι αποδίδουν ευθύνες στους τουρκικούς πληθυσμούς της Μ. Ασίας (4,70%) ή στους αντίστοιχους ελληνικούς (0,70%). Σε συνέχεια του προηγούμενου ερωτήματος, οι 9 στους 10 συντάσσονται με τη θέση πως η Μικρασιατική Καταστροφή και ο ξεριζωμός των ελληνικών πληθυσμών οφείλονται πρωτίστως στα γεωπολιτικά συμφέροντα των Μεγάλων Δυνάμεων της εποχής και δευτερευόντως στον κεμαλικό εθνικισμό (σχεδόν 6 στους 10) ή τον ελληνικό αλυτρωτισμό (περίπου 3 στους 10). Οι μισοί και πλέον εκπαιδευτικοί (51,20%) έχουν την πεποίθηση πως η μικρασιατική εκστρατεία ήταν ένας πόλεμος απελευθερωτικού και συνάμα ιμπεριαλιστικού/επεκτατικού χαρακτήρα, το 27,40% εκλαμβάνει το πόλεμο αποκλειστικά ως απελευθερωτικό και το 17,10% πρωτίστως ως ιμπεριαλιστικό/επεκτατικό. Από τις παρούσες απαντήσεις, προκύπτουν τρεις διαφορετικές οπτικές του μικρασιατικού πολέμου. Η πρώτη εξ αυτών εκφράζει την εθνικιστική/αλυτρωτική προσέγγιση και το κυρίαρχο εθνικό αφήγημα, η δεύτερη ταυτίζεται με την οπτική που υιοθετείται και προβάλλεται κυρίως από τον Αριστερό πολιτικό χώρο και το ΚΚΕ/ΣΕΚΕ, ενώ η τρίτη οπτική, που είναι και η πλειοψηφούσα, χαρακτηρίζεται ως μετριοπαθής και πιο σφαιρική. Με βάση την τυπολογία του Rüsen, στην εν λόγω στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος εντοπίζονται τρεις κυρίως μορφές ιστορικής νοηματοδότησης: η παραδειγματική, η κριτική και η γενετική, οι οποίες ταυτίζονται με τους αντίστοιχους τύπους ιστορικής συνείδησης (Rüsen, 2004).

Οι 6 στους 10 περίπου της έρευνας εξέφρασαν τη γνώμη πως ο ελληνοτουρκικός πόλεμος στη Μ. Ασία θα μπορούσε να μην είχε γίνει, 3 στους 10 ανέφεραν πως ήταν αναπόφευκτος, ενώ 1 στους 10 προτίμησε να μην απαντήσει. Η πλειονότητα των ερωτώμενων επομένως, φαίνεται να αναγνωρίζει τον σημαίνοντα ρόλο της ανθρώπινης δράσης στην εξέλιξη των ιστορικών φαινομένων, σε αντίθεση με ένα μικρότερο τμήμα τους, το οποίο υιοθετεί μια νομοτελειακή θεώρηση και ερμηνεία της ιστορίας.

Το 60,10% των ερωτώμενων συμφώνησε με τη θέση πως οι περισσότερες βιαιότητες στον ελληνοτουρκικό πόλεμο έγιναν από την τουρκική πλευρά σε αντίθεση με το 37,80% το οποίο συντάχθηκε με την άποψη πως και οι δύο αντιμαχόμενες πλευρές προέβησαν εξίσου σε ακρότητες. Ελάχιστοι ήταν εκείνοι που είτε δεν αναγνώρισαν ακραίες πράξεις βίας στον ελληνικό στρατό (1,80%) είτε που θεώρησαν τις ελληνικές στρατιωτικές δυνάμεις ελεγχόμενες για τέτοιου είδους πράξεις (0,30%). Όπως γίνεται αντιληπτό, στην ιστορική συνείδηση των εκπαιδευτικών υπάρχει βαθιά θεμελιωμένη η πεποίθηση περί τουρκικών ωμοτήτων στον μικρασιατικό πόλεμο. Ως προς αυτό αξίζει να επισημανθεί πως αν και το εύρος των τουρκικών ακροτήτων υπήρξε μεγαλύτερο, ωστόσο δεν μπορεί να παραγνωριστεί το γεγονός ότι και από μέρους του ελληνικού στρατού υπήρξαν περιστατικά βίαιων συμπεριφορών σε βάρος αμάχων μουσουλμάνων ή αιχμαλώτων, σε όλες τις φάσεις των εχθροπραξιών. Εξάλλου, ο μικρασιατικός πόλεμος, θα σημείωνε κανείς, αποτέλεσε μια πρώτης τάξεως «ευκαιρία» για την ανάδυση και εκ νέου εκτόνωση της μακραίωνης υποβόσκουσας εχθρότητας μεταξύ των δύο λαών (Μιχαηλίδης, 2018).

Σε άλλο ερώτημα που τέθηκε, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν τι συνιστά για εκείνους η Μικρασιατική Καταστροφή. Από την κατανομή των συχνοτήτων προέκυψε ότι για το 55,40% των εκπαιδευτικών η Μικρασιατική Καταστροφή αποτελεί συνώνυμο της γενοκτονίας και συγχρόνως μοιραία συνέπεια ενός πολέμου, το 26,30% ταυτίζει το 1922 αποκλειστικά με τη γενοκτονία, ενώ το 16,80% έχει εγγράψει το γεγονός στη συνείδησή του ως τη μοιραία συνέπεια του ελληνοτουρκικού πολέμου. Ελάχιστοι ήταν εκείνοι που δε συντάχθηκαν με καμία από τις παραπάνω θέσεις (1,50%). Συνολικά, όπως διαπιστώνεται, πάνω από 8 στους 10 θεωρούν de facto ως γενοκτονία τα όσα υπέστησαν οι ελληνικοί πληθυσμοί. Το αν τελικά οι



εθνοκαθάρσεις και οι ακρότητες, οι οποίες συντελέστηκαν από τα κεμαλικά στρατεύματα σε βάρος των Ελλήνων της Ανατολίας, συνιστούν γενοκτονία ή όχι, αποτελεί ένα επίμαχο θέμα (Αγτζίδης, 2010) που έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα των ιστορικών, τους διεθνείς οργανισμούς, την πολιτική, τα θύματα, τους θύτες αλλά και ένα ευρύτερο σύνολο φορέων της δημόσιας ζωής που συμμετέχουν ενεργά στον διάλογο γύρω από ζητήματα μνήμης, ιστορίας και μεταβατικής δικαιοσύνης (Αγτζίδης, 2020).

Διερευνώντας τις ψυχολογικές διαστάσεις της Μικρασιατικής Καταστροφής, τέθηκε το ερώτημα στους εκπαιδευτικούς τι είδους συναισθήματα τους προκαλεί. Οι μισοί εξ αυτών (49,44%) απάντησαν ότι τους δημιουργεί αίσθημα λύπης, το 35,44% ανέφερε ότι τους προκαλεί αίσθημα αδικίας, το 11,44% θυμό και αίσθημα εκδίκησης, το 0,63% δεν αισθάνεται απολύτως τίποτα, το 0,58% νιώθει απογοήτευση, το 0,15% αισθάνεται νοσταλγία, ενώ το 2,05% νιώθει κάτι άλλο. Όπως προκύπτει, τα αρνητικά συναισθήματα που κυριαρχούν σε σχέση με τη Μικρασιατική Καταστροφή είναι πρωτίστως η λύπη και δευτερευόντως το αίσθημα αδικίας ή του θυμού/της εκδίκησης. Σε κάθε περίπτωση γίνεται αντιληπτό πως στη συλλογική συνείδηση το τραύμα του 1922, εκατό έτη μετά, παραμένει ανοιχτό και ανεπούλωτο. Σύμφωνα με την τυπολογία της Αρσέλ, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται να είναι φορείς του Πολιτισμικού Τραύματος Μικρασιατικής Καταστροφής (ΠΤΜΚ). Αντιθέτως, όσοι αισθάνονται θυμό ή αίσθημα εκδίκησης διακατέχονται από το αποκαλούμενο Παγιωμένο Πολιτισμικό Μικρασιατικό Τραύμα (ΠΠΜΤ), καθώς η προοπτική αποτοξίνωσης από την τραυματική εμπειρία συναντά στα άτομα αυτά δυσκολίες (Αρσέλ, 2014).

### 3. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματά της έρευνας προκύπτει πως οι ιστορικές αντιλήψεις της πλειονότητας του εκπαιδευτικού κόσμου ταυτίζονται σε αρκετές περιπτώσεις με το κυρίαρχο εθνικό αφήγημα της εθνικής καταστροφής. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις ένα σημαντικό μέρος των ερωτώμενων υιοθετεί μια πιο σφαιρική και κριτική ματιά των γεγονότων. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι φορείς του Πολιτισμικού Τραύματος της Μικρασιατικής Καταστροφής και λιγότεροι του Παγιωμένου Τραύματος Μικρασιατικής Καταστροφής. Στην πρόσκτηση των ιστορικών τους γνώσεων και τη συγκρότηση της ιστορικής τους κουλτούρας για το 1922 οι φορείς της αποκαλούμενης δημόσιας ιστορίας και της πολιτιστικής βιομηχανίας διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο. Αν και διακρίνεται σε ένα σημαντικό μέρος μια διάθεση ιστορικής αυτογνωσίας και εθνικής αυτοκριτικής γύρω από τον μικρασιατικό πόλεμο, ωστόσο αυτή συνοδεύεται τόσο από την παγιωμένη αντίληψη περί υπαιτιότητας των συμμαχικών δυνάμεων για την εθνική τραγωδία όσο και από αντιτουρκικά συναισθήματα. Τέλος, αναφορικά με την ιστορική συνείδηση του δείγματος, εντοπίζονται στις τάξεις των εκπαιδευτικών τρεις κυρίως τύποι: ο παραδειγματικός, ο κριτικός και ο γενετικός τύπος, που ταυτίζονται με τις αντίστοιχες μορφές ιστορικής νοηματοδότησης. Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις ατόμων ορισμένοι τύποι εξ αυτών φαίνεται να συνυπάρχουν.

### Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

#### Ελληνόγλωσση

- Αγτζίδης, Β. (2020). *Μικρασιατική Καταστροφή. Από τη Λούξεμπουργκ και τον Γληνό, στην ήττα και το τραύμα*. Αθήνα: Historical Quest, 208-216.
- Αγτζίδης, Β. (2010). Μνήμη, ταυτότητα και ιδεολογία στον ποντιακό ελληνισμό. Στο Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Αγτζίδης, Β., *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης: Ενδεικτικές όψεις των συμβολικών πολέμων για την ιστορία και τη μνήμη*. Αθήνα: Ταξιδευτής, 260-261.
- Αρσέλ, Λ.Τ. (2014). *Με τον διωγμό στην ψυχή. Το τραύμα της Μικρασιατικής Καταστροφής σε τρεις γενιές*. Αθήνα: Κέδρος, 31,32, 35, 101-103.

- Βαρλάς, Μ. (2012). Δεύτερη γενιά προσφύγων: Απόπειρα καθορισμού ενός ασαφούς όρου. Στο *Πρακτικά 5ου συμποσίου Κέντρου Σπουδής και Ανάδειξης Μικρασιατικού Πολιτισμού με τίτλο 'Η συμβολή των προσφύγων στην πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας'*, 25-27 Νοεμβρίου 2011. Νέα Ιωνία: ΚΕ.ΜΙ.ΠΟ., 207.
- Κουλούρη, Χ. (2012). Εισαγωγή. Στο: Νικολακόπουλος, Η., Παναγιωτόπουλος, Β. (επιμ.), *Η Μικρασιατική Καταστροφή: 1922*, τ. 2. Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη, 9. Ανακτήθηκε στις 25-04-2023 από: <https://tinyurl.com/625n7554>.
- Κουλούρη, Χ. (2008). Καταστροφή, εκστρατεία και πόλεμος στο σχολείο. *Το Βήμα*, 24-11-2008. Ανακτήθηκε στις 30-04-2023 από: <https://tinyurl.com/mr9ys7tn7>.
- Μεχτίδης, Π. (2020). *Η μικρασιατική εκστρατεία και Καταστροφή. Τα γεγονότα από το 1918 έως τη Συνθήκη της Λωζάνης*. Θεσσαλονίκη: Μάλλιαρης, 19.
- Μιχαηλίδης, Ι. (2018). *Μικρασιατική Καταστροφή*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 11, 54-59.
- Σαλβάνου, Α. (2022). Πώς σκεφτόμαστε το 1922; Οι διαδρομές της μνήμης. Στο Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, *Πρακτικά 1ης ημερίδας Τραύμα, συλλογική Μνήμη, Επανόρθωση μέσω του «Άλλου»*, Θεσσαλονίκη 06-05-2022. Ανακτήθηκε στις 02/05/2023 από: <https://tinyurl.com/5n89xcp9>.
- Συρίγος, Α., Χατζηβασιλείου, Ε. (2022). *Μικρασιατική Καταστροφή: 50 ερωτήματα και απαντήσεις*. Αθήνα: Πατάκη, 88, 218, 222-223.
- Hirschon, R. (2006). *Κληρονόμοι της Μικρασιατικής Καταστροφής*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 45,85.
- Ψυρούκης, Ν. (2000). *Η Μικρασιατική Καταστροφή*. Λευκωσία: Αιγαίον-Κουκίδα, 278.

### Ξενογλώσση

- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. In: Seixas, P. (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, Buffalo and London: University of Toronto Press, 63-85.

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΗΓΕΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### Βαρσαμά Μαρία

Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής και Φυσικών Επιστημών του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης/  
Εκπαιδευτικός ΠΕ60/ΠΕ60ΕΑΕ

### Αγγελίδης Νικόλαος

Υποψήφιος Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του ΠΑΜΑΚ/ Εκπαιδευτικός  
ΠΕ70

### Περίληψη

Από τα πρώτα χρόνια της παρουσίας του ανθρώπου υπάρχουν καταγραφές σχετικά με την ύπαρξη ηγετών που διαμόρφωσαν την παγκόσμια ιστορία. Η ηγεσία, ως έννοια γεννήθηκε ταυτόχρονα με την πρώτη ομάδα ανθρώπων. Στην σύγχρονη εποχή, υπάρχουν «ηγέτες» σε διάφορους κλάδους, καθοριστικής σημασίας για την πορεία του πολιτισμού, της ιστορίας και της εξέλιξης, γενικότερα. Η εκπαίδευση, έχει «ηγέτες» με σημαντική συμβολή στην παιδεία. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτών των ανθρώπων και η ανθεκτικότητα που επιδεικνύουν απέναντι στις διάφορες δυσκολίες, προσελκύουν το επιστημονικό ενδιαφέρον στις Κοινωνικές Επιστήμες. Η παρούσα εργασία διερευνά τα επίπεδα επαγγελματικής ανθεκτικότητας των ανώτατων στελεχών στην εκπαίδευση. Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ανθεκτικότητας των στελεχών χρησιμοποιήθηκε η

Κλίμακα Επαγγελματικής Ανθεκτικότητας της Kodama (2015). Πρόκειται για ποσοτική έρευνα που διενεργήθηκε σε βολικό δείγμα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ανθεκτικότητας, της αποτελεσματικότητας, της προϋπηρεσίας, του ακαδημαϊκού επιπέδου και ορισμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.

**Λέξεις κλειδιά:** επαγγελματική ανθεκτικότητα, εκπαιδευτική ηγεσία, ηγέτης.

## 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική που προσανατολίζεται στην αξία της ηγεσίας. Η ηγεσία είναι μια έννοια που ορίζεται δύσκολα (Antonakakis, Ciancolo & Strenberg, 2004· Silva, 2016). Όσα χρόνια έχει μελετηθεί ως όρος έχουν παρατηρηθεί συγκλίνουσες και αποκλίνουσες απόψεις, το κοινό χαρακτηριστικό όλων, είναι ότι για να λέγεται κάποιος «ηγέτης» πρέπει να υπάρχει μια ομάδα ανθρώπων που να τον ακολουθεί (ακόλουθοι). Ένα άτομο δύναται να είναι και ηγέτης και ακόλουθος, ταυτόχρονα (Hunt, 2004).

Ένας σύγχρονος ορισμός, υποστηρίζει πως η ηγεσία είναι μια «διαδικασία» με δυναμικό χαρακτήρα, που συμβαίνει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας και επηρεάζεται από το άμεσο περιβάλλον μέσα στο οποίο συμβαίνει (Silva, 2016). Η επικοινωνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποδοχή του ηγέτη από την ομάδα καθώς και στην δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης (Ayub, Manat & Hamzah, 2014).

Το γεγονός που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον διεθνώς αναφορικά με την ηγεσία αφορά στα σημαντικότερα προσόντα που πρέπει να φέρει ένας ηγέτης. Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η συνεισφορά στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, η επικοινωνιακή και η εκφραστική ικανότητα του συγκαταλέγονται στον κατάλογο που δομείται από τη βάση του συστήματος εκπαίδευσης (Λαζάρου, 2019). Η αποτελεσματική διοίκηση είναι μια απαιτητική διαδικασία και οι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να επιδεικνύουν υψηλές δεξιότητες προσαρμογής στις καθημερινές αλλαγές αλλά και στις αλλαγές της σύγχρονης πραγματικότητας. Στην εκπαίδευση, συγκεκριμένα, ως ηγέτης λογίζεται εκείνος που θα εξελίξει το συγκείμενο περαίωσης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, θα εμπνεύσει τους υφιστάμενους του, θα διευκολύνει τις διαδικασίες και θα είναι σε θέση να διαχειρίζεται προβλήματα ή συγκρούσεις που αναμένεται να εκδηλωθούν μεταξύ του ανθρωπίνου δυναμικού. Η επαγγελματική ανθεκτικότητα, αποτελεί μια παράμετρο βαρύνουσας σημασίας για την αποτελεσματική ηγεσία και αφορά την ικανότητα ενός ανθρώπου να ανταποκρίνεται διαρκώς σε πολλές επαγγελματικές παραμέτρους, οι οποίες συνεχώς γίνονται πολυπλοκότερες.

Η ηγεσία είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία που απαιτεί από το πρόσωπο που την ασκεί πέραν των τυπικών προσόντων που θα του διασφαλίσουν μια θέση ανώτατου στελέχους εκπαίδευσης, προσωπικότητα και γνωστικό υπόβαθρο τέτοια ώστε να επιτυγχάνεται η συνεχής βελτίωση του οργανισμού. Παρόλα αυτά ο ηγέτης δεν είναι απαραίτητα εκείνος που κατέχει μια ηγετική θέση, αλλά δύναται να είναι οποιοσδήποτε ο οποίος έχει εκείνα τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, το όραμα, τις προσδοκίες, που διακρίνεται από ακεραιότητα και δεν φοβάται να δείξει τις αδυναμίες, που είναι σε θέση να αξιολογεί καταστάσεις επιλύοντας δίκαια κάθε ζήτημα που προκύπτει. Το βασικότερο, όμως, είναι να έχει αναδειχθεί μέσα από την ομάδα. Γίνεται κατανοητό ότι η «ηγεσία» και ο «ηγέτης» δεν ταυτίζονται υποχρεωτικά με την ανώτατη διοίκηση αλλά με την δύναμη επιρροής ενός ανθρώπου στην ομάδα της οποίας είναι μέλος. Στην πράξη, η αυξημένη δυνατότητα επιρροής είναι στενά συνδεδεμένη με την τυπική εξουσία γεγονός που δικαιολογεί ότι οι περισσότεροι ηγέτες συχνά κατέχουν υψηλές θέσεις στη διοικητική ιεραρχία (Καραγιάννης, 2014).

Όπως αναφέρεται στην έρευνά των Everard και των συνεργατών του (2004) οι διαφορές μεταξύ «ηγεσίας» και «διοίκησης» είναι διακριτές. Συγκεκριμένα, η ηγεσία διαφοροποιείται ως προς το «όραμα» ενώ η διοίκηση από την «εφαρμογή», ανάλογα η πρώτη πρεσβεύσει στον «μετασχηματισμό» και η δεύτερη στη «συναλλαγή», αυτό αντικατοπτρίζεται στο γεγονός ότι η

ηγεσία υπηρετεί τον «άνθρωπο» και όχι «τα συστήματα». Επίσης, ο ηγέτης στοχεύει στην υλοποίηση «σωστών πραγμάτων» αντίθετα με την διοίκηση που πρεσβεύει στο να γίνονται «τα πράγματά σωστά». Τέλος, η ηγεσία σχετίζεται με «στρατηγικά θέματα» ενώ η διοίκηση αφορά στη διαχείριση «λειτουργικών θεμάτων», κατά κύριο λόγο. Η «διοίκηση» ουσιαστικά αποτελεί ένα είδος ηγεσίας, που περιλαμβάνει τον άνθρωπο ενώ η ηγεσία απευθύνεται σε αυτόν (Καραγιάννης, 2014).

Ο «ιδανικός» ηγέτης είναι εκείνος που μπορεί να συνδυάσει ηγετικές και διοικητικές ικανότητες ταυτόχρονα. Ο Φωτόπουλος (2013), τονίζει την αξία της ύπαρξης «οράματος» για να είναι κάποιος ηγέτης. Συγκεκριμένα, υπογραμμίζει τη σημασία να είναι σε θέση να μεταδώσει το όραμα στους συνεργάτες του και να καταφέρει να τους εμπνεύσει ώστε να το υιοθετήσουν και να επιθυμεί ο καθένας προσωπικά την επίτευξη αυτού. Ο ίδιος, θα πρέπει να αποτελεί πηγή έμπνευσης για όλους τους ανθρώπους που ανήκουν στην ίδια ομάδα εργασίας, να καλλιεργεί κουλτούρα ποιότητας, να ενδυναμώνει το προσωπικό στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και διαρκούς βελτίωσης, να επιθυμεί την αλλαγή και να αναζητά την καινοτομία, να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να θέτουν στόχους και να τους ωθεί να τους υλοποιούν, αλλά το σημαντικότερο είναι να μπορεί να διαχειρίζεται με αποτελεσματικότητα τον εαυτό του και έπειτα τις σχέσεις τους με τους γύρω (Ζωγόπουλος, 2012).

Από όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται αντιληπτό πως ο ηγέτης είναι ένας άνθρωπος χαρισματικός αλλά ταυτόχρονα και εκείνος που βιώνει μεγάλο στρες και πίεση από τις ευθύνες που συγκεντρώνονται στο πρόσωπο του. Το στρες είναι μια φυσιολογική αντίδραση του οργανισμού αλλά όταν υπάρχει σε υψηλά επίπεδα στην καθημερινότητα μπορεί να μετατραπεί σε άγχος που αφορά σε μια παθολογική προσαρμογή του ικανή να επηρεάσει σημαντικά τόσο την ψυχική όσο και την σωματική υγεία ενός ανθρώπου (Μουστάκα, Ζάντζος & Κωνσταντινίδης, 2010). Το άγχος δημιουργεί ένταση, νευρική κατάσταση, φόβο, δυσάρεστες σκέψεις και ανησυχία, χαρακτηριστικά που δεν συνάδουν με την προσωπικότητα του ηγέτη. Η ικανότητα του ανθρώπου να καταφέρνει να ξεπερνά δύσκολες καταστάσεις και να διαχειρίζεται το άγχος του ώστε να βελτιώνεται και να επιστρέφει στη φυσιολογική λειτουργία έπειτα από ένα τραυματικό γεγονός, ορίζεται ως ψυχική ανθεκτικότητα και κρίνεται απαραίτητη για να λογίζεται κάποιος ηγέτης (Masten & Wright, 2009).

Υπάρχουν επτά επίκτητες δεξιότητες της ανθεκτικότητας οι οποίες είναι:

- Ικανότητα ελέγχου και ρύθμισης του συναισθήματος,
- Ικανότητα ελέγχου των παρορμήσεων,
- Αισιοδοξία,
- Ευέλικτη σκέψη,
- Ενσυναίσθηση και
- Αυτοαποτελεσματικότητα (Reivich, 2011).

Η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται, με την έννοια της εσωτερικής εστίας ελέγχου που έχει ο άνθρωπος ώστε να καθορίζει τη συμπεριφορά του. Αφορά στην ικανότητα του να επιλύει αποτελεσματικά τα προβλήματά του μέσα από ατομική προσπάθεια. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ της «αισιοδοξίας» και της «επαγγελματικής ανθεκτικότητας» (Federetal, 2010).

Πρόκειται για την ικανότητα «ανάκαμψης» του ατόμου έπειτα από τη βίωση δυσάρεστων καταστάσεων. Για την επίτευξη της εν λόγω ανάκαμψης, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ηγετών και η θέσπιση και η διατήρηση σταθερών δεσμών με τους συνεργάτες τους που διακατέχονται από το αίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Lyons, Schweitzer & Ng, 2015). Η επαγγελματική ανθεκτικότητα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, λοιπόν, που απαιτεί τη διατήρηση της προσωπικής και της επαγγελματικής ευημερίας κατά τη διάρκεια βίωσης αντίξοων επαγγελματικών καταστάσεων (McCann et. al., 2013).

Η Kodama (2017), διενέργησε σχετική έρευνα για την επαγγελματική ανθεκτικότητα καταλήγοντας πως η ικανότητα προσαρμογής σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, η αποδοχή των εργασιακών και οργανωτικών αλλαγών, η χαρά της συνεργασίας με διαφορετικά άτομα, η αυτοπεποίθηση και η ανάληψη πρωτοβουλιών, αποτελούν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά του ηγέτη. Ο Stevenson (2015), υποστήριξε ότι η προσαρμοστικότητα, η φιλοδοξία, η εμπιστοσύνη στον εαυτό, η επιθυμία για διαρκή ενημέρωση και συνεχιζόμενη μάθηση, η ικανότητα λήψης αποφάσεων για το μέλλον, η δέσμευση, η θέσπιση βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων, η επιμόρφωση και η υψηλή αντίληψη αυτοαπελεματικότητας είναι τα χαρακτηριστικά του καλού ηγέτη.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των επιπέδων επαγγελματικής ανθεκτικότητας των ανώτατων στελεχών στην εκπαίδευση ώστε να αναδειχθούν τα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους, ως σημαντικά και απαραίτητα. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Να αναδειχθεί το επίπεδο επαγγελματικής ανθεκτικότητας των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης.
- Να εξεταστεί ο βαθμός που τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων επηρεάζει την επαγγελματική τους ανθεκτικότητα.
- Να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά που εντοπίζονται ως κοινά μεταξύ των εκπαιδευτικών εκπαιδευτικούς ηγετών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αναλυτικότερα, υλοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με ποιοτική ανάλυση των δεδομένων λόγω του μικρού δείγματος. Η έρευνα διεξήχθη στο χρονικό διάστημα μεταξύ 15 Φεβρουαρίου έως και τέλος Απριλίου του 2023. Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο και συγκεκριμένα επιλέχθηκε η κλίμακα Career Resilience της Makiko Kodama (2015). Η συγκεκριμένη κλίμακα δημιουργήθηκε από την Kodama (2015), με σκοπό να εντοπίσει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανθεκτικότητα των εργαζομένων, ώστε να βελτιώσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η κλίμακα αποτελείται από 34 δηλώσεις που βασίστηκαν στην θεωρία του London για την επαγγελματική κινητοποίηση. Οι απαντήσεις δίνονται μέσω μιας κλίμακας likert με 4 διαβαθμίσεις (1:καθόλου – 4: πάρα πολύ). Στην έρευνα της Kodama οι συμμετέχοντες ανέρχονταν σε 241 εργαζόμενους σε εταιρίες της Ιαπωνίας. Οι 5 παράγοντες που προαναφέρθηκαν στο εισαγωγικό μέρος της εργασίας, αναδείχθηκαν διότι οι φορτίσεις τους ήταν πάνω από 0.35, στην παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με την Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών, περιστροφής promax, όπου και οι πέντε παράγοντες εμφάνισαν τον δείκτη Crombach's alpha από 0.81 έως 0.89.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά από την Παπαϊωάννου (2019), σταθμίστηκε στο ελληνικό κοινό που διαφέρει από αυτό της Ιαπωνίας στα πλαίσια της έρευνας της και εφαρμόστηκε σε εκπαιδευτικούς ηγέτες. Αναλυτικότερα, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών, περιστροφή promax, με σκοπό τον καθορισμό παραγόντων. Εξετάστηκε η ακαταλληλότητα του δείγματος μέσω του ελέγχου σφαιρικότητας Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) και η επάρκεια του δείγματος με βάση τον δείκτη Kaiser – Meyer – Olkin (KMO – Measure of Sampling Adequacy). Ο δείκτης Bartlett ήταν ίσος με  $p=0,000 < 0.05$  και KMO ήταν ίσος με  $0,875 > 0,5$  γεγονός που επέτρεψε την ομαδοποίηση των ερωτήσεων σε πέντε παράγοντες όπως και στο ερωτηματολόγιο της Kodama (Παπαϊωάννου, 2019).

Κατά τη στάθμιση του ερωτηματολογίου στα ελληνικά δεδομένα, παρατηρήθηκε ότι υπήρξαν δηλώσεις που «φόρτιζαν» σε περισσότερους από έναν παράγοντα, γεγονός που οδήγησε στην

εξαίρεση τους. Αυτό ήταν οι παράγοντες νούμερο 10, 11 και 16 του αρχικού ερωτηματολογίου. Η εξαίρεση αυτών οδήγησε σε μια διαφορετική δομή του τελικού ερωτηματολογίου. Το σύνολο των παραγόντων φαίνεται αναλυτικά στον πίνακα 2.

Η συνολική αξιοπιστία της κλίμακας κρίθηκε ως επαρκής εφόσον ο Cronbach's Alpha ήταν 0.91. Έγινε έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας όπου ο βαθμός ήταν υψηλός για τους τέσσερις από τους πέντε παράγοντες. Ο πέμπτος παράγοντας είχε 0.429 και ως εκ τούτου απορρίφθηκε. Προς τον σεβασμό των πνευματικών δικαιωμάτων τόσο της δημιουργού όσο και της ερευνήτριας που διενέργησε την στάθμιση του ερωτηματολογίου έγινε επικοινωνία από τους ερευνητές και κατοχυρώθηκε γραπτώς η συγκατάθεση τους (εικόνα 1.)



児玉 真樹子 <mkodama@hiroshima-u.ac.jp>

to me ▾

Dear. Dr. Varsama Maria,

I am glad that you are interested in and plan to use my Career Resilience questionnaire.

This questionnaire was developed in Japanese.

Do you need English translation version?

If necessary, please feel free to ask me.

Sincerely,

Makiko Kodama

---

差出人: Maria Varsama <mariavarsama2014@gmail.com>

送信日時: 2023年2月4日 22:16

宛先: 児玉 真樹子 <mkodama@hiroshima-u.ac.jp>

件名: Permission to use Career Resilience questionnaire

Εικόνα 1. Άδεια Χρήσης της Κλίμακας Career Resilience Questionnaire από την δημιουργό της Makiko Kodama.

Το ερωτηματολόγιο, στάλθηκε από την Δρ. Kodama στους ερευνητές και μεταφράστηκε από τους ίδιους στην ελληνική γλώσσα, συγκρίθηκε με την μετάφραση της Παπαϊωάννου (2015) και διαμοιράστηκε στους συμμετέχοντες μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας της Google, μέσω του προγράμματος «Google Forms».

Δηλώσεις	Παράγοντες				
	Ικανότητα αντιμετώπισης προβλημάτων	Κοινωνικές Δεξιότητες	Ενδιαφέρον για την καινοτομία	Αισιοδοξία για το μέλλον	Δεξιότητες ανθεκτικότητας στην εργασία
5. Μπορείτε να δεχτείτε αλλαγές στους οργανισμούς και τις εργασίες.	,775				
3. Ακόμη και αν έχετε προβλήματα στην εργασία, μπορείτε να τα ξεπεράσετε με τον δικό σας τρόπο.	,758				
2. Μπορείτε να αντιμετωπίσετε με ευελιξία τις αλλαγές γύρω σας.	,733				
4. Μπορείτε να αντιμετωπίσετε θετικά τις δυσκολίες.	,693				
7. Δεν διστάζετε όταν συνεργάζεστε με νέους συναδέλφους και προϊσταμένους.	,624				
1. Μπορείτε να προσαρμόσετε στις περιβαλλοντικές αλλαγές.	,592				
8. Μπορείτε να αναλάβετε εργασία στην οποία δεν είστε σίγουροι ότι θα ανταπεξέλθετε.	,577				
12. Όταν αντιμετωπίζετε προβλήματα χωρίς να έχετε μελαγχολική διάθεση, σκέφτεστε άλλους τρόπους επίλυσης τους.	,467				
6. Μπορείτε να αναζητήσετε βοήθεια από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους σας όταν αντιμετωπίζετε προβλήματα στο χώρο εργασίας.	,464				
24. Συχνά θέλετε να ξέρετε περισσότερα για πράγματα.	,892				
25. Έχετε έντονο ενδιαφέρον για πράγματα	,856				
27. Έχετε το κίνητρο να μάθετε νέα πράγματα.	,826				
26. Σας αρέσει να δοκιμάζετε διάφορα πράγματα.	,801				
23. Σας αρέσουν νέα και καινοτόμα πράγματα.	,669				
28. Προσπαθείτε να ολοκληρώσετε την εργασία σας μόνοι σας.	,534				
9. Όταν εργάζεστε, εξετάζετε προσεκτικά τους καλύτερους δυνατούς τρόπους, εκ των προτέρων.	,390				
15. Είστε καλοί στο να μιλάτε με διασκεδαστικό τρόπο.	,811				
14. Είστε καλοί να κάνετε τους άλλους να γελούν.	,738				
20. Είστε κοινωνικοί και έχετε ένα πλατύ κύκλο φίλων.	,683				
17. Είστε καλοί στο να κάνετε φίλους.	,650				
34. Είστε συνήθως ευγενικοί με τους άλλους.	,609				
33. Είστε συμπονετικοί με τους ανθρώπους.	,582				
18. Μπορείτε να ενθουσιάζεστε με τους άλλους	,571				
21. Μπορείτε να συμβουλευέστε τους άλλους όταν έχετε ανησυχίες.	,535				
19. Μπορείτε να εκφράζετε τα αισθήματά σας με ειλικρίνεια στους άλλους.	,476				
29. Είστε αισιοδοξοί για το μέλλον σας.	,781				
30. Πιστεύετε ότι έχετε ένα λαμπρό μέλλον.	,767				
31. Πιστεύετε ότι κάτι καλό θα συμβεί στο μέλλον.	,744				
13. Όταν αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην εργασία, είναι δύσκολο να συνεχίσετε να εργάζεστε.	,719				
32. Νομίζετε ότι δεν έχετε τίποτα για να αισθάνεστε περήφανος.	,629				
22. Μπορείτε να συνδέεστε με άτομα που ασκούν επιρροή στον οργανισμό σε περίπτωση που τους χρειάζεστε.	,529				
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης παραγόντων	30,72	8,92	7,18	5,45	4,19
Ποσοστό συνολικής διακύμανσης		56,45			

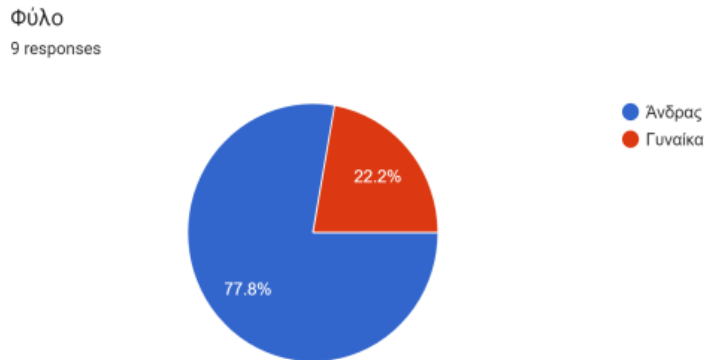
Πίνακας 1. Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου Επαγγελματικής Ανθεκτικότητας (Παπαϊωάννου, 2019)

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 9 συμμετέχοντες οι οποίοι είναι Ανώτατα Στελέχη Εκπαίδευσης από την Κεντρική Μακεδονία και την Περιφέρεια Κρήτης. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν τόσο για τον σκοπό της έρευνας και όσο και για την διαφύλαξη της ανωνυμίας τους στα πλαίσια της ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας και της αρχής της εμπιστευτικότητας. Το δείγμα

ήταν βολικό και προέκυψε από το άμεσο επαγγελματικό περιβάλλον των ερευνητών. Αν και το δείγμα είναι μικρό ένα βασικό πλεονέκτημα που έχει είναι ότι αφορά μόνο Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, γεγονός που συνεπάγεται ότι εκ των πραγμάτων κάνουμε λόγο για πολύ μικρό πληθυσμό. Παρόλα αυτά δεν μπορούμε να κάνουμε γενικεύσεις αλλά να έχουμε μια σημαντική εικόνα για ένα θέμα που δεν έχει διερευνηθεί έως σήμερα στην Ελλάδα. Αυτή η πρωτοτυπία του θέματος είναι που προσδίδει και αξία στην συγκεκριμένη έρευνα.

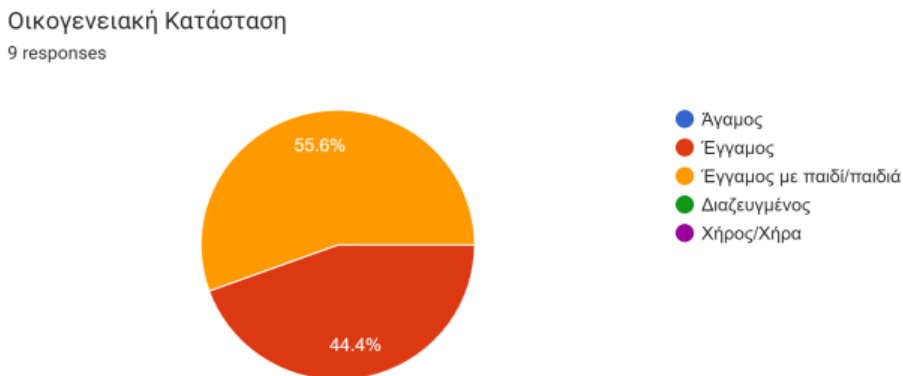
## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην έρευνα οι συμμετέχοντες ήταν κατά 77,8% άνδρες και σε ποσοστό 22,2% γυναίκες, γεγονός που καταδεικνύει ότι από έναν πληθυσμό όπου στην πλειοψηφία του απαρτίζεται από γυναίκες, εάν ανατρέξουμε στα αντίστοιχα ποσοστά εισαγωγής στις ακαδημαϊκές σχολές της χώρας, οι άνδρες καταλήγουν να έχουν θέσεις ανώτατων εκπαιδευτικών στελεχών.



Εικόνα 2. Φύλο συμμετεχόντων

Στο ερώτημα σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, κλήθηκαν να δώσουν μια σύντομη απάντηση γράφοντας την ηλικία τους. Στόχος ήταν να εξεταστεί ακριβώς η ηλικία που κάποιος θα καταφέρει να ηγηθεί της εκπαίδευσης ανά Περιφέρεια. Από το σύνολο αυτών, ένας δεν απάντησε. Από τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν όλοι ήταν από 55 ετών και πάνω και η περισσότεροι ήταν μεταξύ 57 με 59 ετών. Το εν λόγω γεγονός δικαιολογείται και από τα κριτήρια επιλογής στελεχών όπου τα χρόνια υπηρεσία δίνουν μόρια στους υποψηφίους.



Εικόνα 3. Οικογενειακή κατάσταση συμμετεχόντων



Όπως προκύπτει και από την εικόνα 3, στο σύνολο τους οι συμμετέχοντες είναι έγγαμοι. Το 55,6% είναι έγγαμοι με παιδί ή παιδιά. Αυτή η πληροφορία είναι σημαντική, διότι προκύπτει ότι οι άνθρωποι που φτάνουν στο σημείο να ηγηθούν είναι και εκείνοι που έχουν επιτύχει και στην προσωπική τους ζωή μέσα σε μια συνθήκη γάμου.

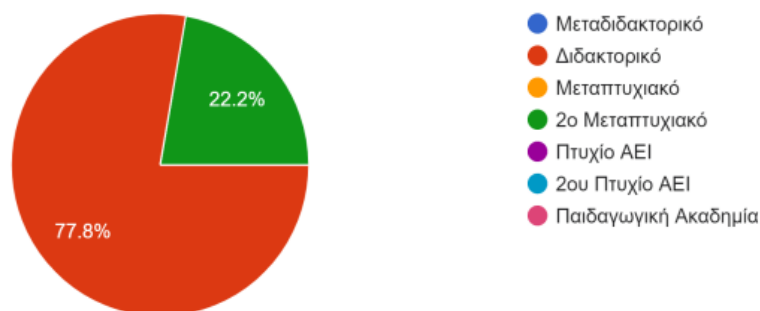
Διεύθυνση που είστε Προϊστάμενος/Προϊσταμένη  
9 responses



Εικόνα 4. Διεύθυνση που υπηρετούν

Από την εικόνα 4, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους είναι Διευθυντές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Περιφερειακοί Διευθυντές/τριες Εκπαίδευσης. Ενώ το ερωτηματολόγιο στάλθηκε και σε Διευθυντές/τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν συμμετείχαν, γεγονός που είναι αναμενόμενο εάν συλλογιστούμε ότι ένα από τα χαρακτηριστικά του δείγματος που επιλέχθηκε είναι ότι πρόκειται για μια μερίδα ανθρώπων με αυξημένες ευθύνες και αρμοδιότητες και περιορισμένο ελεύθερο χρόνο. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ερευνητές ανήκουν και οι δύο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η συμμετοχή διασφαλίστηκε κατ' αποκλειστικότητα από τις προσωπικές γνωριμίες των ίδιων και την εξασφάλιση της συμμετοχής του τελικού δείγματος στα πλαίσια της συναδελφικότητας και της αλληλοεκτίμησης.

Ακαδημαϊκή Κατάρτιση  
9 responses



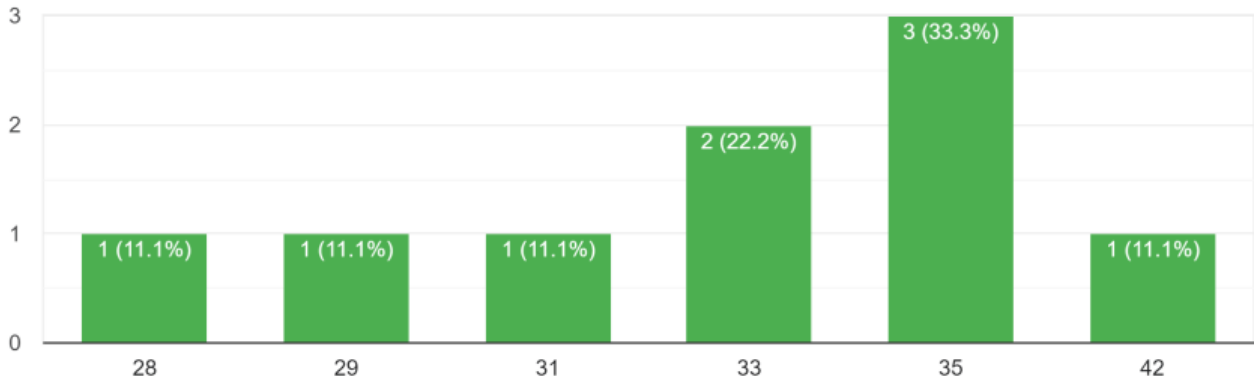
Εικόνα 6. Ακαδημαϊκή κατάρτιση συμμετεχόντων

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι Διδακτορικού Τίτλου με ποσοστό 77,8% γεγονός που καταδεικνύει το υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο των στελεχών εάν συλλογιστεί κανείς το ηλικιακό φάσμα στο οποίο ανήκουν. Επίσης, όλοι έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον 5 επιμορφωτικά σεμινάρια έως και 100, δείχνοντας το ενδιαφέρον τους για συνεχόμενη ενημέρωση.

Τα τ

**Χρόνια Υπηρεσίας**

9 responses

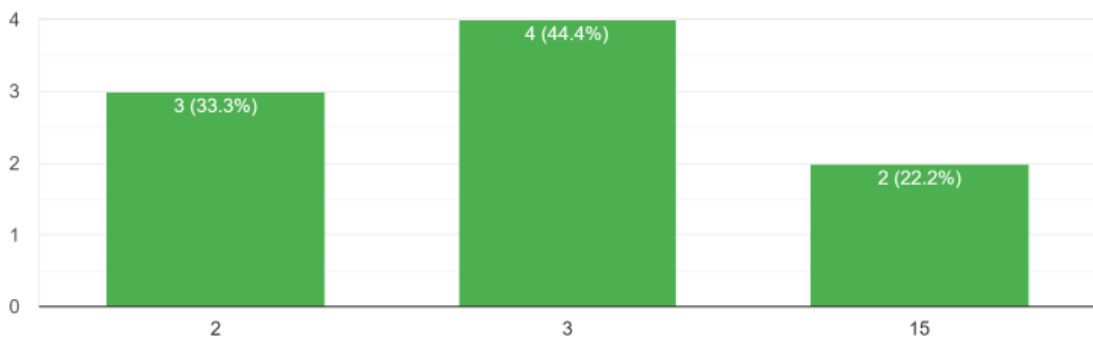


**Διάγραμμα 1.**

Τα χρόνια υπηρεσίας παρατηρούμε ότι ανέρχονται κατά πλειοψηφία στα 35 έτη με κατώτατη τιμή τα 28 έτη και ανώτατη τα 42 έτη και οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι περίπου 3 έτη στη θέση του/της προϊσταμένου/νης.

**Χρόνια Υπηρεσίας ως Προϊστάμενος/Προϊσταμένη**

9 responses



**Διάγραμμα 2.**

Αναφορικά με την πρώτη πρόταση της κλίμακα της Kodama για την επαγγελματική ανθεκτικότητα «Μπορείτε να προσαρμοστείτε στις περιβαλλοντικές αλλαγές» το 44,4% επέλεξε την επιλογή «πολύ» και το 55,6% επέλεξε «πάρα πολύ», δείχνοντας πως στο σύνολο τους τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Στελέχη διακατέχονται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Το ίδιο ακριβώς ποσοστό διατηρήθηκε και στην δεύτερη θέση της κλίμακας «Μπορείτε να αντιμετωπίσετε με ευελιξία τις αλλαγές γύρω σας». Σχετικά με την τρίτη θέση «Ακόμη και εάν έχετε προβλήματα στην εργασία, μπορείτε να τα ξεπεράσετε με τον δικό σας τρόπο», το 66,7% απάντησαν «πάρα πολύ» και το 33,3% απάντησαν «πολύ», με το ποσοστό αυτό να αντιστρέφεται στην τέταρτη δήλωση «Μπορείτε να αντιμετωπίσετε θετικά τις δυσκολίες» όπου το 66,7% δήλωσε «πολύ» και το 33,3% δήλωσε «πάρα πολύ».

Η πέμπτη πρόταση της κλίμακας ήταν: «Μπορείτε να δεχτείτε αλλαγές στους οργανισμούς και τις θέσεις εργασίας». Σε αυτή τη δήλωση το 22,2% επέλεξε «μέτρια», το 33,3% επέλεξε «πολύ» και το 44,4% επέλεξε «πάρα πολύ», γεγονός που δείχνει ότι ενώ υπάρχει μια μεγάλη ευελιξία στις αλλαγές που προέρχονται απ' έξω και αφορούν το περιβάλλον όλοι είναι ιδιαίτερα ευέλικτοι και δεκτικοί, ενώ ότι οι αλλαγές αφορούν την εσωτερική δομή του άμεσου περιβάλλοντος τους το ποσοστό αυτό ελαττώνεται σημαντικά, παραμένοντας σταθερό και για την αποδοχή βοήθειας από άλλα άτομα αναφορικά με την 6<sup>η</sup> δήλωση της κλίμακας «Μπορείτε να αναζητήσετε βοήθεια από τους συναδέλφους και τους ανωτέρους σα όταν αντιμετωπίζετε προβλήματα στον χώρο εργασίας».

Η παραπάνω εικόνα αναδιαμορφώνεται σημαντικά από τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν στην 7<sup>η</sup> πρόταση της κλίμακας «Δεν είστε διδακτικοί όταν συνεργάζεστε με νέους συναδέλφους και προϊσταμένους» όπου η συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό 44,4% δήλωσε την επιλογή «καθόλου» εκδηλώνοντας πλήρη έλλειψη εμπιστοσύνης σε μια νέα συνεργασία. Το 33,3% επέλεξε «πάρα πολύ», και με ποσοστό 11,1% καταγράφηκαν οι απαντήσεις «λίγο» και «πολύ». Αν και το ποσοστό ρίσκου στη συνεργασία με άλλους ανθρώπους ήταν μικρό φαίνεται ότι η ανάληψη ρίσκου που αφορά τους ίδιους και τις ικανότητες τους είναι μεγάλο. Στην 8<sup>η</sup> δήλωση «Μπορείτε να αναλάβετε εργασία για την οποία δεν είστε σίγουροι ότι θα ανταπεξέλθετε», το 22, 2% μόνο απάντησε μέτρια και οι υπόλοιπες επτά (7) απαντήσεις κυμάνθηκαν μεταξύ των απαντήσεων «πολύ» και «πάρα πολύ», με το 55,6% να είναι πολύ θετικό, δείχνοντας εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους και υψηλή αυτοπεποίθηση.

Στην 9<sup>η</sup> δήλωση «Όταν εργάζεστε, εξετάζετε προσεκτικά τους καλύτερους δυνατούς τρόπους εκ των προτέρων», το 44,4% δήλωσε «πάρα πολύ» και «πολύ» και μόνο ένα 11,1% δήλωσε την επιλογή «μέτρια». Στην 10<sup>η</sup> δήλωση «Έχετε την αίσθηση ότι γενικά όλα θα πάνε καλά» το 44,4 % επέδειξε έντονη αισιοδοξία επιλέγοντας «πάρα πολύ», το 33,3% δήλωσε «πολύ» και μόνο το 22,2% επέλεξε την επιλογή «μέτρια». Στην 11<sup>η</sup> δήλωση «Προτιμάτε στόχους πιο δύσκολα επιτεύξιμους από άλλους πιο εύκολους», οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν ήταν με ποσοστό 44,4% «πολύ», με ποσοστό 22,2% «πάρα πολύ» και «πολύ» αντίστοιχα και με ποσοστό 11,1% «λίγο».

Στην 12<sup>η</sup> δήλωση «Όταν αντιμετωπίζετε προβλήματα, δεν μελαγχολείτε αλλά σκέφτεστε άλλους τρόπους επίλυσης τους», το 55,6% παρέμεινε αισιόδοξο επιλέγοντας «πολύ» και το 33,3% έδειξε έντονη αισιοδοξία επιλέγοντας «πάρα πολύ». Μόνο το 11,1% επέλεξε «καθόλου». Στα ίδια πλαίσια κυμάνθηκε και η διάθεση των συμμετεχόντων στην 13<sup>η</sup> δήλωση «Όταν αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην εργασία, είναι δύσκολο να συνεχίσετε να εργάζεστε», όπου η πλειοψηφία επέδειξε ευελιξία και αισιοδοξία, επιλέγοντας «καθόλου» με ποσοστό 44,4%, «λίγο» με ποσοστό 33,3% και «πολύ» μόνο ένα ποσοστό 22,2%.

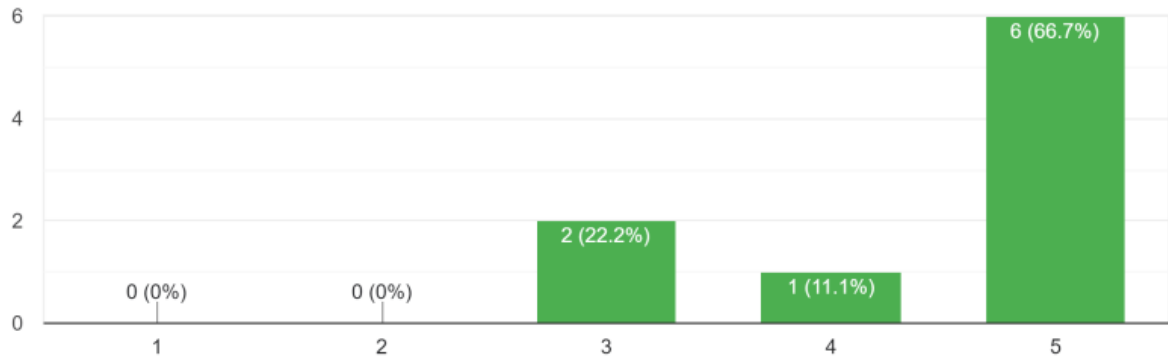
Η 14<sup>η</sup> δήλωση αφορούσε την ύπαρξη χιούμορ για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Στελέχη και ήταν: «Είστε καλοί να κάνετε τους άλλους να γελούν», το 33,3% επέλεξε «πολύ» και «πάρα πολύ», το 22,2% «μέτρια» και το 11,1% «λίγο». Την ίδια, περίπου, διακύμανση είχαν οι απαντήσεις για την 15<sup>η</sup> πρόταση «Είστε καλοί στο να μιλάτε με διασκεδαστικό τρόπο», όπου οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» συγκέντρωσαν ίδιο ποσοστό 33,3%, το «λίγο» επιλέχθηκε από το 22,2% και η απάντηση «μέτρια» μόλις από το 11,1%.

Για να διασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες επιλέγουν συνειδητά τις απαντήσεις τους υπήρχαν διαφορετικές δηλώσεις με ίδια σημασία, όπως ήταν και η 16<sup>η</sup> δήλωση: «είστε κακοί στο να κάνετε αστεία», όπου το 55,6% δήλωσε «καθόλου», το 22,2% «μέτρια» και οι απαντήσεις «λύγο» και «πολύ» συγκέντρωσαν ποσοστό 11,1% η κάθε μια. Η 17<sup>η</sup> δήλωση ήταν «Είστε καλοί στο να κάνετε φίλους» όπου το 44,4% απάντησε «μέτρια» το 33,3% «πολύ» και το 22,2% «πάρα πολύ».

Οι απαντήσεις και οι δηλώσεις που ακολούθησαν επιλέχθηκε να δοθούν με την παράθεση διαγραμμάτων για οικονομία λόγου.

**Διαθέτετε την ικανότητα της ενσυναίσθησης**

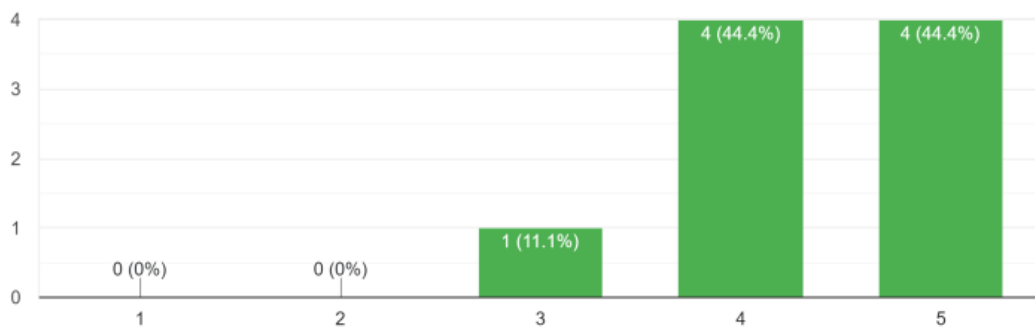
9 responses



**Διάγραμμα 3.**

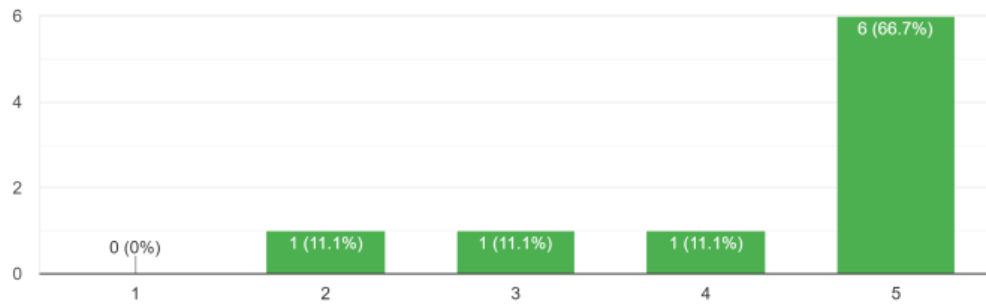
**Μπορείτε να εκφράζετε τα αισθήματά σας με ειλικρίνεια στους άλλους**

9 responses



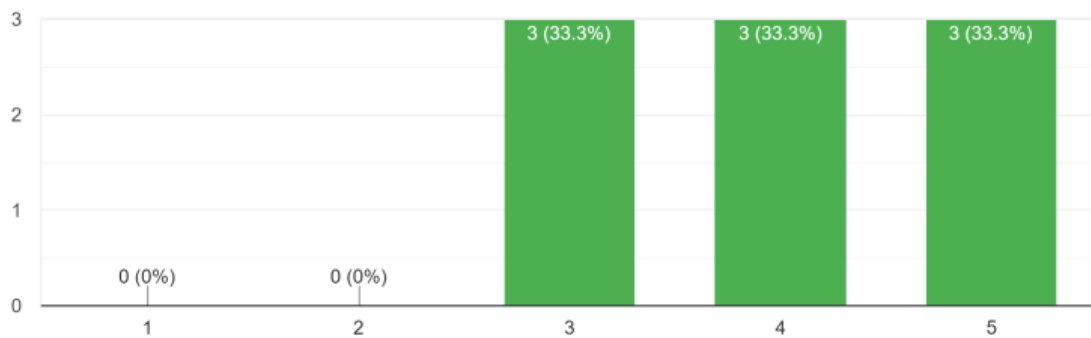
**Διάγραμμα 4.**

Είστε κοινωνικοί και έχετε ένα πλατύ κύκλο φίλων  
9 responses



Διάγραμμα 5.

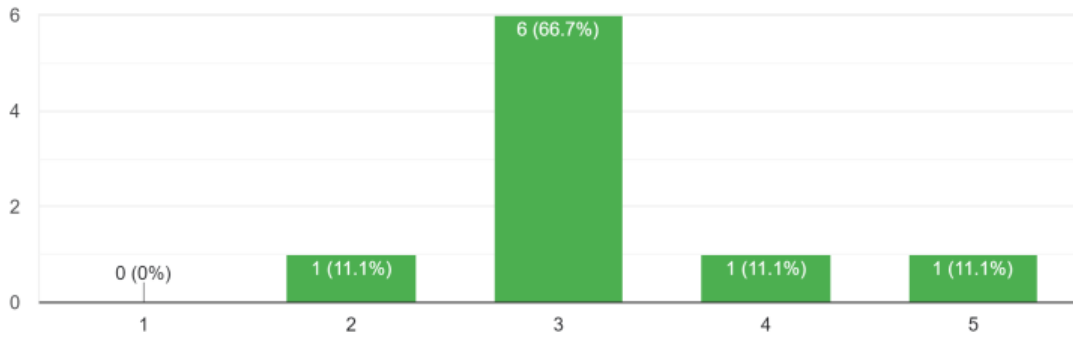
Συμβουλευέστε τους άλλους όταν έχετε ανησυχίες  
9 responses



Διάγραμμα 6.

Προσπαθείτε να συνδέεστε με άτομα που ασκούν επιρροή στον οργανισμό για την περίπτωση που τους χρειάζεστε

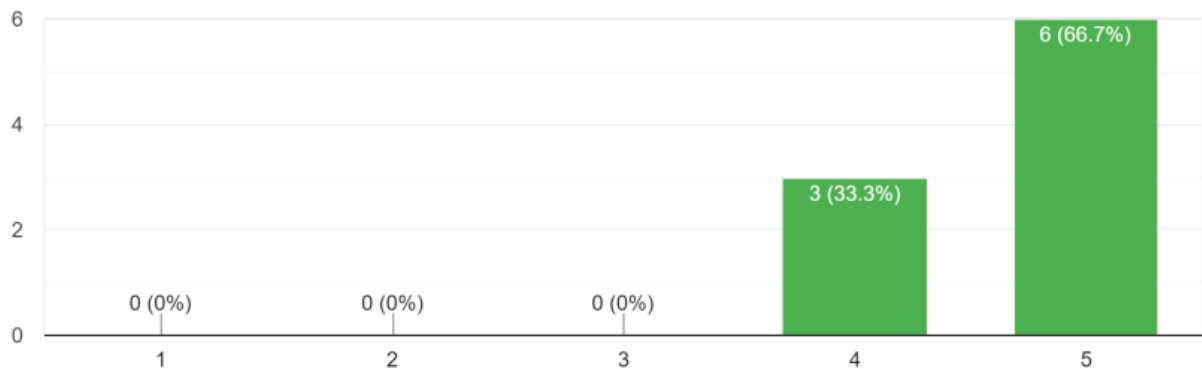
9 responses



Διάγραμμα 7.

Σας αρέσουν νέα και καινοτόμα πράγματα

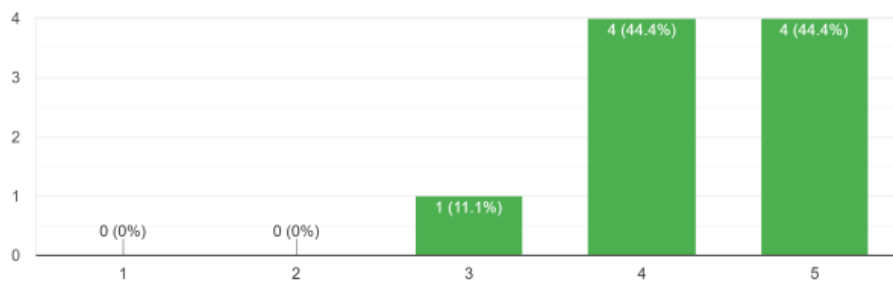
9 responses



Διάγραμμα 10.

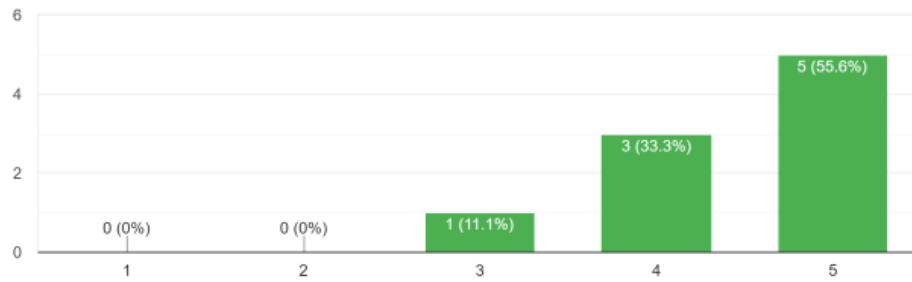
Συχνά θέλετε να αποκτήτε περισσότερες γνώσεις

9 responses



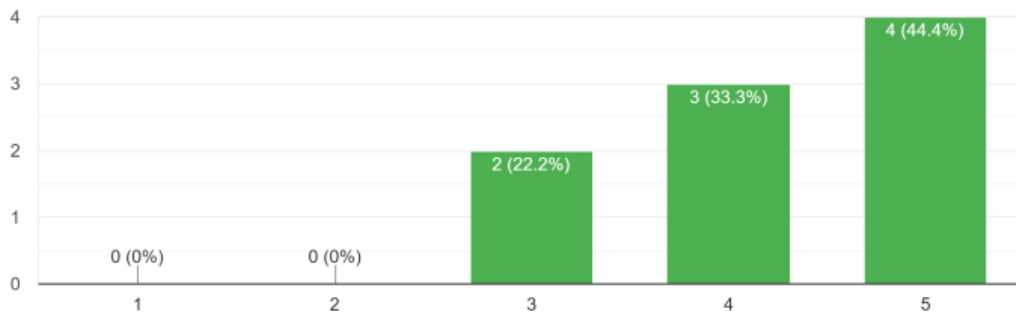
Διάγραμμα 11.

Έχετε έντονο ενδιαφέρον για διάφορα πράγματα  
9 responses



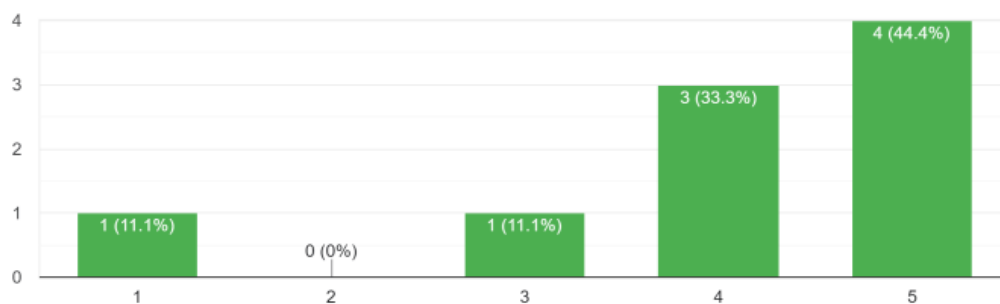
Διάγραμμα 12.

Σας αρέσει να δοκιμάζετε διάφορα πράγματα  
9 responses



Διάγραμμα 13.

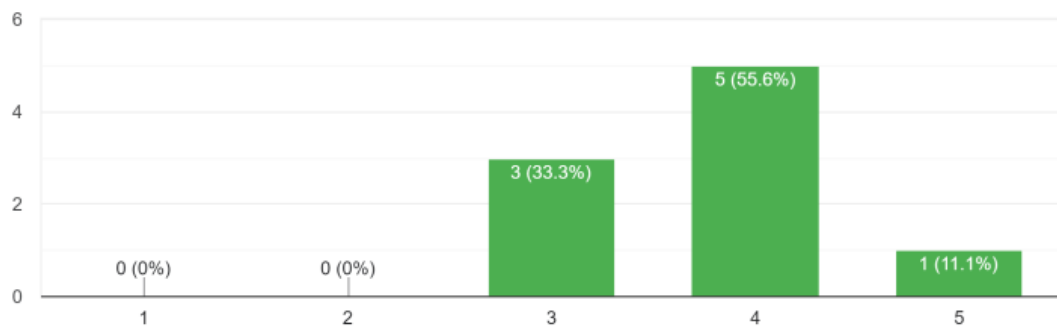
Έχετε το κίνητρο να μαθαίνετε νέα πράγματα  
9 responses



Διάγραμμα 14.

Προσπαθείτε να ολοκληρώσετε την εργασία σας μόνοι σας

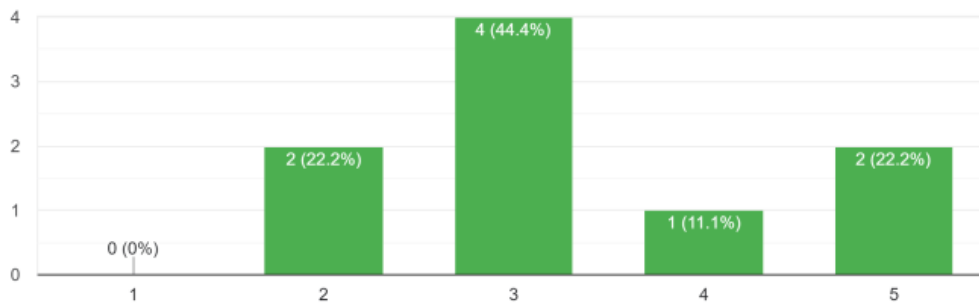
9 responses



Διάγραμμα 15.

Πιστεύετε ότι έχετε ένα λαμπρό μέλλον

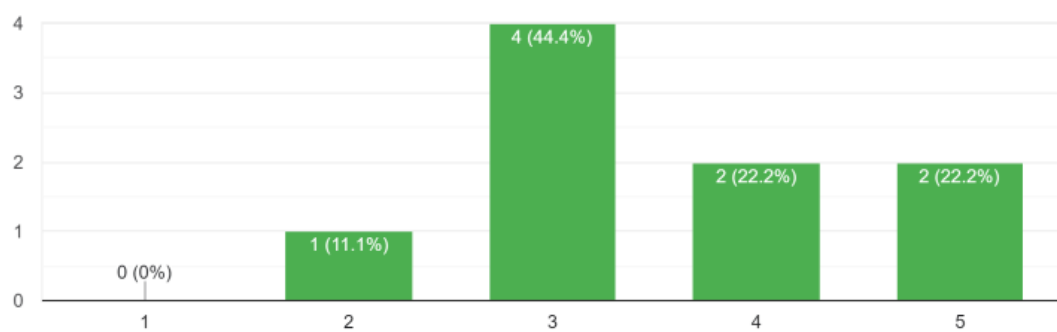
9 responses



Διάγραμμα 16.

Πιστεύετε ότι κάτι καλό θα συμβεί στο μέλλον

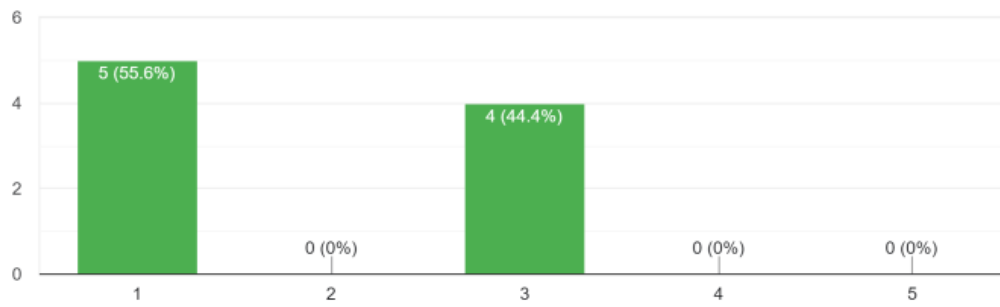
9 responses



Διάγραμμα 17.

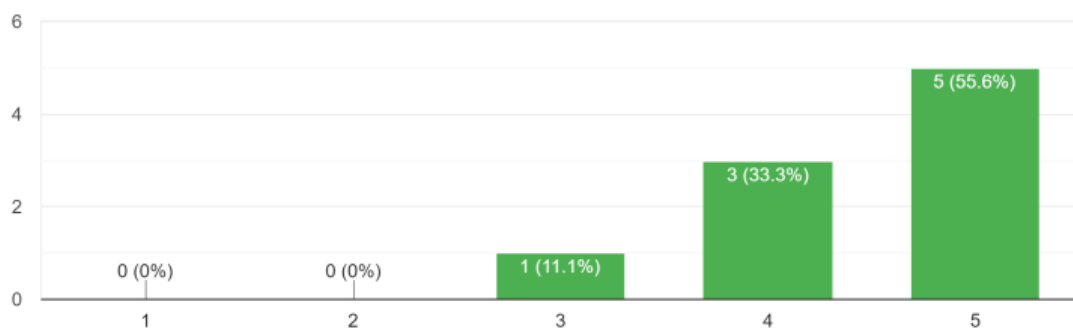


Νομίζετε ότι δεν έχετε τίποτα για να αισθάνεστε περήφανος/περήφανη  
9 responses



**Διάγραμμα 18.**

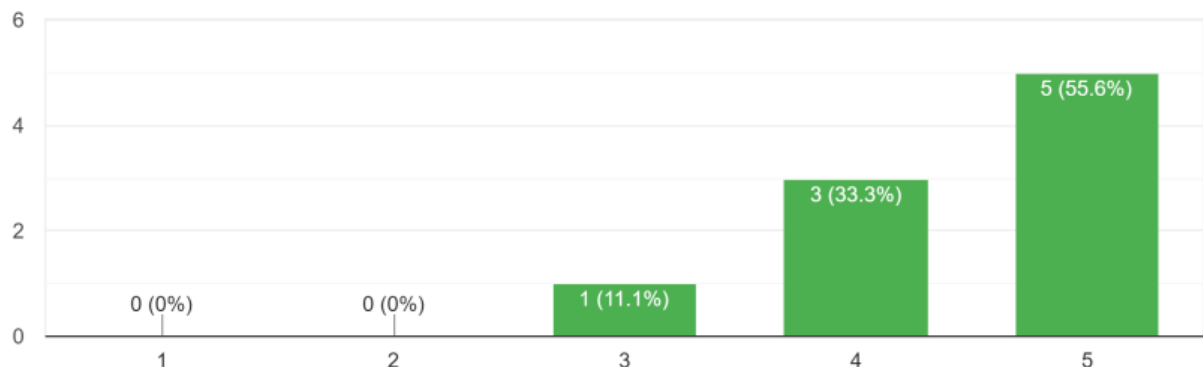
Είστε συμπονετικοί με τους ανθρώπους  
9 responses



**Διάγραμμα 19.**

Είστε συνήθως ευγενικοί με τους άλλους

9 responses



Διάγραμμα 20.

## 5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η αισιοδοξία των στελεχών εκπαίδευσης ως προς τα γεγονότα και την θετική έκβαση προβληματικών καταστάσεων είναι υψηλή σε όλους. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δεν διατηρούν τα ίδια ποσοστά αισιοδοξίας αναφορικά με το προσωπικό τους μέλλον και δεν αισθάνονται ότι υπάρχει κάτι που έχουν κάνει ώστε να αισθάνονται υπερήφανοι. Επίσης, προέκυψε υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ανθεκτικότητας και της αποτελεσματικότητας των στελεχών εκπαίδευσης.

Οι προκλήσεις φάνηκε πως δεν στέκονται εμπόδιο στην ανάληψη νέων δραστηριοτήτων ακόμη και εάν το προβλεπόμενο ποσοστό επιτυχίας είναι αμφιλεγόμενο. Αντίθετα, το ποσοστό ανάληψης ρίσκου ήταν υψηλό σε όλους, γεγονός που καταδεικνύει ότι στο σύνολο τους έχουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους. Η «καινοτομία» και η «δια βίου μάθηση» αποτελούν δύο έννοιες που προσελκύουν το ενδιαφέρον τους, δείχνοντας τη διάθεση αναδιαμόρφωσης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού γίνεσθαι καθώς επίσης και καταδεικνύουν την ύπαρξη της προσωπικής τους ανάγκης βελτίωσης.

Σκόπιμο θα ήταν η παρούσα ερευνητική προσπάθεια να αποτελέσει έναυσμα για την υλοποίηση σχετικών ερευνών και σε άλλες Περιφέρειες Εκπαίδευσης στην Ελλάδα με σκοπό να δημιουργηθεί ένας κατάλογος των χαρακτηριστικών εκείνων που αφορούν στην προσωπικότητα του αποτελεσματικού ηγέτη. Τα ακαδημαϊκά προσόντα και τα χρόνια υπηρεσίας σίγουρα προσδίδουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο και την εμπειρία που απαιτεί η θέση ενός Διευθυντή Εκπαίδευσης ή ενός Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, αλλά και η προσωπικότητα του ανθρώπου που αναλαμβάνει τα καθήκοντα σε μια τέτοια θέση λειτουργεί καταλυτικά και είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη κατά την επιλογή του.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική μονάδα και διοίκηση ολικής ποιότητας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 101-102, 37-51.

Καραγιάννης, Α. (2014). Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή

Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Λαζάρου, Δ. (2019). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση και Σύστημα Επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 22 Απριλίου 2023 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://tinyurl.com/4c52bja8>

Μουστάκα Ε., Ζάντζος Ι., Κωνσταντινίδης Θ.Κ (2010). *Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών υγιεινή και ασφάλεια της εργασίας, Εκφάνσεις του εργασιακού άγχους στην ψυχική και την σωματική υγεία (Έρευνα σε νοσηλευτικό προσωπικό)*, ΠΜΣ ΥΑΕ.

Παπαϊωάννου, Α. (2019). Η επαγγελματική ανθεκτικότητα και η αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών Ηγετών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 2/2/2023 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23250>

Φωτόπουλος, Ν. (2013). Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία-Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

### Ξενόγλωσση

Antonakis, J., Cianciolo, A.T. & Sternberg, R.J. (2004). Leadership: Past, Present and Future. In J. Antonakiw, A. T. Cianciolo, R.J. Sternberg (Eds.), *The Nature of Leadership* (pp. 3 -15). Thousand Oaks: Sage.

Ayub, H.S., Manat, A.N. & Hamzah, R.M. (2014). Leadership, Communicating Strategically in the 21th Century. *Social and Behavioral Scienses*, 155, 502 – 506.

Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, L. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.

Hunt, G. J. (2004). What is Leadership? In J.Antonakis, T.A. Cianciolo., J.R. Sternberg (Eds.) *The Nature of Leadership* (pp. 19 – 47). Thousand Oaks: Sage.

Kodama, M. (2015). Constucts of career resilience and development of a scale for their assessment. *The Japanese Journal of Psychology*, 86, 150 – 159.

Kodama, M. (2017). Functions of Career Resilience Against Reality Shock, Focusing on Full – time Employees During Their First Year of Work. *Japanese Psychological Research*, 59(4), 255 – 265.

Lyons, T.S., Schweitzer, L., & Ng, S.W. E. (2015). Resilience in the modern career. *Career Development International*, 20(4), 363-383.

Masten, W., & Wright, M. O. (2009). Resilience over the lifespan. In J. W. Reich, A. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213-237). New York, NY: The Guilford Press.

McCann, C.M. et al. (2013). Resilience in the health professions: A review of recent literature. *International Journal of Wellbeing*, 3, 60-81.

Silva, A. (2016). What is leadership. *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 1-5.

Stevenson, H. (2015). The Role Self-Efficacy, Confidence & Resilience Plays in Leadership. Ανακτήθηκε στις 17/04/2023 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.clevelandconsultinggroup.com/articles/self-efficacy.php>

## ΤΟ BRAIN DRAIN ΤΩΝ ΙΑΤΡΩΝ ΜΕ ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΣΙ ΤΗΣ ΚΡΗΤΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ: ΤΟ ΠΡΟΒΛΕΠΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΠΑΝΑΠΑΤΡΙΣΜΟ ΤΟΥΣ

**Πιτέρης Χρήστος**  
M.D., MSc.

**Μαρκάκη Ειρήνη**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ78, M.A.Ed., Ph.D.

### Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θα γίνει εκτενής αναφορά στα ενδιαφέροντα πορίσματα τα οποία κατέληξε η επιστημονική έρευνα που διεξήχθη κατά τα έτη 2016-2019 στη διάρκεια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής με θέμα: «Διαστάσεις του φαινομένου “Διαρροής Εγκεφάλων” (Brain Drain) στην Κρήτη από το έτος 2008 μέχρι σήμερα» (Μαρκάκη, 2021), με φορέα το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Η έρευνα ανέδειξε τους κυριότερους λόγους της μετανάστευσης των Ιατρών με καταγωγή από την Κρήτη προς το εξωτερικό κατά το έτος 2009 όπου ξέσπασε η παγκόσμια οικονομική κρίση που έπληξε και την Ελλάδα. Παρουσιάζονται οι λόγοι της μετανάστευσης των Κρητών Ιατρών στο εξωτερικό, οι προϋποθέσεις που θέτουν οι ίδιοι/-ες για την επιστροφή τους στην Ελλάδα, καθώς και η πρόθεση επαναπατρισμού τους, μέσω προβλεπτικού μοντέλου (Ordinal Logistic Regression). Η εξειδικευμένη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στα δεδομένα του δείγματος της έρευνας, οδήγησε σε χρήσιμα πορίσματα και συμπεράσματα, λαμβάνοντας πρωτίστως υπόψιν τους κανόνες της ηθικής και δεοντολογίας που διέπουν την επιστημονική έρευνα.

**Λέξεις κλειδιά:** Brain Drain, μετανάστευση, προϋποθέσεις επιστροφής.

### 1. Εισαγωγή

Το φαινόμενο “Brain Drain” αναφέρεται στη μετανάστευση του μορφωμένου/εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού προς άλλες χώρες για εύρεση θέσης εργασίας. Στην Ελλάδα, κατά την διάρκεια της οικονομικής κρίσης, από το έτος 2009 και έπειτα, έλαβε εκρηκτικές διαστάσεις με αποκορύφωμα το έτος 2012, όπου η μετανάστευση προς τις χώρες του εξωτερικού σημείωσε την υψηλότερη αύξηση μεταναστευτικής ροής. Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας αναδείχθηκε ότι το 50% των ερωτώμενων δήλωσαν πως έφυγαν από τη χώρα για δύο κυρίως λόγους. Ο πρώτος ήταν ότι δεν έβλεπαν κανένα μέλλον στη χώρα τους, όπως χαρακτηριστικά δήλωσαν και ο δεύτερος ήταν για να βελτιώσουν την εργασιακή/επαγγελματική/ακαδημαϊκή τους κατάρτιση. Με βάση τα στατιστικά στοιχεία, το μεγαλύτερο πλήγμα το δέχθηκε όπως προκύπτει ο κλάδος της Ιατρικής. Σύμφωνα με άρθρο της εφημερίδας “Η Καθημερινή” του έτους 2019, συγκεκριμένα αναφέρεται ότι: *«Είναι ενδεικτικό ότι έχουν αναζητήσει την τύχη τους στο εξωτερικό τα τελευταία εννέα χρόνια 12.226 γιατροί, ενώ συνολικά ο αριθμός των Ελλήνων γιατρών που έφυγαν για το εξωτερικό τα χρόνια της κρίσης, έχει ξεπεράσει κατά πολύ τις 18.000. Ο Ιατρικός Σύλλογος Αθηνών, από τις αρχές του 2019 έως και τις 16 Δεκεμβρίου 2019, έχει εκδώσει 1.097 πιστοποιητικά σε γιατρούς που προγραμματίσαν να φύγουν στο εξωτερικό, εκ των οποίων τα 348 αφορούσαν ανειδίκευτους γιατρούς και τα 749 σε ειδικευμένους. Ο αριθμός των γιατρών που ζήτησαν εφέτος έγγραφα για να φύγουν στο εξωτερικό είναι λίγο μικρότερος σε σχέση με τον περυσινό, αλλά επ’ ουδενί δεν φτάνει τα προ κρίσης επίπεδα, όταν τα πιστοποιητικά για εξωτερικό που εξέδιδε ο ΙΣΑ δεν ξεπερνούσαν σε ετήσια βάση τα 600. Πέρυσι εκδόθηκαν από τον ΙΣΑ 1.191 πιστοποιητικά, το 2017, 1.297 και το 2016 1.168*

πιστοποιητικά. Η πλειονότητα των γιατρών επιλέγει ευρωπαϊκές χώρες» (Μπουλούτζα, 2019). Τα εν λόγω στοιχεία του Ιατρικού Συλλόγου Αθηνών, συμπίπτουν και με τα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας της Διδακτορικής Διατριβής, αναφορικά με την «έκρηξη» φυγής προς το εξωτερικό η οποία σημειώθηκε για το επάγγελμα των Ιατρών που έχουν καταγωγή από την Κρήτη, με αποκορύφωμα την περίοδο που ξέσπασε η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, όπως επίσης και το γεγονός ότι οι Ιατροί επιλέγουν ευρωπαϊκές χώρες για να μεταναστεύσουν (Μαρκάκη, 2021:169). Η Πρόεδρος της Ένωσης Ιατρών Νοσοκομείων Αθηνών – Πειραιώς και αντιπρόεδρος της Ομοσπονδίας Ενώσεων Νοσοκομειακών Γιατρών Ελλάδος, Ματίνα Παγώνη, σε τοποθέτησή της αναφέρθηκε στις χαμηλές χρηματικές απολαβές των Ιατρών στην Ελλάδα, τονίζοντας ότι: «Οι βασικοί λόγοι για τους οποίους οι γιατροί επιλέγουν να μεταναστεύσουν έχουν να κάνουν με τη δυσκολία εύρεσης εργασίας στην Ελλάδα, αλλά και τις πολύ χαμηλές αποδοχές. Στην Ελλάδα, ο βασικός μισθός ενός επιμελητή Β' στο ΕΣΥ είναι περίπου 1.200 ευρώ και ενός διευθυντή με τουλάχιστον 15 χρόνια προϋπηρεσία, περίπου 1.900 ευρώ. Την ίδια ώρα ένας μισθός νέου γιατρού σε χώρα της Δυτικής Ευρώπης είναι τουλάχιστον 4.000 ευρώ. Όσο υψηλό και να είναι το κόστος ζωής και πάλι ο μισθός είναι καλύτερος σε σχέση με την Ελλάδα» (Μπουλούτζα, 2019).

## 2. Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογία της δειγματοληψίας ήταν μεικτή, υπήρξε διεξαγωγή ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Για την ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο, ένα ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο 10 ερωτήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου, ενώ για την ποιοτική ένα ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο 5 ερωτήσεων ανοιχτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας προωθήθηκε στις διευθύνσεις των e-mail, βάση αρχείου που έχουν στη διάθεσή τους οι Πρεσβείες και τα προξενεία της Ελλάδας που εδρεύουν στο εξωτερικό. Επίσης, αναρτήθηκε και στο διαδίκτυο, συγκεκριμένα στο κοινωνικό δίκτυο Facebook, σε κλειστές Ομάδες, οι οποίες έφεραν το πρόθεμα «Pancretan Association/Associations...» και «Greek/Greeks in...» αντίστοιχα σε όλες τις χώρες, Ευρωπαϊκές αλλά και μη, ενώ οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν μέσω του Skype. Η εξειδικευμένη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στη βάση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα, οδήγησε χρήσιμα πορίσματα και συμπεράσματα.

### 2.1. Λόγοι μετανάστευσης

Οι λόγοι φυγής των Ιατρών προς το εξωτερικό παρατηρήθηκε ότι συγκλίνουν. Ενδεικτικά, παρατίθενται αυτούσιοι ορισμένοι από τους κυριότερους λόγους μετανάστευσης των Κρητών Ιατρών:

- Η εκπλήρωση της ειδικότητας της Παθολογίας.
- Για να κάνω ειδικότητα ΩΡΛ.
- Για την ειδικότητα Ιατρικής.
- Για να ξεκινήσω την ειδικότητα μου σαν Ιατρός και να μπορέσω να βοηθήσω την οικογένεια μου οικονομικά.
- Για απόκτηση χειρουργικής εμπειρίας.
- Για σπουδές στο Τμήμα Ιατρικής-Φαρμακευτικής στη Ρουμανία.
- Για εξέλιξη και εξειδίκευση.
- Για ιατρική εξειδίκευση (Μαρκάκη, 2021:241).

### 2.2. Αποτελέσματα έρευνας

Στον ακόλουθο πίνακα, αποτυπώνεται η απόλυτη συχνότητα εμφάνισης των επαγγελματιών του δείγματος ξεχωριστά ανά άτομα και ποσοστά. Η πλειοψηφία των Κρητών αποφοίτων ελληνικών Πανεπιστημίων, σε ένα ποσοστό της τάξεως του 24,5% (109 άτομα), φαίνεται να ασκεί το επάγγελμα του Ιδιωτικού Υπαλλήλου, ενώ δεύτερο κατά σειρά ακολουθεί ένα ποσοστό 20% το οποίο ασκεί το

επάγγελμα του Ιατρού (Πίνακας 1). Το 11,4% ασκεί το επάγγελμα του Μηχανικού, ένα ποσοστό της τάξεως του 7,6% είναι Φοιτητές, το 6,4% ασκεί το επάγγελμα του Καθηγητή, το 6,1% ασκεί το επάγγελμα του Πληροφορικού/Προγραμματιστή, το 5% είναι Υποψήφιοι Διδάκτορες, το 4,8% είναι Εκπαιδευτικοί, το 2,6% ασκεί το επάγγελμα του Διευθυντή, το 1,8% ασκεί το επάγγελμα του Ερευνητή, το 1,3% ασκεί το επάγγελμα του Επιχειρηματία, το 1,1% ασκεί το επάγγελμα του Αναλυτή Δεδομένων, το 0,9% ασκεί το επάγγελμα του Δικηγόρου, το 0,9% ασκεί το επάγγελμα του Ψυχολόγου, το 0,7% ασκεί το επάγγελμα του Οικονομολόγου, το 0,6% ασκεί το επάγγελμα του Βιολόγου, το 0,6% ασκεί το επάγγελμα του Μετα-Διδακτορικού Ερευνητή, το 0,6% ασκεί το επάγγελμα του Νοσηλευτή, το 0,6% ασκεί το επάγγελμα του Κοινωνιολόγου, ένα ποσοστό της τάξεως του 0,4% είναι Άνεργοι, το 0,4% ασκεί το επάγγελμα του Δημοσίου Υπάλληλου, το 0,2% ασκεί το επάγγελμα του Αισθητικού, το 0,2% ασκεί το επάγγελμα του Δημοσιογράφου, το 0,2% ασκεί το επάγγελμα του Επιθεωρητή Περιβάλλοντος, το 0,2% ασκεί το επάγγελμα του Ηθοποιού, το 0,2% ασκεί το επάγγελμα του Ιχθυολόγου, το 0,2% ασκεί το επάγγελμα του Κληρικού, το 0,2% ασκεί το επάγγελμα του Πολιτικού Αναλυτή, το 0,2% ασκεί το επάγγελμα του Τεχνολόγου Τροφίμων, το 0,2% ασκεί το επάγγελμα του Τεχνικού και τέλος, το 0,2% ασκεί το επάγγελμα του Φυσιοθεραπευτή (Μαρκάκη, 2021:213).

**Πίνακας 1: Κατανομή των επαγγελματιών του δείγματος ανά άτομο και ποσοστά.**

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ	N	%
Ιδιωτικός Υπάλληλος	133	24,5
<b>Ιατρός</b>	<b>109</b>	<b>20,1</b>
Μηχανικός	62	11,4
Φοιτητής	41	7,6
Καθηγητής	35	6,4
Πληροφορικός/ Προγραμματιστής	33	6,1
Υποψήφιος Διδάκτωρ	27	5,0
Εκπαιδευτικός	26	4,8
Διευθυντής	14	2,6
Ερευνητής	10	1,8
Επιχειρηματίας	7	1,3
Αναλυτής Δεδομένων	6	1,1
Δικηγόρος	5	0,9
Ψυχολόγος	5	0,9
Βιολόγος	3	0,6
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής	3	0,6
Νοσηλευτής	3	0,6
Άνεργος	2	0,4
Δημόσιος Υπάλληλος	2	0,4
Κοινωνιολόγος	3	0,6
Αισθητικός	1	0,2
Δημοσιογράφος	1	0,2
Επιθεωρητής Περιβάλλοντος	1	0,2
Ηθοποιός	1	0,2

Ιχθυολόγος	1	0,2
Κληρικός	1	0,2
Οικονομολόγος	4	0,7
Πολιτικός Αναλυτής	1	0,2
Τεχνολόγος Τροφίμων	1	0,2
Τεχνικός	1	0,2
Φυσιοθεραπευτής	1	0,2
Σύνολο	543	100,0

Η χώρα μετανάστευσης την οποία προκύπτει ότι επιλέγουν οι Ιατροί με καταγωγή από την Κρήτη είναι η Σουηδία, σε ένα ποσοστό της τάξεως του 26,6% (Πίνακας 2). Ακολουθούν με μικρότερο ποσοστό κατά σειρά η Γερμανία με ποσοστό 14,7%, η Ελβετία με ποσοστό 13,8% και η Νορβηγία με ποσοστό 12,8%. Ο λόγος επιλογής της συγκεκριμένης χώρας, δηλαδή της Σουηδίας, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, οφείλεται στο γεγονός ότι η εν λόγω χώρα θα τους προσφέρει την εξειδίκευση την οποία και αποζητούν (Μαρκάκη, 2021:241).

Πίνακας 2: Χώρες μετανάστευσης του δείγματος.

ΧΩΡΕΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ	N	%
Αραβικές χώρες	1	0,9
Βέλγιο	2	1,8
Βουλγαρία	1	0,9
Γερμανία	16	14,7
Δανία	1	0,9
Ελβετία	15	13,8
Ηνωμένο Βασίλειο	10	9,2
Κύπρος	4	3,7
Νορβηγία	14	12,8
Ολλανδία	1	0,9
Πολωνία	9	8,3
Ρουμανία	1	0,9
Σκωτία	2	1,8
<b>Σουηδία</b>	<b>29</b>	<b>26,6</b>
Τσεχία	2	1,8
Φινλανδία	1	0,9
Σύνολο	109	100,0

Όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα, το έτος μετανάστευσης που δήλωσε η πλειοψηφία των ερωτώμενων ήταν το έτος 2009, το οποίο ανήλθε σε ποσοστό 15,7%. Ακολουθεί με λίγο μικρότερο ποσοστό, άλλη μια «έκρηξη» φυγής κατά το έτος 2016, η οποία σημείωσε ποσοστό 12,7% (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3: Οι χρονολογίες μετανάστευσης του δείγματος.**

<b>ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ</b>		
<b>ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
2008	34	6,3
<b>2009</b>	<b>85</b>	<b>15,7</b>
2010	22	4,1
2011	33	6,1
2012	51	9,4
2013	59	10,9
2014	27	5,0
2015	58	10,7
<b>2016</b>	<b>69</b>	<b>12,7</b>
2017	60	11,0
2018	38	7,0
2019	7	1,3
Σύνολο	543	100,0

### 2.3. Η πρόθεση επιστροφής των Κρητών Ιατρών

Όσον αφορά την πρόθεση επιστροφής του επαγγέλματος των Ιατρών με καταγωγή από την Κρήτη, οι ερωτώμενοι σε ένα ποσοστό της τάξεως του 52,3% δήλωσαν την θετική τους πρόθεση να επιστρέψουν πίσω στην Ελλάδα (57 άτομα), ενώ το εναπομείναν ποσοστό 47,7% (52 άτομα) δήλωσε το αντίθετο (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4. Πρόθεση επιστροφής**

<b>ΠΡΟΘΕΣΗ ΕΠΙΣΤΡΟΦΗΣ</b>			
<b>Ιατροί</b>		<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>
	<b>N</b>	57	52
	<b>%</b>	52,3%	47,7%
	<b>Σύνολο</b>	109	109

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 5, το 46,8% του δείγματος (51 άτομα), δήλωσε ότι δεν γνωρίζει σε πόσα έτη θα επιστρέψει στην Ελλάδα, το 29,4% των ερωτώμενων προτίθεται να επιστρέψει σε 1-5 έτη (32 άτομα) και το 23,9% δήλωσε ότι θα επιστρέψει σε ορίζοντα 10ετίας και άνω (26 άτομα).

**Πίνακας 5. Πρόθεση επιστροφής σε έτη**

<b>ΠΡΟΘΕΣΗ ΕΠΙΣΤΡΟΦΗΣ ΣΕ ΕΤΗ</b>			
		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Ιατροί</b>	Σε 5-10 έτη	32	29,4
	Πάνω από 10 έτη	26	23,9



Δεν γνωρίζω	51	46,8
Σύνολο	109	100,0

Προκειμένου να διερευνηθεί η πρόθεση επιστροφής του συνολικού δείγματος της επιστημονικής έρευνας σε έτη, κατασκευάστηκε ένα μοντέλο πρόβλεψης της επιστροφής σε έτη μέσω της χρήσης της Ordinal Logistic Regression (κατηγορικής λογιστικής παλινδρόμησης), θέτοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την πρόθεση επιστροφής και ως ανεξάρτητη μεταβλητή τα ενδεχόμενα έτη επιστροφής. Βάση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή του μοντέλου πρόβλεψης, αναδείχθηκε ότι όσοι απάντησαν θετικά στο ερώτημα (274 άτομα) για επικείμενη επιστροφή στην Ελλάδα σε ποσοστό 51,6%, εκτιμάται ότι θα επιστρέψουν σε 1-5 έτη σε ποσοστό 23% (125 άτομα), έναντι των υπολοίπων απαντήσεων (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Μοντέλο πρόβλεψης της επιστροφής σε έτη

	Μεταβλητές	N	%
<b>Επιστροφή</b>	Ναι	125	23,0%
	Όχι	98	18,0%
<b>Επιστροφή σε έτη</b>	Σε 1-5 έτη	125	23,0%
	Σε 5-10 έτη	79	14,5%
	Σε 10-15 έτη	52	9,6%
	Σε 16 έτη και άνω	52	9,6%
	Όχι	235	43,3%
	Σύνολο	543	100,0%

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή της πρόθεσης επιστροφής και στην ανεξάρτητη μεταβλητή της επιστροφής σε έτη. Το μοντέλο συνεισέφερε σημαντικά  $F(4)=94,146$ ,  $\chi^2=557,459$ ,  $p=0,000$  (Πίνακας 6.1).

Πίνακας 6.1. Μοντέλο πρόβλεψης της επιστροφής σε έτη

Model Fitting Information				
Model	F	$\chi^2$	df	p-value
Link function: Logit.	94,146	557,459	4	0,000

Επιπροσθέτως, οι Ιατροί εξέφρασαν μέσω της έρευνας τις προσωπικές τους θέσεις/απόψεις και έθεσαν τις δικές τους προϋποθέσεις για τον επαναπατρισμό τους στην Κρήτη. Συγκεκριμένα, δήλωσαν τα εξής:

- Εάν δημιουργούσαν στην Κρήτη ένα ιδιωτικό Ερευνητικό κέντρο σαν το I.T.E., που να συμπεριλαμβάνει θέσεις από διάφορες εξειδικευμένες ειδικότητες, ούτως ώστε να προσλάβει όλους τους απόδημους Κρητικούς που έχουν φύγει στο εξωτερικό προκειμένου να μεταφέρουμε στην Κρήτη την τεχνογνωσία και την εμπειρία μας. Έτσι θα γινόταν και η Ελλάδα κατ' επέκταση πιο ανταγωνιστική στο εξωτερικό. Εάν δημιουργούσαν δηλαδή ένα I.T.E. για τους Έλληνες απόδημους του εξωτερικού, Κρητικούς ή μη.
- Μετά τη συνταξιοδότηση (15 άτομα).

- Για την ποιότητα ζωής (2 άτομα).
- Μετά την ολοκλήρωση της εξειδίκευσης.
- Αν υπήρχαν καλύτερες συνθήκες ζωής.
- Μόνο εάν επέλθουν ριζικές αλλαγές.
- Αν ήμουν πιο χρήσιμος εκεί.
- Αν μου προσέφερε το ίδιο επίπεδο ζωής με το εξωτερικό (Μαρκάκη, 2021:242).

### 3. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, ο κυριότερος λόγος φυγής των Ιατρών στο εξωτερικό, σύμφωνα με την επιστημονική έρευνα, είναι η τεράστια αναμονή για την εκπόνηση της ειδικότητας της Ιατρικής. Το έτος 2009 σημειώθηκε η μεγαλύτερη «διαρροή εγκεφάλων» προς το εξωτερικό, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που έπληξε την Ελλάδα. Η πρόθεση επιστροφής στην Κρήτη όσον αφορά το επάγγελμα των Ιατρών είναι θετική, αλλά η πλειοψηφία δεν γνωρίζει σε πόσα έτη θα επιστρέψει στην Ελλάδα. Από τις προϋποθέσεις επιστροφής τους, ξεχωρίζει ιδιαίτερος η πρόταση για την δημιουργία ενός ιδιωτικού Ερευνητικού κέντρου, το οποίο θα συμπεριλαμβάνει θέσεις από διάφορες εξειδικευμένες ειδικότητες, ούτως ώστε να προσλάβει όλους τους απόδημους Κρήτες, προκειμένου να μπορέσουν να επιστρέψουν για να εργαστούν στην Κρήτη και να μεταφέρουν στους υπολοίπους συναδέλφους την τεχνογνωσία και την εμπειρία τους. Η προκειμένη έρευνα αποτελεί το έναυσμα και για άλλους ερευνητές, ως προς το να αναδείξουν τις αιτίες του φαινομένου “Brain Drain” όταν τυχόν αυτό εμφανιστεί σε έτερες γεωγραφικές περιοχές.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Μαρκάκη, Ε. (2021). *Διαστάσεις του φαινομένου “Διαρροής Εγκεφάλων” (Brain Drain) στην Κρήτη από το έτος 2008 μέχρι σήμερα*. Διαθέσιμο στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, σσ. 169, 215-217, 241, 242.
- Μπουλούτζα, Π. (2019). Εξακολουθεί η «αιμορραγία» των Ελλήνων γιατρών. Ανακτήθηκε στις 31-12-2019 από: <https://www.kathimerini.gr/society/1058039/exakoloythei-i-aimorragia-ton-ellinon-giatron/>
- Τζώρτζη, Ε. (2016). Δέσμη έξι προτάσεων για να περιοριστεί η φυγή των νέων Ελλήνων. Ανακτήθηκε στις 09-10-2016 από: <http://www.kathimerini.gr/850971/article/oikonomia/ellhnikh-oikonomia/desmh-e3i-protasewn-gia-na-perioristei-h-fygh-twn-newn-ellhnwn>

## ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΣΕΡΡΩΝ

**Τόνιου Δήμητρα**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

### Περίληψη

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί μια κοινωνία, με πολλαπλούς εμπλεκόμενους παράγοντες, όπως ο διευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων, οι μαθητές και οι γονείς τους. Η συνύπαρξη αυτών συνδέεται με την εμφάνιση συγκρούσεων, ενώ κρίνεται αναγκαία η διαχείρισή τους, προκειμένου να προωθηθεί η ομαλή λειτουργία του σχολείου και η εκπλήρωση του σκοπού του. Συνεπώς, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι λεγόμενες τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, δηλαδή

μοντέλα, εφαρμοζόμενα με διαφορετικό μεταξύ τους τρόπο, επιδιώκοντας, ορισμένες φορές, διαφοροποιημένα αποτελέσματα.

Στην εργασία αυτήν επιχειρείται η διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών, επί των τεχνικών διαχείρισης των σχολικών συγκρούσεων. Ως εκ τούτου, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, με εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο, τον Απρίλιο του 2021, με δείγμα 211 εκπαιδευτικών της περιφερειακής ενότητας Σερρών. Από την έρευνα προκύπτει ότι η συνηθέστερη τεχνική είναι η συνεργασία, και ακολουθεί η εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων δράσης. Από την άλλη, σε μικρότερο βαθμό επιλέγεται η αποφυγή διαχείρισης της σύγκρουσης.

## Λέξεις κλειδιά: Διαχείριση Συγκρούσεων, Περιφερειακή Ενότητα Σερρών

### 1. Εισαγωγή

Οι πολλαπλές κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις έχουν μεταβάλει τον παραδοσιακό ρόλο των εκπαιδευτικών, ανατρέποντας την αντίληψη ότι αυτοί συγκροτούν την πρωταρχική εξουσία εντός του σχολείου. Πλέον, η σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές είναι αμφίδρομη (Cothran & Ennis, 1997), καθώς η ανάδυση του «δημοκρατικού σχολείου» έχει περιορίσει την παθητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hakvoort, Larsson, & Lundström, 2020). Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η εμφάνιση διαφωνιών μεταξύ τους, αλλά και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους λοιπούς παράγοντες κάθε σχολικής μονάδας, όπως είναι ο διευθυντής, οι γονείς των μαθητών κ.ο.κ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Συνεπώς, η σύγκρουση αποτελεί ένα σύνηθες φαινόμενο σε κάθε σχολείο (Obraztsova, 2018). Η σύγκρουση λαμβάνει διάφορες μορφές, όπως διάσταση απόψεων και αντιλήψεων, σύγκρουση συμφερόντων ή προσωπικοτήτων (Λεπίδας, Σταυρόπουλος, & Τεντζέρης, 2015). Άλλωστε, όπως αναφέρουν οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2014, σ. 1), «*Στη σχολική μονάδα, νοούμενη ως εκπαιδευτικός οργανισμός ή ως δύναμη αυτορρυθμιζόμενη κοινότητα διαφορετικών ομάδων, συμφερόντων και αξιών, όπου το εργασιακό περιβάλλον γίνεται ολοένα και πιο περίπλοκο, οι συγκρούσεις είναι αναπόδραστες*».

Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η μελέτη της φύσης της σύγκρουσης και των μεθόδων διαχείρισης αυτής, για θεωρητικούς και πρακτικούς σκοπούς και για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015). Άλλωστε, η σύγκρουση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια ευκαιρία για την ανάπτυξη και προώθηση του έργου του σχολείου (Manesis, Vlachou, & Mitrouloulou, 2019), όταν αποτελεί αντικείμενο ορθής διαχείρισης (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014).

#### 1.1 Η έννοια και οι αιτίες της σύγκρουσης εντός της σχολικής μονάδας

Η σύγκρουση, εντός της σχολικής μονάδας, νοείται ως κατάσταση, στην οποία παρατηρούνται αντικρουόμενες απόψεις, από άτομα ή ομάδες ατόμων, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με κύριο χαρακτηριστικό την ανταγωνιστικότητα (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014). Η διάσταση απόψεων μεγεθύνεται από μια σειρά μεταβλητών παραγόντων, όπως η ελλιπής οργάνωση, οι προσωπικές διαφορές, η απουσία πόρων κ.ο.κ. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, η σύγκρουση ανάγεται σε κοινωνικό φαινόμενο (Göksoy & Argo, 2016).

Οι συγκρούσεις, που εμφανίζονται στις σχολικές μονάδες, συνήθως, αποδίδονται σε:

- Ελλιπή επικοινωνία ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016),
- Απουσία κουλτούρας συνεργασίας εντός της σχολικής μονάδας (Ghaffar, 2019),
- Αλληλεξαρτήσεις και αντιπαραθέσεις μεταξύ τυπικών και ατύπων ομάδων (Shanka & Thuo, 2017),
- Ελλιπή οργανωτική δομή του σχολείου (Ghaffar, 2019) και ηγεσία (Saiti, 2015),

- Συνύπαρξη αντικρουόμενων συμφερόντων (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016) και αξιών (Thara, 2015),
- Διαφορετικούς χαρακτήρες και συμπάθειες ή αντιπάθειες (Thara, 2015),
- Εξωτερικές πιέσεις (Manesis, Vlachou, & Mitropoulou, 2019).

## 1.2 Οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας

Καθώς η σύγκρουση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της σχολικής καθημερινότητας, κρίνεται απαραίτητη η αποτελεσματική διαχείριση αυτής (Agolli & Rada, 2015). Άλλωστε, η παραγωγική τελευταία, βάσει των σύγχρονων θεωριών της διοίκησης της εκπαίδευσης, μπορεί να συμβάλει στην ενεργοποίηση των σχολικών παραγόντων και στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου (Γιαννίκας, 2014).

Η διαχείριση της σύγκρουσης νοείται ως η διαδικασία εντοπισμού και επίλυσης αυτής, που πρέπει να βασίζεται σε λογική και δικαιοσύνη. Επίσης, απαιτείται η αποτελεσματική επικοινωνία και διαπραγμάτευση, η ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων κτλ. (Γιαννίκας, 2014).

Στο πλαίσιο αυτό, έχουν αναπτυχθεί στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων. Η στρατηγική win-lose, αναφέρεται στην επίλυση της σύγκρουσης, με ένα εμπλεκόμενο μέλος να αποκομίζει κάποιο όφελος, και έτερο να υφίσταται απώλεια. Η στρατηγική αυτή αγνοεί την έννοια του συμβιβασμού και στηρίζεται στην εκμετάλλευση της δεσπόζουσας θέσης. Η στρατηγική lose-lose εμπεριέχει μια τεχνική συμβιβασμού, με κάθε εμπλεκόμενο μέρος να βιώνει κέρδη αλλά, κυρίως, απώλειες. Η στρατηγική win-win βασίζεται σε κέρδη αμφοτέρων των πλευρών και στην απουσία απωλειών, βάσει μιας ρεαλιστικής προσέγγισης των στόχων, της συναίνεσης και ομοφωνίας, της επικέντρωσης στο πρόβλημα με παράβλεψη των προσωπικών οφελών κ.ο.κ. (Crossfield & Bourne, 2018).

## 1.3 Το μοντέλο του Rahim

Χρήζει αναφοράς το μοντέλο του Rahim (1985, 2001) για τη διαχείριση των συγκρούσεων, που βασίζεται σε δυο σημαντικούς άξονες: στο ενδιαφέρον για τους στόχους του ατόμου αφενός και των τρίτων αφετέρου. Βάσει αυτών, προκύπτουν πέντε τεχνικές διαχείρισης της σύγκρουσης (Γιαννίκας, 2014).

Η πρώτη είναι η αποφυγή, όπου τα εμπλεκόμενα μέρη αγνοούν τους προσωπικούς στόχους και τα συμφέροντα της αντίπαλης πλευράς και της σχολικής μονάδας (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015). Η αποφυγή εμπεριέχει μια αδιαφορία για το, μικρής συνήθως σημασίας, πρόβλημα (Γιαννίκας, 2014), μια σκόπιμη άγνοια της διαφωνίας και έναν τμηματικό διαχωρισμό των εμπλεκόμενων μερών (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015). Πρόκειται για τεχνική μη λειτουργική, με εξαίρεση των περιπτώσεων εξαιρετικά έντονων και αρνητικών καταστάσεων (Γιαννίκας, 2014), η οποία αναβάλλει την σύγκρουση, και πολλές φορές την κλιμακώνει (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014). Τα θετικά της στοιχεία εντοπίζονται σε συγκρούσεις ήσσονος σημασίας, σε περιπτώσεις παντελούς απουσίας λύσης της σύγκρουσης ή όταν η βλάβη από αυτήν είναι μεγαλύτερη της επίλυσής της κ.ο.κ. (Λεπίδας, Σταυρόπουλος, & Τεντζέρης, 2015).

Η δεύτερη τεχνική είναι η εξομάλυνση, προσαρμογή ή παραχώρηση. Σε αυτήν σημειώνεται ενδιαφέρον για τα συμφέροντα τρίτων (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015), και εντοπίζεται ένας συνεργατικός χαρακτήρας (Λεπίδας, Σταυρόπουλος, & Τεντζέρης, 2015). Με την εξομάλυνση επιχειρείται να περιορισθεί η ένταση της σύγκρουσης και να αναδειχθούν τα κοινά σημεία, για την ικανοποίηση των συμφερόντων των μερών της σύγκρουσης (Γιαννίκας, 2014). Ωστόσο, η τεχνική αυτή είναι προσωρινά αποτελεσματική, εξασφαλίζοντας χρόνο μέχρι να επιτευχθεί η συνεργασία (Crossfield & Bourne, 2018).

Η τρίτη τεχνική είναι ο συμβιβασμός, συνήθης πρακτική του μάνατζμεντ, η οποία επιχειρεί να εκπληρώσει τουλάχιστον ένα μέρος των συμφερόντων κάθε πλευράς (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015), έτσι ώστε καμία να μην θεωρεί ότι έχει νικήσει ή έχει ηττηθεί (Πατσάλης & Παπουτσάκη,

2014), βάσει της καλής επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης, προκρίνοντας μια μέση λύση, η οποία δεν είναι πάντα δημιουργική ή ποιοτική (Λεπίδας, Σταυρόπουλος, & Τεντζέρης, 2015).

Η τέταρτη τεχνική είναι η χρήση εξουσίας ή επιβολής, η οποία εφαρμόζεται όταν γίνεται λόγος για κατεπείγουσες περιπτώσεις συγκρούσεων, που απαιτούν την άμεση δράση (Crossfield & Bourne, 2018). Η τεχνική επικεντρώνεται στους ατομικούς στόχους, ενώ, ο ισχυρότερος επιβάλλει τη λύση, αγνοώντας όποια συνεργασία (Γιαννίκας, 2014).

Η πέμπτη τεχνική είναι η συνεργασία, που αναπτύσσει κάποιες συνθήκες προσέγγισης των συγκρουόμενων πλευρών, κάποια αρμονία και ανταλλαγή πληροφοριών (Crossfield & Bourne, 2018). Στο πλαίσιο αυτό εξετάζονται εναλλακτικοί τρόποι δράσης βάσει αντικειμενικών κριτηρίων, ενώ το ενδιαφέρον επικεντρώνεται και στις αιτίες της σύγκρουσης (Γιαννίκας, 2014; Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

#### 1.4 Το μοντέλο του Thomas

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το μοντέλο του Thomas (Thomas, 1992; Thomas, Thomas & Schaubhut, 2008) για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Η τυπολογία αυτή διακρίνει τους στόχους των μερών της σύγκρουσης, σύμφωνα με δυο ανεξάρτητες μεταξύ τους διαστάσεις: τη συνεργατικότητα, που στοχεύει στην εκπλήρωση των ανησυχιών της αντίθετης πλευράς και την ανταγωνιστικότητα, που στοχεύει στην εκπλήρωση των ιδίων ανησυχιών. Έτσι, προκύπτουν πέντε στρατηγικές για τη διαχείριση της σύγκρουσης (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015):

- Στην ανταγωνιστική τεχνική εντοπίζεται υψηλό επίπεδο συνεργατικότητας και χαμηλό επίπεδο ανταγωνιστικότητας,
- Στη συνεργατική τεχνική, συνεργατικότητα και ανταγωνιστικότητα παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα, για μια win-win λύση,
- Στη συμβιβαστική τεχνική, συνεργατικότητα και ανταγωνιστικότητα παρουσιάζουν ενδιάμεσα επίπεδα, προκειμένου να τερματιστεί η σύγκρουση μέσω συμβιβασμού,
- Στη διευκολυντική τεχνική, η ανταγωνιστικότητα παρουσιάζει χαμηλό επίπεδο, ενώ υψηλότερο είναι το επίπεδο της συνεργατικότητας. Παραμερίζονται οι ατομικές ανησυχίες και το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις ανησυχίες της αντίθετης πλευράς,
- Στην τεχνική της αποφυγής, συνεργατικότητα και ανταγωνιστικότητα παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα και αποφεύγεται η σύγκρουση.

#### 1.5 Εναλλακτικές μέθοδοι διαχείρισης της σύγκρουσης

Παρατηρούνται και εναλλακτικές μέθοδοι διαχείρισης των συγκρούσεων, που στηρίζονται στην παρέμβαση τρίτων παραγόντων, μεταξύ των οποίων η διαιτησία και η διαμεσολάβηση. Στο πλαίσιο της διαιτησίας, ένα τρίτο μέρος-ειδικός, εμπλέκεται στη διαχείριση της σύγκρουσης, προτείνοντας την καταλληλότερη λύση, ενώ, η ληφθείσα απόφαση περί επίλυσης της σύγκρουσης δεσμεύει τα εμπλεκόμενα μέρη. Από την άλλη, στη διαμεσολάβηση εμπλέκεται τρίτο πρόσωπο-εξωτερικός παράγοντας στη διαχείριση της σύγκρουσης, ωστόσο, αυτός λειτουργεί προς ενίσχυση των μερών της σύγκρουσης, για την επιθυμητή επίλυση αυτής. Συνεπώς, ο διαμεσολαβητής στοχεύει στην ανεύρεση μιας λύσης που θα προσφέρει οφέλη σε αμφότερες τις πλευρές της σύγκρουσης, διατηρώντας, μια ουδετερότητα και έναν συντονιστικό ρόλο (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Ερευνητική υπόθεση και τα ερευνητικά ερωτήματα

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι οι ενδοσχολικές συγκρούσεις αποτελούν συχνό φαινόμενο, που απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς συνδέεται και με τη λήψη αποφάσεων εντός του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Παράλληλα, οι

συγκρούσεις έχουν σοβαρές αρνητικές συνέπειες στο σχολικό περιβάλλον (Saiti, 2015), ωστόσο, εφόσον τύχουν αποτελεσματικής διαχείρισης, μπορούν να λειτουργήσουν ως βάση για την βελτίωση της λειτουργίας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Γιαννίκας, 2014). Συνεπώς, η σύγκρουση, πλέον, δεν γίνεται αντιληπτή αποκλειστικά ως κάτι το αρνητικό, αλλά ως εργαλείο που μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού. Παράλληλα, ο τρόπος διαχείρισης αυτής, τελικά, θα ορίσει το αν η σύγκρουση είναι καταστροφική και εχθρική ή δημιουργική και επικερδής για τον σχολικό οργανισμό (Manesis, Vlachou, & Mitropoulou, 2019; Obratzsova, 2018).

Η υπόθεση της παρούσης έρευνας είναι ότι συγκρούσεις εντοπίζονται και στις σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών, και τυγχάνουν διαχείρισης με τις ως άνω αναφερθείσες τεχνικές. Στο πλαίσιο αυτό, ως στόχος τίθεται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της συγκεκριμένης περιφερειακής ενότητας σχετικά με τις συγκρούσεις αυτές, ενώ, τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- Ποια η συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών;
- Ποια τα μοντέλα διαχείρισης των συγκρούσεων αυτών;
- Σε ποια χρονική στιγμή εφαρμόζονται τα μοντέλα αυτά;
- Ποια πρόσωπα αναλαμβάνουν την επίλυση των συγκρούσεων στις υπό εξέταση σχολικές μονάδες;

## 2.2 Μέθοδος της έρευνας

Η μέθοδος που θεωρήθηκε καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα είναι αυτή της ποσοτικής ανάλυσης, καθώς επιτρέπει τη συγκέντρωση μεγάλου όγκου δεδομένων εντός σύντομου χρονικού διαστήματος σε χαμηλό κόστος (Creswell, 2011). Ταυτόχρονα, η ποσοτική έρευνα επιτρέπει τη μελέτη μεταβλητών και των μεταξύ τους σχέσεων, μέσα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Ως εκ τούτου, η ποσοτική ανάλυση διασφαλίζει έναν βαθμό αντικειμενικότητας, ενισχύοντας την ήδη υπάρχουσα επιστημονική γνώση (Crossfield & Bourne, 2018)

Η έρευνα διεξήχθη βάσει δομημένου ερωτηματολογίου κλειστών και ημιανοικτών ερωτήσεων, το οποίο ανάγεται στο συχνότερα χρησιμοποιούμενο εργαλείο, προκειμένου να συλλεχθούν ποσοτικά δεδομένα (Quinlan, Babin, Carr, & Griffin, 2019). Το ερωτηματολόγιο αυτό διαμορφώθηκε βάσει προγενέστερων ερευνών επί του ίδιου ή παρεμφερούς αντικειμένου, και συγκεκριμένα των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015), Κούγια (2017), Μαυρίδου (2017) και Χούκλη (2018).

Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα 10-30/04/2021 μέσω διαδικτύου (Google Forms). Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτής χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS 26.0, ενώ η απεικόνιση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε μέσα από πίνακες και επαγωγική στατιστική (στατιστικός έλεγχος  $\chi^2$ ).

## 2.3 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 211 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών. Η επιλογή τους πραγματοποιήθηκε βάσει της πρόσβασης της ερευνήτριας σε αυτούς.

Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, χρήζουν αναφοράς τα ακόλουθα:

- Το 48,3% αυτών ήταν άντρες, ενώ το 51,7% γυναίκες,
- Το 36,4% αυτών ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60, το 26,3% στην 41-50 και το 24,9% στην 30-40 ετών.

- Το 40,1% αυτών δήλωσε κάτοχος βασικού τίτλου σπουδών, το 27,1% κάτοχος μεταπτυχιακού, το 15,9% έχει παρακολουθήσει εξομοίωση και το 11,1% δήλωσε κάτοχος δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ.
- Το 74,5% ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ το 25,5% αναπληρωτές,
- Το 26,3% είχε προϋπηρεσία 21-25 ετών, το 21,5% άνω των 25 ετών και το 17,7% 11-15 ετών,
- Από τους συμμετέχοντες, το 9,3% κατείχε διευθυντική θέση και το 4,4% θέση υποδιευθυντή, με τους λοιπούς να είναι εκπαιδευτικοί.

## 2.4 Αποτελέσματα της έρευνας

Το πρώτο ζήτημα που διερευνήθηκε ήταν η συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών (Πιν. 1). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (59,2%) υποστήριξε ότι συγκρούσεις εκδηλώνονται σπάνια στη σχολική τους μονάδα. Το 27% ανέφερε πως συγκρούσεις παρατηρούνται μερικές φορές, ενώ το 8,1% ανέφερε συγκρούσεις συχνότερα.

Πίνακας 13: Συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων στη σχολική σας μονάδα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ποτέ	3	1.4	1.4	1.4
Σπάνια (1-2 φορές το χρόνο)	125	59.2	59.2	60.7
Μερικές φορές (1 φορά το τρίμηνο)	57	27.0	27.0	87.7
Συχνά (1 φορά το μήνα)	17	8.1	8.1	95.7
Πολύ συχνά (κάθε εβδομάδα)	9	4.3	4.3	100.0
Σύνολο	211	100.0	100.0	

Σχετικά με τις τεχνικές διαχείρισης, που εφαρμόζονται στις υπό εξέταση σχολικές μονάδες (Πιν. 2), η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (44,4%) διαφώνησε με το ότι προκρίνεται η αποφυγή διαχείρισης της σύγκρουσης (Πιν. 2). Περαιτέρω, η πλειοψηφία των ερωτώμενων (79,9%) τάχθηκε υπέρ της άποψης ότι εφαρμόζεται η τεχνική της εξομάλυνσης (Πιν. 3). Ομοίως, σε μεγαλύτερο βαθμό (86,6%) υποστηρίχθηκε ότι επιδιώκεται ο συμβιβασμός (Πιν. 4). Από την άλλη, παρατηρείται μικρή διαφοροποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με το αν εφαρμόζεται η χρήση της εξουσίας ως τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων στις υπό εξέταση σχολικές μονάδες (Πιν. 5). Τέλος, το 86,6% των συμμετεχόντων υποστήριξε ότι η συνεργασία και εναλλακτικοί τρόποι δράσης εφαρμόζονται στις μονάδες που υπηρετούν ως τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων (Πιν. 6).

Πίνακας 14: Η αποφυγή διαχείρισης της σύγκρουσης ως προκρινόμενη τεχνική

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	23	10.9	11.1	11.1
Διαφωνώ	69	32.7	33.3	44.4
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	34	16.1	16.4	60.9
Συμφωνώ	46	21.8	22.2	83.1
Συμφωνώ απόλυτα	35	16.6	16.9	100.0
Σύνολο	207	98.1	100.0	
Δ/Α	4	1.9		
Σύνολο	211	100.0		

**Πίνακας 15: Η εξομάλυνση ως προκρινόμενη τεχνική διαχείρισης της σύγκρουσης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	2	.9	1.0	1.0
Διαφωνώ	8	3.8	3.8	4.8
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	32	15.2	15.3	20.1
Συμφωνώ	126	59.7	60.3	80.4
Συμφωνώ απόλυτα	41	19.4	19.6	100.0
Σύνολο	209	99.1	100.0	
Δ/Α	2	.9		
Σύνολο	211	100.0		

**Πίνακας 16: Ο συμβιβασμός ως προκρινόμενη τεχνική διαχείρισης της σύγκρουσης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	.5	.5	.5
Διαφωνώ	9	4.3	4.3	4.8
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	18	8.5	8.6	13.3
Συμφωνώ	145	68.7	69.0	82.4
Συμφωνώ απόλυτα	37	17.5	17.6	100.0
Σύνολο	210	99.5	100.0	
Δ/Α	1	.5		
Σύνολο	211	100.0		

**Πίνακας 17: Η χρήση εξουσίας ως προκρινόμενη τεχνική διαχείρισης της σύγκρουσης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	13	6.2	6.3	6.3
Διαφωνώ	41	19.4	19.9	26.2
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	75	35.5	36.4	62.6
Συμφωνώ	67	31.8	32.5	95.1
Συμφωνώ απόλυτα	10	4.7	4.9	100.0
Σύνολο	206	97.6	100.0	
Δ/Α	5	2.4		
Σύνολο	211	100.0		

**Πίνακας 18: Η συνεργασία και εναλλακτικοί τρόποι δράσης ως προκρινόμενες τεχνικές διαχείρισης της σύγκρουσης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	3	1.4	1.4	1.4
Διαφωνώ	8	3.8	3.8	5.3
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	17	8.1	8.1	13.4
Συμφωνώ	70	33.2	33.5	46.9
Συμφωνώ απόλυτα	111	52.6	53.1	100.0
Σύνολο	209	99.1	100.0	



Δ/Α	2	.9		
Σύνολο	211	100.0		

Από τα παραπάνω, προκύπτει (Πιν. 7) ότι οι συμμετέχοντες σε μεγαλύτερο βαθμό εξέφρασαν την άποψη ότι προκρίνεται η συνεργασία, καθώς και εναλλακτικοί τρόποι δράσης ( $M = 4.33$ ,  $T.A. = .888$ ), ακολούθως επιδιώκεται ο συμβιβασμός ( $M = 3.99$ ,  $T.A. = .691$ ), ενώ επιχειρείται η διατήρηση μιας αρμονικής συνύπαρξης όσων εμπλέκονται στη σύγκρουση (εξομάλυνση) ( $M = 3.93$ ,  $T.A. = .766$ ). Από την άλλη, προέκυψε ότι είναι μικρός ο βαθμός, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, στον οποίον επιλέγεται η αποφυγή της διαχείρισης της σύγκρουσης ( $M = 3.00$ ,  $T.A. = 1.29$ ).

Πίνακας 19: Οι τεχνικές που εφαρμόζονται για τη διαχείριση των συγκρούσεων στις υπό εξέταση σχολικές μονάδες

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αποφεύγεται η διαχείριση της σύγκρουσης	207	1.00	5.00	3.0048	1.29786
Διατηρείται μια ειρηνική συνύπαρξη των εμπλεκόμενων (εξομάλυνση)	209	1.00	5.00	3.9378	.76646
Επιδιώκεται ο συμβιβασμός	210	1.00	5.00	3.9905	.69165
Γίνεται χρήση της εξουσίας	206	1.00	5.00	3.0971	.98292
Επιλέγεται η συνεργασία και προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι δράσης	209	1.00	5.00	4.3301	.88855

Στη συνέχεια, μελετήθηκε το στάδιο διαχείρισης της σύγκρουσης. Βάσει των απαντήσεων των συμμετεχόντων προκύπτει ότι η διαχείριση, συχνότερα, λαμβάνει χώρα όταν η σύγκρουση αποκτά συναισθηματικές διαστάσεις και προσωποποιείται από τα εμπλεκόμενα μέρη ( $M = 4.15$ ,  $T.A. = .821$ ), ακολούθως, όταν η σύγκρουση καθίσταται εμφανής μέσα από την επικοινωνία ( $M = 3.79$ ,  $T.A. = .813$ ), καθώς και όταν τα εμπλεκόμενα μέλη αναζητούν τις αιτίες πρόκλησης αυτής ( $M = 3.51$ ,  $T.A. = .781$ ). Αντιθέτως, σε μικρότερη συχνότητα, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι πραγματοποιείται αποκλειστικά διαχείριση των αποτελεσμάτων της σύγκρουσης ( $M = 3.04$ ,  $T.A. = .999$ ) (Πιν. 8).

Πίνακας 20: Το στάδιο διαχείρισης της σύγκρουσης

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Μόλις εμφανίζονται οι πρώτες διαφορές στους στόχους των εργαζομένων και της διοίκησης	209	1.00	5.00	3.4354	.86984
Όταν τα αντικρουόμενα μέλη αγωνίζονται για τη εξεύρεση των αιτιών που την προκάλεσαν	207	1.00	5.00	3.5169	.78112
Όταν η σύγκρουση λαμβάνει συναισθηματική διάσταση και προσωποποιείται από τους συμμετέχοντες	210	1.00	5.00	4.1524	.82173
Όταν η σύγκρουση γίνεται φανερή μέσω της επικοινωνίας	210	1.00	5.00	3.7952	.81316
Γίνεται διαχείριση μόνο των αποτελεσμάτων της σύγκρουσης	206	1.00	5.00	3.0437	.99904

Τέλος, σε σχέση με το πρόσωπο που αναλαμβάνει τη διαχείριση της σύγκρουσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τάχθηκε υπέρ της άποψης ότι το πλέον αρμόδιο πρόσωπο είναι ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Πιν. 9).

Πίνακας 21: Το αρμόδιο πρόσωπο για τη διαχείριση της σύγκρουσης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ο Διευθυντής	198	93.8	94.3	94.3
Κάποιος εκπαιδευτικός	12	5.7	5.7	100.0
Σύνολο	210	99.5	100.0	
Δ/Α	1	.5		
Σύνολο	211	100.0		

### 3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποδεικνύουν ότι οι συγκρούσεις αποτελούν μέρος της καθημερινότητας των σχολικών μονάδων. Η διαφοροποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα που υπηρετεί ο κάθε ένας επιβεβαιώνει ότι το κάθε σχολείο αποτελεί ένα σύνθετο και δυναμικό περιβάλλον, αλλά και έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο ζωντανό οργανισμό, όπως υποστηρίζουν οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2014) και Saiti (2015). Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι η συνεργασία και οι εναλλακτικοί τρόποι δράσης εφαρμόζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών, με τον συμβιβασμό και την εξομάλυνση να ακολουθούν, ενώ η χρήση εξουσίας συναντάται σπανιότερα. Πρόκειται για ένα αποτέλεσμα που τελεί σε συμφωνία με τα ευρήματα των ερευνών των Πατσάλη και Παπουτσάκη (2014) και των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015) και το οποίο επιβεβαιώνει ότι κάθε σχολική μονάδα προσφεύγει σε διαφορετικές τεχνικές διαχείρισης της σύγκρουσης. Σχετικά με τον χρόνο διαχείρισης της σύγκρουσης, διαπιστώνεται ότι αυτή εκκινεί σε μεγαλύτερο βαθμό όταν η σύγκρουση αποκτά συναισθηματικές διαστάσεις και εμφανίζεται στην επικοινωνία. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο, αν ληφθεί υπόψη ότι η σύγκρουση έχει πολύ συχνά συναισθηματικές επιπτώσεις και χρήζει επίλυσης για την αρμονική συνύπαρξη των εμπλεκόμενων σε αυτήν μερών. Ωστόσο, γίνεται αποδεκτό ότι σε κάθε σχολείο ο χρόνος διαχείρισης της σύγκρουσης μπορεί να ποικίλει, όπως υποστηρίχθηκε από τον Rahim (1985, 2001) και τους Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015). Τέλος, είναι σαφές ότι το πλέον αρμόδιο πρόσωπο για τη διαχείριση της σύγκρουσης είναι ο σχολικός διευθυντής, ένα αποτέλεσμα που επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα. Ως εκ τούτου, κρίνεται ότι ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας πρέπει να έχει αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να προβεί στην αποτελεσματική διαχείριση κάθε σύγκρουσης.

### 4. Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις για το μέλλον

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής εκφράζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων, οι οποίοι προέρχονται από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών και δεν είναι ορθή η περαιτέρω γενίκευση αυτών σε έτερη βαθμίδα ή περιφερειακή ενότητα. Περαιτέρω, περιορισμό της παρούσης έρευνας αποτέλεσε η πανδημία της COVID-19, που δεν επέτρεψε τη συγκέντρωση μεγαλύτερου δείγματος, μέσω της δια ζώσης διανομής του ερωτηματολογίου.

Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας και σε έτερες βαθμίδες εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών, αλλά και σε ολόκληρη την Ελλάδα, προκειμένου να συγκριθούν τα αποτελέσματα αυτά και να διαπιστωθεί η συμφωνία τους ή η διαφοροποίησή τους, ως προς τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων που εφαρμόζονται ανά βαθμίδα και περιφερειακή ενότητα.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). *Συγκρούσεις - Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Έρκυνα*, 3, σ.σ. 136-147.
- Κούγια, Α. (2017). *Οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος της διοίκησης*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Λεπίδας, Δ., Σταυρόπουλος, Β., Τεντζέρης, Ε. (2015). Το συνεργατικό και ανταγωνιστικό προφίλ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συμβολή τους στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. *Νέος Παιδαγωγός*, 6, σ.σ. 129-137.
- Μαυρίδου, Κ. (2017). *Διαχείριση των συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας: Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών - Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Μητσαρά, Σ., Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, σ.σ. 57-96.
- Παπαγεωργάκης, Π., Σισμανίδου, Ε. (2016). *Ο ρόλος του Διευθυντή - Ηγέτη στη Διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων*. Ανακτήθηκε στις 27-10-2020 από τη διεύθυνση <http://s.atcite.com/mPsQjHSrW>
- Πατσάλης, Χρ., Παπουτσάκη, Κ. (2014). Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ)* (Θεσσαλονίκη 27-29 Μαρτίου 2014). Ανακτήθηκε στις 19-09-2020 από τη διεύθυνση <http://s.atcite.com/L2k1eZCch>
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων - τόμος Α'*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Χούκλης, Μ. (2018). *Διαχείριση συγκρούσεων στο χώρο της εκπαίδευσης: μελέτη περίπτωσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Σερρών*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τ.Ε.Ι. Κεντρικής Μακεδονίας, Σέρρες.

### Ξενόγλωσση

- Agolli, I., Rada, A. (2015). Teachers' Experience and Perceptions on Conflicts at Schools: Their Solution and Addressing. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), σ.σ. 69-72.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cothran, D. J., Ennis, C. D. (1997). Students' and teachers' perceptions of conflict and power. *Teaching and Teacher Education*, 13, σ.σ. 541-553.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων - εκδ. Έλλην.
- Crossfield, D., Bourne, P. A. (2018). Management of Interpersonal Conflict between Principals and Teachers in Selected Secondary Schools in Bermuda. *International Journal of Research in Business Studies and Management*, 5(1), σ.σ. 19-36.
- Ghaffar, A. (2019). Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies. *Journal of Managerial Sciences*, III(11), σ.σ. 212-227.
- Göksoy, S., Argo, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), σ.σ. 197-205.

- Hakvoort, I., Larsson, K., Lundström, A. (2020). Teachers' Understandings of Emerging Conflicts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), σ.σ. 37-51.
- Manesis, N., Vlachou, E., Mitropoulou, F. (2019). Greek Teachers' Perceptions about the Types and the Consequences of Conflicts within School Context. *European Journal of Educational Research*, 8(3), σ.σ. 781-799.
- Obraztsova, O. (2018). Teachers' beliefs on conflict and conflict resolution. *Education in the North*, 25(1-2), σσ. 259-274.
- Quinlan, C., Babin, B., Carr, J., Griffin, M. (2019). *Business research methods*. Boston: Cengage Learning EMEA.
- Rahim, A. (1985). A strategy for conflict in complex organizations. *Human Relations*, 84.
- Rahim, A. M. (2001). *Managing conflict in organizations*. Westport, CT: Quorum Books.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), σ.σ. 582-609.
- Shanka, E. B., Thuo, M. (2017). Conflict Management and Resolution Strategies between Teachers and School Leaders in Primary Schools of Wolaita Zone, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 8(4), σ.σ. 63-74.
- Thapa, T. B. (2015). Impact of Conflict on Teaching Learning Process in Schools. *Academic Voices - A Multidisciplinary Journal*, 5(1), σ.σ. 73-78.
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and Negotiation Processes in Organizations. Στο M. D. Dunnette, L. M. Hough (Επιμ.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, σ.σ. 652-717.
- Thomas, K. W., Thomas, G. F., Schaubhut, N. (2008). Conflict styles of men and women at six organizational levels. *International Journal of Conflict Management*, 19(2), σ.σ. 148-166.

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Κουτσουράη Σεβασμία-Αικατερίνη**  
Διευθύντρια 12ου Δημοτικού Σχολείου Ρόδου

**Μαράκη Ελένη**  
Σύμβουλος Εκπαίδευσης 2ης Περιφέρειας Ηρακλείου

**Χαλεπλή Γεωργία**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ-70

**Κούτσικας Λεωνίδας**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ-11

### Περίληψη

Βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση, περιγραφή και ερμηνεία των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του βορείου συγκροτήματος του νομού Δωδεκανήσου, αναφορικά με το περιεχόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων. Αναλυτικότερα, μελετάται ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών με τους ηγετικούς ρόλους σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο «σπουδαιότητας», δηλαδή

αυτό που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί και σε επίπεδο «εφαρμογής», δηλαδή αυτό που ισχύει στην πράξη. Από την στατιστική ανάλυση προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του βαθμού «σπουδαιότητας» που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφορικά με τις ηγετικές συμπεριφορές και του βαθμού που βιώνουν στην πράξη (επίπεδο εφαρμογής) αυτές τις ηγετικές συμπεριφορές από τους/τις διευθυντές/τριες τριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Βορείου συγκροτήματος του νομού Δωδεκανήσου.

**Λέξεις κλειδιά:** Διοίκηση, ηγεσία, ηγετική συμπεριφορά, ηγετικοί ρόλοι

## 1. Εισαγωγή

Οι σχολική ηγεσία έχει αδιαμφισβήτητα πρωτεύουσα θέση στην εξίσωση της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και ειδικότερα στην ενίσχυση των πρακτικών ηγεσίας μέσα στην τάξη. Σκοπός μας είναι να αλλάξουμε αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη, να απομακρυνθούμε από παλιές πρακτικές και να πάρουμε λελογισμένα ρίσκα. Στο σημείο αυτό όμως τίθεται και το βασικό ερώτημα: Ποιες συμπεριφορές μπορούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πρακτική και να υποστηρίξουν τη μάθηση, δηλαδή την αλλαγή; Η απάντηση μπορεί να είναι ο ισχυρισμός της Harris (2014: 28), η οποία αναφέρει τέσσερις οδηγούς για τη βελτίωση του σχολείου και του συστήματος. Αυτοί οι οδηγοί σχετίζονται με τη δημιουργία ικανοτήτων (capacity building), με την ομαδική εργασία (groupwork), με την παιδαγωγική (pedagogy) και τις συστημικές λύσεις (systemic solutions). Πρόσφατες έρευνες επαναπροσδιορίζουν την εκπαιδευτική ηγεσία, προσθέτοντας στην εξίσωση τους παράγοντες του περιβάλλοντος και της κουλτούρας (Harris & Jones, 2016: xxv).

Αναφορικά με την εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας, αυτό που εμφατικά τονίζεται σε όλους τους ορισμούς είναι η αλλαγή της συμπεριφοράς των άλλων με εθελοντικό και πρόθυμο τρόπο (Harris, 2014). Ο Bush (2011) επιχειρηματολογεί λέγοντας πως η εκπαιδευτική διοίκηση θα πρέπει να ασχολείται κεντρικά με το σκοπό ή τους στόχους της εκπαίδευσης. Αυτοί οι σκοποί ή οι στόχοι δίνουν την κρίσιμη αίσθηση κατεύθυνσης που θα πρέπει να στηρίζει τη διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η διοίκηση κατευθύνεται προς την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Εκτός εάν αυτός ο σύνδεσμος μεταξύ σκοπού και διοίκησης δεν είναι σαφής και κοντινός, τότε υπάρχει ο κίνδυνος του *διοικητισμού*, δηλαδή να τονίζουμε περισσότερο τις διαδικασίες προς σημεία του εκπαιδευτικού σκοπού και αξιών.

Αναφορικά με το όρο «ηγεσία» οι Bush και Middlewood (2005: 3-4) υποστηρίζουν πως τρεις διαστάσεις της ηγεσίας μπορεί να οριστούν ως μια βάση για να αναπτύξουμε έναν ορισμό που να δουλεύει:

- Η ηγεσία αφορά μια διαδικασία επιρροής που βγαίνει από ένα πρόσωπο ή μια ομάδα πάνω σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες, για να δομήσει τις δραστηριότητες και τις σχέσεις σε μια ομάδα ή σε έναν οργανισμό. Η χρήση των όρων «άνθρωπος» ή «ομάδα» γίνεται για να τονίσουμε ότι η ηγεσία μπορεί να ασκείται το ίδιο καλά και από ομάδες και από άτομα
- Η ηγεσία θα πρέπει να βασίζεται σε σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Ο Wasserberg (στο Bush & Middlewood, 2005: 4) ισχυρίζεται ότι «ο πρωταρχικός ρόλος του κάθε ηγέτη είναι η ενοποίηση των ανθρώπων γύρω από αξίες κλειδί». Η έμφαση στον όρο «άνθρωποι» δείχνει την κεντρική σημασία του προσωπικού ή άλλων μετόχων εάν πρόκειται τα σχολεία και τα κολέγια να είναι επιτυχημένα μαθησιακά περιβάλλοντα για παιδιά και για σπουδαστές.
- Η ηγεσία έχει σχέση με την ανάπτυξη και την έκφραση ενός οράματος για τον οργανισμό. Το όραμα πρέπει να είναι συγκεκριμένο για το σχολείο ή τον οργανισμό, και πρέπει να ενσωματώνεται μαζί του, εάν η ηγεσία πρόκειται να είναι επιτυχημένη.

Ο Cuban (1988) παρέχει έναν από τους πιο καθαρούς διαχωρισμούς μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης. Συνδέει την ηγεσία με την αλλαγή, ενώ την διοίκηση τη βλέπει σα μια δραστηριότητα συντήρησης. Επίσης τονίζει τη σημασία και των δύο διαστάσεων της οργανωσιακής δραστηριότητας.

*Με τον όρο ηγεσία εννοώ τη δυνατότητα να μπορώ να επηρεάσω τις πράξεις των άλλων ούτως ώστε να πετύχουν τα εκπληκτικά αποτελέσματα. Οι ηγέτες είναι οι άνθρωποι οι οποίοι σχηματίζουν τους στόχους, τις παρακινήσεις και τις πράξεις των άλλων. Συχνά ξεκινάνε την αλλαγή για να φτάσουμε σε υφιστάμενους και σε νέους στόχους... Η ηγεσία... χρειάζεται... μεγάλη ευφυΐα, ενέργεια και δεξιότητα.* (σ. xx)

Oi De Janasz, Dowd και Schneider (2023: 724), αναφερόμενοι στους όρους *Διοίκηση* και *Ηγεσία*, τονίζουν με έμφαση πως αυτοί οι όροι δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και συγκεκριμένα στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν με σαφήνεια την έννοια των όρων επισημαίνουν ότι διοικούμε κατάσταση και ηγούμαστε ανθρώπους.

Στην ηγεσία και στη διοίκηση πρέπει να δίνουμε ίση προτεραιότητα αν τα σχολεία και τα κολέγια πρόκειται να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και να πετύχουν τους σκοπούς τους. Ενώ ένα σαφές όραμα είναι αναγκαίο για να καθιερώσουμε τη φύση και την κατεύθυνση της αλλαγής, είναι εξίσου σημαντικό να βεβαιωθούμε ότι οι καινοτομίες γίνονται αποδοτικά και ότι οι λειτουργίες του σχολείου εκτελούνται αποτελεσματικά ενώ διάφορα στοιχεία υπόκεινται σε αλλαγή. Το να ηγείται κάποιος και να διοικεί είναι ξεχωριστά πράγματα αλλά και τα δύο είναι εξίσου σημαντικά.

Υπάρχουν άφθονες αποδείξεις ότι η υψηλής ποιότητα ηγεσία είναι ζωτική για την επίτευξη επιτυχημένων σχολείων και κολεγίων (Bush, 2011).

Με δεδομένη αυτή την ευρέως αποδεκτή υπόθεση ότι υψηλής ποιότητας ηγεσία και διοίκηση απαιτούνται για να αναπτυχθούν και να διατηρηθούν καλά εκπαιδευτικά ιδρύματα, δυο περαιτέρω ερωτήσεις αναφέρονται:

- Ποιος τύπος ηγεσίας είναι περισσότερο πιθανό να παράγει θετικά αποτελέσματα;
- Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να αναπτύξουμε επιτυχημένους ηγέτες;

Στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένας υπερβολικός επιθετικός προσδιορισμός για τους τύπους εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. (Harris & West-Burnham, 2018). Η παρούσα εργασία θα εστιαστεί στους ρόλους των σχολικών ηγετών, όπως αυτοί αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, Οι Robbins, Coulter και DeCenzo (2017: 30), αναφέρονται σε τρεις βασικές κατηγορίες διοικητικών ρόλων: α) Στους πληροφοριακούς, β) στους διαπροσωπικούς και στους αποφασιστικούς. Οι πληροφοριακοί ρόλοι σχετίζονται με τη συλλογή, τη λήψη την ανάλυση, και το μοίρασμα των πληροφοριών μέσα σε έναν οργανισμό. Οι διαπροσωπικοί ρόλοι συνδέονται ανάπτυξη και διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων με άλλους ανθρώπους, είτε στο εσωτερικό είτε στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού. Τέλος, οι αποφασιστικοί ρόλοι σχετίζονται με τη χρήση επεξεργασμένων δεδομένων με σκοπό να επιλυθούν ζητήματα και να ληφθούν αποφάσεις (Ράπτης, 2022: 31-2).

Προκειμένου να εφαρμοστούν με επιτυχία οι παραπάνω ρόλοι, σύμφωνα με τον Schermerhorn (στο Ράπτης, 2022: 34-6), οι διευθυντές/τριες οργανισμών θα πρέπει έχουν βασικά διοικητικά προσόντα/δεξιότητες, όπως: α) η ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά, β) η ικανότητα να συνεργάζονται με άλλα άτομα ή ομάδες, γ) η ικανότητα να διαχειρίζονται τους εαυτούς τους, δ) η ικανότητα να επηρεάζουν εθελοντικά και πρόθυμα άλλους ανθρώπους με σκοπό την επιτυχία των οργανωσιακών στόχων, ε) την ικανότητα συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων και στ) την ικανότητα να δημιουργούν θετική εντύπωση, να ενδυναμώνουν και να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των συνεργατών τους.

Γίνεται κατανοητή η μεγάλη σημασία της πρακτικής εφαρμογής των ηγετικών/διοικητικών ρόλων των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων με σκοπό την αποδοτική και αποτελεσματική σχολική διοίκηση (Martocchio, 2023·Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και περιγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το περιεχόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς και ειδικότερα στους ηγετικούς ρόλους, στο τι πρέπει να κάνει ένας ηγέτης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση για το θεσμικό ρόλο του/της Διευθυντή/ριας σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών με τους ηγετικούς ρόλους σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο σημαντικότητας, δηλαδή αυτό που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί και σε επίπεδο ισχύος, δηλαδή αυτό που ισχύει στην πράξη.

Για την παρούσα μελέτη, ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο συλλογής δεμένων με πολλά πλεονεκτήματα, όπως: α) μικρότερο κόστος εφαρμογής, β) ταχύτερη συλλογή δεδομένων γ) χωροχρονική άνεση των υποκειμένων της έρευνας για την συμπλήρωσή του, δ) έλλειψη επίδρασης του ερευνητή (ή του συνεντευκτή), ε) διασφάλιση της ανωνυμίας και στ) έλλειψη αποκλίσεων των συνεντευκτών (Gray: 2018: 300-1. Babbie, 2018: 463-465. Bryman, 2018: 258-60. Cohen, Manion & Morrison, 2007: 413-414).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μία εισαγωγή όπου αναφέρεται ο φορέας της έρευνας και ο ερευνητής. Επίσης στην εισαγωγή αναφέρονται ο βασικός σκοπός της έρευνας και τονίζεται εμφατικά η προστασία της ιδιωτικότητας και η αποκλειστική χρήση του εργαλείου για επιστημονικούς σκοπούς. Κοινοποιείται επίσης στα άτομα του δείγματος η πρόθεση του ερευνητή να λάβουν γνώση για τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, η εισήγηση αναφέρει τις ευχαριστίες του ερευνητή και ταυτόχρονα αναγράφει το προσωπικό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του. Στη δεύτερη σελίδα του ερωτηματολογίου έχουν τοποθετηθεί 5 ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με προσωπικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων του δείγματος. Αναλυτικότερα αναφέρονται: το φύλο, τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών, η ηλικία και το φύλο της διεύθυνσης. Όλες οι ερωτήσεις του πρώτου μέρους, οι δημογραφικές, είναι κλειστές και πριν την απάντηση υπάρχει ένα σύντομο σχόλιο, το οποίο αναφέρεται με παρακινητικό τρόπο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου εμπεριέχει 28 δηλώσεις. Οι δηλώσεις αυτές αναφέρονται στους ηγετικούς ρόλους των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σε δύο επίπεδα, στο επίπεδο σημαντικότητας και στο επίπεδο ισχύος.

Οι δηλώσεις του κυρίου μέρους είναι σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert, και για τα δύο επίπεδα. Αναλυτικότερα για το επίπεδο σημαντικότητας ζητείται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να δηλώσουν α) το βαθμό «σημαντικότητας» με κάθε πρόταση, σημειώνοντας κάθε φορά κατά πόσο θεωρούν την πρόταση σημαντική:

- Καθόλου σημαντικό = 1
- Λίγο σημαντικό = 2
- Αδιάφορο = 3
- Αρκετά σημαντικό = 4
- Πάρα πολύ σημαντικό = 5

και β) το βαθμό «εφαρμογής» με κάθε πρόταση, σημειώνοντας κάθε φορά κατά πόσο θεωρούν ότι η πρόταση εφαρμόζεται στην πράξη:

- Ποτέ = 1
- Σπάνια (που και που) = 2
- Μερικές φορές = 3

- Συχνά = 4
- Σχεδόν πάντα/πάντα = 5

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 150 εκπαιδευτικούς του Βορείου Συγκροτήματος Δωδεκανήσου μέσω του διαδικτύου. Το δείγμα μπορεί να χαρακτηριστεί δείγμα ευκολίας ή όπως αλλιώς αναφέρεται συγκυριακό ή συμπτωματικό δείγμα (Babbie, 2018: 356). Αποτελεί μία μορφή μη πιθανοτικής δειγματοληψίας, αφού βασίστηκε σε διαθέσιμα υποκείμενα προς τον ερευνητή. Το τελικό δείγμα αποτελείται από 114 εκπαιδευτικούς και ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν ξεπερνούσε τα 12 λεπτά.

Αναφορικά με τα διερευνητικά ερωτήματα, αυτά είναι συνδεδεμένα με τους στόχους της έρευνας. Ειδικότερα αυτά συνδέονται με τις απόψεις των εκπαιδευτών/τριών στις δύο χρονικές περιόδους και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα και είναι:

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτών/τριών για την επαγγελματική τους εξουθένωση πριν την περίοδο της πανδημίας και μετά από αυτήν;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτών/τριών για την επαγγελματική τους εξουθένωση σε σχέση με τα δημογραφικά/προσωπικά τους χαρακτηριστικά (φύλο και σπουδές) πριν την περίοδο της πανδημίας Covid-19;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτών/τριών για την επαγγελματική τους εξουθένωση σε σχέση με τα δημογραφικά/προσωπικά τους χαρακτηριστικά (φύλο και σπουδές) κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19;

## 2.2 Αποτελέσματα της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το δείγμα της έρευνας συντίθεται από 114 εκπαιδευτικούς του Βορείου Συγκροτήματος Δωδεκανήσου. Συγκεκριμένα, από τα 121 άτομα της έρευνας τα 37 (ή ποσοστό 32,5%) είναι άνδρες και τα 77 άτομα (ή ποσοστό 67,5%) είναι γυναίκες. Αναφορικά με την εργασιακή σχέση, από το σύνολο των 114 υποκειμένων της έρευνας, 62 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 54,4%) είναι μόνιμοι/ες και 52 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 45,6%) είναι με την εργασιακή σχέση του/της αναπληρωτή/τριας.

Στους παρακάτω τρεις πίνακες παρουσιάζεται η σύνθεση του δείγματος σύμφωνα με την ηλικία, την προϋπηρεσία και τους τίτλους σπουδών.

Πίνακας 1: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μέχρι 29 έτη	18	15,8	15,8
Από 30 έως 39 έτη	30	26,3	42,1
Από 40 έως 49 έτη	46	40,4	82,5
Από 50 και άνω	20	17,5	100,0
Σύνολο	114	100,0	

Από τα δεδομένα του πίνακα 1 προκύπτει ότι 18 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 15,8%) έχουν ηλικία μέχρι 29 έτη, 30 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 26,3%) έχουν ηλικία από 30 έως 39 έτη, 46 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 40,4%) έχουν ηλικία από 40 έως 49 έτη και 20 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 17,5%) έχουν ηλικία από 50 έτη και άνω.



**Πίνακας 2: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την προϋπηρεσία**

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Από 1 έως 5 έτη	28	24,6	24,6
Από 6 έως 10 έτη	15	13,2	37,7
Από 11 έως 15 έτη	27	23,7	61,4
Από 16 έως 20 έτη	21	18,4	79,8
Από 21 και άνω	23	20,2	100,0
Σύνολο	114	100,0	

Από τα δεδομένα του πίνακα 2 διαπιστώνεται ότι 28 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 24,6%) έχουν έως 5 έτη προϋπηρεσία, 15 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 13,2%) έχουν από 6 έως 10 έτη προϋπηρεσία, 27 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 23,7%) έχουν από 11 έως 15 έτη προϋπηρεσία, 21 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 18,4%) έχουν από 16 έως 20 έτη προϋπηρεσία και 23 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 20,2%) έχουν πάνω από 20 έτη προϋπηρεσία.

**Πίνακας 3: Φύλο της διεύθυνσης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ανδρες	64	56,1	56,1
Γυναίκες	50	43,9	100,0
Σύνολο	114	100,0	

Από τον πίνακα 3 διαπιστώνεται ότι από τα 114 άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας τα 64 άτομα (ή ποσοστό 56,1%) δήλωσαν πως το σχολείο διευθύνεται από άνδρες και 50 άτομα (ή ποσοστό 43,9) από γυναίκες.

Στον παρακάτω πίνακα 4 παρουσιάζονται για το σύνολο των υποκειμένων του δείγματος, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις όλων των δηλώσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος και ταυτόχρονα γίνεται στατιστικός έλεγχος της ύπαρξης ή μη σημαντικής στατιστικής διαφοράς μεταξύ των δύο επιπέδων, ισχύος (εφαρμογής) και επιθυμίας (σημαντικότητας). Το στατιστικό κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε είναι το κριτήριο t-pair για εξαρτημένα δείγματα (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2020: 299).

**Πίνακας 4: Παρουσίαση των Μέσων Όρων (μ.ο.) και των Τυπικών Αποκλίσεων (τ.α.) του βαθμού «σημαντικότητας» και «εφαρμογής», των απαντήσεων όλων των εκπαιδευτικών του δείγματος, για τις 28 δηλώσεις αναφορικά με τους ηγετικούς ρόλους**

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ Σ.Δ.						
Δηλώσεις (28)	ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΘΥΜΙΑΣ (τι θα ήθελαν να ισχύει)		ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΧΥΟΣ (τι συμβαίνει τώρα)		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t-pair	p
Εμπνέει, παρακινεί τους συναδέλφους του προς ένα κοινό σκοπό και προοπτική	4,61	,699	3,72	1,08	7,77	.000
Δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ στο Σύλλογο Διδασκόντων	4,74	,717	3,87	1,13	7,21	.000

Καλλιεργεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων	4,69	,706	3,76	1,22	7,55	.000
Εξασφαλίζει την ελευθερία πρωτοβουλιών από τους/τις συναδέλφους	4,41	,762	3,83	1,08	5,07	.000
Σε καθημερινή βάση κάνει πράξη τη στοχοθεσία, τον προγραμματισμό και το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών έργων	4,09	,927	3,46	1,21	5,96	.000
Παρακολουθεί και ελέγχει την υλοποίηση των εκπαιδευτικών έργων	4,10	,820	3,56	1,24	4,65	.000
Αξιοποιεί τους διαθέσιμους ανθρώπινους πόρους	4,48	,719	3,82	1,14	6,10	.000
Αξιοποιεί τις διαφορετικές ικανότητες των διαθέσιμων ανθρώπινων πόρων	4,49	,79	376	1,15	6,97	.000
Φροντίζει να υπάρχει συνεργασία και συντονισμός της σχολικής μονάδας με άλλες σχολικές μονάδες	4,02	,872	3,39	1,23	5,62	.000
Κατανοεί και εφαρμόζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και αποφάσεις	4,09	,917	3,85	1,12	2,07	.000
Ενδιαφέρεται έμπρακτα για την εξυπηρέτηση-ενημέρωση των γονέων	4,34	,84	3,98	1,14	3,31	.000
Προσπαθεί να δημιουργήσει μια θετική διαφορά στις ζωές των μαθητών/τριών	4,27	,865	3,67	1,16	5,22	.000
Συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας	3,99	,945	3,32	1,28	5,28	.000
Αποτελεί πηγή αναφοράς για διδακτικά θέματα	3,75	,917	3,26	1,31	4,13	.000
Ενδιαφέρεται για την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής των συνεργατών του	3,57	1,06	3,25	1,32	2,47	.000
Αποτελεί παράδειγμα –πρότυπο για τους συνεργάτες του	4,23	,912	3,46	1,40	5,97	.000
Κάνει πράξη τα όσα ο/η ίδιος/α πρεσβεύει	4,52	,844	3,65	1,25	7,33	.000
Υιοθετεί καινοτομίες συνεργατών του	4,14	,851	3,70	1,11	3,75	.000
Αναλαμβάνει λελογισμένο ρίσκο σε μια προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	3,97	,857	3,44	1,22	4,50	.000
Αναζητεί ο/η ίδιος/α νέες ιδέες και λύσεις	4,12	,894	3,68	1,15	3,59	.000
Ενδιαφέρεται για την εικόνα και τη φήμη της σχολικής μονάδας που διευθύνει	4,20	,800	3,97	1,14	1,96	.000
Κάνει τους συνεργάτες του να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της	4,61	,647	4,07	1,10	5,24	.000
Νοιάζεται με ειλικρίνεια για τα προβλήματα των συνεργατών του	4,39	3,87	4,34	3,75	4,33	.000
Έχει γνήσιο ενδιαφέρον για την	4,34	,774	3,75	1,28	4,79	.000

εργασιακή ικανοποίηση και αφοσίωση των συνεργατών του						
Επιβραβεύει τους συνεργάτες του σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο	4,44	,741	3,65	1,28	5,92	.000
Δείχνει ενδιαφέρον για την πειθαρχία στη σχολική μονάδα	4,26	,941	3,88	1,18	3,37	.000
Η καθημερινή πρακτική του/της φανερώνει ότι η πειθαρχία και η ευαισθησία μπορούν να συνυπάρχουν	4,34	,86	3,77	1,23	5,55	.000
Η καθημερινή πρακτική του/της φανερώνει ότι η πειθαρχία και η ευαισθησία μπορούν να συνυπάρχουν	4,51	,767	3,75	1,31	6,31	.000

Από τον πίνακα 4, διαπιστώνεται μέσα από τη σύγκριση του βαθμού «σημαντικότητας» (αυτό που επιθυμούν) και του βαθμού «εφαρμογής» (αυτό που συμβαίνει), ότι σε όλες τις δηλώσεις υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής, δηλαδή μεταξύ προσδοκίας των εκπαιδευτικών και πράξης σε καθημερινή βάση. Σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου του επιπέδου σημαντικότητας, η τιμή του είναι .000. Αυτό σημαίνει πως αν και οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, κατατάσσουν τους εαυτούς τους ανάμεσα στις τιμές «Μερικές φορές» και «Συχνά» (αφού οι μέσοι όροι είναι μεταξύ 3,25 και 4,34 στην πενταβάθμια κλίμακα), στην πραγματικότητα επιθυμούν καλύτερες συμπεριφορές (οι μέσοι όροι στο επίπεδο σημαντικότητας είναι μεταξύ 3,97 και 4,74 στην πενταβάθμια κλίμακα).

## 5. Συμπεράσματα

Στο πεδίο της περιγραφικής στατιστικής διαπιστώνονται μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος τα παρακάτω: α) σε επίπεδο **σημαντικότητας**, οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία, τοποθετούνται πολύ υψηλά, αφού οι μέσοι όροι κινούνται από 3,97 έως 4,74. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί απαντούν από «**Αρκετά σημαντικό**» έως «**Πάρα πολύ σημαντικό**» και β) σε επίπεδο εφαρμογής, οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία, τοποθετούνται πολύ υψηλά, αφού οι μέσοι όροι κινούνται από 3,25 έως 4,34. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί απαντούν από «**Μερικές φορές**» έως «**Συχνά**».

Στο πεδίο της παραγωγικής (συμπερασματικής) στατιστικής, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των απόψεων των εκπαιδευτικών μεταξύ του βαθμού σημαντικότητας και του βαθμού εφαρμογής στην πράξη αναφορικά με τους ηγετικούς ρόλους των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων. Ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν απόλυτα με τη σημαντικότητα των ρόλων της διευθυντικής συμπεριφοράς, αναφορικά με ηγετικούς ρόλους, στην πράξη αυτό φαίνεται να ισχύει μόνο από «Μερικές φορές» έως «Συχνά». Το επίπεδο σημαντικότητας είναι σε επίπεδο .000. Αυτό φανερώνει πως υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και στην καθημερινή διευθυντική πρακτική από τους/τις διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα της Λουκά (2020: 85-6). Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε πως εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των απόψεων των εκπαιδευτικών μεταξύ του βαθμού σημαντικότητας και του βαθμού εφαρμογής αναφορικά με τους ρόλους και τις συμπεριφορές που σχετίζονται με: α) στη συνοχή και αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας του Συλλόγου Διδασκόντων και β) τις συμπεριφορές που συμβάλλουν στη υλοποίηση του έργου του Συλλόγου Διδασκόντων. Στο ίδιο μήκος κύματος και η έρευνα των Ράπτη και Γρηγοριάδη (2017: 218) όπου έδειξε πως οι ηγετικοί ρόλοι των διευθυντών/τριων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε επίπεδο σημαντικότητας και επίπεδο εφαρμογής, είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά, όπου οι

εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό την επιθυμία των ηγετικών ρόλων από το βαθμό που βίωνανε αυτούς τους ρόλους σε καθημερινή πρακτική.

Επιλογικά, αυτό το οποίο διαπιστώνεται είναι πως οι εκπαιδευτικοί συνήθως δηλώνουν μια αντίφαση, ανάμεσα σε αυτά που βιώνουν (καθημερινή πρακτική) και σε αυτά που θα ήθελαν να υπάρχουν στην πράξη (επιθυμητό επίπεδο). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ράπτης και Ψαράς (2015), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια βασική μεταβλητή της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης/ηγασίας.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Μτφρ. Αγαμέμνων Μήλιος. Παρασκευή Παπαδοπούλου & Γιάννης Βογιατζής. Εκδόσεις: Κριτική. Αθήνα.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. (Επιμ. Αθανάσιος Αϊδίνης, μτφ Παναγιώτης Σακελλαρίου). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα και Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gray, D. E., (2018). *Η Ερευνητική Μεθοδολογία στον Πραγματικό Κόσμο*. Μτφ. Παύλος Δελιάς. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΤΖΙΟΛΑ.
- Λουκά, Α. (2020). *Ηγετικοί ρόλοι και ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών/τριών σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. [Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ράπτης, Ν. & Ψαράς, Χ. (2015). *Η Συνεργατική Ηγεσία στην Εκπαίδευση: Ο Ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ράπτης, Ν. (2022). *Διαστάσεις Εκπαιδευτικού Management*. Εκδόσεις Γκόννη.
- Ράπτης, Ν. και Γρηγοριάδης, Δ. (2017). *Ηγεσία Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/ριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Ρούσσος, Π. & Τσαούσης, Ι. (2020). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες με τη χρήση του SPSS και του R*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

### Ξενόγλωσση

- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership & Management* (4η εκδ.). London: SAGE.
- Bush, T. and Middlewood, D., (2005), *Leading and Managing People in Education*, SAGE London.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- De Janasz, S., Dowd, K. & Schneider, B. (2023). *Διαπροσωπικές Ικανότητες στους Οργανισμούς*. Επιστ. Επιμ. Λήδα Παναγιωτοπούλου. Εκδόσεις Τζιόλα.
- De Janasz, S., Dowd, K. & Schneider, B. (2023). *Διαπροσωπικές Ικανότητες στους Οργανισμούς*. (Επιστ. Επιμ. Λήδα Παναγιωτοπούλου). Εκδόσεις Τζιόλα.
- Harris, A. & Jones, M. (2012). *Connecting professional learning*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Harris, A., & Jones, M. (2016). *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Harris, D. & West-Burnham, J. (2018). *Leadership in Times of Change*. Crown House Publishing Limited.
- Martocchio, J. (2023). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Επιστ. (Επιμ. Γεώργιος Θερίου & Λήδα Παναγιωτοπούλου). Εκδόσεις Τζιόλα.

## ΑΠΟΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### **Βαρσαμά Μαρία**

Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής και Φυσικών Επιστημών του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης/  
Εκπαιδευτικός ΠΕ60/ΠΕ60ΕΑΕ

### **Φροσύνης Αθανάσιος**

Διδάκτορας Τμήματος Ιατρικής Α.Π.Θ. /Πρώην Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης/ Εκπαιδευτικός ΠΕ70/ΠΕ04

### **Περίληψη**

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα προάγει την ισότιμη αντιμετώπιση των ανθρώπων και τη συμπερίληψη των μαθητών. Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών κατέχει καθοριστικό ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης και στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Η αντίληψη των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τις ικανότητες τους ώστε να ανταπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις του συμπεριληπτικού σχολείου, ορίζεται ως αντιληπτή αυτό-αποτελεσματικότητα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Διεξήχθη ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα 111 φοιτητών του τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ερευνητικά εργαλεία αποτέλεσαν η κλίμακα TEIP και η σύντομη μορφή της κλίμακας TSES όπου βρέθηκε ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται αρκετά αποτελεσματικοί αναφορικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, με μικρότερες τιμές αυτό-αποτελεσματικότητας στην ικανότητα διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών για την πρώτη κλίμακα. Για τη δεύτερη κλίμακα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αισθάνονται μέτρια έως αρκετά αυτό-αποτελεσματικοί στη διδασκαλία σε γενικές τάξεις.

**Λέξεις κλειδιά:** αυτό-αποτελεσματικότητα, συμπεριληπτική εκπαίδευση, συμμετοχική εκπαίδευση.

### **1. Εισαγωγή**

Τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένης και αυτής που αφορά στο δικαίωμα όλων των μαθητών να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους, ανεξαρτήτως της όποιας διαφορετικότητας μπορεί να τους χαρακτηρίζει (Tzivinikou & Kagkara, 2019). Η εν λόγω αλλαγή αποτελεί πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα και προϋποθέτει την ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο της συμμετοχικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και έρευνες σε διεθνές επίπεδο καταδεικνύουν πως η καταλληλότερη περίοδος προετοιμασίας τους είναι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Επίσης, η αυτό-αποτελεσματικότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός παράγοντας ώστε να σταθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις που θα προκύψουν μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας (Brown, Myers & Collins, 2019). Συγκεκριμένα, οι υψηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, δηλαδή στην εκπαίδευση που αφορά στον μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας, των εκπαιδευτικών πολιτικών και των πρακτικών, ώστε να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των μαθητών, αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα ως ευκαιρία για τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας δηλαδή (Unesco, 2016), έχουν συνδεθεί αρκετές φορές

με καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση αλλά και με τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας για το σύνολο των μαθητών.

Αναλυτικότερα, βάση της θεωρίας του Bandura, η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι η άποψη που έχει το ίδιο το άτομο για τις ικανότητές του να καταφέρει αυτό που επιθυμεί (Bandura 1986). Ουσιαστικά, πρόκειται για την αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ικανότητές τους να οργανώσουν αποτελεσματικά και να εκτελέσουν με ακρίβεια δράσεις με σκοπό την ολοκλήρωση ορισμένων εκπαιδευτικών καθηκόντων και να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους (Paneque & Barbetta, 2006).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μελλοντικών νηπιαγωγών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους να διδάξουν σε τάξεις όπου εφαρμόζεται η συμμετοχική εκπαίδευση. Πρόκειται για πρωτογενή και δευτερογενή έρευνα και τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

- Ποιος είναι ο βαθμός αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας σε συμπεριληπτικές τάξεις των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης;
- Ποιος είναι ο βαθμός διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης να διδάξουν σε γενικές τάξεις;
- Ποια είναι η σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας των φοιτητών Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης να διδάξουν σε συμπεριληπτικές τάξεις και του βαθμού διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητάς τους να διδάξουν σε γενικές τάξεις;

Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι υστερούν στην ανεύρεση των κατάλληλων τεχνικών διαχείρισης της τάξης τους ιδιαίτερα όταν σε αυτή φοιτούν μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυνατότητες, ταυτόχρονα (Aloe et al., 2014). Η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει σχέση με την πεποίθησή σχετικά με τον βαθμό που είναι σε θέση να διαχειριστούν όλα τα ζητήματα που αφορούν στη διατήρηση της ισορροπίας στο σχολικό πλαίσιο (Mitchell, 2019). Ένα σημαντικό εύρημα στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζει την άποψη ότι η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι αντιστρόφως ανάλογη με την σοβαρότητα των αναπηριών των μαθητών στην τάξη, δηλαδή όσο σοβαρότερη είναι μια αναπηρία τόσο οι ίδιοι αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν (Lifshitz & Glaubman, 2002).

Είναι ευρέως γνωστό ότι τα συμπεριφορικά πρότυπα των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές διδασκαλίας που ακολουθούν καθορίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους και κατ' επέκταση το περιβάλλον της τάξης (Guo et al., 2012). Οι σύγχρονες έρευνες αναφορικά με την αυτό -αποτελεσματικότητα προσανατολίζονται κατά κύριο λόγο στην επίδραση αυτής στις συμπεριφορές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στην διαχείριση του μαθητικού δυναμικού, στην οργάνωση του χώρου της τάξης και των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Zee & Koomen, 2016). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ δασκάλου – μαθητή, αλλά δεν εντοπίζονται σχετικές έρευνες για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής και σε αυτό το σημείο έγκειται και η πρωτοτυπία της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, εφόσον η προσχολική αγωγή αποτελεί την βάση τόσο της μαθησιακής πορείας του παιδιού καθώς επίσης και της διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας υλοποιήθηκε ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα αφορά την συγκέντρωση και την ανάλυση αριθμητικών δεδομένων από ένα μεγάλο αριθμό ατόμων με στόχο την περιγραφή, την επεξήγηση, την πρόβλεψη αλλά και τον έλεγχο του υπό μελέτη θέματος (Mills & Gay, 2016).

Οι συμμετέχοντες ήταν 111 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Οι φοιτητές ήταν ηλικίας 19-25 ετών, δεν είχαν προηγούμενη εργασιακή εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσής και δεν ήταν απόφοιτοι άλλων τμημάτων με παρεμφερές αντικείμενο σπουδών. Το πτυχίο τους από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης θα αποτελέσει τον πρώτο τους τίτλο σπουδών. Πρόκειται για δείγμα χωρίς πιθανότητα, εφόσον η επιλογή των ατόμων δεν έγινε τυχαία από τον πληθυσμό με τη χρήση κάποιου αλγορίθμου αλλά αντίθετα από το ευρύτερο περιβάλλον του τμήματος που επιλέχθηκε. Σε αυτού του είδους τη δειγματοληψία τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα αλλά δίνουν σημαντικές πληροφορίες στην τράπεζα επιστημονικής γνώσης.

Το εργαλείο το οποίο αξιοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα από τα πιο συχνά εργαλεία για τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας (Creswell, 2016), καθώς δίνει τη δυνατότητα να απαντηθεί ευκολότερα και πιο γρήγορα από μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων (Παπαγεωργίου, 2014). Μαζί με το ερωτηματολόγιο υπήρχε συνοδευτική επιστολή ώστε να ενημερωθούν οι συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας, τις οδηγίες συμπλήρωσης και το πλαίσιο διεξαγωγής όπου διασφαλιζόνταν η ανωνυμία τους. Η εκτιμώμενη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 7 λεπτά.

Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο σε τρία μέρη. Αρχικά, υπήρχαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και βασικές πληροφορίες ώστε να σκιαγραφηθεί ένα προφίλ για τον καθένα. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, το έτος σπουδών, την επαφή με άτομα με ειδικές ανάγκες, το ακαδημαϊκό επίπεδό τους σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την παρακολούθηση σεμιναρίων και συνεδρίων με θέμα την Ειδική Αγωγή, τον αριθμό των πανεπιστημιακών μαθημάτων σχετικών με τον τομέα της Ειδικής Αγωγής που έχουν παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, τη γνώση που διαθέτουν γύρω από το νομοθετικό πλαίσιο για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τέλος υπήρχε το ερώτημα για την πρόθεσή τους να αναλάβουν μία τάξη ειδικής αγωγής αλλά και σε ποιο βαθμό θα επιθυμούσαν να πραγματοποιήσουν μετέπειτα Μεταπτυχιακές Σπουδές στον τομέα της Ειδικής Αγωγής.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε η Κλίμακα Αποτελεσματικότητας Δασκάλων στην Συμμετοχική Εκπαίδευση (Teachers Efficacy for Practice/ TEIP scale). Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από τους Sharma et al (2012) σε ένα δείγμα μελλοντικών εκπαιδευτικών από τον Καναδά, το Χόνγκ Κόνγκ, την Αυστραλία και την Ινδία και κρίθηκε ως ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο για την μέτρηση του δείκτη της αντιληπτής αυτό-αποτελεσματικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη συμμετοχική εκπαίδευση σε πολλές χώρες. Η Ελλάδα είναι ανάμεσα σε αυτές τις χώρες και η αξιοπιστία της κλίμακας TEIP έχει αποδειχθεί και από προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί (Κόλλιας, 2013· Avramidis, Toulia, Tsihouridis & Strogilos, 2019· Φαλτσέτα, 2019). Η εν λόγω κλίμακα έχει φτιαχτεί ώστε να εξετάσει την αντιληπτή αυτό-αποτελεσματικότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία σε συμμετοχικές τάξεις.

Η Κλίμακα Αποτελεσματικότητας Δασκάλων στην Συμμετοχική Εκπαίδευση (TEIP) απαρτίζεται από 18 προτάσεις, ελεγμένες όσον αφορά την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους (Sharma, Forlin & Loreman, 2012). Οι προτάσεις αυτές διερευνούν τις δεξιότητες που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε μία συμμετοχική τάξη όπως είναι ο σχεδιασμός

δραστηριοτήτων αυξημένης δυσκολίας για τους μαθητές των οποίων οι μαθητικές επιδόσεις είναι ανώτερες αυτών του μέσου όρου, την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών όπως το βαθμό που είναι σε θέση να ηρεμήσουν έναν μαθητή ο οποίος δημιουργεί φασαρία μέσα στην τάξη ή έχει διασπαστική συμπεριφορά και τέλος τις ικανότητες που έχουν στην αποτελεσματική συνεργασία με την οικογένεια των παιδιών αλλά και με άλλο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό για τη δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης. Προκειμένου οι συμμετέχοντες να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με τις προτάσεις της κλίμακας TEIP, όπως ορίζεται και στην πρότυπη μορφή της, έγινε χρήση της εξάβαθμης κλίμακας Likert (1: Διαφωνώ Απόλυτα – 6: Συμφωνώ Απόλυτα). Όσο πιο ψηλά βρισκόντουσαν οι απαντήσεις στην κλίμακα τόσο πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται οι συμμετέχοντες στη διδασκαλία μέσα στην συμπεριληπτική τάξη. Από τις απαντήσεις που θα συλλεχθούν στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου στόχος είναι να εκτιμηθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας που πιστεύουν ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους στην συμμετοχική τάξη.

Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από την Κλίμακα Διδακτικής Αυτό-αποτελεσματικότητας (Teacher's Sense of Efficacy Scale/ TSES scale) όπου εξετάζονταν το κομμάτι της διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας των μελλοντικών νηπιαγωγών να διεξάγουν το μάθημά τους μέσα σε μία τυπική σχολική τάξη. Η Κλίμακα Διδακτικής Αυτό-αποτελεσματικότητας (TSES scale) αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από τους Tschannen- Moran & Hoy (2001) και έχει τις βάσεις της στην κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura (1986, 1997). Στα ελληνικά μεταφράστηκε, σταθμίστηκε και ελέγχθηκε ως προς την εγκυρότητα της από σχετικές έρευνες που διεξήχθησαν (Tsigilis, Koustelios & Grammatikopoulos, 2010· Antoniou, Geralexis, Charitaki, 2017).

Η Κλίμακα Διδακτικής Αυτό-αποτελεσματικότητας καλείται να μετρήσει την αυτοεκτίμηση που έχει ένας εν δυνάμει εκπαιδευτικός και είναι διαθέσιμη σε δύο μορφές. Η πιο εκτενής μορφή της κλίμακας αυτής αποτελείται από 24 ερωτήσεις και η πιο σύντομη μορφή από 12. Κρίθηκε ότι στην συγκεκριμένη έρευνα η σύντομη μορφή των 12 ερωτήσεων επαρκούσε για να ληφθούν τα απαιτούμενα δεδομένα για την διεξαγωγή αποτελεσμάτων, αποφεύγοντας την πιθανότητα κόπωσης του συμμετέχοντα λόγω της συνολικής έκτασης του ερωτηματολογίου. Η κλίμακα TSES επιτρέπει την κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων σε τρεις υποκατηγορίες κάθε μία από τις οποίες έχει αριθμό τεσσάρων ερωτήσεων για τη διευκόλυνση της μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των μελλοντικών νηπιαγωγών. Οι τρεις (3) υποκατηγορίες αφορούν την αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, την αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και τέλος την αυτό-αποτελεσματικότητα στην συμμετοχή των μαθητών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν την απάντησή τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1: Καθόλου – 5: Πολύ Ψηλό) την οποία θεωρούν οι ίδιοι ότι τους αντιπροσωπεύει σε μεγαλύτερο βαθμό.

Η κλίμακα TSES έχει χαρακτηριστεί ως ένα από τα κορυφαία εργαλεία μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Brown et al., 2019). Από τη συγκεκριμένη κλίμακα, στόχος είναι να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στην διδακτική αυτό – αποτελεσματικότητα στις γενικές τάξεις.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με περιγραφική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS. Για τη διασφάλιση των ζητημάτων ηθικής και δεοντολογίας κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έγιναν οι ακόλουθες δράσεις:

- Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό, τον σχεδιασμό και τα οφέλη της έρευνας μέσα από μια συνοδευτική επιστολή που προηγούνταν του ερωτηματολογίου.
- Διασφαλίστηκε η τήρηση της ανωνυμίας τους στα πλαίσια του σεβασμού στους συμμετέχοντες και της εμπιστευτικότητας της έρευνας.
- Οι συμμετέχοντες μπορούν να έχουν πρόσβαση ανά πάσα στιγμή στα δεδομένα που παρέιχαν για τις ανάγκες της έρευνας.



Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων διασφαλίστηκε από την επιλογή των εργαλείων συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν τα οποία ήταν επιστημονικά τεκμηριωμένα και δοκιμασμένα σε ανάλογες έρευνες στο παρελθόν. Και οι δύο κλίμακες είχαν σταθμιστεί από άλλους ερευνητές ώστε να ανταποκρίνονται στην ελληνική πραγματικότητα και η διατύπωση των ερωτήσεων ήταν τέτοια ώστε να είναι κατανοητή και να αποφευχθούν τυχόν παρανοήσεις. Τέλος, το ερωτηματολόγιο μπορούσε να συμπληρωθεί σε όποιο χρόνο οι συμμετέχοντες επέλεξαν οι ίδιοι σε ένα άνετο και γνώριμο περιβάλλον αποκλείοντας έτσι την πίεση.

## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην μελέτη συμμετείχαν 111 μελλοντικοί δάσκαλοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης των οποίων τα χαρακτηριστικά αποδίδονται στους παρακάτω πίνακες που ακολουθούν. Συγκεκριμένα από τον πίνακα 1 βλέπουμε ορισμένα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 97 (87.4%) γυναίκες και 14 (12.6%) άνδρες.

		Count	Column N %
Φύλο	Γυναίκα	104	86.7%
	Ανδρας	16	13.3%
Οι σπουδές	1η επιλογή	53	44.2%
	2η επιλογή	23	19.2%
	3η επιλογή	18	15.0%
	Άλλη	26	21.7%

Πίνακας 1

Σχετικά με την επιλογή σπουδών των συμμετεχόντων καταγράφηκε ότι 1<sup>η</sup> επιλογή επέλεξαν 53 (44.2%) άτομα, 2<sup>η</sup> επιλογή 23 (19.2%) άτομα, 3<sup>η</sup> επιλογή 18 (15.0%) άτομα ενώ 26 (21.7%) άτομα έχουν επιλέξει άλλες σπουδές. Στον πίνακα 2 παρατηρούμε ότι η μέση ηλικία των μελλοντικών δασκάλων του τμήματος που συμμετείχαν στην μελέτη είναι 23 έτη, με μέγιστη ηλικία 25 ετών και ελάχιστη 19 ετών.

Descriptive Statistics					
	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ηλικία	120	19	25	23.01	3.679
Valid N (listwise)	120				

Πίνακας 2

Στον πίνακα 3 παρατηρούμε ότι 25 (22.5%) μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν έρθει καθόλου σε επαφή με άτομο με ειδικές ανάγκες, 38 (31.7%) έχουν έρθει λίγο σε επαφή με άτομο με ειδικές ανάγκες, 30 (29.2%) έχουν έρθει μέτρια σε επαφή με άτομο με ειδικές ανάγκες, 12 (10.8%) έχουν έρθει πολύ σε επαφή με άτομο με ειδικές ανάγκες, ενώ 6 (5.8%) μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν έρθει πάρα πολύ σε επαφή με άτομο με ειδικές ανάγκες.

Στην ερώτηση σχετικά με το επίπεδο κατάρτισής τους στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες, 29.2% (19 άτομα) από το σύνολο των ερωτηθέντων επέλεξε ότι είναι πολύ χαμηλό, 43.3% (49 άτομα) του συνόλου επέλεξε ότι είναι χαμηλό, 17.5% (21 άτομα) του συνόλου επέλεξε ότι είναι μέτριο, 17.5% (33 άτομα) του συνόλου επέλεξε ότι είναι μέτριο, 6.7% (6 άτομα) επέλεξε ότι είναι υψηλό ενώ το 3,3% (4 άτομα) επέλεξε ότι είναι πολύ υψηλό.

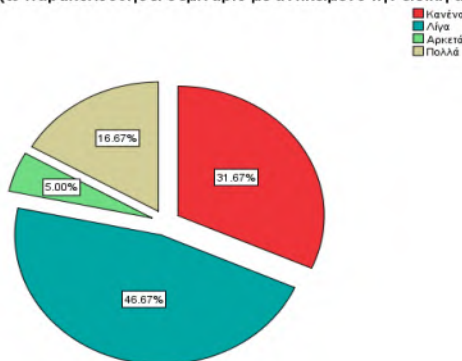
		Count	Column N %
Έχω/είχα επαφή με άτομο με ειδικές ανάγκες	Καθόλου	27	22.5%
	Λίγη	38	31.7%

	Μέτρια	35	29.2%
	Πολύ	13	10.8%
	Πάρα πολύ	7	5.8%
	Πολύ χαμηλό	19	29.2%
Έχω το ακόλουθο επίπεδο κατάρτισης στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες:	Χαμηλό	49	43.3%
	Μέτριο	33	17.5%
	Υψηλό	6	6.7%
	Πολύ υψηλό	4	3.3%

Πίνακας 3

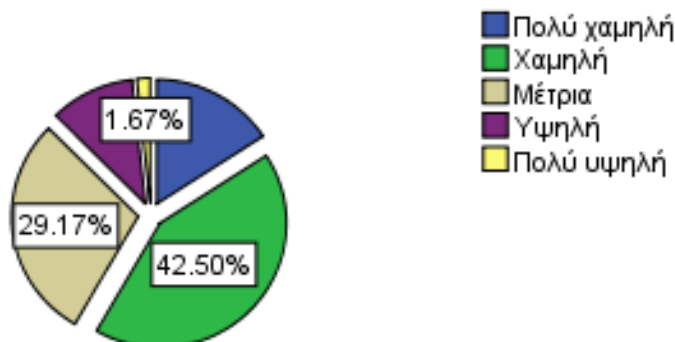
Εν συνεχεία, 35 μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που αντιστοιχούν σε ποσοστό 31.7% δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα σεμινάριο με αντικείμενο την ειδική αγωγή, 54 μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που αντιστοιχούν σε ποσοστό 46.7% έχουν παρακολουθήσει λίγα σεμινάρια με αντικείμενο την ειδική αγωγή, 6 μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που αντιστοιχούν σε ποσοστό 5.0% έχουν παρακολουθήσει πολλά σεμινάρια με αντικείμενο την ειδική αγωγή ενώ 16 μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που αντιστοιχούν σε ποσοστό 16.7% έχουν παρακολουθήσει αρκετά σεμινάρια με αντικείμενο την ειδική αγωγή. Επίσης, 64 συμμετέχοντες της μελέτης, που αντιστοιχούν σε ποσοστό 59.2% δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα συνέδριο με αντικείμενο την ειδική αγωγή, 31 που αντιστοιχούν σε ποσοστό 26.7% έχουν παρακολουθήσει λίγα συνέδρια με αντικείμενο την ειδική αγωγή, 6 μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που αντιστοιχούν σε ποσοστό 5.0% έχουν παρακολουθήσει πολλά συνέδρια με αντικείμενο την ειδική αγωγή ενώ 10 που αντιστοιχούν σε ποσοστό 9.2% έχουν παρακολουθήσει αρκετά συνέδρια με αντικείμενο την ειδική αγωγή. Στο γράφημα 1 φαίνεται η κατανομή των παραπάνω αποτελεσμάτων.

Έχω παρακολουθήσει σεμινάριο με αντικείμενο την ειδική αγωγή.

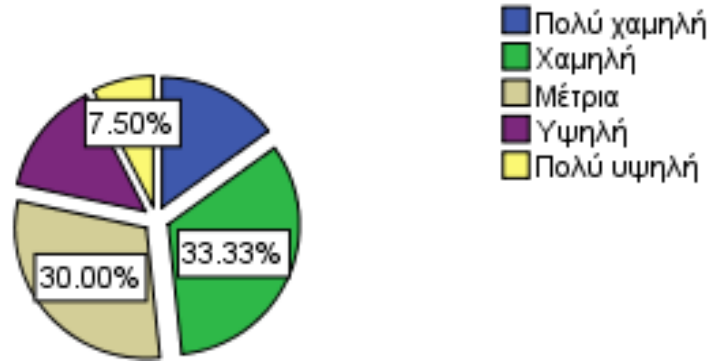


Γράφημα 1. Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με το πλήθος σεμιναρίων που έχουν παρακολουθήσει.

Στη συνέχεια ακολουθούν δύο γραφήματα από τα οποία προκύπτουν οι γνώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη νομοθεσία και την αυτοπεποίθησή τους να διδάξουν σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

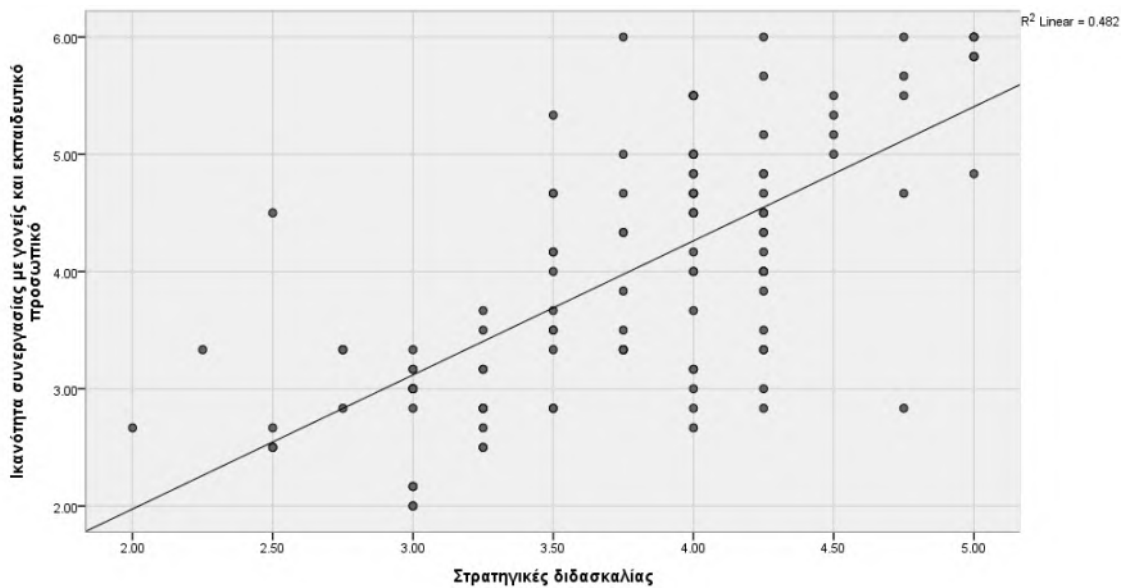


Γράφημα 2. Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τις γνώσεις που διαθέτουν για την νομοθεσία και τις πολιτικές που αφορούν την ειδική αγωγή



Γράφημα 3. Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την αυτοπεποίθηση που αισθάνονται ώστε να διδάξουν άτομα με ειδικές ανάγκες.

Από τις συσχετίσεις της κλίμακας TEIP και των διαστάσεων της, με την κλίμακα TSES και τις αντίστοιχες διαστάσεις της, καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της συμμετοχικής διδασκαλίας με την διαχείριση τάξης ( $r=0.594, p=0.000$ ), με τις στρατηγικές διδασκαλίας ( $r=0.692, p=0.000$ ) καθώς και με την εμπλοκή μαθητών ( $r=0.651, p=0.000$ ). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουμε από τις συσχετίσεις της ικανότητας διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς με την διαχείριση τάξης ( $r=0.637, p=0.000$ ), με τις στρατηγικές διδασκαλίας ( $r=0.671, p=0.000$ ) καθώς και με την εμπλοκή μαθητών ( $r=0.684, p=0.000$ ). Τέλος, από το παρακάτω γράφημα εξάγουμε το συμπέρασμα στατιστικά σημαντικής συσχέτισης της ικανότητας διαχείρισης συνεργασίας με γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό με την διαχείριση τάξης ( $r=0.641, p=0.000$ ), με τις στρατηγικές διδασκαλίας ( $r=0.694, p=0.000$ ) καθώς και με την εμπλοκή μαθητών ( $r=0.681, p=0.000$ ).



Γράφημα 4. Συσχέτιση της διάστασης στρατηγικές διδασκαλίας με την ικανότητα συνεργασίας με γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό

Συνολικά, από την έρευνα τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις υπήρξαν μεταξύ της αύξησης της τιμής της 1ης διάστασης της κλίμακας TEIP που επηρεάζει την αύξηση των τιμών στις 3 διαστάσεις της κλίμακας TSES. Ομοίως για την 2η διάσταση της κλίμακας TEIP, δηλαδή αύξηση της τιμής της ικανότητας διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς επιφέρει ως αποτέλεσμα ταυτόχρονη αύξηση όλων των τιμών των διαστάσεων της κλίμακας TSES. Παράλληλα, λόγω της στατιστικής συσχέτισης της 3ης διάστασης της κλίμακας TEIP με τις διαστάσεις της κλίμακας TSES, η αύξηση της τιμής της ικανότητας

συνεργασίας με γονείς και με εκπαιδευτικούς επιφέρει αύξηση των τιμών των τριών διαστάσεων του ερωτηματολογίου TSES. Ανάλογες παρατηρήσεις υπήρξαν και στην περίπτωση όπου συμπεριλαμβάνουμε και τις παραμέτρους φύλο, ηλικία, τα ερωτήματα σχετικά με το πλήθος των σεμιναρίων και των συνεδριών που έχουν παρακολουθήσει τα οποία αφορούν την ειδική αγωγή καθώς και τα ερωτήματα σχετικά με την επιθυμία τους να αναλάβουν τάξεις ειδικής αγωγής και να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή. Σε αυτές τις περιπτώσεις που προαναφέρθηκαν σημειώνονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με αποτέλεσμα την αύξηση των τιμών των τριών (3) διαστάσεων του ερωτηματολογίου TEIP (δεξιότητες συμμετοχικής διδασκαλίας, ικανότητα διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς, ικανότητα συνεργασίας με γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό), να επιφέρει αύξηση των τιμών των τριών (3) διαστάσεων του ερωτηματολογίου TSES (διαχείριση τάξης, στρατηγικές διδασκαλίας, εμπλοκή μαθητών).

Τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται αναφορικά με την ερώτηση της δυνατότητας καθοδήγησης των παιδιών ώστε να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση καταγράφηκε μη σημαντική στατιστική συσχέτιση της 1ης διάστασης της κλίμακας TEIP (δεξιότητες συμμετοχικής διδασκαλίας), με την 1η διάσταση της κλίμακας TSES (διαχείριση τάξης). Αυτό σημαίνει ότι λαμβάνοντας υπόψη την ερώτηση εάν μπορούν να καθοδηγήσουν τα παιδιά έτσι ώστε να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης εάν αυξήσουμε την τιμή των δεξιοτήτων της συμμετοχικής διδασκαλίας δεν παρατηρείται αύξηση της τιμής της διαχείρισης της τάξης. Ωστόσο, η συσχέτιση της 1ης διάστασης της κλίμακας TEIP με την 2η και 3η διάσταση της κλίμακας TSES αποδείχτηκε στατιστικά σημαντική. Όμοια συμπεράσματα προέκυψαν και από τις συσχετίσεις των υπόλοιπων 2 διαστάσεων της κλίμακας TEIP (ικανότητα διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς, ικανότητα συνεργασίας με γονείς και με εκπαιδευτικό προσωπικό) με τις 3 διαστάσεις της κλίμακας TSES (διαχείριση τάξης, στρατηγικές διδασκαλίας, εμπλοκή μαθητών). Επομένως σε αυτές τις περιπτώσεις μεγαλύτερες τιμές των διαστάσεων της κλίμακας TEIP θα δώσουν μεγαλύτερες τιμές των διαστάσεων της κλίμακας TSES.

Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις παρατηρείται ίδια συμπεριφορά των τιμών διότι καταγράφονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Ειδικότερα στις συσχετίσεις που έγιναν μεταξύ των διαστάσεων των δύο ερωτηματολογίων με παραμέτρους τις ερωτήσεις για την εμπιστοσύνη που έχουν στην ικανότητά τους να εμπλέκουν τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά, αν μπορούν να ελέγξουν μια προβληματική συμπεριφορά μέσα στην τάξη, αν μπορούν να ηρεμήσουν έναν μαθητή ο οποίος έχει διαταραχή στην συμπεριφορά του ή είναι θορυβώδης, αν μπορούν απόλυτα να καθορίσουν τι προσδοκούν από την συμπεριφορά του μαθητή καθώς και την ερώτηση που σχετίζεται με το επίπεδο κατάρτισης που έχουν στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις όλων των διαστάσεων των δύο ερωτηματολογίων το οποίο σημαίνει ότι μεγαλύτερες τιμές των διαστάσεων του ερωτηματολογίου TEIP, οδηγεί σε μεγαλύτερες τιμές των διαστάσεων του ερωτηματολογίου TSES. Επιπλέον, στις συσχετίσεις που έγιναν μεταξύ των διαστάσεων των δύο ερωτηματολογίων, λαμβάνοντας υπόψη και την παράμετρο σπουδές, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Επομένως και σε αυτή την περίπτωση όπως και στις προηγούμενες, αναμένονται μεγαλύτερες τιμές των διαστάσεων της κλίμακας TSES (διαχείριση τάξης, στρατηγικές διδασκαλίας, εμπλοκή μαθητών) για μεγαλύτερες τιμές των διαστάσεων της κλίμακας TEIP (δεξιότητες συμμετοχικής διδασκαλίας, ικανότητα διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς, ικανότητα συνεργασίας με γονείς και με εκπαιδευτικό προσωπικό).

## 5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι οι παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο και η επαφή με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαδραματίζει κάποιο ρόλο στο βαθμό της αντιληπτής αυτό-αποτελεσματικότητας σε αντίθεση με άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν (Tzivinikou & Kagkara 2019). Το γεγονός ότι το δείγμα αποτελείται από φοιτητές οι

οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών τους είναι πιθανό ότι επηρεάζει το επίπεδο αντιληπτής αυτό-αποτελεσματικότητας. Για παράδειγμα οι τελειόφοιτοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να έχουν συνεχιζόμενη εκπαίδευση πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής, αυξάνοντας τα επίπεδα αποτελεσματικότητας τους. Όπως αναφέρουν οι Antoniou, Geralexis & Charitaki (2017) τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια αύξηση για περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, κυρίως μέσω σεμιναρίων ή συνέχισης σπουδών σε υψηλότερο επίπεδο. Ωστόσο, τα ευρήματα (Antoniou, Geralexis & Charitaki, 2017), δείχνουν ότι η ηλικία και η προηγούμενη εμπειρία των μελλοντικών δασκάλων στην συμμετοχική εκπαίδευση, δεν σχετίζονται με τον βαθμό αποτελεσματικότητάς τους.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Επιστημονική Επιμέλεια Τσορμπατζούδης, Χ. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ιων.
- Κόλλιας Γ. (2013). *Η ετοιμότητα των μελλοντικών δασκάλων για τη συμμετοχική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Ποσοτική έρευνα*. Διαθέσιμο στο: [https://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou\\_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf](https://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf)
- Φαλτσέτα, Α. (2019). *Η αυτό-αποτελεσματικότητα των μελλοντικών δασκάλων σε θέματα ειδικής αγωγής σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

### Ξενόγλωσση

- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). *Classroom management self- efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis*. Educational psychology review.
- Antoniou, A. S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special Educators' Teaching Self-Efficacy Determination: A Quantitative Approach. *Psychology*, 8, 1642-1656.
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). *Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring*. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Διαθέσιμο στο : <https://nasejournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12477?af=R>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, A., L., Myers, J., & Collins, D. (2019). How pre-service teachers' sense of teaching efficacy and preparedness to teach impact performance during student teaching. *Educational Studies*, 47, 38 -58.
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1086/665816>
- Lifshitz, H., & Glaubman, R. (2002). Religious and secular students' sense of self- efficacy and attitudes towards inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46 (5), 405 – 418.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). *Education research: Competencies for analysis and applications*. London. England: Pearson Education.
- Mitchell, M. (2019). *Teacher Self-Efficacy and Classroom Management*. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. Διαθέσιμο στο: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/7701>

- Paneque, O. M., & Barbeta, P. M. (2006). A study of teacher efficacy of special education teachers of English language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal*, 99 – 104.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 -21.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*.
- Tsigilis, N., Koustelios, K., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*.
- Tzivinikou, S., & Kagkara, D. (2019). Factors that Contribute to the Improvement of the Sense of Self-Efficacy of Special Educators in Inclusive Settings in Greece. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 13(4), 356 -362.
- UNESCO – IBE. (2016). *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Geneva: Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981 – 1015.

## ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

**Αδαμίδου Βασιλική**

Διευθύντρια του 63ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης/Εκπαιδευτικός ΠΕ70

### Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια είχε σκοπό να εξετάσει και να παρουσιάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την σχολική ενσωμάτωση παιδιών με διαταραχές στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά. Ως στόχο είχε να διερευνήσει τη στάση των εκπαιδευτικών για τη σχολική ενσωμάτωση των μαθητών αυτών, τους παράγοντες που ευθύνονται για τις εν λόγω διαταραχές, το αν έχουν γνώση για σχετικές υποστηρικτικές υπηρεσίες, αν θα ζητούσαν τη σύμπραξη ειδικού από το χώρο του σχολείου σε περίπτωση που είχαν τέτοια περίπτωση μαθητή μέσα στην τάξη τους και ποιο παράγοντα θεωρούν πως είναι πιο αποτελεσματικός ώστε να προσεγγίσουν ανάλογες περιπτώσεις. Χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου σε βολικό δείγμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν διαταραχές συναισθήματος και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ικανότητες με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και μπορούν να παρακολουθήσουν στην γενική τάξη.

**Λέξεις κλειδιά:** συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα συμπεριφοράς, συμπεριφορικές διαταραχές.

### 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια μια σημαντική πρόκληση που καλείται να διαχειριστεί η εκπαιδευτική κοινότητα αφορά τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές. Το άγχος για αποτυχία στα μαθήματα,

η καταθλιπτική διάθεση, η υπερβολική ντροπή, η υπερεξάρτηση από τον εκπαιδευτικό και προβλήματα συμπεριφοράς όπως ανυπακοή, υβριστική γλώσσα, νευρικότητα και ανησυχία, είναι ορισμένα από αυτά (Μπαϊρακτάρη, 2020). Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα της σχολικής ενσωμάτωσης παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά, γίνεται κατανοητή η ανάγκη μελέτης του εν λόγω ζητήματος.

Κατά τη διάρκεια της ενσωμάτωσης, συντελούνται αμοιβαίες διεργασίες με σκοπό την προσαρμογή, την κατανόηση αλλά και την αναγνώριση ικανοτήτων και αναγκών των μελών όλης της ομάδας, έτσι ώστε το μέλος που εμφανίζει κάποια διαταραχή ή δυσκολία να είναι αποδεκτό από τα υπόλοιπα μέλη και να συνυπάρχει μαζί τους (Συμεωνίδης, 2009). Η σχολική ενσωμάτωση πραγματοποιείται όταν το σύνολο των μαθητών έχουν αποκτήσει πρόσβαση και συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία της μάθησης, όπως επίσης και σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, με μαθητές ίδιας ηλικίας (Longfellow, 2021).

Η σχολική ενσωμάτωση περιλαμβάνει την συνεκπαίδευση και συμπερίληψη τυπικών και μη τυπικών παιδιών σε μια τάξη τυπικού σχολείου, την ύπαρξη αλληλεπίδρασης και αποδοχή της ιδιαιτερότητας κάθε μαθητή (Τοκατλή, Χαραλαμπίδου, Φωστηρόπουλος, 2009). Όσον αφορά τις συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές, εξετάζοντας τη σύγχρονη βιβλιογραφία, διαπιστώνεται η επικράτηση δύο νέων ορισμών στη προσπάθεια περιγραφής αυτών των διαταραχών: οι εσωτερικευμένες – συναισθηματικές διαταραχές και οι εξωτερικευμένες – συμπεριφορικές διαταραχές (Κουρκούτας, 2017).

Τα παιδιά με εσωτερικευμένες – συναισθηματικές δυσκολίες εμφανίζουν εσωστρέφεια και αποστασιοποίηση από πρόσωπα και γεγονότα, δυσκολία στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, είναι συναισθηματικά αδύναμα και αποφεύγουν να παίξουν με φίλους τους, είναι ανασφαλή όσον αφορά τις σχολικές τους επιδόσεις και τείνουν να παλινδρομούν σε προηγούμενα αναπτυξιακά στάδια αναζητώντας ασφάλεια (Κουρκούτας, 2017). Τα παιδιά με εξωτερικευμένες – συμπεριφορικές διαταραχές εμφανίζουν προβλήματα ψυχολογικής και συμπεριφορικής φύσεως, δυσκολεύονται να δημιουργήσουν κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις, εμφανίζουν ανταγωνιστικές και επιθετικές τάσεις, δεν έχουν έλεγχο των συναισθημάτων τους, έχουν αλλοιωμένη αντίληψη τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους άλλους. Επίσης, είναι αρκετά πιθανό να έχουν βιώσει ενδοοικογενειακά τραυματικές εμπειρίες (Κουρκούτας, 2017). Στις διαταραχές συμπεριφοράς εντάσσονται οι συχνότερες και βαρύνουσες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, όπως αυτή της φυσικής βίας, αλλά και οι περισσότερο ήπια συμπεριφορική διαταραχή, όπως η αντιδραστικότητα (Κουρκούτας, 2011).

Η σημαντικότητα του έγκαιρου εντοπισμού των ενδείξεων που υποδηλώνουν την εξωτερικευμένη προβληματική συμπεριφορά από την πρώιμη νηπιακή ηλικία αλλά και στο παιδικό στάδιο είναι βαρύνουσας σημασίας ώστε να αντιμετωπιστούν και να διαχειριστούν με τον καταλληλότερο τρόπο σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας αποτελεσματικές παρεμβάσεις (Ashfordetal, 2008) προκειμένου να διασφαλιστεί η απουσία της εξωτερικευμένης προβληματικής συμπεριφοράς στο μέλλον (Liu & Wuerker, 2005). Οι Dishion και Patterson (2006) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά οφείλονται στο οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον. Λαμβάνοντας υπόψιν τη σπουδαιότητα της σχολικής ενσωμάτωσης παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά, γίνεται αντιληπτή η αξία της εν λόγω ερευνητικής προσπάθειας.

Σχετικές έρευνες, δείχνουν ότι διαφορετικοί παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του υπό συζήτηση θέματος. Οι Χριστακοπούλου και Αλεξανδρόπουλος (2019), σε άρθρο για το σχολικό εκφοβισμό, θέμα που άπτεται της συμπεριφορικής διαταραχής, και το ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στην αντιμετώπισή του, παρουσίασαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών επί του θέματος. Διαπιστώθηκε πως πολύ μεγάλο ποσοστό του δείγματος είχε την άποψη πως οι υποκινητές του σχολικού εκφοβισμού εμπόδιζαν την ομαλή μαθησιακή διαδικασία καθώς κατά τη διάρκεια της δημιουργούν αναστάτωση και εμπόδια.

Επισημάνθηκε η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τέτοια φαινόμενα αποτελεσματικά.

Ανάλογα, οι Ζαφειριάδου και Γαλανάκη (2017), ασχολήθηκαν με την εναντιωματική προκλητική διαταραχή των παιδιών και το ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός και το σχολείο σε αυτήν. Εστίασαν στους τρόπους διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό και τη σχολική κοινότητα. Κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών, όταν γίνεται κατ' επανάληψη, στρέφεται εναντίον συνομηλίκων και επηρεάζει την κοινωνική, οικογενειακή και ακαδημαϊκή ζωή του παιδιού. Υποστήριξαν πως η αναγνώριση και η διαχείρισή της είναι ζήτημα καθοριστικής σημασίας.

Ο Κουρκούτας (2018), διαπραγματεύεται το μείζον θέμα της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο και προτείνει τρόπους διαχείρισης αυτής. Επισημαίνει τις δυσκολίες, συναισθηματικές και συμπεριφορικές, που τα παιδιά αντιμετωπίζουν και τις εξωτερικεύουν εκφράζοντας τες στους γύρω τους, τις ανάγκες τους, κυρίως τις συναισθηματικές, τις εντάσεις και τις όχι και τόσο θετικές και ευχάριστες εμπειρίες που έχουν βιώσει. Στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν και να χειριστούν το άγχος που βιώνουν, το βάρος των απαιτήσεων και των εμποδίων που τους παρουσιάζονται στην καθημερινότητά τους, χαράσσουν και ακολουθούν τεχνικές και στρατηγικές. Όλη αυτή η συναισθηματική και συμπεριφορική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί, μεταφέρεται και στο σχολικό χώρο κάνοντας τους εκπαιδευτικούς να προσπαθούν να τη διαχειριστούν με αποτελεσματικές παρεμβάσεις ώστε να προωθήσουν τη θετική συμπεριφορά με στόχο να μειωθεί η αποκλίνουσα.

Εν κατακλείδι, λαμβάνοντας υπόψιν τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών και τις απόψεις που διατυπώθηκαν στα προαναφερθέντα άρθρα, οι διαταραχές των παιδιών στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά, όπως επίσης και η σχολική ενσωμάτωση των παιδιών αυτών, είναι ζήτημα ιδιαίτερης σημασίας και απασχολεί εντόνως τους εκπαιδευτικούς ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία είναι η βάση όλων των υπολοίπων. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το θέμα αυτό είναι λιγοστές και εστιάζουν είτε στις διαταραχές της συμπεριφοράς και του συναίσθηματος είτε στη σχολική ενσωμάτωση των παιδιών. Οι περισσότεροι ερευνητές μελέτησαν παιδιά σχολικής ηλικίας και έφηβους. Παρατηρείται κενό στην έρευνα της προσχολικής ηλικίας. Επίσης, η σχετική με το θέμα, βιβλιογραφία εξετάζει τους παράγοντες που προκαλούν τις διαταραχές αυτές και τις συνέπειές τους. Συνήθως, παραλείπεται η άποψη των εκπαιδευτικών επί του θέματος, γεγονός που καθιστά την παρούσα έρευνα απαραίτητη.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική ενσωμάτωση παιδιών προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν διαταραχές στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά. Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της ποσοτικής έρευνας.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτήριο συμμετοχής στην έρευνα ήταν η ιδιότητα του υποκειμένου. Ο αριθμός του δείγματος είναι τριάντα (30) συμμετέχοντες. Το είδος της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, γεγονός που συνεπάγεται ότι δεν γίνεται να υπάρξουν γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό. Στην εν λόγω έρευνα, άλλωστε, δεν είναι ζητούμενο η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Το μειονέκτημα της μη γενίκευσης των αποτελεσμάτων αντισταθμίζεται από το γεγονός πως για τους ερευνητές που κάνουν χρήση της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα είναι αρκετά εύκολο να δημιουργήσουν την έρευνά τους, χωρίς σημαντικό κόστος και αφού δεν επιθυμούν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων τους, αυτό το είδος της δειγματοληψίας αποδεικνύεται επαρκές (Cohen, Manion & Morrison, 2008).



Η ερευνήτρια επέλεξε το αρχικό της δείγμα από το ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό της περιβάλλον. Στη συνέχεια, προκειμένου να συμπληρωθεί ο αρχικά καθορισμένος αριθμός συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της χιονοστιβάδας. Στη συγκεκριμένη τεχνική δειγματοληψίας, ο ερευνητής ξεκινά με ένα μικρό πληθυσμό γνωστών ατόμων, που έχουν τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται ώστε να συμμετάσχουν στην ερευνητική προσπάθεια, και επεκτείνει το δείγμα, ζητώντας από τους αρχικούς συμμετέχοντες να λειτουργήσουν ως πληροφοριοδότες προσδιορίζοντας άλλους, που πληρούν τα κριτήρια συμμετοχής, να πάρουν μέρος στην έρευνα ή φέρνουν τον ερευνητή σε επαφή με τα άτομα αυτά (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Το εργαλείο, που αξιοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι εργαλείο που χρησιμοποιείται συχνά στην ποσοτική έρευνα και είναι αρκετά δημοφιλές. Ουσιαστικά, το ερωτηματολόγιο είναι ερωτήσεις που αφορούν το θέμα της διεξαχθείσας έρευνας και οι συμμετέχοντες σε αυτήν απαντούν σχετικά ώστε ο ερευνητής να συλλέξει τα δεδομένα που απαιτούνται με σκοπό να τα αναλύσει προκειμένου να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει εξ' αρχής (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο (Poulou & Norwich, 2000). Επίσης, έχει χρησιμοποιηθεί από την Κατσένου (2007) σε έρευνα με θεματική παρόμοια με την παρούσα. Το ερωτηματολόγιο, αρχικά περιελάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων όπως η ηλικία, το φύλο του συμμετέχοντα, η οικογενειακή κατάσταση του την χρονική στιγμή που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο, την ειδικότητά του, τα χρόνια που έχει υπηρετήσει ως εκπαιδευτικός, τις σπουδές που έχει ολοκληρώσει, πτυχίο ΑΕΙ, αν κατέχει τίτλο μεταπτυχιακό τότε συμπληρώνει τη γνωστική περιοχή του και το χρόνο διάρκειας του, αν έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή αν έχει λάβει κάποια επιμόρφωση, αν έχει κάποιου είδους εμπειρία στην ειδική εκπαίδευση, όπως αν έχει διδάξει σε δομή ειδικής αγωγής, αν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σε θέματα ειδικής αγωγής και γενικά αν έχει κάποιου είδους εμπειρία στην ειδική εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, ακολουθούσαν πέντε κλίμακες αυτό – αναφοράς. Στην κλίμακα, παρουσιάζεται μία δήλωση και ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει, μεταξύ μιας διαβαθμισμένης κλίμακας η οποία ξεκινάει από το άκρο θετικό και καταλήγει στο άκρο αρνητικό, με ποια από αυτές συμφωνεί (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016). Οι κλίμακες αυτό – αναφοράς που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι κλίμακες Likert με πέντε (5) σημεία. Η κλίμακα Likert είναι μια κλίμακα πέντε ή επτά σημείων ίσων αποστάσεων και χρησιμοποιείται προκειμένου να κατανοήσει ο ερευνητής σε ποιο βαθμό συμφωνεί ή διαφωνεί με τη δήλωση που του έχει δοθεί (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016). Στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στα παιδιά της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας η κλίμακα Likert διαβαθμίζεται από το 1 έως το 5 με 1= Συμφωνώ απόλυτα, 2= Συμφωνώ, 3= Δεν ξέρω, 4= Διαφωνώ, 5= Διαφωνώ απόλυτα.

Οι πέντε κλίμακες αυτό – αναφοράς που περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο είναι οι ακόλουθες:

**Κλίμακα Ίσων Ευκαιριών (Equal Opportunities Scale, Κατσένου, 2007):** Η κλίμακα των ίσων ευκαιριών περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις, τρεις (3) ανοιχτού τύπου και επτά (7) κλειστού τύπου. Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ζητείται από τα υποκείμενα της έρευνας να αναπτύξουν συντόμως τη γνώμη τους για τον ορισμό του μαθητή με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς, για το ποια εκτιμούν πως είναι η στάση του κοινού απέναντι στα άτομα αυτά και για το αν θεωρούν πως η σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία ευνοεί ή ελαχιστοποιεί την εμφάνιση τέτοιων διαταραχών. Στις επτά ερωτήσεις κλειστού τύπου της κλίμακας των ίσων ευκαιριών, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν με τη δήλωση που τους δόθηκε. Η θεματική των δηλώσεων αφορούσε τη συνύπαρξη μαθητών που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς με παιδιά χωρίς διαταραχές ή δυσκολίες. Μία από αυτές τις δηλώσεις εξέταζε την άποψη των ερωτώμενων σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων τέτοιων ατόμων στην αγορά εργασίας. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής

συνδέονται με το ερευνητικό ερώτημα που διερευνά τη στάση των εκπαιδευτικών για τη σχολική ενσωμάτωση των μαθητών με διαταραχές στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά.

**Κλίμακα των Αιτιών**\_(Poulou & Norwich, 2000): Αυτή η κλίμακα αυτό – αναφοράς αποτελείται από τριάντα (30) ερωτήσεις οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες που διερευνούν τους παράγοντες στους οποίους οφείλονται οι παράγοντες που προκαλούν τις συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές: στον παράγοντα του οικογενειακού περιβάλλοντος, ο αριθμός των μελών της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το εισόδημά τους, και κατά πόσο επηρεάζουν στην εμφάνιση των διαταραχών και των δυσκολιών που εξετάζονται, στους παράγοντες που αφορούν τα ίδια τα παιδιά, αν το παιδί είναι σε θέση να ελέγξει τη συμπεριφορά του, το νοητικό του επίπεδο, ο βαθμός ανταπόκρισής του στις σχολικές απαιτήσεις και αν το παιδί είναι ο παράγοντας που προκαλεί τις εν λόγω διαταραχές και δυσκολίες, στους παράγοντες που αφορούν τον εκπαιδευτικό, το στιλ διδασκαλίας του, η προσωπικότητά του, ο τρόπος που προσεγγίζει τον μαθητή με διαταραχές στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά και στους παράγοντες που αφορούν το σχολείο, η σχέση του προγράμματος των μαθημάτων με τα ενδιαφέροντα του μαθητή, ο πληθυσμός της τάξης και το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο. Στις τριάντα αυτές ερωτήσεις, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν την εκτίμησή τους σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5 με 1= Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο και 5= Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο. Οι απαντήσεις της συγκεκριμένης κλίμακας επιχειρούν να δια φωτίσουν το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τους παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως ευθύνονται για τις συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.

**Κλίμακα Στρατηγικών Συνεργασίας**\_(Poulou & Norwich, 2000): Αποτελείται από είκοσι τρεις (23) ερωτήσεις που εξετάζουν την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτύχει τη συνεργασία με τον μαθητή που εμφανίζει διαταραχές και δυσκολίες στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5 όπου 1= Διαφωνώ πολύ και 5= Συμφωνώ πολύ. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της κλίμακας στρατηγικών συνεργασίας συνδέονται με το ερευνητικό ερώτημα που εξετάζει το αν έχουν γνώση οι εκπαιδευτικοί για υποστηρικτικές υπηρεσίες που θα μπορούσαν να τους συνδράμουν στην αντιμετώπιση και διαχείριση μαθητών με διαταραχές στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά.

**Κλίμακα Υποθετικής Συνεργασίας** (Poulou & Norwich, 2000): Περιλαμβάνει δεκαεννέα (19) ερωτήσεις και διερευνά την υποθετική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού, αν είχε στην τάξη έναν μαθητή με διαταραχή στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά, τα μέσα που θα επιστράτευε, το βαθμό στον οποίο θα ήταν θετικός στο να συνεργαστεί με έτερα πρόσωπα με σκοπό να βοηθήσει τον εν λόγω μαθητή, τους γονείς του παιδιού, τον διευθυντή του σχολείου, το σχολικό σύμβουλο σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5 με 1= Πολύ απίθανο να το έκανα και 5= Πολύ πιθανό να το έκανα. Σε αυτό το εργαλείο αντιστοιχεί το ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στην υπόθεση πως αν οι εκπαιδευτικοί είχαν στην τάξη τους μαθητή που αντιμετώπιζε συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, θα ζητούσαν τη βοήθεια ειδικού από το χώρο του σχολείου προκειμένου να αντιμετωπίσουν την περίπτωση αυτή.

**Κλίμακα των Αποτελεσματικών Προσεγγίσεων** (Poulou & Norwich, 2000): Περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες με, συνολικά, τριάντα τρεις (33) ερωτήσεις που εξετάζουν τα μέσα των οποίων θα έκανε χρήση ο εκπαιδευτικός για να επιτύχει την αποτελεσματικότερη συνεργασία με το παιδί που αντιμετωπίζει τις διαταραχές που εξετάζονται, το βαθμό που ο εκπαιδευτικός θα συνεργαζόταν με άλλους εμπλεκόμενους για το επιθυμητό αποτέλεσμα, τη συνεργασία του σχολείου με διάφορους φορείς προκειμένου να αντιμετωπιστεί η εξεταζόμενη περίπτωση παιδιού, πως πιστεύουν πως αυτοί οι μαθητές θα μπορούσαν να προσεγγιστούν καλύτερα και ποια είναι η εκτίμησή τους για το ρόλο

που διαδραματίζει η Κοινωνική Μέριμνα στη διαχείριση των μαθητών αυτών με κλίμακα από το 1 έως το 5 με 1= Καθόλου αποτελεσματικό και 5= Πολύ αποτελεσματικό. Η κλίμακα των αποτελεσματικών προσεγγίσεων, και οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε αυτήν, συνδέεται με το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με ποιο παράγοντα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως τον πιο αποτελεσματικό για τη προσέγγιση περιπτώσεων μαθητών με διαταραχές στο συναίσθημα και δυσκολίες στη συμπεριφορά.

Η ερευνήτρια προσέγγισε τους συμμετέχοντες, αρχικά τηλεφωνικώς ζητώντας τους συνάντηση, όπου τους δόθηκε η φόρμα ενημέρωσης συμμετεχόντων, με την οποία οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν τον σκοπό της έρευνας και τη μεθοδολογία της και τους ζητήθηκε να δώσουν τη συγκατάθεσή τους ώστε να συμμετάσχουν στην έρευνα. Έλαβαν τη διαβεβαίωση πως η επεξεργασία των δεδομένων που θα προκύψουν όσο και τα προσωπικά τους στοιχεία είναι διασφαλισμένα από το επιστημονικό απόρρητο και πως η συμμετοχή τους είναι προαιρετική. Επίσης, η φόρμα ενημέρωσης συμμετεχόντων τους προέτρεπε να επικοινωνήσουν με την ερευνήτρια για τυχόν διευκρινήσεις ή πληροφορίες. Τους δόθηκε το ερωτηματολόγιο και συμφωνήθηκε και από την ερευνήτρια και τον συμμετέχοντα να παραδοθεί συμπληρωμένο σε δικό τους χρόνο. Με αυτό τον τρόπο, η ερευνήτρια θέλησε να διασφαλίσει την ποιότητα των απαντήσεων, αφού οι συμμετέχοντες θα είχαν τη δυνατότητα να το συμπληρώσουν σε χρόνο και τόπο της επιλογής τους, δίχως την πίεση του χρόνου.

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν με την ολοκλήρωση της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, ακολουθήθηκε η ποσοτική ανάλυση μέσω της χρήσης του προγράμματος SPSS (IBM, 2022) από όπου προέκυψαν οι περιγραφικοί δείκτες, οι οποίοι και παρατίθενται. Έγινε περιγραφική ανάλυση, όμως, παρόλο που το εργαλείο της έρευνας είναι ποσοτικό, δεν πραγματοποιήθηκε περαιτέρω επαγωγικός έλεγχος καθώς δεν το επιτρέπει το μειωμένο δείγμα της έρευνας. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία διασφαλίζονται στην παρούσα έρευνα καθώς έχει χρησιμοποιηθεί σταθμισμένο εργαλείο το οποίο έχει ελεγχθεί και με το δείκτη Cronbach.

## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα που εξέταζε τη στάση των εκπαιδευτικών για τη σχολική ενσωμάτωση των μαθητών με διαταραχές στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά, προέκυψε το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν διαταραχές συναισθήματος και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ικανότητες με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και μπορούν να παρακολουθήσουν την κανονική τάξη στο κοινό σχολείο. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν κάπως διχασμένοι καθώς, όσον αφορά την πρόταση για την τάξη ένταξης, δεν φάνηκε να καταλήγουν σε κάποια ξεκάθαρη στάση. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης που εξετάστηκαν είχαν την άποψη πως τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες έχουν τις ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης με τα υπόλοιπα παιδιά. Υποστήριξαν, όμως, πως οι μαθητές αυτοί παρεμποδίζουν την διδασκαλία των μαθημάτων στην κανονική τάξη και πως αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αγορά εργασίας μελλοντικά. Στην προσπάθειά τους να δώσουν τον ορισμό του μαθητή με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς, εστίασαν περισσότερο σε κοινωνικά και συμπεριφορικά προβλήματα προσαρμογής και λιγότερο στο μαθησιακό προφίλ του μαθητή και στις μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζει. Ακόμα, εξέφρασαν την άποψη πως το κοινό αντιμετωπίζει τα άτομα αυτά με απαξιωτικό και επικριτικό τρόπο κρατώντας τα στο περιθώριο. Τόνισαν, πως η σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία ευνοεί την εμφάνιση διαταραχών και δυσκολιών λόγω του άγχους ένταξης και ενσωμάτωσης σε αυτήν, των δυσκολιών που συναντούν στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν όπως επίσης και του πρώιμου σταδίου ετοιμότητας που βρίσκεται η κοινωνία ώστε να αποδεχτεί το διαφορετικό.

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα που διερευνούσε τους παράγοντες που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ευθύνονται για τις συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα

συμπεριφοράς των μαθητών προέκυψε το συμπέρασμα πως το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει στην εμφάνισή τους λόγω του φτωχού συναισθηματικού δεσμού μεταξύ των γονέων και του παιδιού, των καβγάδων των γονέων και των γενικότερων προβλημάτων που σημειώνονται στο γάμο, της αδυναμίας των γονέων να βοηθήσουν το παιδί, των υπερβολικών απαιτήσεων των γονέων αλλά και της επιεικής πειθαρχίας αυτών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν πως η ιδιοσυγκρασία του ίδιου του παιδιού είναι σημαντικός παράγοντας εμφάνισης συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, όπως και η αδυναμία του παιδιού να ελέγξει τη συμπεριφορά του. Όσον αφορά τον παράγοντα του εκπαιδευτικού, τα υποκείμενα της έρευνας επέδειξαν ως υπεύθυνο για τις διαταραχές που εξετάστηκαν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, το στυλ διδασκαλίας του, τους λανθασμένους τρόπους προσέγγισης που είχαν ακολουθήσει οι προηγούμενοι εκπαιδευτικοί, την ανεπαρκή μέθοδο διδασκαλίας του μαθητή και την ελλιπή διαχείριση της τάξης. Σχετικά με τον σχολικό παράγοντα, απόδωσαν ευθύνες στην έλλειψη υπηρεσιών για τους εν λόγω μαθητές, στην ανύπαρκτη σχέση μεταξύ των μαθημάτων και των ενδιαφερόντων του μαθητή και στις άσχημες σχολικές του εμπειρίες.

Εξετάζοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την ύπαρξη υποστηρικτικών υπηρεσιών για περιπτώσεις μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες προέκυψε ότι γνωρίζουν τις διαθέσιμες υποστηρικτικές υπηρεσίες. Για το ερευνητικό ερώτημα που εξέταζε την άποψη των εκπαιδευτικών στην υποθετική περίπτωση που θα είχαν μαθητή με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη τους, αν θα ζητούσαν τη βοήθεια ειδικού εντός σχολείου για την αντιμετώπισή του προέκυψε ότι οι ίδιοι εμφανίζονται να έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την κάθε περίπτωση παραμένοντας πολύ δεκτικοί και στην συνεργασία με ειδικούς τόσο από το χώρο του σχολείου αλλά όσο και εκτός αυτού. Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι θα ζητούσαν τη συνεργασία του/της σχολικού/ής συμβούλου, όμως θα ήταν διατεθειμένοι να ζητήσουν τη βοήθεια του διευθυντή του σχολείου και των υπόλοιπων συναδέλφων. Η συμβολή των συμμαθητών του παιδιού αναφέρθηκε ως σημαντική από αρκετούς συμμετέχοντες, ενώ στο σύνολο τους θεώρησαν πολύ σημαντική την συνεργασία με τους γονείς του παιδιού ανά περίπτωση.

## 5. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες, στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και συγκεκριμένα για τους παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως τους πιο αποτελεσματικούς για την προσέγγιση περιπτώσεων μαθητών με διαταραχές στο συναίσθημα και προβλήματα συμπεριφοράς, αποδείχτηκε πως θεωρούν αποτελεσματική τη χρήση ανταμοιβών και θετικών κινήτρων όπως επίσης και τη διαδικασία εξήγησης στον μαθητή του τρόπου λειτουργίας του σχολείου, την εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας στον μαθητή, τη μέθοδο του να κρατάει αρχείο με τη συμπεριφορά του, την εμπλοκή του μαθητή στις δραστηριότητες της τάξης, την υποστηρικτική συμπεριφορά προς το μαθητή που αντιμετωπίζει αυτές τις δυσκολίες και την συμβουλευτική λειτουργία προς αυτόν.

Αντιθέτως, μη αποτελεσματική κρίθηκε η χρήση απειλών και τιμωριών. Ιδιαίτερος αποτελεσματική έκριναν τη συνεργασία του εκπαιδευτικού και των ειδικών, κυρίως αυτών που εργάζονται στο ίδιο σχολικό πλαίσιο χωρίς όμως να αποκλείουν και εκείνους που επισκέπτονται τακτικά το σχολείο, όπως επίσης και των διαθέσιμων υποστηρικτικών υπηρεσιών για περιπτώσεις όπως αυτές που εξετάζονται. Επιπροσθέτως, αποτελεσματικοί παράγοντες για την προσέγγιση τέτοιων περιπτώσεων θεωρήθηκαν η αυξημένη πρόνοια για τα σχολεία που έχουν μεγαλύτερες ανάγκες, η μεγαλύτερη έμφαση στις διαδικασίες κοινωνικής μάθησης και η μείωση του μεγέθους των σχολικών τάξεων. Τέλος, υψηλά στη λίστα των αποτελεσματικών παραγόντων προσέγγισης βρέθηκαν τα σεμινάρια για τους γονείς των παιδιών αυτών, τα συμβουλευτικά κέντρα για το παιδί

και την οικογένεια αλλά και η μεγαλύτερη εμπιστοσύνη της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς και τη διδακτική τους ικανότητα.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Ζαφειριάδου, Ε., Γαλανάκη, Ε. (2017). 'Εναντιωματική προκλητική διαταραχή των παιδιών: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου', Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 227-242. Διαθέσιμο στο: [file:///C:/Users/asboo/Downloads/1718-3757-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/asboo/Downloads/1718-3757-1-SM%20(1).pdf)
- Κατσένου, Κ. (2007). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική ενσωμάτωση εφήβων με διαταραχές στο συναίσθημα και στη συμπεριφορά*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17531?lang=el#page/1/mode/2up>.
- Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. (2017). *Συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές στα παιδιά*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. (2018). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο και τρόποι διαχείρισης*. Διαθέσιμο στο: <http://impschool.gr/deltio-site/?p=1036>.
- Μπαϊρακτάρη, Ε. (2020). *Δυσκολίες συμπεριφοράς σε παιδιά και εφήβους*. Διαθέσιμο στο: <https://stirixisplus.gr/diskolies-simperiforas/> (ημερομηνία πρόσβασης 2 Απριλίου).
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Κ. Ε. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. 3η εκδ. Λευκωσία: Ιδιωτική.
- Τοκατλή, Ε., Χαραλαμπίδου, Χ., & Φωστηρόπουλος, Κ. (2009). *Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ένταξη», «Ενσωμάτωση», «Ενιαία Εκπαίδευση»*. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/evniki/ergasies%20didaskalioy/eniologiki%20aposafinisi%20ton%20oron%20ensomatosi.pdf>
- Συμεωνίδης, Χ. (2009). *Ενσωμάτωση ή ένταξη*. Διαθέσιμο στο: [http://users.sch.gr/simeonidis/EIDIKH\\_AGQGH/enswmatwsi\\_entaxi.pdf](http://users.sch.gr/simeonidis/EIDIKH_AGQGH/enswmatwsi_entaxi.pdf)
- Χριστακοπούλου Α. Α., & Αλεξανδρόπουλος Γ. (2019). 'Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του', *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 41–62. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/19440/17990>

### Ξενόγλωσση

- Ashford, J., Smit, F., Van Lier, P. A., Cuijpers, P., & Koot, H. M. (2008) 'Early risk indicators of internalizing problems in late childhood: a 9 – year longitudinal study', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 49(7), 774 – 780.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dishion, T., & Patterson, G. (2006) 'The development and ecology of antisocial behaviour in children and adolescents', *Developmental psychopathology: risk, disorder and adaption*. (2<sup>nd</sup> ed) (p. p. 503 – 541) Hoboken NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Longfellow, L. (2021). *The definition of inclusive education*. Διαθέσιμο στο: <https://inclusiveeducationplanning.com.au/uncategorized/the-definition-of-inclusive-education/>
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). 'Teacher's casual attributions, cognitive, emotional and behavioural difficulties', *British Journal of Educational Psychology*. 70, 559 – 581.

## Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΝ ΚΑΙΡΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ: ΠΩΣ ΤΗ ΒΙΩΣΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

**Παπαδημητρίου Όλγα**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

**Πάσχου Σοφία**

Δρ., Εντεταλμένη Διδάσκουσα, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

### Περίληψη

Η πανδημία είχε μεγάλο αντίκτυπο και στην εκπαιδευτική κοινότητα αφού οι σχολικές μονάδες αναγκάστηκαν να καταφύγουν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Το σχολείο αλλάζει μορφή με τον πολύπλευρο ρόλο του εκπαιδευτικού να κλονίζεται και να αποπροσανατολίζεται καθώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη ύπαρξης περαιτέρω τεχνολογικών γνώσεων. Τον ίδιο όμως αποπροσανατολισμό βίωσαν και οι μαθητές. Η παρούσα εργασία ερευνά και αναδεικνύει την άποψη των μαθητών/τριών αναφορικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την περίοδο του covid-19 σε περιβάλλον τηλεεκπαίδευσης. Στόχος είναι να γίνει η αποτίμηση της εμπειρίας τους και να αποτυπωθεί κατά πόσο επηρεάστηκαν σε ψυχοσυναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αποτελέσουν το έναυσμα για την ανάδειξη καλών πρακτικών κατά τη χρήση πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης, ενώ παράλληλα θα αναδείξουν για πρώτη φορά την άποψη και την οπτική των μαθητών αναφορικά με την πρωτόγνωρη εξ αποστάσεως διδασκαλία.

**Λέξεις κλειδιά:** *Online διδασκαλία, COVID-19, Α'βάθμια εκπαίδευση, μαθητές, μαθησιακή εμπειρία*

### 1. Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως διαδικασία μάθησης, αποτέλεσε κεντρικό θέμα συζήτησης κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αλλά και μετά τη λήξη του εγκλεισμού και την επιστροφή στην κανονικότητα. Βασικό αντικείμενο της συζήτησης ήταν ο τρόπος εκτέλεσής της και η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της μαθητικής προόδου, της εκπαιδευτικής ικανότητας, αλλά και της γονεϊκής συμβολής και συνδρομής. Στην μέχρι πρότινος σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η δια ζώσης εκπαίδευση αποτελούσε την κυρίαρχη και ίσως μοναδική αλληλεπιδραστική μέθοδο μάθησης και παροχής γνώσεων, με αποτέλεσμα η εξ αποστάσεως διδασκαλία και η χρήση, ως επί το πλείστον ηλεκτρονικών μέσων διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας, να έχει ως αποτέλεσμα την αναδιάρθρωση τόσο των εκπαιδευτικών μεθόδων όσο και της αποδοτικότητάς τους στο συναισθηματικό, γνωστικό και μορφωτικό επίπεδο των μαθητών.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα ευρήματα της έρευνας που διενεργήθηκε, προκειμένου να μελετηθεί και αναδειχθεί η προσωπική άποψη και αντίληψη των μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων Δημοτικού σχολείου Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με τη χρήση ερωτηματολογίων ερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με την επιθυμία ενεργής συμμετοχής τους στην τηλεεκπαιδευτική μάθηση, τη δυνατότητα-ικανότητα χειρισμού από πλευράς τους των ψηφιακών μέσων (laptop, tablet, smart phone), καθώς και η λειτουργικότητά των μέσων (laptop, tablet, smart phone) που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές με έμφαση στην μαθησιακή διαδικασία και στο βαθμό που η γνώση αφομοιώθηκε και κατανοήθηκε. 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 αναφορικά

με την εικόνα που διαμορφώνεται για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, με συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντικά βήματα στην πρακτική και στην έρευνα.

## 2. Έννοιες και Βιβλιογραφική Επισκόπηση

### 2.1 Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού

Αναμφίβολα ο εκπαιδευτικός αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί τον βασικότερο πυλώνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ρόλος του ωστόσο, ως απλός μεταδότης ή πομπός γνώσεων, υπό το πρίσμα μιας παλαιότερης και αρκετά διαχρονικής οπτικής μεταβάλλεται και καλείται να αναπροσαρμοστεί. Σύμφωνα πάντα με τις επιταγές της σύγχρονης Παιδαγωγικής επιστήμης ο εκπαιδευτικός οφείλει να εναρμονιστεί με την σύγχρονη πραγματικότητα, η οποία αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ενεργούς συμμετέχοντες στην μαθησιακή διδασκαλία και όχι ως παθητικούς αποδέκτες της παρεχόμενης γνώσης (Κρίβας, 2005). Ο ίδιος καθίσταται υπεύθυνος για τον μετασχηματισμό της διδακτέας ύλης σε πρακτικά εφαρμόσιμη και βιωματική γνώση, για την οργάνωση των διδακτικών πρακτικών σε συνέπεια πάντοτε με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού κοινού (Ματσαγκούρας, 2007), καθώς και για την παροχή σε αυτό (το μαθητικό κοινό) των απαραίτητων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και εφοδίων (Ματσαγκούρας, 2000, 2009 – Πόρποδας, 2003). Παράλληλα, ο διδάσκων είναι επιφορτισμένος με την καθιέρωση ενός συστήματος εκπαιδευτικών πρακτικών στην σχολική τάξη, στην βάση ενός κλίματος θετικής ψυχολογίας, καθώς και με την δημιουργία κινήτρων συμμετοχής και την υποχρέωση να συνιστά αρωγό και ενισχυτή των μαθητών σε επίπεδο μαθησιακών αλλά και ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών (Καραντζής, 2007 – Γεωργογιάννης, 2007).

Από τα τέλη του 20ου αιώνα η ανάπτυξη των τεχνολογικών μέσων κινείται με ανεξέλεγκτους και διαρκώς κλιμακούμενους ρυθμούς, σηματοδοτώντας αλλαγές σε όλο φάσμα της σύγχρονης πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας και ανθρώπινης δραστηριοποίησης. Στον απόηχο της πανδημίας του COVID-19 και των επιτακτικών αναγκών για εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, ο διδάσκων της νεοσύστατης κοινωνίας της πληροφορίας κλήθηκε να επαναπροσδιορίσει και να διευρύνει τόσο τις ατομικές του δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις, όσο και τη δομή και διάρθρωση των διαδικασιών της μάθησης. Σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία πραγματώνεται αμιγώς μέσω τεχνολογικών μέσων, ο εκπαιδευτικός καλείται, σύμφωνα με τις ερευνητικές αναφορές του Williams (2003), να κατέχει, απαραίτητες για την ομαλή και αποτελεσματική διεξαγωγή της μάθησης, δεξιότητες χρήσης ηλεκτρονικών συστημάτων και υπολογιστών, δεξιότητες αξιοποίησης και ανάλυσης ψηφιακών δεδομένων, καθώς και ικανότητες διαχείρισης σχεδίων εργασίας. Να χαρακτηρίζεται από ψηφιακό εγγραμματισμό (digital literature) και διάθεση γνωσιακής εξέλιξης (Záhorec, 2019). Ταυτόχρονα, καλείται να προσφέρει δυνατότητες διαφορετικών τεχνικών μάθησης, αναζητώντας συνδέσεις μεταξύ της παρεχόμενης γνώσης και το πολιτισμικού υποβάθρου του μαθητή (Βεργίδης, Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, Μακράκης, & Ματράλης, 1999), δημιουργώντας έτσι συνθήκες νέων περιβαλλόντων μάθησης, στα πλαίσια των οποίων το σύνολο των μαθητών να λειτουργεί ισότιμα ανεξαρτήτως φυλετικών, κοινωνικών ή πολιτιστικών καταβολών (Καμαριανός, 2005).

Καίριο χαρακτηριστικό, παρά ταύτα και απαραίτητη προϋπόθεση στον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτή αποτελεί η ικανότητα του να οργανώσει και να διατηρήσει, σε όσο το δυνατόν υψηλότερα επίπεδα, τον βαθμό αλληλεπίδρασης του μαθητικού δέκτη όχι μόνο με τον ίδιο σε πρωταρχικό στάδιο, αλλά και με τους συμμαθητές-συνεκαπιδευόμενούς του, καθώς και το διδακτικό ψηφιακό υλικό (Λιοναράκης 2009). Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός καλείται, έχοντας επιτύχει ικανοποιητικό και αποτελεσματικό βαθμό διαδικτυακής επικοινωνίας και με γνώμονα πάντοτε την ιδιότητα του ως καθοδηγητής και αρωγός στη μελέτη και συνέπεια του μαθητή, να αποτελέσει σημείο αναφοράς και υποστήριξης του μαθητή. Να κατευθύνει και βοηθήσει το μαθητικό κοινό να αναπτύξει τις

απαιτούμενες δεξιότητες μέσω της γνώσης, αλλά παράλληλα να αποτελέσει έμπνευση για συνέχιση της μαθησιακής πορείας και διαδικασίας του μαθητή (Βασάλα, 2005).

## 2.2. Η Δια Ζώσης και η Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία

Η μέθοδος εκπαίδευσης, αναφορικά με την χωρική, χρονική αλλά και τακτική της διάρθρωση συνιστά διαχρονικά τη βάση για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μίας διαδικασίας, η οποία σε ένα πρωταρχικό επίπεδο μεθοδολογικής διάκρισης, συνοψίζεται στην συμβατική, παραδοσιακή και διά ζώσης εκπαίδευση μέσα στο σχολικό περιβάλλον και τη σχολική τάξη, Βασικό προαπαιτούμενο σε αυτήν την περίπτωση είναι η ταυτόχρονη φυσική παρουσία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Η όποια χρήση και αξιοποίηση νέων τεχνολογιών γινόταν επίσης στον ίδιο φυσικό χώρο και σε επίπεδο υποστήριξης και εμπλουτισμού της δια ζώσης διδασκαλίας.

Η απροσδόκητη εμφάνιση και εξάπλωση της πανδημίας σε παγκόσμιο επίπεδο, το έτος 2019 οδήγησε σε έναν ολιστικό σχεδόν θεσμικό ανασχηματισμό, έφερε στο προσκήνιο την εξ αποστάσεως παροχή γνώσης ως εκπαιδευτική τακτική και διαδικασία. Ανέδειξε την επείγουσα ανάγκη για την άμεση χρήση νέων τεχνολογιών ως μαθησιακό μέσο, αλλά και ως μέσο διδασκαλίας, με αποτέλεσμα τη συμπερίληψη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εξ αποστάσεως και μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας διδασκαλία διαφοροποιείται απόλυτα από τη δια ζώσης. Η απόσταση οδήγησε στην μετατόπιση, του κέντρου ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό στον εκπαιδευόμενο - μαθητή (Κόκκος, Λιοναράκης, Ματραλής, Παναγιωτακόπουλος, 1999 – Παρούτσας, 2012).

Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η διδακτική μέθοδος που αξιοποιείται για την διεξαγωγή της μαθησιακής διεργασίας διακρίνεται τόσο ποιοτικά όσο και τροπικά. Δύναται να λάβει τις μορφές της σύγχρονης και ασύγχρονης ηλεκτρονικής τάξης, οι οποίες περιλαμβάνουν εργαλεία χρήσης, με σκοπό την διευκόλυνση και καλλιέργεια του μαθητή-σπουδαστή εντός του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης (Μουζάκης, 2006), αλλά και την απόκτηση υψηλότερου βαθμού μαθησιακής αυτονομίας και λειτουργικής ανεξαρτησίας σε πρακτικό πλαίσιο εφαρμογής (Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος & Μασσαρά, 2015). Ψηφιακά Περιβάλλοντα ασύγχρονης διδασκαλίας (e-class, e-me, Moodle) και σύγχρονης (Webex) εισήγαγαν νέα δεδομένα στη σχολική εκπαίδευση, προκαλώντας προβληματισμούς και ανησυχίες. Σχετικά με τη διαχείριση και τη συμπεριφορά στο διαδίκτυο σε σχολικό επίπεδο έχουν διενεργηθεί έρευνες. Μια εξ αυτών 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 κατά τη διάρκεια μιας εικονικής περιήγησης σε μουσείο κατά τη διάρκεια σχολικού μαθήματος. Με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης με τη συμμετοχή έξι ατόμων (εκπαιδευτικών, μουσειολόγων και δημιουργών ψηφιακών εφαρμογών) με ειδικότητα και εμπειρία στη μουσειολογία, τη μουσειακή εκπαίδευση και την τυπική εκπαίδευση, η έρευνα αυτή διαπίστωσε ότι υπάρχει ευαισθητοποίηση και ικανοποιητικός βαθμός γνώσης των εμπλεκόμενων. Και σε αυτήν την περίπτωση η διαρκής επιμόρφωση των εμπλεκόμενων αποδείχθηκε ως το επιθυμητό ζητούμενο (Πάσχου & Παπαϊωάννου, 2022).

## 3. Ερευνητικό Μέρος

### 3.1 Το Ερευνητικό Ερώτημα

Με δεδομένη την υπέρμετρη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών κατά τη διάρκεια της πανδημίας και τη μετάθεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη σχολική τάξη στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, διαπιστώνει κανείς τη σημασία μελέτης και έρευνας των αντιλήψεων και των βιωματικών εμπειριών των μαθητών. Η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τον τρόπο που βίωσαν το σχολείο και τη μάθηση μέσα από έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή και μια πλατφόρμα διδασκαλίας αποτελεί το



ερευνητικό ζητούμενο και ερώτημα της παρούσας εργασίας. Η παρούσα έρευνα εστίασε στην ανάδειξη των απόψεων, αλλά και της βιωματικής εμπειρίας των μαθητών για τα ζητήματα που ανέκυψαν αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση.

Με δεδομένα τα ανωτέρω, διαμορφώνεται ο σκοπός της έρευνας και το ερευνητικό ερώτημα – ζητούμενο:

- Πώς βίωσαν οι μαθητές τη μάθηση και την εκπαίδευση μέσα από τις πλατφόρμες της ασύγχρονης ή/και σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης;
- Τι προβλήματα κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τόσο οι ίδιοι οι μαθητές ατομικά, όσο και ως οικογένεια με αφορμή την ανάγκη χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή;
- Σε τι βαθμό επιτεύχθηκε η μαθησιακή διαδικασία; Λειτουργήσε θετικά ή όχι η εξ αποστάσεως διδασκαλία

### 3.2 Μεθοδολογική Προσέγγιση και Ερευνητικό Δείγμα

Η έρευνα υιοθέτησε στοιχεία ποσοτικής έρευνας. Σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι να ανακαλύψει τις αιτίες της αλλαγής των κανονικών φαινομένων μέσω αντικειμενικής μέτρησης και αριθμητικής ανάλυσης (Αργυρίου και Κάσσου, 2014).

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 47 μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων (Δ', Ε' και Στ') του Δημοτικού Σχολείου Νέου Χωριού Αποκορώνου του νομού Χανίων. Επιλέχθηκαν μόνο οι τρεις τελευταίες τάξεις, καθώς την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας οι μαθητές αυτοί φοιτούσαν στις αρχικές τάξεις του δημοτικού αντίστοιχα. Σκοπός της έρευνας είναι οι μαθητές μέσα από την προσωπική και την εσωτερική ανασκόπηση να ανακαλέσουν τις όποιες εμπειρίες, βιώματα και συναισθήματα αισθάνθηκαν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και να τα αποδώσουν εγγράφως με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Τα ευρήματα από τις απαντήσεις συγκεντρώθηκαν και επεξεργάστηκαν με στατιστική ανάλυση και δημιουργήθηκαν γραφήματα, τα οποία αποτυπώνουν ποσοστιαία τις απαντήσεις των μαθητών.

### 3.3 Η διαδικασία της έρευνας: ερωτηματολόγιο, σχεδιασμός – υλοποίηση, περιορισμοί.

Η εκπόνηση της παρούσας έρευνας και η συλλογή αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε στο Google Forms. Στη συνέχεια εκτυπώθηκε και δόθηκε στους μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων, προκειμένου να τα συμπληρώσουν. Τα αποτελέσματα και τα γραφήματα που διαμορφώθηκαν βάσει των ευρημάτων και των απαντήσεων προέκυψαν αυτοματοποιημένα από τις δυνατότητες που παρέχει η πλατφόρμα Google Forms. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και διασφαλίστηκε η ανωνυμία, αλλά και η συναίνεση των γονέων για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα. Επιλέχθηκαν ερωτήσεις μικροσκελείς και σαφείς, προσαρμοσμένες στην ηλικία και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, έτσι ώστε να είναι πλήρως κατανοητές και να μπορούν να τις απαντήσουν με ευκολία. Το σύνολο των ερωτήσεων είναι οκτώ (8), έξι (6) εκ των οποίων είναι κλειστού τύπου και δύο (2) ανοιχτού. Στους περιορισμούς της έρευνας περιλαμβάνονται ο ικανός μεν, πλην όμως συγκεκριμένος αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών (47), οι οποίοι προέρχονταν, όπως προαναφέρθηκε, από τις τρεις τελευταίες τάξεις του σχολείου.

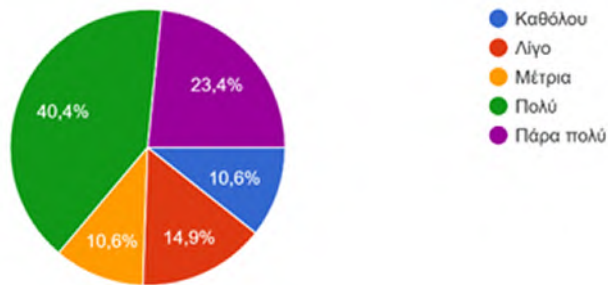
## 4. Συλλογή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Παρουσιάζονται οι οκτώ ερωτήσεις μαζί με τις δοθείσες απαντήσεις και την αποτύπωση αυτών σε γραφήματα.

Ερώτηση 1<sup>η</sup>: Συμμετείχες στην σύγχρονη τηλεεκπαίδευση μέσω της πλατφόρμας Webex ;

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στα 47 δείγματα, το 10,6% δεν συμμετείχε καθόλου, το 14,9% συμμετείχε λίγο, το 10,6% μέτρια, το 40,4% πολύ και το 23,4% πάρα πολύ.

**Πίνακας 1**  
 Συμμετείχες στην σύγχρονη τηλεκπαίδευση μέσω της πλατφόρμας Webex;  
 47 απαντήσεις



Ερώτηση 2<sup>η</sup>: Αν όχι, για ποιο λόγο;

Η ερώτηση αυτή απαντήθηκε μόνο από τους μαθητές που δε συμμετείχαν καθόλου στην τηλεκπαίδευση και στόχο είχε να αναδειχθούν οι λόγοι αποχής. Κυριότερος λόγος αποχής αναδείχθηκε η άρνηση των γονέων για συμμετοχή του μαθητή (40%), ακολουθούν με 20% αντίστοιχα η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η απουσία σύνδεσης ίντερνετ και η επιλογή του μαθητή να παίζει με φίλους.

**Πίνακας 2**

Αν όχι, για ποιο λόγο;  
 5 απαντήσεις



Ερώτηση 3<sup>η</sup>: Αντιμετώπισες δυσκολίες στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετώπισε το 31,9% του δείγματος ήταν η κακή ποιότητα σύνδεσης, ακολουθεί το 17% το οποίο δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί, το 10.6% που δυσκολεύτηκε λόγω μη μαζικής συμμετοχής των συμμαθητών. Πολύ μικρό ποσοστό απάντησε ότι ντρεπόταν ή βαριόταν. Το 23,4% δεν αντιμετώπισε καμία δυσκολία και συμμετείχε κανονικά στη Webex. Συμπεραίνουμε λοιπόν πόσο μικρό ήταν το ποσοστό των μαθητών οι οποίοι είχαν μία συνεχή και ανεπηρέαστη συμμετοχή.

**Πίνακας 3**

Αντιμετώπισες δυσκολίες στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;  
 47 απαντήσεις

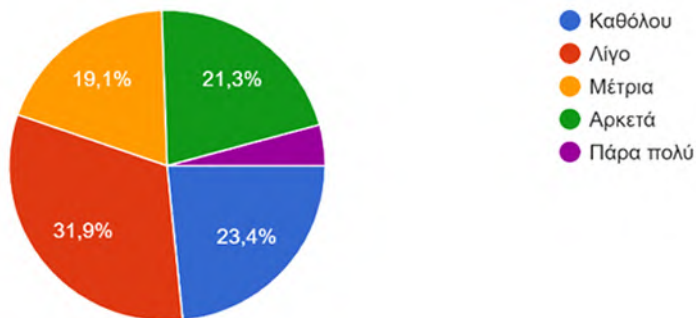


Ερώτηση 4<sup>η</sup>: Σε βοηθούσε κάποιος για να συμμετέχεις στο εξ αποστάσεως μάθημα;

Η συγκεκριμένη ερώτηση στοχεύει στην ανάδειξη της ικανότητας, της γνώσης και της εμπειρίας των μαθητών ως προς το χειρισμό του ηλεκτρονικού υπολογιστή ή όποιου άλλου μέσου χρησιμοποίησαν για την παρακολούθηση του εξ αποστάσεως μαθήματος. Παρατηρούμε ότι ένα ελάχιστο ποσοστό χρειάστηκε πολλή βοήθεια, το 31,9% λίγο, το 23,4% καθόλου, το 23,4% αρκετή και το 19,1% μέτρια. Από το γράφημα κατανοούμε πώς οι μαθητές κατά πλειονότητα δεν χρειάστηκαν ιδιαίτερη βοήθεια για τη συμμετοχή τους.

Πίνακας 4

Σε βοηθούσε κάποιος για να συμμετέχεις στο εξ αποστάσεως μάθημα;  
47 απαντήσεις

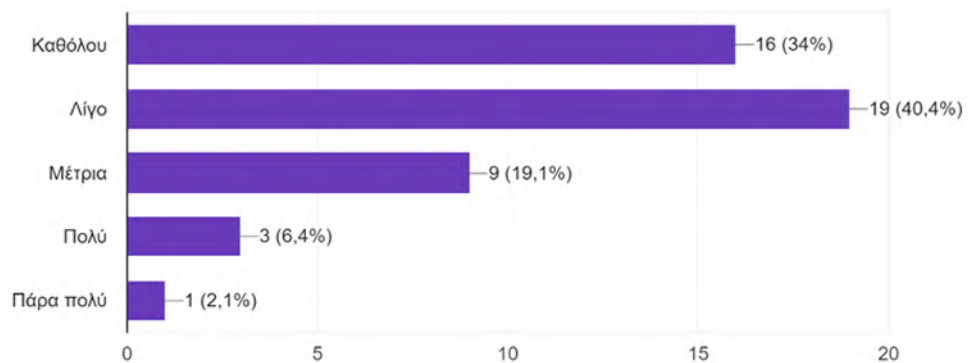


Ερώτηση 5<sup>η</sup>: Πόσο σε βοήθησε η εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Ενδιαφέροντα είναι τα αποτελέσματα της παρούσης ερώτησης καθώς το 34% απάντησε ότι δε βοηθήθηκε καθόλου, το 40% βοηθήθηκε λίγο, 19% μέτρια ενώ πολύ μικρό ποσοστό βοηθήθηκε πολύ (6,4%) και 2% πάρα πολύ. Από την πρωτόγνωρη αυτή εκπαιδευτική διαδικασία περίπου το 75% των μαθητών έκριναν ότι δεν ήταν χρήσιμη και αποτελεσματική.

Πίνακας 5

Πόσο σε βοήθησε η εξ αποστάσεως διδασκαλία;  
47 απαντήσεις



Ερώτηση 6<sup>η</sup>: Γιατί;

Η συγκεκριμένη ερώτηση είναι ανοιχτού τύπου και αποτελεί αιτιολόγηση της 5<sup>ης</sup> ερώτησης. Οι απαντήσεις ποικίλουν με κυριότερες τις φράσεις «Δεν είχα καλή σύνδεση», «Δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ», «Κουραζόμουν», «Δεν καταλάβαινα», «Δε συμμετείχα» ενώ καταγράφηκαν και οι φράσεις «Συμμετείχα», «Δεν έβλεπα τους φίλους μου» και «Δεν ήταν σαν το σχολείο». Ο βασικότερος λοιπόν λόγος που οι μαθητές δε μπόρεσαν να παρακολουθήσουν την παράδοση του εκάστοτε μαθήματος ήταν η έλλειψη καλής σύνδεσης στο δίκτυο.



## 5. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν πληθώρα σημαντικών αποτελεσμάτων αλλά και ευρημάτων. Σημαντικό εύρημα της έρευνας λοιπόν αποτελεί η πολύ μεγάλη συμμετοχή των ερωτηθέντων (65%) στη διαδικασία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά την περίοδο της πανδημίας. Σε αυτό συνέβαλε η άμεση οργάνωση της σχολικής μονάδας, όσον αφορά στην ενίσχυση των μαθητών με ηλεκτρονικό εξοπλισμό καθώς επίσης και η ετοιμότητα και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός ότι βρέθηκαν σε πρωτόγνωρες γι' αυτούς συνθήκες και διαδικασίες, χωρίς καμία εξειδικευμένη γνώση, κατάρτιση και εκπαίδευση τόσο σε ασύγχρονα αλλά κυρίως σε σύγχρονα περιβάλλοντα online τηλεκπαίδευσης.

Αντιθέτως, το ποσοστό πλήρους αποχής από την όλη διαδικασία ήταν πολύ μικρό -5 στους 47- με κυριότερο λόγο την άρνηση των γονιών για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην ΕΞΑΕ. Εύρημα που καταδεικνύει ότι η τυχόν απουσία και μη συμμετοχή μαθητών στη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης δεν αποτελούσε απαραίτητα προσωπική επιλογή του μαθητή. Αξίζει να σημειωθεί πως και οι γονείς στερούνταν απαιτούμενης ενημέρωσης και γνώσης χειρισμού των νέων ψηφιακών περιβαλλόντων εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μην μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους. Και αυτή η διαπίστωση συνηγορεί με το ανωτέρω εύρημα όπως αποτυπώνεται σε ποσοστό.

Όπως προέκυψε από τα ευρήματα, η βασικότερη αιτία που δυσχέρανε την πλήρη και άρτια συμμετοχή των μαθητών ήταν τα προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο, γεγονός που αντιμετώπισαν και οι εκπαιδευτικοί, ειδικότερα όταν στο σπίτι υπήρχαν και άλλα μέλη που συμμετείχαν στη Webex αλλά και για άλλους λόγους. Προκύπτει, λοιπόν η δυσκολία λόγω τεχνικών προβλημάτων και η πιθανή ανεπαρκής προετοιμασία για ένα τέτοιο εγχείρημα εν μέσω πανδημίας. Για το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (53%), σύμφωνα με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου, δεν ήταν σημαντικά αναγκαία η αρωγή και ενίσχυση από κάποιον μεγαλύτερο για σύνδεση και παρακολούθηση στην πλατφόρμα, προφανώς διότι χρησιμοποιήθηκε κυρίως ως μέσο επικοινωνίας και συγκέντρωσης της τάξης αρχικά, και λιγότερο ως μέσο παράδοσης της άγνωστης ύλης. Μεγάλο μέρος του δείγματος (74,4%) ισχυρίστηκε ότι η βοήθεια από κάποιον μεγαλύτερο κατά την ΕΞΑΕ δεν ήταν αναγκαία, καθώς ούτως ή άλλως το μάθημα διακοπτόταν συχνά από τα προβλήματα σύνδεσης και ήταν πολύ κουραστικό και δύσκολο να συγκεντρωθούν οι μαθητές, να κατανοήσουν και να αποδώσουν μέσω της οθόνης. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν τη σημαντικότητα και μοναδικότητα της δια ζώσης διδασκαλίας, η οποία εξελίσσεται απρόσκοπτα, ανεμπόδιστα και αλληλεπιδραστικά προσφέροντας βιωματική μάθηση.

Μεγάλη εντύπωση προκαλεί η κατάθεση των μαθητών σχετικά με την ανάγκη να ξαναδιδασχθούν την ύλη δια ζώσης. Περισσότεροι από το 50% κατέθεσαν πως δεν ήταν αναγκαίο, προκαλώντας ερωτήματα, για το έγκυρο της απάντησης τους σε συνδυασμό με τα ευρήματα από προηγούμενες και επόμενες ερωτήσεις, σύμφωνα με τα οποία διαπιστώθηκαν ενοχλήσεις, κούραση, ανεπάρκεια και τεχνολογικά προβλήματα. Βιώνοντας οι εκπαιδευτικοί όλες τις δυσκολίες και τα εμπόδια που προέκυψαν αιφνιδίως, στόχευσαν πρωτίστως στο να κρατούν το ενδιαφέρον των μαθητών μέσω πολλών επαναλήψεων της ήδη διδαχθείσας ύλης, με επαναληπτικά φύλλα εργασίας, προβολή εκπαιδευτικών video και quiz. Σε αυτό το σημείο είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών έγιναν μετά το πέρας της πανδημίας. Αυτό συνεπάγεται ότι ο χειρισμός της πλατφόρμας περιορίστηκε αρχικά, καθώς δεν υπήρχε η απαραίτητη γνώση για να αξιοποιηθούν όλες οι επιλογές και δυνατότητες που αυτή διέθετε. Τέλος, ως σημαντικότερο όλων, αναδείχθηκε η ανάγκη των μαθητών για τη φυσική τους παρουσία στο χώρο του σχολείου καθότι η δια ζώσης εκπαίδευση επιτρέπει την επαφή και την αλληλεπίδραση τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές και φίλους. Μέσα στον γνώριμο, ασφαλή και «απτό» χώρο της τάξης συγκεντρώνονται καλύτερα, κατανοούν πιο εύκολα, συμμετέχουν ανεμπόδιστα, αλληλεπιδρούν και αισθάνονται. Συνθήκες και συναισθήματα που συνηγορούν την βιωματική και βέλτιστη μάθηση.

## 6. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τον τρόπο που βίωσαν οι μαθητές κατά την περίοδο της πανδημίας την εκπαιδευτική διαδικασία έξω από τη σχολική αίθουσα και «μέσα» στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Με τη μέθοδο των ερωτηματολογίων και με τη συμμετοχή των μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων, η έρευνα αυτή διαπίστωσε ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν αποτελεί ιδανικό και πρόσφορο τρόπο και μέσο μάθησης. Τεχνικά προβλήματα αναδείχθηκαν κρίσιμα αναφορικά με την απρόσκοπτη συμμετοχή στην πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης. Γεγονός που οδηγούσε και σε επιπλέον δυσχέρειες και δυσλειτουργίες, αφού οι μαθητές δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν το online μάθημα. Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν και η πλειονότητα δήλωσε ότι δεν προτιμά σε καμία περίπτωση την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Αναδείχθηκε επίσης ότι η εξ αποστάσεως «σχολική διαδικασία» δεν βοήθησε καθόλου τους μαθητές. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι η διαδικασία ήταν εξαιρετικά κουραστική, δεν καταλάβαιναν όπως όταν βρίσκονταν μέσα στην σχολική αίθουσα και δεν έβλεπαν τους συμμαθητές τους. Το τελευταίο αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής διάστασης της μάθησης, αλλά και τη σημασία της αλληλεπίδρασης ως αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας.

Η διαρκής επιμόρφωση σε θέματα ψηφιακών δεξιοτήτων αποτελεί το ζητούμενο για την αναβάθμιση μιας εξ αποστάσεως διδακτικής διαδικασίας. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής και νέες, καινοτόμες και σύγχρονες στρατηγικές. Σε κάθε περίπτωση όμως αναδείχθηκε το αναντικατάστατο και το μοναδικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στη σχολική τάξη.

Η μελλοντική κατεύθυνση σχετίζεται με περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα για τα ζητήματα αυτά στις εμπλεκόμενες ομάδες (εκπαιδευτικοί και μαθητές). Η επέκταση και ο εμπλουτισμός της έρευνας θα συμβάλουν στην απόκτηση γνώσης αναφορικά με τον αντίκτυπο της εξ αποστάσεως διδασκαλία και το τυχόν περιθώριο βελτίωσης υιοθετούμενων πρακτικών.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Αργυρίου, Γ., & Κασσού, Β. (2014). *Θεωρητική ανάλυση στα είδη έρευνας: Ποσοτική και ποιοτική*. Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Μασσαρά, Χ. (2015). *Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πρακτικά 8<sup>ου</sup> συνεδρίου για την Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 'Καινοτομία και Έρευνα', Αθήνα
- Βασάλα, Π., & Στεφάτου Η.Μ. (2011). *Το Προφίλ του Εκπαιδευτή Ηλεκτρονικής Μάθησης και ο Ρόλος του στη Μαθησιακή Διαδικασία*. Εισήγηση στο 6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Λουτράκι
- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β. & Ματράλης, Χ. (1999). *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (Τόμ. Ε). Πάτρα: Ιδίου
- Καμαριανός, Ι. (2005). *Εξουσία, ΜΜΕ και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Καραντζής, Ι. (2007). *Εφαρμογές βασικών αρχών της μάθησης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης Α., (1998) *Στοιχεία επικοινωνίας. Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων - διδασκομένων*, τόμος Β, Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 53 - 102.
- Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματράλης Χ. & Παναγιωτακόπουλος Χ. (1999) *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*, Τόμος Γ', Πάτρα, ΕΑΠ
- Κρίβας, Σ. (2005). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg
- Λιοναράκης, Α. (2009). *Η Εκπόνηση Μεθοδολογικής Προσέγγισης (Διδακτικής) των Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης Από Απόσταση*. Αθήνα.

- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη* (5η εκδ., Τόμ. Β). Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας* (2η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης
- Μουζάκης, Χ., (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τελευταία επίσκεψη 1/05/2023 στο <https://www.openbook.gr/ex-aposatasews-ekpaideysi-stin-ekpaideysi-enilikwn>
- Παρούτσας, Δ. (2012). *Διαφορές συμβατικής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, ανακτήθηκε από [https://paroutsas.jmc.gr/dist\\_edu.htm](https://paroutsas.jmc.gr/dist_edu.htm)
- Πάσχου, Σ. & Παπαϊωάννου, Γ. (2022). *Μουσειακή Εκπαίδευση, ψηφιακές τεχνολογίες και δεοντολογικές προσεγγίσεις*. Στα Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί (σελ. 1325 – 1338). Ιωάννινα
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: Ιδίου.

### **Ξενογλώσση**

- Williams, E. P. (2003). *Roles and Competencies for Distance Education Programs in Higher Education Institutions*. *The American Journal of Distance Education*, 17(1), 45-57. doi: 10.1207/S15389286AJDE1701\_4.
- Záhorec, J., Hašková, A., & Munk, M. (2019). *Teachers' Professional Digital Literacy Skills and Their Upgrade*. *European Journal of Contemporary Education*, 8(2), 378-393.





# Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΚΡΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΩΝ ΧΡΗΜΑΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΔΕΙΚΤΩΝ

**Συριγωνάκη Θεοδοσία**

Οικονομολόγος, Σύμβουλος Επιχειρήσεων, ΠΕ09

## Περίληψη

Στόχος αυτής της μελέτης είναι να αναλύσει τη σχέση μεταξύ των μακροοικονομικών παραγόντων και του χρηματιστηριακού δείκτη (αποδόσεις). Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί η ύπαρξη θετικής ή αρνητικής σχέσης μεταξύ μακροοικονομικών μεταβλητών και χρηματιστηριακών δεικτών. Αυτή η μελέτη εξέτασε εάν υπάρχει επίδραση μεταξύ της απόδοσης των μετοχών των δεικτών S&P500 και FTSE100 και μιας σειράς μακροοικονομικών μεταβλητών, όπως ποσοστό ανεργίας, πληθωρισμός, επιτόκιο, προσφορά χρήματος, ΑΕΠ. Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της μελέτης, χρησιμοποιήσαμε την αιτιότητα Granger, την πολλαπλή παλινδρόμηση και το τεστ συνολοκλήρωσης του Johansen.

Τα αποτελέσματά μας αποκαλύπτουν ότι η ανάπτυξη της χρηματιστηριακής αγοράς φαίνεται να προκαλεί ανάπτυξη και της αμερικανικής οικονομίας, αλλά δεν ισχύει το αντίθετο, δηλαδή η ανάπτυξη της αμερικανικής οικονομίας δεν επηρεάζει σημαντικά την απόδοση των χρηματιστηριακών δεικτών. Οι μακροοικονομικές μεταβλητές σχετίζονται κυρίως με τις διακυμάνσεις των χρηματιστηρίων και παίζουν σημαντικό ρόλο στις συναλλαγές σε οποιαδήποτε χώρα.

**Λέξεις κλειδιά:** μακροοικονομικές μεταβλητές, χρηματιστήριο, S&P 500, FTSE100, OLS.

## 1. Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία, αν και σημειώθηκαν σημαντικά βήματα στην απελευθέρωση των όρων του διεθνούς εμπορίου, στην απελευθέρωση της κίνησης των κεφαλαίων και στην τεχνολογία, οι μεγαλύτερες φαινομενικές εξελίξεις παρατηρήθηκαν στον χρηματοοικονομικό κλάδο. Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, οι κυριότερες αιτίες έρευνας των αγορών της τελευταίας δεκαετίας είναι η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στις διεθνείς αγορές.

Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε τα γεγονότα που προέρχονται από μεταβολές μακροοικονομικών μεταβλητών και θα διερευνηθεί ο αντίκτυπος τους στις τιμές χρηματιστηρίου.

Σύμφωνα με αρκετές μελέτες φαίνεται ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της απόδοσης του χρηματιστηρίου και των μακροοικονομικών μεταβλητών. Οι τιμές των χρηματιστηριακών δεικτών επηρεάζονται από μία σειρά γεγονότων εκ των οποίων ορισμένα ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στις τιμές των χρηματιστηριακών δεικτών σε σχέση με άλλα. Οπότε, οι μακροοικονομικές μεταβλητές παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόδοση των μετοχών.

## 2. Μεθοδολογία Έρευνας

### 2.1. Υποθέσεις της έρευνας

Ο δείκτης S&P 500 θεωρείται ευρέως ως ο καλύτερος ενιαίος δείκτης της αγοράς μετοχών των ΗΠΑ, αυτός ο παγκοσμίου φήμης δείκτης περιλαμβάνει 500 κορυφαίες εταιρείες σε κορυφαίες βιομηχανίες της οικονομίας των ΗΠΑ. Παρόλο που ο S&P 500 επικεντρώνεται στο τμήμα μεγάλου κεφαλαίου της αγοράς, με κάλυψη περίπου 75% των αμερικανικών μετοχών, αποτελεί επίσης ιδανικό μέσο για τη συνολική αγορά. Ο S&P500 αποτελεί μέρος μιας σειράς S&P δεικτών των ΗΠΑ που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δομικά στοιχεία για την κατασκευή χαρτοφυλακίων.

Ο FTSE 100 είναι ο κύριος δείκτης για τις τράπεζες, τους μεσίτες, τους ειδικούς διαπραγματευτές και τους διαμορφωτές της αγοράς για τη διαχείριση του κινδύνου στην αγορά μετοχών του Ηνωμένου Βασιλείου. Βασίζονται σε έναν δείκτη κεφαλαιοποίησης των 100 εταιρειών με τη μεγαλύτερη κεφαλαιοποίηση που διαπραγματεύονται στο Χρηματιστήριο του Λονδίνου. Τα αρχικά γράμματα του δείκτη έχουν προέλευση από τους Financial Times και το London Stock Exchange καθώς σε αρχική φάση ο δείκτης άνηκε σε ποσοστό 50% στους Financial Times και σε ποσοστό 50% στο London Stock Exchange ενώ πλέον ανήκει στον όμιλο FTSE. Ο δείκτης FTSE 100 είναι ένας σταθμισμένος δείκτης κεφαλαιοποίησης των εταιρειών blue-chip που έχουν εισαχθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο.. Τα συστατικά στοιχεία του FTSE 100 διαπραγματεύονται στο σύστημα διαπραγμάτευσης SETS του Χρηματιστηρίου του Λονδίνου.

Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης δείχνουν ότι οι μακροοικονομικές μεταβλητές μπορεί να είναι σημαντικοί προσδιοριστικοί παράγοντες των χρηματιστηριακών δεικτών ανεξάρτητα από την αγορά στην οποία αναφερόμαστε (τα αποτελέσματα είναι κοινά σε χώρες της Αφρικής, της Ασίας της Ευρώπης και της Αμερικής). Ως εκ τούτου στην παρούσα εργασία κάνουμε τις εξής ερευνητικές υποθέσεις:

- Αναμένουμε η προσφορά χρήματος (δείκτες M1 και M2) να έχουν σημαντική θετική επίδραση στην απόδοση των δεικτών S&P 500 και FTSE 100.
- Αναμένουμε ο πληθωρισμός να έχει σημαντική αρνητική επίδραση στην απόδοση των δεικτών S&P 500 και FTSE 100.
- Αναμένουμε το ποσοστό ανεργίας να έχει σημαντική αρνητική επίδραση στην απόδοση των δεικτών S&P 500 και FTSE 100.
- Αναμένουμε το ΑΕΠ να έχει σημαντική θετική επίδραση στην απόδοση των δεικτών S&P 500 και FTSE 100.
- Αναμένουμε το επιτόκιο δανεισμού να έχει σημαντική αρνητική επίδραση στην απόδοση των δεικτών S&P 500 και FTSE 100.

## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην παρούσα ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με τη σχέση μεταξύ των μακροοικονομικών μεταβλητών και της απόδοσης των δεικτών S&P 500 και FTSE 100.

### Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

Η πρώτη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ των μακροοικονομικών μεταβλητών και της απόδοσης των δεικτών S&P 500 και FTSE 100 ήταν η μέθοδος της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα ευρήματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την απόδοση του δείκτη FTSE 100. Η ανάλυση έδειξε ότι οι μακροοικονομικές μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ερμηνεύουν το 5.07% της μεταβλητότητας της απόδοσης του δείκτη FTSE 100 με το συνολικό υπόδειγμα που εκτιμήθηκε να είναι στατιστικά μη σημαντικό ( $R^2=0.0507$ ,  $F=1.3073$ ,  $p=0.2573$ ). Από τις επιμέρους μακροοικονομικές μεταβλητές στατιστικά σημαντική στην πρόβλεψη της απόδοσης του δείκτη FTSE 100 ήταν μόνο το ποσοστό ανεργίας ( $b=0.0093$ ,  $p=0.0475$ ) ενώ σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.10$  σημαντική μπορεί να θεωρηθεί και η μεταβλητή M2 ( $b=5.52 \times 10^{-6}$ ,  $p=0.0866$ ). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η αύξηση του ποσοστού ανεργίας κατά 1 μονάδα συνδέεται με αύξηση της απόδοσης του δείκτη FTSE 100 κατά 0.0093 ενώ η αύξηση του δείκτη M2 κατά μια μονάδα συνδέεται με αύξηση της απόδοσης του δείκτη FTSE 100 κατά  $5.52 \times 10^{-6}$ .

**Πίνακας 1. Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την απόδοση του δείκτη FTSE 100**

Dependent Variable: FTSE_R Method: Least Squares Sample (adjusted): 2008M02 2020M11 Included observations: 154 after adjustments				
Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	1.018076	0.682395	1.491916	0.1379
GDP	0.008956	0.006475	1.383134	0.1687
INFLATATION	0.001071	0.011679	0.091659	0.9271
INTEREST_RATE	0.000934	0.006366	0.146674	0.8836
M1	-3.56E-07	2.26E-06	-0.157371	0.8752
M2	5.52E-06	3.20E-06	1.725182	0.0866
UNEMPLOYMENT	0.009383	0.004694	1.998998	0.0475
R-squared	0.050659	Mean dependent var		0.001288
Adjusted R-squared	0.011910	S.D. dependent var		0.041692
S.E. of regression	0.041443	Akaike info criterion		3.484593
Sum squared resid	0.252479	Schwarz criterion		3.346550
Log likelihood	275.3136	Hannan-Quinn criter.		3.428520
F-statistic	1.307373	Durbin-Watson stat		1.993176
Prob(F-statistic)	0.257374			

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα ευρήματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την απόδοση του δείκτη S&P 500. Η ανάλυση έδειξε ότι οι μακροοικονομικές μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ερμηνεύουν το 13.64% της μεταβλητότητας της απόδοσης του δείκτη S&P 500 με το συνολικό υπόδειγμα που εκτιμήθηκε να είναι στατιστικά σημαντικό ( $R^2=0.1364$ ,  $F=3.870$ ,  $p=0.0012<0.05$ ). Απο τις επιμέρους μακροοικονομικές μεταβλητές στατιστικά σημαντική στην πρόβλεψη της απόδοσης του δείκτη S&P 500 ήταν το ποσοστό ανεργίας ( $b=0.0126$ ,  $p=0.0119$ ) και ο δείκτης M2 ( $b=1.12 \times 10^{-5}$ ,  $p=0.0012$ ). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η αύξηση του ποσοστού ανεργίας κατά 1 μονάδα συνδέεται με αύξηση της απόδοσης του δείκτη S&P 500 κατά 0.0126 ενώ η αύξηση του δείκτη M2 κατά μια μονάδα συνδέεται με αύξηση της απόδοσης του δείκτη S&P 500 κατά  $1.12 \times 10^{-5}$ .

**Πίνακας 2. Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την απόδοση του δείκτη S&P 500**

Dependent Variable: SP500_R Method: Least Squares Sample (adjusted): 2008M02 2020M11 Included observations: 154 after adjustments				
Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	0.968033	0.717994	1.348247	0.1797
M1	2.83E-06	2.38E-06	1.189003	0.2364
M2	1.12E-05	3.36E-06	3.313952	0.0012
INFLATATION	0.013531	0.012288	1.101096	0.2727
INTEREST RATE	0.000194	0.006698	0.029030	0.9769
UNEMPLOYMENT	0.012584	0.004938	2.548061	0.0119
T	0.007498	0.006813	1.100533	0.2729
GDP				
R-squared	0.136421	Mean dependent var		0.007360
Adjusted R-squared	0.101172	S.D. dependent var		0.045994
S.E. of regression	0.043605	Akaike info criterion		3.382888
Sum squared resid	0.279509	Schwarz criterion		3.244845
Log likelihood	267.4824	Hannan-Quinn criter.		3.326815
F-statistic	3.870290	Durbin-Watson stat		1.945108
Prob(F-statistic)	0.001290			

### Αποτελέσματα ελέγχου Johansen

Στη συνέχεια στα δεδομένα εφαρμόστηκε η μεθοδολογία των υποδειγμάτων συνολοκλήρωσης του Johansen. Στον Πίνακα 3 δίνονται τα αποτελέσματα του υποδείγματος για τις μακροοικονομικές μεταβλητές και την απόδοση του δείκτη FTSE 100. Απο τα ευρήματα παρατηρούμε ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχουν διανύσματα συνολοκλήρωσης ( $\text{trace-stat}=226.92 > 126.65$ ,  $p=0.0000$ ), απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι υπάρχουν το πολύ 1 διανύσματα συνολοκλήρωσης ( $\text{trace-stat}=122.45 > 95.75$ ,  $p=0.0002$ ) και απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι υπάρχουν το πολύ 2 διανύσματα συνολοκλήρωσης ( $\text{trace-stat}=77.37 > 69.81$ ,  $p=0.0110$ ) αλλά δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι υπάρχουν το πολύ 3 διανύσματα συνολοκλήρωσης ( $\text{trace-stat}=39.62 < 47.85$ ,  $p=0.2364$ ). Οπότε μπορούμε να πούμε ότι έχουμε 3 διανύσματα συνολοκλήρωσης και άρα υπάρχει σημαντική συνολοκλήρωση της απόδοσης του δείκτη FTSE 100 και των μακροοικονομικών μεταβλητών.

**Πίνακας 3. Αποτελέσματα ελέγχου Johansen για τις μακροοικονομικές μεταβλητές και την απόδοση του δείκτη FTSE 100**

Sample (adjusted): 2008M07 2020M11 Included observations: 149 after adjustments Trend assumption: Linear deterministic trend Series: FTSE_R INTEREST_RATE M1 M2 INFLATATION GDP UNEMPLOYMENT Lags interval (in first differences): 1 to 4  Unrestricted Cointegration Rank Test (Trace)				
Hypothesized No. of CE(s)	Eigenvalue	Trace Statistic	0.05 Critical Value	Prob.**
None *	0.503987	226.9218	125.6154	0.0000
At most 1 *	0.261064	122.4500	95.75366	0.0002
At most 2 *	0.223812	77.37086	69.81889	0.0110
At most 3	0.173574	39.62013	47.85613	0.2364
At most 4	0.044728	11.21404	29.79707	0.9558
At most 5	0.029044	4.395852	15.49471	0.8691
At most 6	2.83E-05	0.004213	3.841466	0.9469
Trace test indicates 3 cointegrating eqn(s) at the 0.05 level * denotes rejection of the hypothesis at the 0.05 level **MacKinnon-Haug-Michelis (1999) p-values				

Στον Πίνακα 4 δίνονται τα αποτελέσματα του υποδείγματος για τις μακροοικονομικές μεταβλητές και την απόδοση του δείκτη S&P 500. Απο τα ευρήματα παρατηρούμε ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχουν διανύσματα συνολοκλήρωσης ( $\text{trace-stat}=242.04 > 126.65$ ,  $p=0.0000$ ), απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι υπάρχουν το πολύ 1 διανύσματα συνολοκλήρωσης ( $\text{trace-stat}=137.09 > 95.75$ ,  $p=0.0000$ ) και απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι υπάρχουν το πολύ 2 διανύσματα συνολοκλήρωσης ( $\text{trace-stat}=78.45 > 69.81$ ,  $p=0.0087$ ) αλλά δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι υπάρχουν το πολύ 3 διανύσματα συνολοκλήρωσης ( $\text{trace-stat}=39.73 < 47.85$ ,  $p=0.2322$ ). Οπότε μπορούμε να πούμε ότι έχουμε 3 διανύσματα συνολοκλήρωσης και άρα υπάρχει σημαντική συνολοκλήρωση της απόδοσης του δείκτη S&P 500 και των μακροοικονομικών μεταβλητών.

**Πίνακας 4. Αποτελέσματα ελέγχου Johansen για τις μακροοικονομικές μεταβλητές και την απόδοση του δείκτη S&P 500**

Sample (adjusted): 2008M07 2020M11 Included observations: 149 after adjustments Trend assumption: Linear deterministic trend Series: SP500_R INTEREST_RATE M1 M2 INFLATATION GDP UNEMPLOYMENT Lags interval (in first differences): 1 to 4  Unrestricted Cointegration Rank Test (Trace)				
Hypothesized No. of CE(s)	Eigenvalue	Trace Statistic	0.05 Critical Value	Prob.**
None *	0.505590	242.0472	125.6154	0.0000
At most 1 *	0.325353	137.0929	95.75366	0.0000

At most 2				
*	0.228837	78.45163	69.81889	0.0087
At most 3	0.169468	39.73317	47.85613	0.2322
At most 4	0.048447	12.06562	29.79707	0.9296
At most 5	0.030675	4.666315	15.49471	0.8432
At most 6	0.000163	0.024215	3.841466	0.8763
Trace test indicates 3 cointegrating eqn(s) at the 0.05 level				
* denotes rejection of the hypothesis at the 0.05 level				
**MacKinnon-Haug-Michelis (1999) p-values				

### Αποτελέσματα Granger Causality

Στη συνέχεια στα δεδομένα εφαρμόστηκε η μεθοδολογία των υποδειγμάτων Granger Causality. Στον Πίνακα 5 δίνονται του ελέγχου Granger Causality για τις μακροοικονομικές μεταβλητές και την απόδοση του δείκτη FTSE 100. Ο αριθμός υστερήσεων είναι ίδιος με εκείνο που χρησιμοποιήθηκε και στο έλεγχο συνολοκλήρωσης κατά Johansen. Από την ανάλυση προέκυψε ότι η απόδοση του δείκτη FTSE 100 αιτιάζει σημαντικά στο επιτόκιο δανεισμού ( $F=5.251$ ,  $p=0.0063$ ) και το επιτόκιο δανεισμού αιτιάζει σημαντικά (σε επίπεδο  $\alpha=0.10$ ) στην απόδοση του δείκτη FTSE 100 ( $F=2.389$ ,  $p=0.0952$ ). Επιπρόσθετα, προέκυψε ότι η απόδοση του δείκτη FTSE 100 αιτιάζει σημαντικά στο δείκτη M1 ( $F=7.272$ ,  $p=0.0010$ ), στο δείκτη M2 ( $F=13.277$ ,  $p=0.0000$ ), στον πληθωρισμό ( $F=11.123$ ,  $p=0.0000$ ), στο ΑΕΠ ( $F=7.197$ ,  $p=0.0010$ ) και στο ποσοστό ανεργίας ( $F=8.699$ ,  $p=0.0003$ ). Αντίθετα, οι δείκτες M1 και M2, ο πληθωρισμός, το ΑΕΠ και το ποσοστό ανεργίας δεν αιτιάζουν σημαντικά στην απόδοση του δείκτη FTSE 100.

**Πίνακας 5. Αποτελέσματα ελέγχου Granger Causality για τις μακροοικονομικές μεταβλητές και την απόδοση του δείκτη FTSE 100**

Pairwise Granger Causality Tests			
Sample: 2008M01 2020M12			
Lags: 2			
Null Hypothesis:	Obs	F-Statistic	Prob.
INTEREST_RATE does not Granger Cause FTSE_R	53	2.38	0.0952
FTSE_R does not Granger Cause INTEREST_RATE		5.25	0.0063
M1 does not Granger Cause FTSE_R	53	0.14	0.8642
FTSE_R does not Granger Cause M1		7.27	0.0010
M2 does not Granger Cause FTSE_R	53	0.04	0.9525
FTSE_R does not Granger Cause M2		13.2	5.E-06
INFLATATION does not Granger Cause FTSE_R	53	0.51	0.959
FTSE_R does not Granger Cause INFLATATION		11.1	3.E-05
GDP does not Granger Cause FTSE_R	52	0.99	0.3705
FTSE_R does not Granger Cause GDP		7.19	0.0003

UNEMPLOYMENT does not Granger Cause FTSE_R	53	1	1.40	0.2
FTSE_R does not Granger Cause UNEMPLOYMENT			8.69	0.0
			906	003
M1 does not Granger Cause INTEREST_RATE	54	1	0.03	0.9
INTEREST_RATE does not Granger Cause M1			0.74	611
			862	0.4
M2 does not Granger Cause INTEREST_RATE	54	1	2.04	0.1
INTEREST_RATE does not Granger Cause M2			157	334
			22.5	3.E-
			126	09
INFLATATION does not Granger Cause INTEREST_RATE	54	1	2.42	0.0
INTEREST_RATE does not Granger Cause INFLATATION			403	920
			4.35	0.0
			242	146
GDP does not Granger Cause INTEREST_RATE	53	1	0.08	0.9
INTEREST_RATE does not Granger Cause GDP			116	221
			1.08	0.3
			323	412
UNEMPLOYMENT does not Granger Cause INTEREST_RATE	54	1	1.07	0.3
INTEREST_RATE does not Granger Cause UNEMPLOYMENT			247	448
			79.4	3.E-
			366	24
M2 does not Granger Cause M1	54	1	183.	6.E-
M1 does not Granger Cause M2			951	41
			18.7	6.E-
			151	08
INFLATATION does not Granger Cause M1	54	1	2.67	0.0
M1 does not Granger Cause INFLATATION			461	722
			0.11	0.8
			384	925
GDP does not Granger Cause M1	53	1	47.9	9.E-
M1 does not Granger Cause GDP			322	17
			13.9	3.E-
			483	06
UNEMPLOYMENT does not Granger Cause M1	54	1	1176	5.E-
M1 does not Granger Cause UNEMPLOYMENT			.52	92
			2.96	0.0
			181	548
INFLATATION does not Granger Cause M2	54	1	5.17	0.0
M2 does not Granger Cause INFLATATION			838	067
			0.49	0.6
			910	081
GDP does not Granger Cause M2	53	1	48.5	6.E-
M2 does not Granger Cause GDP			870	17
			3.83	0.0
			990	237
UNEMPLOYMENT does not Granger Cause M2	54	1	5.61	0.0
M2 does not Granger Cause UNEMPLOYMENT			954	044
			12.0	1.E-
			782	05

GDP does not Granger Cause INFLATATION	53	1	0.73	0.4
			763	800
INFLATATION does not Granger Cause GDP			1.20	0.3
			700	020
UNEMPLOYMENT does not Granger Cause INFLATATION	54	1	2.24	0.1
			057	100
INFLATATION does not Granger Cause UNEMPLOYMENT			10.0	8.E-
			432	05
UNEMPLOYMENT does not Granger Cause GDP	53	1	2.88	0.0
			073	592
GDP does not Granger Cause UNEMPLOYMENT			114.	1.E-
			121	30

Στον Πίνακα 6 δίνονται του ελέγχου Granger Causality για τις μακροοικονομικές μεταβλητές και την απόδοση του δείκτη S&P 500. Απο την ανάλυση προέκυψε ότι η απόδοση του δείκτη S&P 500 αιτιάζει σημαντικά στο επιτόκιο δανεισμού ( $F=5.092$ ,  $p=0.0067$ ) και το επιτόκιο δανεισμού αιτιάζει σημαντικά (σε επίπεδο  $\alpha=0.10$ ) στην απόδοση του δείκτη S&P 500 ( $F=2.586$ ,  $p=0.0787$ ). Επιπρόσθετα, προέκυψε ότι η απόδοση του δείκτη S&P 500 αιτιάζει σημαντικά στο δείκτη M1 ( $F=9.254$ ,  $p=0.0002$ ), στο δείκτη M2 ( $F=10.540$ ,  $p=0.0000$ ), στον πληθωρισμό ( $F=7.428$ ,  $p=0.0008$ ), στο ΑΕΠ ( $F=3.903$ ,  $p=0.0223$ ) και στο ποσοστό ανεργίας ( $F=9.974$ ,  $p=0.0000$ ). Αντίθετα, οι δείκτες M1 και M2, ο πληθωρισμός και το ποσοστό ανεργίας δεν αιτιάζουν σημαντικά στην απόδοση του δείκτη S&P 500 ενώ το ΑΕΠ αιτιάζει σημαντικά στην απόδοση του δείκτη S&P 500 ( $F=3.870$ ,  $p=0.0230$ ).

**Πίνακας 6. Αποτελέσματα ελέγχου Granger Causality για τις μακροοικονομικές μεταβλητές και την απόδοση του δείκτη S&P 500**

Pairwise Granger Causality Tests			
Sample: 2008M01 2020M12			
Lags: 2			
Null Hypothesis:	Obs	F-Statistic	Prob.
INTEREST_RATE does not Granger Cause SP500_R	53	1	0.0
			787
SP500_R does not Granger Cause INTEREST_RATE			0.0
			073
M1 does not Granger Cause SP500_R	53	1	0.2
			556
SP500_R does not Granger Cause M1			0.0
			002
M2 does not Granger Cause SP500_R	53	1	0.2
			696
SP500_R does not Granger Cause M2			5.E-
			05
INFLATATION does not Granger Cause SP500_R	53	1	0.1
			521
SP500_R does not Granger Cause INFLATATION			0.0
			008
GDP does not Granger Cause SP500_R	52	1	0.0
			230



SP500_R does not Granger Cause GDP		3.90	0.0
		380	223
UNEMPLOYMENT does not Granger Cause SP500_R	1	1.16	0.3
	53	245	156
SP500_R does not Granger Cause UNEMPLOYMENT		9.97	9.E-
		401	05
M1 does not Granger Cause INTEREST_RATE	1	0.03	0.9
	54	971	611
INTEREST_RATE does not Granger Cause M1		0.74	0.4
		862	748
M2 does not Granger Cause INTEREST_RATE	1	2.04	0.1
	54	157	334
INTEREST_RATE does not Granger Cause M2		22.5	3.E-
		126	09
INFLATATION does not Granger Cause INTEREST_RATE	1	2.42	0.0
	54	403	920
INTEREST_RATE does not Granger Cause INFLATATION		4.35	0.0
		242	146
GDP does not Granger Cause INTEREST_RATE	1	0.08	0.9
	53	116	221
INTEREST_RATE does not Granger Cause GDP		1.08	0.3
		323	412
UNEMPLOYMENT does not Granger Cause INTEREST_RATE	1	1.07	0.3
	54	247	448
INTEREST_RATE does not Granger Cause UNEMPLOYMENT		79.4	3.E-
		366	24
M2 does not Granger Cause M1	1	183.	6.E-
	54	951	41
M1 does not Granger Cause M2		18.7	6.E-
		151	08
INFLATATION does not Granger Cause M1	1	2.67	0.0
	54	461	722
M1 does not Granger Cause INFLATATION		0.11	0.8
		384	925
GDP does not Granger Cause M1	1	47.9	9.E-
	53	322	17
M1 does not Granger Cause GDP		13.9	3.E-
		483	06
UNEMPLOYMENT does not Granger Cause M1	1	1176	5.E-
	54	.52	92
M1 does not Granger Cause UNEMPLOYMENT		2.96	0.0
		181	548
INFLATATION does not Granger Cause M2	1	5.17	0.0
	54	838	067
M2 does not Granger Cause INFLATATION		0.49	0.6
		910	081
GDP does not Granger Cause M2	1	48.5	6.E-
	53	870	17
M2 does not Granger Cause GDP		3.83	0.0
		990	237
UNEMPLOYMENT does not Granger Cause M2	1	5.61	0.0
	54	954	044

M2 does not Granger Cause UNEMPLOYMENT		12.0	1.E-
		782	05
GDP does not Granger Cause INFLATATION	1	0.73	0.4
	53	763	800
INFLATATION does not Granger Cause GDP		1.20	0.3
		700	020
UNEMPLOYMENT does not Granger Cause INFLATATION	1	2.24	0.1
	54	057	100
INFLATATION does not Granger Cause UNEMPLOYMENT		10.0	8.E-
		432	05
UNEMPLOYMENT does not Granger Cause GDP	1	2.88	0.0
	53	073	592
GDP does not Granger Cause UNEMPLOYMENT		114.	1.E-
		121	30

### 2.3. Συμπεράσματα

Η ανασκόπηση προγενέστερων εμπειρικών ερευνών έδειξε ότι οι μακροοικονομικοί παράγοντες επιδρούν στις χρηματιστηριακές αποδόσεις, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Όμως ο βαθμός και το πρόσημο επίδρασης διαφοροποιείται σημαντικά από έρευνα σε έρευνα, ενώ κάποιιοι παράγοντες κρίνονται πιο καθοριστικοί για την πορεία των τιμών των μετοχών, από ότι άλλοι.

Τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι ένα γραμμικό υπόδειγμα δεν είναι κατάλληλο για την πρόβλεψη της απόδοσης του δείκτη FTSE 100 καθώς οι ανεξάρτητες μεταβλητές (ποσοστό ανεργίας, πληθωρισμός, προσφορά χρήματος, επιτόκιο δανεισμού και ΑΕΠ) ερμηνεύουν μόλις το 5.07% της μεταβλητότητας της απόδοσης του δείκτη FTSE 100 ενώ το υπόδειγμα δεν ήταν στατιστικά σημαντικό. Τα αποτελέσματα έδειξαν αδύναμη ερμηνευτική ικανότητα πάνω στα ευρήματα, γεγονός που δείχνει ότι υπάρχουν και άλλοι μακροοικονομικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις τιμές του χρηματιστηρίου εκτός από αυτούς που εξετάστηκαν (όπως οι συναλλαγματικές ισοτιμίες, οι εισαγωγές, οι εξαγωγές, οι τιμές του πετρελαίου κ.α.)

Παρόμοια, τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι ένα γραμμικό υπόδειγμα είναι κατάλληλο για την πρόβλεψη της απόδοσης του δείκτη S&P500 καθώς οι ανεξάρτητες μεταβλητές (ποσοστό ανεργίας, πληθωρισμός, προσφορά χρήματος, επιτόκιο δανεισμού και ΑΕΠ) ερμηνεύουν το 13.64% της μεταβλητότητας της απόδοσης του δείκτη S&P500 ενώ το υπόδειγμα ήταν στατιστικά σημαντικό. Οι εγχώριοι παράγοντες αποδίδουν πολύ καλύτερα στην ερμηνεία των αποδόσεων του Χρηματιστηρίου.

Η ανάλυση συνολοκλήρωσης έδειξε ότι υπάρχουν διανύσματα συνολοκλήρωσης και άρα υπάρχει σημαντική συνολοκλήρωση της απόδοσης του δείκτη S&P 500 και FTSE 100 με τις μακροοικονομικές μεταβλητές. Η ύπαρξη συνολοκλήρωσης είναι ένδειξη μακροπρόθεσμης σχέσης ισορροπίας (long – term relationship) μεταξύ των χρονοσειρών (Brooks, 2008). Οπότε, τα αποτελέσματα του ελέγχου συνολοκλήρωσης κατά Johansen που προκύπτουν φανερώνουν την ύπαρξη μακροχρόνιας ισορροπίας μεταξύ των αποδόσεων των χρηματιστηριακών δεικτών και των μακροοικονομικών μεταβλητών. Μακροχρόνια λοιπόν, οι μακροοικονομικές μεταβλητές θα παρουσιάζουν κάποιες κοινές τάσεις στην εξέλιξη τους που θα συμβαδίζει με τις αποδόσεις των χρηματιστηριακών δεικτών S&P 500 και FTSE 100. Το αποτέλεσμα αυτό συμβαδίζει και με άλλες προηγούμενες μελέτες (Hasan M. , 2010) (A Humpe & P Macmillan, 2009) (Hasan & Nasir, 2008) (Masuduzzaman, 2012) (Bhuiyan & Chowdhury, 2020) ενώ έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των μελετών (Vanita & A.Khushboo, 2015) και (Morley & Pentecost, 2000) όπου παρατηρήθηκαν κυκλικά μοτίβα αλλά καμία κοινή τάση των αποδόσεων των Χρηματιστηριακών δεικτών με τις μακροοικονομικές μεταβλητές.

Η ανάλυση κατά Granger έδειξε ότι το επιτόκιο δανεισμού αιτιάζει σημαντικά στην απόδοση του δείκτη FTSE 100 και S&P500 ενώ το ΑΕΠ αιτιάζει σημαντικά στην απόδοση του δείκτη

S&P500. Σε προηγούμενες μελέτες επιβεβαιώνεται ο σημαντικός ρόλος των επιτοκίων στην επεξήγηση των αποδόσεων των Χρηματιστηρίων. (Chen, Roll, & Ross, 1986) (Dritsaki, 2005) (Rjoub, Türsoy, & Günsel, 2009) Η απόδοση της χρηματιστηριακής αγοράς σχεδόν σε όλες τις χώρες επηρεάστηκε αρνητικά από τα επιτόκια, καθώς αυξήσεις στα επιτόκια οδηγούν σε αυξημένο κόστος για τις επιχειρήσεις προκαλώντας την μείωση της χρηματιστηριακής τιμής των μετοχών τους. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με εκείνα των (Kutan & Aksoy, 2003) (Barakat, Elgazzar, & Hanafy, 2015) (Hasan & Nasir, 2008) (Bhuiyan & Chowdhury, 2020). Ενώ ο σημαντικός ρόλος του ΑΕΠ στην επεξήγηση των αποδόσεων των Χρηματιστηρίων επιβεβαιώνεται από τις προηγούμενες μελέτες των (Liu, Li, & Hu, 2006) και (Wongbangpo & Sharma, 2002).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου αιτιότητας κατά Granger φαίνεται πως οι ανεξάρτητες μακροοικονομικές μεταβλητές οδηγούν μόνο σε προσωρινές μεταβολές στις αποδόσεις των Χρηματιστηρίων αλλά μακροχρόνια το σύστημα διορθώνει και επιστρέφει σε προηγούμενη ισορροπία. Συνεπώς, τα αποτελέσματα συμφωνούν με προηγούμενες μελέτες που τεκμηριώνουν την υπόθεση των αποτελεσματικών αγορών. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αιτιότητας κατά Granger συνάδουν με εκείνα των μελετών (Büyüksalvarci & Abdioglu, 2010), ενώ είναι αντίθετα με τα αποτελέσματα των ερευνών (Dritsaki, 2005), (Hussainey & Ngoc, 2009) και (Jefferis & Okeahalam, 2000).

Οι πολιτικές των κυβερνήσεων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την αιτιώδη σχέση μεταξύ Χρηματιστηριακών δεικτών και των μακροοικονομικών μεταβλητών, η οποία τελικά θα οδηγήσει σε μια πιο σταθερή χρηματιστηριακή αγορά. Επιπλέον, οι επενδυτές καθώς και οι κυβερνήσεις πρέπει να λάβουν υπόψη ότι οι διακυμάνσεις στις αποδόσεις των Χρηματιστηριακών δεικτών επηρεάζουν τις μακροοικονομικές μεταβλητές και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξηγήσουν τις αλλαγές τους.

## Βιβλιογραφία

- A Humpe & P Macmillan. (2009). Can macroeconomic variables explain long-term stock market movements? A comparison of the US and Japan. *Applied financial economics, Volume 19, Issue 2*, σσ. 111-119.
- Barakat, M., Elgazzar, S., & Hanafy, K. (2015, Dec). Impact of Macroeconomic Variables on Stock Markets: Evidence from Emerging Markets. *International Journal of Economics and Finance*,, σσ. 195-207.
- Bhuiyan, E. M., & Chowdhury, M. (2020). Macroeconomic variables and stock market indices: Asymmetric dynamics in the US and Canada,. *The Quarterly Review of Economics and Finance, Volume 77*,, σσ. 62-74.
- Brooks, C. (2008). *Introductory Econometrics for Finance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Büyüksalvarci, A., & Abdioglu, H. (2010). The Causal Relationship between Stock Prices and Macroeconomic Variables: A Case Study for Turkey. *International Journal of Economic Perspectives; Vol. 4, Iss. 4*, , σσ. 601-610.
- Chen, N., Roll, R., & Ross, S. (1986). Economic forces and the stock market. *Journal of business*,, σσ. 383-403.
- Dritsaki. (2005, Jan-Jun2005, Vol. 18 Issue 1, p38-47. 10p.). Linkage between stock market and macroeconomic fundamentals Case Study of Athens Stock Exchange. *Journal of Financial Management & Analysis. Vol. 18 Issue 1*,, σσ. 38-47.
- Hasan, A., & Nasir, Z. (2008). Macroeconomic factors and equity prices: An empirical investigation by using ARDL approach. *The Pakistan Development Review*, σσ. 501-513.
- Hasan, M. (2010). Behavioral approach to Arbitrage Pricing Theory . Στο *Department of Economics*. Toronto: York University.
- Hasan, M. S. (2008). Stock returns, inflation and interest rates in the United Kingdom. *European Journal of Finance, 14 (8)*. , σσ. 687-699.

- Hussainey, K., & Ngoc, L. (2009). The impact of macroeconomic indicators on Vietnamese stock prices. *Journal of Risk Finance*, 10(4), σσ. 321-332.
- Jefferis, K., & Okeahalam, C. (2000). The Impact of Economic Fundamental On Stock Markets in Southern Africa. *Development Southern Africa*, , σσ. 17(1), 22-51 .
- Kutan, A. M., & Aksoy, T. (2003). Public Information Arrival and the Fisher Effect in Emerging Markets: Evidence from Stock and Bond Markets in Turkey. *Journal of Financial Services Research*, σσ. 23(3), 225.
- Liu, L., Li, Y., & Hu, X. (2006). Relationship between Economy and Stock Market In China. *Special Zone Economy*, , σσ. 76-77. .
- Masuduzzaman, M. (2012). Impact of the macroeconomic variables on the stock market returns: The case of Germany and the United Kingdom. . *Global Journal of Management and Business Research*, 12(16).
- Morley & Pentecost. (2000). Common trends and cycles in G-7 countries exchange rates and stock prices, . *Applied Economics Letters*, , σσ. 7-10.
- Rjoub, H., Türsoy, T., & Günsel, N. (2009). The effects of macroeconomic factors on stock returns: Istanbul Stock Market. *Studies in Economics and Finance*. 36(1), σσ. 36-45 .
- Vanita, T., & A.Khushboo. (2015, Jan). Long Run Co-integrating Relationship between Exchange Rate and Stock Prices: Empirical Evidence from BRICS Countries, . *Advances in Management; Indore Vol. 8, Iss. 1*, , σσ. 15-25.
- Wongbangpo & Sharma . (2002). Stock market and macroeconomic fundamental dynamic interactions: ASEAN-5 countries. *Journal of Asian Economics*, Volume 13, Issue 1, , σσ. 27-51.

## ΑΝΑΔΙΑΤΥΠΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΡΩΤΟΠΟΡΙΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ «ΔΙΑΜΑΡΤΥΡΙΩΝ»

**Σταυρούλη Μαρίλη**

Διδάκτωρ Νεότερης Ιστορίας - Διδάσκουσα Πολυτεχνείου Κρήτης

### Περίληψη:

Η παρούσα εργασία εξετάζει τους νέους τρόπους αντίστασης στην αυταρχικότητα και την κατάχρηση εξουσίας που προκύπτουν από τη μελέτη των μουσικών happenings *Διαμαρτυρίες* του Θόδωρου Αντωνίου, που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της δικτατορίας στην Ελλάδα. Η ανατροπή στη μορφή και το περιεχόμενο ενός έργου τέχνης, όπως προτείνει η σύγχρονη μουσική πρωτοπορία, ανοίγει νέους δρόμους στην υπόθεση διοχέτευσης των πολιτικών μηνυμάτων και την ανανοηματοδότηση της έννοιας του ενεργού πολίτη, οι οποίοι μπορεί να αποβούν αποτελεσματικοί και στη σημερινή εποχή κυριαρχίας της Τεχνητής Νοημοσύνης στην καθημερινή και κοινωνική ζωή. Η εργασία βασίζεται σε πρωτογενή έρευνα – ηχογραφημένες μαρτυρίες του συνθέτη στην ερευνήτρια και μελέτη αρχειακού υλικού – και σε βιβλιογραφική μελέτη για τη θεωρητική τεκμηρίωση των επιχειρημάτων.

**Λέξεις κλειδιά:** διαδραστικότητα, πολυσημία, πρωτοπορία, στράτευση, happenings

### 1. Εισαγωγή:

Οι *Διαμαρτυρίες I & II* ( 1970-1971) του Θόδωρου Αντωνίου είναι μουσικοθεατρικά happenings βασισμένα στο συνδυασμό σύγχρονων μουσικών πρακτικών, όπως η ηλεκτρονική

μουσική, οι παρτιτούρες με γραπτές οδηγίες προς τους performers, τα spotlights και οι μαγνητοταινίες, οι ονοματοποιίες, η διάδραση με το κοινό, οι αυτοσχεδιασμοί και οι έμμεσες αναφορές στην καταχρηστική εξουσία και τις λογοκριτικές μεθόδους της χούντας. Οι *Διαμαρτυρίες* παρουσιάστηκαν αρχικά το 1970 για λογαριασμό του Εθνικού Συνδέσμου Σύγχρονης Μουσικής και στη συνέχεια στο θέατρο Βέμπο (*Διαμαρτυρία II*) στο διάλειμμα της παράστασης *Η Όπερα του Ζητιάνου* του John Gay σε σκηνοθεσία Γιώργου Μιχαηλίδη από την ομάδα του Ελεύθερου Θεάτρου.

Ο Θόδωρος Αντωνίου (1935-2018) υπήρξε από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της πρωτοποριακής μουσικής σε Ελλάδα και εξωτερικό. Στο συνθετικό του έργο πρόβαλε την αίσθηση της δραματικής δομής. Ο ίδιος χαρακτήριζε τη δουλειά του ως «αφηρημένη προγραμματική μουσική», όπου ο όρος πρόγραμμα δεν υποδηλώνει αναγκαστικά ένα δεδομένο κείμενο-υπόθεση, αλλά θα μπορούσε να είναι μια αφηρημένη έννοια, μια μουσική ή εξω-μουσική ιδέα. Από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με την ηλεκτρονική μουσική, έθεσε όλες τις πρωτοποριακές τεχνικές στην υπηρεσία της επεξεργασίας και συνένωσης των ηχοχρωμάτων σε δραματικές κατασκευές. Παρουσίασε, μεταξύ άλλων, μουσικά happenings, ανοικτής έκβασης, στα οποία συμμετείχε και το κοινό, όπως *Χωροχρόνος I και II*, *Διαμαρτυρίες I και II*, *Κάθαρσις* κ.ά. (Αλεξάκη, 2015)

Ο μουσικολόγος και αρχιτέκτονας Γιάννης Γ. Παπαϊωάννου κατέταξε τον Αντωνίου στη δεύτερη γενιά της λεγόμενης Νέας Ελληνικής Σχολής (ΝΕΣ) σύγχρονης πρωτοποριακής μουσικής. Τα χαρακτηριστικά της Νέας Ελληνικής Σχολής είναι τα εξής: α) η υιοθέτηση μοτίβων της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής – αρχαίας, βυζαντινής, δημοτικής – μαζί με την αποδοχή και χρήση δυτικών τεχνικών· β) το ενδιαφέρον για έναν «καθαρό» ήχο σε μια σχεδόν αισθησιακή αντίληψη, αντίθετα με τη προσαρμογή μίας πιο αφηρημένης φόρμας, γεγονός που διαμορφώνει και μια σημαντική διαφορά μεταξύ των μεσογειακών και βορειοδυτικών μουσικών· γ) οι μουσικές συγχορδίες αποτελούμενες από ένα μεγάλο αριθμό από διαφορετικές νότες και άλλες ανάλογες μουσικές τεχνοτροπίες, δηλαδή από συμπλέγματα ήχων που ηχούν ευχάριστα, παρά την ηθελημένη συσσώρευση πλήθους σκληρών διαφωνιών, με σκοπό την επίτευξη «ευφωνίας»· δ) η δημιουργία «πολύτεχνων» έργων, με την προσαρμογή συστημάτων εμπνεόμενων από τεχνοτροπίες αρχαίων και εξωευρωπαϊκών πολιτισμών και ε) η σύνθεση μουσικής για Αρχαίο Δράμα, από όλους σχεδόν τους εκπροσώπους της ΝΕΣ με ιδιαίτερο και πρωτότυπο, κατά κανόνα, τρόπο (Παπαϊωάννου, 1997)

Η μουσική πρωτοπορία της δεκαετίας του '60 είναι μέρος μιας ευρύτερης καλλιτεχνικής πρωτοπορίας, που αντέδρασε στον αισθητισμό του μοντερνισμού και πρόταξε, για πρώτη φορά τόσο έντονα στη μεταπολεμική περίοδο, το θέμα του πειραματισμού, της συνεργασίας των τεχνών και της θεσμικής αμφισβήτησης. Στην Ελλάδα, στα μέσα της δεκαετίας του 1960 και μέσα από τους πειραματισμούς της εγχώριας μουσικής πρωτοπορίας παρουσιάστηκαν τα πρώτα happenings. Ανέτρεπαν τις έως τότε παραδεκτές αξίες για το μουσικό έργο, ενθάρρυναν την ιδέα της σύνθεσης των τεχνών, ενώ βασιζόνταν στη σιωπή, στη μείξη θεατρικών και μουσικών στοιχείων, την πρόκληση, τον αυτοσχεδιασμό και την εξάντληση των φυσικών ορίων του ερμηνευτή – performer (Σταυρούλη, 2020)

Λίγο μετά την εμφάνιση των μουσικών happenings, το 1967 πραγματοποιείται το πραξικόπημα των Συνταγματάρχων και επιβάλλεται η επταετής στρατιωτική δικτατορία. Με εμφανή την απουσία ενός προγράμματος για την κοινωνική ανάπτυξη, οι συνταγματάρχες κήρυξαν τη χώρα σε «κατάσταση πολιορκίας», θέτοντας σε ισχύ στρατιωτικό νόμο και αναστέλλοντας τα άρθρα του συντάγματος περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ατομικών ελευθεριών και αντιπροσωπευτικών θεσμών. Ο πολιτικός έλεγχος ασκήθηκε επομένως μέσα από τις συλλήψεις αντιφρονούντων πολιτών, την επαναλειτουργία των τόπων εξορίας, τα βασανιστήρια και την αυστηρή λογοκρισία, χαρακτηριστικές πρακτικές και άλλων δικτατορικών καθεστώτων, όπως στη Βραζιλία, από τα οποία εξέλιπε η ενότητα και η λαϊκή αποδοχή. Παρά τη διάχυτη δυσανεμία για το καθεστώς, η αντίσταση απέναντί του υπήρξε ενεργή κυρίως στους κόλπους πολιτικοποιημένων πολιτών και φοιτητών (Βερέμης, Κολλιόπουλος, 2006, Clogg, 2015).

Οι καλλιτέχνες που ήθελαν να εκφράσουν την αντίθεσή τους στο καθεστώς έθεταν εαυτών σε συνθήκη αυτολογοκρισίας, αναζητώντας τα όρια ανάμεσα στο επιτρεπτό και το μη και νέες εκφραστικές φόρμες. Ο Θόδωρος Αντωνίου ανέφερε ότι η αντίδραση των καλλιτεχνών στη δικτατορία έπρεπε να γίνεται με καλυμμένο τρόπο και όπως έγραφε για τη *Διαμαρτυρία Ι* ήταν ένα «ένα κριτικό σχόλιο απέναντι σε κάθε είδος κοινωνικής, πολιτικής και καλλιτεχνικής αδικίας» (Αντωνίου, 1971). Είναι γεγονός ότι η σύγχρονη μουσική πρωτοπορία τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό χαρακτηριζόταν από εστετισμό, ελιτισμό και αδιαφορία για το κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι. Ωστόσο, προσέλκυαν ένα ιδιαίτερο συνειδητοποιημένο και ανήσυχο κοινό, ως επί το πλείστον φοιτητές και παρουσίαζαν παραδείγματα σχολιασμού των κοινωνικοπολιτικών τεκταινόμενων (Σταυρούλη, 2020). Σε αυτό το σημείο βρίσκεται η αληθινή πρωτοτυπία των *Διαμαρτυριών*, αφού συνδύαζε την πρωτοποριακή φόρμα με την με το πολιτικό στοιχείο, δημιουργώντας μια εναλλακτική στα συμβατικά μέσα κοινωνικού ακτιβισμού γλώσσα, που απλά θυσίαζαν την καλλιτεχνική έκφραση στον βωμό της ιδεολογίας.

Η μελέτη περίπτωσης των *Διαμαρτυριών*, επομένως, αφορά σε μια πρωτοποριακή τέχνη με ιδεολογικό πρόσημο. Οι Jean-Luc Comolli και Jean Narboli στο άρθρο τους «Cinema/Ideology/Criticism» αναφέρθηκαν στο φιλμ ως μια ιδεολογία που αυτοπροσδιορίζεται. Σύμφωνα με τους ίδιους, ο εμπορικός κινηματογράφος αναπαράγει τη συμβατική σημειογραφία στο επίπεδο των σημαινόντων. Ακόμη και αν ένα φιλμ λειτουργεί ανατρεπτικά στο επίπεδο των σημαινόμενων, του περιεχομένου δηλαδή, αλλά όχι και στον τομέα των σημαινόντων, η ιδεολογική της επίδραση μηδενίζεται (Comolli, Narboli, 1971). Προεκτείνοντας το συγκεκριμένο επιχείρημα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στόχος του πρωτοποριακού καλλιτέχνη είναι να διεμβολίσει την αυτοαναφορικότητα της ιδεολογίας και να εκθέσει το μηχανισμό λειτουργίας της. Το τελευταίο μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την καινοτομία τόσο στο πεδίο των σημαινόντων όσο και των σημαινόμενων (Σταυρούλη, 2023).

Με βάση τη δυνατότητα της εν λόγω καινοτομίας να δημιουργεί ένα εύρος νοημάτων, η εργασία θα μελετήσει τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού που προκύπτει από τη μελέτη των *Διαμαρτυριών* αναφορικά με την αυτενέργεια και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης του θεατή και του καλλιτέχνη και κατ'επέκταση του πολίτη σε μια φορτισμένη κοινωνικοπολιτική συνθήκη, η ένταση της οποίας ανανοηματοδοτείται στη σημερινή εποχή μέσα από ποικίλες διαστάσεις και επιπτώσεις της Τεχνητής Νοημοσύνης στην πολιτική και κοινωνική ζωή.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Διαμορφώνοντας νέους μηχανισμούς διοχέτευσης του νοήματος

Προς το τέλος της δεκαετίας του '60 και στις αρχές του '70, τα ζωντανά θεάματα που βασίζονταν στην εικόνα αντιπροσώπευαν ένα σημαντικό τμήμα της πρωτοποριακής πειραματικής σκηνης, που περιελάμβανε έργα που απομακρύνονταν από το λεκτικό και αφηγηματικό θέατρο και συνδύαζαν μεικτά μέσα, όπως ο ήχος και το φως, καθημερινά αντικείμενα, σκηνικά και νέες τεχνολογίες (θέατρο των μεικτών μέσων). Τα έργα αυτά επιχειρούσαν τη δημιουργία μιας νέας σκηνικής γλώσσας και οπτικής κωδικογραφίας, ενώ απέρριπταν την παραδοσιακή πλοκή, την εκδίπλωση χαρακτήρων και τον λόγο, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία, την πρόσληψη, τον χειρισμό του χρόνου και του χώρου (Carlson, 2004).

Οι *Διαμαρτυρίες* ανήκουν στην κατηγορία των μουσικών happenings τα οποία επεκτείνονται πέρα από το πεδίο της «καθαρής μουσικής» και περιλαμβάνουν παρτιτούρες που δεν είναι συμβατικές, με οδηγίες για κινήσεις, χειρονομίες, λόγους και φυσικούς ήχους. Μπορεί να μην υπάρχουν νότες στις παρτιτούρες. Βασικά σημεία στις παραστάσεις αυτού του είδους είναι ο φωτισμός και η χρήση φιλμ, slides, ήχων και μαγνητοταινιών. Στην πραγματικότητα, ο στόχος είναι η δημιουργία ενός πολυμεσικού αποτελέσματος των ήχων πάνω στις αισθήσεις. Αν

χρησιμοποιούνται λέξεις αυτές είναι είτε αφηρημένες, απροσδιόριστες, ημι-πολιτικής φύσης είτε σχετίζονται με λόγους διαμαρτυρίας (Brindle, 1987)

Ο ίδιος ο συνθέτης, αφού ανέφερε στην παρτιτούρα της *Διαμαρτυρίας II* ότι είναι συνέχεια της πρώτης ως αντίδραση σε όλα τα είδη κοινωνικής, πολιτικής, καλλιτεχνικής αδικίας, συνέχισε γράφοντας:

*Οι Διαμαρτυρίες II είναι ένα δραματικό έργο πολυμέσων που αναπτύσσεται πάνω σε μουσικές και μετα-μουσικές ιδέες και με σύγχρονες τεχνικές που σχετίζονται με όργανα, τον χώρο, μουσικά συστήματα, παρτιτούρες, ηλεκτρονική μουσική, κτλ. Αλληλοκαλυπτόμενα “ηχητικά μπλοκς” αναπτύσσονται κάτω από τον έλεγχο της “γενικής πληροφορίας” και την αντιληπτική ικανότητα του ακροατή. Επομένως, ένας νέος τύπος συνθετικής παρτιτούρας ανατύσσεται. Για τον συμβολισμό και την αφηρημένη σχέση στο έργο με τα σημερινά γεγονότα, ο συνθέτης δεν θα κάνει κανένα σχόλιο (Antoniou, 1971).*

Σε ένα άλλο σημείο της παρτιτούρας δίνεται η οδηγία στους ηθοποιούς να πουν τη φράση «ΑΠΟΦΑΣΙΖΟΥΜΕ, ΑΠΑΓΟΡΕΥΟΥΜΕ..» (Antoniou, 1971). Ένα πολιτικό μήνυμα εύκολα αποκωδικοποιήσιμο, αφού είναι προφανής ο υπαινιγμός στην περίφημη αποστροφή του λόγου των δικτατόρων «Αποφασίζομεν και διατάσσομεν..», ενώ τα spotlights στην παράσταση προσομοιάζουν στη χρήση εκτυφλωτικού φωτός στα πρόσωπα των ανακριθέντων από την αστυνομία.

Σύμφωνα με τη μαρτυρία του ίδιου του συνθέτη, το μήνυμα γινόταν εύκολα αντιληπτό:

*Οι Διαμαρτυρίες II γίνονταν αντί διαλείμματος. Κάποιοι από τους performers παρίσταναν τους φοιτητές. Κάναμε ότι σπρώχναμε νοερά έναν τοίχο. Δηλαδή, ότι ρίχναμε τη χούντα. Όλα ήταν αυτοσχεδιασμένα. Οι ήχοι έμοιαζαν με τυραννία. Δεν ήταν βέβαια κλασική παρτιτούρα. Γινόταν αντί διαλείμματος από ολόκληρο τον θίασο και όλοι οι ηθοποιοί έπαιζαν διάφορους ρόλους. Όλα παρουσιάζονταν με καλυμμένο τρόπο, αλλά κάποιοι που καταλάβαιναν πήγαιναν προς το πλάι για να ακούσουν, ενώ ο Σπύρος Σακκάς ψέλιζε τη λέξη ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ μέσω ονοματοποιίας. (Σταυρούλη, 2020)*

Ο Marvin Carlson αναφερόμενος στις πολιτικά στρατευμένες μεταμοντέρνες παραστάσεις, στην κατηγορία των οποίων μπορούμε να εντάξουμε τις *Διαμαρτυρίες*, σημειώνει ότι αντί να παρέχουν άμεσα μηνύματα αντίστασης, αρνητικά ή θετικά, παρήγαγαν συνθήκες αντίστασης, αμφισβητώντας τις διαδικασίες της ίδιας της αναπαράστασης, ακόμα και αν για να επιτευχθεί αυτό το έργο χρειάζονται μέσα της ίδιας της αναπαράστασης. (Carlson, 2004)

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η θεωρητική ανάλυση της επικοινωνιακής κωδικογραφίας της λογοτεχνίας του Mikhail Bakhtin θα μπορούσε επίσης να χρησιμοποιηθεί ως σύγχρονο μοντέλο ανάλυσης της κωδικογραφίας έργων όπως οι *Διαμαρτυρίες*, αφού παρουσιάζει τρεις κατηγορίες λόγων μέσα στην αφήγηση: τον άμεσο λόγο, τον λόγο που προσανατολίζεται σε ένα αντικείμενο και τον αμφίσημο λόγο, όταν δηλαδή ο συγγραφέας οικειοποιείται άλλων λέξεις για νέα χρήση, αλλά δεν μπορεί να αφαιρέσει από αυτές τα σημεία της οικειοποίησης (δηλαδή το γεγονός ότι τα έχει δανειστεί). Η τρίτη κατηγορία είναι για τον Bakhtin ο στόχος της αφήγησης, μια κατάσταση στην οποία μια ποικιλία «φωνών» μπορεί να ακούγεται σε έναν μόνο «λόγο», βοηθώντας την ανάδυση μιας ποικιλίας «σημασιών», ενώ δίνει βάση στο ανοικτό στοιχείο του λόγου όπως επίσης και στη λειτουργία του μέσα σε πλαίσιο. Ο Bakhtin χρησιμοποίησε τον όρο «μονολογισμό» για να αναφερθεί σε δομές ή κείμενα και στον όρο «διαλογισμό» για να αναφερθεί σε όλο και πιο ανοικτά κείμενα και ερμηνείες και στη συνειδητότητα μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Bakhtin, 1986).

Η πολυφωνική έκφραση του Bakhtin συνίσταται σε ό,τι θα μπορούσε να αποκλειστεί από την αναπαράσταση της μονολογικής σημασίας ή παραδοσιακής φόρμας. Αυτή η διαδικασία παρομοιάζεται με τη διαδικασία όπου μια καθιερωμένη και μια εναλλακτική φόρμα βιώνονται να συνυπάρχουν στην ίδια δράση. Σε happenings όπως οι *Διαμαρτυρίες*, αντίστοιχα, έχουμε το στοιχείο της φυσικής παρουσίας, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα μια συνεργατικής διαδικασίας, ενώ μπορεί να νοηθεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η έμφαση δεν δίνεται στην παραδοσιακή

επικοινωνία μιας αφηρημένης και μονοδιάστατης σκέψης, παρά στην αυθεντική κίνηση και το αποτέλεσμα αυτής της κίνησης (Kristeva, 1980).

## 2.2. Προτάσεις επαναπροσδιορισμού του κοινωνικού ρόλου του θεατή και του καλλιτέχνη

Ο ρόλος των θεατών παραδοσιακά στην ιστορία της τέχνης έχει συνδεθεί με την παθητικότητα της θέασης. Σύμφωνα με τον Jacques Rancière, η συνθήκη της θέασης, όμως, απέκτησε αρνητικό πρόσημο για δυο λόγους. Πρώτον, γιατί η θέαση θεωρείται το αντίθετο της γνώσης. Σημαίνει ότι κάποιος στέκεται μπροστά από ένα θέαμα, χωρίς να γνωρίζει τις συνθήκες υπό τις οποίες δημιουργήθηκε ή την πραγματικότητα που βρίσκεται από πίσω. Δεύτερον, γιατί η θέαση θεωρείται το αντίθετο της δράσης. Εκείνος που κοιτάει ένα θέαμα παραμένει ακίνητος χωρίς τη δυνατότητα παρέμβασης. Το να είναι κάποιος θεατής σημαίνει ότι είναι παθητικός. Ο θεατής διαχωρίζεται από την ικανότητα της γνώσης, όπως και από την πιθανότητα της δράσης. Το νέο είδος θεάτρου που προτείνουν μορφές τέχνης, όπως οι *Διαμαρτυρίες*, ενεργοποιεί τη συνειδητότητα των θεατών. Οι νέες παραστάσεις παρουσιάζουν στο συλλογικό κοινό έργα που διδάσκουν τους θεατές πως θα γίνουν εκτελεστές μιας συλλογικής δραστηριότητας. Ακολουθώντας το σχήμα του Antonin Artaud, τα happenings ενθαρρύνουν τους συμμετέχοντες να εγκαταλείψουν τη θέση του θεατή: εκείνοι δεν είναι πια καθισμένοι μπροστά από ένα θέαμα, αλλά περιστοιχίζονται από την παράσταση και μπαίνουν στον κύκλο της δράσης, η οποία ενεργοποιεί τη συλλογική τους δραστηριότητα (Rancière, 2007). Στις *Διαμαρτυρίες* οι θεατές συμμετέχουν ως παραλήπτες των εντύπων που τους διανέμουν οι ηθοποιοί. Ο Umberto Eco αναφέρει στο βιβλίο του *Το Ανοικτό έργο*:

*Η ποιητική ενός έργου σε κίνηση (και εν μέρει του «ανοικτού έργου») κινητοποιεί ένα νέο κύκλο σχέσεων ανάμεσα στον καλλιτέχνη και το κοινό, μια νέα μηχανή αισθητικής πρόσληψης, ένα διαφορετικό καθεστώς για το καλλιτεχνικό προϊόν στη σύγχρονη κοινωνία. Θέτει νέα πρακτικά προβλήματα οργανώνοντας νέες επικοινωνιακές καταστάσεις. Τελικά, εγκαθιδρύει μια νέα σχέση ανάμεσα στην ενατένιση και τη χρήση του έργου τέχνης.* (Eco, 1989)

Σε αυτό το πλαίσιο, η διαδραστικότητα της σχεσιακής τέχνης υπερισχύει της οπτικής ενατένισης ενός έργου, η οποία νοείται ως παθητική, αφού το έργο τέχνης είναι μια «κοινωνική φόρμα» ικανή να παράγει θετικές ανθρώπινες σχέσεις. Κατά συνέπεια, το έργο είναι αυτόματα πολιτικό ως έννοια και απελευθερωτικό ως αποτέλεσμα. (Bishop, 2004) Με αυτό τον τρόπο, οι διαδραστικές δράσεις γίνονται η κατ'εξοχήν μορφή τέχνης που προτείνει την εξάλειψη της αντίθεσης ανάμεσα στο κοινό και το δρώ, εκδημοκρατίζοντας την αισθητική διαδικασία. Άρα, σε πολιτικό επίπεδο, η κεντρική ιδέα εκδημοκρατισμού της τέχνης έγκειται στην αλλαγή του τρόπου κατανόησης ενός έργου. Όταν ενεργοποιούνται οι μηχανισμοί αμφισβήτησης και κριτικής και οι αντιληπτικές ικανότητες του αναγνώστη, θεατή ή ακροατή, τότε εκείνος γίνεται, ουσιαστικά, συμμετοχός και συνδημιουργός μίας αισθητικής διεργασίας. (Σταυρούλη, 2020)

Η συνεισφορά στην υπόθεση της κοινωνικής συνοχής του μουσικού happening του Αντωνίου συνίσταται στο γεγονός ότι το σοκ που προκαλεί στο κοινό η αναπαράσταση των βασανιστηρίων και των ανακριτικών μεθόδων της δικτατορίας είχε τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει στο συλλογικό υποσυνείδητο αντανάκλαστικά για την αρνητική σημασία της βίας. Στο *Discipline and Punish: The of the Prison*, ο Michel Foucault αποδεικνύει πως μετά τον Διαφωτισμό το δημόσιο θέαμα με τους εκτελεσμένους καταδικασμένους εγκληματίες μεταλλάχθηκε σε έναν διαφορετικό μηχανισμό ελέγχου, βασισμένου στην πειθαρχία, τον εγκλεισμό και την υψηλή επίβλεψη (Foucault, 1975). Επιχειρώντας την αναλογία ανάμεσα στη σκέψη του Foucault και τις *Διαμαρτυρίες*, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ο τελευταίος μέσα από τη μιμητική αναπαράσταση βίαιων πράξεων καλλιεργεί στο κοινό την ενσυναίσθηση και τη συνειδητοποίηση σχετικά με την κτηνωδία που βίωνε ο ελληνικός λαός.

Ο συνθέτης αναφέρει με ενθουσιασμό στη μαρτυρία του: «Οι ηθοποιοί κυκλοφορούσαν ανάμεσα στο κοινό, διάβαζαν τις απαγορευτικές διατάξεις της χούντας, το κοινό επαιρνε το μήνυμα



και θέριευε! ..Ο κόσμος το αντελήφθη. Το θέατρο ήταν κάργα γεμάτο!» (Σταυρούλη, 2020). Η άμεση αντίδραση του κοινού είναι ένδειξη της επιτυχίας του εγχειρήματος της πρόθεσης του δημιουργού να καταδείξει τις συνέπειες της κατάχρησης εξουσίας και της λογοκρισίας. Στο *Art as Experience*, ο John Dewey προσδιορίζει την πρόσληψη του έργου τέχνης από το κοινό ως τη βίωση μιας εμπειρίας που μπορεί να δώσει απαντήσεις μέσα από μια ποικιλία νοημάτων τα οποία δημιουργούνται από την ανοικτή διαδικασία. Ο Αντωνίου ενεργοποιεί επομένως μια νέα γλώσσα που εστιάζει στην πολιτική υπόσταση και την επικοινωνιακή διάσταση του έργου τέχνης, τα οποία θα λειτουργούσαν σαν επιπλέον κίνητρο στοχασμού για τους θεατές (Στάθη, 2016).

Οι συγκεκριμένες δράσεις προτείνουν τον καλλιτέχνη ως ενεργοποιητή των κοινωνικών συγκρούσεων μέσα στον δημόσιο χώρο, ανανοηματοδοτώντας με αυτό τον τρόπο την πολιτική τέχνη. Σε αυτό το σημείο βρίσκεται και το διαφοροποιητικό στοιχείο μεταξύ του καλλιτέχνη της μουσικής πρωτοπορίας, όπως ο Αντωνίου, που αντιστέκεται στο κατεστημένο και δεν συνδέεται άμεσα με πολιτικές ομάδες ή φορείς και στον στρατευμένο καλλιτέχνη της παραδοσιακής τέχνης. Ο συμβατικός καλλιτέχνης εικονογραφεί συνήθως κοινωνικές πρακτικές με ιδεολογικό πάντα πρόσημο. Όταν αυτή η μορφή τέχνης επιδιώκει την εμπλοκή με το πραγματικό, χρησιμοποιεί, συνήθως, ρητορικά σχήματα. Η πραγματική πολιτική τέχνη συχνά παγιδεύεται στην ψευδαίσθηση της παραστατικής ακρίβειας και από εκεί και πέρα βρίσκεται πολύ κοντά στο να μετατραπεί σε ένα αξιολογικό σχήμα πολιτικής τέχνης, με καταγγελτικό πριεχόμενο. Η πολιτική ανάγεται έτσι στην ηθική – στην ειδωλολατρία ή την εικονοκλασία – και η τέχνη στην ιδεολογία απλά και ξεκάθαρα και όχι στην κριτική της (Foster, 2008) Κατά συνέπεια, ο καλλιτέχνης, στην προκειμένη περίπτωση ο Αντωνίου με τις *Διαμαρτυρίες*, γίνεται ένας ιδεολογικός εμψυχωτής, μια φωνή που κινητοποιεί την κοινότητα των θεατών και των φιλελεύθερων πολιτών ενάντια στην καταστρατήγηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ελευθερίας του λόγου από ένα τυρρανικό καθεστώς. Χρησιμοποιώντας τον κώδικα μιας σύγχρονης μορφής τέχνης και μέσα από την αλλαγή της ίδιας της δομής, ο σύγχρονος καλλιτέχνης επιδιώκει την αναθεώρηση της καλλιτεχνικής πρακτικής και τη συστράτευση με τον εξωτερικό κόσμο και την καθημερινή ζωή, τον επαναπροσδιορισμό δηλαδή της πολιτικής τέχνης με όρους του σήμερα.

### 3. Συμπεράσματα:

Οι *Διαμαρτυρίες* ανήκουν στην κατηγορία των μουσικών happenings που δημιουργούν τις προϋποθέσεις πολιτικοκοινωνικής αμφισβήτησης μέσα από την ανατροπή των παραδοσιακών μέσων αναπαράστασης, επαναπροσδιορίζοντας την έννοια της πολιτικοποιημένης σύγχρονης τέχνης.

Η ενεργοποίηση της αντιληπτικής ικανότητας του θεατή στην προέκτασή της προοιωνίζεται τη συμμετοχή σε μια ισότιμη κοινωνία διαλόγου και διάδρασης και τη συγκρότηση ενός συλλογικού υποκειμένου που θα επιδιώκει το κοινό καλό και θα εκτιμά τις ανάγκες και τα προβλήματα του συμπολίτη του. Η κωδικογραφία των happenings μπορεί να συμβάλει στην ενεργοποίηση των συνειδησιακών αντανακλαστικών και της ενσυναίσθησης των θεατών για την αρνητική σημασία της βίας και τα βάσανα που υφίσταντο οι αντιφρονούντες πολίτες.

Σε ό,τι αφορά τον κοινωνικό ρόλο του καλλιτέχνη, εκείνος πλέον καλείται να αναλάβει ένα νέο ρόλο, αναλογιζόμενος το εύρος των πεδίων τα οποία μπορεί να καλύπτει με τη δημιουργία του, ξεφεύγοντας από την περιχαράκωση των εργαστηρίων και των αιθουσών τέχνης. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία ο καλλιτέχνης μεταμορφώνεται στον δημιουργό μιας πραγματικά δημόσιας τέχνης και εγκαταλείπει την αυτο-αναφορικότητα, προκειμένου να μιλήσει ως πολίτης της κοινωνίας και να εκπροσωπήσει τους άλλους (Wilcox, 2009).

Ένα άλλο σημαντικό ερώτημα που επιδιώκει να θέσει η παρούσα εργασία σε ό,τι αφορά τη μελλοντική έρευνα σχετίζεται με τη δυνατότητα της σύγχρονης μουσικής πρωτοπορίας να προτείνει νέες εμπειρίες στην υπόθεση συνειδησιακής ενεργοποίησης του πολίτη στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης. Παρά τα προφανή οφέλη της Τεχνητής Νοημοσύνης σε ποικίλες εκφάνσεις της

επιστήμης και της καθημερινής ζωής των πολιτών, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι μπορεί επιφέρει βλαβερές συνέπειες σε πολιτικό επίπεδο και σε θέματα δημοκρατικής λειτουργίας, δημιουργώντας τύπους καθεστώτων, όπως ο αλγοριθμικός φεουδαλισμός (Howze, 2017) και διάφορες εκδοχές ολοκληρωτισμού (Tréché, 2016). Η πρώτη περίπτωση βασίζεται στην ερμηνεία του Jürgen Habermas για τη δυνατότητα της τεχνητής νοημοσύνης να λειτουργεί ως ένα κλειστό τεχνολογικό σύστημα που διαβάλλει τον μηχανισμό της ανθρώπινης διάδρασης, ενισχύοντας τις συγκεντρωτικές δομές ελέγχου και αντιπροσώπευσης (Habermas, 2018). Σε ότι αφορά τα ολοκληρωτικά καθεστάτα, μια υπερ-συγκεντρωτική μορφή Τεχνητής Νοημοσύνης βασίζεται στον κατευθυνόμενο έλεγχο και περιορίζει την ελευθερία του λόγου, την πολιτική στράτευση και την πληροφόρηση. Αυτοί οι φόβοι έχουν ενισχυθεί τα τελευταία χρόνια σε ΗΠΑ και Ευρώπη με την άνοδο ακροδεξιών και ρατσιστικών ομάδων που συχνά κινούνται μέσω trolls στο διαδίκτυο και fake news (Akin Ünver, 2018).

Μια άλλη πλευρά αυτού του ολοκληρωτισμού αφορά στην υπόθεση του «Μονοδιάστατου Ανθρώπου», σύμφωνα με τον ορισμό του Herbert Marcuse, ο οποίος παρατήρησε ότι οι καπιταλιστικές τεχνο-κεντρικές κοινωνίες είναι πιο πιθανό να υποκύπτουν σε μικρο-ολοκληρωτισμούς, καθώς το κυνήγι της τεχνολογίας κατευθύνεται από μια αίσθηση εγωκεντρισμού, η οποία κατευθύνει στη συνέχεια την κοινωνική ιεραρχία. Η συγκεκριμένη κατεύθυνση διευκολύνει τον έλεγχο των κοινωνιών μέσα από ψηφιακές μορφές επίβλεψης (Marcuse, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω υποθέσεις, γίνεται κατανοητό ότι πρωτοποριακές δράσεις όπως οι *Διαμαρτυρίες* προσφέρουν τη δυνατότητα στους θεατές να γίνουν συνδημιουργοί ενός αισθητικού έργου, να εξασκηθούν σε νέους τρόπους θέασης και συμβάλλουν στη διαμόρφωση νέων τρόπων αντίδρασης απέναντι στον αυταρχισμό και την κατάχρηση εξουσίας, αφού ενθαρρύνουν το υποκείμενο να ανακαλύψει τις ρωγμές που υπάρχουν στον κοινωνικό χώρο κάτω από τα φαινόμενα.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αλεξάκη, Ε. (2015). *Συνεργασία τεχνών: το πολύτεχνο όραμα του Γιάννη Γ. Παπαϊωάννου*. Αθήνα: ΙΣΕΤ, 36-37
- Βερέμης, Θ., Κολιόπουλος, Γ. (2006). *Ελλάς. Η Σύγχρονη Συνέχεια: Από το 1821 μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Καστανιώτης, 417-430
- Clogg, R. (2015). *Συνοπτική Ιστορία της Ελλάδας 1770 – 2013*. Αθήνα: Κάτοπτρο, 188-195
- Foster, H. (2008). Για μια έννοια του πολιτικού. Στο Σταυρακάκης, Γ. και Σταφυλάκης, Κ. (επιμ.), *Το πολιτικό στη σύγχρονη τέχνη*, Αθήνα: Εκκρεμές, 79
- Παπαϊωάννου, Γ.Γ., (1997), *Από την Ελληνική Μουσική Πρωτοπορεία*, Αθήνα:ΕΤΕΒΑ, 21
- Στάθη, Ε. (2016). Πολιτική λογοκρισία, τέχνη και επικοινωνία: Το έργο της Μαρίας Καραβέλα. Στο Πηνελόπη Πιτσίνη και Δημήτρης Χριστόπουλος (επιμ.), *Η λογοκρισία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ, 99-104
- Σταυρούλη, Μ. (2020). *Η performance art στην Ελλάδα μετά τη Μεταπολίτευση: Πολιτικοκοινωνικές συνδηλώσεις στη δημόσια σφαίρα*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, 85-86, 325-326, Πάνδημος - Ψηφιακή Βιβλιοθήκη, Πάντειο Πανεπιστήμιο (panteion.gr)
- Σταυρούλη, Μ. (2023). Καλλιτεχνική πρωτοπορία, προλεταριάτο και αντι-αυταρχικός λόγος: το παράδειγμα της Αργεντινής και της Βραζιλίας. *Θέσεις*, τ.163, 109-127

### Ξενόγλωσση

- Akin Ünver, H. (2018). Artificial Intelligence, Authoritarianism and the Future of Political System. *Centre for Economics and Foreign Policy Studies*. Retrieved on 8-5-2023 from: Artificial Intelligence, Authoritarianism and the Future of Political Systems on JSTOR

- Antoniou, T. (1971). *Protest II. Partitur*. Bärenreiter, Kassel, Tours, London: Leihmaterial Unverkäuflich
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin Texas: University of Texas Press, 88-89
- Bishop, C. (2004). Antagonism and Relational Aesthetics. *OCTOBER*, 110, 51-79
- Brindle, R. S. (1987). *The New Music. The Avant-garde since 1945*. Oxford, New York: Oxford University Press, 147
- Carlson, M. (2004). *Performance: A Critical Introduction*. New York, London: Routledge, 114-115
- Comolli, J.L., Narboli, J. (1971). «Cinema/Ideology/Criticism». *Screen*, 1, Retrieved on 8-5-2023 from : <https://doi.org/10.1093/screen/12.1.27>
- Eco, U. (1989). *The Open Work*. Boston: Harvard University Press, 22-23
- Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon Books, 8-9
- Habermas, J. (2018). *The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures*. Cambridge, UK: John Wiley & Sons
- Howze, T. (2017). Feudalism and the ‘Algorithmic Economy’. *Medium*, April 17 Retrieved on 8-5-2023 from: Feudalism and the “Algorithmic Economy” | by Thaddeus Howze | Medium
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language*. New York: Columbia University Press, 79
- Marcuse, M. (2013). *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society* New York: Routledge
- Rancière, J. (2007). The Emancipated Spectator. *Artforum*, 45, 271
- Treré, E. (2016). The Dark Side of Digital Politics: Understanding the Algorithmic Manufacturing of Consent and the Hindering of Online Dissidence. *IDS Bulletin*, 47(1), Retrieved on 8-5-2023 from: <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/7697>
- Wilcox, E. (2009). An Investigation of the Intersection between Art and Activism. *Honors College Capstone Experience/Thesis Project*. Διδακτορική Διατριβή. Kentucky: Western Kentucky University Press, 21. Retrieved on 8-5-2023 from : "An Investigation of the Intersection between Art and Activism" by Emily Wilcox (wku.edu)

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΝΕΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

**Κορέλλα Άννα**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

### Περίληψη

Η ελληνική κοινωνία, που μέχρι πρότινος θεωρούνταν πολιτισμικά ομοιογενής, βρίσκεται σήμερα μπροστά σε μια ήδη διαμορφωμένη πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα. Η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τα ελληνικά σχολεία, απαιτεί ένα διαφορετικό είδος εκπαίδευσης, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία φαίνεται να αποτελεί την απάντηση στην υπάρχουσα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Βασίζεται στην παιδοκεντρική παιδαγωγική, που στηρίζεται στην αυτενέργεια, στον αυθορμητισμό και στο σεβασμό των ατομικών διαφορών. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας είναι καθοριστικός, προκειμένου να πετύχει την ομαλή σχολική ένταξη όλων μαθητών και η Διεύθυνση και ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελούν τους δυο βασικούς φορείς λήψης και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, ο Σύμβουλος Σχολικής

Ζωής, συμπληρωματικά και ενισχυτικά προς τους υφιστάμενους θεσμούς υποστήριξης των σχολικών μονάδων, μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση και καταπολέμηση πολλών κοινωνικών και παιδαγωγικών προβλημάτων που ανακύπτουν στη ζωή της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας. Σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση, είναι η συνεισφορά του Συλλόγου Γονέων/Κηδεμόνων και ο ρόλος του Σχολικού Συμβουλίου, της Σχολικής Επιτροπής και Τοπικών Φορέων. Σκιαγραφούνται νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς και προτείνονται τρόποι αξιοποίησης των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική μονάδα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική, νέες μέθοδοι

## 1. Εισαγωγή

Είναι πλέον πραγματικότητα, ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει εξελιχθεί σε μια πολυγλωσσική, πολυπολιτισμική κοινωνία πολιτών με νέο προφίλ και σύγχρονες απαιτήσεις. Η ελληνική κοινωνία, που μέχρι πρότινος θεωρούνταν πολιτισμικά ομοιογενής, βρίσκεται σήμερα μπροστά σε μια ήδη διαμορφωμένη πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα. Σήμερα, τα σχολεία στην Ελλάδα, είναι στο μεγαλύτερο βαθμό τους ετερογενή, *«αποτελούμενα από ένα σύμπλεγμα γλωσσών, εθνοτήτων και πολιτισμών»* (Giroux, 1988, σ. 7) και αρκετές φορές μπορεί να αντικατοπτρίζουν μείζονα κοινωνικά προβλήματα σε μικρότερη κλίμακα. Η πολυπολιτισμικότητα είναι μια αναγκαιότητα *«που επιβάλλεται στις σημερινές κοινωνίες από την ίδια την πραγματικότητα»* (Salvadori, 1997, σ. 185).

Μια από τις σοβαρότερες συνέπειες, η οποία έγινε εμφανής από τα πρώτα κιόλας χρόνια, είναι η ανάγκη για ένα διαφορετικό είδος εκπαίδευσης, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία αντανακλά τις αλλαγές στην κοινωνία και επομένως είναι κοινωνικά συναφής και παιδαγωγικά ευαίσθητη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση νοείται, ως η παιδαγωγική απάντηση στην υπάρχουσα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Βασίζεται στην παιδοκεντρική παιδαγωγική, που στηρίζεται στην αυτενέργεια, στον αυθορμητισμό και στο σεβασμό των ατομικών διαφορών. Προσπαθεί να δημιουργήσει ένα σύστημα αρχών και μεθόδων, στη βάση των οποίων τείνει να αναδιοργανώσει τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων με δικαιότερο για τους μαθητές τρόπο. Η ιδιαιτερότητα της διαπολιτισμικής προσέγγισης σε σχέση με άλλες παρεμβάσεις που αποβλέπουν στην εκπαιδευτική ισότητα είναι ότι, θέτει στο επίκεντρό της, τις ασυμμετρίες και τις ανισότητες που παράγονται στη βάση εθνοπολιτισμικών διαφορών (Πολίτου, 1999, σ. 3), (Μάρκου, 1997, σ. 74).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Φορείς που διαμόρφωσαν εκπαιδευτική πολιτική με βάση το Νόμο 2413/1996

Κύριος φορέας διαμόρφωσης πολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής με αποφασιστικό ρόλο, είναι το Υπουργείο Παιδείας με την ψήφιση του Ν. 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Με στόχο το σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής σε αυτά τα θέματα, θεσμοθέτησε την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Επίσης, αποφασιστικό ρόλο έχουν το Υπουργείο Εξωτερικών και το Υπουργείο Πολιτισμού (Αιτιολογική Έκθεση Ν. 2413/96, Κεφ. Δ', άρθρο 16).

Άλλοι φορείς με συμβουλευτικό, παρά αποφασιστικό ρόλο είναι:

Τα πολιτικά κόμματα και οι συνδικαλιστικές ενώσεις, οι οποίοι με το διάλογο, τις κινητοποιήσεις τους και τις διαπραγματεύσεις αναδεικνύουν τα θέματα που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα (Αθανασούλα-Ρέππα, κ.ά, 2008, σ.129).

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), το οποίο ασχολείται α) με την προώθηση της ελληνικής παιδείας και του πολιτισμού στους ομογενείς με έμφαση στη νέα γενιά και β) με το συντονισμό της ομαλής εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης

των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά και πολιτισμικά ομάδες (Αιτιολογική Έκθεση Ν. 2413/96, Κεφ. Β', άρθρα 5-7).

Επίσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο του επιμορφωτικού Προγράμματος «Διαχείριση προβλημάτων τάξης» έχει συντάξει Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Έχει υλοποιήσει διαπολιτισμικά προγράμματα, ενώ έχει οργανώσει πολλά σεμινάρια επιμόρφωσης στελεχών της εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Ακόμη, ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών έχει αναπτύξει δράσεις για την ταχύρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η Εισαγωγική Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής, καθώς και φορείς όπως το ΚΕ.Δ.ΕΚ και άλλα εργαστήρια τα οποία οργανώνουν ημερίδες και σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν πολλοί εκπαιδευτικοί.

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας, αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.

Η ακαδημαϊκή κοινότητα, με τις έρευνές της αναδεικνύει ζητήματα για την εκπαιδευτική πολιτική που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διερευνά τις συνθήκες διαβίωσης και εκπαίδευσης μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά και ελέγχει τις αρχές αλλά και την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής (Αθανασούλα-Ρέππα, κ.ά., 2008, σ.129).

Επίσης, η ορθόδοξη εκκλησία, ιστορική συνιστώσα του απόδημου Ελληνισμού, καθώς και οι κοινότητες των αποδήμων, θεωρούνται φορείς της παράδοσης και της συνέχειας των απόδημων Ελλήνων (Αιτιολογική Έκθεση Ν. 2413/96, Κεφ. Α', άρθρο 3).

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης τα οποία συμβάλλουν, τόσο στην προβολή των προβλημάτων και τη δημιουργία πιέσεων για τη διαμόρφωση προσανατολισμού στην εκπαιδευτική πολιτική, όσο και στην προβολή των θετικών παραμέτρων ή και του συνόλου της εκπαιδευτικής πολιτικής (Αθανασούλα-Ρέππα, κ.ά., 2008, σ.129).

Φορέας συνδιαμόρφωσης της παραπάνω εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση. Ασχολείται με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών από τότε που κατέστη εμφανές, ότι η εγκατάσταση μεταναστών στις ευρωπαϊκές χώρες δεν αποτελεί παροδικό φαινόμενο. Σε αυτό το πλαίσιο, προωθούνται, μεταξύ άλλων, προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών ορίστηκε ως Εθνική Μονάδα για τα Τομεακά Ευρωπαϊκά Προγράμματα, όπως το Comenius και το Grundtvig που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην παιδεία, ενώ ενθαρρύνουν συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, έχοντας ως στόχο την εισαγωγή των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και της Δημοκρατίας, της ανοχής, του αμοιβαίου σεβασμού, του Κράτους Δικαίου και της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές, προτείνει επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης. Στα προγράμματα αυτά υιοθετείται μια ευρύτερη οπτική, η οποία ταυτίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την αναγνώριση από όλο το μαθητικό πληθυσμό της πολυπολιτισμικής διάστασης των σύγχρονων κοινωνιών (Μάρκου, 1997, σ. 82).

## **2.2. Ο Ρόλος της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής.**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτική δομή, και η σχολική μονάδα αποτελεί το τελευταίο επίπεδο λήψης αποφάσεων ιδιαίτερα στη δύσκολη και ιδιόμορφη περιοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η Διεύθυνση και ο Σύλλογος Διδασκόντων, με τη συνεισφορά του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, αποτελούν τους βασικούς φορείς λήψης και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας. Δραστηριοποιούνται στον κοινωνικό

χώρο, επιδιώκουν συγκεκριμένους στόχους που αποσκοπούν στη δόμηση και στο συντονισμό των δραστηριοτήτων της, που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των σκοπών της (Σαΐτης, 1992, σελ. 18-19). Καθοριστικής σημασίας φορείς είναι και ο Σύλλογος Γονέων/ Κηδεμόνων, η Σχολική Επιτροπή, το Σχολικό Συμβούλιο και οι Τοπικοί Φορείς. Πέρα από το θεσμικό τους ρόλο, είναι οι κοινωνικές συνιστώσες του σχολείου (Αθανασούλα –Ρέππα κ. ά., 2008, σ. 121).

### 2.3 Ο Ρόλος του Διευθυντή

Ο διευθυντής, ως «ψυχή» της σχολικής μονάδας, επηρεάζει καθοριστικά την εύρυθμη λειτουργία της. Όμως, η οργανωτική δομή της εκπαιδευτικής μονάδας αλλάζει και από διευθυντοκεντρική που είναι σήμερα προσανατολίζεται σε πιο συλλογικές διαδικασίες, θέλοντας το διευθυντή να είναι περισσότερο εμπνευστικός, συντονιστικός και διευκολυντικός μιας συλλογικής συνεργατικής διαδικασίας (Μαυρογιώργος, Γ, 1999, σ.147).

Ο διευθυντής σε μια προοδευτική σχολική μονάδα, φροντίζει να εξισορροπεί τις διάφορες διενέξεις μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων φορέων και αμβλύνει και διευθετεί τις μεταξύ τους προστριβές. Οι δεξιότητές του στο χειρισμό συγκρούσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές είναι πολύ σημαντικές στα πολυπολιτισμικά σχολεία. Σε ζητήματα χειρισμού συγκρούσεων ή ρατσιστικών περιστατικών πρέπει να είναι περισσότερο προνοητικός προλαμβάνοντας μελλοντικές συγκρούσεις, παρά αντιδραστικός.

Ο διευθυντής, σε συνεργασία με τους φορείς φροντίζουν για τον εντοπισμό των ευκαιριών που τους προσφέρονται, ώστε να οδηγήσουν μαζί τον εκπαιδευτικό οργανισμό σε πορεία διαρκούς δραστηριότητας και ανάπτυξης. Ο ρόλος, οι απόψεις και η φιλοσοφία του διευθυντή επηρεάζουν τη φύση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας. Είναι πολύ σημαντικές, τόσο οι ενέργειές του για παρότρυνση των γονέων για συμμετοχή στις διάφορες δραστηριότητες της σχολικής ζωής, όσο και οι στρατηγικές με τις οποίες θα εμπλακούν τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας σε αυτήν. Έτσι, η εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας θα πραγματοποιηθεί μέσα από «πολιτισμικές γραμμές που θα είναι βασισμένες σταθερά μέσα στην ίδια την κοινότητα» (Gundara, 2000, σελ. 73).

Ο διευθυντής του σχολείου συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη της πολιτιστικής ζωής της σχολικής μονάδας, ενθαρρύνοντας μαθητές και εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών πολιτιστικού περιεχομένου. Επίσης, μεριμνώντας, ώστε το σχολικό πρόγραμμα να περιλαμβάνει δραστηριότητες κοινωνικών σχέσεων και επικοινωνίας μέσα από τις οποίες να πραγματοποιηθούν οι πολιτιστικοί στόχοι του σύγχρονου σχολείου.

Καθοριστικής σημασίας είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών με την έναρξη του διδακτικού έτους για κάθε αλλοδαπό μαθητή, η προτροπή για καταγραφή των «προβλημάτων» που κατά τη γνώμη τους δημιουργούνται από το μαθητή και η συγκρότηση ομάδας εκπαιδευτικών για τον έλεγχο του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών αυτών και η κατάταξή τους ανάλογα με αυτό.

Η ίδρυση φροντιστηριακού τμήματος ύστερα από έγκριση από την αρμόδια διοικητική υπηρεσία της εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητη. Σε περίπτωση που η υλικοτεχνική υποδομή δεν ευνοεί την ανάπτυξη τέτοιων ενισχυτικών τμημάτων, αναζητείται συνεργατική λύση με άλλο κοντινό σχολείο, ενώ επιδιώκεται η ανάληψη των ενισχυτικών τμημάτων από έμπειρο εκπαιδευτικό και η συνεργασία των εκπαιδευτικών της «κανονικής» τάξης με εκείνους των ενισχυτικών τμημάτων. Επίσης, εκτίθενται από τον διευθυντή οι δυσκολίες που ανέκυψαν κατά την εκπαίδευση των μαθητών αυτών στην ετήσια έκθεση, προτείνοντας λύσεις και τηρείται βιβλίο με στοιχεία των μαθητών αυτών, ώστε να αποτυπώνεται η ακριβής σχολική εικόνα τους και να διευκολύνεται το παιδαγωγικό έργο των διδασκόντων. Τέλος, ενθαρρύνεται η πληροφόρηση των διδασκόντων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών προέλευσης των μαθητών τους.

### 2.4 Ο Ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων

Ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε σχολείου είναι το κυρίαρχο όργανο λήψης αποφάσεων και είναι δυνατόν να μην περιοριστεί μόνο στο ρόλο του εκτελεστικού οργάνου, αλλά υπό προϋποθέσεις,

να αποτελέσει μια βάση σχολικού δημοκρατικού προγραμματισμού. Οι εκπαιδευτικοί σε κοινές συσκέψεις, αξιοποιώντας την εμπειρία τους, λαμβάνοντας υπόψη τις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες μπορούν να προτείνουν διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικές προσεγγίσεις εμπλοκής των μαθητών σε διαθεματικές διαδικασίες γνωριμίας με το «*διαφορετικό και το άγνωστο*». Δύνανται να αποφασίζουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και εκδηλώσεων, που ανοίγουν το σχολείο στην τοπική κοινωνία, αξιοποιώντας τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία ως πηγή δημιουργικής έκφρασης και επικοινωνίας. Ωστόσο, κάθε εναλλακτική διδακτική προσέγγιση που αποφασίζεται από το Σύλλογο Διδασκόντων, γίνεται με προσωπική ευθύνη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, αφού δεν υπάρχει σαφής διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική. Ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος με αντικείμενα και δραστηριότητες που ενισχύουν τον πλουραλιστικό, πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του θα μπορούσε να έχει εξασφαλιστεί, αλλά αυτό δεν συμβαδίζει με τη γενικότερη φιλοσοφία της ακολουθούμενης πολιτικής του ελληνικού κράτους (Δαμανάκης, 1998, σ. 61). Τα αναλυτικά προγράμματα, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, οι διδακτικές μέθοδοι, παραπέμπουν σε ένα μονοπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης και διαμορφώνονται από την κεντρική εξουσία (Αθανασούλα –Ρέππα κ. .ά, 2008, σ. 143).

## 2.5 Ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Σημαντική συνεισφορά στην υποστήριξη και εξομάλυνση ζητημάτων σε τομείς που απασχολούν τη σχολική μονάδα έχει ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Συμβουλεύει, καθοδηγεί και ενημερώνει μαθητές, γονείς και κηδεμόνες σε θέματα παιδαγωγικής αντιμετώπισης προβλημάτων και παράλληλα συμβάλλει στην καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (ΦΕΚ 4183B'/28-09-2020). Καθώς βρίσκεται σε καθημερινή επαφή με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, όποτε του ζητηθεί ή με δική του πρωτοβουλία, με διάφορες δράσεις όπως εκδηλώσεις για ανάπτυξη σχέσεων παιδιών και οικογενειών αλλοδαπών, εκδηλώσεις για γνωριμία και προσέγγιση οικογένειας με το σχολείο. Μέσα από στοχευμένα προγράμματα πρόληψης (σχολική διαμεσολάβηση, συναισθηματική νοημοσύνη, εκδημοκρατικοποίηση του σχολείου) σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και με την ενίσχυση άλλων υποστηρικτικών Δομών, στοχεύουν στη συμμετοχή όλων των μαθητών ενεργά και αποτελεσματικά στην σχολική ζωή.

## 2.6 Ο Ρόλος του Συλλόγου Γονέων/ Κηδεμόνων

Αναφορικά με τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας, ιδιαίτερη σημασία έχει η δημιουργία μιας βάσης εμπιστοσύνης. Οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα όταν οι γονείς έχουν ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής στο περιβάλλον του σχολείου (Γεωργίου, 2000, σ. 200). Προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να συμβάλλουν μορφές συνεργασίας με στόχο την ανάδειξη των ιδιαίτερων γνώσεων και δεξιοτήτων των γονιών και την εμπέδωση του αισθήματος ασφάλειας. Τέτοιες προσπάθειες δεν είναι πάντοτε εύκολες, όταν μάλιστα οι γονείς δεν γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα. Οι μετανάστες γονείς δεν διευκολύνονται στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, λόγω μη παροχής πληροφοριών για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Δεν γίνεται καμία παραχώρηση στο ωράριο, με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι γονείς να δυσκολεύονται να παρευρεθούν στις ώρες συνεργασίας των δασκάλων. Οι εκπαιδευτικοί συχνά είναι προκατειλημμένοι απέναντι στους γονείς και συχνά μάλιστα αυτό φαίνεται στη συμπεριφορά τους. Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων αποτελεί τη συλλογική έκφραση της άποψης των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών. Είναι προφανές ότι, το εκπαιδευτικό έργο ανήκει στην αρμοδιότητα και ευθύνη του Συλλόγου των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή του κάθε σχολείου. Ωστόσο, το γενικότερο κλίμα στο σχολικό χώρο επηρεάζεται από την καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

## 2.7 Ο Ρόλος Σχολικού Συμβουλίου - Σχολικής Επιτροπής - Τοπικών Φορέων

Παρά το γεγονός ότι το Σχολικό Συμβούλιο είναι σε θέση να διαμορφώνει εσωτερική πολιτική για την αποτελεσματική αντιμετώπιση σχολικών προβλημάτων και των αναγκών της μικροκοινωνίας, στην πραγματικότητα δε λειτουργεί και οι εκπρόσωποι του, όχι μόνο δεν προσφέρουν καμιά υπηρεσία, αλλά αντίθετα δημιουργούν και προβλήματα. Το χαμηλό σε σχέση με τις απαιτήσεις μορφωτικό επίπεδο των μελών του, τόσο των αλλοδαπών, όσο και των γηγενών, η δυσκαμψία στις αποφάσεις, οι επικαλύψεις αρμοδιοτήτων από άλλα όργανα αποτελούν ορισμένους από τους παράγοντες δυσλειτουργίας του θεσμού (Μαυρογιώργος, Γ, 1999, σ.148).

Θέματα όπως οι συγκρούσεις μεταξύ των Ελλήνων και των αλλοδαπών μαθητών, πρόσθετη διδακτική στήριξη στα αλλόγλωσσα παιδιά, καλλιέργεια σεβασμού στη διαφορετικότητα, κ.ά. θα μπορούσαν να αντιμετωπισθούν αποτελεσματικά με ορισμό ομάδων εργασίας και επιτροπών από όλα τα μέλη του. Με πνεύμα ειλικρίνειας και συνεργασίας θα μπορούσαν να καταλήξουν σε κοινά αποδεκτές αποτελεσματικές λύσεις.

Παρόμοια κατάσταση ωστόσο, επικρατεί και με τη Σχολική Επιτροπή και τους τοπικούς φορείς. Η εξοικονόμηση οικογενειακών κεφαλαίων από τις δραστηριότητες των μαθητών έξω από τη σχολική μονάδα σε μαθησιακά αντικείμενα που εντάσσονται και στο σχολικό πρόγραμμα (ξένη γλώσσα, χορός, εικαστικά, πληροφορική κλπ.), θα αποτελούσε το έναυσμα για λαϊκή συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα. Αυτό θα βοηθούσε ιδιαίτερα τους αλλοδαπούς μαθητές με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

## 3. Νέες συνθήκες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Διαχείριση της πρόκλησης του πολιτισμικού πλουραλισμού.

Η πολυπολιτισμική σύνθεση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας δημιουργεί νέες συνθήκες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τον θέτει ενώπιον πρωτόγνωρων προκλήσεων. Αφενός, έχει να αντιμετωπίσει το γλωσσικό πρόβλημα των αλλοδαπών μαθητών με ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις, αφετέρου την έλλειψη επικοινωνίας με τις οικογένειές τους, οι οποίες είτε λόγω έλλειψης χρόνου, είτε αδιαφορίας δεν ασχολούνται με τη μόρφωση αυτών. Επίσης, τις συγκρούσεις μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, οι οποίες προκύπτουν από ρατσιστικές συμπεριφορές και έλλειψη σεβασμού της διαφορετικότητας του Άλλου.

Το ισχύον σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αξιοποιεί εποικοδομητικά το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών. Η διαχείριση αυτού του προβλήματος προϋποθέτει ειδικές διδακτικές μεθόδους, καθώς οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση έχουν και διαφορετικές μαθησιακές προϋποθέσεις. Ο τρόπος με τον οποίο θα διδάξει ο εκπαιδευτικός, συμπεριλαμβανομένης της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας, επηρεάζει σοβαρά την πορεία της μάθησης. Επίσης, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους πρέπει να απεικονίζουν μια πραγματική εκτίμηση των ικανοτήτων τους και να σέβονται το ρυθμό του κάθε μαθητή. Αρκετά αποτελεσματικές μέθοδοι είναι όσες ικανοποιούν την ανάγκη για επικοινωνία και ανάπτυξη του αμοιβαίου σεβασμού των μαθητών, προάγουν την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση, αποφεύγοντας τις παραδοσιακές βερμπαλιστικές μεθόδους.

Τα θεωρητικά μαθήματα δεν πρέπει να έχουν εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Το μάθημα της Ιστορίας θα πρέπει να διδάσκεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοούν τα διάφορα ιστορικά γεγονότα χωρίς γενικεύσεις και εξιδανικεύσεις των πράξεων της μιας κοινωνικής ομάδας και την περιφρόνηση της άλλης. Θα πρέπει να καταβάλλεται η προσπάθεια κριτικής ανάλυσης των κοινωνικοπολιτικών συσχετισμών, που οδήγησαν σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα.

Ανάλογη πρέπει να είναι και η διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας, δίνοντας στο μαθητή τη δυνατότητα όχι μόνο να γνωρίσει τις άλλες χώρες, αλλά και να αντιληφθεί τη σημασία που έχει η προστασία του περιβάλλοντος για ολόκληρο τον πλανήτη, σε μια εποχή παγκοσμιοποίησης



της οικονομίας, η οποία έχει ως κύριο εργαλείο την επιδίωξη του κέρδους, αγνοώντας τις συνέπειες για το περιβάλλον.

Επίσης, το μάθημα των Θρησκευτικών πρέπει να είναι απαλλαγμένο από το στερεότυπο της μοναδικότητας και της αποκλειστικότητας ενός θρησκευτικού δόγματος. Δεν πρέπει να αποκτά τη μορφή του προσηλυτισμού, όπως συμβαίνει σήμερα στη χώρα μας, όπου τα "ελληνοχριστιανικά" ιδεώδη δεν είναι αντικείμενο συζήτησης και διαλόγου, αλλά αντικείμενο αφοσίωσης και ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να αναπτύξει την εθνική και θρησκευτική συνείδηση των μαθητών (Γκότοβος, 1996, σελ. 87).

Πολύ σημαντική είναι η διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία των μαθημάτων τέχνης. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς το παιδί με την απελευθέρωση της φαντασίας του μπορεί να εκδηλωθεί και να εκτονώσει την εσωτερική του ένταση, αξιοποιώντας κάθε ερέθισμα σε ένα χώρο όπου δεν νιώθει. ότι ανά πάσα στιγμή αξιολογείται και κινδυνεύει να απορριφθεί. Με τον τρόπο αυτό το παιδί κινητοποιείται περισσότερο, ενώ το μεταγνωστικό αποτέλεσμα είναι πιο σταθερό (Νικολάου, 2000, σελ 237).

Ο ρυθμός και η μουσική επίσης, μπορούν να αποτελέσουν ευκαιρία για πολιτισμικές ανταλλαγές. Το μάθημα της Μουσικής πρέπει να γίνεται έτσι, ώστε να υπάρχει θετική εκπροσώπηση όχι μόνο της κυρίαρχης κουλτούρας, αλλά και της κουλτούρας των μειονοτήτων. Δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή ακουστική μετάδοση, αλλά να επεκτείνεται και στην αναφορά της προέλευσης των εκδηλώσεων που συνοδεύουν το άκουσμα ενός μουσικού κομματιού. Τα μαθήματα της μουσικής και του χορού μπορούν να διδάσκονται με τη συμμετοχή των γονέων των μαθητών διαφόρων πολιτισμικών μειονοτήτων. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η επικοινωνία και η μείωση των προκαταλήψεων μεταξύ των διαφόρων μειονοτήτων, αλλά και των Ελλήνων απέναντι στους "διαφορετικούς".

Με την καθιέρωση της λεγόμενης "ευέλικτης ζώνης" στο αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύσσουν δραστηριότητες και καινοτόμα προγράμματα για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών. Σήμερα, με την αριθμ. 94236/ΓΔ4/4-08-2021 απόφαση του Υ.ΠΑΙ.Θ. καθιερώνεται υποχρεωτικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων: Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων. Μέσα από συγκεκριμένες Θεματικές Ενότητες οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους μπορούν να διαπραγματεύονται θέματα, χρησιμοποιώντας και προτεινόμενο υλικό.

Για τη διαχείριση των συγκρούσεων ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να έχει σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες. Πρέπει να εναντιώνεται μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική, σε κάθε είδους διάκριση και στερεότυπη ιεράρχηση. Να δημιουργεί ένα σχολικό περιβάλλον ασφάλειας εντός του οποίου οι μαθητές να ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τον πολιτισμό τους, αντλώντας στοιχεία από τον πολιτισμό των συμμαθητών τους έξω από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η ενίσχυση της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης είναι πρωταρχική για τους αλλοδαπούς μαθητές, αφού αποτελεί προϋπόθεση για να οικοδομηθούν στέρεα οι γνώσεις, να καλλιεργηθούν οι αξίες και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες.

Ωστόσο, η ιδέα της πολιτισμικής προσέγγισης δεν είναι απλώς ζήτημα αποδοχής από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η επιτυχία της εφαρμογής της οφείλεται, όχι μόνο στην προσπάθεια διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, αλλά και στην κάλυψη των αναγκών, καθώς και στη γνώση του σωστού τρόπου υλοποίησής της στη σχολική τάξη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπό τις παρούσες συνθήκες, δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν την διαπολιτισμική προσέγγιση. Δεν κατέχουν τις γνώσεις, οι οποίες απαιτούνται για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει η συνύπαρξη μαθητών με ανόμοια πολιτισμικά γνωρίσματα στο πεδίο της μάθησης. Επομένως, η επιμόρφωσή τους, ως «επανεπίδειξη» σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, κρίνεται απαραίτητη (Μηλίγκου, 1997, σ. 150).

#### 4. Συμπεράσματα

Πλέον, τα σχολεία στην Ελλάδα, στο μεγαλύτερο βαθμό τους είναι ετερογενή, με ιδιαίτερη συνθετότητα και ποικιλομορφία στα χαρακτηριστικά των μαθητών. Η απόκτηση πολυπολιτισμικής επάρκειας δεν είναι στατική αλλά δυναμική και συνεχιζόμενη διαδικασία. (Sue and Sue, 2003). Με το Νόμο 2413 του 1996 για πρώτη φορά αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και καθιερώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, της οποίας ο ρόλος βασίζεται στην παιδοκεντρική παιδαγωγική, που στηρίζεται στην αυτενέργεια, στον αυθορμητισμό και στο σεβασμό των ατομικών διαφορών. Παρότι αρκετοί φορείς διαμόρφωσαν την πολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική, κυρίως με συμβουλευτικό, παρά με αποφασιστικό ρόλο, η Διεύθυνση και ο Σύλλογος Διδασκόντων, αποτελούν τους δυο βασικούς φορείς λήψης αποφάσεων και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής έχει ευθύνη για την ανάπτυξη και την εφαρμογή σχεδίου δράσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προωθώντας τη συνεργατική κουλτούρα, τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τον σεβασμό και την αποδοχή της ετερότητας, με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Σύμβουλο Σχολικής Ζωής να αποφασίζουν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις και καινοτόμα προγράμματα. Λιγότερο αποτελεσματικός στην αντιμετώπιση προβλημάτων στη σχολική κοινότητα, φαίνεται να είναι ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, του Σχολικού Συμβουλίου και της Σχολικής Επιτροπής. Οι κοινωνικές συνθήκες έχουν μεταβάλλει τη σχολική πραγματικότητα και επομένως και τον ρόλο των εκπαιδευτικών, ο οποίος έχει ξεφύγει από τα παραδοσιακά πρότυπα. Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος, θα πρέπει να εξελίξει την διαπολιτισμική ικανότητα εφαρμόζοντας διαφορετικές προσεγγίσεις στα Προγράμματα Σπουδών και να φροντίζει την διαπολιτισμική του επάρκεια, ώστε να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την πολιτισμική ετερότητα.

#### Βιβλιογραφία

##### Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. - Δακοπούλου, Α. - Κουτούζης, Μ - Μαυρογιώργος, Γ- Χαλκιώτης, Δ. (2008), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική*, Τόμος Α΄, Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Γεωργίου, Σ.Ν, (2000), *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α, (1996), *Ρατσισμός, Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και πρακτικής*, Αθήνα : ΥΠΕΠΘ – ΓΓΛΕ.
- Δαμανάκης, Μ, (επ.) (1998), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (2004), *Στόχοι και τομείς δράσης*, Αθήνα.
- Μάρκου, Γ.Π. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- 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, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων- Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμος Α΄, ΕΑΠ. Πάτρα.
- Μηλίγκου Ευ., 1997, «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική ανασυγκρότηση της σχολικής εκπαίδευσης», στο Γ. Μάρκου (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Παν/μίου Αθηνών.
- Ν. 2413/96, «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και η διαπολιτισμική εκπαίδευση" Αιτιολογική Έκθεση.

- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο- Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολίτου, Ε. (1999), «Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο Μάρκου Γ.Π. (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΚΕΔΑ.
- Σαΐτης, Χ. (1992), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*, Αθήνα. (ΦΕΚ 4183Β'/28-09-2020).
- Ξενόγλωσση
- Giroux, H. (1988), *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin and Garvey.
- Gundara, J.S. (2000), *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Salvadori, R. G. (1997), 'The difficulties of interculturalism'. Στο *European Journal of Intercultural Studies*, Vol.8, No, 2, σελ. 185 - 191.
- Sue, D. W., & Sue, D. (2003). *Counselling the culturally diverse: Theory and practice*. New York: Wiley

## ΝΕΡΟ ΠΑΕΙ ΚΙ ΕΡΧΕΤΑΙ. ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ Τ.Π.Ε.

**Αναγνωστάκης Γεώργιος**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει μια πρόταση διδακτικού σεναρίου για το Νερό με τίτλο «Νερό πάει κι έρχεται». Σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι οι μαθητές να ενημερωθούν για τη σημασία του νερού στη ζωή μας και πως αυτό παρουσιάζεται στη φύση. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αποτελείται από δώδεκα επιμέρους δραστηριότητες και εκτείνεται σε 23 διδακτικές ώρες. Σύμφωνα με αυτό οι μαθητές θα κληθούν να δημιουργήσουν συννεφάλεξο, να διαβάσουν παραμύθι και να το παρουσιάσουν, να γίνουν δημοσιογράφοι παίρνοντας συνέντευξη από μια Σταγόνα νερό, να δημιουργήσουν ηλεκτρονικό παζλ, να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων με θέμα τη δημιουργία ενός ιχθυοτροφείου Τσιπούρας, να πειραματιστούν με τις τρεις καταστάσεις του νερού, να μάθουν την οικογένεια λέξεων του νερού, να γράψουν ένα ομαδοσυνεργατικό παραμύθι, να παίξουν ένα παιχνίδι ταξινόμησης, να πραγματοποιήσουν μια εκδρομή σε ένα οικοσύστημα που βρίσκεται κοντά σε νερό και τέλος να παρουσιάσουν τις δραστηριότητές τους στη Σχολική Κοινότητα.

**Λέξεις-κλειδιά:** παιχνίδι ρόλων, ιστολόγιο, παραμύθι, νερό, διδακτικό σενάριο

### 1. Εισαγωγή

Το διδακτικό σενάριο «Νερό πάει κι έρχεται» αφορά μαθητές Τετάρτης τάξης Δημοτικού Σχολείου. Καθόλη τη διάρκεια του εν λόγω σεναρίου οι μαθητές δημιουργούν υλικό το οποίο αναρτάται στο ιστολόγιο της τάξης. Αυτό γίνεται από τη μια για να μπορούν οι μαθητές να επισκέπτονται το ιστολόγιο και να έχουν πρόσβαση στο υλικό που οι ίδιοι έχουν δημιουργήσει και από την άλλη για να υπάρχει διάχυση του έργου της τάξης στην ευρύτερη Σχολική Κοινότητα. Ευνόητο είναι ότι κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει τις εν λόγω δραστηριότητες, όπως επίσης και τον αριθμό διδακτικών ωρών που

απαιτούνται, έτσι ώστε να έχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, σύμφωνα και με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολική τάξη.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ασχολείται με τις επιπτώσεις του περιβάλλοντος, στις αιτίες που τις προκαλούν, στις συνέπειες των επιπτώσεων αυτών, στους τρόπους περιορισμού των επιπτώσεων και στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να προστατευθεί η φύση (Κεφαλογιάννη, 2008). Άλλωστε δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι ο σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι, με ελεύθερη απόδοση από τον ορισμό που έχει δοθεί από την Unesco (1997), αφενός να βοηθήσει τους ανθρώπους και τις κοινωνικές ομάδες να καταλάβουν την πολυπλοκότητα του φυσικού περιβάλλοντος, μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, και αφετέρου να εφοδιάσει τους ανθρώπους και τις κοινωνικές ομάδες με τα εφόδια εκείνα που θα τους καταστήσουν ικανούς να προβλέψουν και να επιλύσουν τα διάφορα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Σε σχέση με το Σχολείο θεωρείται πολύ σημαντικό ότι υπάρχουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών, ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενισχύει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών (Δήμος, & Δασκολιά, 2010).

Πρωταγωνιστικό ρόλο στο προτεινόμενο σενάριο έχουν οι Τ.Π.Ε., επειδή φαίνεται, από τη βιβλιογραφία, ότι η εισαγωγή τους έχει πολύ σημαντικά πλεονεκτήματα για τους μαθητές όπως η ανάπτυξη της ανεξάρτητης σκέψης και η επικοινωνία με έναν δημιουργικό τρόπο (Henderson, 2020). Ειδικότερα η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται ότι προσφέρει μερικά χαρακτηριστικά τα οποία καλό είναι να ενσωματώνονται σε ένα σενάριο διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη Βοσνιάδου (2006) τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών περιβάλλοντων μάθησης δημιουργούν αυξημένα κίνητρα μάθησης, οπτικοποιούν την προσφερόμενη πληροφορία, πιθανολογείται ότι συμβάλλουν θετικά στην ενθάρρυνση της ενεργητικής μάθησης, παρέχουν ανατροφοδότηση στις ενέργειες των μαθητών, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τον έλεγχο της μάθησης από τους ίδιους τους μαθητές, παρέχουν περιβάλλοντα τα οποία θεωρούνται αυθεντικά από τους μαθητές και προάγουν τη συνεργασία ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη.

Ο βασικός λόγος που επιλέχτηκε να χρησιμοποιηθούν οι Τ.Π.Ε. είναι επειδή υποστηρίζεται, από τη βιβλιογραφία, ότι τα κίνητρα που δημιουργούνται στους μαθητές για μάθηση φαίνεται ότι ισχύουν και στην περίπτωση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών αφού οι μαθητές παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή τους σε αυτό προκειμένου το αποτέλεσμα του παιχνιδιού να είναι νικηφόρο για αυτούς (Κεκές, 2002), ενώ η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η καλλιέργεια της συνθετικής και αφαιρετικής ικανότητας και η υιοθέτηση μιας κριτικής προσέγγισης για ένα θέμα εικάζεται ότι μπορούν να υποστηριχθούν από δραστηριότητες που υποστηρίζονται από τις Τ.Π.Ε., όπως είναι η δημιουργία ενός συννεφόλεξου (Μαυρίδου, Μπούζιου, & Μεταλληνού, 2021). Η δημιουργία κινήτρων για μάθηση φαίνεται να ισχύει και όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν τις φορητές συσκευές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Καλογιαννάκης, & Παπαδάκης, 2017).

Τέλος προτείνεται οι Τ.Π.Ε. να αξιοποιηθούν και στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής του εν λόγω σεναρίου, διότι εικάζεται ότι δημιουργούν τις προϋποθέσεις ώστε να ενεργοποιηθεί η δημιουργικότητα των μαθητών και να γίνει παραγωγή γραπτού λόγου με έναν παιγνιώδη τρόπο. Φαίνεται ότι η χρήση τους βοηθάει τους μαθητές να αποφεύγουν τις συνήθεις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη γραφή ενός κειμένου ενώ ενισχύεται η μεθοδολογία γραφής που χρησιμοποιούν με την ταυτόχρονη βελτίωσή της. Άλλωστε η δημιουργική γραφή θεωρείται ένα πολύ σημαντικό εργαλείο το οποίο οδηγεί τους μαθητές στην αύξηση της αυτοεπίγνωσης και αυτοπεποίθησης των μαθητών (Τσαρουχάς, 2021). Όλες οι δραστηριότητες του εν λόγω σεναρίου προτείνεται να αναρτώνται στο ιστολόγιο της τάξης. Άλλωστε αυτή η πρακτική είναι συνήθης σε

αρκετούς εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν το ιστολόγιο προκειμένου να υποστηρίξουν μαθησιακά τους μαθητές μέσα από αυτό (Βαγγελάτος & Φώσκολος, 2012).

## 2.2. Περιγραφή του διδακτικού σεναρίου

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται επιγραμματικά οι δώδεκα δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο εν λόγω διδακτικό σενάριο μαζί με τις ώρες που έχει υπολογιστεί ότι χρειάζονται για κάθε δραστηριότητα.

Πίνακας 22: Το διδακτικό σενάριο

Αύξων αριθμός δραστηριότητας	Τίτλος διδακτικής δραστηριότητας	Αριθμός διδακτικών ωρών
1	Διερεύνηση προγενέστερων αντιλήψεων των μαθητών με τη δημιουργία συννεφολέξου	1
2	Αναζήτηση πληροφοριών για το νερό με τη χρήση του διαδικτύου	2
3	Διάβασμα παραμυθιού για το νερό και συγγραφή βιβλιοπαρουσίασης με τη χρήση των συνεργατικών κειμένων	2
4	Εικονική συνέντευξη από μια σταγόνα νερό και συγγραφή της με τη χρήση των συνεργατικών κειμένων	1
5	Δημιουργία διαδικτυακού ηλεκτρονικού παζλ	1
6	Παιχνίδι ρόλων για τη δημιουργία ενός ιχθυοτροφείου Τσιπούρας σε μια παραλία	3
7	Πειράματα με το νερό (μία διδακτική ώρα)	1
8	Οικογένειες λέξεων με θέμα το νερό και δημιουργία διαδικτυακού παιχνιδιού τύπου κρεμάλας	2
9	Δημιουργία συνεργατικού παραμυθιού με τη χρήση διαδικτυακών εφαρμογών	2
10	Παίξιμο παιχνιδιού με θέμα το νερό	1
11	Πραγματοποίηση εκδρομής σε περιοχή όπου βρίσκεται νερό και έρευνα πεδίου	4
12	Παρουσίαση των δραστηριοτήτων στη Σχολική κοινότητα	3
* Σε όλες τις δραστηριότητες το παραγόμενο υλικό αναρτάται στο ιστολόγιο της τάξης		
Σύνολο Διδακτικών Ωρών		23

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι το εν λόγω διδακτικό σενάριο έχει άμεση σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Άλλωστε κατά το διδακτικό έτος 2021 – 2022 εφαρμόστηκε σε ευρεία κλίμακα, στο μάθημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, πρόγραμμα για το περιβάλλον, κάτι το οποίο διαδραμάτισε κυρίαρχο ρόλο στην επιλογή του θέματος.

### Ομάδα μαθητών που απευθύνεται το διδακτικό σενάριο

Το διδακτικό σενάριο «Νερό πάει κι έρχεται» έχει σχεδιαστεί για μαθητές της Τετάρτης Τάξης Δημοτικού Σχολείου (ηλικία περίπου 10 ετών). Όμως μπορεί να εφαρμοστεί, με μικρές διαφοροποιήσεις, σε μαθητές από την Τρίτη έως και την Έκτη Τάξη Δημοτικού Σχολείου.

## Προηγούμενες γνώσεις των μαθητών για το νερό

Οι μαθητές γνωρίζουν αρκετά στοιχεία για το νερό μέσα από την ύλη των Σχολικών βιβλίων της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος της Τετάρτης Τάξης Δημοτικού Σχολείου. Μπορούν να το αναγνωρίσουν στη φύση και έχουν κατανοήσει τη σημασία που αυτό έχει στη ζωή μας.

## Γενικός Σκοπός διδακτικής πρότασης

Γενικός σκοπός του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές να ενημερωθούν για την αξία του νερού στη ζωή μας και πως αυτό παρουσιάζεται στη φύση.

## Επιμέρους στόχοι διδακτικής πρότασης

Μετά το τέλος του διδακτικού σεναρίου αναμένεται οι μαθητές:

- Να αναγνωρίζουν τις τρεις καταστάσεις που συναντάμε το νερό στη φύση.
- Να αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο γύρω από το νερό.
- Να ανακαλύπτουν τα στοιχεία ενός οικοσυστήματος.
- Να αναφέρουν λέξεις που έχουν σχέση με το νερό.
- Να απαντούν ερωτήσεις κατανόησης γύρω από νερό.
- Να απαντούν με ακρίβεια σε ερωτήσεις συνέντευξης.
- Να δημιουργούν μια αφίσα με σκοπό να περάσουν ένα μήνυμα.
- Να διατυπώνουν ερωτήσεις συνέντευξης από ένα φανταστικό πρόσωπο.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με λέξεις που περιγράφουν το νερό.
- Να ζωγραφίζουν μια ζωγραφιά σχετικά με ένα θέμα.
- Να παίζουν ένα παιχνίδι σύμφωνα με τους ορισμένους κανόνες.
- Να παρουσιάζουν την εργασία τους σε ένα κοινό.
- Να περιγράφουν ένα πείραμα με προφορικό και γραπτό λόγο.
- Να περιγράφουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα στοιχεία ενός οικοσυστήματος.
- Να συμμετέχουν ενεργά σε μια δραστηριότητα δημιουργίας ηλεκτρονικού παζλ.
- Να συμμετέχουν ενεργά σε συζήτηση γύρω από ένα παραμύθι.
- Να συμμετέχουν ενεργά στη συγγραφή ενός παραμυθιού.
- Να συμμετέχουν ενεργά στη συγγραφή μιας βιβλιοπαρουσίασης για ένα παραμύθι.
- Να συμμετέχουν εποικοδομητικά σε μια συζήτηση.
- Να συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα δημιουργίας ηλεκτρονικού παιχνιδιού τύπου κρεμάλας.
- Να συμμετέχουν στη δημιουργία ενός ηλεκτρονικού βιβλίου.
- Να συνεργάζονται με συμμαθητές τους για την προετοιμασία μιας παρουσίασης.
- Να ταξινομούν καρτέλες με βάση ένα κοινό χαρακτηριστικό τους για το νερό.
- Να χρησιμοποιούν επιχειρήματα προκειμένου να πείσουν για την ορθότητα των προτάσεών τους.
- Να χρησιμοποιούν λέξεις από την οικογένεια λέξεων για το νερό.

## Οργάνωση τάξης

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο προϋποθέτει τρεις μορφές εργασίας των μαθητών.

Η μία μορφή εργασίας προτείνει οι μαθητές να κάθονται στα θρανία τους και να συμμετέχουν ως μια ενιαία ομάδα στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται με τη χρήση του βιντεοπροβολέα και του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Η δεύτερη μορφή εργασίας που προτείνεται από το διδακτικό σενάριο είναι οι μαθητές να δουλεύουν σε ομάδες προκειμένου να παράγουν συγκεκριμένους στόχους, με την καθοδήγηση και τις οδηγίες του εκπαιδευτικού της τάξης.

Η τρίτη μορφή εργασίας που προτείνεται από το διδακτικό σενάριο είναι οι μαθητές να δουλεύουν ατομικά ο καθένας με τη χρήση μιας κινητής συσκευής προκειμένου να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα που τους έχει ανατεθεί.

### **Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή**

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο απαιτεί, για την επιτυχή ολοκλήρωσή του, να υπάρχει βιντεοπροβολέας και ηλεκτρονικός υπολογιστής στην τάξη. Επίσης προϋποθέτει την κατοχή και χρήση από τους μαθητές κινητών συσκευών (κινητού τηλεφώνου ή υπολογιστή ταμπλέτα) σε αναλογία μια κινητή συσκευή ανά μαθητή.

Για τα τρία πειράματα που προτείνονται από το διδακτικό σενάριο προτείνεται να υπάρχει ένα καμινέτο, ένα μπρίκι, μπουκάλια ή δοχεία με νερό και το ψυγείο που συνήθως διαθέτει κάθε Σχολική Μονάδα.

Για το παιχνίδι που προτείνεται από το διδακτικό σενάριο καλό είναι να υπάρχουν επτά καλάθια (μπορούν να αντικατασταθούν με χαρτόκουτες).

### **2.3. Το διδακτικό σενάριο**

#### **Διερεύνηση προγενέστερων αντιλήψεων των μαθητών με τη δημιουργία συννεφόμενου (μία διδακτική ώρα)**

Στην πρώτη δραστηριότητα γίνεται η διερεύνηση των προγενέστερων αντιλήψεων των μαθητών με τη δημιουργία ενός συννεφόμενου λέξεων (<https://www.wordclouds.com/>, ανακτήθηκε στις 16/07/2022) όπου οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν λέξεις που θεωρούν ότι έχουν σχέση με το νερό.

#### **Αναζήτηση πληροφοριών για το νερό (δύο διδακτικές ώρες)**

Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν πληροφορίες για το νερό. Αυτό προτείνεται να γίνει με δύο τρόπους. Αρχικά ο εκπαιδευτικός προβάλλει στην τάξη ένα εκπαιδευτικό βίντεο (για παράδειγμα το βίντεο που βρίσκεται στη διεύθυνση (<https://edutv.minedu.gov.gr/index.php/perivalon/o-kyklos-tou-neroy-3>, ανακτήθηκε στις 16/07/2022) το οποίο πληροί τα κριτήρια που ο ίδιος έχει θέσει και έπειτα δίνει ένα φυλλάδιο με ερωτήσεις στους μαθητές και τους αφήνει να αναζητήσουν μόνοι τους πληροφορίες στο διαδίκτυο.

#### **Διάβασμα παραμυθιού για το νερό και συγγραφή βιβλιοπαρουσίασης (δύο διδακτικές ώρες)**

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές στην ολομέλεια της τάξης παρακολουθούν ένα παραμύθι για το νερό και γράφουν ένα κείμενο για αυτό. Αυτό προτείνεται να γίνει μέσα στην τάξη όπου ο εκπαιδευτικός θα διαβάσει ένα παραμύθι για το νερό από αυτά που υπάρχουν στη σχολική βιβλιοθήκη. Αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση του παραμυθιού πραγματοποιείται, με τη συνεργασία όλων των μαθητών, η συγγραφή της βιβλιοπαρουσίασης η οποία αναρτάται στο ιστολόγιο της τάξης.

#### **Εικονική συνέντευξη από μια σταγόνα νερό (μία διδακτική ώρα)**

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές λειτουργούν ως μικροί δημοσιογράφοι και φαντάζονται ότι παίρνουν συνέντευξη από μια Σταγόνα νερό. Για την πραγματοποίησή της προτείνεται να αξιοποιηθεί η δυνατότητα που δίνει το διαδίκτυο για τη δημιουργία συνεργατικών κειμένων. Προτείνεται η χρήση των συνεργατικών κειμένων που παρέχονται στο διαδίκτυο (<https://docs.google.com/>, ανακτήθηκε στις 16/07/2022) έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν

πρόσβαση στο κείμενό τους. Το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους αναρτάται στο ιστολόγιο της τάξης.

### **Δημιουργία διαδικτυακού ηλεκτρονικού παζλ (μία διδακτική ώρα)**

Στη δραστηριότητα αυτοί οι μαθητές μαθαίνουν και χρησιμοποιούν λέξεις σχετικές με τις τρεις καταστάσεις που συναντάται το νερό στη φύση. Για να πραγματοποιηθεί η εν λόγω δραστηριότητα οι μαθητές, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, χρησιμοποιούν την επιλογή Group-Puzzle που δίνεται από την ιστοσελίδα <https://learningapps.org> (ανακτήθηκε στις 16/07/2022) και δημιουργούν τη δική τους εφαρμογή γύρω από τις τρεις καταστάσεις του νερού.

### **Παιχνίδι ρόλων για τη δημιουργία ενός ιχθυοτροφείου Τσιπούρας σε μια παραλία (τρεις διδακτικές ώρες)**

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν τον ρόλο τους βρίσκοντας επιχειρήματα που να υποστηρίζουν ή να εναντιώνονται στη δημιουργία ενός ιχθυοτροφείου σε μια πολυσύχναστη παραλία την οποία επισκέπτονται πολλοί τουρίστες. Οι μαθητές χωρίζονται σε πέντε ομάδες (επιχειρηματίας με νομική ομάδα, πολιτιστικός σύλλογος, καταστηματάρχες, σύλλογος εμπόρων και βιοτεχνών, αρχές του τόπου) και κάθε ομάδα προσπαθεί να πείσει τις υπόλοιπες πείθοντάς τις για την ορθότητα της άποψής της.

### **Πειράματα με το νερό (μία διδακτική ώρα)**

Σε αυτή τη δραστηριότητα μπορούν να πραγματοποιηθούν πειράματα σχετικά με το νερό. Η διεξαγωγή των πειραμάτων αυτών γίνεται στην ολομέλεια της τάξης, με την επίδειξη από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Προτείνεται να πραγματοποιηθούν τρία πειράματα τα οποία δείχνουν με πολύ σαφή τρόπο τη μετατροπή της φυσικής κατάστασης του νερού από τη μια κατάσταση στην άλλη. Το πρώτο πείραμα προτείνεται να δείχνει το λιώσιμο του πάγου, το δεύτερο την εξάτμιση και το τρίτο την συμπύκνωση. Έτσι θεωρείται ότι οι μαθητές μπορούν να διατυπώσουν και να ελέγξουν τις υποθέσεις τους σχετικά με την επίδραση της θερμοκρασίας στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο εμφανίζεται το νερό στη φύση.

### **Οικογένειες λέξεων με θέμα το νερό και δημιουργία διαδικτυακού παιχνιδιού τύπου κρεμάλας (δύο διδακτικές ώρες)**

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές θα ασχοληθούν με την οικογένεια λέξεων του νερού. Για αυτό το λόγο και προτείνεται να δημιουργήσουν το δικό τους ψηφιακό παιχνίδι τύπου κρεμάλας με τη χρήση διαδικτυακής εφαρμογής. Χρησιμοποιώντας την επιλογή Guess the Word της ιστοσελίδας <https://learningapps.org/> (ανακτήθηκε στις 16/07/2022) οι μαθητές δημιουργούν το δικό τους παιχνίδι γύρω από το προτεινόμενο θέμα.

### **Δημιουργία συνεργατικού παραμυθιού με τη χρήση διαδικτυακών εφαρμογών (δύο διδακτικές ώρες)**

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές γράφουν ένα παραμύθι για τον παππού Υδρατμό και τα ταξίδια που έχει κάνει στη Γη. Η συγγραφή του παραμυθιού προτείνεται να γίνει με τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών της τάξης. Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας προτείνεται να χρησιμοποιηθεί η διαδικτυακή εφαρμογή συνεργατικών κειμένων <https://docs.google.com/> (ανακτήθηκε στις 16/07/2022). Αρχικά δίνονται οι απαραίτητες οδηγίες και στη συνέχεια οι μαθητές προχωρούν στη συνεργατική συγγραφή του παραμυθιού το οποίο, στο τέλος της δραστηριότητας, εμπλουτίζουν με ζωγραφιές προκειμένου να το αναρτήσουν στο ιστολόγιο της τάξης.



### **Παίζιμο παιχνιδιού με θέμα το νερό (μία διδακτική ώρα)**

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι όπου καλούνται να τοποθετήσουν καρτέλες που περιγράφουν διάφορα ζώα, φυτά και αντικείμενα που συναντώνται κοντά ή μέσα στο νερό και να τα τοποθετήσουν στο αντίστοιχο καλάθι.

Η εν λόγω δραστηριότητα προτείνεται να γίνει στην αυλή του Σχολείου έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν την ευχέρεια να κινούνται ελεύθερα. Ο εκπαιδευτικός έχει φροντίσει να φτιάξει καρτέλες που περιγράφουν ζώα, φυτά και αντικείμενα και τα τοποθετεί σε ένα μεγάλο καλάθι. Επίσης έχει φροντίσει να προμηθευτεί τρία καλάθια για κάθε μια από τις δύο ομάδες και να γράψει στο ένα καλάθι τη λέξη «ΖΩΑ», στο άλλο καλάθι τη λέξη «ΦΥΤΑ» και στο άλλο καλάθι τη λέξη «ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ». Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Έργο κάθε ομάδας είναι να συγκεντρώσει τα ζώα, φυτά και αντικείμενα και να τα τοποθετήσει στο αντίστοιχο καλάθι της. Νικήτρια είναι εκείνη η ομάδα που σε καθορισμένο χρόνο (ή μέχρι να τελειώσουν όλες οι καρτέλες) θα έχει καταφέρει να τοποθετήσει τις περισσότερες καρτέλες στο σωστό καλάθι.

### **Οργάνωση και πραγματοποίηση εκδρομής σε περιοχή όπου βρίσκεται νερό και έρευνα πεδίου (τέσσερις διδακτικές ώρες)**

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές πραγματοποιούν μια διδακτική επίσκεψη σε ένα μέρος της περιοχής τους όπου βρίσκεται νερό (π.χ. λίμνη, ποτάμι, παραλία) και προχωρούν σε εξέταση του οικοσυστήματός του. Κατά τη διάρκεια της εν λόγω δραστηριότητας οι μαθητές κρατούν σημειώσεις με τις παρατηρήσεις τους και δημιουργούν ένα μικρό κείμενο το οποίο περιγράφει την εκδρομή που πραγματοποίησαν, το οποίο και αναρτούν στο ιστολόγιο της τάξης τους.

### **Παρουσίαση των δραστηριοτήτων στη Σχολική κοινότητα (τρεις διδακτικές ώρες)**

Στην τελευταία δραστηριότητα του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου οι μαθητές θα παρουσιάσουν τις δραστηριότητές τους. Για να ευδοωθεί η προσπάθειά των μαθητών κρίνεται σκόπιμο η εν λόγω δραστηριότητα να χωριστεί σε δύο επιμέρους δραστηριότητες: α) την προετοιμασία και β) την παρουσίαση. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και, χρησιμοποιώντας το ιστολόγιο της τάξης, το οποίο έχει χρησιμεύσει ως ένα είδος ημερολογίου, δημιουργούν την παρουσίασή τους προς τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αφού δημιουργηθεί η παρουσίαση οι μαθητές δείχνουν αναλαμβάνουν τους ρόλους των παρουσιαστών και ανακοινώνουν στα μέλη της σχολικής κοινότητας τις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν.

### **Η αξιολόγηση στο διδακτικό σενάριο**

Διαβάζοντας κάποιος το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο εύκολα μπορεί να καταλάβει ότι στην αρχή, με τη δημιουργία ενός συννεφολεξου λέξεων πραγματοποιείται μια αρχική αξιολόγηση στην οποία διερευνώνται οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών. Στη συνέχεια, σε κάθε δραστηριότητα, οι μαθητές συμμετέχουν σε μια άτυπη αξιολόγηση όπου κάθε φορά κρίνεται η ενεργή ή όχι συμμετοχή τους στο μάθημα με τις απαντήσεις και τις συζητήσεις που πραγματοποιούν. Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται στον εκπαιδευτικό ανατροφοδότηση σχετικά με την επιτυχία ή όχι του διδακτικού σεναρίου, προκειμένου να διαμορφώσει ανάλογα την περαιτέρω πορεία του. Τέλος, η παρουσίαση των δραστηριοτήτων, στο τέλος του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου, παίρνει τη μορφή μιας τελικής αξιολόγησης όπου οι μαθητές δείχνουν τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτύχει τους στόχους του εν λόγω διδακτικού σεναρίου.

### **3. Συμπεράσματα**

Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι μια διδακτική πρόταση με θέμα «Νερό πάει κι έρχεται». Παρόλο που δεν έχει εφαρμοστεί στην τάξη, επομένως τα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν

δεν μπορούν να θεωρηθούν έγκυρα και γενικεύσιμα, θα επιχειρηθεί να δοθούν συμπεράσματα που προέκυψαν κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και συγγραφής του εν λόγω σεναρίου.

Το σενάριο προβλέπει μια ποικιλία διδακτικών τεχνικών που σκοπό έχουν να ενεργοποιήσουν τον μαθητή έτσι ώστε να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης επιχειρείται η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που απαιτούν την καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους και την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσά τους.

Αξίζει να τονιστεί ότι το εν λόγω διδακτικό σενάριο προβλέπει τη χρήση των Τ.Π.Ε. είτε ως αυτοτελής δραστηριότητες, είτε ως εργαλείο επικοινωνίας και διάχυσης του έργου των μαθητών στη Σχολική Κοινότητα. Φυσικά δεν λείπουν και οι δραστηριότητες που έχουν παιγνιώδη χαρακτηριστικά και σκοπό έχουν να αναπτύξουν τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση.

Επίσης, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το εν λόγω διδακτικό σενάριο περιλαμβάνει δραστηριότητες που προβλέπονται από τη βιβλιογραφία για ένα θέμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όμως η αποτελεσματικότητά του είναι ανάγκη να διερευνηθεί περισσότερο. Για αυτό το λόγο και προτείνεται να γίνει εφαρμογή του στη σχολική τάξη σύμφωνα με τους κανόνες που διέπουν την εκπαιδευτική έρευνα.

Εν κατακλείδι φαίνεται, κάτι που συμφωνεί και με την αναδίφηση στη βιβλιογραφία (Hernandez, 2017), ότι η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να θεμελιώσει νέα μοντέλα επικοινωνίας και να παρέχει χώρο για πληροφόρηση, συζήτηση και ανασκόπηση, δίνοντας έτσι μια νέα πνοή στη διδασκαλία. Η προηγούμενη δήλωση φαίνεται ότι συμφωνεί και με τις εκπαιδευτικές εξελίξεις γύρω από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Fauville, Lantz-Andersson, & Säljö, 2014), αφού οι Τ.Π.Ε. παρέχουν πρόσβαση σε ένα ολόκληρο φάσμα από νέες εμπειρίες που δεν ήταν προσβάσιμες μέχρι σήμερα στους μαθητές. Αυτό δίνει την εντύπωση ότι οι Τ.Π.Ε., κάτι που φάνηκε και από τη διδακτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στο προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο, είναι ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να έχει σημαντικό ρόλο στην προσέγγιση της γνώσης γύρω από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Βαγγελάτος, Α. & Φώσκολος, Φ. (2012). Ψηφιακά Κοινωνικά Δίκτυα, Σχολείο 2.0 και Εκπαίδευση. Στο Τζιμογιάννης, Α. (επιμ.). Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση». τόμος II (σελ. 791-794). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές. Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις για την Αποτελεσματικότερη Χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμος, Α., & Δασκολιά, Μ. (2010). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Δημιουργική Σκέψη. Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τις έννοιες και τη μεταξύ τους σχέση. Στο: Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με θέμα «Το σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010. Ιωάννινα: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.
- Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με χρήση φορητών τεχνολογιών: από τη θεωρία στην πράξη. Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα & Πράξη. 2017(61).
- Κεκές, Ι. (2002). Παίζοντας "Ηλεκτρονικά" στην τάξη: Πλεονεκτήματα και προοπτικές. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ "Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση", Τόμος Α΄. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Κεφαλογιάννη, Ζ. (2008). Αειφορική Ανάπτυξη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Για μια ηθική της πράξης. 4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, 12-14/12/2008.

- Μαυρίδου, Α.Μ., Μπούζιου Α., Μεταλληνού Α. (2021). Συννεφόλεξα στην ξενόγλωσση -και όχι μόνο- τάξη: ουσιαστικό εργαλείο στη διά ζώσης και στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, στο Λιοναράκη Α. (2021), 11ο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες Προκλήσεις Προοπτικές, Πρακτικά Συνεδρίου
- Τσαρουχάς, Ν.Θ. (2021). Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση: πεδία εφαρμογών, τρόποι δράσεων και σύγχρονες-καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1(1), 137–145. <https://doi.org/10.12681/edusc.3378>

### Ξενόγλωσση

- Fauville, G., Lantz-Andersson, A., & Säljö, R. (2014). ICT tools in environmental education: reviewing two newcomers to schools. *Environmental Education Research*, 20(2), 248-283.
- Henderson, D. (2020). Benefits of ICT in Education. in International Digital Organization for Scientific Research (IDORS). *Idors Journal of Arts and Management*, 5(1), 51-57.
- Hernandez, R. M. (2017). Impact of ICT on Education: Challenges and Perspectives. *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones*, 5(1), 337-347.
- Unesco. (1997). Educating for a sustainable future: a transdisciplinary vision for concerted action; international conference. Thessaloniki, 8-12 December 1997. Unesco.

## Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΙΑΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

**Μαρκούγιας Ευάγγελος**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

### Περίληψη

Η διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων υποστηρίζεται στις ΗΠΑ από τις αρχές του 20ού αιώνα σε συσχέτιση κυρίως με την εκπαίδευση στη δημοκρατία ή την αγωγή του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο πλαίσιο αυτό το σύγχρονο σχολείο πρέπει να προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες για τη διαχείριση θεμάτων που θα αντιμετωπίσουν στη ζωή τους, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν προκαταλήψεις και στερεότυπα, να αναπτύξουν ηθικές στάσεις και ικανότητα ενσυναίσθησης, να έχουν διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία, να συνδυάσουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης με τη συναισθηματική ανάπτυξη κλπ. Η διδασκαλία της ιστορίας συνδέεται κατεξοχήν με τη χρησιμότητα τέτοιων θεμάτων, στη διαμόρφωση δηλαδή των μελλοντικών πολιτών που καλούνται να ζήσουν σ' έναν κόσμο σύνθετο, πολύπλοκο, γεμάτο αντιφάσεις και διενέξεις, τον οποίο βέβαια θα πρέπει να κατανοήσουν. Άλλωστε η ιστορία, η ίδια η φύση της ως επιστήμη, δημιουργεί πολλές συγκρούσεις ακόμα και μεταξύ των ιστορικών. Στη συγκεκριμένη εργασία- και μέσω της Μελέτης Περίπτωσης- γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί η σημασία των συγκρουσιακών θεμάτων στη διδασκαλία της ιστορίας. Στόχος δεν είναι να δικαιώσουμε κάποιες από τις συλλογικές μνήμες ή τεκμήρια, αλλά να λειτουργήσουμε εισαγωγικά στα ιστορικά θέματα που έχουν διχαστική δυναμική και διορθωτικά στον έκδηλο ιστορικό ανταγωνισμό. Η επίσκεψη των μαθητών/τριων στις πηγές της ιστορίας, μέσω της έρευνας και της συνεργατικότητας, είναι δυνατόν να φέρει σημαντικά αποτελέσματα, καθώς μέσω των ιστορικών φαινομένων γίνεται αντιληπτή η κατανόηση της φυσιογνωμίας του σύγχρονου κόσμου. Η διαμόρφωση ενός γενικού οργανωτικού κι ερμηνευτικού πλαισίου, η απόκτηση της ιστορικής εικόνας και η ιστορική γνώση, συνεπικουρούν στον ένα και μοναδικό στόχο, αυτόν της αυτογνωσίας

των μαθητών/τριων. Τέλος, σημαντικός πρέπει να θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αφού στον ίδιο κυρίως οφείλεται η δημιουργία μιας ευάρεστης στους/στις μαθητές/τριες ψυχικής κατάστασης, η οποία κρατάει αμείωτο τον ενθουσιασμό και το ζήλο για τη σχολική εργασία και μάθηση

**Λέξεις κλειδιά:** διδασκαλία, συγκρουσιακά θέματα, ιστορία

## 1. Εισαγωγή

Η διδακτική της ιστορίας είναι ένα νέο διεπιστημονικό αντικείμενο καθώς δημιουργείται κατά τη δεκαετία του 1960 παρά το πλούσιο παρελθόν της ιστορικής εκπαίδευσης. Βασική όψη του είναι η μετάβαση από μια διαισθητικού χαρακτήρα προσέγγιση των ζητημάτων της διδασκαλίας και της μάθησης στην ιστορία, σε έναν τεκμηριωμένο ερευνητικά λόγο διυποκειμενικά αποδεκτό και ελέγξιμο, όπως επίσης και η συγκρότηση της αντίστοιχης επιστημονικής κοινότητας.

Οι θεωρητικές κι εμπειρικές έρευνες του αντικείμενου της διδακτικής είναι πλέον προσανατολισμένες στο σύνολο των πεδίων που συγκροτούν την ιστορική εκπαίδευση: α) από τον ίδιο τον ορισμό του ζητούμενου αυτής της εκπαίδευσης, β) τον προσδιορισμό των όρων διαμόρφωσής του, γ) τις αναπαραστάσεις των φορέων που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα, δ) το περιεχόμενο, ε) τις μεθόδους και τα εργαλεία της διδασκαλίας, στ) τις διαδικασίες μάθησης.

Η διδακτική της ιστορίας είναι, όπως αναφέραμε, ένα διεπιστημονικό, διακριτό από τη γενική αγωγή αντικείμενο. Αν και η ιστορία παραμένει η βασική επιστήμη αναφοράς, η διδακτική της είναι σε επικοινωνία (εκτός από την ιστοριογραφία) με τις επιστημολογικές εξελίξεις κι άλλων επιστημονικών χώρων, όπως: α) των παιδαγωγικών επιστημών, β) της γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας, γ) της κοινωνιολογίας.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Η διδακτική της ιστορίας

Σύγχρονες μορφές και διδακτικές πρακτικές της σχολικής ιστορικής έρευνας και της διδασκαλίας της ιστορίας θεωρούνται οι θεωρητικές και μεθοδολογικές προτάσεις διδακτικής που εισηγείται η «Νέα Ιστορία», η οποία έχει αποσυνδεθεί σε μεγάλο βαθμό από μονομερείς διδακτικές προσεγγίσεις του ιστορικού μαθήματος. Σύμφωνα μ' αυτήν δίδεται προτεραιότητα όχι τόσο στην ιστορική πληροφόρηση αλλά, στις διδακτικές και ερευνητικές εκείνες διαδικασίες και πρακτικές που οδηγούν σε ανάπτυξη προσωπικών κριτηρίων προσέγγισης του υλικού της ιστορίας με βάση μια προσδοκώμενη συνειδητή μεταλλαγή του σε παιδαγωγικό προϊόν.

Κάτι τέτοιο συμβάλλει ουσιαστικά στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και στην καλλιέργεια δυνατοτήτων αναγνώρισης των χαρακτηριστικών της ταυτότητάς του μέσα στο σύγχρονο κόσμο.

Κοντολογίς, δεν γίνεται πλέον αποδεκτή η κυριαρχία της ιστορικής πληροφόρησης, αλλά συστηματικά επιστρατεύεται η προσοχή στο να εξοικειώνονται οι μαθητές με τις παραμέτρους της έρευνας και της ερευνητικής μεθόδου γενικότερα, μέθοδοι που οδηγούν στην ανακάλυψη και ισχυροποίηση της γνώσης και όχι στη στείρα πρόσληψη παγιωμένων εννοιών κι αντιλήψεων.

Το άτομο μαθαίνει επιλέγοντας και μετασχηματίζοντας πληροφοριακά στοιχεία, διαμορφώνοντας υποθέσεις τις οποίες μάλιστα αργότερα είναι πιθανόν να τις μεταβάλλει, οδηγούμενο από την εμφάνιση ασυνεπειών και αντιφατικών ενδείξεων.

Η μάθηση της ιστορίας είναι μια σύνθετη νοητική διεργασία, που σχετίζεται με την κατανόηση της ιστορικής γλώσσας μέσα από την οποία προσεγγίζεται το παρελθόν και γίνεται αναγνώσιμο. Η γνώση και κατ' επέκταση η ιστορική, όπως και η μάθηση, κατανέμεται σε διακριτές μορφές, με διακριτή λογική, μεθόδους και προοπτικές μεταγνώσης.

Η ιστορία τέλος είναι μια από τις βασικές μορφές γνώσης καθώς διαθέτει διακριτό ερευνητικό, εννοιολογικό, ερμηνευτικό πλαίσιο. Αυτό μάλιστα είναι το πλαίσιο που πρέπει να αναγνωρίζεται από

τους μαθητές του σύγχρονου σχολείου, πλαίσιο το οποίο και διαμορφώνει τη διδακτική δομή του αντικειμένου.

## 2.2. Η ιστορική γνώση

Η διδακτική της ιστορίας, από τις αρχές της δεκαετίας του '90, αξιοποιεί τη σχέση ανάμεσα στην ιστορική σκέψη και την ιστορική γλώσσα και προβάλλει τη σημασία που έχει η κατανόηση των ιστορικών εννοιών στη διαδικασία της μάθησης στην ιστορία.

Με βάση τα παραπάνω αλλά και με τα πορίσματα ερευνητικών προγραμμάτων αναφορικά με τις μεθόδους και τα εργαλεία μέσα από τα οποία αναπτύσσεται η ιστορική σκέψη και επιτυγχάνεται η ιστορική κατανόηση, η ιστορική γνώση έχει τρεις βασικές όψεις, που προσαρμόζονται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης:

1. Τη δηλωτική ( αναφέρεται στη γνώση του περιεχομένου).
2. Τη διαδικαστική- μεθοδολογική ( αναφέρεται στη γνώση των μεθόδων της ιστορίας δίνοντας έμφαση στις ιστορικές πηγές)
3. Την εννοιολογική που αναφέρεται στην κατανόηση των ιστορικών εννοιών .

Οι τρεις όψεις της ιστορικής γνώσης είναι μεταξύ τους συνδυαστικές, αλληλένδετες και όχι ανταγωνιστικές. Η μάθηση είναι μια πορεία στην οποία συναντιούνται , η γνώση του περιεχομένου με τη γνώση των διαδικασιών που μας οδηγούν στο περιεχόμενο. Είναι μια συνάντηση του κειμένου με τις μαρτυρίες.

Επίσης η μάθηση στην ιστορία είναι μια εποικοδομητική, κοινωνική διεργασία, που λαμβάνει υπόψη τις προϋπάρχουσες αναπαραστάσεις και προχωρεί μέσα από τις μαθησιακές συγκρούσεις του προϋπάρχοντος και του νεοεισερχόμενου γνωστικού στοιχείου. Χαρακτηριστικά είναι αυτά που επισημαίνει ο Α.Γκότοβος: «Οι μαθητές ενδέχεται να δέχονται ασύμβατες έως και αντιφατικές επιρροές αναφορικά με αξιακούς κώδικες, να εκτίθενται σε συγκρουόμενα πρότυπα πολιτικού, ηθικού και γενικά κοινωνικού προσανατολισμού. Το πρόβλημα επιτείνεται όταν στη διαπολιτισμική εξίσωση συμμετέχουν μαθητές που προέρχονται από περιβάλλοντα τα οποία ιστορικά και συγχρονικά βρίσκονται σε συγκρουσιακή ή εμφανώς ανταγωνιστική τροχιά» (Α. Γκότοβος, Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Πολιτικής ).

Τέλος, στην ιστορική γνώση, η μεταγνώση είναι άμεσα συναρτημένη με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη, την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης, την κατανόηση του σύγχρονου κόσμου και τον αυτοπροσδιορισμό του ανθρώπου σ' αυτόν. Η κοινωνική λειτουργία της ιστορικής εκπαίδευσης ολοκληρώνεται με τη διαμόρφωση δημοκρατικών, υπεύθυνων, ενεργών και ιστορικά ενημερωμένων πολιτών.

## 2.3 Ανταγωνιστικές συλλογικές μνήμες

Όπως συχνά συμβαίνει με τις σελίδες της σύγχρονης ιστορίας – και όχι μόνο- η συλλογική μνήμη δεν είναι ενιαία, κυρίως για τις περιόδους έντονων αντιπαραθέσεων και εμφύλιων διαμαχών ή πολέμων. Δεν ομοιοεί πάντοτε για τα γεγονότα, δεν ερμηνεύει ομοιοτρόπως τις ιστορικές εξελίξεις.

Διάφορα ιστορικά θέματα έχουν διχαστική δυναμική και λειτουργούν πολωτικά με αποτέλεσμα να μην αμβλύνονται οι υπάρχουσες ανταγωνιστικές συλλογικές μνήμες. Οι συγκρούσεις αυτές μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων έχουν ως βάση τους τον ανθρώπινο παράγοντα.

Οι διαφορετικές πεποιθήσεις, ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης και κατανόησης των γεγονότων, τα πιστεύω των ανθρώπων, ο ρόλος της οικογένειας, η ύπαρξη αντικρουόμενων κριτηρίων, η βίαιη συναισθηματική αλλαγή, η διαφορετική κρίση και μια σειρά από άλλους σημαντικούς παράγοντες δημιουργούν τα συγκρουσιακά θέματα που απασχολούν για χρόνια ολόκληρα τις κοινωνίες των ανθρώπων.

## 2.4 Τα συγκρουσιακά θέματα στην ιστορία

Η διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων υποστηρίζεται στις ΗΠΑ από τις αρχές του 20ού αιώνα σε συσχέτιση κυρίως με την εκπαίδευση στη δημοκρατία ή την αγωγή του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Στο πλαίσιο αυτό σημειώνεται ότι το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες για τη διαχείριση των θεμάτων που θα αντιμετωπίσουν στη ζωή τους, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν προκαταλήψεις και στερεότυπα, να αναπτύξουν ηθικές στάσεις και ικανότητα ενσυναίσθησης, να έχουν διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία, να συνδυάσουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης με τη συναισθηματική ανάπτυξη κλπ.

Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας συνδέεται κατεξοχήν με τη χρησιμότητα τέτοιων θεμάτων, στη διαμόρφωση δηλαδή των μελλοντικών πολιτών που καλούνται να ζήσουν σ' έναν κόσμο σύνθετο, πολύπλοκο, γεμάτο αντιφάσεις και διενέξεις, τον οποίο βέβαια θα πρέπει να κατανοήσουν. Άλλωστε η ιστορία, η ίδια η φύση της ως επιστήμη δημιουργεί πολλές συγκρούσεις και αντιμαχίες ακόμα και μεταξύ των ιστορικών!

## 2.5 Στρατηγικές διδασκαλίας & προσέγγισης

Ο παιδαγωγικός σκοπός της διδασκαλίας των συγκρουσιακών θεμάτων μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο απαιτείται να είναι η προσπάθεια για την προσέγγιση αλήθειας και όχι η ισορροπία, καθώς κάτι τέτοιο θα έμοιαζε με παιδαγωγική ανευθυνότητα. Για το λόγο αυτό είναι προτιμότερο στην πράξη να ακολουθείται από την πλευρά του εκπαιδευτικού μια σύνθετη τακτική, ανάλογα πάντα: α) με το θέμα που θα διερευνηθεί, β) το έμφυχο δυναμικό, γ) τη σχολική κουλτούρα και δ) τις συνθήκες του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Καμία διδακτική μέθοδος δεν διεκδικεί για τον εαυτό της το αλάθητο. Ο σύγχρονος και ικανός εκπαιδευτικός βρίσκει πάντοτε τρόπους να προσαρμόζει μία μέθοδο ή να συνδυάζει στοιχεία πολλών μεθόδων κατά τη διδασκαλία.

Εκείνο που σε κάθε περίπτωση έχει σημασία είναι να εφαρμόζονται πρακτικές και τεχνικές τέτοιες που: α) θα εμπεδώνουν κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας στη σχολική τάξη, β) θα επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση των απόψεων, γ) θα καλλιεργούν δεξιότητες κριτικής σκέψης, δ) θα ενθαρρύνουν το δημοκρατικό διάλογο, ε) θα διαμορφώνουν την ελεύθερη και ανεξάρτητη προσωπικότητα του μαθητή στ) θα ενθαρρύνουν την ισότιμη συμμετοχική δράση και συνεργατικότητα.

Η διδασκαλία συγκρουσιακών θεμάτων πάντως είναι ένα εναλλακτικό παιδαγωγικό μοντέλο το οποίο προωθεί προσεγγίσεις και πρακτικές που εστιάζουν στη φύση της σύγκρουσης, κινητοποιούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν ότι οι απόψεις διαφέρουν ανάλογα με τις αξίες και τις κοσμοαντιλήψεις, επιχειρούν να αποκαλύψουν τις κρυμμένες προκαταλήψεις, δίνουν έμφαση στον κριτικό αναστοχασμό και τέλος προωθούν τόσο την κριτική όσο και την ανοιχτή σκέψη στη δίψα για αναζήτηση πληροφοριών.

Επίσης προϋποθέτει την κατάκτηση ειδικών δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για τον αποτελεσματικό χειρισμό τέτοιων θεμάτων. Τέτοιες δεξιότητες στα πλαίσια του «ιστορικού γραμματισμού» είναι οι ακόλουθες: 1) δεξιότητες σχετικές με την ιστορική κατανόηση (σχεσιοκρατική σκέψη, αναστοχαστική σκέψη), 2) δεξιότητες σχετικές με την πολυπρισματικότητα (εξέταση μεγάλου φάσματος πηγών, αξιολόγηση των διαφορετικών απόψεων, κατανόηση της αμφιβολίας και της αβεβαιότητας), 3) δεξιότητες σχετικές με την κριτική ανάλυση και αξιοποίηση των ιστορικών πηγών (ανάλυση και ερμηνεία πρωτογενών πηγών, διασταύρωση ιστορικών πηγών, διατύπωση κατάλληλων ερωτημάτων, συσχέτιση πρωτογενών πηγών με δευτερογενείς) 4) δεξιότητες σχετικές με τις βασικές ιστορικές έννοιες (ομοιότητες-διαφορές, συνέχεια-ασυνέχεια, αίτια – αποτελέσματα, ενσυναίσθηση, αποστασιοποίηση) 5) μαθησιακές δεξιότητες (καθορισμός στόχων, αναζήτηση, συλλογή, επιλογή πληροφοριών, σχεδιασμός διερεύνησης του θέματος, αξιολόγηση αποτελεσμάτων).

## 2.6 Η μάθηση με βάση την επίλυση προβλημάτων

Η μάθηση με βάση την επίλυση των προβλημάτων - γνωστή από τις αρχές του 20ού αιώνα - είναι ενεργητική, συμμετοχική και μαθητοκεντρική. Δίνει μεγάλη έμφαση στην πρωτοβουλία και αυτενέργεια των μαθητών και αποβλέπει στη διαμόρφωση σύνθετων συμπεριφορών, οι οποίες βρίσκονται στις ανώτερες βαθμίδες της γνωστικής, της συναισθηματικής και της ψυχοκινητικής ταξινόμησης.

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διευκολυντές και τα προβλήματα είναι συνήθως «ανοικτά», δρώντας ως αρχικό ερέθισμα για τις ερευνητικές στρατηγικές των μαθητών και βοηθώντας τους να θέτουν και να διασαφηνίζουν ερευνητικά ερωτήματα.

Τα προβλήματα ως προς τη δομή τους ταξινομούνται σε «καλά δομημένα» και «χαλαρά δομημένα». Τα «καλά δομημένα» εμφανίζουν σαφώς καθορισμένους στόχους και παρέχουν την απαραίτητη πληροφόρηση που θα οδηγήσει στη λύση τους. Τα «χαλαρά δομημένα» δεν προσδιορίζονται με σαφήνεια και η λύση τους δεν είναι εύκολη (απαιτούνται περισσότερες από μία λύσεις).

Κάθε προσπάθεια λύσης ενός τέτοιου προβλήματος υποκρύπτει σοβαρή νοητική διαδικασία, ένα είδος ερευνητικής σκέψης που συνδέεται στενά με την κριτική και δημιουργική σκέψη.

## 2.7 Βασικές διδακτικές αρχές & εφαρμογή στην ιστορία

Οι βασικές διδακτικές αρχές της μάθησης με βάση την επίλυση προβλημάτων είναι οι εξής: 1) εστιάζει όλες τις δραστηριότητες γύρω από ένα πρόβλημα, 2) ισορροπεί μεταξύ δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης, 3) είναι μαθητοκεντρική, 4) δραστηριοποιεί κίνητρα μάθησης, 5) είναι ομαδοσυνεργατική και στηρίζεται στον αναστοχασμό, 6) προωθεί την αυτορρύθμιση, την αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση των μαθητών σε σχέση με τους στόχους, 7) έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα και προωθεί την έρευνα, 8) ενθαρρύνει την εξέταση εναλλακτικών οπτικών & 9) παρέχει στήριξη στους μαθητές για να κατανοήσουν την ουσία και τις απαιτήσεις του προβλήματος.

Όσον αφορά στη διδασκαλία της ιστορίας, απαιτείται η ανάπτυξη συγκεκριμένων διδακτικών δεξιοτήτων καθώς οι μαθητές δυσκολεύονται να διακρίνουν τα επιστημονικά εξακριβωμένα γεγονότα από άλλα που μπορεί να είναι αβέβαια ή συνιστούν θρύλους και μύθους.

Έτσι είναι απαραίτητο να καθοριστούν οι στόχοι του προβλήματος, να αναζητηθούν σχετικές πληροφορίες, να γίνει συλλογή και επιλογή τεκμηρίων, να γίνει σχεδιασμός έρευνας, να αναζητηθεί ο πολυπαραγοντισμός των αιτιών, να εξετασθεί η πολυπρισματικότητα και τέλος να γίνει η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Ταυτόχρονα όμως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν ιστοριογραφικά προβλήματα σε στενή συσχέτιση με τους στόχους που έχουν θέσει και να προσέχουν ταυτόχρονα τις πολλαπλές όψεις της ιστορικής γνώσης. Τέλος πρέπει να εξετάζουν με προσοχή τις κρυφές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές όταν μελετούν ιστορία και προσπαθούν να αναπτύξουν ιστορική σκέψη.

## 2.8 Διδακτικό σενάριο συγκρουσιακού θέματος

Με βάση τις παραπάνω θεωρίες και αναλύσεις, θα επιχειρήσουμε να εφαρμόσουμε στη διδακτική πρακτική ένα σενάριο διδασκαλίας συγκρουσιακού θέματος που στόχο θα έχει τόσο την άμβλυνση των όποιων αντιθέσεων στην τάξη όσο και την ανακάλυψη της ιστορικής αλήθειας η οποία «κρύβεται» πίσω από τα τεκμήρια και τις συλλογικές μνήμες.

### 2.8.1 Μικρασιατικός πόλεμος- καταστροφή

#### A. ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ:

Οι μαθητές καλούνται, μέσα από μια σειρά ομαδικών δραστηριοτήτων, να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν τα κύρια σημεία για το Μικρασιατικό πόλεμο, να παρατηρήσουν και να εμβαθύνουν, μέσα από μελέτη χαρτών τις προσπάθειες επέκτασης του νεοελληνικού κράτους, καθώς και την

οριστική συρρίκνωση του ελληνισμού, να συλλέξουν οπτικοακουστικό υλικό που αφορά τις πολλαπλές εκφάνσεις της νεοελληνικής εθνικής ταυτότητας και τέλος να εκπονήσουν εργασίες που αφορούν τόσο την χρονική κι αιτιακή αλληλουχία των γεγονότων που οδήγησαν στη μεγαλύτερη τραγωδία του νέου ελληνισμού όσο και τον εντοπισμό των ποικίλων παραγόντων που ευθύνονται για αυτή.

#### Β. ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ:

Γεωγραφία, Τοπική Ιστορία, Νεοελληνική Γλώσσα, Αισθητική Αγωγή, Μουσική, Θρησκεία

#### Γ.ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ:

6 διδακτικές ώρες (3 δίωρα)

#### Δ. ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ:

Οι μαθητές έχουν ήδη εξοικειωθεί με τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού Centennia, όπως και με τη χρήση των Η/Υ σε ικανοποιητικό βαθμό.

#### Ε.ΣΤΟΧΟΙ:

##### α.Γνωστικοί:

- Να σταθμίσουν την αυξανόμενη επίδραση του μεγαλοϊδεατισμού στην πολιτική του νεότερου ελληνικού κράτους
- Να συνειδητοποιήσουν την μακραίωνη παρουσία του ελληνισμού στο χώρο της Μικράς Ασίας καθώς και την οικονομική και πολιτισμική του ανάπτυξη.
- Να διακρίνουν ομάδες Ελλήνων που ήταν εγκατεστημένες στο ευρωπαϊκό τμήμα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Ανατολική Θράκη, Πόντος, Μικρά Ασία) καθώς και τις ιδιαίτερες ιστορικές συνθήκες εκπατρισμού της κάθε μιας.
- Να κατανοήσουν τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων που οδήγησαν στην μικρασιατική εμπλοκή και τραγωδία
- Να συσχετίσουν τη Μικρασιατική εκστρατεία με την έξαρση του τουρκικού εθνικού κινήματος.
- Να εμβαθύνουν στις εσωτερικές πολιτικές και στρατιωτικές εξελίξεις που έλαβαν χώρα κατά την περίοδο 1920-22 στο ελληνικό κράτος και στην επίδραση που ενδεχομένως είχαν πάνω στη μικρασιατική υπόθεση
- Να συνδέσουν τη διεθνή πολιτική συγκυρία με τη διπλωματική και στρατιωτική αποδυνάμωση της Ελλάδας
- Να κατανοήσουν την οριστική κατάρρευση της Μεγάλης Ιδέας ως εθνικό ιδεολόγημα, συγκρίνοντας την με την τελική συρρίκνωση του ελληνισμού.

##### β. Παιδαγωγικοί:

- Να εξασκήσουν τη δυνατότητά τους να μαθαίνουν μέσω της διερεύνησης και της συνεργασίας (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία)
- Να εξασκηθούν στην συμπαραγωγή γραπτού λόγου
- Να ενεργοποιήσουν, μέσα από εμπειρίες και βιώματα, την ιστορική τους συνείδηση και να δομήσουν την πολιτιστική τους ταυτότητα, συνειδητοποιώντας τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες του έθνους μας.
- Να καλλιεργήσουν την ικανότητα να αξιολογούν τις πληροφορίες των πηγών ως προς τη χρησιμότητα και την αντικειμενικότητά τους κινητοποιώντας την κριτική- ιστορική σκέψη τους.



- Να οδηγηθούν στην οικείωση του περιεχομένου ιστορικών όρων και εννοιών, αναγκαίων για τη βαθύτερη και πληρέστερη ιστορική γνώση ή σχετικών με διαστάσεις της ιστορικής πραγματικότητας
- γ. Με την χρήση των ΤΠΕ και τα είδη εγγραμματος:
- Να εξασκήσουν την ικανότητα παραγωγής συνεχούς γραπτού λόγου σε περιβάλλον με Η/Υ (ψηφιακός εγγραμματισμός)
  - Να επισκέπτονται δικτυακούς τόπους, να συλλέγουν, να αξιολογούν και να αξιοποιούν πληροφορίες(κριτικός γραμματισμός)
  - Να αποκωδικοποιούν και να παράγουν πολυτροπικά κείμενα
  - Να καλλιεργήσουν την ικανότητα κατάταξης των γεγονότων με την κατασκευή χρονογραμμής
  - Να χρησιμοποιούν απλές λειτουργίες ενός λογισμικού παρουσιάσεων για να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα συνθετικών εργασιών

#### ΣΤ. Λεπτομερής παρουσίαση

##### Α΄ Φάση(πρώτο δίωρο)

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες 3-4 ατόμων ανά υπολογιστή. Για την κατανομή λαμβάνονται υπόψη οι προτιμήσεις των ίδιων αλλά και οι ικανότητες ψηφιακού εγγραμματος που διαθέτουν. Δίνεται προσοχή, ώστε σε κάθε ομάδα να υπάρχει ένας τουλάχιστον μαθητής που να είναι εξοικειωμένος με τις βασικές δεξιότητες χρήσης Η/Υ.

Στον Η/Υ υπάρχει εγκατεστημένος ο Ιστορικός Άτλαντας Centennia, καθώς και το πρώτο κοινό φύλλο εργασίας σε ηλεκτρονική μορφή. Πριν τους ζητηθεί να ανοίξουν ένα φάκελο με την ονομασία «Μικρασιατικός πόλεμος», όπου θα αποθηκεύουν το υλικό που θα συλλέγουν ή θα δημιουργούν, μπορεί να προβληθεί ένα ολιγόλεπτο βίντεο με σκηνές από τη μικρασιατική εκστρατεία ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)) και να ακολουθήσει συζήτηση με βάση τα βιώματά τους (αφόρμηση).

Ο εκπαιδευτικός, δρώντας υποστηρικτικά, διευκολύνει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν προβλήματα που ανακύπτουν, κατευθύνοντάς τους να εκμεταλλευτούν το Centennia και ενθαρρύνοντας το μεταξύ τους διάλογο.

Στη συνέχεια, οι μαθητές συγκρίνουν, επαληθεύουν κι ενδεχομένως συμπληρώνουν τις πληροφορίες που συνέλεξαν από τον Ιστορικό Άτλαντα, ανατρέχοντας στο χρονολόγιο του Ιδρύματος του Μείζονος Ελληνισμού. Για να αντιληφθούν επίσης τη χρονική κι αιτιακή αλληλουχία των γεγονότων, προχωρούν στην κατασκευή χρονογραμμής που καλύπτει την περίοδο της μικρασιατικής εμπλοκής (1919-1923).

##### Β΄ Φάση (δεύτερο δίωρο)

Δίνονται τρία φύλλα εργασίας σε ηλεκτρονική μορφή. Οι δύο πρώτες ομάδες θα δουλέψουν με το πρώτο φύλλο εργασίας που αφορά τους Μικρασιάτες πρόσφυγες, οι δύο επόμενες με το δεύτερο φύλλο εργασίας που αφορά τους πρόσφυγες από την Α. Θράκη και οι δύο τελευταίες με το τρίτο φύλλο εργασίας που αναφέρεται στους πρόσφυγες από τον Πόντο.

Στη συνέχεια, όλοι οι μαθητές ερευνούν στο διαδίκτυο και συλλέγουν υλικό (εικόνες, κείμενα, τραγούδια, videos, λογοτεχνικά κείμενα) που συσχετίζονται με το θέμα της ομάδας τους. Στη φάση αυτή κρίνεται σκόπιμος ο ενδοομαδικός επιμερισμός του έργου.

Τέλος, οι μαθητές συνθέτουν συνεργατικά το υλικό που συνέλεξαν σε ένα πρόγραμμα προβολής και το παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους με τη βοήθεια ενός βιντεοπροβολέα ή του διαδραστικού πίνακα.

### Γ' Φάση (τρίτο δίωρο)

Γίνεται αναδιάταξη των ομάδων σε τέσσερις (πολιτικοί, διπλωμάτες, οικονομολόγοι, ιστορικοί) σύμφωνα με τις προτιμήσεις των μαθητών. Τους διανέμονται τέσσερα φύλλα εργασίας σε ηλεκτρονική μορφή.

Οι μαθητές μεταβαίνουν στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού ή στη Βικιπαίδεια ανάλογα με το ρόλο που επέλεξαν και προκρίνουν και καταγράφουν πληροφορίες που αφορούν αντίστοιχα την εσωτερική πολιτική του ελληνικού κράτους κατά την περίοδο του Μικρασιατικού πολέμου, την Κεμαλική διπλωματία, την οικονομική κατάσταση της Ελλάδας και την ατυχή απόπειρα υλοποίησης του οράματος της Μεγάλης Ιδέας από τον Βενιζέλο.

Στη συνέχεια, καλούνται να διαμορφώσουν τεκμηριωμένα συμπεράσματα σχετικά με τους κύριους παράγοντες που ευθύνονται για τη Μικρασιατική τραγωδία καταγράφοντας τα συμπεράσματά τους σε κείμενο του word.

Τέλος, η κάθε ομάδα εκθέτει τις θέσεις της στους συμμαθητές της στο πλαίσιο της ανταλλαγής απόψεων. Με την πρόκληση ενός γονίμου διαλόγου επιδιώκεται να προβληθούν καίριες πτυχές που διαφωτίζουν το υπό εξέταση ζήτημα και να προβληματιστούν οι μαθητές σχετικά με την πολυπλοκότητα και την αλληλεξάρτηση των συντελεστών που καθορίζουν τις στρατιωτικές ή πολιτικές επιτυχίες ή αποτυχίες των κρατών του σύγχρονου κόσμου.

### Z. Αποτίμηση, κριτική, επέκταση σεναρίου

Η εφαρμογή του σεναρίου πρόκειται να κινητοποιήσει τους μαθητές, να επιδείξουν μεγαλύτερη προσοχή και ενδιαφέρον για το μάθημα της ιστορίας. Να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να επιδείξουν ευρηματικότητα και δημιουργικότητα τόσο στην αναζήτηση, οργάνωση και παρουσίαση του υλικού, όσο και στην επίλυση προβλημάτων. Να συμβάλλει, επίσης, στην ενίσχυση της συνεργατικότητας και της ομαδικότητας των μαθητών.

Ωστόσο, η τρίτη φάση του σεναρίου (τρίτο δίωρο) αναμένεται να προκαλέσει δυσκολίες στους μαθητές, καθώς απαιτείται ενδεχομένως περισσότερος χρόνος για την εφαρμογή της μέσα στη σχολική τάξη. Οι περισσότεροι μαθητές ίσως δυσκολευτούν να ταξινομήσουν, να τεκμηριώσουν και να καταγράψουν τα συμπεράσματά τους σε κείμενο στο επικοινωνιακό πλαίσιο που τους ζητήθηκε, καθώς μπορεί οι δεξιότητες χρήσης του Η/Υ να είναι περιορισμένες (δεν διαθέτουν όλοι την απαιτούμενη ταχύτητα γραφής).

Ταυτόχρονα, η ανταλλαγή απόψεων, ίσως διαρκέσει περισσότερο από τον προγραμματισμένο χρόνο, λόγω των επεκτάσεων στα ευρήματα των μαθητών.

Για τους συγκεκριμένους λόγους προτείνεται η προέκταση του σεναρίου, ώστε να πάρει τη μορφή project μεγάλης χρονικής διάρκειας.

Στην περίπτωση αυτή θα μπορούσαν να προστεθούν κι άλλοι τομείς στη διερεύνηση του θέματος ( η δίκη των έξι, ενσωμάτωση προσφύγων- οικονομικές επιπτώσεις στην Ελλάδα κλπ.) και να συνδυαστεί με το μάθημα της τοπικής ιστορίας, ιδιαίτερα σε περιοχές που δέχτηκαν μεγάλο αριθμό προσφυγικών πληθυσμών (πχ. Νέα Φιλαδέλφεια, Κατερίνη κλπ).

Επίσης προτείνεται η δημιουργία ενός blog για την Ιστορία του Μικρασιατικού Πολέμου, το οποίο είναι δυνατόν να αποτελέσει το πλαίσιο για δημοσίευση του παραγόμενου υλικού .

### 3. Επίλογος

Συμπερασματικά, στη σύντομη εργασία που προηγήθηκε, έγινε προσπάθεια να αναδειχθεί η σημασία των συγκρουσιακών θεμάτων στη διδασκαλία της ιστορίας.

Στόχος μας και σκοπός μας δεν είναι να δικαιώσουμε κάποιες από τις συλλογικές μνήμες ή τεκμήρια, αλλά να λειτουργήσουμε εισαγωγικά στα ιστορικά θέματα που έχουν διχαστική δυναμική και διορθωτικά στον έκδηλο ιστορικό ανταγωνισμό. Η επίσκεψη των μαθητών εκ νέου στις πηγές της ιστορίας, μέσω της έρευνας και της συνεργατικότητας, είναι δυνατόν να φέρει σημαντικά αποτελέσματα, καθώς μέσω των ιστορικών φαινομένων γίνεται αντιληπτή η κατανόηση της φυσιογνωμίας του σύγχρονου κόσμου. Η διαμόρφωση ενός γενικού οργανωτικού κι ερμηνευτικού πλαισίου, η απόκτηση της ιστορικής εικόνας και η ιστορική γνώση, συνεπικουρούν στον ένα και μοναδικό στόχο, αυτόν της αυτογνωσίας των μαθητών

Τέλος, σημαντικός πρέπει να θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αφού στον ίδιο κυρίως οφείλεται η δημιουργία μιας ευάρεστης στους μαθητές ψυχικής κατάστασης, η οποία κρατάει αμείωτο τον ενθουσιασμό και το ζήλο για τη σχολική εργασία και μάθηση.

### **Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)**

- Γκότοβος Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα Δ. (2010). Διδακτική της ιστορίας. Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο και Δώρα Κάββουρα.
- Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ. Κ., Γατσωτής, Π., Λεμονίδου, Ε. (2010). Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας. Αθήνα: Νοόγραμμα Εκδοτική.
- Κολλιάδης Εμ., Α. (1997). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Στο Κοινωνιογνωστικές Θεωρίες, Τόμος Β', ΣΤ' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεοντσίνης Γ. Ν. (1999). Ιστορία- περιβάλλον και η διδακτική τους. Αθήνα: Α. Καρδαμίτσα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ., Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2006). Σύγχρονα Διδακτικά Κινήματα. Θεωρία και Πράξη. Διαθεματικότητα και Σχολικός Εγγραμματισμός. Αθήνα: Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α., Τσιβάς, Α. (1991). Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Τριλιανός, Θ, Α. (1991). Μεθοδολογία της Διδασκαλίας Ι. Β' έκδοση. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.

## **Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΩΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ**

**Μπούτλα Κωνσταντίνα**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 10<sup>ο</sup> ΔΣ Κορυδαλλού

### **Περίληψη**

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ο ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας στην εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων στην Α/θμια εκπαίδευση στο νομό Μαγνησίας. Στόχος της εργασίας είναι να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών που υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα, να μελετηθεί ο ρόλος της ηγεσίας στη δημιουργία σχολικού κλίματος που να ευνοεί ή να δυσχεραίνει την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Κατά τη διερεύνηση των παρακινητικών παραγόντων στην υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων βρέθηκε ότι οι μαθητές είναι αυτοί που έπαιξαν σημαντικό ρόλο, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Ο επόμενος παράγοντας που συνέβαλλε στη θετική απόφαση των

εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων είναι ο διευθυντής με το όραμα που προωθεί, επιβεβαιώνοντας έτσι τη σημαντικότητα του ρόλου του στην ενίσχυση της απόφασης των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στα καινοτόμα προγράμματα. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα καθώς και η ενδοσχολική επιμόρφωση λειτουργεί ενισχυτικά στην εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων.

**Λέξεις κλειδιά:** καινοτόμα προγράμματα, σχολική ηγεσία, παρωθητικοί παράγοντες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

## 1. Εισαγωγή

Καινοτομία ορίζεται μια ενέργεια που χαρακτηρίζεται από πρωτοποριακή αντίληψη για την πραγματικότητα. Όσον αφορά στην εκπαιδευτική καινοτομία αυτή εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής ένωσης εισήχθησαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν καινοτόμα προγράμματα τα οποία στόχευαν αφενός στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης ώστε από απομνημονευτική ατομική να γίνει διερευνητική ομαδοσυνεργατική και να προσεγγίζει τη γνώση ολιστικά, αφετέρου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών (C.I.D.R.E.E., 1999). Τα καινοτόμα προγράμματα που έχουν την ευρύτερη εφαρμογή στα σχολεία είναι:

- 1) Τα διεπιστημονικά προγράμματα - Σχολικές δραστηριότητες, όπως η Περιβαλλοντική εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά Θέματα, οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες και η Αγωγή Σταδιοδρομίας
- 2) Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα όπως Erasmus και Comenius
- 3) Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων

Όσο αφορά στα Καινοτόμα Διεπιστημονικά Προγράμματα /Σχολικές Δραστηριότητες, τα οποία είναι προαιρετικά, τα βασικότερα κίνητρα των εκπαιδευτικών που τα υλοποιούν έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα, γεγονός που αναδεικνύει την προσδοκία των εκπαιδευτικών να δοκιμάσουν παιδαγωγικές καινοτομίες μέσα από την υλοποίηση των προγραμμάτων (Αγγελίδου & Κρητικού 2006). Ο αριθμός όμως των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτά παραμένει μικρός καθώς οι σχολικές δραστηριότητες δε βρήκαν ακόμη τη θέση που τους αρμόζει στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Σπυροπούλου 2001, Κουκούλη 2000, Παπαδημητρίου 1998). Παρά την παρατηρούμενη αυξητική τάση στον αριθμό των προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στα σχολεία διαπιστώνεται ότι μόνο το 25% των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υλοποιεί προγράμματα και όχι σε σταθερή βάση αλλά περιστασιακά (Γούπος, 2005). Βέβαια με στοιχεία (2015-2016) από τη Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Μαγνησίας το ποσοστό αυτό φαίνεται να είναι μεγαλύτερο και φτάνει έως και το 50% (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Μαγνησίας, 2016).

Καταλυτικό ρόλο στην εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο έχει ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας (Ιορδανίδης 2006), ο οποίος όταν διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις αλλά και ικανότητες, ενεργοποιεί, εμπλέκει και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα στάδια εφαρμογής καινοτομιών (Βασιλάκη 2012). Παρόλα αυτά, λίγες μελέτες έχουν ασχοληθεί με το ρόλο της ηγεσίας στη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος και κουλτούρας που να ευνοεί την εφαρμογή αλλαγών και καινοτομιών για τη βελτίωση των σχολείων έτσι ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Έτσι λοιπόν τα ερωτήματα που διερευνώνται στην εργασία είναι τα εξής:

Ποια είναι η σχέση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς.

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που υλοποιούν Καινοτόμα Προγράμματα  
Ποιοι είναι οι παρακινητικοί παράγοντες στην υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι η ποσοτική έρευνα. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια κλασική μελέτη επισκόπησης, καθώς παράγει ποσοτικές πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και για τις συσχετίσεις μεταξύ τους (Cohen et al., 2012). Το όργανο συλλογής πληροφοριών που επιλέχθηκε είναι το ερωτηματολόγιο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας και απευθύνονταν σε δασκάλους προκειμένου να διαπιστωθεί αν είχαν εφαρμόσει κάποιο καινοτόμο πρόγραμμα. Τα ερευνητικά στοιχεία συλλέχθηκαν μέσα από 16 ερωτήσεις απευθυνόμενες σε εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν Καινοτόμα Προγράμματα και 9 ερωτήσεις απευθυνόμενες σε όσους δεν υλοποίησαν Καινοτόμα Προγράμματα. Οι ερωτήσεις αφορούσαν

- Τους λόγους συμμετοχής ή μη στα Καινοτόμα Προγράμματα
- Τους παράγοντες υλοποίησης ή μη Καινοτόμων Προγραμμάτων
- Τη στάση του διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας απέναντι στα Καινοτόμα Προγράμματα
- Παρακολουθήσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης σχετικής με Καινοτόμα Προγράμματα
- Τα στοιχεία εκείνα των διευθυντών που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά για την προώθηση Καινοτόμων Προγραμμάτων
- Την υποστηρικτική ή μη στάση των διευθυντών απέναντι στα Καινοτόμα Προγράμματα
- Διαχείρισης άγχους των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή κατά η διάρκεια εφαρμογής των Καινοτόμων Προγραμμάτων
- Τον χαρακτηρισμό του κλίματος κατά τη διάρκεια υλοποίησης ή μη Καινοτόμων Προγραμμάτων

Για τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τα χαρακτηριστικά των διευθυντών που προωθούν ή όχι Καινοτόμα Προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλίμακας τύπου Likert οι οποίες μπορούν να πετύχουν μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας (Oppenheim, 1992). Επιπλέον οι κλίμακες αυτές έχουν το πλεονέκτημα ότι μπορούν να καταγράψουν διαβαθμισμένες τις τοποθετήσεις των ερωτώμενων. Στις ερωτήσεις “κλίμακας” χρησιμοποιήθηκε η εξής διαβάθμιση απαντήσεων με την αντίστοιχη κωδικοποίησή τους σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert: Καθόλου: 1, Λίγο: 2, Αρκετά: 3, Πολύ: 4, Πάρα πολύ: 5

Σε ερωτήσεις για τους λόγους εφαρμογής ή μη Καινοτόμων Προγραμμάτων, τους τρόπους υποστήριξης των εκπαιδευτικών από μέρους των διευθυντών στην προώθηση Καινοτόμων Προγραμμάτων καθώς και στους τρόπους διαχείρισης άγχους χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω τεχνικές: (α) Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις ίδιου περιεχομένου διατυπωμένες με διαφορετικό τρόπο, (β) Ομάδες ερωτήσεων για το ίδιο ζητούμενο, (γ) Το δείγμα της έρευνας πάρθηκε ακολουθώντας την στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία. Από κάθε περιοχή συλλέχθηκε δείγμα αντιστοίχως ανάλογο του αριθμού των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες αυτών των περιοχών. Το ποσοστό του δείγματος που αρχικά κρίθηκε απαραίτητο για τη διεξαγωγή της έρευνας ανέρχεται στο 20% του συνολικού πληθυσμού για κάθε περιοχή. Όμως λόγω του ότι ο πληθυσμός των σχολείων των δήμων Ζαγοράς, Νότιου Πηλίου και Σποράδων είναι μικρός κρίθηκε σκόπιμο να συλλεχτεί δείγμα διπλάσιο από αυτό που αρχικά είχε καθοριστεί. Οι πληροφορίες της αντιστοίχισης του πληθυσμού και του δείγματος αποτυπώνονται στον πίνακα 1.

**Πίνακας 1:** Αντιστοίχιση του πληθυσμού και του δείγματος της έρευνας. Τα στοιχεία του πληθυσμού των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών αντλήθηκαν από το γραφείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας.

Περιοχή	Πληθυσμός		Δείγμα	
	Σχολεία	Εκπαιδευτικοί	Σχολεία	Εκπαιδευτικοί
Βόλου	53	397	25	92
Αλμυρού	14	68	3	15
Ρήγα Φεραίου	8	38	2	8
Ζαγοράς	5	20	2	6
Νότιου Πηλίου	9	36	4	8
Σποράδων	6	45	3	10

Έτσι, τελικά στην έρευνα συμμετείχαν 39 σχολεία σε συνολικό πληθυσμό 95 σχολείων του νομού Μαγνησίας και 133 Δάσκαλοι σε συνολικό πληθυσμό 600 Δασκάλων. Το δείγμα της έρευνας ανέρχεται τελικά σε ποσοστό 41% των σχολείων και στο 22% των δασκάλων ξεπερνώντας την αρχική προσδοκία.. Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με την βοήθεια του IBM SPSS STATISTICS 24. Χρησιμοποιήθηκαν τα MannWhitney Test για την ανάλυση των ποιοτικών μεταβλητών (πχ επίδραση του φύλου ή της ηλικίας) και το KruskalWallis Test για τις ποσοτικές μεταβλητές (πχ επίδραση των ετών υπηρεσίας). Για την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτήσεων “κλίμακας” χρησιμοποιήθηκε Friedman Test που επίσης διαθέτει το πρόγραμμα SPSS.

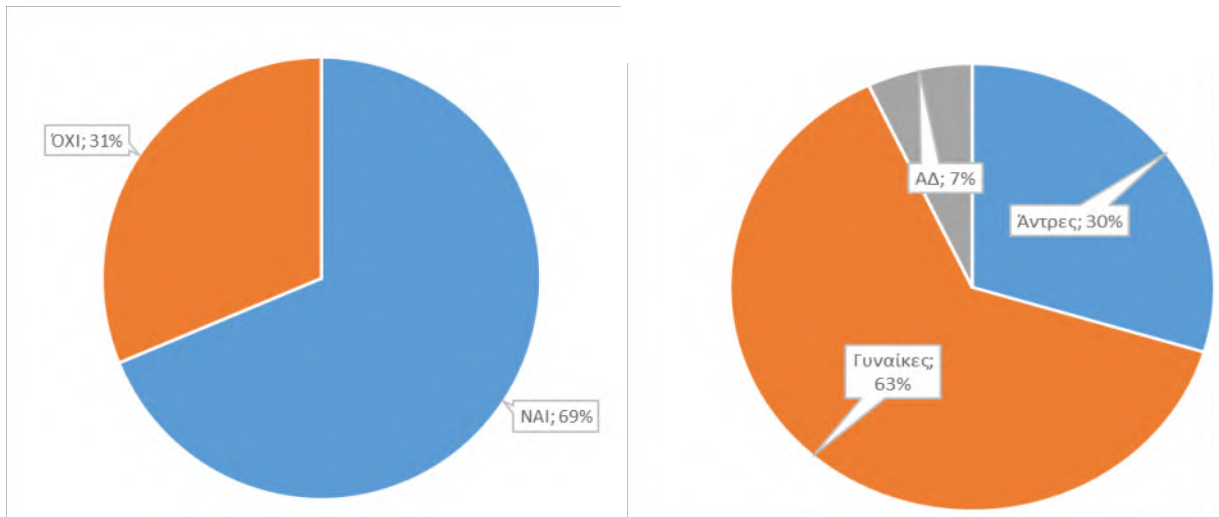
## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

### 2.2.1 Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών που υλοποιούν Κ Π

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Συνολικά συλλέχθηκαν 128 ερωτηματολόγια από τις περιοχές που διεξήχθη η έρευνα. Από τις απαντήσεις που λήφθηκαν φαίνεται ότι 88 (69% του δείγματος) από τους 128 ερωτηθέντες απάντησαν ότι είχαν υλοποιήσει κάποιο Καινοτόμο Πρόγραμμα ενώ 40 (31% του δείγματος) από αυτούς απάντησαν ότι δεν είχαν υλοποιήσει κάποιο Καινοτόμο Πρόγραμμα (Σχήμα 1).

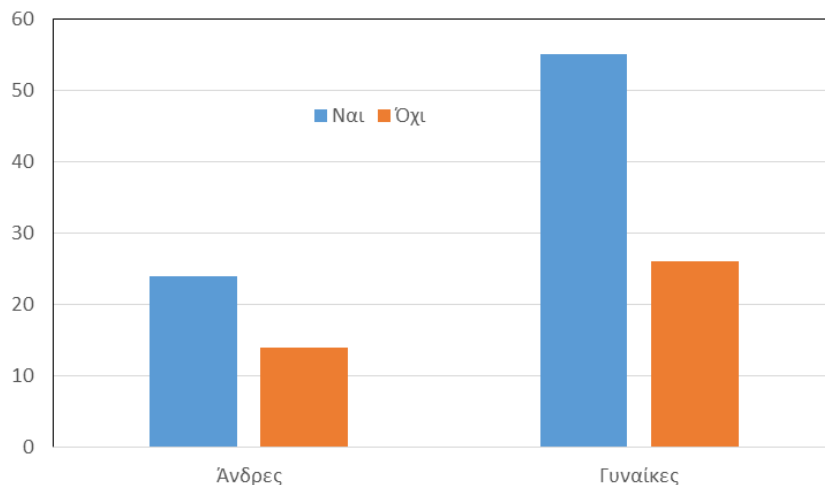
Στο σημείο αυτό παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος υλοποίησε Καινοτόμο Πρόγραμμα στο νομό Μαγνησίας, στοιχείο που έρχεται σε αντίθεση με έρευνες οι οποίες αναφέρουν ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτά είναι μικρός (Σπυροπούλου 2001, Παπαδημητρίου 1998) και ότι παρά την παρατηρούμενη αυξητική τάση στον αριθμό των προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στα σχολεία διαπιστώνεται ότι μόνο το 25% των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υλοποιεί προγράμματα και όχι σε σταθερή βάση αλλά περιστασιακά (Γούπος, 2005).

Το ποσοστό ανδρών και γυναικών του δείγματος παρουσιάζεται στο Σχήμα 1, όπου φαίνεται ότι 63% του δείγματος ήταν γυναίκες και 30% ήταν άντρες ενώ ένα 7% του δείγματος δεν δήλωσε φύλο.



Σχήμα 1. (αριστερά) Κατανομή πληθυσμού δείγματος ανάλογα με την υλοποίηση ή μη Καινοτόμο Πρόγραμμα και (δεξιά) Κατανομή ανδρών και γυναικών στο δείγμα της έρευνας

Προκειμένου να μελετηθεί εάν το φύλο των ερωτηθέντων διδασκόντων συσχετίζεται με την θετική ή αρνητική απάντηση σχετικά με την υλοποίηση Καινοτόμου Προγράμματος, έγινε ανάλυση των απαντήσεων με βάση το Mann-Whitney Test. Φαίνεται (Σχήμα 2) πως οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερη τάση προς την απάντηση «ΝΑΙ» (υλοποίηση Καινοτόμου Προγράμματος τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου των ερωτηθέντων στη θετική ή αρνητική απάντηση σχετικά με την υλοποίηση Καινοτόμου Προγράμματος ( $p > 0.05$ ), δεδομένο που όμως δε συμφωνεί με έρευνες που καταδεικνύουν ότι οι γυναίκες γενικά είναι θετικότερες στην ανάληψη πρωτοβουλιών για αλλαγές και καινοτόμες δράσεις (Sarafidou & Nikolaidis, 2009, Μπελικαΐδη, 2011). Σ' αυτό το σημείο μπορεί να επισημανθεί το γεγονός ότι οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία στο συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας για αυτό και αποτελούν και την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει καινοτόμες δράσεις.



Σχήμα 2. Αριθμός ανδρών και γυναικών του δείγματος που υλοποίησαν (ΝΑΙ) ή που δεν υλοποίησαν (ΟΧΙ) Καινοτόμο Πρόγραμμα

### 2.2.2 Παρακινητικοί παράγοντες στην απόφαση υλοποίησης Κ.Π

Προκειμένου να διερευνηθούν οι παρακινητικοί παράγοντες που επηρέασαν τους ερωτηθέντες στη συμμετοχή τους στην υλοποίηση Καινοτόμου Προγράμματος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να βαθμολογήσουν τον βαθμό κατά τον οποίο επηρεάστηκε η απόφασή τους από:

- 1-τους Μαθητές,
- 2-τους Συναδέλφους,
- 3-τον/την Διευθυντή/ρια,
- 4-το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων,
- 5-τους Σχολικούς Συμβούλους και
- 6-τους Υπεύθυνους εκπαιδευτικών θεμάτων,

και να κατατάξουν τις απαντήσεις τους στην κλίμακα: 1-καθόλου, 2-λίγο, 3-αρκετά, 4-πολύ και 5-πάρα πολύ. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με την βοήθεια του Friedman Test έδειξαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων ( $p < 0.05$ ), με τον βασικότερο παρακίνητικο παράγοντα να αποτελούν οι μαθητές, με μέσο όρο βαθμολογίας στην παραπάνω κλίμακα 3.89 και να ακολουθούν ο Διευθυντής (3.1) και οι συνάδελφοι (2.7), ενώ οι υπόλοιποι τους επηρέασαν λίγο [Σχολικός Σύμβουλος (1.7), Υπεύθυνος εκπαιδευτικών θεμάτων (2.1)].

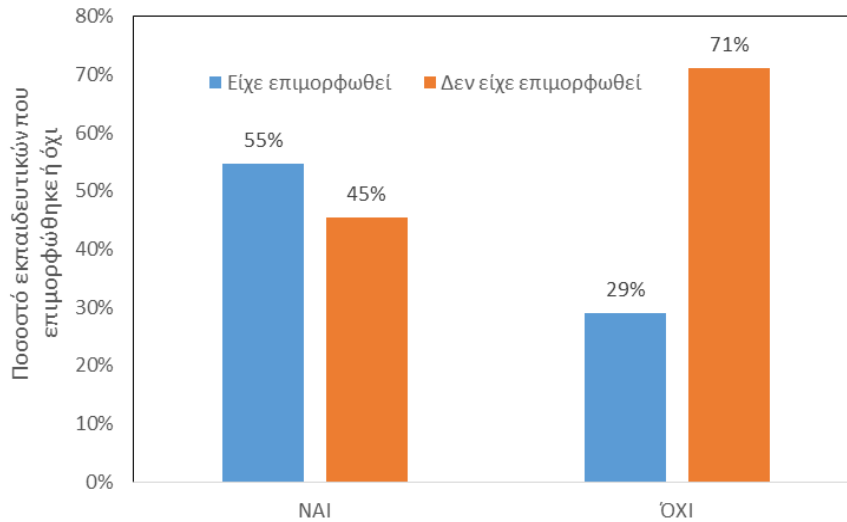
Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τη σημαντικότητα της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές στην υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων, πράγμα που αναφέρθηκε και στην έρευνα της Νιτσοτόλη (2010). Επίσης επιβεβαιώνει το ρόλο του Διευθυντή στην απόφαση εφαρμογής των Καινοτόμων Προγραμμάτων στον οποίο έχουν αναφερθεί και σχετικές μελέτες (Γιαννακάκη 2005, Sarafidou & Nikolaidis 2009).

### 2.2.3. Επίδραση ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Στο Σχήμα 3 παρουσιάζονται τα ποσοστά του δείγματος των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν Καινοτόμο Πρόγραμμα και είχαν συμμετάσχει ή όχι σε κάποια ενδοσχολική επιμόρφωση και τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δεν υλοποίησαν Καινοτόμο Πρόγραμμα την περίοδο αναφοράς. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι μεν εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν Καινοτόμο Πρόγραμμα είχαν στατιστικά σημαντικά ( $p < 0.05$ ) μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής σε ενδοσχολική επιμόρφωση οι δε εκπαιδευτικοί που δεν υλοποίησαν Καινοτόμο Πρόγραμμα είχαν στατιστικά σημαντικά ( $p < 0.05$ ) μικρότερα ποσοστά συμμετοχής σε ενδοσχολική επιμόρφωση.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι μία οργανωμένη ενδοσχολική επιμορφωτική προσπάθεια θα μπορούσε να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς που δεν εφάρμοσαν Καινοτόμο Πρόγραμμα, βοηθώντας τους έτσι να ξεπεράσουν τον φόβο για το καινούριο, ο οποίος φαίνεται να είναι σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών, όπως παρουσιάζεται από την συχνότητα από την συχνότητα αναφοράς στον παράγοντα «φόβος» σε σχετική ερώτηση. Το δεδομένο αυτό συνάδει με την τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Inbar, 1996), καταδεικνύοντας έτσι την ανάγκη επιμόρφωσης ως παράγοντα παρακίνησης των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών





**Σχήμα 3.** Ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματος που είχε συμμετάσχει σε κάποια δράση επιμόρφωσης. «ΝΑΙ»: εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν Καινοτόμο Πρόγραμμα, «ΌΧΙ» εκπαιδευτικοί που δεν υλοποίησαν Καινοτόμο Πρόγραμμα την περίοδο αναφοράς.

#### 2.2.4. Παρακινητικοί παράγοντες κατά την υλοποίηση

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρχαν παρακινητικοί παράγοντες που βοηθούσαν και ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς κατά την διάρκεια υλοποίησης ΚΠ, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να βαθμολογήσουν στην κλίμακα 1 - 5 (1-καθόλου, 2-λίγο, 3-αρκετά, 4-πολύ, 5-πάρα πολύ) κατά πόσο

- 1- Οι Συνάδελφοι Εκπαιδευτικοί
- 2- Ο/Η Διευθυντής/ρια,
- 3- Ο/Η Υπεύθυνος/η Καινοτόμων Προγραμμάτων και
- 4- Άλλος

ενθάρρυναν και καθοδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούσαν το ΚΠ.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων με την βοήθεια του Friedman Test, έδειξε ότι τον μεγαλύτερο ρόλο (βαθμολογία 3-αρκετά) έπαιξαν ο/η Διευθυντής/ρια και κάποιος άλλος παράγοντας, χωρίς όμως να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν ( $p > 0.05$ ).

Και σε αυτή την ερώτηση παρατηρούμε ότι ο ρόλος του Διευθυντή ως παρακινητικός παράγοντας είναι σημαντικός, ο οποίος μπορεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον να προωθήσει την αλλαγή και την καινοτομικότητα (Braukman & Pashiardis, 2011), αναδεικνύοντας μέσα από πρωτοβουλίες και πρακτικές του τις δυνατότητες τόσο της σχολικής μονάδας όσο και των εκπαιδευτικών μελών της.

Ένας από τους παράγοντες υλοποίησης Καινοτόμων Προγραμμάτων είναι και ο Διευθυντής ως ηγέτης και η στάση του απέναντι στην καινοτομία (Fullan, 2002, Harris, 2004). Ωστόσο, όμως, φαίνεται ότι η θετική στάση των Διευθυντών απέναντι σε πρωτοβουλίες δράσης δεν ήταν ο καθοριστικός παράγοντας για την απόφαση των ερωτηθέντων για υλοποίηση ή μη Καινοτόμο Πρόγραμμα.

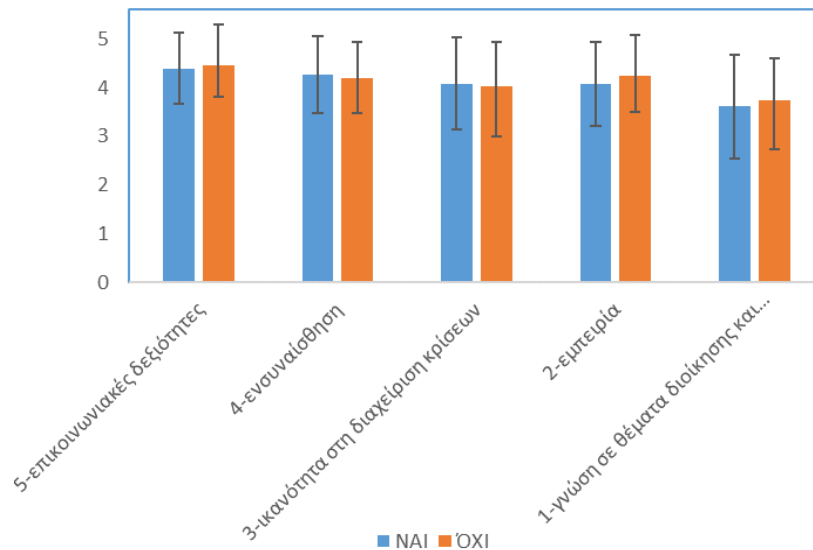
Η υλοποίηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων μπορεί να χωριστεί σε τρεις φάσεις:

- 1- Α` φάση: προτροπή για υλοποίηση του προγράμματος
- 2- Β` φάση: κατά τη διάρκεια προγράμματος
- 3- Γ` φάση: παρουσίαση προγράμματος

Η ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων που υλοποιούσαν Καινοτόμο Πρόγραμμα την περίοδο μελέτης έδειξε ότι ο/η Διευθυντής/τρια έπαιξε σημαντικό ρόλο κατά την Α και Β φάση καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων που αναλύθηκαν ήταν 1.57 ( $\pm 0.71$ ). Έτσι, φαίνεται ότι ο/η Διευθυντής/τρια μπορεί να συμβάλει σημαντικά τόσο στην προτροπή για υλοποίηση όσο και κατά

τη διάρκεια της εφαρμογής των Καινοτόμων Προγραμμάτων, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς την απαραίτητη στήριξη επιβεβαιώνοντας και τη σχετική βιβλιογραφία (Μπελικάϊδη 2011) που τονίζει ότι ο ρόλος του Διευθυντή σε όλες τις διαδικασίες εφαρμογής καινοτομιών είναι καταλυτικός.

Στο Σχήμα 4 παρατηρούμε ότι ως πρώτο σημαντικό στοιχείο που πρέπει να έχουν οι Διευθυντές και που αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς και των δύο ομάδων είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες και τελευταίο η γνώση σε θέματα διοίκησης και νομοθεσίας. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο σε στοιχεία της προσωπικότητας και σε δεξιότητες και λιγότερο σε γνώσεις. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι την ίδια άποψη είχαν και οι Διευθυντές σε μια ανάλογη ερώτηση που έθεσε στην εργασία της η Βασιλάκη (2012). Από αυτό το εύρημα μπορούμε να συμπεράνουμε τη σπουδαιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και επαφών που τονίζουν οι εκπαιδευτικοί, στοιχείο που συναντάται και στην εργασία της .



**Σχήμα 4.** Κατάταξη στοιχείων των Διευθυντών ανάλογα με την σημαντικότητά τους για την προώθηση και υποστήριξη των Καινοτόμων Προγραμμάτων. «ΝΑΙ»: εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν Καινοτόμο Πρόγραμμα, «ΟΧΙ» εκπαιδευτικοί που δεν υλοποίησαν Καινοτόμο Πρόγραμμα την περίοδο αναφοράς. Οι γραμμές σφάλματος παρουσιάζουν την τοπική απόκλιση των μέσων όρων.

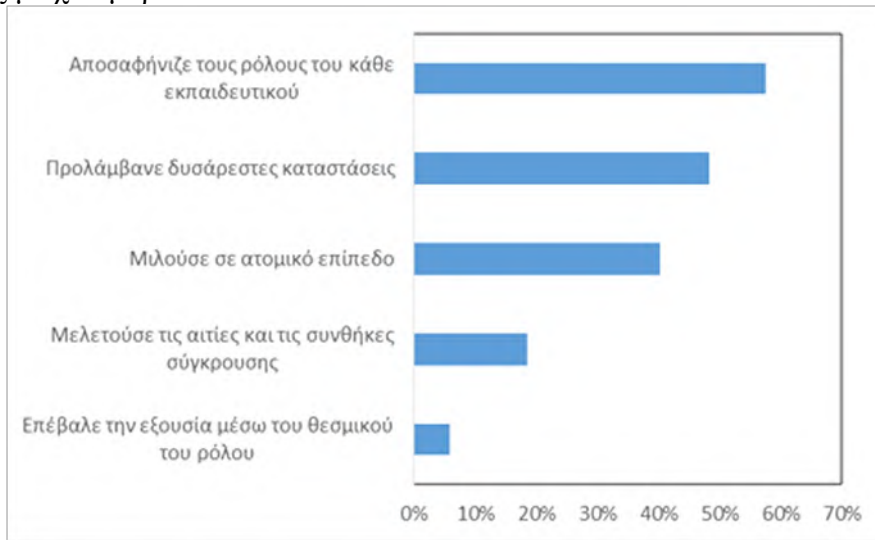
Επιπλέον τα αποτελέσματα έδειξαν (Σχήμα 5) ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούσε ότι η σημαντικότερη υποστήριξη που λάμβαναν από τον Διευθυντή αφορούσε την αποσαφήνιση των ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών, την πρόληψη δυσάρεστων καταστάσεων και τη συνεννόηση σε ατομικό επίπεδο.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο Σχήμα 5 συμφωνούν με έρευνες που αναφέρουν ότι για να επιτευχθεί το έργο της διοίκησης πρέπει να εδράζεται κατά βάση στην πειθώ και δευτερευόντως στην επιβολή και στην πειθαρχία, στοιχεία που συγκέντρωσαν το μικρότερο ποσοστό απαντήσεων.

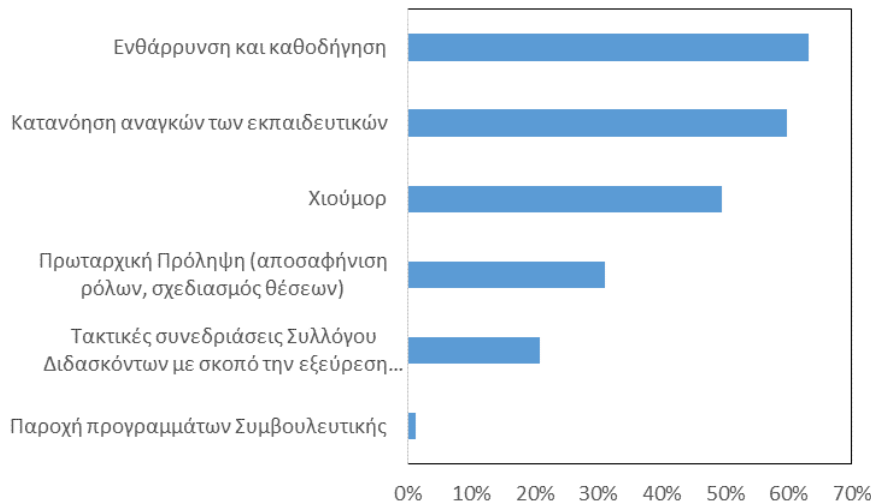
Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά σχετικά με την υποστήριξη του Διευθυντή, επέλεξαν μία ή περισσότερες επιλογές από τις παρακάτω σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θεωρούσαν ότι ο Διευθυντής διαχειριζόταν το άγχος των εκπαιδευτικών λόγω της εφαρμογής Καινοτόμων Προγραμμάτων:

- Πρωταρχική Πρόληψη (αποσαφήνιση ρόλων, σχεδιασμός θέσεων)
- Ενθάρρυνση και καθοδήγηση
- Κατανόηση αναγκών των εκπαιδευτικών
- Χιούμορ
- Τακτικές συνεδριάσεις Συλλόγου Διδασκόντων με σκοπό την εξεύρεση λύσεων
- Παροχή προγραμμάτων Συμβουλευτικής
- Άλλο

Τα αποτελέσματα έδειξαν (Σχήμα 6) ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούσε ότι προκειμένου να ξεπεράσουν το άγχος που είχαν για την υλοποίηση Καινοτόμου Προγράμματος, ο Διευθυντής τους ενθάρρυνε και τους καθοδηγούσε, κατανοούσε τις ανάγκες τους και αντιμετώπιζε τις καταστάσεις με χιούμορ.



Σχήμα 5. Απόψεις των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν Καινοτόμο Πρόγραμμα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θεωρούσαν ότι ο Διευθυντής υποστήριξε την υλοποίηση Καινοτόμου Προγράμματος.



Σχήμα 6. Απόψεις των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν Καινοτόμο Πρόγραμμα σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους θεωρούσαν ότι ο Διευθυντής διαχειριζόταν το άγχος των εκπαιδευτικών λόγω της εφαρμογής Καινοτόμων Προγραμμάτων.

### 5. Συμπεράσματα

Συνοπτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι κατά τη διερεύνηση των παρακινήτικων παραγόντων στην υλοποίηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων βρέθηκε ότι οι μαθητές είναι αυτοί που έπαιξαν τον πρώτο ρόλο, αναδεικνύοντας έτσι τη σημαντικότητα της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Ο αμέσως επόμενος παράγοντας που συνέβαλλε στη θετική απόφαση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων είναι ο διευθυντής με το όραμα που προωθεί επιβεβαιώνοντας έτσι τη σημαντικότητα του ρόλου του στην ενίσχυση της απόφασης των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στα Καινοτόμα Προγράμματα. Από την ανάλυση βρέθηκε ότι τα δύο αυτά στοιχεία λειτούργησαν μόνο ενισχυτικά στην εφαρμογή Καινοτόμων Προγραμμάτων και καθόλου κατασταλτικά στην μη εφαρμογή των Καινοτόμων Προγραμμάτων όπου εκεί κύριος ανασταλτικός παράγοντας υπήρξε κάτι άλλο που δεν προσδιοριζόταν αλλά και οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η εφαρμογή των Καινοτόμων

Προγραμμάτων απαιτεί προσωπικό χρόνο από τους εκπαιδευτικούς και πέρα του εργασιακού τους ωραρίου, πράγμα που δυσχεραίνει την εφαρμογή.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση λειτουργεί ενισχυτικά στην εφαρμογή των Καινοτόμων Προγραμμάτων αφού το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν Καινοτόμο Πρόγραμμα επιμορφώθηκαν σχετικά. ενώ πολύ μεγάλο ποσοστό όσων δεν υλοποίησαν δε συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Πρωτίστως, ο Σχολικός Σύμβουλος είναι αυτός που παρέχει την ενδοσχολική επιμόρφωση ακολουθεί ο Υπεύθυνος Καινοτόμων Προγραμμάτων, και στη συνέχεια ο Διευθυντής ο οποίος μπορεί να έχει μειωμένη άμεση συμμετοχή στη διαδικασία της επιμόρφωσης αλλά μπορεί να είναι αυτός που συντονίζει τη διαδικασία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Κατά την υλοποίηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων ο Διευθυντής είναι αυτός που παίζει το μεγαλύτερο παρακινητικό, ενθαρρυντικό και καθοδηγητικό ρόλο σε σχέση με τον Υπεύθυνο των Καινοτόμων Προγραμμάτων, και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Από την έρευνα συμπεραίνουμε ότι ως πρώτο σημαντικό στοιχείο που πρέπει να έχουν οι Διευθυντές αναφερόμενο από τους εκπαιδευτικούς και των δύο ομάδων είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες και τελευταίο η γνώση σε θέματα διοίκησης και νομοθεσίας. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο σε στοιχεία της προσωπικότητας και σε δεξιότητες που θεωρούν πολύ σημαντικά για τους Διευθυντές και λιγότερο στις διοικητικές γνώσεις που αυτός πρέπει να διαθέτει συμπεραίνοντας έτσι τη σπουδαιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και επαφών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους Διευθυντές. Άλλωστε, η προτεραιότητα των Διευθυντών στις ανθρώπινες σχέσεις και ταυτόχρονα στα επιτεύγματα των μαθητών δημιουργούν παρωθητικό κλίμα προς την καινοτομία ενώ αίσθηση προκαλεί ότι μόνο η προτεραιότητα στις ανθρώπινες σχέσεις δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα για τη μη εφαρμογή Καινοτόμων Προγραμμάτων.

Η υποστήριξη του Διευθυντή κατά την εφαρμογή των Καινοτόμων Προγραμμάτων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, διαφαίνεται από την αποσαφήνιση των ρόλων εντός της σχολικής μονάδας και από την πρόληψη δυσάρεστων καταστάσεων.

Η ενθάρρυνση, η κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών εκ μέρους του Διευθυντή και το χιούμορ επιδρούν καταλυτικά στο άγχος που δημιουργείται στους εκπαιδευτικούς λόγω της υλοποίησης των Καινοτόμων Προγραμμάτων, ενώ οι παροχές προγραμμάτων Συμβουλευτικής από τους Διευθυντές προς τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση του άγχους είναι ανύπαρκτες.

Δόκιμη θα ήταν μια περαιτέρω ποιοτική έρευνα εξετάζοντας τις απόψεις των Διευθυντών των σχολείων για το πώς βλέπουν οι ίδιοι το ρόλο τους στην εφαρμογή των Καινοτόμων Προγραμμάτων και στη συνέχεια σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ερευνών. Ενδιαφέρουσα επίσης θα ήταν η διερεύνηση του ηγετικού προφίλ και των πρακτικών του σχολικού ηγέτη που όχι απλώς προωθεί καινοτόμες δράσεις αλλά δημιουργεί κουλτούρα αλλαγής και καινοτομικότητας σε βάθος χρόνου, στοιχείο που λόγω της μορφής και οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με την έντονη κινητικότητα των εκπαιδευτικών από χρονιά σε χρονιά και από σχολεία σε σχολείο είναι εξαιρετικά δύσκολο επιτεύξιμο, αλλά και πολύ ενδιαφέρον όταν συναντάται. Θα ήταν επίσης ενδιαφέρουσα και η εις βάθος έρευνα των σχολείων που παρουσιάζουν πολύ υψηλή καινοτομική δράση μέσω της μελέτης περίπτωσης (case study) ώστε να διευκρινιστούν πληρέστερα οι παράγοντες ηγεσίας καθώς και τα στοιχεία εισροών και εκροών που προωθούν τα Καινοτόμα Προγράμματα.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

Αγγελίδου Ε. και Κρητικού Ε. (2006). Για ποιους λόγους και ποια εμπόδια συναντούν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, 2<sup>ο</sup> Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκέμβρη 2006

- Βασιλάκη, Ζ. (2012). Ηγεσία και καινοτομία: Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εισαγωγή, ανάπτυξη και αξιολόγηση καινοτομιών. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα στο Α. Καψάλης, Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ. 243-276.
- Γούπος, Θ. (2005). Τα είδη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σ.21.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, 90-97. Αθήνα : Μεταίχμιο
- Μπελικιάδη, Ε. (2011). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή: Προσδιοριστικοί παράγοντες. Ο ρόλος του Διευθυντή. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παπαδημητρίου Β. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σπυροπούλου, Δ. (2001), Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 5.

### **Ξενόγλωσση**

- Braukman, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*.
- C.I.D.R.E.E. (1999). Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης μτφ. Ηλιάδης, Ν. & Γαλανοπούλου, Α., Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2012). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement/Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24
- Inbar, E. D. (1996). *Planning for Innovation in Education*. Paris: UNESCO International Institution for educational planning.
- Sarafidou, J.O. & Nikolaidis, D. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece. *The International Journal of Learning*, 16(8), 431-440.

## ΟΠΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

**Ηλιοπούλου Μάρθα**  
Φιλολόγος ΠΕ02 – Ειδική Παιδαγωγός

### Περίληψη

Το πρόγραμμα T.E.A.C.C.H (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) ακολουθεί ατομική αξιολόγηση ώστε να προχωρήσει στον σχεδιασμό των στόχων. Ταυτόχρονα πραγματοποιείται μέσα σε λειτουργικά περιβάλλοντα με αποτέλεσμα να αποτελεί εκείνο που ονομάζουμε «δομημένη διδασκαλία». Αναλογιζόμενοι τις επικοινωνιακές αδυναμίες των παιδιών με αυτισμό που οδηγούν στο να στραφούν στον εαυτό τους, προχωρήσαμε στη δημιουργία ενός διδακτικού υλικού που έχει ως σκοπό την υποστήριξη ατόμων με δυσκολίες στην επικοινωνία, την κοινωνική συναναστροφή, τις γνωστικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία τους. Απευθύνεται σε παιδιά με αυτισμό και διάσπαση ελλειμματικής προσοχής καθώς η αδυναμία συγκέντρωσης αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό με αποτέλεσμα να μη βοηθάει τα παιδιά να κατευθύνουν την προσοχή τους στα σκόπιμα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Αξιοποιώντας τη μέθοδο παρέμβασης μέσω οπτικών προγραμμάτων, το υλικό βασίστηκε στα χαρακτηριστικά της δομημένης εκπαίδευσης και έχει ως σκοπό την ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό περιβάλλον και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-οργάνωσης.

**Λέξεις Κλειδιά:** οπτικά προγράμματα, προγραμματισμός, συμπεριφορά, αυτο-οργάνωση

### 1. Εισαγωγή

#### 1.1. Η έννοια της δομημένης διδασκαλίας

Η δομημένη διδασκαλία είναι η βασική διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζεται στο πρόγραμμα TEACCH με σκοπό την αντιμετώπιση και εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό και επικοινωνιακή αναπηρία. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που βοηθά το παιδί με αυτισμό να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να αυτονομηθεί. Η μέθοδος TEACCH στηρίζεται στην οργάνωση ατομικών χώρων εργασίας και στη χρήση οπτικών βοηθημάτων. Η συγκεκριμένη διδασκαλία έχει ως βασική μέθοδο την οπτική υποβοήθηση-οργάνωση συμβάλλοντας στην απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και στην ομαλή ένταξη στο μαθησιακό περιβάλλον (Γκονέλα, 2006).

Η προσέγγιση του TEACCH χαρακτηρίζει τον αυτισμό ως μια διαφορετική “κουλτούρα”. Για τον λόγο αυτό, απαιτείται συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση με στόχο την υποστήριξη των παιδιών με αυτισμό στο φυσικό περιβάλλον. Η δομημένη τάξη, η χρήση οπτικών οδηγιών και βοηθημάτων για να καταστεί προβλέψιμη και κατανοητή η καθημερινότητα, αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την ομαλή προσαρμογή στην καθημερινή ζωή (Mesibov, Shea & Schopler, 2005).

#### 1.1.1. Αρχές δομημένης διδασκαλίας

Η δομημένη διδασκαλία απαρτίζεται από ορισμένες βασικές αρχές οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

- Σφαιρική αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων μαθητών με αυτισμό με στόχο την αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν
- Εξατομίκευση ημερήσιου προγράμματος, του συστήματος με τον οποίο εργάζεται ένα παιδί και των υλικών που απαιτούνται
- Σταθερότητα και προβλεψιμότητα γεγονότων με τη χρήση οπτικών βοηθημάτων

- Απλοποίηση καταστάσεων με σκοπό την επικέντρωση στο βασικό νόημα μιας κατάστασης
- Ενίσχυση και ενθάρρυνση αυτονομίας
- Συνεργασία με γονείς (Καλύβα, 2005)

### 1.1.2. Στόχοι δομημένης διδασκαλίας

Οι αρχές και οι στόχοι της δομημένης διδασκαλίας συνδέονται στενά μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά, οι στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

- Περιορισμός δυσκολιών οργάνωσης
- Εδραίωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών που δεν προκαλούν αρνητική ή κριτική διάθεση
- Αυτονομία σε πολλούς τομείς της ζωής
- Προσδοκία συγκεκριμένων αποτελεσμάτων από τις αντίστοιχες ενέργειες
- Αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού ανταποκρινόμενου στα ενδιαφέροντα και στις εμμονές των παιδιών (Γενά, 2002)

### 1.1.3. Παράμετροι δομημένης διδασκαλίας

Το πρόγραμμα TEACCH, λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί με ΔΑΦ ως προς την αποκωδικοποίηση των επικοινωνιακών σημάτων (αφηρημένες έννοιες, χειρονομίες, έννοια της μίμησης, διαπροσωπικές σχέσεις, έννοια του χρόνου και του πώς, πού, πότε, γιατί). Έτσι, τίθενται ορισμένοι παράμετροι οι οποίοι αναφέρονται παρακάτω (Καλύβα, 2005):

- Δόμηση του χώρου: ΠΟΥ:

Η δόμηση του χώρου βοηθά στη σύνδεση κάθε έργου με συγκεκριμένες περιοχές. Έτσι, περιορίζονται τυχόν περισπάσεις και η ανάγκη κατευθύνσεων με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτονομία και ο αυτοέλεγχος (Mesibov, Shea & McCaskill, 2012).

- Δόμηση του ημερήσιου προγράμματος: ΤΙ ΘΑ ΣΥΜΒΕΙ:

Η δόμηση του ημερήσιου προγράμματος ενισχύει την προβλεψιμότητα και αυξάνει την ασφάλεια. Μεταξύ των προγραμματισμένων δράσεων παρεμβάλλονται αμοιβές (Mesibov et al., 2004)

- Δόμηση του ατομικού συστήματος εργασίας: ΤΙ, ΠΟΥ, ΠΟΣΟ, ΠΩΣ, ΤΕΛΟΣ, ΤΙ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ.

Η δόμηση του ατομικού συστήματος εργασίας ενισχύει την επικέντρωση στη διαδικασία αυτοελέγχου και γενίκευσης των αποκτηθεισών δεξιοτήτων (Hume & Odom, 2007). Το σύστημα εργασίας δίνει απαντήσεις στα εξής:

- Τι δουλειά θα κάνω;
- Πού και πότε θα την κάνω;
- Πόση θα κάνω;
- Πώς ξέρω ότι τελείωσα;
- Τι ακολουθεί
- Τι κάνω μετά;

- Δόμηση των δραστηριοτήτων

Η δόμηση των δραστηριοτήτων κινητοποιεί την επικέντρωση σε στόχους και εξυπηρετεί την εξοικείωση, τη σαφή επικοινωνία και τις υπενθυμίσεις περί των προσδοκιών και των μαθητικών

ορίων. Αξιοποιώντας οπτικοποιημένο υλικό, ενισχύονται οι ικανότητες οπτικής αντίληψης και σκέψης (Bryan & Gast, 2000).

Οι παραπάνω παράμετροι χρειάζεται να χρησιμοποιούνται με σταθερότητα και συνέπεια σε όλα τα περιβάλλοντα που αφορούν το άτομο.

#### 1.1.4. Σημαντικότητα δομημένης διδασκαλίας

Η σημαντικότητα της δομημένης διδασκαλίας συνίσταται στα παρακάτω:

- Βοήθεια ως προς την κατανόηση του κόσμου που περιβάλλει ένα άτομο
- Διευκόλυνση μάθησης βοηθώντας το άτομο να είναι ήρεμο μέσα από την κατανόηση του περιβάλλοντος
- Επικέντρωση στα σημαντικά στοιχεία μίας περίπτωσης
- Προώθηση ανεξαρτησίας αξιοποιώντας οπτικές ικανότητες
- Πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς

Καταλήγοντας, τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν αδυναμίες ως προς την ανάλυση και κατανόηση της λεκτικής έκφρασης αλλά και τη διαχείριση των αλλαγών. Αν δομηθεί το περιβάλλον του παιδιού κατάλληλα, μπορεί να βοηθηθεί ώστε να κατανοεί τι χρειάζεται να κάνει, με ποια σειρά δράσεων θα το ολοκληρώσει, τότε αλλάζει κάτι στη ρουτίνα του και τι σημαίνει αυτή η αλλαγή πρακτικά (Κυπριωτάκης, 1997).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η μεθοδολογία του εκπαιδευτικού υλικού αφορούσε:

Αρχική αξιολόγηση για την ενημέρωση του φακέλου του μαθητή και των γονέων αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν τα αξιολογητικά εργαλεία ΠΑΙΣ και ΕΔΑΛΦΑ. Το ΠΑΙΣ αποτελεί πρότυπη και σταθμισμένη αναπτυξιακή δοκιμασία ανίχνευσης των διαταραχών επικοινωνίας του αυτιστικού φάσματος για παιδιά ηλικίας από 18 μηνών έως και 4 ετών (Βάρβογλη, 2007). Το ΕΔΑΛΦΑ είναι ένα εργαλείο για τον καθορισμό του επιπέδου λειτουργικότητας του παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), και για την αυτόματη δημιουργία ιεραρχικά δομημένων κοινών στόχων θεραπείας (Dreux & Albuquerque, 2013). Στον πίνακα 1 φαίνεται η μορφή αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση πληροφοριών του προφίλ κάθε μαθητή.

Πίνακας 1. Μορφή αξιολόγησης

/α	Στοιχεία περιγραφικού ορισμού	Στοιχεία από το προφίλ του μαθητή (ναι/όχι/ προτάσεις)
	Διαταραχή αυτιστικού φάσματος	
	Διαταραχή διάσπασης και ελλειμματικής προσοχής	
	Δυσκολίες ακολουθίας οδηγιών	
	Αδυναμία σύνδεσης των αιτιών και του αποτελέσματος μιας ενέργειας	
	Επικοινωνιακές αδυναμίες	
	Αντικοινωνική συμπεριφορά	
	Αντιδραστική συμπεριφορά	
8	Αδυναμία αυτο-οργάνωσης	



Ο σχεδιασμός του παρόντος υλικού αποτελείται από τρία επίπεδα δραστηριοτήτων βασισμένων σε διαφορετικές καταστάσεις της καθημερινότητας. Η διδακτική μεθοδολογία βασίστηκε στα οπτικά προγράμματα και στο Treatment and Education of Autistic and Related Communication handicapped Children (TEACCH) το οποίο είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα που ασχολείται με τη διάγνωση, την αντιμετώπιση, την επαγγελματική κατάρτιση και τη διαβίωση των ατόμων με αυτισμό.

Η μέθοδος ανάπτυξης των δεξιοτήτων περιελάμβανε μία σειρά από διδακτικές στρατηγικές όπως είναι η τεχνική βημάτων. Η τεχνική βημάτων βοηθά στην καθοδήγηση των μαθητών μέσα από οπτικοποιημένες οδηγίες. Ο στόχος είναι να οδηγηθούν στην αυτόνομη εργασία. Προηγήθηκε η δυνατότητα διαβάθμισης του χρονικού πλαισίου (πρώτα, έπειτα, μετά) σε πρωινές, απογευματινές και βραδινές ρουτίνες και ύστερα ενσωματώθηκε ο προγραμματισμός ημερήσιων δραστηριοτήτων καθώς και δραστηριότητες που συναντά κανείς στην καθημερινότητά του με την ύπαρξη καρτών για επιπρόσθετη βοήθεια.

Τέλος, έγινε η εφαρμογή και επαναξιολόγηση του διδακτικού υλικού ύστερα από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τη μορφή ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς (ποσοτική έρευνα), καθώς και μέσω των αξιολογητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη μεθοδολογία του προγράμματος (ΠΑΙΣ και ΕΔΑΛΦΑ). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα ήταν δέκα (10) με χρόνια προϋπηρεσία από 5-7 έτη και εργάζονταν στην προσχολική εκπαίδευση.

### 2.1.2. Σκοπός και Στόχοι

Σκοπός του συγκεκριμένου διδακτικού υλικού είναι να βοηθήσει το παιδί να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό περιβάλλον και να είναι σε θέση να οργανώνει τις καθημερινές του υποχρεώσεις και δραστηριότητες αυτόνομα.

Οι επιμέρους στόχοι είναι:

- Ομαλή προσαρμογή στο κοινωνικό γίγνεσθαι
- Διαχωρισμός χρονικού πλαισίου για τη διεκπεραίωση δραστηριοτήτων (πριν, έπειτα, μετά)
- Προγραμματισμός ημερήσιων δραστηριοτήτων
- Βοήθεια για τη διόρθωση λανθασμένης συμπεριφοράς σε διάφορες καταστάσεις
- Πρόληψη πιθανών έντονων αντιδράσεων σε μια συγκεκριμένη συνθήκη
- Παρότρυνση για κοινωνικοποίηση

## 2.2. Δομή

Το βιβλίο αποτελείται από τρία επίπεδα:

- Διαχωρισμός χρονικού πλαισίου για την πραγμάτωση δραστηριοτήτων
- Προγραμματισμός ημερήσιων δραστηριοτήτων
- Τρόπος διαχείρισης καθημερινών καταστάσεων με τη χρήση καρτών βοήθειας και λίστα δραστηριοτήτων για το τέλος της ημέρας

### 2.2.1. Περιεχόμενο

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα κατανόησης και προγραμματισμού καθημερινών δραστηριοτήτων βασίστηκε σε τεχνικές αυτο-οργάνωσης και ρύθμισης συμπεριφοράς με τη χρήση οπτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο εστίασε στην ανάπτυξη τεχνικών:

- Αναγνώρισης
- Οπτικής/ακουστικής επεξεργασίας
- Κατανόησης
- Αυτο-οργάνωσης

Μέσα στο υλικό έχει διαμορφωθεί μία μεθοδολογική προσέγγιση κατανόησης και προγραμματισμού δραστηριοτήτων ρουτίνας και όχι μόνο. Αξιοποιήθηκε οπτικό υλικό και μία σειρά από διδακτικές στρατηγικές αυτονομίας και αυτο-οργάνωσης.

Επίσης, εφαρμόστηκε η στρατηγική:

- Αναγνωρίζω: Το πρώτο βήμα είναι να αναγνωρίζεις το χρονικό πλαίσιο πράξης μίας ενέργειας
- Προγραμματίζω: Το δεύτερο βήμα σχετίζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων οργάνωσης μίας ενέργειας.
- Θυμάμαι και Οργανώνω: Το τελευταίο βήμα αφορά την υπενθύμιση δραστηριοτήτων που έγιναν ή όχι μέσα στην ημέρα και την αντίστοιχη οργάνωσή τους.

### 2.2.2. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι

Η άμεση διδασκαλία αποτέλεσε χρήσιμο τρόπο αξιοποίησης στο παρόν διδακτικό υλικό, καθώς συνέβαλε σημαντικά στον σχεδιασμό του προγράμματος και στην αποτελεσματικότερη σχολική επίδοση των μαθητών. Οι νηπιαγωγοί κατεύθυναν, σχεδίασαν, πραγματοποίησαν τη διδασκαλία και οι μαθητές ακολούθησαν για την πληρέστερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου. Η προετοιμασία των μαθητών όσον αφορά του στόχους της διδασκαλίας, η χρήση πλήθους παραδειγμάτων και η συνεχής ενθάρρυνση βοήθησε στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος.

Στη συνέχεια, η πολυαισθητηριακή διδακτική μέθοδος στηρίχτηκε στην αξιοποίηση κυρίως οπτικών αναπαραστάσεων για την κατανόηση της χρονικής σειράς των ενεργειών και των βημάτων που απαιτούνται για την υλοποίηση μίας δραστηριότητας. Η πολυαισθητηριακή διδασκαλία, είναι μία μέθοδος η οποία χρησιμοποιεί ταυτόχρονα περισσότερες από μία αισθητηριακές οδούς συνδέοντας πολλαπλές περιοχές του εγκεφάλου με το γνωστικό αντικείμενο που το άτομο παρακολουθεί. Βελτιώθηκαν έτσι οι δεξιότητες προγραμματισμού, κατανόησης και αυτονομίας.

Επιπλέον, η αξιοποίηση της εξατομικευμένης μάθησης βοήθησε στην εστίαση στις ατομικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά τους. Η μέθοδος αυτή προσαρμόζεται στις μαθησιακές προτιμήσεις, ταλέντα, δεξιότητες του κάθε μαθητή και βασίζεται σε θέματα που κινούν το ενδιαφέρον του.

### 2.2.3. Διδακτικές Στρατηγικές

Αρχικά, αξιοποιήθηκε η τεχνική βημάτων. Ειδικότερα, η τεχνική βημάτων βασίστηκε στην άμεση διδασκαλία, βάσει της οποίας ενσωματώθηκαν δραστηριότητες με βάση τα χρονικά πλαίσια σύμφωνα με τα οποία πρέπει να υλοποιούνται. Επιπρόσθετα, η διδακτική στρατηγική της εικονογράφησης βασίστηκε στην ταυτόχρονη ενεργοποίηση των αισθήσεων (όραση, ακοή, αφή) με βάση τις αρχές της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας. Τέλος, οι δραστηριότητες οπτικής και ακουστικής, επεξεργασίας εστίασαν στην εξατομικευμένη διδασκαλία με τη χρήση βιοματικών δραστηριοτήτων.

### 2.2.4. Συμμετέχοντες

Το υλικό εφαρμόστηκε σε 7 μαθητές ηλικίας 4 ετών με αυτισμό καθώς και σε 3 μαθητές 6 ετών με διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα. Το πρόγραμμα το υλοποιούσαν δέκα εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης σε δομή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι τρεις γυναίκες ήταν 26 ετών με 4 χρόνια διδακτική εμπειρία και οι δύο 30 ετών με 7 χρόνια διδακτική εμπειρία, ενώ οι δύο άντρες ήταν 30 ετών με 6 χρόνια διδακτική εμπειρία και οι τρεις 29 ετών με 5 χρόνια διδακτική εμπειρία. Δινόταν στους εκπαιδευτικούς πίνακας με τα στοιχεία καταγραφής της ομάδας στόχου, των διαγνώσεων, της συχνότητας εφαρμογής και της περιγραφής της προκειμένου να συγκεντρωθούν πληροφορίες που αφορούσαν τη διαδικασία αξιολόγησης του υλικού. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι γνώσεις τους για τον αυτισμό και τη διάσπαση

ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας ήταν πολύ καλές, καθώς είχαν εξειδικευτεί στην παρέμβαση και διάγνωση παιδιών με μαθησιακές αδυναμίες. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν κοινές για τη μεθοδολογία που αξιοποιούν στην υποστήριξή τους με τα παιδιά αυτά δίνοντας έμφαση στη διαφοροποιημένη και πολυαισθητηριακή μέθοδο διδασκαλίας.

### 2.3. Εφαρμογή

Οι μαθητές εργάζονταν ατομικά για 45' αξιοποιώντας το υλικό αποκατάστασης μέσα στα πλαίσια προγράμματος παρέμβασης και με βάση το ατομικό προφίλ τους με συχνότητα 1-2 φορές την εβδομάδα για 4 μήνες. Αρχικά, γινόταν παρουσίαση της θεωρίας με τη μορφή της άμεσης διδασκαλίας έτσι ώστε να γίνουν σαφείς προς τους μαθητές οι διδακτικοί στόχοι. Στη συνέχεια, η αξιοποίηση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης είχε ως στόχο την αποτελεσματικότερη προσέγγιση χρονικών πλαισίων για την υλοποίηση μίας πράξης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μέσω της εξατομικευμένης μεθόδου πραγματοποιούσαν μαθησιακές δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-οργάνωσης. Σειρά είχε η υλοποίηση εργασίας όπου το παιδί λειτουργούσε αυτόνομα και η παροχή υλικού ανατροφοδότησης και αυτό-αξιολόγησης του μαθητή. Ταυτόχρονα, είχε δοθεί πίνακας εφαρμογής έτσι ώστε να φανούν οι δεξιότητες-ικανότητες που αποκτήθηκαν καθώς και η εξέλιξη των μαθητών. Με τη χορήγηση του υλικού, γινόταν παράλληλα η συμπλήρωση του πίνακα καταγραφής της εφαρμογής του για την καλύτερη συλλογή των δεδομένων της παρέμβασης, όπως φαίνεται στον πίνακα 2, καθώς δινόταν η δυνατότητα κατανόησης των γνώσεων που αποκτήθηκαν και των αδυναμιών που προέκυψαν.

Πίνακας 2. Καταγραφή εφαρμογής

Ημερομηνία:		
Τομείς Μάθησης	Δεξιότητες-Ικανότητες	Πρόοδος
Σήμερα μου άρεσε:		
Σήμερα έμαθα:		
Θα προσπαθήσω να:		

#### 2.3.1 Αποτελέσματα της έρευνας

Ύστερα από την εφαρμογή του προγράμματος, την επαναξιολόγηση των μαθητών με τα αξιολογητικά εργαλεία ΠΑΙΣ και ΕΔΑΛΦΑ και τη συλλογή δεδομένων με την ποσοτική μέθοδο, η οποία υλοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης διαπιστώθηκε πως οι μαθητές είχαν κατανοήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τη διδακτική μεθοδολογία αναγνώρισης, κατανόησης και αυτο-οργάνωσης δραστηριοτήτων με βάση τον ενδεδειγμένο τρόπο ορθής συμπεριφοράς.

Τα παιδιά έλαβαν έντυπο παρατήρησης και η παρέμβαση διήρκεσε 4 μήνες κατά τη διάρκεια των οποίων διαπιστώθηκε πως η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού ήταν αποτελεσματική καθώς το ενδιαφέρον των μαθητών είχε διεγερθεί σημαντικά.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη συλλογή δεδομένων από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε, η εμπειρία των συμμετεχόντων φάνηκε πολύ ικανοποιητική για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και της αυτο-οργάνωσης των μαθητών.

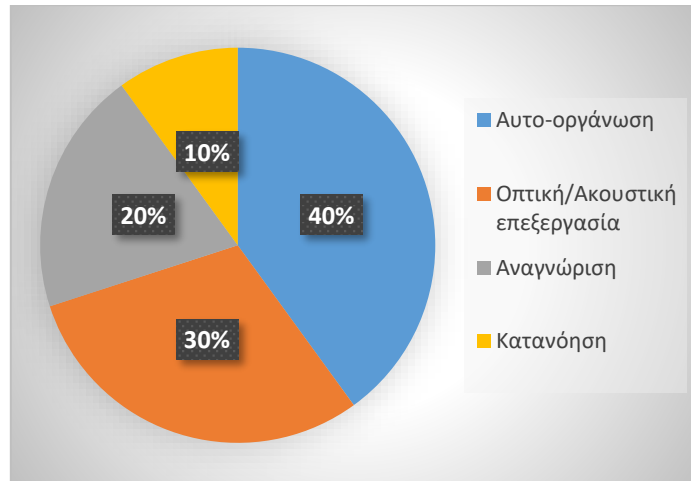
Ακόμα, η διδακτική μεθοδολογία αποδείχθηκε χρήσιμη για την κατανόηση του τρόπου διαχείρισης καθημερινών δραστηριοτήτων και δε θα πρότειναν κάποιου είδους αλλαγή σε αυτή. Με βάση τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου παρατηρείται πως το συγκεκριμένο υλικό θα αξιοποιούταν σε μελλοντικές παρεμβάσεις ως διδακτικό εργαλείο αφού τα αποτελέσματα προς τους μαθητές ήταν ενθαρρυντικά. Στον πίνακα 3 φαίνεται το ερωτηματολόγιο για τη μεθοδολογία υλικού που δόθηκε αναλυτικά.

Πίνακας 3. Ερωτηματολόγιο για Μεθοδολογία Διδακτικού Υλικού

Φύλο	Γυναίκα / Άντρας				
Ηλικία					
Διδακτική Εμπειρία					
Γνώσεις για παιδιά που ανήκουν στο φάσμα αυτισμού	Μέτριες Πολύ καλές		Καλές Άριστες		
Γνώσεις για μαθητές με διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα	Μέτριες Πολύ καλές		Καλές Άριστες		
Δουλεύετε με παιδιά που παρουσιάζουν συμπεριφορικές δυσκολίες;	Πολύ συχνά Συχνά		Μερικές φορές Σπάνια		
Ποια μεθοδολογία ακολουθείτε στην παρέμβαση με παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και στη διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα;					
Σε ποιο βαθμό σας βοήθησε το Διδακτικό Υλικό: Οπτικά προγράμματα;	1	2	3	4	5
Τι χαρακτηριστικά του βρήκατε χρήσιμα;					
Πόσο σας ικανοποίησε η μεθοδολογία του υλικού;	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ		
Τι θα αλλάζατε;					
Με ποιους τρόπους το αξιοποιήσατε;					
Ποιοι τομείς ενισχύθηκαν περισσότερο;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αναγνώριση</li> <li>• Οπτική/ακουστική επεξεργασία</li> <li>• Κατανόηση</li> <li>• Αυτο-οργάνωση</li> </ul>				
Έχετε να προτείνετε επιπρόσθετες παρατηρήσεις για το συγκεκριμένο υλικό;					
Θα χρησιμοποιούσατε ξανά το συγκεκριμένο υλικό για το μέλλον;	Ναι		Όχι		
Πώς βρήκαν το υλικό τα παιδιά;	Ωραίο	Ενδιαφέρον	Βαρετό		
Τι τους άρεσε περισσότερο;					

Το ερωτηματολόγιο για τη μεθοδολογία παρέμβασης με την προσθήκη ανοικτών ερωτήσεων και ερωτήσεων κλίμακας Likert ανέδειξε τους τομείς που ενισχύθηκαν περισσότερο και την αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης. Συνολικά, το πλήθος των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν ήταν δέκα και ο καθένας αναλάμβανε την παρέμβαση σε έναν μαθητή. Γι' αυτό τον λόγο ο αριθμός των μαθητών είναι ίσος με τον αριθμό των εκπαιδευτικών. Με βάση την περιγραφική στατιστική, οι τέσσερις (40%) από αυτούς όντας ικανοποιημένοι από την αξιοποίηση του υλικού σχετικά με το πλαίσιο παρέμβασής τους θεώρησαν πως ο τομέας ο οποίος ενισχύθηκε περισσότερο ήταν οι δεξιότητες ρύθμισης συμπεριφοράς και αυτο-οργάνωσης.

Επίσης, τρεις εκπαιδευτικοί (30%) συμφώνησαν πως μεγαλύτερη βελτίωση υπήρξε στην οπτική και ακουστική επεξεργασία, αφού η διαταραχή οπτικο-ακουστικής επεξεργασίας η οποία επηρέαζε αρνητικά την επεξεργασία και ερμηνεία των πληροφοριών αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την αναγνώριση και κατανόηση του χρονικού πλαισίου και της χρονικής σειράς για την υλοποίηση μίας δραστηριότητας. Οι δύο (20%) εκπαιδευτικοί εστίασαν στο επίπεδο αναγνώρισης και ο ένας (10%) στο επίπεδο κατανόησης. Στο σχήμα 1 φαίνονται αναλυτικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σημαντικότερους τομείς βελτίωσης των μαθητών.



Σχήμα 1: Τομείς που ενισχύθηκαν περισσότερο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το χαρακτηριστικό ενός προγράμματος πρέπει να είναι η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, προσαρμοσμένου στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, έτσι ώστε να τους δίνεται η ευκαιρία για κοινωνική, γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη. Η εξατομίκευση και η δόμηση του προγράμματος αποτελούν τη βάση για τη σταδιακή αύξηση των λειτουργικών συμπεριφορών. Κάθε διδασκαλία χρειάζεται να διατυπώνεται με σαφήνεια και να στοχεύει στην εκμάθηση καθημερινών δεξιοτήτων με στόχο την προώθηση του αισθήματος αυτογνωσίας, αυτορρύθμισης και οργάνωσης (McPartland, Law & Dawson, 2016). Αξίζει να σημειωθεί ότι τέσσερις εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως σημαντικότερη βελτίωση παρατηρήθηκε στην αυτο-οργάνωση και άλλοι τρεις στην οπτική/ακουστική επεξεργασία, καθώς η απόκτηση αυτών αποτελεί προϋπόθεση για την αυτονομία των μαθητών και την ομαλή τους ένταξη στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Οι υπόλοιποι τρεις εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως οι μαθητές ήταν ικανοί να δώσουν μία δική τους ερμηνεία σε όσα διαβάζουν βασιζόμενοι στις προηγούμενες γνώσεις τους.

### 3. Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση οπτικών προγραμμάτων αποτελεί διδακτική τεχνική που συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση των καταστάσεων. Το διδακτικό υλικό βασίστηκε στην ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης και κατανόησης καθημερινών δραστηριοτήτων με σκοπό την ομαλή προσαρμογή των

παιδιών στο κοινωνικό γίνεσθαι. Μέσα από την οπτική οργάνωση του περιβάλλοντος εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, το άτομο εκπαιδεύεται και γίνεται μελλοντικά πιο λειτουργικό και ανεξάρτητο στην προσωπική του ζωή (Παπαγεωργίου, 2009).

Πέρα από τα θετικά σημεία της έρευνας φάνηκε πως υπήρξαν και περιορισμοί όπως είναι το γεγονός πως το διδακτικό υλικό αξιοποιήθηκε σε συγκεκριμένες διαταραχές και χρονολογικές ηλικίες και δε συνέβαλε στη σύγκριση παιδιών με διαφορετικού είδους δυσκολίες και γνώσεις έτσι ώστε να φανεί ο βαθμός ανταπόκρισης κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας μάς δίνει τη δυνατότητα να διατυπώσουμε επιπρόσθετες προτάσεις για πληρέστερη επιστημονική διερεύνηση του υλικού. Μία από τις προτάσεις είναι να πραγματοποιηθούν παρόμοιες έρευνες σε περιπτώσεις διαφορετικών διαταραχών έτσι ώστε να φανεί ο τρόπος ανταπόκρισης μαθητών με άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς την πρόσληψη δραστηριοτήτων ρουτίνας και όχι μόνο. Επιπλέον, θα μπορούσε να προσαρμόζεται παρόμοιο υλικό σε παιδιά μικρότερης ή και μεγαλύτερης ηλικίας σε σχέση με την παρούσα έρευνα, προκειμένου να παρατηρηθούν και να διακριθούν οι δυσκολίες που εντοπίζονται ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία ενός παιδιού.

Τέλος, θα ήταν σημαντικό τα αποτελέσματα μελλοντικών ερευνών να εξάγονται ύστερα από τον συνδυασμό της ποσοτικής με την ποιοτική έρευνα έτσι ώστε να εμβαθύνονται πληρέστερα πιθανές δυσκολίες διαφόρων επιστημόνων που έρχονται σε επαφή με παιδιά που έχουν επικοινωνιακές δυσκολίες και αδυναμίες έκφρασης.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Βάρβογλη, Λ. (2007). *Η Διάγνωση του Αυτισμού. Πρακτικός Οδηγός*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Αθήνα. Ιδιωτική Έκδοση.
- Γκονέλα, Ε. (2006). *Αυτισμός-Αίνιγμα και πραγματικότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κυπριωτάκης, Α. (1997). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Εκδόσεις: Παπαγεωργίου.
- Παπαγεωργίου, Β. (2009). *Δομημένη Εκπαίδευση για Άτομα με Διαταραχές του φάσματος του Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

### Ξενόγλωσση

- Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 553-567.
- Dreux, F. M., & Albuquerque, C. (2013). Applied Behavior Analysis and Autism Spectrum Disorders: literature review. *CoDAS*, 25(3), σσ. 289-96
- Hume, K., & Odom, S. (2007). Effects of an individual work system on the independent functioning of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1166-1180.
- McPartland, J.C., Law, K., & Dawson, G. (2016). Autism Spectrum Disorder. In H.S. Friedman (Eds.), *Encyclopedia of Mental Health*, 124-130. Oxford: Academic Press
- Mesibov, G. B., Shea, V., Schopler, E., Adams, L., Merkler, E., Burgess, S. & Bourgondien, M. E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York, NY: Springer.
- Mesibov, G.B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & McCaskill, S. (2012). Structured teaching and the TEACCH program. In D. Zager, M. L. Wehmeyer, & R. L. Simpson, RL. (Eds.) *Educating students with autism spectrum disorders* (pp. 99-112). New York: Routledge

## Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΩΝ ΔΙΕΡΓΑΣΙΩΝ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΜΟΟCS

**Γιασιράνης Στέφανος**

Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

### Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια τα MOOCs (Massive Open Online Courses-Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα) αποτελούν έναν δημοφιλή τρόπο εξ αποστάσεως επιμόρφωσης τόσο στην μη-τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση, καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα σε κάθε ενδιαφερόμενο να αποκτήσει γνώσεις για το αντικείμενο που τον ενδιαφέρει χωρίς κάποιου είδους περιορισμό ή προϋποθέσεις. Σημαντικό ρόλο στην ολοκλήρωση των μαθημάτων και στην επίτευξη των προσωπικών στόχων συμμετοχής παίζει ο βαθμός αυτορρυθμισής κάθε συμμετέχοντα. Στην παρούσα μελέτη εξετάζουμε τη συμβολή του αναστοχασμού στην επίτευξη των στόχων των εκπαιδευόμενων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός» του Πανεπιστημίου Αιγαίου στο πλαίσιο της διδακτορικής έρευνας του ερευνητή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, στο τέλος κάθε εβδομαδιαίας ενότητας του προγράμματος, σε αναστοχαστικές δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονταν με την 3<sup>η</sup> φάση (Αναστοχασμός) του μοντέλου αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman, συνέβαλλαν στατιστικά σημαντικά στην επίτευξη των στόχων που έθεταν για την επόμενη εβδομαδιαία ενότητα. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό μελλοντικών προγραμμάτων MOOCs τα οποία θα υποβοηθούν τους εκπαιδευόμενους να τα παρακολουθούν επιτυχώς πετυχαίνοντας τους στόχους τους.

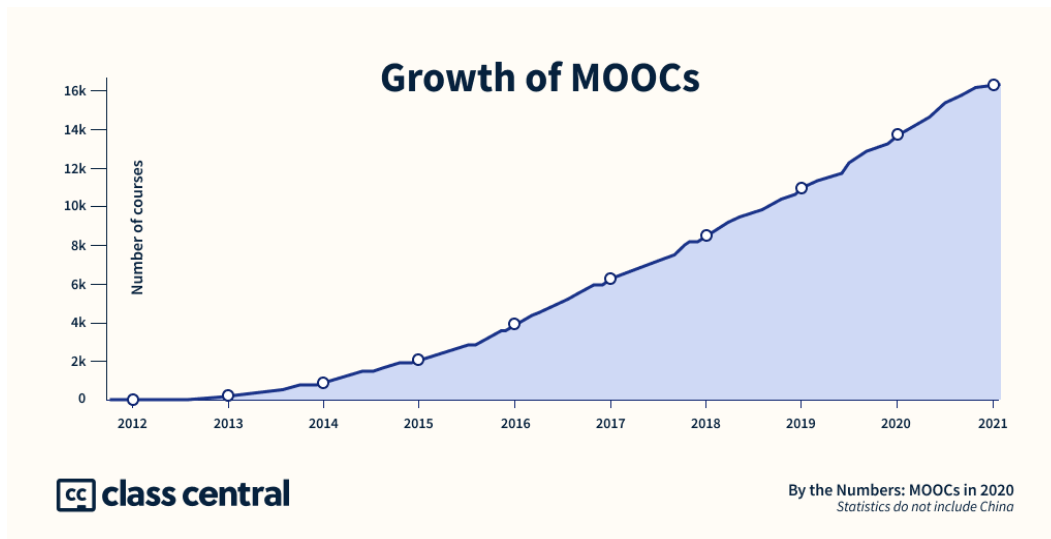
**Λέξεις κλειδιά:** ΜΑΔΜ, MOOCs, αναστοχασμός, αυτορρύθμιση, μοντέλο αυτορρύθμισης

### 1. Εισαγωγή

Η αξία της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη μιας κοινωνίας είναι αναγνωρισμένη από όλους. Ένας από τους στόχους που έθεσε η UNESCO στην ατζέντα για τους στόχους που θα πρέπει να επιτευχθούν έως το 2030, ήταν οι ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και δια βίου εκπαίδευσης για όλους (Patru & Balaji, 2016).

Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση και ειδικότερα η τριτοβάθμια εκπαίδευση βρίσκεται σε μια κατάσταση διαρκούς αλλαγής, στοχεύοντας να προσφέρει ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα με το μικρότερο δυνατό κόστος, προσπαθώντας να υλοποιήσει τους στόχους αυτούς (Rwanda Ministry of Education, 2018).

Ένας τρόπος επίτευξης των στόχων αυτών είναι μέσω των MOOCs, τα οποία προσφέρουν τριτοβάθμιου επιπέδου εκπαίδευση σε χιλιάδες, ακόμα και σε εκατοντάδες χιλιάδες άτομα, χωρίς προϋποθέσεις και περιορισμούς, οικονομικούς, γνωστικούς ή άλλους. Προσφέρονται από μεγάλα πανεπιστήμια και εκπαιδευτικούς φορείς και φιλοξενούνται σε ψηφιακές πλατφόρμες, όπως η Udacity, η Edx, η Coursera και πολλές άλλες. Από το 2013 μέχρι σήμερα η ανάπτυξη των MOOCs είναι συνεχής και μεγάλη (Εικόνα 1). Το 2020, πάνω από 16 χιλιάδες μαθήματα MOOCs προσφέρθηκαν σε πάνω από 180 εκατομμύρια ενδιαφερόμενους από 950 διαφορετικά πανεπιστήμια (Shah, 2020).



Εικόνα 1: Ανάπτυξη των MOOCs (Shah, 2020)

Παρά την ευκολία πρόσβασης στα μαθήματα δεν λείπουν και οι κριτικές για τα μεγάλα ποσοστά ολοκλήρωσης των μαθημάτων τα οποία παγκοσμίως κυμαίνονται κάτω του 10% (Reich & Ho, 2014). Ένας τρόπος μείωσης των ποσοστών εγκατάλειψης και επιτυχούς παρακολούθησης των μαθημάτων MOOCs, όπως και σε κάθε άλλο αυτόνομο μαθησιακό περιβάλλον, είναι μέσω της ενίσχυσης της αυτορρύθμισης των εκπαιδευομένων. Σε τέτοια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθίστανται ακόμα πιο αναγκαίες οι δεξιότητες αυτορρύθμισης, καθώς απουσιάζουν η φυσική παρουσία των διδασκόντων, η άμεση παροχή υποστήριξης και ανατροφοδότησης (Kizilcec, et al., 2017), οι συνέπειες από την εγκατάλειψη του προγράμματος (Nawrot & Doucet, 2014) και η εξωτερική πίεση και παρακίνηση για συνέχιση του προγράμματος (Harris, et al., 2011).

Στην παρούσα μελέτη, η οποία αποτελεί τμήμα ευρύτερης έρευνας της διδακτορικής διατριβής του ερευνητή, εξετάζουμε τη συμβολή της εφαρμογής των αναστοχαστικών διεργασιών της 3<sup>η</sup> φάσης (Αναστοχασμός) του μοντέλου αυτορρύθμισης τους Zimmerman, στην επίτευξη των στόχων των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός» του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Αυτορρύθμιση και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση

Η ικανότητα αυτορρύθμισης της μάθησης είναι αναγκαία προκειμένου να μπορέσει κάποιος να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία (Bergo, et al., n.d). Ενώ όμως, οι δυνατότητες αυτές συνεχώς αναπτύσσονται χάρις στη συνεχή εξέλιξη της τεχνολογίας, προσφέροντας πρόσβαση σε μεγάλο όγκο πληροφοριών, από την άλλη, ακριβώς αυτή η συνεχής εξέλιξη απαξιώνει σε μεγάλο βαθμό την προσφερόμενη γνώση.

Η δυνατότητα και η ικανότητα αυτορρύθμισης αποτελούν έμφυτα χαρακτηριστικά που μας επιτρέπουν ως όντα να προσαρμοζόμαστε και να επιβιώνουμε σε συνθήκες στις οποίες άλλοι οργανισμοί δεν μπορούν (Zimmerman, 2000). Επομένως, δεν μπορούμε να θεωρούμε ότι κάποιοι άνθρωποι δεν έχουν την ικανότητα αυτορρύθμισης (μη αυτορρυθμιζόμενα άτομα), όπως δεν μπορούμε να αναφερόμαστε στην ύπαρξη ή στην απουσία αυτορρύθμισης (Winne, 1997). Η ικανότητα αυτορρύθμισης δεν είναι μια αντίδραση σε καταστάσεις (Zimmerman, 2008). Αντίθετα, αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία (Zimmerman, 2008) που κατευθύνεται από τα κίνητρα, τα πιστεύω και τις στρατηγικές μεταγνώσης του κάθε ατόμου (Zimmerman & Schunk, 2007).

Μια σημαντική πτυχή της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς στον ακαδημαϊκό χώρο αποτελεί η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Διάφορες άλλες επιστημονικές



ονομασίες της αποτελούν ο «αυτοέλεγχος», η «αυτοκαθοδήγηση» ή η «αυτοενίσχυση» της μάθησης. Οι ονομασίες αυτές επισημαίνουν τη σημαντικότητα της και εξηγούν τόσο την ικανότητα των εκπαιδευομένων να μαθαίνουν όσο και τις παρωθήσεις που τους ωθούν να το επιτύχουν (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Αν και διάφοροι ερευνητές έχουν ορίσει με διαφορετικό τρόπο την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, ο Pintrich (2000, p.453) την ορίζει ως: «μια ενεργητική, εποικοδομητική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές θέτουν στόχους για τη μάθησή τους και έπειτα προσπαθούν να παρακολουθήσουν, να ρυθμίσουν και να ελέγξουν τη γνώση, τα κίνητρα και την συμπεριφορά τους, καθοδηγούμενοι και περιοριζόμενοι από τους στόχους τους και τα δομικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος».

## 2.2. Κυκλικό μοντέλο αυτορρύθμισης του Zimmerman

Διερευνώντας τη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται η προσπάθεια των ερευνητών να ερμηνεύουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση μέσω διαφόρων μοντέλων. Ένα από αυτά είναι το μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελείται από τρεις επαναλαμβανόμενες και αλληλεξαρτώμενες φάσεις οι οποίες σχετίζονται με τις χρονικές φάσεις μιας ενότητας ή ενός ολόκληρου προγράμματος (Zimmerman, 2000, 2011).

Οι τρεις αυτές φάσεις είναι:

- η **Πρόνοια** που αφορά τα κίνητρα και τις μεταγνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα πριν τη μαθησιακή διαδικασία, θέτοντας τις προϋποθέσεις για την επιτυχή ολοκλήρωσή της
- η **Εφαρμογή** που αφορά τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, οι οποίες επηρεάζουν τη δράση και την προσοχή των εκπαιδευομένων
- ο **Αναστοχασμός** που αφορά στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα μετά την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας, η αποτίμηση των οποίων θα καθορίσει αν οι εκπαιδευόμενοι θα προβούν σε τροποποίηση των στρατηγικών μάθησης που θα ακολουθήσουν ή/και τους στόχους που θα επιδιώξουν τα πετύχουν

Κάθε μια φάση περιλαμβάνει κατηγορίες αυτορρύθμισης που με τη σειρά τους περιλαμβάνουν διάφορες διεργασίες. Οι κατηγορίες της 1<sup>ης</sup> φάσης (Πρόνοια) είναι η *Ανάλυση έργου* και οι *Αυτοκινητήριες πεποιθήσεις*, ενώ η 2<sup>η</sup> φάση (Εφαρμογή) περιλαμβάνει τις κατηγορίες του *Αυτοελέγχου* και της *Αυτοπαρατήρησης*. Ο *Αυτοέλεγχος* (self-control) αφορά τις διαδικασίες εκείνες που θα επιτρέψουν στον εκπαιδευόμενο να βελτιώσει ποιοτικά την προσπάθειά του (Zimmerman, 2000) και να διατηρήσει τα κίνητρα και τη συγκέντρωσή του ώστε να επιτύχει τους στόχους του (Auninen, 2015). Η *Αυτοπαρατήρηση* (self-observation) αφορά την αυτοπαρατήρηση από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και την καταγραφή συγκεκριμένων εκφάνσεων της επίδοσής του, αλλά και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μαθησιακή του προσπάθεια (Zimmerman, 2000). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευόμενος παρατηρεί και αυτοαξιολογεί την επίδοσή του, αναφορικά με την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων, πειραματιζόμενος με νέες στρατηγικές, στόχους και ενέργειες (Κολιάδης, 2006).

Από την άλλη, οι κατηγορίες του *Αναστοχασμού* (3<sup>η</sup> φάση) είναι η *Αυτοκρίση* (self-judgment) και οι *Αυτοαντιδράσεις* (self-reaction). Οι δύο αυτές κατηγορίες αφορούν τις διεργασίες εκείνες που διενεργούνται μετά τη μαθησιακή προσπάθεια και οδηγούν τον εκπαιδευόμενο σε αλλαγή (αυτοαντίδραση) των στόχων και των στρατηγικών του (1<sup>η</sup> φάση), ανάλογα με το αν η αυτοκρίση του σχετικά με την μαθησιακή του πορεία, την επίδοση και την επίτευξη των στόχων του είναι θετική ή αρνητική (Zimmerman, 2000, 2011; Cleary, et al., 2012).

Οι διεργασίες της *Αυτοκρίσης*, είναι η *αυτοαξιολόγηση* και οι *αιτιώδεις αποδόσεις*. Με την *αυτοαξιολόγηση* ο εκπαιδευόμενος προβαίνει σε σύγκριση της επίδοσής του με ένα άλλο θετικό πρότυπο ή με έναν άλλο στόχο αξιοποιώντας διάφορα κριτήρια αξιολόγησης. Με τις *αιτιώδεις*

αποδόσεις (causal attribution) ο εκπαιδευόμενος δίνει κάποια εξήγηση στο εαυτό του σχετικά με τα αποτελέσματα της επίδοσης και του βαθμού επίτευξης των στόχων του (Auninen, 2015).

Τέλος, οι *Αυτοαντιδράσεις* σχετίζονται με τον τρόπο αντίδρασης του εκπαιδευόμενου από την αυτοαξιολόγηση και την αυτοκριτική του (Auninen, 2015). Οι διεργασίες που περιλαμβάνουν είναι η *αυτο-ικανοποίηση* (self-satisfaction/affect) και τα *προσαρμοστικά συμπεράσματα* (adaptive/defensive inferences). Η πρώτη σχετίζεται με τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα του εκπαιδευόμενου για την επίδοση ή/και την πορεία επίτευξης των στόχων του. Η δεύτερη, σχετίζεται με τα συμπεράσματα του εκπαιδευόμενου βάσει των οποίων είτε θα επιλέξει πιο αποτελεσματικές στρατηγικές ή την τροποποίηση των στόχων του, είτε θα επιλέξει μια αμυντική στάση ως άμυνα σε μια μελλοντική αρνητική πορεία (Zimmerman, 2000, 2011; Auninen, 2015).

### 2.3. Ερευνητική μικροεφαρμογή

Σκοπός της ερευνητικής μικροεφαρμογής που αναπτύχθηκε ήταν η ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα σχετικά με το βαθμό και την πορεία εκπλήρωσης των στόχων τους, η σύγκριση της πορείας τους με την πορεία άλλων εκπαιδευομένων και, κυρίως, η τεχνολογική υποβοήθηση ώστε να εφαρμοστούν όλες οι διεργασίες της 3ης φάσης του μοντέλου του Zimmerman.

Η μικροεφαρμογή ενσωματώθηκε στην πλατφόρμα OpenEdx η οποία είχε εγκατασταθεί σε υποδομές του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Κατά το ξεκίνημα του προγράμματος η εφαρμογή έδινε, μεταξύ άλλων, τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να θέσουν τους στόχους (Στοχοθεσία) που θα ήθελαν να πετύχουν συμμετέχοντας στα μαθήματα. Έπειτα, στο τέλος κάθε εβδομαδιαίας ενότητας του προγράμματος οι εκπαιδευόμενοι αναστοχαζόμενοι κατέγραφαν στην εφαρμογή το βαθμό στον οποίο κατάφεραν κατά τη διάρκεια της ενότητας να επιτύχουν τον/τους στόχους που έθεσαν αρχικά (Αυτοαξιολόγηση), τα συναισθήματά τους (πώς ένιωθαν) για την πορεία και το αποτέλεσμα επίτευξης των στόχων τους (Αυτο-ικανοποίηση), να εξηγήσουν τους λόγους της θετικής ή της αρνητικής πορείας επίτευξης των στόχων τους (Αιτιώδεις αποδόσεις) και, τέλος, να αποφασίσουν και να δηλώσουν στην εφαρμογή σε ποιες διορθωτικές κινήσεις θα προέβαιναν κατά την διάρκεια της επόμενης εβδομαδιαίας ενότητας ώστε να βελτιώσουν ή να διατηρήσουν το βαθμό επίτευξης των στόχων τους (Προσαρμοστικά συμπεράσματα).

### 2.4. Μεθοδολογία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε ο πειραματικός σχεδιασμός. Οι εκπαιδευόμενοι που ξεκίνησαν το πρόγραμμα, συνολικά 1309, χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ερευνητικές ομάδες, την Πειραματική (N=650) και την ομάδα Ελέγχου (N=659).

Οι δύο ερευνητικές ομάδες ακολούθησαν ακριβώς το ίδιο πρόγραμμα όσον αφορά το εκπαιδευτικό μέρος. Η διαφοροποίηση στη συμμετοχή τους αφορούσε στη χρήση της ερευνητικής εφαρμογής από τους εκπαιδευόμενους της Πειραματικής ομάδας για να πραγματοποιήσουν αναστοχασμό για τον βαθμό στον οποίο κατάφεραν να πετύχουν τον ή τους στόχους που είχαν θέσει στην αρχή του προγράμματος. Η καταγραφή του βαθμού επίτευξης των στόχων τους γινόταν σε 5βαθμη κλίμακα Likert (1-Καθόλου, 2-Ελάχιστα, 3-Μέτρια, 4-Αρκετά, 5-Πολύ). Κατέγραφαν, επίσης, σε κλίμακα Likert με τρεις διαβαθμίσεις (1-Λυπημένος, 2-Ούτε χαρούμενος-ούτε λυπημένος, 3-Χαρούμενος) την ψυχική τους διάθεση, δικαιολογώντας ταυτόχρονα τον ή τους λόγους της ψυχικής τους κατάστασης (Αιτιώδης αποδόσεις).

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν:

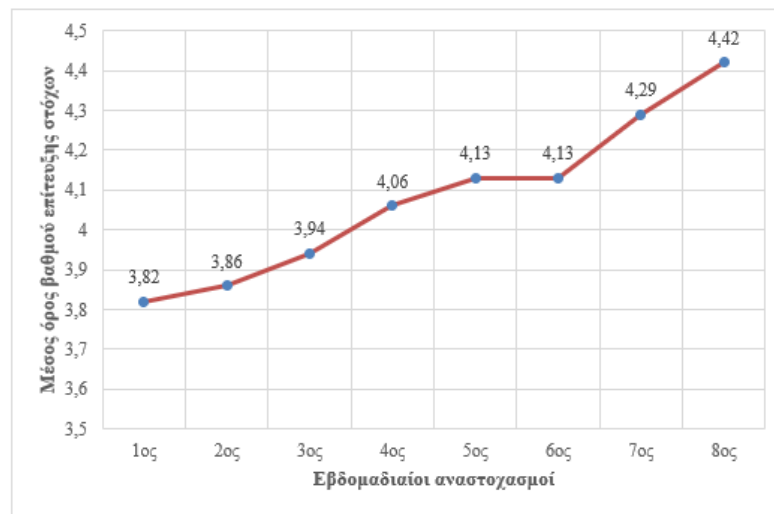
- Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η συμμετοχή των εκπαιδευομένων της Πειραματικής ομάδας από τον αναστοχασμό επίτευξης των στόχων που πραγματοποίησαν στο τέλος της εβδομαδιαίας ενότητας που ολοκλήρωσαν;

## 2.5. Αποτελέσματα

Τα ερευνητικά δεδομένα που αξιοποιήθηκαν για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα προέρχονταν από τον αναστοχασμό των εκπαιδευμένων της Πειραματικής ομάδας που πραγματοποίησαν χρησιμοποιώντας την ερευνητική εφαρμογή. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε ο βαθμός στον οποίο έκριναν ότι μπόρεσαν να επιτύχουν τους στόχους τους κατά τη διάρκεια της εβδομαδιαίας ενότητας που ολοκληρώθηκε.

Όπως φαίνεται στο γράφημα 1, στο τέλος της 1ης εβδομάδας μαθημάτων, ο βαθμός επίτευξης των στόχων κυμαίνεται μεταξύ μετρίου και αρκετού, με  $M = 3,82$ ,  $SD = 0,773$ . Στη συνέχεια, αυξάνεται σταδιακά, μετά από κάθε εβδομαδιαία ενότητα, εκτός από την περίοδο μεταξύ 5ης και 6ης εβδομάδας που παραμένει σταθερός. Στο τέλος του προγράμματος φτάνει καθαρά πάνω από το αρκετά ( $M = 4,42$ ,  $SD = 0,818$ ).

Συνολικά, ο βαθμός επίτευξης των στόχων φτάνει λίγο πιο πάνω από το αρκετά ( $M = 4,08$ ,  $SD = 0,560$ ).



Γράφημα 1. Εξέλιξη μέσου όρου του βαθμού επίτευξης των στόχων ανά εβδομάδα

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) του βαθμού επίτευξης των στόχων προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι αναστοχασμοί επηρέασαν το βαθμό επίτευξης των στόχων την επόμενη εβδομάδα από αυτή που πραγματοποιούνταν (Εικόνα 1).

Βαθμός επίτευξης στόχων ανά εβδομάδα	Skewness	Kurtosis
1 <sup>η</sup> εβδομάδα	-,240	-,077
2 <sup>η</sup> εβδομάδα	-,379	,384
3 <sup>η</sup> εβδομάδα	-,347	,109
4 <sup>η</sup> εβδομάδα	-,496	-,051
5 <sup>η</sup> εβδομάδα	-,727	,259
6 <sup>η</sup> εβδομάδα	-,728	,112
7 <sup>η</sup> εβδομάδα	-1,078	,833
8 <sup>η</sup> εβδομάδα	-1,292	,993

Εικόνα 1. Έλεγχος κανονικότητας μεταβλητών: Βαθμός επίτευξης στόχων

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης (Mauchly's  $W = 0,660$ ,  $\chi^2(27)=215,264$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ) (Εικόνα 2), αν και έδειξαν ότι παραβιάζεται το κριτήριο της σφαιρικότητας των μετρήσεων, έδειξαν επίσης ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μετρήσεων ( $F(6,095, 3175,569) = 57,525$ ,  $p = 0,000$ ) (Εικόνα 3).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι ο βαθμός επίτευξης των στόχων επηρεάστηκε σημαντικά από τον αναστοχασμό.

Mauchly's Test of Sphericity				
	Mauchly's W	X <sup>2</sup>	df	p
Βαθμός επίτευξης στόχων	,660	215,264	27	,000

Εικόνα 2. Έλεγχος σφαιρικότητας (παράγοντας:Βαθμός επίτευξης στόχων)

Greenhouse-Geisser					
	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Βαθμός επίτευξης στόχων	158,628	6,095	26,025	57,525	,000
Error	1436,681	3175,569	,452		

Εικόνα 3. Greenhouse-Geisser (παράγοντας:Βαθμός επίτευξης στόχων)

Στη συνέχεια ο έλεγχος συνεχίστηκε για να διαπιστωθεί, ανάμεσα σε ποιους αναστοχασμούς υπάρχουν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό επίτευξης των στόχων των εκπαιδευομένων, πραγματοποιώντας έλεγχο Paired-samples t-test. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους αναστοχασμούς της 2ης και 3ης εβδομάδας ( $t(521) = -2,302$ ,  $p = 0,022$ ), της 3ης και 4ης εβδομάδας ( $t(521) = -3,460$ ,  $p = 0,001$ ), της 4ης και 5ης εβδομάδας ( $t(521) = -2,140$ ,  $p = 0,033$ ), της 6ης και 7ης εβδομάδας ( $t(521) = -4,766$ ,  $p = 0,000$ ) και της 7ης και 8ης εβδομάδας ( $t(521) = -3,960$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ).

Στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό επίτευξης των στόχων υπήρξε και ανάμεσα στους αναστοχασμούς που έγιναν ανάμεσα στην αρχή και στο μέσο του προγράμματος ( $t(521) = -6,123$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ) και σ' αυτούς που έγιναν ανάμεσα στο μέσο και στο τέλος του ( $t(521) = -9,403$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ) (Εικόνα 4).

Ζεύγη αναστοχασμών	Paired Samples t-Test				
	M	SD	t	df	p
1 <sup>ος</sup> – 2 <sup>ος</sup>	-,033	,852	-,879	521	,380
2 <sup>ος</sup> – 3 <sup>ος</sup>	-,080	,793	-2,302	521	,022
3 <sup>ος</sup> – 4 <sup>ος</sup>	-,121	,802	-3,460	521	,001
4 <sup>ος</sup> – 5 <sup>ος</sup>	-,074	,793	-2,140	521	,033
5 <sup>ος</sup> – 6 <sup>ος</sup>	,006	,853	,169	521	,866
6 <sup>ος</sup> – 7 <sup>ος</sup>	-,167	,798	-4,766	521	,000
7 <sup>ος</sup> – 8 <sup>ος</sup>	-,130	,751	-3,960	521	,000
1 <sup>ος</sup> – στο Μέσο του προγράμματος (4 <sup>ος</sup> )	-,234	,874	-6,123	521	,000
Στο Μέσο του (4 <sup>ος</sup> ) προγράμματος – στο τέλος (8 <sup>ος</sup> )	-,365	,886	-9,403	521	,000

Εικόνα 4. Paired-samples t-test αναστοχασμών (Βαθμός επίτευξης)

### 3. Συμπεράσματα

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι ο αναστοχασμός που πραγματοποίησαν οι εκπαιδευόμενοι της Πειραματικής ομάδας στο τέλος κάθε εβδομαδιαίας ενότητας του προγράμματος, συνέβαλλε στο να βελτιώνουν τόσο σταδιακά όσο και συνολικά τον βαθμό επίτευξης των στόχων τους.

Οι λόγοι για αυτό το αποτέλεσμα ήταν οι εξής:

- οι εκπαιδευόμενοι της Πειραματικής ομάδας αξιοποιώντας την ερευνητική εφαρμογή εφάρμοσαν όλες τις αυτορρυθμιστικές διεργασίες του Αναστοχασμού (3<sup>η</sup> φάση του μοντέλου του Zimmerman), εφάρμοσαν, δηλαδή, τις διεργασίες της *Αυτοαξιολόγησης*, των *Αιτιωδών αποδόσεων*, της *Αυτο-ικανοποίησης* και των *Προσαρμοστικών συμπερασμάτων*
- εφάρμοσαν, επιπλέον, δύο αυτορρυθμιστικές διεργασίες της 2<sup>ης</sup> φάσης του ίδιου μοντέλου (Εφαρμογή) και συγκεκριμένα τις διεργασίες της *Αυτοκαταγραφής* και της *Μεταγνωστικής παρακολούθησης*. Οι διεργασίες αυτές αποτελούσαν προϋπόθεση για να είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν τον Αναστοχασμό τους στο τέλος κάθε εβδομαδιαίας ενότητας, καθώς, οι εκπαιδευόμενοι της Πειραματικής ομάδας καλούνταν κατά τη διάρκεια της μάθησής τους να κρατούν προσωπικές σημειώσεις σχετικά με την προσπάθεια επίτευξης των στόχων τους, τα προβλήματα που αντιμετώπισαν, τους τρόπους που επέλεξαν να τα ξεπεράσουν και το αποτέλεσμα αυτής τους της προσπάθειάς (*Αυτοπαρατήρηση*).
- μπορούσαν, επιπλέον, να παρατηρήσουν την πορεία και το βαθμό επίτευξης των στόχων τους και να τα συγκρίνουν με την πορεία των άλλων εκπαιδευομένων μέσω των γραφημάτων, ατομικών και συγκριτικών, της ψηφιακής ερευνητικής εφαρμογής.
- αξιοποιώντας τις παρατηρήσεις τους στο τέλος κάθε εβδομαδιαίας ενότητας αναστοχάζονταν και αξιολογούσαν οι ίδιοι την προσπάθειά τους (*Αυτοαξιολόγηση*), αιτιολογώντας την επίδοση και την πορεία επίτευξης των στόχων τους (*Αιτιώδης αποδώσεις*), νιώθοντας ικανοποίηση αν η πορεία τους ήταν θετική ή μη ικανοποιημένοι σε αντίθετη περίπτωση (*Αυτο-ικανοποίηση*), αποφασίζοντας στο τέλος τους τρόπους και τις ενέργειες με τις οποίες θα βελτίωναν τα αποτελέσματα της περαιτέρω προσπάθειάς τους (*Προσαρμοστικά συμπεράσματα*).

Η χρονική στιγμή κατά την οποία ο αναστοχασμός φαίνεται ότι δεν επηρέασε θετικά τους εκπαιδευόμενους είναι στο τέλος της 5ης εβδομάδας των μαθημάτων κατά την οποία ο βαθμός επίτευξης των στόχων παραμένει σταθερός. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποδοθεί σε δύο διαφορετικούς λόγους. Ο πρώτος λόγος, ο οποίος ήταν ενδογενής, ήταν το καθαρά θεωρητικό περιεχόμενο της 5ης εβδομάδας το οποίο ίσως να μην ήταν τόσο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους. Ο δεύτερος, ο οποίος ήταν εξωγενής, ήταν η κοινωνική κατάσταση εκείνης της χρονικής περιόδου που μπορεί να επηρέασε τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, καθώς ο 5ος αναστοχασμός συνέπεσε με την έξαρση του COVID-19 στη χώρα μας και την πρώτη αναστολή της λειτουργίας των σχολείων λίγες μέρες μετά (11 Μαρτίου 2020). Η μη στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό επίτευξης των στόχων που παρατηρήθηκε στο τέλος της 1ης εβδομάδας του προγράμματος, αποδίδεται στο ότι, χρονικά ήταν πολύ νωρίς για να υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Το γενικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ο επηρεασμός της πρώτης φάσης (Πρόνοια) του κυκλικού μοντέλου αυτορρύθμισης του Zimmerman από την 3η φάση του μοντέλου (Αναστοχασμός). Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με άλλες σχετικές έρευνες, όπως αυτή των Cleary, et al., (2015). Έχει, όμως, διαπιστωθεί και από τον ίδιο τον Zimmerman ότι οι φάσεις του μοντέλου του είναι αλληλεξαρτώμενες με την μια να επηρεάζει τα αποτελέσματα και τις διεργασίες της επόμενης της (Zimmerman, 2011).

Τέλος, η παρούσα έρευνα, όπως συνέβει και στην έρευνα των Wang, et al., (2017), επηρέασε θετικά τα συναισθήματα, τα κίνητρά και τη συνολική αυτορρύθμιση των συμμετεχόντων στο

πρόγραμμα βοηθώντας τους όχι μόνο να το ολοκληρώσουν επιτυχώς με μεγάλο ποσοστό (Πειραματική ομάδα: 80,3%, Συνολικά: 80,2%), αλλά και με υψηλές επιδόσεις.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τ. Β: Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο

### **Ξενόγλωσση**

- Auvinen, T. (2015). *Educational Technologies for Supporting Self-Regulated Learning in Online Learning Environments*. (Doctoral dissertation), Aalto University.
- Cleary, T. J., Callan, G. L., & Zimmerman, B. J. (2012). Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: Overview and analysis of SRL microanalytic protocols. *Education Research International*, 2012.
- Cleary, T. J., Callan, G. L., Malatesta, J., & Adams, T. (2015). Examining the level of convergence among self-regulated learning (SRL) microanalytic processes, achievement, and a self-report questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 439–450. <https://doi.org/10.1177/0734282915594739>.
- Harris, B. R., Reinhard, W., & Pilia, A. (2011). Strategies to promote self-regulated learning in online environments. *Fostering self-regulated learning through ICT*, 295-315. <https://doi.org/10.4018/978-1-61692-901-5.ch008>
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 104, 18-33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
- Nawrot, I., & Doucet, A. (2014, April). Building engagement for MOOC students: introducing support for time management on online learning platforms. In *Proceedings of the 23rd International Conference on World Wide Web* (pp. 1077-1082). ACM. <https://doi.org/10.1145/2567948.2580054>
- Patru, M., & Balaji, V. (2016). *Making sense of MOOCs: A guide for policy-makers in developing countries*. France and Canada: UNESCO and Commonwealth of Learning. Canada, June 2016, ISBN: 9789231001574.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Reich, J., & Ho, A. (2014). The tricky task of figuring out what makes a MOOC successful. *The Atlantic*, 23.
- Rwanda Ministry of Education. (2018). . Retrieved from [https://en.unesco.org/icted/sites/default/files/2019-04/2018\\_11\\_06\\_rwanda\\_national\\_open\\_framework.pdf](https://en.unesco.org/icted/sites/default/files/2019-04/2018_11_06_rwanda_national_open_framework.pdf)
- Shah, D. (2020). *By The Numbers: MOOCs in 2020*. Retrieved from <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2020/>
- Wang, H. H., Chen, H. T., Lin, H. S., & Hong, Z. R. (2017). The effects of college students' positive thinking, learning motivation and self-regulation through a self-reflection intervention in Taiwan. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 201-216.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397-410

- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (Pp. 13-41). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183. DOI: 10.3102/0002831207312909
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. In Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, Chapter 4, pp. 49-64. Taylor & Francis.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2007). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1–30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.





# ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

**Χατζηπέμου Θεολόγος**

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

## Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών στον χώρο του σχολείου παρουσιάζει αυξητικές τάσεις. Ο εκφοβισμός δεν αφορά απλά μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς ή σύγκρουσης, αλλά αποτελεί ένα φαινόμενο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και σοβαρές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις στα παιδιά που εμπλέκονται είτε άμεσα είτε έμμεσα.

Για την υλοποίηση ενός προγράμματος πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού και της βίας με έμφαση στην αποδοχή της διαφορετικότητας προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς να οργανώσουν και να εφαρμόσουν στην τάξη δύο Εργαστήρια για μαθητές/τριες Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού, διάρκειας 90'. Το κάθε Εργαστήριο αποτελεί μια δομημένη διαδικασία και περιλαμβάνει μια σύντομη θεωρητική εισαγωγή και συγκεκριμένους στόχους, αναλυτικές οδηγίες για τις βιωματικές δραστηριότητες και τις μεθόδους υλοποίησης και σύννοψη των υλικών μέσων εφαρμογής.

**Λέξεις κλειδιά:** Πρόληψη, Εκφοβισμός, Εργαστήρια, Διαφορετικότητα, Βιωματικές Δραστηριότητες

1. Το σχολείο ως πεδίο εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών/τριών

Η έννοια της πρόληψης και της προαγωγής της ψυχικής υγείας τα τελευταία χρόνια έχει συνδεθεί στενά με τον χώρο του σχολείου. Οι λόγοι που υπαγορεύουν τη σημαντικότητα του ρόλου του σχολείου στο συγκεκριμένο θέμα είναι ποικίλοι και μπορούν να συνοψιστούν ως προς δύο κύριους άξονες: ο πρώτος εστιάζει στα αυξανόμενα ποσοστά ψυχικών διαταραχών σε παιδιά και εφήβους και στον ρόλο του σχολείου για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπισή τους, ενώ ο δεύτερος δίνει έμφαση στη σημασία του σχολείου για την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Δόικου, 2020).

Είναι αποδεδειγμένο ότι η έλλειψη έγκαιρης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης πρώιμων δυσκολιών ή ακόμα και διαταραχών καταλήγει σε διαταραχές της εφηβικής αλλά και της ενήλικης ζωής, με πιο φτωχά θεραπευτικά αποτελέσματα και, επομένως, με αυξημένο προσωπικό, οικογενειακό, κοινωνικό και οικονομικό κόστος. Υπάρχουν πολλά στοιχεία από τις έρευνες που δείχνουν ότι τα χαρακτηριστικά και το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου καθώς και η θετική ή η αρνητική εμπειρία των παιδιών σε αυτό το περιβάλλον, επιδρούν, θετικά ή αρνητικά, σε πολλές πτυχές της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης, στη μάθηση και στη συμπεριφορά ( Χατζηχρήστου, 2011 ).

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να διαδραματίσει έναν σύνθετο ρόλο, που περιλαμβάνει όχι μόνο την προαγωγή της μάθησης αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Αναζητούνται έτσι οι συνιστώσες του «αποτελεσματικού» σχολείου, εκ των οποίων θεμελιώδης είναι η ικανότητά του να «αφουγκράζεται» τις ανάγκες των παιδιών και να δίνει έμφαση στην επαρκή στήριξή τους σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας, κατανόησης και φροντίδας. Η έμφαση δεν περιορίζεται πια μόνο στη μετάδοση γνώσης αλλά και στο συναισθηματικό «κλίμα» που επικρατεί και περιβάλλει τη μαθησιακή διαδικασία, το οποίο σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζεται από το είδος και την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ( Karga et al., 2020 ). Το σχολείο που είναι

προσανατολισμένο στο συναισθηματικό κλίμα το οποίο περιβάλλει τη μάθηση μπορεί να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες των παιδιών ( για επάρκεια, αυτονομία, αίσθηση ότι ανήκουν κάπου) και είναι ιδιαίτερα ευεργετικό για παιδιά που βρίσκονται «σε κίνδυνο» να αναπτύξουν δυσκολίες ( Ασημόπουλος και συν.,2013).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν ευρήματα που αναδεικνύουν ότι αυτή η ποιοτική φροντίδα και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα παιδιά και στους/τις δασκάλους/λες μπορούν να λειτουργήσουν «προστατευτικά» για παιδιά που αντιμετωπίζουν έναν ή περισσότερους παράγοντες επικινδυνότητας. Έχει βρεθεί ότι παιδιά που «τα έβγαζαν πέρα» σε αντίξοες συνθήκες υποστηρίζονταν από διάφορους προστατευτικούς παράγοντες, όπως π.χ. η καλή σχέση και η υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό (Δόικου, 2020).

Μέσα σε αυτό το διαρκώς διευρυνόμενο φάσμα απαιτήσεων, η ευαισθητοποίηση και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες τόσο σε γενικά θέματα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης των μαθητών/τριών, όσο και σε πιο ειδικά θέματα που αφορούν παιδιά τα οποία μπορεί να εκδηλώσουν ή εκδηλώνουν δυσκολίες και προβλήματα. Επίσης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη και την υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας στο σχολείο.

## **2. Πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού**

### **2.1. Παρεμβάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού στην τάξη**

Τα τελευταία χρόνια η εκδήλωση εκφοβιστικών και επιθετικών συμπεριφορών στον χώρο του σχολείου παρουσιάζει αυξητικές τάσεις. Συχνά, τα περιστατικά αυτά αποσιωπούνται από τους/τις μαθητές/τριες ή αγνοούνται από τους ενήλικες καθώς θεωρείται λανθασμένα ότι αποτελούν φυσιολογικό στάδιο της διαδικασίας ανάπτυξης των παιδιών και ότι με αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνονται να αντιμετωπίσουν μελλοντικές δυσκολίες ( Γιαννακοπούλου και συν.,2010 ). Ωστόσο, η περίπτωση του εκφοβισμού δεν αφορά απλά μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς ή σύγκρουσης αλλά αποτελεί ένα φαινόμενο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και σοβαρές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις στα παιδιά που εμπλέκονται είτε άμεσα είτε έμμεσα ( Ασημόπουλος και συν.,2015 ).

Συγκεκριμένα, ο εκφοβισμός δεν αφορά το δίπολο "δυνατός-αδύναμος" και "καλός-κακός" αλλά εμπλέκει το σύνολο των μαθητών/τριών, για πολλούς/ές από τους/τις οποίους/ες αποτελεί άκρως τραυματική εμπειρία όντας παρατηρητές σε περιστατικά εκφοβισμού, και της σχολικής κοινότητας γενικότερα ( Rigby, 2008 ).

Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, οι παρεμβάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού κατηγοριοποιούνται σε δύο βασικά μοντέλα: στο μοντέλο πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης/μοντέλο έγκαιρης παρέμβασης και στο μοντέλο της στοχευμένης παρέμβασης. Όσον αφορά στο δεύτερο μοντέλο, η παρέμβαση ξεκινά από τη στιγμή που εκδηλωθεί ένα περιστατικό εκφοβισμού. Έχει τον χαρακτήρα της στοχευμένης ατομικής παρέμβασης, τόσο στον/στην μαθητή/τρια που έχει εκδηλώσει την εκφοβιστική συμπεριφορά όσο και στον/στην μαθητή/τρια που δέχεται την εκφοβιστική συμπεριφορά. Αυτές οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις γίνονται από τον/την εκπαιδευτικό, σε συνεννόηση είτε με κάποιον/α επαγγελματία ψυχικής υγείας είτε με τον/την διευθυντή/ντρια και τον/την σύμβουλο εκπαίδευσης (Olweus, 1993).

### **2.2. Γενικές μεθοδολογικές κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού**

Η σύγχρονη μεθοδολογία των σχεδίων εργασίας, γενικότερα για την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας και ειδικότερα για τον εκφοβισμό και τη βία στο σχολείο, δε στηρίζεται απλώς στη μεταφορά γνώσεων στους/στις μαθητές/τριες.

Αντιθέτως, βασίζεται και δίνει έμφαση στη σχέση και στην αλληλεπίδραση, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων βελτίωσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών και στη δυνατότητα της ενδυνάμωσης των ικανοτήτων τους να διαπραγματεύονται, να θέτουν όρια και να προβαίνουν στις σωστές επιλογές ( Bibou-Nakou et al., 2013 ). Ειδικότερα, στηρίζεται στη βιωματική, ενεργητική, συνεργατική μάθηση. Αυτό σημαίνει μια ανοιχτή ψυχοεκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς αυστηρώς καθορισμένα όρια, που εξελίσσεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων ( Ασημόπουλος και συν.,2011 ) .

Ένα σχέδιο εργασίας για το φαινόμενο του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο αξιοποιεί τη δυναμική της συνεργαζόμενης μαθητικής ομάδας και υλοποιείται σε κλίμα αποδοχής, ενθάρρυνσης και δημιουργικότητας, που ενισχύει την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη. Στο πλαίσιο αυτό έχει τη δυνατότητα να εμπειρέξει μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και παιδιά με ιδιαίτερα ιδιοσυγκρασιακά, εθνοτικά, πολιτιστικά, θρησκευτικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. (Δόικου, 2020).

Βασικό γνώρισμα ενός τέτοιου σχεδίου εργασίας είναι ότι οι μαθητές/τριες και ο/η εκπαιδευτικός προσεγγίζουν από κοινού ένα πρόβλημα, επιχειρούν να το κατανοήσουν και σχεδιάζουν τους τρόπους αντιμετώπισής του. Η επεξεργασία του γίνεται με τέτοιον τρόπο ώστε να καταλήγει σε ένα τελικό προϊόν, όπως μια θεατρική παράσταση, μια έκθεση έργων, μια γραπτή έκθεση προτάσεων κ.ά.

### **3. Παρουσίαση προγράμματος παρέμβασης για τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας**

#### **3.1. Η αποδοχή της διαφορετικότητας ως συνιστώσα πρόληψης του φαινομένου του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο**

Η έννοια της διαφορετικότητας αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών, τα οποία διαφοροποιούν ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων από τους άλλους. Το φύλο, η ηλικία, η σωματική εμφάνιση, οι προτιμήσεις, οι δεξιότητες, η γλώσσα και η εθνικότητα είναι ορισμένα από αυτά. Γενικά, οι άνθρωποι μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς κάποια χαρακτηριστικά, αλλά να μοιάζουν σε άλλα. Επίσης, παρά τις όποιες διαφορές τους, όλοι μοιράζονται παρόμοιες ανάγκες και συναισθήματα, έχουν ίση αξία, κοινά δικαιώματα και υποχρεώσεις.

Η διαφορετικότητα διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του ατόμου. Λειτουργεί ως ερέθισμα για τη δημιουργία και τον εμπλουτισμό της προσωπικής ταυτότητας, δηλαδή της μοναδικότητας του καθενός. Έτσι, η αναγνώριση, η αποδοχή, ο σεβασμός και η αλληλοσυμπληρωματική χρήση των ατομικών διαφορών αποτελούν βασικά συστατικά της ψυχικής και κοινωνικής ανάπτυξης και υγείας, ενώ η έλλειψή τους συμβάλλει στην εμφάνιση ανάλογων προβλημάτων. Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο είναι ένα από αυτά ( Ασημόπουλος και συν.,2013 ).

Το φαινόμενο αυτό είναι εξ ορισμού θεμελιωμένο στη διαφορετικότητα. Σύμφωνα με έρευνες, ο εκφοβισμός και η βία στο σχολείο τείνουν να συμβαίνουν εις βάρος παιδιών που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες, παρουσιάζουν σωματικές αναπηρίες ή ψυχολογικές δυσκολίες και τα οποία γενικά διαφέρουν κατά κάποιον τρόπο όχι μόνο από το παιδί (ή τα παιδιά) που εκφοβίζεται αλλά και από την πλειονότητα των μαθητών/τριών. Σε άλλες περιπτώσεις, το παιδί που εκφοβίζεται μπορεί να ξεχωρίζει με θετικό τρόπο από την ομάδα των συνομηλίκων (π.χ. να έχει υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα). Συχνά, τα παιδιά που εκφοβίζονται δεν είναι δημοφιλή, ενώ η διαφορετικότητά τους αντιμετωπίζεται από το σύνολο ως περιέργη, τρομακτική ή υποδεέστερη. Ως αποτέλεσμα, οι διαφορετικοί/ές μαθητές/τριες αποδυναμώνονται ψυχικά και κοινωνικά. Έτσι γίνονται εύκολοι στόχοι συμπεριφορών εκφοβισμού και βίας ( Ασημόπουλος και συν.,2015 ).

Σε κάθε περίπτωση, η ευαισθητοποίηση και η παιδεία των μαθητών/τριών σε θέματα αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας αποτελούν σημαντικές συνιστώσες της αντιμετώπισης και της πρόληψης του φαινομένου του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο.

### 3.2. Δομή των εργαστηρίων για τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας

Για την υλοποίηση ενός προγράμματος ευαισθητοποίησης σχετικά με τη διαφορετικότητα, προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς να οργανώσουν και να εφαρμόσουν στην τάξη δύο Εργαστήρια για μαθητές/τριες Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού, διάρκειας 90'. Το κάθε Εργαστήριο αποτελεί μια δομημένη διαδικασία και περιλαμβάνει μια σύντομη θεωρητική εισαγωγή και συγκεκριμένους στόχους, αναλυτικές οδηγίες για τις βιωματικές δραστηριότητες και τις μεθόδους υλοποίησης και σύνοψη των υλικών μέσων εφαρμογής (Rogers, 2006; Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003; Χατζηχρήστου, 2011).

Στην αρχή κάθε Εργαστηρίου γίνεται:

- θεωρητική εισαγωγή του θέματος
- αναφορά στους στόχους
- παρουσίαση των βιωματικών δραστηριοτήτων, των μεθόδων, καθώς και των υλικών μέσων εφαρμογής που θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων

Το κύριο μέρος περιλαμβάνει τις βιωματικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια ρόλων, εικαστικές δημιουργίες) μέσω των οποίων διερευνάται το θέμα της διαφορετικότητας και διευκολύνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών.

Ακολουθούν η συζήτηση και η επεξεργασία. Τόσο μετά από κάθε βιωματική δραστηριότητα, όσο και στο τέλος του εργαστηρίου, είναι απαραίτητο να ακολουθεί η επεξεργασία των δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν ώστε να αφομοιωθεί η εμπειρία από τους/τις μαθητές/τριες. Ο/Η συντονιστής/τρια, θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις, προτρέπει τα μέλη της ομάδας να συζητήσουν από κοινού την εμπειρία τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Στο τέλος του εργαστηρίου γίνεται ένας απολογισμός όλης της διαδικασίας που προηγήθηκε στη συνάντηση. Εκτός από το περιεχόμενο της συνάντησης, ο/η συντονιστής/τρια μπορεί να θέσει ερωτήσεις που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της ομάδας και το πώς επηρεάστηκαν, π.χ.:

- «Πώς νιώθετε με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας;»
- «Πώς νιώθετε με τα παιδιά που συνεργαστήκατε;»
- «Πώς νιώθετε με την υπόλοιπη ομάδα;»
- «Πώς νιώθατε πριν;» - «Άλλαξε αυτό που νιώθετε σε σχέση με πριν;»

Ο/Η συντονιστής/τρια διευκολύνει την έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων όλων των μελών της ομάδας, δίνει και ο/η ίδιος/ια μια ανατροφοδότηση στα μέλη και κλείνει τη συνάντηση συνοψίζοντας τα συμπεράσματα όλης της διαδικασίας.

Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει σαφώς ότι κυρίαρχη αντίληψη στη φιλοσοφία των Εργαστηρίων είναι η έμφαση στις σχέσεις και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, καθώς και μεταξύ μαθητών/τριών και δασκάλου/ας. Επομένως, δεν πρόκειται για μια «τεχνική» διαδικασία που εξελίσσεται στο πλαίσιο των Εργαστηρίων αλλά για μια συναισθηματική εμπειρία. Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και η οποιαδήποτε διαμόρφωση ή τροποποίηση των στάσεων που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα εξαρτώνται, σε μέγιστο βαθμό, από την ποιότητα των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων που προωθούνται και διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια εφαρμογής των Εργαστηρίων.

### 3.3 Παρουσίαση των Εργαστηρίων 1&2 για τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι στόχοι, η μέθοδος, τα υλικά και οι δραστηριότητες των Εργαστηρίων 1 και 2.

#### A. Στόχοι των Εργαστηρίων

- Να οξυνθεί η δυνατότητα των μαθητών/τριών να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των ατόμων.
- Να καλλιεργηθεί η δυνατότητα να αντιλαμβάνονται αλληλοσυμπληρωματικά και δημιουργικά τη διαφορετικότητα.
- Να ενθαρρυνθεί η αποδοχή της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών/τριών.

#### B. Μέθοδος

- Παιχνίδια λόγου και κίνησης που εστιάζουν (α) σε ομοιότητες και διαφορές και (β) στην αλληλοσυμπληρωματικότητα των παικτών/ κτριών.
- Παρατήρηση.
- Συζήτηση.

#### Γ. Υλικά και μέσα

- Καρέκλες (τάξης).
- Πίνακας.
- Χαρτιά και μολύβια για όλους.
- Υπολογιστής και βιντεοπροβολέας ή DVD player και οθόνη.
- Προτείνεται 10' απόσπασμα (από 00:13 έως 00:23) της ταινίας «Τα Παιδιά του Παραδείσου» (Majid Majidi, Ιράν, 1997) με θέμα τη ζωή ενός παιδιού από άλλη χώρα.

#### Δ. Περιγραφή δραστηριοτήτων

##### Δραστηριότητα 1η - Εισαγωγή

Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει μια εισαγωγή. Στη συνέχεια συζητούν για τους στόχους και για το τι ακριβώς θα συμβεί σε αυτό το Εργαστήριο. Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός υπολογίζει και τους χρόνους που θα χρειαστούν για κάθε δραστηριότητα.

##### Δραστηριότητα 2η - «Ο ένας συμπληρώνει τον άλλο»

Ο/Η εκπαιδευτικός αναφέρει στα παιδιά: «Μπορούμε τώρα να παίξουμε ένα πολύ ωραίο παιχνίδι όπου ο ένας θα συμπληρώνει τον άλλο». Οι μαθητές/τριες κάθονται σε κύκλο. Ο/Η εκπαιδευτικός γράφει ως τίτλο στον πίνακα τη φράση «Πάω ταξίδι, αλλά πρώτα πρέπει να πλύνω τα παράθυρα». Ένας/Μια μαθητής/τρια – παίκτης/τρια αρχίζει το παιχνίδι λέγοντας τη φράση «Πάω ταξίδι, αλλά πρώτα πρέπει να πλύνω τα παράθυρα» και ταυτόχρονα δείχνει με κίνηση πώς «πλένει τα παράθυρα». Κάθε επόμενος/η μαθητής/τρια – παίκτης/τρια επαναλαμβάνει αυτά τα αρχικά λόγια και την κίνηση, και μετά προσθέτει κάτι δικό του με μία ανάλογη κίνηση. Π.χ. ο/η 2ος/η μαθητής/τρια - παίκτης/τρια λέει και πράττει: «Πάω ταξίδι, αλλά πρώτα πρέπει να πλύνω τα παράθυρα» και «να λούσω τα μαλλιά μου». Ο/Η 3ος/η μαθητής/τρια – παίκτης/τρια: «Πάω ταξίδι, αλλά πρώτα πρέπει να πλύνω τα παράθυρα», «να λούσω τα μαλλιά μου» και «να φάω παγωτό» κ.ο.κ. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ο/η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τις ενέργειες που προσθέτει κάθε μαθητής/τρια – παίκτης/τρια με τη σειρά ( ώστε να τις θυμούνται οι μαθητές/τριες στο τέλος ). Με αυτόν τον τρόπο ο/η κάθε μαθητής/τρια – παίκτης/τρια επαναλαμβάνει με λόγια και πράξεις όλα όσα έχουν πει οι προηγούμενοι/ες με τη σειρά και στο τέλος λέει και δείχνει κάτι δικό του. Η ακολουθία ενεργειών γίνεται όλο και πιο μεγάλη. Στο τέλος οι μαθητές/τριες επαναλαμβάνουν όλοι μαζί τη σειρά φράσεων και κινήσεων που έχει καταγράψει ο/η εκπαιδευτικός στον πίνακα. Κλείνοντας, ο εκπαιδευτικός υπογραμμίζει το νόημα του παιχνιδιού, που είναι το να βιώσουν οι μαθητές/τριες πόσο διασκεδαστικό

και εμπλουτιστικό είναι για τους ανθρώπους να μπορούν να αποδέχονται και να χρησιμοποιούν τις διαφορές αλληλοσυμπληρωματικά.

#### Δραστηριότητα 3η - «Τα Παιδιά του Παραδείσου»

Προβάλλεται το επιλεγμένο δεκάλεπτο απόσπασμα της ταινίας «Τα Παιδιά του Παραδείσου», το οποίο δείχνει στιγμιότυπα της καθημερινής ζωής δύο παιδιών μιας ξένης χώρας, με πολλά και διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία από τη δική μας. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός ανοίγει συζήτηση με τα παιδιά και προωθεί τη μεταξύ τους ανταλλαγή απόψεων, βασισμένη στις εξής ερωτήσεις:

- Τι κοινό έχετε με αυτά τα παιδιά;
- Με ποιους ζουν, σε τι είδους σπίτι;
- Πού πηγαίνουν σχολείο, πώς είναι το σχολείο τους;
- Πώς φαντάζεστε την καθημερινότητά τους; Ποια είναι η δική σας καθημερινότητα;
- Υπάρχουν κοινά σημεία και διαφορές;
- Τι πιστεύετε ότι θα ήθελαν να κάνουν αύριο; Ποιες είναι οι ελπίδες, τα όνειρα και οι φιλοδοξίες αυτών των παιδιών για το επόμενο έτος; Όταν θα μεγαλώσουν;
- Αν μιλούσατε την ίδια γλώσσα, τι θα ρωτούσατε αυτά τα παιδιά; Και τι θα θέλατε να σας ρωτήσουν εκείνα;
- Πιστεύετε ότι τελικά θα σας ενδιέφερε να γνωριστείτε καλύτερα και να κάνετε παρέα; Πιστεύετε ότι, παρά τις διαφορές σας, έχετε και κάποια κοινά;

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός συνοψίζει τη συζήτηση βάσει των απαντήσεων των μαθητών/τριών. Τέλος, εισάγει με διαλεκτικό τρόπο τον ορισμό της διαφορετικότητας, έχοντας κατά νου να τονίσει ότι η διαφορετικότητα δεν αποκλείει τις ομοιότητες, ότι δε σημαίνει ανισότητα και ότι είναι χρήσιμη, γιατί μας εμπλουτίζει με γνώσεις και εμπειρίες.

Σημείωση: Αν υπάρχει ενδιαφέρον και διαθέσιμος χρόνος εκτός Εργαστηρίου, συνιστάται να προβληθεί ολόκληρη η ταινία.

#### Δραστηριότητα 4η - «Ομοιότητες και διαφορές»

1. Ζητήστε από τους/τις μαθητές/τριες να σχηματίσουν με τις καρτέκλες τους έναν κύκλο. Εσείς παραμένετε εκτός του κύκλου.

2. Ξεκινήστε το παιχνίδι ζητώντας από τους/τις μαθητές/τριες να αλλάξουν θέσεις μεταξύ τους «μόνο όσοι/ες φορούν, π.χ., τζιν παντελόνι». Ο όρος του παιχνιδιού είναι ότι κανένας/καμιά δεν πρέπει να καθίσει στη θέση όπου ήταν πριν. Συνεχίστε, ζητώντας να αλλάξουν θέση «όσοι/ες φορούν γυαλιά», «όσοι/ες έχουν ξανθά μαλλιά», «όσοι/ες αντιπαθούν τα μαθηματικά», «όσοι/ες γεννήθηκαν στην Αθήνα» κ.ο.κ. Οι οδηγίες μπορεί να δίνονται με διάφορους ρυθμούς, ώστε να υπάρχει παλμός.

3. Μετά από λίγο αφαιρέστε από τον κύκλο μία καρτέκλα. Κάποιος/α μαθητής/τρια θα μείνει όρθιος/α στο κέντρο του κύκλου και αυτός/ή θα συνεχίσει το παιχνίδι, προσπαθώντας με τις οδηγίες του να σηκώσει τους/τις άλλους/ες, ώστε να καθίσει αυτός/ή. Έτσι, αρκετοί/ές μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν τον ρόλο του/της συντονιστή/στριας.

4. Σημάνετε τη λήξη του παιχνιδιού. Βάλτε πίσω την καρτέκλα που λείπει και ζητήστε από τους/τις μαθητές/τριες να καθίσουν.

5. Ανοίξτε ομαδική συζήτηση (βλ. Ενδεικτικές Ερωτήσεις στη συνέχεια).

6. Ολοκληρώνετε τη δραστηριότητα ζητώντας από τους/τις μαθητές/τριες να συμπληρώσει ο/η καθένας/καθεμιά σε ένα χαρτί όμοια και διαφορετικά πράγματα που αρέσουν σε αυτόν/ήν και στον/στην διπλανό/ή του.

Ενδεικτικές ερωτήσεις για συζήτηση:

- Ποια είναι τα κοινά χαρακτηριστικά της ομάδας μας; Π.χ. Σε ποια οδηγία σηκώθηκαν όλοι/ες; Σε τι μπορεί να μοιάζουμε οι άνθρωποι;
- Ποια είναι τα θετικά στοιχεία στο να έχουμε κοινά χαρακτηριστικά;

- Υπάρχουν αρνητικά στο να έχουμε μόνο κοινά χαρακτηριστικά;
- Τι είδους διαφορές μπορεί να έχουμε οι άνθρωποι μεταξύ μας; (σωματικά χαρακτηριστικά, γλώσσα, ηλικία, φύλο κ.ο.κ.)
- Πρόκειται πάντα για διαφορές που φαίνονται; Για παράδειγμα, οι απόψεις, τα συναισθήματα κλπ δεν φαίνονται.
- Πώς αντιμετωπίζουμε οι άνθρωποι συνήθως τη διαφορετικότητα; (Μας φοβίζει; Μας θυμώνει; Έχουμε προκαταλήψεις;)

#### Ε. Σύνοψη - κλείσιμο

Τελειώνουμε τη συνάντηση με ομαδική συζήτηση και ζητάμε από τα παιδιά να την αξιολογήσουν. Ρωτάμε τα παιδιά: «Τι σας άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε σήμερα, τι δεν σας άρεσε ή τι σας δυσκόλεψε, πώς θα χαρακτηρίζατε τη σημερινή μας δουλειά;». Ο/Η εκπαιδευτικός εκφράζει και αυτός/ή τη δική του/της άποψη, σκέψη, συναίσθημα.

### 3.4. Αξιολόγηση των Εργαστηρίων 1 & 2 για τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας

Η αξιολόγηση αφορά το σύνολο των δραστηριοτήτων παρέμβασης. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να ενθαρρυνθούν για να μπορέσουν να μιλήσουν όχι μόνο για τα θετικά των δραστηριοτήτων, αλλά και για τα αρνητικά, όπως, λ.χ. τι θα ήθελαν να είναι διαφορετικό και γιατί, τι θα μπορούσε να προστεθεί κλπ.

Ο/Η εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι ευέλικτος/η και ανοιχτός/ή στην προσέγγισή του/της, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να μπορέσουν να εκφραστούν ελεύθερα και να μη νιώσουν ότι πρέπει να μιλήσουν μόνο για τα θετικά. Πιθανές δυσκολίες και απογοητεύσεις θα πρέπει να διερευνηθούν λεπτομερειακά, ώστε τα στοιχεία που θα προκύψουν να μπορέσουν να ενσωματωθούν σε επόμενες παρεμβάσεις.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η αξιολόγηση είναι μια δύσκολη διαδικασία, αλλά συνάμα αναγκαία για τον μελλοντικό σχεδιασμό ανάλογου προγράμματος δραστηριοτήτων. Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να επισημάνει πως η διαδικασία αυτή σηματοδοτεί κι ένα τέλος και να διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους γι' αυτό, τόσο μέσα από ερωτήσεις, όσο και εκφράζοντας ο ίδιος τα δικά του συναισθήματα. Είναι σημαντικό όλοι να εκφράσουν την άποψή τους.

Ως άξονα της συζήτησης ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Τι ήταν αυτό που περίμενα από τα Εργαστήρια;
- Από αυτά που περίμενα τι πραγματοποιήθηκε;
- Τι μου άρεσε;
- Τι δε μου άρεσε;
- Πώς ένιωσα όλο αυτό τον καιρό;
- Ποιο ήταν το καλύτερο τμήμα των Εργαστηρίων;
- Τι θα ήθελα να αλλάξω;
- Ποιες ήταν οι δύσκολες στιγμές στην ομάδα;
- Ποιες ήταν οι ανακουφιστικές στιγμές στην ομάδα;
- Ποιο είναι το πιο χρήσιμο πράγμα που έμαθα;
- Πώς θα αξιοποιήσω τα όσα έμαθα;
- Πώς νιώθω τώρα που τελείωσε το πρόγραμμα;
- Ποια ήταν η κυριότερη συνεισφορά μου;

Ως δραστηριότητα αποχωρισμού ο/η εκπαιδευτικός προτείνει στους/στις μαθητές/τριες να σηκωθούν όρθιοι, να πιάσουν όλοι/ες μαζί χιαστί τα χέρια τους και να σχηματίσουν έναν κύκλο. Στη

συνέχεια ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να κλείσουν τα μάτια τους για ένα λεπτό και ο καθένας να φέρει στον νου του την καλύτερη στιγμή του προγράμματος. Με τη λήξη του ενός λεπτού, όλη η ομάδα φωνάζει με παλμό και ενθουσιασμό το σύνθημα που έχει υιοθετήσει.

### 3.5. Καλές πρακτικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Με βάση την πολυεπίπεδη προσέγγιση του φαινομένου, παρουσιάζονται επιγραμματικά εννέα (9) στρατηγικές οι οποίες αποτελούν «Καλές Πρακτικές» (Olweus, 1993).

Δράσεις σε επίπεδο σχολείου: Οι δράσεις σε επίπεδο σχολείου έχουν ως στόχο την ανάπτυξη κοινών στάσεων και τη δημιουργία προϋποθέσεων για την πρόληψη του εκφοβισμού σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Προτεινόμενα μέτρα σε αυτό το επίπεδο είναι τα ακόλουθα:

- Συγκρότηση ομάδας που θα συντονίζει τις δράσεις του σχολείου για την πρόληψη του εκφοβισμού.
- Καθιέρωση κανόνων και πολιτικών που αφορούν τον σχολικό εκφοβισμό.
- Αύξηση της επιτήρησης
- Εκτίμηση της έκτασης του φαινομένου
- Συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονέων
- Εκπαίδευση του προσωπικού στην πρόληψη του εκφοβισμού

Δράσεις σε επίπεδο τάξης: Οι δράσεις σε επίπεδο τάξης έχουν ως στόχο την ενσωμάτωση της πρόληψης του εκφοβισμού στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τους εξής τρόπους:

- Αξιοποίηση σχετικών θεματικών ενοτήτων από μαθήματα
- Ενημέρωση και εμπλοκή των γονέων
- Διαμόρφωση κανόνων σε επίπεδο τάξης
- Συναντήσεις με τα παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό, τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό και τους γονείς των παιδιών που εμπλέκονται

## 4. Συμπεράσματα

Για την υλοποίηση ενός προγράμματος πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού και της βίας με έμφαση στην αποδοχή και στον σεβασμό της διαφορετικότητας, προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς να οργανώσουν και να εφαρμόσουν στην τάξη δύο Εργαστήρια για μαθητές/τριες Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού, διάρκειας 90'. Τα εργαστήρια ακολουθούν μια ολιστική προσέγγιση, ωστόσο, η συγκεκριμένη δομή αφήνει και περιθώρια ευελιξίας για προσαρμογή των δραστηριοτήτων ανάλογα με τις ειδικές συνθήκες που μπορεί να προκύψουν. Βασίζονται, στη θεωρία της ψυχοεκπαίδευσης και της βιωματικής/συνεργατικής μάθησης και αποτελούν μια δομημένη εκπαιδευτική διαδικασία που περιλαμβάνει συγκεκριμένους στόχους, μεθόδους υλοποίησης και βιωματικές δραστηριότητες.

Συστατικά των παρεμβάσεων πρόληψης αποτελούν:

- η εκπαίδευση και η εποπτεία των εκπαιδευτικών
- η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης στην τάξη
- οι συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών/τριών
- η εφαρμογή καλών πρακτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου

Η ποιοτική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος ανέδειξε σημαντικά οφέλη, τόσο στους/στις μαθητές/τριες όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς.

Όπως προέκυψε από την αξιολόγηση των Εργαστηρίων αλλά και από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών-συντονιστών/στριών, τα Εργαστήρια ενισχύουν τη συναισθηματική ωριμότητα των παιδιών, προωθώντας την ανάπτυξη γενικότερων κοινωνικών δεξιοτήτων, την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, τη διαχείριση του θυμού και της επιθετικότητας. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η ενίσχυση του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα και κατ' επέκταση η πρόληψη του



εκφοβισμού καθώς οι μαθητές/τριες εφοδιάζονται με δεξιότητες που προάγουν την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Ευχαριστίες

Η δημοσίευση της ομιλίας χρηματοδοτήθηκε πλήρως από το Πα.Δ.Α.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Φύσσας, Κ., Μπεράτης, Ι., Λάγγαρη, Β., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ., Παπαδοπούλου, Κ., Ακαλέστου, Μ.Η., Παπαγιαννοπούλου, Β., Συγγελάκη, Ε.Μ., Στεφανάκου, Α. και Τσιάντης, Α.Κ. (επιμ. Ι. Τσιάντης, Χ. Ασημόπουλος, & Α.Κ. Τσιάντης) (2013). *Stop στην ενδοσχολική βία: Δραστηριότητες στο δημοτικό σχολείο για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου [ISBN: 978-618-80848-2-7].
- Ασημόπουλος, Χ., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ., Μπεράτης, Ι., Παπαδοπούλου, Κ., Φύσσας, Κ., Χατζηπέμου, Θ. (2011). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών - Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε..
- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ. και Ακαλέστου, Μ. (2015) *Σχολικός εκφοβισμός και ψυχική υγεία: Αιτιολογικοί παράγοντες και επιπτώσεις, πρόληψη και αντιμετώπιση*. Στο: Γ. Παπαδημητρίου (επιμ.) *Η συμβολή της Κοινωνικής Εργασίας στην Ψυχιατρική Θεραπευτική*, Αθήνα: Παριζιάνος [ISBN: 978-960-583-067-0].
- Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Στ., Σουμάκη, Ευγ., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ. και Τσιάντης, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας, *Ψυχολογία*, 17(2), 156-175.
- Δόικου. Μ (2020). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Rigby K. *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*, (Β. Δόμπολα, Α. Γιοβαζολιάς) Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα (2008).
- Rogers, C. (2006). *Το γίνεσθαι του προσώπου*. (Μ. Ρηγοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ερευνητές.
- Χατζηγρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο, Τεύχος 2, Δεξιότητες Επικοινωνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

### Ξενόγλωσση

- Bibou-Nakou, I., Asimopoulos, Ch., Hatzipemou, Th., Soumaki, E. and Tsiantis, J. (2013): Bullying in Greek secondary schools: Prevalence and profile of bullying practices, *International Journal of Mental Health Promotion*, DOI:10.1080/14623730.2013.857824 (Impact Factor: 0.415).
- Karga, S., Chatzipemou, Th. and Bibou, I. (2020). Parents and bullying. Smith, P.K. and Norman, J.H. (eds). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying. A comprehensive and international review of research and intervention*, Wiley Blackwell, Chichester [ISBN: 978-1-118-48272-8].
- Olweus D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell, Cambridge (1993).

## **ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ**





ISBN: 978-618-5506-18-6