



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 2/2020

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
2/2020**



Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

ISSN 1109-8740

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη. Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, www.ediamme.edc.uoc.gr

Εκδότης: Χατζηδάκη Ασπασία, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Ζομπανάκη Γεώργιο** (1953-1972)

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ζομπανάκης Ανδρέας**

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), **Αναστασιάδης Παναγιώτης**, **Καλογιαννάκη Πέλλα**

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση **EPISAGO@edc.uoc.gr**

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη**,

Μακράκης Βασίλειος, **Αναστασιάδης Πέτρος**, **Βασιλάκη Ελένη**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University of Toronto, Canada,

Καζαμίας Ανδρέας, University of Wisconsin, Madison, **Cochrane, Ray**, University of Birmingham,

Τάμης Αναστάσιος, Notre Dame University of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University,

South Africa, **Tien-Hui, Chiang**, University of Tainan, Zhengzhou University, China,

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη, Παν. Κύπρου, **Πασιαρδής Πέτρος**, Ανοικτό Παν. Κύπρου,

Παλιός Ζαχαρίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, **Κατσίκη-Γίβαλου Άντα**, Παν. Αθηνών,

Πάτσιου Βίκυ, Παν. Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Παν. Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**, Παν. Κρήτης,

Νικολουδάκη Ελπινίκη, Παν. Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Παν. Κρήτης,

Γκότοβος Αθανάσιος, Παν. Ιωαννίνων, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Παν. Πατρών,

Ξωχέλλης Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Παν. Ιωαννίνων,

Καΐλα Μαρία, Παν. Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Παν. Αιγαίου, **Δαμανάκης Μιχάλης**, Παν. Κρήτης,

Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, Παν. Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Παν. Κρήτης

Αϊδίνης Αθανάσιος, ΑΠΘ, **Ανδρεαδάκης Νικόλαος**, Παν. Αιγαίου, **Δημάκος Ιωάννης**, Παν. Πατρών,

Ελευθεράκης Θεόδωρος, Παν. Κρήτης, **Ζαράνης Νικόλαος**, Παν. Κρήτης,

Θώμου Βιβή, Παν. Κρήτης, **Ιβρίντελη Μαρία**, Παν. Κρήτης, **Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα**, Παν. Κρήτης,

Καρράς Κων/νος, Παν. Κρήτης, **Κοντογιάννη Διονυσία**, Παν. Κρήτης, **Κουρκούτας Ηλίας**,

Παν. Κρήτης, **Κωστούλα Νέλλη**, Παν. Κρήτης, **Μανωλίσσης Γεώργιος**, Παν. Κρήτης,

Μιχελακάκη Θεοδοσία, Παν. Κρήτης, **Μουζάκη Αγγελική**, Παν. Κρήτης,

Μπαμπάλης Θωμάς, ΕΚΠΑ, **Ντίνας Κων/νος**, Παν. Δυτ. Μακεδονίας, **Παπαδοπούλου Μαρία**,

Παν. Θεσσαλίας, **Παπαδοπούλου Σμαράγδα**, Παν. Ιωαννίνων, **Πολίτης Παναγιώτης**,

Παν. Θεσσαλίας, **Σοφός Αλιβιζος**, Παν. Αιγαίου, **Σταύρου Δημήτρης**, Παν. Κρήτης,

Φτερινιάτη Άννα, Παν. Πατρών, **Χατζηδάκη Ασπασία**, Παν. Κρήτης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Χατζηδάκη Ασπασία**

TAX. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Κοτρώνης Δημήτριος, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

Ioannis Spantidakis (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to: **EPISAGO@edc.uoc.gr**

EDITORIAL BOARD

Panagiotis Anastasiades, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,
Vasilios Makrakis, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto,
Andreas Kazamias, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University
of Birmingham, **Anastasios Tamis**, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West
University, South Africa, **Tien-Hui Chiang**, University of Tainan, Zhengzhou University, China,
Mairy Koutselini-Ioannidou, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece,
Anta Katsiki-Givalou, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens, **Euthimia Tafa**,
University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete,
Antonis Hourdakis, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**,
University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of
Ioannina, **Maria Kaila**, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean,
Michael Damanakis, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete,
Panagiotis Michailidis, University of Crete, **Aidinis Athanasios**, Aristoteleio University of Thessaloniki,
Andreadakis Nikolaos, University of Aegean, **Dimakos Ioannis**, University of Patras,
Eleutherakis Theodoros, University of Crete, **Zaranis Nikolaos**, University of Crete, **Thomou Vivi**,
University of Crete, **Ivrideli Maria**, University of Crete, **kalaitzidaki Marianna**, University of Crete,
Karras Konstantinos, University of Crete, **Kodogianni Dionysia**, University of Crete,
Kourkoutas Elias, University of Crete, **Kostoula Nelli**, University of Crete, **Manolitsis Georgios**,
University of Crete, **Michelakaki Theodosia**, University of Crete, **Mouzaki Ageliki**, University of
Crete, **Mpampalis Thomas**, University of Athens, **Dinas Konstantinos**, University of West Macedonia,
Papadopoulou Maria, University of Thessalia, **Papadopoulou Smaragda**, University of Ioannina,
Politis Panagiotis, University of Thessalia, **Sofos Alivizos**, University of Aegean, **Stavrou Dimitris**,
University of Crete, **Fterniati Anna**, University of Patras, **Chatzidaki Aspasia**, University of Crete

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: **UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,**

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece, Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, mobile phone: 6944683566

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. **Συνύπαρξη Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και Προβλημάτων Συμπεριφοράς στο Δημοτικό Σχολείο**
The Link between Specific Learning Difficulties and Behavioral Problems in primary school
 Ελβίρα-Ελένη Δανοπούλου, Ευδοκία Πίττα7
2. **Η Εφαρμογή της Μελέτης Μαθήματος (Lesson Study) στην Αρχική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών**
The Implementation of Lesson Study in Initial Teacher's Education
 Μαρία Δάρρα 30
3. **Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης και Αρχαία Ελληνικά: Σχεδιασμός και Οργάνωση Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**
Multiple Intelligences and Ancient Greek: Design and Organization of Differentiated Instruction
 Χριστίνα Γκορτσά 53
4. **Η Δια Βίου Εκπαίδευση ως δικαίωμα: Πολιτικός λόγος για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αυτισμό**
Lifelong Learning as a Right: Political Reason for the Education of People with Autism
 Ευαγγελία Καλεράντε, Καλλιόπη Τσάνταλη 80
5. **Αποτίμηση της Εξέλιξης της Παράλληλης Στήριξης την Πενταετία 2014-2019 μέσω Συγκεντρωτικών Δεδομένων**
Evaluation of the Development of Parallel Support from 2014 to 2019 Based on Aggregate Data
 Βασίλης Παπαδημητρίου, Αθανάσιος Κουτσοκλένης98
6. **Εκπαιδευτικό Λογισμικό για Επιλεγμένες Ενότητες της Φυσικής – Μηχανικής των Ρευστών**
Educational Software for Selected Units of Physics - Fluid Mechanics
 Βαγγέλης Μανταδάκης, Βαγγέλης Παπαβασιλείου, Δόμνα Παπαδοπούλου 118
7. **Διερευνώντας τις Επιμορφωτικές Ανάγκες της Διευθυντικής Ομάδας των Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**
Exploring the Training Needs of the Secondary School Management Team
 Βασιλική Α. Πολυμεροπούλου133

8. Ηλεκτρονικά Παιχνίδια και Μέσα Τεχνολογίας σε Παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα και Τυπικώς Αναπτυσσόμενα Παιδιά Electronic and video game use in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and typical development	
Αγλαΐα Σταμπολτζή, Ευσταθία Βουλκίδου	153
9. Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας Tracking of Teachers' Persceptions on Distance Education at the Beginning of the Pandemic	
Χαράλαμπος Σταχτέας, Φώτης Σταχτέας	173
10. Η Επίδραση της Κυπριακής Διαλέκτου και της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας στην Παραγωγή Προφορικού και Γραπτού Λόγου The Effect of Societal bilingualism (Cypriot Dialect) and Greek language as a Secondary/Foreign Language in the Production of Oral and Written Communication	
Δέσποινα Ζαννεττίδου-Πουγεράση	195
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	216
Guide for Authors	220

ΣΥΝΥΠΑΡΕΗ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

THE LINK BETWEEN SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES AND BEHAVIORAL PROBLEMS IN PRIMARY SCHOOL

Ελβίρα- Ελένη Δανοπούλου
Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΕ 70)
ΜΑ Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
elvirad88@gmail.com

Ευδοκία Πίττα
Λέκτορας Ειδικής Αγωγής
Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
pitta.ev@unic.ac.cy

Περίληψη

Σκοπός της συγχρονικής αυτής έρευνας ήταν η διερεύνηση της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ηλικίας 6 έως 12 ετών, και η εξέταση του ρόλου του φύλου στην εμφάνιση των προβληματικών συμπεριφορών. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς 100 μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και 100 μαθητών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες μέσω της ενότητας αξιολόγησης της συμπεριφοράς του ερωτηματολογίου TRF/6-18 του Achenbach. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σημαντικά περισσότερο Άγχος/Κατάθλιψη, Απόσυρση/Κατάθλιψη, Κοινωνικά Προβλήματα, Επιθετική Συμπεριφορά, Προβλήματα Προσοχής και Απροσεξίας στους μαθητές της κλινικής ομάδας συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές με γνωμάτευση τουλάχιστον δυσλεξίας εμφάνιζαν σε μικρότερα ποσοστά Σωματικά Ενοχλήματα, Κοινωνικά Προβλήματα, Παράβαση Κανόνων, Επιθετική Συμπεριφορά, Προβλήματα Προσοχής και Απροσεξίας συγκριτικά με τους μαθητές με δυσγραφία, δυσαριθμησία ή και τα δύο μαζί. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα παρά μόνο για το σύνδρομο Σωματικά Ενοχλήματα υπέρ των κοριτσιών.

Λέξεις κλειδιά

Δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, εσωτερικευμένα προβλήματα, εξωτερικευμένα προβλήματα, ερωτηματολόγιο Achenbach.

Abstract

The aim of this cross-sectional study was to investigate whether primary school students with Specific Learning Difficulties, aged 6-12, displayed behavioral problems and whether gender is associated with behavioral problems. The clinical group consisted of 100 students with Specific Learning Difficulties and the control group consisted of 100 typically developed students. Teachers provided information on behavior through the Achenbach questionnaires Teacher's Report Form. Teachers reported that the clinical group displayed significantly more Anxious/Depressed, Withdrawn/Depressed, Social Problems, Attention Problems and mostly Inattention and Aggressive Behavior than the control group. Students with dyslexia displayed less Somatic Complaints, Social Problems, Rule-Breaking Behavior, Aggressive Behavior, Attention Problems and Inattention than the students with dysgraphia, dyscalculia or both. Results showed no statistically significant gender differences between the clinical and control groups except for syndrome Somatic Complaints for girls.

Key words

Dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, internalizing problems, externalizing problems, Achenbach questionnaire.

0. Εισαγωγή

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) αποτελούν τη συχνότερη ομάδα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που συναντούμε τόσο στα σχολεία της Ελλάδας όσο και του εξωτερικού. Σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα, το 2009, στις Η.Π.Α., περίπου το 5% του μαθητικού πληθυσμού των δημοσίων σχολείων εμφάνιζε μαθησιακές δυσκολίες, αποτελώντας το 42% του συνόλου των παιδιών της σχολικής ηλικίας που ανήκουν σε κάποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και δέχονται κάποια μορφή ειδικής εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Αναλυτικά Προγράμματα- Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής» έδειξαν ότι από τους 15.850 μαθητές που εξυπηρετούνται από την Ειδική Αγωγή το 56,2% εμφανίζει Μαθησιακές Δυσκολίες (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου & Μαρκάκης, 2005). Η μελέτη των Mouzaki και Sideridis (2007) υπέδειξε ότι το 3% με 11% των μαθητών εμφανίζει δυσκολίες σε αναγνωστικές δεξιότητες που αφορούν στην αναγνώριση λέξεων και στην κατανόηση κειμένου.

Επιστημονικώς είναι αποδεκτό ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται από άλλες δυσκολίες μάθησης οι οποίες σχετίζονται με αισθητηριακές βλάβες, ψυχικές διαταραχές ή νοητική καθυστέρηση, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχουν με αυτά τα προβλήματα. Χαρακτηρίζονται από αναντιστοιχία μεταξύ του λεκτικού ή πρακτικού δείκτη νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης του μαθητή και συνδέονται με

δυσκολίες στην κατάκτηση του προφορικού και γραπτού λόγου (ανάγνωση και ορθογραφημένη γραφή) και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι δυσκολίες στην κατάκτηση βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων αποδίδονται με τον όρο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (Στασινός, 2009).

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν έναν όρο ομπρέλα που περιλαμβάνει τη Διαταραχή της Ανάγνωσης (δυσλεξία), τη Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης (δυσγραφία) και τη Διαταραχή των Μαθηματικών (δυσαριθμησία). Οι ΕΜΔ επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και μπορεί να οδηγήσουν σε προβληματικές συμπεριφορές (Κρόκου, 2010). Οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες των μαθητών αυτών μπορεί να προκαλέσουν πολλαπλές ματαιώσεις, κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, στιγματισμό, απελπισία, κατάθλιψη και μια γενική αίσθηση έλλειψης ελέγχου (Abramson, Metalsky & Alloy, 1989). Οι έρευνες που καταδεικνύουν την συνύπαρξη ΕΜΔ και κυρίως δυσλεξίας με εσωτερικευμένα ή και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πολλές (π.χ. Dahle & Knivsberg, 2013; Dahle, Knivsberg & Andreassen, 2011).

Τα εσωτερικευμένα προβλήματα είναι ενδογενή όπως η κατάθλιψη, η απόσυρση, το άγχος, οι φοβίες και τα σωματικά ενοχλήματα (Achenbach & Rescorla, 2003). Προκαλούν δυσκολίες στο ίδιο το άτομο χωρίς να είναι ευδιάκριτη η επίδρασή τους στη σχέση του με τους άλλους και χωρίς γνωστές βιοπαθολογικές αιτίες. Αντίθετα, με τον όρο εξωτερικευμένα προβλήματα γίνεται λόγος για εξωγενή και περισσότερο εμφανή στους άλλους προβλήματα όπως η επιθετικότητα και η παράβαση κανόνων (Achenbach & Rescorla, 2003).

Τα ευρήματα αρκετών ερευνών (π.χ. Arnold, et al., 2005; Huntington & Bender, 1993) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ και κυρίως δυσλεξία εμφανίζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, χωρίς ωστόσο να αποκλείουν την εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Dahle et al. (2011) έδειξαν ότι παιδιά και έφηβοι με δυσλεξία εμφάνιζαν σε υψηλά επίπεδα άγχος/ κατάθλιψη, σωματικά ενοχλήματα, απόσυρση, κοινωνικά προβλήματα και προβλήματα προσοχής. Τα δεδομένα των Boetsch, Green, και Pennington (1996) έδειξαν καταθλιπτικά συμπτώματα, τάσεις αυτοκτονίας, χαμηλή αυτοεκτίμηση και ενοχές σε παιδιά με προβλήματα στην ανάγνωση. Η έρευνα των Willcutt και Pennington (2000b) έδειξε τη συνύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών με άγχος, απόσυρση, κατάθλιψη, σωματικά ενοχλήματα και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) καθώς και το γεγονός ότι τα κορίτσια εμφάνιζαν συμπτώματα κατάθλιψης και γενικότερα εσωτερικευμένα προβλήματα σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι τα αγόρια τα οποία εμφάνιζαν περισσότερο εξωτερικευμένα προβλήματα και κυρίως επιθετική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα των Dahle και Knivsberg (2013) έδειξαν ότι η κλινική ομάδα εμφάνιζε περισσότερα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς και κυρίως προβλήματα

προσοχής συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι οι μαθητές με δυσλεξία παρουσίαζαν περισσότερα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, επιθετική συμπεριφορά, κοινωνικά προβλήματα, καταθλιπτικά συμπτώματα και απόσυρση.

Σε ό, τι αφορά στην εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων, οι Yu, Buka, McCormick, Fitzmaurice, και Indurkha (2006) διαπίστωσαν ότι παιδιά με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες (Verbal Learning Disabilities) έχουν τις διπλάσιες πιθανότητες να εμφανίσουν κλινικά επίπεδα στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς και είναι 89% πιο πιθανό να εμφανίσουν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετικές συμπεριφορές, προβλήματα διαγωγής και ΔΕΠ-Υ. Οι Williams και McGee (1994), παρατήρησαν συσχέτιση της αντικοινωνικής και παραπτωματικής συμπεριφοράς με τις αναγνωστικές δυσκολίες, κυρίως στα αγόρια. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η διαχρονική έρευνα των Smart, Sanson και Prior (1996), όπου οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς σύμφωνα με τους γονείς τους εμφάνιζαν μεγαλύτερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς, άγχους και φόβου καθώς και υπερκινητικότητας. Σχετικά με τον παράγοντα φύλο, τα 2/3 των αγοριών με αναγνωστικές δυσκολίες εμφάνιζαν προβλήματα συμπεριφοράς, εν αντιθέσει με τα 2/3 των κοριτσιών με αναγνωστικές δυσκολίες τα οποία δεν παρουσίαζαν προβληματικές συμπεριφορές.

Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν εστιάσει στην σχέση ανάμεσα στη δυσλεξία και τη ΔΕΠ-Υ (π.χ. Knivsberg & Andreassen, 2008; Willcutt & Pennington, 2000a). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών κατέδειξαν τη συνύπαρξη των αναγνωστικών δυσκολιών με τη διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και την υπερκινητικότητα. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Pennington, Willcutt και Rhee (2005), τα ποσοστά συνύπαρξης των αναγνωστικών δυσκολιών με τη ΔΕΠ-Υ κυμαίνονται από 15% έως 40%. Τα ποσοστά αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα δεδομένα ερευνών που υποστηρίζουν ότι το 10% με 40% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στον συλλαβισμό, στη γραφή ή/και στα μαθηματικά (Diamantopoulou, Rydell, Thorell & Bohlin, 2007; Loe & Feldman, 2007). Σχετικά με το φύλο και τη ΔΕΠ-Υ, τα ευρήματα των Willcutt και Pennington (2000a) ανέδειξαν στα αγόρια με αναγνωστικές δυσκολίες μεγαλύτερα ποσοστά διάσπασης προσοχής (60%) και υπερκινητικότητας (30%) συγκριτικά με τα κορίτσια με αναγνωστικές δυσκολίες τα οποία παρουσίαζαν κυρίως χαρακτηριστικά απροσεξίας (24%) και όχι υπερκινητικότητας (6%). Αντίθετα, οι Carroll, Maughan, Goodman και Meltzer, το 2005, ερευνώντας τη συσχέτιση των αναγνωστικών δυσκολιών με τα προβλήματα συμπεριφοράς, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια με αναγνωστικές δυσκολίες εμφάνιζαν ΔΕΠ-Υ και κυρίως υπερκινητικότητα.

Στον ελλαδικό χώρο οι ΕΜΔ αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης κατά τη δεκαετία του '90 καθώς τότε αυξήθηκε το ερευνητικό, το εκπαιδευτικό και το κοινωνικό ενδιαφέρον. Στην κατάσταση αυτή συνέβαλε και η νομοθετική ρύθμιση (Ν.2817/2000 και

N.3699/2008) με την οποία υποκαταστάθηκαν οι γραπτές εξετάσεις με προφορικές. Αν και πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη θεματική αυτή, λόγω της ετερογένειας που υπάρχει στον πληθυσμό των παιδιών με ΕΜΔ και της πιθανής συννοσηρότητας τους με κάποια άλλη διαταραχή, είναι λίγες οι έρευνες που έχουν εξετάσει τη συνύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στους μαθητές αυτούς.

Ο Σιδερίδης, σε μία σειρά από έρευνες που διεξήγαγε (π.χ. Sideridis, 2003, 2005a, 2006a, 2006b), παρατήρησε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τα παρατούσαν πιο εύκολα συγκριτικά με αυτούς της ομάδας ελέγχου. Παράλληλα, οι μαθητές αυτοί αντιλαμβάνονταν τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα ως απειλές, εμφάνιζαν αρνητικά συναισθήματα πριν και μετά την επίτευξη μιας δραστηριότητας και προσανατολιζόνταν στην αποφυγή των στόχων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση εμφάνιζαν χαμηλές γνωστικές ικανότητες και υψηλή ανταγωνιστικότητα, χαμηλά κίνητρα, σημαντικά υψηλότερες τιμές κατάθλιψης, άγχους και αρνητικών επιδράσεων συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου (Sideridis, Mouzaki, Simos & Protopapas, 2006). Τα ευρήματα της έρευνας του Sideridis (2005b) υπέδειξαν ότι οι μαθητές είναι λυπημένοι και καταθλιπτικοί όταν δεν μπορούν να επιτύχουν ακαδημαϊκούς στόχους καθώς η κατάσταση αυτή επιφέρει επιπτώσεις στην κοινωνική τους λειτουργία. Τα παραπάνω ευρήματα αφορούν στις δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους, ωστόσο οι μαθητές των κλινικών ομάδων δεν είχαν επίσημη διάγνωση από δημόσιο φορέα αλλά είχαν παραπεμφθεί από τους δασκάλους τους με βάση τις δυσκολίες που εμφάνιζαν στην τάξη.

Οι Papaioannou et al. (2014), σε έρευνα που υλοποίησαν σε 923 μαθητές που εμφάνιζαν συμπτώματα ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με τους δασκάλους τους, παρατήρησαν ότι τόσο η ομάδα μαθητών με συμπτώματα απροσεξίας όσο και η ομάδα μαθητών με συμπτώματα υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας εμφάνιζαν σημαντικά χαμηλότερη αναγνωστική ικανότητα συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, η ομάδα μαθητών με κυρίαρχα συμπτώματα απροσεξίας είχε ταυτόχρονα χαμηλότερη επίδοση από τους τυπικούς μαθητές στη βραχυχρονική μνήμη και σε εκτελεστικές λειτουργίες. Ωστόσο, οι μαθητές του δείγματος δεν είχαν αξιολογηθεί από δημόσιους φορείς με αποτέλεσμα τα χαρακτηριστικά απροσεξίας και υπερκινητικότητας που ανέφεραν οι δάσκαλοί τους να μην είναι έγκυρα καθώς ενέπιπτε ο υποκειμενικός παράγοντας.

Οι Στατήρη και Ανδρέου (2017), στην έρευνα που υλοποίησαν για τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανοίkein» των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλό κοινωνιομετρικό στάτους και λιγότερο πιθανό να είναι δημοφιλείς συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Παράλληλα, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνιζαν σημαντικά

καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας/ αυτοελέγχου από τους μαθητές με κοινωνικοσυναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες μαζί. Ωστόσο, στην έρευνα αυτή συμμετείχαν και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι δεν είχαν γνωμάτευση από τα Κ.Ε.Σ.Υ. με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να έχουμε σαφή αποτελέσματα για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Σε ό, τι αφορά στο φύλο, ευρήματα ερευνών που διεξήχθησαν στην Ελλάδα προσφέρουν μεικτά αποτελέσματα. Ορισμένες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα αγόρια τείνουν να εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα και επιθετική συμπεριφορά από τα κορίτσια (Roussos, et al., 1999; Μανωλίτσης & Τάφα, 2005) καθώς και προβλήματα διαπροσωπικής προσαρμογής, ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (Ραπαϊοαννου, et al., 2014; Παπαθεοφίλου, Σώκου-Μπάδα, Μιχελιογιάννης & Παντελάκης, 1989; Skounti, Philalithis, Mpitzaraki, Vamvoukas & Galanakis, 2006). Στην έρευνα των Καλαντζή-Αζίζι και Μπεζεβέγκη (1990) διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια εμφάνιζαν συνολικά περισσότερα προβλήματα από τα κορίτσια, χωρίς όμως η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική. Ορισμένες στατιστικές σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν σε υποκατηγορίες όπως η εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς που αξιολογήθηκε ως πιο συχνό πρόβλημα για τα αγόρια. Άλλες έρευνες τονίζουν ότι τα δύο φύλα δε διαφοροποιούνται στα εσωτερικευμένα συμπεριφοράς παρά το γεγονός ότι τα αγόρια εκδηλώνουν συχνότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. Βιενιανάκη, 2009). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι παραπάνω έρευνες δεν ήταν προσανατολισμένες μόνο στους μαθητές με ΕΜΔ αλλά στο σύνολο των μαθητών των κανονικών τάξεων.

Συμπερασματικά, τα παιδιά με ΕΜΔ βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Ωστόσο, είναι σημαντικό η συσχέτιση των ΕΜΔ με τα προβλήματα συμπεριφοράς να διερευνηθεί με δείγμα διαγνωσμένο από επίσημο φορέα για πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα και η αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών αυτών να υλοποιηθεί μέσω του σταθμισμένου ερωτηματολογίου TRF/6-18 του Achenbach το οποίο χρησιμοποιείται από τα Κ.Ε.Σ.Υ αλλά και από ερευνητές του εξωτερικού με αποτέλεσμα να είναι καλύτερη η σύγκριση των δεδομένων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς ως συνοδό πρόβλημα στους μαθητές με ΕΜΔ σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, τέθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα στα οποία μελετήθηκε εάν 1) οι μαθητές με ΕΜΔ εμφανίζουν σημαντικότερα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, εσωτερικευμένης ή εξωτερικευμένης μορφής, ανάλογα με τη διάγνωση που έχουν από τα Κ.Ε.Σ.Υ. (πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), συγκριτικά με τους συμμαθητές τους καθώς και 2) ποιος είναι ο ρόλος του φύλου στην εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών αυτών.

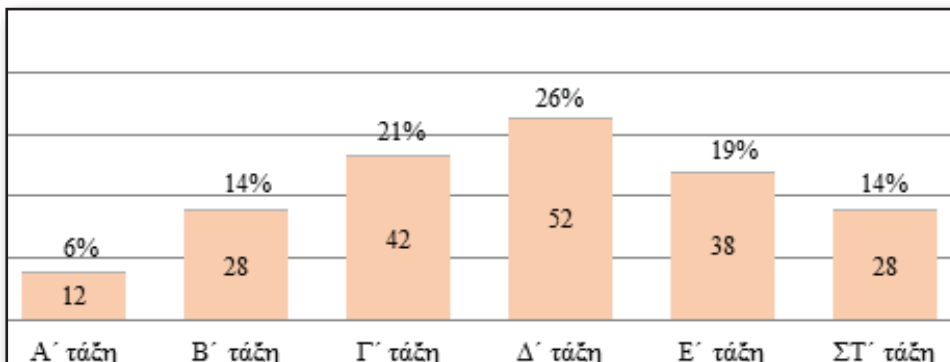
Η σημασία των ευρημάτων της έρευνας είναι μεγάλη αφού θα μπορέσουν να αποτελέσουν πηγή πληροφοριών για την οργάνωση, ανάπτυξη και υλοποίηση των μαθημάτων και των προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής και συμπερίληψης των μαθητών με ΕΜΔ στις γενικές τάξεις αλλά και για τη συγκριτική μελέτη με άλλες χώρες του εξωτερικού.

1. Μέθοδος

1.1. Συμμετέχοντες

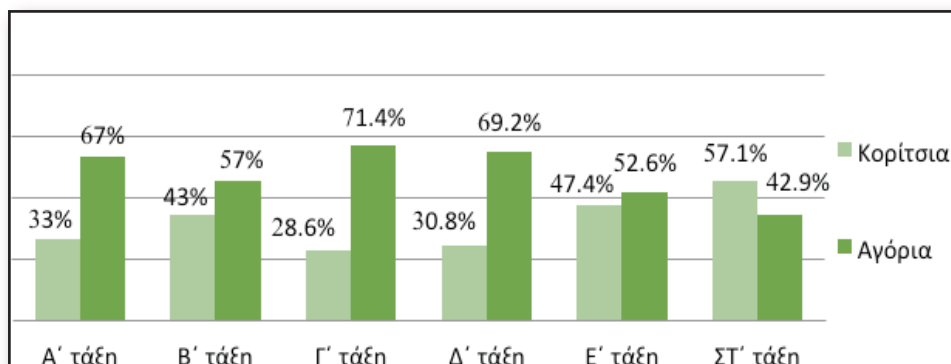
Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 200 μαθητές που φοιτούσαν από την Α' έως και τη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου: 100 μαθητές με ΕΜΔ και 100 μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, συγκροτώντας την κλινική ομάδα και την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, κάθε ομάδα αποτελείτο από 61 αγόρια και 39 κορίτσια. Οι μαθητές του δείγματος προέρχονταν από 9 δημοτικά σχολεία του λεκανοπεδίου Αττικής. Όλοι ήταν ελληνικής καταγωγής, δεν προέρχονταν από δίγλωσσες οικογένειες και δεν είχαν διαγνωσθεί με νοητική υστέρηση ή και αυτισμό. Στο Γράφημα 1 φαίνεται η κατανομή των μαθητών ανά τάξη.

Γράφημα 1: Ποσοστιαία κατανομή και συχνότητες του συνόλου των μαθητών ανά τάξη



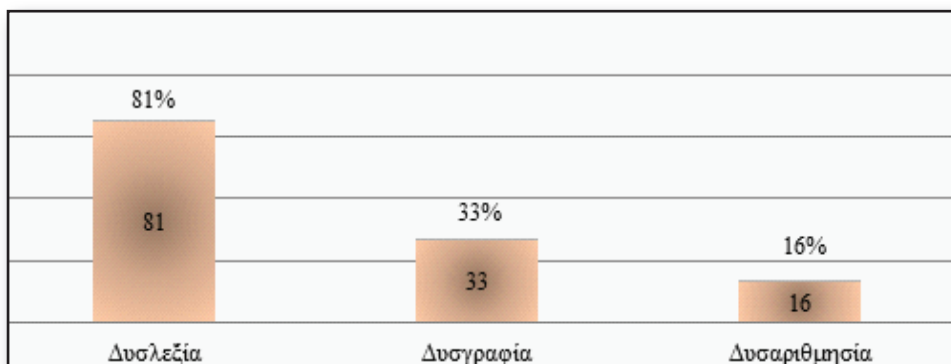
Οι μαθητές της κλινικής ομάδας είχαν διαγνωσθεί με δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία ή και ένα συνδυασμό ΕΜΔ από επίσημους κρατικούς φορείς, όπως τα Κ.Ε.Σ.Υ. ή τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, από ιδιωτικά κέντρα ειδικής αγωγής και φοιτούσαν στα Τμήματα Ένταξης των σχολείων τους. Στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται η ποσοστιαία κατανομή και οι συχνότητες των μαθητών της κλινικής ομάδας ανά τάξη και ανά φύλο, όπου γίνεται εμφανές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με ΕΜΔ ανά τάξη είναι αγόρια, με εξαίρεση τη ΣΤ' τάξη όπου τα κορίτσια εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό (57.1%).

Γράφημα 2: Ποσοστιαία κατανομή μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ανά τάξη και ανά φύλο



Το 60% των μαθητών της κλινικής ομάδας είχε διαγνωσθεί μόνο με δυσλεξία, το 14% μόνο με δυσγραφία, το 3% μόνο με δυσαριθμησία, το 10% με δυσλεξία και δυσγραφία, το 4% με δυσλεξία και δυσαριθμησία, το 2% με δυσγραφία και δυσαριθμησία και τέλος το 7% και με τις τρεις ΕΜΔ μαζί (Γράφημα 3).

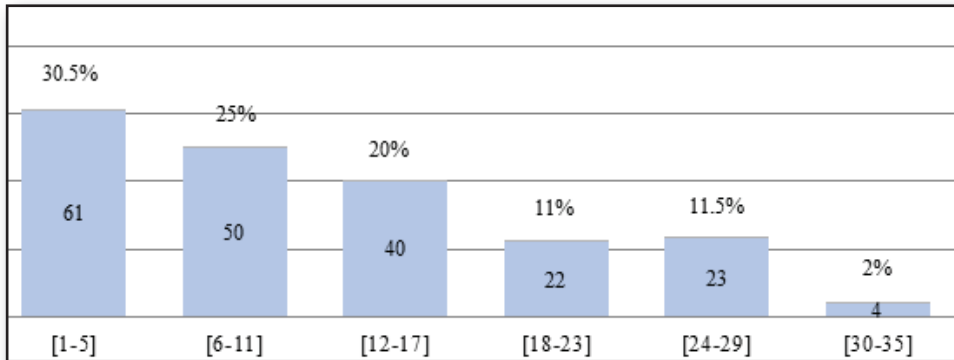
Γράφημα 3: Ποσοστιαία κατανομή και συχνότητες μαθητών κλινικής ομάδας ανά Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία



Για την εκλογή του δείγματος, αρχικά, εντοπίστηκαν οι μαθητές με ΕΜΔ, οι οποίοι αποτέλεσαν την κλινική ομάδα. Στη συνέχεια, με αναλογική δειγματοληψία έγινε η επιλογή των μαθητών χωρίς κάποιου είδους ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Σε ό, τι αφορά στους εκπαιδευτικούς, από τα 200 ερωτηματολόγια τα 170 απαντήθηκαν από γυναίκες (85%) και τα 30 από άντρες (15%). Όπως φαίνεται στο Γράφημα 4, τα περισσότερα ερωτηματολόγια (75.5%) απαντήθηκαν από εκπαιδευτικούς με 1 έως 17 χρόνια προϋπηρεσίας.

Γράφημα 4: Ποσοστιαία κατανομή και συχνότητες ερωτηματολογίων ανά χρόνια εκπαιδευτικής πείρας εκπαιδευτικών



1.2. Υλικά

Οι πληροφορίες για τη συμπεριφορά των μαθητών συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους μέσω της ενότητας αξιολόγησης της συμπεριφοράς του ερωτηματολογίου TRF/6-18 του Achenbach για δασκάλους (Achenbach, 1991; Achenbach & Rescorla, 2003). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί ένα έγκυρο ψυχομετρικό εργαλείο, το οποίο έχει αξιολογηθεί και χρησιμοποιηθεί ευρύτατα διεθνώς και υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία και σημαντική ερευνητική εμπειρία (Ivanova, Achenbach, Dumenci, et al., 2007; Ivanova, Achenbach, Rescorla, et al., 2007). Επίσης, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου TRF μετρήθηκε με τη μέθοδο επαναχορήγησης και ο δείκτης συσχέτισης των μετρήσεων έδειξε υψηλού βαθμού αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων ($r=.90$, $p<.001$) (Achenbach & Rescorla, 2003). Στην Ελλάδα, το Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση εμφανίζεται με το ακρωνύμιο ΣΑΕΒΑ και έχει γίνει η στάθμιση των ερωτηματολογίων του στον ελληνικό πληθυσμό το 1995 με αναθεωρημένες εκδόσεις το 2001 (Achenbach & Rescorla, 2003).

Η ενότητα αξιολόγησης της συμπεριφοράς του ερωτηματολογίου TRF/6-18 του Achenbach για δασκάλους περιλαμβάνει 113 περιγραφές συμπεριφοράς παιδιών σε κλίμακα διαβαθμίσεων 0, 1, 2 όπου η περιγραφή βαθμολογείται με 0 εάν δεν ταιριάζει καθόλου στον μαθητή η συμπεριφορά αυτή, με 1 εάν ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές και με 2 εάν ταιριάζει πάρα πολύ ή πολύ συχνά. Σύμφωνα με το ΣΑΕΒΑ αναδεικνύονται οκτώ κλίμακες συνδρόμων. Στην ομάδα των Εσωτερικευμένων Προβλημάτων ανήκουν το Άγχος/ Κατάθλιψη, η Απόσυρση/ Κατάθλιψη και τα Σωματικά Ενοχλήματα. Στην ομάδα των Εξωτερικευμένων Προβλημάτων ανήκουν η Παράβαση Κανόνων και η Επιθετική Συμπεριφορά. Τα υπόλοιπα τρία σύνδρομα δεν ανήκουν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες και είναι τα Κοινωνικά Προβλήματα, τα Προβλήματα Σκέψης και τέλος τα Προβλήματα Προσοχής τα οποία χωρίζονται στις υποκατηγορίες Απροσεξία και Παρορμητικότητα-Υπερκινητικότητα.

Για την αποδελτίωση της ενότητας αξιολόγησης της συμπεριφοράς του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν οι φόρμες βαθμολόγησης οι οποίες είναι ξεχωριστές για τα δύο φύλα (Achenbach & Rescorla, 2003). Στις φόρμες αυτές γίνεται ένας ηλικιακός διαχωρισμός για κάθε κλίμακα συνδρόμων: τους μαθητές από 6 έως 11 ετών και τους μαθητές από 12 έως 18 ετών. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η πρώτη ηλικιακή στήλη, δηλαδή η στήλη των ηλικιών 6 έως 11 ετών. Επίσης, ανάλογα με τη βαθμολογία του κάθε συνδρόμου η συμπεριφορά των μαθητών κατηγοριοποιείται στο φυσιολογικό, στο οριακό και στο κλινικό φάσμα.

1.3. Διαδικασία

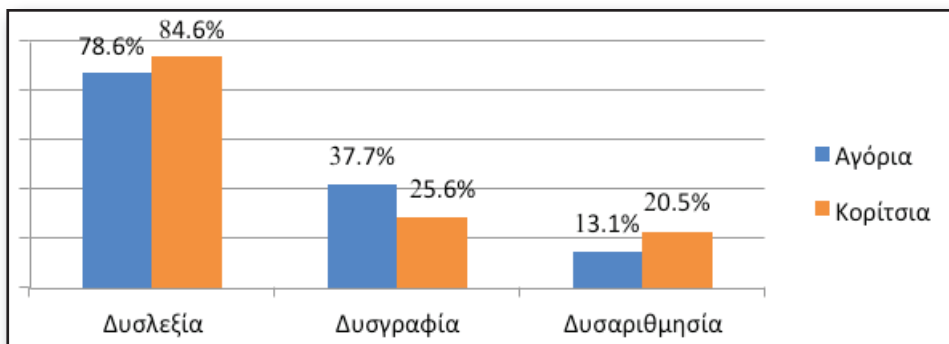
Για την εκτέλεση της έρευνας αρχικά διασφαλίστηκε η άδεια από τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων. Στη συνέχεια, ακολούθησε συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς με στόχο την ενημέρωσή τους για το σκοπό της έρευνας και για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Κάθε εκπαιδευτικός συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο για τους μαθητές της τάξης του με ΕΜΔ και για έναν ίσο αριθμό μαθητών ανά φύλο χωρίς κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία. Τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν σε επισυναπτόμενους φακέλους στους διευθυντές των σχολείων από όπου και έγινε η παραλαβή τους.

2. Αποτελέσματα

2.1. Περιγραφική Στατιστική

Η ανάλυση των δημογραφικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμφάνιση της δυσλεξίας, της δυσγραφίας και της δυσαριθμησίας ανά φύλο (Γράφημα 5) ανέδειξε ότι τα κορίτσια του κλινικού δείγματος έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία και με δυσαριθμησία σε ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό των αγοριών. Σε ό, τι αφορά στη δυσγραφία, τα αγόρια εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια.

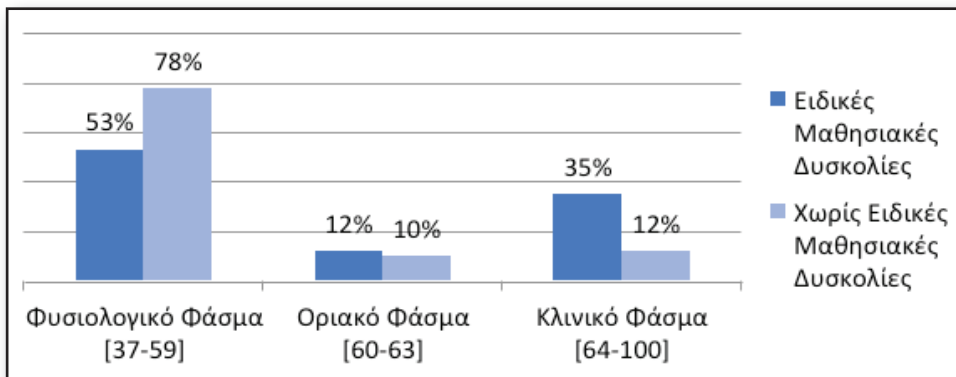
Γράφημα 5: Ποσοστιαία κατανομή κατηγοριών Μαθησιακών Δυσκολιών ανά φύλο



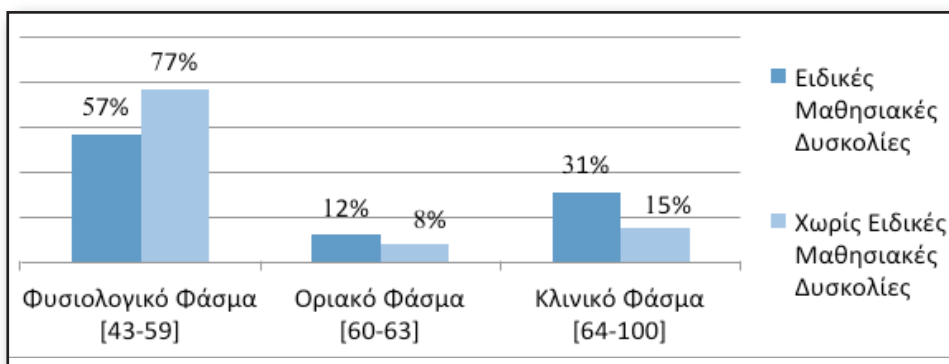
Για την περιγραφική στατιστική ανάλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών του δείγματος, αρχικά, η συνολική βαθμολογία τους (raw scores) σε κάθε σύνδρομο μετατράπηκε σε T τιμές. Έπειτα, ακολούθησε η ομαδοποίηση της βαθμολογίας στα τρία φάσματα: φυσιολογικό ($50 \leq T \leq 64$), οριακό ($65 \leq T \leq 69$) και κλινικό ($70 \leq T \leq 100$) φάσμα, σύμφωνα με τις φόρμες αποδελτίωσης της ενότητας αξιολόγησης της συμπεριφοράς των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους.

Από την ποσοστιαία κατανομή των μαθητών ανά σύνδρομο συμπεριφοράς αναδείχθηκε ότι οι μαθητές της κλινικής ομάδας παρουσίαζαν περισσότερα προβλήματα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα αλλά και συνολικά προβλήματα συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, όπως φαίνεται και στα Γραφήματα 6, 7 και 8. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα κατέδειξαν στο οριακό και κλινικό φάσμα μεγαλύτερα ποσοστά άγχους/ κατάθλιψης (13% και 16% αντίστοιχα), απόσυρσης/ κατάθλιψης (10% και 17% αντίστοιχα), κοινωνικών προβλημάτων (24% και 20% αντίστοιχα), προβλημάτων προσοχής (18% και 17% αντίστοιχα) και κυρίως απροσεξίας (20% και 13% αντίστοιχα) και επιθετικής συμπεριφοράς (19% και 14%).

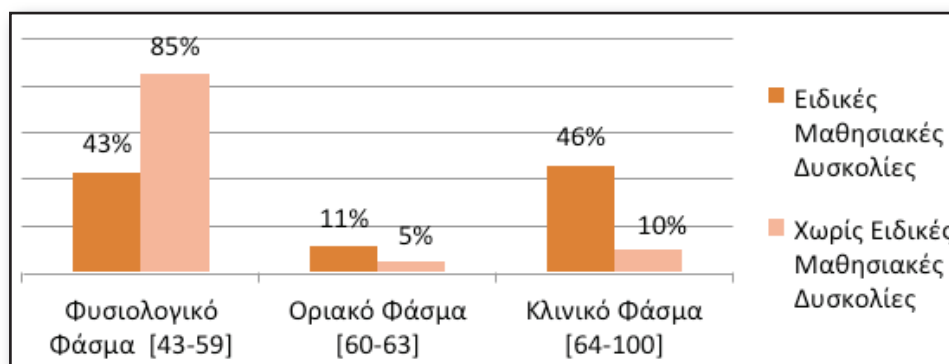
Γράφημα 6: Ποσοστιαία κατανομή μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ανά φάσμα για το σύνολο των Εσωτερικευμένων Προβλημάτων



Γράφημα 7: Ποσοστιαία κατανομή μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ανά φάσμα για το σύνολο των Εξωτερικευμένων Προβλημάτων



Γράφημα 8: Ποσοστιαία κατανομή μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ανά φάσμα για τα Συνολικά Προβλήματα



2.2. Τεστ Ανεξαρτησίας μεταξύ των Προβλημάτων Συμπεριφοράς και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Για να ελεγχθεί εάν η εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς εξαρτάται από τις ΕΜΔ διεξήχθη η διαδικασία Crosstabulation, ελέγχοντας παράλληλα εάν οι μεταβλητές έχουν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους μέσω του χ^2 τεστ. Τα παρακάτω αποτελέσματα είναι στατιστικά σημαντικά ($p < .05$).

Οι αναλύσεις Crosstabs ανάμεσα στην κλινική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου έδειξαν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό εσωτερικευμένα (47% και 22% αντίστοιχα), εξωτερικευμένα (43% και

23% αντίστοιχα) (Πίνακας 1) αλλά και συνολικά προβλήματα (57% και 15% αντίστοιχα) στο οριακό και κλινικό φάσμα. Αναλυτικότερα, αντιμετωπίζουν άγχος/ κατάθλιψη (29% και 9% αντίστοιχα), απόσυρση/ κατάθλιψη (27% και 8% αντίστοιχα), κοινωνικά προβλήματα (44% και 7% αντίστοιχα), προβλήματα προσοχής (35% και 4% αντίστοιχα) και ειδικότερα απροσεξία (33% και 2% αντίστοιχα). Τέλος, σχεδόν οι μισοί μαθητές της κλινικής ομάδας (47%) αντιμετωπίζουν επιθετική συμπεριφορά συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου (22%).

Πίνακας 1: Ανάλυση Crosstabs των μεταβλητών Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Εσωτερικευμένα και Εξωτερικευμένα

			Εσωτερικευμένα			Εξωτερικευμένα		
			Φυσιολογικό Φάσμα	Οριακό Φάσμα	Κλινικό Φάσμα	Φυσιολογικό Φάσμα	Οριακό Φάσμα	Κλινικό Φάσμα
Ειδικές Μαθη- σιακές Δυσκολίες	Ναι	Count	53	12	35	57	12	31
		% within Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	53%	12%	35%	57%	12%	31%
	Όχι	Count	78	10	12	77	8	15
		% within Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	78%	10%	12%	77%	8%	15%

2.3. Τεστ Ανεξαρτησίας μεταξύ των Προβλημάτων Συμπεριφοράς και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών των μαθητών της κλινικής ομάδας

Από την ανάλυση Crosstabs ανάμεσα στους μαθητές με γνωμάτευση τουλάχιστον δυσλεξίας (81 μαθητές) και στους υπόλοιπους μαθητές της κλινικής ομάδας, δηλαδή τους μαθητές με γνωμάτευση δυσγραφίας, δυσαριθμησίας ή και τα δύο μαζί (19 μαθητές) συμπεραίνεται ότι οι μαθητές με γνωμάτευση δυσγραφίας, δυσαριθμησίας ή και τα δύο μαζί αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό εσωτερικευμένα (79%) αλλά και συνολικά προβλήματα (84.2%) στο οριακό και κλινικό φάσμα συγκριτικά με τους μαθητές με γνωμάτευση τουλάχιστον δυσλεξίας (39.5% και 50.6% αντίστοιχα). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσγραφία, δυσαριθμησία ή και τα δύο μαζί συγκριτικά με τους μαθητές με γνωμάτευση τουλάχιστον δυσλεξίας παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σωματικά ενοχλήματα (21.1% και 9.9% αντίστοιχα) και παράβαση κανόνων (42.2% και 17.3% αντίστοιχα). Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς μα-

θητές με δυσγραφία, δυσαριθμησία ή και τα δύο μαζί (57.9%) εμφανίζουν προβλήματα προσοχής σε σχέση με τους μαθητές με δυσλεξία (27.1%). Ενώ, η πλειοψηφία των μαθητών με δυσγραφία, δυσαριθμησία ή και τα δύο μαζί (73.7%) εμφανίζει κοινωνικά προβλήματα συγκριτικά με τους μαθητές με δυσλεξία (37.1%).

Η ανάλυση Crosstabs ανάμεσα στους μαθητές με δυσγραφία και στους μαθητές με άλλες ΕΜΔ έδειξε μεγαλύτερα ποσοστά στην πρώτη ομάδα στο σύνδρομο Προβλήματα Προσοχής (48.5% και 28.3% αντίστοιχα) και συγκεκριμένα στην υποκατηγορία Απροσεξία (54.5% και 22.4% αντίστοιχα).

Η ανάλυση Crosstabs ανάμεσα στους μαθητές με δυσαριθμησία και στους μαθητές με άλλες ΕΜΔ έδειξε μεγαλύτερα ποσοστά απροσεξίας στους μαθητές με δυσαριθμησία (62.4%) συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές της κλινικής ομάδας (27.4%).

Σε ό, τι αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την επίδραση του φύλου στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με ΕΜΔ, το χ^2 τεστ ανέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μόνο ανάμεσα στις μεταβλητές Φύλο και Σωματικά Ενοχλήματα ($p < .05$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, η ανάλυση Crosstabs έδειξε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (23.1%) σωματικά ενοχλήματα συγκριτικά με τα αγόρια (4.9%).

Πίνακας 2: Ανάλυση Crosstabs των μεταβλητών Φύλο και Σωματικά Ενοχλήματα

			Σωματικά Ενοχλήματα		
			Φυσιολογικό Φάσμα	Οριακό Φάσμα	Κλινικό Φάσμα
Φύλο	Αγόρι	Count	58	3	0
		% within Φύλο	95.10%	4.90%	0.00%
	Κορίτσι	Count	30	4	5
		% within Φύλο	76.90%	10.30%	12.80%

3. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε 1) εάν οι μαθητές του δημοτικού σχολείου με ΕΜΔ εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και 2) εάν το φύλο των μαθητών επιδρά στην εμφάνιση των προβληματικών αυτών συμπεριφορών. Αφορμή για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου ήταν το γεγονός ότι στο ελληνικό σύγγραμμα ενώ έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες επί του θέματος, εντούτοις οι έρευνες αυτές δεν συμπεριέλαβαν διαγνωσμένο δείγμα μαθητών με ΕΜΔ από επίσημο φορέα ούτε χρησιμοποιούσαν σταθμισμένο τεστ για την αξιολόγηση και κατηγοριοποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς με αποτέλεσμα να υπάρχει κενό στην ελληνική

βιβλιογραφία. Η παρούσα έρευνα συμπληρώνει αυτό το κενό χρησιμοποιώντας δείγμα με γνωμάτευση από Κ.Ε.Σ.Υ και Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο TRF/6-18 του Achenbach το οποίο χρησιμοποιείται σε πολλές χώρες του εξωτερικού γεγονός που διευκολύνει στη σύγκριση των αποτελεσμάτων μας με αυτά των ερευνών του εξωτερικού.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων, σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στην εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ως συνοδό πρόβλημα στους μαθητές με ΕΜΔ, προκύπτει ότι οι μαθητές με ΕΜΔ εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα συμπεριφοράς και κυρίως εσωτερικευμένης μορφής συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Αναλυτικότερα, οι μαθητές με δυσλεξία και πιθανόν και κάποιοι άλλου είδους ΕΜΔ εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου αλλά λιγότερα από τους μαθητές με δυσγραφία ή δυσαριθμησία ή και τα δύο μαζί. Σε ό, τι αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την επίδραση του φύλου στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές της κλινικής ομάδας, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την εκδήλωση της πλειοψηφίας των προβλημάτων συμπεριφοράς. Μόνο στην περίπτωση των σωματικών ενοχλημάτων βρέθηκε ότι τα κορίτσια εμφάνιζαν περισσότερα και σοβαρότερα συμπτώματα από τα αγόρια σύμφωνα με τους δασκάλους τους.

Αν και η υπάρχουν μεικτά αποτελέσματα στη βιβλιογραφία σχετικά με τη συχνότητα του φύλου στο πεδίο των ΕΜΔ, σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, τα αγόρια διαγιγνώσκονται ως να έχουν ΕΜΔ σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια, μάλιστα, οι ΕΜΔ απαντώνται σε μια αναλογία περίπου 3-5:1 για τα αγόρια προς τα κορίτσια (Cortiella, 2011; Στασινός, 2013). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται να συμφωνήσουν με την άποψη αυτή καθώς η κλινική ομάδα απαρτιζόταν από 61 αγόρια και 39 κορίτσια. Ωστόσο, τα ευρήματα αυτά δεν μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο του ελληνικού πληθυσμού, καθώς το θέμα της συχνότητας των ΕΜΔ ανά φύλο χρήζει περαιτέρω διερεύνηση σε μεγαλύτερο δείγμα από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Σε ό, τι αφορά στο είδος της ΕΜΔ που είχαν διαγνωσθεί οι μαθητές της κλινικής ομάδας, η δυσλεξία αποτέλεσε τη συχνότερη ΕΜΔ, καθώς το 81% των μαθητών είχε διαγνωσθεί με δυσλεξία και πιθανόν και κάποιοι άλλου είδους ΕΜΔ. Το ποσοστό αυτό ήταν αναμενόμενο καθώς η δυσλεξία αποτελεί την πιο συχνή ΕΜΔ (Shaywitz, Gruen & Shaywitz, 2007).

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούσε στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με ΕΜΔ, το 81% της κλινικής ομάδας που είχαν διαγνωσθεί με δυσλεξία, είτε μόνη της είτε σε συνδυασμό με κάποια άλλη κατηγορία ΕΜΔ, εμφάνιζαν άγχος/ κατάθλιψη, απόσυρση/ κατάθλιψη, κοινωνικά προβλήματα και γενικότερα εσωτερικευμένα προβλήματα καθώς και επιθετικότητα,

προβλήματα προσοχής και απροσεξία σε στατιστικά σημαντικά υψηλότερα ποσοστά από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται να συμφωνήσουν με τα ευρήματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν κυρίως εσωτερικευμένα προβλήματα, χωρίς να αποκλείουν και την εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων όπως η επιθετική συμπεριφορά (Dahle et al., 2011; Knivsberg & Andreassen, 2008; Willcutt & Pennington, 2000a, 2000b). Η εμφάνιση περισσότερων προβλημάτων εσωτερικευμένης μορφής θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι μαθητές με διάγνωση δυσλεξίας, καθώς παρουσιάζουν χαμηλή σχολική αυτοαντίληψη συγκριτικά με τους συμμαθητές τους (Polychroni, Koukoura & Anagnostou, 2006; Πατηνιώτη & Πολυχρονοπούλου, 2014), αισθάνονται ανίκανοι παρά τις προσπάθειές τους, με συνέπεια να κατακλύζονται από αισθήματα ματαιώσης, να απομονώνονται, να περιθωριοποιούνται και να εμφανίζουν καταθλιπτικά συμπτώματα ή και σωματικούς πόνους.

Σε ό, τι αφορά στα προβλήματα προσοχής, σχεδόν το 31% των μαθητών με δυσλεξία παρουσίαζε συμπτώματα σε ανησυχητικό και σοβαρό βαθμό, ποσοστό που έρχεται σε συμφωνία με τα ποσοστά συνύπαρξης των αναγνωστικών δυσκολιών με τη ΔΕΠ-Υ τα οποία κυμαίνονται από 15% έως και 40% (Pennington et al., 2005). Ωστόσο, σε αντίθεση με τα ευρήματα των Smart et al. (1996) και των Carroll et al. (2005) στα οποία οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσίαζαν κυρίως υπερκινητικότητα από τα χαρακτηριστικά των προβλημάτων προσοχής, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντική απόκλιση ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και στην ομάδα ελέγχου μόνο για την απροσεξία και όχι για την υπερκινητικότητα. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται και από το γεγονός ότι μόνο 3 μαθητές από ολόκληρη την κλινική ομάδα εμφάνιζαν υπερκινητικότητα και μάλιστα στο οριακό φάσμα.

Σχετικά με τις κατηγορίες των ΕΜΔ, η έρευνα των Prior et al. (1996) έδειξε ότι οι μαθητές με ΕΜΔ στα Μαθηματικά εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές με ΕΜΔ στην Ανάγνωση, παρά το γεγονός ότι η ομάδα των μαθητών με ΕΜΔ στην Ανάγνωση ήταν αριθμητικά μεγαλύτερη, καθώς οι μαθητές με ΕΜΔ στα Μαθηματικά είχαν λάβει λιγότερη προσοχή συγκριτικά με τους μαθητές με ΕΜΔ στην Ανάγνωση. Τα ευρήματα μας βρίσκονται σε σχετική συμφωνία με τα παραπάνω αποτελέσματα καθώς οι μαθητές με δυσγραφία, δυσαριθμησία ή και τα δύο μαζί (19%) παρουσίαζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές με δυσλεξία (81%) και συγκεκριμένα σωματικά ενοχλήματα, κοινωνικά προβλήματα, παράβαση κανόνων, επιθετική συμπεριφορά, απροσεξία, συνολικά εσωτερικευμένα προβλήματα αλλά και γενικότερα συνολικά προβλήματα. Επίσης, οι μαθητές με γνωμάτευση τουλάχιστον δυσγραφίας καθώς και οι μαθητές με γνωμάτευση τουλάχιστον δυσαριθμησίας αντιμετώπιζαν σε μεγαλύτερο ποσοστό προβλήματα προσοχής και απροσεξίας από τους υπόλοιπους μαθητές της κλινικής ομάδας.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στο ρόλο του φύλου στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με ΕΜΔ, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια παρά μόνο για το σύνδρομο Σωματικά Ενοχλήματα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια τείνουν να έχουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα, ενώ τα αγόρια τείνουν να έχουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα και κυρίως επιθετικότητα και παράβαση κανόνων, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Willcutt και Pennington (2000b). Οι αποκλίσεις αυτές ανάμεσα στα δύο φύλα δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, γεγονός που υποδηλώνει ότι η τάση αυτή χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Τα παρόντα ευρήματα είναι σημαντικά καθώς η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση των ΕΜΔ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορεί να εμφανίσουν οι μαθητές αυτοί. Οι εκπαιδευτικοί, γνωρίζοντας τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποιοι από τους μαθητές τους μπορούν να οργανώσουν τη διδασκαλία τους χρησιμοποιώντας μεθόδους πρόληψης των προβληματικών συμπεριφορών όπως συμβουλευτική παρέμβαση και εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, υλοποίηση εναλλακτικών δραστηριοτήτων, χρήση ξεκάθαρων οδηγιών, τήρηση σαφών κανόνων της τάξης και σταθερή αναφορά σε αυτούς, θετική ανατροφοδότηση και όχι τιμωρητική διάθεση καθώς και συμμετοχή σε προγράμματα συναισθηματικής αγωγής (Λιβανίου, 2004; Σκαλουμπάκας, 2017).

Θεωρητικά, τα αποτελέσματα της έρευνας συνεισφέρουν στο γνωστικό πεδίο της διάγνωσης και της αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς, αναδεικνύοντας την ανάγκη κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση των προβλημάτων συμπεριφοράς, ειδικότερα των εσωτερικευμένων, αλλά και στην παρεμβατική υποστήριξη των μαθητών μέσα από τη συνεργασία τους με αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα, εστιάζοντας σε κάθε κατηγορία ΕΜΔ αλλά και στις περιπτώσεις συνύπαρξής τους, έκανε αντιληπτή τη σημασία της έγκυρης και έγκαιρης διάγνωσης των ΕΜΔ καθώς τόσο η έγκαιρη παραπομπή των μαθητών όσο και η ορθή κατηγοριοποίηση των ΕΜΔ που αντιμετωπίζουν διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην εμφάνιση και ένταση των προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορεί να εμφανίσουν. Τα παρόντα ευρήματα απευθύνονται σε επίπεδο συμβουλευτικής τόσο σε εκπαιδευτικούς, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, όσο και σε γονείς και ψυχολόγους, καθώς είναι απαραίτητο να γνωρίζουν, ο καθένας από τη δική του σκοπιά, τι πραγματικά σημαίνει η διάγνωση του κάθε παιδιού και κατά πόσο οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει μπορούν να το επηρεάσει ψυχοσυναισθηματικά εάν δε λάβει την κατάλληλη υποστήριξη και ενίσχυση.

Λαμβάνοντας υπόψη την πιθανότητα συνύπαρξης των ΕΜΔ με τα προβλήματα συμπεριφοράς, δάσκαλοι και γονείς οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι για την ενίσχυση των παιδιών όχι μόνο σε επίπεδο μάθησης αλλά και σε επίπεδο κοινωνικής

και συναισθηματικής ανάπτυξης. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν σε βάθος τους μαθητές τους, να βασίζονται στη διαφορετικότητα και μοναδικότητά τους και να εστιάζουν την προσοχή τους όχι μόνο στις αδυναμίες τους αλλά και στις δυνατότητές τους. Επιπλέον, η συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο είναι καθοριστική για την οργάνωση προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής με σκοπό την αναγνώριση και την κατάλληλη έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών και την αντιμετώπιση πιθανών κρίσεων εντός και εκτός της τάξης καθώς και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την εκπαίδευση στρατηγικών ανάπτυξης κινήτρων (Sideridis, et al., 2006) για μάθηση και για συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστικός για την ανάπτυξη φιλικού σχολικού κλίματος προς τους μαθητές με ΕΜΔ και την ευαισθητοποίηση και υιοθέτηση πρακτικών και θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθησιακών και όχι μόνο ικανοτήτων των μαθητών.

Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι δε μελετήθηκε αποκλειστικά η σχέση ανάμεσα στους μαθητές με διάγνωση μόνο δυσλεξίας και τους μαθητές με διάγνωση μόνο δυσαριθμησίας, καθώς μόνο 3 μαθητές τους κλινικής ομάδας είχαν διαγνωστεί μόνο με δυσαριθμησία. Αντίστοιχα, δε μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα στους μαθητές με διάγνωση μόνο δυσλεξίας και τους μαθητές με διάγνωση μόνο δυσγραφίας, αφού μόνο 14 μαθητές με ΕΜΔ είχαν διαγνωσθεί μόνο με δυσγραφία. Ένας δεύτερος περιορισμός είναι ότι το δείγμα προέρχονταν μόνο από αστικές περιοχές με αποτέλεσμα να μη μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα στο σύνολο του ελληνικού πληθυσμού, παρά το γεγονός ότι προέρχονταν από ένα αξιόπιστο δείγμα μαθητών. Ένας τρίτος περιορισμός είναι ότι δεν μελετήθηκαν παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών όπως η οικογένεια, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ή η παρακολούθηση προγράμματος παρέμβασης από ειδικό παιδαγωγό.

Η έρευνα αυτή αποτελεί πιλοτική μελέτη για μία πιο διευρυμένη έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα με σκοπό τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού. Για το σκοπό αυτό, είναι απαραίτητη η συλλογή δεδομένων από μαθητές που φοιτούν σε σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών καθώς και συμμετοχή όχι μόνο εκπαιδευτικών αλλά και γονέων ή ακόμα και ειδικών παιδαγωγών, λογοθεραπευτών ή και ψυχολόγων που συνεργάζονται με τους μαθητές.

Εν κατακλείδι, μέσα από αυτή την έρευνα γίνεται αντιληπτό πως δεν αρκεί να γνωρίζουμε εάν ο μαθητής έχει ΕΜΔ αλλά οφείλουμε να γνωρίζουμε το είδος της ΕΜΔ καθώς και τα μοναδικά χαρακτηριστικά που εμφανίζει. Έτσι, θα μπορούσαμε να οικοδομήσουμε την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση αλλά και να εστιάσουμε στην πρόληψη και αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς την οποία μπορεί να εμφανίσει ένας μαθητής ως συνοδό πρόβλημα εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούν να αποτελέσουν ένα έναυσμα για περαιτέρω

διερεύνηση των ΕΜΔ στην Ελλάδα, εστιάζοντας όχι μόνο στην αντιμετώπισή τους αλλά και στην επιδράσή τους στην ψυχολογική κατάσταση και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I. & Alloy, L. B. (1989) Hopelessness Depression: A Theory-based Subtype of Depression. *Psychological Review*, 96, pp. 358-372.
- Achenbach, T. (1991) *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. & Rescorla, L. (2003) ΣΑΕΒΑ: Σύστημα Achenbach για εμπειρικά βασισμένη αξιολόγηση. Εγχειρίδιο για τα Ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ. Εταιρία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων. (Ρ. Αλεξάνδρα, Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- American Psychiatric Association. (2000) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th εκδ.). Washington, DC: Author.
- Arnold, E., Goldston, D., Walsh, A., Reboussin, B., Daniel, S., Hickman, E. & Wood, F. (2005) Severity of Emotional and Behavioral Problems Among Poor and Typical Readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), pp. 205-217.
- Boetsch, E., Green, P. & Pennington, B. (1996) Psychological correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8, pp. 539-562.
- Carroll, J., Maughan, B., Goodman, R. & Meltzer, H. (2005) Literacy difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), pp. 524-532.
- Cortiella, C. (2011) *The State of Learning Disabilities*. New York, NY: National Center for Learning Disability.
- Currie, P. & Wadlington, E. (2000) *The Source for Learning Disabilities*. East Moline, IL: Linguistics.
- Dahle, A. & Knivsberg, A. (2013) Internalizing, Externalizing and Attention Problems in Dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, (ahead-of-print), pp. 1-15.
- Dahle, A., Knivsberg, A. & Andreassen, A. (2011) Coexisting problem behavior in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), pp. 162-170.
- Diamantopoulou, S., Rydell, A., Thorell, L. B. & Bohlin, G. (2007) Impact of Executive Functioning and Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder on Children's Peer Relations and School Performance. *Developmental Neuropsychology*, 32(1), σσ. 521-542.

- Huntington, D. & Bender, W. (1993) Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), pp. 159-166.
- Ivanova, M., Achenbach, T., Dumenci, L., Rescorla, L., Almqvist, F., Weintraub, S., Verhulst, F. C. (2007) Testing the 8-Syndrome Structure of the Child Behavior Checklist in 30 Societies. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), pp. 405-417.
- Ivanova, M., Achenbach, T., Rescorla, L., Almqvist, F., Bathiche, M., Bilenberg, N., Verhulst, F. C. (2007) Testing the Teacher's Report From Syndromes in 20 Societies. *School Psychology Review*, 36(3), pp. 468-483.
- Knivsberg, A. & Andreassen, A. (2008) Bihaviour, attention and Cognition in severe dyslexia. *Nordic Journal Psychiatry*, 62(1), pp. 59-65.
- Loe, I. M. & Feldman, H. M. (2007) Academic and educational out-comes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, σσ. 643-654.
- Mather, N. & Goldstein, S. (2001) *Learning Disabilities and Challenging Behaviors: A Guide to Intervention and Classroom management*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Mouzaki, A. & Sideridis, G. D. (2007) Poor Reader's Profiles Among Greek Students of Elementary School. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, σσ. 205-232.
- Papaioannou, S., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Antoniou, F., Padeliadou, S. & Simos, P. G. (2014). Cognitive and academic abilities associated with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: a comparison between subtypes in a Greek non-clinical sample. *Educational Psychology*, 36(1), σσ. 138-158.
- Pennington, F., Willcutt, E. & Rhee, S. (2005) Analyzing Comorbidity. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 263-304). Amsterdam: Elsevier.
- Polychroni, F., Koukoura, K. & Anagnostou, I. (2006) Academic Self-concept, Reading Attitude and Approaches to Learning of Children with Dyslexia: Do they Differ from their Peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), pp. 415-430.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A. & Oberklaid, F. (1999) Relationships Between Learning Difficulties and Psychological Problems in Preadolescent Children from a Longitudinal Sample. *Journal of American Academy for Child and Adolescent Psychiatry*, 38(4), pp. 429-436.
- Roussos, A., Karantanos, G., Richardson, C., Hartman, C., Karajiannis, D., Kyprianos, S. & Zoubou, V. (1999) Achenbach's Child Behavior Checklist and Teachers' Report Form in a Normative Sample of Greek Children 6-12 Years Old. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8(3), σσ. 165-172.
- Shaywitz, S., Gruen, J. & Shaywitz, B. (2007) Management of Dyslexia: Its Rationale, and Underlying Neurobiology. *Pediatrics Clinics of North America*, 54(3), pp. 609-623.

- Sideridis, G. D. (2003) On the Origins of Helpless Behavior in Students with Learning Disabilities: Avoidance Motivation? *International Journal of Educational Research*, 39(4), σσ. 497-517.
- Sideridis, G. D. (2005a) Performance Approach-Avoidance Orientation and Planned Behaviour Theory: Model Stability with Greek Students With and Without Learning Disabilities. *Reading and Writing Quarterly*, 21(4), σσ. 331-359.
- Sideridis, G. D. (2005b) Goal Orientations, Academic Achievement, and Depression: Evidence in Favor of Revised Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), σσ. 366-375.
- Sideridis, G. D. (2006a) Understanding Low Achievement and Depression in the LD: A Goal Orientation Approach. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, σσ. 163-203.
- Sideridis, G. D. (2006b) Achievement Goal Orientations, "Oughts" and Self-Regulation in Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), σσ. 1-16.
- Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P. & Protopapas, A. (2006) Classification of Students With Reading Comprehension Difficulties: The Role of Motivation, Affect, and Psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29, σσ. 159-180.
- Sideridis, G., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S. & Fuchs, D. (2006) Predicting LD on the Basis of Motivation, Metacognition, and Psychopathology: An ROC Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), σσ. 215-229.
- Skounti, M., Philalithis, A., Mpitzaraki, K., Vamvoukas, M. & Galanakis, E. (2006) Attentiondeficit/hyperactivity Disorder in Schoolchildren in Crete. *Acta Paediatrica, International Journal of Paediatrics*, 95(6), σσ. 658-663.
- Smart, D., Sanson, A. & Prior, M. (1996) Connections between Reading Disability and Behavior Problems: Testing Temporal and Causal Hypotheses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(3), pp. 363-383.
- Sutherland, K. S. & Singh, N. N. (2004) Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. *Behavioral Disorders*, 29, σσ. 210-223.
- Willcutt, E. & Pennington, B. (2000a) Comorbidity of Reading Disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Differences by Gender and Subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), pp. 179-191.
- Willcutt, E. & Pennington, B. (2000b) Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(8), pp. 1039-1048.
- Williams, J. & Lynch, S. (2010) Dyslexia: What Teachers Need to Know. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), pp. 66-70.

- Williams, S. & McGee, R. (1994) Reading Attainment and Juvenile Delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(3), pp. 441-459.
- Yu, J., Buka, S., McCormick, M., Fitzmaurice, G. & Indurkaha, A. (2006) Behavioral Problems and the Effects of Early Intervention on Eighth-Year-Old Children with Learning Disabilities. *Maternal and Child Health Journal*, 10(4), pp. 329-338.
- Βενιανάκη, Α. (2009) Δυσκολίες γραπτού λόγου και προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο. Ανάκτηση από https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/d/0/1/metadata-dlib-13ea583b8e924da363fd5b0dbcc288f3_1246261610.tkl
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Μπεζεβέγκης, Η. (1990) Αξιολόγηση από Δασκάλους Προβληματικής Συμπεριφοράς Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. *Νεοελληνική Παιδεία*, 21, σσ. 106-124.
- Κρόκου, Ζ. (2010) Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς. Στο Ε. Κολιάδης, *Συμπεριφορά στο Σχολείο: Αξιοποιούμε Δυνατότητες, Αντιμετωπίζουμε Προβλήματα* (σσ. 600-622). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου, Σ. & Μαρκάκης, Ε. (2005) Χαρτογράφηση – αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής: Άργησαν μια μέρα.... *Επιστημονική Επετηρίδα ΑΡΕΘΑΣ, III*, σσ. 243-262.
- Λιβανίου, Ε. (2004) *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Κανονική Τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μανωλίτσης, Γ. & Τάφα, Ε. (2005) Κατάλογος Ελέγχου για την Ανίχνευση Προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία. *Ψυχολογία*, 12(2), σσ. 153-178.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (Επιμ.) (2007) *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελογιάννης, Ι. & Παντελάκης, Σ. (1989) Σχολική επίδοση: Κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: Ψυχική Διαταραχή και Σχολική Επίδοση. *Ψυχολογικά Θέματα*, 1(3), σσ. 211-229.
- Πατηνιώτη, Δ. & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014) Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση Παιδιών που Φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 199-210).
- Πολυχρόνη, Φ. (2011) *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σκαλουμπάκας, Χ. (2017) Παιδαγωγική Προσέγγιση Μαθητών με Προβλήματα Συμπεριφοράς και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό Υλικό για την Παράλληλη Στήριξη και την Ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Σχολείο* (σσ. 161-180). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Μονάδας Ειδικής Αγωγής.

- Στασινός, Δ. (2013) *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Στατήρη, Β. & Ανδρέου, Ε. (2017) Οι Κοινωνικές Δεξιότητες, η Κοινωνική Θέση και το Αίσθημα του “Ανοίkein” των Μαθητών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Δημοτικό Σχολείο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 5(2), σσ. 1-26.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015) *Μαθησιακές Δυσκολίες- Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: ΣΕΑΒ, ΚΑΛΛΙΠΟΣ.
- Φελούκα, Β. (2010) Μορφές- Σύνδρομα Προβληματικής Συμπεριφοράς. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο Σχολείο: Αξιοποιούμε Δυνατότητες, Αντιμετωπίζουμε Προβλήματα* (σσ. 57-71). Αθήνα: Γρηγόρης.

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ (LESSON STUDY) ΣΤΗΝ ΑΡΧΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

THE IMPLEMENTATION OF LESSON STUDY IN INITIAL TEACHER'S EDUCATION

Μαρία Δάρρα
Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
darra@aegean.gr

Περίληψη

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχεδιασμό της διδασκαλίας μέσω της εφαρμογής της Μελέτης Μαθήματος στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2017-18 με τη μέθοδο του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου το οποίο συμπληρώθηκε από 112 φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, οι οποίοι παρακολούθησαν το μάθημα «Ανάλυση του Διδακτικού Πεδίου: Πρακτικές Ασκήσεις Α' Φάσης». Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει, ότι επιτυγχάνεται η κινητοποίηση των ασκούμενων εκπαιδευτικών για την κατάκτηση συγκεκριμένων επιδιωκόμενων στόχων και τη βελτίωση των επιδόσεών τους μέσω της εμπειρίας τους στη Μελέτη Μαθήματος, η οποία τους ενεργοποιεί να αναλύουν τα μαθήματά τους με βάση τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους, να διεξάγουν λεπτομερείς συζητήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως είναι οι τεχνικές των ερωτήσεων και πρόβλεψη των απαντήσεων των μαθητών, να κρίνουν το σχέδιο μαθήματος και να αξιολογούν την προσπάθειά τους. Επιπρόσθετα, ως σημαντικότερα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της Μελέτης Μαθήματος αναδεικνύονται η συνεργασία, η επαγγελματική ανάπτυξη των ασκούμενων εκπαιδευτικών, ο αναστοχασμός και η ενεργητική μάθηση που περιλαμβάνει εποικοδομητική συζήτηση, σχεδιασμό, πρακτική, παρατήρηση και ανατροφοδότηση.

Λέξεις κλειδιά

Μελέτη Μαθήματος, αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, συνεργατικός σχεδιασμός διδασκαλίας.

Abstract

The main purpose of this paper is to investigate the perceptions of future teachers regarding the design of teaching through the implementation of the Lesson Study in the context of their initial education. The research was carried out during the spring semester of the academic year 2017-18 with the method of the anonymous written questionnaire that was completed by 112 students of the University of the Aegean, who attended the course “Analysis of the Didactic Field: Practical Exercises of First Phase “. The results of the research show that experience in lesson study motivate trainee teachers to achieve specific goals and improve their performance, because it enables them to analyze their lessons based on the learning objectives stated, to conduct detailed discussions on educational strategies such as the question techniques, the prediction of students’ responses, to assess the lesson plan, and to assess their attempt. Additionally, the most important advantages from the implementation of the lesson study are co-operation, professional development of trainee teachers, reflection, active learning that include constructive discussion, planning, practice, observation and feedback.

Key words

Lesson Study, initial teacher education, collaborative design of teaching.

0. Εισαγωγή

Η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης προϋποθέτει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία αρχίζει από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Η διαρκής αναβάθμιση των προγραμμάτων των θεωρητικών σπουδών αλλά και η πρακτική εφαρμογή τους στις σχολικές αίθουσες αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ρεκαλίδου κ.ά., 2013). Αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν το χάσμα που υπάρχει μεταξύ θεωρίας και πρακτικής κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών και ισχυρίζονται ότι είναι αναγκαία η βελτίωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους (Juhler, 2018). Επίσης, τονίζουν τη σημασία της δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Saito, 2012).

Για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών αρκετοί ερευνητές αναδεικνύουν τη σημασία των προγραμμάτων επικοινωνιακής προσέγγισης, καθώς ο κοστροκτιβισμός θεωρείται ως ένα πιο φυσικό και παραγωγικό πλαίσιο για την εκπαίδευσή τους και διαπιστώνουν το θετικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις τους για το μαθητή και για τις δικές τους διδακτικές ικανότητες, αυξάνοντας την εμπιστοσύνη και βελτιώνοντας την πρακτική της διδασκαλίας τους στις σχολικές αίθουσες (Gordon & Debus, 2002, Dejene et al., 2018).

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων προετοιμασίας των ασκούμενων εκπαιδευτικών, τα οποία προωθούν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητές τους αποτελεί μια διαρκή πρόκληση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Hiebert et al., 2003, Wessels, 2018). Επίσης, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων αλλά και μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων, την αξία της αλληλεπίδρασης μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, καθώς και τη σημασία του αναστοχασμού στην εκπαίδευσή τους (Ρεκαλίδου κ.ά., 2013). Ο αναστοχασμός δίνει τη δυνατότητα στους ασκούμενους εκπαιδευτικούς να συλλέξουν πληροφορίες, να τις επεξεργαστούν στο πλαίσιο της ομάδας και να τις αξιοποιήσουν κατάλληλα κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους διδασκαλίας. Έτσι, προγράμματα που δίνουν τη δυνατότητα στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους, είναι πιο αποτελεσματικά (Saito, 2012).

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης των μελλοντικών εκπαιδευτικών το οποίο βασίζεται στον κονστрукτιβισμό και μπορεί να αμβλύνει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πρακτικής είναι η Μελέτη Μαθήματος (lesson Study) (Ρεκαλίδου κ.ά., 2013, Wessels, 2018). Από την ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι αρκετές έρευνες έχουν διερευνήσει τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στη βελτίωση της μάθησης των φοιτητών και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (McDowell, 2010, Δανιά κ.ά., 2013, Leavy & Hourigan, 2016), καθώς και στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων ασκούμενων εκπαιδευτικών (Post & Varoz, 2008, Carroll, 2013, Juhler, 2018). Επίσης, αρκετές έρευνες έχουν μελετήσει τα πλεονεκτήματα, ενώ λιγότερες τις δυσκολίες εφαρμογής της Μελέτης Μαθήματος (Burroughs & Luebeck, 2010, Hamzeh, 2014, Lucas, 2014) και ακόμη λιγότερες έρευνες έχουν διερευνήσει τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (McDowell, 2010, Molina, 2012).

Στη βάση των όσων προαναφέρθηκαν και λαμβάνοντας υπόψη ότι: α. η ουσιαστική σύνδεση θεωρίας και πράξης αποτελεί βασικό προσδιοριστικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της πρακτικής άσκησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, β. η μικροδιδασκαλία ως μεθοδολογία πρακτικής άσκησης έχει πολύ θετικά αποτελέσματα, γ. η αξιοποίηση της Μελέτης Μαθήματος στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των ασκούμενων εκπαιδευτικών συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική τους ανέλιξη, δ. η κατανόηση των προβλημάτων και των ανησυχιών των φοιτητών σχετικά με τις μικροδιδασκαλίες που πραγματοποιούν στο πλαίσιο της αξιοποίησης της Μελέτης Μαθήματος αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη βελτίωση των προγραμμάτων πρακτικής άσκησης και ε. υπάρχει έλλειψη σχετικών ερευνών για την αξιοποίηση της Μελέτης Μαθήματος στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, γίνεται αντιληπτό ότι η διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών/τριών αναφορικά με το σχεδιασμό της διδασκαλίας στο

πλαίσιο της εφαρμογής της Μελέτης Μαθήματος αναμένεται να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της πρακτικής τους άσκησης.

1. Μελέτη Μαθήματος: θεωρητική προσέγγιση

Η Μελέτη Μαθήματος είναι μια διδακτική πρακτική η οποία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιαπωνίας. Είναι μια μορφή έρευνας στην τάξη όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργατικά σχεδιάζουν, διδάσκουν, παρακολουθούν και μοιράζονται τα αποτελέσματα σε ένα μάθημα μιας τάξης (Espinosa et al., 2018). Η Μελέτη Μαθήματος, η οποία στηρίζεται στην παιδαγωγική θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού, καλλιεργεί το διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών, υποστηρίζει τη συμμετοχική μάθηση και τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό, συμβάλλοντας στη βελτίωση της διδασκαλίας προς όφελος των εκπαιδευόμενων, αλλά και στην επαγγελματική ενίσχυση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Γιαννακίδου κ.ά., 2013).

Για την υλοποίηση της Μελέτης Μαθήματος μια ομάδα εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας συνεργάζεται για το σχεδιασμό και τη διδασκαλία ενός ερευνητικού μαθήματος σε χρονικό διάστημα 10-15 ωρών σε τρεις έως τέσσερις εβδομάδες (Fernandez, 2002). Διακρίνεται στα εξής στάδια: α) καθορισμός μαθησιακών στόχων, β) σχεδιασμός ερευνητικού μαθήματος, γ) διδασκαλία, παρατήρηση και συλλογή δεδομένων ερευνητικού μαθήματος, δ) αξιολόγηση – ανατροφοδότηση και επαναδιδασκαλία και ε) αναστοχασμός – διαμόρφωση και κοινοποίηση τελικών αποτελεσμάτων (Stepanek et al., 2007).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο σε μια σχολική μονάδα εκφράζοντας ελεύθερα τις απόψεις τους και μέσα από γόνιμο και δημιουργικό διάλογο διαμορφώνουν συνεργατικά όλοι μαζί μια κοινή βάση αντιλήψεων για τη διδασκαλία του ερευνητικού μαθήματος την οποία θα πραγματοποιήσει στην τάξη ένα μέλος της ομάδας (Lewis & Hurd, 2011). Για το σχεδιασμό του οι εκπαιδευτικοί αναλύουν τον τρόπο σκέψης των μαθητών και συναποφασίζουν τις πιο κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές. Επίσης, στο στάδιο αυτό καθορίζονται από τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα υλοποιήσουν οι μαθητές εκτιμώντας και σχολιάζοντας, παράλληλα, τις πιθανές αντιδράσεις και απαντήσεις τους σε καθεμία από αυτές (Δανιά κ.ά., 2013). Οι ατομικές εμπειρίες και ιδέες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δοκιμάζονται στην πράξη, ελέγχονται και υιοθετούνται, απορρίπτονται ή τροποποιούνται. Η διαδικασία αυτή παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία ενός πλούσιου και καλά δομημένου μαθήματος (Espinosa et al., 2018).

Η μάθηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Μελέτης Μαθήματος απορρέει από την παρατήρηση του τρόπου διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος από έναν εκπαιδευτικό της ομάδας, από την επεξεργασία των δεδομένων που αφορούν στη

μάθηση των εκπαιδευόμενων, τα οποία συλλέγονται κατά τη διάρκειά του, καθώς και από την αξιολόγηση – ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό που συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση του ίδιου του μαθήματος αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Stepanek et al., 2007). Τα αποτελέσματα από την υλοποίηση του ερευνητικού μαθήματος, στη συνέχεια, κοινοποιούνται, έτσι ώστε και άλλοι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να πραγματοποιήσουν τη Μελέτη Μαθήματος να μπορούν να αντλήσουν στοιχεία και να τα εφαρμόσουν.

Η Μελέτη Μαθήματος συνδυάζει τη θεωρητική και πρακτική μάθηση και προωθεί την εκμάθηση υψηλής ποιότητας μέσω της διδασκαλίας υψηλής ποιότητας. Η βελτίωση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών τους δίνει τη δυνατότητα να διακριθούν ως εκπαιδευτικοί παρέχοντας υψηλής ποιότητας διδασκαλία στους εκπαιδευόμενους δίνοντας στους τελευταίους ευκαιρίες για ουσιαστική κατάρκτηση της γνώσης (Nishimura 2016, Wessels, 2018). Επίσης, η Μελέτη Μαθήματος οξύνει την κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων μέσω της ομαδικής και συνεργατικής διδασκαλίας, η οποία ενεργοποιεί διάφορες ικανότητες και δεξιότητές τους και βελτιώνει τη μάθησή τους (Darling-Hammond & Richardson, 2009).

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση της Μελέτης Μαθήματος είναι η εθελοντική και ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και η καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ τους, η οποία στηρίζεται στην ειλικρινή και αμφίδρομη επικοινωνία (Lewis et al., 2004).

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασική παραδοχή της εργασίας είναι ότι η αξιοποίηση της Μελέτης Μαθήματος με μικροδιδασκαλία στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης Α΄ Φάσης σχετίζεται:

- α. με τη διάσταση που αφορά στην απόκτηση και στην εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για την ενίσχυση και τη βελτίωση του έργου και του ρόλου των ασκούμενων φοιτητών ως σχεδιαστών του διδακτικού έργου και ως δημιουργών ευνοϊκού σχολικού περιβάλλοντος μάθησης και
- β. με τη διάσταση που αφορά στην απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων/συνθηκών του στοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού.

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων στην έρευνα φοιτητών αναφορικά με το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους στο πλαίσιο της εφαρμογής της Μελέτης Μαθήματος. Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των φοιτητών: α. αναφορικά με τις συναντήσεις-εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της Μελέτης Μαθήματος και β. σχετικά τα βήματα και τις διαδικασίες του κύκλου της Μελέτης Μαθήματος.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και στα οποία θα επιχειρήσει να δώσει απάντηση η έρευνα είναι:

- 1^ο: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις Συναντήσεις-Εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της Μελέτης Μαθήματος;
- 2^ο: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών σχετικά με τον κύκλο της Μελέτης Μαθήματος (τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, το σχεδιασμό, τα οφέλη και την επιτυχία του ερευνητικού μαθήματος);

3. Η μέθοδος

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018 στο πλαίσιο του μαθήματος «Ανάλυση του Διδακτικού Πεδίου: Πρακτικές Ασκήσεις Α' Φάσης», το οποίο διδάσκεται από την ερευνήτρια στο έκτο εξάμηνο σπουδών. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης Α' Φάσης οι ασκούμενοι φοιτητές ανά ομάδες (4-5 ατόμων) σχεδίασαν και πραγματοποίησαν μια μικροδιδασκαλία διάρκειας 20 λεπτών, με την αξιοποίηση της προσέγγισης της Μελέτης Μαθήματος.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν ημερολόγια, που τηρήθηκαν κατά το χρόνο υλοποίησης της μελέτης μαθήματος από το διευκολυντή και τον καταγραφέα της ομάδας, καθώς και τα πρωτόκολλα σχεδιασμού, παρατήρησης, αναστοχασμού και αναθεώρησης του ερευνητικού μαθήματος. Εργαλείο συλλογής δεδομένων, επίσης, αποτέλεσε και το ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από 112 τριτοετείς φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, οι οποίοι παρακολούθησαν το μάθημα «Ανάλυση του Διδακτικού Πεδίου: Πρακτικές Ασκήσεις Α' Φάσης». Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει διαμορφωθεί από τους Stepanek et al. (2007), μεταφράστηκε στην ελληνική και τροποποιήθηκε μερικώς για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας από την ερευνήτρια. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα (4) μέρη/άξονες. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία σε σχέση με το φύλο των ερωτηθέντων φοιτητών. Στον δεύτερο άξονα υπάρχουν επτά (7) δηλώσεις που σχετίζονται με τις συναντήσεις-εργαστήρια της Μελέτης Μαθήματος. Στον τρίτο άξονα υπάρχουν έντεκα (11) δηλώσεις που αφορούν στον κύκλο της Μελέτης Μαθήματος και ο τέταρτος άξονας αποτελείται από έξι (6) δηλώσεις που εξετάζουν την εφαρμογή και τη μάθηση από τη Μελέτη Μαθήματος.

Συγκεκριμένα, στο δεύτερο άξονα, επτά δηλώσεις αφορούσαν στις ενημερωτικές συναντήσεις της Μελέτης Μαθήματος. Διερευνήθηκε η κατανόηση των στόχων της Μελέτης Μαθήματος, η αφομοίωση του υλικού, η επάρκεια του διατιθέμενου χρόνου και η χρησιμότητα των συναντήσεων. Στον τρίτο, έντεκα κριτήρια κατέγραψαν τις

απόψεις των συμμετεχόντων φοιτητών για τον κύκλο της Μελέτης Μαθήματος. Διερευνήθηκε η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, ο σχεδιασμός, τα οφέλη και η επιτυχία του ερευνητικού μαθήματος. Επίσης, με τις δηλώσεις του τέταρτου άξονα διερευνήθηκαν τα οφέλη των ασκούμενων φοιτητών από την εμπλοκή τους στη Μελέτη Μαθήματος και η εφαρμογή των θετικών επιδράσεων του στη διδασκαλία τους.

Η παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με τη χρήση των προαναφερθέντων εργαλείων στο πλαίσιο της διεξαγωγής της έρευνας που περιγράφηκε παραπάνω δεν περιλαμβάνονται στους στόχους της παρούσας εργασίας.

Από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τα προαναφερθέντα εργαλεία συλλογής δεδομένων, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του δεύτερου και τρίτου άξονα του ερωτηματολογίου.

Η στατιστική επεξεργασία έγινε με τη χρήση του προγράμματος IBM SPSS Statistics 20. Ο δείκτης Cronbach's alpha είναι $0,865 > 0,70$ για όλες τις κλίμακες του ερωτηματολογίου και επομένως εξασφαλίζεται η εσωτερική του συνάφεια. Επειδή το δείγμα είναι $N=112 > 50$ διενεργήθηκε έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων με το Kolmogorov Smirnov. Σύμφωνα με αυτό τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή καθώς το $p=0,000 < 0,005$, οπότε εφαρμόστηκαν μη παραμετρικά στατιστικά κριτήρια και συγκεκριμένα για το φύλο εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney. Επιπλέον, διενεργήθηκε έλεγχος συσχέτισεων με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Spearman σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,01$ (1%).

4. Αποτελέσματα

4.1. Στοιχεία φοιτητών του δείγματος

Πίνακας 1: Στοιχεία φοιτητών δείγματος με βάση το φύλο

ΦΥΛΟ	N	%
Αντρας	18	16,1
Γυναίκα	94	83,9
ΣΥΝΟΛΟ	112	100,0

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα στοιχεία των φοιτητών του δείγματος με βάση το φύλο. Από τον πίνακα αυτόν προκύπτει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα φοιτητών είναι γυναίκες (83,9%), ενώ πολύ μικρότερος είναι ο αριθμός των ανδρών φοιτητών (16,2%).

Τα αποτελέσματα και τα κύρια ευρήματα της έρευνας παρουσιάζονται στη συνέχεια ανά ερευνητικό ερώτημα.

4.2. Αναφορές φοιτητών σε σχέση με τον άξονα: Συναντήσεις Εργαστήρια Μελέτης Μαθήματος (1ο ερευνητικό ερώτημα)

Πίνακας 2: Αποτελέσματα σχετικά με τις συναντήσεις-εργαστήρια της Μελέτης Μαθήματος

Βαθμός συμφωνίας Δηλώσεις	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
1. Κατάλαβα τους στόχους και τη διαδικασία της Μελέτης Μαθήματος πριν την έναρξη του κύκλου του σχεδιασμού μαθήματος.	26	23,4	53	47,7	18	16,2	5	4,5	9	8,1	1	0,9	2,26	1,118
2. Το υλικό που δόθηκε με βοήθησε να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος.	49	43,8	40	35,7	16	14,3	5	4,5	2	1,8	0	0	1,85	0,951
3. Οι εισαγωγικές δραστηριότητες με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος.	39	35,1	40	36	24	21,6	6	5,4	2	1,8	1	0,9	2,03	0,977
4. Ο χρόνος που συνεργάστηκα με τους συμφοιτητές μου στην ομάδα με βοήθησε να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος.	63	56,3	34	30,4	10	8,9	2	1,8	3	2,7	0	0	1,64	0,919
5. Οι διευκολύνσεις που μου δόθηκαν με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος.	40	35,7	53	47,3	16	14,3	1	0,9	2	1,8	0	0	1,86	0,826
6. Τα εργαστήρια μου παρείχαν αρκετό χρόνο για να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος.	38	33,9	43	38,4	21	18,8	9	8	1	0,9	0	0	2,04	0,967
7. Τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα.	53	47,3	39	34,8	13	11,6	5	4,5	2	1,8	0	0	1,79	0,944

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προκύπτουν αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των φοιτητών στις δηλώσεις που σχετίζονταν με τις συναντήσεις-εργαστήρια της Μελέτης Μαθήματος και συγκεκριμένα αφορούσαν στις ενημερωτικές συναντήσεις της Μελέτης Μαθήματος, στην κατανόηση των στόχων της Μελέτης Μαθήματος, στην αφομοίωση του υλικού, την επάρκεια του διατιθέμενου χρόνου και τη χρησιμότητα των συναντήσεων.

Πιο αναλυτικά, από τη μελέτη του πίνακα 2 προκύπτει, ότι αναφορικά με τις συναντήσεις-εργαστήρια της Μελέτης Μαθήματος η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα φοιτητών δήλωσε κατά προτεραιότητα, ότι συμφωνεί

απόλυτα έως συμφωνεί ως προς το ότι: ο χρόνος που συνεργάστηκαν με τους συμφοιτητές τους στην ομάδα τους βοήθησε να κατανοήσουν περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος (86,7%), τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα (86,7%), οι διευκολύνσεις που τους δόθηκαν τους βοήθησαν να κατανοήσουν περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος (83%), το υλικό που δόθηκε τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τη Μελέτη Μαθήματος (79,5%), ο χρόνος που διατέθηκε για τη διεξαγωγή των εργαστηρίων ήταν αρκετός για να κατανοήσουν τη Μελέτη Μαθήματος (72,3%), οι εισαγωγικές δραστηριότητες τους βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα τη Μελέτη Μαθήματος (71,1%) και τέλος ότι κατανόησαν τους στόχους και τη διαδικασία της Μελέτης Μαθήματος πριν την έναρξη του κύκλου του σχεδιασμού του ερευνητικού μαθήματος (61,1%).

4.3. Αναφορές φοιτητών σε σχέση με τον άξονα: Ο κύκλος της Μελέτης Μαθήματος (2^ο ερευνητικό ερώτημα)

Πίνακας 3: Αποτελέσματα αναφορικά με τον κύκλο της Μελέτης Μαθήματος

Δηλώσεις Βαθμός συμφωνίας	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
1. Οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια της Μελέτης Μαθήματος έγιναν σε βολικό χρόνο.	34	30,9	46	41,8	24	21,8	5	4,5	1	0,9	2	1,8	2,03	0,893
2. Είχα τη δυνατότητα να παρακολουθήσω όλες τις συναντήσεις κατά τη διάρκεια της Μελέτης Μαθήματος.	37	33,9	39	35,8	23	21,1	7	6,4	3	2,8	3	2,7	2,08	1,029
3. Η ομάδα μου συνεργάστηκε αποτελεσματικά για το σχεδιασμό του ερευνητικού μαθήματος.	66	60	31	28,2	8	7,3	3	2,7	2	1,8	0	0	1,58	0,882
4. Το ερευνητικό μάθημα ταίριαζε με τον πρωταρχικό μας στόχο.	49	46,7	44	41,9	11	10,5	0	0	1	1	7	6,3	1,67	0,742
5. Η ομάδα μου χρησιμοποίησε εγχειρίδια, έρευνα ή άλλες εξωτερικές πληροφορίες σαν βοήθεια για το σχεδιασμό του μαθήματος.	72	65,5	27	24,5	8	7,3	3	2,7	0	0	2	1,8	1,47	0,751
6. Είχαμε την ευκαιρία κατά τη διάρκεια του κύκλου της Μελέτης Μαθήματος να λύσουμε τα προβλήματα του ερευνητικού μαθήματος, ώστε να βοηθήσουμε στην προσδοκώμενη κατανόηση των εκπαιδευόμενων.	36	32,7	53	48,2	19	17,3	1	0,9	1	0,9	2	1,8	1,89	0,782
7. Η ανάπτυξη του ερευνητικού μαθήματος μου επέτρεψε να αυξήσω τη γνώση μου ως προς το περιεχόμενο διδασκαλίας.	59	53,6	40	36,4	6	5,5	5	4,5	0	0	2	1,8	1,61	0,791

8. Η ανάπτυξη του ερευνητικού μαθήματος μου επέτρεψε να καταλάβω καλύτερα τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευόμενων και/ή τις δυσκολίες του περιεχομένου διδασκαλίας μου.	50	45	40	36	17	15,3	3	2,7	1	0,9	1	0,9	1,78	0,868
9. Η παρατήρηση της μάθησης και του τρόπου σκέψης των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν μια σημαντική εμπειρία μάθησης.	67	60,9	29	26,4	12	10,9	0	0	2	1,8	2	1,8	1,55	0,830
10. Πιστεύω ότι το ερευνητικό μας μάθημα είχε επιτυχία.	70	63,6	34	30,9	2	1,8	3	2,7	1	0,9	2	1,8	1,46	0,750
11. Η συμμετοχή σε ένα Μελέτης Μαθήματος ήταν μια πολύτιμη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης.	51	46,4	41	37,3	13	11,8	3	2,7	2	1,8	2	1,8	1,76	0,898

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τα αποτελέσματα που αναφέρονται στο βαθμό συμφωνίας των φοιτητών στις δηλώσεις που σχετίζονταν με τον κύκλο της Μελέτης Μαθήματος και συγκεκριμένα αναφέρονται στις απόψεις των συμμετεχόντων φοιτητών για τον κύκλο της Μελέτης Μαθήματος, για τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, το σχεδιασμό, τα οφέλη και την επιτυχία του ερευνητικού μαθήματος

Αναλυτικότερα, από τη μελέτη του πιο πάνω πίνακα (3) προκύπτει, ότι οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι *συμφωνούν απόλυτα-συμφωνούν* στις δηλώσεις που σχετίζονται με τον κύκλο της Μελέτης Μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων φοιτητών δήλωσε, ότι συμφωνεί απόλυτα έως συμφωνεί κατά προτεραιότητα ως προς το ότι: το ερευνητικό τους μάθημα είχε επιτυχία (94,5%), ταίριαζε με τον πρωταρχικό τους στόχο (91,6%), η ομάδα τους χρησιμοποίησε εγχειρίδια, έρευνα ή άλλες εξωτερικές πληροφορίες σαν βοήθεια για το σχεδιασμό του μαθήματος (90%), η ανάπτυξη του ερευνητικού μαθήματος τους επέτρεψε να αυξήσουν τη γνώση τους ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους (90%), η ομάδα τους συνεργάστηκε αποτελεσματικά για το σχεδιασμό του ερευνητικού μαθήματος (88,2%), η παρατήρηση του μαθήματος και του τρόπου σκέψης των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν μια σημαντική εμπειρία μάθησης (87,3%), η συμμετοχή στον κύκλο της Μελέτης Μαθήματος ήταν μια πολύτιμη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης (83,7%), η ανάπτυξη του ερευνητικού μαθήματος τους επέτρεψε να καταλάβουν καλύτερα τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευόμενων και/ή τις δυσκολίες του περιεχομένου της διδασκαλίας τους (81%), είχαν την ευκαιρία κατά τη διάρκεια του κύκλου της Μελέτης Μαθήματος να λύσουν τα προβλήματα του ερευνητικού μαθήματος, ώστε να βοηθήσουν στην προσδοκώμενη κατανόηση των εκπαιδευόμενων (80,9%), οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια του κύκλου της Μελέτης Μαθήματος έγιναν σε βολικό χρόνο γι' αυτούς (72,7%) και τέλος είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν όλες τις συναντήσεις κατά τη διάρκεια του κύκλου της Μελέτης Μαθήματος (69,7%).

4.4. Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο

Πίνακας 4: Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο

ΦΥΛΟ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΑΝΤΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας (p=0.05)	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	U	p
Η ομάδα μου συνεργάστηκε αποτελεσματικά για το σχεδιασμό του ερευνητικού μαθήματος.	2,00	1,029	1,50	0,832	556,000	0,012
Πιστεύω ότι το ερευνητικό μας μάθημα είχε επιτυχία	1,78	0,808	1,40	0,727	577,500	0,017

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που εντοπίστηκαν με βάση το φύλο των ερωτηθέντων και προέκυψαν από την εφαρμογή του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Mann-Whitney. Συγκεκριμένα, υπάρχουν δύο δηλώσεις στις οποίες οι γυναίκες διαφοροποιούνται από τους άντρες, καθώς εμφανίζουν μικρότερους μέσους όρους. Αναλυτικά, οι γυναίκες (Μ.Ο.=1,50) συμφωνούν περισσότερο συγκριτικά με τους άντρες (Μ.Ο.=2,00) ως προς τη δήλωση: «Η ομάδα μου συνεργάστηκε αποτελεσματικά για το σχεδιασμό του ερευνητικού μαθήματος», που δείχνει ότι οι γυναίκες εργάστηκαν αποτελεσματικότερα από τους άντρες. Στη συνέχεια, στη δήλωση «Πιστεύω ότι το ερευνητικό μας μάθημα είχε επιτυχία», οι γυναίκες συγκεντρώνουν μέσο όρο (Μ.Ο.=1,40) ενώ οι άντρες (Μ.Ο.=1,78), που καταδεικνύει ότι οι γυναίκες είναι πιο σίγουρες για την επιτυχία του ερευνητικού τους μαθήματος συγκριτικά με τους άντρες.

Στον έλεγχο συσχετίσεων που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Spearman χρησιμοποιήθηκε το επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,01$ (1%) και εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων δηλώσεων οι οποίες ήταν θετικές. Από αυτές τις δηλώσεις, οι περισσότερες εμφανίζουν χαμηλή συσχέτιση με τον αντίστοιχο δείκτη να κυμαίνεται από +0,302 έως +0,490 ενώ ελάχιστες είναι αυτές που συσχετίζονται μέτρια με το δείκτη συσχέτισης να κυμαίνεται από +0,519 έως +0,695.

Τέλος, δεν βρέθηκε κάποια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των δηλώσεων.

Πίνακας 5: Στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της δήλωσης: «Κατάλαβα τους στόχους και τη διαδικασία της Μελέτης Μαθήματος»

ΔΗΛΩΣΗ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Κατάλαβα τους στόχους και τη διαδικασία της ΣΣΔ πριν την έναρξη του κύκλου του σχεδιασμού μαθήματος
Το υλικό που δόθηκε με βοήθησε να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος.	$r=0,540$ $p=0,000$
Οι εισαγωγικές δραστηριότητες με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτης Μαθήματος.	$r=0,350$ $p=0,000$
Τα εργαστήρια μου παρείχαν αρκετό χρόνο για να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτης Μαθήματος.	$r=0,330$ $p=0,000$
Τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα.	$r=0,379$ $p=0,000$
Οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια της Μελέτης Μαθήματος έγιναν σε βολικό χρόνο.	$r=0,318$ $p=0,001$
Το ερευνητικό μάθημα ταίριαζε με τον πρωταρχικό μας στόχο.	$r=0,305$ $p=0,002$
Είχαμε την ευκαιρία κατά τη διάρκεια του κύκλου της Μελέτης Μαθήματος να λύσουμε τα προβλήματα του ερευνητικού μαθήματος, ώστε να βοηθήσουμε στην προσδοκώμενη κατανόηση των εκπαιδευόμενων.	$r=0,321$ $p=0,000$

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις που βρέθηκαν μεταξύ της δήλωσης «Κατάλαβα τους στόχους και τη διαδικασία της Μελέτης Μαθήματος πριν την έναρξη του κύκλου του σχεδιασμού μαθήματος» και των παρακάτω δηλώσεων: «Το υλικό που δόθηκε με βοήθησε να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος» ($r=0,540$, $p=0,000$), «Οι εισαγωγικές δραστηριότητες με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτης Μαθήματος» ($r=0,350$, $p=0,000$), «Τα εργαστήρια μου παρείχαν αρκετό χρόνο για να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτης Μαθήματος» ($r=0,330$, $p=0,000$), «Τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα» ($r=0,379$, $p=0,000$), «Οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια της Μελέτης Μαθήματος έγιναν σε βολικό χρόνο» ($r=0,318$, $p=0,001$), «Το ερευνητικό μάθημα ταίριαζε με τον πρωταρχικό μας στόχο» ($r=0,305$, $p=0,002$) και «Είχαμε την ευκαιρία κατά τη διάρκεια του κύκλου της Μελέτης Μαθήματος να λύσουμε τα προβλήματα του ερευνητικού μαθήματος, ώστε να βοηθήσουμε στην προσδοκώμενη κατανόηση των εκπαιδευόμενων» ($r=0,321$, $p=0,000$).

Πίνακας 6: Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της δήλωσης: «Το υλικό που δόθηκε με βοήθησε να κατανοήσω περισσότερο της Μελέτης Μαθήματος» και άλλων δηλώσεων

ΔΗΛΩΣΗ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Το υλικό που δόθηκε με βοήθησε να κατανοήσω περισσότερο τη ΣΣΔ
Οι εισαγωγικές δραστηριότητες με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτης Μαθήματος.	$r=0,490$ $p=0,000$
Οι διευκολύνσεις που μου δόθηκαν με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτης Μαθήματος.	$r=0,469$ $p=0,000$
Τα εργαστήρια μου παρείχαν αρκετό χρόνο για να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτης Μαθήματος.	$r=0,437$ $p=0,000$
Τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα.	$r=0,428$ $p=0,001$
Είχαμε την ευκαιρία κατά τη διάρκεια του κύκλου της Μελέτης Μαθήματος να λύσουμε τα προβλήματα του ερευνητικού μαθήματος, ώστε να βοηθήσουμε στην προσδοκώμενη κατανόηση των εκπαιδευόμενων.	$r=0,333$ $p=0,002$
Η ανάπτυξη του ερευνητικού μαθήματος μου επέτρεψε να αυξήσω τη γνώση μου ως προς το περιεχόμενο διδασκαλίας.	$r=0,392$ $p=0,000$
Θα επιλέγω πιο προσεχτικά το διδακτικό υλικό και τις ερωτήσεις ως αποτέλεσμα της συμμετοχής μου στη Μελέτη Μαθήματος.	$r=0,349$ $p=0,000$

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει τις στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις που ενοπτίστηκαν μεταξύ της δήλωσης «Το υλικό που δόθηκε με βοήθησε να κατανοήσω περισσότερο τη της Μελέτης Μαθήματος» και των παρακάτω δηλώσεων: «Οι εισαγωγικές δραστηριότητες με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτης Μαθήματος» ($r=0,490$, $p=0,000$), «Οι διευκολύνσεις που μου δόθηκαν με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτης Μαθήματος» ($r=0,469$, $p=0,000$), «Τα εργαστήρια μου παρείχαν αρκετό χρόνο για να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτης Μαθήματος» ($r=0,437$, $p=0,000$), «Τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα» ($r=0,428$, $p=0,001$), «Είχαμε την ευκαιρία κατά τη διάρκεια του κύκλου της Μελέτης Μαθήματος να λύσουμε τα προβλήματα του ερευνητικού μαθήματος, ώστε να βοηθήσουμε στην προσδοκώμενη κατανόηση των εκπαιδευόμενων» ($r=0,333$, $p=0,002$), «Η ανάπτυξη του ερευνητικού μαθήματος μου επέτρεψε να αυξήσω τη γνώση μου ως προς το περιεχόμενο διδασκαλίας» ($r=0,392$, $p=0,000$) και «Θα επιλέγω πιο προσεχτικά το διδακτικό υλικό και τις ερωτήσεις ως αποτέλεσμα της συμμετοχής μου στη Μελέτη Μαθήματος» ($r=0,349$, $p=0,000$).

Πίνακας 7: Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της δήλωσης: «Οι εισαγωγικές δραστηριότητες με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο της Μελέτης Μαθήματος» και άλλων δηλώσεων

ΔΗΛΩΣΗ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Οι εισαγωγικές δραστηριότητες με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο το ΣΣΔ
Οι διευκολύνσεις που μου δόθηκαν με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος.	$r=0,520$ $p=0,000$
Η ανάπτυξη του ερευνητικού μαθήματος μου επέτρεψε να αυξήσω τη γνώση μου ως προς το περιεχόμενο διδασκαλίας.	$r=0,359$ $p=0,000$

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις που βρέθηκαν μεταξύ της δήλωσης «Οι εισαγωγικές δραστηριότητες με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος» και των δηλώσεων: «Οι διευκολύνσεις που μου δόθηκαν με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος» ($\rho=0,520$, $\pi=0,000$) και «Η ανάπτυξη του ερευνητικού μαθήματος μου επέτρεψε να αυξήσω τη γνώση μου ως προς το περιεχόμενο διδασκαλίας» ($\rho=0,359$, $\pi=0,000$).

Πίνακας 8: Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της δήλωσης: «Ο χρόνος που συνεργάστηκα με τους συμφοιτητές μου στην ομάδα με βοήθησε να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος» και άλλων δηλώσεων

ΔΗΛΩΣΗ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Ο χρόνος που συνεργάστηκα με τους συμφοιτητές μου στην ομάδα με βοήθησε να κατανοήσω περισσότερο το ΣΣΔ
Οι διευκολύνσεις που μου δόθηκαν με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος.	$r=0,338$ $p=0,000$
Τα εργαστήρια μου παρείχαν αρκετό χρόνο για να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος.	$r=0,306$ $p=0,001$
Τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα.	$r=0,348$ $p=0,000$
Οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια της της Μελέτης Μαθήματος έγιναν σε βολικό χρόνο.	$r=0,303$ $p=0,001$
Η ομάδα μου συνεργάστηκε αποτελεσματικά για το σχεδιασμό του ερευνητικού μαθήματος.	$r=0,467$ $p=0,000$

Ο πίνακας 8 παρουσιάζει τις στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις που εντοπίστηκαν ανάμεσα στη δήλωση «Ο χρόνος που συνεργάστηκα με τους συμφοιτητές μου στην ομάδα με βοήθησε να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος» και των δηλώσεων: «Οι διευκολύνσεις που μου δόθηκαν με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος» ($r=0,338$, $p=0,000$), «Τα εργαστήρια μου παρείχαν αρκετό χρόνο για να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος» ($r=0,306$, $p=0,001$), «Τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα» ($r=0,348$, $p=0,000$), «Οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια της της Μελέτης Μαθήματος έγιναν σε βολικό χρόνο» ($r=0,303$, $p=0,001$) και «Η ομάδα μου συνεργάστηκε αποτελεσματικά για το σχεδιασμό του ερευνητικού μαθήματος» ($r=0,467$, $p=0,000$).

Πίνακας 9: Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της δήλωσης:
«Οι διευκολύνσεις που μου δόθηκαν με βοήθησαν να κατανοήσω
περισσότερο το ΣΣΔ» και άλλων δηλώσεων

ΔΗΛΩΣΗ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Οι διευκολύνσεις που μου δόθηκαν με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο το ΣΣΔ
Τα εργαστήρια μου παρείχαν αρκετό χρόνο για να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος.	$r=0,519$ $p=0,000$
Τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα.	$r=0,503$ $p=0,000$
Οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια της της Μελέτης Μαθήματος έγιναν σε βολικό χρόνο.	$r=0,344$ $p=0,000$
Η παρατήρηση της μάθησης και του τρόπου σκέψης των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν μια σημαντική εμπειρία μάθησης.	$r=0,343$ $p=0,000$
Πιστεύω ότι το ερευνητικό μας μάθημα είχε επιτυχία.	$r=0,322$ $p=0,001$

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις που βρέθηκαν ανάμεσα στη δήλωση «Οι διευκολύνσεις που μου δόθηκαν με βοήθησαν να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος» και των δηλώσεων: «Τα εργαστήρια μου παρείχαν αρκετό χρόνο για να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος» ($r=0,519$, $p=0,000$), «Τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα» ($r=0,503$, $p=0,000$), «Οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια της της Μελέτης Μαθήματος έγιναν σε βολικό χρόνο» ($r=0,344$, $p=0,000$), «Η παρατήρηση της μάθησης και του τρόπου σκέψης των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν μια σημαντική εμπειρία μάθησης» ($r=0,343$, $p=0,000$) και «Πιστεύω ότι το ερευνητικό μας μάθημα είχε επιτυχία» ($r=0,322$, $p=0,001$).

Πίνακας 10: Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της δήλωσης:

«Τα εργαστήρια μου παρείχαν αρκετό χρόνο για να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος» και άλλων δηλώσεων

ΔΗΛΩΣΗ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Τα εργαστήρια μου παρείχαν αρκετό χρόνο για να κατανοήσω περισσότερο το ΣΣΔ
Τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα.	$r=0,695$ $p=0,000$
Οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια της Μελέτης Μαθήματος έγιναν σε βολικό χρόνο.	$r=0,382$ $p=0,000$
Το ερευνητικό μάθημα ταίριαζε με τον πρωταρχικό μας στόχο.	$r=0,341$ $p=0,000$
Πιστεύω ότι το ερευνητικό μας μάθημα είχε επιτυχία.	$r=0,314$ $p=0,001$

Ο πίνακας 10 παρουσιάζει τις στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της δήλωσης «Τα εργαστήρια μου παρείχαν αρκετό χρόνο για να κατανοήσω περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος» και των δηλώσεων: «Τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα» ($r=0,675$, $p=0,000$), «Οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια της Μελέτης Μαθήματος έγιναν σε βολικό χρόνο» ($r=0,382$, $p=0,000$), «Το ερευνητικό μάθημα ταίριαζε με τον πρωταρχικό μας στόχο» ($r=0,341$, $p=0,000$) και «Πιστεύω ότι το ερευνητικό μας μάθημα είχε επιτυχία» ($r=0,314$, $p=0,001$).

Πίνακας 11: Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της δήλωσης:

«Τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα» και άλλων δηλώσεων

ΔΗΛΩΣΗ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα
Οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια της Μελέτης Μαθήματος έγιναν σε βολικό χρόνο.	$r=0,381$ $p=0,000$
Πιστεύω ότι το ερευνητικό μας μάθημα είχε επιτυχία.	$r=0,306$ $p=0,001$

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις που βρέθηκαν μεταξύ της δήλωσης «Τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα» και των δηλώσεων: «Οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια της Μελέτης Μαθήματος έγιναν σε βολικό χρόνο» ($r=0,381$, $p=0,000$) και «Πιστεύω ότι το ερευνητικό μας μάθημα είχε επιτυχία» ($r=0,306$, $p=0,001$).

Πίνακας 12: Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της δήλωσης:
«Οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια του ΣΣΔ έγιναν σε βολικό χρόνο»
και άλλων δηλώσεων

ΔΗΛΩΣΗ	ΔΗΛΩΣΗ
ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια του ΣΣΔ έγιναν σε βολικό χρόνο
Θα προβλέπω και θα σχεδιάζω καλύτερα την κατανόηση από τους μαθητές σαν αποτέλεσμα της συμμετοχής μου στο ΣΣΔ.	$r=0,303$ $p=0,001$

Ο πίνακας 12 παρουσιάζει τις στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις που εντοπίστηκαν μεταξύ της δήλωσης «Οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια της Μελέτης Μαθήματος έγιναν σε βολικό χρόνο» και της δήλωσης «Θα προβλέπω και θα σχεδιάζω καλύτερα την κατανόηση από τους μαθητές σαν αποτέλεσμα της συμμετοχής μου στη Μελέτη Μαθήματος» ($r=0,303$, $p=0,001$).

Πίνακας 13: Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της δήλωσης:
«Το ερευνητικό μάθημα ταίριαζε με τον πρωταρχικό μας στόχο»
και άλλων δηλώσεων

ΔΗΛΩΣΗ	ΔΗΛΩΣΗ
ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Το ερευνητικό μάθημα ταίριαζε με τον πρωταρχικό μας στόχο
Η παρατήρηση της μάθησης και του τρόπου σκέψης των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν μια σημαντική εμπειρία μάθησης.	$r=0,391$ $p=0,000$

Τέλος, στον πίνακα 13 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις που εντοπίστηκαν ανάμεσα στη δήλωση «Το ερευνητικό μάθημα ταίριαζε με τον πρωταρχικό μας στόχο» και της δήλωσης «Η παρατήρηση της μάθησης και του τρόπου σκέψης των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν μια σημαντική εμπειρία μάθησης» ($r=0,391$, $p=0,000$).

5. Συζήτηση

Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα φοιτητών αναφορικά με τις συναντήσεις-εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της υλοποίησης της Μελέτης Μαθήματος δήλωσε, *ότι συμφωνεί απόλυτα έως συμφωνεί* ως προς το ότι ο χρόνος που συνεργάστηκαν με τους συμφοιτητές τους στην ομάδα τους βοήθησε να κατανοήσουν περισσότερο τη Μελέτη Μαθήματος, τα εργαστήρια ήταν χρήσιμα, οι διευκολύνσεις που τους δόθηκαν τους βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα τη Μελέτη Μαθήματος και το υλικό που δόθηκε τους βοήθησε να κατανοήσουν τη Μελέτη Μαθήματος. Επίσης, η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσε

ότι *συμφωνεί απόλυτα έως συμφωνεί* ως προς το ότι ο χρόνος που διατέθηκε για τη διεξαγωγή των εργαστηρίων ήταν επαρκής για να κατανοήσουν καλύτερα τη Μελέτη Μαθήματος, οι εισαγωγικές δραστηριότητες τους βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα τη Μελέτη Μαθήματος και, τέλος, ότι κατανόησαν τους στόχους και τη διαδικασία της Μελέτης Μαθήματος πριν από την έναρξη του κύκλου του σχεδιασμού του ερευνητικού μαθήματος.

Το θετικό αυτό αποτέλεσμα, που καταγράφεται από τις απαντήσεις των φοιτητών της έρευνάς μας, επιβεβαιώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της εφαρμογής της Μελέτης Μαθήματος εξετάζουν συστηματικά τις διδακτικές τους μεθόδους, το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, τα προγράμματά τους και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν στην τάξη (Lewis & Tsuchida, 1998). Το εύρημα αυτό, συμφωνεί, επίσης, και με τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τα οποία η Μελέτη Μαθήματος έχει τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς είναι συνεχής και εντατική, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην ενεργητική, συνεργατική μάθηση και είναι ενσωματωμένη στην εργασία τους (Ρεκαλίδου, 2012). Στο πλαίσιο αυτό ο σκοπός της Μελέτης Μαθήματος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη και βασίζεται στη λογική της συνεργασίας, της αλληλοαξιολόγησης και της ανατροφοδότησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατά την εφαρμογή της στην τάξη έχουν ρόλο ερευνητή τον οποίο αξιοποιούν κατάλληλα για την επαγγελματική τους προαγωγή και προς όφελος των μαθητών τους.

Οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί, επίσης, απάντησαν ότι *συμφωνούν απόλυτα-συμφωνούν* στις δηλώσεις που σχετίζονταν με τον κύκλο της Μελέτης Μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων φοιτητών δήλωσε, ότι *συμφωνεί απόλυτα έως συμφωνεί* ως προς το ότι το ερευνητικό τους μάθημα είχε επιτυχία, ταίριαζε με τον πρωταρχικό τους στόχο, η ομάδα τους χρησιμοποίησε εγχειρίδια, έρευνα ή άλλες εξωτερικές πληροφορίες σαν βοήθεια για το σχεδιασμό του μαθήματος, η ανάπτυξη του ερευνητικού μαθήματος τους επέτρεψε να αυξήσουν τη γνώση τους ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, η ομάδα τους συνεργάστηκε αποτελεσματικά για το σχεδιασμό του ερευνητικού μαθήματος, η παρατήρηση της μάθησης και του τρόπου σκέψης των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν μια σημαντική εμπειρία μάθησης, η συμμετοχή στον κύκλο της Μελέτης Μαθήματος ήταν μια πολύτιμη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, η ανάπτυξη του ερευνητικού μαθήματος τους επέτρεψε να καταλάβουν καλύτερα τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευόμενων και/ή τις δυσκολίες του περιεχομένου της διδασκαλίας τους, και είχαν την ευκαιρία κατά τη διάρκεια του κύκλου της Μελέτης Μαθήματος να λύσουν τα προβλήματα του ερευνητικού μαθήματος, ώστε να βοηθήσουν στην προσδοκώμενη κατανόηση των εκπαιδευόμενων. Επίσης, η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσε ότι *συμφωνεί απόλυτα έως συμφωνεί* ως προς το ότι οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια του κύκλου της Μελέτης Μαθήματος έγιναν

σε βολικό χρόνο γι' αυτούς και τέλος είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν όλες τις συναντήσεις κατά τη διάρκεια του κύκλου της Μελέτης Μαθήματος.

Από το εύρημα αυτό προκύπτει ότι το σύνολο των φοιτητών που εφάρμοσαν τη Μελέτη Μαθήματος είχε ενημερωθεί πολύ καλά για τη διαδικασία. Επίσης, από την έρευνα διαπιστώθηκε, ότι η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων φοιτητών σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, σύμπνοιας και συναδελφικότητας είναι σημαντική για την επιτυχία της Μελέτης Μαθήματος. Οι προϋποθέσεις αυτές καταγράφονται και στις έρευνες των Lewis και Hurd (2011).

Επιπρόσθετα, από το αποτέλεσμα αυτό της παρούσας έρευνας προκύπτει, ότι η Μελέτη Μαθήματος συμβάλλει στην κινητοποίηση των ασκούμενων εκπαιδευτικών για την κατάκτηση συγκεκριμένων επιδιωκόμενων στόχων και στη βελτίωση των επιδόσεών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ένα εύρημα το οποίο έχει διαπιστωθεί και από άλλες σχετικές έρευνες (McMahon & Hines, 2008, Parks, 2008, Post & Varoz, 2008, Chassels & Melville, 2009, Matthews et al., 2009, Fernandez, 2010, Pongsason et al., 2011, Molina, 2012, Carroll, 2013, Hamzeh, 2014, Leavy & Hourigan, 2016, Juhler, 2018, Hamzeh, 2014, Angelini & Alvarez, 2018). Η κινητοποίησή τους για την κατάκτηση συγκεκριμένων επιδιωκόμενων στόχων και τη βελτίωση των επιδόσεών τους επιτυγχάνεται μέσω της εμπειρίας τους στη Μελέτη Μαθήματος, η οποία τους ενεργοποιεί να αναλύουν τα μαθήματά τους με βάση τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους, να διεξάγουν λεπτομερείς συζητήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως είναι οι τεχνικές ερωτήσεων και η πρόβλεψη απαντήσεων των μαθητών, να κρίνουν το σχέδιο μαθήματος και να αξιολογούν την προσπάθειά τους (Sims & Walsh, 2009, Matthews et al., 2009). Επίσης, η Μελέτη Μαθήματος ενθαρρύνει την ανατροφοδότηση και το συνεργατικό αναστοχασμό μεταξύ των ασκούμενων εκπαιδευτικών, εστιάζει στη μάθηση των μαθητών και υποστηρίζει τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (McMahon & Hines, 2008, Post & Varoz, 2008, Ρεκαλίδου κ.ά., 2013, Leavy & Hourigan, 2016, Wessels, 2018). Ακόμη, το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η Μελέτη Μαθήματος βοηθά τους ασκούμενους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν την αξία της συνεργασίας, να γίνουν πιο συνεργατικοί στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, να αναπτύσσουν την ικανότητα να παρατηρούν και να συλλέγουν σημαντικά στοιχεία σχετικά με τη μάθηση των μαθητών και να αναστοχάζονται πιο ανοικτά και ειλικρινά στα μαθήματά τους (Sims & Walsh, 2009, Matthews et al., 2009, Carrier, 2011, Carroll, 2013, Lucas, 2014). Μέσα στο προαναφερθέν πλαίσιο η Μελέτη Μαθήματος συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των διδακτικών τους ικανοτήτων (Espinoza et al., 2018).

Τέλος, προέκυψαν δύο στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο των ερωτηθέντων που δείχνουν πρώτον ότι οι γυναίκες εργάστηκαν αποτελεσματικότερα από τους άντρες στο πλαίσιο των ομάδων και δεύτερον ότι οι γυναίκες είναι πιο σίγουρες για την επιτυχία του ερευνητικού τους μαθήματος συγκριτικά με τους άντρες.

6. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα φοιτητών δήλωσε ότι ωφελήθηκαν από τη Μελέτη Μαθήματος ως προς τη διδασκαλία τους και για την πρόβλεψη πιθανών αποριών των εκπαιδευόμενων συμφοιτητών τους. Ο εμπλουτισμός του ερευνητικού μαθήματος με τη συνεισφορά των γνώσεων, της εμπειρίας, των προτάσεων και των διαφορετικών οπτικών των μελών της ομάδας, προωθεί την επαγγελματική τους πρόοδο. Οι συλλογικές αυτές διαδικασίες, που ενθαρρύνονται κατά την εφαρμογή της Μελέτης Μαθήματος, προάγουν το επίπεδο γνώσεων των συμμετεχόντων στη Μελέτη Μαθήματος ασκούμενων φοιτητών και προωθούν την επαγγελματική τους εξέλιξη στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, σχετικά με την κινητοποίηση των ασκούμενων εκπαιδευτικών για την κατάκτηση συγκεκριμένων επιδιωκόμενων στόχων και τη βελτίωση των επιδόσεών τους, προκύπτει ότι επιτυγχάνεται μέσω της εμπειρίας τους στη μελέτη μαθήματος, η οποία τους ενεργοποιεί να αναλύουν τα μαθήματά τους με βάση τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους, να διεξάγουν λεπτομερείς συζητήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως είναι οι τεχνικές ερωτήσεων, η πρόβλεψη απαντήσεων των μαθητών, να κρίνουν το σχέδιο μαθήματος και να αξιολογούν την προσπάθειά τους.

Ως σημαντικότερα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της μελέτης μαθήματος αναδεικνύονται η συνεργασία, η επαγγελματική ανάπτυξη των ασκούμενων εκπαιδευτικών, ο αναστοχασμός και η ενεργητική μάθηση που περιλαμβάνει εποικοδομητική συζήτηση, σχεδιασμό, πρακτική, παρατήρηση και ανατροφοδότηση.

Παρά τα προαναφερθέντα θετικά αποτελέσματα από την αξιοποίηση της Μελέτης Μαθήματος υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι θα πρέπει να αναφερθούν. Το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά μικρό. Η χρήση μεγαλύτερου δείγματος θα ενίσχυε την αξιοπιστία της έρευνας. Επίσης, υπήρχαν χρονικοί περιορισμοί σχετικά με την εφαρμογή της έρευνας, που δεν επέτρεψαν τη μεγαλύτερη διάρκειά της. Τέλος, η εστίαση στα συγκεκριμένα ζητήματα της μελέτης μαθήματος συγκαταλέγεται στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας.

Πρόταση για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει η διερεύνηση σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο και άλλων ζητημάτων που σχετίζονται με τη μελέτη μαθήματος, όπως είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της. Επίσης, η διεξαγωγή συγκριτικών μελετών μεταξύ διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αναφορικά με την επίδρασή της σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς, θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας. Τέλος, πρόταση για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να είναι η διεξαγωγή πειραματικής έρευνας στη δευτεροβάθμια και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα προκειμένου να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής

της Μελέτης Μαθήματος αναφορικά με την κινητοποίηση των μαθητών και τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τις στάσεις και τις πεπειθήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, τα πλεονεκτήματα, τις δυσκολίες, καθώς και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γιαννακίδου, Ε., Γιοφτσαλη, Κ. & Τζιώρα, Ε. (2013) Η αναστοχαστική πράξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση Hellenic Journal of Research in Education*, τεύχος 1, σ.σ. 30-58. Αλεξανδρούπολη.
- Δανιά, Α., Βουτσινά, Ι. & Μουρμούρη, Α. (2013) Η εφαρμογή του μοντέλου Lesson Study στην πρακτική άσκηση προπτυχιακών φοιτητριών φυσικής αγωγής και αθλητισμού. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: https://www.researchgate.net/publication/264942210_Dania_Voutsina_Moumouri_2013_The_application_of_the_Lesson_Study_Model_on_the_teaching_practice_of_physical_education_university_students_Proceedings_of_the_International_Scientific_Conference_eRA-8
- Ρεκαλίδου, Γ. (2012) Βελτιώνοντας τη διδασκαλία. Η περίπτωση του Lesson Study. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 5, σελ. 98-109.
- Ρεκαλίδου, Γ., Καραδημητρίου, Κ. & Μουμουλίδου Μ. (2013) Βασικές συνιστώσες της εφαρμογής του μοντέλου Lesson Study στην Πρακτική Άσκηση των τεταρτοετών φοιτητών του Τ.Ε.Ε.Π.Η.-Δ.Π.Θ.: συνεργασία, αναστοχασμός, ανατροφοδότηση, παρατήρηση. *Συνέδριο Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης, με θέμα «Βελτιώνοντας την Εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές»*. Αλεξανδρούπολη, 26-28 Σεπτεμβρίου.

Ξενόγλωσση

- Angelini, M. & Ivarez, N. (2018) Spreading lesson study in pre-service teacher instruction. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(1), 23-36, Doi:10.1108/IJLLS-03-2017-0016
- Burroughs E. & Luebeck J.(2010) Pre-service Teachers in Mathematics Lesson Study. Montana State University. *The Mathematics Enthusiast*, v. 7, 2.
- Carrier, S. (2011) Implementing and Integrating Effective Teaching Strategies Including Features of Lesson Study in an Elementary Science Methods Course. *The Teacher Educator*, v. 46, 2, 145-160. Doi: 10.1080/08878730.2011.552666

- Carroll, C. (2013) *Exploring the Impact of Lesson Study on the Theory-Practice Gap in Pre-service Teacher Education*. Master in Education. University of Limerick.
- Chassels, C. & Melville, W. (2009) Collaborative, Reflective and Iterative Japanese Lesson Study in an Initial Teacher Education Program: Benefits and Challenges. *Canadian Journal of Education*, 32, 4, 734-763.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009) Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66 (5), 46-53.
- Dejene, W., Bishaw, A. & Dagnew, A. (2018) Preservice teachers' approaches to learning and their teaching approach preferences: Secondary teacher education program in focus. *Cogent Education*, 5, 1502396 Doi:10.1080/2331186X.2018.1502396
- Espinosa, A., Datukan, J., Butron, B. & Tameta, A. (2018) Perceptions of pre-service chemistry teachers on the utilization of productive lesson study as a framework for teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, v. 12, 1. Doi:10.20429/ijso.2018.120109
- Fernandez, M. (2010) Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 351-362 Doi:10.1016/j.tate.2009.09.012
- Gordon, C. & Debus, R. (2002) Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 483-511. Doi:10.1348/00070990260377488
- Hamzeh, F. (2014) Lesson Study-Building Communities of Learning Among Pre-Service Science Teachers. Electronic Theses and Dissertations. 5114. <https://scholar.uwindsor.ca/etd/5114>.
- Hiebert, J., Morris, A. & Glass, B. (2003) Learning to learn to teach: An 'experiment' model for teaching and teacher preparation in mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 201-222.
- Juhler, M. (2018) Pre-service teachers' reflections on teaching a physics lesson: How does Lesson Study and Content Representation affect pre-service teachers' potential to start developing PCK during reflections on a physics lesson. *NORDINA*, 14(1), 22-36.
- Leavy, A. & Hourigan, M. (2016) Using lesson study to support knowledge development in initial teacher education: Insights from early number classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 57, 161-175.
- Lewis, C. & Tsuchida, I. (1998) A lesson is like a swiftly flowing river: Research lessons and the improvement of Japanese education. *American Educator*, 14-17, 50-52.
- Lewis, C., Perry, R. & Hurd, J. (2004) A deeper look at lesson study. *Educational Leadership*, 61 (5), 18-23.

- Lewis, C. & Hurd, J. (2011) *Lesson Study step by step. How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Portsmouth, NH, USA.
- Lucas, M. (2014) *Lesson Study, a Means for Fostering Collaborative Reflection: Effects on the Self-Efficacy and Teaching Practices of Developmental Education College Success Course Instructors*. Dissertation, Arizona State University.
- Matthews, M., Hlas, C. & Finken, T. (2009) Using Lesson Study and Four-Column Lesson Planning with Preservice Teachers. *Mathematics Teacher*, v. 102, 7, 504-508.
- McDowell, A. (2010) *Preservice Teachers' Use of Lesson Study in Teaching Nature of Science*. Dissertation, Georgia State University. http://scholarworks.gsu.edu/msit_diss/65
- McMahon, M. & Hines, E. (2008) Lesson Study with Preservice Teachers. *Mathematics Teacher*, v.102, 3, 186-191.
- Molina, R. (2012) *Microteaching Lesson Study: Mentor Interaction Structure and its Relation to Elementary Preservice Mathematics Teacher Knowledge Development*. FIU Electronic Theses and Dissertations. 616. Doi:10.25148/etd.FI12050222 <http://digitalcommons.fiu.edu/etd>
- Nishimura, K. (2016) Lesson study at the upper secondary level in Japan. In *Presentation, Lesson Study Mini Conference*. Nottingham, UK.
- Parks, A. (2008) Messy learning: Preservice teachers' lesson study conversations about mathematics and students. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1200-1216.
- Pongsanon, K., Akerson, V., Rogers, M. & Weiland, I. (2011) *Exploring the Use of Lesson Study to Develop Elementary Preservice Teachers' Pedagogical Content Knowledge for Teaching Nature of Science*. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching. Orlando, Florida.
- Post, G. & Varoz, S. (2008) Lesson-Study Groups with Prospective and Practicing Teachers. *Teaching Children Mathematics*, v. 14, 8, 472-478.
- Saito, E. (2012) Key issues of lesson study in Japan and the United States: A literature review. *Professional Development in Education*, 38, 777-789.
- Sims, L. & Walsh, D. (2009) Lesson Study with preservice teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25, 724-733. Doi:10.1016/j.tate.2008.10.005
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M. & Mitchell, M. (2007) *Leading Lesson Study. A practical guide for teachers and facilitators*. California, USA.
- Wessels, H. (2018) Noticing in Pre-service Teacher Education: Research Lessons as a Context for Reflection on Learners' Mathematical Reasoning and Sense-Making. In: G. Kaiser et al. (eds.), *Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education*. ICME-13 Monographs. Doi:10.1007/978-3-319-72170-5_41

ΠΟΛΛΑΠΛΟΙ ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

MULTIPLE INTELLIGENCES AND ANCIENT GREEK: DESIGN AND ORGANIZATION OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION

Χριστίνα Γκορτσά
Εκπαιδευτικός (ΠΕ02-Φιλολόγος)
Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.
chrgkorts@gmail.com

Περίληψη

Κεντρική στόχευση του νέου Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία του μαθήματος σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης στο πλαίσιο της προσπάθειας αλλαγής της αρνητικής στάσης των μαθητών απέναντι στα Αρχαία Ελληνικά. Στο παρόν άρθρο, λοιπόν, προτείνεται ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στη βάση της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Howard Gardner. Συγκεκριμένα, προτείνεται η διαφοροποίηση της διαδικασίας μάθησης, του τρόπου δηλαδή που ο μαθητής επεξεργάζεται και κατανοεί το περιεχόμενο του μαθήματος με βάση το προφίλ νοημοσύνης του.

Λέξεις κλειδιά

Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης, Αρχαία Ελληνικά, διαφοροποιημένη διδασκαλία, σχεδιασμός διδασκαλίας, προφίλ νοημοσύνης.

Abstract

The main aim of the new Ancient Greek Language Programme in High School is the differentiated instruction of the lesson both at a teaching design and educational practice level as part of the attempt to change students' negative attitudes towards Ancient Greek. This article proposes the design and organization of Ancient Greek Language instruction based on Howard Gardner's theory of Multiple Intelligences. In particular, the proposal is to differentiate the learning process, the way the student processes and understands the content of the course based on his/her intelligence profile.

Key words

Multiple Intelligences, Ancient Greek, differentiated instruction, instructional design, intelligence profile.

0. Εισαγωγή

Παρά τις όποιες αμφισβητήσεις διατυπώνονται κατά καιρούς σχετικά με την αναγκαιότητα διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο πλαίσιο της υλιστικής κατεύθυνσης της σύγχρονης εποχής (Finley, 1996, Romilly & Vernant, 2002: 30), το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών εξακολουθεί να κατέχει κεντρική θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου. Το γεγονός αυτό μαρτυρεί ότι η παιδευτική αξία των Αρχαίων Ελληνικών εξακολουθεί να αναγνωρίζεται, τουλάχιστον από τους πολ- λούς (Γκλαβάς & Καραγεωργίου, 2007).

Είναι, λοιπόν, δεδομένη η θέση του μαθήματος στο καθημερινό ωρολόγιο πρό- γραμμα του Γυμνασίου, όχι όμως και στη συνείδηση της πλειονότητας των μαθητών. Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο δίνονται οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, ώστε - όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά - “να πάψουν οι μα-θητές και οι μαθήτριες να αντιμετωπίζουν με απέχθεια τα ΑΕ” (Π.Σ., 2011α: 9). Η στάση αυτή των - περισσότερων τουλάχιστον - μαθητών απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών αποκαλύπτει τον πυρήνα του προβλήματος: απουσία κινήτρων μάθησης (Κελπανίδης, 2009, Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 10, Ποιμενίδου, 2011, Ρίζου, 2011α, β).

Προϋπόθεση εκδήλωσης κινήτρων μάθησης είναι τα περιεχόμενα μάθησης να έχουν σημασία και να ενδιαφέρουν το μαθητή. “Δεδομένου ότι όλα τα περιεχόμενα δεν ενδιαφέρουν - τουλάχιστον προς το παρόν - τον μαθητή, θα πρέπει ο εκπαιδευ-τικός να τα πλησιάσει στον ορίζοντα μάθησης του μαθητή, επιστρατεύοντας ποικίλα μέσα και τρόπους, ώστε να προκαλέσει το ενδιαφέρον του για μάθηση” (Βρεττός, 1988α: 55). Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι και η διαφοροποίηση της διδα-σκαλίας, δηλαδή η προσαρμογή ενός ή περισσότερων στοιχείων της διδασκαλίας σε ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά των μαθητών.

Σύμφωνα με τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (Π.Τ.Ν.) τα άτομα διαφέρουν ως προς το προφίλ νοημοσύνης τους, που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τη σκέψη τους. Τη θεωρία διατύπωσε ο Howard Gardner, ανα-πτυξιακός ψυχολόγος, το 1983 στο βιβλίο του *Frames of mind*. Υποστήριξε ότι η νο-ημοσύνη του ανθρώπου δεν είναι ενιαία αλλά αποτελείται από πολλαπλά νοητικά συστήματα (*modality view*) ή αλλιώς *τύπους νοημοσύνης*, οι οποίοι είναι τουλάχιστον οκτώ: γλωσσική, μουσική, λογικο-μαθηματική, χωρική, σωματική-κινησθητική, δια-προσωπική, ενδοπροσωπική και οικολογική/φυσιογνωστική νοημοσύνη. Σύμφωνα

με τον Gardner κάθε άνθρωπος μέσα στο πλαίσιο ποικίλων πολιτισμικών περιβαλλόντων και ανάλογα με τις εμπειρίες που βιώνει, αναπτύσσει τους τύπους νοημοσύνης σε διαφορετικό βαθμό διαμορφώνοντας τελικά ένα μοναδικό προφίλ νοημοσύνης. Με τον τρόπο αυτό προκύπτει η διαφορετικότητα μεταξύ των ατόμων, καθώς, αν και όλοι έχουν εκ φύσεως το ίδιο φάσμα τύπων νοημοσύνης - όπως αυτό διαμορφώθηκε στην πορεία της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους - ωστόσο, δε διαθέτουν αυτούς τους τύπους νοημοσύνης ανεπτυγμένους στον ίδιο βαθμό. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Gardner (2001), *“όλοι διαθέτουμε αυτές τις νοημοσύνες, αλλά ούτε δύο από εμάς - ούτε καν δύο μονοζυγωτικοί δίδυμοι - δε διαθέτουμε στον ίδιο βαθμό τις νοημοσύνες στην ίδια στιγμή”*.

Αν και ο Gardner δε συνέλαβε τη θεωρία των Π.Τ.Ν. για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αυτή τελικά εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση με ποικίλους τρόπους (Armstrong, 2009: 199-206, Campbell, 1997, Campbell & Campbell, 2000, Chen et al., 2009, Christodoulou & Kunkel, 2009, Hoerr, 2000, Kunkel, 2007), καθώς ανταποκρίνεται στο βασικό αίτημα της σύγχρονης εποχής για διαφοροποίηση της διδασκαλίας και προσαρμογή της στον ιδιαίτερο τρόπο μάθησης κάθε ατόμου. Η ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας προβάλλει πλέον επιτακτική και στη χώρα μας. Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών τονίζεται ότι, εφόσον δε μαθαίνουν όλοι οι μαθητές με τον ίδιο τρόπο, η διδασκαλία πρέπει να είναι διαφοροποιημένη (Π.Σ., 2011α: 5).

1. Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας

Ο Howard Gardner (στο Siegel & Shaughnessy, 1994: 564) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το μεγαλύτερο λάθος που γινόταν στη διδασκαλία κατά τους προηγούμενους αιώνες ήταν η αντιμετώπιση όλων των παιδιών ως παραλλαγών του ίδιου ατόμου, ώστε οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ικανοποιημένοι διδάσκοντας τους μαθητές τα ίδια θέματα με τον ίδιο τρόπο. Η παρατήρηση αυτή στηρίζεται στη διαπίστωση της διαφορετικότητας του ατόμου και στη συνειδητοποίηση της ανάγκης σεβασμού αυτής, καθώς ο πολύπλοκος πολιτισμός στον οποίο ζούμε, αναπτύσσεται και προοδεύει με την ποικιλία και την διαφορετικότητα των ατόμων (Καψάλης & Νημά, 2008: 213).

Επομένως, στην εκπαίδευση κάθε διδακτική ενέργεια για να είναι αποτελεσματική πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν τις ατομικές διαφορές (Παρασκευόπουλος, 1994: 22), πρέπει δηλαδή να είναι διαφοροποιημένη. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που βασίζεται στην αναγνώριση της μοναδικότητας και ετερότητας κάθε μαθητή (Stradling & Saunders, 1993). Θεμελιώνεται στη θεωρία του εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι διαδικασία οικοδόμησης προσωπικού νοήματος, άρα εξαρτάται και διαμορφώνεται από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα κάθε ατόμου (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006α: 61). Στόχος της διαφοροποίησης

είναι η προσαρμογή του γνωστικού αντικείμενου στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004: 287), η δημιουργία διαφορετικών 'μαθησιακών δρόμων' για την κατάκτηση της γνώσης (Stradling & Saunders, 1993 Tomlinson, 2015).

Η διαφοροποίηση διακρίνεται σε οργανωτική και διδακτική. Η οργανωτική διαφοροποίηση αναφέρεται στην οργάνωση των μαθητών σε ομοιογενή σώματα, ενώ η διδακτική διαφοροποίηση αναφέρεται στη διαφοροποίηση δομικών στοιχείων της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2008α: 48). Το σχολικό σύστημα έχει αποκλείσει τις επιλογές των ομοιογενών σχολείων, τάξεων ή τμημάτων και βάσει παιδαγωγικών, ψυχολογικών και κοινωνικο-πολιτικών κριτηρίων έχει επιλέξει τη συνεκπαίδευση των μαθητών στα ανομοιογενή τμήματα του ενιαίου σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό το αίτημα της διαφοροποίησης μετατοπίζεται από την οργανωτική διαφοροποίηση, στη διδακτική τόσο του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 112, Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 31) όσο και της καθημερινής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2008α: 54) με σκοπό την προσαρμογή στην ατομικότητα κάθε μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει και σχεδιάζει την πορεία της διδασκαλίας, αφού πρώτα προσμετρήσει όλες τις πληροφορίες που αφορούν στους μαθητές του (Hall, 2002: 2, Κοσσυβάκη, 2006: 142). Μάλιστα υποστηρίζεται ότι είναι πολύ πιο αποτελεσματικό να λαμβάνεται εξ αρχής υπ' όψιν η διαφορετικότητα των αναγκών των μαθητών μιας τάξης στο πλαίσιο μιας οργανωμένης και συνολικά σχεδιασμένης διδασκαλίας και όχι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hart, 1992).

Έχοντας 'διαγνώσει' τις ατομικές διαφορές των μαθητών του, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αξιοποιήσει τα δεδομένα της αξιολόγησης και να διαφοροποιήσει - λαμβάνοντας υπ' όψιν ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά των μαθητών του - ένα ή περισσότερα στοιχεία της διδασκαλίας (Tomlinson, 2000: 2-3 2004: 22 2015: 17-18):

- i) Το περιεχόμενο της διδασκαλίας (content): Το περιεχόμενο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να μάθουν οι μαθητές, καθώς και τα υλικά ή τους μηχανισμούς μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η μάθηση.
- ii) Τη διαδικασία μάθησης (process): Η διαδικασία περιγράφει τις δραστηριότητες που έχουν οργανωθεί με σκοπό να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τις βασικές δεξιότητες, για να κατανοήσουν τις ουσιαστικές ιδέες και πληροφορίες.
- iii) Το μαθησιακό αποτέλεσμα (product): Το αποτέλεσμα είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν και πώς μπορούν να διευρύνουν περαιτέρω αυτό που έμαθαν.
- iv) Το μαθησιακό περιβάλλον (learning environment): Το περιβάλλον περιλαμβάνει οτιδήποτε σχετίζεται με το χώρο όπου διεξάγεται η μάθηση και την οργάνωσή του, π.χ. συνθήκες, διάταξη, υλικά κ.τ.λ..

Η διαφοροποίηση, λοιπόν, αφορά (Αργυρόπουλος, 2013: 39-42 Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 29-30, 2006β: 12-14):

- i) Στο περιεχόμενο, το 'τι' της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός, χωρίς να αλλάζει τον μαθησιακό στόχο, προσφέρει στον μαθητή τη δυνατότητα της επιλογής με βάση την ετερότητά του.
- ii) Στη διαδικασία μάθησης, το 'πώς' της διδασκαλίας. Διαφοροποιείται ο τρόπος που ο μαθητής επεξεργάζεται και κατανοεί το περιεχόμενο του μαθήματος. Διαφορετικοί μαθητές *"μπορούν να καλύψουν το ίδιο περιεχόμενο και με επιτυχία να εκτελέσουν την ίδια εργασία στο ίδιο επίπεδο, αλλά με διαφορετικούς τρόπους και εφαρμόζοντας διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών"* (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 29 2006β: 13). Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να συνδέει το περιεχόμενο του μαθήματος με άλλα γνωστά στους μαθητές θέματα.
- iii) Στο μαθησιακό αποτέλεσμα, το 'προϊόν' της μάθησης. Οι μαθητές, δηλαδή, επιλέγουν τον τρόπο με τον οποίο επιδεικνύουν τι έχουν μάθει.
- iv) Στο μαθησιακό περιβάλλον. Το περιβάλλον όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία είναι δυνατό να αναδιοργανώνεται, να εμπλουτίζεται και να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών.

Ορισμένες βασικές αρχές που διέπουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι οι εξής (Tomlinson, 2004: 19-27):

- α) ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στα ουσιώδη,
- β) η αξιολόγηση και η διδασκαλία είναι αλληλένδετες,
- γ) όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε αξιολογη εργασία,
- δ) ο εκπαιδευτικός προωθεί τόσο την ομαδική όσο και την ατομική εργασία.

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον ο παροχέας της σχολικής γνώσης. Ο κύριος ρόλος του είναι να 'διαβάζει' τους μαθητές του και να μετατρέπει την τάξη του σε ένα σωστά οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο διαφοροποιημένων μαθησιακών δραστηριοτήτων διερευνητικής φύσης, οργανωμένων μαθητοκεντρικά και στηριγμένων στην αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης (Ματσαγγούρας, 2008α: 86).

2. Προτάσεις εφαρμογής της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη Διδασκαλία

Οι συνεργάτες του Gardner αρχικά (Armstrong, 2009, Campbell et al., 1996, Lazear, 1991) και αργότερα ο ίδιος ο Gardner (1993, 1999a-c, 2006), πρότειναν ορισμένες πρακτικές για την εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στην εκπαίδευση και την προώθηση της διαδικασίας της μάθησης.

Συγκεκριμένα, ο Gardner (1999a: 169-172) προτείνει στην εκπαιδευτική διαδικασία να αξιοποιούνται οι *πύλες εισόδου* (*entry points*), δηλαδή δίοδοι, πρακτικές που οδηγούν στην ενεργοποίηση των κυρίαρχων τύπων νοημοσύνης του μαθητή και στη διασύνδεση με τα κεντρικά θέματα του σχολικού προγράμματος. Μια δεύτερη διδακτική πρόταση του Gardner (1999a: 172-3, 177) είναι η χρήση αναλογιών, μεταφορών και παραδειγμάτων που πρέπει να συνοδεύουν τις *πύλες εισόδου*, καθώς ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του μαθητή οδηγώντας τον σε βαθύτερη διερεύνηση και κατανόηση των υπό μελέτη θεμάτων. Η τρίτη διδακτική πρόταση του Gardner (1999a: 173-9, 1999b) αφορά στη *διείσδυση στον πυρήνα ενός θέματος*, δηλαδή σκοπός είναι ο μαθητής να εντοπίσει την κεντρική ιδέα ενός θέματος, ώστε τελικά να το κατανοήσει σε βάθος. Γι' αυτό άλλωστε και προτείνει (Gardner, 1999c) η εκπαίδευση να εστιάζει σε ορισμένα σημαντικά για την ανθρωπότητα θέματα, που είναι δυνατό να συνδεθούν με ευρύτερα θέματα πολλών επιστημονικών κλάδων και παράλληλα να μειωθεί η ποσότητα της διδακτέας ύλης. Η *διείσδυση στον πυρήνα ενός θέματος* και επομένως η κατανόησή του επιτυγχάνεται, σύμφωνα με τον Gardner, μέσα από τις *πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου* (*multiple representations of content*). Αυτό σημαίνει ότι το προς διερεύνηση θέμα πρέπει να παρουσιάζεται στους μαθητές με πολλούς τρόπους, ώστε να είναι δυνατή η κατανόησή του από όλους, ανάλογα με το προφίλ νοημοσύνης που ο καθένας διαθέτει και επιπλέον να ενεργοποιούνται και οι λιγότερο ανεπτυγμένοι τύποι νοημοσύνης.

Με την εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία, επιδιώκεται (Gardner & Hatch, 1989) η διευκόλυνση της διαδικασίας μάθησης για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για τους 'καλούς', καθώς λαμβάνονται υπ' όψιν οι ατομικές διαφορές των μαθητών και η διδασκαλία εξατομικεύεται. Το πρώτο βήμα επομένως, στη διαδικασία εκπαίδευσης ενός ατόμου πρέπει να είναι η προσπάθεια προσδιορισμού των περισσότερων ανεπτυγμένων τύπων νοημοσύνης, οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν το μέσο κατανόησης ενός περιεχομένου κατά τρόπο προσιτό κι ελκυστικό (Gardner, 2010: 426). Παράλληλα, οι *πολλαπλές αναπαραστάσεις* του ίδιου περιεχομένου, μπορούν να ενισχύσουν τους αδύναμους τύπους νοημοσύνης (Φλουρής, 2006β: 131) και τελικά να συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της μάθησης.

2.1. Προσδιορισμός και αξιολόγηση προφίλ νοημοσύνης του μαθητή

Ο προσδιορισμός και η αξιολόγηση των διανοητικών δυνάμεων και αδυναμιών του κάθε μαθητή χωριστά αποτελεί προϋπόθεση επιτυχούς σχεδιασμού της διδασκαλίας, καθώς καθίσταται δυνατή η προσαρμογή της στις ικανότητες και στις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών. Ωστόσο, ο Gardner (1999a: 138-9, 2010: 483) επισημαίνει πως η επινόηση μεθόδων προσδιορισμού και αξιολόγησης του προφίλ νοημοσύνης ενός ατόμου δεν είναι εύκολη υπόθεση, ενώ εκφράζει την ανησυχία του για το γεγονός ότι πολύ εύκολα συχνά τυποποιούνται και εμπορευματοποιούνται προγράμματα 'ανεπιφύλακτης αξιολόγησης'.

Οι παραδοσιακές μετρήσεις νοημοσύνης του τύπου ‘μολύβι-χαρτί’, κατά τις οποίες το άτομο καλείται να δώσει σε σύντομο χρονικό διάστημα μία και μοναδική απάντηση, ουσιαστικά αξιολογούν γλωσσικές, λογικο-μαθηματικές και ως ένα βαθμό κοινωνικές δεξιότητες αφήνοντας κατά μέρος άλλους τύπους νοημοσύνης. Στη θέση αυτών των τυποποιημένων τεστ ο Gardner προτείνει τη μέθοδο της παρατήρησης της δραστηριότητας του ατόμου μέσα σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, ανάλογο της ηλικίας, της καλλιέργειας και των πολιτισμικών του καταβολών (Gardner, 1993: 31-32, 1999a: 135-8). Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατή η παρακολούθηση της ανάπτυξης των τύπων νοημοσύνης και ο προσδιορισμός του προφίλ νοημοσύνης ενός ατόμου σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Αν και πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία συγκριτικά με τα τυποποιημένα τεστ μέτρησης της ευφυΐας, ωστόσο είναι αποκαλυπτική σχετικά με το “*ποιες κατευθύνσεις έχει ήδη πάρει το άτομο, ποιες κατευθύνσεις δείχνουν να προσφέρονται περισσότερο για ανάπτυξη, ποιες δεν περικλείουν ιδιαίτερες δυνατότητες ή παρουσιάζουν κάποιες αντικειμενικές δυσκολίες*” (Gardner, 2010: 486).

Ο Armstrong προτείνει, επίσης, την παρατήρηση ως την καταλληλότερη μέθοδο αξιολόγησης των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης κάθε μαθητή. Επισημαίνει, μάλιστα, πως ιδιαίτερα αποκαλυπτική μπορεί να είναι η παρατήρηση της μη αποδεκτής συμπεριφοράς του μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη. Για παράδειγμα, ο μαθητής που έχει ιδιαίτερα ανεπτυγμένη τη γλωσσική νοημοσύνη μιλά χωρίς να του δοθεί ο λόγος, ο μαθητής που σκισάρει αφηρημένα ή ονειροπολεί, έχει ανεπτυγμένη τη χωρική νοημοσύνη, κ.τ.λ. Ακόμα, σε χρήσιμα συμπεράσματα μπορεί να οδηγήσει η παρατήρηση σχετικά με το τι επιλέγουν οι μαθητές να κάνουν, όταν έχουν ελεύθερο χρόνο ή όταν έχουν τη δυνατότητα επιλογών μεταξύ διαφορετικών δραστηριοτήτων (Armstrong, 2009: 34).

Ο Armstrong συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό να καταγράφει τις παρατηρήσεις του. Μάλιστα, για την καλύτερη οργάνωση της δουλειάς του, προτείνει τη χρήση λίστας ελέγχου (checklist) των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης των μαθητών, τονίζοντας πως σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί τεστ αξιολόγησης (Armstrong, 2009: 35-39 βλ. και Armstrong, 1993).

3. Σχεδιασμός Διδασκαλίας οι νέες κατευθύνσεις της διδακτικής μεθοδολογίας

Η συστηματική διδασκαλία ως συνειδητή και σκόπιμη ενέργεια προϋποθέτει σχεδιασμό. Ο όρος *σχεδιασμός διδασκαλίας (instructional design)* αναφέρεται στην ‘επί χάρτου’ οργάνωση της διδασκαλίας από τον διδάσκοντα. Η διαδικασία αυτή προηγείται της συνάντησης του δασκάλου με τον μαθητή και συνιστά ουσιαστικό τμήμα της διδασκαλίας, καθώς προετοιμάζει τη συνάντηση των δύο κυρίων παραγόντων της και οργανώνει την αλληλόδρασή τους (Φουντοπούλου, 2010: 146).

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αποτυπώνεται στο *σχέδιο διδασκαλίας* ή αλλιώς *σχέδιο μαθήματος* (*lesson plan*), που καθορίζεται από συγκεκριμένο διδακτικό μοντέλο και στηρίζεται σε ορισμένη θεωρία για τη μάθηση ή την κοινωνικο-παιδαγωγική αποστολή του σχολείου, η οποία επιχειρείται να υλοποιηθεί μέσα από την κατάλληλη οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 319). Το *σχέδιο διδασκαλίας* ή *σχέδιο μαθήματος* προσδιορίζει τα κύρια δομικά στοιχεία της διδασκαλίας (μέθοδο, πορεία, στάδια, μορφή, μέσα) με γνώμονα την υλοποίηση του εκάστοτε διδακτικού σκοπού και των στόχων. Οι παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν από τον εκπαιδευτικό για την κατάρτιση ενός αποτελεσματικού σχεδίου διδασκαλίας είναι (Φουντοπούλου, 2010: 145-146): α) επιστημονικοί-γνωστικοί (π.χ. φυσιογνωμία γνωστικού αντικείμενου, σύνδεση προηγούμενης γνώσης με την επόμενη), β) παιδαγωγικοί (π.χ. βαθμός αυτενέργειας μαθητών), γ) ψυχολογικοί (π.χ. προσδοκίες μαθητών), δ) κανονιστικοί-θεσμικοί (π.χ. Α.Π.Σ., Δ.Ε.Π.Π.Σ. μαθήματος).

Ένα σχέδιο μαθήματος πρέπει να εκπονείται στη βάση των κατευθύνσεων της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας. Μεταξύ άλλων τονίζονται τα εξής (Minder, στο Φουντοπούλου, 2010: 34-35):

- Η έμφαση δίνεται στον μαθητή ως ενεργό υποκείμενο της μάθησης παρά στον δάσκαλο ως διανομέα της γνώσης.
- Παρατηρείται τάση να καταργηθούν οι φραγμοί ανάμεσα στους κλάδους της γνώσης και να ευνοηθούν οι ολιστικές δεξιότητες, σε αντίθεση με την απόκτηση κατακερματισμένων γνώσεων.
- Θεωρείται σεβαστή η διαφορετικότητα ανάμεσα σε πρόσωπα και κουλτούρες.
- Δίνεται αξία στην ανάπτυξη βαθύτερων κινήτρων, στην ευχαρίστηση, στην ανακάλυψη και στη δράση, σε αντίθεση με το παραδοσιακό σύστημα αμοιβών και κυρώσεων.
- Προκρίνονται συνεργασιακές μορφές της σχολικής δουλειάς και ομαδική λειτουργία της τάξης έναντι των αποκλειστικά ατομικών εργασιών και του ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές.
- Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη της προσωπικότητας σε αντιδιαστολή προς την αποκλειστική έμφαση στις γνώσεις ή στις δεξιότητες.

Οι νέες αυτές κατευθύνσεις της διδακτικής μεθοδολογίας διαμορφώθηκαν κατά βάσιν από τρία ρεύματα του 20^{ου} αιώνα: τον υπαρξισμό, τον πραγματισμό και τη μετανεωτερικότητα.

Για τον υπαρξισμό, ο άνθρωπος είναι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Η ύπαρξή του διαμορφώνεται με τη δράση του, γι' αυτό ο ίδιος ο άνθρωπος καθίσταται υπεύθυνος των πράξεών του. Στο χώρο της εκπαίδευσης, αντίστοιχα, το επίκεντρο της διδασκαλίας είναι ο μαθητής, που αναλαμβάνει τον ρόλο διαμορφωτή της γνώσης.

Στη θεωρία του πραγματισμού κεντρική έννοια είναι η εμπειρία. Ο άνθρωπος βρίσκεται σε διαρκή προσπάθεια ανασύνθεσης της εμπειρίας του μέσω της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον του. Η επίδραση του πραγματισμού στη διδακτική πράξη αποτυπώνεται στην αναγνώριση της σπουδαιότητας της εμπειρικής δράσης του μαθητή, ο οποίος καλείται να ενεργήσει ως ερευνητής και να ανακαλύψει τη γνώση. Τέλος, η μετανεωτερικότητα οδήγησε στην επανεξέταση του συνόλου των αξιών της δυτικής κοινωνίας και στη μεταβολή της φυσιογνωμίας της γνώσης, που παύει πλέον να αποτελεί αυτοσκοπό, προβάλλεται ως αβέβαιη και ασαφής, δεκτική συμπλήρωσης και προσαρμογής στις ανθρώπινες ανάγκες, πρόσφορη ανακάλυψης και ανασχηματισμού (Φουντοπούλου, 2010: 29-33).

Η αναγνώριση, λοιπόν, της σημασίας των ατομικών αναγκών και ενδιαφερόντων στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και η κατανόηση της αξίας των προηγούμενων νοητικών δομών στην αφομοίωση της νέας γνώσης είναι δύο βασικές αρχές της σύγχρονης εκπαίδευσης αποτέλεσμα της επίδρασης του κινήματος της μετανεωτερικότητας. Ο συμπεριφορισμός - θεωρία που επικράτησε στις αρχές της δεκαετίας του '60 και αντιμετώπισε τη μάθηση ως μια παθητική διαδικασία διαμόρφωσης της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας του ατόμου - υποχωρεί, καθώς κάνει την εμφάνισή της η θεωρία του εποικοδομισμού. Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής η γνώση αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνικοπολιτισμική 'κατασκευή' που επηρεάζεται επομένως από παράγοντες όπως ο χρόνος, ο τόπος και η προοπτική (Wilson, 1997). Η έμφαση, λοιπόν, δίνεται στον μαθητή ως ενεργό υποκείμενο της μάθησης. Στόχος, δηλαδή, δεν είναι ο δάσκαλος να μεταδώσει τη γνώση στον μαθητή, αλλά ο ίδιος ο μαθητής να μάθει να κατασκευάζει ενεργητικά τη γνώση (Κοσσυβάκη, 2006). Τα κείμενα νομοθετικού χαρακτήρα (Α.Π.Σ., Δ.Ε.Π.Π.Σ., βιβλία εκπαιδευτικών, οδηγίες συγγραφής σχολικών εγχειριδίων και λοιπού εκπαιδευτικού υλικού, σχολικά εγχειρίδια) βάσει των οποίων πραγματοποιείται η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών σήμερα, απηχούν άμεσα ή έμμεσα τις ιδέες του κοινωνικού εποικοδομισμού (Φουντοπούλου, 2010: 40-43).

Επιπλέον, η θεωρία του Howard Gardner, η οποία κάνει λόγο για τη μοναδικότητα του προφίλ νοημοσύνης κάθε ατόμου, μαρτυρά τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ατομικές διαφορές στον τρόπο πρόσκτησης της γνώσης. Κατανόηση, σημαίνει προσωπική απόδοση νοήματος από το υποκείμενο, καθώς με έρευνες αποδεικνύεται ότι ο εγκέφαλος μαθαίνει καλύτερα, όταν μπορεί να κατανοήσει ο ίδιος τις πληροφορίες παρά όταν του επιβάλλονται οι πληροφορίες αυτές (Tomlinson, 2004: 35-36). Αναζητά νοηματικά σχήματα και αντιστέκεται σε αυτά που δεν έχουν νόημα.

Δεδομένης, λοιπόν, της γνωστικής πολλαπλότητας το ενδιαφέρον της Παιδαγωγικής εστιάζεται - μεταξύ άλλων - στη μοναδικότητα του μαθητή αναφορικά με τον τρόπο πρόσκτησης της γνώσης και το ζητούμενο πλέον είναι ο τρόπος διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών λειτουργεί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο, στο οποίο - μεταξύ άλλων - τονίζεται η ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Π.Σ., 2011α: 5):

“Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών η διδασκαλία/μάθηση της γλώσσας οργανώνεται με βάση το μαθητή. [...] Κεντρική στόχευση του προγράμματος είναι η ‘διαφοροποιημένη διδασκαλία’ σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης. Οι μαθητές/τριες μιας τάξης δε θεωρούνται ένα ενιαίο σύνολο εκπαιδευομένων στο οποίο εφαρμόζεται μια κοινή διδασκαλία, επειδή διαφέρουν ως προς [...] τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν κ.ά.”

3.1. Σχεδιασμός και οργάνωση διαφοροποιημένης Διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών

Ο σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας διατυπώνεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του μαθήματος (ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003: 3808): *“ο κύριος σκοπός είναι ανθρωπογνωστικός και αρχαιογνωστικός. Ο μορφωτικός-ανθρωπιστικός σκοπός συντελείται με τη βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων, μέσα από την παράλληλη μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας”*. Στο αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας σημειώνεται επίσης (Π.Σ., 2011α: 12): *“Η μελέτη της αρχαίας γλώσσας είναι διερευνήση και ερμηνεία πνευματικής δημιουργίας”*.

Η υλοποίηση, λοιπόν, σχεδίων διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο σκοπό έχει την ερμηνεία του εκάστοτε κειμένου (Βερτσέτης, 2002: 59, 119-120). Η μέθοδος που ακολουθείται είναι η ερμηνευτική (πορεία: όλο-μέρη-όλο), η ανάλυση ξεκινά από το κείμενο και υπηρετεί το κείμενο (κειμενοκεντρισμός).

Το κείμενο κατά τη συνάντησή του με τον ερμηνευτή-μαθητή εμφανίζεται σε τρεις πλευρές της υπόστασής του (ό.π.: 177): α) τη *συντακτική*, δηλαδή τη συγκεκριμένη γραμματικοσυντακτική δόμηση και λειτουργία του ως γλωσσικού συνόλου, β) τη *σημαντική*, δηλαδή τη συγκεκριμένη νοηματική εννοιοδότηση των γλωσσικών σημείων και δομών και γ) την *πραγματική*, δηλαδή τα δηλούμενα περιστατικά της ζωής και τις στάσεις των ανθρώπων απέναντι σ' αυτά. Η *συντακτική* και *σημαντική* υπόσταση του κειμένου συναποτελούν το γλωσσικό σώμα του κειμένου, ενώ η *πραγματική* αποτελεί το νοηματικό του περιεχόμενο.

Ερμηνευτική εργασία, ωστόσο, σε ένα κείμενο δεν είναι δυνατό να γίνει αν δεν είναι κατανοητό το περιεχόμενό του (ό.π.: 183). Προκειμένου, λοιπόν, οι μαθητές να διευκολυνθούν στην προσέγγιση της δομής του κειμένου, ώστε να κατανοήσουν το περιεχόμενό του, εμπλέκονται σε δραστηριότητες που περιστρέφονται γύρω από

ένα καίριο θέμα δομής του κειμένου. Το θέμα αυτό παρουσιάζεται με πολλούς τρόπους σύμφωνα με τη θεωρία των Π.Τ.Ν. του Howard Gardner. Συγκεκριμένα, αξιοποιείται η διδακτική πρόταση του Gardner, κατά την οποία η κατανόηση του θέματος επιχειρείται μέσα από τις *πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου* του (*multiple representations of content*). Κάθε μαθητής προσεγγίζει ένα στοιχείο δομής του κειμένου με διαφορετικό τρόπο. Προηγείται, λοιπόν, ο προσδιορισμός του προφίλ νοημοσύνης εκάστου μαθητή και ακολούθως, διαφοροποιείται η διαδικασία μάθησης, το 'πώς' της διδασκαλίας, ο τρόπος που ο μαθητής επεξεργάζεται και κατανοεί το περιεχόμενο του μαθήματος.

Σχέδιο Διδασκαλίας

Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου

Κείμενο: Η Καλλιπάτειρα (Παυσανίας, «Ελλάδος Περιήγησις» 5.6.7-8)

[Διευκρινίζονται τα εξής:

- i) Η υλοποίηση του σχεδίου διδασκαλίας προϋποθέτει τον προσδιορισμό του προφίλ νοημοσύνης εκάστου μαθητή. Για το σκοπό αυτό προτείνεται η χρήση λίστας ελέγχου (checklist) των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης για μαθητές (Armstrong, 2009: 35-39, βλ. και Armstrong, 1993).
- ii) Το θέμα που επιλέγεται να διερευνηθεί με τη συνδρομή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. είναι η σύνταξη των επιρρηματικών μετοχών. Η κατανόηση του θέματος επιχειρείται μέσα από τις *πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου* του (*multiple representations of content*), σύμφωνα με τη σχετική διδακτική πρόταση του Gardner. Το προς διερεύνηση θέμα, δηλαδή, παρουσιάζεται στους μαθητές με πολλούς τρόπους, ώστε να είναι δυνατή η κατανόησή του και από τους μαθητές που δεν έχουν ισχυρή γλωσσική νοημοσύνη.]

Διδακτικοί στόχοι

Με τη διδασκαλία του κειμένου επιδιώκεται οι μαθητές:

- να ασκηθούν στη συντακτική αναγνώριση των μετοχών και ειδικότερα στη σύνταξη των επιρρηματικών μετοχών, ώστε να προσεγγίζουν το περιεχόμενο ενός κειμένου,
- να συνειδητοποιήσουν τη θέση της γυναίκας στην αρχαιότητα και να εκφράσουν δικές τους απόψεις σχετικά με το θέμα,
- να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα της νίκης στους Ολυμπιακούς Αγώνες κατά την αρχαιότητα (όπως αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι τελικά η Καλλιπάτειρα δεν τιμωρήθηκε για την πράξη της).

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες.

Πορεία διδασκαλίας κειμένου

1^ο Στάδιο: Αφόρμηση

Διανέμεται στους μαθητές φύλλο εργασίας (Εικ. 1) με τη βοήθεια του οποίου εμπλέκονται σε δραστηριότητες που τους εισάγουν αρχικά γενικά στο έργο του Πανουσανία «Ελλάδος Περιήγησις» και έπειτα στο συγκεκριμένο απόσπασμα από το 5^ο βιβλίο του έργου.

Εικόνα 1



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(1ο Στάδιο: Αφόρμηση)

Όνομα/ημερ:

Ο Πανουσανίας υπήρξε μεγάλος Έλληνας περιηγητής και γεωγράφος του 2^{ου} αιώνα μ.Χ. Το έργο του «Ελλάδος Περιήγησις» είναι ένα οδοιπορικό στο οποίο περιγράφει όσα είδε στα ταξίδια του, ξεκινώντας από την Αττική.

Ο ακόλουθος χάρτης απεικονίζει σχηματικά τις περιοχές που καλύπτουν τα βιβλία της «Ελλάδος Περιήγησις». Έγραψε ένα βιβλίο για κάθε μια από τις γεωγραφικές περιοχές όπου ταξίδεψε, με εξαίρεση τα «Ηλιακά» που καλύπτουν δύο βιβλία (το 5^ο και το 6^ο).

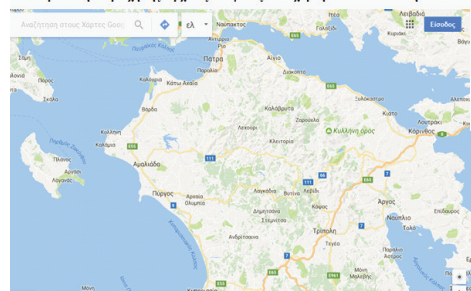


Από πόσα βιβλία αποτελείται το έργο του Πανουσανία «Ελλάδος Περιήγησις»;

.....

Στο 5^ο βιβλίο του, τα «Ηλιακά», ο Πανουσανίας μάς ταξιδεύει στην Αρχαία Ολυμπία και συγκεκριμένα στο «Τυταίο όρος».

Βρείτε την περιοχή της Αρχαίας Ολυμπίας στον χάρτη και κυκλώστε τη.



Διαβάστε τις παρακάτω πληροφορίες για το «Τυταίο όρος».



ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ
Η ελεύθερη εγκυκλοπαιδεία

Κάνε πάλι κλικ στην καρτέλα Πρωτότυπο κείμενο

Τυταίο όρος

Από τη θεσσαλία, την κεντρική ηπειρωτική Ελλάδα

Το **Τυταίο όρος** είναι ένα βραχώδες βουνό της αρχαίας Ελλάδας γνωστό στην αρχαιότητα και τους αρχαίους Ολυμπιακούς αγώνες. Ήδη από τον 6^ο αιώνα π.Χ. γνωστό πως σημαντικό βουνό είναι, από Ηρόδοτο "ταπεινά με τον Αίγαρ "Αρκατοκάρου" κοντά στο χωριό Μακροχώρι".

Το Τυταίο βρίσκεται κοντά στην αρχαία πόλη Σαλαμίνα όπου βρισκόταν και η κρήνη που τρέφον τον Αιγαίο ποταμό.

Σημειώστε στον χάρτη την τοποθεσία του «Τυταίου όρους».



Ο Πανουσανίας μάς αφηγείται την ακόλουθη ιστορία με την ευκαιρία της επίσκεψής του στην Ολυμπία. Αναφέρεται σε ένα νόμο που ίσχυε για τις έγκλημα γυναίκες κατά τη διάρκεια των Ολυμπιακών Αγώνων στην αρχαιότητα. Η ιστορία είναι αποκαλυπτική για τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία της εποχής, αλλά και τη σπουδαιότητα της νίκης στους Ολυμπιακούς Αγώνες, που τελούνταν κάθε τέσσερα χρόνια στην Ολυμπία.

Σημείωση: Στο στάδιο αυτό, όπως και στο επόμενο, προτείνεται η εργασία των μαθητών σε δυάδες, καθώς λειτουργεί προπαρασκευαστικά για την ομαλή μετάβαση στην πολυμελή ομάδα (βλ. 4^ο στάδιο), η οποία συνιστά ένα πολύπλοκο σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της (Ματσαγγούρας, 2003: 242). Επειδή οι δραστηριότητες στο 1^ο και 2^ο στάδιο δεν διαφοροποιούνται, ο εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει υπ' όψιν τις προτιμήσεις των μαθητών για τη συγκρότηση των εταιρικών ομάδων

(ό.π.: 244). Στο πλαίσιο της ομάδας οι μαθητές καθοδηγούνται ώστε να λειτουργούν ως ισότιμα μέλη.

2^ο Στάδιο: Α' Φάση επεξεργασίας του κειμένου

Οι μαθητές και στο στάδιο αυτό εργάζονται σε δυάδες. Έχουν στη διάθεσή τους ένα φύλλο εργασίας (Εικ. 2) που περιέχει το κείμενο και τη μετάφρασή του από το οποίο όμως έχουν αφαιρεθεί οι μετοχές. Οι μαθητές καλούνται σε σχετικό πίνακα που τους δίνεται: α) να αντιστοιχίσουν τις μετοχές του κειμένου με τη μετάφρασή τους, β) να τοποθετήσουν στη σωστή θέση μέσα στο κείμενο τις μετοχές και γ) να αναγνωρίσουν τα είδη των μετοχών με βάση τη συντακτική τους λειτουργία.

Γίνεται ανάγνωση του κειμένου και ανακοινώνονται τα αποτελέσματα των εργασιών.

Εικόνα 2


ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
 (2ο Στάδιο: Α' Φάση επεξεργασίας του κειμένου)

Όνομα/Όνομα:

Από την αφήγηση του Πανυσανία έχουν αφαιρεθεί οι μετοχές και έχουν τοποθετηθεί στη δεύτερη στήλη του πίνακα που ακολουθεί.

Κατά δὲ τὴν ἐς Ὀλυμπίαν ὁδὸν ὅστιν ὄρος πέτρας ὕψηλῃς ἀπὸ τομον, Τυταῖον Κατὰ τοῦτον τὰς γυναῖκας Ἠλείους ὅστιν ὠθεῖν νόμος, ἦν φεραθῆσιν ἐς τὸν ἄθωνα τὸν Ὀλυμπικόν ἢ καὶ ὀλως ἐν σφίσιον ἡμέραις τὸν Ἀλφειόν. Οὐ μὴν οὐδὲ ἀλάναι λέγουσιν οὐδεμίαν, ὅτι μὴ Καλλιπάτεραν μόνην, ἣ ὑπὸ τινων καὶ Φερεικῇ καλεῖται. Αὐτὴ αὐτῇ τοῦ ἀνδρός, αὐτὴν τὰ πάντα ἀνδρὶ γυμναστῇ, ἦγαγεν ἐς Ὀλυμπίαν τὸν υἱόν δὲ τοῦ Παισιρόδου, τὸ ἔρμα ἐν ᾧ τοὺς γυμναστὰς ἔχουσιν τοῦτο ἢ Καλλιπάτερρα ἐγμυνύθη. δὲ ὅτι εἴη γυνή, ταύτην ἀφίσταιν ἀζημιον καὶ τῷ πατρὶ καὶ ἀδελφοῖς αὐτῆς καὶ τῷ παιδὶ αἰδῶ -ὑπάρχον δὲ ἅπανιν αὐτοὺς Ὀλυμπικαὶ νίκαι. ἐποίησαν δὲ νόμον ἐς τὸ ἔπειτα ἐπὶ τοῖς γυμναστικοῖς γυμνοῦς σφᾶς ἐς τὸν ἄθωνα ἐσφάρασθαι.	Στην οδὸ που οδηγεῖ στην Ὀλυμπία υπάρχει ἓνα ἀπόκρημνο βουνὸ με ψηλοὺς βράχους Τυταῖο. Υπάρχει νόμος στους Ἠλείους σ' αὐτὸ νὰ πετοῦν τὲς γυναῖκες ἀν ἀποκαλυφθῶν στο χῶρο τῆς Ὀλυμπίας ἢ καὶ γενικὰ κατὰ γι' αὐτὰς μέρες, τὸν Ἀλφειό. Λένε ὅτι καμιά δὲν πιάστηκε παρὰ μόνον ἡ Καλλιπάτερρα, ἣ ὁποία ἀπὸ μερικῶς ὀνομάζεται καὶ Φερεικῇ. Αὐτή, ὁ σύζυγός της, ἐντολῶς σὲ ἄντρα γυμναστῇ ἔφερε στὴν Ὀλυμπία τὸ γιο της ὁ Παισιρόδης, τὸ φράκτη με τὸν ὁποῖο ἔχουν τοὺς γυμναστὰς αὐτό, ἡ Καλλιπάτερρα ἔμεινε γυνή. ὅτι ἦταν γυναῖκα, τὴν ἀφῆσαν ἀτιμώρητη, καὶ στὸν πατέρα της καὶ στὰ ἀδελφὰ της καὶ στὸ γιο της σεβασμὸ -γιατὶ εἶχαν νικήσει ὅλοι στους Ὀλυμπιακοὺς Ἀγῶνες. θεσμοθέτησαν ὁμως νόμο γιὰ τοὺς γυμναστὰς στὸ εἶδος νὰ μπαίνουν γυμνοὶ στους ἀγῶνες.
---	--

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ
 Στον παρακάτω πίνακα, αντιστοιχίστε τὲς μετοχές στὴ δεύτερη στήλῃ με τὴ μετάφρασή τους στὴν τρίτη στήλῃ.

2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ
 Τοποθετήστε τὲς μετοχές στὴ σωστὴ τοῦς θέση μέσα στο κείμενο.

ΕΙΔΟΣ ΜΕΤΟΧΗΣ	ΜΕΤΟΧΗ	ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ
	ἐξεκῶσασα	• • μόλις νίκησε
	ὑπερπηδῶσα	• • ἀν καὶ ἀποκαλύφθηκε
	νέμοντες	• • γιὰ νὰ ἀγωνιστεῖ
	νικῶντος	• • νὰ ἔχουν περάσει
	μαχοῦμενον	• • καθὼς πηδούσε πάνω ἀπὸ ...
	καλούμενον	• • ἀποδίδοντας
	προαποθανόντος	• • τὲς ἀπαγορευμένες
	διαβᾶσαι	• • ποὺ ὀνομάζεται
	φεραθείσης	• • περιστοιχισμένους
	ἐλθούσαι	• • ἐπειδὴ εἶχε πεθάνει νεώριτερα
	ἀπειλημένους	• • νὰ ἔχουν ἐρθεῖ
	ταῖς ἀτειρημέναις	• • ἀφοῦ μεταμφιεστικέ

3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	
Προσδιορίστε το είδος κάθε μετοχής ανάλογα με τη συντακτική της λειτουργία (επιθετική, κατηγορηματική, επιρρηματική) και συμπληρώστε την πρώτη στήλη του παραπάνω πίνακα. (Συμβουλευτείτε τις πληροφορίες που ακολουθούν.)	
Επιθετική	
Μεταφράζεται ως αναφορική πρόταση με τις λέξεις «που», «ο οποίος». Συνήθως είναι έναρξη.	
Κατηγορηματική	
- Μεταφράζεται με τις λέξεις «να», «ότι» και (σπανιότερα, όταν εξαρτάται από ρήμα ψυχικού πάθους) «που». - Εξαρτάται συνήθως από ρ. συνδετικά, γνωστικά, αισθητικά, έναρξης, λήξης, ψυχικού πάθους.	
Επιρρηματική	
Λειτουργεί ως επίρρημα . Μπορεί να είναι: τροπική (μτφρ. με ν.ε. μετοχή (-ντας), «με το να») χρονική (μτφρ. «όταν», «αφού», «ενώ») αιτιολογική (μτφρ. «επειδή», «αφού», «εφόσον») τέλική (μτφρ. «για να», δηλώνει σκοπό και βρίσκεται σε χρόνο μέλλοντα) υποθετική (μτφρ. «αν») εναντιωματική (μτφρ. «αν και», «μολονότι»)	

Σημείωση: Οι μαθητές έχουν διδαχθεί τη γραμματική αναγνώριση και τα είδη των μετοχών στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου (βλ. Ενότητες 13 και 17 του σχολικού βιβλίου). Ωστόσο, αν κρίνεται απαραίτητο, για να θυμηθούν όσα διδάχθηκαν στην Α' Γυμνασίου, καθοδηγούνται να συμβουλευτούν τη γραμματική τους, καθώς και τις πληροφορίες που δίνονται στο φύλλο εργασίας.

3^ο Στάδιο: Διαμόρφωση ομάδων εργασίας

Ο καθηγητής διαμορφώνει ομάδες εργασίας 4-5 μαθητών με κριτήριο το προφίλ νοημοσύνης κάθε μαθητή. Μαθητές, δηλαδή, με ίδιο ή παρόμοιο προφίλ νοημοσύνης εντάσσονται στην ίδια ομάδα, ώστε να εργαστούν μαζί.

Σημείωση: Η συγκρότηση ομοιογενών (κατά το δυνατόν) ομάδων ως προς το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών που τις αποτελούν, κρίνεται ότι συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ομάδας, καθώς τα μέλη της επικοινωνούν με τον/τους ίδιους κώδικες (π.χ. κίνηση, αριθμός, σχήμα, κ.τ.λ.). Η τακτική αυτή προτείνεται από τον H. Gardner, χωρίς να αποκλείεται η οργάνωση των μαθητών με τρόπο ώστε τα προφίλ νοημοσύνης τους να αλληλοσυμπληρώνονται (Gardner, 1999a:153, Moran et al., 2006: 24-25), για να ενισχύονται και οι αδύναμοι τύποι νοημοσύνης. Συνήθως, οι ρόλοι που αναλαμβάνουν εναλλάξ τα μέλη κάθε ομάδας είναι οι εξής (Ματσαγγούρας, 2003: 247): α) του γραμματέα/αναγνώστη, β) του συντονιστή, γ) του φροντιστή, δ) του εμψυχωτή. (Για τις ενέργειες του εκπαιδευτικού που διασφαλίζουν τη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα των ομάδων πριν το μάθημα, κατά την έναρξη και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και μετά το μάθημα βλ. Ματσαγγούρας, 2008β: 74, 101).

4^ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες (Β' Φάση επεξεργασίας του κειμένου)

Ο καθηγητής διανέμει στις ομάδες φύλλα εργασίας (Εικ. 3.1-3.3) με τη βοήθεια των οποίων οι μαθητές ασκούνται στη σύνταξη των επιρρηματικών μετοχών που εντόπισαν στο κείμενο (βλ. 2^ο στάδιο).

Εικόνα 3.1

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
(4ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες -Β' Φάση επεξεργασίας του κειμένου)
Φύλλο δραστηριοτήτων λογικομαθηματικής νοημοσύνης

Όνομ/νύμα:

1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

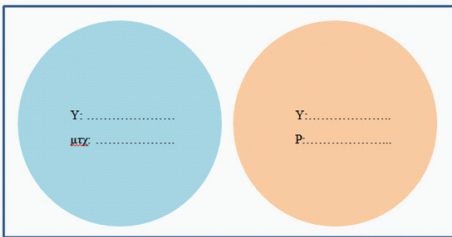
Σε καθένα από τις παρακάτω προτάσεις:

- υπογραμμίστε το ρήμα και τη μετοχή,
- υπογραμμίστε το υποκείμενο της μετοχής,
- ελέγξτε εάν το υποκείμενο της μετοχής έχει και άλλο συντακτικό ρόλο στην πρόταση (π.χ. εάν είναι και υποκείμενο ή αντικείμενο του ρήματος) ή όχι.

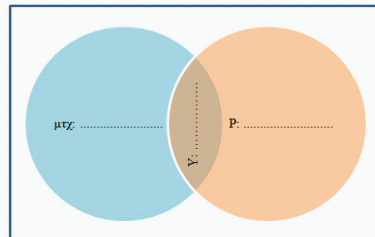
2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

α) Σημειώστε τους όρους που εντοπίσατε στις προτάσεις, στο διάγραμμα που ακολουθεί. β) Χαρακτηρίστε τη μετοχή ως *συννημμένη* ή *απόλυτη* και αιτιολογήστε τον χαρακτηρισμό (συμβουλευτείτε και το σχήμα στη σελ. 74 του βιβλίου σας).

«Νικώντας το Πεισιρόδο, η Καλλιπείτρα ἐγυνώθη.»



«Υπερπρόδα τό ἔρμα ἡ Καλλιπείτρα ἐγυνώθη.»



Η μετοχή είναι γιατί Η μετοχή είναι γιατί

Φύλλο δραστηριοτήτων κιναισθητικής νοημοσύνης

Όνομ/νύμα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Βήματα

- Στην παρακάτω πρόταση καθένας από την ομάδα σας να εντοπίσει και να υποδυθεί έναν από τους εξής όρους: ρήμα, υποκείμενο ρήματος, μετοχή, υποκείμενο μετοχής.
«Νικώντας το Πεισιρόδο, η Καλλιπείτρα ἐγυνώθη.»
- Οι μαθητές που υποδύονται αντίστοιχα το ρήμα και τη μετοχή, να ενώσουν τα χέρια τους με τους συμμαθητές τους που υποδύονται τα υποκείμενά τους.
- Δοκιμάστε να επαναλάβετε τα παραπάνω βήματα για την πρόταση που ακολουθεί:
«Υπερπρόδα τό ἔρμα ἡ Καλλιπείτρα ἐγυνώθη.»

Σε ποια από τις δύο προτάσεις ο συμμαθητής σας που υποδύεται το υποκείμενο της μετοχής έχει και δεύτερο (συντακτικό) ρόλο; Επομένως, ποιας πρότασης η μετοχή είναι *συννημμένη*; (Συμβουλευτείτε και το σχήμα στη σελ. 74 του βιβλίου σας).

Συμπληρώστε τα κενά:
Συννημμένη είναι η μετοχή της πρότασης, γιατί
 ενώ η μετοχή της πρότασης είναι *απόλυτη*, γιατί

Σημείωση: Όταν θα κληθείτε να παρουσιάσετε τα αποτελέσματα των εργασιών σας στην τάξη, θα πρέπει να είστε έτοιμοι να υποδυθείτε τους ρόλους που έχετε αναλάβει σε κάθε περίπτωση και να δηλώσετε στους υπόλοιπους συμμαθητές σας με τις κατάλληλες κινήσεις, όπως αυτές υποδεικνύονται παραπάνω, τη μεταξύ τους συντακτική σχέση.

Εικόνα 3.2

Φύλλο δραστηριοτήτων φυσιογνωστικής νοημοσύνης

Ονομα/νύμφο:

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σε καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις:

- α) υπογραμμίστε το ρήμα και τη μετοχή,
- β) υπογραμμίστε το υποκείμενο της μετοχής,
- γ) ελέγξτε εάν το υποκείμενο της μετοχής έχει και άλλο συντακτικό ρόλο στην πρόταση (π.χ. εάν είναι και υποκείμενο ή αντικείμενο του ρήματος) ή όχι.

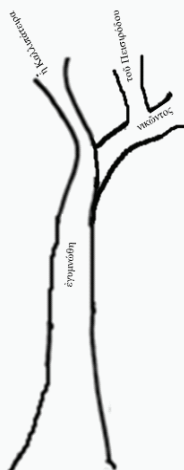
«Νικάντος τῷ Πεισρόδῳ, ἡ Καλλιπάτειρα ἐγμνώθη.»

«Υπερπηδῶσα τό ἔρμα ἡ Καλλιπάτειρα ἐγμνώθη.»

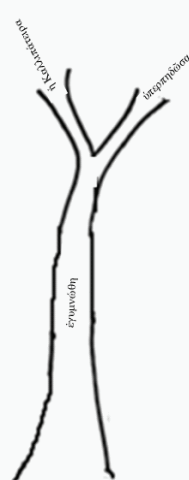
2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Το ρήμα σε μια πρόταση λειτουργεί όπως και ο κορμός σε ένα δέντρο. Το ρήμα, δηλαδή, είναι ο όρος που «στηρίζει» μια πρόταση.

Στα δέντρα που ακολουθούν, στον κορμό τους σημειώνεται πάντα το ρήμα. Στα κλαδιά των δέντρων εντοπίστε τη μετοχή και το υποκείμενό της. Παρατηρήστε τις διακλαδώσεις των δέντρων και τη σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ των όρων σε κάθε περίπτωση. Ελέγξτε εάν το κλαδί-υποκείμενο της μετοχής σχετίζεται άμεσα με τον κορμό-ρήμα και χαρακτηρίστε ανάλογα τη μετοχή ως συνημμένη ή απόλυτη (συμβουλευτείτε και το σχήμα στη σελ. 74 του βιβλίου σας).



Η μετοχή είναι γιατί



Η μετοχή είναι γιατί

Εικόνα 3.3

Φύλλο δραστηριοτήτων χωρικής νοημοσύνης

Όνομα/Όνομα:

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σε καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις:

- υπογραμμίστε το ρήμα και τη μετοχή,
- υπογραμμίστε το υποκείμενο της μετοχής,
- ελέγξτε εάν το υποκείμενο της μετοχής έχει και άλλο συντακτικό ρόλο στην πρόταση (π.χ. εάν είναι και υποκείμενο ή αντικείμενο του ρήματος) ή όχι.

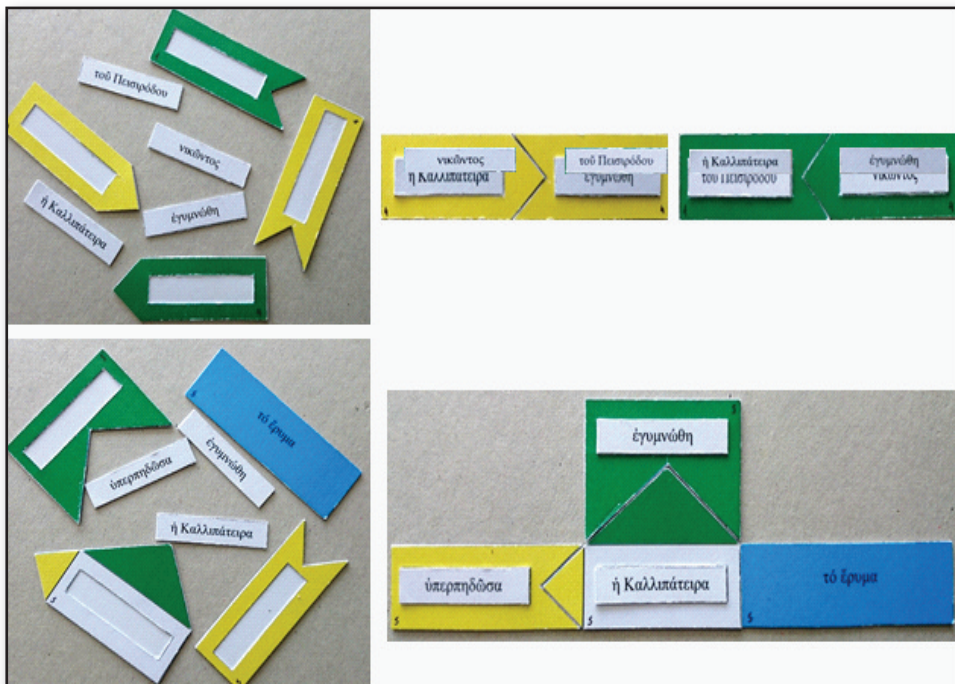
«Νικώντας το Πεισινόδο, η Καλλιπάτειρα έγυμνόθη.» «Υπερπηδούσα τό ξέσμα η Καλλιπάτειρα έγυμνόθη.»

2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

α) Ενώστε κατάλληλα τα κομμάτια ώστε να φαίνεται η συντακτική σχέση των όρων μεταξύ τους (χρησιμοποιήστε τα κίτρινα κομμάτια για τις μετοχές και τους όρους που σχετίζονται με αυτές και τα πράσινα κομμάτια για τα ρήματα και τους όρους που σχετίζονται με αυτά * τα μπλε κομμάτια αντιστοιχούν στους υπόλοιπους όρους κάθε πρότασης).

β) Χαρακτηρίστε τη μετοχή ως *συννημμένη* ή *απόλυτη* και αιτιολογήστε τον χαρακτηρισμό (συμβουλευτείτε το σχήμα στη σελ. 74 του βιβλίου σας).

Η μετοχή είναι γιατί Η μετοχή είναι γιατί

Εικόνα 4: Η 2^η δραστηριότητα χωρικής νοημοσύνης

[Διευκρινίζονται τα εξής:

- i) Στις εικόνες 3.1-3.3 παρουσιάζεται ένα μέρος των φύλλων εργασίας. Οι μαθητές επεξεργάζονται συνολικά επτά προτάσεις του κειμένου με τον ίδιο τρόπο.
- ii) Τα σχήματα του φύλλου δραστηριοτήτων λογικομαθηματικής νοημοσύνης έχουν σχεδιαστεί κατά το πρότυπο των βέννειων διαγραμμάτων, όπως προτείνεται στη σχετική βιβλιογραφία (Campbell et al., 1996: 40-41). Τα διαγράμματα αυτά αξιοποιούνται στα μαθηματικά για την αποτύπωση λογικών σχέσεων.
- iii) Η δραστηριότητα χωρικής νοημοσύνης (βλ. Εικ. 3.3. και 4) - ως εμπράγματη - θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και ως κιναισθητική.
- iv) Για τη διδασκαλία της σύνταξης των επιρρηματικών μετοχών στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα σχεδιάστηκαν δραστηριότητες: α) λογικομαθηματικής, β) κιναισθητικής, γ) φυσιογνωστικής και δ) χωρικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τη θεωρία των Π.Τ.Ν. όλοι διαθέτουμε όλους τους τύπους νοημοσύνης ανεπτυγμένους ως έναν βαθμό (Gardner, 2001). Στο παρόν σχέδιο διδασκαλίας προτείνεται η ανάθεση εργασιών γλωσσικής ανάλυσης του κειμένου στους μαθητές με βάση τον κυρίαρχο τύπο νοημοσύνης τους, χωρίς όμως κατ' ανάγκη να αποκλείονται και οι λιγότερο ανεπτυγμένοι τύποι νοημοσύνης, οι οποίοι είναι δυνατό να ενισχύονται μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία (Φλουρής, 2006β: 131). Προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να συμβάλει η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες με τρόπο ώστε ο ένας να συμπληρώνει τον άλλο ως προς το προφίλ νοημοσύνης, στρατηγική που προτείνεται από τον Gardner (1999a:153 βλ. και Moran et al., 2006: 24-25). Διευκρινίζεται, ακόμα, ότι δραστηριότητες γλωσσικής νοημοσύνης δεν αποτελούν υλικό ξεχωριστής ομάδας εργασίας καθώς, λόγω της φύσης του μαθήματος, εκ των πραγμάτων οι δραστηριότητες όλων των ομάδων έχουν και γλωσσικό χαρακτήρα. Τέλος, κρίνεται ότι δραστηριότητες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης προσφέρονται περισσότερο για τη νοηματική-ιδεολογική επεξεργασία του κειμένου, για την οποία και αξιοποιούνται στο παρόν σχέδιο διδασκαλίας.]

5^ο Στάδιο: Έλεγχος των εργασιών και ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης του περιεχομένου του κειμένου

Οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους. Επισημαίνεται ο τρόπος σύνταξης των επιρρηματικών μετοχών. Ακολουθούν, τέλος, ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης του περιεχομένου του κειμένου, οι οποίες περιστρέφονται κυρίως γύρω από το περιεχόμενο των μετοχών:

- Πώς ονομάζεται το βουνό κοντά στην Ολυμπία στο οποίο αναφέρεται ο Παισάνης;

- Ποιος νόμος ίσχυε στους Ηλείους για όποια έγγαμη γυναίκα εισερχόταν στο χώρο της Ολυμπιάς ή γενικά διέβαινε τον Αλφειό ποταμό κατά τις απαγορευμένες ημέρες (δηλαδή κατά τις ημέρες τέλεσης των Ολυμπιακών Αγώνων);
- Γιατί η Καλλιπάτειρα πήγε στην Ολυμπία;
- Όταν η Καλλιπάτειρα πήγε στην Ολυμπία, ζούσε ο άντρας της;
- Με ποιο τέχνασμα μπήκε η Καλλιπάτειρα στον χώρο τέλεσης των αγώνων;
- Πώς αντέδρασε η Καλλιπάτειρα όταν είδε τον γιο της νικητή;
- Γιατί οι Ελλανοδίκες δεν τιμώρησαν την Καλλιπάτειρα αν και αποκαλύφθηκε η απάτη της;
- Ποιος νόμος ψηφίστηκε από τους Ελλανοδίκες μετά από όσα συνέβησαν με την Καλλιπάτειρα;

6^ο Στάδιο: Δραστηριότητες εμπέδωσης-προέκτασης του περιεχομένου του κειμένου

Εικόνα 5.1: Φύλλα δραστηριοτήτων διαπροσωπικής νοημοσύνης

[illegible]

Στο στάδιο αυτό το σύνολο των μαθητών υλοποιεί δραστηριότητες ενδοπροσωπικής ή διαπροσωπικής νοημοσύνης με σκοπό τη νοηματική-ιδεολογική επεξεργασία του κειμένου. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπ' όψιν το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών ο εκπαιδευτικός αναθέτει σε όσους μαθητές έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη τη διαπροσωπική τους νοημοσύνη, την αναπαράσταση της δίκης της Καλλιπάτειρας. Οι μαθητές αυτοί εργάζονται με φύλλα εργασίας (Εικ.5.1) στα οποία τους ζητείται να συντάξουν είτε α) το κατηγορητήριο είτε β) την απολογία της Καλλιπάτειρας είτε γ) την ετυμολογία της δίκης. Όσοι δε μαθητές έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη την ενδοπροσωπική τους νοημοσύνη, εργάζονται ατομικά καταγράφοντας σε μορφή ημερολογίου τα συναισθήματα που ένιωσαν για την Καλλιπάτειρα παρακολουθώντας την ιστορία της, αλλά και πώς θα αισθάνονταν ή θα αντιδρούσαν οι ίδιοι (με βάση στοιχεία του χαρακτήρα τους), εάν ήταν η Καλλιπάτειρα ή κάποιος από τους Ελλανοδίκες (Εικ. 5.2). Το 6^ο Στάδιο ολοκληρώνεται με την αναπαράσταση της σκηνής του δικαστηρίου και την παρουσίαση των εργασιών από τους μαθητές.

Εικόνα 5.2: Φύλλο δραστηριοτήτων ενδοπροσωπικής νοημοσύνης

Όνομ/νυμο:

Καταγράψτε σε μορφή ημερολογίου: α) τα συναισθήματα που νιώσατε για την Καλλιπάτειρα παρακολουθώντας την ιστορία της και β) τις δικές σας αντιδράσεις ή τα συναισθήματα (με βάση στοιχεία του χαρακτήρα σας), εάν ήσασταν η Καλλιπάτειρα ή κάποιος από τους Ελλανοδίκες.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7^ο Στάδιο: Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του μαθήματος σκοπό έχει τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των στόχων του μαθήματος και πραγματοποιείται με κατάλληλες ερωτήσεις.

Η γλωσσική ανάλυση του κειμένου συμπληρώνεται με την πραγματική, νοηματική-ιδεολογική επεξεργασία, αισθητική ανάλυση και μελέτη του διακειμενικού περιβάλλοντος. Η ερμηνευτική διαδικασία (αναλυτική ερμηνεία) ολοκληρώνεται με

ερμηνευτική ανασύνθεση του κειμένου και αξιολογική αναδημιουργία του, με βιωματική συμμετοχή στο ερμηνευόμενο κείμενο (συνθετική ερμηνεία) (Βερτσέτης, 2002: 180-181). Για το σκοπό αυτό οι μαθητές εργάζονται, επίσης, με κατάλληλα φύλλα εργασίας, εμπλεκόμενοι - ανάλογα με το προφίλ νοημοσύνης τους - σε δραστηριότητες ενδοπροσωπικής ή διαπροσωπικής νοημοσύνης, οι οποίες κρίνεται ότι προσφέρονται περισσότερο για την πραγματική επεξεργασία του κειμένου.

Ως προς τη μορφή διδασκαλίας επιλέγεται η σύνθετη μορφή (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 229-231), συνδυασμός δηλαδή μορφών διδασκαλίας, καθώς εξυπηρετούνται καλύτερα οι διδακτικές ανάγκες, αλλά και μειώνεται η μονοτονία που προκαλεί η στερεότυπη χρήση ορισμένης μορφής διδασκαλίας σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Συγκεκριμένα, οι μορφές διδασκαλίας που αξιοποιούνται είναι η καθοδηγούμενη αυτενέργεια και η συνεργατική ή ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας.

Στην περίπτωση της καθοδηγούμενης αυτενέργειας οι μαθητές κατευθύνονται κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό, ώστε να ανακαλύψουν τη γνώση. Σύμφωνα με το αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ., 2011α: 8): *“ελάχιστες γνώσεις δίνονται από τους καθηγητές (οι έννοιες, οι λέξεις-κλειδιά) και όλα τα υπόλοιπα παράγονται από τους μαθητές”*. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει για τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών μάθησης ικανών να δραστηριοποιήσουν τους μαθητές και να τους ωθήσουν στην αναζήτηση της μάθησης. Με την καθοδηγούμενη αυτενέργεια επιτυγχάνονται μονιμότερα αποτελέσματα στη μάθηση, καθώς ό,τι ο μαθητής μαθαίνει αυτενεργώντας το συγκρατεί καλύτερα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 218).

Στη συνεργατική ή ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας οι μαθητές συνεργάζονται και το αποτέλεσμα είναι προϊόν συλλογικής προσπάθειας. Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος σημειώνεται (Π.Σ. 2011α: 8, 22): *“με βασική αρχή τη μαθητοκεντρική διδασκαλία στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η μετωπική μάθηση μετατρέπεται σε βιωματική-συνεργατική”*. Με τη συνεργατική διδασκαλία αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας και αλληλοβοήθειας ενώ προωθείται η συλλογική άμιλλα περισσότερο παρά ο ατομικός ανταγωνισμός (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 226). Η μορφή αυτή διδασκαλίας υποστηρίζεται από τη θεωρία μάθησης του κοινωνικού εποικοδομισμού και συνάδει με τον κοινωνικοκεντρικό σκοπό της αγωγής του ατόμου (Βρεττός & Καψάλης, 1992: 4319).

Συγκεκριμένα, οι μαθητές οργανώνονται σε μικρές ομάδες με βάση το προφίλ νοημοσύνης τους. Ο Gardner και οι συνεργάτες του προτείνουν ως εξίσου αποτελεσματική τη συγκρότηση ομοιογενών ή ετερογενών ομάδων εργασίας (Moran et al., 2006: 24-25): *“Multiple intelligences theory encourages collaboration across students. Students with compatible profiles [...] can work together to solidify and build on strengths [...] Students with complementary profiles [...] can work together to compensate for one another”* (βλ. και Gardner, 1999a: 153, Κοσσυβάκη, 2006: 215, Φλουρής, 2006α: 252-3,

259, 2007: 451). Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας των μαθητών περιφέρεται από ομάδα σε ομάδα, επιβλέπει, ενθαρρύνει, δίνει πρόσθετες πληροφορίες ή διευκρινίσεις (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 225). Μετά την ολοκλήρωση των εργασιών οι ομάδες παρουσιάζουν ενώπιον του συνόλου της τάξης τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους.

4. Επιλογικά

Η κοινώς ομολογουμένη μορφωτική αξία των αρχαίων ελληνικών κειμένων έδωσε από νωρίς στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών κεντρική θέση στην ελληνική εκπαίδευση. Η *αρχαιοκεντρική* ιδεολογία που κυριάρχησε για χρόνια εξαιτίας των ιδιαίτερων πολιτικοκοινωνικών συνθηκών της χώρας, είχε ως αποτέλεσμα το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών να παγιωθεί και να αποκτήσει για χρόνια τον χαρακτήρα ενός μαθήματος-θεσμού με δεδομένη και αδιαμφισβήτητη όχι μόνο μορφωτική αλλά και εθνική αξία.

Ωστόσο, η σημερινή πραγματικότητα - όπως αυτή διαμορφώθηκε από τις ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις - μαρτυρεί έναν μάλλον χρησιμοθηρικό προσανατολισμό της σύγχρονης εποχής (Κελπανίδης, 2009: 26, Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 23), που προκαλεί κατά καιρούς αγωνία για την τύχη του μαθήματος στη Μέση Εκπαίδευση (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 9-10).

Σε αυτό το πλαίσιο, το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, προκειμένου να συνεχίσει να επιτελεί τον μορφωτικό-ανθρωπιστικό σκοπό του, είναι αναγκαίο να πείθει πρωτίστως τους νέους για τη συνεισφορά του στην εκπαίδευσή τους. Η παρουσία κινήτρων μάθησης δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη, ενώ χαρακτηρίζεται ως *μοιραίο σφάλμα* η περιθωριοποίηση του ρόλου τους για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος (Βρεττός, 1988β: 34). *Μοιραίο σφάλμα* φαίνεται πως είναι, επίσης, η παράβλεψη της ατομικότητας του μαθητή καθώς, αφού κάθε άτομο είναι διαφορετικό, αυτονόητο είναι πως διαφέρουν και οι ανάγκες του όσον αφορά και στην εκπαίδευσή του.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης αποτελεί πλέον κεντρική στόχευση του Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών (Π.Σ., 2011α: 5). Επιπλέον, ως σκοπός της εκπαίδευσης ορίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή με την ταυτόχρονη ανάδειξη των ενδιαφερόντων και των κλίσεων του, ενώ παράλληλα επισημαίνεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης πνεύματος συνεργασίας (βλ. Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003: σ. 3734-5). Τέλος, υποδεικνύεται η οριζόντια διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (ό.π.: 3737 και Π.Σ. 2011α: 8, 2011β: 40).

Η θεωρία των Π.Τ.Ν. του Howard Gardner εξαίρει τη σπουδαιότητα της αναγνώρισης και του σεβασμού της μοναδικότητας του ατόμου, η οποία απορρέει από το ιδιαίτερο προφίλ νοημοσύνης του. Συστήνει την παροχή διαφοροποιημένης εκπαίδευσης στους μαθητές (Gardner, 1999a: 150-5, 1999c: 39) σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης, που οδηγεί στην ανάπτυξη της νόησης του ατόμου καθώς, σύμφωνα με τον Gardner, η ευφυΐα θα πρέπει να νοείται ως *διαμοιρασμένη (distributed)* και όχι απομονωμένη από τον κόσμο (Gardner, 1999a). Λαμβάνοντας υπ' όψιν τη φιλοσοφία του νέου Προγράμματος Σπουδών αλλά και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, είναι φανερό πως η θεωρία των Π.Τ.Ν. παρέχει το κατάλληλο υπόβαθρο για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών προς την κατεύθυνση της δραστηριοποίησης κινήτρων μάθησης, επίτευξης του σκοπού διδασκαλίας του και τελικά δικαίωσης της ύπαρξής του.

Βιβλιογραφία

- Αργυρόπουλος, Β. (2013) Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, 27-59.
- Βερτσέτης, Α. (2002) *Διδακτική της Αρχαίας Γραμματείας* (τ. Β'). Αθήνα: έκδ. συγγρ.
- Βρεττός, Γ. (1988α) Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: Μια προσπάθεια αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος. *Νέα Παιδεία*, 47, 54-64.
- Βρεττός, Γ. (1988β) Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: Μια προσπάθεια αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος (Μέρος Β'). *Νέα Παιδεία*, 48, 32-47.
- Βρεττός, Ι. & Α. Καψάλης (1992) Σκοποί και ιδεώδη της αγωγής. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ.8. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Ι. & Α. Καψάλης (2009) *Αναλυτικά Προγράμματα Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: έκδ. συγγρ.
- Γκλαβάς, Σ. & Καραγεωργίου, Α. (2007) Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής στο Γυμνάσιο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 5-23.
- Finley, M. (1996) Κρίση στα κλασικά γράμματα (μτφρ. Ν.Χ. Χουρμουζιάδης) *Φιλολογος*, 85, 235-248.
- Κασσωτάκης, Μ. & Γ. Φλουρής (2006) *Μάθηση και Διδασκαλία. Τόμ. Β': Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: έκδ. συγγρ.

- Καφάλης, Α. & Ε. Νημά (2008) *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κελπανίδης, Μ. (2009) Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων, Η έρευνα στους καθηγητές, που έγινε, η έρευνα στους μαθητές, που δεν έγινε, και οι αιτίες του τορπίλισμού της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Νέα Παιδεία*, 131, 21-70.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006) *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1998) Τα αναλυτικά προγράμματα σε μία μετανεοτερική Εποχή. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 21-35.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006α) *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, Προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α'. Λευκωσία: έκδ. συγγρ.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006β) Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 9-23.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (τ. Β'): Στρατηγικές διδασκαλίας Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008α) *Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση: εκπαιδευτικές πολιτικές, παραδοχές και πρακτικές*. Στο: Η.Γ.Ματσαγγούρας (επιμ.). *Εκπαιδευοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, 47-90.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008β) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008) *Εκπόνηση ολοκληρωμένης μελέτης: Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών-Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1994) *Ψυχολογία ατομικών διαφορών Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις*. Αθήνα: έκδ. συγγρ.
- Ποιμενίδου, Δ. (2011) Απόψεις και στάσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. *Νέα Παιδεία*, 140, 95-114.
- Π.Σ. (2011α). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο - Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (8/5/19)
- Π.Σ. (2011β) *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (8/5/19)

- Ρίζου, Φ. (2011α) Περί (έλλειψης) κινήτρων εκμάθησης των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, μια έρευνα και κάποιες προτάσεις. *Νέα Παιδεία*, 140, 74-94.
- Ρίζου, Φ. (2011β) «Θέλεις να μάθεις Αρχαία Ελληνικά;»: διερευνώντας τα μαθητικά κίνητρα για την εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών στο γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 180-198.
- Romilly, J. de & J.P. Vernant (2002) *Αγαπάμε τα Αρχαία Ελληνικά* (μτφρ. Α. Κόντος). Αθήνα: Ποταμός.
- Tomlinson, C.A. (2004) *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tomlinson, C.A. (2015) *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας* (επιμ.-μτφρ.: Ειρήνη Κορρέ). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (2006α) Αρχιτεκτονική της νόησης και της διδασκαλίας, Προς ένα Διδακτικό Σύστημα. Στο: Η.Γ. Ματσαγγούρας. *Η εξέλιξη της διδακτικής: επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg, 231-275.
- Φλουρής, Γ. (2006β) Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και οι διδακτικές της προεκτάσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος, 125-154.
- Φλουρής, Γ. (2007) Η οικολογία των σχολείων των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Στο: *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα. Χαριστήριος Τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Ιωάννη Σ. Μαρκαντώνη*. Αθήνα: Gutenberg, 433-463.
- Φουντοπούλου, Μ.Ζ. (2010) *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Armstrong Th. (1993) *Seven Kinds of Smart*. New York: Plume/Penguin.
- Armstrong, Th. (2009) *Multiple Intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Campbell, L., B. Campbell & D. Dickinson (1996) *Teaching and Learning through multiple intelligences*. Needham Heights, Mass: Allyn & Bacon.
- Campbell, L. (1997) Variations on a Theme - How Teachers Interpret MI Theory. *Educational Leadership*, 55 (1), 14-19.
- Campbell, L. & B. Campbell (2000) *Multiple intelligences and student achievement: Success stories from six schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Chen, J., S. Moran & H. Gardner (Eds.) (2009) *Multiple intelligences around the world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Christodoulou, J.A. & C.D. Kunkel (2009) Applying multiple intelligences. *School Administrator*, 66 (2), 22-27.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. & T. Hatch (1989) Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- Gardner, H. (1993) *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999a) *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999b) Multiple approaches to understanding. In: C.M. Reigeluth, (ed.). *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (vol. 2). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 69-89.
- Gardner, H. (1999c) *The Disciplined Mind: What all Students Should Understand*. New York: Simon & Schuster.
- Gardner, H. (2001) *An education for the future: the foundation of science and values*. Paper presented to The Royal Symposium. Amsterdam, March 13.
- Gardner, H. (2006) *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2010) *Frames of Mind: Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαργαριάς.
- Hall, T. (2002) *Differentiated instruction. Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1342/differentiated%20instruction.pdf> (11/5/19)
- Hart, S. (1992) Differentiation-Way forward or retreat? *British Journal of Special Education*, 19 (1), 10-12.
- Hoerr, T. R. (2000) *Becoming a multiple intelligences school*. Alexandria, VA: ASCD.
- Kunkel, C. (2007) The power of Key: Celebrating 20 years of innovation at the Key Learning Community. *Phi Delta Kappan*, 89 (3), 204-9.
- Lazear, D. (1991) *Seven ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Palatine, IL: IRI Skylight Publishing.
- Moran, S., M. Kornhaber & H. Gardner (2006) Orchestrating Multiple Intelligences. *Educational Leadership*, 64 (1), 22-27.
- Siegel, J. & M. Shaughnessy (1994) Educating for understanding: A conversation with Howard Gardner. *Phi Delta Kappan*, 75 (7), 563-566.
- Stradling, B. & L. Saunders (1993) Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35 (2), 127-137.
- Tomlinson, C.A. (2000) Differentiation of instruction in the elementary grades. *ERIC Digest*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443572.pdf> (11/5/19)

- Wilson, B.G. (1997) The postmodern paradigm. In: C.R. Dills & A.A. Romiszowski (Eds.). *Instructional development paradigms*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 63-80.

Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΔΙΚΑΙΩΜΑ: ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

LIFELONG LEARNING AS A RIGHT: POLITICAL REASON FOR THE EDUCATION OF PEOPLE WITH AUTISM

Ευαγγελία Καλεράντε
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ekalerante@yahoo.gr

Καλλιόπη Τσάνταλη
Καθηγήτρια Αγγλικών - Υπ. Διδάκτωρ
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
calliopetsantali@yahoo.gr

Περίληψη

Το άρθρο μας επικεντρώνεται στην εκπαίδευση των αυτιστικών ατόμων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Εξετάζονται ελληνικά νομοθετικά κείμενα σε συνάρτηση με αντίστοιχα κείμενα διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών, ώστε να εντοπιστεί και να αναδειχθεί στο λόγο τους η αναφορά στα αυτιστικά άτομα και στα δικαιώματα που αυτά μπορούν να απολαμβάνουν με απώτερο σκοπό την κοινωνική ένταξή τους και την εισδοχή τους στην αγορά εργασίας. Μέσα από τη μελέτη στατιστικών και πρακτικών που εφαρμόζονται σε άλλες χώρες, προτείνουμε τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού μοντέλου για τα άτομα με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού το οποίο να λειτουργεί με γνώμονα την ανεξαρτητοποίησή τους και την πολιτική των δικαιωμάτων τους, πλήρως ενταγμένα στην αναμορφωμένη λειτουργία του κράτους πρόνοιας.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτική πολιτική, άτομα με αυτισμό, δικαίωμα στην εκπαίδευση, δια βίου εκπαίδευση.

Abstract

The present paper delves into autistic people's education within the broader framework of lifelong learning. Greek legislative texts are being in-depth explored in combination with corresponding ones issued by international and supranational organizations in an attempt to depict and highlight discourse relevant to autistic individuals and their rights with ultimate goal being their social integration and entrance into the labor market. Based upon statistics and practices in other countries, an educational model is proposed, suitable for people with autistic disorder. This can work towards their independence and the policy of their rights, while they can be fully integrated into the reformed welfare state.

Key words

Autistic people, education policy, lifelong education, right to education.

0. Εισαγωγή

Ο αυτισμός αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή με κύρια χαρακτηριστικά τα προβλήματα στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου, καθώς επίσης και χαρακτηριστική επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά και περιορισμένα ενδιαφέροντα (APA, 2013). Τα συμπτώματα γίνονται αντιληπτά από τους γονείς κατά τα πρώτα δυο με τρία χρόνια της ζωής του παιδιού (Landra, 2008). Η εν λόγω διαταραχή προκαλείται από ένα συνδυασμό γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Chaste & Leboyer, 2012) που σχετίζονται με μολύνσεις ή τη χρήση ουσιών ή αλκοόλ κατά τη διάρκεια της κύησης (Ornay et al., 2015). Η συγκεκριμένη διαταραχή επηρεάζει την επεξεργασία πληροφοριών στον εγκέφαλο επιφέροντας αλλαγές στη σύνδεση και λειτουργία των νευρικών κυττάρων και των συνάψεων τους (Levy et al., 2009). Πρώιμες υποστηρικτικές παρεμβάσεις στην ομιλία και τη συμπεριφορά δύνανται να βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό, ώστε αυτά να αναπτύξουν την ικανότητα αυτό-εξυπηρέτησης, καθώς επίσης κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Myers & Johnson, 2007). Σημειώνεται ότι μετά την ενηλικίωση των αυτιστικών ατόμων μόνο ένας ελάχιστος αριθμός από αυτούς είναι σε θέση να διάγουν αυτόνομο βίο (Steinhausen et al., 2016), ενώ λόγω της όλο και συχνότερης εμφάνισης του φαινομένου έχει αναπτυχθεί μια ιδιαίτερη κουλτούρα γύρω από τον αυτισμό, όπου ορισμένοι τον αντιλαμβάνονται ως μια νόσο που πρέπει να θεραπευτεί, ενώ άλλοι διατείνονται ότι πρόκειται για μια διαφορετικότητα και όχι για μια διαταραχή (Silverman, 2008).

Δεδομένων των χαρακτηριστικών της διαταραχής και του κινδύνου απομόνωσης και κοινωνικού αποκλεισμού των αυτιστικών ατόμων, έχει σημειωθεί πρόοδος στον καθορισμό των κριτηρίων διάγνωσης και αξιολόγησης, ώστε τα παιδιά, βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών τους να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, να λαμβάνουν εκπαίδευση που θα τα βοηθήσει να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για την μετέπειτα ζωή τους με απώτερο σκοπό την κοινωνική και επαγγελματική ένταξή τους.

Στο άρθρο μας εξετάζεται η ελληνική νομοθεσία που σχετίζεται με το ζήτημα του αυτισμού, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί από το 1998 και εντεύθεν. Παράλληλα, επεξεργαζόμαστε σχετικά κείμενα που διαμορφώθηκαν από διεθνείς και υπερεθνικούς οργανισμούς, ώστε να κατανοήσουμε τα δικαιώματα που έχουν τη δυνατότητα να απολαμβάνουν τα αυτιστικά άτομα. Εξετάζουμε, ακόμη, στατιστικές σχετικές με τον αυτισμό, καθώς και τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών για να είμαστε σε θέση να διαμορφώσουμε πληρέστερη εικόνα γύρω από το συγκεκριμένο φαινόμενο.

Τέλος, προτείνουμε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που επικεντρώνεται σε πολιτικές και πρακτικές με έμφαση στην αξιοποίηση των ταλέντων και των ικανοτήτων των συγκεκριμένων ατόμων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, ώστε να αξιοποιούνται στο έπακρο τα δικαιώματα που τους περιβάλλουν και που συμβάλουν σε έναν ισόνομο, αυτόνομο και αξιοπρεπή βίο εντός της κοινωνίας των πολιτών με γνώμονα τη δημοκρατία και τη δικαιοσύνη.

1. Νομοθεσία για τον αυτισμό

Στη χώρα μας η πρώτη επίσημη αναφορά, μέσω νομοθετικών κειμένων, σε άτομα με αναπηρία, και πιο συγκεκριμένα, με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, γίνεται με το Ν. 2646/1998. Αναλυτικότερα, στο άρθρο 2 γίνεται αναφορά στην παροχή κοινωνικής φροντίδας με απώτερο σκοπό την πρόληψη προβλημάτων κοινωνικού και οικονομικού αποκλεισμού. Ωστόσο, στο άρθρο 17, προβλέπεται η δημιουργία υποστηρικτικών κέντρων για άτομα με αυτισμό, αποσκοπώντας στην κοινωνική προστασία, καθώς και τη στήριξη αυτών και των οικογενειών τους. Παράλληλα, προβλέπεται η δημιουργία υπηρεσιών παροχής θεραπείας, εκπαίδευσης και μέριμνας για ζητήματα που άπτονται των ιδιαίτερων αναγκών τους. Η δημιουργία αυτών των ειδικών προγραμμάτων στοχεύει στην ενίσχυση των ίσων ευκαιριών για ισότιμη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, στην παραγωγική διαδικασία, στην απασχόληση και το άνοιγμα της αγοράς εργασίας για την εισδοχή τους και την αξιοποίηση από μέρους τους των διαθέσιμων επαγγελματικών ευκαιριών.

Ένα χρόνο αργότερα, με το Ν. 2716/1999 προβλέπεται η παροχή υπηρεσιών αναφορικά με την πρόληψη, διάγνωση, θεραπεία, ψυχοκινητική αποκατάσταση και κοινωνική ένταξη των παιδιών, εφήβων και ενηλίκων που παρουσιάζουν διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.

Η πρώτη επίσημη διασύνδεση μεταξύ των ατόμων με αυτισμό και της εκπαίδευσής τους γίνεται μέσω του Ν. 2817/2000 όπου γίνεται αναφορά στην παροχή ειδικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τους σκοπούς που διέπουν την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Σε αυτό το πλαίσιο ξεκινάει ένα στοχευμένο εγχείρημα για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας αυτών των ατόμων, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους με σκοπό την ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και συνακόλουθα στον κοινωνικό ιστό, την επαγγελματική τους κατάρτιση με στόχο την ένταξή τους στην παραγωγική αλυσίδα, αλλά και ζητήματα ισότητας και αποδοχής από την υπόλοιπη κοινωνία. Έτσι, προβλέπεται η φοίτηση των ατόμων με αυτισμό σε κανονικά σχολεία με την παρουσία εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, ή σε ΣΜΕΑΕ ή σε τμήματα ένταξης κανονικών σχολείων. Προβλέπεται, επίσης, η ίδρυση αυτοτελών σχολείων ΕΑΕ, νηπιαγωγείων, δημοτικών, γυμνασίων, λυκείων, ΤΕΕ και ΕΕΕΕΚ με πλήρη ισοτιμία προς

τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές δομές και με προγράμματα σπουδών που καταρτίζονται από το τμήμα Ειδικής Αγωγής του ΙΕΠ. Επιπρόσθετα, καταρτίζονται εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών, τα οποία είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες αυτών των ατόμων που φοιτούν στα γενικά σχολεία, ενώ βάσει απόφασης του Υπουργείου Παιδείας και αντίστοιχης εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προβλέπεται τα άτομα με αυτισμό να κατοχυρώνουν όμοια επαγγελματικά δικαιώματα με αυτά των υπόλοιπων ατόμων.

Πολύ αργότερα, το 2007 ισχύει υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 272/1-3-2007) που προβλέπει την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς εξετάσεις για άτομα με αυτισμό. Ένα χρόνο αργότερα, ψηφίζεται ο νόμος για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Ν. 3699/2-10-2008), ο οποίος συντάχθηκε σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους που διέπουν την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και τη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση. Σε αυτό το πλαίσιο, όλα τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους ολόπλευρα και να καλλιεργήσουν ικανότητες που θα τους καταστήσουν αυτόνομους στο οικογενειακό, κοινωνικό, επαγγελματικό και πολιτισμικό γίνεσθαι.

Στο άρθρο 7 του συγκεκριμένου νόμου γίνεται ειδική μνεία σε άτομα με αυτισμό για την εκπαίδευση των οποίων στα ειδικά σχολεία πρέπει να τοποθετούνται εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση σε εναλλακτικούς τρόπου επικοινωνίας. Επίσης, ορίζεται ότι τα αυτιστικά άτομα με σύνδρομο Asperger δύναται να φοιτούν σε γενικά σχολεία με ανάλογη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής με ειδίκευση σε ζητήματα αυτισμού. Μάλιστα τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με αυτισμό χαμηλής ή μέσης λειτουργικότητας μπορούν να φοιτήσουν στα τμήματα ένταξης των γενικών σχολείων με τη συνδρομή εξειδικευμένου εκπαιδευτικού, ενώ για πιο σοβαρές περιπτώσεις προβλέπεται η φοίτηση σε ΣΜΕΑΕ με εκπαιδευτικούς που έχουν την ανάλογη ειδίκευση.

Χαρακτηριστικό είναι ότι στον ίδιο νόμο προβλέπεται η ίδρυση και λειτουργία ειδικών σχολικών μονάδων. Αναλυτικότερα, ιδρύονται Γυμνάσια ΕΑΕ τετραετούς φοίτησης, με μια προπαρασκευαστική και τρεις κανονικές τάξεις όπου μπορούν να φοιτήσουν άτομα μέχρι το 19^ο έτος της ηλικίας τους. Τα Λύκεια ΕΑΕ έχουν την ίδια διάρθρωση με τα αντίστοιχα Γυμνάσια και φοιτούν άτομα μέχρι 23 ετών. Ιδρύονται, επίσης, Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια όπου η φοίτηση διαρκεί 5 έτη και απευθύνονται σε αποφοίτους γενικών και ειδικών δημοτικών σχολείων. Το πρόγραμμα σπουδών αντιστοιχεί σε αυτό της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ παρέχεται και επαγγελματική εκπαίδευση. Τα άτομα που ολοκληρώνουν αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν στα Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια όπου η φοίτηση διαρκεί 4 έτη. Βάσει του παρόντος νόμου ιδρύεται Ειδική Επαγγελματική Σχολή για αποφοίτους

ειδικού ή επαγγελματικού γυμνασίου. Ιδρύονται, επίσης, Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) όπου η φοίτηση διαρκεί από 5 έως 8 έτη και απευθύνονται σε αποφοίτους γενικών ή ειδικών δημοτικών και υπάγονται στην Επαγγελματική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στις προαναφερόμενες σχολικές μονάδες υπάρχει η δυνατότητα να ενταχθούν μαθήματα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τα Γυμνάσια και Λύκεια ΕΑΕ, καθώς και τα Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια ΕΑΕ αποτελούν σχολές ισότιμες προς τις αντίστοιχες της γενικής εκπαίδευσης και οι απόφοιτοί τους αποκτούν ίσα επαγγελματικά δικαιώματα με τους απόφοιτους των αντίστοιχων γενικών σχολείων.

Ωστόσο, βάσει του πρόσφατου Ν. 4547/2018 προβλέπεται η τοποθέτηση των αυτιστικών μαθητών σε αντίστοιχο σχολικό πλαίσιο, πρωτίστως βάσει αξιολόγησης, αλλά και σύμφωνα με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και κλίσεις του εκάστοτε μαθητή. Επίσης, προβλέπεται η αλλαγή σχολικού πλαισίου όταν συντρέχουν ιδιαίτεροι λόγοι, καθώς και η επαναξιολόγηση του μαθητή. Επιπρόσθετα, στον ίδιο νόμο προβλέπονται ενημερωτικές συναντήσεις μεταξύ των επαγγελματιών των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), των εκπαιδευτικών και των αυτιστικών μαθητών για ζητήματα που άπτονται της διαδικασίας εξέτασής τους και της συμμετοχής τους στις Πανελλήνιες Εισαγωγικές Εξετάσεις σε ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για τις οποίες οι μαθητές εξετάζονται σε ειδικά εξεταστικά κέντρα.

2. Εθνικοί οργανισμοί σχετικά με τον αυτισμό

Η Παγκόσμια Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών (UN, 1948) αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στο πανανθρώπινο δικαίωμα στην εκπαίδευση, κάνοντας λόγο, στο άρθρο 26, για δωρεάν και υποχρεωτική, τουλάχιστον στις πρώτες βαθμίδες, εκπαίδευση στοχευμένη στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και της προσωπικότητάς του, καθώς και στην ενδυνάμωση του σεβασμού απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες του ατόμου. Όμοια, η Σύμβαση Έναντι των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση της UNESCO (1960) αποτελεί ένα ακόμη θεμελιώδες κείμενο που δίνει έμφαση στην ενεργό εξάλειψη των ποικίλων διακρίσεων, όπως οι διάφορες μορφές αναπηρίας, η οποία είναι εφικτή με τη λήψη δραστικών μέτρων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο από τα κράτη-μέλη.

Αντίστοιχα, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, των Ηνωμένων Εθνών (UN, 1989), στο άρθρο 23, επισημαίνει ότι δεν πρέπει να γίνεται οποιαδήποτε μορφή διάκρισης έναντι των παιδιών, ενώ τα παιδιά με κάποια μορφή αναπηρίας πρέπει να απολαμβάνουν πλήρη πρόσβαση στα αγαθά της εκπαίδευσης και κατάρτισης, των υπηρεσιών υγείας και αποκατάστασης, να αναπτύσσονται πνευματικά και να προετοιμάζονται για τη μελλοντική τους απασχόληση. Τον ίδιο προσανατολισμό έχει και η Δήλωση της Σαλαμάνκα επί των Αρχών, Πολιτικών και Πρακτικών στην Ειδική Αγωγή (UNESCO, 1994). Αυτό το κείμενο αποτελεί ένα πληρέστερο πλαίσιο, τόσο

για σκέψη όσο και για δράση σχετικά με την πρακτική εφαρμογή μέτρων με επικέντρωση στα κανονικά σχολεία και την εφαρμογή της συμπεριληψης ως βασικό πεδίο καταπολέμησης των διακρίσεων, αλλά και την οικοδόμηση μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας.

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι στις Οδηγίες για Συμπεριληψη που εξέδωσε η UNESCO (2005) η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως ο διευκολυντής της ανάπτυξης και λειτουργικότητας του ατόμου, καταρρίπτοντας όλα τα φυσικά εμπόδια που περιορίζουν τα άτομα και δυσχεραίνουν τη μάθηση και την ανάπτυξή τους. Επομένως, η συμπεριληψη εκλαμβάνεται ως ένα διευρυμένο όραμα με κατεύθυνση την κάλυψη όλων των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών και προσβλέπει στη δημιουργία ενός φιλικού, προστατευτικού και αποτελεσματικού σχολικού περιβάλλοντος με την παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα διευκολύνουν την πρόσβαση στη μάθηση.

Στις μεταγενέστερες Οδηγίες για Συμπεριληψη που εξέδωσε η UNESCO (2009) διαπιστώνουμε ότι δίνεται μεγάλη έμφαση στις αλλαγές που πρέπει να γίνουν σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών. Αναλυτικότερα, οι Οδηγίες επικεντρώνονται στην υιοθέτηση του όρου «συμπεριληπτική εκπαίδευση» από οργανισμούς, φορείς και κοινωνικούς εταίρους, την ενδελεχή πληροφόρηση των κοινωνιών σε τοπικό και εθνικό επίπεδο και τη δημιουργία αειφόρων πολιτικών για οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Επισημαίνεται, ακόμη, η διασφάλιση της συμπεριληψης από την πρώιμη παιδική ηλικία, η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προάγουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συνάρτηση με την εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Αλλά και σε νομοθετικό επίπεδο προβλέπονται αλλαγές στην εθνική νομοθεσία των κρατών-μελών, την εφαρμογή νέων πολιτικών και νόμων, την εξεύρεση χρηματικών πόρων που θα συμβάλλουν στην υλοποίηση των προαναφερθέντων.

Τα Ηνωμένα Έθνη συνέταξαν τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (OHCHR, 2014). Αναλυτικότερα, στο Άρθρο 24 γίνεται λόγος για την εκπαίδευση αυτών των ατόμων και ειδικότερα ότι όλα τα άτομα με αναπηρία έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στην εκπαίδευση, καταδεικνύοντας την αναγκαιότητα για την εφαρμογή ενός συστήματος συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, αλλά και στη δια βίου μάθηση. Αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα θα έχει προσανατολισμό στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των ατόμων αυτών με επικέντρωση στην ανάπτυξη των ταλέντων τους παράλληλα με τη διευκόλυνσή τους να συμμετέχουν ενεργά στις αντίστοιχες δράσεις ως ισότιμα μέλη των ελεύθερων και πλουραλιστικών κοινωνιών. Η Σύμβαση ορίζει τη συμμετοχή τους στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση, ανάλογα με την αναπηρία τους, τη λήψη της κατάλληλης υποστήριξης, ακόμη και σε εξατομικευμένο επίπεδο όταν το απαιτούν οι συνθήκες, έτσι ώστε να διευκολύνεται η μάθησή τους και η ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2006) η εξατομικευμένη εκπαίδευση αναφέρεται σε συγκεκριμένες προσαρμογές εντός των σχολικών τάξεων, ώστε να αντιμετωπιστούν οι ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες κάθε μαθητή. Είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για τους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, διότι περιλαμβάνει την αξιολόγηση των ιδιαίτερων μαθησιακών τους αναγκών, τις παρεχόμενες υπηρεσίες, αλλά και τη μέτρηση της προόδου τους.

Ένα ακόμη σημείο που χρήζει προσοχής είναι η έμφαση στη διευκόλυνση αυτών των ατόμων αναφορικά με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ζωής για πλήρη και ίση συμμετοχή στην εκπαίδευση. Αυτό καθίσταται εφικτό εφόσον ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα όπως η υιοθέτηση και εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων και μέσων επικοινωνίας και προσανατολισμού και η διευκόλυνση της συμβουλευτικής, καθώς επίσης και η καλύτερη κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των επαγγελματιών με επικέντρωση στη γνώση γύρω από τις ποικίλες αναπηρίες, την εκμάθηση εκπαιδευτικών τεχνικών και την αξιοποίησης κατάλληλων υποδομών για την άρτια εκπαίδευσή τους.

Επιπρόσθετα, η Σύμβαση κάνει λόγο για τη διασφάλιση της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, την εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση, χωρίς διακρίσεις και επί ίσοις όροις για όλους (ΟΗCHR, 2014).

Αντίστοιχα, στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2014) γίνεται αναφορά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως εκπαιδευτική διαδρομή που θα βοηθήσει τα άτομα με αναπηρία να αναπτύξουν ποικίλες κοινωνικές δεξιότητες, ενώ παράλληλα στοχεύει στη διαμόρφωση θετικής στάσης και διάθεσης αποδοχής από τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου έναντι των αυτιστικών. Παράλληλα, τονίζεται η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε ακαδημαϊκό επίπεδο, έτσι ώστε να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση και αποτελεσματική διαχείριση των προκλήσεων που προκύπτουν εντός της τάξης.

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πλήθος προκλήσεων όπως η διατήρηση της ισότητας, η παροχή δίκαιης εκπαίδευσης προς όλους, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να διδάσκουν σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, ιδιαίτερα όταν κάποιοι από αυτούς έχουν διαγνωστεί με αυτισμό (OECD, 2017).

Μάλιστα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για εξατομικευμένη διδασκαλία πρέπει να υποστηρίζεται συστηματικά μέσω πολιτικών που περικλείουν τον αυτισμό, μέσω της αντίστοιχης νομοθεσίας και χρηματοδοτικών σχημάτων, ενώ πρέπει να πραγματοποιηθούν και ανάλογες μεταρρυθμίσεις στην αξιολόγηση αυτών των ατόμων, τις σχολικές δομές και υποδομές.

3. Ευρωπαϊκές πολιτικές για τον αυτισμό

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης αξίζει να γίνει μνεία στο Σχέδιο Δράσης για την Αναπηρία (2004-2010) το οποίο εκδόθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή με επικέντρωση στην ίση μεταχείριση των αυτιστικών ατόμων στην εργασία και την απασχόληση, τη βελτίωση της προσβασιμότητας για όλους, καθώς και την προαγωγή ζητημάτων που άπτονται των διάφορων μορφών αναπηρίας στις ευρωπαϊκές πολιτικές. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη Δια Βίου Μάθηση, καθώς η χρήση των Νέων Τεχνολογιών δύναται να συνδράμει στην εξάλειψη των εμποδίων στην εκπαίδευση και κατάρτιση σε δια βίου βάση για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Το πρόγραμμα που προτείνει η Επιτροπή ανταποκρίνεται σε μεγάλη έκταση στις ανάγκες αυτών των ατόμων. Επιπρόσθετα, επιδιώκεται δράση σε διαφορετικά επίπεδα με πρωταρχικό την απόδοση προτεραιότητας στην ανταλλαγή καλών πρακτικών και στην αναγνώριση των παραγόντων επιτυχίας ή αποτυχίας αναφορικά με την ένταξη των συγκεκριμένων ατόμων σε συνάρτηση με την εφαρμογή του προγράμματος για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα συστήματα κατάρτισης. Παράλληλα, εφιστάται η προσοχή στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εξ αποστάσεων προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των αυτιστικών ατόμων. Επίσης, παρέχεται ιδιαίτερη μέριμνα για τα αυτιστικά άτομα που συμμετέχουν στα ευρωπαϊκά προγράμματα Socrates και Leonardo. Ακόμη προτείνεται η πραγματοποίηση ελέγχων για την ηλεκτρονική πρόσβαση σε ιστοσελίδες που αφορούν τη Δια Βίου Μάθηση (European Commission, 2003).

Σε συνέχεια του προαναφερθέντος σχεδίου δράσης, εκδίδεται η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία (2010-2020) με κύριο σκοπό την ενδυνάμωση των ατόμων με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων και των αυτιστικών ατόμων, έτσι ώστε να είναι σε θέση να απολαμβάνουν πλήρως τα δικαιώματά τους. Η Στρατηγική εστιάζει πρωτίστως στην εξάλειψη των εμποδίων και τη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που θα συνδράμουν στην αξιοποίηση των πολιτικών δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αυτισμό, έτσι ώστε να επωφελούνται των προνομίων της κοινωνίας των πολιτών. Μέσω της συγκεκριμένης Στρατηγικής επιχειρείται η ευρύτερη ευαισθητοποίηση φορέων, οργανισμών και κοινωνικών εταίρων, αλλά και η πληρέστερη ενημέρωση των ατόμων με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένου του αυτισμού, γύρω από τα δικαιώματά τους και το πώς μπορούν να τα αξιοποιήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Αναγνωρίζει οκτώ σημαντικά πεδία δράσης: 1) Προσβασιμότητα, με επικέντρωση στην ευκολότερη πρόσβαση των ατόμων σε φυσικούς χώρους, μεταφορικά μέσα και στην κοινωνία της τεχνολογίας και της πληροφορίας. 2) Συμμετοχή, με αναφορά στην εξάλειψη των εμποδίων, ώστε τα άτομα με αυτισμό να είναι σε θέση να συμμετέχουν σε ποικίλες πολιτιστικές, αθλητικές ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες. 3) Ισότητα, με εστίαση στην εξάλειψη των αδικιών που υφίστανται τα άτομα με αυτισμό

ή άλλες αναπηρίες εξ αιτίας κοινωνικών διακρίσεων. 4) Απασχόληση, ένα θεμελιώδες δικαίωμα των εν λόγω ατόμων, καθώς προσυπογράφει την επαγγελματική τους ένταξη και συνακόλουθα την οικονομική αυτονομία τους και την καταπολέμηση της φτώχειας που βιώνουν. 5) Εκπαίδευση και Κατάρτιση, ως αναφαίρετο δικαίωμα του κάθε ανθρώπου, επομένως και των ατόμων με αυτισμό, καθώς τους εξοπλίζει με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για τη διευκόλυνσή τους στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξή τους. 6) Κοινωνική Προστασία, με αναφορά στην εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης μέσω υποστηρικτικών προγραμμάτων σχετικών με τον αυτισμό, τα οποία υλοποιούνται από κοινωνικές υπηρεσίες, πάντα με σεβασμό στην αξιοπρεπή διαβίωση των εν λόγω ατόμων. 7) Υγεία, με επικέντρωση στη δημιουργία των κατάλληλων υποδομών που να προσφέρουν υποστήριξη αναφορικά με την πρόσβασή τους σε υπηρεσίες υγείας για ζητήματα ανεξάρτητα της αναπηρίας τους. 8) Εξωτερική Δράση, με αναφορά στην έρευνα γύρω από την εμφάνιση του αυτισμού και την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των κρατών-μελών σε συνάρτηση με τη δημιουργία χρηματοοικονομικών πόρων για την πλήρη υποστήριξη των ατόμων με αυτισμό ή άλλες αναπηρίες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010).

Η Στρατηγική αναφέρεται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία βασίζεται στην αρχή του αναφαίρετου δικαιώματος όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως φυσικών ικανοτήτων, για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναγνωρίζει ότι όλα τα παιδιά έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες, ενώ τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να έχουν πρόσβαση και θέση στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών, αυτή η μορφή εκπαίδευσης καταπολεμά τις διακρίσεις, δημιουργεί κλίμα αποδοχής στην κοινωνία και λειτουργεί με γνώμονα την παροχή ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθίσταται υποχρεωτική και δωρεάν για όλα τα παιδιά, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, καθώς και των φυσικών και νοητικών ικανοτήτων τους. Σε νομικό πλαίσιο, βρίσκει εφαρμογή βάσει τεσσάρων κριτηρίων: α) καθολική αναγνώριση του δικαιώματος στην εκπαίδευση και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, β) υποχρεωτική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, γ) υποστήριξη και πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και δ) αποδοχή των αυτιστικών παιδιών στο σχολικό πλαίσιο (Ballesteros et al., 2013).

Παράλληλα, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2015) συνέταξε τη Γραπτή Διακήρυξη για τον Αυτισμό, η οποία συνυπογράφηκε από τα 418 μέλη του με σκοπό την υιοθέτηση και εφαρμογή μιας κοινής ευρωπαϊκής στρατηγικής γύρω από την εν λόγω αναπηρία. Η Διακήρυξη προβλέπει την υποστήριξη διαδικασιών που περιλαμβάνουν την ακριβή ανίχνευση και διάγνωση περιπτώσεων αυτισμού σε όλη την Ευρώπη, την

προώθηση θεραπειών βασισμένων στα δεδομένα αξιολόγησης, καθώς και αντίστοιχη υποστήριξη σε αυτιστικά άτομα ανεξαρτήτου ηλικίας. Επιπρόσθετα, προάγει την έρευνα και την πραγματοποίηση τακτικών μελετών γύρω από το ζήτημα αυτό και ενθαρρύνει την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των κρατών-μελών (European Parliament, 2015).

4. Στατιστικά στοιχεία για τον αυτισμό

Σε παγκόσμια κλίμακα η διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού εμφανίζεται σε 1 ανά 100 άτομα, ενώ σημειώνεται ταχεία αύξηση των ποσοστών τα τελευταία χρόνια. Η ίδια έρευνα κατέδειξε ότι τα ποσοστά εμφάνισης της διαταραχής διαφέρει ανά περιοχές, καθώς αντικατοπτρίζουν το εύρος υπηρεσιών διάγνωσης και αξιολόγησης, το διαχωρισμό τους από άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, τη διαθεσιμότητα των εξειδικευμένων υπηρεσιών, αλλά και την ενημέρωση των πολιτών. Τα εν λόγω δεδομένα αφορούν μόνο τις ανεπτυγμένες χώρες, ενώ δεν υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με το τι συμβαίνει στις αναπτυσσόμενες ή τις αδύναμες οικονομικά χώρες. Ωστόσο, τα δεδομένα της έρευνας δεν υποστηρίζουν διαφορές στην εμφάνιση της διαταραχής λόγω εθνικών, πολιτισμικών ή κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων (Elsabbagh et al., 2012).

Στις ΗΠΑ, σε έρευνα που διεξήχθη σε έντεκα πολιτείες, διαπιστώθηκε ότι το 1 στα 59 παιδιά ηλικίας οκτώ ετών εμφανίζει διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, με υψηλότερο ποσοστό εμφάνισης της διαταραχής στα αγόρια (26,6 ανά 1000 αγόρια και 6,6 ανά 1000 κορίτσια). Γενικά, η διαταραχή αγγίζει το 3% του παιδικού πληθυσμού σε κάποιες κοινότητες, ενώ έχει αυξηθεί κατά 150% από το 2000, καταδεικνύοντας την ανάγκη για σχεδιασμό νέων στρατηγικών για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση της εν λόγω διαταραχής (Baio et al., 2014).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο η διαταραχή εμφανίζεται σε περισσότερα από 1 ανά 100 άτομα, δηλαδή στο 1,1% του συνολικού πληθυσμού, βάσει των ερευνητικών δεδομένων του 2011 σε παιδιά και ενήλικες. Η έρευνα στα παιδιά διεξήχθη σε περιοχή του Νότιου Τάμεση και σύμφωνα με τα ευρήματά της, τα παιδιά με αυτισμό αποτελούν το 1% του συνολικού παιδικού πληθυσμού. Μάλιστα, οι ερευνητές διατείνονται ότι η εμφάνιση της διαταραχής παρουσιάζει αυξητικές τάσεις. Ωστόσο, δεν είναι σαφές εάν αυτή η αύξηση οφείλεται σε διευρυμένα διαγνωστικά κριτήρια, σε καλύτερη εκτίμηση της αναπηρίας ή απλά σε μια γενική αυξητική τάση (Baird et al., 2006).

Όσον αφορά τους ενήλικες η πραγματοποιηθείσα μελέτη αποτελούνταν από δυο φάσεις σε δυο διαφορετικές χρονικές περιόδους. Η πρώτη φάση διεξήχθη το 2009 και κατέδειξε ότι οι ενήλικες με αυτισμό αποτελούν το 1% του γενικού πληθυσμού, όπως και τα παιδιά. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι ότι οι ενήλικες με αυτισμό βρίσκονται σε κοινωνικά μειονεκτικότερη θέση και βιώνουν την περιθωριοποίηση (Brugha et al., 2009).

Η δεύτερη φάση της μελέτης διεξήχθη το 2012 σε ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες, σε μικρή γεωγραφική περιοχή της Αγγλίας, οι οποίοι διαβιούν σε κοινοτικά κέντρα παροχής φροντίδας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης ο αυτισμός εμφανίζεται συχνά σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ το εθνικό συνολικό ποσοστό είναι λίγο υψηλότερο (1,1%) συγκριτικά με την προηγούμενη μελέτη (Brugha et al., 2012).

Στην Ιαπωνία, μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2008 κατέδειξε σημαντική αύξηση στα ποσοστά των αυτιστικών παιδιών, γεγονός που οφείλεται, σύμφωνα με τους ερευνητές, σε δυο σημαντικούς παράγοντες. Από τη μια πλευρά, πραγματοποιήθηκε ένταξη των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στα γενικά σχολεία, καθώς ο αυτισμός εντοπίστηκε σε βρεφική ηλικία. Από την άλλη πλευρά, το ποσοστό προέκυψε από τις υψηλότερες διαγνωστικές τιμές, οι οποίες προήλθαν από ολοκληρωμένους ελέγχους, βάσει των νέων κριτηρίων (Kawamura et al., 2008).

Όπως σε άλλες χώρες, έτσι και στην Ελλάδα σημειώνεται αυξητική τάση των περιπτώσεων διαταραχών στο φάσμα του αυτισμού από τη δεκαετία του '80. Αυτό οφείλεται ως ένα βαθμό στην αναπροσαρμογή των διαγνωστικών κριτηρίων, ενώ για να διαπιστωθεί η συχνότητα της διαταραχής εφαρμόζονται διαφορετικές μεθοδολογίες. Σύμφωνα με μελέτες που πραγματοποιήθηκαν, τα παιδιά με αυτισμό ανέρχονται περίπου στις 5.000, ενώ τα παιδιά με αυτιστικού τύπου διαταραχές κυμαίνονται πάνω από τις 20.000. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι πρόκειται για ένα όχι και τόσο σπάνιο φαινόμενο εφόσον η αναλογία κυμαίνεται στο 1:500 (Βαφιά, 2008).

5. Εκπαιδευτικά συστήματα άλλων κρατών για τον αυτισμό

Στις ΗΠΑ η Εκπαιδευτική Πράξη για Άτομα με Αναπηρία (IDEA) τέθηκε σε ισχύ το 1975, καθώς τα παιδιά με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένου του αυτισμού, αδυνατούσαν να λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση ή δεν εκπαιδεύονταν καθόλου, γεγονός που οδηγούσε σε δικαστικές διαμάχες μεταξύ των γονέων τους και των σχολικών μονάδων. Έκτοτε, η εν λόγω Εκπαιδευτική Πράξη τροποποιήθηκε σταδιακά για να καταλήξει στην πιο σύγχρονη μορφή της, η οποία συναποτελείται από έξι πυλώνες, προβλέποντας την παροχή δωρεάν εκπαίδευσης, κατάλληλης για άτομα με αυτισμό, ηλικίας 3 έως 21 ετών. Σε αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιείται αναγνώριση και αξιολόγηση της πάθησης για όλα τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, ώστε να αποφασιστεί ποια από αυτά δικαιούνται να ενταχθούν στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και των αντίστοιχων υποστηρικτικών υπηρεσιών. Παρέχονται εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Παράλληλα, οι γονείς έχουν μεγάλο βαθμό συμμετοχής στο σχεδιασμό και την επίβλεψη της υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων. Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να συνεκπαιδεύονται στο μέγιστο δυνατό βαθμό με τα

υπόλοιπα παιδιά, ενώ τα σχολεία όπου φοιτούν υποχρεούνται να παρέχουν κάθε δυνατό πλαίσιο ασφάλειας προς αυτά (Justesen et al., 2006).

Στη Μεγάλη Βρετανία, σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2017, διαπιστώθηκε ότι στο 40% των περιπτώσεων αυτιστικών παιδιών, το σχολικό περιβάλλον δεν είναι προσαρμοσμένο και, κατά συνέπεια, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτών των παιδιών. Παράλληλα, ακόμη ένα ποσοστό της τάξεως του 40% των γονέων δήλωσαν ότι τα αυτιστικά παιδιά τους δεν σημειώνουν καμία ακαδημαϊκή πρόοδο στα κανονικά σχολεία. Η έρευνα καταδεικνύει ότι δεν υπάρχουν σχολεία που θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού με αυτισμό με αποτέλεσμα αυτά να αδυνατούν να λάβουν εκπαίδευση για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ως εκ τούτου, οι γονείς αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για παροχή κατ' οίκον εκπαίδευσης. Οι ερευνητές σημειώνουν, επίσης, ότι για να τοποθετηθεί ένα αυτιστικό παιδί στο σχολικό περιβάλλον πρέπει πρώτα να αξιολογηθεί από τοπική επιτροπή, η οποία θα αποφασίσει την τοποθέτησή του βάσει των ιδιαίτερων αναγκών του. Το πρόβλημα εντείνεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου αυτά τα παιδιά να μην έχουν πολλές ικανότητες σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ωστόσο, συναντούν δυσκολίες σχετικά με την παρακολούθηση των λειτουργιών του κανονικού σχολείου (Merriman & Caulfield, 2017).

Η Ιαπωνία έχει μακρά παράδοση στην Ειδική Αγωγή που εκκινεί από το 1878 με την ίδρυση του πρώτου σχολείου για κωφούς και τυφλούς, ενώ καθίσταται υποχρεωτική από το 1979. Το 1993 ιδρύονται τα πρώτα τμήματα ένταξης σε κανονικά σχολεία, ενώ το 2007 με το Νόμο Σχολικής Εκπαίδευσης προβλέπεται η φοίτηση σε κανονικές τάξεις, γεγονός που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από εκείνη τη χρονιά και εντεύθεν σημειώθηκαν σημαντικές μεταρρυθμίσεις, όπως η τοποθέτηση συντονιστή Ειδικής Αγωγής στα Νηπιαγωγεία, Δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια, η τοποθέτηση Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) Ειδικής Αγωγής στα κανονικά σχολεία, η συνεργασία ειδικών και γενικών σχολείων όπου παρέχεται υποστήριξη και συμβουλευτική προς τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων, η συμμετοχή των γονέων στα τοπικά εκπαιδευτικά συμβούλια και το σύστημα πιστοποίησης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (Furuta & Osugi, 2016).

6. Πρόταση για ένα εκπαιδευτικό μοντέλο των αυτιστικών ατόμων με επικέντρωση στην ένταξή τους στην αγορά εργασίας

Σύμφωνα με τα κείμενα των διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών, αλλά και την ισχύουσα νομοθεσία που μελετήθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια προτείνουμε τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού μοντέλου που θα επικεντρώνεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη των αυτιστικών ατόμων με απώτερο σκοπό την κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη. Σε αυτό το πλαίσιο η παρουσία του κράτους πρόνοιας

θα πρέπει να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο με την εξεύρεση των απαραίτητων κονδυλίων για τη δημιουργία κατάλληλων υποδομών που θα προσφέρουν ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη, απόκτηση δεξιοτήτων και καλλιέργεια ταλέντων στα αυτιστικά άτομα από την παιδική ηλικία και για όλη τη διάρκεια της ζωής τους, εφόσον η μάθηση αποτελεί δια βίου διαδικασία.

Θα μπορούσαν να δημιουργηθούν κέντρα κοινωνικο-εκπαιδευτικής φύσης που να παρέχουν στοχευμένες υπηρεσίες σε εφήβους και ενήλικες μέσω καταρτισμένου προσωπικού για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που θα συμβάλουν στην αυτονομή τους. Αυτό είναι εφικτό μέσω του σχεδιασμού, της οργάνωσης και υλοποίησης εργαστηρίων για τον εμπλουτισμό γνώσεων, την εκμάθηση και καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων απαραίτητων για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους, αλλά και για την αυτό-απασχόληση που θα τους προετοιμάζουν για την ανάληψη μιας εργασιακής θέσης. Παράλληλα, αυτά τα κέντρα θα μπορούσαν να παρέχουν συνεχιζόμενη κατάρτιση σε τομείς σχετικούς με τον αθλητισμό, τις τέχνες, την αγορά, την ιππασία και τη θεραπευτική τους μέσω της ενασχόλησης με κατοικίδια ζώα, την ξυλουργική, την κεραμική, το ντεκουπάζ, τη συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις ή συγκεντρώσεις και την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών σε χώρους αθλητικού, πολιτιστικού, ψυχαγωγικού, εμπορικού ή κατασκευαστικού ενδιαφέροντος. Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν δραστηριότητες σχετικές με τη ζωή στην πόλη στις οποίες τα αυτιστικά άτομα, με την κατάλληλη καθοδήγηση, να αυτονομούνται σταδιακά, με στόχο να διάγουν μια ανεξάρτητη ζωή, να εργάζονται, να ασχολούνται με προσωπικά ενδιαφέροντα, να διασκεδάζουν και να κοινωνικοποιούνται μέσα από τις παρέες τους. Όλες αυτές οι δράσεις απευθυνόμενες σε ενήλικες αυτιστικούς θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια φυσική μετάβαση από το εκπαιδευτικό περιβάλλον στην κοινωνία των πολιτών και την αγορά εργασίας.

Στις υποχρεώσεις του κράτους πρόνοιας θα μπορούσε να ενταχθεί και η εξεύρεση και αξιοποίηση πόρων για την κατάρτιση των γονέων των αυτιστικών ατόμων, ιδιαίτερα αυτών που δεν διαθέτουν υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο, με τη μορφή ενημέρωσης γύρω από τις μορφές του αυτισμού, τα δικαιώματα που έχουν και πρακτικές που μπορούν να ακολουθήσουν για καλύτερη φροντίδα των αυτιστικών μελών των οικογενειών τους και την ψυχολογική τους υποστήριξη, καθώς οι πρωτοβουλίες που λαμβάνονται από οργανώσεις γονέων δεν είναι αρκετές από μόνες τους. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία προγραμμάτων που να στοχεύουν στην ανακούφιση των οικογενειών αυτών για μικρά χρονικά διαστήματα, 1 έως 2 εβδομάδων, κατά τα οποία οι επαγγελματίες, οι εκπαιδευτικοί και το εξειδικευμένο προσωπικό των κέντρων να αναλαμβάνουν πλήρως τη φροντίδα, εκπαίδευση και αποκατάσταση των αυτιστικών ατόμων. Μέσω αυτής της πρακτικής, οι γονείς θα μπορούν να έχουν κάποιο διαθέσιμο χρόνο για την ενασχόλησή τους με τις προσωπικές ανάγκες και τις

επαγγελματικές υποχρεώσεις τους ή ακόμη και την καλλιέργεια προσωπικών ενδιαφερόντων που θα τους αποφορτίζουν από τη φροντίδα του αυτιστικού μέλους της οικογένειας (Chiapetta Cajola, 2015).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό αυτά τα κέντρα να λειτουργούν εντός της κοινότητας και να υποστηρίζονται έμπρακτα από όλους τους πολίτες. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο το άνοιγμα αυτών των κέντρων προς την κοινωνία, μέσω της δημιουργίας εκδηλώσεων γύρω από τις δράσεις τους, ώστε να υπάρξει πολύπλευρη και ενδεδειγμένη ενημέρωση προς τους φορείς, τους κοινωνικούς εταίρους και τους απλούς πολίτες με σκοπό την αυξημένη ευαισθητοποίησή τους και την εμπλοκή τους σε αυτές τις δράσεις, προσδίδοντας μια νέα διάσταση στην ενεργό πολιτιμότητα.

Τα αυτιστικά άτομα έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα να διάγουν έναν αξιοπρεπή βίο, αλλά για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητη η ενεργητική συμβολή όλων των πολιτών. Έχουν το δικαίωμα και τις δυνατότητες να αναπτυχθούν σε όλους τους τομείς της ζωής τους, γνωστικό, προσωπικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό και να αυτονομηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Επίσης, έχουν το δικαίωμα να είναι κοινωνικά ανεξάρτητοι και να απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους στην κοινωνία των πολιτών σε διάφορες μορφές, είτε πρόκειται για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση, είτε για τον αθλητισμό, τον πολιτισμό, την ψυχαγωγία.

Η συνέργεια ανάμεσα στην πολιτεία, υπό τη μορφή ενός δίκαιου κράτους πρόνοιας, των κοινωνικών εταίρων, των απλών πολιτών, των αυτιστικών και των οικογενειών τους μπορεί να εξελιχθεί σε μια αμφίδρομη σχέση αποδοχής, αμοιβαιότητας και συνεργασίας μέσα από τις αναδυόμενες συλλογικότητες με πολλαπλά οφέλη προς όλες τις κατευθύνσεις. Υπό το πρίσμα της αφειδώλευτης προσφοράς προς τον κάθε πολίτη και συνακόλουθα προς το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο δύναται να επιτευχθούν πολλά πράγματα. Τότε μόνο μπορεί να γίνει λόγος για μια δίκαιη, δημοκρατική και ανθρώπινη κοινωνία η οποία αποδέχεται και αγκαλιάζει ανεξαιρέτως και χωρίς ίχνος διάκρισης όλα τα μέλη της.

7. Συμπεράσματα

Διαπιστώνουμε ότι στα περισσότερα νομοθετικά κείμενα, οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και σε στρατηγικές πολιτικές η διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού συμπεριλαμβάνεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μαζί με τις άλλες αναπηρίες. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά των αυτιστικών ατόμων διαφέρουν κατά πολύ από αυτά των ατόμων με άλλες μορφές αναπηρίας. Τα άτομα με αυτισμό χαρακτηρίζονται από την αδυναμία κοινωνικοποίησης πρωτίστως, και ανεξάρτητα από το επίπεδο σοβαρότητας ή λειτουργίας που παρουσιάζει το κάθε ένα θα έπρεπε να αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία ατόμων, διατηρώντας το δικαίωμα να λαμβάνουν εξειδικευμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και να διαχωρίζονται από άλλες περιπτώσεις ή ορολογίες που χρησιμοποιούνται στο σχολικό και ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Οι αναθεωρημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να βασίζονται στην υπόθεση τι είναι δυνατό και σημαντικό να γίνει, ώστε τα αυτιστικά άτομα να υποστηρίζονται στο έπακρο και καθ' όλη τη διάρκεια του βίου τους, καθώς η δια βίου μάθηση απευθύνεται σε όλα τα ανθρώπινα όντα, προσφέροντας πληθώρα ευκαιριών για γνώση και ανάπτυξη εκκινώντας από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

Αντιλαμβανόμαστε ότι ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στην εκπαίδευση και αποκατάσταση των αυτιστικών παιδιών. Για αυτό πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη κατά τη διαμόρφωση ενός λειτουργικού εκπαιδευτικού μοντέλου, όπου οι ίδιοι οι γονείς, ανεξαρτήτως οικονομικού ή μορφωτικού υποβάθρου, να έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνονται συνεχώς και λεπτομερώς γύρω από τη διαταραχή, τις διαθέσιμες υπηρεσίες, τις τεχνολογίες που μπορούν να αξιοποιήσουν με ωφελούμενο αποδέκτη το παιδί τους, τα παρεχόμενα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε η προσφορά τους να είναι ουσιαστική και αποτελεσματική.

Σε αυτό το πλαίσιο, η συνεργασία σχολείου – οικογένειας κρίνεται καταλυτική, καθώς το σχολείο οφείλει να είναι ανοικτό προς τους γονείς αναφορικά με την αξιολογική διαδικασία, τη φύση της διαταραχής, την πλήρη ενημέρωση προς τους ενδιαφερόμενους, προσφέροντας παράλληλα ένα εύρος εναλλακτικών και καλών πρακτικών στοχευμένων στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη και την ανάδειξη των ιδιαίτερων ταλέντων σε συνάρτηση με τα δικαιώματα που μπορεί να απολαμβάνει το παιδί με αυτισμό.

Οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να επικεντρώνονται, όπως και για τους υπόλοιπους μαθητές, στην προσωπική ανεξαρτησία και την κοινωνική υπευθυνότητα. Αυτό γίνεται εφικτό μέσα από τη συνεχή πρόοδο και ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων, λεκτικών και μη λεκτικών επικοινωνιακών

δεξιοτήτων, προσαρμοστικών δεξιοτήτων, εξάλειψη των επικοινωνιακών εμποδίων και την εφαρμογή ενός γενικευμένου πλαισίου ικανοτήτων σε ποικίλα περιβάλλοντα. Οι στοχευμένες παρεμβάσεις θα πρέπει να εστιάζουν στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, καθώς η πλήρης ανάκαμψη από τη διαταραχή δεν είναι για τις περισσότερες περιπτώσεις εφικτή.

Με γνώμονα τα παραπάνω, το σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο οφείλει να συμμετέχει ενεργά και εποικοδομητικά αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον, όπου η προβλεψιμότητα και η σταθερότητα είναι τα προσαπαιτούμενα, και να παρέχει πληθώρα ερεθισμάτων, ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια ταλέντων. Μόνο μέσα από τη συνέργεια ανάπτυξης μαθησιακών και κοινωνικών ικανοτήτων και αποκατάσταση θα είναι επιτεύξιμη η αποτελεσματική επικοινωνία και

αυτό-έκφραση των αυτιστικών ατόμων, ενισχύοντας τη διάδρασή τους με την ευρύτερη κοινωνία των πολιτών.

Βιβλιογραφία

Βιβλία και περιοδικά

- American Psychological Association. (2013) *Autism Spectrum Disorder*, 299.00 (F84.0). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th edition. Washington: American Psychological Association.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D.L., et al. (2014) Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network MMWR Surveillance Summit*, 67: 1-23.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D. & Charman, T. (2006) Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames the Special needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*, 368 (9531): 201-215.
- Ballesteros, M., Jurkiewicz, K. & Meurens, N. (2013) *Member States' Policies for Children with Disabilities*. Brussels: European Parliament.
- Βαφιά, Β. (2008) *Διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (ένας οδηγός για διάγνωση) – Οι αναπηρίες των αυτιστικών παιδιών ένας βοηθός για διάγνωση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Brugha, T.S., McManus, S., Bankart, J., Scott, F., Purdon, S., Smith, J., Bebbington, P., Jenkins, R. & Meltzer, H. (2009) Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Arch Gen Psychiatry*, 68(5): 459-465.
- Brugha, T., Cooper, S.A., McManus, S., et al. (2012) *Estimating the Prevalence of Autism Spectrum Condition in Adults – Extending the 2009 Adult Psychiatric Morbidity Survey*. London: NHS, The Health and Social Care Information Centre.
- Chaste, P. & Leboyer, M. (2012) Autism risk factors: genes, environment, and gene-environment interactions. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 14(3): 281-292.
- Chiapetta Cajola, L. (Della Fina, V. & Cera, R., eds.) (2015) Tertiary Education, Vocational Training and Lifelong Learning for Adults with Autism: Comparing Domestic Laws and Best Practices. *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment*. Basel: Springer, pp. 109-143.
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y.J., et al. (2012) Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Res*, 5(3): 160-179.
- European Commission. (2003) *Equal opportunities for people with disabilities: a European*

- action plan (2004-2010)*. Commission Communication COM (2003) 650. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0650:FIN:EN:PDF>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2010) *Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020: Ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμπόδια*. SEC 2010 {1323} & SEC 2010 {1324}. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:el:PDF>
- European Parliament. (2015) *Written Declaration on Autism, Rule 136 (27-04-2015)*. Brussels: European Union. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+WDECL+P8-DCL-2015-0018+0+DOC+PDF+V0//EN&language=EN>
- Furuta, H. & Osugi, N. (2016) Developing an inclusive education system in Japan. The case of Yamaga City, Kumamoto. *Bulletin Faculty Education*. 65: 139-144.
- Justesen, T., Gilmore, R. & Morrow, D. (2006) The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). *Journal of American Indian Education*, 68-71.
- Kawamura, Y., Takahashi, O. & Ishii, T. (2008) Reevaluating the incidence of pervasive developmental disorders: impact of elevated rates of detection through implementation of an integrated system of screening in Toyota, Japan. *Psychiatry Clinical Neuroscience*, 62(2): 152-159.
- Landra, R. J. (2008) Diagnosis of autism spectrum disorders in the first 3 years of life. *National Clinical practice Neurology*, 4(3): 138-147.
- Levy, S. E., Mandell, D. S. & Schultz, R. T. (2009) Autism. *Lancet*, 374(9701): 1627-1638.
- Merriman, H. & Caulfield, M. (2017) *Autism and Education in England 2017*. London: The National Autistic Society.
- Myers, S. M. & Johnson, C. P. (2007) Management of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5): 1162-1182.
- OECD (2006) *Personalizing Education*. Paris: OECD Publishing. www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41175620.pdf
- OECD. (2014). *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. Paris: OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/new-insights-from-talis-2013_9789264226319-en#page1
- OECD. (2017) *Trends Shaping Education. Spotlight 8*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/cei/Spotlight8-Inequality.pdf>
- OHCHR. (2014) *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html
- Ornay, A., Weinsnteinn-Fudim, L. & Ergaz, Z. (2015) Prenatal factors associated with autism spectrum disorder (ASD). *Reproductive Toxicology*, 56: 155-169.

- Silverman, C. (2008) Fieldwork on another planet: social science perspectives on the autism spectrum. *BioSocieties*, 3(3): 325-341.
- Steinhausen, H. C., Mohr Jensen, C. & Lauritsen, M. B. (2016) A systematic review and meta-analysis of the long-term overall outcome of autism spectrum disorders in adolescence and adulthood. *Aca Psychiatrica Scandinavica*, 133(6): 445-452.
- UNESCO. (1960) *Convention Against Discrimination in Education*. Paris: UNESCO. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (1994) *The Salamanca World Conference on Special Needs Education: Access and Quality* Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO. (2005) *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- UNESCO. (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- United Nations. (1948) *Universal Declaration of Human Rights*. Paris: United Nations. www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf
- United Nations. (1989) *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations. www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx

Νομοθετικά κείμενα

- N. 4547. (12-06-2018) «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 102Α'.
- N. 2716. (17-05-1999) «Ανάπτυξη και Εκσυγχρονισμός των υπηρεσιών Ψυχικής Υγείας και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 96Α'.
- N. 2817. (14-03-2000) «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 102 Α'.
- N. 3699. (2-10-2008) «Περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες». ΦΕΚ 199Α'.
- N. 2646. (20-10-1998) «Οργάνωση και Λειτουργία του Εθνικού Συστήματος Κοινωνικής Φροντίδας». ΦΕΚ 236Α'.
- Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 272/1-3-2007 περί εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΝ ΠΕΝΤΑΕΤΙΑ 2014-2019 ΜΕΣΩ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

EVALUATION OF THE DEVELOPMENT OF PARALLEL SUPPORT FROM 2014 TO 2019 BASED ON AGGREGATE DATA

Βασίλης Παπαδημητρίου
Δρ. Ειδικής Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
vpapadimitriou@uth.gr

Αθανάσιος Κουτσοκλένης
Επίκουρος Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
akoutsok@eled.duth.gr

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει την εξέλιξη του θεσμού της παράλληλης στήριξης (ΠΣ) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση το διάστημα 2014-2019 με έμφαση στον αριθμό αφενός των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης (ΕΠΣ) που προσλαμβάνονταν αφετέρου των εγκεκριμένων αιτημάτων ΠΣ κατ' έτος βάσει στοιχείων από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παρότι μέσα στην πενταετία ο αριθμός προσλήψεων ΕΠΣ αυξήθηκε σημαντικά στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, αυτή η αύξηση δεν επαρκούσε για την πλήρη κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών ολοένα και περισσότερων μαθητών με εγκεκριμένες ΠΣ. Τα στοιχεία κατέδειξαν, επίσης, πως η ΠΣ στελεχωνόταν κάθε έτος αποκλειστικά από αναπληρωτές, οι οποίοι προσλαμβάνονταν σε αλληπαλλήλες φάσεις στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με αποτέλεσμα να μην υποστηρίζονταν όλοι οι μαθητές που δικαιούνταν ΠΣ από την πρώτη μέρα φοίτησης. Συμπερασματικά, οι ερευνητές υποστηρίζουν πως τα πάγια προβλήματα στη στελέχωση της ΠΣ συνιστούν ένα διαρκές δυνητικό δομικό εμπόδιο που εκθέτει σε κίνδυνο την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά

Παράλληλη στήριξη, Ειδική Αγωγή, ένταξη, ενταξιακή εκπαίδευση, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί.

Abstract

This paper presents the evolution of parallel support (PS) in both primary and secondary educational level during 2014-2019. The researchers focused on the number of parallel support teachers (PST) recruited as well as on the amount of approved PS requests per year based on data from the Ministry of Education and Religion Affairs. Although the number of PST recruitments has risen up significantly in both educational levels over the past five years, this increase was insufficient to meet the educational needs of more and more students with approved PS. Moreover, PST were exclusively deputy teachers recruited during the school year. Consequently, students eligible for PS were not supported from the beginning of the school year. In conclusion, the researchers argue that the constant problems in the recruitment status of the PST constitute a permanent potential structural barrier that endangers the inclusion of students with disabilities and / or special educational needs.

Key words

Parallel support, special education, inclusive education, deputy teachers.

0. Εισαγωγή

Επειτα από την ψήφιση του Νόμου 2817/2000 και της επακόλουθης Υπουργικής Απόφασης Γ6\102357\1-10-2002 έχει σταδιακά δημιουργηθεί στην Ελλάδα νομοθετικό πλαίσιο για την υποστήριξη της φοίτησης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)¹ στη γενική τάξη μέσω του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ). Βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας (Νόμος 3699, 2008), η ΠΣ παρέχεται α) σε μαθητές που μέσα από εξατομικευμένα προγράμματα μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου, β) σε μαθητές που βρίσκονται σε περιοχές που δεν υπάρχει άλλη υποστηρικτική δομή ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα των εκπαιδευτικών τους αναγκών, και γ) όταν αυτό είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τη γνώμη των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), τα οποία με το Νόμο 4547 (2018) μετονομάστηκαν σε Κέντρα Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ).

Αυτοί που καλούνται να εφαρμόσουν την εξατομικευμένη υποστήριξη στους μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στη γενική τάξη (Νόμος 2817, 2000· ΦΕΚ 2585/2018) είναι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης (ΕΠΣ). Οι ΕΠΣ προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές με συμβάσεις ορισμένου χρόνου αποκλειστικά μέσω συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) και όχι από τον τακτικό προϋπολογισμό, μολοντί καλύπτουν πάγιες και διαρκείς ανάγκες (Συνήγορος του Πολίτη, 2015). Όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συνήθως πρόκειται για νεαρούς απόφοιτους παιδαγωγικών σχολών, οι οποίοι επιζητούν μέσω

της ΠΣ άμεση επαγγελματική διέξοδο μέσω της Ειδικής Αγωγής (Strogilos & Stefanidis, 2015). Πιο συγκεκριμένα, αν έχουν αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας που προσφέρουν βασικό πτυχίο στην Ειδική Αγωγή ή αν έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, τότε εντάσσονται στον κύριο πίνακα αναπληρωτών (Νόμος 4589, 2019) έχοντας αυξημένες πιθανότητες να προσληφθούν ως ΕΠΣ. Ως ΕΠΣ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εργάζονται αφενός φιλόλογοι για την κάλυψη των θεωρητικών μαθημάτων, αφετέρου μαθηματικοί, φυσικοί, χημικοί ή βιολόγοι για την υποστήριξη στα θετικά μαθήματα. Όσοι ανήκουν στις προαναφερθείσες ειδικότητες και έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή ανήκουν στον κύριο πίνακα και έχουν αυξημένες πιθανότητες πρόσληψης ως ΕΠΣ. Μια δεύτερη δεξαμενή ΕΠΣ προκύπτει από τον επικουρικό πίνακα αναπληρωτών, όπου εντάσσονται όσοι δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί των προαναφερθεισών ειδικοτήτων στη δευτεροβάθμια έχουν σεμινάρια εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή διάρκειας τουλάχιστον 300 ωρών και διάρκειας επτά μηνών ή τουλάχιστον δεκάμηνη προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή ή είναι γονείς παιδιού με ποσοστό αναπηρίας τουλάχιστον 67% (Νόμος 4589, 2019). Επιπλέον, για την υποστήριξη μαθητών με αναπηρία όρασης απαιτείται η πιστοποιημένη γνώση του κώδικα braille, ενώ για μαθητές με προβλήματα ακοής η γνώση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας αντίστοιχα (Νόμος 3699, 2008).

Κάθε χρόνο οι υποψήφιοι αναπληρωτές κάνουν αρχικά μια ηλεκτρονική αίτηση μέσω του ΟΠΣΥΔ (ενιαίο πληροφοριακό σύστημα για την ηλεκτρονική υποβολή αιτήσεων και την διαχείριση προσωπικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) με την οποία δηλώνουν την επιθυμία τους να προσληφθούν. Εκεί καταχωρούνται όλα τα προσόντα των υποψηφίων, όπως είναι οι μήνες προϋπηρεσίας, διάφορα κοινωνικά κριτήρια (αριθμός τέκνων, ποσοστό αναπηρίας είτε του υποψηφίου, είτε τέκνου ή συζύγου) οι τίτλοι σπουδών και η επιμόρφωσή τους σε συγκεκριμένους τομείς (σεμινάρια εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή, γνώση βασικών δεξιοτήτων υπολογιστή, γνώση ξένων γλωσσών (Νόμος 4589, 2019). Καθένα από αυτά τα προσόντα μοριοδοτείται. Αρχικά οι υποψήφιοι αναπληρωτές ταξινομούνται στους κύριους και επικουρικούς πίνακες με βασικό κριτήριο αν έχουν ή δεν έχουν βασικό ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή. Έπειτα καταρτίζονται οι δυο πίνακες αναπληρωτών βάσει του αθροίσματος των μορίων των υποψηφίων. Ακολούθως οι υποψήφιοι καλούνται να επιλέξουν τις περιοχές που επιθυμούν να εργαστούν. Μόλις τελειώσει και αυτή η διαδικασία, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) είναι αρμόδιο να προβεί στις προσλήψεις ξεκινώντας από τον κύριο πίνακα αναπληρωτών και όταν χρειάζεται από τον επικουρικό πίνακα. Για την τοποθέτηση, το υπουργείο λαμβάνει υπόψη αφενός τη σειρά κατάταξης και τις περιοχές προτίμησης των αναπληρωτών αφετέρου τον αριθμό πιστώσεων που

έχουν κατανεμηθεί για κάθε περιοχή και για κάθε ειδικότητα. Το τελευταίο βήμα περιλαμβάνει την ανάληψη υπηρεσίας από τον ΕΠΣ στην περιοχή που επελέγη, την αίτησή του για επιλογής σχολικής μονάδας και την τελική τοποθέτησή του σε ένα ή περισσότερα σχολεία με απόφαση του τοπικού Διευθυντή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς (ΦΕΚ 465, 2003).

Η πολυδαίδαλη διαδικασία που περιγράφηκε και ακολουθείται κάθε έτος για την στελέχωση της ΠΣ με προσωπικό που προσλαμβάνεται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου δημιουργεί μεταξύ άλλων σημαντικά προβλήματα στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Για παράδειγμα, η υποστήριξη των μαθητών από μη μόνιμο προσωπικό καθιστά σπάνια τη συνεργασία του ίδιου μαθητή με αναπηρία ή/και ΕΕΑ με τον ίδιο ΕΠΣ για δύο ή περισσότερα διαδοχικά χρόνια λόγω των ευμετάβλητων πινάκων αναπληρωτών αλλά και τις αλλαγές στις επιλογές των περιοχών από τον ΕΠΣ. Ένα άλλο σοβαρό πρόβλημα που αποδίδεται στον κακό προγραμματισμό της διοίκησης αλλά και στις αναπόφευκτες χρονοβόρες γραφειοκρατικές διαδικασίες των προγραμμάτων ΕΣΠΑ αφορά τη μη έγκαιρη τοποθέτηση των αναπληρωτών στα σχολεία από την αρχή του σχολικού έτους, με συνέπεια οι μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ που φοιτούν σε γενικά σχολεία να στερούνται της αναγκαίας εκπαιδευτικής υποστήριξης είτε για κάποιες ημέρες είτε για αρκετούς μήνες (Συνήγορος του Πολίτη, 2015). Ακόμα κι όταν τοποθετηθούν, όμως, οι πιστώσεις δεν επαρκούν για την κάλυψη όλων των εγκεκριμένων αιτημάτων. Παραδείγματος χάριν, από την έρευνα των Μαντοπαλίας και Anastasiou (2016) έχει φανεί πως συχνά ανατίθενται περισσότερα του ενός παιδιά σε κάθε αναπληρωτή ΕΠΣ με πλήρες ωράριο 25 ωρών ή εναλλακτικά προσλαμβάνονται ΕΠΣ με μειωμένο ωράριο μικρότερο ή ίσο των 15 ωρών, με αποτέλεσμα τη μερική υποστήριξη των μαθητών που δικαιούνται βάσει της νομοθεσίας ΠΣ.

1. Μεθοδολογία

1.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Ορμώμενοι από τα προαναφερθέντα προβλήματα, επιδιώξαμε να αντλήσουμε δεδομένα για τους εκπαιδευτικούς που στελέχωσαν την ΠΣ, καθώς επίσης για τα αιτήματα για ΠΣ που εγκρίθηκαν κατά την πενταετία 2014-2019. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

1. Πόσοι εκπαιδευτικοί απασχολήθηκαν στην παράλληλη στήριξη στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κάθε έτος, με τι εργασιακή σχέση (μόνιμοι-αναπληρωτές) και με τι ωράριο (πλήρους-μειωμένου ωραρίου);
2. Πότε γίνονταν οι φάσεις προσλήψεων στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατ' έτος και πόσοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται στην πρώτη φάση αλλά και στις επόμενες φάσεις;

3. Με δεδομένο ότι στην Ελλάδα η παράλληλη στήριξη είναι εξατομικευμένος θεσμός (δηλαδή ο ΕΠΣ προσλαμβάνεται για να υποστηρίξει συγκεκριμένο μαθητή και όχι σχολική τάξη ή σχολείο) συμβάδιζε ο αριθμός προσλήψεων κατ' έτος με τον αριθμό εγκεκριμένων αιτημάτων και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης;

1.2. Συλλογή δεδομένων

Στις αρχές Μαΐου του 2019 απευθυνθήκαμε μέσω υποβολής ηλεκτρονικού αιτήματος στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ), όπως μετονομάστηκε το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΘ) μετά τις εκλογές του Ιουλίου 2019. Ζητήσαμε να μας χορηγηθούν στοιχεία κατ' έτος για την παράλληλη στήριξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την περίοδο 2009-2019 σχετικά με α) το συνολικό αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων παράλληλης στήριξης, β) το συνολικό των προσλήψεων, γ) την εργασιακή σχέση (μόνιμοι- αναπληρωτές) και το ωράριο όσων εργάστηκαν (πλήρες-μειωμένο ωράριο) και δ) τις ημερομηνίες προσλήψεων και τον αριθμό όσων προσλαμβάνονταν σε κάθε φάση. Οι αρμόδιες υπηρεσίες του ΥΠΑΙΘ αποκρίθηκαν εντός του προβλεπόμενου από το νόμο ορίου των δύο μηνών και απέστειλαν ηλεκτρονικά όσα στοιχεία διέθεταν, κατά δήλωσή τους. Πιο συγκεκριμένα, στο αίτημα για το συνολικό αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων παράλληλης στήριξης απάντησε η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. Την ευθύνη για την απάντηση των υπόλοιπων ερωτημάτων ανέλαβε η Διεύθυνση Διορισμών και Προσλήψεων Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Περιοριστήκαμε στην περαιτέρω επεξεργασία και ανάλυση των στοιχείων για την περίοδο 2014-2019 καθώς αυτές ήταν οι μόνες σχολικές χρονιές για τις οποίες λάβαμε αξιοποιήσιμα στοιχεία.

1.3. Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων

Η Διεύθυνση Διορισμών και Προσλήψεων Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιβεβαίωσε πως το διάστημα 2014-2019 η παράλληλη στήριξη λειτούργησε αποκλειστικά με αναπληρωτές μέσω προγραμμάτων ΕΣΠΑ. Όσον αφορά τις ημερομηνίες πρόσληψης και τον αριθμό των αναπληρωτών που προσλαμβάνονταν σε κάθε φάση δόθηκαν πληροφορίες μόνο για το εύρος μηνών που εργάστηκαν αλλά όχι για τον αριθμό των προσληφθέντων ΕΠΣ σε κάθε φάση. Για αυτό το λόγο, χωρίσαμε τις προσλήψεις σε δύο κατηγορίες, στην πρώτη φάση και τις επόμενες φάσεις. Στη συνέχεια αναζητήσαμε μέσω της επίσημης ιστοσελίδας του ΥΠΑΙΘ, την ημερομηνία της πρώτης φάσης προσλήψεων και τον αριθμό των προσληφθέντων αναπληρωτών ΕΠΣ κατ' έτος για την περίοδο 2014-2019 κατανέμοντας αντίστοιχα τα δεδομένα στις δύο επιμέρους κατηγορίες. Επισημαίνεται πως ως ημερομηνία επιλέχθηκε η ημέρα που ανακοινώθηκαν οι προσλήψεις κάθε έτος, όχι η ημέρα ανάληψης υπηρεσίας του ΕΠΣ ή τοποθέτησής του στο σχολείο/ στα σχολεία.

2. Αποτελέσματα

Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων όπως τα επεξεργαστήκαμε και αναλύσαμε για τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών και για τα αιτήματα παράλληλης στήριξης και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται ο αριθμός των προσλήψεων κατ' έτος για το διάστημα 2014-2019 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς επίσης η μεταβολή στον αριθμό προσλήψεων από το προηγούμενο έτος σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά.

Πίνακας 1: Αριθμός προσλήψεων αναπληρωτών κατ' έτος για το διάστημα 2014-2019 για τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η μεταβολή στον αριθμό προσλήψεων από το προηγούμενο έτος σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά

Σχολικό Έτος	Προσλήψεις	Μεταβολή από προηγούμενο έτος	Μεταβολή από προηγούμενο έτος %
2014-2015	1.881	-	-
2015-2016	2.227	+346	+18,4%
2016-2017	2.118	-109	-5,1%
2017-2018	2.748	+630	+29,75%
2018-2019	5.957	+3209	+116,78%

Τα στοιχεία του Πίνακα 1 φανερώνουν μια αξιόλογη αύξηση στον αριθμό προσλήψεων των ΕΠΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση την τελευταία πενταετία, εξαιρουμένου του σχολικού έτους 2016-2017, οπότε παρατηρείται μια μικρή μείωση του αριθμού προσλήψεων της τάξης του 5,1%. Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί ο υπερδιπλασιασμός των προσλήψεων το σχολικό έτος 2018-2019 σε σύγκριση με το προηγούμενο έτος 2017-2018 αλλά και ο υπερτριπλασιασμός των προσλήψεων (+316,7%) το 2018-2019 σε σύγκριση με το σχολικό έτος 2014-2015. Σημειωτέον πως, σύμφωνα με την αρμόδια υπηρεσία που χορήγησε τα δεδομένα, όλοι οι ΕΠΣ που προσλήφθηκαν την πενταετία 2014-2019 ήταν αναπληρωτές με πλήρες ωράριο εκτός από το έτος 2018-2019 που ήταν η μόνη χρονιά που προσλήφθηκαν έξι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται ο αριθμός των προσλήψεων κατ' έτος για το διάστημα 2014-2019 για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς επίσης η μεταβολή στον αριθμό προσλήψεων από το προηγούμενο έτος σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά.

Πίνακας 2: Αριθμός προσλήψεων αναπληρωτών κατ' έτος για το διάστημα 2014-2019 για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η μεταβολή στον αριθμό προσλήψεων από το προηγούμενο έτος σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά

Σχολικό Έτος	Προσλήψεις	Μειωμένου ωραρίου (9-15 ώρες)	Μεταβολή από προηγούμενο έτος	Μεταβολή από προηγούμενο έτος %
2014-2015	427	70	-	-
2015-2016	554	49	+127	+29,74%
2016-2017	527	58	-27	-4,9%
2017-2018	648	28	+121	+22,96%
2018-2019	1209	116	+561	+86,58%

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα 2, υπάρχει μια αξιόλογη αύξηση στον αριθμό προσλήψεων των ΕΠΣ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση την τελευταία πενταετία, εξαιρουμένου του σχολικού έτους 2016-2017, οπότε παρατηρείται μια μικρή μείωση του αριθμού προσλήψεων της τάξης περίπου του 5%. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτη είναι η αύξηση των προσλήψεων το σχολικό έτος 2018-2019 σε σύγκριση με το προηγούμενο έτος 2017-2018 αλλά και ο σχεδόν τριπλασιασμός των προσλήψεων το 2018-2019 σε σύγκριση με το σχολικό έτος 2014-2015. Ωστόσο, σε αντίθεση με την πρωτοβάθμια, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσλήφθηκαν κάποιοι εκπαιδευτικοί με μειωμένο ωράριο εργασίας 9-15 ωρών την εβδομάδα. Το 2014-2015 οι ΕΠΣ μειωμένου ωραρίου αντιστοιχούσαν στο 16,4% του συνόλου των ΕΠΣ, το 2015-2016 στο 8,84%, το 2016-2017 στο 11%, το 2017-2018 στο 4,32% και το 2018-2019 στο 9,59%. Το υπόλοιπο ποσοστό ΕΠΣ εργαζόταν με πλήρες ωράριο 16-23 ωρών.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται ο αριθμός των αναπληρωτών ΕΠΣ πρωτοβάθμια εκπαίδευσης που επελέγησαν στην πρώτη αλλά και στις επόμενες φάσεις προσλήψεων. Επίσης, στην τελευταία στήλη παρουσιάζεται η ημερομηνία που ανακοινώθηκε η πρώτη φάση προσλήψεων.

Πίνακας 3: Αριθμός αναπληρωτών ΕΠΣ πρωτοβάθμια εκπαίδευσης που επελέγησαν στην πρώτη αλλά και στις επόμενες φάσεις προσλήψεων και ημερομηνία πρώτης φάσης προσλήψεων κατ' έτος

Σχολικό Έτος	Α' φάση	Επόμενη φάση	Σύνολο	Ημερομηνία Α' φάσης
2014-2015	729	1.152	1.881	24/10/2014
	38,75%	61,25%	100,0%	
2015-2016	1.368	859	2.227	9/10/2015
	61,43%	38,57%	100,0%	
2016-2017	1.140	978	2.118	23/09/2016
	53,82%	46,18%	100,0%	
2017-2018	1.377	1.371	2.748	06/09/2017
	65,01%	34,99%	100,0%	
2018-2019	1.361	4.596	5.957	05/09/2018
	22,84%	77,16%	100,0%	

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3, η πρώτη φάση πρόσληψης αναπληρωτών δεν περιλαμβάνει το σύνολο των προσλήψεων ΕΠΣ, ούτε ήταν μαζική, αλλά η στελέχωση γινόταν σταδιακά. Μάλιστα τα σχολικά έτη 2014-2015 και 2018-2019 τα ποσοστά προσλήψεων κατά την πρώτη φάση ήταν ιδιαίτερα χαμηλά. Επιπλέον, ο πίνακας 3 δείχνει πως η πρώτη φάση προσλήψεων τα έτη 2014-2015, 2015-2016 και 2016-2017 έγιναν πολύ αργότερα από την επίσημη έναρξη του σχολικού έτους την πρώτη Σεπτεμβρίου, ενώ τα έτη 2017-2018 και 2018-2019 οι πρώτοι αναπληρωτές ΕΠΣ προσλήφθηκαν πριν από την έναρξη φοίτησης των μαθητών αλλά λίγο μετά την επίσημη έναρξη του σχολικού έτους.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται ο αριθμός των αναπληρωτών ΕΠΣ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εκλήθησαν στην πρώτη αλλά και στις επόμενες φάσεις προσλήψεων. Επίσης, στην τελευταία στήλη παρουσιάζεται η ημερομηνία που ανακοινώθηκε η πρώτη φάση προσλήψεων.

Πίνακας 4: Αριθμός των αναπληρωτών ΕΠΣ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επελέγησαν στην πρώτη και στις επόμενες φάσεις προσλήψεων και ημερομηνία πρώτης φάσης προσλήψεων κατ' έτος

Σχολικό Έτος	Α' φάση	Επόμενη φάση	Σύνολο	Ημερομηνία Α' φάσης
2014-2015	242	185	427	9/10/2014
	56,67%	43,33%	100,0%	
2015-2016	385	169	554	23/10/2015
	69,49%	30,51%	100,0%	
2016-2017	241	286	527	23/09/2016
	45,73%	54,27%	100,0%	
2017-2018	277	371	648	06/09/2017
	42,74%	57,26%	100,0%	
2018-2019	295	914	1209	05/09/2018
	24,4%	75,6%	100,0%	

Ο Πίνακας 4 φανέρωσε, κατ' αντιστοιχία με όσα ισχύουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πως η πρώτη φάση πρόσληψης αναπληρωτών δεν κάλυψε το σύνολο των αιτημάτων. Μάλιστα τα σχολικά έτη 2016-2019 τα ποσοστά προσλήψεων κατά την πρώτη φάση δεν ξεπερνούν το 50%, ενώ το 2018-2019 καλύφθηκε μόλις το ένα τέταρτο των αναγκών. Επιπλέον, ο πίνακας 4 δείχνει πως η πρώτη φάση προσλήψεων τα έτη 2014-2015, 2015-2016 έγιναν πολύ αργότερα από την επίσημη έναρξη του σχολικού έτους την πρώτη Σεπτεμβρίου, το 2016-2017 οι προσλήψεις έγιναν εντός Σεπτεμβρίου αλλά κάποιες μέρες μετά την έναρξη φοίτησης, ενώ τα έτη 2017-2018 και 2018-2019 οι πρώτοι αναπληρωτές ΕΠΣ στη δευτεροβάθμια προσλήφθηκαν πριν από την έναρξη φοίτησης των μαθητών αλλά λίγο μετά την επίσημη έναρξη του σχολικού έτους, όπως συνέβη και στην πρωτοβάθμια.

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει στοιχεία κατ' έτος για το διάστημα 2014-2019 ως προς τον αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και για τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Πίνακας 5: Στοιχεία για τις εγκρίσεις αιτημάτων για ΠΣ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τα σχολικά έτη 2014-2015 έως 2018-2019

Σχολικό έτος	Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	Σύνολο
2014-2015	3.899	665	4.564
2015-2016	4.031	776	4.807
2016-2017	4.583	1.017	5.600
2017-2018	5.546	1.165	6.711
2018-2019	6.217	1.382	7.599

Ο Πίνακας 5 κατέδειξε μια αύξηση κάθε έτος για το διάστημα 2014-2019 στον αριθμό των αιτημάτων ΠΣ που εγκρίνονται από το ΥΠΑΙΘ για μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ που τη δικαιούνται τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

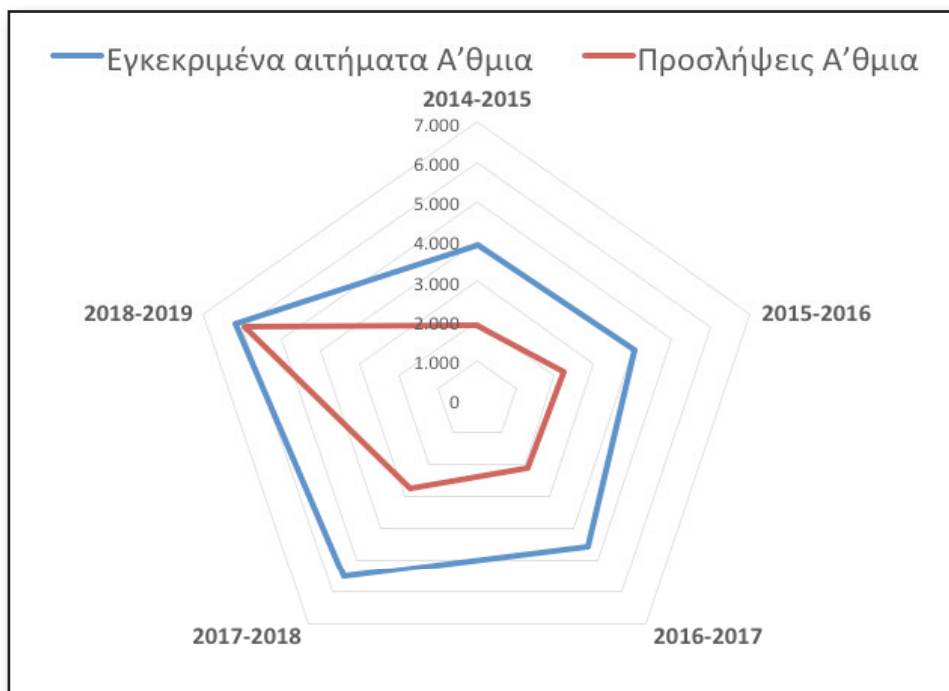
Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει την αντιπαράβολή εγκεκριμένων αιτημάτων και προσλήψεων ΕΠΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε απόλυτους αριθμούς κατ' έτος για το διάστημα 2014-2019.

Πίνακας 6: Αντιπαράβολή εγκεκριμένων αιτημάτων και προσλήψεων ΕΠΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατ' έτος για το διάστημα 2014-2019

Σχολικό Έτος	Εγκεκριμένα αιτήματα Α'θμια	Προσλήψεις Α'θμια	Διαφορά
2014-2015	3.899	1.881	-2.018
2015-2016	4.031	2.227	-1.804
2016-2017	4.583	2.118	-2.465
2017-2018	5.546	2.748	-2.798
2018-2019	6.217	5.957	-260

Οι προσλήψεις των αναπληρωτών ΕΠΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν πάντα λιγότερες σε σύγκριση με τις εγκεκριμένες αιτήσεις και τα πέντε σχολικά έτη που εξετάστηκαν (Πίνακας 6). Ωστόσο, τα σχολικά έτη 2014-2015, 2016-2017 και 2017-2018 οι προσλήψεις ΕΠΣ ήταν λιγότερες από τις μισές. Αυτό σημαίνει ουσιαστικά πως σε κάθε ΕΠΣ αντιστοιχούσαν τουλάχιστον δύο μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Απεναντίας, το σχολικό έτος 2018-2019 οι προσλήψεις αντιστοιχούσαν περίπου στο 95,82% των εγκεκριμένων αιτημάτων, που σημαίνει πως η αναλογία ΕΠΣ – μαθητή ήταν σχεδόν 1:1. Η εξέλιξη αυτή στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απεικονίζεται στο Διάγραμμα 1.

Διάγραμμα 1: Απεικόνιση της αντιπαραβολής μεταξύ εγκεκριμένων αιτημάτων και προσλήψεων ΕΠΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για το χρονικό διάστημα 2014-2019



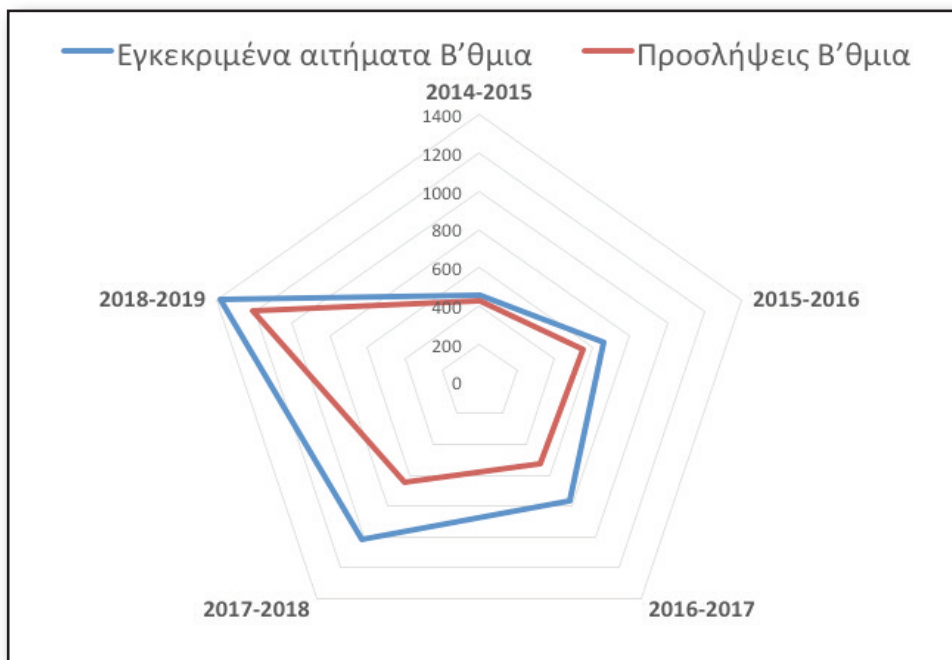
Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει την αντιπαραβολή εγκεκριμένων αιτημάτων και προσλήψεων ΕΠΣ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε απόλυτους αριθμούς κατ' έτος για το διάστημα 2014-2019. Αξίζει να σημειωθεί πως ο αριθμός αυτός αφορά συνολικά αναπληρωτές φιλολόγους, μαθηματικούς, φυσικούς που εργάστηκαν ως ΕΠΣ.

Πίνακας 7: Αντιπαραβολή εγκεκριμένων αιτημάτων και προσλήψεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε απόλυτους αριθμούς κατ' έτος για το διάστημα 2014-2019

Σχολικό Έτος	Εγκεκριμένα αιτήματα Β'θμια	Προσλήψεις Β'θμια	Διαφορά
2014-2015	453	427	-26
2015-2016	665	554	-111
2016-2017	776	527	-249
2017-2018	1.017	648	-369
2018-2019	1.382	1209	-173

Σε συμφωνία με τα ευρήματα του Πίνακα 6 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο Πίνακας 7 έδειξε πως και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι προσλήψεις αναπληρωτών κάθε έτος υπολείπονταν των εγκεκριμένων αιτημάτων ΠΣ. Το Διάγραμμα 2 απεικονίζει την αντιπαράθεση εγκεκριμένων αιτημάτων ΠΣ και προσλήψεων ΕΠΣ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Διάγραμμα 2: Απεικόνιση της αντιπαράθεσης μεταξύ εγκεκριμένων αιτημάτων και προσλήψεων ΕΠΣ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το χρονικό διάστημα 2014- 2019



3. Συζήτηση

Η εργασία αυτή παρουσιάζει την εξέλιξη του θεσμού της παράλληλης στήριξης (ΠΣ) στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το διάστημα 2014-2019 με έμφαση στον αριθμό αφενός των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης (ΕΠΣ) που προσλαμβάνονταν αφετέρου των εγκεκριμένων αιτημάτων για παροχή ΠΣ κατ' έτος βάσει των στοιχείων που χορηγήθηκαν από το ΥΠΑΙΘ. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά εξετάσαμε τον αριθμό προσλήψεων ΕΠΣ ανά έτος και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ αντλήσαμε στοιχεία για την εργασιακή σχέση (μόνιμοι-αναπληρωτές) και το ωράριό τους (πλήρους-μειωμένου ωραρίου). Στη συνέχεια μελετήσαμε

τις ημερομηνίες προσλήψεων των ΕΠΣ κάθε έτος, για να διερευνήσουμε πόσοι ΕΠΣ προσλαμβάνονταν στην πρώτη και στις επόμενες φάσεις. Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα εξετάσαμε αν συμβάδιζε ο αριθμός προσλήψεων κατ' έτος με τον αριθμό εγκεκριμένων αιτημάτων και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον αριθμό προσλήψεων εκπαιδευτικών που εργάστηκαν στην ΠΣ κατ' έτος το διάστημα 2014-2019 και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης. Βάσει των στοιχείων που έδωσαν οι αρμόδιες υπηρεσίες του υπουργείου Παιδείας, κανείς μόνιμος εκπαιδευτικός δεν εργάστηκε στην ΠΣ. Ο θεσμός στελεχώθηκε αποκλειστικά από αναπληρωτές που προσλήφθηκαν μέσω προγραμμάτων ΕΣΠΑ. Για τη δευτεροβάθμια τα στοιχεία έδειξαν πως κάθε χρόνο ένα μικρό ποσοστό ΕΠΣ προσλαμβάνονταν με μειωμένο ωράριο (μέχρι 15 ώρες διδασκαλίας). Το ποσοστό αυτό ήταν γύρω στο 10% τα σχολικά έτη 2015-2017 και 2018-2019, το 2014-5 ένας στους έξι ΕΠΣ ήταν μειωμένου ωραρίου, ενώ το 2017-2018 το ποσοστό αυτό ήταν μόλις 4,32%. Οι υπόλοιποι ΕΠΣ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εργάζονταν με πλήρες ωράριο (δηλαδή 16-23 ώρες διδασκαλίας). Την ίδια στιγμή οι ΕΠΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εργάστηκαν σχεδόν όλοι με πλήρες ωράριο (δηλαδή 16-25 ώρες διδασκαλίας), εκτός από έξι αναπληρωτές το 2018-2019 που εργάστηκαν με μειωμένο ωράριο (μέχρι 15 ώρες διδασκαλίας). Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με μια πρόσφατη μελέτη για την ΠΣ στην Ελλάδα, η οποία είχε διαπιστώσει πως περίπου το 30% των προσλήψεων ΕΠΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν μειωμένου ωραρίου (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Αυτή η αξιοσημείωτη διαφορά μέσα σε ένα τόσο μικρό χρονικό διάστημα ενδεχομένως να υποδηλώνει καλύτερη απορρόφηση των κονδυλίων ΕΣΠΑ που διατίθενται για την ΠΣ, με αποτέλεσμα να υπάρχει η δυνατότητα πρόσληψης περισσότερων ατόμων με συμβάσεις πλήρους ωραρίου. Εναλλακτικά, το υψηλό ποσοστό προσλήψεων με συμβάσεις πλήρους ωραρίου και στις δύο βαθμίδες, ιδίως στην πρωτοβάθμια, ίσως σηματοδοτεί πως η διοίκηση θεωρεί επωφελέστερη την πρόσληψη ΕΠΣ με πλήρες ωράριο τόσο για τους μαθητές, αφού υποστηρίζονται περισσότερες ώρες, όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποδέχονται ευκολότερα την πρόσληψη επειδή εξασφαλίζουν περισσότερη προϋπηρεσία και υψηλότερες απολαβές.

Ως προς τα υπόλοιπα ευρήματα τα οποία σχετίζονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης παρατηρήθηκε μια σταθερή αύξηση στον αριθμό των ΕΠΣ που προσλαμβάνονται κατ' έτος με εξαίρεση το σχολικό έτος 2016-2017 που υπήρξε μείωση περίπου 5%. Μάλιστα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 2018-2019 προσλήφθηκαν υπερδιπλάσιοι αναπληρωτές ΕΠΣ σε σύγκριση με το προηγούμενο σχολικό έτος 2017-2018, ενώ το 2018-2019 προσλήφθηκαν περισσότεροι από τριπλάσιοι αναπληρωτές ΕΠΣ συγκριτικά με το έτος 2014-2015. Αντίστοιχα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 2018-2019 προσλήφθηκαν σχεδόν διπλάσιοι αναπληρωτές ΕΠΣ σε σύγκριση με το προηγούμενο σχολικό έτος 2017-2018, ενώ το

2018-2019 προσλήφθηκαν σχεδόν τριπλάσιοι αναπληρωτές ΕΠΣ συγκριτικά με το έτος 2014-2015. Η ραγδαία αύξηση των προσλήψεων και στις δυο βαθμίδες μεταξύ 2017-2018 και 2018-2019 ίσως πρέπει να αντιμετωπιστεί με επιφυλακτικότητα, γιατί ήταν προεκλογική χρονιά. Από την άλλη πλευρά, αν οι προσλήψεις συνεχίσουν να αυξάνονται τα επόμενα χρόνια, θα είναι ένα μήνυμα πως υπάρχει πάγια υπερκομματική πολιτική βούληση για την ενίσχυση του θεσμού της ΠΣ όσον αφορά στην ποσοτική του διάσταση.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξέτασε πόσοι ΕΠΣ προσλαμβάνονταν και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης στην πρώτη φάση προσλήψεων και πόσοι στις επόμενες φάσεις, ώστε να διαπιστωθεί αν οι μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ που δικαιούνται ΠΣ υποστηρίζονταν από την αρχή του σχολικού έτους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όλες τις χρονιές της πενταετίας που μελετήθηκε η πρώτη φάση πρόσληψης αναπληρωτών δεν περιελάμβανε το σύνολο των προσλήψεων ΕΠΣ ούτε ήταν μαζική· αντίθετα, η στελέχωση και στις δυο βαθμίδες γινόταν σταδιακά. Αναλυτικότερα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα σχολικά έτη 2015-2018 στην πρώτη φάση προσλήφθηκαν λίγοι περισσότεροι από τους μισούς αναπληρωτές που προσλήφθηκαν συνολικά κάθε έτος, ενώ τα σχολικά έτη 2014-2015 και 2018-2019 τα ποσοστά προσλήψεων κατά την πρώτη φάση ήταν αξιοσημείωτα χαμηλά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διακύμανση ήταν διαφορετική, αφού το 2014-2015 προσλήφθηκαν κατά τι περισσότεροι από τους μισούς ΕΠΣ στην πρώτη φάση, ενώ την επόμενη χρονιά το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σημαντικά και έφτασε σχεδόν το 70%. Από το 2016-2017 και μετά παρατηρείται μια διαρκής πτώση στο ποσοστό που αναλογεί στην πρώτη φάση προσλήψεων ΕΠΣ αυτά τα τρία έτη σε σύγκριση με το ποσοστό προσλήψεων στις επόμενες φάσεις με την ελάχιστη τιμή των ποσοστών αυτών να παρατηρείται το 2018-2019. Όσον αφορά την ημερομηνία ανακοίνωσης της πρώτης φάσης προσλήψεων, διαπιστώθηκε και για τις δυο βαθμίδες πως τα έτη 2014-2015 και 2015-2016 οι πρώτοι ΕΠΣ κλήθηκαν τουλάχιστον ένα μήνα αργότερα από την επίσημη έναρξη του σχολικού έτους, ενώ και το 2016-2017 η πρώτη φάση προσλήψεων ανακοινώθηκε προς τα τέλη Σεπτεμβρίου. Αντιθέτως τα έτη 2017-2018 και 2018-2019 οι πρώτοι αναπληρωτές ΕΠΣ κλήθηκαν πριν από την έναρξη φοίτησης των μαθητών αλλά λίγο μετά την επίσημη έναρξη του σχολικού έτους την πρώτη Σεπτεμβρίου. Όλα αυτά τα στοιχεία γεννούν προβληματισμό για την ετοιμότητα της διοίκησης να υλοποιήσει έγκαιρα σε μια μαζική φάση τις αναγκαίες προσλήψεις. Μάλιστα έχουν αναφερθεί περιπτώσεις που η ΠΣ είτε έχει χορηγηθεί μόλις κατά τον τελευταίο μήνα του σχολικού έτους ή δεν έχει καν χορηγηθεί παρά την έγκριση του αιτήματος (Συνήγορος του Πολίτη, 2015). Ενδεικτικά, το σχολικό έτος 2017-2018 είχαν εγκριθεί 6.253 αιτήματα ΠΣ για τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια), αλλά 717 μαθητές τελικά δεν υποστηρίχθηκαν καθόλου (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2019).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάσαμε αν συμβαδίζει ο αριθμός προσλήψεων κατ' έτος με τον αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων για μαθητές που φοιτούν και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης και δικαιούνται ΠΣ. Αρχικά διαπιστώθηκε συνεχής αύξηση των εγκεκριμένων από το ΥΠΑΙΘ αιτημάτων ΠΣ σε ετήσια βάση την πενταετία 2014-2019 και στις δύο βαθμίδες. Ο ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ που υποστηρίχθηκε με ΠΣ κάθε χρόνο αφενός φανέρωσε την αποδοχή και διεύρυνση του θεσμού, αφετέρου κατέδειξε μία στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής προς τη στήριξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στη γενική τάξη, τουλάχιστον όσον αφορά στην ποσοτική διάσταση της στήριξης αυτής. Για παράδειγμα, από τους πέντε μαθητές δημοτικού που υποστηρίχθηκαν με ΕΠΣ το σχολικό έτος 2003-2004 (Mavropalias & Anastasiou, 2016) που ήταν και το πρώτο έτος λειτουργίας του θεσμού, ο αριθμός έφτασε τους 7.599 μαθητές το σχολικό έτος 2018-2019. Από την άλλη πλευρά, ο αριθμός των 7.599 εγκεκριμένων αιτημάτων μπορεί να φαίνεται μεγάλος όταν τον συγκρίνουμε με προηγούμενα έτη, αλλά αποκτά άλλο μέγεθος εάν λάβουμε υπόψη πως σύμφωνα με το Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία σε γενικά σχολεία φοιτούν 79.934 μαθητές με επίσημη γνωμάτευση αναπηρίας ή/και ΕΕΑ (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2019).

Στη συνέχεια ο αριθμός εγκεκριμένων αιτημάτων ΠΣ τέθηκε σε αντιπαράβολή με τον αριθμό προσλήψεων σε κάθε βαθμίδα. Κοινή διαπίστωση και για τις δύο βαθμίδες ήταν πως όλα τα σχολικά έτη οι προσλήψεις αναπληρωτών ΕΠΣ υπολείπονταν των εγκεκριμένων αιτημάτων ΠΣ, ωστόσο η διαφορά αυτή ήταν ιδιαίτερα έντονη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ενδεικτικά, από τα ευρήματα προέκυψε πως οι προσλήψεις των αναπληρωτών ΕΠΣ ήταν λιγότερες από τις μισές από τα εγκεκριμένα αιτήματα για ΠΣ τα σχολικά έτη 2014-2015, 2016-2017 και 2017-2018. Παρομοίως, το σχολικό έτος 2015-2016 αντιστοιχούσαν κατά τι λιγότεροι από δύο μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ ανά ΕΠΣ. Επομένως, συνάγουμε το συμπέρασμα πως για το διάστημα 2014-2018 το ελληνικό μοντέλο της ΠΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εφαρμόζοταν ατελώς, αφού ουσιαστικά σε κάθε ΕΠΣ αντιστοιχούσαν περίπου δύο μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (1:2) αντί να επιτευχθεί ο λόγος 1:1. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τόσο τα αποτελέσματα των Mavropalias και Anastasiou (2016) όσο και το πόρισμα του Συνήγορου του Πολίτη (2015). Στο εν λόγω πόρισμα περιγραφόταν διεξοδικά πως η αναντιστοιχία εγκεκριμένων αιτημάτων-διαθέσιμων πιστώσεων οδηγεί αναπόφευκτα τους κατά τόπους Διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν τον τελικό λόγο για το πού θα εργαστεί ο ΕΠΣ, είτε να δώσουν προτεραιότητα στην υποστήριξη ορισμένων μαθητών έναντι άλλων εγείροντας ζητήματα διαφάνειας και διακρίσεων μεταξύ των ενδιαφερόμενων μαθητών, είτε να καλύψουν μερικώς τις ανάγκες μεγαλύτερου αριθμού μαθητών για λιγότερες ώρες. Σε αντίθεση με την περίοδο 2014-2018, το σχολικό έτος 2018-2019 οι προσλήψεις αντιστοιχούσαν περίπου στο 95,82% των εγκεκριμένων αιτημάτων. Αυτό σημαίνει πως σχεδόν σε κάθε ΕΠΣ που προσλαμβανόταν αντιστοιχούσε ένας μαθητής με αναπηρία ή/και

ΕΕΑ. Ωστόσο, παρά την ομολογουμένως εντυπωσιακή αύξηση του ποσοστού αντιστοιχίας το 2018-2019 σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια, ούτε αυτή τη χρονιά επετεύχθη η αναλογία 1:1. Ταυτόχρονα, το ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό των προσλήψεων στην πρώτη φάση κατέδειξε πως η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ για τους οποίους είχε εγκριθεί ΠΣ ξεκίνησε τη σχολική χρονιά χωρίς την υποστήριξη από ΕΠΣ.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ένας μαθητής πρέπει να υποστηρίζεται τόσο από ένα φιλόλογο ΠΣ για τα θεωρητικά μαθήματα όσο και από ένα ΕΠΣ για τα μαθηματικά και τα υπόλοιπα μαθήματα των θετικών επιστημών. Επομένως, στη βαθμίδα αυτή ο ιδανικός λόγος, σύμφωνα με το οργανωτικό σκεπτικό του θεσμού, αυτό της εξατομικευμένης υποστήριξης, θα πρέπει να είναι 2 ΕΠΣ: 1 μαθητή με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Λαμβάνοντας υπόψη το κριτήριο αυτό, ο αριθμός προσλήψεων μπορεί να χαρακτηριστεί ανεπαρκής και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφού η αναλογία αυτή δεν επετεύχθη καμία σχολική χρονιά το διάστημα 2014-2019. Επομένως, είναι πολύ πιθανό οι Διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επεχείρησαν να καλύψουν τις ανάγκες για ΠΣ με τις πρακτικές που αναλύθηκαν πιο πάνω.

4. Συμπεράσματα

Τα παρατηρούμενα προβλήματα στο εργασιακό καθεστώς των ΕΠΣ αλλά και στον τρόπο στελέχωσης της ΠΣ και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης μοιάζουν να αποτελούν διαρκή *δομικά εμπόδια* στην εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (Nteropoulou & Slee, 2019). Η διαχρονική προσφυγή των κυβερνήσεων σε προγράμματα ΕΣΠΑ για την εξασφάλιση των αναγκαίων πόρων για την ΠΣ την πενταετία 2014-2019 ελάφρυνε τον κρατικό προϋπολογισμό σε μια μακρόχρονη περίοδο οικονομικής κρίσης συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην ανάπτυξη του θεσμού στην Ελλάδα. Ωστόσο, αυτή η επιλογή κατέδειξε την ετοιμότητα του κράτους να απαλλαγεί από την υποχρέωση να χρηματοδοτεί την ΠΣ από τον κρατικό προϋπολογισμό στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών λιτότητας και συνακόλουθης μείωσης των κρατικών δαπανών, θέτοντας με αυτό τον τρόπο σε κίνδυνο τη συνέχιση και εντέλει την ίδια την ύπαρξη του θεσμού μελλοντικά, αφού τα προγράμματα ΕΣΠΑ έχουν ημερομηνία λήξης.

Ο θεσμός της ΠΣ αποτελεί μέρος του ευρύτερου συστήματος της ειδικής αγωγής το οποίο συνεχίζει να προωθεί την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ *μόνο υπό προϋποθέσεις* (Nteropoulou & Slee, 2019). Πρόκειται για ένα σύστημα ειδικής αγωγής με τις δικές του «*βαθιές δομές*» (McDonnel, 2012) στο οποίο η ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ εκλαμβάνεται ως «*μια φυσική ανώδυνη συνέχεια της ειδικής αγωγής, εφαρμοσμένης πλέον στο πλαίσιο του γενικού σχολείου*» (Παπασταυρινίδου, Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σελ. 228). Η ΠΣ οργανώνεται με βάση την εξειδικευμένη σε διαγνωστικές κατηγορίες ιατροκοιτημένη

προσέγγιση της αναπηρίας (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012· Ζώνιου-Σιδερί, 2011· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012) και λαμβάνει χώρα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ενσωμάτωσης-αφομοίωσης (Καραγιάννη, 2014· Vlachou & Papapanou, 2014· Zoniou Sideri, Deropoulou Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006). Επιπλέον, παρά τη σημαντική αριθμητική του διεύρυνση, όπως διαπιστώθηκε από τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν, ο θεσμός φαίνεται να παραμένει στάσιμος ως προς τον τρόπο λειτουργίας του. Βασική έκφραση αυτής της στασιμότητας είναι τα χαρακτηριστικά του ρόλου του ΕΠΣ, ο οποίος προσιδιάζει περισσότερο με βοηθό δασκάλου (Mavropalias & Anastasiou, 2016) που επωμίζεται την υποστήριξη του μαθητή με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Είναι αξιοσημείωτο πως παρόμοια στασιμότητα είχε παρατηρηθεί και στη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης την περίοδο της αριθμητικής τους μεγέθυνσης (Zoniou-Sideri, Karagianni, Deropoulou-Derou & Spandagou, 2005).

Έστω και έτσι, θεωρούμε πως ο θεσμός της ΠΣ έχει διαδραματίσει ένα θετικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καταρχήν, επέτρεψε σε πλήθος μαθητών να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο και δη στη γενική τάξη με πρόσθετη παιδαγωγική υποστήριξη. Οι μαθητές αυτοί πριν τη ίδρυση και τη σταδιακή διεύρυνση του θεσμού της ΠΣ είτε θα φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο είτε θα περνούσαν αρκετές ώρες στο τμήμα ένταξης του σχολείου τους είτε θα παρέμεναν στη γενική τάξη χωρίς πρόσθετη υποστήριξη. Ο θεσμός της ΠΣ αποτελεί εκ φύσεως μια 'ανοιχτή δομή' σε αντίθεση με τις 'κλειστές δομές' της ειδικής αγωγής (ειδικά σχολεία και τμήματα ένταξης) στις οποίες «η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού τους είναι αναντίστοιχη με εκείνη της κοινωνικής πραγματικότητας, επειδή δεν παρουσιάζει ευρύτητα και διαφορετικότητα» (Καραγιάννη, 2018, σελ. 154). Η αυξανόμενη παρουσία των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στις γενικές τάξεις συνετέλεσε, επίσης, στην αύξηση της 'ορατότητας' της αναπηρίας στο γενικό σχολείο δίνοντας παράλληλα την ευκαιρία σε πλήθος εκπαιδευτικών να διδάξουν μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Το γεγονός αυτό αποκτά μεγαλύτερη αξία εάν λάβουμε υπόψη πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το να έχουν ένα παιδί με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στην τάξη τους επηρεάζονται μεταξύ άλλων και από τη δική τους προηγούμενη εμπειρία και επαφή με μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (Avramidis & Kalyva, 2007· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Τα αριθμητικά δεδομένα που παρουσιάσαμε στην εργασία αυτή συντελούν, όπως επισημάνσαμε και παραπάνω, στην αξιολόγηση της ποσοτικής διάστασης της εξέλιξης του θεσμού. Η έλλειψη ορισμένων ποιοτικών δεδομένων, μολοντί ζητήθηκαν από το ΥΠΑΙΘ στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, δεν μας επιτρέπει να προβούμε σε μια συνολικότερη αποτίμηση του θεσμού της ΠΣ. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό να πληροφορηθούμε αφενός πόσοι γονείς δεν αιτούνται δημόσιας ΠΣ αλλά κάνουν χρήση του Νόμου 4186/2013 για την πρόσληψη ιδιωτικής παράλληλης αφετέρου ποιοι είναι οι λόγοι που τους ωθούν στη λύση αυτή. Επιπλέον, θα ήταν

ενδιαφέρον να γνωρίζουμε το είδος της διάγνωσης που έχουν οι μαθητές για τους οποίους εγκρίνονται τα αιτήματα για ΠΣ ώστε να κρίνουμε αν παραδείγματος χάριν τα αιτήματα για μαθητές με συγκεκριμένες διαγνώσεις έχουν λιγότερες πιθανότητες να εγκριθούν συγκριτικά με άλλες διαγνώσεις ή αν υπάρχει μια άτυπη προτεραιότητα για ορισμένες διαγνώσεις. Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να γνωρίζουμε πόσοι από τους μαθητές που έχουν ΠΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνεχίζουν να υποστηρίζονται μέσω ΠΣ κατά τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια, ποια είναι τα «χαρακτηριστικά» των μαθητών αυτών (π.χ. είδος διάγνωσης, διαμονή σε αστική ή αγροτική περιοχή, μορφωτικό επίπεδο γονέων κλπ) και σε τι σχολικά πλαίσια (π.χ. ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, γενικό σχολείο χωρίς υποστήριξη) συνεχίζουν οι μαθητές για τους οποίους δεν δίνεται ΠΣ στη δευτεροβάθμια. Τα παραπάνω αποτελούν κατά τη γνώμη μας πρόσφορο πεδίο για έρευνα.

Σημείωση

1. Παρά τις θεωρητικές μας αντιρρήσεις, στο παρόν κείμενο υιοθετούμε τον θεσμικό όρο 'μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες' εξαιτίας των συχνών αναφορών μας σε νόμους, θεσμικά πλαίσια και θεσμικές διαδικασίες, που χρησιμοποιούν αυτούς τους όρους.

Βιβλιογραφία

- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007) The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4): 367-389.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., Παπανάνου, Ι. (2012) Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη. (Επιστ. Επιμ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 65-92.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011) *Οι ανάπηροι και οι εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καραγιάννη, Γ. (2014) Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης. Στο C. Barnes, M. Oliver & L. Barton. (επιμ.). *Οι σπουδές για την αναπηρία σήμερα*, Αθήνα: Επίκεντρο, 9-38.
- Καραγιάννη, Γ. (2018) Μαρξισμός, αναπηρία και εκπαίδευση. *Τετράδια Μαρξισμού*, 6: 145-156.
- Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2016) What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching?. *Teaching and Teacher Education*, 60: 224-233.

- McDonnel, P. (2012) «Βαθιές Δομές» στην ειδική αγωγή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη. (Επιστ. Επιμ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 93-122.
- Νόμος 2817 (ΦΕΚ Α', 78/14.03.2000) *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος 3699 (ΦΕΚ Α', 199/ 2-10-2008) *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*.
- Νόμος 4186 (ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013) *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*.
- Νόμος 4547 (Νόμος 4547 (ΦΕΚ Α' 102/12.06.2018) *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος 4589 (ΦΕΚ Α' 13/29.01.2019) *Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις*.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012) Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιστ. Επιμ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 123-152.
- Nteropoulou-Nterou, E. & Slee, R. (2019) A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7-8): 891-907.
- Παπασταυρινίδου, Γ., Καραγιάννη, Π. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012) Ανακτώντας την ελπίδα για την Παιδαγωγική της Ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιστ. Επιμ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Πεδίο, 213-238.
- Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας Ε.Σ.Α.μεΑ. (2019) 5^ο δελτίο στατιστικής πληροφόρησης: «Στοιχεία για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία η/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Αθήνα. Διαθέσιμο από: <https://www.esamea.gr/publications/others/4312-5o-deltio-statistikis-pliroforisis-stoixeia-gia-tin-ekpaideysi-ton-mathiton-me-anapiria-i-kai-eidikes-ekpaideytikes-anagkes> [Ανακτήθηκε 20/09/2019].

- Strogilos, V. & Stefanidis, A. (2015) Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behavior improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47: 218-229.
- Συνήγορος του Πολίτη (Νοέμβριος, 2015) Προβλήματα στην υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Ν.3094/2003. Αθήνα. Διαθέσιμο από: <https://www.synigoros.gr/resources/porisma-eidikh-agwgh.pdf> [Ανακτήθηκε 20/09/2019]
- Υπουργική Απόφαση (υπ. αριθ. Γ6\102357\1-10-2002, ΦΕΚ 1319\Β\10-10-2002) «Υπουργική Απόφαση: Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης».
- ΦΕΚ 465 (2003) Ρύθμιση θεμάτων πρόσληψης προσωρινών αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών για τις ανάγκες λειτουργία των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Vlachou, A. & Papananou, I. (2014) *Disabled students' narratives about their schooling experiences. Disability & Society*, 30 (1): 73–86.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P. & Spandagou, I. (2006) Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (02-03): 279-291.
- Zoniou-Sideri, A., Karagianni, P., Deropoulou-Derou, E. & Spandagou, I. (2005) Inclusive Classes in Greece: New Names, Old Institutions. *Inclusive and Supportive Education Congress International Special Education Conference Inclusion: Celebrating Diversity?* 1st - 4th August 2005. Glasgow, Scotland.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006) Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5): 379-394.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ ΓΙΑ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ – ΜΗΧΑΝΙΚΗ ΤΩΝ ΡΕΥΣΤΩΝ

EDUCATIONAL SOFTWARE FOR SELECTED UNITS OF PHYSICS – FLUID MECHANICS

Βαγγέλης Μανταδάκης
Δρ. Φυσικής, Ε.Ε.Δ.Ι.Π., Π.Τ.Δ.Ε
Πανεπιστήμιο Κρήτης
emant@edc.uoc.gr

Βαγγέλης Παπαβασιλείου
Επικ. Καθηγητής Η.Υ., Π.Τ.Δ.Ε
Πανεπιστήμιο Κρήτης
vpapav@edc.uoc.gr

Δόμνα Παπαδοπούλου
Εκπαιδευτικός
Μετ. Θετικών Επιστημών Π.Τ.Δ.Ε
domnapap@yahoo.gr

Περίληψη

Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της Φυσικής αποτελεί ένα πολύ δυνατό εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όμως, η τεχνολογία από μόνη της δεν εγγυάται την αποτελεσματική μάθηση ενώ η λανθασμένη χρήση της μπορεί να δημιουργήσει αρκετά σοβαρά προβλήματα. Άρα είναι απολύτως απαραίτητο, κάθε προηγμένο μαθησιακό περιβάλλον να συνδυάζει αυτές τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών με κάποιο κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό έτσι ώστε να προσφέρει το καλύτερο αποτέλεσμα. Η τεχνολογία θα πρέπει να είναι ένα σημαντικό εργαλείο υποστήριξης αλλά όχι το κέντρο εστίασης για τη μαθησιακή διαδικασία.

Στην παρούσα εισήγηση αναλύεται ο σχεδιασμός αλλά και η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο διαδίκτυο για τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας της Φυσικής. Ο βασικός σκοπός είναι να προσφέρουμε ένα ‘μέσο διδασκαλίας’, το οποίο μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην κατανόηση της ενότητας της Φυσικής, η οποία αναφέρεται στη Μηχανική των Ρευστών. Αυτή η εκπαιδευτική εφαρμογή αξιοποιεί τις δυνατότητες των πολυμέσων και επομένως ο ήχος, το κείμενο, οι εικόνες – σταθερές και κινούμενες – και τα γραφικά αποτελούν τον πυρήνα γύρω από τον οποίο περιστρέφεται η συγκεκριμένη υλοποίηση.

Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα, τα οποία προκύπτουν από τη χρήση της εφαρμογής είναι η ελεύθερη επιλογή τόπου, χρόνου και ρυθμού μελέτης, η καθοδήγηση μελέτης, η επεξήγηση όρων, η αποσαφήνιση βασικών εννοιών με προσομοιώσεις, η εκτέλεση πειραμάτων αλλά και η αξιολόγηση προόδου.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικό λογισμικό, μηχανική των ρευστών, προσομοιώσεις, κινούμενες εικόνες.

Abstract

The incorporation of new technologies in the teaching of physics is a very powerful tool for improving the quality of the educational process. However, technology alone does not guarantee effective learning, while its incorrect use can cause several serious problems. So it is absolutely essential, advanced learning environment combines these features of new technologies with a suitable pedagogical design to provide the best result. Technology will be an important tool to support but not the center focus for the learning process.

This paper discusses the design and implementation of an online learning environment for the modernization of teaching physics. The main purpose is to offer a 'medium of instruction', which can effectively contribute to the understanding of the Physics sections, which refers to Fluid Mechanics. This educational application leverages the multimedia capabilities and therefore the sound, text, images - static and moving - and the graphics are the core around which revolves the specific implementation.

The major advantages that result from the use of this application is the free choice of place, time and pace of study, study guide, explanation of terms, clarification of key concepts with simulations, running experiments and the evaluation of progress.

Key words

Educational software, fluid mechanics, simulations, animation.

0. Εισαγωγή

Ένας αρκετά σημαντικός αριθμός σύγχρονων μελετών έχει καταδείξει ότι η συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση για μάθηση αλλά και απόκτηση εξειδικευμένης γνώσης δεν μπορεί να ικανοποιηθεί με την εφαρμογή μόνο των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Επιπροσθέτως, σε τέτοιου είδους διδασκαλίες απαιτείται η παρουσία των διδασκομένων σε ορισμένο χώρο και για κάποιο καθορισμένο χρονικό διάστημα. Επομένως θα πρέπει να αναζητηθούν κάποιοι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας, οι οποίοι δίνουν τη δυνατότητα σε κάθε ενδιαφερόμενο να μαθαίνει στον διαθέσιμο χώρο και χρόνο του ενώ παράλληλα έχουν και το μικρότερο δυνατό κόστος. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα εναλλακτικής μορφής μάθησης είναι η εκπαίδευση από απόσταση, η οποία παρέχει σε κάθε εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα να επιλέξει τόσο το χώρο όσο και το ρυθμό της μελέτης του. Το κύριο δομικό στοιχείο της εκπαίδευσης από απόσταση είναι η αυτοελεγχόμενη μάθηση σε προσωπικό χώρο και χρόνο αλλά και η ένα προς ένα σχέση με το διδάσκοντα.

Η ραγδαία εξέλιξη της πληροφοριακής και τηλεπικοινωνιακής τεχνολογίας και ιδιαίτερα του διαδικτύου έδωσε ένα νέο εκπαιδευτικό μέσο, το οποίο έχει αναγνωρισθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα ως ένα ισχυρό εργαλείο για την υποστήριξη της

μάθησης από απόσταση, μέσω της δημιουργίας αλλά και της μετάδοσης εκπαιδευτικού υλικού. Στο διαδίκτυο διαμορφώνονται σημαντικές αλλαγές σχετικά με τον τρόπο μάθησης, μέσω της διδασκαλίας από απόσταση, καθώς και με τον τρόπο επικοινωνίας γενικότερα. Συγκεκριμένα, ο παγκόσμιος ιστός έχει αναγνωρισθεί ως ένα από τα δυναμικότερα μέσα για την ανάπτυξη και διάθεση εκπαιδευτικού υλικού αφού οποιοσδήποτε και από οπουδήποτε μπορεί να έχει πρόσβαση σε μια πληθώρα πληροφοριών.

Επίσης, επειδή η χρήση πολυμεσικών εφαρμογών στη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου αποτελεί ένα πολύ δυνατό εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάθε προηγμένο μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να συνδυάζει τις δυνατότητες των πολυμέσων με ένα κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό ώστε να προσφέρει όσο το δυνατόν καλύτερο αποτέλεσμα. Ειδικά, η δημιουργία μιας σειράς προσομοιώσεων για τη μελέτη διαφόρων φυσικών φαινομένων παρέχει το πλεονέκτημα για την εισαγωγή ή/και σταθεροποίηση διαφορετικών κάθε φορά παραμέτρων ώστε η εικόνα της υπό εξέταση κατάστασης να δίνεται με τον πλέον ολοκληρωμένο τρόπο. Αυτή η διεργασία επηρεάζει θετικά την αντίληψη των μαθητών για τα φυσικά φαινόμενα και επιτρέπει την ποιοτική προσέγγιση της αναπαράστασης κάποιας πραγματικής κατάστασης. Όμως, παρά την αξιοσημείωτη ανάπτυξη της τεχνολογίας, η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για το διαδίκτυο δεν έχει ακολουθήσει τους αναμενόμενους ρυθμούς. Όπως είναι γνωστό, το συντριπτικό ποσοστό των περιεχομένων μαθημάτων αποτελείται από στατικά κείμενα και εικόνες χωρίς την παρουσία δυναμικών πολυμεσικών στοιχείων και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την περιορισμένη διαδραστικότητα με το χρήστη.

Στην παρούσα εισήγηση αναλύεται ο σχεδιασμός αλλά και η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο διαδίκτυο για τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας της Φυσικής. Ο βασικός σκοπός είναι να προσφέρουμε ένα 'μέσο διδασκαλίας', το οποίο μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην κατανόηση των βασικών εννοιών από μια σημαντική ενότητα των Φυσικών Επιστημών, όπως η 'Μηχανική των Ρευστών'. Επιπροσθέτως, οι επιμέρους σκοποί είναι να παρουσιαστούν τα βασικά πειράματα αυτών των εννοιών με την επεξήγησή τους και η καθοδήγηση εκτέλεσης παρόμοιων πειραμάτων με πολύ απλά μέσα ενώ παράλληλα γίνεται προσπάθεια για τη χρησιμοποίηση της δικτυακής τοποθεσίας τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές.

1. Προβληματική

Κεντρικό ρόλο στην αναζήτηση νέου προσανατολισμού στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών κατέχουν οι Νέες Τεχνολογίες. Οι περισσότερες έρευνες, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί προσπαθούν να ανακαλύψουν τη συμβολή ή τον κατάλληλο τρόπο χρήσης του Η/Υ στη διδακτική της Φυσικής. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η πλειοψηφία αυτών των ερευνών επικεντρώνουν

το ενδιαφέρον τους εξειδικευμένα - και μάλλον μονόπλευρα - στην έννοια του πειράματος. Τα σημαντικότερα θέματα, με τα οποία ασχολούνται είναι η διεξαγωγή πειραμάτων από απόσταση, η σύγκριση εικονικών και πραγματικών πειραμάτων αλλά κυρίως η διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας της Φυσικής με εικονικά εργαστηριακά περιβάλλοντα. Ουσιαστικά δηλαδή, μελετάται η αποτελεσματικότητα της χρήσης λογισμικών προσομοίωσης, στα οποία γίνεται εικονική αναπαράσταση ενός φαινομένου σε τέτοιες συνθήκες, οι οποίες να προσεγγίζουν κατά πολύ τις πραγματικές. Συνήθως, αυτά τα λογισμικά επιτρέπουν την μεταβολή των μεταβλητών του πειράματος ώστε ο χρήστης να κατανοήσει τον τρόπο που η συγκεκριμένη αλλαγή επηρεάζει την εξέλιξη του φυσικού φαινομένου. Αναμφίβολα, αυτού του είδους τα εκπαιδευτικά λογισμικά είναι πολύ χρήσιμα και εποικοδομητικά αλλά βοηθούν σε ένα μόνο άξονα της διδασκαλίας, τον πειραματισμό.

Από την άλλη πλευρά, ο αριθμός των ερευνών, οι οποίες χρησιμοποιούν ως εργαλείο μία ολοκληρωμένη και πλούσια παρουσίαση της διδακτέας ύλης - πολυμεσική ή υπερμεσική εφαρμογή που αποτελεί φορέα πληροφορίας μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων – είναι μικρός. Επομένως υπάρχει η ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης ενός τέτοιου εκπαιδευτικού λογισμικού, το οποίο θα προσφέρει στον χρήστη πολύ περισσότερες δυνατότητες προσέγγισης της γνώσης. Συγκεκριμένα, η εφαρμογή θα παρέχει τη δυνατότητα πλοήγησης σε ιστορικά στοιχεία, σε κείμενα και υπερκείμενα αλλά και σε ηχογραφήσεις για μια αναλυτική παρουσίαση της θεωρίας, σε videos, στατικές και κινούμενες εικόνες σχετικών με τη διδακτική ενότητα, σε βιντεοσκοπημένα πειράματα με λεπτομερείς οδηγίες για την επανάληψη τους σε πραγματικό εργαστήριο και τέλος σε απαντήσεις ερωτημάτων αλλά και λύσεις πρότυπων ασκήσεων για την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης. Οι πολυμεσικές εφαρμογές αυτής της κατηγορίας παρέχουν ένα ελκυστικό διαδραστικό περιβάλλον με παιγνιώδη μορφή, το οποίο ενεργοποιεί περισσότερες αισθήσεις και διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου λόγω των πολλαπλών αναπαραστάσεων της πληροφορίας με άμεση συνέπεια την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του.

Επομένως, οι βασικοί στόχοι για τη δημιουργία αυτής της εκπαιδευτικής εφαρμογής, θα είναι:

- ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού έτσι ώστε να προσφερθεί σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ένα εναλλακτικό εργαλείο για τη διδασκαλία των εννοιών της μηχανικής των ρευστών.
- η χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού από μαθητές και τη διεξαγωγή μιας έρευνας για την αξιολόγησή του και τη διερεύνηση της συμπεριφοράς αλλά και των συναισθημάτων των μαθητών κατά τη διδασκαλία.

Παράλληλα, οι επιμέρους στόχοι θα είναι:

- εξέταση της αποτελεσματικότητας του λογισμικού ως προς τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

- έρευνα του μεγέθους της βοήθειας, την οποία παρέχει η χρησιμοποίηση της εφαρμογής, στους εκπαιδευόμενους.
- σύγκριση της επίδοσης των μαθητών, οι οποίοι διδάχθηκαν την ενότητα του γνωστικού αντικείμενου με τη χρησιμοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού και των μαθητών, οι οποίοι διδάχθηκαν την ίδια ενότητα με τον παραδοσιακό τρόπο.
- ανάλυση των διαφοροποιήσεων, οι οποίες προκύπτουν από τη παραπάνω σύγκριση.
- μελέτη της επίδρασης από τη χρήση του λογισμικού στα συναισθήματα, στη διάθεση, και στη συμπεριφορά των μαθητών.
- αξιολόγηση του λογισμικού από μαθητές αφενός για επίτευξη του στόχου του και αφετέρου για τον χειρισμό του.

2. Εργαλεία δόμησης

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον υλοποιείται σε ένα ειδικό λογισμικό σύστημα – Microsoft FrontPage 2003 – το οποίο ανήκει στην κατηγορία εργαλείων για την ανάπτυξη αλλά και τη συντήρηση δικτυακών τοποθεσιών ενώ παράλληλα χρησιμοποιείται και το επαγγελματικό πρότυπο της Macromedia – Flash6.0 – για τη δημιουργία προσομοιώσεων στις αντίστοιχες υποενότητες.

Το πρόγραμμα FrontPage της Microsoft είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα εργαλείων σχεδίασης για τη δημιουργία, συντήρηση και διαχείριση τοποθεσιών στο διαδίκτυο. Οι κυριότεροι λόγοι προτίμησης του συγκεκριμένου λογισμικού για την προβολή όλων των σχετικών πληροφοριών αλλά και των αντίστοιχων ασκήσεων είναι τα σημαντικά στοιχεία δόμησης των ιστοσελίδων, το γραφικό σύστημα επικοινωνίας και η απλή εναλλαγή σε προβολή html. Επιπροσθέτως, το πρόγραμμα Flash της Macromedia είναι το ιδανικό εργαλείο αφενός για τη δημιουργία animations – κινούμενα γραφικά – και αφετέρου για το σχεδιασμό δικτυακών τοποθεσιών με διαλογικά χαρακτηριστικά. Επομένως, η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου υπαγορεύεται από τις ειδικές δυνατότητες κίνησης, οι οποίες είναι αναγκαίες για την προσομοίωση πραγματικών φαινομένων και την αναπαράσταση αφηρημένων εννοιών.

Φυσικά, όπως άλλωστε συμβαίνει σε όλες τις υλοποιήσεις πολυμεσικών εφαρμογών, για τη βελτιστοποίηση του τελικού αποτελέσματος απαιτήθηκε η συνεργασία αρκετών προγραμμάτων, τα οποία αναφέρουμε επιγραμματικά:

- CorelDraw – Λογισμικό επεξεργασίας εικόνων.
- AdobePhotoshop – Λογισμικό επεξεργασίας εικόνων.
- Ζωγραφική των Windows – Λογισμικό επεξεργασίας εικόνων.
- UnleadGifAnimator – Λογισμικό δημιουργίας κινούμενων εικόνων.

- AdobePremiere – Λογισμικό επεξεργασίας video.
- PinnacleStudio – Λογισμικό επεξεργασίας video.
- Microsoft Windows Movie Maker – Λογισμικό επεξεργασίας video.
- WinAVIVideoConverter – Λογισμικό επεξεργασίας video.
- CoolEditPro – Λογισμικό επεξεργασίας ήχου.
- EclipseCrosswordpuzzleengine – Λογισμικό κατασκευής σταυρόλεξων.
- JavaScript – Γλώσσα προγραμματισμού κατασκευής ιστοσελίδων.

3. Σχεδιασμός εφαρμογής

Αναμφισβήτητα τα πολυμέσα, η παρουσίαση δηλαδή της πληροφορίας με συνδυασμούς κειμένου, ήχου, εικόνας αλλά και κινούμενης εικόνας αποτελεί ένα αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας αφού εκμεταλλεύεται δύο διαφορετικά κανάλια πρόσληψης πληροφοριών από τον άνθρωπο, το οπτικό και το ηχητικό (Gillani 2003, MayerR., MorenoR, 2003). Φυσικά, η αυξημένη προσοχή είναι απαραίτητη κατά το σχεδιασμό πολυμεσικών εφαρμογών, αφού η υπερβολική χρήση των διαφόρων πολυμεσικών στοιχείων ενισχύει το μέσο εις βάρος της πληροφορίας (Gillani 2003, Simons 2006). Επίσης, στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι η αποτελεσματικότητα των πολυμέσων δεν υπόκειται σε περιορισμούς εκπαιδευτικών επιπέδων και η σωστή χρήση τους ενδείκνυται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον αξιοποιεί τις δυνατότητες των πολυμέσων και επομένως ο ήχος, το κείμενο, οι εικόνες – σταθερές αλλά και κινούμενες – και τα γραφικά αποτελούν τον πυρήνα υλοποίησης. Επίσης, στο σημείο αυτό θεωρούμε σημαντικό να υπενθυμίσουμε την προτεραιότητα στη μη γραμμική παράθεση των πληροφοριών, τη δυνατότητα μετακίνησης του χρήστη από ένα σημείο της εφαρμογής σε οποιοδήποτε άλλο – ‘θερμό’ σημείο – και τη βελτιωμένη επικοινωνία του χρήστη με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δίνει την ευκαιρία για αυθόρμητη εμπλοκή μιας τάξης ή ομάδας μαθητών σε συζητήσεις σχετικά με τις δραστηριότητές κατά τη χρησιμοποίηση κάποιου λογισμικού, τις δυσκολίες και τους τρόπους αντιμετώπισης τους, καθώς και με το περιεχόμενο της εργασίας τους. Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι κατά τη χρήση ενός λογισμικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ένα σημαντικό μέρος της μάθησης λαμβάνει χώρα σε συζητήσεις της ομάδας μακριά από τον υπολογιστή (Κόκκοτας 2002).

Κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι απαραίτητο να μελετήσουμε όλες τις παραμέτρους, οι οποίες επηρεάζουν με οποιοδήποτε τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία. Τον προηγούμενο αιώνα, η μάθηση αποτέλεσε το αντικείμενο συστηματικών επιστημονικών μελετών με επακόλουθο την ανάπτυξη

τριών βασικών θεωριών - προτάσεων σχετικών με την ψυχολογία της. Κάθε θεωρία προσπάθησε να εξηγήσει το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι και στήριξε τα συμπεράσματά της σε ερευνητικές μεθόδους και σε πορίσματα της ψυχολογίας. Ουσιαστικά, κάθε πρόταση συνδυάζει στοιχεία ψυχολογίας και παιδαγωγικής για να διατυπώσει υποθέσεις και συμπεράσματα σχετικά με το φαινόμενο της μάθησης:

- Συμπεριφορισμός - Μπιχεβιορισμός (Behaviorism), ο οποίος υποστηρίζει την άποψη ότι με την παρατήρηση της συμπεριφοράς μπορούμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για το φαινόμενο της μάθησης.
- Γνωστικισμός (Cognitivism), ο οποίος εστιάζει στις διαδικασίες της σκέψης που καθοδηγούν τη συμπεριφορά και προτείνει τη δημιουργία και τη μελέτη νοητικών μοντέλων με βάση τα οποία κάποιος ρυθμίζει τη συμπεριφορά του.
- Εποικοδομητισμός – Κονστρουκτιβισμός – Δομισμός (Constructivism), ο οποίος τοποθετεί στο κέντρο της μάθησης τον εκπαιδευόμενο, τους στόχους, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του. Η βασική ιδέα είναι ότι ο άνθρωπος κατασκευάζει μια αποκλειστική οπτική του κόσμου μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες αλλά και τις αντιλήψεις, τις οποίες ο ίδιος αναπτύσσει (Κασωτάκης-Φλουρής 2003).

Καθεμιά από τις προαναφερθείσες σχολές προσεγγίζει τη μάθηση με ένα διαφορετικό τρόπο και προτάσσει τις αντίστοιχες διδακτικές μεθόδους. Στην εκπαιδευτική δικτυακή τοποθεσία, η οποία συζητείται στην παρούσα εργασία, έχουν ενσωματωθεί και οι τρεις βασικές θεωρίες αλλά με διαφορετικό τρόπο.

Η υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής διαδικτυακής τοποθεσίας είναι αρκετά πολύπλοκη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει τον προσεκτικό σχεδιασμό κάθε βήματος με παράλληλη ομαλή διαδοχή των αλληλένδετων φάσεων έτσι ώστε να έχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

- Επιλογή γνωστικού αντικείμενου και καθορισμός ομάδας στόχου.

Η επιλογή του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου πραγματοποιήθηκε μετά από αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία, από την οποία προκύπτει η μεγάλη δυσκολία των μαθητών στην κατανόηση των εννοιών της Φυσικής. Επομένως, ο κύριος στόχος ήταν να προσφέρουμε ένα ευχάριστο, λειτουργικό και εύχρηστο εργαλείο, το οποίο θα βοηθήσει και θα εμπλουτίσει τη διδακτική διαδικασία.

- Συλλογή και οργάνωση περιεχομένου:

Αρχικά ασχοληθήκαμε με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αλλά και τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών της Φυσικής αλλά και της Πληροφορικής του Δημοτικού και Γυμνασίου και στη συνέχεια με την ύλη, η οποία αναφέρεται στη μηχανική των ρευστών. Επιπροσθέτως μελετήσαμε τους στόχους και τις οδηγίες που δίνονται στο βιβλίο του δασκάλου και τον οδηγό του εκπαιδευτικού για τη συγκεκριμένη ενότητα. Με τον τρόπο αυτόν πραγματοποιήθηκε η σταδιακή συλλογή υλικού,

σε μορφή κειμένου, εικόνων, σχεδιαγραμμάτων, videos και φωτογραφιών. Τέλος, το υλικό αξιολογήθηκε και περιορίστηκε μόνο σε εκείνο, το οποίο είναι χρήσιμο και κατάλληλο για την εκπαιδευτική διαδικτυακή τοποθεσία.

Ακολούθως, η ύλη της μηχανικής των ρευστών οργανώθηκε σε κεφάλαια και ενότητες ενώ βιντεοσκοπήθηκαν πειράματα, δημιουργήθηκαν κινούμενες εικόνες και ηχογραφήθηκαν όλα τα κείμενα για τη διευκόλυνση του χρήστη.

Τέλος έγινε ο σχεδιασμός του διαγράμματος ροής αλλά και ο τρόπος της πλοήγησης στις επιμέρους σελίδες της τοποθεσίας.

- Υλοποίηση επιφάνειας διασύνδεσης και ανάπτυξη περιεχομένου

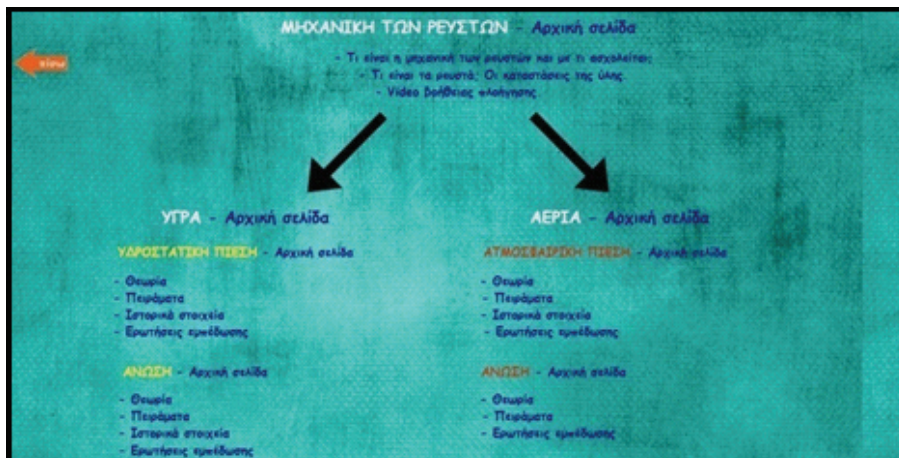
Στη συνέχεια υλοποιήθηκε η επιφάνεια διασύνδεσης και δημιουργήθηκαν όλες οι επιμέρους ιστοσελίδες που απαρτίζουν το περιεχόμενο των διαφόρων κεφαλαίων και ενοτήτων της εφαρμογής με παράλληλη ενσωμάτωση των κειμένων, εικόνων - στατικών ή κινούμενων, videos, ήχων και των υπολοίπων στοιχείων της ενότητας.

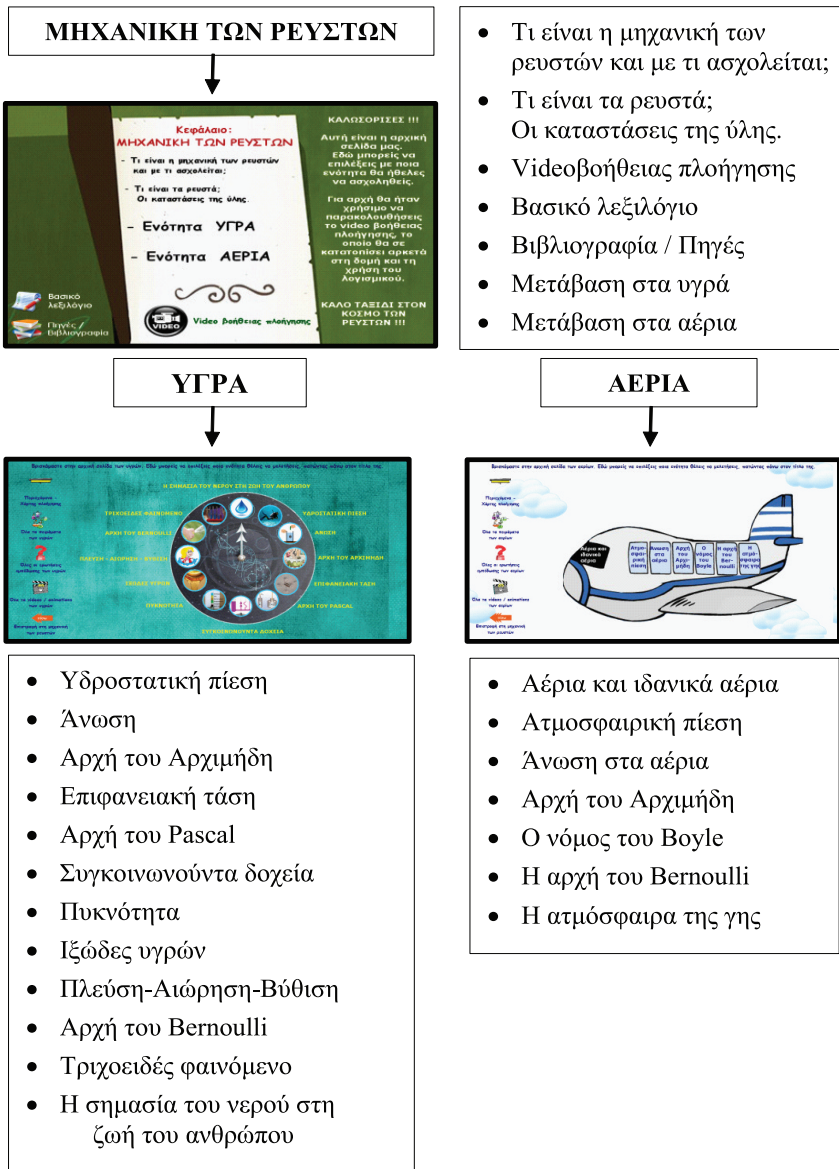
- Ανάπτυξη λογισμικού

Στο τέλος πραγματοποιήθηκε η ενοποίηση όλων των στοιχείων σε ένα περιβάλλον και κατασκευάστηκαν οι υπερσυνδέσεις μεταξύ των σελίδων αλλά και οι υπερσυνδέσεις με κείμενα, videos, εικόνες και ήχους.

4. Υλοποίηση εφαρμογής

Η εφαρμογή αποτελείται από τρία βασικά κεφάλαια: η μηχανική των ρευστών, τα υγρά και τα αέρια. Κάθε ένα από αυτά τα κεφάλαια έχει τη δική του αρχική σελίδα και τις δικές του ενότητες και υποενότητες. Στην αμέσως επόμενη εικόνα δίνεται ένα τμήμα του χάρτη πλοήγησης. Όλα τα κεφάλαια, οι ενότητες και οι υποενότητες είναι υπερσυνδεδεμένοι και πατώντας πάνω τους, ο χρήστης μεταφέρεται στο αντίστοιχο σημείο της εφαρμογής.





5. Αξιολόγηση εφαρμογής

Κάθε εκπαιδευτικό λογισμικό, ανεξάρτητα από τη θεωρία μάθησης που αντικατοπτρίζει, απαραίτητα πρέπει να έχει κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία επιβάλλεται να λαμβάνονται υπόψη τόσο κατά τη σχεδιάσή του όσο και κατά την αξιολόγησή του. Επομένως, κατά την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μας εφαρμογής θα επικεντρωθούμε στην εξέταση των παρακάτω στοιχείων:

- Το διδακτικό περιεχόμενο πρέπει να βρίσκεται σε συμφωνία με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο και αξιόπιστο και να παρουσιάζεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, συμπληρώνοντας και εμπλουτίζοντας τη διδακτέα ύλη. Επίσης, η ποσότητα και η πυκνότητά του θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε να ανταποκρίνεται στην ηλικία των αποδεκτών του με επακόλουθο την εύκολη αφομοίωση του. Επιπροσθέτως, σημαντικά στοιχεία είναι η σωστή οργάνωση, η δομή του περιεχομένου σε ενότητες με σωστή αλληλουχία και οι παραπομπές σε πρόσθετο υλικό, όπως ιστοσελίδες, περιοδικά, βιβλία, κλπ.
- Ο σκοπός και οι στόχοι της διδακτικής και παιδαγωγικής μεθοδολογίας θα πρέπει να είναι ξεκάθαρα διατυπωμένοι, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτοί θα επιτευχθούν. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στο διδακτικό περιεχόμενο, τις προσφερόμενες δραστηριότητες και τους μαθησιακούς στόχους. Τέλος, το εκπαιδευτικό λογισμικό θα πρέπει να υλοποιεί κάποια συγκεκριμένη παιδαγωγική αντίληψη για τη μάθηση, να ενεργοποιεί κίνητρα μάθησης καθώς και να καλλιεργεί την κριτική σκέψη.
- Η σχεδίαση και η δόμηση του περιεχομένου αποτελεί μία επίσης σημαντική πτυχή. Το περιεχόμενο θα πρέπει να έχει συγκεκριμένη δομή, η οποία θα διευκολύνει το χρήστη στην κατανόηση και στην απόκτηση των νέων γνώσεων, χωρίς να τον αποπροσανατολίζει. Φυσικά, απαραίτητο είναι να παρέχει στο χρήστη τη δυνατότητα ελεύθερης πλοήγησης, με εναλλακτικές διαδρομές, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.
- Η επιφάνεια διασύνδεσης αποτελεί ίσως ένα από τα σημαντικότερα μέρη της συνολικής αξιολόγησης του λογισμικού, μια και αυτή είναι το συνδετικό τμήμα μεταξύ χρήστη και λογισμικού - είναι το τμήμα που ο χρήστης βλέπει, ακούει και επικοινωνεί. Όσον αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στα διάφορα κείμενα, αυτή θα πρέπει να είναι απλή, κατανοητή, χωρίς δυσνόητη ορολογία ή τεχνικούς όρους, αλλά ταυτόχρονα πλούσια και περιληπτική.
Ο χρήστης θα πρέπει να διευκολύνεται όσο είναι δυνατό στη χρήση του λογισμικού. Αυτό σημαίνει ότι η μετάβαση από ενότητα σε ενότητα πρέπει να είναι εύκολη και σημαντικό είναι επίσης να υπάρχουν πάντα μηνύματα βοήθειας ή ένας χάρτης πλοήγησης, ώστε να μπορεί να εντοπίζει ο χρήστης τη θέση του μέσα στο πρόγραμμα. Θα πρέπει να του δίνεται η δυνατότητα να «κινείται» σε προηγούμενο ή σε επόμενο σημείο ή να επανέλθει στην αρχική σελίδα ή ακόμη και να βγει από το λογισμικό από όποιο σημείο του κι αν βρίσκεται.
- Η χρήση των πολυμέσων – εικόνες, ήχος, βίντεο κλπ. – πρέπει να γίνεται με μέτρο. Τα πολυμέσα υπάρχουν για λειτουργικούς ρόλους και όχι για λόγους εντυπωσιασμού. Άρα ο ρόλος τους είναι υποστηρικτικός – ενισχυτικός και η οποιαδήποτε κατάχρηση θα μπορούσε να επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα – αποπροσανατολισμός του εκπαιδευόμενου και μετατροπή του σε παθητικό δέκτη. Φυσικά,

το ίδιο ισχύει και για τη συνολική εικόνα του λογισμικού όσον αφορά το αισθητικό της αποτέλεσμα. Για να είναι ελκυστικό το περιβάλλον θα πρέπει να γίνει σωστή χρησιμοποίηση γραμματοσειρών, χρωμάτων, εικόνων, συμβόλων, πινάκων κλπ.

- Τέλος, το λογισμικό θα πρέπει να περιλαμβάνει διαδικασίες αξιολόγησης ή και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου, ώστε να καθορισθεί κατά πόσον έχουν επιτευχθεί οι προβλεπόμενοι μαθησιακοί στόχοι. Αυτό γίνεται μέσα από μια συλλογή πολλών διαφορετικών ασκήσεων, ερωτήσεων και προβλημάτων, με κυμαινόμενο βαθμό δυσκολίας, τις οποίες καλείται να λύσει ο χρήστης είτε ανά θεματική ενότητα του λογισμικού ή συνολικά και συνδυαστικά στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κατάλληλη ανατροφοδότηση ενημερώνει τον εκπαιδευόμενο σχετικά με την απόδοσή του ενώ δίνει παράλληλα συμβουλές και υποδείξεις.

Στο τελευταίο τμήμα της εργασίας έχει γίνει μια ικανοποιητική πιλοτική προσπάθεια για την αξιολόγηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού λογισμικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας - παρουσίαση και μελέτη της εφαρμογής αλλά και αξιολόγηση με βάση σχετικό ερωτηματολόγιο - παρουσιάζονται παρακάτω και είναι πάρα πολύ αξιόλογα.

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε μια ομάδα φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε, η οποία περιελάμβανε τα 30 άτομα ενός σεμιναρίου Φυσικής. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσήλθαν στο εργαστήριο Η.Υ του Π.Τ.Δ.Ε όπου μελέτησαν - μέσω του Internet Explorer - εμπεριστατωμένα την εφαρμογή. Ακολούθως, η συλλογή όλων των δεδομένων αξιολόγησης έγινε με τη συμπλήρωση σχετικού ερωτηματολογίου και αρκετές ερωτήσεις κλειστού τύπου ενώ η ανάλυση τους -πάντα σε σχέση με τους στόχους, οι οποίοι έχουν διατυπωθεί στο θεωρητικό πλαίσιο -πραγματοποιήθηκε με τη συνδρομή του προγράμματος επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων SPSS 14.0. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι κάθε άξονας αξιολόγησης θεωρήθηκε ως μία απάντηση.

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα αξιολόγησης

ΑΞΟΝΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ				
	Δεν απάντησαν	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Το εκπαιδευτικό υλικό...					
<i>καθοδηγεί το χρήστη στη μελέτη του;</i>	1	1	6	8	14
<i>προάγει την αλληλεπίδρασή του με το χρήστη;</i>	2	0	5	12	11
<i>είναι κατανοητό, επεξηγεί δύσκολα σημεία και έννοιες;</i>	2	0	2	6	20
<i>αξιολογεί και ενημερώνει το χρήστη για την πρόοδό του;</i>	1	0	2	11	16
<i>εμπνέει και ενθαρρύνει το χρήστη να συνεχίσει;</i>	0	0	2	12	16
<i>επιτρέπει στο χρήστη να επιλέγει ελεύθερα τον τόπο και το χρόνο, καθώς και το ρυθμό της μελέτης του;</i>	1	1	7	10	11
<i>έχει καλή δομή, εμφάνιση και αποτελεσματικότητα</i>	1	0	2	12	15

6. Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής δικτυακής τοποθεσίας αποτελεί απαιτητική και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία εντάσσεται στο πεδίο του σχεδιασμού και της υλοποίησης λογισμικού συστήματος και άπτεται πολλών μεθοδολογιών και τεχνολογιών. Τα βήματα σχεδιασμού αλλά και υλοποίησης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ταξινομούνται σε χρονική σειρά ως ακολούθως:

- Επιλογή γνωστικού αντικείμενου και καθορισμός ομάδας στόχων.
- Οργάνωση περιεχομένου και δημιουργία σεναρίου.
- Δόμηση του περιεχομένου σε αυτόνομες υποενότητες.
- Υλοποίηση των εφαρμογών υποενοτήτων.
- Σχεδίαση αλληλεπίδρασης.
- Υλοποίηση επιφάνειας διασύνδεσης.
- Ενοποίηση όλων των αυτόνομων υποενοτήτων.
- Εγκατάσταση της εφαρμογής στο περιβάλλον λειτουργίας της.
- Διορθώσεις, τροποποιήσεις και βελτιώσεις.
- Παραγωγή τελικού προϊόντος.

Κατά την υλοποίηση των ανωτέρω φάσεων δόθηκε εξαιρετική προσοχή και ιδιαίτερη φροντίδα έτσι ώστε να ικανοποιηθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι:

- Ελεύθερη επιλογή τόπου, χρόνου και ρυθμού μελέτης.
- Καθοδήγηση μελέτης.
- Αποδοτική αλληλεπίδραση.
- Επεξήγηση όρων και αποσαφήνιση εννοιών.
- Καθοδήγηση εκτέλεσης απλών πειραμάτων.
- Βελτίωση της αναλυτικής - συνθετικής σκέψης μέσω της Ιστοεξερεύνησης.

Ο μελλοντικός στόχος είναι η βελτίωση αλλά και παράλληλα η σταδιακή επέκταση της εφαρμογής έτσι ώστε να ενσωματωθεί το μεγαλύτερο ποσοστό των ενοτήτων της Φυσικής. Επειδή αυτού του είδους οι εφαρμογές παρέχουν αρκετά πλεονεκτήματα, τα οποία είναι αδύνατον να προσφερθούν από κάποιο βιβλίο, η ολοκλήρωση αυτής της ιδέας θα αποτελέσει αφενός ένα καινοτόμο εργαλείο για τη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης και αφετέρου ένα βοήθημα για την αναθεώρηση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών.

Βιβλιογραφία

- Αλεξόπουλος Κ., Μαρίνος Δ. (1992) *Γενική Φυσική*. Αθήνα: Ολυμπία.
- Αναστασιάδης, Π. (2000) *Στον @ιώνα της Πληροφορίας*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Αρβανιτάκης Ι., Κασκάλης Θ. (2009) 'Ανάπτυξη λογισμικού προσομοίωσης για τη διδασκαλία της πλεύσης-βύθισης στην Ε' τάξη του δημοτικού', 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Φλώρινα, 7-10 Μαΐου 2009.
- Δημητριάδης Σ. (2004) *Σχεδίαση και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού*. Σημειώσεις μαθήματος. Θεσσαλονίκη.
- Καγιάφας Ε., Λούμος Β., Παπαοδυσσεύς Χ. (2000) *Τεχνολογία πολυμέσων, Ε.Μ.Π.* Αθήνα. www.medialab.ntua.gr/education/MultimediaTechnology/MultimediaTechnologyNotes/index.htm
- Καλκάνης Γ., Κωστόπουλος Δ. (1995) *Φυσική - Από το Μικρόκοσμο στο Μακρόκοσμο*. Αθήνα: ομόνυμες εκδόσεις.
- Κασσωτάκης Μ., Φλουρής Γ. (2003) *Μάθηση & Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Τόμος Α': Μάθηση. Αθήνα.

- Κόκκοτας Π. (1998) Διδακτική των Φυσικών Επιστημών – Εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κόκκοτας Π. (2000) Διδακτικές προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες: Σύγχρονοι προβληματισμοί. Αθήνα: Δαρδανός.
- Κόκκοτας Π. (2001) Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κόκκοτας Π. (2002) Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Αθήνα: ομώνυμες εκδόσεις.
- Μικρόπουλος Τ. (2000) Εκπαιδευτικό λογισμικό, Σχεδιαστικά Αξιολόγηση λογισμικού υπερμέσων. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης, Α' & Β' τόμοι. Αθήνα.
- Παναγιωτακόπουλος Χ, Πιερακέας Π., Πιντέλας Π. (2003) Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγηση του. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαβασιλείου Β., Τερτίπης Δ. (2001) 'Σχεδιασμός και Υλοποίηση μιας Σχολικής ιστοσελίδας- Η περίπτωση του 2ου Δημοτικού Σχολείου Χανίων', Ημερίδα 'Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση'. Ρέθυμνο.
- Ράπτης Α., Ράπτη Α. (2001) Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, τόμοι Α' και Β'. Αθήνα: ομώνυμες εκδόσεις.
- Στυλιανός Ν. (2000) Μεθοδολογία πειραμάτων Φυσικής Πειραματικής και Χημείας,. Αθήνα: Σμυρνωτάκης.
- Arons A. (1992) Οδηγός Διδασκαλίας της Φυσικής, μετ. Βαλαδάκης Α. Αθήνα: Τροχαλία.
- Bower G. H., Hilgard E. R. (1981) *Theories of Learning*. London: Prentice Hall.
- Feynman R., Leighton R., Sands M. (1963) *The Feynman lectures on Physics*. USA: Addison Wesley Publishing Company.
- Gillani B. (2003) *Learning Theories and the Design of E-Learning Environments*. University Press of America.
- Gonick L., Huffman A. (1998) Τα πάντα για τη Φυσική σε κόμικς, μετ. Κλαδούχου Α. & Μάμαλης Α. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Jarvis P. (2003) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jonassen D.H. (1994) *Computers in the classroom: mindtools for critical thinking*, Englewood Cliffs, N.J., Merrill.
- Hewitt P. (1997) *Οι Έννοιες της Φυσικής, 1^{ος} και 2^{ος} τόμοι*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

- Hinostroza J. E., Mellar H. (2004) Pedagogy Embedded in Educational Software design: Report of a case study, *Computers Education*, vol. 42, pp. 1-23.
- Kumpulainen K., Mutanen M. (1998) Collaborative Practice of Science Construction in a Computer – Based Multimedia Environment, *Computers Education*, vol. 30, pp. 75-85.
- Macromedia Flash MX (2004) Learning Flash, εκδόσειςMacromedia, USA.
- Macromedia Flash MX (2004) Using Flash, εκδόσειςMacromedia, USA.
- Macromedia Flash MX (2004) Using Components, εκδόσειςMacromedia, USA.
- Mayer R., Moreno R. (2003) A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles. Άρθρο based on an entry entitled “*Instructional Technology*” in the forthcoming *Handbook of Applied Cognition*, edited by Frank Durso and published by Wiley. Microsoft Front Page, Πλήρης οδηγός Front Page, specialedition. Αθήνα: Γκιούρδα.
- Muir-Herzig R. G. (2004) Technology and its Impact in the Classroom, *Computers Education*, vol. 42, pp. 111-131.
- Murphy C. (2003) *Literature Review in Primary Science and ICT*, report 5, Nesta Futurelab Series.
- Newton L., Rogers L. (2001) *Teaching Science with ICT*. London: Continuum.
- Osborne J., Hennessy S. (2003) Literature Review in Science Education and the role of ICT: Promise, Problems and Future Directions, report 6, Nesta Futurelab Series.
- Sears F., Zemansky M., Young H. (1987) *University Physics*, USA: Addison Wesley Publishing Company.
- Simons T. The Multimedia Paradox http://www.presentations.com/presentations/trends/article_display.jsp?vnu_content_id=1000734183
- Watkins J. Evaluation of a Physics Multimedia Resource, *Computers Education*, vol. 28, no 3, pp. 571-594.
- Young H. (1994) *Πανεπιστημιακή Φυσική*, 1^{ος} και 2^{ος} Τόμοι. Αθήνα: Παπαζήση.

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

EXPLORING THE TRAINING NEEDS OF THE SECONDARY SCHOOL MANAGEMENT TEAM

Βασιλική Α. Πολυμεροπούλου
Υπ. Διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
polymero@uth.gr

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα στόχο είχε τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών της διευθυντικής ομάδας (διευθυντών/ντριών-υποδιευθυντών/ντριών) των σχολείων μιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2017, με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο συμπλήρωσαν 83 άτομα. Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών έγινε βάσει τριών αξόνων, της διάθεσης του χρόνου στην εκτέλεση των αρμοδιοτήτων τους, της αποτύπωσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και των προτιμήσεων τομέων επιμόρφωσης. Επιπλέον, για τους άξονες αυτούς, διερευνήθηκε η ύπαρξη σχέσης με τις μεταβλητές της περιοχής του σχολείου, του φύλου, της διοικητικής εμπειρίας των συμμετεχόντων και του τύπου σχολείων. Προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους στο τομέα της συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών, τις μεγαλύτερες δυσκολίες τις αντιμετωπίζουν στο τομέα της εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών, ενώ ο τομέας που αναδείχθηκε ως πιο σημαντικός για επιμόρφωση είναι αυτός της βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επίσης, διαφοροποιήσεις προέκυψαν ως προς τους παράγοντες του φύλου, της διοικητικής εμπειρίας, της περιοχής και του τύπου του σχολείου. Αναδείχθηκε η ανάγκη διαφοροποιημένης επιμόρφωσης βάσει των αναγκών των διευθυντών ενώ προτάθηκε και η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στο επίπεδο της διεύθυνσης του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά

Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολείων, δυσκολίες και διάθεση χρόνου των διευθυντών, διαφοροποιημένη επιμόρφωση, μεντορισμός διευθυντών.

Abstract

This specific survey aimed at investigating the training needs of the management team (principals/ sub-principals) of secondary schools. The survey was conducted in 2017, using an electronic questionnaire, completed by 83 people. The examination of the training needs was based on three axes, the time spent on the performance of their competences, the identification of the difficulties they face and the preferences of the training sectors. In addition, for these axes, a link was made with the variables of the school area, the gender, the administrative experience of the participants and the type of schools. It was forecasted that the participants spend most of their time in the field of counseling support the students, the biggest difficulties they face in the field of introducing educational changes and innovations, while the sector that has become the most important for training is that of improving school effectiveness. Differences also emerged in terms of gender, administrative experience, area and type of school. The need for differentiated training based on the needs of the principals was highlighted, and the introduction of the mentor institution at the school management level was proposed.

Key words

School principals training needs, difficulties and time allocation of principals, diversified training, principals' mentoring.

1. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας

Ο ρόλος των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων διαμορφώνεται κάθε φορά από την φιλοσοφία της δομής των εκπαιδευτικών συστημάτων της κάθε χώρας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανέκαθεν χαρακτηριζόταν ως γραφειοκρατικό και ιδιαιτέρως συγκεντρωτικό (Κουτούζης, 2008, Λαΐνας, 2000). Στο πλαίσιο αυτό καθοριζόταν και ο ρόλος των διευθυντών σχολικών μονάδων, οι οποίοι τη μια καλούνταν να προωθήσουν επιτυχώς τους εκπαιδευτικούς/πολιτικούς στόχους και αρχές και από την άλλη να ασκήσουν ηγετικό ρόλο εντός του σχολικού πλαισίου, προσδιορίζοντας τους ειδικούς στόχους, βάσει των αναγκών του σχολείου, ασκώντας συγχρόνως γραφειοκρατικά καθήκοντα (Κωτσίκης, 1993).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, ο ρόλος του διευθυντή επιφορτίζεται με πολλαπλές αρμοδιότητες, οι οποίες θα μπορούσαν να κατανεμηθούν σε δυο βασικούς τομείς. Ο πρώτος σχετίζεται με γραφειοκρατικές δραστηριότητες, οι οποίες αποσκοπούν στη καλή λειτουργία του σχολείου και την αποτελεσματική επικοινωνία με τη διοίκηση και ο δεύτερος με παιδαγωγικά θέματα, που σχετίζονται με τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος για την ανάπτυξη όλων των συμμετεχόντων. Η ιδιαιτερότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έγκειται στο γεγονός ότι ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας περιορίζεται ασφυκτικά από ένα πλέγμα

νομοθετικού πλαισίου, το οποίο καθορίζει κατ' ουσίαν όλη τη λειτουργία του σχολείου, απαιτεί χρόνο για την διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών εργασιών και μειώνει τη δημιουργική ενασχόληση με παιδαγωγικά θέματα καθώς και τη γενικότερη οργάνωση του σχολείου (Στραβάκου, 2003).

Ερευνητικά έχει διαφανεί ότι οι δυο αυτοί ρόλοι (γραφειοκρατικός και παιδαγωγικός) του διευθυντή επιβαρύνουν το έργο του (Κατσαούνος, 2018, Παπαϊωάννου, 2009). Ο γραφειοκρατικός ρόλος επιβαρύνεται από την μερική ή παντελής έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης αλλά και σχετικής καθοδήγησης για την πλήρωση των αρμοδιοτήτων του και ο παιδαγωγικός ρόλος από την απουσία οποιασδήποτε μορφής επίσημης προετοιμασίας, κατάρτισης και ενημέρωσης για την αντιμετώπιση παιδαγωγικών θεμάτων. Άλλωστε ερευνητικά έχει διαφανεί η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές και στους δυο τομείς αλλά ιδιαιτέρως στη παιδαγωγική αντιμετώπιση προβλημάτων στο χώρο του σχολείου (Δουλκερίδου, 2010, Johnson, 2003, Ιορδανίδης, 2014, Shanka & Thuo, 2017, Στραβάκου, 2003).

Ως εκ τούτου, ο ρόλος του είναι σύνθετος και απαιτητικός, καθώς καλείται να προσαρμόζεται συνεχώς σε νέες συνθήκες, όπως αυτές ορίζονται από τεχνολογικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές. Αυτές σηματοδοτούν το διαφορετικό προφίλ που πρέπει πλέον να επιδειξει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αναδεικνύοντας την ανάγκη επιμόρφωσης σε τομείς που θα ανταποκρίνονται στο σύγχρονο αυτό ρόλο τους (Σαΐτη & Σαΐτη, 2012).

Διαπιστώνεται όμως απουσία οποιασδήποτε συντονισμένης προσπάθειας για επιμόρφωση και κατάρτιση των διευθυντών ή υποψήφιων διευθυντών, προκειμένου να προετοιμαστούν κατάλληλα για το έργο που καλούνται να αναλάβουν (Δουλκερίδου, 2010, Ζαγκος, 2013, Χατζηγιάννης, 2013). Η στήριξη που τους προσφέρεται στο ελληνικό συγκείμενο είναι ελλιπής έως ανύπαρκτη και η όποια κατάρτιση εναπόκειται στην προσωπική θέληση του καθενός, αναλαμβάνοντας τις περισσότερες φορές το κόστος των επιμορφώσεων/εξειδικεύσεων.

Οι σχολικές μονάδες όμως αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις ιδιαιτερότητες του γενικότερου συγκείμενου και επιβάλλεται να πραγματοποιηθούν στοχευμένες επιμορφώσεις. Για το λόγο αυτό, η όποια επιμόρφωση θα πρέπει να βασίζεται στις ρεαλιστικές ανάγκες των επιμορφούμενων, ούτως ώστε αυτές να αποτελέσουν το έναυσμα για βαθύτερη και στοχευμένη παροχή καθοδήγησης και απόκτησης ικανοτήτων, προκειμένου να διατελέσουν αποτελεσματικότερα το ρόλο τους. Η διερεύνηση επομένως των διαφοροποιημένων αναγκών της διευθυντικής ομάδας των σχολείων αποτελεί το πρώτο καίριο βήμα για την επιμόρφωσή τους, καθιστώντας την εν λόγω έρευνα ωφέλιμη. Μέσω της επιμόρφωσης του διευθυντή, επιδιώκεται ο εκσυγχρονισμός της γνώσης, η επαγγελματική ανάπτυξη όχι μόνο του διευθυντή αλλά όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας και ουσιαστικά επέρχεται βελτίωση όλης της σχολικής μονάδας (Cullingford, 2006).

Σε πολλά δε εκπαιδευτικά συστήματα η επιμόρφωση, εκτός από την τυπική της μορφή, επέρχεται και μέσω της συστηματικής καθοδήγησης (mentoring) τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των στελεχών εκπαίδευσης (Lopes Henriques & Curado, 2009, Schunk & Mullen, 2013). Η μεντορική σχέση αποτελεί μια σημαντική μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης σε πολλές χώρες του κόσμου όπως είναι η Αυστραλία, ο Καναδάς και η Σιγκαπούρη (Orr, 2011). Ενδεικτικά αναφέρεται πρόγραμμα μεντορισμού των διευθυντών σχολείων στο Οντάριο του Καναδά (Mentoring for Newly Appointed School Leaders (Λαζαρίδου, 2017).

2. Αναγκαιότητα έρευνας

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών σχολικών μονάδων αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο το οποίο έχει μελετηθεί επαρκώς στο ελληνικό συγκείμενο (Δουλκερίδου, 2010, Ζάγκος, 2013, Ιορδανίδης, 2014, Κατσαούνος, 2018,

Παπαϊωάννου, 2009, Στραβάκου, 2003). Παρόλα αυτά στη συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκεται να διερευνηθεί η οπτική της διαφοροποίησης των αναγκών τους βάσει συγκεκριμένων παραγόντων. Αυτοί είναι το φύλο, η διοικητική εμπειρία, η περιοχή του σχολείου και ο τύπος του σχολείου. Μέσω αυτής της διερεύνησης επιδιώκεται να αναδειχθεί ως αναγκαιότητα η όποια επιμόρφωση των διευθυντών/ντρίων σχολείων να σχεδιαστεί βάσει των αναγκών τους.

3. Στόχος της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών της διευθυντικής ομάδας των σχολείων μιας διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η συσχέτισή τους με τους παράγοντες του φύλου, της διοικητικής εμπειρίας, της περιοχής σχολείου και τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο – Λύκειο). Ο συγκεκριμένος στόχος επιμερίστηκε σε τρία βασικά ερωτήματα, τα οποία αποτελούν και τους βασικούς πυλώνες της έρευνας. Αυτά είναι:

- Πόσος χρόνος αφιερώνεται για δραστηριότητες που σχετίζονται με το ρόλο τους; Διαφοροποιείται η διάθεση του χρόνου ανάλογα με την περιοχή του σχολείου, τη διοικητική εμπειρία των συμμετεχόντων, το φύλο και τον τύπο σχολείου;
- Σε ποιους τομείς δραστηριοτήτων αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι συμμετέχοντες; Διαφοροποιούνται οι δυσκολίες ανάλογα με την περιοχή του σχολείου, τη διοικητική εμπειρία των συμμετεχόντων, το φύλο και τον τύπο σχολείου;
- Σε ποιους τομείς θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν; Διαφοροποιούνται οι τομείς επιμόρφωσης ανάλογα με την περιοχή του σχολείου, τη διοικητική εμπειρία των συμμετεχόντων, το φύλο και τον τύπο σχολείου;

4. Μεθοδολογία – ερευνητική διαδικασία

Για την διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθυνόταν στη διευθυντική ομάδα των σχολείων (Διευθυντής/ντρια και υποδιευθυντής/ντρια) που ανήκουν σε μια Δ/νση Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης. Το ερωτηματολόγιο ήταν προαιρετικό και συμπληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2017 (βλ. ερωτηματολόγιο https://docs.google.com/forms/d/1sCx0I7CLdbN_EKuWTytnlIYMX35MmreHkyzBCu-vOfI/edit?usp=sharing). Ο βασικός κορμός του ερευνητικού εργαλείου αντλήθηκε από ανάλογη έρευνα του Παπαθωμά (2006), εφόσον εξασφαλίστηκε η άδεια χρήσης. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος, μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου, καθώς ήταν πιο εύχρηστο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων.

Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε βάσει των παρακάτω ομαδοποιήσεων:

- A. Δημογραφικές πληροφορίες (φύλο, διοικητική εμπειρία, περιοχή και τύπο σχολείου)
- B. Κατανομή του χρόνου κατά την άσκηση των διευθυντικών τους αρμοδιοτήτων (19 δραστηριότητες)
- Γ. Τομείς στους οποίους αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες κατά την άσκηση των αρμοδιοτήτων τους (15 τομείς)
- Δ. Επιμορφωτικές ανάγκες της διευθυντικής ομάδας (18 τομείς)

Η συμπλήρωση των παραπάνω αξόνων έγινε μέσω τρίβαθμης κλίμακας Likert, ενώ υπήρχε μια ερώτηση ανοικτού τύπου, η οποία σχετιζόταν με προτάσεις των συμμετεχόντων ως προς την επιμόρφωση της διευθυντικής ομάδας, με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων και μια ερώτηση κλειστού τύπου, ως προς το χρόνο διεξαγωγής των επιμορφώσεων των διευθυντών/ντριών των σχολείων.

Το δείγμα της έρευνας ήταν 83 διευθυντές/ντριες και υποδιευθυντές/ντριες σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολούθως, μέσω της χρήσης του στατιστικού λογισμικού SPSS πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων, με τη μέθοδο της ποσοτικής προσέγγισης. Ενώ για την ερώτηση ανοικτού τύπου ακολούθησε η ομαδοποίηση των απαντήσεων σε βασικούς άξονες, οι οποίοι σχετίζονται με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, τον τρόπο και τους φορείς επιμόρφωσης. Ουσιαστικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί μεικτή.

5. Αποτελέσματα

5.1. Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Για τον καθορισμό της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας Cronbach's Alpha. Ο δείκτης αυτός, ήταν υψηλός τόσο για τον κάθε πυλώνα όσο και για το σύνολο του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, για

τον πρώτο πυλώνα που σχετίζεται με την διάθεση χρόνου ο δείκτης αξιοπιστίας βρέθηκε $a = ,824$, για τον δεύτερο πυλώνα, ο οποίος σχετίζεται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η διευθυντική ομάδα, ο δείκτης αξιοπιστίας είναι $a = ,865$, ενώ ο τρίτος πυλώνας σχετικά με τους τομείς επιμόρφωσης ο δείκτης αξιοπιστίας είναι $a = ,947$. Ο δείκτης αξιοπιστίας όλου του ερωτηματολογίου είναι $a = ,901$.

5.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Από τους 83 συμμετέχοντες στην έρευνα το 73,5% ήταν άνδρες και το 26,5% ήταν γυναίκες. Από αυτούς το 50,6% είχαν διοικητική εμπειρία και πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους το 2015 ενώ το 49,4 % δεν είχαν διοικητική εμπειρία. Όσον αφορά την αναλογία φύλου και διοικητικής εμπειρίας, από τους 42 συμμετέχοντες χωρίς διοικητική εμπειρία, οι γυναίκες ήταν 10 και οι άνδρες 32. Από τους 41 συμμετέχοντες με πρωθύστερη διοικητική εμπειρία, οι 12 ήταν γυναίκες και οι 29 ήταν άνδρες.

Το 45,8% των συμμετεχόντων της διευθυντικής ομάδας υπηρετούν στην Κατώτερη Δευτεροβάθμια Βαθμίδα (Γυμνάσια) και το 54,2% στην Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Λύκεια), ενώ το 51,8% των συμμετεχόντων αποτελούν μέλη διευθυντικής ομάδας το σχολείο των οποίων βρίσκεται εντός του αστικού ιστού της πόλης, ενώ το 48,27 σε περιφερειακά σχολεία.

5.3. Ποσοτική ανάλυση δεδομένων

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το χρόνο που διαθέτει η διευθυντική ομάδα σε διάφορες δραστηριότητες. Ο πίνακας 1 αποτυπώνει το ποσοστό των απαντήσεων σε 19 δραστηριότητες που προτάθηκαν. Από αυτές, η δραστηριότητα που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό ως προς τη διάθεση του χρόνου είναι η «συμβουλευτική στήριξη των μαθητών», η δραστηριότητα που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό ως προς τη διάθεση μέτριου χρόνου είναι «η αλληλογραφία» και αντίστοιχα η δραστηριότητα με το μεγαλύτερο ποσοστό διάθεσης λίγου χρόνου είναι «η διαχείριση συγκρούσεων των εκπαιδευτικών».

Πίνακας 1: Πίνακας Αποτελεσμάτων αναφορικά με το χρόνο που διαθέτουν κατά την άσκηση των διευθυντικών τους καθηκόντων

Χρόνο που αφιερώνουν για κάθε μια από τις παρακάτω δραστηριότητες	Λίγο	Μέτριο	Πολύ
Αλληλογραφία	8,30%	57,10%	34,50%
Διαχείριση συγκρούσεων μαθητών	32,10%	29,80%	38,10%
Διαχείριση συγκρούσεων εκπ/κών	72,30%	19,30%	8,45
Εξωτερικές εργασίες σχολείου	16,70%	46,40%	36,90%
Επικοινωνία με γονείς	8,40%	45,80%	45,80%
Επικοινωνία με Δ.Δ.Ε.	46,4%	47,6%	6%
Επικοινωνία με εκπ/κούς	2,40%	34,90%	62,70%
Επικοινωνία με Σχολικό Σύμβουλο	54,8%	44%	1,2%
Επισκευές σχολείου	6%	34,50%	59,50%
Οικονομική Διαχείριση	40,5%	41,7%	17,9%
Νομοθεσία	23,80%	53,60%	22,60%
Τήρηση Αρχείου	13,10%	50%	36,90%
Οργάνωση εκδηλώσεων σχολείου	4,80%	54,80%	40,50%
Παρακολούθηση προόδου μαθητών	2,40%	34,50%	63,10%
Προγραμματισμός δράσεων σχολείου	2,40%	36,9%	60,7%
Συμβουλευτική στήριξη μαθητών	4,80%	26,20%	69%
Υποστήριξη εκπαιδευτικών	10,7%	52,4%	36,9%
Επαφές με τοπική κοινότητα	22,9%	49,4%	27,7%
Αξιολόγηση και διαμόρφωση πολιτικής του σχολείου	3,6%	42,9%	53,6%

Διευρευνώντας τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της περιοχής των σχολείων (εντός πόλης και περιφερειακά σχολεία) και το χρόνου που διαθέτει η διευθυντική ομάδα για την πλήρωση του ρόλου της, βάσει των 19 δραστηριοτήτων, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς το χρόνο που διαθέτει η διευθυντική

ομάδα μεταξύ των σχολείων εντός πόλης και περιφερειακών, με εξαίρεση δυο τομείς δραστηριοτήτων. Ο πρώτος σχετίζεται με την διαχείριση των συγκρούσεων των μαθητών, καθώς προέκυψε ότι τα σχολεία της πόλης διαθέτουν πολύ χρόνο για την διευθέτηση των συγκρούσεων των μαθητών συγκριτικά με τα περιφερειακά σχολεία και η διαφορά αυτή είναι στατιστικώς σημαντική [$\chi^2(2)=11,499$, $p=,003$], το δε μέγεθος της έντασης της σχέσης μεταξύ των δυο μεταβλητών της περιοχής των σχολείων είναι $\phi_c=,372$, οπότε υπάρχει μια μέτρια σε ένταση σχέση.

Ο δεύτερος, σχετίζεται με την επαφή των σχολείων με την τοπική κοινότητα. Προέκυψε ότι τα περιφερειακά σχολεία αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για επαφή με την τοπική κοινότητα συγκριτικά με τα σχολεία της πόλης και η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική [$\chi^2=14,658$, $p=,001$] ενώ το μέγεθος της έντασης είναι $\phi_c=,423$, δηλαδή μέτριας έντασης.

Επίσης διερευνήθηκε η ύπαρξη σχέσης της διάθεσης χρόνου με το φύλο των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών. Από την ανάλυση των δεδομένων δεν προέκυψε ύπαρξη σχέσης του φύλου με τον απαιτούμενο χρόνο διεκπεραίωσης των αρμοδιοτήτων τους, με εξαίρεση το κριτήριο της επικοινωνίας με τη Δ/ση Εκπαίδευσης, που φάνηκε ότι οι γυναίκες διαθέτουν μέτριο χρόνο για επικοινωνία σε ποσοστό 72,7% έναντι του αντίστοιχου ποσοστού των ανδρών που ανέρχεται στο 37%. Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική [$\chi^2(2)=9,974$, $p=,007$] ενώ η ένταση της σχέσης είναι μέτρια ($\phi_c=,347$).

Δεν προέκυψε η ύπαρξη σχέσης μεταξύ της διοικητικής εμπειρίας της διευθυντικής ομάδας των σχολείων και της διάθεσης χρόνου, με εξαίρεση την διάθεση περισσότερου χρόνου από μέρους των διευθυντών/ντριών χωρίς διοικητική εμπειρία προκειμένου να επικοινωνήσουν με το γραφείο εκπαίδευσης [$\chi^2(2)=5,655$, $p=,049$ $\phi_c=,261$].

Διερευνήθηκε η ύπαρξη σχέσης των μεταβλητών του τύπου σχολείου (Κατώτερη και Ανώτερη Δευτεροβάθμια) με το χρόνο που διαθέτει η διευθυντική ομάδα για την πλήρωση του ρόλου της. Δεν διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση αυτών των δυο μεταβλητών.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τους τομείς στους οποίους αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες κατά την άσκηση των διευθυντικών τους αρμοδιοτήτων προέκυψε, βάσει των απαντήσεων, ο παρακάτω πίνακας 2. Διαφαίνεται ότι ο τομέας στον οποίο η διευθυντική ομάδα αντιμετωπίζει τις περισσότερες δυσκολίες είναι αυτός της «Εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών- καινοτομιών». Ενώ οι τομείς, στους οποίους η διευθυντική ομάδα δεν αντιμετωπίζει καμία δυσκολία κατά την εκτέλεση του έργου της είναι οι «σχέσεις με τους προϊστάμενους» και «οι σχέσεις με τους συναδέλφους».

Πίνακας 2: Πίνακας Αποτελεσμάτων αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση των διευθυντικών τους καθηκόντων

Δυσκολίες κατά την άσκηση του διευθυντικού τους ρόλου	Καθόλου Δυσκολίες	Μέτριες Δυσκολίες	Πολλές Δυσκολίες
Διαχείριση Συγκρούσεων	47%	42,20%	10,80%
Εισαγωγή Εκπ/κών αλλαγών - καινοτομιών	30,50%	57,30%	12,20%
Εκπαιδευτική Νομοθεσία	48,80%	46,40%	4,80%
Συμπεριφορά μαθητών	56%	35,70%	8,30%
Σχέσεις με γονείς	72,60%	23,80%	3,60%
Χρήση Νέων Τεχνολογιών	70,20%	27,40%	2,40%
Αξιολόγηση πολιτικών σχολείου	57,30%	36,60%	6,10%
Αξιοποίηση Διδακτικού χρόνου	57,1%	31%	11,9%
Οικονομική Διαχείριση	65,5%	29,8%	4,8%
Οργάνωση και τήρηση αρχείου	51,8%	41%	7,2%
Προγραμματισμός και οργάνωση εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων	43,4%	48,2%	8,4%
Σχέσεις με προϊστάμενους	90,5%	8,3%	1,2%
Σχέσεις με σχολικούς συμβούλους	89,3%	9,5%	1,2%
Σχέσεις με τοπικούς φορείς	73,8%	26,2%	-
Σχέσεις με συναδέλφους	90,5%	9,5%	-

Από την ανάλυση των δεδομένων, δεν προέκυψε σχέση μεταξύ της περιοχής των σχολείων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, με εξαίρεση τον τομέα της οργάνωσης και τήρησης του αρχείου του σχολείου, που τα σχολεία εντός της πόλης αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία από ό,τι τα περιφερειακά σχολεία και η διαφορά αυτή είναι στατιστικώς σημαντική [$\chi^2(2) = 9,675$, $p = ,008$] ενώ η ένταση του μεγέθους της σχέσης είναι $\phi_c = ,343$, δηλαδή μέτριας έντασης.

Καμία σχέση δεν προέκυψε ανάμεσα στο φύλο και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η διευθυντική ομάδα στην άσκηση των καθηκόντων.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ διοικητικής εμπειρίας και δυσκολιών προέκυψε στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της διοικητικής εμπειρίας και της σχέσης με τους

προϊσταμένους [$\chi^2(2) = 8,322, p = ,016, \phi_c = ,317$], με τους διευθυντές/ντρίες χωρίς διοικητική εμπειρία να αντιμετωπίζουν μέτρια δυσκολία σε ποσοστό 17% στην επικοινωνία με τους προϊσταμένους. Παρόμοιο αποτέλεσμα προέκυψε και στη σχέση με τους σχολικούς συμβούλους [$\chi^2(2) = 5,705, p = ,048, \phi_c = ,317$]. Γενικά, οι χωρίς διοικητική εμπειρία διευθυντές/ντρίες συγκεντρώνουν σε όλες τις δραστηριότητες μεγαλύτερο ποσοστό από τους έχοντες διοικητική εμπειρία στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ανά τομείς, χωρίς όμως η διαφορά να είναι στατιστικώς σημαντική, με εξαίρεση τους προαναφερθέντες τομείς και δραστηριότητες.

Όσον αφορά την ύπαρξη σχέσης του τύπου του σχολείου με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η διευθυντική ομάδα, προέκυψε στατιστικώς σημαντική σχέση στο τομέα των σχέσεων με τους συναδέλφους [$\chi^2(2) = 3,951, p = ,047, \phi_c = ,218$], με την Ανώτερη Δευτεροβάθμια (Λύκειο) να έχει υψηλότερο ποσοστό από ότι η κατώτερη Δευτεροβάθμια στην ύπαρξη προβλημάτων μεταξύ της διευθυντικής ομάδας και των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετιζόταν με τους τομείς που επιθυμούσε η διευθυντική ομάδα να επιμορφωθεί προκειμένου να ασκεί πιο αποτελεσματικά το ρόλο της, τα αποτελέσματα καταγράφονται στον πίνακα 3. Βάσει αυτού, ο τομέας που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό ως προς τη σημαντικότητά του είναι αυτός της «Βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας», μέτρια σημαντικός αναδείχθηκε ο τομέας της «Εκπαιδευτικής νομοθεσίας» και καθόλου σημαντικός αναδείχθηκε ο τομέας της «Αλληλογραφίας εγγράφων».

Πίνακας 3: Πίνακας Αποτελεσμάτων αναφορικά με τους τομείς επιμόρφωσης της διευθυντικής ομάδας

Τομείς επιμόρφωσης	Καθόλου σημαντικός	Μέτρια σημαντικός	Πολύ σημαντικός
Αλληλογραφία εγγράφων	42,50%	43,80%	13,80%
Διαχείριση συγκρούσεων	15,50%	32,10%	52,40%
Εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών-καινοτομιών	8,50%	29,30%	62,20%
Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες	9,80%	26,80%	63,40%
Διαπολιτισμική Αγωγή	8,60%	39,50%	51,90%
Βελτίωση σχολικής Αποτελεσματικότητας	7,30%	18,30%	74,40%
Τρόποι προώθησης κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας, πολιτεότητας στη σχολική μονάδα	18,10%	32,50%	49,40%
Ο ρόλος του ηγέτη στη σχολική μονάδα(δημιουργία δικτύων, κώδικας αξιών, συναισθηματική νοημοσύνη)	11%	28%	61%
Διαχείριση διδακτικού χρόνου	37,8%	23,2%	39%
Βελτίωση σχολικού κλίματος-δημιουργία κοινοτήτων μάθησης	15,70%	32,50%	51,80%
Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας	4,8%	42,2%	53%
Εκπαιδευτική νομοθεσία	28,4%	45,7%	25,9%
Επικοινωνία στις σχολικές μονάδες	24,1%	38,6%	37,3%
Καθήκοντα διευθυντών/υποδιευθυντών σχολικών μονάδων	27,7%	27,7%	44,6%
Οργάνωση γραφείου και τήρηση αρχείου	34,9%	36,1%	28,9%
Παρακίνηση και προώθηση εκπαιδευτικών	13,4%	36,6%	50%
Βελτίωση επικοινωνίας με γονείς	25,3%	36,1%	38,6%
Βελτίωση σχολικού κλίματος - δημιουργία κοινοτήτων μάθησης	15,7%	32,5%	51,8%
Παρακολούθηση προόδου μαθητών	31,3%	27,7%	41%

Όσον αφορά την διερεύνηση της περιοχής του σχολείου σε σχέση με τους τομείς επιμόρφωσης δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων.

Ως προς τη διερεύνηση του φύλου και των τομέων επιμόρφωσης αναδείχθηκε η ύπαρξη σχέσης στους παρακάτω τομείς:

- την Αλληλογραφία Δημοσίων Εγγράφων [$\chi^2(2)=6,087$, $p=,048$, $\phi_c=,278$],
- τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση [$\chi^2(2)=8,928$, $p=,012$, $\phi_c=,334$],
- Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας [$\chi^2(2)=14,009$, $p=,001$, $\phi_c=,413$],
- Εκπαιδευτική Νομοθεσία [$\chi^2(2)=11,853$, $p=,003$, $\phi_c=,385$],
- Καθήκοντα Διευθυντών, υποδιευθυντών σχολείου [$\chi^2(2)=10,586$, $p=,005$, $\phi_c=,359$],
- Οργάνωση και τήρηση αρχείου [$\chi^2(2)=7,415$, $p=,025$, $\phi_c=,301$],
- Βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς [$\chi^2(2)=6,994$, $p=,030$, $\phi_c=,292$],
- Βελτίωση σχολικού κλίματος [$\chi^2(2)=6,467$, $p=,039$, $\phi_c=,281$],
- Παρακολούθηση προόδου μαθητών [$\chi^2(2)=7,656$, $p=,022$, $\phi_c=,306$],

Στους ανωτέρω τομείς επιμόρφωσης οι γυναίκες διευθύντριες-υποδιευθύντριες εκδήλωναν μεγαλύτερα ποσοστά ως προς τη σημαντικότητα συγκριτικά με τα αντίστοιχα των ανδρών και η σχέση που προέκυψε ήταν στατιστικώς σημαντική.

Ως προς τους τομείς επιμόρφωσης δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους έχοντες διοικητική εμπειρία διευθυντές/ντριες και στους μη έχοντες.

Όσον αφορά τη διερεύνηση της σχέσης του τύπου σχολείου με τους τομείς επιμόρφωσης, προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές που δεικνύουν την ύπαρξη σχέσης. Αυτές αφορούν τους τομείς:

- Αλληλογραφία Δημοσίων εγγράφων [$\chi^2(2)=11,574$, $p=,003$, $\phi_c=,383$]
- Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες [$\chi^2(2)=6,479$, $p=,039$, $\phi_c=,283$]
- Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας [$\chi^2(2)=7,891$, $p=,019$, $\phi_c=,310$]
- Τρόποι προώθησης της ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και πολιτειότητας στη σχολική μονάδα [$\chi^2(2)=8,104$, $p=,017$, $\phi_c=,314$],
- Εκπαιδευτική Νομοθεσία [$\chi^2(2)=6,570$, $p=,037$, $\phi_c=,287$]

Σε όλους τους ανωτέρω τομείς επιμόρφωσης, τα Γυμνάσια αξιολογούσαν σε υψηλότερο ποσοστό την σημαντικότητα της επιμόρφωσης σε αυτούς από ότι τα Λύκεια.

Τέλος, οι συμμετέχοντες, σε ποσοστό 31,7%, συμφωνούν ότι η επιμόρφωσή τους πρέπει να πραγματοποιηθεί κατά την διάρκεια του εργασιακού τους ωραρίου με απαλλαγή από τα καθήκοντα τους, σε ποσοστό 39% προτείνουν να πραγματοποιηθεί

η όποια επιμόρφωση μετά τη λήξη του εργασιακού τους ωραρίου ενώ 29% εισηγούνται επιμόρφωση το Σαββατοκύριακο.

5.4. Ποιοτική ανάλυση δεδομένων

Στο ερωτηματολόγιο προτάθηκαν και προτάσεις της διευθυντικής ομάδας, προκειμένου η επιμόρφωση να καταστεί όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη. Κατά την ομαδοποίηση των απαντήσεων από την ερώτηση ανοικτού τύπου προέκυψε ότι οι προτάσεις εστιάζουν στο περιεχόμενο-τομείς της επιμόρφωσης, στον τρόπο και στους φορείς επιμόρφωσης. Ως προς το περιεχόμενο αναδεικνύεται ως ανάγκη αυτή να αφορά τομείς που να σχετίζονται κυρίως με παιδαγωγικά ζητήματα όπως η αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών, την εξωστρέφεια του σχολείου και την ενίσχυση της αυτονομίας των διευθυντών ώστε να μπορούν να εισαγάγουν καινοτομίες. Όσον αφορά τον τρόπο επιμόρφωσης προτείνουν αυτή να αποτελεί μια στοχευμένη και ουσιαστική διαδικασία από την οποία θα προκύπτουν πρακτικές βελτίωσης προκειμένου το έργο τους να καταστεί πιο αποτελεσματικό. Εκτιμούν ότι οι «φιλοσοφικές συζητήσεις» για το ρόλο του διευθυντή δεν τους παρέχει ουσιαστική καθοδήγηση για την επιτυχή πλήρωση των αρμοδιοτήτων τους. Προτείνουν επίσης τη δημιουργία μεντορικών δικτύων ως μέσο υποστήριξης και καθοδήγησης των διευθυντών. Τέλος, ως προς φορείς επιμόρφωσης εκτιμούν ότι καταλληλότεροι είναι οι εξειδικευμένοι επιστήμονες σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαίδευσης.

Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες από τις απαντήσεις:

«Να αποτελέσει η επιμόρφωση μια ουσιαστική διαδικασία που θα συμβάλει στην απόκτηση εποικοδομητικών γνώσεων για την άσκηση των καθηκόντων μας»

«Θεωρώ απαραίτητη την περαιτέρω αυτονομία της κάθε Σχολικής μονάδας και για αυτό θα επιθυμούσα την επιμόρφωση της διευθυντικής ομάδας σε θέματα που αφορούν στη βελτίωση των προοπτικών εξωστρέφειας του σχολείου.

«Επιμόρφωση από εξειδικευμένους στην οργάνωση και διοίκηση εκπαίδευσης επιστήμονες».

«Επιμόρφωση για τη διαχείριση της ψυχολογίας των εκπαιδευτικών, όχι φιλοσοφική συζήτηση αλλά να προταθούν ειδικές πρακτικές βελτίωσης των παραπάνω θεμάτων».

«Περισσότερη ενημέρωση σε θέματα παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών».

«Ενίσχυση της ένταξης και συμπόρευση της σχολικής μονάδας με την περιβάλλουσα ανθρώπινη κοινότητα. Ανατροφοδότηση σχολείου κοινωνίας. Ανάπτυξη εθελοντισμού και ενεργοποίηση πρωτοβουλιών στα

πλαίσια της κοινότητας των ανθρώπων που ανήκει το σχολείο. Το σχολείο ως φορέας και παραγωγός πολιτισμού. Η ιδιαίτερη πολιτιστική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας και η διασύνδεσή της με το ιστορικό παρελθόν του τόπου που υπάγεται γεωγραφικά. Το σχολείο στο μέλλον: Το σχολείο μου, σχολείο του γονέα και του παιδιού μου».

«Η επικοινωνία των διευθυντών των σχολικών μονάδων με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και τους Σχολικούς Συμβούλους (σχολικό σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης) να είναι συχνότερη και μεγαλύτερης διάρκειας».

«Εισαγωγή προγράμματος μεντορισμού διευθυντών».

6. Ερμηνεία δεδομένων έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες της διευθυντικής ομάδας των σχολικών μονάδων λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες που σχετίζονται με το φύλο, την διοικητική εμπειρία, την περιοχή σχολείου και τον τύπο σχολείου. Η αποτύπωση των συμπερασμάτων θα πραγματοποιηθεί βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ως εκ τούτου, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διάθεση του χρόνου κατά την τέλεση των αρμοδιοτήτων. Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι η διευθυντική ομάδα διαθέτει τον περισσότερο χρόνο στους τομείς της συμβουλευτικής στήριξης των παιδιών, της παρακολούθησης της προόδου των μαθητών, της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και του προγραμματισμού δράσεων του σχολείου. Μέτριος χρόνος διατίθεται για τη γραφειοκρατική διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, την οργάνωση εκδηλώσεων του σχολείου και την εύρεση του κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου, ενώ λίγος χρόνος διατίθεται για τη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και την οικονομική διαχείριση.

Βάσει των αποτελεσμάτων αναδεικνύεται ότι ο προσανατολισμός της διευθυντικής ομάδας είναι κατά βάση μαθητοκεντρικός, εφόσον η διάθεση του χρόνου της διευθυντικής ομάδας σχετίζεται με παιδαγωγικά θέματα. Βέβαια, εξακολουθεί να υπάρχει σε υψηλό επίπεδο διάθεση χρόνου και για γραφειοκρατικά θέματα, όπως είναι η αλληλογραφία και η εύρεση της νομοθεσίας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από άλλες έρευνες (Παπαϊωάννου, 2009, Κατσαούνος, 2018) οι οποίες τονίζουν το πρόβλημα που δημιουργείται στη σχολική μονάδα από την απουσία γραμματειακής υποστήριξης αλλά και η συχνή εναλλαγή του νομοθετικού πλαισίου χωρίς να παρέχεται συνάμα υποστήριξη.

Σημαντικό είναι το εύρημα ότι τα σχολεία που βρίσκονται στο αστικό κέντρο αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για τη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών συγκριτικά με τα σχολεία της περιφέρειας. Επίσης, τα σχολεία της περιφέρειας αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για επαφές με την τοπική κοινότητα από ότι τα σχολεία του κέντρου. Οι μεταβλητές αυτές δεν είχαν αναλυθεί από προηγούμενες έρευνες.

Το γεγονός ότι δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη διάθεση του χρόνου συγκριτικά τόσο με την διοικητική εμπειρία των μελών της διευθυντικής ομάδας όσο και με το φύλο, δεικνύει ότι αυτές οι δυο μεταβλητές δεν επηρεάζουν τη διάθεση του χρόνου. Εξάιρεση αποτελεί ο τομέας της επικοινωνίας με το γραφείο εκπαίδευσης, που τόσο οι νέοι διευθυντές όσο και οι γυναίκες διευθύντριες/υποδιευθύντριες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο. Το εύρημα αυτό, επιβεβαιώνει την ανάγκη που έχουν οι νέοι διευθυντές για καθοδήγηση σε διοικητικά ζητήματα, για αυτό και απευθύνονται στους καθ' ύλην αρμόδιους, που είναι το γραφείο εκπαίδευσης. Καμία διαφοροποίηση δεν προέκυψε ως προς τη μεταβλητή του τύπου σχολείου και τη διάθεση του χρόνου.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που σχετίζεται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η διευθυντική ομάδα, ως κυρίαρχος τομέας αναδείχθηκε αυτός της Εισαγωγής Εκπ/κών αλλαγών-καινοτομιών. Ο τομέας αυτός όμως θεωρείται σημαντικός, λόγω των συνεχών αλλαγών σε όλους τους τομείς. Η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της συνεχούς μάθησης και ανάπτυξης του κάθε ανθρώπου, πόσο μάλλον του εκπαιδευτικού, θεωρείται αυτονόητη και επιβεβλημένη. Ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται ιδιαίτερος κρίσιμος τόσο για την ανάπτυξη των συναδέλφων του μέσω της παρώθησης και της υποστήριξης (leader as teacher) όσο και στην δημιουργία άλλων ηγετών-διαδόχων του (leaders develop leaders) (Μπουραντάς, 2018). Το πρόβλημα όμως δημιουργείται όταν ο ίδιος ο διευθυντής δεν έχει το γνωστικό υπόβαθρο για να αντιληφθεί την σπουδαιότητα ενεργειών υποστήριξης των συναδέλφων του προκειμένου να επέρχεται αλλαγή και προώθηση της καινοτομίας. Στο σημείο αυτό, χρειάζεται να υποστηριχθεί και ο ίδιος προκειμένου με τη σειρά του να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.

Ανάλογο εύρημα, ως προς τη δυσκολία στην εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών, έχει προκύψει από αντίστοιχη έρευνα του Κατσαούνου (2018), γεγονός που δεικνύει αφενός τις αντιστάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας στις όποιες αλλαγές και αφετέρου την ανάγκη καθοδήγησης της διευθυντικής ομάδας προκειμένου να προσαρμόζεται στις νέες απαιτήσεις του ρόλου της. Στην ίδια έρευνα (Κατσαούνος, 2018) αναδείχθηκαν παρόμοιοι τομείς επιμόρφωσης, οι οποίοι σχετίζονται με τους τομείς της διαχείρισης συγκρούσεων, της εισαγωγής καινοτομιών-αλλαγών, της ένταξης μαθητών από μειονοτικές ομάδες και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Δεύτερος και τρίτος τομέας στον οποίο αντιμετωπίζουν δυσκολία οι διευθυντές σχολείων είναι η εκπαιδευτική νομοθεσία και η διαχείριση συγκρούσεων. Δυστυχώς όσον αφορά την εκπαιδευτική νομοθεσία, αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος η συχνή αλλαγή της νομοθεσίας, οπότε η δυσκολία είναι ρεαλιστική. Όσον αφορά τη διαχείριση συγκρούσεων, το εύρημα επιβεβαιώνεται από πλείστες έρευνες (Johnson, 2003, Ιορδανίδης, 2014, Shanka & Thuo, 2017), οι οποίες αναφέρουν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές, αφενός δεν είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι για να διαχειρίζονται κρίσεις εντός της σχολικής μονάδας, αφετέρου δεν γνωρίζουν που πρέπει να απευθυνθούν προκειμένου να αναζητήσουν

βοήθεια. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα, καθώς ενώ αντιμετωπίζουν δυσκολία στην διαχείριση των συγκρούσεων εντούτοις δεν επικοινωνούν τακτικά με τους τότε σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι ήταν αρμόδιοι για την παιδαγωγική υποστήριξη των σχολείων.

Εάν ληφθούν υπόψη οι μεταβλητές της περιοχής του σχολείου, της διοικητικής εμπειρίας, του φύλου και του τύπου σχολείου διαπιστώνεται ότι τα σχολεία του αστικού κέντρου αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην οργάνωση και τήρηση του αρχείου, γεγονός που οφείλεται μάλλον, τόσο στην απουσία γραμματείας για υποστήριξη του έργου τους όσο και στο μεγάλο αριθμό μαθητών που φοιτούν. Επίσης, οι διευθυντές/ντρίες και υποδιευθυντές/ντρίες χωρίς διοικητική εμπειρία, αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό δυσκολίες στην άσκηση των αρμοδιοτήτων τους και ιδιαιτέρως στην επικοινωνία με τους προϊσταμένους και τους σχολικούς συμβούλους. Καμία συσχέτιση δεν προέκυψε μεταξύ της μεταβλητής του φύλου και των δυσκολιών κατά την άσκηση των καθηκόντων, ενώ διαφορά προέκυψε στη μεταβλητή του τύπου σχολείου και του τομέα των σχέσεων με τους συναδέλφους. Στην περίπτωση αυτή η Ανώτερη Βαθμίδα (Λύκειο) διαφάνηκε να αντιμετωπίζει περισσότερες δυσκολίες.

Ως προς το τρίτο ερώτημα, που αφορά τους τομείς επιμόρφωσης, ως κυρίαρχος τομέας αναδείχθηκε αυτός της βελτίωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Ο τομέας αυτός σχετίζεται με την βελτίωση τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και ολόκληρης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που μπορεί να αναπτυχθεί σε μια σχολική μονάδα. Ουσιαστικά, οριοθετεί ένα γενικότερο πλαίσιο κάτω από το οποίο αναπτύσσονται πρακτικές βελτίωσης τόσο της πολιτικής που αναπτύσσεται για τη διδασκαλία όσο και της δημιουργίας του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου (Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018).

Βάσει των μεταβλητών (περιοχή σχολείου, διοικητική εμπειρία, φύλο, τύπος σχολείου) δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς την περιοχή σχολείου και την διοικητική εμπειρία. Αντίθετα, προέκυψαν διαφορές στη μεταβλητή του φύλου, με τις γυναίκες διευθύντριες/υποδιευθύντριες να δίνουν βαρύτητα σε τομείς που σχετίζονται τόσο με γραφειοκρατικά ζητήματα (Αλληλογραφία Δημοσίων Εγγράφων, Εκπαιδευτική Νομοθεσία, Καθήκοντα Διευθυντών, υποδιευθυντών σχολείου, Οργάνωση και τήρηση αρχείου) όσο και με παιδαγωγικά θέματα (Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, Βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς, Βελτίωση σχολικού κλίματος, Παρακολούθηση προόδου μαθητών). Ενώ διαφορά προέκυψε και ως προς τον τύπο του σχολείου, με την Κατώτερη Δευτεροβάθμια Βαθμίδα (Γυμνάσια) να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα κυρίως σε παιδαγωγικούς τομείς όπως η Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, Τρόποι προώθησης της ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και πολιτεϊότητας στη σχολική μονάδα αλλά και γραφειοκρατικούς όπως η αλληλογραφία και η εκπαιδευτική νομοθεσία. Αυτό πιθανότατα

να οφείλεται στο γεγονός ότι η Ανώτερη βαθμίδα (Λύκειο) εστιάζει κυρίως στην απόκτηση γνωστικών στόχων από μέρους των μαθητών και έχει έναν προσανατολισμό περισσότερο εξετασιοκεντρικό.

Ανάλογους τομείς επιμόρφωσης έχουν αναδείξει και άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων. Ενδεικτικά, αναφέρεται έρευνα της Δουλκερίδου (2010), η οποία ανέδειξε ως σημαντικούς τομείς επιμόρφωσης την εκπαιδευτική ηγεσία, ζητήματα αξιολόγησης και τεχνικές διαχείρισης του χρόνου. Έρευνα της Παπαϊωάννου (2009), ανέδειξε ως σημαντικότερους για επιμόρφωση, τους τομείς της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, της παρακίνησης προσωπικού και της διαχείρισης του χρόνου. Έρευνα του Ζάγκου (2013) ανέδειξε ως κυρίαρχους τομείς τη διαχείριση συγκρούσεων, τη διαχείριση του χρόνου και τη χρήση νέων τεχνολογιών.

Επίσης, στη παρούσα έρευνα αναδείχθηκε η προτίμηση των στελεχών εκπαιδευσης αυτής της κατηγορίας για επιμόρφωση μετά τη λήξη του εργασιακού τους ωραρίου. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται από αντίστοιχες έρευνες (Παπαϊωάννου, 2009) στις οποίες οι διευθυντές/ντρίες επέλεξαν κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους ωραρίου με απαλλαγή από τα καθήκοντά τους.

Τέλος, από την ανάλυση της ερώτησης ανοικτού τύπου αναδείχθηκε ως ανάγκη η όποια επιμόρφωση να είναι στοχευμένη βάσει των αναγκών τους και να πραγματοποιείται από εξειδικευμένους επιστήμονες. Προτάθηκε επίσης η δημιουργία του θεσμού του μέντορα προκειμένου να επιβοηθούνται στην άσκηση των καθηκόντων τους.

7. Συμπεράσματα

Παρά το γεγονός ότι η θέση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κατώτερη διοικητική βαθμίδα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εντούτοις ο ρόλος του κρίνεται καθοριστικής σημασίας στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία του σχολείου (Hargreaves, Boyle & Harris, 2014). Αξίζει βέβαια να επισημανθεί ότι ο ρόλος του εμπεριέχει μια αντίφαση καθώς από τη μια μεριά οφείλει να λειτουργεί ως εκτελεστικό όργανο της κεντρικής εξουσίας, διεκπεραιώνοντας διαχειριστικά θέματα της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου και από την άλλη καλείται να ανταποκριθεί στις προσδοκίες ενός σύγχρονου, δημοκρατικού και αποτελεσματικού σχολείου (Díaz-Gibson, Cívís-Zaragoza & Guàrdia-Olmos, 2014). Για το λόγο αυτό, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να διαθέτει ορισμένες ικανότητες και χαρακτηριστικά που θα τον καθιστούν αποτελεσματικό. Οι ικανότητες αυτές δεν είναι έμφυτες (Κουτούζης, 2012) αλλά μαθαίνονται και αναπτύσσονται, γεγονός που επισημαίνει την ανάγκη επιμόρφωσης και υποστήριξής του, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στο πολυσχιδές ρόλο του.

Για να πραγματοποιηθεί αυτή η μετάβαση από τον διευθυντή- γραφειοκράτη στον διευθυντή – ηγέτη, καθίσταται απαραίτητη η επιμόρφωση, σε θέματα που αφορούν τόσο την οργάνωση του σχολείου και τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων όσο και παιδαγωγικών. Από την συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε αφενός ότι οι ανάγκες των διευθυντών/ντριών είναι διαφορετικές, οπότε η όποια επιμόρφωση καλό θα ήταν να τις λαμβάνει υπόψη. Επίσης, διαφάνηκε η πρόθεση των διευθυντών/ντριών να συμμετέχουν σε μεντορικά δίκτυα προκειμένου να λαμβάνουν μια πιο ουσιαστική, συχνή και εποικοδομητική υποστήριξη προκειμένου να ανταποκρίνονται με επιτυχία στο πολυσχιδές ρόλο τους. Βιβλιογραφικά έχει αποδειχθεί ότι τα μεντορικά αυτά δίκτυα παρέχουν μια υποστήριξη του διευθυντή σε ένα πιο πρακτικό καθημερινό επίπεδο, δίνοντας συγχρόνως τη δυνατότητα να βγουν από τον απομονωτισμό του ρόλου τους αναπτύσσοντας δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας (Bolam, McMahon, Pocklington & Weindling, 1995, Hansford & Ehrich, 2006, Moolenaar & Slegers, 2015).

Βιβλιογραφία

- Bolam, R., A. McMahon, K. Pocklington & D. Weindling (1995) Mentoring for new head-teachers: recent British experience. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 29-44.
- Cullingford, C. (2006). *Mentoring in Education: An International Perspective (Monitoring change in education)*. Ashgate Publishing: England.
- Díaz-Gibson, J., M. Civ s-Zaragoza & J. Guàrdia-Olmos (2014) Strengthening education through collaborative networks: leading the cultural change. *School Leadership & Management*, 34 (2), pp. 179-200.
- Δουλκερίδου, Π. (2010) Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων των διευθυντών των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπ/σης: Η περίπτωση του ν. Κιλκίς. [http:// apothesis.eap.gr/handle/repo/19338](http://apothesis.eap.gr/handle/repo/19338). [12-01-2019]
- Ζάγκος, Γ. (2013) Απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Α/θμιας Εκπ/σης για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων. Διαθέσιμο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/25481> [12-01-2019].
- Hansford, B., & L. Ehrich (2006) The principal ship: how significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44(1), 36-52.
- Hargreaves, A., A. Boyle & A. Harris (2014) *Uplifting Leadership: Your Performance, Your People, and Yourself*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014) *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Johnson, P. (2003) Conflict and the school leader: Expert or Novice. *Journal of Research for Educational Leaders*, 11, 28-45.

- Κατσαούνος, Α. (2018) *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών-ντριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διοίκηση σχολικών μονάδων*. Διαθέσιμο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38348> [12-01-2019]
- Κουτούζης, Μ. (2008) *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κουτούζης, Μ. (2012) *Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Στο Π. Παπαδιαμαντάκη & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Kyriakides, L., B.P.M. Creemers & E. Charalambous (2018) *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*. Springer.
- Κωτσίκης, Β. (1993) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Λαζαρίδου, Α. (2017). Η σημασία ενός προγράμματος μεντορισμού για διευθυντές σχολείων. Στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο “*Mentoring between teachers in secondary and high schools*”, Λαμία.
- Λαΐνας, Α. (2000) *Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα*. Στο: Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη Θεωρία στην Πράξη*, σσ. 23-39. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Lopes Henriques, P. & C. Curado, (2009). Pushing the boundaries on mentoring: Can mentoring be a knowledge tool? *Journal of Business Economics and Management*, 10(1), 85-97.
- Μπουραντάς, Δ. (2018) *Επιτυχημένος ηγέτης και μάνατζερ*. Αθήνα: Ψυχογίος.
- Moolenaar, N.M. & P.J.C. Sleegers (2015) The networked principal Examining principals' social relationships and transformational leadership in school and district networks. *Journal of Educational Administration*, 53, (1) pp. 8-39.
- Orr, M. (2011) Pipeline to Preparation to Advancement: Graduates' Experiences In, Through, and Beyond Leadership Preparation. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 114-172.
- Παπαθωμάς, Ι. (2006) *Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων Θεσσαλονίκης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Παπαϊωάννου, Α. (2009) *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του νομού Πιερίας*. Διαθέσιμο: <https://dspace.lib.uom.gr/libsteam/2159/13454/2/papaiwoannouMsc2009.pdf> [12-01-2019]

- Σαϊτή, Α. & Χ. Σαϊτής (2012) Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, έρευνα κ' μελέτη περιπτώσεων. Αθήνα: εκδ. ίδιου.
- Shanka, E. B. & M. Thuo (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), 63-74.
- Schunk, H.D. & A.C. Mullen (2013) Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self- Regulated Learning. *Educ. Psychol Rev*, (25), 361-389.
- Στραβάκου, Π. (2003) Ο διευθυντής σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηγιάννης, Θ. (2013) Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των στελεχών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας στη διοίκηση, αξιολόγηση σχολικών μονάδων. Διαθέσιμο: <http://apothesis.eap.gr/handle/repo/18652> [12-01-2019].

**ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΚΑΙ ΜΕΣΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ
ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ/
ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΩΣ
ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ**

**ELECTRONIC AND VIDEO GAME USE IN CHILDREN
WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY
DISORDER AND TYPICAL DEVELOPMENT**

Αγλαΐα Σταμπολτζή
Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.Δι.Π)
Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
lstampoltzi@gmail.com

Ευσταθία Βουλκίδου
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
efi.voulkid@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένη χρήση στις ηλεκτρονικές συσκευές και τα βιντεοπαιχνίδια από τα παιδιά, ενώ παράλληλα έχουν αυξηθεί και τα ποσοστά εμφάνισης της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Σκοπός της εργασίας είναι να εξεταστεί τη συχνότητα χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών από παιδιά με ΔΕΠ-Υ ηλικίας 7-15 ετών, τους λόγους προτίμησης και τις απόψεις τους για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Στην έρευνα συμμετείχαν 45 παιδιά με ΔΕΠ-Υ και 51 παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλα τα παιδιά ασχολούνται με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ όμως διαθέτουν ηλεκτρονικές συσκευές στο δωμάτιό τους και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο ημερησίως στα ηλεκτρονικά παιχνίδια σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, οι προτιμήσεις τους διαφέρουν από αυτές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ τα μέσα τεχνολογίας είναι σε μεγαλύτερο βαθμό μέσο διαφυγής από τα μαθήματα, τρόπος διασκέδασης και μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για την ενημέρωση παιδιών και γονέων σχετικά με τις επιδράσεις της πολύωρης χρήσης ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη συγκέντρωση και την προσοχή, αλλά και τα πιθανά οφέλη από τη λελογισμένη χρήση παιχνιδιών με εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

Λέξεις κλειδιά

ΔΕΠ-Υ, ηλεκτρονικές συσκευές, βιντεοπαιχνίδια, απόψεις παιδιών.

Abstract

Recent studies report an increase in the use of electronic devices by children. At the same time increasing rates of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) are reported in the literature. The aim of the study is to examine the use of electronic devices by children aged 7-15 years old and their perceptions about electronic media use. The participants were 45 children diagnosed with ADHD and 51 typically developing children. The results showed that all children are engaged in computer games, but children with ADHD have electronic devices in their room and spend more time per day on computer games than typically developing children. In addition, their video game preferences differ from those of typical children. Children with ADHD use electronic media to avoid homework, to have fun and to social interact with other children, while typically developing children use videogames mainly for fun. The findings of this pilot study can be used to inform children and parents about the negative effects of long-time use of electronic games on the concentration span and attention skills, as well as the potential benefits of particular electronic games for children with ADHD.

Key words

ADHD, electronic devices, video games, children's views.

0. Εισαγωγή

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός πως η τεχνολογία έχει σήμερα παγκόσμια απήχηση σε όλες τις ηλικίες. Η δημιουργία των ηλεκτρονικών παιχνιδιών ξεκίνησε στα μέσα του 20^{ου} αιώνα και σήμερα η αγορά βρίθει από παιχνίδια περιπέτειας, ταχύτητας, αγώνων, στρατηγικής αλλά και εκπαιδευτικά, προσελκύοντας ολοένα και περισσότερους χρήστες ανά τον κόσμο (Γιουτάνη & Κουγιούρη, 2006, Egenfeldt-Nielsen, et al., 2008, Ζέττα, 2011).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται κατακόρυφη αύξηση της ενασχόλησης των παιδιών με τις ηλεκτρονικές συσκευές καθιστώντας την μια από τις αγαπημένες τους δραστηριότητες (Armendarez, 2015). Η ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια φαίνεται να εξαρτάται άμεσα από τον παράγοντα του φύλου και της ηλικίας. Τα αγόρια είναι συχνότεροι χρήστες και κυρίως χρήστες παιχνιδιών περιπέτειας/δράσης συγκριτικά με τα κορίτσια (Armendarez, 2015, Ζέττα, 2011, Rideout et al., 2010). Τα παιδιά όσο μεγαλώνουν ασχολούνται όλο και περισσότερο, αφού η πρόσβαση τους στα ηλεκτρονικά παιχνίδια (στο σπίτι και στο υπνοδωμάτιο) είναι ιδιαίτερα εύκολη (Downey et al., 2007, Rideout et al., 2010, Sigman, 2010, Tolchinsky, 2013, Willoughby, 2008).

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως τις δεκαετίες που διαπιστώνεται η αύξηση ενασχόλησης των παιδιών με τις ηλεκτρονικές συσκευές και τα βιντεοπαιχνίδια, παρατηρείται παράλληλα και αύξηση στο ποσοστό των παιδιών που διαγιγνώσκονται

με ΔΕΠ-Υ (Nikkelen et al., 2014). Έτσι, οι ερευνητές εξετάζουν αν αυτά τα δύο γεγονότα σχετίζονται μεταξύ τους και αν ναι, υπό ποιες προϋποθέσεις.

Ορισμένοι ερευνητές (Γαλίτη-Κυρβασίλη, 2007, Tolchinsky & Jefferson, 2011) υποστηρίζουν πως η συχνή ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά μέσα μπορεί να εντείνει συμπεριφορές που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ. Η έκθεση των παιδιών σε μια γρήγορη εναλλαγή ταχύτητας και δράσης καθώς και σε σκηνές βίας είναι πιθανό να τα οδηγήσει σε αυξημένες συμπεριφορές παρορμητικότητας, δραστηριότητας και διάσπασης της προσοχής καθώς, η ταχύτητα και ο ρυθμός της εναλλαγής των κινήσεων, καθιστά δύσκολο να μπορέσουν μετέπειτα να συγκεντρωθούν σε δραστηριότητες που δε διαθέτουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα οι σχολικές εργασίες ή το εξωσχολικό διάβασμα.

1. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ): Ορισμός και διαγνωστικά κριτήρια

Η ΔΕΠ-Υ αποτελεί μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή της οποίας το ποσοστό της κυμαίνεται από 3% έως και 8% (Currie et al., 2008). Σύμφωνα με το Εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας DSM-5, «η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας είναι μία συμπεριφορική διαταραχή της παιδικής ηλικίας και χαρακτηρίζεται από ακατάλληλη για την ηλικία Απροσεξία, Υπερκινητικότητα και Παρορμητικότητα» (Κουμούλα, 2012:50). Η ΔΕΠ-Υ διακρίνεται σε τρεις διαφορετικούς τύπους, τον τύπο της ελλειμματικής προσοχής, τον τύπο υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας, και τον συνδυασμένο τύπο, όπου συνυπάρχουν τα χαρακτηριστικά των δύο υπότυπων. Για να διαγνωστεί ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, θα πρέπει να πληροί κάποια κριτήρια που σχετίζονται με τα συμπτώματα της διαταραχής και αυτά θα πρέπει να εκδηλωθούν πριν την ηλικία των 12 ετών, να έχουν διάρκεια για τουλάχιστον 6 μήνες, να είναι δυσανάλογα με την ηλικία του και να εντοπίζονται σε δύο τουλάχιστον διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (σπίτι και σχολείο) (Lingineni et al., 2012, APA, 2013).

Η διαγνωστική διαδικασία της ΔΕΠ-Υ είναι σύνθετη και απαιτεί διεπιστημονική ομάδα και συνεργασία ειδικών και σχολείου. Αρχικά, ακόμη και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, πολλές φορές μπορεί να παρουσιάζουν συμπεριφορές που είναι παρόμοιες με τις συμπεριφορές της ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, ωστόσο αυτές μειώνονται με την ηλικία. Είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος που παίζει το περιβάλλον του παιδιού και πόσο αξιόπιστες πληροφορίες μπορεί να δώσει, ενώ ο ειδικός μπορεί να παρατηρήσει συμπεριφορές που δεν εκδηλώνονται στο σπίτι και στο σχολείο.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η ΔΕΠ-Υ δε συνδέεται με μειωμένη νοημοσύνη. Πρόκειται για μία κατάσταση που το άτομο παρουσιάζει έλλειψη προσοχής, παρορμητικότητα ή/και υπερκινητικότητα σε διάφορες καταστάσεις της καθημερινότητας

του. Όμως, παρόλο που η νοημοσύνη των παιδιών κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα, αυτά αντιμετωπίζουν μαθησιακές, δυσκολίες προσαρμογής στο αναπτυξιακό τους επίπεδο και στη διαχείριση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων (Δαλιανά & Α-ντωνίου, 2016).

2. Η χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών και μέσων τεχνολογίας από παιδιά με ΔΕΠ-Υ

Σήμερα, η πρόσβαση των παιδιών στα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι εύκολη, καθώς αυτά παίζονται σε υπολογιστές, tablet, κινητά τηλέφωνα, πλατφόρμες, όπως είναι η Sony Playstation και άλλες φορητές παιχνιδοσυσσκευές (π.χ. Wii και Nintendo) (Willoughby, 2008). Τα ηλεκτρονικά μέσα ψυχαγωγίας αποτελούν από νωρίς μέρος της καθημερινότητας των παιδιών και των εφήβων. Η τηλεόραση διατηρεί ακόμη την κυρίαρχη θέση της, ωστόσο παρατηρείται η τάση τα παιδιά να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή ή στα ηλεκτρονικά παιχνίδια παρά σε άλλες δραστηριότητες, αθλητικές ή σχολικές (Armendarez, 2015, Τσιτουρίδου & Βρύζας, 2004, Τσαλίκη, Χρονάκη & Κοντογιάννη, 2012).

Σύμφωνα με έρευνες η χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών είναι συχνότερη από τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ τόσο σε καθημερινή βάση όσο και το Σαββατοκύριακο και μάλιστα, τα αγόρια και τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά φαίνεται να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε ηλεκτρονικά παιχνίδια και τηλεόραση συγκριτικά με άλλες δραστηριότητες (αθλητικές ή εξω-σχολικές) (Armendarez, 2015, Baric et al., 2018, Bioulac et al., 2008). Λόγω των δυσκολιών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στη διαζώσης κοινωνική αλληλεπίδραση, η επιλογή των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, μιας πιο μοναχικής δραστηριότητας, είναι πιθανόν ένας τρόπος να νιώσουν ασφάλεια και σιγουριά για τον εαυτό τους, να βγουν πρώτοι στο παιχνίδι ή να το τερματίσουν, νιώθοντας αισιοδοξία και ικανοποίηση ότι τα καταφέρνουν σε αυτόν τον τομέα (Colwell & Payne, 2000, Young, 2009).

Ωστόσο, φαίνεται πως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν και θετικές επιπτώσεις στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα παιχνίδια προσφέρεται η δυνατότητα βελτίωσης της μνήμης και γνωστικών τους δεξιοτήτων (πχ. λεξιλόγιο, ευφράδεια λόγου κλπ), βελτιώνονται οι εκτελεστικές λειτουργίες του παιδιού (προσοχή, μνήμη και εκτελεστικός έλεγχος) και μειώνεται ο βαθμός διάσπασης της προσοχής (Bioulac et al., 2014, Clarfield & Stoner, 2005, Green et al., 2012, Tahiroglou et al., 2010). Από την άλλη πλευρά υποστηρίζεται ότι η συχνή ενασχόληση με τις ηλεκτρονικές συσκευές κατά τη διάρκεια της ημέρας οδηγεί στην εξασθένηση των θετικών επιδράσεων και στην αύξηση της διάσπασης προσοχής του παιδιού (Gentile et al., 2012, Tahiroglou et al., 2010). Επιπρόσθετα, η συχνή χρήση περιορίζει το χρόνο που αφιερώνουν τα παιδιά σε οικογένεια ή/και φίλους (Loiselle, 2015), υποβαθμίζει την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Γκαραγκούνη-Αραίου, 2006), δημιουργεί προβλήματα

στον ύπνο τους (διάρκεια και ώρα) (Engelhardt et al. 2013, Weinstein et al., 2015), και τα καθιστά περισσότερο επιρρεπή στο θέμα του εθισμού σε παιχνίδια με βίαιο περιεχόμενο, τα οποία μπορεί να επιφέρουν αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις και μορφές επιθετικότητας στη μετέπειτα καθημερινότητα των παιδιών (Swing & Anderson, 2014).

Στον Πίνακα 1 συνοψίζονται οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών από παιδιά με ΔΕΠ-Υ με βάση τις απαντήσεις των ιδίων των παιδιών.

Πίνακας 1: Σύνοψη πρωτογενών ερευνών για τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών και παιχνιδιών από παιδιά με ΔΕΠ-Υ

<i>A: Συχνότητα χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων ψυχαγωγίας από τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (1 έρευνα)</i>			
Bioulac et al. (2008)	Γαλλία	Δείγμα: 29 παιδιά με ΔΕΠ-Υ και 21 τυπικής ανάπτυξης Ηλικίες: 6-16 ετών Ερευνητικό εργαλείο: Κλίμακα για τη χρήση των βιντεοπαιχνιδιών Ομάδα ελέγχου: NAI	Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι πιο επιρρεπή στη χρήση των τεχνολογικών μέσων. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς τη συχνότητα και τη διάρκεια χρήσης μεταξύ των δύο ομάδων.
<i>B: Θετικές επιδράσεις στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων από τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (3 έρευνες)</i>			
Tahiroglou et al. (2010)	Τουρκία	Δείγμα: 101 παιδιά, εκ των οποίων 67 παιδιά με ΔΕΠ-Υ Ηλικίες: παιδιά 9-12 ετών Ερευνητικό εργαλείο: Παιχνίδι αγώνων με αυτοκίνητα στον υπολογιστή για 1 ώρα. Χορηγήθηκε 2 φορές στους συμμετέχοντες η φόρμα TBAG του έργου Stroop, ώστε να υπολογιστεί ο βαθμός προσοχής του παιδιού κατά την ενασχόληση του με τον υπολογιστή (1 φορά πριν την έναρξη του παιχνιδιού και 1 αμέσως μετά τη λήξη του). Ομάδα ελέγχου: NAI	Υπάρχει θετική επίδραση στο βαθμό προσοχής των παιδιών. Όσοι όμως, έπαιζαν με τον υπολογιστή (πριν τη διεξαγωγή της έρευνας) δεν παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση στα αποτελέσματα του test, σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν έπαιζαν καθόλου με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η εκμάθηση ενός καινούριου ηλεκτρονικού παιχνιδιού μπορεί να ενεργοποιήσει το τμήμα του εγκεφάλου που βελτιώνει τις εκτελεστικές λειτουργίες, ωστόσο η καθημερινή του χρήση εξαφανίζει αυτή τη βελτίωση και ο βαθμός προσοχής αρχίζει και πάλι να εξασθενεί.
Green et al. (2012)	Η.Π.Α.	Δείγμα: 26 παιδιά με ΔΕΠ-Υ, εκ των οποίων τα 17 ήταν αγόρια και τα 9 κορίτσια Ηλικίες: 10 χρονών Ερευνητικό εργαλείο: ερωτηματολόγιο παιδιών	Όσο πιο συχνά ασχολείται κανείς με τα τεχνολογικά μέσα, τόσο πιο πολύ βελτιώνεται και η μνήμη εργασίας του. Πιθανότητες βελτίωσης της συμπεριφοράς του παιδιού μέσα στην τάξη, αλλά και η μακροπρόθεσμη βελτίωση του γνωστικού τομέα των παιδιών.

Bioulac et al. (2014)	Γαλλία	Δείγμα: 26 αγόρια με ΔΕΠ-Υ και 16 παιδιά τυπικής ανάπτυξης Ηλικίες: μέσος όρος 8.3 Ερευνητικό εργαλείο: χορήγηση ερωτηματολογίου-κλίμακας για τη ΔΕΠ-Υ και τη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Το εργαλείο χορηγήθηκε 2 φορές, μία πριν την έναρξη των παιχνιδιών και μία με το πέρας της διαδικασίας Ομάδα ελέγχου: NAI	Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον και παρουσίασαν τις ίδιες επιδόσεις με τους συνομηλίκους τους. Η εκπαίδευση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, με τη χρήση τεχνολογικών μέσων, μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα. Μπορούν να βελτιωθούν και τα επίπεδα προσοχής, καθώς τα παιδιά που έπαιζαν 1-3 φορές/εβδομάδα, παρουσίασαν καλύτερα επίπεδα προσοχής από τα παιδιά που δεν έπαιζαν καθόλου.
Γ: Αρνητικές επιδράσεις της χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων ψυχαγωγίας στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (5 έρευνες)			
Loiselle (2015)	Η.Π.Α	Δείγμα: 15.189 μαθητές, εκ των οποίων 13,554 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και 1,635 μαθητές με ΔΕΠ-Υ Ηλικία: 15 ετών Ερευνητικό εργαλείο: ερωτηματολόγιο Ομάδα ελέγχου: NAI	Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αφιερώνουν περισσότερες ώρες από την καθημερινότητα τους στα τεχνολογικά μέσα απ' ό,τι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, περιορίζοντας το χρόνο που αφιερώνουν στην οικογένεια και στους φίλους τους.
Swing & Anderson (2014)	Η.Π.Α.	Δείγμα: 422 μαθητές Ηλικίες: μέσος όρος 19.30 Ερευνητικό εργαλείο: ερωτηματολόγιο-κλίμακες, με σκοπό την εξέταση των παιδιών με προβλήματα διάσπασης προσοχής και τη συχνή χρήση των ηλεκτρονικών μέσων	Τα παιδιά που παρουσίασαν ΔΕΠ-Υ, φαίνονται περισσότερο επιρρεπή στο βίαιο περιεχόμενο των ηλεκτρονικών μέσων διασκέδασης παρουσιάζοντας εντονότερες συμπεριφορές επιθετικότητας. Ενώ τα προβλήματα επιθετικότητας και θυμού σχετίζονται μόνο με το βίαιο περιεχόμενο των ηλεκτρονικών μέσων διασκέδασης, τα προβλήματα προσοχής σχετίζονται κυρίως με την ποσότητα του χρόνου που αφιερώνουν τα παιδιά στα μέσα αυτά και τη χρονική διάρκεια που εκτίθενται σε βίαιο περιεχόμενο.
Gentile, Swing, Lim & Khoo (2012)	Σιγκαπούρη	Δείγμα: 3.034 μαθητές Ηλικίες: 8-17 ετών Ερευνητικό εργαλείο: ερωτηματολόγιο για τη χρήση των τεχνολογικών μέσων ψυχαγωγίας και κλίμακα για τα συμπτώματα ΔΕΠ-Υ	Ο χρόνος που αφιερώνουν οι μαθητές στα τεχνολογικά μέσα μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για τα προβλήματα διάσπασης προσοχής των παιδιών. Τα παιδιά που έχουν ήδη προβλήματα προσοχής, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην κλίμακα που τους χορηγήθηκε, έχουν περισσότερες πιθανότητες αυτές οι δυσκολίες να αυξηθούν εξαιτίας της πολύωρης ενασχόλησης.

Weinstein et al. (2015)	Ισραήλ	Δείγμα: 50 παιδιά με ΔΕΠ-Υ και 50 παιδιά τυπικής ανάπτυξης Ηλικία: 13 ετών Ερευνητικό εργαλείο: ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε από τα παιδιά, κλίμακα για τον εθισμό Ομάδα ελέγχου: ΝΑΙ	Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι περισσότερο επιρρεπή και χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο πολλές ώρες, με αποτέλεσμα να πηγαίνουν για ύπνο πιο αργά απ' ό τι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.
Γκαραγκούνη-Αραίου (2006)	Ελλάδα	Δείγμα: 9 παιδιά με ΔΕΠ-Υ και 4 τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 11-12 ετών. 4 Ερευνητικά εργαλεία: 1 ^ο για τον εντοπισμό δείγματος, 2 ^ο για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, 3 ^ο για τις εμπειρίες των μαθητών και την άποψη τους για τη χρήση του υπολογιστή και 4 ^ο για αξιολόγηση των μαθητών. Το 3 ^ο ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από τους μαθητές.	Παρατηρήθηκαν δυσκολίες ανάγνωσης στην ομάδα της ΔΕΠ-Υ σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Υπήρχαν διαφορές επίσης ως προς το βαθμό προσοχής τους και το περιεχόμενο των βίντεο που παρακολούθησαν. Το βίντεο στο μάθημα της Ιστορίας κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον της ομάδας με ΔΕΠ-Υ, ενώ στα μαθηματικά διαπιστώθηκε ότι ήταν ιδιαίτερα αφηρημένοι.

3. Μέθοδος

3.1. Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις προτιμήσεις αντιλήψεις παιδιών και εφήβων με ΔΕΠ-Υ (ηλικίας 7-15 ετών) σχετικά με τη χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών σε σύγκριση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, δεδομένου της έλλειψης αντίστοιχων ελληνικών ερευνών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται είναι:

- α) Ποιες ηλεκτρονικές συσκευές διαθέτουν τα παιδιά στο σπίτι και στο δωμάτιό τους;
- β) Υπάρχουν διαφορές ως προς το περιεχόμενο προτίμησης των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης;
- γ) Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ασχολούνται περισσότερο χρόνο με τις ηλεκτρονικές συσκευές σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης;
- δ) Για ποιους λόγους προτιμούν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να ασχοληθούν με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης;
- ε) Υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των δύο ομάδων για τις επιπτώσεις των ηλεκτρονικών παιχνιδιών;

3.2. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 45 παιδιά με ΔΕΠ-Υ ($n=45$) και ομάδα ελέγχου με 51 παιδιά τυπικής ανάπτυξης ($n=51$) με παρόμοια δημογραφικά και ηλικιακά χαρακτηριστικά. Πρόκειται για ένα δείγμα η εύρεση του οποίου έγινε με τη βοήθεια του «Πανελληνίου Σωματείου Ατόμων με ΔΕΠ-Υ» και της μη κερδοσκοπικής οργάνωσης «Νόηση» για την ομάδα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, ενώ την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν φίλοι και συμμαθητές των παιδιών της ομάδας ΔΕΠ-Υ που συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα και δεν είχαν επίσημη διάγνωση ΔΕΠ-Υ ή άλλων μαθησιακών δυσκολιών.

Ως προς τα βασικά δημογραφικά στοιχεία, τα αγόρια αποτελούν πλειονότητα και στις δύο ομάδες. Η ομάδα ΔΕΠ-Υ αποτελείται από 29 αγόρια ($n=29$) και 16 κορίτσια ($n=16$) και η ομάδα ελέγχου από 28 αγόρια ($n=28$) και 23 κορίτσια ($n=23$). Ως προς την ηλικία, ο μέσος όρος για την ομάδα ΔΕΠΥ ($n=54$) είναι 135,31 μηνών (11 ετών), ενώ για την ομάδα ελέγχου ($n=51$) ο μέσος όρος είναι 126,92 μηνών (10,5 ετών). Ως προς τον τόπο διαμονής, τα παιδιά προέρχονταν από Αθήνα και Θεσσαλονίκη, με διαφορές όμως στον τόπο διαμονής ως προς την ομάδα ΔΕΠ-Υ και την ομάδα ελέγχου, γι αυτό και δεν λάβαμε υπόψη μας τον τόπο διαμονής στις αναλύσεις μας. Αδέρφια των παιδιών δε συμμετείχαν στην έρευνα σε καμία από τις δύο ομάδες.

3.3. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων είναι ερωτηματολόγιο κατάλληλα σχεδιασμένο για να συμπληρωθεί από παιδιά και εφήβους. Ο δείκτης αξιοπιστίας υπολογίστηκε για τα επιμέρους μέρη του ερωτηματολογίου, όπου επέτρεπαν οι ερωτήσεις. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν τέσσερις ερωτήσεις σχετικά με την ποικιλία των ηλεκτρονικών συσκευών που διαθέτουν στο σπίτι (Cronbach $\alpha=0,71$), τη συχνότητα ενασχόλησης και τα είδη παιχνιδιών που προτιμούν. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει έξι προτάσεις σχετικά με τους λόγους για τους οποίους ασχολείται ένα παιδί με τον υπολογιστή ή τα βιντεοπαιχνίδια (Cronbach $\alpha=0,50$). Το τρίτο μέρος αποτελείται από επτά προτάσεις με σκοπό να εξεταστούν οι απόψεις των παιδιών σχετικά με τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων ψυχαγωγίας (Cronbach $\alpha=0,59$), οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί σε παρόμοιες έρευνες (Ζέττα, 2011, Tolchinsky, 2013).

3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα, προηγήθηκε επικοινωνία και γραπτή ενημέρωση των γονέων. Παράλληλα ζητήθηκε από τον ένα γονέα να συμπληρώσει τα δημογραφικά στοιχεία του παιδιού (φύλο, ηλικία) και τη διαγνωστική κλίμακα Vanderbilt ADHD Diagnostic Parent Rating Scale, που αξιολογεί τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με το DSM-V (Wolraich et al., 2003). Η κλίμακα θεωρείται ιδιαίτερα

αξιόπιστη και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ως επιβεβαίωση των χαρακτηριστικών των δύο ομάδων. Η κλίμακα Vanderbilt παρουσίασε υψηλή εσωτερική συνέπεια για το σύνολο του δείγματος της παρούσας έρευνας (δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha = .95$).

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε από τα ίδια τα παιδιά με την παρουσία είτε του γονέα τους είτε του ερευνητή, οι οποίοι είχαν βοηθητικό ρόλο, αν και όπου χρειαζόταν. Τα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν ταχυδρομικώς ή αυτοπροσώπως στην ερευνήτρια.

Αποτελέσματα

4.1. Διαγνωστική κλίμακα Vanderbilt

Στην κλίμακα Vanderbilt, όπως αναμενόταν, βρέθηκε ότι τα παιδιά της ομάδας ΔΕΠ-Υ ($n=45$), παρουσιάζουν πολύ υψηλότερη βαθμολογία και στους τρεις τύπους ΔΕΠ-Υ, σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ($n=51$). Η ανάλυση με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann Whitney επιβεβαίωσε τη στατιστικά σημαντική διαφορά των δύο ομάδων ως προς τη συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ.

Πίνακας 2: Σύγκριση μέσων όρων για τα συμπτώματα ΔΕΠ-Υ ανάμεσα στις δύο ομάδες

	Ομάδα ΔΕΠΥ ($n=45$)		Ομάδα ελέγχου ($n=51$)		p
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	
Τύπος ελλειμματικής προσοχής	15.67	3.885	2.78	1.847	0,001*
Τύπος Υπερκινητικότητας	18.33	4.617	5.63	3.000	0,001*
Συνδυασμένος τύπος	34.00	7.258	8.41	4.304	0,001*

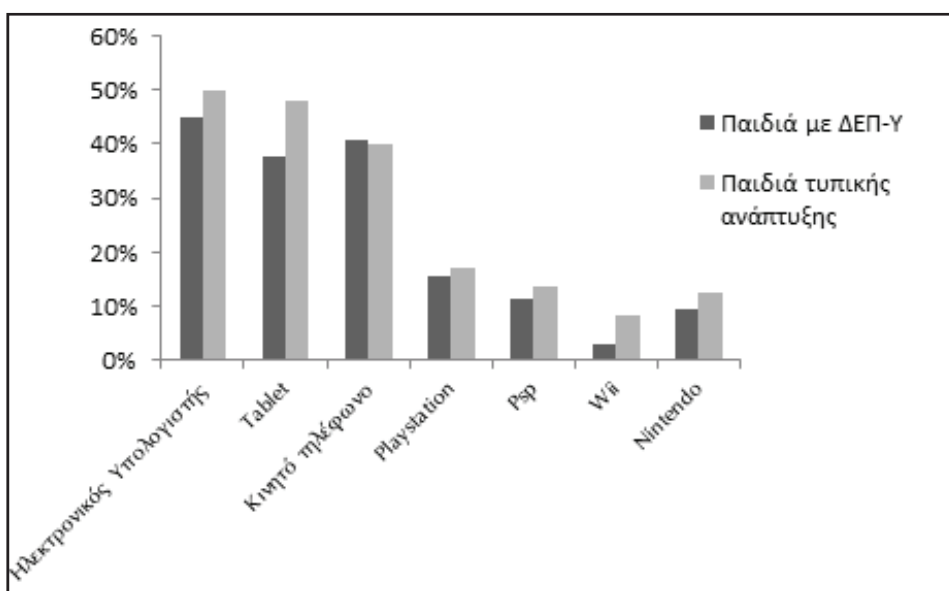
* $p < .05$.

4.2. Ποικιλία ηλεκτρονικών συσκευών και πρόσβαση των παιδιών σε αυτές

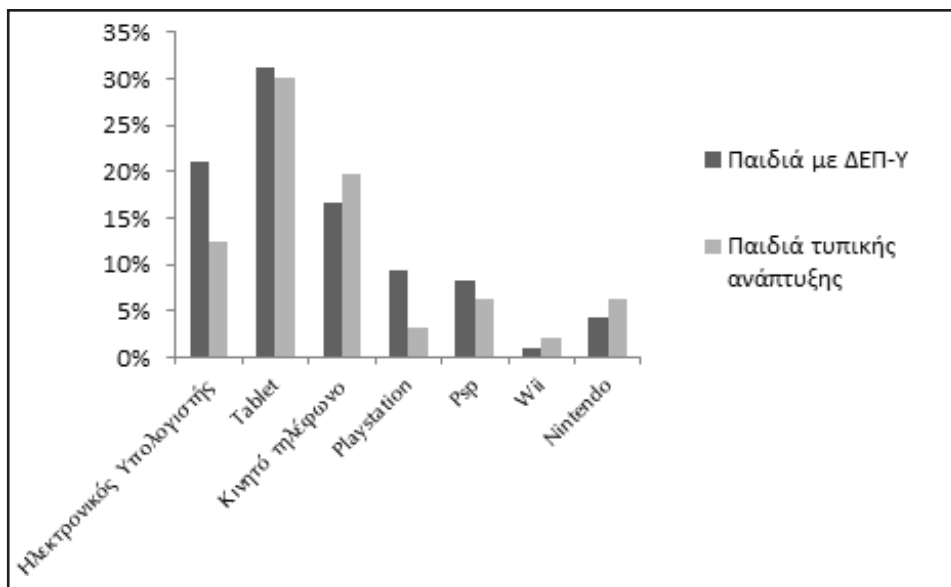
Στο Γράφημα 1 βλέπουμε σχηματικά την πρόσβαση στις ηλεκτρονικές συσκευές στο σπίτι για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και αντίστοιχα για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα ποσοστά για την ομάδα ΔΕΠ-Υ είναι: προσωπικός υπολογιστής (44.8%), tablet (37.5%), κινητό (40.6%), Playstation (15.6%), psp (11.5%), Wii (3.1%), Nintendo παιχνιδομηχανή (9.4%). Αντίστοιχα για την ομάδα ελέγχου τα ποσοστά είναι: προσωπικός υπολογιστής (49.0%), tablet (47.9%), κινητό (39.6%), Playstation (16.7%), Psp (13.5%), Wii (8.3%), Nintendo παιχνιδομηχανή (12.5%). Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Επιπλέον, στο ερώτημα ποιες συσκευές διαθέτουν στο υπνοδωμάτιο παρατηρούμε πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ υπερέχουν ελαφρά στα ποσοστά κατοχής υπολογιστή (20.8%), tablet (31.3%), Playstation (9.4%) και Psp (8.3%) συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (12.5%, 30.2%, 3.1% και 6.3%). Οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά με το κριτήριο χ^2 βρέθηκε μόνο στην ύπαρξη υπολογιστή στο υπνοδωμάτιο ($\chi^2=4,706$, $df=1$, $p=0,030$), όπου τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό δικό τους υπολογιστή (Γράφημα 2). Η ύπαρξη ηλεκτρονικών συσκευών στο υπνοδωμάτιο επηρεάζει τη συχνότητα χρήσης και την ευκολία στην προσβασιμότητα.

Γράφημα 1: Ποσοστά πρόσβασης των παιδιών στις ηλεκτρονικές συσκευές στο σπίτι



Γράφημα 2: Ποσοστά πρόσβασης των παιδιών στις ηλεκτρονικές συσκευές στο υπνοδωμάτιο τους



4.3. Περιεχόμενο προτίμησης ηλεκτρονικών παιχνιδιών

Αναφορικά με το περιεχόμενο προτίμησης των παιχνιδιών διαπιστώνεται ενασχόληση με διάφορα είδη παιχνιδιών με μεγαλύτερη προτίμηση όλων των παιδιών στα παιχνίδια περιπέτειας/δράσης (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Σύγκριση μέσων όρων για το περιεχόμενο προτίμησης ηλεκτρονικών παιχνιδιών ανάμεσα στις δύο ομάδες (N=96)

	Ομάδα ΔΕΠΥ (n=45)		Ομάδα ελέγχου (n=51)		p
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	
Αθλητικά	1.76	1.598	1.61	1.576	0,693
Περιπέτειας/Δράσης	2.73	1.372	2.04	1.326	0,013*
Αγώνων	1.87	1.358	1.59	1.445	0,285
Στρατηγικής	2.02	1.469	1.49	1.362	0,069
Γνώσεων	0.87	1.036	1.59	1.283	0,003*
Ψυχαγωγίας	2.33	1.567	2.37	1.371	0,934
Άλλο	0.93	1.514	0.82	1.424	0,767

* $p < .05$ Η διαβάθμιση των απαντήσεων είναι από 0 (καθόλου) έως 4 (πάρα πολύ).

Ανάμεσα στις δύο ομάδες, με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου Mann-Whitney παρατηρούνται στατιστικά σημαντικά διαφορές στα παιχνίδια περιπέτειας/δράσης $U(45,51)=818.5$, $p=0.013$ και στα παιχνίδια γνώσεων $U(45,51)=763.5$, $p=0.003$. Από τους μέσους όρους προκύπτει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στα παιχνίδια περιπέτειας/δράσης ($2.73 > 2.04$), που σημαίνει ότι ασχολούνται με αυτά από αρκετά έως πολύ και χαμηλότερο μέσο όρο στα παιχνίδια γνώσεων ($0.87 < 1.59$), όπου δεν ασχολούνται καθόλου ή θα τα προτιμήσουν σπάνια.

Στη συνέχεια εξετάστηκε αν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο φύλο των παιδιών και το περιεχόμενο προτίμησης των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Παρατηρήθηκε με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου Mann Whitney στατιστικά σημαντικά διαφορά μεταξύ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μόνο στα αθλητικά παιχνίδια [$U(29,16)=141.5$, $p=0.027$], όπου τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο ($2.14 > 1.06$), από τα κορίτσια ενώ στο δείγμα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα παιχνίδια περιπέτειας/δράσης [$U(28,23)=196.5$, $p=0.013$] και αγώνων [$U(28,23)=153.5$, $p=0.001$], όπου ο μεγαλύτερος μέσος όρος βρίσκεται και πάλι στα αγόρια. Τα τελευταία αποτελέσματα είναι αναμενόμενα με βάση τη βιβλιογραφία.

4.4. Συχνότητα και χρόνος ενασχόλησης με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια

Στην ερώτηση 'Πόσο συχνά παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια', παρατηρούμε πως το 59.5% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ δηλώνει ότι παίζει κάθε μέρα σε σύγκριση με το 40.5% των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, στις επιλογές *1 φορά την εβδομάδα* και *κάθε Σαββατοκύριακο* υπερτερούν σημαντικά τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έναντι των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (63% , 68.4% έναντι 37%, 31.6%).

Συγκρίνοντας πόση ώρα παίζουν ημερησίως ηλεκτρονικά παιχνίδια τα παιδιά των δύο ομάδων, βρήκαμε $M.O = 2.78$ για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και $M.O = 2.33$ για την ομάδα ελέγχου (σε κλίμακα από 0=καθόλου, 1=30 λεπτά, 2=1 ώρα, 3=2 ώρες, 4=πάνω από 2 ώρες) που σημαίνει πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ κατά μέσο όρο προσεγγίζουν σχεδόν τις 2 ώρες την ημέρα ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι λίγο πάνω από μία ώρα τη μέρα. Εφαρμόζοντας το μη παραμετρικό κριτήριο Mann Whitney [$U(45,51)=892.5$, $p=0.05$], η διαφορά είναι οριακά στατιστικά σημαντική.

Ως προς το φύλο, εξετάσαμε τη συχνότητα χρήσης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και τυπικής ανάπτυξης και βρήκαμε παρόμοια ποσοστά εντός των ομάδων, χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ομάδα ΔΕΠ-Υ αγόρια: Κάθε μέρα 51,7%, 1 φορά/εβδ 24,1%, 2-3 φορές/εβδ 10,3%, κάθε Σαββατοκύριακο 13,8%. Ομάδα ΔΕΠ-Υ κορίτσια: Κάθε μέρα 62,5%, 1 φορά/εβδ 18,8%, 2-3 φορές/εβδ 6,3%, κάθε Σαββατοκύριακο 12,85%. Ομάδα ελέγχου αγόρια: Κάθε μέρα 35,7%, 1 φορά/εβδ 39,3%, 2-3

φορές/εβδ 3,6%, κάθε Σαββατοκύριακο 21,4%. Ομάδα ελέγχου κορίτσια: Κάθε μέρα 30,4%, 1 φορά/εβδ 26,1%, 2-3 φορές/εβδ 13%, κάθε Σαββατοκύριακο 30,4%.

Εξετάζοντας τους παράγοντες φύλο και ομάδα ως προς την ημερήσια ώρα χρήσης ηλεκτρονικών παιχνιδιών, η κατάταξη είναι η εξής: Αγόρια χωρίς ΔΕΠ-Υ: 2,82, αγόρια με ΔΕΠ-Υ: 2,76, κορίτσια με ΔΕΠ-Υ: 2,81, κορίτσια χωρίς ΔΕΠ-Υ: 2,71 με κορίτσια χωρίς ΔΕΠ-Υ να έχουν το χαμηλότερο Μ.Ο (να έχουν δηλ. τη μικρότερη ημερήσια χρήση). Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των υπο-ομάδων έδειξε η χρήση του κριτηρίου Kruskal-Wallis ($H=15,877$, $d.f=3$, $p=0,001$).

4.5. Αντιλήψεις των παιδιών για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των παιδιών για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και πιο συγκεκριμένα οι λόγοι που προτιμούν να ασχολούνται με αυτά.

Πίνακας 4: Σύγκριση μέσων όρων των δύο ομάδων για τους λόγους ενασχόλησης με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ($N=96$)

	Ομάδα ΔΕΠ-Υ ($n=45$)		Ομάδα ελέγχου ($n=51$)		p
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	
Δεν έχω τι να κάνω	3.07	1.195	2.35	1.278	0,003*
Διασκέδαση	3.11	1.352	2.61	1.218	0,011*
Συνάντηση με φίλους	1.69	1.717	1.22	1.346	0,223
Ενίσχυση γνώσεων	0.87	1.100	1.29	1.205	0,055
Αποφυγή μαθημάτων	1.87	1.424	0.39	0.802	0,000*
Περιέργεια	1.93	1.321	0.84	1.215	0,000*

* $p<.05$, Η διαβάθμιση Likert είναι από 0=Ποτέ έως 4=Πολύ Συχνά.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στη δήλωση: 'Παίζουν επειδή δεν υπάρχει κάτι άλλο να ασχοληθούν' [$U(45,51)=756$, $p=0.003$] και 'Για λόγους διασκέδασης' [$U(45,51)=820.5$, $p=0.011$], όπου ο μέσος όρος των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι κοντά στο 3.00, που αντιστοιχεί στο Συχνά.

Στις επιλογές 'Για αποφυγή σχολικών μαθημάτων' [$U(45,51)=480$, $p=0.000$] ή 'Από περιέργεια' [$U(45,51)=626.5$, $p=0.000$], ο μέσος όρος των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι κοντά στο 2.00, δηλώνοντας ότι κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί μερικές φορές, σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που δήλωσαν ότι κάτι τέτοιο δε συμβαίνει ποτέ ή θα συμβεί σπάνια.

4.6. Απόψεις των παιδιών για τις επιπτώσεις της χρήσης ηλεκτρονικών παιχνιδιών

Τέλος, εξετάστηκαν οι απαντήσεις των παιδιών σχετικά με την άποψη τους και το βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν σε κάποιες προτάσεις σχετικά με τη συχνή χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, όπου βλέπουμε τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να συμφωνούν σε υψηλότερο ποσοστό σε ορισμένες προτάσεις σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Σύγκριση των δύο ομάδων στις απόψεις τους για τις επιπτώσεις της συχνής χρήσης ηλεκτρονικών παιχνιδιών (N=96)

	Ομάδα ΔΕΠ-Υ (n=45)			Ομάδα ελέγχου (n=51)		
	Συμφωνώ	Διαφωνώ	ΔΞ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	ΔΞ
Λιγότερος χρόνος σε φίλους και οικογένεια	28.8%	55.5%	15.5%	17.6%	68.6%	13.7%
Αίσθημα θυμού όταν δεν παίζω	33.3%	48.9%	17.7%	3.9%	80.3%	15.6%
Μου περνούν τα νεύρα	40%	40%	20%	11.7%	56.8%	31.3%
Αφιερώνω πολύ χρόνο στα βιντεοπαιχνίδια	55.5%	31.1%	13.3%	21.5%	50.9%	27.4%
Παραμελώ τα σχολικά μαθήματα	22.2%	62.2%	15.5%	3.9%	88.2%	7.8%
Δεν αισθάνομαι λύπη όταν παίζω	44.4%	44.4%	11.1%	45%	27.45%	27.45%
Πηγαίνω αργά για ύπνο	26.7%	64.4%	8.9%	13.7%	74.5%	11.8%

Με την εφαρμογή του μη παραμετρικού κριτηρίου χ^2 βρέθηκαν διαφορές στις απόψεις για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μεταξύ των δύο ομάδων στις προτάσεις: 'Όταν δεν παίζω βιντεοπαιχνίδια αισθάνομαι θυμό' ($\chi^2=15,356$, d.f=2, $p=0,000$), 'Όταν παίζω μου περνούν τα νεύρα' ($\chi^2=10,199$, d.f=2, $p=0,006$), 'Αφιερώνω πολύ χρόνο στα βιντεοπαιχνίδια' ($\chi^2=11,916$, d.f=2, $p=0,003$) και 'Παραμελώ τα σχολικά μου μαθήματα εξαιτίας των ηλεκτρονικών παιχνιδιών' ($\chi^2=9,774$, d.f=2, $p=0,008$), με την ομάδα με ΔΕΠ-Υ να απαντά θετικά σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

5. Συζήτηση

Η χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών από παιδιά και εφήβους απασχολεί ιδιαίτερα τους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών, αφού πλέον η πλειονότητα των παιδιών και εφήβων έχει εύκολη και άμεση πρόσβαση σε αυτές, με αποτέλεσμα να έχει αυξηθεί η χρήση τους σε όλο και μικρότερη ηλικία (Downey et al., 2007, Rideout et al., 2010, Willoughby, 2008). Στο κεφάλαιο αυτό θα συζητήσουμε τα βασικά ευρήματα της πιλοτικής έρευνας που κάναμε, έχοντας υπόψη μας τους παρακάτω περιορισμούς: σκόπιμο και μικρό δείγμα, έλλειψη γενικευσιμότητας των συμπερασμάτων λόγω των μη παραμετρικών στατιστικών αναλύσεων και δυσκολία ανάλυσης ως προς το φύλο και την ηλικία λόγω μικρού αριθμού συμμετεχόντων στις υπο-ομάδες.

Ένα πρώτο εύρημα είναι η εύκολη πρόσβαση των παιδιών στις ηλεκτρονικές συσκευές, με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να έχουν ευκολότερη πρόσβαση από το δωμάτιό τους στην πλειονότητα των συσκευών, γεγονός το οποίο προβληματίζει δεδομένου ότι η εύκολη προσβασιμότητα ελλοχεύει κινδύνους για τα παιδιά που ήδη παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα υπερκινητικότητας, παρορμητικότητας και διάσπασης προσοχής.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά στις επιλογές περιεχομένου των βιντεοπαιχνιδιών και στην παρούσα έρευνα βρέθηκε πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ κάνουν διαφορετικές επιλογές στο περιεχόμενο των ηλεκτρονικών παιχνιδιών σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς ΔΕΠ-Υ: προτιμούν παιχνίδια περιπέτειας/δράσεις με γρήγορες εναλλαγές, παιχνίδια στρατηγικής, παιχνίδια αγώνων και τελευταία τα παιχνίδια γνώσεων. Το εύρημα αυτό πρέπει να ερμηνευθεί με βάση τις βιβλιογραφικές αναφορές πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι επιρρεπή προς έντονα και διασπαστικά ερεθίσματα, επομένως οι επιλογές του ως προς το περιεχόμενο των παιχνιδιών μπορεί να αποτελέσουν προβλεπτικό παράγοντα για ένταση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ αλλά και πιθανότητα εθισμού (Gentile et al., 2012, Tolchinsky, 2013). Επιπλέον, επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές ότι το περιεχόμενο των βιντεοπαιχνιδιών μπορεί να αυξήσει την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών ή να οδηγήσει σε μια απευαισθητοποίηση ως προς τη βία, αν τα παιχνίδια κατακλύζονται από σκηνές επιθετικότητας και βίας (Sanger et al., 1997, Nikkelen et al., 2015).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στο χρόνο ενασχόλησης με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και βρέθηκε πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αφιερώνουν περισσότερο χρόνο από τους συνομηλίκους τους (τόσο στη συχνότητα ενασχόλησης μέσα στην εβδομάδα όσο και στην ημερήσια χρήση). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από ξενόγλωσσες έρευνες (Armendarez, 2015, Baric et al., 2018, Bioulac et al., 2008). Η διαπίστωση της ενασχόλησης των παιδιών ΔΕΠ-Υ στην έρευνά μας με κατά μέσο όρο 2 ώρες την ημέρα είναι πάνω από τα όρια που θέτουν οι Παιδιατρικές Εταιρείες διαφόρων χωρών για ασφαλή χρήση, ενώ παράλληλα τα παιδιά στερούνται χρόνο για άλλες κοινωνικές και αθλητικές δραστηριότητες με ιδιαίτερη σημασία για την ψυχοσωματική τους ανάπτυξη (Armendarez, 2015, Bioulac et al., 2008).

Έχει διαπιστωθεί ότι η ενασχόληση σε καθημερινή βάση πάνω από 1 ώρα την ημέρα αυξάνει τις πιθανότητες να ενισχυθούν συμπεριφορές που σχετίζονται με τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, όπως διάσπαση προσοχής, παρορμητικότητα και αποδιοργάνωση (Sigman, 2010). Η συχνότερη ενασχόληση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ με τα τεχνολογικά μέσα απ' ότι των παιδιών τυπικής ανάπτυξης μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν λιγότερο αναπτυγμένο τον αυτοέλεγχο τους και έτσι είναι δύσκολο να αντισταθούν και να σταματήσουν ένα παιχνίδι (Chan & Robinnowitz, 2006).

Ως προς τον παράγοντα του φύλου, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει διαφορές στις προτιμήσεις αλλά και τις αντιλήψεις για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μεταξύ αγοριών και κοριτσιών τόσο για την ομάδα ΔΕΠ-Υ όσο και για την ομάδα ελέγχου, αν και χρειάζονται περισσότεροι συμμετέχοντες για περαιτέρω αναλύσεις. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αυξημένη καθημερινή ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια των κοριτσιών με ΔΕΠ-Υ (εκτός των αγοριών με ΔΕΠ-Υ), στα οποία δεν ήταν αναμενόμενο να έχουν τόση απήχηση τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Φαίνεται όμως πως τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ συνδέονται με κάποιο τρόπο με την ευχαρίστηση που προσφέρει η συχνή ενασχόληση με τα μέσα τεχνολογίας (Tolchinsky, 2013).

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στους λόγους ενασχόλησης με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια κι εδώ παρατηρούμε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όπου τα πρώτα δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως ασχολούνται με τα ηλεκτρονικά μέσα τεχνολογίας γιατί δεν έχουν άλλα ενδιαφέροντα, για να διασκεδάσουν, για κοινωνική αλληλεπίδραση, για να μην κάνουν τις σχολικές εργασίες κι από περιέργεια σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που επιπροσθέτως αναφέρουν και την ενίσχυση γνώσεων ως έναν παράγοντα. Με βάση αυτά τα δεδομένα πρέπει να σκεφτούμε πώς τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν χρησιμοποιηθούν για να βελτιωθεί η συγκέντρωση και η μνήμη εργασίας των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και πώς μπορούν να αλλάξουν οι αντιλήψεις των παιδιών για τη χρήση των τεχνολογικών μέσων για ψυχαγωγικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Με βάση τη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι μερικά παιδιά με ΔΕΠ-Υ προτιμούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια εξαιτίας των δυσκολιών τους ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η ενασχόληση τους με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι μια μοναχική ή εξ αποστάσεως δραστηριότητα, η οποία όμως τα κάνει να νιώθουν αποδεκτά σε ένα κοινό (Colwell & Payne, 2000, Nikkelen, et al., 2015, Young, 2009). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα εξέτασε τις απόψεις των παιδιών για τις συνέπειες της συχνής χρήσης των βιντεοπαιχνιδιών. Παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, με τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ να παραδέχονται σε μεγαλύτερο ποσοστό πως η συχνή ενασχόληση τους επηρεάζει σε θέματα καθημερινότητας (καθημερινό

διάβασμα, ώρα ύπνου κλπ), στην κοινωνικότητα αλλά και σε θέματα θυμού και νευρικότητας. Το τελευταίο αυτό εύρημα επιβεβαιώνει την πιθανότητα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να βρίσκουν τα βιντεοπαιχνίδια με μέσο εκτόνωσης και χαλάρωσης, δεδομένων των δυσκολιών τους στη διαχείριση καθημερινών και περιβαλλοντικών απαιτήσεων (Δαλιανά & Αντωνίου, 2016). Αντίστοιχη αναφορά κάνουν οι Bushman και Whittaker (2010) σύμφωνα με τους οποίους όταν τα παιδιά είναι θυμωμένα, επιθυμούν να παίξουν βιντεοπαιχνίδια με βίαιο περιεχόμενο, γιατί αυτό πιστεύουν ότι θα τους βοηθήσει να διώξουν τον θυμό τους και να ηρεμήσουν.

6. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής στη χώρα μας της ενασχόλησης με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ομάδας παιδιών με νευρο-απτυξιακές διαταραχές (ΔΕΠ-Υ) και παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υπάρχουν διαφορές ως προς τον τρόπο, τη συχνότητα χρήσης αλλά και τις αντιλήψεις για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ανάμεσα στις δύο ομάδες. Φαίνεται πως η σχέση της ενασχόλησης των παιδιών με τις ηλεκτρονικές συσκευές με την αύξηση του ποσοστού των παιδιών που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠ-Υ είναι πολυεπίπεδη και χρήζει συστηματική και σε βάθος μελέτη. Ωστόσο, είναι σημαντικό οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αλλά και οι γονείς τους να ενημερώνονται για τις αρνητικές συνέπειες της πολύωρης ενασχόλησης με ηλεκτρονικά παιχνίδια αλλά και την επίδραση του περιεχομένου συγκεκριμένων τύπων παιχνιδιών στην ικανότητα συγκέντρωσης, την παρορμητικότητα και τον αυτοέλεγχο. Επιπλέον, είναι σημαντικό τα ίδια τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τα πιθανά οφέλη από τη λελογισμένη χρήση ποικιλίας ηλεκτρονικών παιχνιδιών τα οποία συνδυάζουν δράση, περιπέτεια και εκπαιδευτικά-γνωστικά στοιχεία. Βαρύνουσας σημασίας είναι να μπορούν σταδιακά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να οριοθετούν τη χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών για να προστατευθούν από τους κινδύνους εθισμού και κοινωνικής απομόνωσης.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Association.
- Armendarez, J. J. (2015) *Video game use among children and adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (Διπλωματική εργασία ανοικτής πρόσβασης). University of Rhode Island, Rhode Island.
- Baric, V. B., Hellberg, K., Kjellberg, A. & Hemmingsson, H. (2018) Internet activities during leisure: A comparison between adolescents with ADHD and adolescents from the

- general population. *Journal of Attention Disorders*, 22(2), 1131–1139 Doi: 1087054715613436
- Bioulac, S., Arfi, L. & Bouvard, M. P. (2008) Attention deficit/hyperactivity disorder and video games: A comparative study of hyperactive and control children. *European Psychiatry*, 23(2), 134-141. Doi: 10.1016/j.eurpsy.2007.11.002.
- Bioulac, S., Lallemand, S., Fabrigoule, C., Thoumy, A. L., Philip, P. & Bouvard, M. P. (2014) Video game performances are preserved in ADHD children compared with controls. *Journal of Attention Disorders*, 18(6), 542-550. <https://doi.org/10.1177%2F1087054712443702>
- Bushman, B. J. & Whitaker, J. L. (2010) Like a magnet catharsis beliefs attract angry people to violent video games. *Psychological Science*, 21(6), 790-792. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0956797610369494>
- Colwell, J. & Payne, J. (2000) Negative correlates of computer game play in adolescents. *British Journal of Psychology*, 91(3), 295-310. <https://doi.org/10.1348/000712600161844>
- Γιουτάνη, Φ. & Κουγιούρη, Ε. (2006) Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και η επίδρασή τους στην ψυχοσύνθεση των παιδιών Έκτης Δημοτικού. (Εργασία ανοικτής πρόσβασης). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Γκαραγκούνη-Αραίου, Φ. (2006) Επίδραση της χρήσης του υπολογιστή στη συμπεριφορά και τη σχολική επίδοση παιδιών με συμπτώματα διάσπασης προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα/ παρορμητικότητα (Διδακτορική διατριβή ανοικτής πρόσβασης). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Δαλιανιά, Ν. & Αντωνίου, Α.Σ. (2016) Τρόποι αντίληψης και στρατηγικές διαχείρισης του χρόνου από μαθητές με ΔΕΠ-Υ. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 418-426. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.208>
- Downey, S., Hayes, N. & O'Neill, B. (2007) Play and technology for children aged 4-12. (Rep.). Dublin: Centre for Social and Educational research.
- Egenfeldt-Nielsen, S., Jonas Heide, S. & Pajares, S. (2008) *Understanding video games*. London: Routledge.
- Eglesz, D., Fekete, I., Kiss, O. E. & Izso, L (2005) Computer games are fun? On professional games and players' motivations. *Educational Media International*, 42(2), 117-124.
- Engelhardt, C.R., Mazurek, M.O. & Sohl, K. (2013) Media use and sleep among boys with autism spectrum disorder, ADHD, or typical development. *Pediatrics*, 132(6), 1081-1089. Doi: 10.1542/peds.2013-2066
- Ζέττα, Μ. (2011) Ηλεκτρονικό παιχνίδι και επιπτώσεις. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και η επίδρασή τους στη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών. (Διπλωματική εργασία ανοικτής πρόσβασης). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

- Gentile, D. A., Swing, E. L., Lim, C. G. & Khoo, A. (2012) Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(1), 62. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026969>
- Green, C. T., Long, D. L., Green, D., Iosif, A. M., Dixon, J. F., Miller, M. R.,... & Schweitzer, J. B. (2012) Will working memory training generalize to improve off-task behavior in children with attention-deficit/hyperactivity disorder?. *Neurotherapeutics*, 9(3), 639-648.
- Jama, D. & Dugdale, G. (2010) *Literacy: State of the Nation A picture of literacy in the UK today* (pp. 1-7, Rep.). United Kingdom: National Literacy Trust. (ERIC Document Reproduction Service No. ED541407).
- Κουμούλα, Α. (2012) Η εξέλιξη της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στον χρόνο. *Ψυχιατρική*, 23(1), 49-59.
- Lingineni, R. K., Biswas, S., Ahmad, N., Jackson, B. E., Bae, S. & Singh, K.P. (2012). Factors associated with attention deficit/ hyperactivity disorder among US children: Results from a national survey. *BMC Pediatrics*, 12(1), 50. Doi: 10.1186/1471-2431-12-50.
- Loiselle, K. (2015) *Comparing the electronic media habits of adolescents with ADHD and adolescents without ADHD* (Διδακτορική διατριβή ανοικτής πρόσβασης). George Mason University, United States.
- Nikkelen, S. W., Vossen, H. G., Valkenburg, P. M., Velders, F. P., Windhorst, D. A., Jaddoe, V. W. & Tiemeier, H. (2014) Media violence and children's ADHD related behaviors: A genetic susceptibility perspective. *Journal of Communication*, 64(1), 42-60. <https://doi.org/10.1111/jcom.12073>
- Rideout, V., Foehr, U.G. & Roberts, D. (2010) *Generation M2: media in the lives of 8- to 18- Year- Olds*. Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Sanger, J., Willson, J., Davies, B. & Whittaker, R. (1997) *Young children, videos and computer games: issues for teachers and parents*. London: Falmer Press.
- Sigman, A. (2010) *The impact of screen media on children: A Eurovision for parliament*. Ανακτήθηκε στις 26/12/2018 από https://www.steinereducation.edu.au/wpcontent/uploads/uk_screen_time.pdf
- Τσαλίκη, Λ., Χρονάκη, Δ. & Κοντογιάννη, Σ. (2012) *Παιδιά και Διαδίκτυο στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε στις 26/12/2016 από: <http://docplayer.gr/872933-Paidia-kai-diadiktyo-stin-ellada.html>
- Tahiroglu, A. Y., Celik, G. G., Avci, A., Seydaoglu, G., Uzel, M. & Altunbas, H. (2010) Short-term effects of playing computer games on attention. *Journal of Attention Disorders*, 13(6), 668-676. Doi: 10.1177/1087054709347205.
- Tolchinsky, A. (2013) *The development of a self-report questionnaire to measure problematic video game play and its relationship to other psychological phenomena*.

- (Μεταπτυχιακή εργασία ανοικτής πρόσβασης). Eastern Michigan University, Michigan.
- Tolchinsky, A. & Jefferson, S. D. (2011) Problematic video game play in a college sample and its relationship to time management skills and attention-deficit/hyperactivity disorder symptomology. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(9), 489-496. Doi: 10.1089/cyber.2010.0315
- Τσιτουρίδου, Μ. & Βρύζας, Κ. (2004) Εκπαιδευτικό λογισμικό για μικρά παιδιά: οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Ανακτήθηκε στις 10/01/2017 από: <http://lekythos.library.ucy.ac.cy/handle/10797/14859>
- Young, K. (2009) Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *The American Journal of Family Therapy*, 37(1), 355-372. <https://doi.org/10.1080/01926180902942191>
- Weinstein, A., Yaacov, Y., Manning, M., Danon, P. & Weizman, A. (2015) Internet addiction and attention deficit hyperactivity disorder among schoolchildren. *The Israel Medical Association Journal*, 17(12), 731-734.
- Willoughby, T. (2008) A short-term longitudinal study of Internet and computer game use by adolescent boys and girls: prevalence, frequency of use and psychosocial predictors. *Developmental Psychology*, 44(1), 195-204. Doi: 10.1037/0012-1649.44.1.195.
- Wolraich, M. L., Lambert, W., Doffing, M. A., Bickman, L., Simmons, T. & Worley, K. (2003) Psychometric properties of the Vanderbilt ADHD diagnostic parent rating scale in a referred population. *Journal of Pediatric Psychology*, 28(8), 559-568.

ΙΧΝΗΛΑΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ

TRACKING OF TEACHERS' PERCEPTIONS ON DISTANCE EDUCATION AT THE BEGINNING OF THE PANDEMIC

Δρ Χαράλαμπος Σταχτέας
ΑΣΠΑΙΤΕ, Παράρτημα Βόλου
sxpa@uth.gr

Φώτης Σταχτέας
Τμήμα Χημείας ΑΠΘ
fotistac@chem.auth.gr

Περίληψη

Με αφορμή την πανδημία που προκάλεσε ο SARS-CoV-2, οι καθηγητές Δ.Ε. κλήθηκαν έκτακτα και χωρίς προετοιμασία να προσφέρουν μαθήματα τηλεκπαίδευσης στους μαθητές τους. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αποτυπώσει τις απόψεις των καθηγητών σχετικά με την τηλεκπαίδευση, στην προοπτική να αποτελέσει αυτή ένα εργαλείο ενίσχυσης του αποκαλούμενου 'ψηφιακού σχολείου'. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε αντίδραση στην εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης εν μέσω κρίσης, αλλά καταγράφεται αμφισημία σχετικά με την πρόθεσή τους να την εφαρμόσουν υπό κανονικές συνθήκες. Παρά το γεγονός ότι οι καθηγητές δηλώνουν αρκετά εξοικειωμένοι με τη χρήση της νέας τεχνολογίας, αναζητούν περαιτέρω εξειδικευμένη επιμόρφωση για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Δεδομένου ότι οι καθηγητές θεωρούν ότι και οι μαθητές τους δεν είναι έτοιμοι για κάτι τέτοιο, οι παρεμβατικές δράσεις της πολιτείας δεν πρέπει να περιοριστούν στην παροχή τεχνικής κατάρτισης, αλλά να σχεδιαστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να αναδειχθεί το συγκριτικό πλεονέκτημα της τηλεκπαίδευσης ως επικουρικού διδακτικού μέσου.

Λέξεις κλειδιά

Τηλεκπαίδευση (Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση), Τ.Π.Ε., Πανδημία, Καθηγητές Δ.Ε.

Abstract

On the occasion of the pandemic caused by SARS-CoV-2 and led to the suspension of schools, secondary school teachers were called upon to provide tele-education courses to their students. This paper aims to reflect teachers' views on tele-education, in the hope of being

another useful tool to strengthen the so-called 'digital school'. The results showed that teachers are amenable to implement tele-education during the pandemic crisis, however it seems that there is ambiguity apropos its future use under normal conditions. Although, teachers consider themselves conversant with new technologies, the need of further specialized training on distance education was definitely reflected. Since teachers consider that their students are not ready for this, the state's intrusive actions should not be limited to the provision of technical training, but should be designed in such a way as to highlight the comparative advantage of tele-education as an auxiliary teaching instrument.

Key words

Tele-education (Remote Learning, Distance Education), I.C.T., Pandemic (SARS-CoV-2), Secondary School Teachers.

0. Εισαγωγή

Με την προσμονή ανάσχεσης της πανδημίας του κορονοϊού και της λήξης του παγκόσμιου συναργερμού, επέρχονται σημαντικές ανατροπές οι οποίες συνδυάζονται με μεγάλου βαθμού αναθεωρήσεις και αναπροσαρμογές. Η προστασία και η διάσωση ανθρώπινων ζωών έχουν επιβάλει πρωτοφανείς ρυθμούς λήψης αποφάσεων και έχουν αναδείξει διοικητικές διαδικασίες και ικανότητες σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο, παγκοσμίως. Και στην Ελλάδα παρατηρήθηκαν χαρακτηριστικές εκδηλώσεις ταχείας προσαρμογής και μετάβασης σε πρωτόγνωρες διαδικασίες. Μεταξύ των άλλων, σημαντικές καινοτομίες συντελέστηκαν στο πεδίο της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Πραγματικά, μέσα σε λίγες ημέρες, προχώρησαν πολλές σχετικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες ίσως να έπρεπε να είχαν ήδη συντελεστεί προ πολλού και ενδεχομένως για την ολοκλήρωσή τους θα απαιτούνταν αρκετά χρόνια.

Μία απ' αυτές είναι και η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης μέσα σε μία εβδομάδα από την κυβερνητική απόφαση αναστολής¹ λειτουργίας των σχολείων εξαιτίας της πανδημίας του νέου κορονοϊού. Φαίνεται ότι η κρισιμότητα της συγκυρίας, θα αφήσει ισχυρό αποτύπωμα στην εφαρμογή (ενίσχυση και επέκταση) των ΤΠΕ στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Η αναγκαιότητα του εφικτού στην κοινωνία των πληροφοριών (Dertouzos, 1997) ενεργοποίησε έγκαιρα τα ανταντακλαστικά του Υπουργείου Παιδείας αλλά και των εκπαιδευτικών. Το Υπουργείο Παιδείας, με σχετική εγκύκλιο² που εξέδωσε έγκαιρα, προέβη σε υποδείξεις προς τους εκπαιδευτικούς για την προαιρετική αξιοποίηση της τηλεκπαίδευσης, διευκρινίζοντας ότι με την τηλεκπαίδευση επιδιώκεται να διατηρηθεί ζωντανή η επαφή και το ενδιαφέρον των μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία και να περιοριστεί το κόστος της απώλειας του χαμένου διδακτικού χρόνου. Στη συνέχεια, πολύ σύντομα εξασφαλίστηκαν άδειες για χρήση

ειδικού λογισμικού από το εμπόριο, αναβαθμίστηκε η πλατφόρμα e-class του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (Π.Σ.Δ.), επήλθε συνεννόηση με τους παρόχους κινητής τηλεφωνίας για χωρίς χρέωση πρόσβαση στο internet (zerorating), αποστάλθηκαν στα σχολεία πολλά έγγραφα με αναλυτικές οδηγίες και δημιουργήθηκε ειδική συμβουλευτική ιστοσελίδα.

Αλλά και οι εκπαιδευτικοί σε μία προσπάθεια προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες δεν έμειναν άπραγοι, αλλά ανέσυραν, επικαιροποίησαν και εμπλούτισαν γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία και άρχισαν να τις εφαρμόζουν³ στην πράξη. Ας σημειωθεί ότι πάρα πολύ μεγάλο μέρος των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) παρακολούθησε την προαιρετική επιμόρφωση ΤΠΕ Α' Επιπέδου και όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό με ειδικότητες ΠΕ02, ΠΕ03 και ΠΕ04, παρακολούθησε την προαιρετική επιμόρφωση ΤΠΕ Β' Επιπέδου, ωστόσο έως σήμερα είχε καταγραφεί από ελάχιστη έως ανύπαρκτη αξιοποίηση στη σχολική πράξη των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν. Εντούτοις, δεν πρέπει να αγνοηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν εσπευσμένα (δίχως σχεδιασμό, χωρίς ειδικά διασκευασμένο μαθησιακό υλικό και με απουσία εξειδικευμένων διδακτικών και μαθησιακών στόχων) να επιτελέσουν ένα έργο συναφές αλλά πολύ διαφορετικό από το συμβατικό τους έργο (δεν βρίσκει εφαρμογή η βασική αρχή επικοινωνίας που υποστηρίζει ότι η οργάνωση συλλογικοτήτων γύρω από μια ιδέα απαιτεί τη φυσική παρουσία σε ένα κοινό πλαίσιο χώρου και χρόνου), σε πρωτόγνωρες συνθήκες εγκλεισμού, όπου κυριαρχεί το άγχος, και όντας ουσιαστικά απροετοίμαστοι.

Γενικά, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζει κάποιες δυσχέρειες εφαρμογής, οι οποίες σχετίζονται με την αύξηση του εργασιακού φόρτου των εκπαιδευτικών, την ελλιπή διοικητική και τεχνική υποστήριξή τους και την ανασφάλεια που αισθάνονται για το εν λόγω εγχείρημα (Butler & Sellbom, 2002, Guha, 2000, Pelgrum, 2001, Slaouti & Barton, 2007). Αποφασιστικής σημασίας στην ενίσχυση και επέκταση των ΤΠΕ προς την κατεύθυνση της τηλεεκπαίδευσης κρίνεται ότι διαδραματίζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το εάν και κατά πόσο διαφαίνεται βελτίωση του διδακτικού έργου χωρίς συνοδά διαχειριστικά προβλήματα (Demetriadis, 2003, Preston et al., 2000, Βοσνιάδου, 2006). Επισημαίνεται ότι παρότι αυτές οι αντιλήψεις δεν είναι αντικειμενικές⁴ (Γιαβρίμης κ.ά., 2009, Λάμνιαν, 2001, Πολίτης κ.ά., 2000), επηρεάζουν σημαντικά την εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση (Blackledge & Hunt, 2018, Francis et al., 2000). Συνεπώς, για την εκπαιδευτική καινοτομία εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, η οποία ξεκίνησε βιαστικά υπό συνθήκες πανικού από την επέλαση του νέου κορονοϊού, αποκτά ενδιαφέρον η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ετοιμότητα να τη διαχειριστούν και την πρόθεσή τους να τη διατηρήσουν μετά την αποκατάσταση της κανονικότητάς.

Από την άλλη πλευρά, είναι γνωστό ότι η ενίσχυση της επέκτασης του αποκαλούμενου 'Ψηφιακού Σχολείου', ως μία εκδοχή της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης⁵ στο χώρο της εκπαίδευσης, συνεχίζει να παραμένει ζητούμενο (European Commission, 2019). Επομένως, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διαφανεί εάν η έκτακτη εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης, ακόμα και υπό αντίξοες συνθήκες, δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις βελτίωσης του Ευρωπαϊκού δείκτη ψηφιακής ανάπτυξης EGDl και κυρίως των υποδεικτών OSI και HCI. Σημειώνεται ότι ο δείκτης EGDl (E-Government Development Index) καθιερώθηκε από τον ΟΗΕ και αποτυπώνει κάθε δύο χρόνια το βαθμό ανάπτυξης της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης σε κάθε κράτος-μέλος. Ο υποδείκτης OSI (Online Service Index) μετρά την ανάπτυξη ηλεκτρονικών υπηρεσιών σε έναν οργανισμό, ενώ ο υποδείκτης HCI (Human Capital Index) αποτιμά το βαθμό ετοιμότητας του ανθρώπινου κεφαλαίου να συμμετέχει στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση.

1. Εκπαίδευση και Τηλεκπαίδευση

Η εκπαίδευση με την έννοια της οργανωμένης και συστηματικής διδακτικομαθησιακής διαδικασίας αποτελείται από ένα σύνθετο και πολύπτυχο πλέγμα δραστηριοτήτων, συντελείται με την ευθύνη ειδικά καταρτισμένων επαγγελματιών και υλοποιείται στο φυσικό χώρο που είναι το σχολείο. Το σχολείο συνιστά εκείνο τον κοινωνικό θεσμό, ο οποίος εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για τη μάθηση που προσδοκούν οι μαθητές, αναμένουν οι γονείς και επιδιώκει η πολιτεία. Εξυπακούεται ότι το σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στη διατήρηση και μεταβίβαση στις νέες γενιές της εμπειρίας και των πολιτιστικών αγαθών των προηγούμενων γενεών ή στην απόκτηση προσόντων για τις μελλοντικές καταστάσεις της ζωής (Ξωχέλλης, 1986, Παπάς, 2000, Τσουρέκης, 1981).

Είναι αυτονόητο ότι το σχολείο συμβάλλει στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, που προάγονται διαμέσου της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης, του παιχνιδιού, της ομαδικότητας, της κοινής ζωής, της συνύπαρξης και της σχέσης με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Δηλαδή, στο ζωηφόρο χώρο του σχολείου υφαίνονται αξίες, στάσεις, συνειδήσεις, αναδεικνύονται ικανότητες και αναπτύσσονται δεξιότητες, δράσεις, συμπεριφορές και νοοτροπίες. Τελικά, στην ολοκληρωμένη διαμόρφωση της προσωπικότητας των αυριανών ενεργών πολιτών, σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει αυτός καθ' αυτός ο χώρος του σχολείου, ο οποίος παρέχει τις απαραίτητες παιδαγωγικές ευκαιρίες.

Κυρίαρχο στοιχείο της διδακτικομαθησιακής διαδικασίας αποτελεί η επικοινωνία, η οποία συντελείται στη βάση της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή (Γκότοβος, 1997, Ματσαγγούρας, 2006). Μέσω της προαναφερόμενης αλληλεπίδρασης⁶ διαμορφώνεται το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα που ενθαρρύνει τη μάθηση (Reezigt et al., 2003). Στην ουσία, η επικοινωνιακή διάσταση της διδακτικομαθησιακής διαδικασίας αντιπροσωπεύει τη φύση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη. Με

την επικοινωνία που αναπτύσσεται εντός του σχολείου και ιδιαίτερα μέσα στην τάξη, διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον που στοχεύει όχι μόνο στην κατάκτηση της γνώσης, αλλά και στην κοινωνικοποίηση και ομαλή ψυχοπνευματική ανάπτυξη των μαθητών (Πασιαρδή, 2001, Χαραλάμπους, 2000). Ορισμένες φορές και υπό συνθήκες, κρίνεται ωφέλιμη η επέκταση της διδακτικομαθησιακής διαδικασίας και εκτός του χώρου του σχολείου, με τη μορφή της τηλεκπαίδευσης⁷.

Τηλεκπαίδευση ονομάζουμε την παροχή διδακτικών, κυρίως, υπηρεσιών, με τη βοήθεια της διαδικτυακής τεχνολογίας, από ένα κέντρο στο οποίο εδρεύει κάποιος φορέας παροχής εκπαιδευτικού προϊόντος προς μία περιφέρεια που απαρτίζεται από μία ομάδα ατόμων που ενδιαφέρονται για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό προϊόν (Clark, 2020, Σταχτέας, 2009). Προφανώς, μέσω ενός δικτύου Η/Υ ο διδάσκων και οι διδασκόμενοι αλληλεπιδρούν από απόσταση, οργανωμένα μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας μηνύματα και υλικό εκπαιδευτικού χαρακτήρα (Curran, 2006, Moore & Thompson, 1997). Η τηλεκπαίδευση πραγματοποιείται με τη χρήση ειδικών λογισμικών και είναι δυνατό να λάβει ασύγχρονη μορφή (δηλαδή τα μηνύματα και το υλικό στέλνονται και λαμβάνονται οποιαδήποτε χρονική στιγμή) ή σύγχρονη μορφή (δηλαδή τα μηνύματα και το υλικό στέλνονται και λαμβάνονται ταυτόχρονα). Η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση είναι περισσότερο δημοφιλής, ευρέως διαδεδομένη και με λιγότερες τεχνικές και οικονομικές απαιτήσεις. Αντίθετα, στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση τα λογισμικά έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις hardware, προϋποθέτουν εξασφάλιση υψηλής ταχύτητας στο internet και είναι πιο πολύπλοκα στη χρήση τους, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Διευκρινίζεται ότι παρότι η σύγχρονη τηλεκπαίδευση είναι λιγότερο απρόσωπη, εντούτοις, το μάθημα και σ' αυτήν την περίπτωση παύει να είναι μια συλλογική δυναμική διαδικασία στην οποία τα υποκείμενα κοινωνούν ως πρόσωπα και αλληλεπιδρούν ως κοινωνικά όντα, μετέχοντας με όλες τους τις αισθήσεις (Clark, 2020, Hassenburg, 2009, Ματσαγγούρας, 2006).

Σύμφωνα και με τη διεθνή εμπειρία και πρακτική, κάποιες πτυχές της τηλεκπαίδευσης, συμπληρώνουν και υποστηρίζουν τη διδακτικομαθησιακή διαδικασία αυξάνοντας την ευελιξία, ειδικά υπό ορισμένες συνθήκες (Cavanaugh, 2001, Hannay & Newvine, 2006, Hurlbut, 2018, Merisotis & Phipps, 1999, Rosbottom, 2001, Tomei, 2006). Δηλαδή, η τηλεκπαίδευση δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο ως επικουρική μέθοδος και με την προϋπόθεση ότι θα ενεργοποιεί τον μαθητή ώστε να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική⁸ πορεία αυτομάθησης (Λιοναράκης, 2005). Αλλά και σ' αυτή ακόμα την περίπτωση, η προετοιμασία για την παιδαγωγική αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας με σκοπό τη διεξαγωγή ενός ιδιόμορφου μαθήματος (Inman et al., 1999), ώστε να προκύψει αποτελεσματική και αποδοτική τηλεκπαίδευση, απαιτεί πολλές, ποι- κίλες και εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες (Λιοναράκης, 2006).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι καθηγητές, εξαιτίας των συνθηκών που δημιουργήθηκαν από την πανδημία που ενέσκηψε, κλήθηκαν να υλοποιήσουν τηλεκπαίδευση στους μαθητές, κάτι απολύτως πρωτόγνωρο που η εφαρμογή του γίνεται δυσκολότερη υπό το άγχος της εξέλιξης της διασποράς του νέου κορονοϊού. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί εκτέθηκαν σε μία διαδικασία που απέχει παρασάγγας απ' αυτό στο οποίο εκπαιδεύτηκαν ή απέκτησαν την εμπειρία να πράττουν. Το πιθανότερο είναι να διακατέχονται από αμφιβολία για το εάν με την τηλεκπαίδευση προσφέρουν στους μαθητές τους ουσιαστική διδασκαλία, εφόσον ελλείπουν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας που συνεισφέρουν στη δημιουργία παιδαγωγικής ατμόσφαιρας. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό προσωπικό βρέθηκε απροετοίμαστο, αφού σχετικές επιμορφώσεις ουδέποτε πραγματοποιήθηκαν κατά το παρελθόν, αλλά και στις πιστοποιημένες επιμορφώσεις ΤΠΕ Α' και Β' Επιπέδου του Υπουργείου Παιδείας, ακόμα και απλή επιδειξη λογισμικών τηλεκπαίδευσης ήταν από ανύπαρκτη έως και εξαιρετικά περιορισμένη. Απ' όλα τα προηγούμενα, διαπιστώνεται ότι η έρευνα αφορά σε μια δράση των εκπαιδευτικών που βρίσκεται εν τω γεννάσθαι και απαιτεί επίπονη και ταχεία προσαρμογή σε άγνωστα ψηφιακά εργαλεία, διαφοροποιημένο περιεχόμενο και άλλη διαδικασία.

2. Σκοπός της εργασίας

Κύριος σκοπός της εργασίας είναι να αξιοποιήσει την επαφή των καθηγητών με την τηλεκπαίδευση που προέκυψε εκτάκτως λόγω πανδημίας, προκειμένου να αποτυπωθούν οι σχετικές απόψεις των καθηγητών/τριών Δ.Ε., ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα που θα βοηθήσουν στη διαμόρφωση πλαισίου παρεμβατικών δράσεων ενδυνάμωσης των λειτουργών της σχολικής πράξης στην προοπτική εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης ως επικουρικό διδακτικό μέσο υπό συνθήκες κανονικότητας. Απώτερος σκοπός είναι να ανιχνεύσει εάν και κατά πόσο η εμπλοκή των καθηγητών με την πληροφορική τεχνολογία εξαιτίας υλοποίησης μαθημάτων τηλεκπαίδευσης, είναι εφικτό να συμβάλλει στη βελτίωση των βασικών οικονομικών δεικτών ψηφιακής ωριμότητας.

3. Υλικό και Μέθοδος

Η έρευνα αφορούσε καθηγητές/τριες Γυμνασίων και Λυκείων Β/βάθμιας Εκπαίδευσης του Καλλικρατικού Δήμου Βόλου και πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο. Στο ερωτηματολόγιο υιοθετήθηκε η 6/βαθμη κλίμακα Likert (1 "καθόλου" έως 6 "πάρα πολύ") με στόχο να αποτραπεί η συγκέντρωση των επιλογών στη μεσαία θέση, κάτι που αναφέρεται (Βάμβουκας, 2007) ότι παρατηρείται ορισμένες φορές όταν χρησιμοποιείται κλίμακα με περιττό αριθμό επιλογών. Αρχικά, έγινε έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου και ακολούθησε έλεγχος φαινομενικής εγκυρότητας που

οδήγησαν σε σχετικές μικρές προσαρμογές. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή από την οποία δεν προέκυψε ανάγκη περαιτέρω διασκευής.

Η έρευνα διεξήχθη με ανώνυμο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο (google forms), το οποίο ζητήθηκε με αποστολή μηνύματος (e-mail) να συμπληρωθεί από εκπαιδευτικούς που επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία (χρήση γεννήτριας τυχαίων αριθμών με Η/Υ). Περιλάμβανε 15 ερωτήσεις δίτιμης επιλογής και πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα μόνο μίας επιλογής. Επιπλέον υπήρχε και μία ερώτηση με δυνατότητα τριών επιλογών, σύμφωνα με την οποία οι καθηγητές κλήθηκαν να επιλέξουν τα μέσα που κυρίως χρησιμοποιούν για την ενημέρωσή τους σχετικά με την εξέλιξη της πανδημίας. Η συγκεκριμένη ερώτηση, αρχικά φαίνεται παράταιρη, αλλά αυτή κρίθηκε ότι ήταν σκόπιμο να συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο, διότι αποτυπώνει την ψηφιακή εγγραμματοσύνη των καθηγητών, οπότε προσφέρει μία ακόμα ευκαιρία να διαπιστωθεί η εξοικειώσή τους με δεξιότητες συναφείς με τις τεχνικές δεξιότητες τηλεκαίτευσης.

Όταν το μέγεθος του πληθυσμού δεν είναι μικρό, το μέγεθος του δείγματος είναι ανεξάρτητο απ' τον πληθυσμό (Ζαχαροπούλου, 2015, Μπένος, 1985, Χάλκος, 2007, Ψωινός, 1989), οπότε επιδιώχθηκε να εξασφαλιστεί εκτίμηση ποσοστών σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5% και με αναμενόμενη ακρίβεια $\pm 0,05$. Έτσι ζητήθηκε να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο από 380 εκπαιδευτικούς. Καθώς η πανδημία εξελίσσονταν με χαρακτηριστικά που φαινόταν να διαφοροποιούνται, θεωρήθηκε ότι η συλλογή των απαντήσεων έπρεπε να γίνει υπό ίδιες περίπου συνθήκες κλιμάκωσης της πανδημίας. Γι' αυτό η έρευνα περιορίστηκε στο χρονικό διάστημα από 24 μέχρι και 29/03/2020 (αρχή της πανδημίας στην Ελλάδα). Στο συγκεκριμένο διάστημα ελήφθησαν 226 ερωτηματολόγια. Με το συγκεκριμένο πλήθος ερωτηματολογίων, η αναμενόμενη ακρίβεια διαμορφώθηκε στο $\pm 0,065$, τιμή η οποία δεν κρίθηκε απογοητευτική για τη συνέχιση της έρευνας.

Για τις ανάγκες της έρευνας οι ειδικότητες των καθηγητών επιμερίστηκαν σε δύο κατηγορίες, οπότε δημιουργήθηκαν δύο ευρύτερες ειδικότητες. Η αποκαλούμενη «Θετική» ειδικότητα περιελάβε καθηγητές/τριες με πτυχίο διορισμού Μαθηματικών, Φυσικής, Χημείας, Βιολογίας, Γεωλογίας, Πληροφορικής ΑΕΙ/ΤΕΙ, Οικονομολογικών ειδικοτήτων ΑΕΙ/ΤΕΙ, Τεχνικών ειδικοτήτων ΑΕΙ/ΤΕΙ, Γεωπονοδασολογικών ειδικοτήτων ΑΕΙ/ΤΕΙ, Ιατρών, Νοσηλευτικών ειδικοτήτων ΑΕΙ/ΤΕΙ. Η αποκαλούμενη «Θεωρητική» ειδικότητα, περιελάβε καθηγητές/τριες με πτυχίο διορισμού Φιλολογίας, Θεολογίας, Ξένων Γλωσσών, Νομικής, Κοινωνιολογίας, Πολιτικών Επιστημών, Οικιακής Οικονομίας, Μουσικής, Καλλιτεχνικών ειδικοτήτων, Κοινωνικών Λειτουργών, Φυσικής Αγωγής.

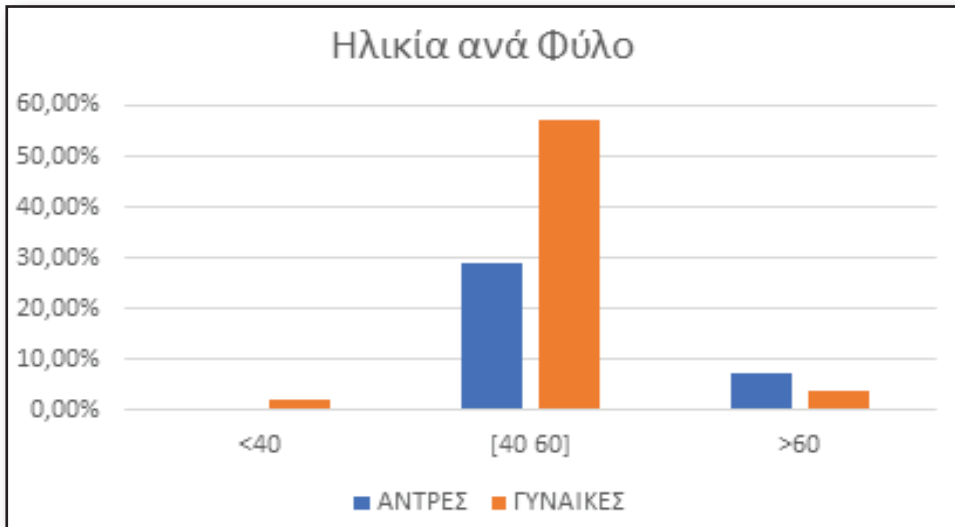
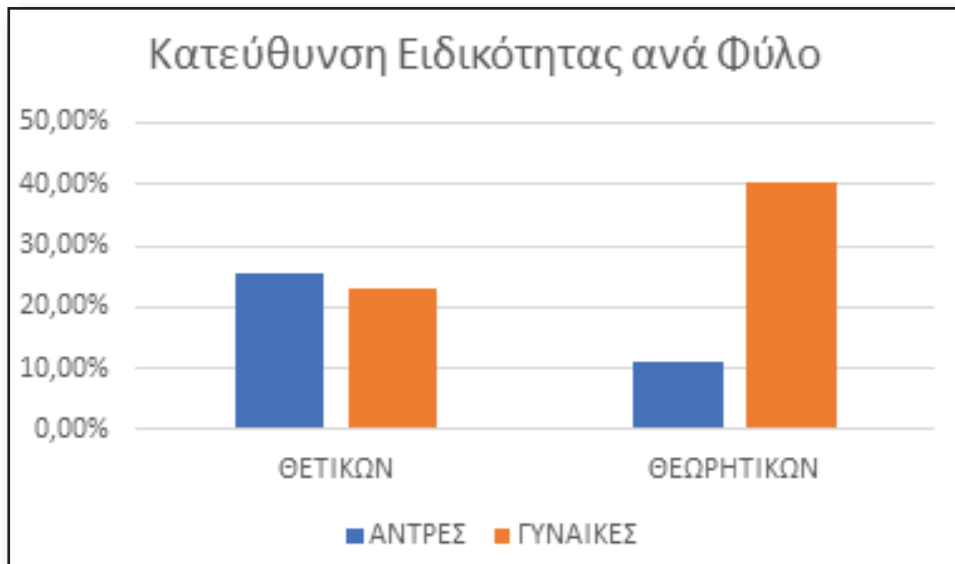
Για τη στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 21. Έμφαση δόθηκε στην αναζήτηση συνάφειας με σκοπό την ανάδειξη εξαρτήσεων μεταξύ των μεταβλητών που είναι όλες τύπου nominal ή ordinal. Προς τούτο χρησιμοποιήθηκε το χ^2 τεστ (μη παραμετρική συμπερασματολογία) σε επίπεδο σημαντικότητας 5%

(Μακράκης, 2001, Τσάντας κ.ά., 1999, Χάλκος, 2007). Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ύπαρξης συσχετίσεων (διαδικασία crosstabulation με κριτήρια στατιστικής σημαντικότητας του χ^2 τεστ τις τιμές p-value του Pearson) μεταξύ των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Ειδικά στις περιπτώσεις κατά τις οποίες το χ^2 τεστ έδινε τιμή p που δεν μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με ασφάλεια, καθώς στους πίνακες συνάφειας που προέκυπταν, το πλήθος των κελιών με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5 ήταν μεγαλύτερο του 20% (Everitt, 1989, Κατσίλης, 2000, Τσάντας κ.ά., 1999), χρησιμοποιήθηκε για έλεγχο η τιμή p_{mc} της διαδικασίας Monte Carlo του SPSS (Συμεωνάκη, 2015) σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, η προϋπηρεσία, και το μορφωτικό επίπεδο (ανώτερος τίτλος σπουδών). Ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίστηκαν τα εξής: α) η εξοικείωση με την ψηφιακή τεχνολογία, β) η συμφωνία να ξεκινήσουν τηλεκπαίδευση, γ) η ετοιμότητα να υλοποιήσουν τηλεκπαίδευση, δ) η μορφή της τηλεκπαίδευσης που θεωρείται ελκυστική και ε) η πρόθεση να εφαρμόσουν από την επόμενη χρονιά τηλεκπαίδευση στο σχολείο τους. Στα αποτελέσματα εμφανίζονται μόνο οι συσχετίσεις που αναδείχθηκαν, αφού όταν ισχύει $p > 0,05$ δεν μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση (H_0), άρα είμαστε αβέβαιοι για το εάν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των γνωρισμάτων που περιγράφουν οι μεταβλητές που ελέγχονται (Αποστολάκης & Καστανιά, 1994).

4. Αποτελέσματα

4.1. Χαρακτηριστικά του Δείγματος

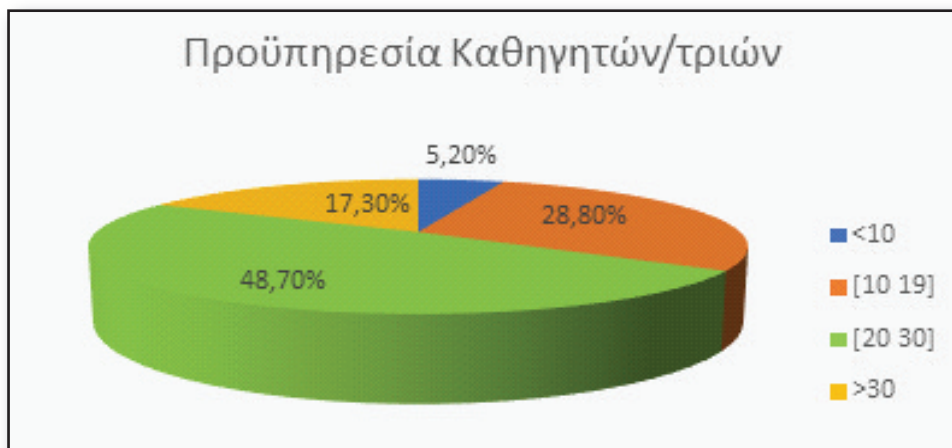
Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 63% γυναίκες και 37% άντρες. Σε ό,τι αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε σχεδόν ισοκατανομή μεταξύ επισημών (γνωστικών αντικειμένων) θεωρητικών και θετικών κατευθύνσεων. Κατά 3% η ηλικία τους είναι μικρότερη των 40 ετών, κατά 86% είναι μεταξύ 40 και 60 ετών και κατά 11% είναι μεγαλύτερη από 60 έτη. Η κατανομή της ηλικίας με το φύλο φαίνεται στο γράφημα 1, ενώ η κατανομή της ειδικότητας με το φύλο παρουσιάζεται στο γράφημα 2.

Γράφημα 1: Κατανομή με βάση την ηλικία και το φύλο**Γράφημα 2:** Κατανομή με βάση την κατεύθυνση ειδικότητας και το φύλο

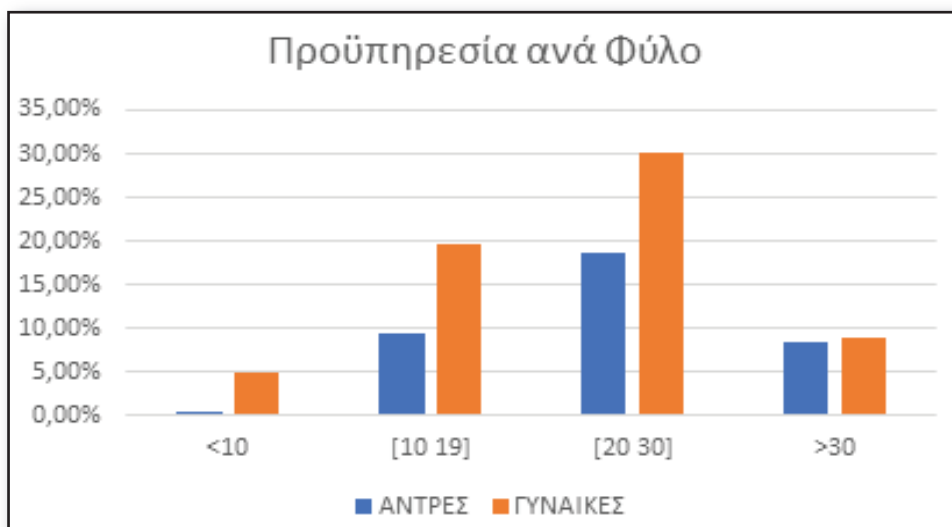
Η κατανομή της διδακτικής τους προϋπηρεσίας εμφανίζεται στο γράφημα 3. Παρατηρούμε ότι είναι πολύ μικρό το ποσοστό των καθηγητών με ελάχιστη προϋπηρεσία, ενώ κυριαρχούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 20 μέχρι 30 έτη. Στο γράφημα 4 φαίνεται η κατανομή της προϋπηρεσίας ανά φύλο. Από αυτό προκύπτει

ότι οι εκπαιδευτικοί με πολύ μικρή προϋπηρεσία είναι σχεδόν όλοι γυναίκες. Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, ότι στην κλάση της πολύ μεγάλης ηλικίας, οι άντρες και οι γυναίκες ισοκατανέμονται.

Γράφημα 3: Κατανομή με βάση την προϋπηρεσία



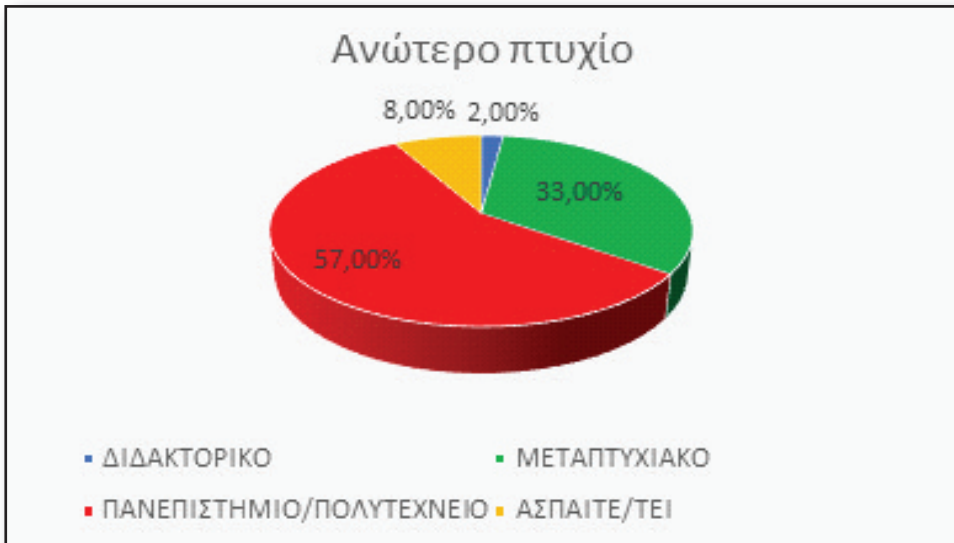
Γράφημα 4: Κατανομή με βάση την προϋπηρεσία και το φύλο



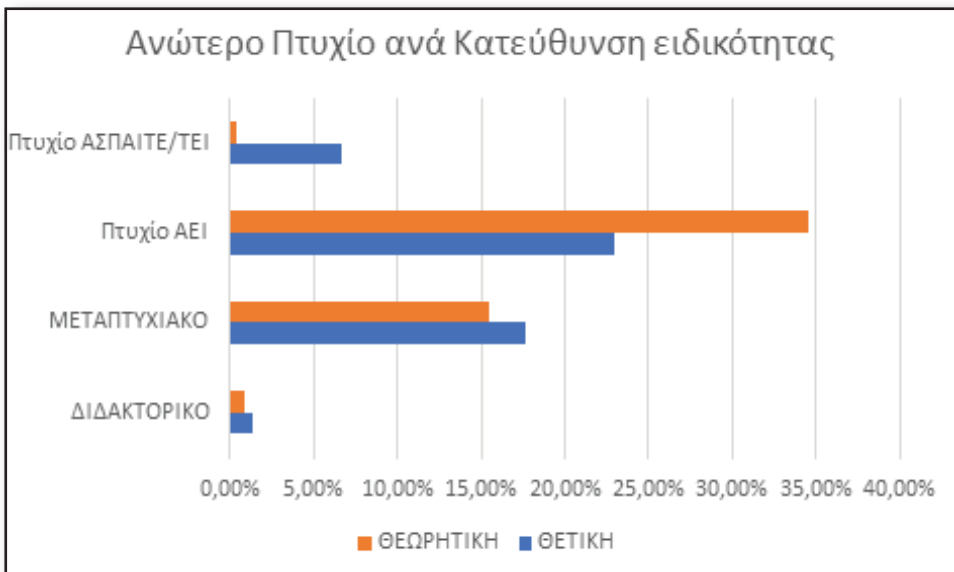
Η αποτύπωση του μορφωτικού τους επιπέδου με βάση το ανώτερο πτυχίο που κατέχουν, παρουσιάζεται στο γράφημα 5. Εντυπωσιάζει το γεγονός ότι πάνω από το ένα τρίτο των καθηγητών του δείγματος κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Από το διάγραμμα 6 που ακολουθεί, διαπιστώνουμε ότι τόσο οι περισσότεροι κάτοχοι μεταπτυχιακού, όσο και οι περισσότεροι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, είναι εκπαιδευτικοί θετικής κατεύθυνσης σπουδών.

Γράφημα 5: Κατανομή με βάση τον ανώτερο τίτλο (μορφωτικό επίπεδο)



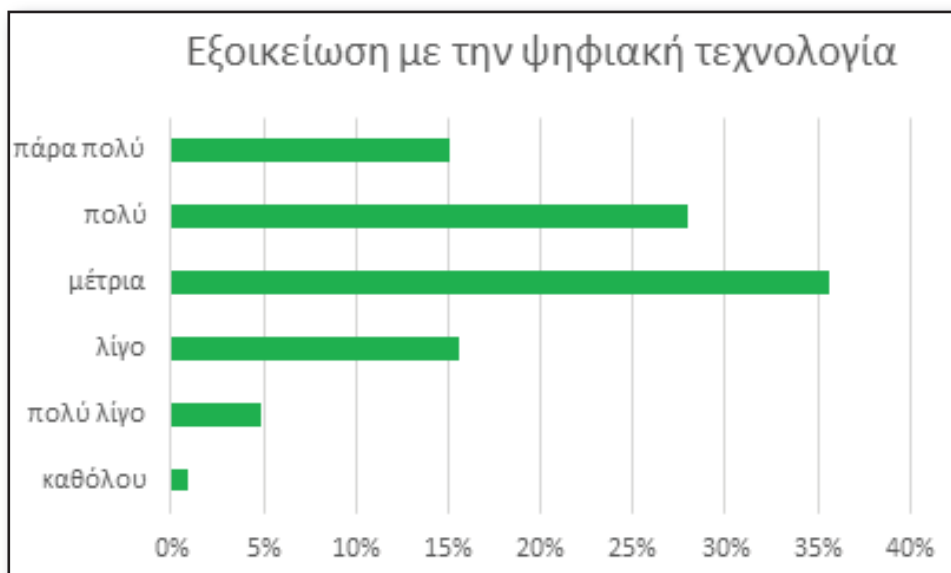
Γράφημα 6: Κατανομή μορφωτικού επιπέδου και κατεύθυνσης ειδικότητας



4.2. Περιγραφική Ανάλυση

Η κατανομή της κατά δήλωσης εξοικείωσης με την ψηφιακή τεχνολογία φαίνεται στο γράφημα 7 που ακολουθεί. Στο ερώτημα «Ποιες είναι οι κύριες πηγές που χρησιμοποιείτε για την ενημέρωσή σας σχετικά με το νέο κορονοϊό (SARS-CoV-2);», οι απαντήσεις συνοψίζονται στο γράφημα 8. Από αυτό αναδεικνύεται το μεγάλο μέρος των καθηγητών που μπορεί να διαχειρίζεται το περιβάλλον διεπαφής και τις λειτουργικότητες λογισμικών διαδικτυακής επικοινωνίας, τουλάχιστον με σχετική άνεση.

Γράφημα 7: Κατανομή με βάση την εξοικείωση με την ψηφιακή τεχνολογία



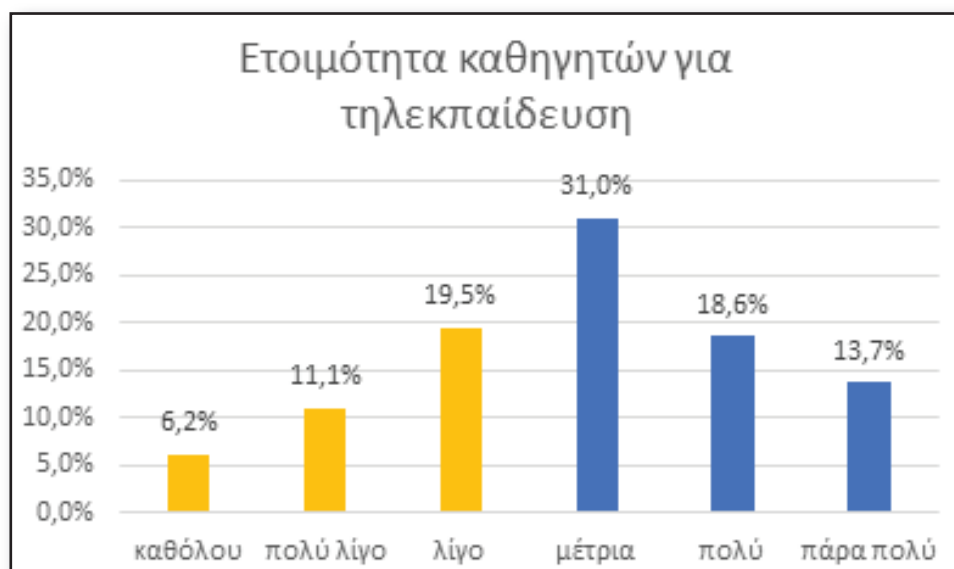
Γράφημα 8: Κατανομή με βάση τις κύριες πηγές ενημέρωσης σχετικά με τον νέο κορονοϊό



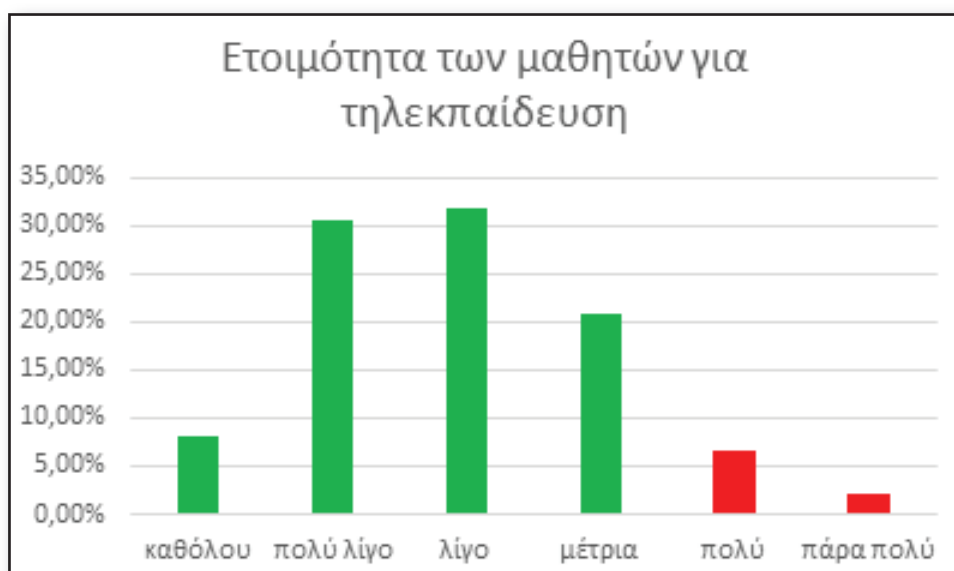
Σχεδόν όλοι οι καθηγητές (94%) συμφωνούν με την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης, λόγω αναστολής λειτουργίας των σχολείων. Σε ποσοστό 52% θεωρούν ότι η σύγχρονη εκδοχή της τηλεεκπαίδευσης είναι περισσότερο αποτελεσματική. Σε ό,τι αφορά την ελκυστικότητα, προβάδισμα λαμβάνει και πάλι η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση, τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (72%), όσο και για τους μαθητές (74%).

Όπως προκύπτει από το παρακάτω γράφημα 9, οι καθηγητές αισθάνονται αρκετά έτοιμοι να συμμετέχουν ως εκπαιδευτές σε διαδικασίες ψηφιακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι στην άνω 50% κλάση συμπεριλαμβάνεται το 63,3% των καθηγητών. Έχουν, όμως, τη γνώμη ότι οι μαθητές τους είναι σχεδόν ανέτοιμοι, όπως δείχνει το γράφημα 10. Σημειώνεται ότι μόνο το 9% πιστεύει ότι οι μαθητές είναι σε θέση να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στην τηλεεκπαίδευση.

Γράφημα 9: Κατανομή με βάση τον ετοιμότητα των καθηγητών για τηλεεκπαίδευση

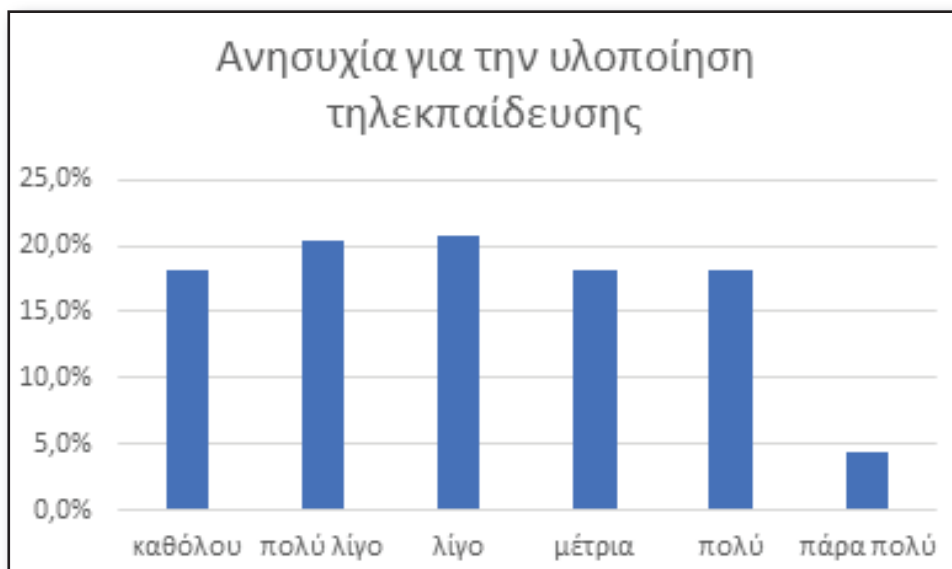


Γράφημα 10: Κατανομή των απόψεων των καθηγητών σχετικά με την ετοιμότητα των μαθητών για τηλεεκπαίδευση



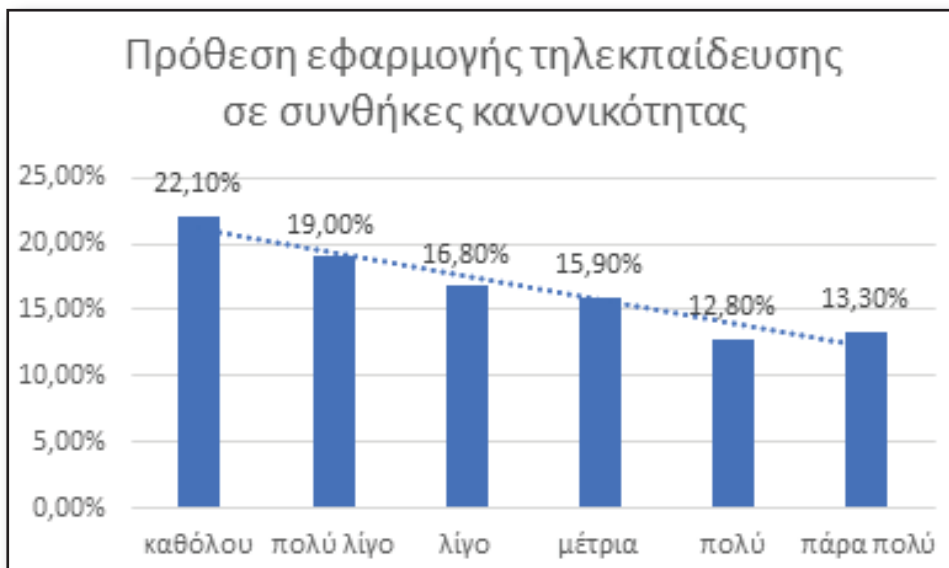
Ως προς την ανησυχία που εκδηλώνουν οι καθηγητές σχετικά με την υλοποίηση του εγχειρήματος να εφαρμόσουν διαδικασίες τηλεκπαίδευσης στους μαθητές τους, αποκαλυπτικό είναι το γράφημα 11 που ακολουθεί. Εάν εξαιρέσουμε ελάχιστους καθηγητές (4,4%) που εμφανίζουν πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ανησυχίας, οι υπόλοιποι περίπου ισοκατανέμονται ($\approx 19\%$) στις κλάσεις από «καθόλου», έως και «πολύ». Επισημαίνεται ότι στο 39% των καθηγητών αποτυπώνεται μάλλον μία φυσιολογική ανησυχία (άθροισμα δύο χαμηλών βαθμίδων στην κλίμακα).

Γράφημα 11: Κατανομή με βάση την ανησυχία των καθηγητών για την υλοποίηση τηλεκπαίδευσης



Οι καθηγητές δηλώνουν στο συντριπτικό ποσοστό 85% ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω εξειδικευμένη επιμόρφωση επί θεμάτων που άπτονται της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης. Ωστόσο, η συμφωνία τους με την «πιθανότητα χρήσης της τηλεκπαίδευσης σε συστηματική βάση (σε συνδυασμό με τη δια ζώσης εκπαίδευση) στα σχολεία από τη νέα σχολική χρονιά», βαίνει σχεδόν μειούμενη από την επιλογή «καθόλου», μέχρι την επιλογή «πάρα πολύ». Το τελευταίο αποκαλύπτεται στο γράφημα 12 που ακολουθεί.

Γράφημα 12: Κατανομή με βάση την πρόθεση των καθηγητών να εφαρμόσουν τηλεκπαίδευση σε συνθήκες κανονικότητας



4.3. Αναζήτηση Εξαρτήσεων

Από τους γενόμενους ελέγχους, αναδείχθηκαν λίγες συσχετίσεις που παρουσιάζονται στη συνέχεια. Η συμφωνία των καθηγητών για την εφαρμογή τηλεκπαίδευσης εξ αφορμής της πανδημίας, προκύπτει να επηρεάζεται ($p_{mc}=0,03$) από την ηλικία τους. Από την ηλικία τους επίσης, εξαρτάται και η επιλογή τους για τη μορφή της τηλεκπαίδευσης που θα χρησιμοποιήσουν ($p_{mc}=0,014$). Η εξοικείωση των καθηγητών με την ψηφιακή τεχνολογία, φαίνεται να επηρεάζεται από το φύλο ($p_{mc}=0,001$), το μορφωτικό επίπεδο ($p_{mc}=0,013$), αλλά και την ειδικότητα ($p=0,012$). Ακόμη, από την ειδικότητα προκύπτει να εξαρτάται και η πρόθεση των καθηγητών να εφαρμόσουν από την επόμενη χρονιά τηλεκπαίδευση στο σχολείο τους ($p=0,05$). Η ετοιμότητα των καθηγητών να προσφέρουν τηλεκπαίδευση στους μαθητές τους διαπιστώθηκε ότι εξαρτάται από το φύλο ($p=0,047$), το μορφωτικό τους επίπεδο ($p_{mc}=0,001$) και από την προϋπηρεσία ($p_{mc}=0,014$).

5. Συμπεράσματα

Το εκπαιδευτικό προσωπικό των Γυμνασίων και Λυκείων του διευρυμένου Δήμου Βόλου, όπως συνήθως συμβαίνει στα σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων, είναι κυρίως μέσης ηλικίας και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σχετικά γερασμένο. Σ' αυτό κυριαρχούν οι γυναίκες, οι οποίες είναι σχεδόν διπλάσιες από τους άντρες.

Το μορφωτικό τους επίπεδο κρίνεται πολύ υψηλό, καθότι πάνω από το ένα τρίτο κατέχει μεταπτυχιακό ή/και διδακτορικό τίτλο σπουδών. Με βάση την προϋπηρεσία τους, οι καθηγητές μπορούν να θεωρηθούν ότι είναι έμπειροι στη δουλειά τους.

Καταγράφεται υψηλή εξοικείωση με τη νέα τεχνολογία, γεγονός που επαληθεύεται από το πάρα πολύ μεγάλο ποσοστό των καθηγητών που επιλέγει να ενημερωθεί για την εξέλιξη της πανδημίας με τη χρήση του διαδικτύου. Η εξοικείωσή τους με τη νέα τεχνολογία, θα μπορούσε, ως ένα σημείο, να αποδοθεί και στο υψηλό μορφωτικό τους επίπεδο, καθώς είναι γνωστό ότι η πραγματοποίηση μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών οδηγεί αναπόφευκτα στην εμπλοκή με συμβατικά και διαδικτυακά πληροφορικά εργαλεία.

Παραρμπιπτόντως, αναφέρεται ότι οι καθηγητές φαίνεται να επιλέγουν το διαδίκτυο και την τηλεόραση σαν κύριες πηγές ενημέρωσης, αλλά αξίζει να τονιστεί ότι ένας στους δύο χρησιμοποιεί τις έγκυρες πηγές ενημέρωσης του Υπουργείου Υγείας (ΕΟΔΥ) για να λάβει πληροφόρηση σχετικά με τη νόσο COVID-19. Τούτο το τελευταίο αποκτά βαρύνουσα σημασία, καθότι εκ του έργου τους, οι καθηγητές, πέρα από το καθαρά διδακτικό έργο στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, διαδραματίζουν ουσιαστικό συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο. Έτσι, δεν είναι παρακινδυνευμένο να υποστηρίξουμε ότι με την επαναλειτουργία των σχολείων αναμένεται να συμβάλλουν στην αναβάθμιση του επιπέδου αλφαριθμητισμού υγείας (health literacy) των μαθητών τους και κατ' επέκταση και των οικογενειών αυτών. Εξυπακούεται όμως, ότι η τεκμηρίωση της προαναφερόμενης θέσης απαιτεί εμπειρισματομένη διερεύνηση.

Οι καθηγητές δεν προκύπτει να αντιδρούν στην υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης υπό συνθήκες πανδημίας και η συντριπτική πλειονότητά τους προβάλλει το αίτημα της ειδικής επιμόρφωσης, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά. Λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερη παιδαγωγική ευαισθησία που επιδεικνύουν οι καθηγητές, θα λέγαμε ότι η ανάγκη του εφικτού υποχρέωσε, κατά κάποιο τρόπο, τους λειτουργούς της σχολικής πράξης σε μια προσωρινή συνειδητή έκπτωση των απαιτήσεων της παιδαγωγικής, αποδεχόμενοι σιωπηρά την ενσωμάτωση στην εκπαίδευση όρων και εννοιών από το χώρο της οικονομίας. Έτσι, θα μπορούσε να εξηγηθεί και η αντίφαση που διαπιστώνεται μεταξύ της διαθεσιμότητας να εφαρμόσουν τηλεεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας και της χαμηλής πρόθεσης που εμφανίζουν στη προοπτική ενσωμάτωσης της τηλεεκπαίδευσης στη συνήθη διδακτομαθησιακή διαδικασία, όταν τα σχολεία θα λειτουργούν κανονικά.

Ωστόσο, το ποσοστό της διάθεσης των καθηγητών να αξιοποιήσουν την τηλεεκπαίδευση ως συμπληρωματικό εργαλείο της τυπικής διδασκαλίας σε περίοδο που θα λειτουργεί κανονικά το σχολείο, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ευκαταφρόνητο. Συνεπώς με την εμπλοκή τους με την τηλεεκπαίδευση, ακόμη και κάτω από τις ιδιόζουσες συνθήκες που διαμορφώνει η πανδημία εξαιτίας του νέου κορονοϊού (κυρίως, αναστολή λειτουργίας των σχολείων και περιορισμός μετακινήσεων), δεν

αποκλείεται οι εκπαιδευτικοί να εμφανιστούν προσεχώς περισσότερο ενδυναμωμένοι, ίσως και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σχετικά με την ενσωμάτωση της νέας τεχνολογίας στη διδακτικομαθησιακή διαδικασία, κατέχοντας μάλιστα σημαντική τεχνογνωσία την οποία απέκτησαν ή αναβάθμισαν ουσιαστικά μόνοι τους. Το υπόβαθρο που κατακτήθηκε από τους καθηγητές, και μάλιστα υπό το βάρος του άγχους για την εξέλιξη της πανδημίας, δεν πρέπει να παραμείνει αναξιοποίητο από την πολιτεία.

Πάντως, συνδυάζοντας α) τον υψηλό βαθμό που θεωρούν οι καθηγητές ότι είναι εξοικειωμένοι με τη νέα τεχνολογία, β) το συντριπτικό ποσοστό που συγκεντρώνει η επιθυμία αναζήτησης ειδικής επιμόρφωσης σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και γ) την καταγεγραμμένη έντονη ανησυχία τους σχετικά με την ετοιμότητά τους να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές τηλεεκπαίδευσης, οδηγούμαστε με βάσιμη ασφάλεια στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην παιδαγωγική αξία του τηλεμαθήματος και όχι στον χειρισμό τεχνολογικών εργαλείων και στον άστοχο ευκαιριακό εντυπωσιασμό. Και αυτό είναι κάτι που επιβάλλεται να ληφθεί σοβαρά υπόψη στη χάραξη σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα οδηγήσει στον σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Το προαναφερόμενο χρειάζεται να συνδυαστεί και με τις απαραίτητες παρεμβατικές δράσεις στους μαθητές, για τους οποίους οι καθηγητές εκφράζουν την άποψη ότι είναι απροετοίμαστοι να συνεισφέρουν, στο μέρος που τους αναλογεί, στην υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, είναι ανάγκη να δοθεί έμφαση περισσότερο στη σύγχρονη εκδοχή της τηλεεκπαίδευσης, αφού οι καθηγητές πιστεύουν ότι η συγκεκριμένη μορφή είναι πιο ελκυστική τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητές.

Αναμφισβήτητα, η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης που προέκυψε ως λύση ανάγκης, προσέφερε τη δυνατότητα για περαιτέρω καλλιέργεια και εμβάθυνση των ψηφιακών δεξιοτήτων της εκπαιδευτικής κοινότητας, οπότε συνέβαλε στη διαμόρφωση κατάλληλου πλαισίου ανάπτυξης και εμπέδωσης κουλτούρας ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, πράγμα που αναμένεται να έχει θετικό αντίκτυπο στον εργασιακό, οικογενειακό και κοινωνικό βίο. Επιπρόσθετα, η προσωρινή τροποποίηση του έργου των εκπαιδευτικών και η μεγάλη, σύμφωνα με το ΥΠΑΙΘ⁹, συμμετοχή τους στο εν λόγω εγχείρημα, σε συνδυασμό με την ανάγκη δημιουργικής αξιοποίησης, από όλους τους πολίτες της χώρας, του άπλετου ελεύθερου χρόνου εντός του σπιτιού, αναμένεται να συμβάλει αισθητά ώστε η κουλτούρα ηλεκτρονικής διακυβέρνησης να διαχυθεί όχι μόνο στους μαθητές, αλλά και στους γονείς τους. Συνεπώς, η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας και πολύ περισσότερο η προοπτική ενσωμάτωσής της ως ένα επιπλέον επικουρικό μέσο υποστήριξης της διδακτικομαθησιακής διαδικασίας, διαφαίνεται ότι δύναται να επιδράσει θετικά στη διαμόρφωση ισχυρού πλαισίου το οποίο θα οδηγήσει στη βελτίωση των τιμών των υποδεικτών OSI και HCI, άρα και της τιμής του δείκτη EGDl, με ό,τι μπορεί να σημαίνει αυτό για την καταξίωση της

χώρας διεθνώς και την διεκδίκηση επιπλέον πόρων από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Σημειώσεις

1. Υπ' αριθμ. πρωτ. Δ1α/ΓΠ.οικ. 16838/10-3-2020 ΚΥΑ (Β' 783).
2. Υπ' αριθμ. πρωτ. 39676/Δ2/20-3-2020.
3. Σύμφωνα με στοιχεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας, μέχρι στις 28/03/2020 δημιουργήθηκαν 2.721 ηλεκτρονικές τάξεις, ενώ στις 8/04/2020 καταγράφηκαν 7.000 εικονικές τάξεις με τη συμμετοχή 12.000 περίπου μαθητών.
4. Συνήθως εδράζονται, μεταξύ των άλλων, στην εμπειρία τους, στην εν γένει εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους, στην κοινωνική τους τάξη και στο φύλο τους.
5. Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση (e-Government) ορίζεται ως η χρήση των ΤΠΕ στις δημόσιες υπηρεσίες, σε συνδυασμό με οργανωτικές αλλαγές και νέες δεξιότητες του προσωπικού, με σκοπό την ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών και την απρόσκοπτη εξυπηρέτηση του πολίτη.
6. Η αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή θεωρείται περισσότερο σημαντική από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, όχι μόνο διότι η πρώτη επηρεάζει τη δεύτερη, αλλά και γιατί αυτή συνεισφέρει καθοριστικά στη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων οι οποίες δημιουργούν στους μαθητές εσωτερικά κίνητρα για επιτυχία.
7. Στην Ελλάδα η τηλεεκπαίδευση άρχισε να γίνεται γνωστή στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 2000, μέσα από τις ενέργειες (δράσεις, πράξεις, έργα) που υλοποιούσαν την πρωτοβουλία e-Learning του προγράμματος e-Europe, η οποία υιοθετήθηκε από όλα τα κράτη-μέλη και αποσκοπεί να προσαρμόσει τα υπάρχοντα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ώστε να είναι σε θέση ν' αντιμετωπίσουν όλοι οι πολίτες τις προκλήσεις της ψηφιακής εποχής.
8. Όρος δανεισμένος από την Επιχειρησιακή Έρευνα που αναφέρεται σε μία διαδικασία βελτιστοποίησης καταστάσεων, η οποία βασίζεται σε σειρά δοκιμών, στον εντοπισμό των λαθών και στη διόρθωσή τους σε πραγματικό περιβάλλον. Στην εκπαίδευση αποκτά βαρύνουσα σημασία, καθώς δίνει ιδιαίτερη αξία στην παιδαγωγική αξιοποίηση του λάθους και βοηθά ώστε να καλλιεργηθεί η μεταγνώση.
9. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που ανακοίνωσε το Υπουργείο Παιδείας, μέχρι την 07/04/2020, η Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη του ΠΣΔ (e-class.sch.gr) φιλοξένησε 350.128 τηλεμαθήματα, με 664.352 μαθητές και 108.794 εκπαιδευτικούς, ενώ μέχρι την 09/04/2020 στις διάφορες πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης καταγράφηκαν 4.818.079 συμμετοχές μαθητών σε 262.704 ψηφιακές τάξεις που διαχειρίστηκαν 95.692 εκπαιδευτικοί.

Βιβλιογραφία

- Blackledge, D. & Hunt, B. (2018) *Sociological Interpretations of Education*, London: Routledge.
- Butler, D. & Sellbom, M. (2002) Barriers to adopting technology for teaching and learning, *Educase Quarterly*, 25(2), 22-28.
- Cavanaugh, C.S. (2001) The Effectiveness of Interactive Distance Education Technologies in K-12 Learning: A Meta-Analysis, *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88.

- Clark, J. T. (2020) *Clinical Engineering Handbook*, 410-415.
- Curran, V. R. (2006) Tele-education, *Journal of Telemedicine and Telecare*, 12(2), 57–63.
- Demetriadis, S., Barbas, A., Molohides, A., Palaigeorgiou, G., Psillos, D., Vlahavas, I., Tsoukalas, I., Pombortsis, A. (2003) Cultures in negotiation: teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools, *Computers & Education*, 41, 19-37.
- Dertouzos, M. (1997) *What will be: How the New World of Information will change our lives*, New York: Harper Collins Publishers.
- Everitt J. (1989) *Analysis of Contingency Tables*, New York: Chapman & Hall.
- European Commission (2019) 2nd Survey of Schools: ICT in education – Greece Country Report, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/26a9ef6b-46d5-11e9-a8ed-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-95761944>, Ανάκτηση: 4/4/2020.
- Francis, L., Katz, Y., Jones, S. (2000) The reliability and validity of the Hebrew version of the Computer Attitude Scale, *Computers and Education*, 35(2), 149-59.
- Guha, S. (2000) *Are we all technically prepared? Teachers' perspectives on the causes of comfort or discomfort in using computers at elementary grade teaching*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for the Education of Young Children, Atlanta, GA, November 8-11.
- Hannay, M. & Newwine, T. (2006) Perceptions of distance learning: a comparison of online and traditional learning, *Journal of Online Learning and Teaching*. 2(1), 1-11.
- Hassenburg, A. (2009) Distance Education Versus The Traditional Classroom, *Berkeley Scientific Journal*, 13(1), 7-10.
- Hurlbut, A. R. (2018) Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress, *American Journal of Distance Education*, 32(4), 248-266.
- Inman, E., Kerwin, M., Mayes, L. (1999) Instructor and student attitudes toward distance learning, *Community College Journal of Research and Practice*, 23 (6), 581-592.
- Merisotis, J. P. & Phipps, R. A. (1999) What's the Difference?: Outcomes of Distance vs. Traditional Classroom-Based Learning, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(3), 12-17.
- Moore, M. G. & Thompson, M. M. (1997) The effects of distance education (Rev. ed.), *ACSDE Research Monograph*, 15, The Pennsylvania State University, PA. American Center for the Study of Distance Education.
- Pelgrum, W. (2001) Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment, *Computers & Education*, 37, 163-178.
- Preston, C., Cox, M., Cox, K. (2000) *Teachers as innovators in learning: What motivates*

- teachers to use ICT*, London: Teacher Training Agency.
- Reezigt, G. J., Creemers, B. P. M. & de Jong, R. (2003) Teacher Evaluation in The Netherlands and its Relationship to Educational Effectiveness Research, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 67–81.
- Rosbottom, J. (2001) Hybrid learning - a safe route into web-based open and distance learning for the computer science teacher. In Proceedings of the 6th annual conference on Innovation and technology in computer science education (ITiCSE '01), *Association for Computing Machinery*, New York, NY, USA, 89–92.
- Slaouti, D. & Barton, A. (2007) Opportunities for practice and development: newly qualified teachers and the use of information and communication technologies in teaching foreign languages in English secondary school contexts, *Journal of In-service Education*, 33(4), 19-24.
- Tomei, L. (2006) The Impact of Online Teaching on Faculty Load: Computing the Ideal Class Size for Online Courses, *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 531-541.
- Αποστολάκης Ι. & Καστανιά Α. (1994) *Λήψη Αποφάσεων με το SPSS*, Πειραιάς: Εκδόσεις Σταμούλης.
- Βάμβουκας, Μ. (2007) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006) *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές*, Αθήνα: Gutenberg
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Ρουμελιώτου, Μ. (2009) *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Σιδέρης.
- Γκότοβος, Α. (1997) *Το Σύγχρονο Σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ζαχαροπούλου, Χ. (2015) *Στατιστική - Μέθοδοι και Εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη: Σοφία
- Κατσιλλής Ι. (2000) *Περιγραφική Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ. (2001) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2005) *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές*, Πάτρα: ΕΑΠ
- Λιοναράκης, Α. (2006). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μακράκης Β. (2001) *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Η σχολική τάξη*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπένος, Β. (1985) *Μεθοδολογία Αξιοποιήσεως των Αποτελεσμάτων της Δειγματο-*

ληψίας, Πειραιάς: Εκδόσεις Σταμούλης.

Ξωχέλλης, Π. (1986) *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης – Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφων Κυριακίδη.

Παπάς, Α. (2000) *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*, Αθήνα: Εκδόσεις Δελφοί.

Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το Σχολικό Κλίμα*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πολίτης, Π., Ρούσσος, Π., Τσαούσης, Γ., Καραμάνης, Μ. (2000) Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ, Στο Β. Κόμης (επιμ.): *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, 583-592.

Σταχτέας, Χ. (2009) *Εισαγωγή στην αξιοποίηση της πληροφορικής και της επιχειρησιακής έρευνας στη διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Συμεωνάκη, Μ. (2015) *Στατιστική για όλους με το SPSS*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία

Τσάντας Ν, Μωυσιάδης Χ, Μπαγιάτης Ντ. Χατζηπαντελής Θ. (1999) *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Τσουρέκης, Δ. (1981) *Σύγχρονη Παιδαγωγική*, Αθήνα: Αυτοέκδοση

Χάλκος, Γ. (2007) *Στατιστική - Θεωρία, Εφαρμογές και χρήση στατιστικών προγραμμάτων σε Η/Υ*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χαραλάμπους, Ν., 2000, *Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf>, Ανάκτηση: 4/4/2020.

Ψωινός, Δ. (1989) *Εφαρμοσμένη Στατιστική*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΔΙΑΛΕΚΤΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Ή ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

THE EFFECT OF SOCIETAL BILINGUALISM (CYPRIOT DIALECT) AND GREEK LANGUAGE AS A SECONDARY/FOREIGN LANGUAGE IN THE PRODUCTION OF ORAL AND WRITTEN COMMUNICATION

Δέσποινα Ζαννεττίδου-Πουγεράση
Υποψήφια Διδάκτορας στις Επιστήμες της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Frederick
rougerasi@cytanet.com.cy

Περίληψη

Η εργασία ερευνά κατά πόσο η κοινωνική διγλωσσία (ΚΝΕ-ΚΔ) επιδρούν στην παραγωγή προφορικού-γραπτού λόγου σε τάξεις μικτής ικανότητας και γλωσσικής ανομοιογένειας στη Δημοτική εκπαίδευση.

Βασικά, έχει ερευνηθεί ποσοτικά (MANOVA), αν ατομικά χαρακτηριστικά και δημογραφικά στοιχεία παιδιών Γ' Δημοτικού, φύλο, μητρική και γλώσσα στο σπίτι (ΑΜ) επιδρούν στο γλωσσικό επίπεδο: Αθηνά Τεστ: Ολοκλήρωση Προτάσεων, Γλωσσικές Αναλογίες, Λεξιλόγιο (ΕΜ) και στον βαθμό χρήσης διαλεκτικών στοιχείων (ΕΜ) στη γραπτή έκφραση.

Μέσω ποιοτικής έρευνας συλλέχθηκαν δεδομένα για τον προφορικό και γραπτό λόγο των υποκειμένων ως προς τη γραμματική/συντακτικό, φωνολογία, ορθογραφία, λεξιλόγιο, πραγματολογία πριν από και μετά τη διδακτική παρέμβαση με θέμα, τον ελεύθερο χρόνο.

Μέσω ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς διαφάνηκαν οι κοινωνιογλωσσικές αντιλήψεις, συμπεριφορικές στάσεις και η επάρκεια τους ως προς τη διδασκαλία της ΚΝΕ ως Μητρικής/Πρώτης και ως Ξένης/Δεύτερης στο πλαίσιο της γλωσσικής διμορφίας (ΚΝΕ-ΚΔ) σε τάξεις μικτής ικανότητας και γλωσσικής ανομοιογένειας.

Λέξεις κλειδιά

Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, κοινωνική διγλωσσία, μητρική γλώσσα, γλωσσική

ανομοιογένεια, διδακτική παρέμβαση και επάρκεια εκπαιδευτικών.

Abstract

This paper is researching how social bilingualism (Greek Language and Cypriot Dialect) influence the construction of speech/writing in classes of mixed ability and linguistic diversity in Elementary Education.

Basically, it has been investigated (MANOVA) whether the individual characteristics and demographics of 3rd grade children (gender, language at home and mother tongue: AM) affect the linguistic level (Athena Test: Completion of sentences, Linguistic Analogies, vocabulary: EM) and the usage of dialect components (EM) in the written expression.

Through qualitative research, the speech/writing was commented on Grammar/Syntax, Phonology, Spelling, Dictionary, Reasoning before and after teaching (subject: Free Time).

Through a questionnaire we see the sociolinguistic perceptions, views, behavioral attitude of teachers on the teaching of Greek as a mother/first tongue as well as foreign/secondary in the context of linguistic formation in mixed ability and heterogeneous linguistic classes.

Key words

Greek as a foreign/secondary language, societal bilingualism, mother tongue, heterogeneous linguistic classes, targeted teaching and adequacy of teachers.

0. Εισαγωγή

Σήμερα ένα από τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα, που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση στη χώρα μας, αλλά και στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής (ΚΝΕ) ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Το άρθρο ευελπιστεί να συμπεριλάβει θεωρητικές προσεγγίσεις, θεωρητικούς και ερευνητικούς προβληματισμούς καθώς και παραμέτρους, που επηρεάζουν τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπως είναι η κυπριακή διάλεκτος (ΚΔ), η διδακτική επάρκεια, ετοιμότητα και η στάση των εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό υλικό, η γλώσσα των διδασκομένων κι ο ρόλος της γλωσσικής παρέμβασης.

Το άρθρο περιλαμβάνει αρχικά, το Θεωρητικό Μέρος με αποσαφήνιση των όρων Πολλαπλογλωσσία και Γλωσσική Διμορφία, με ιδιαίτερη αναφορά στη Γλωσσική Διμορφία στην Κύπρο: ΚΝΕ/ΚΔ και τη γλώσσα στο Αναθεωρημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΝΑΠ) της Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Το Ερευνητικό Μέρος περιλαμβάνει τον Σκοπό και τα Ερευνητικά Ερωτήματα, τη Μεθοδολογία με τα Στάδια της Ερευνητικής Διαδικασίας, το Δείγμα, τα Ερευνητικά Εργαλεία και τους Τρόπους Ανάλυσης των Δεδομένων, την Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας, τα Συμπεράσματα-Προτάσεις και τους Περιορισμούς στην Έρευνα.

1. Θεωρητικό Μέρος

1.1. Αποσαφήνιση των Όρων

1.1.1. Πολλαπλογλωσσία

Τα όργανα της Ε.Ε. (Συμβούλιο της Ευρώπης) προωθούν από το 2001 την έννοια της πολλαπλογλωσσίας, η οποία αποτελεί την σύνθετη ικανότητα που σχηματίζεται, όταν ο μαθητής έρχεται σε επαφή με διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς. Οι ξένες γλώσσες διδάσκονται μαζί με τα στοιχεία πολιτισμού και το άτομο αποκτά διαπολιτισμικές δεξιότητες ή δεξιότητες διαμεσολάβησης πέρα από τις γλωσσικές δεξιότητες (Sitas, 2016).

Η επικράτηση της πολλαπλογλωσσίας έναντι της υφιστάμενης πολυγλωσσίας αποτελεί σημαντική πρόοδο. Αυτό συμβαίνει, γιατί η πρώτη ξεπερνά τα σύνορα της συνύπαρξης των διαφορετικών γλωσσών μέσα στην ίδια την κοινωνία, μειώνοντας έτσι και τον κίνδυνο εξιδανίκευσης από την μια και υποτίμησης από την άλλη κάποιων από αυτές, γεγονός που κατέληξε στην κυριαρχία των λεγόμενων «ισχυρών» στη διεθνή επικοινωνία (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2008: 27-29). Αυτή λοιπόν η πολλαπλογλωσσία δίνει τη δυνατότητα στον κάθε ενδιαφερόμενο να διευρύνει τις εμπειρίες του αναφορικά πάντοτε με τη Γλώσσα αλλά σε συνδυασμό με τα πολιτισμικά της περιεχόμενα, χωρίς να διατηρεί όλα τα παραπάνω σε αυστηρά διαχωρισμένα τμήματα του νου, αλλά επικαλούμενος την αλληλεπίδραση και τον αλληλοσυσχετισμό όλων των Γλωσσών, τις οποίες χρησιμοποιεί.

Συνεπώς, μέσω της πολλαπλογλωσσίας ο άνθρωπος αποκτά μια σπάνια επικοινωνιακή ικανότητα, η οποία συνδυάζει ολόκληρη τη γλωσσική του γνώση αλλά και τις εμπειρίες του, καθιστώντας τον ως τον άρτια εξοπλισμένο γλωσσικά πάντοτε ομιλητή (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2008: 27-29). Από την άλλη πλευρά αξίζει να σημειωθεί ότι η απελευθέρωση του ανθρώπου από τα συμβατικά όρια της γνώσης αλλά και της χρήσης των γλωσσών, αυτομάτως, αναβαθμίζει τις ίδιες τις γλώσσες, καθώς τις βγάζει από την «απομόνωσή» τους (Ντίνας και Ζαρκογιάννη, 2009: 18-29).

Η αλλαγή αυτή κρίνεται επιβεβλημένη, επειδή η γλωσσική εκμάθηση αποτελεί μια δια βίου φυσική ροπή του ανθρώπου, προκειμένου αυτός να ικανοποιήσει στο μέγιστο τις επικοινωνιακές του ανάγκες, να αναπτύξει κίνητρα, δεξιότητες και κυρίως ικανότητες με διαπολιτισμικό πρόσημο. Κάτι αντίστοιχο ισχύει και με τις διαλέκτους. Ιδιαίτερα δε με τις ζωντανές διαλέκτους, οι οποίες ακολουθούν τις γραμματικές και συντακτικές συμβάσεις της λεγόμενης «πρότυπης» γλώσσας τους, ταυτόχρονα όμως προβάλλουν τις τοπικές ιδιαιτερότητες των φυσικών ομιλητών. Μια από αυτές τις περιπτώσεις είναι και η κυπριακή διάλεκτος.

Στα δίγλωσσα παιδιά εξαιρετικά σημαντικό ρόλο παίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς. Και από τις δύο πλευρές απαιτούνται θετικές στάσεις απέναντι στις δύο γλώσσες και στις δύο κοινότητες, υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές, ενδιαφέρον για την καλή σχολική επίδοσή τους, η ανάμειξή τους στη σχολική ζωή και η στενή συνεργασία μεταξύ τους (Χατζηπαναγιωτίδη: σ. 6).

Πολύ σημαντική προϋπόθεση για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης (Γ2) ή ξένης είναι και η αποδοχή στο σχολείο της μητρικής/πρώτης (Γ1) γλώσσας των μαθητών, καθώς και της πολιτισμικής κληρονομιάς, που αυτή μεταφέρει από κάθε χώρα. Η μητρική γλώσσα (Γ1) είναι το βασικό μέσο με το οποίο τα άτομα επικοινωνούν με τους ανθρώπους του στενότερου οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος, δομούν τη σκέψη τους, σχηματίζουν έννοιες και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους, κοινωνικοποιούνται στο σπίτι και στα πρώτα σχολικά βήματα, εκφράζουν τα συναισθήματά τους και αναπτύσσουν τις προσωπικότητές τους.

Η εμπειρία μάς δείχνει ότι υπάρχουν τεράστιες διαφορές στη γλωσσική παραγωγή στη δεύτερη γλώσσα, που μπορεί να οφείλονται σε ατομικά χαρακτηριστικά (μαθησιακό στυλ, μνήμη, ηλικία), ίσως στον τρόπο εκμάθησης (δομημένο ή «φυσικό») και στις δομικές ομοιότητες ή διαφορές ανάμεσα στη Γ1 και Γ2 (Τσιπλάκου, 2018: 7-26).

Αδιαφορία ή, το χειρότερο, ειρωνεία και «εμπαιγμός» στο σχολείο των μαθητών για τη μητρική τους γλώσσα μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις: ψυχολογικές, παιδαγωγικές, κοινωνικές. Είναι η χειρότερη μορφή κοινωνικού ρατσισμού, αφού είναι γνωστό, ότι κανένα άτομο δεν διαλέγει ούτε τους γονείς του, ούτε τον τόπο στον οποίο θα ζήσει, ούτε τη γλώσσα, την οποία θα πρωτοακούσει και θα πρωτομιλήσει.

1.1.2. Γλωσσική Διμορφία

Ο όρος «γλωσσική διμορφία» (Ferguson, 1959: 232-251) (diglossia) έχει συσχετιστεί με αναφορές πολλών ερευνητών-συγγραφέων (Landry & Allard, 1994:15-42, Trudgill, 1992:32) και καθιερώθηκε με την έννοια της Υψηλής και Χαμηλής Ποικιλίας. Στην Υψηλή Ποικιλία (ΥΠ) αποδίδεται υψηλό κύρος, ενώ ταυτόχρονα, είναι και η ποικιλία που χρησιμοποιείται για τον γραπτό λόγο καθώς και σε επίσημες περιστάσεις. Η Χαμηλή Ποικιλία (ΧΠ) είναι η μητρική γλώσσα των ομιλητών και χρησιμοποιείται σε όλες τις άλλες κοινωνικές καταστάσεις (Ferguson, 1959: 232-251). Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια για τον ορισμό μίας γλωσσικής κατάστασης ως γλωσσικής διμορφίας (diglossia) με την ύπαρξη μίας ΥΠ και μίας ΧΠ είναι τα εξής: Λειτουργικότητα, Κύρος, Λόγια κληρονομιά, Κατάκτηση, Τυποποίηση, Σταθερότητα, Γραμματική, Λεξιλόγιο, Φωνολογία (Ferguson, 1959: 232-251).

Με βάση όλα τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν, έχουμε έναν πιο πλήρη ορισμό: η γλωσσική διμορφία (diglossia) είναι μια σχετικά σταθερή γλωσσική κατάσταση, στην οποία, εκτός από τις πρωταρχικές διαλέκτους της γλώσσας, υπάρχει και μία αρκετά διαφοροποιημένη, τυποποιημένη και επιβεβλημένη ποικιλία, φορέας μιας

μακράς και αξιοσέβαστης λόγιας κληρονομιάς και η οποία, μαθαίνεται κυρίως μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης και χρησιμοποιείται στην πλειονότητα των γραπτών και επίσημων περιστάσεων, δεν χρησιμοποιείται όμως σε κανέναν τομέα της κοινότητας για καθημερινή, κανονική συνομιλία (Ferguson, 1959: 232-251).

Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας, επομένως, η υπερκείμενη (superposed) ποικιλία (α) δεν κατακτάται με τρόπο φυσικό, αλλά μαθαίνεται στο σχολείο, (β) μπορεί να είναι μια νεκρή γλώσσα ή η γλώσσα μιας άλλης γλωσσικής κοινότητας και (γ) χρησιμοποιείται στη δημόσια, επίσημη επικοινωνία αλλά όχι στον ιδιωτικό χώρο (Ferguson, 1959: 232-251).

Ο όρος «diglossia» (γλωσσική διμορφία) (Ferguson, 1959: 232-251), προσδιορίστηκε, ώστε να καλύπτει φαινόμενα συνύπαρξης δύο συγγενών γλωσσικών ποικιλιών σε μία κοινωνία, και όχι δύο διαφορετικών γλωσσών, ορίζοντας ταυτόχρονα και τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μπορεί μια κοινωνιογλωσσική κατάσταση να χαρακτηριστεί ως «diglossia». Προσδιορίστηκε, επίσης, και ο όρος «bilingualism» (διγλωσσία), ώστε να χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις συνύπαρξης δύο ή περισσότερων διαφορετικών γλωσσών είτε σε ατομικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο.

Από την άλλη, ο όρος «diglossia» (γλωσσική διμορφία) μετεξελίχθηκε μέσα από μια γλωσσολογική ανάλυση (Fishman, 1965: 67-88) από την οποία προκύπτει ότι ο όρος «bilingualism» (ατομική διγλωσσία) αναφέρεται στην ατομική ικανότητα χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών (Ferguson, 1959: 232-251).

Είναι προφανές ότι η ελληνόφωνη γλωσσική κοινότητα της Κύπρου είναι κοινωνικά διγλωσσική, εφόσον η υπερκείμενη ποικιλία είναι η ΚΝΕ, ενώ η φυσική ποικιλία είναι η ΚΔ και τα διάφορα τοπικά ιδιώματά της. Οι Κύπριοι ομιλητές προσεγγίζουν την πρότυπη ΚΝΕ, που φαντασιακά ταυτίζουν με την αθηναϊκή ποικιλία, μέσα από μια διαδικασία αναπροσαρμογής, που τους οδηγεί κοντά στο γλωσσικό πρότυπο, χωρίς να το αναπαράγουν επακριβώς (Καρυολαίμου, 2008: 451-492).

1.2. Γλωσσική Διμορφία την Κύπρο: Κοινή Νέα Ελληνική και Κυπριακή Διάλεκτο

Οι δημογραφικές και κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, που συντελέστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στην Κύπρο (η μετακίνηση 200 000 προσφύγων το 1974, η μετεξέλιξη της κλειστής αγροτικής κοινωνίας σε κοινωνία τριτογενούς τύπου, η αστυφιλία, η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τις κανονιστικές πιέσεις που ασκούνται από την ΚΝΕ μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος), συνέτειναν στην εγκατάλειψη των αγροτικών ποικιλιών της ΚΔ, με αποτέλεσμα οι γλωσσικές χρήσεις των Κυπρίων ομιλητών να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ομοιογένεια.

Παρά ταύτα, η ΚΔ, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί στα αστικά κέντρα, εξακολουθεί να διαχωρίζεται και από την ΚΝΕ και από την επαρχιακή ποικιλία Νεοελληνικής, και

να αποτελεί το κατεξοχήν μέσο έκφρασης των Κυπρίων, ακόμη και έξω από την οικογένεια και το στενό, φιλικό περιβάλλον. Ένας από τους λόγους που συνέβαλαν στη διατήρηση της ΚΔ είναι, αδιαμφισβήτητα, το γεγονός ότι υποστηρίζεται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο την αποδέχεται ως τον ενδεδειγμένο κώδικα επικοινωνίας. Εξάλλου, η γεωγραφική απόσταση και η πολιτική ανεξαρτησία, σε σχέση με το εθνικό κέντρο, ενδυναμώνουν την αίσθηση αυτοτέλειας της διαλεκτικής ποικιλίας απέναντι στην ΚΝΕ.

Όπως συμβαίνει σε πολλές διαλεκτικές κοινότητες, τα συναισθήματα των Κυπρίων ομιλητών τόσο απέναντι στην Κοινή όσο και απέναντι στη διάλεκτο είναι ανάμεικτα. Αφενός, θεωρούν την ΚΝΕ «ανώτερη», «ωραιότερη», «ορθότερη», «καλύτερη» από την ΚΔ (Sciriha, 1996:119) και τείνουν να προσαρμόζουν τον τρόπο ομιλίας τους, με λιγότερη ή περισσότερη επιτυχία κάθε φορά, όταν βρίσκονται μπροστά σε ομιλητές από την Ελλάδα ή όταν η επισημότητα της περίπτωσης το απαιτεί (Καρυολαίμου, 2000: 203-214). Αφετέρου, συχνά αξιολογούν αρνητικά, την άκριτη μίμηση του ελληνικού τρόπου ομιλίας (καλαμαρίστικα).

Η θέση της ΚΔ είναι πολύ ισχυρή στην Κύπρο και η χρήση της ξεπερνάει τα όρια των τομέων χρήσεως μιας χαμηλής ποικιλίας (ΧΠ) (Sivas, 2003: σ. 2). Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει πως δημιουργείται μια μεσαία γλωσσική ποικιλία, όπου ορισμένα χαρακτηριστικά της ΚΔ νομιμοποιούνται και διεισδύουν σε πιο τυποποιημένες κυρίαρχες περιπτώσεις (Ιωαννίδου, 2009: 263-278).

Γίνεται η υπόθεση (Gardner, 1985:1208-1211, Sciriha, 1996:119), ότι η ενταξιακή (integrative) στάση των αλλόγλωσσων κατοίκων της Κύπρου προς την εκμάθηση της ελληνικής στην Κύπρο σχετίζεται με θετική στάση προς τη διάλεκτο, καθώς και με αυξημένη συχνότητα έκθεσης στη διάλεκτο. Γίνεται, επίσης, η υπόθεση ότι η χρησιμολογική στάση προς την εκμάθηση της γλώσσας σχετίζεται με μειωμένη έκθεση στη διάλεκτο και ουδέτερη ή αρνητική στάση προς τη διάλεκτο, καθώς τα άτομα που χαρακτηρίζονται από τη στάση αυτή, χρησιμοποιούν τη γλώσσα κυρίως για επαγγελματικούς σκοπούς ή σκοπούς ανέλιξης και κύρους στην κοινωνία, επομένως είναι πιθανό ότι δε θα ενδιαφέρονται να γνωρίσουν την ΚΔ, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κυπριακής κοινωνίας και επομένως, απαραίτητο στοιχείο για την πλήρη ένταξη των αλλόγλωσσων στην τοπική κοινωνία.

1.3. Γλώσσα στο Αναθεωρημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Στα πλαίσια της αναδόμησης των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΝΑΠ), στο γνωστικό αντικείμενο των ελληνικών, τονίζεται η θέση, ότι η διδασκαλία δεν συνιστά έκφραση μιας αποταμιευτικής λογικής, που μεταδίδει τη γνώση ως παγιωμένη οντότητα στα παιδιά, αλλά η γνώση συνοικοδομείται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επομένως, η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να διευρυνθεί, μέσα από

συνεργατικές πρακτικές, που αποδοθούν τη στενή λογική της διδασκαλίας ενός συστήματος αποπλαισιωμένων γραμματικών γνώσεων, με τελικό στόχο την ανάδειξη της ως ιδεολογικής και κοινωνικά σημαίνουσας δομής.

Στους επιμέρους στόχους του ΝΑΠ τονίζεται, ότι πρέπει να καλλιεργηθεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στην έννοια της γλωσσικής ποικιλότητας. Με άλλα λόγια, να γίνει κατανοητό ότι η ΚΝΕ δεν συνιστά ένα στατικό σύστημα, που ταυτίζεται με την πρότυπη γλώσσα, αλλά έναν δυναμικό οργανισμό, που χαρακτηρίζεται από ποικιλότητα, τόσο γεωγραφική όσο και κοινωνιογλωσσική και υφολογική, και που χρησιμοποιείται με ευέλικτο τρόπο, για να κωδικοποιήσει κοινωνικά και πολιτισμικά νοήματα (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010:25).

Επίσης, πρέπει να αποενοχοποιηθεί η χρήση της κυπριακής διαλέκτου, (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010:26) όχι λόγω ατεκμηρίωτων, αξιολογικών τοποθετήσεων σχετικά με την αισθητική ή τη συναισθηματική της αξία, αλλά μέσα από την επήγνωση, ότι η διάλεκτος είναι ποικιλία με δομή και συστηματικότητα στη φωνολογία, στη μορφολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιό της. Επίσης, πρέπει να καλλιεργηθεί:

- η ικανότητα δημιουργικής αξιοποίησης της ποικιλότητας εντός της μητρικής γλώσσας.
- η ικανότητα συγκριτικής αποτίμησης των ρόλων και των λειτουργιών της μητρικής ποικιλίας σε σχέση με άλλες γλώσσες ή ποικιλίες, που μπορεί να συνυπάρχουν στη σχολική κοινότητα.
- η μεταγλωσσική επήγνωση, ότι διαφορετικά επίπεδα ύφους της διαλέκτου χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και σε διαφορετικά κοινωνικά είδη.

Το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την Κύπρο είναι ένα διδασκαλικό πρόγραμμα, που επιτρέπει την παράλληλη διδασκαλία της ΚΝΕ και της ΚΔ και όχι ένα μονοδιαλεκτικό πρόγραμμα, που εστιάζει στη διδασκαλία της διαλέκτου και μόνο. Ο αποκλεισμός της ΚΝΕ είναι λανθασμένη πολιτική, καθώς δεν σέβεται τη γλωσσική ευαισθησία των Κύπριων ομιλητών και το κοινωνικοπολιτικό και ιστορικό πλαίσιο των Κυπρίων (Παπαπαύλου, 2011: 15).

Η προσαρμογή ατόμων σε ένα νέο περιβάλλον, μετά από εμπειρίες μετακίνησης και γλωσσικής, γεωγραφικής και πολιτισμικής ασυνέχειας, είναι μια αναμενόμενη διαδικασία και αποτελεί ουτοπία ή αφέλεια, η ποινικοποίηση της προσαρμογής. Το Υ.Π.Π. έχει θέσει πέντε άξονες προτεραιότητας για την εκπαίδευση μεταναστών: Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, Υποδοχή των νεοαφιχθέντων μαθητών/τριών, Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, Συλλογή και ανάλυση δεδομένων σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, Διαπολιτισμική προσέγγιση

των ΝΑΠ, οι οποίοι θα πρέπει να συνδεθούν μεταξύ τους ως πτυχές, που συμβάλλουν στην ένταξη των μεταναστών και την κοινωνική και μαθησιακή τους ανάπτυξη. Η βελτίωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία περνά μέσα από την ίδια οδό με εκείνη της βελτίωσης των αντίστοιχων ευκαιριών των μαθητών/τριών του γενικού πληθυσμού.

Παρόλες τις επίσημες διακηρύξεις στο ΝΑΠ για διαπολιτισμική εκπαίδευση, ακόμη και σήμερα, η εκπαιδευτική πολιτική κινείται θεωρητικά στη λογική της υπόθεσης του ελλείμματος και της αφομοίωσης. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, η διαφορετικότητα του μορφωτικού κεφαλαίου των παλλινოსτούντων και αλλοδαπών μαθητών, συγκρινόμενο με εκείνο της κυρίαρχης ομάδας, κρίνεται ως ένα είδος ελλείμματος. Ιδιαίτερα η μη κατοχή της ελληνικής γλώσσας θεωρείται ως ένα σοβαρό έλλειμμα το οποίο πρέπει να καλυφθεί όσο το δυνατό πιο σύντομα. Η παροχή ίσων ευκαιριών για τους αλλοδαπούς μαθητές, σημαίνει πρώτα από όλα την παροχή του δικαιώματος, να αξιοποιούν στα πλαίσια της εκπαίδευσης τους, το μορφωτικό τους κεφάλαιο, δηλαδή, να τους παρέχεται το δικαίωμα να κάνουν χρήση των γλωσσικών και πολιτισμικών εφοδίων που φέρουν. Η μητρική γλώσσα των μεταναστών, ως επί το πλείστον, απουσιάζει από την κρατική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε μαρασμό ξένες γλώσσες, που είναι ζωντανές στους θύλακες της κοινωνίας (Δαμανάκης, 1998: 77).

1.4.1. Σκοπός

Η έρευνα σκοπό είχε, να διερευνήσει κατά πόσο η γλωσσική ποικιλία, κοινωνική διγλωσσία (ΚΔ/ΚΝΕ) επιδρούν ξεχωριστά και αλληλεπιδρούν στην παραγωγή προφορικού/γραπτού λόγου, όταν διδάσκεται η ελληνική ως πρώτη/μητρική γλώσσα αλλά και ως δεύτερη/ξένη, σε τάξεις μικτής ικανότητας και γλωσσικής ανομοιογένειας στη Δημοτική εκπαίδευση, με γλωσσική παρέμβαση ή χωρίς.

Επίσης, να διερευνήσει αν κάποια συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά και δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, μητρική γλώσσα, γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι, επιδρούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών/μαθητριών, αυτόχthonων και με μεταναστευτική βιογραφία καθώς και στον βαθμό χρήσης διαλεκτικών στοιχείων.

1.4.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής: Υπάρχει σε τάξεις μικτής ικανότητας και γλωσσικής ανομοιογένειας, στατιστικά σημαντική επίδραση α) της κυπριακής διαλέκτου β) των προσωπικών/δημογραφικών στοιχείων, φύλου, μητρικής/πρώτης γλώσσας και γλώσσας που ομιλείται στο σπίτι, στη συνολική επίδοση της παραγωγής προφορικού/γραπτού λόγου μαθητών/μαθητριών Γ' τάξης δημοτικού (αυτόχthonων και με μεταναστευτική βιογραφία) χωρίς/με διδακτική παρέμβαση, με συμμεταβλητή την προπειραματική συνολική επίδοση στο δοκίμιο Αθηνά Τεστ; (Τρία Έργα: Ολοκλήρωση Προτάσεων, Γλωσσικές Αναλογίες και Λεξιλόγιο).

Επιπρόσθετα, την παρούσα έρευνα απασχόλησε ο προβληματισμός, αν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σε πολύγλωσσες τάξεις, όπου φοιτούν μαθητές/ μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία με Γ2/ΞΓ την ελληνική και υπό την επίδραση της κοινωνικής διγλωσσίας, χαρακτηρίζονται από διδακτική επάρκεια, ετοιμότητα, κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός, διότι στο κυπριακό συγκείμενο οι μαθήτριες/μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία έχουν να αντιμετωπίσουν, πέρα από τις προκλήσεις της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, και την προσαρμογή σε δύο ποικιλίες της ελληνικής γλώσσας, τις οποίες πρέπει να μάθουν, να ξεχωρίζουν και να χρησιμοποιούν λειτουργικά και επιτυχημένα. Η Γ2/ΞΓ (γλώσσα του σχολείου) παρουσιάζει διμορφία, αποτελείται ουσιαστικά από δύο γλωσσικές ποικιλίες, οι οποίες μεταξύ τους διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό (φωνολογία, μορφολογία, λεξιλόγιο, σύνταξη) (Ιωαννίδου και Τσιπλάκου 2018: 27-43).

2. Μεθοδολογία

2.1. Στάδια Ερευνητικής Διαδικασίας

Πρώτο Στάδιο

Στο πρώτο Στάδιο Χορήγησης Προ-Πειραματικών Δοκιμών χορηγήθηκε το Έντυπο Προσωπικών Δεδομένων (ΕΠΔ) με προσωπικά/δημογραφικά στοιχεία και το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης (ΑΤ) και επιλέχθηκε η εξέταση με την επιλεκτική χορήγηση των τριών κλιμάκων του τεστ: Ολοκλήρωση Προτάσεων, Γλωσσικές Αναλογίες και Λεξιλόγιο, που επαρκούν για τον επιδιωκόμενο σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας.

Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολυθεματικό τεστ ενδο-ατομικής αξιολόγησης, το οποίο αποτελείται από έργα, που αξιολογούν πέντε τομείς ανάπτυξης: νοητική ικανότητα, άμεση μνήμη ακολουθιών, ολοκλήρωση ελλιπών παραστάσεων, γραφο-φωνολογική ενημερότητα και νευρο-ψυχολογική ωριμότητα.

Δεύτερο Στάδιο

Περιλάμβανε την πρώτη/αρχική ηχογράφηση με θέμα, Τον Ελεύθερο Χρόνο και τη συγγραφή της πρώτης/αρχικής γραπτής εργασίας (Φύλλο Εργασίας Α: Γράψε πώς περνάς τον ελεύθερο σου χρόνο, όσον αφορά την ψυχαγωγία σου, δηλαδή με τα παιχνίδια που ασχολείσαι ομαδικά, εκπαιδευτικά, ηλεκτρονικά κτλ., τα χόμπι σου, όπως τον αθλητισμό, τον χορό, τη ζωγραφική, το ελεύθερο διάβασμα κ.ά. Επίσης, μπορείς να αναφέρεις με τι θα ήθελες να ασχοληθείς στον ελεύθερό σου χρόνο και να το αιτιολογήσεις).

Στην πρώτη/αρχική γραπτή εργασία των μαθητών/μαθητριών καταμετρήθηκαν οι διαλεκτικοί τύποι της ΚΔ ως αποκλίσεις από την ΚΝΕ.

Τρίτο Στάδιο

Περιλάμβανε τη διδακτική παρέμβαση, με τη διδασκαλία και γλωσσική επεξεργασία ενός αυθεντικού, αφηγηματικού/περιγραφικού κειμένου με θέμα: «Ελεύθερος Χρόνος». (3Χ40 λεπτά).

Τέταρτο Στάδιο

Πραγματοποιήθηκε: α) δεύτερη/τελική ηχογράφηση των ίδιων παιδιών μετά τη διδακτική παρέμβαση και β) συγγραφή δεύτερης/τελικής γραπτής εργασίας (Φύλλο Εργασίας Β) με την ίδια θεματική, που περιγράφεται στο 2ο στάδιο.

Πέμπτο Στάδιο

Έγινε η χορήγηση ερωτηματολογίου σε 26 εκπαιδευτικούς, το οποίο λειτούργησε ως μια μορφή δομημένης συνέντευξης και περιλάμβανε κλειστού κι ανοικτού τύπου ερωτήματα, που σχετίζονται με τις απόψεις, τις κοινωνιογλωσσικές αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις τυχόν προκαταλήψεις, τις συμπεριφορικές στάσεις, τις δυσκολίες και τον βαθμό διδακτικής επάρκειας και ετοιμότητας τους, σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ υπό την επιδραση της μητρικής γλώσσας και της γλωσσικής ποικιλότητας, κοινωνικής διγλωσσίας (ΚΔ/ΚΝΕ) σε τάξεις μικτής ικανότητας και γλωσσικής ανομοιογένειας.

Επιπρόσθετα, σκοπός του ερωτηματολογίου, όσον αφορά την ΚΔ, ήταν να διερευνήσει μέσω μεθοδολογικών εργαλείων ποιοτικής ανάλυσης και να καταγράψει:

- τις στάσεις των εκπαιδευτικών στη χρήση της ΚΔ από τους μαθητές/μαθήτριες, αυτόχρονες και με μεταναστευτική βιογραφία
- πώς η ΚΔ επηρεάζει την παραγωγή προφορικού/γραπτού λόγου.
- τις γνώμες τους όσον αφορά την επάρκεια της ΚΔ ως γλωσσικού κώδικα, τη σχέση μεταξύ χρήσης ΚΔ - ΚΝΕ και την πολιτική του ΥΠΠ για τη χρήση της ΚΔ στο δημοτικό.

Έτσι, πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η ανάμεικτη ερευνητική μέθοδος, η χρήση δηλαδή τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών εργαλείων, θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για την εκπαιδευτική έρευνα (Creswell, (2011:402).

2.2. Περιγραφή Δείγματος

Καθορίστηκε ο πληθυσμός, μαθητές/μαθήτριες Γ' Δημοτικού και το δείγμα της έρευνας, τρεις τάξεις μικτής ικανότητας και γλωσσικής ανομοιογένειας 61 μαθητών/μαθητριών Γ' τάξης, Δημοτικού Σχολείου Αθηνών Κ.Α'. Από αυτούς, οι 51 έχουν Κύπριους γονείς, οι 6 έχουν έναν γονέα Κύπριο και 4 είναι παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία.

Από τους 61 συμμετέχοντες, τα αγόρια είναι 25 και τα κορίτσια 36. Τα 51 παιδιά ομιλούν στο σπίτι την ελληνική γλώσσα και τα 10 παιδιά δεν την ομιλούν. Τα 57 παιδιά έχουν πρώτη/μητρική γλώσσα, την ελληνική και τα 4 παιδιά έχουν άλλη γλώσσα. Έξι παιδιά, που έχουν πρώτη/μητρική γλώσσα την ελληνική, ομιλούν άλλη γλώσσα στο σπίτι.

Στην έρευνα συμμετείχαν 26 εκπαιδευτικοί.

2.3. Ερευνητικά Εργαλεία και Τρόποι Ανάλυσης των δεδομένων

Για τη συγκέντρωση ερευνητικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν για τους 61 μαθητές/μαθήτριες:

- ένα Έντυπο Προσωπικών Δεδομένων (ΕΠΔ) με προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία
- τρία έργα από το Αθηνά Τεστ: Ολοκλήρωση Προτάσεων, Γλωσσικές Αναλογίες και Λεξιλόγιο
- αρχική και τελική ηχογράφηση
- αρχική και τελική γραπτή εργασία

Τα δεδομένα αναλύθηκαν ποσοτικά με τη μέθοδο της Πολυμεταβλητής Ανάλυσης Διακύμανσης MANOVA/SPSS, η οποία χρησιμοποιείται για την ανάλυση πολλών Εξαρτημένων Μεταβλητών (ΕΜ) ταυτόχρονα. Επομένως, θα δούμε την επίδραση των σημαντικών στατιστικά Ανεξάρτητων Μεταβλητών (ΑΜ), υποδηλώνοντας έτσι, ότι οι παράγοντες αυτοί έπαιξαν ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών στον προφορικό και γραπτό λόγο, σε σχέση πάντα με τον αριθμό αποκλίσεων (χρήση διαλεκτικών στοιχείων ΚΔ) από την ΚΝΕ. Ανεξάρτητες Μεταβλητές (ΑΜ) θεωρήθηκαν το φύλο, η μητρική γλώσσα και η γλώσσα, που ομιλείται στο σπίτι. Εξαρτημένες Μεταβλητές θεωρήθηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων

α) στα 3 έργα Αθηνά-Τεστ: Ολοκλήρωση Προτάσεων, Γλωσσικές Αναλογίες και Λεξιλόγιο και

β) στην πρώτη/αρχική γραπτή εργασία, αν «λάθος» θεωρείται για τον σκοπό της έρευνας κάθε διαλεκτικό στοιχείο.

Προκειμένου να αντληθούν συμπεράσματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας υπό την επίδραση της κοινωνικής διμορφίας (ΚΔ), έγινε ανάλυση του περιεχομένου των γραπτών εργασιών και του προφορικού λόγου πριν από και μετά τη διδακτική παρέμβαση, όσον αφορά την ορθογραφία ή φωνολογία, γραμματική/σύνταξη, λεξιλόγιο, πραγματολογία. Ως μεθοδολογία συλλογής δεδομένων, υιοθετήθηκε και η εθνογραφική (είδος ποιοτικής έρευνας), καθώς χρησιμοποιήθηκαν μαγνητοφωνήσεις μαθητών.

Τέλος, η έρευνα βασίστηκε και στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια 26 εκπαιδευτικών.

3. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Βάσει της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων, τα αποτελέσματα είχαν ως εξής:

Πίνακας 1: Μέσος όρος επιδόσεων αγοριών και κοριτσιών

Τεστ	Φύλο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	N
Συμπλήρωση Προτάσεων Βαθμός	αγόρια	8.96	2.715	25
	κορίτσια	7.67	2.777	36
	Σύνολο	8.20	2.804	61
Γλωσσικές Αναλογίες Βαθμός	αγόρια	10.92	3.161	25
	κορίτσια	9.81	3.197	36
	Σύνολο	10.26	3.204	61
Λεξιλόγιο Βαθμός	αγόρια	9.24	2.862	25
	κορίτσια	8.31	3.223	36
	Σύνολο	8.69	3.091	61
Κυπριακή Διάλεκτος Χρήση στην Πρώτη Γραπτή Παραγωγή	αγόρια	.80	1.041	25
	κορίτσια	.94	1.241	36
	Σύνολο	.89	1.156	61

Οι μέσες τιμές των ομάδων: «Αγόρια» και «Κορίτσια», σε σχέση με τις Εξαρτημένες Μεταβλητές: Επιδόσεις στα τρία έργα του Αθηνά Τεστ καθώς και ο αριθμός «λαθών», αν θεωρηθεί ως λάθος η χρήση διαλεκτικών στοιχείων στην πρώτη/αρχική παραγωγή γραπτού λόγου πριν από τη διδακτική παρέμβαση, δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τη σχέση, που υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών, που μελετούμε, δηλ. αν το φύλο καθορίζει τις επιδόσεις, δεν είναι αποδεκτή, διότι δεν υπάρχει στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα. Το επίπεδο σημαντικότητας τους είναι .5.

Πίνακας 2: Μέσος Όρος Επιδόσεων μαθητών/μαθητριών που μιλούν στο σπίτι την ελληνική ή άλλη γλώσσα

	Γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	N
Συμπλήρωση Προτάσεων Βαθμός	Ελληνικά	8.65	2.583	51
	Άλλη	5.90	2.885	10
	Συνολικά	8.20	2.804	61
Γλωσσικές Αναλογίες Βαθμός	Ελληνικά	10.96	2.785	51
	Άλλη	6.70	2.908	10
	Συνολικά	10.26	3.204	61
Λεξιλόγιο Βαθμός	Ελληνικά	9.10	3.061	51
	Άλλη	6.60	2.413	10
	Συνολικά	8.69	3.091	61
Κυπριακή Διάλεκτος Χρήση στην Πρώτη Γραπτή Παραγωγή	Ελληνικά	.73	1.115	51
	Άλλη	1.70	1.059	10
	Συνολικά	.89	1.156	61

Οι μέσες τιμές των ομάδων, «Παιδιά που ομιλούν στο σπίτι ελληνικά» και «Παιδιά που ομιλούν στο σπίτι άλλη γλώσσα» σε σχέση με τις Εξαρτημένες Μεταβλητές, δηλαδή με τις επιδόσεις στα τρία έργα του Αθηνά Τεστ και τον αριθμό διαλεκτικών στοιχείων στον αρχικό/πρώτο γραπτό λόγο, είναι στατιστικά σημαντικές.

Το ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών που μελετούμε, δηλ. αν η γλώσσα που ομιλούν στο σπίτι επηρεάζει τις επιδόσεις τους, είναι αποδεκτή, διότι υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα με επίπεδο σημαντικότητας .001.

Τα 51 παιδιά, που ομιλούν στο σπίτι την ελληνική έχουν καλύτερες επιδόσεις στα τρία έργα του Αθηνά Τεστ από τα παιδιά, που δεν την ομιλούν στο σπίτι.

Σχετικά με τον αριθμό διαλεκτικών στοιχείων, δεν υπήρχε μεγάλη διαφορά στην αρχική/πρώτη γραπτή παραγωγή των παιδιών, που ομιλούν την ελληνική γλώσσα στο σπίτι και των παιδιών, που δεν την ομιλούν.

Πίνακας 3: Μέσος Όρος Επιδόσεων αυτόχθονων μαθητών/μαθητριών και μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία

	Μητρική γλώσσα	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	N
Συμπλήρωση Προτάσεων Βαθμός	Ελληνική	8.46	2.713	57
	Άλλη	4.50	.577	4
	Συνολικά	8.20	2.804	61
Γλωσσικές Αναλογίες Βαθμός	Ελληνική	10.67	2.905	57
	Άλλη	4.50	.577	4
	Συνολικά	10.26	3.204	61
Λεξιλόγιο Βαθμός	Ελληνική	8.96	3.006	57
	Άλλη	4.75	.500	4
	Συνολικά	8.69	3.091	61
Κυπριακή Διάλεκτος Χρήση	Ελληνική	.77	1.102	57
	Άλλη	2.50	.577	4
	Συνολικά	.89	1.156	61

Τα 57 παιδιά με πρώτη/μητρική γλώσσα την ελληνική έχουν καλύτερες επιδόσεις στα τρία γλωσσικά έργα του Αθηνά Τεστ από τα 4 παιδιά που δεν έχουν.

Σχετικά με τον αριθμό διαλεκτικών στοιχείων στον αρχικό/πρώτο γραπτό λόγο, δεν υπήρχε μεγάλη διαφορά στην πρώτη/αρχική γραπτή παραγωγή των παιδιών, που έχουν πρώτη/μητρική γλώσσα την ελληνική και των παιδιών, που δεν την έχουν.

Ακολουθεί, η ποιοτική ανάλυση δεδομένων, που αφορούν τον πρώτο/αρχικό και δεύτερο/τελικό προφορικό και γραπτό λόγο των υποκειμένων της έρευνας ως προς τη φωνολογία ή ορθογραφία, γραμματική/σύνταξη, λεξιλόγιο, πραγματολογία πριν από τη διδακτική παρέμβαση και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Διαφάνηκε, πως ο προφορικός λόγος πριν από τη διδακτική παρέμβαση δεν ήταν προσχεδιασμένος, ήταν αυθόρμητος και διαμορφώθηκε την ώρα που εκφωνήθηκε. Συστατικά στοιχεία του, αποτέλεσαν τα: 1) ενδογλωσσικά στοιχεία με το λεκτικό εκφώνημα, όταν τα παιδιά καλέστηκαν να πουν, πώς περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο, 2) εξωλεκτικά στοιχεία: α. παραγλωσσικά στοιχεία με τον επιτονισμό, την προφορά, τις παύσεις, το ύψος και την ένταση της φωνής τους και β. εξωγλωσσικά στοιχεία με τις κινήσεις, τη στάση του σώματος, την έκφραση, τους μορφασμούς, το βλέμμα, την αμηχανία, τις χειρονομίες τους.

Όσον αφορά τη φωνολογία, ο προφορικός λόγος παρουσίαζε στην πρώτη/αρχική και σε μικρότερο βαθμό στη δεύτερη/τελική παραγωγή, διακοπές, παύσεις π.χ. *ότα-ααν...*, επανεκκινήσεις, δισταγμούς, αυτοδιορθώσεις, επαναλήψεις π.χ. *όταν θέλω, όταν μεγαλώσω θα ...*, χρήση πραγματολογικών μορίων π.χ. *εε, εμ*, (διότι τα παιδιά, για να εκφράσουν τις σκέψεις, εμπειρίες τους, προσπαθούσαν, να κερδίσουν χρόνο), χρήση διπλών συμφώνων (χαρακτηριστικό ΚΔ) ακόμη και σε αγγλικές λέξεις, όπως *ττάμπλετ*, χρήση του ν στο τέλος λέξεων π.χ. *σκύλον*.

Σχετικά με τη γραμματική/σύνταξη παρατηρούνται στην πρώτη/αρχική και σε μικρότερο βαθμό στη δεύτερη/τελική παραγωγή προφορικού λόγου, συντακτικά ατελείς και ανολοκλήρωτες προτάσεις/φράσεις, παρατακτική σύνδεση και ασύνδετη συμπαράθεση προτάσεων/φράσεων/λέξεων, ενεργητική σύνταξη, ελλειπτικές φράσεις, ασυνταξίες.

Όσον αφορά το λεξιλόγιο, παρατηρούνται στην πρώτη/αρχική και σε μικρότερο βαθμό στη δεύτερη/τελική παραγωγή προφορικού λόγου:

- α) Ένα «πρόχειρο», μη επεξεργασμένο, μη εξειδικευμένο λεξιλόγιο με επαναλήψεις π.χ. *θα θα*, με λέξεις/φράσεις, που παρουσίαζαν λιγότερη ακρίβεια, με πρόχειρη έκφραση και με μια προσπάθεια βελτίωσης της φράσης, με λέξεις, που περιείχαν ασαφή σημασία και γενικευτικούς όρους.
- β) Αγγλικές λέξεις, οι οποίες σχετίζονται με την τεχνολογία ή τον αθλητισμό π.χ. *πλεί-στεισιον, ττάμπλετ, μπάσκετ, κομπιούτερ*.
- γ) Λέξεις της κυπριακής διαλέκτου π.χ. *δείλις/δειλινό, τζιαι/και, που θα μεγαλώσω/όταν, άμα/όταν, πηαίνω/ πηγαίνω, έφροούμαι/δεν φοβάμαι, εν έχω/δεν έχω*.
- δ) Επαναλήψεις με συχνόχρηστες λέξεις/φράσεις της ΚΝΕ, όπως *θα ήθελα, μου αρέσει*.
- ε) Τέλος, υπήρξε λανθασμένη χρήση ρημάτων και ουσιαστικών π.χ. *Θα ήθελα να απα-σχολούμαι με φίλους*.

Σχετικά με την πραγματολογία, στην πρώτη/αρχική προφορική έκφραση, παρόλο που υπάρχει για τον ακροατή, επικοινωνιακή πληρότητα, νοηματική συνεκτικότητα και άμεση αναφορά στο θέμα, δεν υπάρχει διασύνδεση ανάμεσα στις προτάσεις και η συνοχή είναι σε χαμηλό επίπεδο. Στη δεύτερη/τελική παραγωγή, μετά τη διδακτική παρέμβαση, υπάρχει εμφανής και καταγεγραμμένη πρόοδος.

Σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών μειώνεται στη δεύτερη/τελική παραγωγή, παρόλο που ήταν μεγαλύτερη σε έκταση. Τα περισσότερα «λάθη» εντοπίστηκαν στις καταλήξεις ρημάτων, στο θέμα επιθέτων και ουσιαστικών, στον πληθυντικό αρχαιοκλιτών ουσιαστικών και στην προσπάθεια των παιδιών, να αποδώσουν γραπτώς λέξεις της ΚΔ π.χ. *τρω* αντί *τρώγω, πιένω*

αντί πηγαίνω, διό αντί δίνω ή στην προσπάθειά τους να «εξευγενίσουν» λέξεις της ΚΔ π.χ. *καλαθιέρα*.

Όσον αφορά τη γραμματική, τόσο στην πρώτη/αρχική γραπτή παραγωγή όσο και στη δεύτερη/τελική, υπήρξε έντονη η απουσία του κόμματος, κυρίως πριν από συνδέσμους, μετά από χρονικά επιρρήματα, μετά από συνδετικές/μεταβατικές λέξεις και στο ασύνδετο σχήμα.

Ο τομέας της σύνταξης, ο οποίος σχετίζεται με το επίπεδο εσωτερικής οργάνωσης του κειμένου, με τα δομικά, κειμενικά στοιχεία και το επίπεδο γλωσσικής συνοχής (αριθμό προτάσεων: κύριων, απλών, δευτερευουσών, σύνθετων, αριθμό περιόδων και παραγράφων), παρουσιάζει βελτίωση στη δεύτερη/τελική γραπτή παραγωγή. Στην πρώτη/αρχική και στη δεύτερη/τελική παραγωγή γραπτού λόγου γίνεται χρήση της υποτακτικής και παρατακτικής σύνδεσης προτάσεων και του ασύνδετου σχήματος.

Αδιαμφισβήτητα, στη δεύτερη/τελική παραγωγή υπάρχει μεγαλύτερη χρήση συνδετικών, μεταβατικών, διαρθρωτικών λέξεων και φράσεων, που λειτουργούν ως προσθετικές, συμπληρωματικές μιας ιδέας/πληροφορίας και υποβοηθούν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου.

Στην πρώτη/αρχική γραπτή παραγωγή ήταν ανύπαρκτη η παραγραφοποίηση και έντονη η απουσία εσωτερικής οργάνωσης των ιδεών των παιδιών. Έντονη, επίσης, ήταν η μικρή έκταση και η απουσία δομής, με αρχή, μέση και τέλος. Τα παραγόμενα κείμενα μετά τη διδακτική παρέμβαση απόκτησαν παραγραφοποίηση και εσωτερική δομή, η οποία βασίζεται σε ένα σχήμα υπερδομής, το οποίο εξάχθηκε κατά τη διδακτική παρέμβαση.

Επίσης, στην πρώτη/αρχική γραπτή παραγωγή παρατηρείται ένας μεγάλος αριθμός «λαθών», που οφείλονται στη χρήση της ΚΔ και γλωσσικών στοιχείων, που προσδίδουν προφορικότητα π.χ. *διαβάζω λίγο αντί διαβάζω λίγη ώρα, βλέπω λίγη τηλεόραση αντί βλέπω λίγη ώρα τηλεόραση*.

Το λεξιλόγιο στην πρώτη/αρχική γραπτή παραγωγή ήταν μεν λεξιλογικά έγκυρο, αλλά φτωχό και αποτελείτο στην πλειοψηφία του από συχνόχρηστες λέξεις/φράσεις και επανάληψη λέξεων, ενώ στην δεύτερη/τελική παραγωγή το λεξιλόγιο ήταν πιο πλούσιο, διότι χρησιμοποιήθηκαν λέξεις/φράσεις ενός ειδικού, θεματικού λεξιλογίου με θέμα: «Ελεύθερος Χρόνος». Το κείμενο του συγγραφέα αποτέλεσε μια «γλωσσική προθέρμανση» για το δικό τους κείμενο, με αποτέλεσμα να αξιοποιήσουν στη γραπτή τους έκφραση επίθετα, επιρρήματα, μετοχές, καλολογικά στοιχεία, που υπήρχαν στο διδασκόμενο κείμενο.

Παρατηρείται στην πρώτη/αρχική γραπτή παραγωγή πιο έντονη η χρήση λέξεων της αγγλικής γλώσσας οι οποίες σχετίζονται με αθλήματα και την τεχνολογία, όπως *μπάσκετ, χάντμπολ, ματς, κομπιούτερ, πλείστέσιον, ττάμπλετ/τάμπλετ/τάμπλετ*.

Χαρακτηριστικά του διαλεκτικού λόγου εμφανίζονται κυρίως στην πρώτη/αρχική γραπτή παραγωγή με τη χρήση συχνόχρηστων λέξεων/φράσεων, όπως *μάππα* αντί *μπάλα*, *παπάς* αντί *πατέρας*, *τζαί* αντί *και*, *πιένω* αντί *πηγαίνω* και άλλοι διαλεκτικοί ρηματικοί τύποι, χρήση διπλών συμφώνων, υπέρμετρη χρήση του τελικού-ν.

Το φαινόμενο όμως αυτό της μεταφοράς προφορικών στοιχείων στον γραπτό λόγο δεν συνδέεται αποκλειστικά με τους διαλεκτόφωνους μαθητές/μαθήτριες, διότι όλοι οι μαθητές μεταφέρουν συστηματικά στοιχεία προφορικότητας στον γραπτό λόγο (Ιορδανίδου, Αρχάκης & Άκουρος, 1999). Σε πολλές περιπτώσεις υπήρχε συνειδητή προσπάθεια εκ μέρους των μαθητών/μαθητριών να «εξευγενίσουν» την κυπριακή διάλεκτο, ώστε να ομοιάζει με την ΚΝΕ και να είναι αρεστή στον αποδέκτη των εργασιών τους.

Η χρήση λέξεων/φράσεων της ΚΔ ήταν λίγο μεγαλύτερη στον πρώτο/αρχικό γραπτό λόγο των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία ή που δεν ομιλούν στο σπίτι την ελληνική σε σχέση με τον πρώτο/αρχικό γραπτό λόγο των αυτόχθονων μαθητών/ μαθητριών ή που μιλούν στο σπίτι την ελληνική, διότι υπάρχουν σε πολλές περιπτώσεις δύο λέξεις, για να περιγράψουν το ίδιο πράγμα, μία στην ΚΔ και μία στην ΚΝΕ, π.χ. *εδώ-δαμέ, μιστής-μικρός* κτλ. υπάρχουν διαφορές στη σύνταξη και δυσκολεύονται να διακρίνουν ποια μορφή σύνταξης είναι επιτρεπόμενη στον γραπτό λόγο και ποια στον προφορικό π.χ. *σου το είπα-είπα σου το* κτλ., υπάρχουν διαφορές στην ίδια τη λέξη π.χ. *μένω-μεινίσκω*, υπάρχουν διαφορές στις καταλήξεις π.χ. *μάτια-μάθκια*.

Στον τομέα της Πραγματολογίας η δεύτερη/τελική γραπτή εργασία σχολιάστηκε ως προς τη δομή, τη νοηματική συνεκτικότητα, την εσωτερική συνοχή και την πληροφοριακή πληρότητα σε σχέση με την επικοινωνιακή καταλληλότητα του παραγόμενου λόγου και ήταν σε υψηλότερα επίπεδα από την πρώτη/αρχική.

Επιπρόσθετα, μέσω της συλλογής και ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων από τα ερωτηματολόγια των 26 εκπαιδευτικών διαφάνηκαν οι κοινωνιογλωσσικές αντιλήψεις, οι απόψεις, οι συμπεριφορικές στάσεις, η ετοιμότητα, η επάρκεια των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη σε πολύγλωσσες τάξεις, μικτής ικανότητας υπό την επίδραση της κοινωνικής διγλωσσίας.

Σχετικά με τη χρήση της κυπριακής διαλέκτου στις σχολικές μονάδες, ο χρόνος του διαλείμματος, θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς, ως η περίπτωση επικοινωνίας όπου η ΚΔ χρησιμοποιείται αβίαστα, φυσικά, σε μεγάλη συχνότητα, κυρίως μεταξύ αυτόχθονων αλλά και μεταξύ αυτόχθονων και παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Σε μικρότερο βαθμό γίνεται η χρήση της μεταξύ παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία.

Σε σχολικές συγκεντρώσεις και ενδοσχολικές εκδηλώσεις η ΚΔ χρησιμοποιείται σε πολύ μικρό βαθμό, ενώ στις εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό από όλα τα παιδιά. Σχετικά με τη διδακτέα ύλη, είναι ελάχιστα τα διδασκόμενα κείμενα στην ΚΔ.

Όσον αφορά τη χρήση της ξένης γλώσσας από τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, γίνεται σε μικρό βαθμό, ενώ κατά τη διάρκεια του διαλείμματος γίνεται σε μεγάλο βαθμό.

Σε σχολικές συγκεντρώσεις δεν χρησιμοποιείται καθόλου, σε ενδοσχολικές εκδηλώσεις σε ελάχιστο βαθμό, σε εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές σε μεγάλο βαθμό.

Γενικά, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν θεωρεί σημαντική τη χρήση και την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία, αναγκαία θεωρεί την εκμάθηση της ελληνικής, ως επίσημης-κυρίαρχης γλώσσας του κράτους. Η διαπίστωση αυτή, οδηγεί στο συμπέρασμα, πως ενώ το ΥΠΠ εξαγγέλλει πολυπολιτισμική πολιτική και εφαρμογή ενός πολυπολιτισμικού μοντέλου στην εκπαίδευση, παρουσιάζει χαρακτηριστικά ενός αφομοιωτικού μοντέλου. Η διδασκαλία, η ενδυνάμωση και χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, θεωρείται από το εκπαιδευτικό σύστημα προσωπική υπόθεση και επομένως, το κράτος υποδοχής δεν έχει καμιά υποχρέωση να την προωθεί. Επιβάλλεται, να γίνουν επίσημες, εκπαιδευτικές τομές, ώστε τα παιδιά να ομιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο χωρίς ενοχές.

Το πρόγραμμα ένταξης και προσαρμογής των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θεωρείται ανεπαρκές, γιατί η ένταξη τους στην τάξη πραγματοποιείται χωρίς γνώση της ΚΝΕ. Ο χρόνος για εξατομικευμένη βοήθεια και ενισχυτική διδασκαλία σε σχέση με τις ανάγκες τους, είναι ελάχιστος. Το εκπαιδευτικό έργο αντιμετωπίζει ως δυσκολίες τόσο την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας καθώς και την έλλειψη ενδιαφέροντος του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Τα τελευταία χρόνια, παρόλο που πραγματοποιείται εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία και έχουν δημιουργηθεί οι προϋποθέσεις, που διασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και επιτυχίας στην εκπαίδευση, αναμένεται να υπάρξει συνέχεια και σταθερότητα. Επίσης, η εξατομικευμένη στήριξη στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία πρέπει να συμπεριλαμβάνει εκτός της ακαδημαϊκής και ψυχολογική, συναισθηματική, κοινωνική στήριξη.

4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η ύπαρξη γλωσσικής διμορφίας στην Κύπρο επηρεάζει τον βαθμό κατανόησης της ελληνικής γλώσσας κι έχει επιπτώσεις στη διδασκαλία της στα γηγενή και στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Επιπλέον, θετικές ή αρνητικές στάσεις στη γλώσσα μπορεί να επηρεάσουν πρώτα από όλα την ενίσχυση ή απλώς τη διατήρηση ή την υποχώρηση ποικιλιών χαμηλού κύρους. Έχει αποδειχτεί ότι η στάση ενός ατόμου απέναντι στην ποικιλία, που προσπαθεί να μάθει, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και την ίδια τη δυσκολία ή ευκολία εκμάθησής της (Φερράρι, 2007:1-8).

Από την εργασία αυτή έχουν εξαχθεί εξαιρετικά χρήσιμα και ενδιαφέροντα συμπεράσματα, σχετικά με τα προβλήματα των μαθητών/μαθητριών σε ένα περιβάλλον, όπου επιδρούν ταυτόχρονα, η γλωσσική ποικιλία, κοινωνική διγλωσσία (ΚΝΕ-ΚΔ) και η επίδραση της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία.

Συμπερασματικά, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα υποχρεώνει τους μαθητές/μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία, να προσαρμοστούν σε ένα σχολικό περιβάλλον, που έχει διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, για να καλύψει ανάγκες και απαιτήσεις του γηγενούς μαθητικού πληθυσμού και αυτό εμπεριέχει μακροπρόθεσμα, τον κίνδυνο ενσωμάτωσης/αφομοίωσης των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία αντί υγιούς και ομαλής ένταξής τους. Επίσης, θεωρεί πως η επιφανειακή επικοινωνιακή ευχέρεια των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία είναι δείκτης της συνολικής γλωσσικής τους επάρκειας στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αγνοώντας πως η γλώσσα είναι εργαλείο σκέψης και συνεχούς μάθησης.

Η ορθή και ουσιαστική αξιοποίηση του χρόνου ενισχυτικής διδασκαλίας των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία είναι αποτελεσματική, διότι βοηθούνται, να προχωρήσουν στο επόμενο γλωσσικό επίπεδο της Γ2/ΞΓ. Η ΚΝΕ πρέπει, να διδάσκεται στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία όχι μόνο για σκοπούς προσαρμογής, επικοινωνίας και ένταξης στο κοινωνικό σύνολο της χώρας υποδοχής αλλά και για σκοπούς ακαδημαϊκής προόδου. Η δημιουργία τάξεων υποδοχής θα αποτελούσε μια θετική εξέλιξη και ενέργεια ορθής εκπαιδευτικής πολιτικής.

5. Περιορισμοί στην Έρευνα

Από όλους θεωρείται παραδεκτό, πως οι μικτές προσεγγίσεις, οι οποίες συνδυάζουν ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, αξιοποιούν καλύτερα τα πλεονεκτήματα της κάθε μεθόδου και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις αδυναμίες της καθεμιάς.

Το δείγμα του μαθητικού πληθυσμού είναι σχετικά μικρό και αυτό έχει ως συνέπεια, τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας να μην είναι γενικεύσιμα.

Σχετικά με το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της έρευνας, είναι σημαντικό να έχει γίνει η πρώτη/αρχική ηχογράφηση και γραπτή εργασία σε μικρό χρονικό διάστημα, ώστε να μην επιτραπεί, να μεσολαβήσουν νέες εμπειρίες και αφομοίωση νέων γνώσεων.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό η διδακτική παρέμβαση, να έχει πραγματοποιηθεί στα τρία τμήματα Γ' τάξης, χωρίς να μεσολαβήσει χρόνος. Αν είναι εφικτό, να έχει μεσολαβήσει σε όλα τα παιδιά ο ίδιος χρόνος μεταξύ της διδακτικής παρέμβασης και δεύτερης/τελικής ηχογράφησης καθώς και δεύτερης/τελικής γραπτής εργασίας, διότι οι συνθήκες αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι στην έρευνα.

Όλη η έρευνα έχει περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης λόγω του μικρού δείγματος, επομένως, τίθεται θέμα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Τα ευρήματά της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν όμως, να έχουν ισχύ πέρα

από το συγκεκριμένο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, σε άλλα κοινωνικά πλαίσια (σχολικές μονάδες). Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησης των ευρημάτων για σκοπούς εμπλουτισμού των θεωριών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/Ξ υπό την επίδραση της γλωσσικής ποικιλίας.

Παρόλα αυτά, τέτοιου τύπου έρευνες έχουν κερδίσει την προσοχή και την αυξανόμενη αποδοχή και σημασία, τις τελευταίες δεκαετίες, βελτιώνοντας τα υπό συζήτηση επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα της επιστημονικής κοινότητας σε κοινωνιογλωσσικά θέματα.

Βιβλιογραφία

- Δαμανάκης, Μ. (1998) *Η Εκπαίδευση των Παλλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ιορδανίδου, Α., Αρχάκης, Α. & Ακουρος, Ν. (1999) Στο: Καρυολαίμου Μ (1999), *Στοιχεία προφορικότητας στον γραπτό μαθητικό λόγο*. Ανακοίνωση στο 4ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας. (Λευκωσία, 17 Σεπτεμβρίου -19 Σεπτεμβρίου 1999), Λευκωσία.
- Ιωαννίδου, Ε. (2009) Using the improper language in the classroom, *Language and Education*, Vol 23, (No 3), 263-278.
- Ιωαννίδου, Ε., Τσιπλάκου, Σ. (2018) Πολυγλωσσία και Γλωσσική [Ποικιλότητα: Το Ζήτημα του Διδιαλεκτισμού στα Δυνάμει Δίγλωσσα Παιδιά. Στο Σ. Τσιπλάκου (Επιμ.) *Οδηγός για Διαχείριση Κοινωνικοπολιτικής Ετερότητας* (σ.σ. 27-43). Λευκωσία: ΥΠΠ / ΠΙΚ.
- Καρυολαίμου, Μ. (2000) Κυπριακή πραγματικότητα και κοινωνιογλωσσική περιγραφή. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. (Πρακτικά της 20ής Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 23-25 Απριλίου 1999), Θεσσαλονίκη.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2008) ΚΕΠΑ, *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: εκμάθηση, Γλωσσών, Στρασβούργο, Συμβούλιο της Ευρώπης*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2007) *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ντίνας, Κ.Δ. και Ζαρκογιάννη, Ε.Χ. (2009) *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπαπαύλου, Α. (2011) *Το Γλωσσικό Τοπίο στην Κύπρο-Σύγχρονες Κοινωνιογλωσσικές και Εκπαιδευτικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

- Τσιπλάκου, Σ. (2007) *Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις*, Λευκωσία: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου.
- Τσιπλάκου, Σ. (2018) Κατανοώντας τη Διγλωσσία: Θεωρητικές Έννοιες και Εφαρμογές τους στην Τάξη. Στο Σ. Τσιπλάκου (Επιμ.) *Οδηγός για Διαχείριση Κοινωνικοπολιτικής Ετερότητας* (σ.σ. 7-26). Λευκωσία: ΥΠΠ / ΠΙΚ.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010) *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Χατζηπαναγιωτίδη Α., Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αναλυτικά Προγράμματα, και Διδακτική της ελληνικής γλώσσας- Μάθημα 9^ο «Διγλωσσία», Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick.
- Baker, C. (1992) *Attitudes and Language*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Creswell, J. (2011) *Εκπαιδευτική Έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα: Έλλην.
- Ferguson, C.A. (1959) Diglossia. In P.P. Giglioli (Ed.), *Language and social context*, Middlesex: Penguin Books. [α' δημοσίευση: Word, 15 (1959)].
- Fishman, J. (1965) *Who speaks what language to whom and when*. *La Linguistique*, 2.
- Fishman, J. (1967) Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2). doi: 10.1111/j.1540 4560. 1967.tb 00573. x.
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Landry, R. & Allard, R. (1994) Diglossia, ethnolinguistic vitality, and language behaviour. *International Journal of the Sociology of Language* 108.
- Sciriha, L. (1996) *A Question of identity: Language use in Cyprus*, Nicosia: Intercollege Press.
- Sitas, E. (2016) Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία-Η Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών στο Δημόσιο Σχολείο, ΠΑ.ΣΥ.ΚΑ.Ι.Γ Πανελλήνιος Σύλλογος Καθηγητών Ισπανικής Γλώσσας Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, <http://www.stokokkino.gr/article/100000000024380/>
- Sivas, E. 2003. «Γλωσσικές ιδεολογίες και κοινωνιογλωσσολογική κατάσταση στη σημερινή κοινότητα της Κύπρου», *Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, (Ρέθυμνο 18 Σεπτεμβρίου-21 Σεπτεμβρίου 2003, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Trudgill, P. (1992) *Introducing language and society*, London: Penguin English.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλόλογος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμησή τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσίευσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει ..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)..." . Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν

υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

Α) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

Β) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καϊλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer rassistismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

GUIDE FOR AUTHORS

Authors who wish to publish their work should take under consideration the following:

1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
6. In case there are appendices, they should also be provided in a separate file.

Submission and Review Process

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

Manuscript Format

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction- if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (***3.1 Sample and data collection process***) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks ("...") are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this students is a 'star') or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme 'πᾶν' can also denote.."). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2, Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

Footnotes

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

Citation in text

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, which should also be placed within the parentheses: "(Barney 1960, p 188)". (Tsoukalas, 1977 35-6), (Poulantzas 1982), "According to Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),..." , "As Halliday suggests (1985:64-66)...".

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

Reference List

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

A) Book References:

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

B) Journal References

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

C) References to book chapters from edited books or conference proceedings

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

D) References to unpublished work

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

E) References to reprinted/republished work

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

F) Web references

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [access date]

G) References to newspaper and magazine articles

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

H) References to official reports and documents

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an*

Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, www.Eurydice.org.

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

