



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1/2022

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
1/2022**



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,

Καίλα 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, **Μανωλίτσης Γεώργιος**, Παν. Κρήτης,

Μιγελακάκη 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 Αλιβίζος**, 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 Uni-
versity, 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**, Uni-
versity 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, **Pa-
padopoulou 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. **Η Ηγεσία στο Συνδικαλιστικό Κίνημα: Μετασχηματίζοντας τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών**
Leadership in the Teachers Union Movement: Transforming Teachers' Attitudes
 Νικόλαος Αλεξόπουλος7
2. **Η Επαγγελματική Εξουθένωση και το Άγχος των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής**
Professional Burnout and Stress on the Teachers of Special Education
 Σοφία Λιθοξοπούλου, Ακριβούλα Γεράκη 31
3. **Επείγουσα Απομακρυσμένη Εκπαίδευση στην Εποχή της Καραντίνας. Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**
Urgent Distance Education in the Quarantine Era. Views of Primary Education Teachers
 Παναγιώτης Γιαβρίμης, Ουρανία Φερεντίνου53
4. **Κύπριοι Εκπαιδευτικοί και Πολυπολιτισμικές Τάξεις: Αποτελέσματα από τη Διεθνή Έρευνα TALIS 2018**
Cypriot Teachers and Multicultural Classes: Results from the International Survey TALIS 2018
 Δρ Βαλεντίνα Θεοδοσίου, Δρ Θέλκα Αφαντίτη-Λαμπριανού,
 Δρ Γιασεμίνια Καραγιώργη69
5. **Η Χρήση των ΤΠΕ κατά τη Διάρκεια του lockdown στην Γ'βάθμια Εκπαίδευση και οι Επιπτώσεις στους Πανεπιστημιακούς**
The Use of ICT during Lockdown in Higher Education and the Effects on University Instructors
 Ευαγγελία Κρασαδάκη, Νικόλαος Ματσατσίνης, Βασίλειος Καπενής 88
6. **Γιατί να Συνεργαστούμε; Εκπαιδευτικοί, Γονείς, Μαθητές και Κοινωνικοί Φορείς Μιλούν για τη Σχέση του Σχολείου με το Περιβάλλον του**
Why Work Together? Teachers, Parents, Students and Community Partners Talk about the Relationship of the School with its Environment
 Αγγελική Λαζαρίδου 117
7. **Διδασκαλία Μεταξύ Ομότιμων στο Πανεπιστήμιο: Μελέτη για την Κοινωνική Αλληλεπίδραση των «Φροντιστηριακών Δασκάλων» και των «Μαθητών/Μαθητριών»**

Peer Tutoring at University: Studying Social Interactions Between Tutors and Tutees Μαρία Μουμουλίδου, Βασιλική Πιλιόγκου, Κώστας Καραδημητρίου	135
8. Διδάσκοντας Δημοκρατικές Αρχές σε Περίοδο «Κρίσης»: Εμπειρίες Διδακτικής Πράξης Teaching Democratic Principles in a Period of "Crisis": Experiences of Teaching Practice Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου	165
9. Ο Αρχαιοκεντρικός Προσανατολισμός του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος: Εμπειρική Έρευνα σε Δείγμα Φιλολόγων The Archaeocentric Orientation of the Greek Educational System: Empirical Research on a Sample of Philologists Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου	179
10. Η Ψυχική Ανθεκτικότητα σε Ενήλικες με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας Resilience of Adults with High-Functioning Autism Ειρήνη Πάσουλα, Χριστίνα Συριοπούλου-Δελλή	197
11. Η Οπτική-Ορθογραφική Αναγνώριση Λέξεων και η Φωνολογική Επίγνωση ως Προγνωστικοί Δείκτες της Ανάγνωσης και της Γραφής στο Πλαίσιο του Αναδυόμενου Γραμματισμού στην Προσχολική Ηλικία Visual-Ortographic Word Recognition and Phonological Awareness as Predictive Indicators of Reading and Writing in the Context of Emerging Literacy in Preschool Education Μαρία Πέτρου, Ιωάννης Σπαντιδάκης, Μαρίνα Τζακώστα	216
12. Η Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλία και Μάθησης στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση Differentiated Teaching and Learning in the New Curriculum for Natural Sciences in Preschool Education Μαρία Σακελλαρίου, Παναγιώτα Στράτη, Πολυξένη Μήτση	237
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	259
Guide for Authors	263

Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΟ ΚΙΝΗΜΑ: ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

LEADERSHIP IN THE TEACHERS UNION MOVEMENT: TRANSFORMING TEACHERS' ATTITUDES

Δρ Νικόλαος Αλεξόπουλος
ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
nkalex@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Καθώς η συσπείρωση, η μαζικότητα και η δυναμική του συνδικαλιστικού κινήματος δοκιμάζονται συνεχώς και τα κεκτημένα χρόνων αμφισβητούνται, θα μπορούσε κανείς να αναρωτηθεί κατά πόσο αυτό οφείλεται στην απήχηση των πολιτικών της φιλελευθεροποίησης και της παγκόσμιας οικονομίας ή και σε εσωτερικούς παράγοντες των συνδικαλιστικών ενώσεων. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει διαμέσου 409 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την ύπαρξη σχέσεων ανάμεσα στην αφοσίωση και στη χρησιμότητα που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί για το τοπικό συνδικαλιστικό κίνημα. Επίσης, επιχειρεί να προσδιορίσει τα αίτια που επηρεάζουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στους τοπικούς συνδικαλιστικούς συλλόγους-ενώσεις και να καταθέσει προτάσεις που θα βοηθήσουν την ηγεσία τους να διαμορφώσει νέο όραμα στην εκπαιδευτική κοινότητα ως προς την αξία του συνδικαλιστικού κινήματος και την ενεργό συμμετοχή σε αυτό.

Λέξεις κλειδιά

Συνδικαλιστικό Κίνημα, Ηγεσία, Συνδικαλιστικοί Σύλλογοι Εκπαιδευτικών, Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος.

Abstract

As many of the achievements and the acquisitions of the union movement are being challenged, one might wonder whether this is due to the impact of liberalization policies and the world economy or to internal factors of the labour unions. The present research aims, through an anonymous questionnaire to 409 primary school teachers a. to investigate any relationships between the commitment and perceived usefulness of teachers about their local

labour unions b. to identify the reasons that affect teachers' active participation to the union movement and c. to make suggestions to the local unions' leaders in order to better convince their members about the value of union participation and set out a new vision for it.

Key words

Union movement, Leadership, Teachers' Labour Unions, Teachers' Federation of Greece.

0. Εισαγωγή

Με βάση τη συστημική θεώρηση, οι συνδικαλιστικές ενώσεις συνιστούν μορφή κοινωνικών οργανώσεων οι οποίες δρουν στον χώρο της μισθωτής εργασίας (Δασκαλάκης, 2014). Συναποτελούνται από ανθρώπους, υλικά μέσα και διεργασίες που αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με το εξωτερικό τους περιβάλλον, για να υλοποιήσουν προκαθορισμένους σκοπούς και στόχους. Για παράδειγμα, διασφαλίζουν την εργασιακή ασφάλεια και σταθερότητα των μελών τους, τα προστατεύουν από πιθανές αυθαιρεσίες της διοίκησης και υπερασπίζονται εργασιακά κεκτημένα και δικαιώματά τους (Δασκαλάκης, 2014, Cregan et al., 2009).

Ως κοινωνικές οργανώσεις, οι συνδικαλιστικές ενώσεις δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη συνοχή του ανθρωπίνου τους δυναμικού, τις στάσεις αλλά κυρίως και την ενεργό συμπεριφορά – δράση του (Cregan et al., 2008, Metochi, 2002, Barling et al., 1992). Για το λόγο αυτό, οι επικεφαλής τους επιδιώκουν να αναμορφώσουν κοινωνικές ιδέες και αντιλήψεις των εργαζομένων προκειμένου να:

- συσπειρώσουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τα μέλη των ενώσεων που ηγούνται, διασφαλίσουν την ομαλή λειτουργία τους,
- δώσουν μαζικό και δυναμικό χαρακτήρα στις δράσεις και τις κινητοποιήσεις που διοργανώνουν,
- ενδυναμώσουν την κοινωνική τους ισχύ και βελτιστοποιήσουν τη διαπραγματευτική τους ικανότητα.

Τελευταία ωστόσο, η συσπείρωση, η μαζικότητα και η δυναμική του συνδικαλιστικού κινήματος δοκιμάζονται ολοένα και περισσότερο (Riordan et al., 2018, Wachon et al., 2016, Redman & Snape, 2014, Aryee & Chay, 2001). Πολλά από τα κεκτημένα των συνδικαλιστικών ενώσεων αμφισβητούνται, τα δε νέα αιτήματά τους, αντιμετωπίζονται από τις κοινωνίες και τις κυβερνήσεις με επιφυλακτικότητα. Μια πρώτη εξήγηση για αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει η απήχηση των πολιτικών της φιλελευθεροποίησης και της παγκόσμιας οικονομίας. Δεν είναι όμως μόνο η σύγχρονη διεθνής οικονομική συγκυρία και οι πολιτικές της που δοκιμάζουν σήμερα τις αντοχές και τη δυναμική του συνδικαλιστικού κινήματος (Wachon et al., 2016, Akkerman et al., 2013). Στρέφοντας κανείς την προσοχή του στο εσωτερικό περιβάλλον των συν-

δικαλιστικών ενώσεων, διαπιστώνει ότι για τη δοκιμασία αυτή συμβάλλοντας ρόλο έχει και το ενδιαφέρον των εργαζομένων (βλ. π.χ. Hodder & Edward, 2015, Tetrick, 1995, Kelloway & Barling, 1993) για το συνδικαλιστικό κίνημα και η διάθεση εμπλοκής τους σε συνδικαλιστικές δράσεις ή εκδηλώσεις π.χ. απεργία, πορεία, συνέλευση, αιμοδοσία. Ωστόσο, και για τις δύο αυτές παραμέτρους, «το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι περιορισμένο» (McKay et al., 2020: 272).

Έχοντας κατά νου τα παραπάνω και λαμβάνοντας επίσης υπόψη *πρώτον* την καταγεγραμμένη χαμηλή δράση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις τοπικές συνδικαλιστικές τους ενώσεις/τοπικούς συλλόγους (Alexopoulos, 2020, Ενωτική Κίνηση Εκπαιδευτικών, 2017, Διδασκαλικό Βήμα, 2013: 17-18, 19-20, 20-21, 65-66, 80-81) και *δεύτερον* το ότι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις που δρουν στο τοπικό επίπεδο συνιστούν την πρωταρχική μορφή δημοκρατικής έκφρασης του συνδικαλιστικού ενδιαφέροντος και δράσης τόσο διεθνώς όσο και στον χώρο της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δασκαλάκης, 2014, Κουζής, 2007, Νόμος, 1264/1982), η παρούσα εμπειρική μελέτη, αποσκοπεί στο να διερευνήσει τις δυνατότητες της ηγεσίας των τοπικών συνδικαλιστικών ενώσεων να κινητοποιήσουν, σε μεγαλύτερο βαθμό τα μέλη τους.

Ως επιμέρους ερευνητικοί στόχοι τέθηκαν να:

- προσδιοριστεί ο βαθμός αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στους τοπικούς συνδικαλιστικούς συλλόγους (τους συλλόγους δηλαδή που δρουν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας), αντιληπτής χρησιμότητάς τους και μελλοντικής ενεργούς συμμετοχής τους στις δράσεις – πρωτοβουλίες τους
- διερευνηθεί κατά πόσο οι ηγέτες των τοπικών συνδικαλιστικών συλλόγων (Τ.Σ.Σ.) των εκπαιδευτικών μπορούν να αυξήσουν την μαζική ενεργό συμμετοχή των μελών τους διαμέσου την αφοσίωσης και την αντιληπτής χρησιμότητα
- αναζητηθούν τα πιθανά αίτια που επιδρούν στην αφοσίωση και στην αντιληπτή χρησιμότητα των δασκάλων για τους τοπικούς συνδικαλιστικούς τους συλλόγους εξετάζοντας παράγοντες που αναδεικνύονται από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και σχετίζονται με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και
- προταθούν στους ηγέτες των τοπικών συνδικαλιστικών συλλόγων πρακτικές μέσω των οποίων θα μπορούσαν να εμπλέξουν περισσότερο ενεργά τα μέλη τους στο συνδικαλιστικό κίνημα.

Για την υλοποίηση των παραπάνω, αρχικά παρατίθενται η μελέτη - έρευνα για τη σημασία των συνδικαλιστικών ενώσεων, το ρόλο των μελών τους και τη συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά αποτελέσματα και η συζήτησή τους. Ακολουθούν, η πρακτική χρησιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας, η παρουσίαση των ερευνητικών περιορισμών και οι προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Η πρωτοτυπία της μελέτης έγκειται στο ότι εστιάζει το ενδιαφέρον της στο τοπικό επίπεδο της συνδικαλιστικής έκφρασης και δράσης, θέλοντας να αναδείξει τη συμβολή του ρόλου των ηγετών της. Ας σημειωθεί ότι πρόκειται για ζήτημα που ελάχιστα έχει μελετηθεί. Αυτό παρά το ότι οι ηγέτες των τοπικών συνδικαλιστικών ενώσεων είναι τα πρόσωπα που έρχονται σε άμεση επαφή με τη βάση κάθε επαγγελματικού κλάδου, για να συμμαρτυρούν τις ανησυχίες της, να ακούσουν τα προβλήματά της και να λάβουν υπόψη τις προτάσεις της. Πρόσθετα, η παρούσα μελέτη πρωτοτυπεί και ως προς το ότι διερευνά όχι μόνο την επίδραση της αφοσίωσης και της αντιληπτής χρησιμότητας στην ενεργό συμμετοχή ενός μεγάλου επαγγελματικού κλάδου εργαζομένων όπως των εκπαιδευτικών αλλά και τα πιθανά αίτια που μπορεί να τις επηρεάσουν.

1. Θεωρητική προσέγγιση

1.1. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και ο ενεργός ρόλος των μελών τους

Σταχυολογώντας τη σχετική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι έχουν γίνει πολλές απόπειρες προσδιορισμού του σκοπού του συνδικαλιστικού κινήματος (ενδεικτικά: Bennet & Koauifman, 2014, Gamage & Hewagama, 2012, Tetrack et al., 2007). Στην πλειοψηφία τους, οι απόψεις, φαίνεται να συγκλίνουν στη θέση ότι οι συνδικαλιστικές ενώσεις αποσκοπούν στο:

- (α) να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των εργαζομένων,
- (β) να εκφράσουν τα εργασιακά τους παράπονα και τις επιδιώξεις τους στους εργοδότες ή το κράτος και
- (γ) να οργανώσουν τη συντεταγμένη δράση τους για την υλοποίηση των διεκδικήσεών τους.

Ωστόσο, οι στόχοι των συνδικαλιστικών ενώσεων δεν αποβλέπουν μόνο στο να ικανοποιήσουν συμφέροντα των εργαζομένων από το χώρο της εργασίας τους αλλά και να βελτιώσουν το πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό τους συγκείμενο (Δασκαλάκης, 2014, Larreguy et al., 2014). Για παράδειγμα η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.), αποβλέπει στην κατοχύρωση των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών αλλά και στην προάσπιση του δικαιώματος της παιδείας, της δημοκρατίας, της εθνικής ανεξαρτησίας, της ειρήνης, στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων καθώς και στην αναβάθμιση της ελληνικής κοινωνίας (βλ. Καταστατικό ΔΟΕ¹, Μπάκας, 2001).

Για τη υλοποίηση του σκοπού και των στόχων της κάθε συνδικαλιστική ένωση επιδιώκει την «ενεργό συμμετοχή-δράση» των εργαζομένων στις συνδικαλιστικές οργανώσεις καθώς η «συναισθηματική τους εμπλοκή ή η θετική τους διάθεση προς αυτές μόνο, δεν είναι αρκετή» (Sayles & Strauss: 1953:191). Για τους περισσότερους

δε μελετητές (π.χ. Green & Auer, 2013, Aryee & Chay, 2001, Fullagar et al., 1995), η ενεργός εμπλοκή των εργαζομένων στις συνδικαλιστικές ενώσεις έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα, περιλαμβάνοντας σειρά παραμέτρων. Ως πιο σημαντικές αναφέρονται οι τυπικές και άτυπες δράσεις όπως η συμμετοχή σε γενικές συνελεύσεις και απεργίες, η παροχή εθελοντικής εργασίας (π.χ. γραμματειακή υποστήριξη), η οικονομική στήριξη, η παρουσία σε ψυχαγωγικές εκδηλώσεις, η συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα όπως για παράδειγμα η αιμοδοσία.

Για να διασφαλίσουν την ενεργό συμμετοχή των μελών τους οι συνδικαλιστικές ενώσεις επιδιώκουν να ενδυναμώσουν τις σχέσεις εμπιστοσύνης και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των μελών τους αλλά και να τονώσουν τη μεταξύ τους συνοχή και τον βαθμό συνεργασίας τους. Στην προσπάθειά τους αυτή, τα κοινωνικά κίνητρα όπως η αίσθηση του «ανήκειν» και η γνώμη των «σημαντικών άλλων» κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο (Ghosh et al., 2015, Klandermans, 1986).

Η ενεργός συμμετοχή των εργαζομένων στο συνδικαλιστικό κίνημα χαρακτηρίζεται εξίσου από μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα (Chawla et al., 2018, Cardador et al., 2017). Στα πλεονεκτήματα συγκαταλέγονται (α) η δυναμική διεκδίκηση αιτημάτων για περισσότερες παροχές και διατήρηση θεσμικών προνομίων και κεκτημένων, (β) η διασφάλιση της εργασιακής σταθερότητας, η κατοχύρωση του δημοκρατικού δικαιώματος της ελεύθερης χωρίς συνέπειες έκφρασης της γνώμης και κριτικής στην ιεραρχία, (γ) η καλλιέργεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αντί των ατομικών συμφερόντων στο χώρο της εργασίας κλπ (Davis, 2013, Perry & Vandenabeele, 2008, Levi, 2003, Aidt & Tzannatos, 2002). Από τη άλλη ως μειονεκτήματα των συνδικαλιστικών ενώσεων αναφέρονται (Fiorito et al., 2014, Kelly & Kelly, 1991, Klandermans, 1986) (α) η υποχώρηση της ατομικότητας (π.χ. ως προς των τρόπο σκέψης και ανάληψης πρωτοβουλιών) μπροστά στη συλλογικότητα του συνδικαλιστικού κινήματος, (β) η συσχέτιση που ορισμένες μελέτες (βλ. Doucouliagos & Laroche, 2003) δείχνουν πως υπάρχει μεταξύ της συμμετοχής στις συνδικαλιστικές οργανώσεις και των χαμηλών ποσοστών παραγωγικότητας/αποδοτικότητας, (γ) η πιθανότητα συμμετοχής στις συνδικαλιστικές ενώσεις με βάση τον υπολογισμό κόστους – οφέλους ή την εξυπηρέτηση ιδίων συμφερόντων και (δ) η καλλιέργεια στερεότυπων αντιπαλότητας μεταξύ των εργαζομένων και της διοίκησης, που οδηγεί σε εμπόδια κατά την μεταξύ τους επικοινωνία.

Ανεξαρτήτως όμως των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων που αναγνωρίζονται στη συμμετοχή των συνδικαλιστικών ενώσεων, η εμπλοκή των εργαζομένων σε αυτές εμφανίζεται συνεχώς μειούμενη (Kelly, 2015, Hodder & Edward, 2015, Akkerman et al., 2013). Αυτό έχει ως συνέπεια το ερευνητικό ενδιαφέρον να στρέφεται στον εντοπισμό των παραγόντων που μπορούν να εξηγήσουν το φαινόμενο αυτό. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί μεταξύ άλλων ως πιθανά αίτια για την χαμηλή συμμετοχή των εργαζομένων στις δράσεις του συνδικαλιστικού κινήματος η παγκοσμιοποίηση

της οικονομίας και η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο χώρο της εργασίας (π.χ. βλ. Sibál, 2004, Bingham, 2007). Ορισμένοι όμως μελετητές (Horsman et al., 2016, Hu et al., 2015, Redman & Snape, 2014, Metochi, 2002) στρέφονται στη διερεύνηση του βαθμού δέσμευσης των εργαζομένων με τις συνδικαλιστικές ενώσεις και στη σχέση της δέσμευσης αυτής με τη ενεργό συμμετοχή τους στις δράσεις τους.

Με τον όρο δέσμευση στη συνδικαλιστική ένωση αναφερόμαστε στην επιθυμία του εργαζόμενου να παραμείνει μέλος μιας συλλογικότητας όπως η συνδικαλιστική ένωση, να ταυτιστεί με αυτή και να εργαστεί για τις αξίες και τους στόχους της (Morgan & Hunt 2011, Gordon et al., 1980). Σειρά μελετών έως σήμερα, έχουν δείξει πως οι κυριότεροι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το βαθμό δέσμευσης και συμμετοχής των εργαζομένων στο συνδικαλιστικό κίνημα και να αξιοποιηθούν απ την ηγεσία του (Kwon, 2013, Metochi, 2002) είναι:

α. *Η αφοσίωση στην συνδικαλιστική οργάνωση.* Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η αφοσίωση αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τη δέσμευση των εργαζομένων προς το συνδικαλιστικό κίνημα. Προσδιορίζεται ως ένα συναισθηματικό δέσιμο των εργαζομένων με τη συνδικαλιστική του ένωση που συνδιαμορφώνεται από το αίσθημα υπερηφάνειας, που διακατέχει τα μέλη της και το βαθμό ταύτισης και εκ μέρους τους αποδοχής των στόχων της (Tan & Aryee, 2002, Fullagar et al., 1995)

β. *Η αντιληπτή χρησιμότητα,* η αντίληψη δηλαδή των μελών της συνδικαλιστικής ένωσης για το βαθμό που αυτή συμβάλλει στο να βελτιώσει την κατάσταση τους τόσο ως προς υλικούς όσο και μη υλικούς παράγοντες (απολαβές, φυσικές συνθήκες εργασίας, ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης κλπ). Στην ουσία πρόκειται για μια γνωστική διαδικασία από πλευράς των εργαζομένων διαμέσου της οποίας, υπολογίζουν το κόστος και το όφελος από τη συμμετοχή τους στις οργανώσεις του συνδικαλιστικού κινήματος και διαμορφώνεται η αφοσίωσή τους σε αυτό (Fuller & Hester, 2001)

Ανακεφαλαιωτικά, θα λέγαμε ότι σκοπός των συνδικαλιστικών ενώσεων είναι η υπεράσπιση των κεκτημένων των μελών τους, η προβολή των εργασιακών τους αιτημάτων και η καλλιέργεια της συνδικαλιστικής-συλλογικής τους συνείδησης με τρόπο ενεργό-δυναμικό προκειμένου να υπάρχουν οφέλη τόσο για τους εργαζόμενους όσο και για το κοινωνικό και εργασιακό τους συγκείμενο. Παρά τα όποια μειονεκτήματά της, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνδικαλιστικές τους ενώσεις διασφαλίζει τα συμφέροντά τους και μεγεθύνει τα εργασιακά τους οφέλη. Καθώς όμως η συμμετοχή αυτή εμφανίζεται συνεχώς μειούμενη τα τελευταία χρόνια, απαιτείται να διερευνηθούν πιθανά αίτια που επιδρούν στη δέσμευση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνδικαλιστικές τους ενώσεις και να αξιοποιηθούν από την ηγεσία τους.

1.2. Μετασχηματιστική ηγεσία και συνδικαλιστικό κίνημα

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η επίδραση στη δέσμευση και στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνδικαλιστικές ενώσεις προϋποθέτει την διαμόρφωση, από την ηγεσία των συνδικαλιστικών ενώσεων, των κατάλληλων στάσεων στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την αφοσίωσή τους στην συνδικαλιστική οργάνωση και την αντιληπτή της χρησιμότητα, δημιουργείται το παρακάτω ερώτημα: ποιο από τα διαθέσιμα μοντέλα και ποια χαρακτηριστικά ηγέτη θα μπορούσαν να υπηρετήσουν καλύτερα τον σκοπό αυτό;

Με δεδομένο ότι η βιβλιογραφία έχει προσδιορίσει για κάθε ένα από τα προτεινόμενα αυτά μοντέλα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, θα λέγαμε ότι το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας αποτελεί, συγκριτικά με τα άλλα διαθέσιμα μοντέλα ηγεσίας, την καταλληλότερη απάντηση στο παραπάνω ερώτημα (Bass & Steidlmeier, 1999).

Αυτό πρώτιστα για τα λόγο ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει μεγάλη αποδοχή στη βιβλιογραφία της διοίκησης ως μέσο για την προσωπική και εργασιακή ολοκλήρωση του εργαζόμενου καθώς δίνει έμφαση στον τρόπο με το οποίο τα μέλη μιας οργάνωσης αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα γύρω τους και λιγότερο στις οργανωσιακές δομές (Wahlstrom & Louis, 2008, Ware & Kitsantas, 2007, Thrupp & Willmott, 2003, Bass & Avolio, 1994). Επίσης έχει συνδεθεί και με το χώρο των συνδικαλιστικών ενώσεων (Gregan et al., 2009, Twigg et al., 2007) οι οποίες στην σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα απαιτούν την ικανότητα των ηγετών τους «να μετασχηματίζουν απόψεις σύμφωνα με τον στρατηγικό τους σχεδιασμό, την διαρκή ανάγκη για αλλαγή και διευρυμένη συμμετοχή των μελών τους στις δράσεις τους και κοινωνικές συμμαχίες» (Simms et al., 2019: 341, Parker, 2008).

Με βάση τις απόψεις των Burns (1978) και Bass (1985), τρία είναι τα χαρακτηριστικά, τα οποία θα μπορούσαν να θεωρηθούν βασικά για την ηγεσία του συνδικαλιστικού κινήματος:

- α. Το χάρισμα (*charisma*) ή εξιδανικευμένη επιρροή (*idealized influence*) μέσω του οποίου η ηγεσία διασφαλίζει αποδοχή και εκτίμηση από τα μέλη της ένωσης. Επίσης, το χαρακτηριστικό αυτό διαμορφώνει θετικό κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, εμφυσά κοινό αγωνιστικό όραμα, εδραιώνει κοινές αξίες προκειμένου τα μέλη της ένωσης να κινούνται στο σύνολό τους προς μια κατεύθυνση και ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μελών της ένωσης σε συλλογικές διαδικασίες (π.χ. εκλογές, γενικές συνελεύσεις) και αγωνιστικές δράσεις.
- β. Η ικανότητα να εμφυσά τη διάθεση για δράση. Μέσω αυτής, ο ηγέτης της συνδικαλιστικής ένωσης έρχεται σε άμεση επαφή με τους συναδέλφους του στο χώρο της δουλειάς. Διαμορφώνει δηλαδή από πρώτο χέρι νέες ιδέες για την επίλυση των προβλημάτων τους, των δυσκολιών και των αναγκών τους.

γ. Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (*intellectual stimulation*) διαμέσου του οποίου οι ηγέτες του συνδικαλιστικών ενώσεων αναδεικνύουν τα δυνατά σημεία των μελών της ένωσης του (π.χ. τις ιδέες του για το συνδικαλισμό, τη λειτουργία της ένωσης ή των οργάνων δράσεων) και τα αναπτύσσουν περαιτέρω ή τα μετασχηματίζουν λειτουργώντας ως μέντορες - καθοδηγητές τους (Bass & Avolio, 1994).

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο συνδυασμός των χαρακτηριστικών τα οποία προαναφέρθηκαν μαζί με τον έλεγχο της γνώσης ενέχει και έναν κίνδυνο: Είναι πιθανό να αναδείξει ηγέτες ισχυρούς και χαρισματικούς που ίσως θελήσουν να επιδιώξουν ελέγξουν τους εκπαιδευτικούς-μέλη των συνδικαλιστικών οργάνων του κλάδου τους. Διαθέτοντας ισχυρή επιρροή, λόγω των παραπάνω χαρακτηριστικών και κατέχοντας τη γνώση της πληροφορίας, θα μπορούν να προσελκύσουν τα μέλη των συνδικαλιστικών ενώσεων τους στα δικά τους ιδεολογικά πρότυπα (Allix, 2000) πλήττοντας όμως με τον τρόπο αυτό ένα θεμελιώδη χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης αλλά και του συνδικαλιστικού κινήματος, το δημοκρατικό τους χαρακτήρα.

2. Μεθοδολογία

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν με τη μέθοδο του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω ταχυδρομείου (συμβατικού, ηλεκτρονικού) και συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε τρεις νομούς της Ελλάδας, Αττικής, Κορινθίας και Ηρακλείου Κρήτης, σε βολικό δείγμα. Συνολικά παραλήφθηκαν επαρκώς συμπληρωμένα και κατάλληλα για περαιτέρω στατιστική επεξεργασία 409 ερωτηματολόγια (ποσοστό ανταπόκρισης 70,5%).

Η επιλογή του ερωτηματολογίου, ως ερευνητικού εργαλείου της έρευνας, βασίστηκε στο ότι έχει αξιοποιηθεί για τη συγκέντρωση δεδομένων σε σειρά παρόμοιων μελετών (π.χ. Gamage & Hewagama, 2012, Gibney et. al, 2012). Αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες προσφέρονται για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση και μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων του δείγματος.

Τα στάδια από τα οποία πέρασε η διαμόρφωση και η τελική του σύνθεσή του ήταν τα ακόλουθα: Αρχικά το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από τον ερευνητή μετά από σχετική βιβλιογραφική ενημέρωση (Snape & Redman, 2004, Metochi, 2002, Sverke & Kuruvilla, 1995, Cohen 1993, Kelloway et al., 1992, Gordon et al, 1980) και ανταλλαγές απόψεων με διευθυντές-διευθύντριες σχολείων, εκπαιδευτικούς και εκπροσώπους συνδικαλιστικών ενώσεων των νομών Αττικής και Ηρακλείου Κρήτης. Στη συνέχεια οι ερωτήσεις οριστικοποιήθηκαν και έλαβαν την τελική τους μορφή μετά από δοκιμαστική εφαρμογή (έλεγχος αξιοπιστίας) σε μικρό δείγμα (57 εκπαιδευτικούς σε 3 σχολεία του νομού Αττικής και 2 του νομού Ηρακλείου). Το τελικό ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε συνολικά 78 ερωτήσεις με μετρήσεις δύο ειδών.

Το πρώτο είδος μετρήσεων αποτελούνταν από 7 μεταβλητές οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως «Γενικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος» όπως για παράδειγμα φύλο, ηλικία, οργανωμένη δράση σε πολιτική οργάνωση και τα οποία συνοψίζονται στον **Πίνακα 1**. Το δεύτερο είδος μετρήσεων (βλ. **Πίνακα 2**) αποτελούν 10 άξονες ερωτήσεων/μεταβλητών (συνολικά 62) οι οποίες αξιολογούν και μετρούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαμέσου της 5/βαθμης κλίμακας Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα έως 5=Συμφωνώ Απόλυτα ή 1=Καθόλου έως 5=Πάρα Πολύ).

Πίνακας 1: Δημογραφικό προφίλ και δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Item	Number	%
A. Φύλο		
Άντρες	183	44,7
Γυναίκες	226	55,3
B. Ηλικία		
≤ 30 ετών	45	11
31-40 ετών	99	24,2
41-50 ετών	142	34,7
≥ 51 ετών	123	30,1
Γ. Σπουδές		
Βασικό πτυχίο	173	42,3
Δεύτερο πτυχίο	80	19,6
Μεταπτυχιακό	147	35,9
Διδακτορικό	9	2,2
Δ. Επαγγελματική κατάσταση		
Μόνιμος εκπαιδευτικός	270	66
Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	781	19,8
Μόνιμος εκπαιδευτικός (Διευθυντής ή Υποδιευθυντής)	58	14,2
Ε. Έτη συνδρομής στον τοπικό σύλλογο εκπαιδευτικών του σχολείου		
1-5 years	93	22,7
5 to 15 years	139	34
15-25	120	29,3
≥25 years	57	13,9

Στ. Οικογενειακή κατάσταση		
Παιδιά ηλικίας έως 14 ετών	153	37.4
Με άρρωστο μέλος στην οικογένεια	45	11
Παιδιά έως 14 ετών και άρρωστο μέλος στην οικογένεια	9	2.2
Κανένα από τα παραπάνω	202	49.4
Ζ. Προηγούμενη οργανωμένη πολιτική δράση		
Ναι	25	6.1
Όχι	327	80
Δεν απαντώ	57	13,9

Πίνακας 2: Άξονες ερωτηματολογίου και ο δείκτης αξιοπιστίας τους

Άξονας ερωτήσεων	Ενδεικτικές ερωτήσεις	Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha)
(1) Ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δράσεις του Τ.Σ.Σ.	Παρακολουθείς τις συνελεύσεις του Τ.Σ.Σ., Συμμετέχεις σε πορείες του Τ.Σ.Σ.	,901 (N of Items 16)
(2) Αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο έργο-δράση του Τ.Σ.Σ.	Θεωρείς τον εαυτό σου συνυπεύθυνο για τις αποτυχίες/επιτυχίες του Τ.Σ.Σ.	,900 (N of Items 5)
(3) Αντιληπτή χρησιμότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη συμμετοχή τους στον Τ.Σ.Σ.	Ο Τ.Σ.Σ. μάχεται για τα εργασιακά σου δικαιώματα, Ο Τ.Σ.Σ. σε προστατεύει από αδικίες της διοίκησης	,834 (N of Items 7)
(4) Αντιληπτή εκτίμηση, αποδοχή των εκπαιδευτικών από τον Τ.Σ.Σ.	Η ηγεσία του Τ.Σ.Σ. ενδιαφέρεται να ακούσει τη γνώμη σου	,845 (N of Items 4)
(5) Σημασία των εκπαιδευτικών στον συνδικαλισμό, κοινωνική συλλογικότητα	Χωρίς τις συνδικαλιστικές οργανώσεις οι διοικήσεις θα εκμεταλλεύονταν τους εργαζόμενους	,802 (N of Items 4)
(6) Ιδεολογική ταύτιση με τα μέλη του Τ.Σ.Σ.	Με τον Τ.Σ.Σ. μοιράζεσαι τους ίδιους προβληματισμούς	,803 (N of Items 4)
(7) Συνεργασία, επικοινωνία με τα μέλη του Τ.Σ.Σ.	Η ηγεσία του Τ.Σ.Σ. σου εξηγεί εύληπτα-κατανοητά τις θέσεις της, Η ηγεσία του Τ.Σ.Σ. είναι άξια της εμπιστοσύνης σου	,894 (N of Items 9)

(8) Στάση προς την ανώτερη της σχολικής μονάδας διοίκηση	Η ανώτερη διοίκηση αντιμετωπίζει διαλλακτικά τους εκπαιδευτικούς. Δεν μπορεί κανείς να την εμπιστευτεί	,828 (N of Items 5)
(9) Ικανοποίηση από την επαγγελματική σου ζωή	Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από τις ευκαιρίες της ιεραρχικής σου εξέλιξης	,687 (N of Items 6)
(10) Ικανοποίηση από την προσωπική ζωή	Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από τις ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης των νέων της οικογένειάς σου	,799 (N of Items 5)

Για τη στατιστική επεξεργασία των ευρημάτων χρησιμοποιήθηκε ως κύριο εργαλείο το στατιστικό πακέτο *SPSS* (v. 25) διαμέσου του οποίου έγινε ο υπολογισμός του συντελεστή αξιοπιστίας *Cronbach a* των ενοτήτων του ερωτηματολογίου, η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων του (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις), *Pearson* Συσχετίσεις διπλής κατεύθυνσης (*two tailed Pearson Correlation*) και βηματική Παλινδρομική Ανάλυση (*step wise Regression Analysis*).

3. Αποτελέσματα

Αρχικά, διερευνήθηκε η εσωτερική συνάφεια του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ως προς αυτό (βλ. **Πίνακα 2**) ότι και στους 10 άξονες μεταβλητών που αξιοποιήθηκαν, ο συντελεστής αξιοπιστίας τους ήταν υψηλός (0,687- 0,901). Κατά συνέπεια, η ομαδοποίηση των μεταβλητών/ερωτήσεων και ο κοινός νοηματικός παράγοντας που δημιουργήθηκε από αυτές θεωρείται αξιόπιστος, η μέτρησή του ακριβής και τα αποτελέσματα που προέκυψαν στατιστικώς βάσιμα και αξιοποιήσιμα.

Σε ότι αφορά τώρα τον πρώτο στόχο της έρευνας αυτής, τα αποτελέσματα της έδειξαν πως ο βαθμός αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στους τοπικούς συνδικαλιστικούς συλλόγους ($M=2,76$, $SD=0,739$), ο βαθμός χρησιμότητας που αντιλαμβάνονται πως έχουν γι' αυτούς οι εν λόγω σύλλογοι ($M=2,75$, $SD=0,709$ και ο βαθμός ενεργού τους συμμετοχής ($M=1,99$, $SD=0,671$) στις δράσεις τους (π.χ. γενικές συνελεύσεις, πορείες, απεργίες) υπήρξε χαμηλός.

Στην συνέχεια, τα ερευνητικά αποτελέσματα προσδιόρισαν ως στατιστικά σημαντική τη σχέση μεταξύ (α) της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο έργο δράση του τοπικού συνδικαλιστικού συλλόγου και (β) της χρησιμότητας που αντιλαμβάνονται πως έχει γι' αυτούς με την ενεργό τους συμμετοχή τους στις δράσεις των συλλόγων αυτών ($r=0,191$, $p=0,000$, $p<0,001$ και $r=0,216$, $p=0,000$, $p<0,001$ αντίστοιχα). Πρόσθετα, σύμφωνα με τους ερευνητικούς στόχους, τα αποτελέσματα της έρευνας

έδειξαν ότι τόσο η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο έργο του τοπικών συνδικαλιστικών συλλόγων όσο και η χρησιμότητα που αντιλαμβάνοντα πως έχουν για αυτούς αποτελούν ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης (σε ποσοστό 30,1%) της ενεργούς συμμετοχής τους στις δράσεις των Τ.Σ.Σ. ($F(1,409)=88.872, p=0.000, R^2=0.301$). Από τους δύο αυτούς παράγοντες, ισχυρότερος βρέθηκε να είναι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο έργο του τοπικού συνδικαλιστικού συλλόγου (Τ.Σ.Σ.) ($\beta=0.408, t=6,968, p=0.000$).

Κατόπιν, σύμφωνα με τους προς διερεύνηση στόχους της παρούσας μελέτης, αναζητήθηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να προβλέψουν την αφοσίωση των δασκάλων προς τους τοπικούς συνδικαλιστικούς τους συλλόγους. Ως προς τον ερευνητικό αυτό στόχο, τα αποτελέσματα της έρευνας τα έδειξαν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης και ικανότητας πρόβλεψης από τα πέντε παρακάτω στοιχεία (Βλ. **Πίνακα 3**):

Πίνακας 3: Βαθμός συσχέτισης και αιτιατής σχέσης θεματικών αξόνων της έρευνας με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον Τ.Σ.Σ.

Θεματικοί άξονες ερωτηματολογίου	Αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον Τ.Σ.Σ. <i>Συσχέτιση Pearson (two tailed)</i>	Αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον Τ.Σ.Σ. <i>Παλινδρομική Ανάλυση (Stepwise)</i>
Αντιληπτή εκτίμηση, αποδοχή του εκπαιδευτικού από την ηγεσία του Τ.Σ.Σ. στον οποίο υπάγεται το σχολείο του	($r=0.657^{**}, p=0.000, p<0.001$)	43,1%, $df=1$ ($F(1,409)=309.724, p=0.000, R^2=0.432$,
Σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην κοινωνική συλλογικότητα, συνδικαλισμό	($r=0.552^{**}, p=0.000, p<0.001$)	48,7%, $df=2$ ($F(1,409)=194.826, p=0.000, R^2=0.490$
Ιδεολογική ταύτιση με τα ηγεσία του ΤΣΣ	($r=0.395^{**}, p=0.000, p<0.001$)	53,2, $df=3$ ($F(1,409)=155.417, p=0.000, R^2=0.535$
Συνεργασία επικοινωνία με την ηγεσία του Τ.Σ.Σ.	($r=0.581^{**}, p=0.000, p<0.001$)	53,8 $df=4$ ($F(1,409)=119.996, p=0.000, R^2=0.543$
Στάση των εκπαιδευτικών προς την ανώτερη της σχολής μονάδας διοίκηση	($r=0.001, p=0.990, p<0.001$)	-
Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την επαγγελματική ζωή	($r=0.185^{**}, p=0.00, p<0.001$)	54,9 $df=5$ ($F(1,409)=100.158, p=0.000, R^2=0.554$
Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την προσωπική ζωή	($r=0.071, p=0.151, p<0.001$)	-

Από τα παραπάνω στοιχεία/άξονες του ερωτηματολογίου, ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα για την αφοσίωση των δασκάλων στους τοπικούς συλλόγους των εκπαιδευτικών, βρέθηκαν να έχουν η αντιληπτή εκτίμηση, αποδοχή των εκπαιδευτικών από την ηγεσία των συλλόγων αυτών ($\beta = 0.403$, $t = 9.031$, $p = 0.000$) και η σημασία που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην έννοια της κοινωνικής συλλογικότητας, του συνδικαλισμού ($\beta = 0.218$, $t = 4.923$, $p = 0.000$)

Στους στόχους της έρευνας περιλαμβάνονταν επίσης και ο προσδιορισμός των αιτιών που κάνουν τους δασκάλους της έρευνας να αντιλαμβάνονται ως χρήσιμους τους συνδικαλιστικούς τους συλλόγους που δρουν στο τοπικό επίπεδο. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ως προς τον στόχο αυτό, την ύπαρξη θετικής συσχέτισης και ικανότητας πρόβλεψης με την αντιληπτή χρησιμότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας για τους τοπικούς συνδικαλιστικούς συλλόγους από τα παρακάτω (βλ. Πίνακα 4):

Πίνακας 4: Βαθμός συσχέτισης και αιτιατής σχέσης θεματικών αξόνων της έρευνας με την αντιληπτή χρησιμότητα των εκπαιδευτικών για τους τοπικούς Τ.Σ.Σ.

Θεματικοί άξονες της έρευνας	Αντιληπτή χρησιμότητα των εκπαιδευτικών για τον Τ.Σ.Σ. Συσχέτιση Pearson (two tailed)	Αντιληπτή χρησιμότητα των εκπαιδευτικών για τον Τ.Σ.Σ. Παλινδρομική Ανάλυση (Stepwise)
Αντιληπτή εκτίμηση, αποδοχή του εκπαιδευτικού από την ηγεσία του Τ.Σ.Σ. στον οποίο υπάγεται το σχολείο του	($r=0.678^{**}$, $p=0.000$, $p<0.001$)	45,9%, $df=1$ ($F(1,407)=346.496$, $p=0.000$, $R^2=0.460$)
Σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην κοινωνική συλλογικότητα, συνδικαλισμό	($r=0.595^{**}$, $p=0.000$, $p<0.001$)	56,9%, $df=2$ ($F(1,406)=243.542$, $p=0.000$, $R^2=0.572$)
Ιδεολογική ταύτιση με τα ηγεσία του ΤΣΣ	($r=0.276^{**}$, $p=0.000$, $p<0.001$)	-
Συνεργασία επικοινωνία με την ηγεσία του Τ.Σ.Σ.	($r=0.655^{**}$, $p=0.000$, $p<0.001$)	54,3%, $df=3$ ($F(1,405)=180.518$, $p=0.000$, $R^2=0.545$)
Στάση των εκπαιδευτικών προς την ανώτερη της σχολή μονάδας διοίκηση	($r=0.137^{**}$, $p=0.000$, $p<0.006$)	-
Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την επαγγελματική ζωή	($r=0.266^{**}$, $p=0.000$, $p<0.001$)	-
Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την προσωπική ζωή	($r=0.139^{**}$, $p=0.000$, $p<0.005$)	-

Από τα προαναφερθέντα στοιχεία του ερωτηματολογίου, την ισχυρότερη ικανότητα πρόβλεψης της αντιληπτής χρησιμότητας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, του έργου των Τ.Σ.Σ. βρέθηκαν να έχουν: η αντιληπτή εκτίμηση αποδοχή των εκπαιδευτικών από την ηγεσία των Τ.Σ.Σ. ($\beta=0.393$, $t=9.140$, $p=0.000$), η συνεργασία επικοινωνία με τα μέλη του Τ.Σ.Σ. ($\beta=0.270$, $t=5.734$, $p=0.000$) και η σημασία που οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αποδίδουν στην κοινωνική συλλογικότητα, συνδικαλισμό ($\beta=0.216$, $t=5.031$, $p=0.000$).

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν να διερευνήσει πιθανούς τρόπους διάμεσου των Σοπίων η ηγεσία των τοπικών συνδικαλιστικών ενώσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προκειμένου να διασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή τους σε αγωνιστικές δράσεις και εκδηλώσεις.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα αρχικά έδειξαν ότι οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα, όμοια με άλλους εργαζόμενους (βλ. Riordan et al. 2018, Wachon et al., 2016, Argee & Chay, 2001), δείχνουν χαμηλό βαθμό αφοσίωσης στους τοπικούς συνδικαλιστικούς τους συλλόγους. Επίσης, δεν θεωρούν σε σημαντικό βαθμό τους συλλόγους αυτούς ως χρήσιμους. Όσον δε αφορά την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις δράσεις που διοργανώνουν οι τοπικοί συνδικαλιστικοί σύλλογοι, βρέθηκε να είναι χαμηλή. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την ανάγκη να διερευνηθούν τα αίτια της στάσης αυτής των ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στρέφοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον πέραν της τρέχουσας διεθνούς και ελληνικής κοινωνικής και οικονομικής συγκυρίας, η οποία αποτελεί συνήθη εξήγηση του φαινομένου αυτού, και σε παράγοντες που έχουν να κάνουν με το εσωτερικό περιβάλλον των τοπικών συνδικαλιστικών συλλόγων.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε επίσης τα ευρήματα σχετικών με το θέμα μελετών (π.χ. Metochi, 2002, Thacker et al., 1990), σύμφωνα με τα οποία υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του βαθμού αφοσίωσης των εργαζομένων στον συνδικαλιστικό σύλλογο και του βαθμού χρησιμότητας που αποδίδουν σε αυτόν, με την ενεργό τους συμμετοχή στις δράσεις του. Πρόσθετα, σύμφωνα με τους ερευνητικούς στόχους, η έρευνα αυτή, όμοια με άλλες παρόμοιες (Gamage & Hewagama, 2012, Morrow & McElroy, 2006, Metochi, 2002), έδειξε ότι, τόσο η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στους τοπικούς συνδικαλιστικούς συλλόγους όσο και η χρησιμότητα που αντιλαμβάνονται πως αυτοί έχουν, αποτελούν ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης της ενεργούς εμπλοκής τους σε δράσεις όπως στάσεις εργασίας, πορείες, απεργίες, εθελοντικές πρωτοβουλίες κλπ. Αξιοσημείωτο, ιδιαίτερο εύρημα της παρούσας μελέτης αποτελεί ότι από τους δύο αυτούς παράγοντες (της αφοσίωσης και της αντιληπτής χρησιμότητας), ισχυρότερη ικανότητα πρόβλεψης της ενεργούς συμμετοχής

των εκπαιδευτικών στους τοπικούς συνδικαλιστικούς τους συλλόγους βρέθηκε να έχει ο πρώτος. Το εν λόγω εύρημα αναδεικνύει τη επιρροή της ιδεολογίας στον τρόπο σκέψης, εργασίας και λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών (Knowles & Castro, 2019, Rich, 1990). Πιθανόν δε να οφείλεται στο υψηλό μορφωτικό τους επίπεδο, την ανθρωποκεντρική φύσης της εργασίας τους και το κοινωνικό της αντικείμενο.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής προέκυψαν μια σειρά από στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν παράγοντες πρόβλεψης της αφοσίωσης των δασκάλων προς τους τοπικούς συνδικαλιστικούς τους συλλόγους και να αξιοποιηθούν από την ηγεσία τους. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η εκτίμηση που τυχαίνει ο εκπαιδευτικός του σχολείου από την ηγεσία του τοπικού συνδικαλιστικού οργάνου είναι ιδιαίτερα σημαντική και αποτελεί βασικό λόγο που μπορεί να επηρεάσει την απόφασή του να συμμετάσχει στις δράσεις του. Πρόκειται για εύρημα το οποίο θα μπορούσε να αποδοθεί στην καταγεγραμμένη από σχετικές έρευνες επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζεται κοινωνικά η επαγγελματική τους προσφορά αλλά και να εισακούγονται οι ανάγκες τους (Green & Auer, 2012, Aryee & Chay, 2001, Tetrick, 1995).

Σημαντική όμως επίδραση βρέθηκε να έχει και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών των σχολείων με την ηγεσία των τοπικών συνδικαλιστικών συλλόγων προκειμένου να ενημερώνονται έγκυρα και έγκαιρα για τα τεκταινόμενα στο χώρο της εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στη συνεργατική διάθεση των εκπαιδευτικών και στις ολοένα αναπτυσσόμενες στο χώρο της εκπαίδευσης πρακτικές ομαδικής συνεργασίας. Θα μπορούσε όμως να αποδοθεί και στο ότι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως η επικοινωνία και η συνεργασία έχουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία και τη συνοχή κοινωνικών συλλογικοτήτων/ομάδων όπως οι τοπικοί συνδικαλιστικοί τους σύλλογοι, σύμφωνα άλλωστε με τις σχετικές έρευνες στο πεδίο των εργασιακών σχέσεων (Badigannavar & Kelly, 2005) και τις θεωρίες της οργανωσιακής συμπεριφοράς (Champoux, 2011, Axelrod, 2006, Housel, 2002).

Επίσης σημαντικοί λόγοι αφοσίωσης ενός εκπαιδευτικού στον τοπικό συνδικαλιστικό σύλλογο που υπάγεται το σχολείο του βρέθηκαν ότι είναι η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις έννοιες της κοινωνικής συλλογικότητας και του συνδικαλισμού όπως επίσης και η ιδεολογική τους ταύτιση με την ηγεσία του. Πρόκειται για εύρημα που θα μπορούσε να αποδοθεί στην επίδραση της ιδεολογίας και στο υψηλό δημοκρατικό αίσθημα που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική κοινότητα. Επίσης, θα μπορούσε να αποδοθεί στην αξία που έχει για το εκπαιδευτικό προσωπικό η έννοια του συνδικαλισμού στο χώρο της εργασίας (Fiorito et al., 2014, Gibney et al., 2012), στην ύπαρξη ισχυρών συναδελφικών δεσμών μεταξύ των εργαζομένων (Tan & Aryee, 2002), στο όφελος συνεργασίας και στις πιθανές αντιδικίες με την ανώτερη διοίκηση (Gamage & Hewagama, 2012, Metochi, 2002, Kelly & Kelly, 1991).

Η ανάδειξη της συμβολής της ιδέας της κοινωνικής συλλογικότητας και του ρόλου του συνδικαλισμού στη συμμετοχή των Ελλήνων εκπαιδευτικών στα τοπικά συνδικαλιστικά τους όργανα θα μπορούσε ακόμα να αποδοθεί στις δυσκολίες και στην απώλεια κεκτημένων που προέκυψαν στο εργασιακό τους περίγυρο λόγω της ελληνικής δημοσιονομικής κρίσης, στο συλλογικό χαρακτήρα που σε ένα βαθμό χαρακτηρίζει ακόμα την ελληνική κοινωνία (Papastyliaou & Lampridis, 2016, Georgas, 1989) καθώς και την αναγνώριση που ανέκαθεν αυτή απέδιδε στο συνδικαλιστικό κίνημα και τους αγώνες του (Kretsos, 2011).

Συμβολή στην πρόβλεψη της αφοσίωσης στο τοπικό συνδικαλιστικό κίνημα βρέθηκε πρόσθετα να έχει η επαγγελματική ικανοποίηση των συμμετεχόντων στην έρευνα. Όμοια δηλαδή με άλλες παρόμοιες (Flavin & Shufeldt, 2016, Charman & Owen, 2014, Flavin et al., 2010) βρέθηκε ότι η ικανοποίηση από το επίπεδο απολαβών και οι αυξημένες ευκαιρίες εξέλιξης στη διοικητική ιεραρχία της σχολικής εκπαίδευσης είναι πιθανό να αποτελέσουν παράγοντες που θα συγκρατήσουν τους εκπαιδευτικούς από το να εμπλακούν στο τοπικό συνδικαλιστικό κίνημα.

Όσον αφορά την αντιληπτή χρησιμότητα των εκπαιδευτικών στους τοπικούς συλλόγους η έρευνα αυτή ανέδειξε και πάλι ως πιο σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψής της, τη συνεργασία-επικοινωνία τους με την ηγεσία των τοπικών συνδικαλιστικών συλλόγων, την εκτίμηση, αποδοχή του από αυτή καθώς και την αξία που τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας δίνουν στην κοινωνική συλλογικότητα και τον συνδικαλισμό.

Αξίζει τέλος να αναφερθεί ως ιδιαίτερο εύρημα της παρούσας έρευνας το ότι η δράση της ανώτερης της σχολικής μονάδας διοίκησης (η διεύθυνσης εκπαίδευσης) δεν συσχετίζεται ούτε αποτελεί στοιχείο που μπορεί να προβλέψει την δέσμευση και την αντιληπτή χρησιμότητα των εκπαιδευτικών προς τους τοπικούς συνδικαλιστικούς συλλόγους. Πιθανή ερμηνεία για το εύρημα αυτό, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με παλιότερες, σχετικές (Kelly, 1996), θα μπορούσε να είναι το ότι οι διευθύνσεις εκπαίδευσης ενδιαφέρονται ολοένα περισσότερο για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους, τους συμπεριφέρονται πιο δίκαια και αντικειμενικά και τυγχάνουν, σε μεγαλύτερο βαθμό από παλιότερα, της εμπιστοσύνης τους. Και αυτό πιθανόν εξαιτίας της ενίσχυσης της διαφάνειας των συναλλαγών που έχει προωθηθεί την τελευταία δεκαετία ανάμεσα στον πολίτη και στους φορείς -υπηρεσίες του δημόσιου τομέα.

5. Προτάσεις

Με βάση τα παραπάνω τα ερευνητικά συμπεράσματα και στοχεύοντας στην αρχικά στην ανάδειξη της αξίας των τοπικών συνδικαλιστικών συλλόγων για τους εκπαιδευτικούς και κατόπιν την ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής τους στις δράσεις των πρωτοβάθμιων αυτών συνδικαλιστικών τους οργάνων, θα προτείνουμε:

- Την αμεσότερη επικοινωνία της ηγεσίας του τοπικού συνδικαλιστικού κινήματος με την εκπαιδευτική κοινότητα για την μετάδοση του αισθήματος ενδιαφέροντος, υποστήριξης και αποδοχής των μελών της. Σε αυτό θα συνέβαλε συχνή φυσική παρουσία των ηγετών των τοπικών συλλόγων στα σχολεία προκειμένου να συζητούν με τους εκπαιδευτικούς τα προβλήματα λειτουργίας και οργάνωσης του σχολείου ή της τάξης τους, υπηρεσιακά θέματα, ζητήματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας κλπ. Οι συναντήσεις τους προτείνεται εκτός από συχνές, να είναι μεγάλης διάρκειας (ακόμα και σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου), σε φυσικούς ή διαδικτυακούς χώρους προκειμένου να μπορούν να συζητηθούν με άνεση θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς χωρίς την πίεση του επερχόμενου μαθήματος, της εφημερίας ή του κτυπήματος του κουδουνιού για την επόμενη διδακτική ώρα.
- Την αύξηση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς το συνδικαλιστικό κίνημα και τους εκπροσώπους. Πρόκειται για ένα ζήτημα που θα πρέπει να απασχολήσει την ηγεσία των τοπικών συνδικαλιστικών συλλόγων καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν αφενός πως η εμπιστοσύνη μπορεί να προβλέψει σε σημαντικό βαθμό την αφοσίωση και την αντιληπτή χρησιμότητα των εκπαιδευτικών για τα τοπικά συνδικαλιστικά τους όργανα και αφετέρου πως αυτή κινείται σε χαμηλά επίπεδα. Σε αυτό πιθανόν να βοηθούσε η άρνηση χρήσης των όποιων διευκολύνσεων παρέχονται από την κείμενη νομοθεσία στην ηγεσία των συνδικαλιστικών συλλόγων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διευκολύνσεις αυτές μπορούν να εκληφθούν ως προνόμια, τα οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει σε προηγούμενη έρευνα δηλώσει πως θα πρέπει να περιοριστούν (βλ. Alexopoulos, 2020).
- Την καλλιέργεια ισχυρών συναδελφικών δεσμών κυρίως μέσω α. της παροχής περισσότερων ευκαιριών για συμμετοχή σε ανεπίσημες εκδηλώσεις του τοπικού συνδικαλιστικού συλλόγου, β. της προώθησης ευκαιριών εθελοντικής εργασίας στους συλλόγους αυτούς αξιοποιώντας με τον τρόπο αυτό το πνεύμα εθελοντισμού των εκπαιδευτικών και γ. της ανάδειξης της αξίας της συνδικαλιστικής δράσης ως μέσου για την επίλυση των εργασιακών ζητημάτων προς όφελος των εργαζομένων και ελέγχου των όποιων τυχόν πρακτικών της διοίκησης για την υπηρεσιακή τους εκμετάλλευση.

Σημαντική επίσης θα ήταν η συμβολή της περαιτέρω ενίσχυσης της διαφάνειας, της συμμετοχικής λήψης των αποφάσεων, των δημοκρατικών διαδικασιών και του ανοικτού διαλόγου των τοπικών συνδικαλιστικών συλλόγων με πρακτικές όπως η σύσταση μικρών ομάδων εργασίας προ της διεξαγωγής των συνελεύσεων, η αξιοποίηση των εφαρμογών της ηλεκτρονικής δημοκρατίας (βλ. Δασκαλάκης & Φασούλης, 2013) και η λειτουργική αναβάθμιση των ιστοσελίδων των τοπικών συλλόγων. Μέσω αυτών αναμένεται να:

- Ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και η εκφορά λόγου - άποψης από τα μέλη του πριν τη λήψη αποφάσεων,

- Αυξηθεί η συμμετοχή στις εκλογικές διαδικασίες της ηγεσίας των τοπικών συνδικαλιστικών συλλόγων,
- Βελτιωθεί η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών σε γειτονικά σχολεία,
- Επιτευχθεί η ενεργός εμπλοκή της πλειοψηφίας των μελών στις δράσεις των τοπικών τους συλλόγων.

6. Περιορισμοί, προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα συνεισφέρει στη βιβλιογραφία εξετάζοντας για πρώτη φορά την ύπαρξη σχέσεων ανάμεσα στην αφοσίωση και στη χρησιμότητα που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί για το τοπικό συνδικαλιστικό τους κίνημα και την ενεργό συμμετοχή τους σε αυτό, τα αίτια τις επηρεάζουν και τη δυνατότητα αυτές να αξιοποιηθούν από τη συνδικαλιστική ηγεσία.

Παρά την πρωτοτυπία της όμως, η έρευνα αυτή υπόκειται σε περιορισμούς πρώτιστα λόγω του δείγματός της το οποίο δεν είναι πανελλαδικό. Για το λόγο αυτό μελλοντικές έρευνες στον τομέα αυτό θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν στο δείγμα τους εκπαιδευτικούς από περισσότερες περιφερειακές ενότητες της χώρας εξετάζοντας διαφορές ανάμεσα σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Στις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να συμπεριληφθεί ο εντοπισμός τυχόν διαφορών των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής μελέτης με δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, κυρίως αυτά που αναφέρονται στα χρόνια προϋπηρεσίας, τη θέση ευθύνης και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά η επικοινωνία των ηγετών των τοπικών συνδικαλιστικών συλλόγων με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να γίνει πιο στοχευόμενη καθώς θα διαφοροποιείται ανάλογα το προφίλ των εκπαιδευτικών μελών του τοπικού συνδικαλιστικού συλλόγου. Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν κατά πόσο τα αίτια που επιδρούν στην αφοσίωση και αντιληπτή χρησιμότητα των εκπαιδευτικών για τα συνδικαλιστικά τους όργανα ασκούν απευθείας επίδραση στην ενεργό συμμετοχή τους στις δράσεις των τοπικών συνδικαλιστικών συλλόγων.

Σημείωση

1. Άρθρα, 1,2. Το καταστατικό της Δ.Ο.Ε. είναι αναρτημένο στον ιστότοπο: <http://www.syllogosperiklis.gr/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%94%CE%9F%CE%95/> (τελευταία πρόσβαση Ιούλιος, 2020).

Βιβλιογραφία

- Aidt, T. & Z. Tzannatos (2002) *Unions and Collective Bargaining: Economic Effects in a Global Environment*. Washington, DC: The World Bank.
- Akkerman, A., M.J. Born & R. Torenvlied (2013) Solidarity, Strikes, and Scabs: How Participation Norms affect Union Members' Willingness to Strike. *Work and Occupations*, 40 (3): 250-280.
- Alexopoulos, N. (2020) Primary School Teacher Union Participation in Greece. In *Oxford Encyclopedia of Educational Administration*. Online publication. Doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.764.
- Allix, N.M. (2000) Transformational leadership: democratic or despotic? *Educational Management and Administration*, 28 (1):7-20.
- Aryee, S. & Chay, Y.W. (2001) Workplace justice, citizenship behavior, and turnover intentions in a union context: examining the mediating role of perceived union support and union instrumentality. *Journal of Applied Psychology*, 86 (1): 154-160.
- Axelrod, R. (2006) *The evolution of cooperation*. New York, NY: Basic Books.
- Badigannavar, V. & J. Kelly (2005) Why Are Some Union Organizing Campaigns More Successful Than Others? *British Journal of Industrial Relations*, 43 (3): 515-535.
- Barling, J., C. Fullagar, E.K. Kelloway & L. McElvie (1992) Union Loyalty and strike propensity. *Journal of Social Psychology*, 132 (5): 581-590.
- Bass, B. M. & P. Steidlmeier (1999) Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10 (2): 181-217.
- Bass, B.M. (1985) *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. & B. Avolio (1994) *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bennet, J.T. & B.E. Kaufman (2004) What do Unions do?: A twenty-year perspective. *Journal of Labor Research*, 25(3): 339-349.
- Binghay, V.C. (2007) *Trade unions today*. Quezon City, Philippines: Ectec Commercial.
- Burns, J.M. (1978) *Leadership*. New York, NY: Harper Torchbooks.
- Cardador, M.T., B.C. Grant, J.R. Lamarea & G.B. Northcraft (2017) To be or not to be unionized? A social dilemma perspective on worker decisions to support union organizing. *Human Resource Management Review*, 27 (3): 554-568.
- Champoux, J.E. (2011) *Organizational behavior: Integrating individuals, groups, and organizations*. New York, NY: Routledge.
- Charman, C. & A.L. Owen (2014) Collective Happiness: Labour Union Membership and Life Satisfaction. *Applied Economics Letters*, 21 (13): 924-927.

- Chawla, G., T. Singh, R., Singh & S. Agarwal (2018) Worker participation in union activities: a conceptual review. *Personnel Review*, 47 (1): 206-226.
- Cohen, A. (1993) An Empirical Assessment of the Multidimensionality of Union Participation. *Journal of Management*, 19 (4): 749-773.
- Cregan, C. (2013) Does Workplace Industrial Action Increase Trade Union Membership? An Exchange Relationship Approach to Union Joining and Leaving Behaviour. *International Journal of Human Resource Management*, 24 (17): 3363-3377.
- Cregan, C., T. Bartram & P. Stanton (2009) Union Organizing as a Mobilizing Strategy: The Impact of Social Identity and Transformational Leadership on the Collectivism of Union Members. *British Journal of Industrial Relations*, 47 (4): 701-722.
- Davis, R.S. (2013). Unionization and Work Attitudes: How Union Commitment Influences Public Sector Job Satisfaction. *Public Administration Review*, 73 (1): 74-84.
- Doucouliaqos, C. & P. Laroche (2003) What Do Unions Do to Productivity? A Meta-Analysis. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 42(4): 650-691.
- Fiorito, J., I. Padavic, I. & Z.A. Russell (2014) Union Beliefs and Activism: A Research Note. *Journal of Labor Research*, 35 (4): 346-357.
- Flavin, P. & G. Shufeldt (2016) Labor Union Membership and Life Satisfaction in the United States. *Labor Studies Journal*, 41 (2): 171-184.
- Flavin, P., A.C. Pacek & B. Radcliff (2010) Labor Unions and Life Satisfaction: Evidence from New Data. *Social Indicators Research*, 98 (3): 435-449.
- Fullagar, C.J.A, D.G. Gallagher, M.E. Gordon & P.F. Clark (1995) Impact of Early Socialization on Union Commitment and Participation: A Longitudinal Study, *Journal of Applied Psychology* 80 (1): 147-157.
- Fullagar, C.J.A., J.M. Parks, P.F. Clark & D.G. Gallagher (1995) Organizational citizenship and union participation: Measuring discretionary membership behaviors. In L.E. Tetrick & J. Barling (eds.), *Changing employment relations: Behavioral and social perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association, 311-331
- Fuller, J.B. & K. Hester (2001) A Closer Look at the Relationship between Justice Perceptions and Union Participation. *Journal of Applied Psychology*, 86 (6): 1096-1105.
- Gamage, P.N. & G.V. Hewagama (2012) Determinants of union participation of Public Sector Organizations in Sri Lanka. *Sri Lankan Journal of Human Resource Management*, 3 (1): 19-31.
- Georgas, J. (1989) Changing family values in Greece: From collectivism to individualism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20 (1): 80-91.
- Ghosh, P., Ragini & R. Alka Rai (2015) Analysing the role of union instrumentality in women's participation in trade unions: A study of Indian manufacturing sector. *The Journal of Developing Areas*, 49 (4): 415-423.

- Gibney, R., M.F. Masters, T.J. Zagenczyk, T. Amlie & S. Brady (2012) Union Participation: A Social Exchange Perspective. *Journal of Management Policy and Practice*, 13 (4): 35-49.
- Gordon, M.E., J.W. Philpot, R.E. Hurt, C.A. Thompson & W.E. Spiller (1980) Commitment to the union: Development of a measure and an examination of its correlates. *Journal of Applied Psychology*, 65 (4): 479-499.
- Green, E.G.T. & F. Auer (2013) How Social Dominance Orientation Affects Union Participation: The Role of Union Identification and Perceived Union Instrumentality. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23 (2): 143-156.
- Hodder, A. & P. Edward (2015) The Essence of Trade Unions: Understanding Identity, Ideology and Purpose. *Work. Employment and Society*, 29 (5): 843-854.
- Horsman, P., D.G. Gallagher & E.K. Kelloway (2016) The rise decline resurrection and growth of union commitment research. In J.P. Meyer (ed.), *Handbook of employee commitment*. Cheltenham UK: Edward Elgar Publishing, 165-177.
- Housel, D. J. (2002) *Team Dynamics*. USA: South-Western.
- Hu, E., H Shan, L. Wang & X. Zhang (2015) The empirical research of job satisfaction and employee's union commitment. *International Conference on Logistics, Informatics and Service Sciences (LISS)*, Barcelona, 1-4.
- Kelloway, E.K. & J. Barling, J. (1993) Members' participation in local union activities: Measurement, prediction, and replication. *Journal of Applied Psychology*, 78 (2): 262-279.
- Kelloway, E.K., V.M. Catano & R.R. Southwell (1992) The construct validity of union commitment: Development and dimensionality of a shorter scale. *Journal of Occupation and Organizational Psychology*, 65 (3): 197-211.
- Kelly, J. (1996) Social partnership and union militancy. In P. Ackers, C. Smith & P. Simith (eds), *Rethinking Industrial Relations: Mobilization Collectivism and Long Waves*. London: Routledge.
- Kelly, J. (2015). Trade Union membership and Power in Comparative Perspective. *The Economic and Labor Relations Review*, 26 (4): 526-544.
- Kelly, J. & C. Kelly (1991) Them and us: social psychology and the New Industrial Relations. *British Journal of Industrial Relations*, 29 (1): 25-48.
- Klandermans, B. (1986) Psychology and trade union participation: joining acting quitting. *Journal of Occupational Psychology*, 59 (3): 189-204.
- Knowles, R.T. A.J. & Castro (2019) The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*, 77, 226-239.
- Kretsos, L. (2011) Grassroots unionism in the context of economic crisis in Greece. *Labor History*, 52 (3): 265-286.

- Kwon, S.S. (2013) The impact of transformational labor leadership on members' willingness to participate in union activities in Korea: exploration of universality and substitutability for antagonism. *The International Journal of Human Resource Management*, 24 (2): 265-284.
- Larreguy, H., C.E.M. Olea & P. Querubin (2014) *The role of labor unions as political machines: evidence from the case of the Mexican teachers' union*. Harvard University and New York University. Available: http://www.iq.harvard.edu/files/iqss/files/updated_march_6_paper.pdf
- Levi, M. (2003) Organizing Power: The Prospects for an American Labor Movement. *Perspectives on Politics*, 1 (1): 45-68.
- McAdam, D. (1988) Microbilation contexts & recruitment to activism. *International Social Movement*, 1: 125-154.
- McKay, A.S., E.M. Grimaldi, G.M. Sayre, M.E. Hoffman, R.D Reimer & S. Mohammed (2020) Types of union participators over time: Toward a person-centered and dynamic model of participation. *Personnel Psychology*, 73: 271-304.
- Metochi, M. (2002) The influence of Leadership and member attitudes in understanding the nature of union participation. *British Journal of Industrial Relations*, 40 (1): 87-111.
- Morgan, R.M. & S.D. Hunt (2011) Theory of relationship marketing. *American Marketing Association*, 58 (3): 20-38.
- Morrow P.C. & J.C. McElroy (2006) Union Loyalty Antecedents: A Justice Perspective. *Journal of Labour Research*, XXVII(1): 31-52.
- Papastylianou, D. & E. Lampridis (2016) Social values priorities and orientation towards individualism and collectivism of Greek university students. *Journal of Beliefs & Values*, 37 (1): 40-54.
- Parker, J. (2008) The Trades Union Congress and civil alliance building: towards social movement unionism? *Employee Relations*, 30 (5): 562-583.
- Perry, J.L. & W. Vandenabeele (2008) Behavioral Dynamics: Institutions, Identities, and Self-Regulation. In J.L. Perry & A. Hondeghem (eds.), *Motivation in Public Management: The Call of Public Service*, New York: Oxford University Press, 56-79.
- Redman, T. & E. Snape (2014) The antecedents of union commitment and participation: evaluating moderation effects across unions. *Industrial Relations Journal*, 45 (6): 486-506.
- Rich, Y. (1990) Ideological impediments to instructional innovation: The case of cooperative learning. *Teaching and Teacher Education*, 6 (1): 81-91.
- Riordan, C.A., T.A. Kochan, A.M. Kowalski, D. Yang & M. Khan (2018). The changing

- nature of employee and labor management relationships. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6: 195-219.
- Sayles, L.R. & G. Strauss (1953) *The local union: it's place in the industrial plant*. New York, NY: Harper and Brothers Publishers.
- Sibal, J.V. (2004) A century of the Philippine labor movement. *Journal of the Illawarra Branch of the Australian Society for the Study of Labour History*, 4 (1): 29-41.
- Simms, M., J. Holgate & C. Roper (2019) The Trades Union Congress 150 years on: A review of the organising challenges and responses to the changing nature of work. *Employee Relations*, 41 (2): 331-343.
- Snape, E. & T. Redman (2004) Exchange or covenant? The nature of the member-union relationship. *Industrial Relations*, 43 (4): 855-873.
- Sverke, M. & S. Kuruvilla (1995) A New Conceptualization of Union Commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 16(6): 505-532.
- Tan, H.H. & S. Aryee (2002) Antecedents and outcomes of union loyalty: A constructive replication and an extension. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4): 715-722.
- Tetrick, L.E. (1995) Developing and maintaining union commitment: A theoretical framework. *Journal of Organizational Behavior*, 16 (6): 583-595.
- Tetrick, L.E., L.M. Shore, L.N. McClurg & R.J. Vandenberg (2007) A model of union participation: The impact of Perceived Union Support, Union Instrumentality, and Union Loyalty. *Journal of Applied Psychology*, 92 (3): 820-828.
- Thacker, J., M. Fields & L. Barclay (1990) Union commitment: an examination of antecedent and outcome factors. *Journal of Occupational Psychology*, 63 (1): 33-48.
- Thrupp, M. & Willmott, R. (2003) *Education management in managerialist times*. Maidenhead: Open University Press.
- Twigg, N.W., Fuller, J.B. & K. Hester (2008) Transformational Leadership in Labor Organizations: The Effects on Union Citizenship Behaviors, *Journal of Labor Research*, 29 (1): 27-41.
- Vachon, T.E., Wallace, M. & Hyde, A. (2016) Union Decline in a Neoliberal Age: Globalization, Financialization, European Integration, and Union Density in 18 Affluent Democracies. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 2: 1-22.
- Wahlstrom, K.L. & K.S. Louis (2008) How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4): 458-495.
- Ware, H. & A. Kitsantas (2007) Teacher and Collective Efficacy Beliefs as Predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100 (5): 303-310.
- Δασκαλάκης, Δ. (2014) *Βιομηχανική κοινωνιολογία και βιομηχανικές σχέσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Δασκαλάκης, Δ. & Κ. Φασούλης (2013) *Το οργανωτικό φαινόμενο στο διαδίκτυο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Διδασκαλικό Βήμα (2013) *Κριτική Πεπραγμένων 83ης Γενικής Συνέλευσης ΔΟΕ*, Αρ. Φύλλου 1164, 17-81.
- Ενωτική Κίνηση Εκπαιδευτικών (2017) Ανακοίνωση για τις εκλογές της Τετάρτης 13/12. Διαθέσιμο: <http://www.karditsalive.net/karditsa/η-ενωτική-κίνηση-εκπαιδευτικών-για-τις-εκλογές-της-τετάρτης-13-12-στην-ελμε-καρδίτσας> [23/06/2020]
- Κουζής, Γ. (2007) *Τα χαρακτηριστικά του ελληνικού συνδικαλιστικού κινήματος: Αποκλίσεις και συγκλίσεις με τον ευρωπαϊκό χώρο*. Αθήνα: Gutenberg – Γ. & Κ. Δαρδανός.
- Μπάκας, Θ. (2001) *Εκπαιδευτική πολιτική και συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών μετά το 1974*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

PROFESSIONAL BURNOUT AND STRESS ON THE TEACHERS OF SPECIAL EDUCATION

Σοφία Λιθοξοπούλου
Εκπαιδευτικός Α/θμιας
Εκπ/σης (MEd)
s.lithoxopoulou@hotmail.com

Γεράκη Ακριβούλα
Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ ΑΠΘ
Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ
ageraki@sch.gr

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης βρίσκεται σε άμεση σχέση με το επαγγελματικό άγχος και η εκπαίδευση πλήττεται ιδιαίτερα από το φαινόμενο. Πρόκειται για ένα ψυχολογικό σύνδρομο το οποίο εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς με μεγάλη συχνότητα. Αυτό που μελετάται είναι η επίδραση του στους καθηγητές/τριες ειδικής αγωγής, για τους οποίους δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες. Η έλλειψη ερευνών συνετέλεσε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, στους/στις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Λάρισας. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του δείγματος ευκολίας, ενώ για τη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων χρησιμοποιήθηκε, η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η επαφή με τους γονείς και το αρνητικό εργασιακό κλίμα, αποτελούν τους βασικότερους παράγοντες πρόκλησης επαγγελματικής εξουθένωσης, με τα σημαντικότερα σωματικά συμπτώματα να είναι ένταση και διατροφικές διαταραχές. Ως λύση και πρόληψη παρουσιάστηκαν η υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής, η αυτοαξιολόγηση αλλά και η επιμόρφωση.

Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματική εξουθένωση, αιτίες και παράγοντες, στρατηγικές αντιμετώπισης, ειδική αγωγή, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

Abstract

In modern times, the phenomenon of burnout is directly related to work stress and education is directly affected by it.

Burnout is a mental syndrome that occurs in teachers with great frequency. What is studied is the degree of effect of this phenomenon on special education teachers. The lack of such research

was the impetus for conducting the present research on special education teachers of primary and secondary education in Larissa. The method of convenience sampling was used for the selection of the sample, while for the collection and analysis of our research data was used the technique of the semi-structured interview. The results showed that the contact with parents and a bad work environment are amongst the main factors causing burnout, with the most important physical symptoms being tension and eating disorders. The adoption of a healthy lifestyle, self-assessment and training are the solutions and preventive methods that were presented.

Key words

Professional burnout, factors, coping skills, special education, teachers of special education.

0. Εισαγωγή

Μία σημαντική μορφή εκδήλωσης του εργασιακού στρες αποτελεί η επαγγελματική εξουθένωση (professional burnout) δηλαδή ένα σύνδρομο ψυχοσωματικής συμπτωματολογίας το οποίο αποτελεί την εργασιακή μάστιγα των τελευταίων δεκαετιών (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010: 368-369) Μέσα από τον όρο επαγγελματική εξουθένωση εκφράζεται τόσο η εργασιακή απόδοση, όσο και η ψυχολογική και σωματική κατάσταση ενός ατόμου που εντάσσεται στα πλαίσια της διαδικασίας παραγωγής (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996: 261-275)

Είναι σαφές πως οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το είδος και τη βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν, είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι ως προς την ανάπτυξη έντονου επαγγελματικού άγχους (Lambert, McCarthy, O' Donnell & Wang, 2009: 975-977) Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ασκούν ένα σημαντικό και απαιτητικό ρόλο, δεδομένου ότι πρέπει σε καθημερινή βάση να αντιμετωπίσουν επιτυχώς έναν μεγάλο αριθμό από δυσκολίες και προβλήματα. Οι καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τους καθιστούν ευάλωτους στο έντονο εργασιακό άγχος το οποίο μοιραία οδηγεί στην πρόκληση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Παράλληλα, πολλές είναι οι φορές που το εκπαιδευτικό και κοινωνικό έργο το οποίο προσφέρουν δεν τυχάνει της ανάλογης κοινωνικής αναγνώρισης.

1. Επαγγελματική εξουθένωση: ορισμοί και αίτια

Η πρώτη φορά που εμφανίστηκε ο όρος της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν το 1970. Τον όρο εισήγαγε ο Freudenberger στην προσπάθειά του να αναφερθεί τόσο στην ψυχική όσο και στη σωματική υγεία αυτών που εργάζονταν στον χώρο της υγείας (Χατζηπέμος, 2016: 88) Με τη μελέτη του φαινομένου αυτού ασχολήθηκε η Ch. Maslach, η οποία αντιλαμβάνεται την επαγγελματική εξουθένωση (burnout) ως ένα ψυχικό και σωματικό σύνδρομο, αποτέλεσμα της συναισθηματικής κόπωσης,

της μειωμένης προσωπικής ικανοποίησης και της αποπροσωποποίησης (Maslach, 1982: 192).

Εκτός από την προσέγγιση της Maslach, μία ακόμη προσέγγιση του υπό μελέτη φαινομένου είναι εκείνη των Pines και Aronson. Πιο συγκεκριμένα, οι Pines και Aronson (1988: 77) αντιλαμβάνονται το φαινόμενο αυτό ως μία κατάσταση κατά την οποία το άτομο βιώνει συμπτώματα τόσο σωματικά όσο και ψυχικά, σε συνδυασμό με συναισθηματική και νοητική εξάντληση και χρόνια κόπωση. Όλα αυτά μοιραία οδηγούν στην εξάντληση και στην άρνηση όχι μόνο για εργασία, αλλά και για ζωή. Σημαντική είναι και η προσέγγιση της P. Brill (1984: 15-17) η οποία έχει να κάνει με την μη κάλυψη των αναγκών και των προσδοκιών του ατόμου από ένα συγκεκριμένο περιβάλλον εργασίας.

Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση στον χώρο της εκπαίδευσης, αυτή ορίζεται από τον Friedman (2000: 33) ως η διαδικασία εκείνη κατά την οποία η δέσμευση και ο ιδεαλισμός που χαρακτηρίζουν τους νέους στην εκπαίδευση εκπαιδευτικούς, ανταγωνίζεται την πραγματικότητα που επικρατεί, γεγονός που εντείνει ακόμα περισσότερο το χάσμα ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα που θα έπρεπε να έχουν και σε αυτήν που έχουν, με αποτέλεσμα την αναποτελεσματικότητα.

1.1. Θεωρητικά μοντέλα και εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης

Προκειμένου να κατανοηθεί και να οριοθετηθεί το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης αναπτύχθηκε ένας αριθμός θεωρητικών μοντέλων, μέσω των οποίων έγινε απόπειρα παρουσίασης όλων εκείνων των αιτιακών παραγόντων πρόκλησής τους (Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017: 54) Από αυτόν τον διαχωρισμό προκύπτουν δύο κατηγορίες στις οποίες κατατάσσονται τα θεωρητικά μοντέλα (Χατζηπέμος, 2017: 89):

α) τα θεωρητικά μοντέλα που θεωρούν ως παράγοντα πρόκλησης του συνδρόμου τις εργασιακές συνθήκες (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001: 399-401) και β) τα θεωρητικά μοντέλα που θεωρούν ως παράγοντα πρόκλησης επαγγελματικής εξουθένωσης τα διάφορα ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ. φιλοδοξίες, στόχοι κ.ά.) Τα θεωρητικά αυτά μοντέλα είναι τα εξής: το μοντέλο Edlewich και Bordsky (1980) το διαδραστικό μοντέλο Cherniss (1980) το μοντέλο τριών διαστάσεων της Ch. Maslach (1982) το μοντέλο των Pines και Aronson (1988: 78) το μοντέλο Shirom-Melamed (2003: 88) και το μοντέλο της Κοπεγχάγης (2005: 43)

1.2. Αιτίες πρόκλησης του φαινομένου

Οι ατομικοί παράγοντες σχετίζονται με την προσωπικότητα του κάθε υποκειμένου, η οποία καθορίζει τον τρόπο αντίδρασής του απέναντι στις διαφορετικές καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι προσδοκίες που έχουν από το εργασιακό τους

περιβάλλον, τα κίνητρα που αυτό τους προσφέρει, οι απολαβές τους αλλά και ο τρόπος που διαχειρίζονται το άγχος, αποτελούν μερικούς από τους ατομικούς παράγοντες πρόκλησης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αμαραντίδου, 2010: 49-53) Τα δημογραφικά στοιχεία του κάθε υποκειμένου, η οικογενειακή του κατάσταση, το μορφωτικό του επίπεδο, τα χρόνια εργασιακής εμπειρίας, η βαθμίδα της εκπαίδευσης, το είδος του σχολείου και η ειδικότητα του/της εκπαιδευτικού, αποτελούν επίσης, μερικούς από τους ατομικούς παράγοντες (Byrne, 2006: 19-22) οι οποίοι αποτελούν σημαντικούς αιτιακούς παράγοντες πρόκλησης του (Maslach & Leiter, 2006: 301) Σύμφωνα με την Barnett-Gaines (2011: 17-18) συχνά τα στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε υποκειμένου λειτουργούν ως μηχανισμοί προστασίας ή άμυνας απέναντι στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι οργανωτικοί παράγοντες προκύπτουν από τις δυσμενείς εργασιακές συνθήκες,, όπως έλλειψη ασφάλειας, μειωμένες ευκαιρίες εξέλιξης, δυσμενείς εργασιακοί κανόνες και ακατάλληλο ηγετικό στυλ (Beheshtifar & Reza Omidvar, 2013: 109-111) Παράλληλα, παράγοντες όπως η απουσία προσωπικού ελέγχου, η ασάφεια και η αδυναμία ως προς τις απαιτήσεις, το έντονο στρες, οι συνέπειες στην περίπτωση της αποτυχίας, η έλλειψη αναγνώρισης και προσωπικού ελέγχου, η κακή ηγεσία και επικοινωνία, αποτελούν παράγοντες που συχνά οδηγούν στην πρόκληση επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Leiter, 2008: 502).

Εκτός από τους οργανωτικούς παράγοντες, σημαντικοί είναι και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι οποίοι συχνά οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010: 370-372) όπως η αυταρχική διοίκηση, η ασάφεια του ρόλου και ο υπερβολικός εργασιακός φόρτος (Gabris και Ihrke, 1996: 225) Σημαντικό χαρακτηριστικό του εργασιακού περιβάλλοντος αποτελεί και η ασάφεια, ως αποτέλεσμα αβεβαιότητας αναφορικά με τις εργασιακές απαιτήσεις, αλλά και ο τρόπος υλοποίησης τους (Koustelios et al, 2004: 89) Η σύγκρουση ρόλων, ως αποτέλεσμα μεγάλου αριθμού αρμοδιοτήτων, αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα ο οποίος συχνά οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση (Kyriacou, 2001: 33· Posing & Kickul, 2003: 3-6)

1.3. Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Σύμφωνα με τον Kahill (1988: 288-289) οι συνέπειες που προκύπτουν από την επαγγελματική εξουθένωση διαχωρίζονται σε πέντε κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία συγκαταλέγονται συμπτώματα χρόνιας σωματικής κόπωσης, αλλαγές στο βάρος του σώματος, κούραση, υπερένταση, δυσλειτουργία, πονοκέφαλοι, προβλήματα στον λόγο (Pines & Aronson, 1988: 79· Shirom & Melamed, 2008: 89-92) Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία, σε αυτήν οι συνέπειες που προκύπτουν αναφέρονται στη διανοητική και πνευματική εξάντληση του υποκειμένου, συμπτώματα αδυναμίας, ανικανότητας, συναισθηματικής ανασφάλειας, θυμού, καθώς και παρανοϊκές σκέψεις (Pines, 1988: 82· Potter, 1998: 122· Weber & Reinhard, 2000: 67-70) Στην

τρίτη κατηγορία εντάσσονται συνέπειες που αφορούν την προσωπική, κοινωνική και οικογενειακή ζωή του υποκειμένου (Maslach et al, 2001: 399) Αναφορικά με την τέταρτη κατηγορία, σε αυτήν εντάσσονται συνέπειες που σχετίζονται με τη στάση που διατηρεί το υποκείμενο απέναντι στο εργασιακό του περιβάλλον. Τέλος, όσον αφορά τις συνέπειες σχετικά με τη συμπεριφορά, αυτές εκδηλώνονται μέσα από την ανάπτυξη συνηθειών, όπως η αργοπορία, η ονειροπόληση, η τάση φυγής και οι συχνές απουσίες (Αντωνίου, 2008: 369-371).

1.4. Η ειδική αγωγή στην περίοδο της οικονομικής κρίσης

Κατά την τελευταία δεκαετία, σύσσωμος ο κλάδος της εκπαίδευσης ταλανίζεται από την έντονη οικονομική ύφεση που χαρακτηρίζει τη χώρα. Τα κονδύλια για την εκπαίδευση μειώθηκαν σημαντικά, γεγονός που άσκησε μεγάλη επίδραση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, επηρεάζοντας έτσι την επίτευξη ενός παραγωγικού και αποτελεσματικού έργου από τη μεριά των εκπαιδευτικών (Ευσταθίου, 2017: 10-12).

Ιδιαίτερα επιβλαβής για την εκπαίδευση υπήρξε ο νόμος 3848/10 ο οποίος ψηφίστηκε κατά τη διάρκεια της ενεργοποίησης των μνημονίων στη χώρα και είχε ως αποτέλεσμα την γενικότερη περιστολή των κοινωνικών δαπανών. Με βάση αυτόν το νόμο, επιχειρήθηκε αναδιάρθρωση του συνόλου των εκπαιδευτικών δομών, με στόχο να μειωθούν σημαντικά οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση. Αυτό έθεσε με τη σειρά του σημαντικά εμπόδια και στο έργο της ειδικής εκπαίδευσης, αναχαιτίζοντας παράλληλα τον νόμο 3699/08 αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και την ισότιμη εκπαιδευτική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες. Μέσα από έρευνα της ActionAid Hellas (2014, χ.σ.) διαπιστώθηκε πως οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες επηρέασαν σημαντικά τον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης. Αλλά και η έρευνα του Στεφανίδη (2018: 101-103) σε τρεις βασικούς πυλώνες (εκπαιδευτικό προσωπικό, κτηριακές εγκαταστάσεις, μετακινήσεις μαθητών/τριών) σε ειδικά σχολεία στα χρόνια της κρίσης, έδειξε τις δυσλειτουργίες των σχολικών μονάδων, αλλά και το μειωμένο ενδιαφέρον της πολιτείας για την ειδική αγωγή.

2. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής

Ο ρόλος που χαρακτηρίζει τον/την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης προϋποθέτει την ύπαρξη εξειδικευμένων δεξιοτήτων και γνώσεων, αυξημένων ακαδημαϊκών προσόντων και πολύπλευρων ικανοτήτων, προκειμένου να δύναται να αντιμετωπίζει τις διάφορες εγγενείς δυσκολίες (Σκουλίδης, Παντισίδου, Παπασταμάτης & Βαλκάνος, 2015: 23-28) Σε γενικές γραμμές, η διαφορετικότητα του πληθυσμού των μαθητών/τριών στον οποίο απευθύνονται οι εκπαιδευτές/τριες ειδικής αγωγής, καθιστά τον ρόλο τους πολύπλοκο και με αρκετές υποχρεώσεις και καθήκοντα. Οι αρμοδιότητες που ανατίθενται στους/στις εκπαιδευτικούς αυτούς, προκύπτουν μέσα

από την Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/2007 και διαχωρίζονται ανάλογα με τον αν εργάζονται σε τμήματα ένταξης, ή σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής.

Σε γενικές γραμμές προκύπτει πως ο βασικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης είναι να διδάσκει, να αξιολογεί, να διαμορφώνει προγράμματα, να συμβουλεύει και να πληροφορεί τους συναδέλφους του και τους γονείς των μαθητών/τριών (Περσίδου, 2010). Στην ουσία, ο/η παιδαγωγός ειδικής αγωγής συνεργάζεται με ένα σύνολο ανθρώπων που ξεφεύγουν από τα πλαίσια του σχολείου και αφορούν τη συνεργασία με φορείς και ειδικούς, ψυχοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς, σχολικούς συμβούλους και κέντρα ψυχικής υγείας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 23-24). Παράλληλα, σημαντική πλευρά του ρόλου του/της είναι η συμβουλευτική, την οποία ασκεί στους μαθητές/τριες, στο προσωπικό του σχολείου, τους γονείς και όλους εκείνους τους φορείς που συμμετέχουν στη διαδικασία της ειδικής μάθησης (Σούλη, 2002: 122). Προκύπτει λοιπόν πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι ιδιαίτερα επιφορτισμένος, γεγονός που σε συνδυασμό με την υπάρχουσα οικονομική κατάσταση μπορεί εύκολα να οδηγήσει στην επαγγελματική τους εξουθένωση.

2.1. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν προκύπτει ξαφνικά, αντιθέτως είναι αποτέλεσμα συσώρευσης μεγάλης πίεσης από τον εργασιακό χώρο (Billingsley, 1993: 139-141) πίεση που μπορεί τελικά να οδηγήσει αφενός σε μειωμένη εργασιακή απόδοση και αφετέρου σε αδυναμία προσαρμοστικότητας στις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Farber & Miller, 1981: 236-238).

Σημαντικοί παράγοντες στην πρόκληση άγχους και άρα στην επαγγελματική εξουθένωση στους/στις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αποτελεί με βεβαιότητα, η έλλειψη τόσο εποπτικών μέσων, όσο και στοιχειωδών εργαλείων, τα οποία είναι απαραίτητα για την πραγματοποίηση της διδακτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με την έρευνα των Hoffman, Palladino και Barnett (2007: 16-18) σημαντικοί παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση είναι εκείνοι που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) αλλά και με την ελλιπή υποστήριξη από την ηγεσία της σχολικής μονάδας. Σημαντικοί επίσης παράγοντες που οδηγούν στην πρόκληση της επαγγελματικής εξουθένωσης και στην πιθανή εγκατάλειψη του επαγγέλματος, είναι η έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, η ανάγκη για εργασία με τη χρήση εποπτικού υλικού που μοιραία οδηγεί στην εργασία από το σπίτι, οι χαμηλές απολαβές, οι περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, το έντονο αίσθημα ευθύνης, η μη αποδοχή και αναγνώριση του κοινωνικού τους έργου, η απουσία διαπροσωπικής επαφής με τους /τις συναδέλφους, η υπερβολική γραφειοκρατία, η αδυναμία επικοινωνίας με τους γονείς, ο μεγάλος αριθμός τάξεων και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας (Karr & Landerholm, 1991: 78-88).

Σημαντικός παράγοντας που έρχεται να προστεθεί στα παραπάνω είναι η ελλιπής

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Brownell, Ross, Colon & McCallum, 2005: 244-245) Πιο συγκεκριμένα, και σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η βασική εκπαίδευση φαίνεται πως εστιάζει σε θέματα της διδακτικής μεθόδου μέσα στο πλαίσιο της τάξης, χωρίς ωστόσο να λαμβάνεται υπόψη η ετερογένεια, που χαρακτηρίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών και οι οποίες συχνά εμποδίζονται σε κάθε σχολική τάξη (Carroll, Forlin & Jobling, 2003: 67-71) Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκύπτει και από παράγοντες όπως το κόστος και ο τρόπος διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Στασινός, 2017 23-30).

2.2. Ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση στην ειδική αγωγή

Η έρευνα αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αρχίζει να αναπτύσσεται κατά τη δεκαετία του 1990 (Billingsley & Tech, 1993: 142-145) με τα πορίσματα ωστόσο να είναι αντιφατικά. Το ίδιο συμβαίνει και στον ελληνικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, ο αριθμός των ερευνών αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι αρκετά περιορισμένος, με αποτέλεσμα να υπάρχουν αρκετές αντιφάσεις σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο (Kokkinos & Davazoglou, 2009: 409-411).

Όσον αφορά την Ελλάδα οι σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί δείχνουν πως η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών παραμένει σχετικά χαμηλή (Koustelios & Kousteliou, 1998: 131-133· Kokkinos 2006: 26-28· Platsidou & Agoliotis, 2008: 63-66)

Σε συγκριτικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, έχει προκύψει ότι οι πρώτοι παρουσιάζουν το φαινόμενο σε μεγαλύτερο βαθμό. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής εξουθένωσης, ενώ ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, οι τελευταίες ταλαιπωρούνται περισσότερο από συναισθηματική εξάντληση (Antonίου, Polychroni & Walters, 2000: 26-27).

Αναφορικά με τις πρόσφατες έρευνες διεθνώς, σημαντική υπήρξε εκείνη των Kelly, Carey, McCathy και Coyle το 2007 σε ειδικά σχολεία στην Ιρλανδία, όπου η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα τόσο με τη συμπεριφορά, όσο και με τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες. Σημαντική υπήρξε και η έρευνα της MacKenzie το 2010 στη Βρετανία, σύμφωνα με την οποία η έλλειψη χρόνου, ο μεγάλος όγκος εργασίας αλλά και η απαιτητική γραφειοκρατία, σχετίζονται άμεσα με την πρόκληση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Έρευνα της Lavian το 2012 στο Ισραήλ, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας, εκδηλώνουν περισσότερο άγχος, ωστόσο τα άτομα με περισσότερα χρόνια εμπειρίας, εκδηλώνουν σημαντικά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Τέλος, έρευνα των Sarıcam και Sakiz το 2014 σε ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα της Τουρκίας, έδειξε πως το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί ένα κοινό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί/τριες των ιδρυμάτων αυτών. Το ερευνητικό κενό στην Ελλάδα προσπαθεί να καλύψει η παρούσα έρευνα για το θέμα.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι αρκετά περιορισμένη, γεγονός που αποτέλεσε και έναν από τους βασικότερους στόχους της παρούσας έρευνας, ο οποίος έγκειται στον περαιτέρω εμπλουτισμό του υπό μελέτη πεδίου. Η ανάγκη για τη διεξαγωγή της, έγκειται και στο γεγονός της παραμέλησης των εκπαιδευτικών/τριών ειδικής αγωγής και της μη αντιμετώπισής τους από το κράτος με τον τρόπο που τους αρμόζει. Βασικός στόχος της έρευνας είναι η διαπίστωση, μέσα από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όλων εκείνων των παραγόντων, ατομικών και οργανωτικών, οι οποίοι εν τέλει οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Παράλληλα, στόχος είναι και η διαπίστωση των λύσεων που προτείνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί/τριες, προκειμένου να αντιμετωπιστεί ή ακόμα και να αποφευχθεί το εν λόγω φαινόμενο. Σε αυτό το πλαίσιο θα εξεταστούν τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες εκείνες του/της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής οι οποίες οδηγούν στην πρόκληση του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης;
2. Ποια από τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συνδέονται με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης;
3. Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης;
4. Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης;

3.2. Ποιοτική έρευνα

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, εξαιτίας της δυνατότητας που παρέχει για μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων σε βάθος (Blaikie, 2000). Επίσης κατευθύνει τις ερευνήτριες, ώστε να επεξεργαστούν αποτελεσματικά τα δεδομένα που έχουν συλλέξει από τις συνεντεύξεις (Cohen, Manion & Morisson, 2008: 228) Το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μεθοδολογίας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. (Bird, Hammersley, Gomm

& Woods, 1999: 56-57) Αρχικά, κατευθύνεται ο/η ερωτώμενος/η, ενώ πολλές φορές οι ερωτήσεις τροποποιούνται, προκειμένου να εξυπηρετείται ο ρυθμός και οι ανάγκες της συζήτησης (Mason, 2010: 131-133).

3.3. Το δείγμα και η στρατηγική δειγματοληψίας

Το δείγμα συλλέχτηκε από τα ειδικά σχολεία και των δυο βαθμίδων της εκπαίδευσης της Λάρισας, με τη μέθοδο του δείγματος ευκολίας, δεδομένου ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα σχετίζονται άμεσα με το υπό μελέτη θέμα. Παράλληλα, η μία εκ των δύο ερευνητριών είχε εύκολη πρόσβαση σε όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχτηκε εξαιτίας της δυνατότητας που δίνεται, για περαιτέρω εμβάθυνση στους περιβαλλοντικούς και ατομικούς παράγοντες (Babbie, 2013: 155-165) Ρόλο στην επιλογή έπαιξε επίσης και η ανάγκη για συλλογή ενός μεγαλύτερου αριθμού δεδομένων (Creswell, 2011: 245-256) Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι λόγος επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου υπήρξε και η δυνατότητα για εξαγωγή αποτελεσμάτων, έγκυρων και αξιόπιστων (Κυριαζή, 2010: 189-194) Το δείγμα αποτέλεσαν 14 άτομα.

Στον πίνακα 1 που ακολουθεί παρίστανται τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά, η εκπαιδευτική και επαγγελματική εμπειρία των υποκειμένων του δείγματος.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά, εκπαιδευτική και επαγγελματική εμπειρία συμμετεχόντων

Χαρακτηριστικά		Συχνότητα εμφάνισης
Φύλο	Ανδρας	1
	Γυναίκα	13
Ηλικία	Έως 35	2
	36-45	4
	46-55	7
	Μεγαλύτερος/η από 56	1
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	4
	Μεταπτυχιακό	8
	Β Πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ	2
Τύπος σχολείου υπηρεσίας	Ειδικό Δημοτικό	9
	ΕΕΕΕΚ-ΕΝΕΕΓΥΛ	5
Περιοχή σχολικής μονάδας	Αστική	14

Έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Έως 10 έτη	4
	11-20 έτη	5
	21- 30 έτη	4
	Πάνω από 30 έτη	1
Έτη υπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση	Έως 10 έτη	11
	11-20 έτη	3

Ενώ στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι 4 θεματικοί άξονες καθώς και οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στον καθένα.

Πίνακας 2: Θεματικοί άξονες και ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης

1^{ος} θεματικός άξονας Αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής που οδηγούν στην πρόκληση του άγχους και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών
1. Ποιες είναι οι αρμοδιότητές σας ως εκπαιδευτικός σε σχολείο ειδικής αγωγής; 2. Ποιες από τις αρμοδιότητες αυτές σας προκαλούν περισσότερο άγχος και γιατί; 3. Θεωρείτε ότι οι διάφορες καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση και για ποιους λόγους; 4. Εκτός από το άγχος, την κακή ηγεσία, την ύπαρξη γραφειοκρατίας, ποιους άλλους παράγοντες θεωρείτε ενδεικτικούς στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης και γιατί;
2^{ος} θεματικός άξονας Τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που συνδέονται με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης
1. Ποια είναι τα καθήκοντά σας ως εκπαιδευτικός σε σχολείο ειδικής αγωγής και ποια από αυτά σας προκαλούν περισσότερο άγχος και γιατί; 2. Θεωρείτε πως οι οργανωτικοί παράγοντες, δηλαδή εκείνοι που σχετίζονται με τις δυσμενείς εργασιακές συνθήκες (κακή επικοινωνία, απουσία προσωπικού ελέγχου, έντονο στρες κ.ά.) οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση και γιατί; 3. Θεωρείτε πως οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (κλίμα εργασίας, σχέσεις μεταξύ εργαζομένων, αυταρχική διοίκηση κ.ά.) οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση και γιατί; 4. Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι οι παραπάνω παράγοντες μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική εξουθένωση; 5. Θεωρείτε πως οι παράγοντες του ατομικού σας περιβάλλοντος ενισχύουν το άγχος που βιώνετε στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος και γιατί; 6. Για ποιους λόγους θεωρείτε πως η κακή ηγεσία μπορεί να οδηγήσει στην πρόκληση της επαγγελματικής εξουθένωσης;

3^{ος} θεματικός άξονας***Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής***

1. Η αντιμετώπιση καταστάσεων επαγγελματικού άγχους σας προκαλούν αίσθημα θυμού, ανασφάλειας, κατωτερότητας, κούρασης κ.ά.;
2. Περιγράψτε ποια είναι εκείνα τα αισθήματα που νιώθετε όταν έρχεστε αντιμέτωποι με τέτοιου είδους καταστάσεις.
2. Ποιες είναι οι σωματικές σας αντιδράσεις απέναντι στο φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης; Περιγράψτε κάποιες από αυτές.
3. Θεωρείτε πως είστε σε θέση να αντιληφθείτε και να αντιμετωπίσετε τον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης;
4. Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζετε την επαγγελματική εξουθένωση;
5. Πιστεύετε πως η οικονομική κρίση της τελευταίας δεκαετίας έχει ενισχύσει την πρόκληση του άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης;

4^{ος} θεματικός άξονας***Τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής***

1. Ποιοι είναι οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίζετε την επαγγελματική εξουθένωση σε επίπεδο ατομικό (π.χ. αυτοέλεγχος, αναγνώριση συμπτωμάτων, αναζήτηση υποστήριξης, υιοθέτηση υγιεινού τρόπου ζωής κ.ά.);
2. Ποιοι είναι οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίζετε την επαγγελματική εξουθένωση σε επίπεδο οργανωτικό (π.χ. χαμηλότερο εργασιακό φόρτο, μεγαλύτερη συμμετοχή ως προς τη λήψη αποφάσεων, δυνατότητα επιμόρφωσης, αυτοαξιολόγηση κ.ά.);
3. Επικοινωνείτε τα συναισθήματα και το άγχος σας με άτομα του οικογενειακού ή και επαγγελματικού σας περιβάλλοντος;
4. Από την εμπειρίας σας ποιοι θεωρείτε ότι είναι τελικά οι κατάλληλοι τρόποι πρόληψης του φαινομένου (π.χ. πρόληψη, εργασιακό θετικό περιβάλλον, διαρκής επιμόρφωση και εξέλιξη, απομάκρυνση από τον εργασιακό χώρο, διαχωρισμός εργασιακού με οικογενειακό περιβάλλον κ.ά.);

Κάνοντας μία επισκόπηση των χαρακτηριστικών του δείγματος παρατηρούνται τα εξής: μία μεγάλη απόκλιση στο εκπαιδευτικό δυναμικό αναφορικά με το φύλο, 1 άνδρας και 13 γυναίκες. Επίσης παρότι στη γενική εκπαίδευση παραμένουν πολλοί εκπαιδευτικοί άνω των 55 ετών, στην ειδική (δείγμα) μόνο ένας. Η μεγαλύτερη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο ή έχει κάνει και άλλες σπουδές και έχει πάνω από 10 έτη υπηρεσίας στην ειδική αγωγή.

3.4. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και την εξαγωγή των αντίστοιχων συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (Creswell, 2016: 248-256).

3.4.1. Αξιοπιστία κι εγκυρότητα

Στην παρούσα έρευνα η εγκυρότητα εξασφαλίστηκε μέσα από την ύπαρξη χρονοδιαγράμματος, το οποίο πλαισίωσε τη μεθοδολογία της έρευνας, τη διαδικασία της δειγματοληψίας και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε (Cohen et al., 2008: 237-239) Αναφορικά με την εγκυρότητα ως προς τη συλλογή δεδομένων, αυτή προέκυψε από την ορθή ενημέρωση των συμμετεχόντων, σχετικά με την όλη διαδικασία. Παράλληλα, προέκυψε και από την εξασφάλιση διατήρησης της ανωνυμίας τους. Σημαντικό βήμα για την επίτευξη της αξιοπιστίας αποτέλεσε η αποφυγή της υποκειμενικής ερμηνείας των δεδομένων, η οποία θα οδηγούσε σε λανθασμένες γενικεύσεις και συμπεράσματα (Kelly, Carey, McCathy & Coyle, 2007: 166-170. Antoniou, Polychroni & Walters, 2000: 25-27. MacKenzie, 2010: 1069-1071. Banks και Necco, 1990: 189)

4. Αποτελέσματα

4.1. Οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής οι οποίες οδηγούν στην πρόκληση του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/χουσών στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, από τις σημαντικότερες αρμοδιότητές τους είναι η διαμόρφωση «εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος», η «συνεργασία» με τους γονείς και η «καθοδήγησή τους», η «επιτήρηση» των παιδιών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, η σωματική υγεία των μαθητών, η συνεργασία με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ΕΕΠ) η ανάγκη για αξιολόγηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών και η ανάγκη ανάπτυξης καθημερινών, γνωστικών και κινητικών δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.

Αναφορικά με τις αρμοδιότητες που τους προκαλούν άγχος, εκείνη που λέχθηκε περισσότερο ήταν η συνεργασία με τους γονείς. Επίσης, η ανάγκη επίτευξης των στόχων που έθεσαν κατά την οργάνωση των εξατομικευμένων προγραμμάτων, η αντιμετώπιση μαθητών/τριών με επιληψία, οι διάφοροι «αστάθμητοι παράγοντες» που μπορούν να συναντήσουν ανά πάσα στιγμή, η «λειτουργικότητα» των μαθητών/τριών ειδικής αγωγής, καθώς επίσης και η «επιθετικότητά» τους, οι «ιδιαιτερότητες» των μαθητών/τριών, καθώς και οι «απρόβλεπτες συμπεριφορές» τους και η ύπαρξη πλήρους ωραρίου σε συνδυασμό με διοικητικές αρμοδιότητες.

Όσον αφορά το κατά πόσο οι συμμετέχοντες/χουσες θεωρούν πως οι αγχώδεις καταστάσεις με τις οποίες έρχονται συχνά αντιμέτωποι μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική εξουθένωση και για ποιους λόγους, η πλειονότητα συνέδεσε τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν με την πρόκληση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτές είναι η κακή συνεργασία με τους γονείς ή τους/τις συναδέλφους, η ανάγκη διαχείρισης κινδύνων που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά, η σωστή εκπαίδευση

των μαθητών/τριών, η ανάγκη επίλυσης διάφορων θεμάτων, η έλλειψη υποδομών, η υποστελέχωση και η αυξημένη γραφειοκρατία.

Αναφορικά με τους παράγοντες που θεωρούν ότι μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική εξουθένωση, αναφέρθηκε πως σημαντικοί παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η γενικότερη έλλειψη πόρων και υποδομών στα σχολεία ειδικής αγωγής, η έλλειψη προγραμματισμού, η ανάπτυξη κακών εργασιακών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον, η ανάπτυξη κακών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών/τριών, η έλλειψη επιμόρφωσης και ο αυξημένος και απαιτητικός φόρτος εργασίας.

4.2. Η σύνδεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σε αυτό μελετήθηκε ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών με το υπό μελέτη φαινόμενο. Οι συμμετέχοντες/χουσες τόνισαν ως το πιο αγχωτικό τους καθήκον τη συνεννόηση με τους γονείς, την επιτήρηση, την ύπαρξη κακής συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων, την ανάγκη για διαμόρφωση εξατομικευμένου προγράμματος, την προσωπική απογοήτευση λόγω απουσίας αποτελεσμάτων και τις δυσκολίες στη μετάδοση γνώσεων και αξιών.

Αναφορικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι οι παράγοντες εκείνοι που σχετίζονται με τον χώρο εργασίας τους οδηγούν εν τέλει στην πρόκληση επαγγελματικής εξουθένωσης, θεωρούν ως βασικές αιτίες, τις δυσμενείς εργασιακές συνθήκες, την μειωμένη απόδοση, τον υπερβολικό εργασιακό φόρτο, τους πολλαπλούς και ποικίλους ρόλους που αναλαμβάνουν και την έλλειψη σωστής διαχείρισης.

Στην ερώτηση σχετικά με το αν και κατά πόσο οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως το εργασιακό κλίμα της σχολικής μονάδας, μπορεί να οδηγήσει στην πρόκληση επαγγελματικής εξουθένωσης, υποδεικνύουν ως αιτίες για αυτό το δυσμενές εργασιακό περιβάλλον, την ύπαρξη κακών σχέσεων ανάμεσα στους/στις συναδέλφους, καθώς και τα δυσάρεστα συναισθήματα που προκαλούνται, όπως ο θυμός.

Στην ερώτηση αναφορικά με την αναποτελεσματική δ/νση/ηγεσία και για ποιους λόγους αυτή μπορεί να εντείνει ακόμα περισσότερο την πρόκληση της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι συμμετέχοντες/χουσες υπέδειξαν ως βασικούς λόγους, την απουσία συνεργασίας και επικοινωνίας με τη διοίκηση του σχολείου, την έλλειψη υποστήριξης και κατανόησης, την ψυχολογική πίεση, την έλλειψη εμπιστοσύνης και καθοδήγησης και τις υπερβολικές απαιτήσεις από την ηγεσία.

4.3. Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα οι συμμετέχοντες/χουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αρχικά, οι συμμετέχοντες/χουσες απάντησαν σχετικά με το

επαγγελματικό άγχος και κατά πόσο τους προκαλούνται δυσάρεστα αισθήματα, όπως ανασφάλεια, κατωτερότητα και θυμός.

Οι συμμετέχοντες/χουσεσ τόνισαν ότι το κύριο αίσθημα που αντιμετωπίζουν είναι εκείνο του άγχους, της ψυχικής κούρασης, της ανασφάλειας, της έλλειψης αυτοπεποίθησης, της απογοήτευσης, της υπερέντασης και της σύγχυσης.

Αναφορικά με τις σωματικές τους αντιδράσεις απέναντι στο φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι περισσότεροι/ρες ανέφεραν συμπτώματα εξουθένωσης, κόπωσης, εξάντλησης, κούρασης, στρες, υπερέντασης, ταχυκαρδίες και διαταραχές ύπνου.

Οι συμμετέχοντες/χουσεσ κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τους τρόπους που αντιμετωπίζουν την επαγγελματική εξουθένωση. Δόθηκε έμφαση στη συζήτηση, τον διάλογο, τις χαλαρωτικές και παραγωγικές δραστηριότητες, την ξεκούραση, τον αυτοέλεγχο και την ενδοσκόπηση, τις θετικές σκέψεις και τη σωματική άσκηση.

Αναφορικά με την οικονομική κρίση και κατά πόσο αυτή έχει ενισχύσει την πρόκληση άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά ως προς την άποψη αυτή, θεωρώντας πως οι οικονομικές περικοπές έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ποιότητα της δουλειάς τους και στα επίπεδα άγχους τους.

4.4. Τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα οι συμμετέχοντες/χουσεσ υπέδειξαν ως τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου τη σωματική άσκηση και τον υγιεινό τρόπο ζωής, τον αυτοέλεγχο, τη συζήτηση, την αναγνώριση των συμπτωμάτων και την υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον. Η επιμόρφωση αποτελεί έναν από τους βασικότερους τρόπους αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης σε επίπεδο οργανωτικό, όπως και η αυτοβελτίωση, η αυτοαξιολόγηση, ο αυτοέλεγχος και η μείωση του φόρτου εργασίας. Μάλιστα, επικοινωνούν τα προβλήματά τους με στην οικογένειά τους, ενώ κάποιοι από αυτούς προτιμούν να επικοινωνούν με τους/τις συναδέλφους τους.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι καταλληλότεροι τρόποι πρόληψης του φαινομένου είναι η δημιουργία θετικού κλίματος στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, η επιμόρφωση, ο διαχωρισμός του οικογενειακού από το εργασιακό περιβάλλον, η καλή διοίκηση, ο αυτοέλεγχος και η αυτοαξιολόγηση. Ορισμένοι ακόμη τρόποι που αναφέρθηκαν ήταν, η διαχείριση συγκρούσεων, η δημιουργία ενός κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος και η ανάπτυξη δεξιοτήτων.

4.4.1. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα συνάντησε σημαντικούς περιορισμούς, όπως ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων/χουσών, το γεγονός ότι αρκετοί από αυτούς διέθεταν περιορισμένη εμπειρία στην ειδική αγωγή και η περιορισμένη εμβέλεια της έρευνας, η οποία περιορίζεται στην ευρύτερη περιοχή της Λάρισας.

5. Συμπεράσματα

Από τις βασικές ασχολίες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αποτελούν η επιτήρηση των μαθητών/τριών τόσο στην αίθουσα όσο και στα διαλείμματα, καθώς και η ανάγκη για ανάπτυξη εξατομικευμένου προγράμματος. Παράλληλα, μέσα στις αρμοδιότητές τους βρίσκεται η επικοινωνία και συνεννόηση με τους γονείς, αρμοδιότητα ιδιαίτερα ψυχοφθόρα, δεδομένου ότι εκτός από τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν και τους γονείς τους, οι οποίοι δεν κατανοούν πάντα τη σοβαρότητα του προβλήματος. Η συνθήκη αυτή συχνά οδηγεί τους/τις καθηγητές/τριες ειδικής αγωγής σε μεγάλα επίπεδα άγχους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Banks και Necco (1990: 189-191) σύμφωνα με την οποία η σοβαρότητα του προβλήματος που χαρακτηρίζει τους μαθητές/τριες, διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στον ρυθμό εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπρόσθετα, στα ίδια συμπεράσματα οδηγήθηκε και η έρευνα των Kelly, Carey, McCathy και Coyle (2007: 169-177) καθώς η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται άμεσα με τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών, καθώς επίσης και με τα διάφορα προβλήματα που παρουσιάζουν.

Ενδιαφέρον παρουσίασε η άποψη εκπαιδευτικού, πως δεν υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών/τριών ειδικής αγωγής και στην επαγγελματική εξουθένωση. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας των Antoniou, Polychroni και Walters το 2000 (25-27) σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ταλαιπωρούνται περισσότερο από την συναισθηματική εξάντληση. Οι συμμετέχοντες/χουσες αναφέρθηκαν επίσης και σε ορισμένους ακόμη παράγοντες οι οποίοι κατά τη γνώμη τους συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική εξουθένωση, όπως: η γραφειοκρατία, η έλλειψη πόρων και υποδομών. Αναφορικά με τα δύο τελευταία θεωρούνται απολύτως απαραίτητα για την γενική εκπαίδευση, πόσο μάλλον για την εκπαίδευση ειδικής αγωγής.

Σε παρόμοιο πλαίσιο κινούνται και οι απαντήσεις αναφορικά με τη σύνδεση των καθηκόντων των καθηγητών/τριών ειδικής αγωγής με την επαγγελματική εξουθένωση. Πιο συγκεκριμένα, η επικοινωνία με τους γονείς φαίνεται και σε αυτήν την περίπτωση να αποτελεί το καθήκον εκείνο που επιβαρύνει σημαντικά τους/τις εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη κακών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων/σών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα του Strassmeier (1992) πως

η έλλειψη κλίματος συνεργασίας, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα πρόκλησης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το αρνητικό εργασιακό περιβάλλον, σε συνδυασμό με τον μεγάλο φόρτο εργασίας και τη γραφειοκρατία αποτελούν παράγοντες, που αναδείχθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες ως αιτίες πρόκλησης επαγγελματικής εξουθένωσης. Όμοια τα ευρήματα της MacKenzie (2010: 1070) για τη γραφειοκρατία και το μεγάλο όγκο δουλειάς. Αναφορικά με τους ατομικούς παράγοντες, τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχει άμεση σύνδεση μεταξύ ατομικού και σχολικού περιβάλλοντος, χωρίς ωστόσο να λείπει και η άποψη ότι το οικογενειακό άγχος ενισχύεται σημαντικά, όταν στο εργασιακό περιβάλλον υπάρχει κακή διαχείριση. Η ακατάλληλη ηγεσία και η ελλιπής υποστήριξη και καθοδήγηση από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, αποτελεί σίγουρα παράγοντα πρόκλησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, εύρημα με το οποίο συμφωνεί και η έρευνα των Polychroni και Kotroni (2009: 27-29).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής την επαγγελματική εξουθένωση, η αντιμετώπιση αγχωτικών καταστάσεων και άρα επαγγελματικού άγχους συχνά μπορεί να οδηγήσει στην πρόκληση επαγγελματικής εξουθένωσης. Μάλιστα, τόνισαν ότι τέτοιου είδους καταστάσεις τους προκαλούν αισθήματα θυμού και οργής, γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας της MacKenzie (2010: 1069-1071) πως οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν να νιώθουν αισθήματα απομόνωσης, απογοήτευσης και οργής. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί από τους/τις εκπαιδευτικούς έκαναν λόγο για σωματική κόπωση και αίσθημα ανασφάλειας, το οποίο προκύπτει μέσα από την έκθεση σε ιδιαίτερα αγχώδεις καταστάσεις. Παράλληλα είναι σαφές πως τέτοιου είδους καταστάσεις καταλήγουν να προκαλούν εκτός από ψυχικά και διάφορα σωματικά συμπτώματα που καταλήγουν να είναι επικίνδυνα για την υγεία τους. Επίσης, αναφέρθηκαν και στους τρόπους με του οποίους αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις αυτές και οι οποίοι σχετίζονται βασικά με τη σωματική άσκηση και έναν καλύτερο τρόπο ζωής γενικά. Σε γενικές γραμμές η επιλογή ενός καλύτερου τρόπου ζωής τόσο από άποψη άσκησης όσο και από άποψη διατροφής επηρεάζει μακροπρόθεσμα την ψυχολογία των ατόμων, καθώς τους οδηγεί σε μία περισσότερο ικανοποιητική και ήρεμη αντιμετώπιση των αγχωτικών καταστάσεων. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση έχουν ενισχυθεί σημαντικά από την οικονομική κρίση, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Action Aid (2014) και Στεφανίδη (2018: 102-108) δεδομένου ότι το ήδη υπάρχον εργασιακό άγχος ενισχύεται και από το άγχος της αβεβαιότητας. Η αυτοβελτίωση και η αυτοαξιολόγηση υπήρξαν επίσης τρόποι, οι οποίοι αναφέρθηκαν από μία μεγάλη μερίδα συμμετεχόντων/χουσών, όπως επίσης και η ανάγκη για επιμόρφωση.

Σε αυτές τις συνθήκες η επικοινωνία με γονείς που δεν κατανοούν το πρόβλημα των παιδιών τους, επιβαρύνει ακόμα περισσότερο τη δουλειά των εκπαιδευτικών,

οι οποίοι βρίσκονται αντιμέτωποι με πολλά μέτωπα. Η ύπαρξη κακού κλίματος και κακών εργασιακών συνθηκών ενισχύει ακόμα περισσότερο την κατάσταση αυτή, με αποτέλεσμα το άγχος συχνά να οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Σημαντική είναι και η ανάγκη για κρατική ενίσχυση της ειδικής εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι περισσότερο αποτελεσματική.

6. Επίλογος

Ο σεβασμός και η μέριμνα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες δείχνει τον πολιτισμό μιας κοινωνίας. Η εκπαίδευση αυτών των ατόμων είναι απαραίτητη για την έναρξή τους σε αυτή.

Η επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι ενδεικτική των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη συνεργασία με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τα διευθυντικά στελέχη, την πολιτεία.

Η βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, η καλή διαχείριση τόσο σε επίπεδο ανθρωπίνων πόρων όσο και τεχνικών πόρων και υποδομών από τη διεύθυνση/ηγεσία, θα μπορούσε να μειώσει τα φαινόμενα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα αλλά κυρίως για την αντιμετώπιση της κατάστασης, θα μπορούσαν να εστιάσουν στη σημασία της επιμόρφωσης για τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αφού διερευνηθούν πρώτα οι επιμορφωτικές τους ανάγκες, καθώς επίσης και η σημασία της επιμόρφωσης ακόμα και των ίδιων των γονέων, προκειμένου να αντιληφθούν πλήρως την κατάσταση των παιδιών τους και τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών.

Παρότι η παρούσα έρευνα συνάντησε αρκετούς περιορισμούς όπως προαναφέρθηκαν, τα αποτελέσματά της όμως, αναφορικά με την καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς και τη διαμόρφωση ενός υγιούς εργασιακού κλίματος, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την πρόληψη, αλλά και την αντιμετώπιση καταστάσεων εξουθένωσης των ατόμων, που τόσα μπορούν να προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες τους που τους χρειάζονται.

Βιβλιογραφία

Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000) «Sources of stress and professional burnout of teachers of special needs in Greece». *Proceedings of the International Conference of Special Education, ISEC 2000, Manchester, July 24-28, UK.*

- Antoniou, A. S., Polychroni, F. & Vlachakis, A. N. (2006) Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7) 682–690.
- Babbie, E. (2013) *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Μτφ. Γ. Βογιατζής. Αθήνα: Κριτική.
- Banks, SR & Necco, EG. (1990) The Effects of Special Education Category and Type of Training on Job Burnout in Special Education Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 13(3-4): 187-191. doi: [10.1177/088840649001300309](https://doi.org/10.1177/088840649001300309)
- Barnett-Gaines, C. (2011) Perceived principal support and middle school teacher burnout (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Tennessee) Διαθέσιμο στο <http://trace.tennessee.edu>
- Beheshtifar, M. & Reza Omidvar, A. (2013) Causes to create job burnout in organizations. -*International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(6) 107-113.
- Billingsley, B.S. (1993) Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *Journal of Special Education*, 27, 137-174.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999) *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*. Πάτρα: Ε.Α.Π
- Blaikie, N. (2000) *Designing Social Research. The Logic of Anticipation*. London: Polity Press
- Brill, P. (1984) The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Health*, 6 (4) 12-24.
- Brownell, T. M., Ross, D. D., Colón, P. E. & McCallum, L. C.. (2005) Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38(4) 242-252.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996) Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261-275.
- Byrne, B. M. (2006) The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. Στο: R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.) *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 15-37) New York: Cambridge University Press.
- Carroll, A., Forlin, C. & Jobling, A. (2003) The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher education quarterly*, 30(3) 65-79.
- Cherniss, C. (1980) *Staff Burnout: Job stress in the human services*. California: Sage Publications.

- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτική έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011) *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ίων.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980) *Burn-out: stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Services Press.
- Farber, B.A. & Miller, J. (1981) Teacher burnout: A Psycho-educational perspective. *Teachers College Record*, 83, 235-243.
- Friedman, I. A. & Farber, B. A. (1992) «Professional self-concept as a predictor of teacher burnout». *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- Gabris, G. & Ihrke, D. M. (1996) Burnout in a large federal agency: Phase model implications for how employees perceive leadership credibility. *Public Administration Quarterly*, 20, 220-249.
- Hoffman-Palladino, S. & Barnett, J. (2007) Compassion Fatigue as a Theoretical Framework to Help Understand Burnout among Special Education Teachers. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2(1) 15-22.
- Karr, J. A. & Landerholm, E. (1991) Reducing Staff Stress/Burnout by Changing Staff Expectations in Dealing with Parents. <https://eric.ed.gov/?id=ED351128>
- Kahill, S. (1988) «Symptoms of professional burnout: a review of the empirical evidence». *Canadian psychology*, 29, 284-297.
- Kelly, A., Carey, S., McCarthy, S. & Coyle, C. (2007) Challenging behaviour: principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland, *European Journal of Special Needs Education*, 22(2) 161-181, DOI: [10.1080/08856250701269507](https://doi.org/10.1080/08856250701269507)
- Kokkinos, C. and Davazoglou, A. (2009) «Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study» *Educational Psychology Vol. 29*, No. 4, 407-420.
- Kokkinos, C. M. (2006) «Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus». *Stress and Health*, 22(1) 25-33.
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998) Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.
- Koustelios, A., Theodorakis, N. & Goulmaris, D. (2004) «Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece». *The International Journal of Educational Management*, 18, 87-92.

- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005) The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3) 192–207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Kyriacou, C. (2001) Teacher stress: directions for future research. *Educational Review* 53, 27-35.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M. & Wang, C. (2009) Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46, 973-988.
- Lavian, Rivka Hillel (2011) «The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools». *Teachers and Teaching: theory and practice* Vol. 18, No. 2, April 2012, 233-247.
- Mackenzie, S. (2012) «It's been a bit of a rollercoaster': special educational needs, emotional labour and emotion work». *International Journal of Inclusive Education* Vol. 16, No. 10, October, 1067-1082.
- Maslach, C. (1982) *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2006) Teacher burnout: a research agenda. Στο: R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.) *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (295-303) New York: Cambridge University Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2008) Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3) 498-512
- Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (1993) Historical and conceptual development of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.) *Professional burnout: recent*
- Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M. (1997) The Maslach Burnout Inventory Manual. In C. P. Zalaquett and R. J. Wood (eds.) *Evaluating Stress: A Book of Resources*, Maryland, US: The Scarecrow Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001) Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mason, J. (2010) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ε. Δημητριάδου) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Olivier, M. & Williams, E. (2005) «Teaching the mentally handicapped child: challenges teachers are facing». *The International Journal of Special Education*, 20(2) 19-31.
- Pines, A. M. (1996) *Couple burnout*. New York: Routledge.
- Pines, A. M. & Aronson, E. (1988) *Career burnout: causes and cures*. New York: Free Press.
- Platsidou, M., Agaliotis, I. (2008) «Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment

- related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers». *International Journal of Disability, Development and Education* Vol. 55, No. 1, March, 61-76.
- Posing, M. & Kickul, J. (2003) Extending our understanding of burnout: test of an integrated model in nonservice occupations. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8, 3-19.
- Potter, B. (1998) «Overcoming job burnout: how to renew enthusiasm for work». Ronin publishing, Berkeley.
- Sari, H. (2004) «An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction». *Educational Studies*, 30, 291-306.
- Sarıçam, H. & Sakız, H. (2014) «Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey». *Educational Studies*, 2014, Vol. 40, No.4, 423-437.
- Schaufeli, B. W., Leiter, P. M. & Maslach, C. (2009) Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3) 204-220.
- Shirom, A. & Ezrachi, Y. (2003) On the discriminant validity of burnout, depression and anxiety: a re-examination of burnout measure. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 16(1) 83-97.
- Weber, A., Reinhard, J. (2000) «Burnout syndrome: a disease of modern societies;». *Occupational medicine*, 50 (7).

Ελληνική

- Action Aid (2014) Έρευνα της ActionAid Hellas για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη χώρα μας. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2020, <https://www.actionaid.gr/media/452700/ekthesi-ereunas-actionaid-teliko.pdf>
- Αμαραντίδου, Σ. Λ. (2010) *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια διαχρονική μελέτη*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Αντωνίου, Α. Σ. (2008) *Burnout. Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αντωνίου, Α. & Ντάλλα, Μ. (2010) Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη. *Εργασία και Κοινωνία*, Συλλογικό Έργο. Αθήνα: Διόνικος, 365-399.
- Ευσταθίου, Μ. (2017) Ποιοτικά και Ποσοτικά Χαρακτηριστικά των Δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ηπείρου, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 75, 08-21.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998) Ένταξη ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα. *E21*, 30, 21-23
- Κυριαζή, Ν. (2010) *Η κοινωνιολογική έρευνα, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σκουλίδης, Ζ., Παντισίδου, Ε., Παπασταμάτης, Α. & Βαλκάνος, Ε. (2015) Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 20-36.
- Σούλης, Σ. (2002) *Από το σχολείο του διαχωρισμού σ' ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στασινός, Μ. (2017) Κίνητρα, Εμπόδια και Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ.
- Στεφανίδης, Δ. (2018) Οικονομική κρίση και Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Απόψεις διευθυντών/ντριών δημοτικών σχολείων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης της Θράκης. *Παιδαγωγικός λόγος*, 5, 99-116. Διαθέσιμο στο <https://www.plogos.gr/TEYXH/2018/5.pdf>
- ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008 Ν. 3699/2008 Ειδική Αγωγή Και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.
- ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981 Ν. 1143/2008 Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.
- ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010 Ν. 3848/2010 Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.
- ΦΕΚ 499/Β/3-4-2007 Ν. 9387 Ανακτήθηκε στις 28 Μαΐου http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomothesia_%20Ε-Α_ΣΜΕΑ_ΚΔΑΥ/ΑΡΟΦ.%202007%20-%20ΦΕΚ.%20449%20-Β-%203-4-2007.pdf
- Φλάμπουρας-Νιέτος, Η. Δ. (2017) Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτό-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Τρίκαλα.
- Χατζηπέμος, Θ. (2016) *Επαγγελματική εξουθένωση στην ειδική αγωγή: μια συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

ΕΠΕΙΓΟΥΣΑ ΑΠΟΜΑΚΡΥΣΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΚΑΡΑΝΤΙΝΑΣ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

URGENT DISTANCE EDUCATION IN THE QUARANTINE ERA. VIEWS OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Παναγιώτης Γιαβρίμης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Κοινωνιολογίας
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
giavrimis@soc.aegean.gr

Ουρανία Φερεντίνου
Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας Εκπαίδευσης
M.ed
ouraniaf@gmail.com

Περίληψη

Η πανδημία που έπληξε την παγκόσμια κοινωνία και ο μεγάλος αριθμός θανάτων, οδήγησε τις κυβερνήσεις να λάβουν ως αρχικό βασικό μέτρο αντιμετώπισής της, μέχρι να ανακαλυφθούν οι κατάλληλες θεραπείες, τον περιορισμό της διάδρασης των κοινωνικών υποκειμένων. Σκοπός της παρούσα έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της επείγουσας απομακρυσμένης εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας, μετά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα μας ήταν δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λέσβου. Από τα ευρήματα της έρευνας διαφαίνεται ότι η εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν συμβαδίζει με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στόχος της επείγουσας απομακρυσμένης εκπαίδευσης, όπως αναφέρεται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, ήταν να διατηρηθεί μια συνέχεια στη μαθησιακή και κοινωνική καθημερινότητα των μαθητών/τριών. Υπήρξαν όμως δυσκολίες με την οργάνωση της σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, με τη χρήση του κατάλληλου διδακτικού υλικού και με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών. Συμπερασματικά, η εφαρμογή της «επείγουσας απομακρυσμένης εκπαίδευσης» ανέδειξε τους προβληματισμούς που υπάρχουν για την εκπαίδευση και για τη συμβολή των ψηφιακών μέσων στο μετασχηματισμό των κοινωνικών ανισοτήτων σε νέες ιεραρχήσεις και εξουσιαστικές σχέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά

Πανδημία, Επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας.

Abstract

The pandemic largely impacted the society globally and led to a large number of deaths, with governments forced to take as a basic measure the restriction of social interactions. In this article we study the views of teachers about the implementation of emergency remote education, during the pandemic period, after the closure of school units. Our survey participants were fifteen (15) primary school teachers from Lesbos Island. The participants reported that the application of the educational process does not fit to the principles of distance learning. The goal of emergency remote education, as mentioned in the Greek and international literature, was to maintain a continuation to the school and social activity of everyday life of the students. However, there were difficulties related to the organization of synchronous and asynchronous teaching, using the appropriate teaching material and with the digital literacy of teachers and students. In conclusion, the application of “emergency remote education” has highlighted the concerns that exist for education and the contribution of digital instruments to the transformation of social inequalities to new hierarchies in the field of education.

Key words

Pandemic, Emergency Remote Education, Primary school teachers.

0. Εισαγωγή

Η γρήγορη εξάπλωση του κορωνοϊού SARS-CoV-2 σε όλη την παγκόσμια κοινωνία και η καταγραφή αρκετών θανάτων που οφείλονταν σε αυτόν (Remuzzi, 2020: 1225), οδήγησε εκτός των άλλων μέτρων περιορισμού του και στο κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Murphy, 2020). Οι εκπαιδευτικές μονάδες όλων των βαθμίδων έκλεισαν σταδιακά σε πάρα πολλές χώρες του κόσμου. Σύμφωνα με την UNESCO πάνω από 1,5 δισεκατομμύριο μαθητές σε 165 χώρες επηρεάζονται από το κλείσιμο σχολείων (UNESCO, 2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που μέχρι τώρα, στην Ελλάδα, αφορούσε περιορισμένες ομάδες ενηλίκων (Kalogiannakis et al., 2009. Karalis & Pavlis-Korres, 2010), στις αρχές του 2020, εφαρμόζεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, εξαιτίας του κορωνοϊού SARS-CoV-2. Ο τρόπος και το έκτακτο της εφαρμογής της, η εννοιολόγηση της εφαρμοζόμενης εκπαίδευσης (π.χ. «Μαθαίνουμε στο σπίτι», e-learning) (Jimoyiannis et al., 2020a. Σοφός, 2021), η ταύτιση με τις πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης και η «τυφλή» βαρύτητα στην τεχνολογία και στα ψηφιακά μέσα και λιγότερο στο περιεχόμενο της μάθησης (Hodges et al, 2020), οδήγησε αρκετούς ερευνητές να ορίσουν την παρεχόμενη εκπαίδευση μέσω του διαδικτύου ως «επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση/διδασκαλία» (Bozkurt & Sharma, 2020. Hodges et al, 2020) ή «πανδημική παιδαγωγική» (Jimoyiannis et al., 2020b. Milman, 2020). Αρκετοί ερευνητές εννοιολογούν την «επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση», ως ενός εναλλακτικού όρου που διαφοροποιεί την υψηλής ποιότητας εξ αποστάσεως εκπαίδευση,

από τη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης, που εφαρμόστηκε τη χρονική περίοδο της πανδημίας (Hodges et al, 2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια οργανωμένη και προγραμματισμένη εκπαίδευση που βασίζεται σε συγκεκριμένες διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές, ενώ η «επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση/διδασκαλία» αφορά μια προσωρινή συνθήκη διδασκαλίας λόγω της πανδημίας, που στόχος της δεν είναι η σύνθεση ενός νεωτερικού μαθησιακού περιβάλλοντος, αλλά μια γρήγορη υποστήριξη των εκπαιδευτικών διαδικασιών, η οποία μπορεί να υφίσταται περιορισμούς σε πόρους ή/και να αντιμετωπίζει δυσκολίες με την επάρκεια των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ (Jimoyiannis et al., 2020b. Hodges et al, 2020).

1. Από τη δια ζώσης διδασκαλία στην «επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση»

Αυτή η μετατόπιση της εκπαίδευσης, εκτός του σχολικού κτιρίου (Χαραλάμπους & Ψαθίτη, 2018), στην «επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία» βοήθησε στην αποφυγή της κοινωνικής ενδόρρησης και στην ανασύνταξη των κοινωνικών λειτουργιών (Ζήση & Χτούρης, 2020: 41-64), που επιδιώχθηκε, όμως, σε ένα τεχνοκρατικό πλαίσιο διευθέτησης του μαθησιακού και διδακτικού πλαισίου. Η παιδαγωγική της εξ αποστάσεως, εξαιτίας της επείγουσας κατάστασης δεν λήφθηκε υπόψη, αν και σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρθηκε η εισαγωγή νέου περιεχομένου και νέων διδακτικών προτάσεων στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες και στα κοινωνικά δίκτυα (Κουτσογιάννης, 2020: 551).

Η ανάδειξη των ψηφιακών και διαδικτυακών μέσων ως κυρίαρχων διαμόρφωσε νέες αντιλήψεις για τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική δομή και ανέδειξε νέα προτάγματα στην ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης και στον τρόπο αντιμετώπισης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Τζιφόπουλος, 2020). Η ιστορικότητα της βιωμένης εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων στη κοινωνία της γνώσης προβάλλεται παραδειγματικά στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Η αποικιοποίηση του ζωτικού χώρου της παιδαγωγικής διάδρασης από τα τεχνολογικά μέσα ψηφιοποιεί την εκπαιδευτική δραστηριότητα και η παρατεταμένη χρήση τους δημιουργεί μια άλλη «εικονική» πραγματικότητα, αλλοτριώνοντας ακόμα περισσότερο την ανθρώπινη φύση και τις κοινωνικές σχέσεις. Η μέχρι σήμερα «κανονικότητα» δοκιμάζεται με όρους ηθικοποίησης της υπευθυνότητας των ατόμων και η διακινδύνευση και ο φόβος, ως ορθολογικά «θέσφατα», περιορίζουν τα όρια του κοινωνικού χώρου και των ελευθεριών της δημοκρατίας. Επιπρόσθετα, η σύγχυση και το άγχος των εκπαιδευτικών (Κουτσογιάννης, 2020: 550. UNESCO, 2020) και των μαθητών (π.χ. σημάδια άγχους, έλλειψη συγκέντρωσης, διαταραχές ύπνου κ.λπ.) (Morgan, 2020) και η κοινωνική και φυσική απομάκρυνση των μαθητών/τριών από τους συνομήλικούς τους (Morgan, 2020. Σιακοβέλη, 2011. UNESCO, 2020) σχετικοποιούν τις κοινωνικές βεβαιότητες και προσανατολίζουν τα άτομα προς νέες πρακτικές.

Παράλληλα, η αυτονομία του χώρου και του χρόνου, κατά τη διδασκαλία, δεν εξατομικεύει τη μάθηση, ούτε διαμορφώνει ευνοϊκότερες συνθήκες για τους μαθητές/τριες, αφού ο αποκλεισμός των «ψηφιακά αναλφάβητων», για λόγους που σχετίζονται με ταξικούς, οικονομικούς, γεωγραφικούς και βιολογικούς περιορισμούς (Γεωργούλας, 2020. Toquero, 2021) συνθέτουν το νέο πλαίσιο της κοινωνίας της διακινδύνευσης και διαμορφώνουν νέους χώρους «απόκληρων». Οι συνήθεις μορφές αντίστασης των μαθητών/τριών (π.χ. κλειστές κάμερες, μη ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία του μαθήματος, ασχολία με άλλες δραστηριότητες την ώρα του μαθήματος κλπ.) δεν κάνουν τίποτα άλλο από να επιβεβαιώνουν τις ψηφιακές και τις κοινωνικές ανισότητες, αφού τα κριτήρια της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας παραμένουν, χωρίς να εισάγονται στο πλαίσιο αναστοχασμού της νέας σχολικής πραγματικότητας η «ψηφιακή» και κοινωνική διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Επιπρόσθετα, η υλική συρρίκνωση του οικιακού χώρου και η αύξηση της ενδοοικογενειακής βίας (Κουφονικοπούλου, 2020: 179-189) αναδεικνύουν το πρόβλημα του χώρου και του χρόνου στα νοικοκυριά (π.χ. τηλεργασία γονέων, τηλεεκπαίδευση παιδιών κ.λπ.) (Βαΐου, 2020: 515-519) και συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των κοινωνικών και ψηφιακών ανισοτήτων.

Η διαμορφούμενη εικόνα της σχολικής εκπαίδευσης, από την εφαρμογή των ΤΠΕ δεν είναι πολιτικά ουδέτερη, αλλά είναι ιδεολογικά προσανατολισμένη και μέσω της συμβολικής βίας επιτείνει την ηγεμονία των προνομιούχων της «κοινωνίας της γνώσης», σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες, εμπλέκοντας όλο και ευρύτερα κοινωνικά στρώματα. Οι νέες ψηφιακές πρακτικές και εμπειρίες, μετασχηματίζουν ή/και συνθέτουν νέες αξίες και ιδεολογίες, οι οποίες δεν αναπαράγονται μηχανιστικά, αλλά μέσα από μια διαλεκτική θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας, όπου οι δομικές μορφές και οι διαδράσεις νοηματοδοτούνται μέσα στο ιστορικό τους συγκείμενο (Co-standius & Bitzer, 2015).

2. Εκπαιδευτική πολιτική για την «επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση» στην Ελλάδα

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα εισήχθη με την Εγκύκλιο Αρ. Πρωτ. Δ1α/Γ.Π.οικ.4133 που στάλθηκε σε όλα τα σχολεία, στις 27/02/20. Περιλάμβανε οδηγίες σχετικά με την πρόληψη κατά της διασποράς της γρίπης και ταυτόχρονα καθυσήχασε την εκπαιδευτική κοινότητα, αναφέροντας ότι η δραστηριότητά της είναι σε αναμενόμενα για την εποχή επίπεδα (Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης, 2020). Σταδιακά από τις 26/02/20 με την εγκύκλιο Αρ. Πρωτ. Δ1α/ΓΠ.οικ.13530 μέχρι τις 10/03/20 με την εγκύκλιο Αρ. Πρωτ. Δ1α/ΓΠ.οικ.16838 (Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης, 2020), οι εκπαιδευτικές δομές έκλεισαν μεμονωμένα σε περιοχές που εμφανίστηκαν τα πρώτα κρούσματα της νόσου και με κοινή υπουργική απόφαση που εκδόθηκε στις 10/03/20 σε όλες οι δομές της χώρας έκλεισαν προσωρινά από τις 11 έως τις 24 Μαρτίου 2020 (Υπουργείο Ψηφιακής

Διακυβέρνησης, 2020). Στις 20/03/20, με Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου αναφέρεται ότι «... η Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να λαμβάνει όλα τα αναγκαία μέτρα, ώστε να καθίσταται δυνατή για το σύνολο των εκπαιδευτικών δομών, ανεξαρτήτως τύπου και βαθμίδας, δημόσιων ή ιδιωτικών, η εξ αποστάσεως διδασκαλία ...» (Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης, 2020: 227-228). Στις 15 Μαΐου του 2020 με την Υπουργική Απόφαση 57233/Υ1 (ΦΕΚ 1859/Β/15.5.2020), που αφορά στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται ότι «... οι σχολικές μονάδες ... δύνανται να παρέχουν σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ...». Με τη λέξη «δύνανται» δηλώνεται η προαιρετικότητα του χαρακτήρα της εξ αποστάσεως και αποφεύγει τη συζήτηση και την ευθύνη για την ύπαρξη ή μη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το σχολικό έτος 2020-2021 οι σχολικές μονάδες λειτουργούν εξ αποστάσεως, εκτός μικρών χρονικών διαστημάτων, ενώ και τα προγράμματα σπουδών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν και αυτά με τον ίδιο τρόπο (ΦΕΚ 3955/Β/15.09.2020, ΦΕΚ 4899/Β/06-11-2020, ΦΕΚ 4383/Β/05.10.2020).

Η ανάγκη πολιτικών αποφάσεων για τη γρήγορη εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φέρνουν τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με την αλλαγή του τρόπου εργασίας, την επάρκεια εξοπλισμού, τα τεχνολογικά προβλήματα και την επιμόρφωσή τους (Jimoyiannis et al., 2020a,b, Σοφός, 2021). Η εσπευσμένη εφαρμογή της «απομακρυσμένης εκπαίδευσης» έχει στόχο ανάμεσα στα άλλα να διατηρήσει μια «επίφαση κανονικότητας», ενώ τα παιδιά είναι τοποθετημένα στις άυλες τάξεις/σχολεία συμβολικά, κοινωνικά και πραγματικά για να εξυπηρετούνται οι ανάγκες των ενηλίκων (Κουγιουμουτζάκη, 2020). Από έρευνες στον ελληνικό χώρο οι στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν θετικές στην εφαρμογή της διαδικτυακής μάθησης, ως ενός προσωρινού μέτρου για τη συγκεκριμένη έκτακτη κατάσταση, αλλά δήλωσαν την ανάγκη τους για συνεχή επιμόρφωση. Στο λόγο τους υπήρχε προβληματισμός για τις αλλαγές στο ρόλο των εκπαιδευτικών και στη μεθοδολογία της διδακτικής πράξης (Giavrimis & Nikolaou, 2020. Jimoyiannis et al., 2020a), αλλά και για τις κοινωνικές και ψηφιακές ανισότητες που δημιουργεί η «απομακρυσμένη εκπαίδευση» σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Giavrimis & Nikolaou, 2020. Ράλλη, 2021). Στη νέα κοινωνική πραγματικότητα του εγκλεισμού η ψηφιακότητα διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στην καθημερινότητα, αλλοιώνοντας ή μετασχηματίζοντας τη σχολική πραγματικότητα, θέτοντας ζητήματα νέας πειθάρχησης και ατομικής ευθύνης στη διαχείριση της συμπεριφοράς και των κοινωνικών ορίων.

Σκοπός της παρούσα έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της επείγουσας απομακρυσμένης εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας. Ειδικότεροι στόχοι ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους στόχους της «επείγουσας απομακρυσμένης εκπαίδευσης», τα χαρακτηριστικά της κατά την εφαρμογή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα αποτελέσματα της εφαρμογής της.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση της ποιοτικής μεθόδου με στόχο να προσεγγίσουμε τα νοήματα και τις βιωμένες κοινωνικές εμπειρίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Σκοπός της επιλογής των συμμετεχόντων ήταν η καταλληλότητα και η επάρκεια των απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα (Ιωσηφίδης, 2017). Έγινε χρήση της σκόπιμης δειγματοληψίας και τηρήθηκαν δύο στρατηγικές: α) η επιλογή εκείνων των κρίσιμων περιπτώσεων, που είναι ειδικοί στο πεδίο της έρευνάς μας και β) η μέγιστη ποικιλία δείγματος (διαφοροποιήσεις ως προς την ειδικότητα, το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων) (Flick, 2017). Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας ήταν δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λέσβου. Από τους συμμετέχοντες οι εννέα (9) ήταν γυναίκες και οι έξι (6) άνδρες. Επίσης, οι οκτώ (8) συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 29-40 ετών και οι υπόλοιποι επτά (7) στην ηλικιακή ομάδα από 41-57.

3.2. Εργαλείο έρευνας

Το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή/παραγωγή λεκτικού ποιοτικού υλικού προς ανάλυση είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, που είναι και η πιο διαδεδομένη μέθοδος/ερευνητικό εργαλείο στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2017: 73-74).

Ο οδηγός της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την εξ αποστάσεως, που εφαρμόστηκε στην περίοδο της πανδημίας Covid-19, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εστιάζει στο σκοπό και στα αίτια της εφαρμογής της, στα χαρακτηριστικά της, στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματά της, στην αναγκαιότητά και στις συνέπειές της, καθώς και σε επιμέρους διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

4. Ευρήματα

4.1. Στόχοι εκπαιδευτικής Πολιτικής στην εφαρμογή της απομακρυσμένης διδασκαλίας

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής, διαχωρίζονται από τους συμμετέχοντες σε γνωστικούς και κοινωνικούς. Οι γνωστικοί στόχοι επικεντρώνονται στο να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία, να κρατηθεί η επαφή των μαθητών με τη διδαγμένη γνώση, και να γίνει στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό η εμπέδωσή της: Σ4: «Για να μη χαθεί η χρονιά, για να μη χαθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι της κάθε τάξης.», Οι κοινωνικοί στόχοι αφορούν στη διατήρηση της καθημερινότητας των μαθητών και της καλής τους ψυχολογίας: Σ14: «...θέλουν πιο πολύ το ψυχολογικό κομμάτι να υποστηρίξουμε. Δηλαδή να υποστηρίξουμε τους μαθητές ψυχολογικά ...»

Επίσης, αφορούν στο πολιτικό και κοινωνικό κόστος, που υπολόγισε το Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου να εφαρμόσει την Εκπαιδευτική του Πολιτική: Σ13: Σ7: «Ήταν μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα για αυτούς, γιατί αν δεν το κάνανε, όλοι οι γονείς θα γκρίνιαζαν για το Υπουργείο....»

4.2. Χαρακτηριστικά εφαρμογής της επείγουσας απομακρυσμένης εκπαίδευσης

4.2.1. Οργάνωση σύγχρονης - ασύγχρονης εκπαίδευσης

Η οργάνωση του Υπουργείου Παιδείας κρίθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως ανεπαρκής, διότι οι πλατφόρμες που επέλεξε δεν εξυπηρετούσαν τον όγκο των μαθημάτων. Οι πλατφόρμες που προτάθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, να υποστηρίξουν την απομακρυσμένη διδασκαλία, παρουσίασαν πολλά προβλήματα, τουλάχιστον στην αρχή της εφαρμογής του εγχειρήματος. Ειδικά, στην ασύγχρονη εκπαίδευση, οι πλατφόρμες εξυπηρετούσαν ελλιπώς στην αρχή της λειτουργίας τους, αλλά βελτιώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό στην πορεία:

Σ4: «Στην αρχή, βέβαια, το σύστημα έπεφτε και δεν προχωρούσε καλά η διαδικασία. Μετά βελτιώθηκε το σύστημα και όλα πήγαν μία χαρά πιστεύω»

Σ1: «.....Από συναδέλφους άκουσα ότι δυσκολεύτηκαν αρκετές φορές να ανεβάσουν το υλικό τους, λόγω της μαζικής προσπάθειας στον ίδιο χρόνο»,

Παράλληλα, στη σύγχρονη εκπαίδευση υπήρχαν στην αρχή μέγιστα προβλήματα πρόσβασης στις πλατφόρμες, που με τον χρόνο βελτιώθηκαν, αλλά όχι ικανοποιητικά. Επίσης, αναφέρθηκε ότι οι πλατφόρμες της σύγχρονης διδασκαλίας δεν ήταν φιλικές ως προς τη χρήση τους για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς:

Σ7: «...μετά από μία εβδομάδα μπήκαμε και στη σύγχρονη διδασκαλία με το webex, το οποίο βέβαια είχε πάρα πολλά προβλήματα. ...θέλει αρκετά καλή σύνδεση στο σπίτι σου για να μπορείς να το στηρίξεις»,

Σ8: «Είναι λίγο δύσχρηστες και όχι τόσο φιλικές, ως προς τα παιδιά αλλά ούτε και ως προς τους εκπαιδευτικούς».

4.2.2. Διδακτικό υλικό

Παρόλο που επρόκειτο για μια νέα μορφή διδασκαλίας, το διδακτικό υλικό δεν καθορίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας. Αφέθηκε στην κρίση και την ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού, γιατί σύμφωνα με τις απόψεις τους δεν υπήρχε η άνεση χρόνου από μέρους του Υπουργείου για να δημιουργήσει νέο υλικό. Αυτό εκφράστηκε με τις συγκεχυμένες οδηγίες για τις επαναλήψεις, την κάλυψη της ύλης και τη διδασκαλία νέας:

Σ8: «Καταρχάς δεν υπήρχαν σαφείς οδηγίες. Στην αρχή ήταν προαιρετικά, μετά έγινε υποχρεωτικά από ένα σημείο και μετά. Πάλι αυτό το υποχρεωτικά ήταν σύμφωνα

με την προαίρεση του καθενός. Οπότε αν δεν υπάρχει ένα σαφές πλαίσιο ή να βγει αυτόματα η ύλη που πρέπει να διδάξουμε, να είμαστε σίγουροι ότι αυτά τα πράγματα πρέπει να γίνουν, αυτά τα πράγματα δεν πρέπει να γίνουν και να βγει η φετινή ύλη...»

Το παλαιό υλικό που διέθετε το Υπουργείο Παιδείας στα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά αποθετήριά του, Φωτόδεντρο, Αίσωπος, κρίθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι ήταν παρωχημένο και ακατάλληλο για να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα κατάσταση: Σ1: «Υποτίθεται μας είπαν ότι μπορείτε να χρησιμοποιήσετε υλικό από συγκεκριμένες σελίδες του Υπουργείου, αλλά για τις δικές μας ανάγκες δεν υπήρχε κάτι. Εννοώ για τη δική μου τουλάχιστον τάξη. Ας πούμε, όσο έφαξα εγώ δε βρήκα κάτι».

4.2.3. Νομικές ρυθμίσεις

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν για τις νομικές ρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας. Όλοι ανέφεραν ότι ήταν μη ικανοποιητικές, αφού τα προσωπικά δεδομένα των ιδίων και των μαθητών ήταν εκτεθειμένα σε όποιον τα αναζητούσε ή είχαν παραχωρηθεί σε εταιρίες: Σ2: «Η αλήθεια είναι ότι δεν εξασφαλιζαμε, πώς να το πω... τα ανεβάζαμε όλα. Το γεγονός ότι ανεβάσαν τα παιδιά, τα προσωπικά δεδομένα των παιδιών... Δε θεωρώ ότι ήταν καλυμμένοι οι γονείς».

4.2.4. Δυσκολίες εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Οι σημαντικότερες δυσκολίες εφαρμογής ήταν:

α) η μη κατοχή ηλεκτρονικού εξοπλισμού από τους μαθητές και η κακή σύνδεση: Σ11: «Υπήρχαν τα προβλήματα της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής. Πολλοί μαθητές δεν είχαν ούτε καν υπολογιστή ή Tablet. Υπήρχαν τα προβλήματα σύνδεσης σε κάποιον παροχέα διαδικτύου.....». Αρκετοί δήλωσαν ότι οι πλατφόρμες αναδείκνυαν τις κοινωνικές ανισότητες και τα ταξικά προνόμια: Σ10: «... Επίσης ήταν ταξικό το ζήτημα. Σε μαθητές οι οποίοι έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή και τον κατάλληλο εξοπλισμό, ναι εκεί πέρα ναι λειτούργησαν οι πλατφόρμες.....», Σ8: «Καταρχάς αυξάνει τις κοινωνικές ανισότητες..»

β) Ο παραδοσιακός χώρος της τάξης μετασχηματίζεται, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις ο απαραίτητος ζωτικός οικιακός χώρος του καθενός μειώνεται, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην μπορούν να συγκεντρωθούν στο μάθημά τους, ενώ και η συμμετοχή των άλλων μελών της οικογένειας στο μάθημα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι κάποιες έντονες ή/και απαραίτητες, εξαιτίας της ηλικίας.

Σ11: «.....και επίσης υπήρχαν τα προβλήματα πολύτεκνων οικογενειών που δεν μπορούσαν ταυτόχρονα τα παιδιά να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους»,

Σ7: «Τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να χειριστούν τον υπολογιστή, οπότε και οι γονείς θα πρέπει να έχουν χρόνο, ή οι παππούδες αντίστοιχα να έχουν χρόνο και να είναι εξοικειωμένοι με τα ηλεκτρονικά μέσα».

- γ) Η ψυχολογική κατάσταση των μαθητών/τριών επηρεάζεται αρνητικά, εξαιτίας του εγκλεισμού, την έλλειψη παιχνιδιού, του σχολείου και των δραστηριοτήτων, την πιθανή ανεργία των γονιών, της έλλειψης επαφής με πολλά οικεία πρόσωπα:

Σ1: «... όταν βλέπουν ότι και οι γονείς τους δεν πάνε στη δουλειά, τα ίδια δεν βγαίνουν από το σπίτι, ούτε για το σχολείο, ούτε για το παιχνίδι, ούτε για τις άλλες δραστηριότητες, υποψιάζονται ότι κάτι σοβαρό συμβαίνει»,

Σ3: «... τα παιδιά είχαν πολύ συναισθηματική φόρτιση και αυτό που τους έλειπε ήταν η επαφή με τους συμμαθητές τους. ...» και

- δ) η μη ύπαρξη συνοχής στη διάρκεια του μαθήματος, καθώς η σχέση ήταν εξατομικευμένη, αλλά και ο διδακτικός έλεγχος ήταν περιορισμένος:

Σ15: «... σε σχέση με την τάξη ήταν αριθμός μονάδων, δεν ήμασταν μία ομάδα με συνοχή. Απλά, εξατομικευμένα πολλά παιδιά. Ήταν μονοσήμαντη σχέση. Δεν υπήρχε κύκλος»,

Σ9: «... Επειδή δεν θα είναι άμεση η επαφή με τον δάσκαλο να τα ελέγχει, να τα διορθώνει, ...»

4.2.5. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι δεν υπήρξε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής από τους ίδιους:

Σ1: «Γιατί δεν ήμασταν επιμορφωμένοι να το κάνουμε; Γιατί δεν ήταν σίγουροι ότι όλοι έχουμε τον εξοπλισμό να το κάνουμε; Γιατί δεν είχαμε και τις γνώσεις να το κάνουμε;»,

Θεωρούν ότι η επιμόρφωση, που δεν πραγματοποιήθηκε, ήταν αναγκαία για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και των ψηφιακών πλατφορμών.

Σ14: «Χρειάζοταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ναι. ... Σίγουρα για την κατάσταση αυτή, την ομόχρονη και την ετερόχρονη εκπαίδευση θα μπορούσαν να γίνουν κάποια ταχύρρυθμα μαθήματα εξ αποστάσεως», Σ13: «Σαφέστατα, ο καθένας είχε αφεθεί στην τύχη του.»

4.2.6. Προσπάθειες εκπαιδευτικών

Οι συμμετέχοντες εξάρουν την ατομική προσπάθεια των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, με όποιο τρόπο μπορούσε ο καθένας, για να ανταπεξέλθουν στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και των πλατφορμών.

Σ4: «... καλούμαστε τώρα από εκπαιδευτικοί της τάξης να γίνουμε εκπαιδευτικοί της ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Επομένως, όχι δεν είχαμε τις γνώσεις και έπρεπε να φάσουμε οι ίδιοι, να παρακολουθήσουμε, δηλαδή, διάφορα βιντεάκια για να

ενημερωθούμε», Σ7: «... όλοι ψάχνανε από μόνοι τους να δούνε τι γίνεται και πώς λειτουργεί.»

Σ14: «... για ακόμα μία φορά χρειάστηκε η προσωπική δουλειά και το μεράκι του κάθε εκπαιδευτικού για να ανταποκριθούμε σε όλο αυτό».

4.3. Συνέπειες εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Οι θετικές συνέπειες εντοπίζονται στη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην αλληλεγγύη των εκπαιδευτικών, στην αποφυγή κοινωνικής ενδόρρηξης και στην εμπλοκή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία:

Σ1: «Θετικές ίσως να ήταν ότι τα παιδιά δεν έχασαν τις γνώσεις τους να το πω έτσι»,

Σ6: «Αλλά βοήθησε στη σύσφιξη των σχέσεων, των οικογενειακών σχέσεων ...»,

Σ11: «Θεωρώ ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί που δε χρησιμοποιούσαν στην καθημερινή διδασκαλία τους διάφορα ψηφιακά αποθετήρια, όπως το Φωτόδεντρο, ο Αίσωπος και διάφορα ηλεκτρονικά μέσα, αναγκάστηκαν να τα χρησιμοποιήσουν και ίσως τα ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους από δω και μπρος.»

στην ιστορική και πολιτική αντιμετώπιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

Σ5: «Η αλήθεια είναι ότι πραγματικά άλλαξε αυτό το πράγμα.... Σταμάτησαν να το βλέπουν σαν ένα κακό δράκο, να το πω έτσι, και ευελπιστώ ότι στο μέλλον, σχετικά άμεσο, θα εξοπλιστούν και με διαδραστικούς πίνακες,»

στην ανάδειξη της αλληλεγγύης και της ανθρωπιάς μεταξύ των εμπλεκόμενων (γονείς, κάτοικοι μικρών κοινοτήτων και εκπρόσωποι τοπικών θεσμών):

Σ15: «... μέσα από τον φούρνο της γειτονιάς μπορούσα να στείλω κάποιες φωτοτυπίες ...»,

Σ15: «Τα μόνα computer που ήρθαν σε μας ήταν από μία δωρεά μιας ΚοινΣΕΠ, μιας εταιρίας κοντά στο χωριό μας, διαμέσου του προέδρου του χωριού»,

στη διασφάλιση της δημόσιας υγείας

Σ6: «Δεν είχαμε εξάπλωση της πανδημίας από τη στιγμή που ήμασταν περιορισμένοι στα σπίτια μας. Αυτό είναι το βασικό.»

και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών:

Σ15: «Από άποψη εκπαιδευτικών, καταλάβαμε πόσο λεπτά είναι τα πράγματα, πόσο είναι στον αέρα, πόσο μόνοι τους είναι και πόσο σημαντική είναι η δική μας η αλληλεγγύη, η δική μας σχέση, η συνδικαλιστική, η συλλογική σχέση των επαγγελματιών κατά κλάδο.»

Σ5: «Από φίλους που μπορείς να ανταλλάξεις υλικό, από ομάδες της συντεχνίας σου. ...»

Οι αρνητικές συνέπειες της εφαρμογής της απομακρυσμένης διδασκαλίας ήταν η εκδήλωση του ψηφιακού χάσματος, η διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων, η οικονομική επιβάρυνση των εμπλεκομένων και ο προβληματισμός αν η συγκεκριμένη διαδικασία είναι εκπαίδευση ή διδασκαλία.

Σ4: «Ας πούμε, υπήρχαν μαθητές που δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν ... Σε μαθητή που δεν είχε καθόλου πρόσβαση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή έβγαζα φωτοτυπίες και τα έδινα.»

Σ2: «Απομόνωση. Τα παιδιά που δεν μπορούσαν να συμμετέχουν απομονώθηκαν εντελώς, ένιωθαν ανασφαλείς, ένιωθαν αποκομμένοι από παντού.»

Σ8: «Καταρχάς αυξάνει τις κοινωνικές ανισότητες. Οπότε κάποια παιδιά που δεν έχουν τα μέσα που προαναφέραμε είναι σαν να μην είναι στο σχολείο...»

Σ2: «Οικονομικοί, κάποιοι γονείς αναγκάστηκαν να ξοδέψουν παραπάνω χρήματα.»

Σ1: «Είναι μία έκπτωση της διδασκαλίας, δηλαδή είπαμε ότι η διδασκαλία είναι μία ζωντανή διαδικασία με το εξ αποστάσεως δεν μπορεί να είναι ίδια... με την κοινωνικοποίηση και όλα αυτά».

5. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της «επείγουσας απομακρυσμένης εκπαίδευσης», την περίοδο της πανδημίας. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μέσα από το λόγο τους οριοθετούν ότι οι στόχοι της απομακρυσμένης εκπαίδευσης επικεντρώνονταν στη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επαφής των μαθητών με τη διδασκόμενη γνώση, στη διατήρηση της καθημερινότητας τους και στην ενδυνάμωση της ψυχολογίας τους, καθώς και να αποφευχθεί το πολιτικό και κοινωνικό κόστος (διασφάλιση δημόσιας υγείας, αποφυγή κοινωνικής ενδόρρηξης). Με την εφαρμογή των εκτάκτων μέτρων στην εκπαίδευση διατηρήθηκε μια «επίφαση» κανονικότητας (Κουγιουμουτζάκη, 2020), που όμως δεν προσεγγίζει το ουσιαστικό περιεχόμενο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτό ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί εξαιτίας των ανεπαρκειών της εφαρμογής της και της μη ετοιμότητας των συμμετεχόντων. Η οργάνωση του Υπουργείου Παιδείας κρίθηκε από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας ως ανεπαρκής σε σχέση με τα ψηφιακά μέσα του σχολικού δικτύου (προβλήματα στη σύνδεση στο διαδίκτυο, ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής, μη φιλικές ψηφιακές πλατφόρμες), το διδακτικό υλικό (απαρχαιωμένο, ακατάλληλο ή ελλιπές ή ανύπαρκτο), τις συγκεχυμένες οδηγίες και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ελλιπής ή στην ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού). Τα παραπάνω με τη χρήση των ψηφιακών μέσων είχαν άμεσο αντίκτυπο στον μετασχηματισμό του παραδοσιακού χώρου της τάξης. Ο διδακτικός έλεγχος στο νέο μαθησιακό πλαίσιο ήταν περιορισμένος (μικρή εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, εξατομικευμένη διάδραση, συμμετοχή και άλλων μελών της οικογένειας κλπ.),

ενώ η ευθύνη μεταβιβάστηκε στα άτομα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, υπόλοιπη κοινωνία), διαμορφώνοντας συνθήκες ψηφιακών ανισοτήτων. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η εκπαιδευτική διαδικασία συνεχίστηκε με την επίπονη προσπάθειά τους, με πρακτικές συναδελφικής αλληλεγγύης και κοινωνικής εθελοντικής υποστήριξης. Τα συγκεκριμένα ευρήματα επιβεβαιώνονται στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (Chen, 2010. Giavrimis & Nikolaou, 2020. Σοφός, 2020) και ανέδειξαν αρκετά ζητήματα ελλειμματικών πολιτικών, που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα (Σοφός, 2020: 563-576). Η κριτική που ασκήθηκε στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για τις εφαρμογές της διαδικτυακής εκπαίδευσης διαμόρφωσαν τον όρο «επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία» (Bozkurt & Sharma, 2020. Jimoyiannis et al., 2020b. Hodges et al, 2020).

Η «επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία», όπως φαίνεται, από τις εφαρμογές της στον ελλαδικό χώρο αφορά μια τεχνοκρατική διαχείριση της εκπαίδευσης, χωρίς οργανωμένες παιδαγωγικές αρχές, που απλώς μεταβιβάζει τη δια ζώσης διδασκαλία χωρίς τις ανάλογες προσαρμογές σε μια απομακρυσμένη διδασκαλία με ψηφιακά μέσα. Η ψηφιοποίηση των διαδράσεων των μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και σε μερικές περιπτώσεις όλης της οικογένειας, μετασχηματίζει την έννοια της ιδιωτικότητας και μεταβιβάζει το κέντρο ελέγχου σε αρκετές περιπτώσεις εκτός του ιδιωτικού χώρου. Οι βιογραφίες και οι διαδράσεις των ατόμων στο ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο του εγκλεισμού και της «εικονικής» πραγματικότητας ετεροκαθορίζονται περισσότερο από ποτέ. Η σωματοποίηση αυτών των πρακτικών εκφράζονται ως νέες αξίες και ιδεολογίες ή ως φόβος, άγχος και συναισθηματικές διαταραχές, καθορίζοντας τις κοινωνικές διαδράσεις (Ζήση & Χτούρης, 2020. Κουτσογιάννης, 2020. Morgan, 2020. UNESCO, 2020). Ακόμα και μορφές «αντίστασης» (κλείσιμο κάμερας, μη συμμετοχή κλπ.), που ενυπάρχουν, δεν εκφράζουν την αυτονομία και την ελευθερία του ατόμου, αλλά μια επιβεβαίωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αφού κρίνονται με δείκτες αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας και όχι με κριτήρια τη διαφορετικότητα των αναγκών των ατόμων και την βιωμένη εμπειρία. Η πειθάρχηση του μαθητή συνεχίζεται με όρους εικονικής πραγματικότητας, μεταφέροντας την ευθύνη στο άτομο και αναδύοντας σε πρώτο επίπεδο τις ψηφιακές ανισότητες.

Η εφαρμογή της απομακρυσμένης διδασκαλίας σύμφωνα με τους συμμετέχοντες της έρευνας ανέδειξε διαστάσεις του ψηφιακού χάσματος και του αποκλεισμού των ψηφιακά μη εγγράμματων. Στο λόγο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν δυσκολίες (μη κατοχή απαραίτητων δεξιοτήτων, μη κατοχή απαραίτητου εξοπλισμού, μη καλή σύνδεση στο διαδίκτυο κλπ.) που συνθέταν ταξικές, γεωγραφικές, οικονομικές/μορφωτικές διαφοροποιήσεις και διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων σε οικογένειες και εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της απομακρυσμένης διδασκαλίας. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες αναφέρονται στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (Γεωργούλας, 2020. Δαβάκη, 2020. Murphy, 2020. Παϊδούση, 2020. Ragnedda & Muschert, 2013. Serrano Cinca et al., 2018. Schumacher & Kent,

2020. Τρεϋλάκη, 2017). Οι παράγοντες διαμεσολάβησης των κοινωνικών ανισοτήτων, όμως, δεν δρουν απομονωμένες και αυτόνομα, αλλά είναι τεμνόμενες, συνθέτοντας νέα κοινωνικά στρώματα που έρχονται αντιμέτωπα με τις ανισότητες του ψηφιακού συγκείμενου. Το σχολείο συνεχίζει να είναι αμέτοχο, αδιάφορο για το πολιτισμικό κεφάλαιο των συμμετεχόντων (Bourdieu, 1995) ή να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες (Bowls & Gintis, 2002). Η ψηφιακή γραμματοσύνη και η κατοχή ψηφιακού υλικού χρησιμοποιείται ως εργαλείο ουσιαστικής νοηματοδότησης και κατηγοριοποίησης της θέσης των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και το ψηφιακό περιβάλλον ετεροκαθορίζει σε πολλές περιπτώσεις τις επιλογές των ατόμων και τη βιογραφία τους και συνάμα διαμορφώνει νέα γνωστικά σχήματα αντίληψης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και της θέσης τους μέσα σε αυτή, διαμορφώνοντας μια διαφορετική κουλτούρα (Subramony, 2007).

Παράλληλα, όμως αναδείχθηκε, μέσα από τον λόγο των εκπαιδευτικών, η ιστορική και η πολιτική αναγκαιότητα της αντιμετώπισης της εξ αποστάσεως εκπαίδευση με ένα πιο οργανωμένο, συστηματικό και παιδαγωγικό τρόπο, χωρίς να έχει τη μορφή της «επείγουσας απομακρυσμένης εκπαίδευσης». Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διαζώσης διδασκαλία ως αναντικατάστατη, αλλά σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης δεν διαφωνούν στη χρήση της εξ αποστάσεως. Είναι απαραίτητο, όμως, να αναστοχαστούμε, κατά την εισαγωγή των νέων δυναμικών διεργασιών στην εκπαίδευση ότι το νέο περιβάλλον δεν δοκιμάζει μόνο τα δημοκρατικά συστήματα και την αυτονομία των ατόμων, αλλά και τη συλλογική αλληλεγγύη και το πολιτισμικό επίπεδο των λαών (Habermas & Günther, 2020).

Συμπερασματικά, η εφαρμογή της «επείγουσας απομακρυσμένης εκπαίδευσης» στη περίοδο της πανδημίας και η μεταφορά της διαζώσης διδασκαλίας σε εικονικό περιβάλλον, ανέδειξε τους προβληματισμούς που υπάρχουν για την εκπαίδευση (εφαρμοσμένες διδακτικές πρακτικές, ετοιμότητα μαθητών και εκπαιδευτικών, παρεχόμενα υλικά κλπ.) και για τη συμβολή των ψηφιακών μέσων στο μετασχηματισμό των κοινωνικών ανισοτήτων σε νέες ιεραρχήσεις και εξουσιαστικές σχέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Το νέο πρόταγμα στη εποχή μας είναι ένα ψηφιακό μέλλον χωρίς αποκλεισμούς, βιώσιμο και συνεργατικό (Vishkaie, 2020).

Βιβλιογραφία

- Bourdieu, P. (1995) *Κοινωνιολογία της Παιδείας* (Επιμ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2002) Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 75(2), 1-18.
- Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020) Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.

- Chen, R. J. (2010) Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education*, 55(1), 32-42.
- Costandius, E. & Bitzwer, E. 2015. Henry Giroux on Critical Pedagogy and Engaged Curricula. In E. Costandius & E. Bitzer. (Eds.), *Engaging Higher Education Curricula: A critical citizenship education perspective*. Stellenbosch: SUN MeDIA (pp. 27-35).
<https://doi.org/10.18820/9781920689698/02>
- Flick, U. (2017) *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*. Αθήνα: Προπομπός
- Giavrimis, P. & Nikolaou, SM. (2020) Teachers' views on the digital divide in Greece. A qualitative approach. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 46-58
- Habermas, J., Günther, K. (2020) What concerns me is how even lawyers are now relativizing the right to life. No Constitutional Right is boundless. They can collide with each other. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22496.10246/1>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020) The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Jimoyiannis, A., Koukis, N., Tsiotakis, P. (2020a) *Shifting to emergency remote teaching due to the COVID-19 pandemic: Greek teachers' beliefs and experiences*. TECH-EDU 2020, the 2nd International Conference on Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education. December 2-4 2020 (online)
- Jimoyiannis, A., Koukis, N., Tsiotakis, P. (2020b) *Rapid design and implementation of a teacher development MOOC about emergency remote teaching during the pandemic*. In A., Reis, J. Barroso, J. B. Lopes, T. Mikropoulos & C.-W. Fan (Eds.), *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education*. Springer
http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-73988-1_26
- Kalogiannakis, M., Vassilakis, K., Alafodimos, C., Papadakis, S., Papachristos, D. & Zafeiri, E. (2009) Adult Education and Lifelong Learning. The case of GSAE (General Secretary for Adult Education) in Greece. *International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC)*, 2(4), 15-20.
- Karalis, T. & Pavlis-Korres, M. (2010) Lifelong learning in Greece: A critical review of policies and institutions. In Margaret P. Caltone (Ed.), *Handbook of lifelong learning developments* (pp.373-385). Nova Science Publishers, Inc.
- Milman, N. B. (2020) Pandemic pedagogy. Phi Delta Kappan.
<https://kappanonline.org/pandemic-pedagogy-covid-19-online-milman/>
- Morgan, H. (2020) Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141.
- Murphy, M. P. (2020) COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505.

- Ragnedda, M. & Muschert, G. W. (Eds.) (2013) *The digital divide: The Internet and social inequality in international perspective*. Oxford: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203069769>
- Remuzzi, A. & Remuzzi, G. (2020) COVID-19 and Italy: what next?. *The lancet*, 395(10231), 1225-1228.
- Schumacher, S. & Kent, N. (2020) 8 charts on internet use around the world as countries grapple with COVID-19. *Pew Research Center* <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/02/8-charts-on-internet-use-around-the-world-as-countries-grapple-with-covid-19/>
- Serrano Cinca, C., Muñoz Soro, J. F. & Brusca, I. (2018) A multivariate study of internet use and the digital divide. *Social Science Quarterly*, 99(4), 1409-1425.
- Toquero, C. M. (2021) Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 162-176.
- Unesco (2020) *Adverse consequences of school closures*.
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- Vishkaie, R. (2020) The pandemic, war, and sanctions: Building resilience for the digital divide in education. *Interactions*, 27(4), 36-37.
- Βαϊου, Ν. (2020) «Μένουμε σπίτι»: Συρρίκνωση του χώρου και ψηφίδες μιας δύσκολης καθημερινότητας. Στο Π. Κάπολα, Γ. Κουζέλης & Ο.Κωνσταντάς (Επιμ.), *Αποτυπώσεις σε στιγμές κίνδυνου* (σελ. 515-520). Αθήνα: Νήσος.
- Γεωργούλας, Σ. (2020) *Η τηλεκπαίδευση πέτυχε, ο ασθενής πέθανε*. Ηλεκτρονική εφημερίδα lesvosnews.net. <https://n9.cl/b2skp>
- Δαβάκη, Κ. (2020) Ψηφιακό χάσμα των φύλων: Απίες και πιθανές λύσεις. Η Αυγή 30.04.18. https://www.avgi.gr/politiki/274012_psifiako-hasma-ton-fylon-aities-kai-pithanes-lyseis
- Ζήση, Α. & Χτούρης, Σ. (2020) Ο κοινωνικός μας εαυτός, η οικογένεια και οι κοινωνικές στάσεις την περίοδο των περιορισμών της πανδημίας του Covid - 19 το 2020. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 154, 41-64.
<https://doi.org/10.12681/grsr.23228>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2017) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Τζιόλα.
- Κουγιουμουτζάκη, Φ. (2020) ...σκέψεις για τα αυτονόητα που καταλύονται (;) εν μέσω πανδημίας... Στο Π. Κάπολα, Γ. Κουζέλης & Ο.Κωνσταντάς (Επιμ.), *Αποτυπώσεις σε στιγμές κίνδυνου* (σελ. 545-548). Αθήνα: Νήσος
- Κουτσογιάννης, Δ. (2020) *Το ελληνικό σχολείο στην εποχή του κορωνοϊού: από την τεχνολειτουργική στην πολιτική προσέγγιση*. Στο Π. Κάπολα, Γ. Κουζέλης & Ο.

- Κωνσταντάς (Επιμ.), *Αποτυπώσεις σε στιγμές κίνδυνου* (σελ. 549-555). Αθήνα: Νήσος.
- Κουφονικοπούλου, Θ. (2020) *Ο κορωνοϊός, ο φόβος και τα παιδιά*. Στο Π. Κάπολα, Γ. Κουζέλης & Ο.Κωνσταντάς (Επιμ.), *Αποτυπώσεις σε στιγμές κίνδυνου* (σελ. 179-190). Αθήνα: Νήσος.
- Παϊδούση, Χ. (2020) *Ψηφιακός Μετασχηματισμός. Προσοχή στο ψηφιακό χάσμα*. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού. ΕΙΕΑΔ.
<https://n9.cl/zm9j0>
- Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης (2020) *Πανδέκτης Κατεπειγόντων Ρυθμιστικών Μέτρων*.
<https://www.secdigital.gov.gr/project/pandektis-katepeigonton-rythmistikon-m/>
- Ράλλη, Ν. (2021) *Ταχύρρυθμο φροντιστήριο κοινωνικών ανισοτήτων*. Η εφημερίδα των Συντακτών, 21/4/2021.
https://www.efsyn.gr/ellada/ekpaideysi/244183_tahyrrythmo-frontistirio-koinonikon-anisotiton
- Σιακοβέλη, Π. (2011) *Πτυχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Σοφός, Α. (2015) Διδασκαλία ως φαινόμενο χωροχρονικής αποπλαισίωσης και ο ρόλος των νέων και ψηφιακών Μέσων για το σχεδιασμό της. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 11(1), 8-19. <https://doi.org/10.12681/jode.9817>
- Σοφός, Α. (2020) Μάθηση από το σπίτι λόγω κορωνοϊού; Προβληματισμοί και ζητήματα που προκύπτουν. Στο Π. Κάπολα, Γ. Κουζέλης & Ο. Κωνσταντάς (Επιμ.), *Αποτυπώσεις σε στιγμές κίνδυνου* (σσ. 563-576). Αθήνα: Νήσος.
- Σοφός, Α. (2021) Εισαγωγικό σημείωμα. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου: Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020*. Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2020) *Στην εποχή του κορωνοϊού: με το βλέμμα στραμμένο στις (α)σύγχρονες ψηφιακές δεξιότητες μάθησης*.
https://www.researchgate.net/profile/Menelaos_Tzifopoulos/publication/34135867_Tzifopoulos_M_forthcoming_In_the_era_of_Coronavirus_Looking_ahead_to
- Τρευλάκη, Α. (2017) *Διαστάσεις του ψηφιακού χάσματος στην Ελλάδα*. ΕΚΚΕ.
- Χαραλάμπους, Ν. & Ψαθίτη, Χ. (2018) Θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη και κατανόηση αποδοτικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού*, 1, 266-277.

**ΚΥΠΡΙΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ
ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΕΡΕΥΝΑ TALIS 2018**

**CYPRIOI TEACHERS AND MULTICULTURAL
CLASSES: RESULTS FROM THE INTERNATIONAL
SURVEY TALIS 2018**

Δρ Βαλεντίνα Θεοδοσίου
Λειτουργός Εκπαιδευτικού Προγραμματισμού,
Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού,
Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου
vtheodosiou@schools.ac.cy

Δρ Θέλκα Αφαντίτη-Λαμπριανού
Λειτουργός Κέντρου Εκπαιδευτικής
Έρευνας και Αξιολόγησης,
Παιδαγωγικό Ινστιτούτου Κύπρου
lambrianou-afantiti.th@cyearn.pi.ac.cy

Δρ Γιασεμίνη Καραγιώργη
Προϊσταμένη Κέντρου Εκπαιδευτικής
Έρευνας και Αξιολόγησης,
Παιδαγωγικό Ινστιτούτου Κύπρου
karagiorgi.y@cyearn.pi.ac.cy

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή απαντά σε δύο ερευνητικά ερωτήματα, ως προς τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στις τάξεις των σχολείων της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνασίων) στην Κύπρο και ως προς την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Αντλεί δεδομένα από τη διεθνή έρευνα TALIS 2018, στην οποία η Κύπρος συμμετείχε με όλα τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία γυμνασιακού κύκλου. Σύμφωνα με την έρευνα, οι σχολικές μονάδες στην Κύπρο καθίστανται ολοένα και πιο πολυπολιτισμικές, ενδεχομένως λόγω της αύξησης της μετανάστευσης και των προσφυγικών ροών. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν υψηλό επίπεδο ανάγκης για επιμόρφωση στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις και στην επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις κατά την τυπική εκπαίδευση ή κατάρτισή τους ή στην επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς επιδεικνύουν μεγαλύτερη αυτεπάρκεια για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Λέξεις κλειδιά

Πολυπολιτισμικές τάξεις, TALIS 2018, πολυπολιτισμικότητα, διαφορετικότητα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

This paper attempts to provide answers to two research questions, regarding the composition of the student population in the classrooms of lower secondary schools (Gymnasiums) in Cyprus and teachers' readiness to meet the challenges of a multicultural classroom. It draws data from the international survey TALIS 2018, in which all public and private lower secondary schools in Cyprus participated. According to TALIS 2018, schools in Cyprus are becoming more and more multicultural, possibly due to increased migration and refugee flows. Teachers express a high level of need for training in teaching in multicultural classrooms and in communicating with people from different cultures. At the same time, teachers who have been trained in teaching in multicultural classrooms or in communication with people from different cultures, during their formal education or training, show greater self-efficacy for teaching in multicultural classrooms.

Key words

Multicultural classrooms, TALIS 2018, multiculturalism, diversity, secondary education.

0. Εισαγωγή

Λόγω των μεταναστευτικών ροών που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια, οι σύγχρονες κοινωνίες υφίστανται διαρκώς μεταβολές και καθίστανται ολοένα και περισσότερο ετερογενείς (OECD, 2018, 2019). Τα σχολεία, ως καθρέφτης της κοινωνίας, βιώνουν πληθώρα προκλήσεων που προκύπτουν από την ολοένα αυξανόμενη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία στις τάξεις διδασκαλίας. Παράλληλα, τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς οφείλουν να διασφαλίσουν τόσο την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας σε όλα τα παιδιά, όσο και τη συνακόλουθη προετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις (European Commission, 2019a, Hamilton, 2013, Nilsson & Axelsson, 2013, Trasberg & Kond, 2017).

Στην Κύπρο ιδιαίτερα, η μερική άρση των περιορισμών στη διακίνηση πολιτών μέσω των οδοφραγμάτων από και προς τις κατεχόμενες από την Τουρκία περιοχές, καθώς και η ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση συνέβαλαν σε αύξηση της εθνικής, γλωσσικής, πολιτισμικής και θρησκευτικής ανομοιογένειας του πληθυσμού (Paramechael, 2009, Trimikliniotis, 2001). Οι κοινωνικοδημογραφικές αυτές αλλαγές αντικατοπτρίζονται και στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία.

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει ευρήματα που αφορούν στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στις τάξεις διδασκαλίας των σχολείων της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) στην Κύπρο, καθώς και στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Ως προς τη δεύτερη παράμετρο, πρωτίστως διερευνώνται οι πρακτικές για την πολυ-

πολιτισμικότητα που υιοθετούνται στα σχολεία, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η αυτεπάρκειά τους για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

1. Πολυπολιτισμικές τάξεις και πολυπολιτισμικά σχολεία

1.1. Η κατάσταση διεθνώς

Η αυξανόμενη κινητικότητα εργατικού δυναμικού μεταξύ χωρών (OECD, 2015, 2018 και 2019) και οι προσφυγικές ροές τα τελευταία χρόνια προς την Ευρώπη (OECD, 2018) αποτελούν συχνές διαπιστώσεις. Ως εκ τούτου, παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που εντάσσονται στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής, έχουν συχνά ανάγκη από τη στήριξη των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία και στις τάξεις διδασκαλίας αποτελεί σημαντική παράμετρο, την οποία οι φορείς χάραξης πολιτικής θα πρέπει να έχουν υπόψη, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα το προφίλ των μαθητών/μαθητριών τους και πώς αυτό αλλάζει. Ο βαθμός στον οποίο η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού περιοριστεί η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών, αποτέλεσε αντικείμενο διαλόγου σε αρκετές έρευνες στο παρελθόν (Borman & Dowling, 2010, Firmino et al., 2018, Willms, 2010). Σημαντικός αριθμός ερευνών έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον στη διερεύνηση της επίδρασης της τάξης και του σχολείου στην επίδοση των μαθητών/μαθητριών, με έμφαση στα κοινωνικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου ή της τάξης (OECD, 2015, Sirin, 2005).

Εντούτοις, μόλις πρόσφατα, η έρευνα επικεντρώθηκε στη διαχείριση γλωσσικά και πολιτισμικά ανομοιογενών ομάδων μάθησης, με στόχο την ανάπτυξη προτάσεων διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Κεσίδου, 2007). Σύμφωνα με την Orfer (2006), η ανάπτυξη και εφαρμογή αντίστοιχων παιδαγωγικών πρακτικών σε επίπεδο τάξης, επηρεάζεται από την υιοθέτηση πολιτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών/μαθητριών από διαφορετικό εθνοτικό, πολιτισμικό ή γλωσσικό υπόβαθρο σε επίπεδο σχολείου. Παράλληλα, η Κεσίδου (2007) τονίζει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματική διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, είναι η αλληλεπίδραση ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές, αφού μπορεί να οδηγήσει στην αναγνώριση και την αποδοχή του διαφορετικού, στην ανεκτικότητα και στον διαπολιτισμικό σεβασμό. Συνεπώς, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να αξιοποιούνται οι γλωσσικές και οι πολιτισμικές διαφορές των παιδιών, ως μια ευτυχής συγκυρία για αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων, προς όφελος όλων των μαθητών/μαθητριών. Προκειμένου να ανταποκριθούν στην πρόκληση της διαπολιτισμικότητας, τα σχολεία θα πρέπει να αναπτύξουν συμπεριληπτική κουλτούρα (Hajisoteriou, 2012) στη βάση κοινών αξιών για τους/τις εκπαιδευτικούς,

τους/τις μαθητές/μαθήτριες και τους γονείς, οι οποίες θα καθοδηγήσουν τις αποφάσεις σε επίπεδο σχολείου και τάξης για διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.

Στο πλαίσιο αυτό, η μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο θα αξιοποιεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών από άλλες χώρες προς όφελος των ιδίων, αλλά και των γηγενών μαθητών/μαθητριών, μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων διδασκαλίας για ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος, όπως είναι η μετανάστευση, η ξενοφοβία, οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός, κτλ. (Κεσίδου, 2007). Σύμφωνα με τους Petrou, Angelides και Leigh (2009), οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν το συμπεριληπτικό μοντέλο διδασκαλίας προωθούν συζητήσεις στην τάξη προκειμένου να μάθουν στους/στις μαθητές/μαθήτριες να σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές τους. Επίσης, η παροχή εξατομικευμένης στήριξης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους/στις μαθητές/μαθήτριες που φοιτούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις διδασκαλίας, αποτελούν αποτελεσματικές πρακτικές για τη διαχείριση της ετερότητας στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολεία (Νεοφύτου, Βαλιαντή & Χατζησωτηρίου, 2020).

Παράλληλα, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν συμπεριληπτικές πρακτικές και να διδάξουν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις φαίνεται να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την επιμόρφωσή τους (Angelides, Stylianos & Leigh, 2004, Petrou, Angelides & Leigh, 2009). Συνεπώς, για να μπορέσει το σύγχρονο σχολείο να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών μιας πολυπολιτισμικής τάξης διδασκαλίας θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να τύχουν της κατάλληλης εκπαίδευσης, ώστε να υιοθετούν συμπεριληπτικές πρακτικές διδασκαλίας, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή και να στηρίζουν τη μάθησή τους (Horenzyk & Tatar, 2002, Παλαιοχωρινού, Σιπητάνου & Παμπούρη, 2017).

1.2. Η περίπτωση της Κύπρου

Στην Κύπρο, αρκετές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στις τάξεις διδασκαλίας (Angelides, Stylianos & Leigh, 2004, Hajisoteriou, 2012, Hajisoteriou & Angelides, 2020, Karousiou, Hajisoteriou & Angelides, 2019, Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007, Papamichael, 2008, 2009, Theodorou, 2011, Trimikliniotis, 2001). Η Χατζησωτηρίου (2011) επισημαίνει το κενό ανάμεσα στις πολιτικές αποφάσεις για ένταξη των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία και στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών στις πολυπολιτισμικές τάξεις στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Ομοίως, προηγούμενες έρευνες (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007, Papamichael, 2008, 2009, Trimikliniotis, 2001) εντοπίζουν τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν και να υιοθετήσουν διαπολιτισμικές πρακτικές στη διδασκαλία τους.

Διερευνώντας τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν είκοσι εκπαιδευτικοί σε δύο πολυπολιτισμικά σχολεία, οι Hajisoteriou και Angelides (2020) καταλήγουν στο

συμπέρασμα πως στα σχολεία της Κύπρου φαίνεται να υιοθετούνται περισσότερο μονοδιάστατες προσεγγίσεις, ενώ σπάνια οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις διδασκαλίες τους ή ενσωματώνουν πολιτισμικό περιεχόμενο σε αυτές. Μελετώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε δημόσια σχολεία, η Theodorou (2011) εντοπίζει πως, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις προς τη διαφορετικότητα και την ενσωμάτωση μεταναστών μαθητών/μαθητριών, εντούτοις αδυνατούν να δημιουργήσουν συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης. Αυτό, σύμφωνα με τους Karousiou, Hajisoteriou και Angelides (2019) ενδεχομένως να οφείλεται σε παράγοντες που σχετίζονται με το συγκείμενο του σχολείου και τους/τις εκπαιδευτικούς, όπως η αναγνώριση και ο σεβασμός, η ανεπάρκεια επιμόρφωσης και διδακτικών μέσων, οι εμπειρίες τους, οι ιδεολογίες, οι αξίες και οι πεποιθήσεις τους – παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την υιοθέτηση διαπολιτισμικών πρακτικών στα σχολεία.

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εισήγηση επιχείρησε να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Σε ποιον βαθμό είναι τα σχολεία κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο πολυπολιτισμικά;
- Σε ποιον βαθμό οι Κύπριοι/Κύπριες εκπαιδευτικοί αισθάνονται έτοιμοι/έτοιμες να ανταποκριθούν στις προκλήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης (διδασκαλία, επιμόρφωση, αυτεπάρκεια);

Πηγή των δεδομένων αποτέλεσε η Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση (Teaching and Learning International Survey - TALIS) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Στον τρίτο κύκλο της έρευνας (2018) συμμετείχαν 48 χώρες, εκ των οποίων η Κύπρος και άλλα 22 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η έρευνα διενεργήθηκε την Άνοιξη του 2018 και σε αυτήν συμμετείχαν όλα τα σχολεία κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, δημόσια και ιδιωτικά, λόγω του μικρού αριθμού σχολείων που υπάρχουν στην Κύπρο. Η δειγματοληψία της έρευνας ήταν η αναλογική στρωματοποιημένη προσέγγιση δύο σταδίων με πιθανότητα, αλλά η διαδικασία αυτή εφαρμόστηκε μόνο στο επίπεδο των εκπαιδευτικών¹. Συγκεκριμένα, 20 τουλάχιστον εκπαιδευτικοί από κάθε σχολείο, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία, κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού. Ομοίως, ο διευθυντής/η διευθύντρια του σχολείου κλήθηκε να συμπληρώσει το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο Διευθυντή/Διευθύντριας. Στην έρευνα έλαβαν συνολικά μέρος 1611 εκπαιδευτικοί (ποσοστό ανταπόκρισης 90,3%) και 88 διευθυντές/διευθύντριες (ποσοστό ανταπόκρισης 89,9%).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ποσοστό 73,6%, ήταν γυναίκες, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα 44,9 έτη. Οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο, στη συντριπτική

τους πλειοψηφία ήταν απόφοιτοι/απόφοιτες Πανεπιστημίου (99,6%), ενώ περίπου οι μισοί/μισές διέθεταν επιπρόσθετα μεταπτυχιακό δίπλωμα σε επίπεδο μάστερ (49,7%). Σε κάθε δέκα εκπαιδευτικούς, οι τέσσερις είχαν τύχει παιδαγωγικής κατάρτισης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (πρώτο πτυχίο), ενώ το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού ήταν η πρώτη επιλογή για το 70,1% των εκπαιδευτικών - η θέση αυτή υποστηρίχθηκε κυρίως από τις γυναίκες.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του λογισμικού IEA IDB Analyzer², το οποίο κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων λαμβάνει υπόψη τα σταθμισμένα δείγματα των πληθυσμών. Πιο συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν οι συχνότητες, οι μέσοι όροι και το τυπικό σφάλμα (Τ.Σ.) για κάθε μεταβλητή και διενεργήθηκαν συγκρίσεις μέσων όρων και συσχετίσεις ανάμεσα σε μεταβλητές.

3. Αποτελέσματα

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συμμετοχή της Κύπρου στην έρευνα TALIS 2018 και τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Ταυτόχρονα γίνονται επιλεγμένες συγκρίσεις των αποτελεσμάτων της Κύπρου (TALIS 2018) με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά, στη βάση του μέσου όρου και των ποσοστών που αφορούν στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα.

Στις περιπτώσεις όπου στα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικού και σχολείου υπήρχαν κοινές δηλώσεις ανάμεσα στην έρευνα TALIS 2018 και στον προηγούμενο κύκλο (TALIS 2013), για σκοπούς διαχρονικής σύγκρισης παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα της Κύπρου από τη συμμετοχή της στην έρευνα TALIS 2013.

Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, οι συγκρίσεις, οι οποίες σχολιάζονται αφορούν στις περιπτώσεις όπου προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα α) στα αποτελέσματα της Κύπρου από τη συμμετοχή της στις έρευνες TALIS 2013 και TALIS 2018 και β) στα αποτελέσματα της Κύπρου και τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά, όπως προέκυψαν από την έρευνα TALIS 2018.

3.1. Σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού

Ποσοστό 89,7% (Τ.Σ.=1,8) των εκπαιδευτικών και ποσοστό 89,1% (Τ.Σ.=3,5) των διευθυντών/διευθυντριών της Κύπρου απάντησε ότι το σχολείο τους περιλάμβανε μαθητές/μαθήτριες από περισσότερα από ένα πολιτισμικά ή εθνοτικά υπόβαθρα.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (65,3%, Τ.Σ.=4,5) υπηρετούσε σε σχολεία όπου τουλάχιστον 1% των μαθητών/μαθητριών ήταν πρόσφυγες και το 41,2% (Τ.Σ.=5,7) σε σχολεία όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών είχαν μητρική γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα εκπαίδευσης.

Επίσης, σημαντικά ποσοστά των εκπαιδευτικών υπηρετούσαν σε σχολεία όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών ήταν μετανάστες/μετανάστριες ή είχαν μεταναστευτική βιογραφία (22,8%, Τ.Σ.=4,5). Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη που δήλωσαν ότι υπηρετούσαν σε σχολεία όπου τουλάχιστον το 1% των μαθητών/μαθητριών ήταν πρόσφυγες (31,9%, Τ.Σ.=1,1) ήταν περίπου το μισό αυτού της Κύπρου, ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε σχολεία όπου περισσότερο από 10% των μαθητών/μαθητριών είχαν μητρική γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα εκπαίδευσης του σχολείου (24,9%, Τ.Σ.=1,1) ήταν μικρότερο από το αντίστοιχο ποσοστό της Κύπρου.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά μαθητών/μαθητριών ανά σχολείο

	Κύπρος 2013	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Περισσότερο από 10% των μαθητών έχουν ως μητρική γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα εκπαίδευσης στο σχολείο τους.	33,2 (0,2)	41,2 (5,7)	↓24,9 (1,1)
Περισσότερο από 10% των μαθητών είναι μετανάστες ή έχουν μεταναστευτική βιογραφία*	————	22,8 (4,5)	23,8 (1,0)
Τουλάχιστον 1% των μαθητών είναι πρόσφυγες*	————	65,3 (4,5)	↓31,9 (1,1)

* Οι δηλώσεις αυτές δεν συμπεριλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας TALIS 2013.

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς (Πίνακας 2), το 37,2% και 25,8% των εκπαιδευτικών δίδασκε σε τμήμα όπου οι αλλόγλωσσοι και οι μετανάστες μαθητές, αντίστοιχα, ήταν περισσότεροι από 10%. Επίσης, οι μισοί/ές περίπου εκπαιδευτικοί (50,5%, Τ.Σ.=2,5) δίδασκαν σε τμήμα στο οποίο τουλάχιστον το 1% των μαθητών/μαθητριών ήταν πρόσφυγες. Τα αντίστοιχα ποσοστά στην Ευρώπη ήταν πολύ χαμηλότερα. Πιο συγκεκριμένα, 19,4% (Τ.Σ.=0,5) και 20,8% (Τ.Σ.=0,5) των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη δίδασκε σε τμήμα όπου οι αλλόγλωσσοι και οι μετανάστες μαθητές, αντίστοιχα, ήταν περισσότεροι από 10%, ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δίδασκε σε τμήμα στο οποίο τουλάχιστον 1% των μαθητών/μαθητριών ήταν πρόσφυγες (15,7%, Τ.Σ.=0,4) ήταν περίπου τρεις φορές μικρότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Κύπρο.

Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά μαθητών/μαθητριών ανά τμήμα

	Κύπρος 2018	Ευρώπη (N=23)
	% (Τ.Σ.)	% (Τ.Σ.)
Περισσότερο από 10% των μαθητών έχουν ως μητρική γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα εκπαίδευσης στο σχολείο τους.	37,2 (2,7)	↓19,4 (0,5)
Περισσότερο από 10% των μαθητών είναι μετανάστες ή έχουν μεταναστευτική βιογραφία	25,8 (2,2)	↓20,8 (0,5)
Τουλάχιστον 1% των μαθητών είναι πρόσφυγες	50,5 (2,5)	↓15,7 (0,4)

Συνεπώς, η έρευνα καταδεικνύει ότι το περιβάλλον στα σχολεία και στις τάξεις διδασκαλίας καθίσταται ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικό, λόγω του διαφορετικού εθνοτικού, πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου του μαθητικού πληθυσμού (OECD, 2019). Παρόλο που προφανώς, τα ποσοστά διαφοροποιούνται μεταξύ των χωρών, είναι πλέον αποδεκτό πως η διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις δεν αποτελεί την εξαίρεση των περιπτώσεων, αλλά την καθημερινή πραγματικότητα στα σχολεία κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου.

3.2. Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Ποσοστό 82,6% (Τ.Σ.=2,4) των εκπαιδευτικών απάντησε ότι είχε διδάξει σε μία σχολική τάξη με μαθητές/μαθήτριες προερχόμενους/προερχόμενες από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Σε σχέση με τις πρακτικές για τη διαφορετικότητα που εφαρμόζονται στα σχολεία (Πίνακας 3), οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι στηρίζουν εκδηλώσεις ή οργανισμούς που ενθαρρύνουν την έκφραση των μαθητών/μαθητριών από διαφορετικές εθνοτικές και πολιτισμικές ταυτότητες (74,1%, Τ.Σ.=1,8), διδάσκουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες για την αντιμετώπιση εθνοτικών και πολιτισμικών διακρίσεων (67,3%, Τ.Σ.=2,0), υιοθετούν πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που ενσωματώνουν ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος στο αναλυτικό πρόγραμμα (64,1%, Τ.Σ.=1,8) και οργανώνουν πολυπολιτισμικές εκδηλώσεις (60,9%, Τ.Σ.=2,2).

Πίνακας 3: Πολιτικές και πρακτικές στο σχολείο για τη διαφορετικότητα

	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Στήριξη σε δραστηριότητες ή οργανισμούς που ενθαρρύνουν την έκφραση των μαθητών από διαφορετικές εθνοτικές και πολιτισμικές	74,1 (1,8)	↓57,0 (0,5)
Οργάνωση πολυπολιτισμικών εκδηλώσεων	60,9 (2,2)	↓41,9 (0,6)
Διδασκαλία μαθητών για την αντιμετώπιση εθνοτικών και πολιτισμικών διακρίσεων	67,3 (2,0)	↑74,6 (0,4)
Υιοθέτηση πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης που ενσωματώνουν ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος στο αναλυτικό πρόγραμμα	64,1 (1,8)	↑72,7 (0,4)

Στην Ευρώπη, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι στο σχολείο τους εφαρμόζονται πολιτικές και πρακτικές για τη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών για την αντιμετώπιση εθνοτικών και πολιτισμικών διακρίσεων (74,6%, Τ.Σ.= 0,4) και υιοθετούνταν πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που ενσωμάτωναν ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος στο αναλυτικό πρόγραμμα (72,7%, Τ.Σ.= 0,4) ήταν μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών. Αντίθετα, σε σχέση με τις άλλες δύο πρακτικές (στήριξη σε δραστηριότητες ή οργανισμούς και οργάνωση πολυπολιτισμικών εκδηλώσεων), φάνηκε ότι τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη (57%, Τ.Σ.=0,5 και 41,9%, Τ.Σ.=0,6, αντίστοιχα) ήταν μικρότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών στην Κύπρο.

Γενικότερα, σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/διευθύντριες διεθνώς, σε περισσότερο από 75% των σχολείων υιοθετούνται πολιτικές για την ισότητα και τη διαφορετικότητα, για να αντιμετωπιστούν οι φυλετικές και οι κοινωνικοοικονομικές (OECD, 2019). Παράλληλα, το 80% των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε πολυπολιτισμικά σχολεία δήλωσαν ότι ενσωμάτωναν ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος στο αναλυτικό πρόγραμμα και δίδασκαν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να διαχειρίζονται εθνοτικές και πολιτισμικές διακρίσεις. Όμως, οι πολιτικές και πρακτικές που προωθούσαν τους διαφορετικούς πολιτισμούς είναι λιγότερο συχνές, αφού μόνο το 61% των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε πολυπολιτισμικά σχολεία που υποστήριζαν δραστηριότητες ή οργανισμούς που ενθάρρυναν την έκφραση των μαθητών/μαθητριών από διαφορετικές εθνοτικές και πολιτισμικές ταυτότητες (OECD, 2019).

3.3. Επιμόρφωση σε πρακτικές διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που αφορούσαν στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (37,7%, Τ.Σ.=2,2) και στην επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς/χώρες (36,2%, Τ.Σ.=1,8) ήταν χαμηλά. Εντούτοις, σε σχέση με το 2013 (25,9%, Τ.Σ.=1,4), το 2018 παρατηρήθηκε αύξηση στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε δραστηριότητες που αφορούσαν στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον. Στην Ευρώπη, μόλις ένας/μία στους/στις έξι περίπου εκπαιδευτικούς επιμορφώθηκαν στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (19,7%, Τ.Σ.=0,3) και στην επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς (18,2%, Τ.Σ.=0,3).

Πίνακας 4: Περιεχόμενο δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τους τελευταίους δώδεκα μήνες	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον	↓25,9 (1,4)	37,7 (2,2)	↓19,7 (0,3)
Επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς/ες πολιτισμούς/χώρες*	———	36,2 (1,8)	↓18,2 (0,3)

* Η δήλωση αυτή δεν περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην έρευν TALIS 2013.

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσαν «υψηλό επίπεδο ανάγκης» για επιμόρφωση στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (19,6%, Τ.Σ.=1,2) και στην επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς (13,5%, Τ.Σ.=0,9). Στην Ευρώπη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρειάζονται επιμόρφωση στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον (13,4%, Τ.Σ.=0,2) και στην επικοινωνία (9,9%, Τ.Σ.=0,2) σε μικρότερα ποσοστά από ότι στην Κύπρο.

Πίνακας 5: Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

«Υψηλό επίπεδο ανάγκης» για επιμόρφωση	Κύπρος 2013 % (Τ.Σ.)	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον	17,5 (0,9)	19,6 (1,2)	↓13,4 (0,2)
Επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς/ες πολιτισμούς/χώρες*	————	13,5 (0,9)	↓9,9 (0,2)

* Η δήλωση αυτή δεν περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού στην έρευνα TALIS 2013.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επιλογή «υψηλό επίπεδο ανάγκης» για επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακολούθησαν επιμορφωτικές δραστηριότητες σχετικές με το θέμα αυτό κατά τους τελευταίους 12 μήνες (N=512, 23,8%), τείνουν να απαντούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς/ές που δήλωσαν ότι έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης (N=168, 13,1%).

Πίνακας 6: Πίνακας Συνάφειας των Μεταβλητών «Επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον» και «Ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη σε θέματα διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον»

	Ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη σε θέματα διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον			
Παρακολούθηση επιμόρφωσης σε θέματα διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον	Δεν υπάρχει άμεση ανάγκη N (%)	Χαμηλό επίπεδο ανάγκης N (%)	Μέτριο επίπεδο ανάγκης N (%)	Υψηλό επίπεδο ανάγκης N (%)
ΝΑΙ	366 (28,4)	371 (28,8)	382 (29,7)	168 (13,1)
ΟΧΙ	446 (20,8)	503 (23,4)	686 (32,0)	512 (23,8)

Σημείωση: Pearson $\chi^2=77,882$, $df=3$, $p<0,005$

3.4. Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Πίνακα 7, τέσσερις στους/στις πέντε περίπου εκπαιδευτικούς στην Κύπρο απάντησαν ότι ένιωθαν πως μπορούν «αρκετά» και «πολύ» να μειώσουν τα εθνοτικά στερεότυπα ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες (83,4%, Τ.Σ.=1,3) και να ευαισθητοποιήσουν αναφορικά με τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες (81,3%, Τ.Σ.=1,5). Υψηλά ήταν και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών ότι μπορούσαν να διασφαλίσουν τη συνεργασία των μαθητών/μαθητριών με και χωρίς μεταναστευτική βιογραφία (73,9%, Τ.Σ.=1,6), να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις μίας πολυπολιτισμικής τάξης (71,7%, Τ.Σ.=1,4) και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών/μαθητριών (65,1%, Τ.Σ.=1,3). Στην Ευρώπη παρατηρήθηκαν παρόμοια ποσοστά, αλλά σε σχέση με την ευαισθητοποίηση για τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες (73,1%, Τ.Σ.=0,4) και τη μείωση των εθνοτικών στερεοτύπων (77,9%, Τ.Σ.=0,3), τα ποσοστά των εκπαιδευτικών ήταν χαμηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά στην Κύπρο. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο αισθάνονται πιο επαρκείς να κάνουν τα προαναφερθέντα παρά οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη.

Πίνακας 7: Αυτεπάρκεια σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Ποσοστά των εκπαιδευτικών που νιώθουν ότι μπορούν «αρκετά» και «πολύ» να διδάξουν σε μίαν πολυπολιτισμική τάξη τα ακόλουθα:	Κύπρος 2018 % (Τ.Σ.)	Ευρώπη (N=23) % (Τ.Σ.)
Αντιμετώπιση των προκλήσεων μίας πολυπολιτισμικής τάξης.	71,7 (1,4)	70,6 (0,4)
Προσαρμογή της διδασκαλίας μου στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών.	65,1 (1,3)	63,6 (0,4)
Διασφάλιση ότι οι μαθητές με και χωρίς μεταναστευτική βιογραφία συνεργάζονται.	73,9 (1,6)	74,5 (0,3)
Ευαισθητοποίηση όσον αφορά τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές.	81,3 (1,5)	↓73,1 (0,4)
Μείωση εθνοτικών στερεοτύπων ανάμεσα στους μαθητές.	83,4 (1,3)	↓77,9 (0,3)

Οι δηλώσεις του Πίνακα 7, έτυχαν περαιτέρω ανάλυσης με τη χρήση της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων, κατασκευάζοντας μίαν αριθμητική κλίμακα «Αυτεπάρκεια για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις», η οποία παίρνει ένα εύρος τιμών (Εύρος=10,25) με ελάχιστη τιμή 4,28 και μέγιστη τιμή 14,53, όπου υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν υψηλότερο βαθμό «Αυτεπάρκειας για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις». Σε σύγκριση της κλίμακας αυτής με τη μεταβλητή η οποία εξετάζει εάν η διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον συμπεριλήφθηκε στην τυπική

εκπαίδευση ή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων του βαθμού «Αυτεπάρκειας για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις» ($t=10,07$, $df=2929$, $p<0,005$). Αναλυτικά, παρατηρήθηκε ότι η τιμή του μέσου όρου της «Αυτεπάρκειας για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις» ήταν μεγαλύτερη για τους/τις εκπαιδευτικούς για τους/τις οποίους/ές θέματα διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον συμπεριλήφθηκαν στην τυπική εκπαίδευση ή κατάρτισή τους ($M.O.=11,55$, $T.A.=2,06$) σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες δεν παρακολούθησαν τέτοια μαθήματα ($M.O.=10,80$, $T.A.=2,01$).

Περαιτέρω συγκρίσεις έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό/πολύγλωσσο περιβάλλον τους τελευταίους 12 μήνες ($M.O.=11,52$, $T.A.=2,06$) σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες δεν συμμετείχαν ($M.O.=10,93$, $T.A.=2,03$) είχαν στατιστικά υψηλότερες τιμές του μέσου όρου «Αυτεπάρκειας για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις» ($t=7,49$, $df=2855$, $p<0,005$). Ομοίως, σημαντικά ($t=7,57$, $df=2254$, $p<0,005$) υψηλότερες τιμές είχαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες για την επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς ($M.O.=11,55$, $T.A.=2,11$) σε σύγκριση με αυτούς/ές που δεν συμμετείχαν ($M.O.=10,95$, $T.A.=2,00$).

Η κλίμακα «Αυτεπάρκεια για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις» δεν έχει σχέση με την ηλικία, ούτε τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι συσχετίσεις που διενεργήθηκαν ανάμεσα στην «Αυτεπάρκεια για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις» και την ηλικία ($r=-0,003$, $N=3099$, $p=0,860$) και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ($r=0,03$, $N=3093$, $p=0,113$), δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Αυτό ενισχύει το γεγονός ότι η ποιοτική διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις δεν ενδυναμώνεται τόσο από τη διδακτική εμπειρία όσο με την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι η πλειοψηφία των Κυπρίων εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εργάζονται σε πολυπολιτισμικά σχολεία και διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές/μαθήτριες οι οποίοι/ες προέρχονται από περισσότερα από ένα πολιτισμικά ή εθνοτικά υπόβαθρα. Επίσης, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού ανά σχολείο και ανά τμήμα καταδεικνύει υψηλά ποσοστά μαθητών/μαθητριών με μητρική γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα διδασκαλίας, μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία και μαθητών/μαθητριών που είναι πρόσφυγες. Τα αποτελέσματα αυτά είναι συγκριτικά υψηλότερα από τα αντίστοιχα στην Ευρώπη και επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τις οποίες τα σχολεία της Κύπρου καθίστανται ολοένα και πιο πολυπολιτισμικά (Karousiou, Hajisoteriou & Angelides, 2019, Paramichael, 2009), συνεπεία της αύξησης της μετανάστευσης και των προσφυγικών ροών που εκδηλώνεται σε πολλά μέρη του κόσμου (OECD, 2019).

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις σε σχέση με την ενσωμάτωση συμπεριληπτικών πρακτικών στη διδασκαλία τους και τη διαφοροποίησή της, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών (Hajisoteriou & Angelides, 2020, Theodorou, 2011). Σημειώνεται ότι παρόλο που περίπου τέσσερις στους/στις πέντε εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απάντησαν ότι ένιωθαν πως μπορούσαν να μειώσουν τα εθνοτικά στερεότυπα ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες και να τους/τις ευαισθητοποιήσουν για τις πολιτισμικές διαφορές, εντούτοις, δήλωσαν ότι μπορούσαν να διασφαλίσουν τη συνεργασία των μαθητών/μαθητριών, να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις μίας πολυπολιτισμικής τάξης και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών/μαθητριών, σε μικρότερο βαθμό. Σύμφωνα με την Έκθεση της Συμβουλευτικής Ομάδας Ομοτίμων για την Ένταξη των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (European Commission, 2019b), η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη διδασκαλία σε πολύγλωσσες και ποικιλόμορφες τάξεις και η συνεχής κατάρτισή τους σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας και πολυμορφίας, αναμένεται να στηρίξει αποτελεσματικότερα την ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ανάλογης επιμόρφωσης θα πρέπει να τύχουν και οι διευθυντές/διευθύντριες και οι επιθεωρητές/επιθεωρήτριες των σχολείων, προκειμένου να υποστηρίξουν την παροχή εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στα σχολεία της Κύπρου.

Επιπρόσθετα, τα ποσοστά των Κυπρίων εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε σχολεία με μαθητές/μαθήτριες από περισσότερα από ένα πολιτισμικά ή εθνοτικά υπόβαθρα και δήλωσαν ότι διδασκαν τους/τις μαθητές/μαθήτριες για την αντιμετώπιση εθνοτικών και πολιτισμικών διακρίσεων και υιοθετούσαν πρακτικές διδασκαλίας που ενσωμάτωναν ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος στο αναλυτικό πρόγραμμα, ήταν χαμηλότερα από τα αντίστοιχα στην Ευρώπη. Το γεγονός αυτό φανερώνει την ανάγκη για επιμόρφωση και παροχή στήριξης στους/στις εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουν συμπεριληπτικές διδασκαλίες (Κεσίδου, 2007, Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014), οι οποίες ταυτόχρονα θα προωθούν ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος, καθώς και για υιοθέτηση ολιστικής προσέγγισης σε επίπεδο σχολείου, όχι μόνο σε σχέση με την ένταξη των μαθητών/μαθητριών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες/πολιτισμούς, αλλά και σε σχέση με την εκπαίδευση όλων των μαθητών/μαθητριών σε ζητήματα γλωσσικής, πολιτισμικής, κοινωνικοοικονομικής ή άλλης ετερότητας (European Commission, 2019b, Opfer, 2006). Η διαγλωσσικότητα, η υιοθέτηση μεθόδων χαμηλής έντασης, όπως η ανάρτηση υλικού στις γλώσσες προέλευσης των μαθητών/μαθητριών, η καθοδήγηση μέσω άλλων μαθητών/μαθητριών και η υποστήριξη της μελέτης στο σπίτι μέσω της συνεργασίας με εκπαιδευτικούς και γονείς (European Commission, 2019b), καθώς και η ενσωμάτωση ζητημάτων διαπολιτισμικότητας και παγκόσμιου ενδιαφέροντος (π.χ. φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός κλπ.)

στο αναλυτικό πρόγραμμα, συγκαταλέγονται ανάμεσα στις πρακτικές που θα μπορούσαν να ευαισθητοποιήσουν τη σχολική κοινότητα για τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες ενός σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου.

Η ανάγκη για επιμόρφωση στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον και στην επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς/διαφορετικές χώρες χαρακτηρίστηκε ως υψηλή για έναν/μία στους/στις πέντε και έναν/μία στους/στις έξι Κύπριους/ες εκπαιδευτικούς, αντίστοιχα. Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε και ο Trimikliniotis (2001), ο οποίος υποστήριξε ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς σε θέματα χειρισμού της πολιτισμικής ποικιλότητας στις τάξεις τους. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα συνηγορούν στο ότι η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον ήταν μεγαλύτερη στις περιπτώσεις που η θεματική συμπεριλήφθηκε στην τυπική εκπαίδευση ή κατάρτισή τους, καθώς και στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε επιμόρφωση για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα ή επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς. Συνεπώς, όπως εισηγείται και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019b), η επιμόρφωση σε ζητήματα διδασκαλίας σε πολυγλωσσικές και ποικιλόμορφες τάξεις και επικοινωνίας με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς ή διαφορετικές χώρες, θα πρέπει να εμπλουτίσει τα προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε οι φοιτητές/φοιτήτριες των παιδαγωγικών τμημάτων να εξοικειωθούν με τη γλωσσικά ευαίσθητη διδασκαλία και την αποτελεσματική παροχή εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα αυτή, αναφορικά με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας και ένταξης των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο εκπαιδευτικό σύστημα, υποστηρίζουν την αναγκαιότητα για εφαρμογή μια ολιστικής προσέγγισης σε σχέση με την υποδοχή και την ένταξη των μαθητών/μαθητριών αυτών στα σχολεία της Κύπρου και θα μπορούσαν να παράσχουν την απαραίτητη τεκμηρίωση για την αναδιαμόρφωση του υφιστάμενου κειμένου πολιτικής για την ένταξη μαθητών/ μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (ΥΠΠΑΝ, 2016), κυρίως σε σχέση με την αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως συστήνεται και από τη σχετική έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019b). Ταυτόχρονα, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις και οι πεποιθήσεις τους για το ζήτημα αυτό (OECD, 2015, 2019) αναδύονται ως σημαντικές προκλήσεις για την υλοποίηση μιας τέτοιας προσέγγισης, ενώ η επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικότητας και ένταξης μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία αναδεικνύονται ως σημαντικές παράμετροι για την αποτελεσματική ένταξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/μαθητριών αυτών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (European Commission, 2019b).

5. Επίλογος

Στόχος της εισήγησης αυτής ήταν να διερευνήσει σε ποιον βαθμό τα σχολεία κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο είναι πολυπολιτισμικά και κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται έτοιμοι/έτοιμες να ανταποκριθούν στις συνεπακόλουθες προκλήσεις για ένταξη των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολείων και υπογραμμίζουν την ανάγκη για παροχή επιμόρφωσης σε πρακτικές διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις και επικοινωνίας με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία.

Καθώς η παρούσα εισήγηση στηρίχθηκε σε δεδομένα της διεθνούς έρευνας TALIS 2018, τα οποία συλλέχθηκαν μέσω δομημένων ερωτηματολογίων που περιλάμβαναν ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενδεχομένως να είναι ενδιαφέρονσα η προοπτική διερεύνησης των εμπειριών και των πρακτικών διδασκαλίας που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στις πολυπολιτισμικές τάξεις διδασκαλίας στα σχολεία της Κύπρου και του βαθμού στον οποίο αυτές θεωρούνται αποτελεσματικές για τη διαχείριση της κοινωνικοπολιτισμικής και της γλωσσικής ετερότητας. Επίσης, εφόσον τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι η αρχική εκπαίδευση/κατάρτιση ή η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα ή επικοινωνίας με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς ενισχύει την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολύγλωσσο περιβάλλον, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διαφωτίσουν περαιτέρω ως προς το είδος των επιμορφωτικών δράσεων που έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενσωματωθούν στα αντίστοιχα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης/κατάρτισης και συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Σημειώσεις

1. Η έρευνα είχε μορφή απογραφής διότι στην Κύπρο υπάρχουν 99 μόνο σχολεία κατώτερου γυμνασιακού επιπέδου (ISCED 2), ενώ η έρευνα απαιτούσε συμμετοχή τουλάχιστον 200 σχολείων.
2. Το λογισμικό IEA IDB Analyzer σχεδιάστηκε αποκλειστικά για να αναλύει τα δεδομένα της έρευνας TALIS και να κάνει συγκρίσεις ανάμεσα στα διάφορα σταθμισμένα δείγματα των χωρών που συμμετέχουν στην έρευνα, καθώς επίσης, να προβαίνει σε διαχρονικές συγκρίσεις των δεδομένων των διαφόρων χωρών.

Βιβλιογραφία

- Angelides, P., Stylianou, T. & Leigh, J. (2004) Multicultural education in Cyprus: a pot of multicultural assimilation? *Intercultural Education*, 15(3), 307-315.
- Borman, G. & Dowling, M. (2010) Schools and inequality a multilevel analysis of Coleman's equality of educational opportunity data. *Teachers College Record*, 112(5), 1201-1246.
- European Commission. (2019a) *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures*, Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2019b) *Peer Counselling on Integration of students with a migrant background into schools*. Available at https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Peer_counselling_integration_of_migrant_students_final_report.pdf (25/7/2021).
- Firmino, J., Nunes, L.C., Reis, A. & Seabra, C. (2018) *Class composition and student achievement: Evidence from Portugal*. FEUNL Working Paper Series wp624. Lisbon: Universidade Nova de Lisboa.
- Hajisoteriou, C. (2012) Listening to the wind of change: School leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 311-329.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2020) 'Inching' towards interculturalism: ambiguities and tensions in teachers' ideologies and practices in the context of Cyprus. *Intercultural Education*, 31(1), 16-37.
- Hamilton, P.L. (2013) It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2), 173-190.
- Horenzyk, G. & Tatar, M. (2002) Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perception of the school organizational culture. *Teaching and Teachers Education*, 18(7), 435-445.
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2019) Teachers' emotions in super-diverse school settings. *Pedagogy Culture and Society*, DOI: 10.1080/14681366.2019.1685568
- Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013) "Welcome to Sweden...": Newly arrived students' experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137-164.
- OECD. (2019) *TALIS 2018 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.

- OECD. (2018) *International migration outlook 2018*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015) *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. Paris: OECD Publishing.
- Opfer, V.D. (2006) Evaluating Equity: A Framework for Understanding Action and Inaction on Social Justice Issues. *Educational Policy*, 20(1), 271-290.
- Panayiotopoulos, C. & Nicolaidou, M. (2007) At crossroads of civilizations: multicultural educational provision in Cyprus through the lens of a case study. *Intercultural Education*, 18(1), 65-79.
- Papamichael, E. (2009) Greek Cypriot Teachers and Classroom Diversity: Intercultural Education in Cyprus. In *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 605-617. DOI: 10.1007/978-0-387-73317-3_38
- Papamichael, E. (2008) Greek-Cypriot teachers' understandings of intercultural education in an increasingly diverse society. *The Cyprus Review*, 20(2), 51-78.
- Petrou, A., Angelides, P. & Leigh, J. (2009) Beyond the difference: From the margins to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 439-448.
- Sirin, S. (2005) Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Theodorou, E. (2011) 'Children at our school are integrated. No one sticks out': Greek-Cypriot teachers' perceptions of integration of immigrant children in Cyprus. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(4), 501-520.
- Trasberg, K. & Kond, J. (2017) Teaching new immigrants in Estonian schools – Challenges for a support network. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 90-100.
- Trimikliniotis, N. (2001) The location of Cyprus in the southern European context: Europeanisation or modernization. *The Cyprus Review*, 13(2), 47-73.
- Willms, J. (2010) School composition and contextual effects on student outcomes. *Teachers College Record*, 112(4), 1008-1037.
- Κεσίδου, Α. (2007) Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Πρακτικά Ημερίδας με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό», σσ.11-28. Θεσσαλονίκη, 10-11/12/2007.
- Νεοφύτου, Λ., Βαλιαντή, Σ. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2020) Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Πολιτισμικά Ευαισθητοποιημένη Παιδαγωγική: Δύο αλληλοσυμπληρούμενες προσεγγίσεις για τη διαχείριση της ετερότητας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο Α. Σολωμού & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), 'Βελτιώνοντας το Σχολείο και τη Διδασκαλία σε Συνθήκες Πολιτισμικού Πλουραλισμού'. Αθήνα: Διάδραση.

- Παλαιοχωρινού, Ο., Σιπητάνου, Α & Παμπούρη, Α. (2017) Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στη Διαχείριση της Πολιτισμικής Ετερότητας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 21-40.
- Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας [ΥΠΠΑΝ]. (2016) *Κείμενο Πολιτικής για την ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διαθέσιμο στο https://www.pi.ac.cy/pi/files/epi-morfosi/entaxi/metanasteftiki_viografia.pdf (20/05/2021).
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2011) «Έρποντας» προς τη διαπολιτισμικότητα: Από τη μονοπολιτισμική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ LOCKDOWN ΣΤΗΝ Γ'ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΥΣ

THE USE OF ICT DURING LOCKDOWN IN HIGHER EDUCATION AND THE EFFECTS ON UNIVERSITY INSTRUCTORS

Ευαγγελία Κρασαδάκη & Νικόλαος Ματσατσίνης
Σχολή Μηχανικών Παραγωγής & Διοίκησης
Πολυτεχνείο Κρήτης
Πολυτεχνειούπολη, Χανιά
{lia,nikos}@ergasya.tuc.gr

Βασίλειος Καπενής
Σχολή Μηχανικών Παραγωγής & Διοίκησης
Πολυτεχνείο Κρήτης
Πολυτεχνειούπολη, Χανιά
vkapenis1@isc.tuc.gr2

Περίληψη

Με την εμφάνιση της πανδημίας του COVID-19 λήφθηκαν μέτρα τόσο για την προστασία των πολιτών όσο και για τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού, με αποτέλεσμα να θεσπιστούν νέοι κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση να χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό. Η εκπαίδευση έχει υποστεί τις συνέπειες της κρίσης διότι ένα βασικό περιοριστικό μέτρο μη διασποράς του ιού, είναι η αναστολή της δια ζώσης διδασκαλίας των σχολείων και των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα αυτής της αναστολής είναι η επείγουσα εξ' αποστάσεως εκπαιδευτική λειτουργία με πρωτοφανή χρήση των ΤΠΕ. Από τον Μάρτιο του 2020 και μέχρι σήμερα που γράφεται αυτό το άρθρο (Ιούνιος 2021) τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ελλάδας αξιοποίησαν τις ΤΠΕ σε πρωτοφανή βαθμό για να ανταποκριθούν στο εξ' αποστάσεως εκπαιδευτικό και ερευνητικό έργο τους. Στόχος του άρθρου είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο σε 1183 πανεπιστημιακούς προκειμένου να αποτυπωθεί ο αντίκτυπος της χρήσης των ΤΠΕ και των επιπτώσεών της.

Λέξεις κλειδιά

Πανεπιστημιακή εκπαίδευση, COVID-19, διαδικτυακή διδασκαλία, εκπαιδευτική τεχνολογία.

Abstract

With the outbreak of the COVID-19 pandemic, measures were taken both to protect citizens and to reduce the spread of the virus, resulting in the introduction of new rules of social behavior and the widespread use of distance education. Education has suffered from the consequences of the crisis because a key restrictive measure against the spread of the virus is the suspension of face-to-face interactions in schools and higher education institutions. The result of the lockdown is the emergency distance learning function with unprecedented use of ICT. From March 2020 until today, when this article was written (June 2021), the university institutions of Greece used ICT to an unprecedented degree to respond to their distance education and research work. The aim of this article is to present the results of a nationwide quantitative survey that involved 1183 participating university instructors in order to capture the impact of the use of ICT and its effects.

Key words

University education, COVID-19, online teaching, educational technology.

0. Εισαγωγή

Το 2020 σημαδεύτηκε από την πανδημία του COVID-19. Με αφετηρία την Κίνα ο ιός εξαπλώθηκε με ταχύτατους ρυθμούς σε όλο τον κόσμο, αναγκάζοντας τα κράτη να πάρουν τα απαραίτητα μέτρα προστασίας και πρόληψης, θεσπίζοντας το Lockdown. Η ανθρωπότητα κλήθηκε να αντιμετωπίσει πρωτόγνωρες καταστάσεις τόσο σε οικονομικό, ανθρωπιστικό αλλά και σε πολιτιστικό επίπεδο. Οι συνέπειες είναι πολλές και σημαντικές και επηρεάζουν ακόμη και σήμερα πολλούς τομείς. Τέτοια μεγάλης έκτασης κρίση δεν είχε ποτέ δημιουργηθεί στο παρελθόν.

Ο τομέας της εκπαίδευσης ήταν ο πρώτος που επλήγη από την πανδημία. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων ανέστειλαν τη λειτουργία τους. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία που δημοσίευσε η UNESCO (2020), περί τα τέλη Απριλίου 2020, σχεδόν 1.5 δισεκατομμύριο μαθητές όλων των βαθμίδων, δηλαδή περίπου το 85% των εγγεγραμμένων μαθητών και φοιτητών, υποχρεώθηκε σε διακοπή των εκπαιδευτικών διαδικασιών σε τουλάχιστον 170 χώρες. Συνολικά, επηρεάστηκε το 94% του συνόλου των μαθητών και φοιτητών παγκοσμίως (United Nations, 2020). Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτουν τα Ηνωμένα Έθνη (United Nations, 2020) περίπου 40 εκατομμύρια παιδιά παγκοσμίως αναγκάστηκαν να διακόψουν την συμμετοχή τους στην προσχολική εκπαίδευση. Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σχεδόν 58 εκατομμύρια μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποχρεώθηκαν σε διακοπή των δια ζώσης μαθημάτων εξαιτίας της αναστολής λειτουργίας των σχολείων των βαθμίδων αυτών λόγω της πανδημίας (European Commission, 2020).

Η διακοπή της φυσιολογικής ροής της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν αντιμετωπίστηκε το ίδιο σε όλες τις χώρες και σε όλες τις βαθμίδες. Εξαιτίας της κρίσης αυτής, ήρθαν στην επιφάνεια πολλές αδυναμίες των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως επίσης, και ανισότητες στις ευκαιρίες που παρέχονταν από τα κράτη για τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων στην εκπαίδευση (Schleicher, 2020). Όπως αναφέρουν τα Ηνωμένα Έθνη (United Nations, 2020), χώρες όπως της Αφρικής αναγκάστηκαν να διακόψουν εντελώς τις εκπαιδευτικές διαδικασίες αφήνοντας έναν τεράστιο αριθμό μαθητών και σπουδαστών εκτός τάξεων και μαθησιακών διεργασιών. Οι συνέπειες, όμως, της διακοπής της λειτουργίας των σχολείων δεν περιορίστηκαν μόνο στη διακοπή των καθαυτών σπουδών. Σύμφωνα με την UNICEF (2020), η διακοπή αυτή, πέρα από το άγχος που δημιουργεί στα ίδια τα παιδιά, επηρεάζει την ικανότητα τους να μαθαίνουν και αυξάνει τις πιθανότητες μη επιστροφής τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ιδιαίτερα των μη προνομιούχων παιδιών. Επίσης, αυξάνονται οι πιθανότητες σεξουαλικών παρενοχλήσεων, βίας και άλλων απειλών για την ευημερία των παιδιών (UNICEF, 2020).

Επιπλέον, η αβεβαιότητα των αλλοδαπών/διεθνών φοιτητών, ειδικά αυτών που προέρχονται από την Κίνα και άλλες χώρες της Ασίας, αναλύεται διεξοδικά από τον Bilecen (2020), εκ μέρους του διεθνούς οργανισμού International Organization for Migration, ενώ πλήθος δημοσιεύσεων συζητούν τις συνέπειες λόγω διεθνοποίησης των πανεπιστημίων, όπως ενδεικτικά το άρθρο του Rizvi (2020) για τα ιδρύματα της Αυστραλίας. Ταυτόχρονα, αρκετή αρθρογραφία υπάρχει για τις συνέπειες από την επείγουσα μετάπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε εξ αποστάσεως σε διάφορες χώρες, όπως για παράδειγμα για την Γεωργία, Ουκρανία, Αφγανιστάν και Φιλιππίνες (Basilaia & Knavadze (2020), Bakhov et al. (2021), Noori (2021), Toquero (2020), αντίστοιχα), αλλά και για την αποδοτική εφαρμογή της διαδικτυακής διδασκαλίας εν μέσω πανδημίας (ενδεικτικά, Bao, 2020). Επιπλέον, σύμφωνα με την αναφορά "EU NESET report" (Farnell et al., 2021), η κύρια μορφή διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του lockdown στα Ευρωπαϊκά πανεπιστήμια ήταν οι διαλέξεις σε πραγματικό χρόνο (74.6%), οι παρουσιάσεις που αποστέλλονται σε φοιτητές (44.5%) και οι ασύγχρονες προηχογραφημένες διαλέξεις διαθέσιμες διαδικτυακά είτε μέσω βίντεο (32.1%) ή ήχου (20.6%).

Τα πανεπιστήμια των δυτικών και αναπτυγμένων χωρών κατάφεραν εντός 1-2 εβδομάδων τον Μάρτιο του 2020 να προσαρμοστούν και να συνεχίσουν το έργο τους μέχρι και σήμερα¹ που γράφεται το άρθρο αυτό (Ιούνιος 2021), όπως συνέβη και στην Ελλάδα (CEDEFOP, 2020, Παραϊοαννου, 2021). Αν η κρίση αυτή συνέβαινε πριν μερικές δεκαετίες, τότε δεν θα υπήρχε καμία λύση για την συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δηλαδή, με τη βοήθεια των ΤΠΕ η παραδοσιακή δια ζώσης διαδικασία μετατράπηκε επείγοντως σε εκπαίδευση από απόσταση, παρά το γεγονός ότι δεν υπήρχε πρότερη εμπειρία γι' αυτό, πλην ελαχίστων ιδρυμάτων, όπως στη

χώρα μας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο – ΕΑΠ (www.eap.gr), το οποίο έτσι κι αλλιώς πρόσφερε και προ πανδημίας εξ αποστάσεως προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα.

Η έρευνα της Διεθνούς Ένωσης Πανεπιστημίων - IAU (Marinoni et al., 2020) διαπίστωσε ότι το επίπεδο ετοιμότητας του διδακτικού προσωπικού είναι διαφορετικό και ότι η μετάβαση στην επείγουσα, έκτακτης ανάγκης, εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν πιο δύσκολη στους τομείς/μαθήματα που είχαν μία πρακτική συνιστώσα. Η έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας (World Bank, 2020) υποστηρίζει ότι δεν ήταν όλοι οι διδάσκοντες/εκπαιδευτικοί έτοιμοι να κάνουν τη μετάβαση στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης, ως αποτέλεσμα της έλλειψης δεξιοτήτων και κατάρτισης αλλά και λόγω της έλλειψης εκπαιδευτικού υλικού διαθέσιμου στο δίκτυο. Σημειώνεται ότι οι διαφορές, μεταξύ της «Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας – *Emergency Remote Teaching (ERT)*» και της διαδικτυακής εξ αποστάσεως διδασκαλίας που είναι προσχεδιασμένη, αναλύονται σε βάθος στην εργασία των Hodges et al. (2020), οι οποίοι εισήγαγαν πρώτοι τον όρο ERT και προσδιόρισαν ότι η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία είναι μια προσωρινή αλλαγή της παράδοσης των μαθημάτων σε έναν εναλλακτικό τρόπο, εξαιτίας της υγειονομικής κρίσης. Αντί, λοιπόν, να ακολουθηθεί μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί προσεκτικό προγραμματισμό, σχεδιασμό και στοχοθεσία για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, η συγκεκριμένη είναι μια λύση ανάγκης και μάλιστα προσωρινή.

Γενικότερα, η αξιολόγηση του αντίκτυπου της πανδημίας του Covid-19 στη διδασκαλία και τη μάθηση βασίζεται σε τρεις πυλώνες. Πρώτον, από τη σκοπιά του ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεύτερον από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού και τρίτον από την οπτική γωνία του φοιτητή. Δηλαδή, συνήθως οι έρευνες για τα προαναφερόμενα ερευνητικά θέματα επικεντρώνονται στον αντίκτυπο της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας είτε στους φοιτητές (π.χ. Chirikov et al., 2020, He et al., 2020, Kamaludin et al., 2020, Bond et al., 2021, Tomasik et al., 2021), ή στους πανεπιστημιακούς (π.χ. Gatti et al., 2020) ή και στα ιδρύματα (δηλαδή σε εθνικό επίπεδο για τις ΗΠΑ: Inside Higher Ed., 2020, Παγκόσμιο επίπεδο: Marinoni et al., 2020, Ευρωπαϊκό επίπεδο: Gatti et al., 2020) ή ακόμη είναι διατομεακές έρευνες, όπως των Fornell et al. (2021).

Όσον αφορά την Ελλάδα, η Κοινή Υπουργική Απόφαση 60720/21.5.2020 για την επανέναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα πανεπιστήμια, εκτός από το προτεινόμενο σύνολο γενικών μέτρων και συστάσεων, πρόσφερε τη δυνατότητα στις ακαδημαϊκές αρχές να λαμβάνουν μια σειρά από αποφάσεις και τους επέτρεψε να είναι ευέλικτοι σε διάφορους τομείς δραστηριότητας και λήψης αποφάσεων.

Η τρέχουσα έρευνα εστιάζει όχι μόνο στον βραχυπρόθεσμο αντίκτυπο της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας στα Ελληνικά ΑΕΙ, αλλά εκτείνεται σε πτυχές

που μπορεί να έχουν επηρεάσει την καθημερινή πρακτική, την ψυχολογία και τα συναισθήματα του πανεπιστημιακού, διδακτικού, προσωπικού που σχετίζονται με το πρώτο και το δεύτερο κύμα του Covid-19. Δεν υπάρχει τέτοια έρευνα σε εθνικό επίπεδο που να συζητά τα εμπόδια που έπρεπε οι διδάσκοντες να ξεπεράσουν, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και δεν είχαν τον κατάλληλο χρόνο να προσαρμοστούν. Ειδικότερα, οι προκλήσεις που αντιμετώπισε το πανεπιστημιακό προσωπικό θα μπορούσαν να αναλυθούν σε τρεις διαστάσεις: διδασκαλία, έρευνα και προσωπικό επίπεδο.

Από αυτή την άποψη, το παρόν άρθρο εστιάζει στην εμπειρία του πανεπιστημιακού προσωπικού των Ελληνικών Πανεπιστημίων σε σχέση με τη διδασκαλία. Στην έρευνα συμμετείχαν 1183 άτομα, η οποία διεξήχθη από τις 18 Φεβρουαρίου έως τα τέλη Μαρτίου 2021 με την αποστολή διαδικτυακού ερωτηματολογίου, το οποίο περιελάμβανε κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Οι ενότητες στις οποίες αναλύεται το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνουν: (α) ερωτήσεις για τα δημογραφικά/γενικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, (β) ερωτήσεις για τον εξοπλισμό και ηλεκτρονικές πλατφόρμες που χρησιμοποίησαν οι πανεπιστημιακοί για να ανταποκριθούν στο έργο τους, (γ) δέκα επτά ερωτήσεις-δυσκολίες που σχετίζονται με την χρήση των ΤΠΕ (δ) οκτώ γενικότερες ερωτήσεις για τον βαθμό ανταπόκρισης των πανεπιστημιακών σε ζητήματα που άπτονται της αποκλειστικής χρήσης των ΤΠΕ, (ε) δέκα εννέα ερωτήσεις ικανοποίησης σε διαστάσεις όπως την ανταπόκριση/στήριξη του πανεπιστημίου εν μέσω πανδημίας, την εξ αποστάσεως διδασκαλία που εφαρμόστηκε υπό τις νέες συνθήκες, την αλληλεπίδραση που επετεύχθη στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική πρακτική, τις εξ αποστάσεως εξετάσεις που εφαρμόστηκαν και τέλος την εξ αποστάσεως συμμετοχή στην έρευνα. (στ) Τέλος, στο ερωτηματολόγιο είχε προβλεφθεί ένας αριθμός ανοικτού τύπου ερωτήσεων σε επιμέρους ζητήματα προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν την άποψή τους.

Με γνώμονα τα ευρήματα της έρευνας στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των τριών πρώτων ενοτήτων του ερωτηματολογίου. Για τις δύο πρώτες ενότητες (δημογραφικά/γενικά στοιχεία και εξοπλισμός/πλατφόρμες) πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση ενώ για την 3^η ενότητα ερωτήσεων εφαρμόστηκε Παραγοντική Ανάλυση. Έτσι, το άρθρο δομείται ως εξής: στην 2^η ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, στην 3^η ενότητα αναλύονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης και το άρθρο κλείνει με συμπεράσματα και σχόλια.

1. Ανάλυση Δημογραφικών – Γενικών Ερωτήσεων

1.1 Δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν 1183 άτομα, εκπαιδευτικό προσωπικό από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ)², όπως προκύπτει από το Σχήμα 1. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες προέρχονται από το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (183 άτομα), ακολουθεί το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (108 άτομα), το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (107 άτομα), το Πανεπιστήμιο Αιγαίου (67 άτομα), το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής (63 άτομα), το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (57 άτομα), κλπ. Όπως φαίνεται το ενδιαφέρον συμμετοχής στην έρευνα είναι μεγάλο από όλα τα Ιδρύματα.

Σχήμα 1: Κατανομή συμμετεχόντων ανά Ίδρυμα



Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, προέκυψε ότι 61.8% είναι άνδρες και 38.2% γυναίκες, το οποίο αντανακλά τα ποσοστά ανδρών-γυναικών στην Γ'βάθμια εκπαίδευση³. Οι περισσότεροι είναι Καθηγητές Α' βαθμίδας (30.1%) και ακολουθούν οι Αναπληρωτές (19.7%), οι Επίκουροι (19.3%), οι ΕΔΙΠ – Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (18.1%), οι συμβασιούχοι διδάσκοντες (4.6%), τα μέλη ΕΤΕΠ – Ειδικό Τεχνικό Εργαστηριακό Προσωπικό (3.7%), οι Λέκτορες (2.5%) και τα μέλη ΕΕΠ – Ειδικό

Εκπαιδευτικό Προσωπικό (2%). Δηλαδή, αθροιστικά το 69.1% του δείγματος ανήκει στις τρεις βαθμίδες των μελών ΔΕΠ – Διδακτικό και Ερευνητικό Προσωπικό⁴. Τα μέλη ΔΕΠ (συν τους Λέκτορες) και ΕΔΙΠ αθροίζουν στο 89.6% του δείγματος. Σημειώνεται ότι η βαθμίδα του Λέκτορα έχει καταργηθεί στα μέλη ΔΕΠ, αν και υπηρετούν ακόμα άτομα στη συγκεκριμένη βαθμίδα. Από επιμέρους ανάλυση μεταξύ φύλου και ιδιότητας προέκυψε ότι στους άνδρες υπερτερούν οι Α/βάθμιοι, οι Αναπληρωτές και οι Επίκουροι Καθηγητές με 257, 151 και 141 άτομα αντίστοιχα ενώ στις γυναίκες υπερτερούν τα μέλη ΕΔΙΠ, οι Καθηγήτριες Α' και Γ' βαθμίδας (Επίκουροι) με 109, 99 και 87 άτομα, αντίστοιχα, το οποίο επιβεβαιώνει την πραγματικότητα πως τα υπηρετούντα μέλη διδακτικού προσωπικού στα ΑΕΙ είναι κυρίως άνδρες. Όσον αφορά τα χρόνια εργασίας στο πανεπιστήμιο, το 46% διαθέτει άνω των 20 ετών προϋπηρεσία, το 37% από 11 – 20 έτη ενώ το 17% από 10 έτη και κάτω.

Πίνακας 1: Περιγραφή του δείγματος

<i>Ερώτηση</i>	<i>Κατηγορίες</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Φύλο</i>	Άνδρας	731	61.8
	Γυναίκα	452	38.2
<i>Ιδιότητα</i>	Καθηγητής (ΔΕΠ)	356	30.1
	Αναπληρωτής Καθηγητής (ΔΕΠ)	233	19.7
	Επίκουρος Καθηγητής (ΔΕΠ)	228	19.3
	Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ)	214	18.1
	Διδάσκων/ουσα με σύμβαση	55	4.6
	Ειδικό Τεχνικό Εργαστ. Προσωπικό (ΕΤΕΠ)	44	3.7
	Λέκτορας	29	2.5
<i>Χρόνια εργασίας στην Γ'βάθμια εκπαίδευση</i>	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ)	24	2
	Άνω των 20 ετών	539	46
	11 - 20 έτη	432	37
	6 - 10 έτη	100	8
	Έως 5 έτη	112	9

Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων 1162 άτομα απάντησαν στην ανοικτού τύπου ερώτηση από τα 1183 άτομα που μετείχαν στην έρευνα. Οι ηλικίες ακολουθούν την κανονική κατανομή με μέση (mean) και διάμεση (median) τιμή σχεδόν να συμπίπτει (μέση ηλικία = 52.69 έτη, διάμεση ηλικία = 52 έτη) και τυπική απόκλιση = 7.8 έτη (επικρατούσα ηλικία τα 50 έτη). Η μέση/διάμεση ηλικία αναδεικνύει ότι οι

υπηρετούντες την πανεπιστημιακή εκπαίδευση διάγουν την *δεύτερη ενήλικη ζωή* τους. Ελάχιστη ηλικία είναι τα 28 έτη και μέγιστη ηλικία τα 75 έτη. Για την μέγιστη ηλικία (75 έτη) αξίζει να σχολιασθεί ότι η ηλικία αφυπηρέτησης, βάσει νόμου, είναι τα 67 έτη, ωστόσο όλοι είναι ευπρόσδεκτοι στο πανεπιστήμιο προκειμένου να συνεχίσουν το ερευνητικό έργο τους, κι έτσι 1 άτομο αυτής της ηλικίας συμμετείχε στην έρευνα (75 ετών).

1.2. Εξοπλισμός – πλατφόρμες που χρησιμοποιήθηκαν από τους διδάσκοντες

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι πανεπιστημιακοί για να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους εν μέσω Lockdown χρησιμοποίησαν ένα συνδυασμό σταθερού και φορητού εξοπλισμού καθώς και πλατφορμών τηλεκπαίδευσης/τηλεδιάσκεψης και web-based εφαρμογών (Πίνακας 2). Σημειώνεται ότι και οι δύο προαναφερόμενες ερωτήσεις είναι πολλαπλών επιλογών, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επιλέξουν κάθε τύπο εξοπλισμού ή/και πλατφορμών-εφαρμογών.

Ειδικότερα, προέκυψε ότι το 100% διαθέτει τον αναγκαίο τεχνολογικό εξοπλισμό είτε από το σπίτι ή/και από το γραφείο. Αναλυτικότερα, οι 7 στους 10 χρησιμοποίησαν το προσωπικό τους laptop για να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους (72%, N=851), ακολουθεί ο σταθερός υπολογιστής της εργασίας (37%, N=438), ο σταθερός υπολογιστής του σπιτιού (35%, N=417) και το laptop της εργασίας (35%, 416), ακολουθεί το Tablet του σπιτιού, κλπ. Αξιοσημείωτο είναι ότι για την κάλυψη των τεχνολογικών αναγκών χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά και άλλες ηλεκτρονικές συσκευές, όπως το Tablet (του σπιτιού ή της εργασίας) και το προσωπικό κινητό τηλέφωνο σε λίγες περιπτώσεις (33 απαντήσεις).

Πίνακας 2: Χρήση εξοπλισμού και πλατφορμών/web-based εφαρμογών εν μέσω lockdown

Ερώτηση	Κατηγορίες	N	%
Εξοπλισμός	Laptop του σπιτιού	851	72
	Σταθερός υπολογιστής εργασίας	438	37
	Σταθερός υπολογιστής σπιτιού	417	35
	Laptop εργασίας	416	35
	Tablet του σπιτιού	118	10
	Tablet της εργασίας	33	3
	Κινητό τηλέφωνο	33	3

Πλατφόρμες/Εφαρμογές	Ιδρυματικό Web Mail	952	80
	Zoom	764	65
	Teams	563	48
	Webex	460	39
	Skype	355	30
	Προσωπικό Email (πχ Gmail)	336	28
	Skype for Business	308	26
	E-Class	84	7
	Google Meet	58	5
	Big Blue Button (BBB)	50	4
	Moodle	26	2

Όσον αφορά το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε για την υποστήριξη των εξ αποστάσεως υποχρεώσεων το ιδρυματικό web mail έχει την πρώτη θέση (80%, N=952), το οποίο αποκλειστικά ή συνδυαστικά με το προσωπικό web-mail (28%, N=336) συνέβαλε στην επικοινωνία. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα Ελληνικά πανεπιστήμια είναι αυτόνομα, σταθερά διασυνδεδεμένα με το Εθνικό Δίκτυο Έρευνας και Τεχνολογίας ή GRNET (www.grnet.gr) με εξαιρετικά υψηλή ταχύτητα 10 Gbps.

Αναφορικά με τις πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης που χρησιμοποιήθηκαν κατά σειρά απαντήσεων είναι ως εξής:

- Zoom (65%, N=764)
- Teams (48%, N=563)
- Webex (39%, N=460)
- Skype (30%, N=355)
- Skype for Business (26%, N=308)
- Google Meet (5%, N=58).

Όπως είναι σαφές η πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης Zoom χρησιμοποιήθηκε περισσότερο και ακολουθούν το Teams και Webex. Ωστόσο, εάν ληφθεί υπόψη και το «κλασσικό» Skype συνεπικουρούμενο από το Skype for Business και αυτά αποτέλεσαν ένα περιβάλλον που αξιοποιήθηκε πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες. Το Google Meet, ως σχετικά νέα πλατφόρμα φαίνεται ότι δεν έχει υιοθετηθεί στην Ελλάδα. Μια έρευνα σχετικά με την χρήση του Google Meet κατά τη διάρκεια της πανδημίας στο Βρετανικό Πανεπιστήμιο στο Ντουμπάι (BUiD) έχει πραγματοποιηθεί από τους Saeed Al-Marouf et al. (2020). Επιπλέον πλατφόρμες, όπως το Big Blue Button και το Moodle αναφέρθηκαν από ένα πολύ μικρό ποσοστό (5% ή N=50 και 2% ή N=26, αντίστοιχα).

Επομένως, τα Ελληνικά πανεπιστήμια μετά το Lockdown παρείχαν στους πανεπιστημιακούς άδειες χρήσης των πλέον σύγχρονων πλατφορμών τηλεδιάσκεψης για την δημιουργία ηλεκτρονικών τάξεων που φιλοξενούσαν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, διευκόλυναν την επιτήρηση των εξετάσεων, παρείχαν ένα περιβάλλον συνεργασίας, κλπ. Είναι αξιοσημείωτο ότι κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν υποστήριξε ότι δεν είχε πρόσβαση σε κάποιο πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης/ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, γεγονός που αποδεικνύει την ανθεκτικότητα των πανεπιστημίων στην αντιμετώπιση της κρίσης, όπως σχολιάζει και ο Παραϊοαννου (2021).

Επιπλέον, τα περισσότερα Ελληνικά ΑΕΙ παρείχαν κάποιου είδους υποστήριξη στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης με τη μορφή κατάρτισης και κυρίως τεχνικής υποστήριξης (για τεχνική υποστήριξη: κατευθυντήριες οδηγίες ανέβηκαν στις ιστοσελίδες των Ιδρυμάτων, ενεργοποιήθηκε email λογαριασμός του τεχνικού γραφείου υποστήριξης και τουλάχιστον ένας αριθμός τηλεφώνου ήταν διαθέσιμος στους ακαδημαϊκή κοινότητα). Τα πανεπιστήμια προσαρμόσαν τις πολιτικές τους για τις ηλεκτρονικές εξετάσεις και αναγνώρισαν τους κινδύνους της χαμηλότερης επιτυχίας των φοιτητών με προβλήματα υγείας, όπως οι Chirikov et al. (2020) προτείνουν. Για παράδειγμα, εάν κάποιος φοιτητής ανέφερε ότι είχε πρόβλημα υγείας είχε την ευκαιρία να ζητήσει επιπλέον υποστήριξη, σύμφωνα με τον ΚΥΑ ν.60720/21.5.2020, σχετικά με την εξ αποστάσεως συνεργασία, το διδακτικό υλικό και τη συμμετοχή του σε προφορικές εξετάσεις αντί για γραπτές.

Επί τη ευκαιρία, αξίζει να αναφερθεί ότι τα Ελληνικά πανεπιστήμια διέθεταν προ πανδημίας την πλατφόρμα ασύγχρονης ηλεκτρονικής εκπαίδευσης E-Class για να μοιράζονται με τους φοιτητές εκπαιδευτικό υλικό, να ανταλλάσσουν μηνύματα, κλπ. Το E-Class είναι ένα ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Ασύγχρονης Τάξης βασισμένο στη φιλοσοφία του λογισμικού ανοιχτού κώδικα, το οποίο υποστηρίζεται ενεργά από το Ακαδημαϊκό Δίκτυο GUnet (<https://www.gunet.gr/el/>). Η πλατφόρμα διανέμεται ελεύθερα σε πανεπιστήμια και σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εν μέσω πανδημίας, το E-Class αναβαθμίστηκε και υποστήριξε με απόλυτη επιτυχία τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, υποστήριξε τις ηλεκτρονικές εξετάσεις, είτε μέσω του συνδέσμου «Ασκήσεις» με δυνατότητα δημιουργίας ηλεκτρονικών διαγωνισμάτων/ασκήσεων τύπου πολλαπλών επιλογών, συμπλήρωσης κενών, σωστού/λάθους, κλπ είτε μέσω του συνδέσμου «Εργασίες» με χρονικό περιορισμό, κ.ά. δυνατότητας. Στην τελευταία περίπτωση (μέσω του συνδέσμου *Εργασίες*), οι απαντήσεις σαρώνονταν κατά τη διάρκεια της εξέτασης με την επίβλεψη του εκπαιδευτή και οι φοιτητές έκαναν upload το έγγραφο στο E-class. Για τη σάρωση μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν είτε τον σαρωτή του σπιτιού τους είτε το κινητό τους τηλέφωνο, όπου ειδικά στην τελευταία περίπτωση είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν μια προ-εγκατεστημένη εφαρμογή σάρωσης ελεύθερου λογισμικού, όπως για παράδειγμα το CamScanner.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα το E-Class δεν φαίνεται να αναφέρθηκε σε μεγάλο βαθμό (7%) ως εργαλείο που υποστήριξε την επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία εν μέσω Lockdown, το οποίο είναι σίγουρο ότι αποτελεί βασικό εργαλείο κάθε πανεπιστημιακού. Αυτό μπορούμε να το αιτιολογήσουμε διότι ενδεχομένως οι συμμετέχοντες συνέδεσαν την ερώτηση περί χρήσης πλατφορμών/λογισμικού με αυτά που δεν χρησιμοποιούσαν στην προ Lockdown περίοδο, όπου δεν υπήρχε ανάγκη δημιουργίας ηλεκτρονικών τάξεων διότι τα μαθήματα γινόνταν δια ζώσης στο πανεπιστήμιο. Έτσι, αιτιολογείται η εξαιρετικά υψηλή χρήση του web-based ιδρυματικού email και των διαφόρων πλατφορμών τηλεδιάσκεψης σε αντίθεση με την επιλογή για το E-class, το οποίο προϋπήρχε και πριν την πανδημία και δεν επιλέχθηκε σε μεγάλο βαθμό από τους συμμετέχοντες. Εμπειρικά, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το E-Class, αν και επιλέχθηκε από μικρό ποσοστό συμμετεχόντων, εντούτοις χρησιμοποιήθηκε όπως και στην προ πανδημίας εποχή, δηλαδή στήριξε σχεδόν όλα τα Ιδρύματα/Σχολές που το χρησιμοποιούσαν.

Αξίζει βεβαίως να αναφερθεί, ενδεικτικά, ότι εκτός των προαναφερθέντων που είχαν περιληφθεί στην έρευνα, τα πανεπιστήμια της χώρας εν μέσω Lockdown ενεργοποίησαν (εάν δεν το είχαν ήδη κάνει προ πανδημίας) και μια σειρά άλλων ηλεκτρονικών υπηρεσιών, όπως για παράδειγμα: την υπηρεσία VPN που δίνει τη δυνατότητα σε όσους συνδέονται στο διαδίκτυο μέσω εναλλακτικών παρόχων (πχ από το σπίτι, όπως συνέβη λόγω πανδημίας για φοιτητές και εργαζομένους) να αποκτούν ασφαλή πρόσβαση στο δίκτυο κορμού κάθε ιδρύματος, εξασφαλίζοντας πρόσβαση σε υπηρεσίες για τις οποίες έχει άδεια κάθε ίδρυμα. Ομοίως, άλλες ηλεκτρονικές υπηρεσίες αφορούν (α) τη δυνατότητα απομακρυσμένης χρήσης των λογαριασμών των φοιτητών/πανεπιστημιακών σε Μηχανογραφικά Κέντρα, εργαστήρια κλπ μέσω του VDI connector, το οποίο εξυπηρέτησε κυρίως τους φοιτητές για να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό λογισμικό ως να ήταν με φυσική παρουσία στο εργαστήριο, (β) τη δυνατότητα διαμοιρασμού αρχείων (ανάλογο του GoogleDrive), (γ) τον εικονικό αποθηκευτικό χώρο στο cloud (cloud object storage), (δ) τη φιλοξενία ιστοτόπων, (ε) τη μαζική αποστολή sms, (στ) τα web-based συστήματα για την ανάρτηση ανακοινώσεων/εκδηλώσεων ή την καταχώρηση βαθμολογίας ή τις δηλώσεις μαθημάτων, (ζ) τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες για διοικητικής-τεχνικής φύσης ζητήματα, όπως την έκδοση ψηφιακής υπογραφής που βοήθησε αρκετά εν μέσω πανδημίας κυρίως τους πανεπιστημιακούς και διοικητικούς υπαλλήλους, κλπ. Δηλαδή, τα Ελληνικά πανεπιστήμια με επιταχυντή την πανδημία μετέβησαν σχετικά εύκολα σε μια κατάσταση ενός ολοκληρωμένου οικοσυστήματος υψηλών ψηφιακών δυνατοτήτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ικανότητα που δεν διέθεταν σε τέτοιο βαθμό προ πανδημίας, η οποία εν τέλει διασφάλισε τη συνέχιση της λειτουργίας τους και την παροχή εκπαιδευτικού έργου. Αυτό, βεβαίως, συναρτάται με τις προϋπάρχουσες ψηφιακές δεξιότητες των μελών (φοιτητών-εργαζομένων) όσο και με την προϋπάρχουσα τεχνολογική

υποδομή και εμπειρία, τα οποία συνδυαστικά αποτέλεσαν τη βάση των περαιτέρω προσαρμογών για την ανταπόκριση στην κρίση. Ωστόσο, η παρατεταμένη χρήση της τεχνολογίας έφερε δυσκολίες και είχε επιπτώσεις. Αυτές οι δυσκολίες των πανεπιστημιακών σε σχέση με τη διδασκαλία παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

2. Οι Δυσκολίες των Πανεπιστημιακών Μέσω Παραγοντικής Ανάλυσης

Στο ερωτηματολόγιο περιελήφθησαν 17 ερωτήσεις – δυσκολίες των πανεπιστημιακών, σε αριθμητική 5βάθμια κλίμακα από το 1 έως το 5 (1: καμία δυσκολία έως 5: μεγάλη δυσκολία). Οι 17 ερωτήσεις – δυσκολίες είναι οι παρακάτω, οι οποίες αφορούν τη διδακτική προσπάθεια:

1. Η γραμμή internet του σπιτιού μου είχε συχνές διακοπές.
2. Ο ελλιπής / παλιός διαθέσιμος εξοπλισμός που χρησιμοποιούσα.
3. Η χαμηλή ποιότητα ήχου και εικόνας της πλατφόρμας που χρησιμοποιούσα.
4. Η εξοικείωσή μου με την τεχνολογία, η οποία είναι χαμηλή.
5. Η δυσκολία εγκατάστασης / σύνδεσης του απαιτούμενου λογισμικού (πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης κ.λπ).
6. Οι ηλεκτρονικές διδασκαλίες σχεδόν πάντα μου δημιουργούσαν άγχος (πχ λόγω διακοπής σύνδεσης).
7. Οι εξ αποστάσεως εξετάσεις μου δημιούργησαν έξτρα άγχος (πχ λόγω διακοπής σύνδεσης).
8. Η αδυναμία να γνωρίσω από κοντά τους φοιτητές μου.
9. Η μειωμένη αλληλεπίδραση με τους φοιτητές μου.
10. Η αδυναμία να συνεργαστώ με τους συναδέλφους δια ζώσης.
11. Η αλλαγή της παιδαγωγικής διαδικασίας (διδασκαλία και εξετάσεις).
12. Η δυσκολία εύρεσης ενός αξιοκρατικού τρόπου τελικής εξέτασης των φοιτητών μου μέσω των ηλεκτρονικών μέσων.
13. Η δυσκολία εύρεσης ενός αξιόπιστου συστήματος επιτήρησης των φοιτητών μου μέσω ηλεκτρονικών μέσων.
14. Η απόσπαση της προσοχής των φοιτητών μου που με υποχρέωνε σε συχνές επαναλήψεις.
15. Η αδυναμία να χρησιμοποιήσω πίνακα.
16. Ο χρόνος που χρειάστηκα για έξτρα βοηθητικό υλικό του μαθήματος.
17. Ο χρόνος που χρειάστηκα για να οργανώσω τις εξ αποστάσεως εξετάσεις.

Αυτές οι δυσκολίες επικεντρώνονται στη διδακτική προσπάθεια. Κατά την άποψή μας υπάρχουν περισσότερες κατηγορίες δυσκολιών, εκτός τις δυσκολίες διδασκαλίας, όπως αυτές που σχετίζονται με την έρευνα και αυτές που σχετίζονται με την ευημερία/προσωπική ζωή κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, οι οποίες δεν περιελήφθησαν. Έτσι, ένα υποσύνολο δυσκολιών αναλύεται σε βάθος εδώ.

Με γνώμονα τις 1167 πλήρεις απαντήσεις στην παρούσα ενότητα (από τα 1183 άτομα που μετείχαν στην έρευνα), όπως παρουσιάζονται στο Σχήμα 3, καθώς και τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα ανά μεταβλητή, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, προκύπτει ότι τη μεγαλύτερη δυσκολία δημιούργησαν τα εξής:

- 9. Η μειωμένη αλληλεπίδραση με τους φοιτητές μου (Mean=4)
- 8. Η αδυναμία να γνωρίσω από κοντά τους φοιτητές μου (Mean=3.99)
- 13. Η δυσκολία εύρεσης ενός αξιόπιστου συστήματος επιτήρησης των φοιτητών μου μέσω ηλεκτρονικών μέσων (Mean=3.83)

Αντίστοιχα, τη μικρότερη δυσκολία δημιούργησαν τα παρακάτω:

- 5. Η δυσκολία εγκατάστασης / σύνδεσης του απαιτούμενου λογισμικού (πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης κ.λπ) (Mean=1.48)
- 4. Η εξοικειώσή μου με την τεχνολογία, η οποία είναι χαμηλή (Mean=1.53)
- 2. Ο ελλιπής / παλιός διαθέσιμος εξοπλισμός που χρησιμοποιούσα (Mean=1.81).

Από τα παραπάνω προκύπτει καταρχήν ότι οι πανεπιστημιακοί αντιμετώπισαν σε μικρότερο βαθμό δυσκολίες σε σχέση με την εγκατάσταση-σύνδεση του απαιτούμενου λογισμικού, διότι ήταν εξοικειωμένοι, καθώς επίσης και με τον εξοπλισμό, καθώς διέθεταν ικανό εξοπλισμό και ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση του, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στην αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας από δια ζώσης σε εξ αποστάσεως. Αντιθέτως, οι μεγαλύτερες δυσκολίες αφορούν τη στάση απέναντι στους φοιτητές τους που δεν μπόρεσαν να γνωρίσουν καθώς και στη διαδικασία της επιτήρησης κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης.

Με βάση τις προαναφερόμενες 17 μεταβλητές πραγματοποιήθηκε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση, η οποία κατέληξε σε μια σειρά αποτελεσμάτων, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω. Ο κύριος σκοπός της Παραγοντικής Ανάλυσης (Π.Α.) είναι να αντικαταστήσει έναν μεγάλο αριθμό μεταβλητών από έναν μικρότερο αριθμό ανεξάρτητων μεταβλητών, οι οποίες δεν περιλαμβάνονται στις αρχικές μεταβλητές και ονομάζονται παράγοντες (factors). Διακρίνονται οι εξής περιπτώσεις:

- Διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Exploratory Factor Analysis), χρησιμοποιείται για την ανακάλυψη παραγόντων, η οποία και εφαρμόστηκε για την ομαδοποίηση των επιμέρους ερωτήσεων – δυσκολιών.

- Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis), χρησιμοποιείται για την επιβεβαίωση των προσδιοριστικών μεταβλητών που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση συγκεκριμένων παραγόντων.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση έγινε μέσω του SPSS και αφορά τις 17 μεταβλητές – δυσκολίες σε δείγμα 1167 απαντήσεων. Για την εκτίμηση των παραγόντων εφαρμόστηκε η ανάλυση των κυρίων συνιστωσών (Principal Components Analysis) και ως μέθοδος περιστροφής η Varimax.

Πίνακας 3: Στατιστικά μέτρα για δυσκολίες
(Μ.Τ.: μέση τιμή, Τ.Α.: τυπική απόκλιση)

Δυσκολίες	Μ.Τ.	Τ.Α
1. Η γραμμή internet του σπιτιού μου είχε συχνές διακοπές	2.11	1.121
2. Ο ελλιπής / παλιός διαθέσιμος εξοπλισμός που χρησιμοποιούσα	1.81	1.040
3. Η χαμηλή ποιότητα ήχου και εικόνας της πλατφόρμας που χρησιμοποιούσα	1.86	0.947
4. Η εξοικείωσή μου με την τεχνολογία, η οποία είναι χαμηλή	1.53	0.810
5. Η δυσκολία εγκατάστασης / σύνδεσης του απαιτούμενου λογισμικού (πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης κ.λπ)	1.48	0.801
6. Οι ηλεκτρονικές διδασκαλίες σχεδόν πάντα μου δημιουργούσαν άγχος (πχ λόγω διακοπής σύνδεσης)	2.08	1.088
7. Οι εξ αποστάσεως εξετάσεις μου δημιούργησαν έξτρα άγχος (πχ λόγω διακοπής σύνδεσης)	2.54	1.308
8. Η αδυναμία να γνωρίσω από κοντά τους φοιτητές μου	3.99	1.114
9. Η μειωμένη αλληλεπίδραση με τους φοιτητές μου	4.00	1.126
10. Η αδυναμία να συνεργαστώ με τους συναδέλφους δια ζώσης	2.98	1.327
11. Η αλλαγή της παιδαγωγικής διαδικασίας (διδασκαλία και εξετάσεις)	3.37	1.241
12. Η δυσκολία εύρεσης ενός αξιοκρατικού τρόπου τελικής εξέτασης των φοιτητών μου μέσω των ηλεκτρονικών μέσων	3.67	1.319
13. Η δυσκολία εύρεσης ενός αξιόπιστου συστήματος επιτήρησης των φοιτητών μου μέσω ηλεκτρονικών μέσων	3.83	1.336
14. Η απόσπαση της προσοχής των φοιτητών μου που με υποχρέωνε σε συχνές επαναλήψεις	2.66	1.228
15. Η αδυναμία να χρησιμοποιήσω πίνακα	2.57	1.426
16. Ο χρόνος που χρειάστηκε για έξτρα βοηθητικό υλικό του μαθήματος	3.04	1.330
17. Ο χρόνος που χρειάστηκε για να οργανώσω τις εξ αποστάσεως εξετάσεις	3.38	1.285

Προκειμένου να προχωρήσει η ανάλυση με βάση τις συγκεκριμένες 17 μεταβλητές εκτιμήθηκε ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Ο δείκτης KMO ισούται με 0.861, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 και υποδεικνύει ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για Π.Α. Γενικότερα, ο δείκτης παίρνει τιμές μεταξύ 0 και 1. Τιμές πλησίον του 1 δηλώνουν ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για Π.Α., ενώ τιμές κάτω του 0.5 θεωρούνται μη αποδεκτές και δεν συνιστάται η συνέχιση της διαδικασίας. Στην πράξη τιμές γύρω στο 0.8 θεωρούνται αρκετά καλές.

Πίνακας 4: Δείκτης KMO & Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.861
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	8597.401
	df	136
	Sig.	0.000

Αντίστοιχα, ο δείκτης Measures of Sampling Adequacy (MSA) μας δείχνει την καταλληλότητα κάθε μιας μεταβλητής χωριστά για την χρησιμοποίησή της. Τιμές του δείκτη MSA κοντά στην 1 δείχνουν καταλληλότητα, τιμές μικρότερες του 0.5 δείχνουν ακαταλληλότητα. Ειδικότερα, στην περίπτωση που εξετάζουμε όλες οι μεταβλητές κρίθηκαν ως κατάλληλες καθώς όλες έλαβαν τιμές άνω του 0.5. Ο συγκεκριμένος πίνακας παραλείπεται λόγω των μεγάλων διαστάσεών του.

Παρακάτω παρατίθεται ο πίνακας συσχετίσεων των ζευγών των 17 μεταβλητών – δυσκολιών (βλ. Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Πίνακας Συσχετίσεων

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	1																
2	.428	1															
3	.386	.430	1														
4	.143	.285	.186	1													
5	.168	.296	.198	.603	1												
6	.411	.393	.400	.394	.380	1											
7	.317	.346	.333	.309	.325	.696	1										
8	.176	.188	.193	.104	.113	.314	.329	1									
9	.199	.194	.201	.149	.121	.314	.353	.756	1								
10	.212	.209	.227	.130	.165	.342	.317	.487	.513	1							
11	.184	.255	.238	.232	.208	.374	.439	.542	.591	.482	1						
12	.138	.189	.150	.152	.149	.246	.390	.369	.443	.313	.549	1					
13	.102	.141	.097	.125	.118	.201	.363	.317	.369	.248	.468	.796	1				
14	.225	.261	.253	.128	.135	.330	.347	.423	.445	.396	.452	.397	.343	1			
15	.153	.236	.168	.214	.197	.297	.304	.307	.345	.339	.428	.316	.292	.414	1		
16	.243	.270	.264	.222	.210	.353	.316	.263	.282	.269	.338	.270	.227	.395	.430	1	
17	.204	.250	.221	.168	.184	.316	.430	.283	.298	.259	.418	.420	.384	.376	.333	.624	1

Στον πίνακα 5 έχουν σημειωθεί οι υψηλότερες συσχετίσεις. Για παράδειγμα, η δυσκολία (2) συσχετίζεται με την (1) κατά 0.428, η δυσκολία (3) με την δυσκολία (2) κατά 0.430, η δυσκολία (5) με την (4) με δείκτη συσχέτισης 0.603, κλπ. Τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά και δείχνουν ότι οι συγκεκριμένες μεταβλητές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συνέχεια της μελέτης.

Στη συνέχεια παρατίθεται ο Πίνακας 6 των Συμμετοχικοτήτων (Communalities), ο οποίος υποδεικνύει το ποσοστό μεταβολής της κάθε μίας από τις 17 μεταβλητές που ερμηνεύεται από τους παράγοντες που δημιουργούνται μέσω της Π.Α. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 6 η συμμετοχή κάθε μεταβλητής στους παράγοντες ποικίλει. Για παράδειγμα, η 1^η μεταβλητή (η γραμμή internet του σπιτιού μου είχε συχνές διακοπές) συμμετέχει κατά 0.613, κλπ.

Πίνακας 6: Συμμετοχικότητες (Communalities)

Δυσκολίες	Initial	Extraction
1. Η γραμμή internet του σπιτιού μου είχε συχνές διακοπές	1.000	0.613
2. Ο ελλιπής / παλιός διαθέσιμος εξοπλισμός που χρησιμοποιούσα	1.000	0.537
3. Η χαμηλή ποιότητα ήχου και εικόνας της πλατφόρμας που χρησιμοποιούσα	1.000	0.562
4. Η εξοικείωσή μου με την τεχνολογία, η οποία είναι χαμηλή	1.000	0.769
5. Η δυσκολία εγκατάστασης / σύνδεσης του απαιτούμενου λογισμικού (πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης κ.λπ)	1.000	0.749
6. Οι ηλεκτρονικές διδασκαλίες σχεδόν πάντα μου δημιουργούσαν άγχος (πχ λόγω διακοπής σύνδεσης)	1.000	0.637
7. Οι εξ αποστάσεως εξετάσεις μου δημιούργησαν έξτρα άγχος (πχ λόγω διακοπής σύνδεσης)	1.000	0.585
8. Η αδυναμία να γνωρίσω από κοντά τους φοιτητές μου	1.000	0.751
9. Η μειωμένη αλληλεπίδραση με τους φοιτητές μου	1.000	0.778
10. Η αδυναμία να συνεργαστώ με τους συναδέλφους δια ζώσης	1.000	0.573
11. Η αλλαγή της παιδαγωγικής διαδικασίας (διδασκαλία και εξετάσεις)	1.000	0.651
12. Η δυσκολία εύρεσης ενός αξιοκρατικού τρόπου τελικής εξέτασης των φοιτητών μου μέσω των ηλεκτρονικών μέσων	1.000	0.863
13. Η δυσκολία εύρεσης ενός αξιόπιστου συστήματος επιτήρησης των φοιτητών μου μέσω ηλεκτρονικών μέσων	1.000	0.866
14. Η απόσπαση της προσοχής των φοιτητών μου που με υποχρέωνε σε συχνές επαναλήψεις	1.000	0.507
15. Η αδυναμία να χρησιμοποιήσω πίνακα	1.000	0.522
16. Ο χρόνος που χρειάστηκε για έξτρα βοηθητικό υλικό του μαθήματος	1.000	0.795
17. Ο χρόνος που χρειάστηκε για να οργανώσω τις εξ αποστάσεως εξετάσεις	1.000	0.709

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Από τον Πίνακα 7 των περιστραμμένων παραγόντων και των παραγοντικών φορτίσεων (Rotated Component Matrix), προκύπτουν πέντε (5) παράγοντες (ομάδες δυσκολιών). Σημειώνεται ότι στον προαναφερόμενο πίνακα οι μεγαλύτερες φορτίσεις σημειώνονται με έντονη γραφή. Οι παράγοντες και οι φορτίσεις τους υποδεικνύονται και μέσω του Κρημνογραφήματος scree plot (βλ. Σχήμα 4).

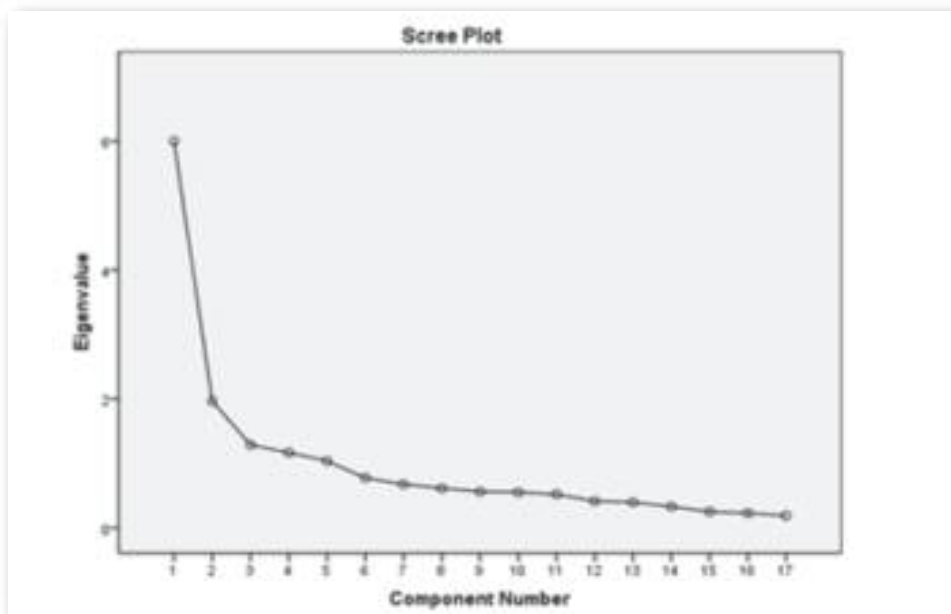
Πίνακας 7: Περιστραμμένοι Παράγοντες και παραγοντικές φορτίσεις
(Rotated Component Matrix)^a

Δυσκολίες	1	2	3	4	5
1. Η γραμμή internet του σπιτιού μου είχε συχνές διακοπές.	0.095	0.773	0.024	0.071	-0.019
2. Ο ελλιπής / παλιός διαθέσιμος εξοπλισμός που χρησιμοποιούσα.	0.079	0.681	0.062	0.147	0.206
3. Η χαμηλή ποιότητα ήχου και εικόνας της πλατφόρμας που χρησιμοποιούσα.	0.125	0.729	0.005	0.112	0.047
4. Η εξοικείωσή μου με την τεχνολογία, η οποία είναι χαμηλή.	0.056	0.117	0.050	0.099	0.860
5. Η δυσκολία εγκατάστασης / σύνδεσης του απαιτούμενου λογισμικού (πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης κ.λπ).	0.050	0.152	0.043	0.090	0.845
6. Οι ηλεκτρονικές διδασκαλίες σχεδόν πάντα μου δημιουργούσαν άγχος (πχ λόγω διακοπής σύνδεσης).	0.259	0.590	0.122	0.164	0.425
7. Οι εξ αποστάσεως εξετάσεις μου δημιούργησαν έξτρα άγχος (πχ λόγω διακοπής σύνδεσης).	0.236	0.491	0.370	0.184	0.343
8. Η αδυναμία να γνωρίσω από κοντά τους φοιτητές μου.	0.842	0.112	0.146	0.090	0.021
9. Η μειωμένη αλληλεπίδραση με τους φοιτητές μου.	0.839	0.110	0.218	0.106	0.045
10. Η αδυναμία να συνεργαστώ με τους συναδέλφους δια ζώσης.	0.713	0.176	0.043	0.159	0.084
11. Η αλλαγή της παιδαγωγικής διαδικασίας (διδασκαλία και εξετάσεις).	0.610	0.134	0.411	0.251	0.167
12. Η δυσκολία εύρεσης ενός αξιοκρατικού τρόπου τελικής εξέτασης των φοιτητών μου μέσω των ηλεκτρονικών μέσων.	0.273	0.080	0.864	0.177	0.059
13. Η δυσκολία εύρεσης ενός αξιόπιστου συστήματος επιτήρησης των φοιτητών μου μέσω ηλεκτρονικών μέσων.	0.190	0.034	0.897	0.150	0.042
14. Η απόσπαση της προσοχής των φοιτητών μου που με υποχρέωνε σε συχνές επαναλήψεις.	0.474	0.214	0.198	0.445	-0.010
15. Η αδυναμία να χρησιμοποιήσω πίνακα	0.363	0.035	0.086	0.588	0.189
16. Ο χρόνος που χρειάστηκε για έξτρα βοηθητικό υλικό του μαθήματος.	0.126	0.205	0.043	0.851	0.106
17. Ο χρόνος που χρειάστηκε για να οργανώσω τις εξ αποστάσεως εξετάσεις.	0.088	0.192	0.342	0.737	0.056

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Σχήμα 2: Κρημονογράφημα - Scree Plot (5 παράγοντες)

Στον πρώτο παράγοντα ανήκουν 5 μεταβλητές – δυσκολίες για τους πανεπιστημιακούς με πολύ καλό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha=0.834⁵, ως εξής:

- 8. Η αδυναμία να γνωρίσω από κοντά τους φοιτητές μου.
- 9. Η μειωμένη αλληλεπίδραση με τους φοιτητές μου.
- 10. Η αδυναμία να συνεργαστώ με τους συναδέλφους δια ζώσης.
- 11. Η αλλαγή τους παιδαγωγικής διαδικασίας (διδασκαλία και εξετάσεις).
- 14. Η απόσπαση τους προσοχής των φοιτητών μου που με υποχρέωνε σε συχνές επαναλήψεις.

Στον δεύτερο παράγοντα ανήκουν 5 μεταβλητές – δυσκολίες με αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha=0.777, ως εξής:

- 1. Η γραμμή internet του σπιτιού μου είχε συχνές διακοπές.
- 2. Ο ελλιπής / παλιός διαθέσιμος εξοπλισμός που χρησιμοποιούσα.
- 3. Η χαμηλή ποιότητα ήχου και εικόνας τους πλατφόρμας που χρησιμοποιούσα.
- 6. Οι ηλεκτρονικές διδασκαλίες σχεδόν πάντα μου δημιουργούσαν άγχος (πχ λόγω διακοπής σύνδεσης).
- 7. Οι εξ αποστάσεως εξετάσεις μου δημιούργησαν έξτρα άγχος (πχ λόγω διακοπής σύνδεσης).

Στον τρίτο παράγοντα ανήκουν 2 μεταβλητές – δυσκολίες με πολύ καλό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha=0.887, ως εξής:

- 12. Η δυσκολία εύρεσης τους αξιοκρατικού τρόπου τελικής εξέτασης των φοιτητών μου μέσω των ηλεκτρονικών μέσων.
- 13. Η δυσκολία εύρεσης τους αξιόπιστου συστήματος επιτήρησης των φοιτητών μου μέσω ηλεκτρονικών μέσων.

Στον τέταρτο παράγοντα ανήκουν 3 μεταβλητές – δυσκολίες με αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha=0.716, ως εξής:

- 15. Η αδυναμία να χρησιμοποιήσω πίνακα.
- 16. Ο χρόνος που χρειάστηκα για έξτρα βοηθητικό υλικό του μαθήματος.
- 17. Ο χρόνος που χρειάστηκα για να οργανώσω τους εξ αποστάσεως εξετάσεις.

Τέλος, στον πέμπτο παράγοντα ανήκουν 2 μεταβλητές – δυσκολίες με αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha=0.753, ως εξής:

- 4. Η εξοικειώσή μου με την τεχνολογία, η οποία είναι χαμηλή.
- 5. Η δυσκολία εγκατάστασης / σύνδεσης του απαιτούμενου λογισμικού (πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης κ.λπ).

Στα παραπάνω αποτελέσματα υπάρχουν δύο παράγοντες (3ος και 5ος) με δύο μεταβλητές. Σύμφωνα με τους Yong & Pearce (2013, σελ. 80) ένας παράγοντας με δύο μεταβλητές θεωρείται αξιόπιστος μόνο όταν οι μεταβλητές συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους ($r > 0.70$) αλλά είναι αρκετά ασύνδετοι με άλλες μεταβλητές, όπως στην περίπτωση των δυσκολιών 12 και 13 (3ος παράγοντας) με δείκτη συσχέτισης 0.796 (βλ. Πίνακα 5). Ωστόσο, δεδομένου ότι οι μεταβλητές 4 και 5 του 5ου παράγοντα έχουν μέτρια συσχέτιση (0.603) θεωρούμε ότι μπορούμε να διατηρήσουμε τον παράγοντα, καθώς ερμηνεύει τις προσωπικές δυσκολίες με την τεχνολογία, σύμφωνα με τα εμπειρικά μας κριτήρια, και επομένως έχει ένα ξεκάθαρο νόημα για εμάς, σύμφωνα με τις υποδείξεις των Worthington & Whittaker (2006).

Συνολικά, λοιπόν, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι πανεπιστημιακοί την περίοδο της πανδημίας θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν, ως εξής:

- 1ος παράγοντας: *δυσκολίες διδασκαλίας & συνεργασίας.*
- 2ος παράγοντας: *δυσκολίες λόγω τεχνολογικής εξάρτησης.*
- 3ος παράγοντας: *διλήμματα για τις εξετάσεις.*
- 4ος παράγοντας: *οργανωτικές δυσκολίες μαθημάτων/εξετάσεων.*
- 5ος παράγοντας: *προσωπικές δυσκολίες.*

Επίσης, από το Κρημνογράφημα (scree plot) προκύπτει ότι από τους πέντε παράγοντες, ο πρώτος και ο δεύτερος (ή ομάδα δυσκολιών) είναι οι σημαντικότεροι.

Δηλαδή, οι πιο σημαντικές ομάδες/παράγοντες δυσκολιών αφορούν την συνήθη ακαδημαϊκή πρακτική, της διδασκαλίας και συνεργασίας (1ος παράγοντας) καθώς και την ανασφάλεια που προέρχεται λόγω εξάρτησης από την τεχνολογία (2ος παράγοντας). Χαμηλότερης σημαντικότητας ομάδα δυσκολιών εκφράζει ο 5ος παράγοντας, δηλαδή οι προσωπικές δυσκολίες που ενδεχομένως προέρχονται από περιορισμένη εμπειρία/εξοικείωση ή/και περιορισμένες γνώσεις/δεξιότητες στα ηλεκτρονικά μέσα. Το Κρημνογράφημα ουσιαστικά απεικονίζει την διακύμανση που ερμηνεύεται από κάθε παράγοντα. Αναλυτικότερα, όπως υποδεικνύει και ο Πίνακας 8 της συνολικής ερμηνευθείσας διακύμανσης, το ποσοστό της διακύμανσης (% of Variance, στήλη initial Eigenvalues,) που ερμηνεύει ο 1^{ος} παράγοντας είναι 35.314% ενώ ο 2^{ος} παράγοντας είναι 11.569%, δηλαδή οι δύο παράγοντες αθροιστικά ερμηνεύουν το 46.883%. Αυτό το ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους 2 παράγοντες, με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας (1) φαίνεται και στη στήλη Extraction Sums of Squared Loadings.

Πίνακας 8: Συνολική ερμηνευθείσα διακύμανση (Total Variance Explained)

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6.003	35.314	35.314	6.003	35.314	35.314	2.943	17.314	17.314
2	1.967	11.569	46.883	1.967	11.569	46.883	2.426	14.268	31.582
3	1.289	7.581	54.463	1.289	7.581	54.463	2.117	12.453	44.035
4	1.169	6.878	61.341	1.169	6.878	61.341	2.092	12.304	56.339
5	1.040	6.116	67.457	1.040	6.116	67.457	1.890	11.118	67.457
6	0.777	4.571	72.028						
7	0.678	3.988	76.016						
8	0.617	3.628	79.644						
9	0.563	3.312	82.956						
10	0.554	3.261	86.217						
11	0.523	3.075	89.292						
12	0.415	2.441	91.732						
13	0.398	2.340	94.073						
14	0.331	1.950	96.022						
15	0.253	1.490	97.513						
16	0.231	1.359	98.872						
17	0.192	1.128	100						

Συμπερασματικά, η εφαρμογή της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης ανέδειξε 5 ομάδες/παράγοντες - δυσκολιών για τους πανεπιστημιακούς, όπως τα συγκεκριμένα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης

Παράγοντας	Μεταβλητή	Φόρτιση στον παράγο- ντα	Συμμετο- χικότητα	Cronbach alpha
Δυσκολίες διδασκαλίας και συνεργασίας	8. Η αδυναμία να γνωρίσω από κοντά τους φοιτητές μου.	0.842	0.751	0.834
	9. Η μειωμένη αλληλεπίδραση με τους φοιτητές μου.	0.839	0.778	
	10. Η αδυναμία να συνεργαστώ με τους συναδέλφους δια ζώσης.	0.713	0.573	
	11. Η αλλαγή της παιδαγωγικής διαδικασίας (διδασκαλία και εξετάσεις).	0.610	0.651	
	14. Η απόσπαση της προσοχής των φοιτητών μου που με υποχρέωνε σε συχνές επαναλήψεις.	0.474	0.507	
Δυσκολίες λόγω τεχνολο- γικής εξάρτησης	1. Η γραμμή internet του σπιτιού μου είχε συχνές διακοπές.	0.773	0.613	0.777
	2. Ο ελλιπής / παλιός διαθέσιμος εξοπλισμός που χρησιμοποιούσα.	0.681	0.537	
	3. Η χαμηλή ποιότητα ήχου και εικόνας της πλατφόρμας που χρησιμοποιούσα.	0.729	0.562	
	6. Οι ηλεκτρονικές διδασκαλίες σχεδόν πάντα μου δημιουργούσαν άγχος (πχ λόγω διακοπής σύνδεσης).	0.590	0.637	
	7. Οι εξ αποστάσεως εξετάσεις μου δημιούργησαν έξτρα άγχος (πχ λόγω διακοπής σύνδεσης).	0.491	0.585	
Διλήμματα για τις εξετάσεις	12. Η δυσκολία εύρεσης ενός αξιολογικού τρόπου τελικής εξέτασης των φοιτητών μου μέσω των ηλεκτρονικών μέσων.	0.864	0.863	0.887
	13. Η δυσκολία εύρεσης ενός αξιόπιστου συστήματος επιτήρησης των φοιτητών μου μέσω ηλεκτρονικών μέσων.	0.897	0.866	

Οργανωτικές δυσκολίες μαθημάτων/ εξετάσεων	15. Η αδυναμία να χρησιμοποιήσω πίνακα.	0.588	0.522	0.716
	16. Ο χρόνος που χρειάστηκε για έξτρα βοηθητικό υλικό του μαθήματος.	0.851	0.795	
	17. Ο χρόνος που χρειάστηκε για να οργανώσω τις εξ αποστάσεως εξετάσεις.	0.737	0.709	
Προσω- πικές δυσκολίες	4. Η εξοικείωσή μου με την τεχνολογία, η οποία είναι χαμηλή.	0.860	0.769	0.753
	5. Η δυσκολία εγκατάστασης / σύνδεσης του απαιτούμενου λογισμικού (πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης κ.λπ).	0.845	0.749	

3. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η συγκεκριμένη έρευνα περιέλαβε μέλη όλων των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και όλων των τύπων προσωπικού που υπηρετούν την Γ' βάρθμια εκπαίδευση στη χώρα μας. Το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων είναι μέλη ΔΕΠ, ενώ από άποψη φύλου οι περισσότεροι είναι άνδρες. Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες έχουν εμπειρία 20 ετών και άνω. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων είναι τα 52 έτη περίπου. Η ηλικία (52) και τα έτη εργασίας (20 έτη) φαίνεται ότι έχουν μικρή επίδραση στην υιοθέτηση της τεχνολογίας για την επείγουσα ανταπόκριση στις έκτακτες ανάγκες, καθώς η συνολική εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι θετική σε όλα τα AEI (CEDEFOP, 2020), αν και είναι γνωστό ότι αυτοί οι δύο παράγοντες αποτελούν σημαντικά εμπόδια σε κανονικές συνθήκες (Alhawsawi & Jawhar, 2021). Εν μέσω Lockdown, επτά στους δέκα πανεπιστημιακούς χρησιμοποίησαν το προσωπικό τους laptop, ενώ το ιδρυματικό web-based email χρησιμοποιήθηκε σε σημαντικό βαθμό για τις ανάγκες επικοινωνίας. Οι πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης που χρησιμοποιήθηκαν είναι κυρίως το Zoom, Skype/Skype for Business, Teams, και λιγότερο το Webex.

Όσον αφορά τις δυσκολίες των πανεπιστημιακών αυτές κυρίως εστιάζονται στη μειωμένη αλληλεπίδραση με τους φοιτητές, στην αδυναμία να γνωρίσουν από κοντά τους φοιτητές και στη δυσκολία εύρεσης ενός αξιόπιστου συστήματος επιτήρησης των φοιτητών μέσω των ηλεκτρονικών μέσων.

Η ομαδοποίηση των δυσκολιών μέσω παραγοντικής ανάλυσης ανέδειξε ως σημαντικότερες αυτές που αφορούν τη διδασκαλία και συνεργασία (1^{ος} παράγοντας) και την τεχνολογική εξάρτηση (2^{ος} παράγοντας). Ειδικότερα, η 1^η ομάδα δυσκολιών αφορά την αδυναμία γνωριμίας με τους φοιτητές, την μειωμένη αλληλεπίδραση με τους φοιτητές, την αδυναμία συνεργασίας με τους συναδέλφους, την αλλαγή της παιδαγωγικής διαδικασίας και την απόσπαση της προσοχής των φοιτητών στις ηλεκτρονικές

τάξεις. Δηλαδή, ο 1ος παράγοντας (δυσκολίες διδασκαλίας και συνεργασίας) υποδηλώνει τις δυσκολίες στην προώθηση ενός εποικοδομητικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και συνεργασίας μέσω των διαδικτυακών πλατφορμών. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με τα αποτελεσματικά (προσχεδιασμένα) διαδικτυακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως αυτά περιγράφονται από τους Pavlis-Korres et al. (2009), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αμεσότητα, η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητών αποτελούν προϋπόθεση. Δηλαδή, ο 1^{ος} παράγοντας υποδεικνύει τις δυσκολίες καλλιέργειας ενός εποικοδομητικού κλίματος διδασκαλίας και συνεργασίας μέσω των ηλεκτρονικών πλατφορμών. Έτσι, η απουσία ενός φυσικού (κτηριακού) και συναισθηματικού πλαισίου, των οποίων η ύπαρξη αποτελεί μια θετική συνθήκη εργασίας διδασκόντων και φοιτητών, φαίνεται ότι επηρεάζει αρνητικά τους σε αυτή τη νέου τύπου συνύπαρξη – εκπαιδευτική πράξη μέσω των ηλεκτρονικών μέσων. Η επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία και συνεργασία στη χώρα μας, η οποία έχει συμπληρώσει 1 και ½ έτος (ή 3 εξάμηνα φοίτησης) από τον Μάρτιο του 2020 μέχρι σήμερα που γράφεται το άρθρο (Ιούνιος 2021), φαίνεται ότι έχει επίπτωση στις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των πανεπιστημιακών και των φοιτητών καθώς και των πανεπιστημιακών μεταξύ τους (και προφανώς και στις σχέσεις μεταξύ των φοιτητών, το οποίο μένει να αποδειχθεί από άλλη έρευνα. Ενδεικτικά, βλ. Wut T., Xu J., 2021).

Η 2^η ομάδα δυσκολιών αφορά την *τεχνολογική εξάρτηση* των πανεπιστημιακών, η οποία επηρεάζεται από την ποιότητα της γραμμής του οικιακού Internet, τον εξοπλισμό, την ποιότητα ήχου/εικόνας της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης και το έξτρα άγχος που μπορεί η εξάρτηση αυτή να προκαλεί είτε για την ομαλή διεξαγωγή της ηλεκτρονικής διδασκαλίας ή/και της ηλεκτρονικής εξέτασης των φοιτητών. Αν και οι πανεπιστημιακοί είχαν/έχουν την ευχέρεια να εργάζονται από το πανεπιστήμιο αντί για το σπίτι τους, εντέλει και παρά το γεγονός ότι τα Ιδρύματα της χώρας διαθέτουν άριστες τεχνολογικές υποδομές, η εντατική και συνεχής εξάρτηση από την τεχνολογία φαίνεται να αποτελεί άλλο ένα παράγοντα ψυχολογικής επιβάρυνσης.

Η 3^η ομάδα δυσκολιών σχετίζεται με *διλλήματα* των διδασκόντων για την εύρεση μιας άμεμπτης – αξιόπιστης και αξιοκρατικής διαδικασίας στις εξ αποστάσεως εξετάσεις, σύμφωνα με τα πρότυπα που πρέπει να τηρούνται. Οι εξετάσεις αποτελούν κορυφαία τυπική διαδικασία στο πανεπιστήμιο που πραγματοποιείται σε προκαθορισμένο χρόνο, ορισμένο από την κάθε Σχολή/Τμήμα με συγκεκριμένη οργάνωση και κανόνες και με ατομική ευθύνη του διδάσκοντα. Αυτός ο τύπος δυσκολιών σχολιάζεται στην έκθεση NESET της ΕΕ (2021, σελ. 27), δεδομένου ότι η αξιολόγηση και η ακαδημαϊκή ακεραιότητα των φοιτητών στο πλαίσιο της επείγουσας διαδικτυακής εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί ένα τομέα ανησυχίας, ο οποίος, όπως διατυπώνεται, δεν έχει ακόμη ερευνηθεί επαρκώς.

Τέλος, στις δύο τελευταίες ομάδες δυσκολιών εντάσσονται αφενός αυτές που αφορούν *οργανωτικά ζητήματα* για τα μαθήματα/εξετάσεις κατά την μετάπτωσή τους από δια ζώσης σε εξ αποστάσεως και αφετέρου οι *προσωπικές αδυναμίες* των πανεπιστημιακών σε σχέση με την τεχνολογία.

Δηλαδή, οι τρεις πρώτες ομάδες παραπέμπουν σε δυσκολίες με ένα *ισχυρό αποτύπωμα στην ψυχολογία* των πανεπιστημιακών ενώ οι δύο τελευταίες ομάδες παραπέμπουν σε *πραγματικές* δυσκολίες που δημιούργησε η επείγουσα, αναγκαστική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες όμως είναι σημαντικά μικρότερου βαθμού.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι παρά το γεγονός ότι τα Ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα εν μέσω Lockdown απέδειξαν την ανθεκτικότητά τους και δεν αντιμετώπισαν σοβαρό πρόβλημα στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τεχνολογικής σκοπιάς αλλά και οι πανεπιστημιακοί, είτε αξιοποιώντας τον προσωπικό τους εξοπλισμό ή/και τον εξοπλισμό του γραφείου τους συνδυαστικά με τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες του πανεπιστημίου, ανταποκρίθηκαν άμεσα, εντούτοις η πανεπιστημιακή εκπαίδευση όπως και κάθε μορφής/τύπου/βαθμίδας εκπαίδευση είναι μια συμμετοχική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται διδάσκοντες και διδασκόμενοι, όπου ειδικά τους διδάσκοντες, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, δοκίμασε και δοκιμάζει η απομάκρυνση από το φυσικό χώρο εργασίας τους (αίθουσα διδασκαλίας) κυρίως σε ψυχολογικό και λιγότερο σε πραγματικό επίπεδο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής σχετίζονται στενά με το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο απάντησαν οι συμμετέχοντες, το οποίο διαμορφώθηκε από τις σύγχρονες τεχνολογικές δυνατότητες που πρόσφεραν τα Ελληνικά Ιδρύματα, την τεχνική (κυρίως) υποστήριξη που έλαβαν καθώς και τη διαθεσιμότητα λογισμικού/εξοπλισμού. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να λάβει υπόψη το πλαίσιο αυτό, το οποίο ομοιάζει με τις δυτικές και ανεπτυγμένες χώρες του κόσμου. Ωστόσο, το μέγεθος του δείγματος (περίπου 9% του συνολικού διδακτικού προσωπικού), η ηλικιακή διασπορά, η διασπορά σε σχέση με το φύλο, η διασπορά που σχετίζεται με τις απαντήσεις που δόθηκαν από όλους τους τύπους προσωπικού, η συμπερίληψη στην έρευνα όλων των ιδρυμάτων της χώρας, όλα αυτά μας δίνουν την αίσθηση ότι μια παρόμοια έρευνα με περίπου ίδιο/παρόμοιο πλαίσιο θα μπορούσε να αναδείξει συναφείς δυσκολίες σε σχέση με τη διδασκαλία, κάτι που φυσικά μένει να αποδειχθεί.

Επιπλέον, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε περισσότερα είδη δυσκολιών, υπό το πρίσμα της πρωτόγνωρης χρήσης της τεχνολογίας σε μία επείγουσα μετάβαση της δια ζώσης δραστηριότητας σε εξ αποστάσεως. Δηλαδή, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε ζητήματα που σχετίζονται με τις ερευνητικές δραστηριότητες των πανεπιστημιακών κατά τη διάρκεια του lockdown/πανδημίας, καθώς και των προσωπικών τους δυσκολιών. Ενδεικτικά, για τις δυσκολίες σε σχέση με την

έρευνα θα μπορούσαν να μελετηθούν ζητήματα όπως, ποιος είναι ο αντίκτυπος του Covid-19 στην προσβασιμότητα στις ερευνητικές υποδομές, τη βιωσιμότητα των διεθνών ερευνητικών συνεργασιών, την ικανότητα πραγματοποίησης επιτόπιων ερευνητικών εργασιών και τη συμμετοχή σε επιστημονικά συνέδρια. Επίσης, για τις προσωπικές δυσκολίες θα μπορούσαν να μελετηθούν ζητήματα όπως, ποιος είναι ο αντίκτυπος του αυξημένου φόρτου εργασίας από το σπίτι σε συνδυασμό με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, της ατομικής απομόνωσης, του φόβου για την υγεία, κ.λπ.

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ειλικρινείς ευχαριστίες μας σε όλες και όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα διότι χωρίς το ενδιαφέρον που έδειξαν δεν θα είχαμε μια εικόνα των συνεπειών του Lockdown στους πανεπιστημιακούς στη χώρα μας. Η συμβολή όλων είναι πολύτιμη.

Σημειώσεις

1. Ενδεικτικές πηγές: (a) Marinoni et al. (2020), έρευνα της ένωσης International Association of Universities – IAU σε 424 πανεπιστήμια and 109 περιοχές/χώρες, (b) Gatti et al. (2020), the Coimbra group, έρευνα σε 33 πανεπιστήμια και 23 Ευρωπαϊκές χώρες, (c) European Union (2021) NESET report by Farnell, Skledar Matijević, Ćukanec Schmidt, The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence, η οποία συνθέτει τα ευρήματα της επείγουσας διεθνούς αρθρογραφίας.
2. Συνολικά εστάλησαν 8700 ερωτηματολόγια στο διδακτικό προσωπικό κάθε Ελληνικού Πανεπιστημίου (25 συνολικά), που δείχνει ποσοστό ανταπόκρισης 13%. Το διδακτικό προσωπικό των τακτικών πανεπιστημίων (χωρίς το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) είναι 12744 άτομα, άρα οι 1183 απαντήσεις αντιστοιχούν στο 9.3% του συνόλου. Το διδακτικό προσωπικό σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής του 2018 (ΔΕΠ και ΕΔΙΠ) είναι 12744 άτομα (χωρίς τους ΕΕΠ & ΕΤΕΠ που δεν περιλαμβάνονται στα στατιστικά στοιχεία, όχι ιδιαίτερα πολυπληθείς ομάδες κατά τη γνώμη μας. Πηγή: <https://www.statistics.gr/en/statistics/-/publication/SED33/->).
3. Το ποσοστό του 61.8% των ανδρών του δείγματος πλησιάζει το ποσοστό του πληθυσμού (64.9%), αφού οι άνδρες ΔΕΠ & ΕΔΙΠ είναι 8272 σε σύνολο 12744 ατόμων (χωρίς τις κατηγορίες ΕΕΠ & ΕΤΕΠ που δεν περιλαμβάνονται στα στατιστικά στοιχεία, αν και δεν έχουν υψηλό πληθυσμό κατά τη γνώμη μας), σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία του 2018 της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής. Πηγή: <https://www.statistics.gr/en/statistics/-/publication/SED33/->).
4. Το ποσοστό 69,1% προσεγγίζει το ποσοστό πληθυσμού των μελών ΔΕΠ, που ισοδυναμεί με 8475 άτομα σε συνολικό διδακτικό προσωπικό 12744 ΔΕΠ & ΕΔΙΠ (χωρίς τις κατηγορίες ΕΕΠ & ΕΤΕΠ, όπως ήδη αναφέρθηκε) ή 66,5%, σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή. Στοιχεία 2018. Πηγή: <https://www.statistics.gr/en/statistics/-/publication/SED33/->).
5. Η εσωτερική αξιοπιστία εκτιμήθηκε μέσω του Cronbach άλφα. Κατά τη γνώμη των Nunnally & Bernstein (1978), ένας συντελεστής αξιοπιστίας 0.70 ή μεγαλύτερος θεωρείται αποδεκτός.

Βιβλιογραφία

- Alhawsawi, S. & Jawhar S.S. (2021) Negotiating pedagogical positions in higher education during Covid-19 pandemic: teacher's narratives. *Heliyon*, 7(6).
- Bakhov I., Opolska N. Bogus M. Anishchenko V. Biryukova Y. (2021) Emergency Distance Education in the Conditions of COVID-19 Pandemic: Experience of Ukrainian Universities. *Education Sciences*, 11(7).
- Bao, W. (2020) COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Hum Behav & Emerg Tech*, 2, 113-115.
- Basilaia, G. & Kvavadze, D. (2020) Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1–9.
- Bilecen, B. (2020) Commentary: COVID-19 Pandemic and Higher Education: International Mobility and Students' Social Protection. International Organization for Migration. *International Migration*, 58(4).
- Bond, M., Bedenlier, S., Mar n, V. I. & Händel, M. (2021) Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-24.
- CEDEFOP (2020) *Greece: responses to the Covid-19 outbreak*. Retrieved on 20/-5/2021 from cedefop.europa.eu/en/news/greece-responses-covid-19-outbreak.
- Chirikov, I., Soria, K. M, Horgos, B. & Jones-White, D. (2020) Undergraduate and Graduate Students' Mental Health During the COVID-19 Pandemic. *UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education*. Retrieved on 30.5.2021 from <https://escholarship.org/uc/item/80k5d5hw>.
- European Commission (2020) *Science for Policy Briefs- Educational inequalities in Europe and physical school closures during Covid-19*. Ανακτήθηκε στις 21/11/2020 από https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/fairness_pb2020_wave04_covid_education_jrc_i1_19jun2020.pdf
- Farnell, T., Skledar Matijević A., ćukanec Schmidt N. (2021) *The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence, NESET report*, Luxembourg: Publication Office of the European Union, doi: 10.2766/069216.
- Gatti, T., Helm F., Huskobla G., Maciejowska D., McGeever B., Pincemin J.-M., et al. (2020) *Practices at Coimbra Group universities in response to the Covid-19: A collective reflection on the present and future of higher education in Europe*, The Coimbra Group. Retrieved on 2 May 2021 from <https://www.coimbra-group.eu/wp-content/uploads/Final-Report-Practices-at-CG-Universities-in-responce-to-the-COVID-19.pdf>

- He, W. & Xiao, J. (2020) The Emergency Online Classes during COVID-19 Pandemic: A Chinese University Case Study. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 21-36.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020) The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*. Retrieved March 29, 2021, from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Inside Higher Ed (2020) *Responding to the COVID-19 Crisis: A Survey of College and University Presidents, IHE*. Retrieved on 10 May 2021 from <https://www.insidehighered.com/booklet/responding-covid-19-crisis-part-ii-new-surveycollege-and-university-presidents>.
- Iyer, P., Aziz, K. & Ojcius, D. M. (2020) Impact of COVID-19 on dental education in the United States. *Journal of Dental Education*, 84(6), 718-722.
- Kamaludin, K., K. Chinna, S. Sundarasan, H. Khoshaim, M. Nurunnabi, G.M. Baloch, A. Sukayt, S.F.A. Hossain (2020) Coping with COVID-19 and movement control order (MCO): experiences of university students in Malaysia. *Heliyon*, 6 (11).
- Marinoni, G., van't Land, H. Jensen (2020) *Global Survey Report. The impact of Covid-19 on higher education around the world*, International Association of Universities – IAU. Retrieved on 20 May 2021 from https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Noori A.Q. (2021) The impact of COVID-19 pandemic on students' learning in higher education in Afghanistan. *Heliyon*, 7(10).
- Papaioannou, T. (2021) Out of chaos, a new era emerges for Greek universities. *University World News*, 20 Feb., 2021.
- Pavlis-Korres M., Karalis T., Leftheriotou P. and Barriocanal E.G. (2009) Integrating Adults' characteristics and the Requirements for their Effective Learning in an e-Learning Environment. In Lytras M., Patricia Ordonez de Pablos, Damiani E., Avison D., Naeve A., Horner D., *Best Practices for the Knowledge Society*, Springer.
- Rizvi, F. (2020) Reimagining recovery for a more robust internationalization. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1313-1316.
- Saeed Al-Maroofof, R., Salloum S.A., Hassanien A.E., Shaalan K. (2020) Fear from COVID-19 and technology adoption: the impact of Google Meet during Coronavirus pandemic. *Interactive Learning Environments*, <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1830121>.
- Schleicher, A. (2020) *The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020*. OECD. Ανακτήθηκε στις 10/10/2020 από <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

- Tomasik, M. J., Helbling, L. A. & Moser, U. (2021) Educational gains of in person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID 19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566-576.
- Toquero, C. (2020) Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-5.
- United Nations (2020) *Policy Brief: Education during Covid-19 and beyond*. Ανακτήθηκε στις 10/10/2020 από https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid19_and_education_august_2020.pdf
- UNESCO (2020) *Covid-19 Impact on Education*. Ανακτήθηκε στις 23/12/2020 από <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2020) Framework for reopening schools. Ανακτήθηκε στις 25/10/2020 από <https://www.unicef.org/media/68366/file/Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>
- Worthington, R.L. & Whittaker T.A. (2006) Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Wut, T., Xu J. (2021) Person to person interactions in online classroom settings under the impact of COVID 19: a social presence theory perspective. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09673-1>.
- Yong, A.G. and Pearce, S. (2013) A Beginner's Guide to Factor Analysis: Focusing on Exploratory Factor Analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9, 79-94.

ΓΙΑΤΙ ΝΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΟΥΜΕ; ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΓΟΝΕΙΣ, ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΜΙΛΟΥΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ

WHY WORK TOGETHER? TEACHERS, PARENTS, STUDENTS AND COMMUNITY PARTNERS TALK ABOUT THE RELATIONSHIP OF THE SCHOOL WITH ITS ENVIRONMENT

Αγγελική Λαζαρίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
alazarid@uth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι σχέσεις των σχολείων με το εξωτερικό τους περιβάλλον μέσα από την οπτική των γονέων, των εκπαιδευτικών, των κοινωνικών φορέων, και των μαθητών. Η έρευνα πλαισιώνεται από τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων και τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου. Το βασικό ερώτημα της έρευνας είναι ο βαθμός ενσωμάτωσης των σχολείων στην ευρύτερη κοινότητα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με εστιασμένες συνεντεύξεις σε δείγμα 24 συμμετεχόντων, 6 σε κάθε ομάδα εστίασης. Στα αποτελέσματα αναδεικνύεται η πεποίθηση πως το σχολείο, παρά τις όποιες προσπάθειες, αλλαγές και μεταρρυθμιστικές κινήσεις, εξακολουθεί να λειτουργεί περισσότερο απομονωτικά, από ότι συμμετοχικά. Παρά τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων στην έρευνα για την ανάγκη περισσότερων και σημαντικότερων δράσεων και πρωτοβουλιών προς αυτήν την κατεύθυνση, διάφορα εμπόδια παρεμβάλλονται στη μετεξέλιξη του σχολείου σε ένα σύγχρονο οργανισμό ο οποίος βρίσκεται σε πλήρη σχέση και αρμονία με το εξωτερικό του περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες προτείνουν τρόπους βελτίωσης των σχέσεων σχολείου και ευρύτερου περιβάλλοντος.

Λέξεις κλειδιά

Συνεργασία σχολείου-κοινωνίας, κοινωνικά συστήματα, κοινωνικό κεφάλαιο, σχολικοί οργανισμοί, μέτοχοι.

Abstract

This paper examines the relationships of schools with their external environment through the lens of teachers, parents, students and community partners. The main question that drives the research is to what extent Greek schools are integrated in the wider social context. The research was conducted with focused interviews on a sample of 24 participants. The findings revealed that Greek schools despite all efforts, changes and reforms do not collaborate effectively with their surrounding environments. Despite the agreement of the participants in the research on the need for more focused actions and initiatives in this direction, there are obstacles that make the relationship between schools and their communities ineffective. Shareholders agree that more should be done acknowledging their role in the partnership as being more active, responsible and cooperative.

Key words

School community partnerships, social capital, social systems, collaboration, stakeholders.

0. Εισαγωγή

Η διεθνής έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης και της κοινωνιολογίας έχει καταλήξει ότι για την αποτελεσματικότερη μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών, απαραίτητη συνθήκη αποτελεί η συνεργασία, τόσο με την οικογένεια, σε πρώτο βαθμό, όσο και με την ευρύτερη κοινότητα στη συνέχεια (Henderson, Mapp, Johnson & Davies, 2007, Patrikakou, Weissbeg, Redding & Walberg, 2005, Berg, Melaville & Blank, 2006, Glickman & Scally, 2008). Οι τρόποι με τους οποίους η ευρύτερη κοινότητα συμμετέχει και υποστηρίζει τις δράσεις ενός σχολείου δεν εξαντλούνται μόνο στην οικονομική βοήθεια, αλλά εκτείνεται στην παροχή υπηρεσιών, αγαθών, πραγματογνωμοσύνης, στην ανάπτυξη ταλέντων, και την εξεύρεση εθελοντών και μεντόρων (Σακκάς, 2020). Τα παραπάνω αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της ύπαρξης και ουσιαστικής συμμετοχής αυτών των φορέων για τη βιωσιμότητα και την επίτευξη των βασικών στόχων και της αποστολής του σχολείου και αποτελούν τη βάση της έρευνας που παρουσιάζεται στις επόμενες ενότητες. Η θεωρητική πλαισίωση της έρευνας στηρίζεται σε δύο προσεγγίσεις: τη Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων και τη Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου και παρουσιάζονται στη συνέχεια.

1. Η θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων

Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων θεωρείται μια από τις πιο σημαντικές θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς αναδεικνύει την αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση των κοινωνικών συστημάτων με το περιβάλλον τους (Hoy & Miskel, 2013). Αναγνωρίζοντας τη δυναμική, πολυσύνθετη και ευάλωτη σε εξωτερικούς παράγοντες φύση των οργανισμών, μέσω της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων,

οι ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση εκείνων των παραγόντων που επηρεάζουν τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού. Η σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ οργανισμών και περιβάλλοντος είναι εμφανής τόσο στα παραγόμενα “προϊόντα” ενός οργανισμού (θετική επίδραση στο περιβάλλον) όσο και στα “κατάλοιπα” (αρνητική επίδραση στο περιβάλλον). Παράλληλα, το εξωτερικό περιβάλλον επιδρά και επηρεάζει τις εισδοχές, τις διεργασίες, και τις εκροές ενός οργανισμού. Για να μπορούμε, επομένως, να αποτυπώσουμε την εικόνα ενός οργανισμού και να μπορούμε να εξηγήσουμε συμπεριφορές, αποφάσεις, και προτεινόμενες λύσεις, πρέπει να διερευνήσουμε τόσο το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό του περιβάλλον. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται δύο θεωρήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος: η θεσμική και η διαχειριστική θεώρηση. Μια σύντομη περιγραφή των δύο αυτών θεωρήσεων ακολουθεί.

1.1. Η Θεσμική Θεώρηση του Εξωτερικού Περιβάλλοντος

Ο στόχος της θεσμικής θεώρησης είναι να εξηγήσει πώς προκύπτουν κοινωνικά οργανωμένα περιβάλλοντα και πώς αυτά επηρεάζουν την κοινωνική δράση ενός οργανισμού (Rowan και Miskel, 1999). Στην περίπτωση ενός σχολείου, οι κάθε είδους εμπλεκόμενοι, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, ομάδες συμφερόντων και άλλα σχολεία θεωρούνται ενσωματωμένοι σε κοινωνικά περιβάλλοντα. Αυτά τα περιβάλλοντα δημιουργούν κανόνες, κανονισμούς και πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των μελών τους. Επομένως, οι σχολικές δομές αντικατοπτρίζουν τους κανόνες, τις αξίες και τις ιδεολογίες που θεσμοθετούνται μέσα στην κοινωνία και στη βάση αυτών, δημιουργούν τους δικούς τους κανόνες και πλαίσια λειτουργίας. Κύριες πηγές από τις οποίες πηγάζουν οι νόμοι και οι επιμέρους κανονισμοί αποτελούν οι κυβερνήσεις, εθνικές ή τοπικές, ανάλογα με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε κράτους. Οι εκτελεστικές και νομοθετικές υπηρεσίες σε κρατικό επίπεδο που έχουν ως έργο τους την εκπαίδευση δημιουργούν πολιτικές και γραφειοκρατικές δομές, νόμους και κανονιστικά πλαίσια που περιορίζουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών οργανισμών και θέτουν τα όρια λειτουργίας τους (Hoy and Miskel, 2013).

1.2. Η Διαχειριστική Θεώρηση του Εξωτερικού Περιβάλλοντος

Σύμφωνα με αυτήν, το εξωτερικό περιβάλλον διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στον οργανισμό, αφού συμμετέχει στον προσδιορισμό των στόχων και στη διαμόρφωση πολύ σημαντικών συνιστωσών του, που θα το βοηθήσουν να επιβιώσει και να επιτύχει την αποστολή του. Το εξωτερικό περιβάλλον παρέχει στον οργανισμό πληροφορίες και τους απαραίτητους πόρους (δημοσιονομικούς, ανθρώπινους, υλικούς ή μη), που χρειάζεται ο σχολικός οργανισμός για να συνεχίσει να επιτελεί το έργο του. Η βασική συνιστώσα αυτής της θεώρησης στηρίζεται στην πεποίθηση ότι οι σχολικοί οργανισμοί δεν είναι αυτάρκεις, αλλά χρειάζονται πληροφορίες και πόρους από το

εξωτερικό τους περιβάλλον για την επιβίωσή τους. Σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα ο βαθμός εξάρτησης των σχολείων από το εξωτερικό τους περιβάλλον είναι μεγαλύτερος, με αποτέλεσμα τη μείωση του εύρους του εσωτερικού ελέγχου που ασκείται από τα μέλη τους και την αύξηση της επιβολής εξωτερικών περιορισμών και διαδικασιών (Hoy and Miskel, 2013).

Καταληκτικά, και η θεσμική και η διαχειριστική θεώρηση του εξωτερικού περιβάλλοντος συνυπάρχουν σε έναν σχολικό οργανισμό. Η έμφαση στην ανάδειξη του ενός ως πιο σημαντικού σε σχέση με τον άλλο έχει αποτελέσει πεδίο διενέξεων και καταλυτικών αλλαγών τόσο σε συγκεντρωτικά όσο και σε λιγότερο συγκεντρωτικά ή αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Επειδή η επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος μπορεί να αποτελέσει απειλή για την αυτονομία και την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού, οι ηγέτες οφείλουν να λάβουν μέτρα για τον περιορισμό και τη μείωση αυτών των απειλών στις εσωτερικές λειτουργίες των οργανισμών τους. Στρατηγικές όπως συνεργασίες και ανάπτυξη σχέσεων με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, κοινωνικούς και συνδικαλιστικούς φορείς, την τοπική κοινωνία, με στόχο την απόκτηση σταθερότητας, την εκμετάλλευση της κοινωνικής γνώσης και την προσπάθεια αλλαγής του περιβάλλοντος μέσω ομάδων επιρροής (Κατσαρός, 2008) αποτελούν τα πιο ισχυρά όπλα που διαθέτει ένας σχολικός οργανισμός για να ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις και τις απειλές του περιβάλλοντος.

2. Η Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου

Η επιχειρηματολογία υπέρ της συμμετοχής των κοινωνικών φορέων στο σχολείο έχει απασχολήσει τους ερευνητές διεθνώς (Bryk & Schneider, 2002, Fullan, 2011, 2014, όπ. αναφ. στο Ice et al., 2015, Mourshed, Chijioke & Barber, 2010, Tucker, 2011). Η έρευνα στο πεδίο αυτό αναδεικνύει τον παράγοντα συνεργασίας σχολείου-τοπικής κοινωνίας ως έναν από τους βασικούς πυλώνες της επίτευξης σχολικής βελτίωσης και αποτελεσματικότητας. Ανάμεσα στα επιχειρήματα που περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά στην αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών μέσω της εξεύρεσης επιπρόσθετων πόρων, άψυχων και έμψυχων, τους οποίους μπορούν τα σχολεία να αντλήσουν από τις κοινότητες μέσα στις οποίες βρίσκονται (Epstein, 2010) και στην οικοδόμηση πιο στενών, υποστηρικτικών σχέσεων με τα μέλη τους, μεμονωμένες οικογένειες και άτομα-μαθητές (Sanders, 2003). Με αυτό το άνοιγμα, δημιουργούνται κουλτούρες συνεργασίας στους σχολικούς οργανισμούς και το αίσθημα του ανήκειν, πολύ βασικό στις ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Όλα τα παραπάνω, έχουν ως φιλοσοφικό υπόβαθρο, τη Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου. Αναφορές σε αυτή τη θεωρία βρίσκουμε σε κείμενα και έρευνες των Bourdieu (1997), Coleman (1990), Putnam (1995, 2000, 2007), Preston (2013), Chrispeels, (1996), Gordon and Louis (2009), και Torre and Fine (2006), όπου ο όρος κοινωνικό κεφάλαιο χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τα αποτελέσματα των σχέσεων και

αλληλεπιδράσεων των ανθρώπων οι οποίοι συμμετέχουν σε διαφορετικές ομάδες και δημιουργούν κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ τους με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων. Βασική προϋπόθεση, αλλά και απόρροια αυτών των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων είναι η επίτευξη εμπιστοσύνης, η οποία συντελεί ώστε τα άτομα να συνεργάζονται και να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά, αποκομίζοντας πολλαπλά οφέλη.

Δύο σημαντικές μορφές του κοινωνικού κεφαλαίου αξίζει να αναφερθούν εδώ. Η μία αφορά το “κοινωνικό κεφάλαιο που συνδέει” (bonding social capital) και το “κοινωνικό κεφάλαιο που γεφυρώνει” (bridging social capital), σύμφωνα με τον Preston, (2013). Η πρώτη μορφή έχει μικρό εύρος και αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ μελών μιας οικογένειας και μεταξύ φίλων, ενώ η δεύτερη είναι πιο ευρεία και περιλαμβάνει τις σχέσεις και τους δεσμούς που αναπτύσσουν άνθρωποι από διαφορετικές κουλτούρες, εθνότητες, και κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν η σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό κοινωνικού κεφαλαίου που γεφυρώνει, είναι πιο ανοικτή στις καινοτομίες, πιο δεκτική στις αλλαγές, και πιο ανθεκτική σε περιόδους κρίσεων και κινδύνου (Auld, 2008, Green, 2018, όπ. αναφ. στο Σακκάς, 2020).

Συμπερασματικά, η Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων και η Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου φέρνουν στο προσκήνιο την αμφίδρομη και διαλεκτική σχέση που αναπτύσσουν οι σχολικοί οργανισμοί με το περιβάλλον τους και τη συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτησή τους από αυτό. Όταν αυτές οι σχέσεις συνεργασίας βρίσκονται σε ισχύ, τα οφέλη είναι μεγάλα, τόσο για τις σχολικές μονάδες, όσο και για τις τοπικές κοινωνίες: κοινωνική ευημερία, ενδυνάμωση σχολείων και κοινοτήτων, βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος (Prew, 2009, Bryan & Henry, 2012, Ersein et al, 2013). Η συνειδητοποίηση, όμως, αυτών των θετικών δεν είναι πάντοτε αυτονόητη για τους εκπαιδευτικούς. Στη χώρα μας, το συγκεκριμένο θέμα δε φαίνεται να έχει απασχολήσει σοβαρά την εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτό επιβεβαιώνει και η έλλειψη σχετικών ερευνών. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται η παρούσα μελέτη, η οποία έχει σκοπό να φέρει στο προσκήνιο της συζήτησης τις σχέσεις σχολείου-κοινωνίας μέσα από την καταγραφή των θέσεων και τοποθετήσεων των άμεσα εμπλεκόμενων, των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και εκπροσώπων κοινωνικών φορέων για τις σχέσεις των σχολείων με την ευρύτερη κοινωνία. Ακολουθεί, επομένως, η περιγραφή της έρευνας και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της.

3. Η έρευνα

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που πλαισιώνει αυτήν τη διερεύνηση είναι: *Ποια η σχέση των σχολείων με την ευρύτερη κοινότητα;* Στο ερώτημα κλήθηκαν να απαντήσουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη σχολική ζωή: εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εκπρόσωποι κοινωνικών φορέων. Η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε ως καταλληλότερη για να απαντηθεί το συγκεκριμένο ερώ-

τημα. Ειδικότερα, έγινε χρήση εστιασμένων συνεντεύξεων, μία για κάθε ομάδα συμμετεχόντων. Μέσω των εστιασμένων συνεντεύξεων, γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί και εκπρόσωποι κοινωνικών φορέων είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν σε μια διαλογική σχέση μεταξύ τους και να αντιπαραβάλουν τις απόψεις τους για το υπό διερεύνηση θέμα. Για τους σκοπούς της εστιασμένης συνέντευξης δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές και εκπρόσωποι κοινωνικών φορέων). Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν δια ζώσης, πριν τεθούν τα περιοριστικά μέτρα για τη διασφάλιση της δημόσιας υγείας λόγω της πανδημίας. Η κάθε συνάντηση με τις 4 ομάδες των συμμετεχόντων διεξήχθη ξεχωριστά και διήρκεσε μεταξύ 1 και 1 2/2 ώρας.

Ο αριθμός των ατόμων σε κάθε ομάδα κυμάνθηκε από 4 έως 6. Η επιλογή των ατόμων σε κάθε ομάδα έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας τυπικής περίπτωσης με ομοιογενή δείγματα, η οποία αποτελεί την πιο συχνή στρατηγική δειγματοληψίας σε ομάδες εστίασης (Tracy, 2019). Το δείγμα προέρχεται από μία γεωγραφική περιοχή και γι αυτό τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Άλλωστε, η ποιοτική μέθοδος που επιλέχθηκε για την έρευνα δεν αποσκοπούσε στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά στην αναζήτηση ποιοτικών παραμέτρων για το υπό διερεύνηση θέμα. Αυτό από μόνο του αποτελεί και περιορισμό της έρευνας. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθησε θεματική ανάλυση.

4. Τα αποτελέσματα

Τρεις θεματικές προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων: α) ο βαθμός συμμετοχής και ενσωμάτωσης ενός σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα, β) τρόποι βελτίωσης και ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ σχολείων και τοπικών κοινοτήτων, και γ) ο ρόλος των εκπαιδευτικών, γονέων, και μαθητών σε ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο. Στη βάση αυτών των τριών θεματικών θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της κάθε ομάδας.

4.1. Η οπτική των εκπαιδευτικών

4.1.1. Ο βαθμός συμμετοχής και ενσωμάτωσης ενός σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η σχέση ενός σχολείου με το εξωτερικό του περιβάλλον επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες: εντοπιότητα, βαθμίδα εκπαίδευσης, ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και η σύσταση του δυναμικού της μονάδας. Η εντοπιότητα αφορά το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον που πλαισιώνει ένα σχολείο και επηρεάζει τις δυναμικές συνιστώσες που δημιουργούν οι σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας. Ως παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις δυσκολίες που παρουσιάζει αυτό το εγχείρημα όταν το σχολείο βρίσκεται σε απομονωμένες περιοχές και περιβάλλεται από χαμηλού κοινωνικοοικονομικού φάσματος κοινότητες με

έντονο το διαπολιτισμικό στοιχείο με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα κυρίως επικοινωνίας. Η βαθμίδα της εκπαίδευσης επηρεάζει επίσης, σημαντικά το άνοιγμα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης υπάρχουν περισσότερα περιθώρια συμμετοχής και εμπλοκής με το ευρύτερο περιβάλλον. Αυτό συνδέεται επίσης άμεσα με το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όπου *“δεν υπάρχει αυτονομία στις σχολικές μονάδες, και κατά συνέπεια αφού δεν υπάρχει διοικητική αυτονομία είναι λίγο δύσκολο να ενσωματωθεί στην τοπική κοινωνία, γιατί η ενσωμάτωση θα σήμαινε μια διαδικασία λήψης αποφάσεων και με τους γονείς και με τους μαθητές.”* Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το δυναμικό που απαρτίζει τη σχολική μονάδα μπορεί να επιδράσει θετικά ή αρνητικά σε δράσεις ανοίγματος του σχολείου καθώς μπορεί να παρατηρηθεί *“μια δυσκαμψία και ίσως οφείλεται, νομίζω στο κουρασμένο πλήρωμα του σχολείου.”*

4.1.2. Τρόποι βελτίωσης και ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ σχολείων και τοπικών κοινοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν αρκετούς τρόπους για να βελτιωθεί η σχέση των σχολείων με την τοπική κοινότητα. Πρωτίστως, αναφέρουν δράσεις ενεργοποίησης και ευαισθητοποίησης των γονέων και της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού, χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας, ο ρόλος της ηγεσίας και η συλλογική στόχευση. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι χρειάζεται να γίνουν βήματα ώστε τόσο οι ίδιοι, όσο και οι γονείς να συνειδητοποιήσουν τα οφέλη από μια σχέση συνεργασίας του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα λαμβάνοντας όμως υπόψη παράγοντες όπως, *“η απόσταση, ο φόρτος εργασίας, η αμοιβή, και η αντιμετώπιση που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την τοπική κοινωνία, από τους φορείς.”* Εμμέσως οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι υπάρχει προκατάληψη για τους ίδιους και αρνητισμός από πλευράς τοπικής κοινωνίας. Αναγνωρίζουν ότι ο ρόλος τους πρέπει να αναβαθμιστεί και γι αυτό, τόσο τα εξωτερικά κίνητρα όσο και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι σημαντικοί παράγοντες. Ειδικότερα, για το διευθυντή οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορεί να ενδυναμώσει τις συνεργασίες με την τοπική κοινωνία καθώς ως *“ο ηγέτης κάθε ομάδας, της κάθε σχολικής κοινότητας θα πρέπει να δώσει πρωτοβουλίες και να κάνει εκείνος πρώτος το άνοιγμα προς τους τοπικούς φορείς.”* Τέλος, αναγνωρίζουν ότι σε ένα πιο συμμετοχικό και ανοιχτό πλαίσιο, οι παραδοσιακοί μέθοδοι διδασκαλίας δεν είναι κατάλληλοι για την ενίσχυση και την προώθηση των σχέσεων σχολείου-κοινωνίας. Υπάρχει, δηλαδή, ανάγκη για χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας (π.χ. project) οι οποίες θα στοχεύουν στο *“να πάνε τα παιδιά στην τοπική κοινωνία.”* Όλα τα παραπάνω, προϋποθέτουν ότι το άνοιγμα του σχολείου θα αποτελεί συλλογική στόχευση της μονάδας με σκοπό την *“ανάδειξη του σχολείου και των μαθητών”* και όχι την *“ανάδειξη κάποιου διευθυντή ή κάποιου άλλου.”*

4.1.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο.

Σε ένα ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως πολύπλευρο. Θεωρούν ότι πρέπει να είναι πάντα σε ετοιμότητα, να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται συνεχώς. “Εμένα μου αρέσει, δηλαδή νομίζω ότι είναι μια πρόκληση για μένα. Σίγουρα με πολλή υπευθυνότητα, θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει μια συνεχής επιμόρφωση.” Επιπλέον, η ευθύνη τους απέναντι στην κοινωνία αποτελεί το σημείο εκκίνησης, αλλά και μια πρόκληση για την ανάληψη δράσεων και τη συνεχή τους ενημέρωση για τις εξελίξεις της τοπικής κοινωνίας. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας εκπαιδευτικός, “Ως εκπαιδευτικός πιστεύω πως θα έπρεπε να έχω σε αυτή τη περίπτωση μια συνεχή ενημέρωση για τις εξελίξεις της κοινωνίας της τοπικής και για πιο καθολικά θέματα έτσι ώστε κάθε τι που θα συμβαίνει να σκέφτομαι πως μπορώ να το χρησιμοποιήσω για να συνδέσω αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο με αυτό που συμβαίνει γύρω τους στον εξωτερικό κόσμο.”

4.2. Η οπτική των γονέων

4.2.1. Ο βαθμός συμμετοχής και ενσωμάτωσης ενός σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Όσον αφορά το βαθμό ένταξης του σχολείου στην τοπική κοινωνία, οι γονείς πιστεύουν πως “η πλειοψηφία των σχολείων είναι εντελώς αποστασιοποιημένη από την τοπική κοινωνία”. Η μη συστηματική παρουσία των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις καθώς και οι περιστασιακές επισκέψεις των παιδιών σε εξωσχολικούς χώρους (π.χ. αρχαιολογική μνημεία) αναφέρονται ως παραδείγματα από τους γονείς. Οι γονείς θεωρούν ως κύρια αιτία της μη σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία την έλλειψη κινήτρων από πλευράς διευθυντή και εκπαιδευτικών αναφέροντας ότι ο ρόλος τους εξαντλείται στην εκπλήρωση των τυπικών του υποχρεώσεων (π.χ. ολοκλήρωση διδακτέας ύλης, εφημερίες). Ως δεύτερη αιτία αναφέρουν τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που περιορίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τη σχολική μονάδα.

Σχετικά με το δικό τους ρόλο στα σχολικά δρώμενα, οι γονείς παραδέχονται ότι είναι μικρός και μάλιστα για κάποιους από τους ερωτηθέντες, σχεδόν ανύπαρκτος. Κύρια αιτία είναι η εκ μέρους τους έλλειψη χρόνου, καθώς οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις τους περιορίζουν τα όποια περιθώρια για εντονότερη συμμετοχή στη σχολική ζωή. Ως ένα σημείο αναγνωρίζουν, βέβαια, και οι ίδιοι οι γονείς την προσωπική τους ευθύνη για την όλη κατάσταση (κυρίως αδιαφορία, ατονική θέληση εμπλοκής). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας γονέας, “το σύνθημα είναι ότι είναι ανύπαρκτος ο ρόλος του γονέα, δυστυχώς, οι περισσότεροι γονείς δε συμμετέχουν στη λειτουργία του σχολείου, μόνο ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων αλλά εγώ προσωπικά δεν έχω συμμετάσχει ποτέ. Θα έπρεπε αλλά δυστυχώς ο χρόνος είναι ελάχιστος. Οι λόγοι είναι και οικογενειακοί και επαγγελματικοί.” Ταυτόχρονα, όμως, θεωρούν ότι δεν ενημερώνονται επαρκώς από το σχολείο για τις δραστηριότητες του

τελευταίου ή για τις συνελεύσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Ο τελευταίος ως συλλογικό όργανο εκπροσώπησης των γονέων θεωρούν ότι παρουσιάζει προβλήματα δημοκρατικότητας, αντιπαλότητας μεταξύ των μελών του και δυσλειτουργίας. Για παράδειγμα, αναφέρουν ότι συμμετέχει περιορισμένος αριθμός γονέων στη συγκρότησή του και τη λήψη αποφάσεων. Σε ορισμένες περιπτώσεις δεν συμμετέχουν μάλιστα γονείς που θα μπορούσαν να προσφέρουν ουσιαστικές υπηρεσίες.

4.2.2. Τρόποι βελτίωσης και ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ σχολείων και τοπικών κοινοτήτων. Για τους γονείς, η ύπαρξη κινήτρων είναι πρωταρχικής σημασίας για τη βελτίωση των σχέσεων σχολείων και τοπικών κοινωνικών. Αναγνωρίζουν ότι ένα πιο ανοικτό σχολείο απαιτεί χρόνο, επομένως, θεωρούν σημαντικές κάποιου είδους επαγγελματικές ελαφρύνσεις (π.χ. μείωση διδακτικών ωρών) και μεγαλύτερη οικονομική ενίσχυση (π.χ. αμοιβή μέσω προγραμμάτων). Οι γονείς πιστεύουν, επίσης, στην ενίσχυση των πρωτοβουλιών από όλους τους εμπλεκόμενους, την τοπική κοινωνία και τις σχολικές μονάδες. Ειδικά, για το τελευταίο αναφέρονται στο σημαντικό ρόλο του διευθυντή ο οποίος δεν πρέπει, κατά τη γνώμη τους να εξαντλείται στο διοικητικό και διαχειριστικό του ρόλο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν: *“Είναι θέμα εκπαιδευτικών να δοθούν κίνητρα στους μαθητές. Πρώτα από την μεριά του διευθυντή και μετά από τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή και όρεξη να μην έχουν οι εκπαιδευτικοί, αν ο διευθυντής το προωθεί, θέλοντας και μη, ως ένα σημείο, θα συμμετάσχουν. Άμα είναι μόνο μάνατζερ, θα κάνουν μόνο διαδικαστικά πράγματα.”*

Επιπλέον, αναφέρουν ότι πρέπει να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Οι γονείς κάνουν λόγο για έλλειψη ενημέρωσης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας γονέας, *“Εγώ προσωπικά θα ήθελα να συμμετάσχω αλλά δε συμμετέχω γιατί πρώτον, δεν ενημερώνομαι σωστά. Τρία χρόνια τώρα που έχω παιδιά στο δημοτικό, δεν έχω αντιληφθεί πότε γίνεται ο σύλλογος γονέων, πότε συγκεντρώνονται, πότε κάνει συνεδριάσεις, πότε ψηφίζεται, θα ήθελα να βάλω μέχρι και υποψηφιότητα, αλλά...”* και σχολιάζουν αρνητικά τις δράσεις του συλλόγου γονέων και του τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των μελών. Για παράδειγμα, *“Εγώ είμαι μέλος αλλά δε μπορώ να συνεννοηθώ με τα υπόλοιπα άτομα του συμβουλίου. Δε μπορούμε να δέσουμε και κρατάω έτσι μια στάση...δε μπορώ ειλικρινά....Δεν υπάρχει μια καλή χημεία..”*

4.2.3. Ο ρόλος των γονέων σε ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο. Οι γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν πιο ενεργά στα δρώμενα του σχολείου κυρίως μέσω του συλλόγου γονέων και όχι ατομικά. Οι γνώμες, παρόλα αυτά, διίστανται. Κάποιοι γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν, για παράδειγμα, τις σχολικές εορτές, τη συγκέντρωση οικονομικών πόρων ή τη διοργάνωση εκδηλώσεων. Για άλλους, όμως, γονείς η συμμετοχή πρέπει να γίνεται με μέτρο. Θεωρούν πως δεν πρέπει να παρεμβαίνουν σε διοικητικά θέματα και θέματα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς αυτό είναι έργο των εκπαιδευτικών και του διευθυντή.

Με αυτό θέλουν να υπάρξει μια ισορροπία των ρόλων, με ενεργητική, ως γονείς, συμμετοχή αλλά, όμως με διακριτά όρια. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν: “Καθένας να έχει το ρόλο του. Να υπάρχει ο ρόλος του γονέα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και να μη ξεπερνιούνται αυτές οι γραμμές, να υπάρχει ισορροπία και να υπάρχει διαχωριστική γραμμή. Ο διευθυντής εγώ πιστεύω το καθορίζει αυτό, η διεύθυνση. Δε μπορεί τώρα να εισχωρούν μέσα οι γονείς και να αποφασίζουν οι ίδιοι οι γονείς τι πρέπει να κάνει το διδακτικό προσωπικό.”

4.3. Η οπτική των μαθητών

4.3.1. Ο βαθμός συμμετοχής και ενσωμάτωσης ενός σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα κάνουν λόγο για προσπάθειες πρωτοβουλιών από πλευράς σχολείου να φιλοξενήσουν τοπικούς παράγοντες στο σχολικό χώρο σε περιόδους εορτών ή άλλων εκδηλώσεων. “Όταν προσπαθούσαν να μας εντάξουνε στις διαδικασίες της τοπικής κοινωνίας, αρχικά είχαμε κάνει μια επίσκεψη στο δημαρχείο της πόλης μας,... Μετά σε κάθε έναρξη της σχολικής χρονιάς, έρχονταν κάποιοι δημοτικοί σύμβουλοι....και είχαμε και κάποιες επισκέψεις κάποιες φορές σε κάποιες γιορτές...” Αναφέρονται επίσης στις σχολικές επισκέψεις που έχουν πραγματοποιήσει οι ίδιοι με τα σχολεία τους σε χώρους όπως το κοινοβούλιο, καθώς και την εμπλοκή τους σε δράσεις αναδάσωσης στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή ενός περιβαλλοντικού προγράμματος με την παρότρυνση των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, θεωρούν ότι η εν λόγω σύνδεση παραμένει ατονική και μη συστηματική. Συγκεκριμένα, οι μαθητές είπαν: “Γενικά πιστεύω ότι έγκειται πιο πολύ στη δράση των καθηγητών να μας παροτρύνουν. Τώρα το δικό μου το σχολείο πιστεύω ότι δεν ήταν απομονωμένο από τέτοιες δραστηριότητες αλλά πιστεύω σίγουρα θα μπορούσαν να είχαν γίνει και άλλα πράγματα ακόμα δηλαδή η δυνατότητα υπήρχε και το περιθώριο που σου δίνουν και οι καθηγητές, πόσο θέλουν να ασχοληθούνε μαζί σου.”

4.3.2. Τρόποι βελτίωσης και ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ σχολείων και τοπικών κοινοτήτων. Για τη βελτίωση των σχέσεων σχολείου και τοπικής κοινωνίας, οι μαθητές θεωρούν ότι πρέπει να ξεκινήσει ένας ουσιαστικός διάλογος με όλους τους εμπλεκόμενους (π.χ. τοπικοί ιθύνοντες, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές). Θεωρούν το δικό τους ρόλο σημαντικό και δηλώνουν πρόθυμοι να αναλάβουν και οι ίδιοι πρωτοβουλίες για δράσεις που τους ενδιαφέρουν, διαφορετικά θεωρούν ότι όταν αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, η συμμετοχή τους είναι μειωμένη και η στάση τους απαξιωτική. Παρόλα αυτά, αναγνωρίζουν ότι το ήδη φορτωμένο πρόγραμμά τους αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, για τους περισσότερους, προκειμένου να συμμετέχουν σε τέτοιες δράσεις. Ενδεικτικά είναι τα λεγόμενά τους: “Πιστεύω ότι στο να επιτευχθεί μια καλύτερη σχέση και μια τέτοια σύνδεση πολύ σημαντικό ρόλο έχουν οι μαθητές. Πολλές φορές οι καθηγητές πήγαν πρώτοι να οργανώσουνε κάποια

event οι μαθητές τα αντιμετωπίσαν με μια απαξίωση. Δηλαδή, μια μειοψηφία των μαθητών ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν.”

4.3.3. Ο ρόλος των μαθητών σε ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο. Ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών στη σχολική ζωή και σε διάφορες επιμέρους εκδηλώσεις σύνδεσης με την τοπική κοινωνία είναι, όπως ήδη επισημάνθηκε, περιορισμένος. Αρνητικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της κατάστασης διαδραματίζει ο μη ουσιαστικός τρόπος λειτουργίας των συλλογικών μαθητικών οργάνων (π.χ. πενταμελές για τη σχολική τάξη, δεκαπενταμελές για όλο το σχολείο). Τα συγκεκριμένα όργανα έρχονται αντιμέτωπα με προβλήματα δημοκρατικότητας, συλλογικής δράσης και στελέχωσής τους με ικανά άτομα. Όπως μάλιστα χαρακτηριστικά τονίζουν οι συμμετέχοντες στην παρούσα συνέντευξη μαθητές, τα άτομα που τελικά εκλέγονται σε ανάλογα συλλογικά όργανα μαθητών είναι τα πιο «δημοφιλή» (τα πιο «επικοινωνιακά» με τους συμμαθητές) και όχι τα πιο «ικανά» για να εκπροσωπήσουν τους συμμαθητές τους. Αντιπροσωπευτική των παραπάνω είναι η αναφορά ενός μαθητή: “Δε συμμετέχω καθόλου στα δεκαπενταμελή και στα πενταμελή, δεν έχω καμία απολύτως ανάμειξη. Γιατί δεν πήγαιναν τα άτομα τα οποία είχαν σκοπό να ασχοληθούν με αυτό. Πήγαιναν τα δημοφιλή τα άτομα που ήξεραν απλά ότι θα βγούνε. Τα παιδιά τα οποία ήταν πολύ γνωστά στο σχολείο, γενικότερα είχανε πολλές παρέες, είχαν ανθρώπους που ήξεραν ότι σίγουρα θα τους ψηφίσουν... Στις εκλογές στις οποίες θα έβγαινε αυτός που είχε τους πιο πολλούς φίλους και όχι αυτό που πραγματικά άξιζε.”

Η συμμετοχή των μαθητών σε ένα πιο «ανοιχτό και συμμετοχικό σχολείο» μπορεί να επιτευχθεί, εφόσον εδραιωθεί ένα δημοκρατικό κλίμα και ενίσχυση της επικοινωνίας. Χρειάζεται συνεχής δράση και όχι επανάπαυση, ακόμη και μετά την εκλογή πενταμελών και δεκαπενταμελών, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους. Αυτό αφορά ιδιαίτερα τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε η ανάγκη για “...καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών και αυτό μπορεί να επιτευχθεί από τη μεριά των μαθητών να είναι πιο δεκτικοί, να μην απορρίπτουν ό,τι τους λένε οι καθηγητές γιατί υπάρχει μεγάλη απόσταση Και να γίνεται καλύτερη συζήτηση.” Επίσης, προτείνουν τα συλλογικά όργανα εκπροσώπησης τους να λειτουργούν με πιο ουσιαστικό τρόπο και ο ρόλος τους να μην περιορίζεται στην τυπική διεκπεραίωση μη ουσιαστικών ζητημάτων (π.χ. πότε και που θα πάμε εκδρομή) καθώς “...υπάρχουν και κάποιες απόψεις που θα μπορούσαν να ακουστούν, ενώ υπό αυτές τις συνθήκες δεν ακούγονται, και να φανούν πολύ συμφέρουσες για όλους μας...”

4.4. Η οπτική των κοινωνικών φορέων

4.4.1. Ο βαθμός συμμετοχής και ενσωμάτωσης ενός σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Οι εκπρόσωποι των κοινωνικών φορέων που συμμετείχαν στην έρευνα

θεωρούν ότι η συμμετοχή τους σε σχολικές δράσεις είναι μικρή, με κάποιες επιτυχείς παρεμβάσεις, όταν συμβαίνει (προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού, προγράμματα αγωγής υγείας, ασφάλειας, προγράμματα ενάντια στη βία και την κακοποίησης και ποικίλα κοινωνικά θέματα, όπως διαπολιτισμικότητα, ισότητα των φύλων, κλπ). Αυτό, κατά την άποψή τους οφείλεται στα μεγάλα γραφειοκρατικά εμπόδια που συναντούν όταν επιχειρούν να προσεγγίσουν τα σχολεία. Για ορισμένους, τα εμπόδια αυτά προσκρούουν και στην έλλειψη προθυμίας για συνεργασία, την έλλειψη εμπιστοσύνης και την καχυποψία εκ μέρους των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους *“αντιμετωπίσαμε δυσκολίες και με τους διευθυντές, άλλοτε με δασκάλους, άλλοτε κάποιοι που ήταν πιο θετικοί στη συνεργασία... ούτως ή άλλως αυτό είχε μια πορεία το να πάμε σε ένα σχολείο δε γινόταν έτσι...να κάνουμε επαφές, να στείλουμε γράμματα στους γονείς, στους καθηγητές, στην εκπαίδευση, στη Δευτεροβάθμια, στην Πρωτοβάθμια...”* Θεωρούν ότι τα σχολεία, σε μεγάλο βαθμό, είναι εσωστρεφή, ενώ η εμπειρία τους φαίνεται να είναι πιο θετική με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό αναδεικνύεται εύστοχα μέσα από τα ίδια τα λόγια ενός διευθυντή προς έναν από τους εκπροσώπους, *“Είμαι υποχρεωμένος να σου ανοίξω την πόρτα επειδή έχεις άδεια, αλλιώς δε θα είχες καμία συνεργασία με εμένα ούτε με το προσωπικό μου.”*

4.4.2. Τρόποι βελτίωσης και ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ σχολείων και τοπικών κοινοτήτων. Για τους εκπροσώπους των κοινωνικών φορέων, οι διευθυντές και οι σύλλογοι γονέων έχουν τη δύναμη να κινητοποιήσουν τη σχολική μονάδα και να πετύχουν συνεργασίες μαζί τους. Ειδικά ο ρόλος των γονέων τονίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς οι γονείς μπορούν να *“πίεσουν το σύλλογο των καθηγητών τους... να πάρουν προγράμματα και πράγματα για το σχολείο.”* Άλλους τρόπους τους οποίους προτείνουν οι εκπρόσωποι των κοινωνικών φορέων για τη βελτίωση των σχέσεών τους με τα σχολεία είναι *“ανταλλαγές, συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, επισκέψεις στο εξωτερικό...”* Για να μπορούν, όμως, να λειτουργήσουν τα παραπάνω, χρειάζεται ένα πιο ευέλικτο σύστημα διοίκησης, μέσα από το οποίο οι κοινωνικοί φορείς να έχουν τη δυνατότητα να έρχονται απευθείας σε συνεννόηση με τις σχολικές μονάδες και να συνάπτουν σχέσεις συνεργασίας παρακάμπτοντας τις δαιδαλώδεις γραφειοκρατικές διαδρομές. Οι εκπρόσωποι τόνισαν ότι έχουν τα μέσα και είναι πρόθυμοι να στηρίξουν με στοχευμένες δράσεις τα σχολεία σε πλήθος καίριων θεμάτων, γι αυτό προτείνουν την ανάπτυξη διεπιστημονικών κέντρων συνεργασίας με σχολεία, τα οποία να λειτουργούν *“ως πυρήνας, με τη διεπιστημονική ομάδα και να υπάρχει μια συνεργασία του σχολείου και μιας τοπικής μονάδας η οποία θα είναι και από τις δυο πλευρές ανοιχτή, μετά από εμπιστοσύνη που θα έχει αποκτηθεί...για να μπορέσει τελικά να προσεγγίσει και το σχολείο εμάς κι εμείς το σχολείο και τους γονείς του την ευρύτερη σχολική κοινότητα.”*

4.4.3. Ο ρόλος των κοινωνικών φορέων σε ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο. Οι εκπρόσωποι κοινωνικών φορέων επιθυμούν πιο συστηματικές συμπράξεις με τα σχολεία. Αυτό, όμως απαιτεί κάποιου είδους αναδιάρθρωση του ρόλου των σχολείων με πιο ανοικτά και ευελικτα σχήματα, τα οποία να περιλαμβάνουν επίσημα, και εκπροσώπους τοπικών φορέων. Ενδεικτικά είναι τα λόγια ενός εκ των εκπροσώπων, “Εγώ [φαντάζομαι] ένα σχολείο που ουσιαστικά θα ήμασταν κομμάτι του...με ένα χώρο που πρακτικά και ζωντανά θα λειτουργεί μέσα στο σχολείο με προγράμματα καθημερινά, με δραστηριότητες, με βιωματικά κομμάτια που είναι αυτά που έχουν τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, καλές οι έρευνες και όλα τα άλλα αλλά το βίωμα μέσα στην τάξη με τους εκπαιδευτικούς, με τους γονείς, με όλους, θα ήταν κάτι που θα είχε άμεσο αποτέλεσμα. Μέσα στη ζωή του σχολείου, πραγματικά.” Προτείνουν, ακόμα, διεπιστημονικές ομάδες εργασίας, οι οποίες θα συμπληρώνουν ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία και θα καλύπτουν ανάγκες οι οποίες ξεφεύγουν των αρμοδιοτήτων, αλλά και των γνώσεων, των εκπαιδευτικών. Οι ομάδες αυτές, προτείνουν οι εκπρόσωποι, να συμμετέχουν στο σύλλογο διδασκόντων και να προσφέρουν την τεχνογνωσία τους.

Οι εκπρόσωποι καταλήγουν ότι το άνοιγμα των σχολείων στην ευρύτερη κοινωνία είναι μονόδρομος καθώς “οι ανάγκες της κοινωνίας σπρώχνουν τα εκπαιδευτικά πράγματα και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα να αλλάξει και να γίνει πιο ανοιχτό, πιο συμμετοχικό, με περισσότερες φωνές, με περισσότερες απόψεις...” Εκείνο το οποίο χρειάζεται, όμως, είναι η ευαισθητοποίηση όλων, και η ανάγκη για την απαγκίστρηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος από παρωχημένες πρακτικές. Όπως χαρακτηριστικά είπαν, “δε μπορούμε να έχουμε ένα ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα, κάποια στιγμή πρέπει να αλλάξει. Και γίνονται βήματα προς εκεί, προς αυτή την κατεύθυνση.”

5. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις ομαδικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, των γονέων των μαθητών και των εκπροσώπων κοινωνικών φορέων για τη σχέση των σχολείων με την ευρύτερη κοινότητα σκιαγραφεί την εικόνα ενός αρκετά απομονωμένου σχολικού περιβάλλοντος από το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο αυτό εντάσσεται. Παρόλο το αρνητικό πρόσημο που δίνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα στο βαθμό ενσωμάτωσης των ελληνικών σχολείων με την ευρύτερη κοινωνία, όλοι βλέπουν τρόπους βελτίωσης αυτών των σχέσεων και αναγνωρίζουν το δικό τους ρόλο σε ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο. Η κάθε ομάδα αναδεικνύει διαφορετικούς παράγοντες. Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει επιγραμματικά τις διαφορετικές προσεγγίσεις της κάθε ομάδας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεις.

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικά δεδομένα εστιασμένων συνεντεύξεων

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς	Μαθητές	Κοινωνικοί φορείς
Ο βαθμός συμμετοχής και ενσωμάτωσης ενός σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα	- Μη ικανοποιητικός - Υπαρξή διαφόρων παραγόντων	- Ανυπαρξία στενής σύνδεσης σχολείου και τοπικής κοινωνίας - Έλλειψη ενημέρωσης - Έλλειψη κινήτρων	- Ατονικές προσπάθειες από το σχολείο - Δυσλειτουργικός μαθητικός σύλλογος - Κακή στελέχωση του - Έλλειψη επικοινωνίας	- Μικρός - Μεγάλα γραφειοκρατικά εμπόδια - Έλλειψη προθυμίας συνεργασίας των εκπαιδευτικών και των σχολείων. - Εσωστρέφεια σχολείων. - Καχυποψία εκπαιδευτικών και έλλειψη εμπιστοσύνης. - Περισσότερη εμπλοκή σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Τρόποι βελτίωσης και ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ σχολείων και τοπικών κοινοτήτων.	- Πολλαπλές δράσεις - Ενεργητική στάση - Συμμετοχική εμπλοκή - Αποκέντρωση - Ηγεσία - Κίνητρα - Νέοι μέθοδοι διδασκαλίας	- Ενίσχυση μέσω κινήτρων - Επαγγελματικές ελαφρύνσεις εκπαιδευτικών - Κονδύλια - Υποδομές - Διευθυντής σε ρόλο ηγέτη	- Διάλογος - Ανάπτυξη πρωτοβουλιών - Περισσότερος χρόνος για εμπλοκή	- Κλειδί ο διευθυντής και ο σύλλογος γονέων - Ευρωπαϊκά προγράμματα. - Απευθείας συνεργασία φορέων με τα σχολεία παρακάμπτοντας γραφειοκρατικές διαδρομές. - Ανάπτυξη διεπιστημονικών κέντρων Προθυμία των φορέων για στοχευμένες δράσεις σε καίρια κοινωνικά θέματα
Ο ρόλος των ενδιαφερομένων σε ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο	- Υπευθυνότητα - Συνεχής επιμόρφωση - Αφιέρωση περισσότερου χρόνου - Νέες δεξιότητες - Αυτενέργεια	- Οριοθετημένη συμμετοχή - ενεργητικός ρόλος - Αναβάθμιση του συλλόγου γονέων	- Ενεργητικός ρόλος - Δημοκρατικό κλίμα - Ενίσχυση επικοινωνίας	- συμπράξεις με σχολεία. - Αναδιάρθρωση του ρόλου των σχολείων με εκπροσώπους φορέων σε συμβούλια. - Δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων εργασίας

Παρά τις διαφορετικές οπτικές μέσα από τις οποίες η κάθε ομάδα αντιλαμβάνεται την έννοια του ανοίγματος και της αλληλεπίδρασης του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα, η κοινή συνισταμένη και στις τέσσερις ομάδες είναι η διάχυτη ανάγκη για ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο στο οποίο οι ρόλοι όλων των εμπλεκόμενων αναγνωρίζονται και η συμβολή τους είναι ουσιαστική. Η αναβάθμιση των διαύλων επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, ο αναβαθμισμένος ρόλος όλων, και η καταλυτικής σημασίας συμβολή της ηγεσίας του διευθυντή προς αυτήν την κατεύθυνση βρίσκει πολλούς υποστηρικτές τόσο στην εγχώρια όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα (Epstein, 2001, Auerbach, 2007, Driessen et al., 2005, Fan, 2001, Hamlin & Flessa, 2018, Kyriakides, 2005, McBride, Schoppe-Sullivan & Ho, 2005, Sanders & Epstein, 2000, Smith, Wohlstetter, Kuzin & De Pedro, 2011). Αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας είναι η θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σε πρώτο επίπεδο και η μακροπρόθεσμη βελτίωση και αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Προς αυτήν την προσπάθεια, οι εμπλεκόμενοι παράγοντες οφείλουν να συνεργάζονται τόσο στο σχεδιασμό, όσο και στην εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων και δράσεων (Bryan & Henry, 2012, ο.αν. στο Σακκάς, 2020). Η σχέση, επομένως, που αναπτύσσεται μεταξύ σχολείων και ευρύτερης κοινωνίας είναι σχέση αμφίδρομη και διαλεκτική, στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και την ανοικτή επικοινωνία και αντιλαμβάνεται το σχολείο ως μια κοινότητα μάθησης η οποία έχει ανάγκη το ευρύτερο περιβάλλον της για την επιβίωσή της και την επίτευξη των στόχων της, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών της (Paoletto, 2000).

Η γεφύρωση της απόστασης μεταξύ ρητορικής και πράξης, όμως, παραμένει το κυριότερο ζητούμενο κι εδώ η έρευνα στρέφεται στο ρόλο της σχολικής ηγεσίας (Bruckmann & Pashiardis, 2012, Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr & Cohen, 2007, Hallinger & Heck, 1998, Leithwood & Riehl, 2003). Η διεθνής έρευνα, όπως αναδεικνύουν και τα δεδομένα της παρούσης μελέτης, έχει αναδείξει το ρόλο του σχολικού διευθυντή ως τον βασικότερο παράγοντα αποτελεσματικότητας ενός σχολείου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο επιτυχημένος διευθυντής οφείλει να μεταδώσει το όραμα ενός διευρυμένου και ανοικτού σχολείου, να το επικοινωνεί προς όλους τους συμμετέχοντες, να είναι υποστηρικτικός, να διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να αναπτύσσει εκείνους τους δεσμούς με την ευρύτερη κοινότητα, οι οποίοι θα εξασφαλίσουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας μετασχηματίζοντάς την σε κοινότητα μάθησης. Η αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή του ελληνικού σχολείου υπό αυτές τις προϋποθέσεις αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη της συμμετοχικότητας και συνεργασίας του σχολείου με το εξωτερικό του περιβάλλον (Maringe, 2012, Hargreaves, Halasz & Pont, 2008, Hopkins, 2007).

Ο σταδιακός απεγκλωβισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος από τις γραφειοκρατικές και αυστηρά συγκεντρωτικές δομές του είναι ένα βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση, αλλά δεν αρκεί. Η συνειδητοποίηση του ρόλου μας ως ενεργών πολιτών

αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της δημοκρατίας, και ως εκ τούτου, έννοιες όπως ενδυνάμωση, συμμετοχικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη βρίσκονται στον πυρήνα της δημοκρατίας. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία αποτελεί ευκαιρία υιοθέτησης πιο δημοκρατικών και συνεργατικών μορφών συνύπαρξης, όπου αμοιβαία αισθήματα ευθύνης, λογοδοσίας, εμπιστοσύνης, σεβασμού και αποδοχής λειτουργούν ευεργετικά προς όλες τις κατευθύνσεις: την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, τη στήριξη των οικογενειών και την ευημερία της κοινότητας.

Βιβλιογραφία

- Auerbach, S. (2007) From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education*, 42(3): 250-283.
- Berg, A., Melaville, A. & Blank, M. (2006) *Community and family engagement: Principals share what works*, Coalition for Community Schools. Washington, DC: Institute for Educational Leadership (IEL).
- Bourdieu, P. (1977) Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, 487-510.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2016) Practicing successful and effective school leadership: European perspectives. In *Successful school leadership: International perspectives*. Bloomsbury Academic, 179-192.
- Bryan, J. & Henry, L. (2012) Strengths-based partnerships: A school-family-community partnership approach to empowering students. *Professional School Counseling*, 12(2):149-156.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002) *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Chrispeels, J. (1996) Effective Schools and Home School Community Partnership Roles: A Framework for Parent Involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4): 297-323.
- Coleman, J. (1990) *Equality and achievement in education*. Boulder, CO: Westview Press
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. & Cohen, C. (2007) *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Driessen, G., Smit, F. & Sleegers, P. (2005) Parental involvement and educational achievement. *British educational research journal*, 31(4): 509-532.

- Epstein, J. (2001) Building bridges of home, school, and community: The importance of design. *Journal of education for students placed at risk. Phi Delta Kappan*, 92(3): 81-96.
- Epstein, J. (2010) School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3): 81-96.
- Fan, X. (2001) Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1): 27-61.
- Glickman, N. & Scally, C. (2008) Can community and education organizing improve inner-city schools? *Journal of Urban Affairs*, 30(5): 557-577.
- Gordon, M. & Louis, K. (2009) Linking parent and community involvement with student achievement: Comparing principal and teacher perceptions of stakeholder influence. *American Journal of Education*, 116(1): 1-31.
- Hamlin, D. & Flessa, J. (2018) Parental involvement initiatives: An analysis. *Educational Policy*, 32(5): 697-727.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998) Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2): 157-191.
- Hargreaves, A., Halasz, G. & Pont, B. (2008) The Finnish approach to system leadership. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership, Vol. 2: Case Studies on System leadership*. Paris: OECD, 69-109.
- Henderson, A., Mapp, K., Johnson, V. & Davies, D. (2007) *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York, NY: New Press.
- Hopkins, D. (2007) *Every School a Great School*. New York, NY: Routledge
- Ice, M., Thapa, A. & Cohen, J. (2015) Recognizing community voice and a youth-led school-community partnership in the school climate improvement process. *School Community Journal*, 25(1): 9-28.
- Κατσαρός Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* Αθήνα: ΥΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kyriakides, L. (2005) Evaluating school policy on parents working with their children in class. *The Journal of Educational Research*, 98(5): 281-298.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003) *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Maringe, F. (2012) Integrating Marketing into the Leadership and Management of Schools: A Curriculum-Focused Approach. *Advances in Educational Administration*, 15: 63-85.
- McBride, B., Schoppe-Sullivan, S. & Ho, M. (2005) The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2): 201-216.
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010) *How the world's most improved school systems keep getting better*. New York, NY: McKinsey.

- Paoletto, G. (2000) Public-private sector partnerships: An overview of cause and effect. In Y. Wang (Ed.), *Public-Private Partnership in the Social Sector: Issues and Country Experiences in Asia and the Pacific*. Tokyo: Asian Development Bank Institute, 30-47.
- Patrikakou, E., Weissberg, R., Redding, S. & Walberg, H. (2005) *School-family partnerships for children's success*. New York, NY: Teachers College Press.
- Preston, J. (2013) Community involvement in school: Social relationships in a bedroom community. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 36(3): 413-417.
- Prew, M. (2009) Community involvement in school development: Modifying school improvement concepts to the needs of South African township schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6): 824-846.
- Putnam, R. (1995) Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America. *PS: Political science & politics*, 28(4): 664-683.
- Putnam, R. (2000) Bowling alone: America's declining social capital. In R. Putnam, *Culture and politics*. Palgrave Macmillan US, 223-234
- Putnam, R. (2007) E pluribus Unum: Diversity and community in the twenty first century the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2): 137-174.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χρ. (2007) *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Rowan, B. & Miskel, C. G. (1999) Institutional theory and the study of educational organizations. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in Educational Administration*. (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass, 359-383
- Sanders, M. & Epstein, J. (2000) The national network of partnership schools: How research influences educational practice. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1-2): 61-76.
- Sanders, M. (2003) Community involvement in schools from concept to practice. *Education and Urban Society*, 35(2): 161-180.
- Smith, J., Wohlstetter, P., Kuzin, C. & De Pedro, K. (2011) Parent involvement in urban charter schools: New strategies for increasing participation. *School Community Journal*, 21(1): 71-94.
- Torre, M. & Fine, M. (2006) Researching and resisting: Democratic policy research by and for youth. In S. Ginwright, P. Noguera & J. Cammarota (Eds.), *Beyond resistance! Youth activism and community change: New democratic possibilities for practice and policy for America's youth*. New York: Routledge, 269-285.
- Tracy, S. (2019) *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. Wiley Blackwell: US
- Tucker, M. (2011) *Standing on the Shoulders of Giants: An American Agenda for Education Reform*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΙΜΩΝ ΣΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ: ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ «ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ
ΔΑΣΚΑΛΩΝ» ΚΑΙ ΤΩΝ «ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ»¹**

**PEER TUTORING AT UNIVERSITY: STUDYING
SOCIAL INTERACTIONS BETWEEN TUTORS
AND TUTEES**

Μαρία Μουμουλίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
mmaria@psed.duth.gr

Βασιλική Πλιόγκου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
vpliogou@uowm.gr

Κώστας Καραδημητρίου
Επίκουρος Καθηγητής
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
kkaradim@psed.duth.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο διερευνήθηκε η Διδασκαλία μεταξύ Ομότιμων (ΔμΟ) στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο ενός προπτυχιακού μαθήματος σε Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Συμμετείχαν δεκαέξι φοιτητές/φοιτήτριες, εκ των οποίων οι επτά με το ρόλο του ‘δασκάλου/ας’ και οι εννέα του ‘μαθητή/μαθήτριας’. Σκοπός ήταν η ανάδειξη και η μελέτη της εξέλιξης στο χρόνο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των μορφών τους ως παράγοντα γνωστικής προόδου. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία που περιλάμβανε ως εργαλεία συλλογής δεδομένων ερωτηματολόγια και συμμετοχική παρατήρηση, η ανάλυση των οποίων ήταν θεματική. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν πλήθος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ‘δασκάλων’ και ‘μαθητών’, όπως υποστηρικτική προσωπική σχέση, συμβουλευτική, κοινή επίλυση γνωστικών και μεθοδολογικών προβλημάτων, καθώς και ποικιλία εκπαιδευτικών πρακτικών από τις ‘δασκάλες’, με αποτέλεσμα τη γνωστική πρόοδο στους/στις ‘μαθητές/μαθήτριες’.

Λέξεις κλειδιά

Διδασκαλία με ομότιμους, εκπαιδευτικές πρακτικές, θεματική ανάλυση, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract

The present article explored Peer Tutoring (PT) in Higher Education within the framework of a course in the Undergraduate Program of a Department of Early Childhood Education. Sixteen students participated, of which seven “teachers”-tutors and nine “students”-tutees. The purpose of this current study highlighted the evolution of their social interactions over time as a factor of cognitive, academic and social progress. A qualitative research was implemented using questionnaires and participatory observation as research tools. The data were analyzed implementing thematic analysis. The results emerged a number of social interactions between students, such as a supportive personal relationship, counseling, joint cognitive and methodological problems solving and a variety of educational practices using by the tutors too.

Key words

Peer tutoring, educational practices, thematic analysis, social interactions, Higher Education.

0. Εισαγωγή

Η Διακήρυξη της Μπολόνια του 1999 έφερε την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αντιμέτωπη με νέες προκλήσεις, καθώς ανέδειξε σε πρωταγωνιστικό παράγοντα στη διδασκαλία τον εποικοδομητικό και αυτορρυθμιζόμενο χαρακτήρα της μάθησης σε σχέση με την παραδοσιακή εκπαιδευτική προσέγγιση της στείρας μετάδοσης θεωρητικών και επιστημονικών γνώσεων (European Union, 2018).

Στην κατεύθυνση αυτή, η διδασκαλία μεταξύ ομότιμων² (peer tutoring) καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, ως λιγότερο στερεότυπη και πιο διαφοροποιημένη στρατηγική συγκριτικά με τις συνήθεις παιδαγωγικές πρακτικές, σε μια λογική δομικών αλλαγών, με σκοπό μια πιο προσβάσιμη σε όλους Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Baudrit, 2007). Σε αυτήν, δάσκαλος/δασκάλα (tutor) και μαθητής/μαθήτρια (tutee) είναι παρόμοιου ακαδημαϊκού επιπέδου (Saunders, 1992, Nawaz & Rehman, 2017), με το επίπεδο του/της δασκάλου/δασκάλας να είναι σχετικά βελτιωμένο από εκείνο του/της μαθητή/μαθήτριας (Topping, 2000), καθώς η ακαδημαϊκή βελτίωση των δεύτερων αναδεικνύεται ως βασικός στόχος (Cohen, 1986). Τα οφέλη της ΔμΟ είναι κυρίως η έλλειψη της τυπικής ιεραρχικής δομής (López, 1999) και τα αυξημένα κίνητρα για μάθηση (Wentzel & Caldwell, 1997).

Οι μελέτες για την ΔμΟ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι πολύ περιορισμένες, με αποτέλεσμα να μην έχουμε επαρκή δεδομένα για την κοινωνική αλληλεπίδραση δασκάλων-μαθητών και συνεπώς να υπάρχει άγνοια για την οικοδόμηση νοημάτων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ τους. Ως εκ τούτου η έρευνα σε αυτό το επίπεδο είναι σημαντική, αφού τα οφέλη από την εισαγωγή και τη θεσμοθέτηση της μπορούν να συμβάλουν στην ποιοτική αναβάθμισή

της (Μουμουλίδου, Καραδημητρίου, Πλιόγκου, 2021). Αντίθετα, σε άλλες χώρες, ιδιαίτερα στις αγγλόφωνες, η ΔμΟ είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με αποδεδειγμένα οφέλη για φοιτητές/φοιτήτριες με δυσκολίες στις σπουδές τους (Baudrit, 2007).

1. Οριοθετήσεις Εννοιών

Η ΔμΟ είναι μια δυναμική κατάσταση με κύριο χαρακτηριστικό την ανάληψη ρόλων ανάμεσα σε δύο ομότιμους, δασκάλου και μαθητή και την εστίαση στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών (Topping, 2005). Βρίσκει εφαρμογή στα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα, σε εκπαιδευόμενους με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, με στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης ίσων ευκαιριών για όλους (Bowman - Perrott, de Martin, Mahadevan & Etchells, 2016, Ntoliou, Papatzikis & Pliogou, 2016). Είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο προσανατολισμένο στον μαθητή, με ευεργετικά οφέλη και για τον δάσκαλο, καθώς «όταν διδάσκεις μαθαίνεις δύο φορές» (Baudrit, 2007, Emerson Raja, Kean Ong & Way Soong, 2018: 1), αν και «χρειάζονται αρκετά ιδιαίτερες συνθήκες, καθήκοντα και καλά επιλεγμένοι αλληλεπιδρώντες, ώστε να εκδηλωθούν τα οφέλη της ΔμΟ» (Baudrit, 2007: 13).

Η ΔμΟ συχνά συγχέεται με την έννοια της «καθοδήγησης» (mentoring) που αφορά στην υποστηρικτική προσωπική σχέση (Baudrit, 2007) με «έναν άλλο μαθητή/μια άλλη μαθήτριά» και περιλαμβάνει μοντελοποίηση ρόλων, καθορισμό προσδοκιών, συμβουλευτική και κοινή επίλυση προβλημάτων (γνωστικών, μεθοδολογικών, ψυχολογικών κ.ά.). Συνήθως η καθοδήγηση απευθύνεται σε άτομα που χρειάζονται βοήθεια σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο (Lennox Terrior & Leonard, 2007). Η επιτυχημένη «καθοδήγηση από ομότιμους» (peer mentoring) σε πανεπιστημιακό περιβάλλον αναδεικνύεται ως το θετικό αποτέλεσμα των σχέσεων μεταξύ φοιτητών/φοιτητριών και μεντόρων/δασκάλων στη διάρκεια της οποίας είναι δυνατόν να αναδυθούν τα οφέλη της ΔμΟ, η κατανόηση των ρόλων, η διάσταση του φύλου κ.ά. (Kalpazidou-Schmidt & Thidemann-Faber, 2016). Τέτοιου είδους στοιχεία καταδεικνύουν τις διαφορετικές προοπτικές για το ρόλο του μέντορα, ο οποίος διαμορφώνεται ανάλογα με τις σχέσεις που αναπτύσσονται στην εκάστοτε εκπαιδευτική διαδικασία (Colvin & Ashman, 2010).

Ο όρος «ομότιμος» αναφέρεται σε εκπαιδευόμενους ίδιας ηλικίας που φοιτούν στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης και αναλαμβάνουν ρόλους δασκάλου και μαθητή (Falchikov, 2001). Όταν όμως η ΔμΟ πραγματοποιείται μεταξύ ατόμων διαφορετικής ηλικίας, με τον μεγαλύτερο να έχει το ρόλο του δασκάλου – λειτουργώντας ως «μοντέλο» – τότε η έννοια του ομότιμου είναι σχετική και προσλαμβάνεται σύμφωνα με τις συνθήκες του πλαισίου (Roscoe & Chi, 2007).

2. Θεωρίες Μάθησης και Ομότιμη Μάθηση

Στην κατανόηση της διαδικασίας της ΔμΟ συνέβαλαν ουσιαστικά οι έρευνες των Vygotsky και Piaget, καθώς ανέδειξαν τις κοινωνικές και γνωστικές βάσεις της ανάπτυξης της (Velez, Cano & Whittington, 2011).

Ο Vygotsky εστίασε στην επίδραση που έχουν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατά την εφαρμογή της ΔμΟ στην ενίσχυση της δημιουργίας νοημάτων μεταξύ ομότιμων, με στόχο την παροχή γνωστικών και κοινωνικών εφοδίων, καθώς οι πιο πεπειραμένοι ομότιμοι μπορούν να βοηθήσουν τον/την μαθητή/μαθήτρια (Vygotsky, 1978). Ο γόνιμος διάλογος που αναπτύσσεται μεταξύ ομότιμων μπορεί να οδηγήσει στην έναρξη συνοικοδόμησης της γνώσης ως μιας κοινωνικής διαδικασίας κατά την οποία οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν για να λύσουν ένα πρόβλημα. Η αλληλεπίδραση μεταξύ ομότιμων μπορεί να επιφέρει μια κατάσταση ισορροπίας με απώτερο στόχο τη γνωστική ισορροπία (Woolfolk, 2001), καθώς η επικοινωνία δημιουργεί και ενισχύει δεξιότητες συνεργασίας, αναδεικνύοντας στοιχεία μεταγνώσης και προσωπικού προβληματισμού (Velez, Cano & Whittington, 2011). Δάσκαλοι/δασκάλες διδάσκουν επενεργώντας στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης των συνομηλίκων τους, χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες και τα γνωστικά εφόδιά τους, ώστε να βελτιωθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Nordlof, 2014).

Επίσης, η θεωρία του Piaget επηρέασε τη διδασκαλία μεταξύ ομότιμων όσον αφορά την ισορροπία ανάμεσα σε γνωστικές συγκρούσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στη σχολική τάξη, καθώς μπορούν να οδηγήσουν στην επανεξέταση των γνώσεών τους και την επίτευξη υψηλότερων στόχων μάθησης (Piaget, 1995/1932, Thurston & Topping, 2007). Το ηθικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση από ομότιμους ωθεί σε σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους. Σε αυτό, τα αποτελέσματα της μάθησης ως προς την κατανόηση γνωστικών αντικειμένων βελτιώνονται, όταν οι δάσκαλοι/δασκάλες δημιουργούν ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού (De Vries, 2000). Οι σχέσεις μεταξύ ομότιμων μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για τους/τις μαθητές/μαθήτριες, καθώς η εξουσία κατανέμεται οριζόντια, επιφέροντας ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για τη μάθηση, αφού οι ενδεχόμενες διορθώσεις, η ανατροφοδότηση και η εξατομικευμένη βοήθεια εκλαμβάνονται θετικά από τους/τις μαθητές/μαθήτριες (Lisi, 2002).

3. Πρακτικές Διδασκαλίας στην Ομότιμη Μάθηση

Βασικές πρακτικές διδασκαλίας εστιάζουν στη μοντελοποίηση, καθώς ένας/μία μαθητής/μαθήτρια – λόγω των υψηλών ακαδημαϊκών του επιδόσεων – αποτελεί πρότυπο προς μίμηση, στη διατήρηση του αμείωτου ενδιαφέροντος για μάθηση και στον σεβασμό του χρόνου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bradford-Watts, 2011). Στην ΔμΟ, οι προαναφερόμενες πρακτικές μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με:

- το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών αναφορικά με τις γνώσεις, δεξιότητες ή και τον συνδυασμό τους,
- τη σύνθεση και τον αριθμό των εμπλεκόμενων μελών στη διαδικασία,
- την εκπαιδευτική δομή στην οποία απευθύνεται,
- την εναλλαγή ή όχι των ρόλων μεταξύ των ομότιμων,
- τις μεταβλητές που αφορούν χρονικούς περιορισμούς ή συνθήκες,
- τη λειτουργία της ΔμΟ,
- την εξωτερική ενίσχυση των δασκάλων: κοινωνικοί έπαινοι, πιστοποίηση, οικονομική ενίσχυση κ.ά. (Mennim, 2017).

4. Μεθοδολογία Έρευνας

4.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία είναι μέρος ευρύτερης μελέτης που πραγματοποιήθηκε το 2017-18 και το 2018-19 με στόχο να βελτιώσει το μάθημα του ΠΠΣ, *Εξατομικευμένη μάθηση με εποπτεία: Θεωρία και έρευνα*, μέσα από την εστίαση στις δυσκολίες των φοιτητών-φοιτητριών-μαθητών, τις πρακτικές διδασκαλίας των φοιτητριών-δασκάλων για την υποστήριξη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών τους, το αμοιβαίο όφελος (γνωστικό, κοινωνικό ή άλλο), τις κοινωνικές ή άλλες δεξιότητες που αποκτήθηκαν ή ενισχύθηκαν στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, σύμφωνα με τις αρχές και τη λογική της ΔμΟ (Moumoulidou, Karadimitriou, Pliogou, 2020, Μουμουλίδου, Καραδημητρίου, Πλιόγκου, 2021). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει το είδος και τις μορφές των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ φοιτητριών-δασκάλων και μαθητών/μαθητριών στη διάρκεια της ΔμΟ και τα γνωστικά οφέλη που ενδεχομένως είχαν οι δεύτεροι/ες μέσα από πρακτικές που ανέπτυξαν στο πλαίσιο του μαθήματος οι πρώτες.

4.2. Πλαίσιο υλοποίησης των μαθημάτων της ΔμΟ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προαναφερόμενου μαθήματος (3^ο εξάμηνο σπουδών), στο οποίο είχαν προβλεφθεί πέντε θεωρητικές εισηγήσεις με μορφή διάλεξης και οχτώ εργαστήρια. Κάθε μάθημα διαρκούσε δυόμισι ώρες. Στο τέλος κάθε εργαστηρίου, οι φοιτητές/φοιτήτριες σχολίαζαν κριτικά τη διαδικασία της ΔμΟ, κάνοντας εκτίμηση της πορείας τους και πρότειναν βελτιώσεις των πρακτικών τους για την επόμενη συνάντηση. Ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος είχε παρουσιαστεί εξ αρχής στους/στις ενδιαφερόμενους/ενδιαφερόμενες από την διδασκουσα³ ως εξής:

1. Τρόπος διδασκαλίας: διαλέξεις και εργαστήρια με υποχρεωτική παρουσία.

2. *Παρουσίες*: δικαίωμα για μία μόνο απουσία.
3. *Σύνθεση δυάδων (επιλογή φοιτητή/φοιτήτριας)*: ένας/μία δάσκαλος-δασκάλα προς έναν/μία μαθητή-μαθήτρια, όπου είναι δυνατό.
4. *Τρόπος εξέτασης*: παρατήρηση της ΔμΟ και διαμορφωτική αξιολόγηση από την διδάσκουσα-επόπτρια των εργαστηρίων και συμπλήρωση ερωτηματολογίων σε προβλεπόμενο χρόνο.

4.3. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα

Ο ανώτατος αριθμός φοιτητών/φοιτητριών-δασκάλων που μπορούσαν να δηλώσουν το μάθημα ήταν δεκαπέντε, με προϋπόθεση την επιτυχία στις εξετάσεις του μαθήματος στο οποίο θα στήριζαν διδακτικά τον/την μαθητή/μαθήτρια. Λόγω του ότι στον πρώτο κύκλο παρουσιάστηκαν μόνο δύο δασκάλες εθελόντριες και τέσσερις μαθήτριες, αποφασίστηκε να δοκιμαστεί το σχήμα ΔμΟ 'ένας προς δύο'. Μία από τις δασκάλες δεν είχε επιτύχει στις εξετάσεις του μαθήματος στο οποίο θα στήριζε τις δύο μαθήτριες, αλλά ενδιαφέρθηκε να αναλάβει το ρόλο της δασκάλας. Η πρότασή της έγινε αποδεκτή από την διδάσκουσα λόγω του περιορισμένου αριθμού ενδιαφερομένων. Ως μαθητές/μαθήτριες επιλέχθηκαν άτομα υψηλού ακαδημαϊκού κινδύνου: αυτά που είχαν χαμηλούς βαθμούς σε επανειλημμένες εξεταστικές περιόδους⁴ ή παρουσίαζαν εμφανείς γλωσσικές αδυναμίες, όπως οι αλλόγλωσσοι/αλλόγλωσσες.

Συνολικά, στους δύο κύκλους μαθημάτων συμμετείχαν 16 φοιτητές/φοιτήτριες ως εξής:

- Στον πρώτο, δύο τριτοετείς δασκάλες (Αν/Φ)⁵ με δύο μαθήτριες η κάθε μία (Ε και Κ/Μ και Δ) αντίστοιχα. Οι μαθήτριες του πρώτου κύκλου ήταν τρεις πρωτοετείς και μία δευτεροετής. Ηλικιακά, οι φοιτήτριες ανήκαν σχεδόν το ίδιο ηλικιακό φάσμα (18-21 ετών).
- Στον δεύτερο, πέντε τριτοετείς δασκάλες (Μν, Δμ, Μθ, Ολ, Αλ) με έναν μαθητή/τρια η κάθε μία (Α, Χ, Αθ, Ολτ, Β) αντίστοιχα. Ένας μαθητής και μία μαθήτρια ήταν αλλόγλωσσος/η, με τον έναν να συμμετέχει για τρίτη φορά σε κύκλο ΔμΟ. Οι μαθητές/μαθήτριες ήταν τρεις δευτεροετείς, μία πρωτοετής και ένας εκτός κύκλου σπουδών. Με εξαίρεση δύο δασκάλες με διαφορά ηλικίας τα δέκα έως δώδεκα χρόνια σε σχέση με αυτήν των μαθητών/μαθητριών τους, οι υπόλοιποι/υπόλοιπες συμμετέχοντες/συμμετέχουσες ήταν σχεδόν συνομήλικοι/συνομήλικες, από είκοσι έως εικοσιπέντε ετών. Μία μόνο δυάδα ήταν ετερογενής ως προς το φύλο. Χωρίς να έχει τεθεί ως κριτήριο από την διδάσκουσα, οι τέσσερις από τις πέντε δασκάλες είχαν ένα υψηλό γνωστικό επίπεδο, όπως προέκυψε από την μέχρι τότε βαθμολογία τους.

Όσον αφορά την τήρηση των παρουσιών στο μάθημα, στον πρώτο κύκλο απουσίασε δύο φορές μια μαθήτρια, δύο φορές μια άλλη της ίδιας δυάδας, ενώ μια φορά απουσίασε μία τριάδα. Στον δεύτερο κύκλο απουσίασαν από μία φορά δύο δυάδες δασκάλων και μαθητών/μαθητριών. Ως προς τις σχέσεις τους, χαρακτηρίζονταν από μια τυπική, συνήθη γνωριμία φοιτητών.

4.4. Η μέθοδος και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων

Οι αλληλεπιδράσεις και οι πρακτικές των φοιτητών/φοιτητριών καταγράφηκαν από την ερευνήτρια με συμμετοχική παρατήρηση (Bryman, 2017), σε ελεύθερη μορφή, σε μη δομημένο φύλλο παρατήρησης, ενόσω κάθονταν δίπλα σε κάθε δυάδα/τριάδα, καταγράφοντας λεκτικές και μη συμπεριφορές, πηγαίνοντας από τις μεν στις δε για πέντε περίπου λεπτά κάθε φορά. Ο βαθμός συμμετοχής της στη ΔμΟ ήταν συνάρτηση των λανθασμένων απαντήσεων ή άγνοιας των δασκάλων σε ερωτήσεις μαθητών/μαθητριών και της χρήσης πρακτικών που δεν ανταποκρίνονταν στον ρόλο τους, όπως για παράδειγμα απάντηση σε ερώτηση με μορφή διάλεξης ή απαίτηση αποστήθισης. Οι παρεμβάσεις της ερευνήτριας στόχευαν στην απαλλαγή από τον διδασκισμό, επαναφέροντάς τες στο ρόλο του υποστηρικτή μάθησης και της συνοικοδόμησής της. Ορισμένες φορές οι δασκάλες ζητούσαν οι ίδιες τη μεσολάβησή της επόπτριας για επιβεβαίωση της σωστής απάντησης ή για διευκρίνιση δύσκολων σημείων του αντικείμενου διδασκαλίας, καθώς αγνοούσαν ή δεν ήταν ασφαλείς ως προς την ορθότητα της γνώσης. Η διάρκεια των παρεμβάσεων της συνδέονταν με τη συχνότητα της εξήγησης λανθασμένων εννοιών, τη δυσκολία κατανόησης ή και τη συχνότητα των υποδείξεων σε μεθοδολογική παρεκτροπή των δασκάλων.

Εκτός από τη συμμετοχική παρατήρηση, διανεμήθηκαν σε κάθε φοιτητή/φοιτήτρια τρία δομημένα ερωτηματολόγια⁶ με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, από τα οποία:

- Ένα πριν την ΔμΟ, μετά την παρακολούθηση των διαλέξεων και την πρώτη ‘διαγνωστική’ συνάντηση με τον/την μαθητή/μαθήτρια.
- Δύο για τις δασκάλες στο τέλος της ΔμΟ:
 - ≈ Το πρώτο ζητούσε την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου, τις δυσκολίες που συνάντησαν, αξιοσημείωτα γεγονότα, το γνωστικό ή άλλο όφελος που αποκόμισαν, αξιολογικές κρίσεις και εκτιμήσεις της διαδικασίας.
 - ≈ Το δεύτερο απαιτούσε κριτικό στοχασμό σε ελεύθερη μορφή με τη βοήθεια λέξεων-κλειδιά και αφορούσε τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στις κοινωνικές ή άλλες δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και αξίες που αποκτήθηκαν ή ενισχύθηκαν.
- Δύο ερωτηματολόγια για τους/τις μαθητές/μαθήτριες από τα οποία:

≈ Το πρώτο, πριν την πραγματοποίηση της ΔμΟ και μετά το πρώτο μάθημα, ζητούσε την παρουσίαση των δυσκολιών, των προσδοκιών και του γνωστικού ή άλλου οφέλους που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο ΔμΟ.

≈ Το δεύτερο απαιτούσε έναν σύντομο κριτικό στοχασμό σε ελεύθερη μορφή, με τη βοήθεια λέξεων-κλειδιά, και αφορούσε τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στις κοινωνικές ή άλλες δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και αξίες που απέκτησαν ή ενίσχυσαν.

Σε γενικές γραμμές, τα δύο ερωτηματολόγια στόχευαν στη διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων και πρακτικών των δασκάλων πριν και μετά την πραγματοποίηση της ΔμΟ, με σκοπό να συνειδητοποιήσουν τις πτυχές της, τις δυσκολίες εφαρμογής στην πράξη, τη στάση τους απέναντι στον άλλον και να κάνουν την αυτοαξιολόγησή τους. Τα ερωτηματολόγια των μαθητών/μαθητριών επεδίωκαν και αυτά να αναδείξουν τις αλληλεπιδράσεις τους, να κατανοήσουν τις δυσκολίες τους, να διαπιστωθεί αν και πώς τις ξεπέρασαν, να εκφράσουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους και να αυτοαξιολογηθούν. Το περιεχόμενό τους στηρίχθηκε στην υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία, προσαρμόστηκε στις επιδιώξεις του μαθήματος και στο επίπεδο των φοιτητών/τριών. Στο περιεχόμενο των απαντήσεων έγινε συστηματική επεξεργασία και ανάλυση των σημειωμένων που οδήγησε σε θεματική ανάλυση.

4.5. Η θεματική ανάλυση και τα ερευνητικά ερωτήματα

Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια και οι σημειώσεις της επόπτριας μελετήθηκαν συστηματικά με στόχο τον εντοπισμό των βασικών θεματικών μοτίβων για τη διαμόρφωση θεματικών κατηγοριών (Braun & Clarke, 2012, Τσιώλης, 2014). Η μελέτη τους οδήγησε να ενταχθούν τα δεδομένα στις παρακάτω θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες:

1. Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις

≈ *Ασύμμετρες* (έντονη ετερογένεια ικανοτήτων/γνώσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών δασκάλας, συστηματική βοήθεια/καθοδήγηση, σχεδιασμός ΔμΟ από τη δασκάλα, άνισοι ρόλοι, κ.ά.).

≈ *Συμμετρικές* (συζήτηση, ισοτιμία ρόλων, αμοιβαιότητα, παθητικός ρόλος μαθητή/μαθήτριας, έντονη συνεργασία, χαμηλό επίπεδο γνώσεων φοιτητών).

≈ *Ηθικό πλαίσιο* (κατανόηση, αποδοχή, εμπιστοσύνη, σεβασμός).

≈ Άλλο (συνδυασμοί των προαναφερόμενων).

2. Εκπαιδευτικές πρακτικές

≈ *Διδακτικές* (διάγνωση επιπέδου, εντοπισμός δυσκολιών, διόρθωση λαθών, στήριξη, ασκήσεις, διάθεση χρόνου, προσαρμογή στο επίπεδο του μαθητή/μαθήτριας....).

≈ Μεθοδολογικές (οργάνωση μελέτης: σημειώσεις, περίληψη, κ.ά.).

≈ Άλλο (συνδυασμοί των προαναφερόμενων).

Η προσέγγιση ήταν ποιοτική, με συσχέτιση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, εστιάζοντας στον γραπτό λόγο και σε παρατηρήσιμες συμπεριφορές με βάση τις προαναφερόμενες κατηγορίες και υποκατηγορίες. Ο λόγος των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών καταγράφηκε όσο το δυνατόν επακριβώς, συχνά λέξη προς λέξη.

Η μελέτη των δεδομένων και η επιλογή των θεματικών μοτίβων υπήρξε αφετηρία για τη διατύπωση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Ποιες μορφές κοινωνικών αλληλεπιδράσεων αναπτύχθηκαν μεταξύ δασκάλων και μαθητών/μαθητριών;
2. Πώς εξελίχθηκαν στο χρόνο οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις;
3. Συνέβαλλαν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στη γνωστική πρόοδο των μαθητών/μαθητριών;

4.6. Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα

4.6.1. Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις φοιτητών/φοιτητριών (πρώτος κύκλος ΔμΟ)

Από την ανάλυση των πρακτικών των δύο δασκάλων διαπιστώνεται ότι επιχειρήθηκε διαγνωστική αξιολόγηση του επιπέδου των γνώσεων των «μαθητριών», αλλά και:

«το χρονοδιάγραμμα των συναντήσεων [Φ]. Συζήτηση της διαδικασίας: πώς θα ξεκινήσουν». «Παρουσίαση των προθέσεών της», «αναφορά: πώς αποκτάται η γνώση [Αν]» (Επ/22-03-2018)⁷.

Στην πρώτη συνάντηση οι 'δασκάλες' δυσκολεύονται να βοηθήσουν τις μαθήτριες. Στην πρώτη τριάδα η Φ προτάσσει μια αυστηρή διδακτική προσέγγιση, με τάσεις ελέγχου των γνώσεων και ορθολογικοποίηση της πρακτικής:

«Θέτει ερωτήσεις και τις απαντά. Ζητά να γράψουν έναν ορισμό και να εξηγήσουν τι σημαίνει. Διαβάζει το κείμενο που διδάσκει. Δυσκολεύεται να κάνει ερωτήσεις που να διευκολύνουν την αρχική της. Εξεταστική λογική. Παίρνει το κείμενο της Δ, το ελέγχει και το αντιπαραθέτει με το δικό της. Της το δίνει να το διαβάσει» (Επ/22-03-2018).

Ταυτόχρονα δίνει συμβουλές προσπαθώντας να δείξει φιλική στάση:

«Να είσαι πιο συγκεκριμένη σε αυτό που απαντάς» ή «πες αυτό που θες, γράφτο, θα το δούμε μαζί» (Επ/22-03-2018).

Στην επεξεργασία της γνώσης, η Φ δεν δημιουργεί συνθήκες οικοδόμησης, καθώς προτιμά να δώσει η ίδια απάντηση στο ερώτημα, δείχνοντας ότι οι ρόλοι δεν είναι ισότιμοι και ότι υπάρχει ασυμμετρία στην αλληλεπίδραση.

Στην δεύτερη τριάδα, η κατάσταση είναι κάπως διαφορετική. Η Αν, με αποτυχία στο μάθημα στο οποίο στηρίζει τις δύο μαθήτριες,

«λέει ότι θα το κατανοήσει πρώτα η ίδια. Δυσκολεύεται να δώσει σήγουρες απαντήσεις. Δίνει παράδειγμα γενικό και άστοχο» (Επ/22-03-2018).

Καταφεύγει σε ένα είδος συνεργατικής μάθησης, με σιωπηλή συγκατάθεση των μαθητριών και κοινή επεξεργασία του κειμένου. «Το ότι έχουν να θέσουν από κοινού τις πληροφορίες, να τις συντονίσουν για να καταλήξουν σε ένα κοινό αποτέλεσμα με συνοχή, οδηγεί αναπόφευκτα τους πρωταγωνιστές να συνάψουν στενούς δεσμούς μεταξύ τους» (Baudrit, 1999: 48).

Οι ρόλοι είναι ισότιμοι, παρά τις ερωτήσεις τους, καθώς δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές επιπέδου γνώσεων. Η συνάντηση ολοκληρώνεται με προοπτικές για την επόμενη φορά, με ένα μάλλον αυστηρό ύφος της Αν:

«Θέλω να...» για την επόμενη φορά. «Να διαβάσετε». «Να διαβάσουν κάτι που δεν πρόλαβαν να κάνουν. Να γράψουν τις απορίες τους. Σε τι να εστιάσουν για αρχή» (Επ/22-03-2018), ενώ «Ζητά να ξαναδούν το κείμενο μέσα στην εβδομάδα. Λέει με τι θα ασχοληθεί η ίδια και ακούει τις δυσκολίες τους. Σημειώνει τι θα μελετήσουν την επόμενη φορά. Ρωτά την Ε πως τα πήγε και αν κατάλαβε, προσθέτοντας: «Να διαβάσεις και να μου πεις την άλλη φορά» (Επ/22-03-2018).

Ποια είναι η εξέλιξη των αλληλεπιδράσεων στην ομάδα της Φ; Είναι ενδεικτική η προτελευταία συνάντησή τους, καθώς οι ρόλοι έχουν διαφοροποιηθεί: η Φ παραχωρεί μέρος των καθηκόντων της στην Μ, όταν δυσκολεύεται να εξηγήσει μια έννοια στην Δ. Πιο συγκεκριμένα:

«Η Φ ζητά από την Μ να βοηθήσει τη Δ να καταλάβει τι είναι εθνογραφική μέθοδος. Οι Μ + Δ αλληλοεπιδρούν μέσω διαφανειών. Η Μ εξηγεί. Η Φ επικυρώνει τη σωστή χρήση λέξεων-κλειδιά της Μ. Η Δ θέτει ερώτηση στην Φ. Δεν παίρνει απάντηση. Η Φ τη ρωτά για την εθνογραφική μέθοδο. Στη διστακτική της απάντηση, ζητά από τη Μ να θυμίσει στη Δ τι είναι» (Επ/17-05-2018).

Καθώς η Δ δεν κατάλαβε, παρενέβη η επόπτρια για να διευκολύνει την κατανόηση, όπως και άλλες τέσσερις φορές στην ίδια συνάντηση της ομάδας, για διευκρινίσεις μεθοδολογικής φύσης. Η σχέση δασκάλας-μαθητριών τείνει να γίνει συνεργατική ως προς το γνωστικό μέρος, με πρωτοβουλία της πρώτης, καθώς οι διδακτικές της ικανότητες δεν της επέτρεψαν να βοηθήσει τη Δ: υποθέτει ότι η μαθήτριά Μ γνωρίζει

και παραπέμπει τη Δ να βρει απαντήσεις σε αυτήν, στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και στις σημειώσεις του μαθήματος.

«Χρήση Η/Υ: βρίσκουν τι είναι εθνογραφική μέθοδος. Της το διαβάζει και τη ρωτά. Συστήνει να διαβάσει τις σημειώσεις. Απαντά σε ερώτηση της Δ, λέγοντας να βρει [απάντηση] για την ποιοτική ανάλυση στον Η/Υ. Θέτει ερωτήσεις, δίνει παράδειγμα. Απαντά λέγοντας να το βρει στο λεξικό [Η/Υ]. Διαβάζουν την απάντηση. Σημειώνει τις απορίες της Δ» (Επ/17-05-2018).

Η Μ ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της δασκάλας:

«Λέει τι είναι η ποιοτική [έρευνα] και ρωτά τη Δ αν κατάλαβε. Αλληλεπίδραση Μ + Δ μέσω σημειώσεων: διαβάζουν μαζί. Η Μ ρωτά και απαντά η ίδια, ενώ «η Φ ζητά παράδειγμα και η Μ απαντά. Συμπληρώνει την απάντηση [τι είναι σύστημα] και ζητά λέξεις-κλειδιά. Η Δ λέει τι κατάλαβε. [Παρέμβασή επόπτριας για παροχή περισσότερου χρόνου στη Δ]. Η Μ συμπληρώνει την απάντηση της Δ και επικυρώνει» (Επ/17-05-2018).

Πρόκειται για «μεταβίβαση» ρόλων, χωρίς οικοδόμηση γνώσης από την Δ, καθώς η Μ προτείνει την κατανόηση και η Δ τη δέχεται, χωρίς να την αμφισβητεί. Δημιουργείται προσωρινά μια δεύτερη ασύμμετρη σχέση στο γνωστικό επίπεδο ανάμεσα στις δύο μαθήτριες, με την Μ σε ρόλο δασκάλας και την Φ σε ρόλο εξωτερικού επόπτη της ΔμΟ. Η Φ εξηγεί τη δύσκολη γι' αυτήν κατάσταση, επικαλούμενη θεωρητικά εργαλεία της Ψυχολογίας της Μάθησης:

«Κατάφερα να έρθω πιο κοντά με τις φοιτήτριες, να έρθω σε αλληλεπίδραση μαζί τους και να επικοινωνήσω κατάλληλα μαζί τους, αλλά και να εκφράσω ελεύθερα τα συναισθήματά μου, ώστε να μπορέσω να κατανοήσω πού δυσκολεύονται και να τις κάνω να καταλάβουν ότι εγώ έχω καθαρά υποστηρικτικό ρόλο και όχι τον ρόλο του παντογνώστη δασκάλου που θα τις «κολλήσει στον τοίχο» και θα τις στοχοποιήσει. Έτσι τα κορίτσια κατάφεραν να αλληλοεπιδράσουν και να βοηθήσουν το ένα το άλλο (ΖΕΑ) για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους» (Φ/Κρ.στ.Β).

Με άλλα λόγια, χάρις στην καλή επικοινωνία με τις μαθήτρίες της και το θετικό κλίμα που δημιούργησε, συνέβαλλε στην κατανόηση των δυσκολιών τους και την επίτευξη από τις ίδιες της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, άρα στην υπέρβασή τους, χωρίς τη μεσολάβησή της. Παρά την έντονη δραστηριοποίηση της Μ, η Φ συνεχίζει να ασκεί τα καθήκοντα που απορρέουν από τον ρόλο της στην ΔμΟ:

«Ρωτά τη Δ αν θέλει να γράψει τι κατάλαβε και διαβάζει τα επόμενα».
«Η Μ τελειώνει πρώτη και περιμένει. Το δείχνει στη Φ που το διορθώνει,
θέτοντας διευκρινιστική ερώτηση [τι εννοεί]. Επικυρώνει. Προτείνει να
διαβάσει άλλες διαφάνειες. Λέει στην Δ να μη βιάζεται, να είναι ήρεμη».
«Οι Μ + Φ διαβάζουν. Η Δ γράφει εδώ και 15 λεπτά. Η Φ κοιτάζει αφη-
ρημένα». «Η Μ λέει και δείχνει στη Φ τι δεν κατάλαβε [εκπαιδευτικό γε-
γονός]. Η Φ ζητά να διαβάσει το επόμενο και ελέγχει το κείμενο της Δ.
Επιβραβεύει τη Μ για τις απαντήσεις της» (Επ/17-05-2018).

Προς το τέλος του εξαμήνου, η δασκάλα έχει καθιερωθεί στη δυάδα μέσα από πιο ενεργητικές και κλασικές διδακτικές πρακτικές. Οι αλληλεπιδράσεις στήριξης στην τριάδα είναι πολλές, λόγω κυρίως της διαφοράς γνωστικού επιπέδου και διαφορετικών ρυθμών των μαθητριών: η Δ χρειάζεται περισσότερο χρόνο για μελέτη, ενώ η Μ προχωρά πιο γρήγορα.

Ποια είναι η κατάσταση στη δεύτερη τριάδα; Σε συνάντηση ΔμΟ με μία μόνο μαθήτριά, η Αν αφιερώνει όλο τον χρόνο στην Κ. Η εκτίμηση της επόπτριας είναι σχεδόν ίδια με αυτήν της πρώτης τριάδας, καθώς αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στην από κοινού μελέτη και όχι σε μια πιο δημιουργική κοινωνική αλληλεπίδραση:

«Διαβάζουν σιωπηλά τις σημειώσεις για αρκετή ώρα. Η Κ λέει ότι κα-
τάλαβε αυτά που διάβασε. Η Αν επικυρώνει. Συνεχίζουν το διάβασμα.
Η Κ λέει ότι δεν έχει απορία. Συνεχίζουν σιωπηλά το διάβασμα για αρ-
κετή ώρα. Με ρωτά τι σημαίνει «σχολείο ως υποσύστημα της κοινω-
νίας» (Επ/24-05-2018).

Η υποστήριξη της Αν είναι επιφανειακή και περιορισμένη σε αλληλεπιδράσεις, τις οποίες διαδέχονται στιγμές ατομικής εργασίας. Δεν καταγράφεται ασυμφωνία και η σχέση τους τείνει προς μια έντονη συμμετρία, βασισμένη στη σιωπηλή αποδοχή των ρόλων τους. Η Αν δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις γνωστικές απαιτήσεις της ΔμΟ, να διαχειριστεί την οικειοποίηση της γνώσης από τη μαθήτριά της, καθώς βρίσκεται στην ίδια κατάσταση με αυτήν: έχει αποτύχει στις εξετάσεις του μαθήματος στο οποίο κλήθηκε να την στηρίξει. Ακριβώς αυτό το στοιχείο θα μπορούσε ίσως να είναι κίνητρο που θα την ωθούσε να μπει στη θέση της μαθήτριάς και να ανταποκριθεί στις ανάγκες της. Φαίνεται πως η 'αναγκαστική' τους γνωστική συμμετρία δεν ήταν ικανός παράγοντας για βοήθεια στην κατανόηση. Πώς συνειδητοποιεί τη θέση της στην ΔμΟ η Αν;

«Στις αρχές των μαθημάτων υπήρχε μια αμηχανία από εμένα αλλά και από τα κορίτσια ως προς το πως και το τι θα κάνουμε. Αργότερα όμως καταφέραμε να δεθούμε και να γνωριστούμε καλύτερα, με αποτέλεσμα στα τελευταία μαθήματα να υπάρχει μια πολύ καλή επικοινωνία και να δημιουργούνται προοπτικές για μια πολύ καλή συνεργασία» (Αν/Κρ.στ.Α).

Η Αν συνειδητοποιεί τη συνεργατική αλληλεπίδραση και τη γνωστική πρόοδο που έκανε μελετώντας το μάθημα, αλλά και την αρχική της δυσκολία τόσο στο διδακτικό όσο και στο εννοιολογικό επίπεδο. Προτάσσει τη συνεργατική δεξιότητα που αποκτήθηκε ως εύλογο χαρακτηριστικό μιας ΔμΟ. Γι' αυτήν, η εμπειρία που βίωσε με τις μαθήτριές της ήταν αμοιβαία θετική.

Παρά τα διδακτικά και γνωστικά εμπόδια των δασκάλων και οι δύο ομάδες ΔμΟ συνέστησαν θετική εμπειρία που συνέβαλλε στη συνέχισή της, καθώς φάνηκε ότι έχει τα όριά της και ότι απαιτείται μια ελάχιστη βάση συνθηκών για να καταστεί αποτελεσματική: το γνωστικό και διδακτικό επίπεδο της δασκάλας. Σε γενικές γραμμές, η σχέση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών παίρνει την ακόλουθη μορφή:

Πίνακας 1: Η σχέση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών στον πρώτο κύκλο ΔμΟ

1 ^{ος} κύκλος	Εκπαιδευτικές πρακτικές	Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις
Φ (Μ+Δ)	Διαγνωστική αξιολόγηση, χρονοδιάγραμμα, σχεδιασμός, συζήτηση επί της διαδικασίας. Έλεγχος γνώσεων. Επιβραβεύσεις απαντήσεων. Ατομική εργασία. Διάθεση χρόνου Συμβουλευτική/Μεθοδολογία μελέτης. Μετάδοση ≠ οικοδόμηση γνώσης. [Φδ: Δυσκολίες κατανόησης γνώσης].	Ασυμμετρία αλληλεπίδρασης και γνωστικού επιπέδου μεταξύ μαθητριών → συνεργατικές σχέσεις Φδ και μαθητριών. → Διαφοροποίηση ρόλων (Μ: δασκάλα, Φ: επόπτρια ΔμΟ, Δ: μαθήτρια). Θετικό κλίμα επικοινωνίας.
Αν (Κ+Ε)	Συνεργατική μάθηση μεταξύ Φδ και μαθητριών (άγνοια Φδ). Συμβουλευτική/Μεθοδολογία μελέτης. Ατομική εργασία. Διάθεση χρόνου. Σχεδιασμός της επόμενης συνεδρίας. [Φδ: δυσκολίες κατανόησης της γνώσης]	Ισοτιμία γνώσεων και ρόλων. Μη δημιουργική, επιφανειακή κοινωνική αλληλεπίδραση. 'Αναγκαστική' γνωστική συμμετρία. Συνεργασία. Θετικό κλίμα επικοινωνίας.

4.6.2. Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις φοιτητών/φοιτητριών (δεύτερος κύκλος ΔμΟ)

Η Ολ ανέλαβε να βοηθήσει μια αλλόγλωσση μαθήτρια, την Ολτ, με ιδιαίτερα χαμηλό επίπεδο γλωσσικής έκφρασης, προφορικής και γραπτής. Της θέτει διερευνητικές ερωτήσεις για να το εντοπίσει, στις οποίες απαντά η ίδια, καθώς η Ολτ αδυνατεί να τις καταλάβει. Η διαφορά επιπέδου και η ασυμμετρία ικανοτήτων και γνώσεων

είναι εξαρχής έντονη, όπως και ο ρόλος της καθημιάς. Οι παρατηρήσεις της επόπτριας είναι χαρακτηριστικές των διδακτικών πρακτικών της Ολ, η οποία:

«Διαβάζει μια πρόταση και ζητά να της πει τι σημαίνει, πώς την ερμηνεύει. Δυσκολία έκφρασης της Ολτ. Η Ολ απομονώνει κάθε λέξη και δουλεύουν το νόημά τους. Η Ολτ το γράφει στο τετράδιο. Η Ολ της υπαγορεύει να γράψει» (Επ/21-03-2019).

Οι αλληλεπιδραστικές πρακτικές της Ολ στοχεύουν στην εκμάθηση της γλώσσας, την κατανόηση νοημάτων, αλλά και σε υιοθέτηση τεχνικών επεξεργασίας του περιεχομένου του μαθήματος, ενώ δίνει και μεθοδολογικές οδηγίες για μελέτη στο σπίτι:

«Ολ: Τι θα πρέπει να θυμάται, τι θα πρέπει να κάνει μόνη της. Να μην αποστηθίζει, να απαντά με δικά της λόγια. Ποια σημεία να προσέξει. Θυμίζει τι είπαν. Μεθοδολογικές οδηγίες: να θέτει ερωτήσεις μόνη της και να τις απαντά. Δίνει παράδειγμα». «Διορθώνει τη σύνταξη. Ερωτήσεις σωστή σύνταξη. Δίνει την αρχή της πρότασης και ζητά να συμπληρώσει. Δυσκολία της Ολτ» (Επ/21-03-2019).

Η Ολ επιχειρεί στοχευμένη βοήθεια όταν διορθώνει και εξηγεί το λάθος της Ολτ, δίνοντάς της αμέσως την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει τη νέα γνώση στην πράξη, χρησιμοποιεί φωσφορίζοντες μαρκαδόρους και post it για να οργανώνει την μελέτη της, ενώ της διαθέτει χρόνο να σκεφτεί και να διαβάσει. Δύο μήνες αργότερα η Ολτ μπορεί να εισάγει βασικά στοιχεία του κειμένου σε ανακεφαλαιωτικό πίνακα, ενέργεια που δείχνει ότι απέκτησε κάποια ικανότητα κατανόησης και σύνθεσης νοήματος, ενώ έχει πάντα πολλές άγνωστες λέξεις. Διαφαίνεται επίσης ένα συνεργατικό κλίμα, καθώς δασκάλα και μαθήτρια βρίσκουν άγνωστες λέξεις, κάνουν πίνακα διπλής εισόδου, αν και:

«παρέλειψαν λέξεις με δύσκολα νοήματα και προχώρησαν παρακάτω» (Επ/21-03-2019).

Τέλος, η δράση της Ολ περιλαμβάνει και συμβουλές οργάνωσης της μελέτης:

«Για άγνωστες λέξεις post it δίπλα σε κάθε διαφάνεια (νόημα άγνωστης λέξης). Να τις στείλει με mail» (Επ/19-05-2018).

Τα δεδομένα συγκλίνουν στη θέση ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις της Ολ από ασύμμετρες στην αρχή, τείνουν να γίνονται πιο συμμετρικές, καθώς επεξεργάζονται κείμενα και προσπαθούν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες από κοινού. Δεν έχει αλλάξει το επίπεδο των ικανοτήτων και γνώσεων της Ολ, αλλά το προσάρμοσε στις ιδιαιτερότητες της Ολτ, ώστε να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα για επικοινωνία: «αποστολή της ΔμΟ είναι να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα προβλήματα των υποκειμένων [και] να εξασφαλίζει την όσο το δυνατόν πιο προσωποποιημένη βοήθεια» (Baudrit, 1999: 46). Με τα δικά της λόγια:

«Όχι από την αρχή, αλλά κατά τη διάρκεια των συναντήσεων φαίνεται πως η φοιτήτρια ένιωσε πιο ασφαλής να μοιραστεί και άλλες προσωπικές πληροφορίες, όσον αφορά το κομμάτι των γιορτών ή άλλων εθιμοτυπικών της θρησκείας της [...]. Κατανοώ λοιπόν πως κατάφερα να αλληλεπιδράσουμε με τον πιο όμορφο τρόπο. Για μένα, ίσως το πιο σημαντικό είναι το γεγονός αυτό, καθώς στο μέλλον η φοιτήτρια μπορεί να αναλωθεί σε συζητήσεις με άτομα που έχουν μητρική την ελληνική και διαφορετικό θρήσκειο και αυτό θα την βοηθήσει όχι μόνο γλωσσικά, αλλά και κοινωνικά» (ΟΛ/Κρ.στ.Β). Με άλλα λόγια, αναπτύχθηκε: «επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, αλληλεπίδραση με ανταλλαγή [...] αλληλεπίδραση με ερωταπάντησεις» (ΟΛ/Ερ. μετά/Θ), σε ένα πλαίσιο όπου «υπήρχε σεβασμός και από τις δύο πλευρές ως προς τις προσωπικές ανάγκες και την προσωπικότητα του καθενός» (ΟΛ/Κρ.στ.Β).

Ο σεβασμός της πολιτισμικής καταγωγής της μαθήτριας ήταν παράγοντας για την ενίσχυση της επικοινωνίας σε ένα ιδιαίτερα θετικό και συνεργατικό κλίμα, που φαίνεται να ευνόησε μια κάποια γνωστική πρόοδο. «Όταν οι συνομιλητές ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή [διαφορετικές] εθνικές ομάδες, οι σχέσεις τους μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση αυτών των εμποδίων» (Baudrit, 1999: 39).

Η Μν, επαγγελματίας εκπαιδευτικός με εμπειρία και αρκετά μεγάλη διαφορά ηλικίας από τη μαθήτριά της Α, αναπτύσσει από την πρώτη συνάντηση αλληλεπιδράσεις στηριξης με αυτήν, μέσα από ερωτήσεις, εξηγήσεις και επικύρωση της σωστής απάντησης. Η δραστηριοποίησή της δηλώνει σαφώς τον ρόλο του γνώστη που είναι εκεί για να βοηθήσει, προτάσσοντας μια ασύμμετρη γνωστική αλληλεπίδραση: από αυτήν ξεκινά η ΔμΟ, αυτή ορίζει τον ρυθμό και διαχειρίζεται την επικοινωνία, ενώ παρέχει

«μεθοδολογικές οδηγίες: να κάνει [η Α] περίληψη με ολοκληρωμένες προτάσεις» (Μν/21-03-2018).

Στη σχέση αυτή, η δασκάλα επεξεργάζεται τη γνώση, προτείνει στη μαθήτρια τρόπους οικειοποίησής της με ασκήσεις, στις οποίες ανταποκρίνεται, αναλαμβάνοντας έναν μάλλον παθητικό ρόλο. Η Μν είναι όντως ικανότερη, λόγω εμπειρίας, αν και εκφράζει αμφιβολίες για τις δύο ιδιότητές της:

«Αρχικά φοβόμουν ότι η ιδιότητά μου ως καθηγήτρια θα με κάνει πιο απαιτητική και ισχυρογνώμων, αλλά ευτυχώς αυτό δεν συνέβη, δούλεψα πάρα πολύ, ώστε οι προηγούμενες διδακτικές μου εμπειρίες να μην επέμβουν στο συγκεκριμένο εγχείρημα» (Μν/Ερ.μετά/Ξ).

Δυο μήνες αργότερα, το μοντέλο «ερώτηση-απάντηση» (Επ/30-05-2018) παραμένει, ενώ όσον αφορά στις αλληλεπιδράσεις, φαίνεται ο πιο ενεργητικός ρόλος της Α, καθώς συμπληρώνει την Μν, ικανότητα που αποτελεί σαφές δείγμα γνωστικής προόδου. Ενώ στην πρώτη συνάντηση ο έλεγχος της κατάστασης ανήκε σχεδόν αποκλειστικά στην

Μν και η Α αρκούνταν να απαντά σε ερωτήσεις και να «γράφει την απάντησή της στο τετράδιο» (Επ/21-03-2018), στην τελευταία, η Μν φαίνεται να παίρνει αποστάσεις, παραχωρώντας στην Α χώρο έκφρασης, καθώς τη βλέπει να προοδεύει:

«Η Μν θέτει στοχευμένη διευκρινιστική ερώτηση και αναπτύσσει εκ νέου. Συζήτηση. Η Α συμπληρώνει με παράδειγμα» (Επ/30-05-2018).

Χωρίς να παρατηρείται πάντα συνοικοδόμηση της γνώσης, η βαρύτητα των αλληλεπιδράσεων αλλάζει, στο μέτρο που η Α αποκτά τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες, εξέλιξη που αναγνωρίζει η Μν:

«Προς τα τελευταία μαθήματα ήταν εμφανές πλέον ότι ο στόχος μας είχε επιτευχθεί σε ένα μεγάλο βαθμό, καθώς η Α σημείωνε σταθερή πρόοδο και ένιωθε σιγουριά και εξοικείωση με τις έννοιες, συνεπώς η υποστήριξή μου άρχισε να φθίνει» (Μν/Κρ.στ./Β).

Πρόκειται για μια καλά επεξεργασμένη βοήθεια με στοχευμένες πρακτικές, ενώ φαίνεται και η συμβολή της στην οικοδόμηση δεξιοτήτων της Α. «Κανονικά, όταν ο μαθητής καταφέρνει να επενδύσει στο έργο, παίρνει όλο και περισσότερες πρωτοβουλίες, ο δάσκαλος παρεμβαίνει όλο και λιγότερο, χαλαρώνει την επιρροή του» (Baudrit, 2007: 42) «αφήνοντάς του όλο και περισσότερες πρωτοβουλίες και υπευθυνότητα στο μέτρο που προοδεύει και αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του» (Barth, 2002 :165). Οι παρεμβάσεις της Μν δεν αφορούν μόνο το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και τον τρόπο προσέγγισης και τις τεχνικές επεξεργασίας του:

«Στα πρώτα μαθήματα έδωσα ιδιαίτερη βάση σε τεχνικές απομνημόνευσης, με λέξεις-κλειδιά, ακρωνύμια, συνοπτικά σχεδιαγράμματα, κ.ά., ώστε να βοηθήσω την Α να συγκρατεί όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες, αλλά με πιο περιεκτικό και επί της ουσίας τρόπο. Το μάθημα ξεκινούσε κάθε φορά με επανάληψη μέσω ασκήσεων (περιληψη, σωστό-λάθος, συμπλήρωση κενών) προκειμένου να σιγουρευτώ ότι είχαν αφομοιωθεί οι έννοιες πριν προχωρήσουμε σε επόμενες και συνέχιζε με συζήτηση για τις καινούριες έννοιες, πάντα μέσω παραδειγμάτων» (Μν/Κρ.στ./Α).

Η απομνημόνευση, η αφομοίωση εννοιών είναι οι στόχοι της διδακτικής στήριξης της Μν, ώστε να προοδεύσει η μαθήτριά της, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες της, όπως τις εκφράζει η Α πριν την ΔμΟ:

«Διαβάζω το μάθημα, κατανοώ όσα λέει, αλλά δεν μπορώ να τα μάθω και να τα θυμάμαι». «Μάλλον δεν τα διαβάζω με τον σωστό τρόπο». «[Θέλω] να καταφέρνω να θυμάμαι μεγαλύτερο χρονικό διάστημα όσα μαθαίνω» (Α/Ερ.πριν/Γ/Γ1/Η).

Μια ιδιαίτερη διδακτική εμπειρία έζησε ως δασκάλα η Μθ βοηθώντας την Αθ σε μάθημα που παρέμενε πάντα δύσκολο και απαιτητικό γι αυτήν:

«Με δυσκόλεψε αρκετά το περιεχόμενο του μαθήματος. Αν ήταν κάποιο άλλο, πιστεύω ότι θα τα είχα πάει καλύτερα. Δεν ήμουν σίγουρη για κάποιες ερωτήσεις και έπρεπε να συμβουλευτώ την καθηγήτριά μου. Δεν ήθελα σε καμιά περίπτωση να τα παρατήσω, γιατί η βοήθεια που προσφέρεις δεν είναι πάντα «εύκολη»» (Μθ/Ερ.μετά/Ξ).

Το ίδιο δύσκολο ήταν και για την Αθ:

«Το συγκεκριμένο μάθημα είναι όντως από τα πιο απαιτητικά του τμήματός μας και γι αυτό και με έχει δυσκολέψει πολύ όσες φορές προσπάθησα να το δώσω» (Αθ/Κρ.στ.Α).

Η δυσκολία αυτή οδήγησε την Μθ σε ένα είδος αμοιβαιότητας και συνεργασίας με την μαθήτριά της, πλαίσιο που βοήθησε να αναπτυχθούν αλληλεπιδραστικές πρακτικές και κατανοητικές στάσεις, όπως η ενσυναίσθηση, ένας από τους παράγοντες επιτυχίας της ΔμΟ: να μπαίνει ο δάσκαλος στη θέση του/της μαθητή/μαθήτριας, ώστε στη συνέχεια να προσαρμόσει την παρέμβασή του (Baudrit, 2007):

«Οι μεταξύ μας σχέσεις ήταν αρκετά καλές και συμφωνούσαμε στα περισσότερα σημεία. Συνεργαστήκαμε πολύ καλά και προσπαθούσα συνεχώς να μπαίνω στη θέση της για να μπορέσω να καταλάβω τυχόν δυσκολίες που μπορεί να συναντά [...]. «Ήταν μια ωραία εμπειρία για μένα που μπήκα στη θέση να βοηθήσω κάποιον χωρίς να έχω την απαραίτητη γνώση» (Μθ/Κρ.στ.Β). «Είχαμε καλή συνεννόηση. Επικοινωνούσαμε αρκετά καλά και ήμασταν και οι δυο υπεύθυνες στις υποχρεώσεις μας» (Μθ/Ερ.μετά/Θ).

Τη θέση για τη σημασία της κοινωνικής διάστασης στις σχέσεις τους υιοθετεί και η Αθ, προσθέτοντας το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της αλληλεπίδρασης:

«Σε ένα tutoring πρέπει σαφώς να υπάρχει σωστή επικοινωνία, καλή συνεργασία και σεβασμός μεταξύ των «συμμετεχόντων» για να μπορεί να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα, η πρόοδος. Στο τέλος, θα πρέπει να γίνεται η απαραίτητη (αυτό)αξιολόγηση για να διαπιστωθεί αν υλοποιήθηκαν οι βασικοί στόχοι και να τολμήσουμε να θέσουμε νέες προοπτικές για τους επόμενους προσωπικούς μας στόχους. Όλα αυτά που ανέφερα δεν ήταν τυχαία, καθώς περιέγραφα ό, τι ακριβώς συνέβη στην δική μου συνεργασία με την tutor» (Αθ/Κρ.στ.Β).

Οι αλληλεπιδράσεις τους αφορούσαν στο περιεχόμενο του μαθήματος, την επεξεργασία του και την κατανόηση νοήματος. Σύμφωνα με την Μθ:

«Προσπαθούσαμε να μοιράσουμε το χρόνο μας έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνεται σε αυτόν η συζήτηση, η αξιολόγηση και η κατανόηση όσης ύλης είχαμε βάλει στόχο να βγάλουμε». «Προσπάθησα να κάνω το μάθημα όσο πιο κατανοητό γινόταν και να σκεφτώ ασκήσεις που θα βοηθούσαν τον αρχάριο φοιτητή στην πιο εύκολη κατανόηση και απομνημόνευση των όσων μάθαινε» (ΜΘ/Κρ.στ.Α), με «λέξεις-κλειδιά, προετοιμασία πλάνου, γραπτές ερωτήσεις, στοχευμένες και με ποικίλες μορφές (Σ-Λ, αντιστοίχιση, συμπλήρωση κενών, ανάπτυξης)» (ΜΘ/Ερ. πριν.Ια/Ιβ). «Μου ετοίμαζε κάθε φορά ένα συνοπτικό και ουσιαστικό πλάνο του κεφαλαίου που είχαμε και σχετικές ερωτήσεις-ασκήσεις» (ΜΘ/Ερ.μετά/Β3).

Ποιο πρότυπο αλληλεπιδραστικής συμπεριφοράς αναπτύχθηκε ανάμεσα στη δασκάλα Αλ – πολύ καλή φοιτήτρια – και την μαθήτριά Β στη διάρκεια της ΔμΟ; Ποια ήταν τα χαρακτηριστικά της αλληλεπιδραστικής τους δομής; Κάτω από ποιες συνθήκες οι αλληλεπιδραστικές τους πρακτικές συνέβαλαν στη μάθηση; Η Αλ είναι εξαρχής σαφής για το ρόλο της:

«Είδα τον εαυτό μου να αναλαμβάνει έναν διαφορετικό ρόλο, αυτόν του καθοδηγητή, του προπονητή. Ανέλαβα υποχρεώσεις και βγήκα από το πλαίσιο της μάθησης, αλλά τώρα πια και της διδασκαλίας σε ένα πιο πρακτικό κομμάτι» (Αλ/Ερ.μετά/Μ2).

Πρόκειται για θέση που δείχνει τη συνειδητή γνωστική ασυμμετρία της αλληλεπίδρασης και τεκμηριώνεται από τις παρατηρήσεις της επόπτριας:

«Αλ: Εξηγεί, αναλύει περιεχόμενο και νοήματα. Παραπέμπει σε λέξεις-κλειδιά. Τονίζει το ρήμα που χρησιμοποιήθηκε. Θυμίζει τι είπαν. Εξηγεί το μάθημα. Η Β λέει τι θα κάνει: να τα περάσει στο τετράδιο. Αλ: Δίνει μεθοδολογικές οδηγίες: να γράφει όταν τελειώνει μια ενότητα, να έχει κάνει συνθέσεις της ύλης στο μυαλό της. Την παραμονή της εξέτασης να γράφει λέξεις-κλειδιά, να λέει από μέσα της τι σημαίνουν και να τις συνδέει. Ό, τι θέλει να αποστηθίσει, να το γράφει. Η Β ακούει» (Επ/21-03-2019).

Η πρωτοβουλία της αλληλεπίδρασης ανήκει στην Αλ, καθώς διαφαίνεται το γνωστικό, οργανωτικό και μεθοδολογικό της επίπεδο. Είναι ικανή και σίγουρη για τις γνώσεις και τις ικανότητές της. Πριν εισέλθει στα του μαθήματος, ενημερώνει την Β

«Τι να κάνουν, τι θα της δείξει, ποια είναι τα κύρια σημεία της ύλης. Λέει ότι έχει τέσσερις ορισμούς με λέξεις-κλειδιά. Δίνει μεθοδολογικές εξηγήσεις και σημειώνει στο τετράδιο τι θα μελετήσουν» (Επ/21-03-2019).

Η Αλ έχει σχεδιάσει και δομήσει την διδακτική δράση της και το δηλώνει:

«Το tutoring θα αποτελείται από τη λύση ασκήσεων. Αρχικά, μαζί με τη φοιτήτρια θα διαβάζουμε τις διαλέξεις. Στη συνέχεια, σε κάθε μάθημα «πάνω» στην ύλη που επεξεργαστήκαμε, θα δίνω ασκήσεις. Αυτές μπορεί να είναι σε μορφή αντιστοίχισης, συμπλήρωση κενών, προσομοιώσεις πραγματικών καταστάσεων κ.ά. Στο τέλος κάθε μαθήματος θα δίνεται ο χρόνος για ανατροφοδότηση» (Αλ/Ερ.πριν/Θ).

Οι ρόλοι τους δεν είναι ισότιμοι: η Β έχει δεχθεί τον δικό της, καθώς η Αλ ήταν έτοιμη και ήξερε τα καθήκοντα που απορρέουν από αυτόν. Ανέλαβε αυτονόητα την ανάλυση και επεξεργασία της γνώσης και την πρότεινε στην Β, που άκουγε προσεκτικά, αποδεχόμενη τις εξηγήσεις της: η ποικιλόμορφη και αποτελεσματική καθοδήγηση της Αλ «επιβλήθηκε» εξ αρχής. Μόνο σε ένα σημείο, τις στρατηγικές μάθησης, η Β επεσήμανε μια διαφοροποίηση στην προσέγγιση της μελέτης:

«Η tutor χρησιμοποίησε στρατηγικές που διευκόλυναν και έκαναν τη διδασκαλία περισσότερο ενδιαφέρουσα και ευχάριστη, ενώ η δική μου πλευρά απαιτούσε τη συστηματική μελέτη του αντικειμένου λόγω του ιδιαίτερου περιεχομένου του. Λάθη δεν υπήρξαν, ίσως μόνο στην επιλογή λιγότερο κατάλληλων στρατηγικών μάθησης. Βέβαια κάθε τέτοιο λάθος μας οδηγούσε στο να καταλήξουμε στον καταλληλότερο τρόπο και να απορρίπτουμε τον λανθασμένο, ώστε να κυλήσει ομαλά η διδασκαλία» (Β/Κρ.στ.Α).

Πρόκειται για διαπίστωση και της Αλ, που αιτιολογεί με σαφήνεια:

«Μην έχοντας άλλη εμπειρία από τη διδασκαλία σε ενήλικους, προσπάθησα να οργανώσω το tutoring σύμφωνα με τις προσωπικές μου στρατηγικές μάθησης. Σε πολλά σημεία ταίριαζαν με τις στρατηγικές του αρχαρίου. Πολλές φορές όμως όχι, λ.χ. εγώ όταν διάβαζα, έκανα επανάληψη της ενότητας που μελετούσα εκείνη τη στιγμή, πριν ακριβώς περάσω στην επόμενη. Όμως ο αρχάριος, μετά τη συζήτησή μας, με πληροφόρησε ότι η επανάληψη επιθυμεί να γίνεται στο τέλος όλων των εννοιών που ολοκληρώνονταν στο tutoring. Γι αυτό ακολουθήσαμε αυτόν τον τρόπο» (Αλ/Κρ.στ.Α).

Σχεδιασμός, υπολογισμός των αναγκών του «άλλου», προσαρμογή της ΔμΟ στις ανάγκες του και πραγματοποίησή της με κατευθυντικές και ταυτόχρονα συνεργατικές πρακτικές, με σύλληψη ειδικών τεχνικών μελέτης για απλοποίηση του έργου, ήταν οι βάσεις πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η βοήθεια της Αλ στην Β:

«Με τη βοήθεια των σημειώσεών μου από τις διαλέξεις του προηγούμενου εξαμήνου, κατάφερα να δημιουργήσω αρχικά έναν σκελετό με

γνωστικές έννοιες και ερωτήσεις [...]. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ανανεώναμε και συμπληρώναμε από κοινού με το ταίρι μου τον σκελετό, στον οποίο προσθέταμε λέξεις-κλειδιά. Αυτό το εργαλείο το κατασκεύασα μετά από τις συζητήσεις μου με τον «αρχάριο» για τις δυσκολίες που εντόπισε στο μάθημα και λόγω αυτών δεν κατάφερε να περάσει τις εξετάσεις. Με πληροφόρησε ότι δυσκολεύτηκε να οργανώσει και συνεπώς να διαβάσει την ύλη του μαθήματος, λόγω των πολλών πληροφοριών που λάμβανε» (Αλ/Κρ.στ/Α).

Πώς εξελίχθηκε η ΔμΟ στον χρόνο; Δυο μήνες μετά, τι χαρακτηρίζει τις αλληλεπιδράσεις τους; Είναι σταθερή η γνωστική ασυμμετρία σε αυτές; Η επόπτρια το επιβεβαιώνει, προσθέτοντας τη μεθοδολογική στήριξη που παρέχει η Αλ στη μαθήτριά της:

«Αλ: λέει ότι πρέπει να αντιστοιχίσει + δείχνει στο τετράδιο την άσκηση. Δίνει μεθοδολογικές οδηγίες: πρώτα δεξιότητες με παραδείγματα και μετά.... Β: διαβάζει σιωπηλά + η Αλ την παρακολουθεί. Β: υποθέτει τι πρέπει να αντιστοιχηθεί. Αλ: «Πάμε με αυτά που είσαι σίγουρη». «Πάμε από το γενικό στο πιο ειδικό». «Σκέψου ότι μετά πρέπει να αντιστοιχήσουμε ανά γνωστικές περιοχές» (Επ/19-05-2019).

Ο λόγος της Αλ αναφέρεται όχι μόνο στην απόκτηση επιστημονικής γνώσης, αλλά και στη μέθοδο, σε τεχνικές μελέτης και στην οργάνωση της σκέψης της μαθήτριάς. Οι εξηγήσεις της είναι επεξεργασμένες και εστιασμένες και τονίζουν την ήδη υπάρχουσα γνωστική ασυμμετρία. Πρόκειται για έντονα ετερογενή δυάδα που, αν και δεν παραλείπει τις συνεργατικές στιγμές, προτάσσει την κλασική αλληλεπιδραστική δομή της ΔμΟ εις βάρος, κάποιες φορές, της από κοινού οικοδόμησης της γνώσης. Το επόμενο απόσπασμα παρατήρησης της επόπτριας είναι ενδεικτικό της τάσης της δασκάλας να σκέφτεται και να ενεργεί στη θέση της μαθήτριάς:

«Αλ: «Τι δραστηριότητες χρειάζεται να ετοιμάσεις για να πάνε τα παιδιά στο λαογραφικό μουσείο;». Β: Δεν απαντά. Αλ: Δίνει την απάντηση (δραστηριότητες βασισμένες στις προηγούμενες γνώσεις). Ρωτά τι πρέπει να γράψει. «Στη συνέχεια, στο γνωστικό κομμάτι...». Στηρίζει με παράδειγμα. «Άρα;...» (Επ/19-05-2019).

Το μοντέλο λειτούργησε αποτελεσματικά, δεδομένης της σημαντικής διαφοράς ικανοτήτων και γνώσεων, με τη μαθήτριά να αναγνωρίζει τη σημασία της θετικής κοινωνικής αλληλεπιδράσης στην επίτευξη γνωστικής προόδου:

«Η επικοινωνία με την tutor ήταν άψογη, δεν υπήρχαν εντάσεις ή διαφορές, αλλά ευχάριστο κλίμα και συνεργασία». «Επίλυση προβλημάτων και αποριών, κατανόηση». «Συζητούσαμε κάθε δυσκολία που μπορεί να

αντιμετωπίζαμε και αναζητούσαμε λύσεις για την απομάκρυνσή της. Θεωρώ πολύ σημαντική την καλή επικοινωνία με την tutor, διότι βοηθά στην μεγαλύτερη πρόοδο του μαθητευόμενου» (Β/Ερ.μετά/ Δ/Ε/Κρ.στ.Β).

Η αποτίμηση της Αλ για τις αλληλεπιδράσεις τους είναι παρόμοια:

«Το συγκεκριμένο μάθημα μου 'έδειξε' έναν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας με τη συμφοιτήτριά μου. Με την τριβή που αποκτήσαμε όλο αυτόν τον καιρό, μάθαμε να συνεργαζόμαστε καλύτερα για την επίτευξη ποικίλων και κοινών στόχων» (Αλ/Κρ.στ.Β).

Η τελευταία δυάδα του δεύτερου κύκλου ΔμΟ περιλαμβάνει τη Δμ, επαγγελματία, μη εκπαιδευτικό, πολύ καλή φοιτήτρια και με αρκετά μεγάλη διαφορά ηλικίας από τον αλλόγλωσσο μαθητή, τον Χ. Πώς ξεκίνησε η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης; Τι είδους αλληλεπιδράσεις ανέπτυξαν και κάτω από ποιες συνθήκες; Στην πρώτη συνάντηση, η Δμ του:

«Ζητά να διαβάσει ένα κείμενο και να το συζητήσουν. Διαβάζουν σιωπηλά. Ζητά να πει τι εννοεί η πρόταση, «όπως το σκέφτεται». Συμπληρώνει την απάντησή του. Δίνει εξηγήσεις, επαναδιατυπώνει ερώτηση». «Ρωτά και επικυρώνει την απάντηση. Ερώτηση-απάντηση-επικύρωση. Χρόνος σιωπηλής μελέτης. Ζητά να αναφέρει, αφού διαβάσει, τα σημεία που τον δυσκολεύουν. Του δίνει να γράψει απαντήσεις σε ερωτήσεις. Χ: Γράφει και υπογραμμίζει. Τον παρακολουθεί. Προτείνει, αν συμφωνεί, να το διαβάσουν πού έχει απορίες. Εξηγεί πώς θα δουλέψουν στα σημεία που δυσκολεύεται» (Επ/21-03-2019).

Η πρωτοβουλία ανήκει στην δασκάλα, κίνηση που δηλώνει τις ασύμμετρες γνωστικές αλληλεπιδράσεις και τους μη ισότιμους ρόλους. Πρόθεσή της είναι ο εντοπισμός των δυσκολιών του και η προσαρμογή των πρακτικών στο επίπεδό του:

«Αρχικά, αφού σχολιάσουμε μαζί τμήμα της ύλης, θα του δώσω διάφορες ασκήσεις έτσι ώστε να διαπιστώσω τις ελλείψεις, αλλά και τον τρόπο εργασίας που μπορεί να τον βοηθήσει» (Δμ/Ερ.πριν/Θ).

Ταυτόχρονα, η μελέτη, η γραφή και η διατύπωση του νοήματος ασκούν τον Χ στην κατανόηση και τον εξοικειώνουν με τον γραπτό λόγο, καθώς οι αδυναμίες του εντοπίζονται και σε αυτά τα πεδία:

«Έννοιες, λέξεις από το κείμενο» και «οργάνωση πλάνου μαθήματος και χρονοδιάγραμμα» (Χ/Ερ.πριν/Β2.1/Γ).

Παρά την ασυμμετρία, υπήρξαν συνεργατικές στιγμές, γεγονός που όχι μόνο επιβεβαιώνεται από τον Χ, αλλά ενισχύεται, καθώς δηλώνει ότι για να τον βοηθήσει, η Δμ αντέστρεψε τους ρόλους:

«Με παρότρυνε για να συμμετέχω ενεργά, με έβαλε στο ρόλο δασκάλου» (Χ/Ερ.μετά/Β3).

Η Δ οδήγησε, έστω μια φορά, τον Χ σε ρόλο δασκάλου, καθώς θεώρησε ότι μπορεί να είναι υπεύθυνος της προόδου του. Ανάμεσα στις πρακτικές της, οι ερωτήσεις και οι εξηγήσεις ήταν οι κυρίαρχες, με τη συνεπικουρία της ατομικής μελέτης, για την οποία διέθετε επαρκή χρόνο στον μαθητή της. «Ο χρόνος της αλληλεπίδρασης είναι ουσιαστικός παράγοντας. Όσο περισσότερος είναι τόσο φαίνεται να είναι αιτία προσωπικής προόδου» (Baudrit, 1999: 48). Μελετούσε μαζί του το κείμενο, δημιουργώντας κλίμα αμοιβαιότητας και αποδοχής, που διακόπτονταν από διευκρινιστικές ερωτήσεις του Χ. Οι παρατηρήσεις της επόπτριας το επιβεβαιώνουν ως αποτέλεσμα καλής επικοινωνίας:

«Χ: Γράφει πάντα τις απαντήσεις του. Ευχάριστο κλίμα. Δμ: Ζητά να συνοψίσουν θέτοντας ερωτήσεις σε αυτά που δούλεψαν. Χ: Απαντά. Δμ: Επικυρώνει + ζητά να ολοκληρώσει. Χ: Απαντά. Δμ: Συνεχίζει τις ερωτήσεις θέτοντάς τες με διαφορετικούς τρόπους». «Δμ + Χ: Μελετούν τις ίδιες σημειώσεις. Δμ: Ρωτά αν έχει άγνωστες λέξεις + αναφέρει κάποιες. Σχολιάζει, εξηγεί το νόημά τους. Ζητά να διαβάσει ένα σημείο. Χ: Διαβάζει. Δμ: Ζητά να πει τι σημαίνει και βοηθά με συγκεκριμένες ερωτήσεις. Ανακεφαλαιώνει ολοκληρώνοντας την απάντησή του» (Επ/18-04-2019).

Πρόκειται για ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις βοήθειας που αφορούν στην απόκτηση των επιδιωκόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, στην κατανόηση και έκφραση, προφορική και γραπτή, με σωστή χρήση της γλώσσας. Η επεξεργασία της ύλης γίνεται από την Δμ, λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες του Χ στη γλώσσα, χωρίς αυτή να αποτελεί εμπόδιο στην επικοινωνία. Διαφαίνεται η πρόθεσή της να κατευθύνει την απάντησή του, απλοποιώντας το έργο, ενώ του δίνει τη δυνατότητα να εφαρμόσει στην πράξη αυτό που του εξήγησε. Οι βοηθητικές παρεμβάσεις είναι στοχευμένες, γίνονται με δική της πρωτοβουλία και αφορούν κυρίως την κατανόηση της επιστημονικής γνώσης. Πρόκειται για μια ορθολογική και λειτουργική υποστηρικτική σχέση, καθώς επιδιώκει όχι μόνο την ικανοποίηση συγκεκριμένων στόχων και αναγκών, αλλά και την αυτονομία του μαθητή.

Η σχέση των εκπαιδευτικών πρακτικών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στον 2^ο κύκλο της ΔμΟ καταγράφεται ως ακολούθως:

Πίνακας 2: Η σχέση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών στον δεύτερο κύκλο ΔμΟ

	Εκπαιδευτικές πρακτικές	Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις
Ολ (Ολτ)	Διερεύνηση γνώσεων. Συμβουλευτική/Μεθοδολογία μελέτης. Στοχευμένη βοήθεια, διόρθωση λαθών. Ερωτήσεις-απαντήσεις. Οργάνωση μελέτης. Ατομική εργασία. Διάθεση χρόνου.	Ασύμμετρη γνωστική αλληλεπίδραση. Συνεργατικό και θετικό κλίμα επικοινωνίας. Σεβασμός της διαφορετικότητας, αλληλοαποδοχή.
Μν (Αν)	Ερωτήσεις, εξηγήσεις, επικύρωση απάντησης. Ασκήσεις. Ατομική εργασία. Διάθεση χρόνου. Διδακτικές συμβουλές/μεθοδολογία μελέτης. Φθίνουσα υποστήριξη της μάθησης. Τεχνικές απομνημόνευσης. Επανάληψεις, παραδείγματα.	Ασύμμετρη γνωστική αλληλεπίδραση. Παθητική πρόσληψη γνώσης → πιο ενεργητική.
Μθ (Αθ)	Συζήτηση, ασκήσεις, ερωτήσεις-απαντήσεις. Ατομική εργασία. Διάθεση χρόνου. Σχεδιασμός επεξεργασίας μαθήματος. Διδακτικές συμβουλές/μεθοδολογία μελέτης. Ατομική μελέτη. Απομνημόνευση, αξιολόγηση.	Αμοιβαιότητα και συνεργασία. Αλληλεπιδραστικές πρακτικές και κατανοητικές στάσεις. (ενσυναίσθηση). Αμοιβαία υπευθυνότητα. Καλή επικοινωνία.
Αλ (Β)	Εξηγήσεις, αναλύσεις, υπενθυμίσεις. Ασκήσεις. Αποστήθιση. Ατομική εργασία. Διάθεση χρόνου. Διδακτικές συμβουλές/Μεθοδολογία μελέτης. Ανατροφοδότηση. Προσαρμογή πρακτικών στις ανάγκες + τις δυσκολίες της μαθήτριας. Όχι πάντα συνοικοδόμηση της γνώσης.	Γνωστική, οργανωτική, μεθοδολογική ασυμμετρία στην αλληλεπίδραση. Μη ισότιμοι ρόλοι. Συνεργατικές πρακτικές αλληλεπίδρασης. Θετική κοινωνική αλληλεπίδραση.
Δ (Χ)	Διερεύνηση ελλείψεων. Συζήτηση, ερωτήσεις-απαντήσεις-επικύρωση, εξηγήσεις. Ασκήσεις. Σχεδιασμός μαθήματος. Στοχευμένες παρεμβάσεις. Ατομική εργασία. Διάθεση χρόνου. Προσαρμογή πρακτικών στο επίπεδο του μαθητή. Διδακτικές συμβουλές/Μεθοδολογία μελέτης.	Ασύμμετρες γνωστικές αλληλεπιδράσεις και μη ισότιμοι ρόλοι. Συνεργατικές στιγμές. Κλίμα αμοιβαιότητας και αποδοχής. Πολύ καλή επικοινωνία.

Συνολικά, η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι τα στοιχεία που διαφοροποίησαν τις πρακτικές διδακτικής υποστήριξης των δασκάλων εγγράφονται στην κατεύθυνση μιας μάλλον έντονης «καθοδήγησης από ομότιμους» (συμβουλευτική, από κοινού επίλυση γνωστικών και μεθοδολογικών προβλημάτων, κλπ.) και λιγότερο μιας ΔμΟ, με προοδευτική υιοθέτηση περισσότερο 'διαπροσωπικών', φιλικών αλληλεπιδραστικών μορφών στη σχέση τους. Οι λόγοι που αιτιολογούν τη συγκεκριμένη κατεύθυνση φαίνεται να είναι οι ακόλουθοι: α) το πολύ απαιτητικό επίπεδο κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου από τρεις δασκάλες και όχι μόνο από αυτήν που δεν είχε περάσει το μάθημα στις εξετάσεις, β) το λίγο έως πολύ χαμηλό επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας από τους/τις δύο αλλόγλωσσους/αλλόγλωσσες μαθητές/μαθήτριες, γ) η έλλειψη επαρκούς κατανόησης του ρόλου τους από τις περισσότερες δασκάλες, δ) η σχετικά ίδια ηλικιακή ζώνη στις περισσότερες δυνάδες και τριάδες δασκάλων-μαθητών/τριών, ε) οι απουσίες ορισμένων δασκάλων και μαθητριών σε συνδυασμό με τον περιορισμένο αριθμό ωρών ($8 \times 2\frac{1}{2}$) των εργαστηρίων ΔμΟ, στ) το γεγονός ότι οι δασκάλες δεν παρακολούθησαν τις πέντε πρώτες διαλέξεις του θεωρητικού μέρους της ΔμΟ και ζ) η διδακτική απειρία των δασκάλων.

Παρά τις ελλείψεις και όχι πάντα οικοδομιστικές διδακτικές πρακτικές στην προέγγιση της γνώσης, τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για την ανατροφοδότηση του μαθήματος, καθώς οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στη μάθηση αναδείχθηκαν ως μια καθοριστική προοπτική στη γνωστική πρόοδο των φοιτητών/φοιτητριών. Η διαφορά της επίδοσης στη βαθμολογία των μαθητριών/τών πριν και μετά την παρέμβαση με τη ΔμΟ εκφράζει εν μέρει τη γνωστική τους πρόοδο, καθώς δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας επιτυχίας: οχτώ από τις εννιά μαθητές/μαθήτριες που παρουσιάστηκαν στις γραπτές εξετάσεις της επόμενης εξεταστικής περιόδου όχι μόνο πέτυχαν στο μάθημα, αλλά σημείωσαν, σε αρκετές περιπτώσεις, σημαντικά υψηλότερη επίδοση (Πίνακας 3). Είναι ίσως ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η υψηλότερη διαφορά βαθμολογίας σημειώθηκε στη μαθήτρια Μ ($1^{ος}$ κύκλος), που έκανε χρέη δασκάλας, ελλείψει γνώσεων της Φδ, στηρίζοντας διδακτικά τη συμμαθήτριά της Δ.

Πίνακας 3: Η εξέλιξη της βαθμολογίας των μαθητών/μαθητριών πριν και μετά την ΔμΟ⁸

Όνομα μαθητή/τριας ¹	Ερ (Αν)	Κατ (Αν)	Μ (Φ)	Δ (Φ)	Α (Μ)	Αθ (Μθ)	Ολτ ² (Ο)	Β (Αλ)	Χ (Δ)
Βαθμός πριν τη ΔμΟ	3	4	2	1	2	4	2	3	4
Βαθμός μετά τη ΔμΟ	5	10	9	6	5	10	-----	5	6
Διαφορά μεταξύ βαθμών	2	6	7	5	3	6	-----	2	2

Με βάση τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν ανάμεσα σε δασκάλες και μαθητές/μαθήτριες, φαίνεται ότι η γνωστική ασυμμετρία στις σχέσεις τους ήταν μεγαλύτερη όταν οι δεύτεροι/δευτερες ήταν αλλόγλωσσοι/αλλόγλωσσες (Ολτ/Ο και Χ/Δ), όταν η δασκάλα είχε επαγγελματική θέση στον χώρο της εκπαίδευσης (Α/Μ) και ήταν πολύ καλή φοιτήτρια στο έτος της (Β/Α, Α/Μ, Χ/Δ). Αντίθετα, οι σχέσεις εξελίχθηκαν σε περισσότερο συμμετρικές όταν το γνωστικό επίπεδο δασκάλων και μαθητών/μαθητριών ήταν παρόμοιο, όπως σε αυτές του πρώτου κύκλου και στη δυάδα Αθ/Μ του δεύτερου. Αυτή η γνωστική ασυμμετρία φαίνεται να επέφερε σημαντικό γνωστικό όφελος στους/στις μαθητές/μαθήτριες, αν και δεν φαίνεται να ήταν ο αποκλειστικός παράγοντας γνωστικής προόδου, καθώς οι μεγαλύτερες διαφορές ανάμεσα στον πρώτο και τον δεύτερο βαθμό εντοπίζονται σε δασκάλες και μαθήτριες με παρόμοιο γνωστικό υπόβαθρο, σχεδόν ίδια ηλικία και συμμετρικές γνωστικά αλληλεπιδραστικές σχέσεις. Όντως, σύμφωνα με τη θεωρία των ρόλων του Allen (1976), «η εγγύτητα ηλικιών και ικανοτήτων ανάμεσα σε συνεργάτες της ΔμΟ διευκολύνει τη μάθηση [...] γιατί ο/η δάσκαλος/δασκάλα μπορεί πιο εύκολα να μπει στη θέση του/της μαθητή/μαθήτριας, να δοκιμάσει τις δυσκολίες της μάθησής του/της» (στο Baudrit, 2007: 36). Η βαθμολογία των μαθητών/μαθητριών στην εξεταστική περίοδο του εαρινού εξαμήνου είναι ενδεικτική (Πίνακας 1). Σε κάθε περίπτωση, «η ποιότητα μιας αλληλεπίδρασης στήριξης συνδέεται με την αντιστοιχία της με τη γνωστική κατάσταση αυτού που υποτίθεται ότι επωφελείται» (Crahay, 2005: 359-360).

5. Συμπεράσματα

Στον **πρώτο κύκλο** της ΔμΟ οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ήταν μάλλον περιορισμένες και επιφανειακές, ιδιαίτερα στην αρχή – και στην τριάδα με δασκάλα την Αν – αν και δεν έλειψε το θετικό πλαίσιο επικοινωνίας με ενδείξεις σεβασμού και αλληλοαποδοχής. Σε αυτόν τον κύκλο η ανεπάρκεια των δασκάλων στο γνωστικό και διδακτικό επίπεδο, καθώς και σε αυτό της εύρεσης λύσεων σε προβλήματα που ανέκυπταν, ήταν εμφανής. Κατά συνέπεια οι σχέσεις τους με τις μαθήτριες έγιναν ‘αναγκαστικά’ συνεργατικές, ενώ στη δεύτερη τριάδα με δασκάλα τη Φ, υιοθετήθηκε ένα

παραδοσιακό μοντέλο μετάδοσης γνώσης, χωρίς συνοικοδόμηση, που την οδήγησε σε μια ιδιόμορφη ασύμμετρη ενδο-μαθητική ΔμΟ.

Οι περισσότερες από τις υποστηρικτικές παρεμβάσεις των δύο δασκάλων στόχευαν στην μετάδοση και όχι στην οικοδόμηση της γνώσης – αν και γίνονταν προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση – στην οργάνωση της μελέτης, τον εντοπισμό του γνωστικού επιπέδου των μαθητριών, για παροχή προσωποποιημένης βοήθειας. Όσον αφορά στις μαθήτριες, υπήρξαν παθητικές στη σχέση τους με τις δασκάλες, καθώς οι περισσότερες δεν έθεταν ερωτήσεις, δεν έπαιρναν πρωτοβουλίες, αλλά αρκούνταν να απαντούν και να συμφωνούν στις υποδείξεις των τελευταίων: άκουγαν προσεκτικά, χωρίς να είναι ιδιαίτερα ενεργητικές, κατάσταση που δεν ευνόησε γνωστικές συγκρούσεις ούτε πραγματική συνοικοδόμηση γνώσεων, καθώς – εκτός των άλλων – είχαν διαφορετικούς ρυθμούς στην πρόσληψή τους. Οι αλληλεπιδράσεις τους άρχισαν ως πραγματικά ασύμμετρες και εξελίχθηκαν προοδευτικά σε περισσότερο συμμετρικές και συνεργατικές.

Στον **δεύτερο κύκλο**, οι συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης εντάχθηκαν σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας-μάθησης περισσότερο συνειδητοποιημένο από τις δασκάλες, με αποτέλεσμα μια πιο πλούσια και θετική σε αλληλεπιδραστικές πρακτικές διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης σε σχέση με αυτές του πρώτου κύκλου. Παρά τις κοινές διδακτικές τάσεις, η μορφή της ΔμΟ δεν ήταν αυστηρά η ίδια σε όλες τις δυάδες, καθώς χρησιμοποιήθηκε ποικιλία δραστηριοτήτων, διδακτικών τεχνικών και μέσων, που καθορίζονταν τόσο από τις ιδιαίτερες ικανότητες, γνώσεις και ευαισθησίες των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών όσο και από τη φύση του γνωστικού αντικειμένου.

Στην πλειοψηφία των δυάδων αυτού του κύκλου, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ήταν έντονα ασύμμετρες γνωστικά – ιδιαίτερα στην αρχή της ΔμΟ – με τάσεις συνεργασίας προς το τέλος και προσαρμογή της διδακτικής υποστήριξης στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών/μαθητριών. Εξαίρεση αποτέλεσε η δυάδα Μθ/Αθ, λόγω των αυξημένων δυσκολιών της δασκάλας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου, με αποτέλεσμα οι σχέσεις εξ αρχής να γίνουν συνεργατικές και αμοιβαία υποστηρικτικές. Τις έντονα ασύμμετρες αλληλεπιδράσεις στο γνωστικό επίπεδο διαδέχονταν συνεργατικές στιγμές και ισότιμη αλληλεπίδραση σε όλες τις δυάδες, με αμοιβαία υποστήριξη, καθώς η όλο και πιο συχνή επικοινωνία μεταξύ τους ευνόησε με τον χρόνο μια πιο ισότιμη και συναδελφική σχέση. Οι δασκάλες επένδυσαν τόσο στο γνωστικό όσο και στο σχεσιακό επίπεδο, στηρίζοντας διδακτικά τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές τους, οι οποίοι «μερικά χρόνια πριν ήταν στη θέση τους» (Baudrit, 2007: 39). Ιδιαίτερα στις δύο δυάδες με αλλόγλωσσους/αλλόγλωσσες μαθητές/μαθήτριες, λόγω της ελλιπούς γνώσης της γλώσσας, οι δασκάλες αναλάμβαναν σχεδόν όλες τις πρωτοβουλίες για την επεξεργασία και κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου και τη σωστή χρήση της γλώσσας (προφορικής και γραπτής), με αποτέλεσμα περισσότερο άνισες αλληλεπιδραστικές πρακτικές σε σχέση

με τις άλλες δυνάδες. Όντως, η ΔμΟ είναι η «δομή η πιο κοντινή στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας τύπου «μετάδοση» (Rouiller & Howden, 2010: 82).

Σε κάθε περίπτωση, όλες οι μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης είχαν έντονο το ορθολογικό στοιχείο, καθώς οι διδακτικές παρεμβάσεις των δασκάλων και τα μέσα που χρησιμοποίησαν ήταν εξατομικευμένα και στόχευαν στην ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/μαθητριών και στη γνωστική τους πρόοδο. Μία από τις προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας της βοήθειας στο πλαίσιο της ΔμΟ είναι «να είναι στοχευμένη σε κάτι που δεν κατάλαβε ο/η μαθητής/μαθήτρια ή σε μια ιδιαίτερη λανθασμένη αντίληψή του/της (Vedder, 1985, στο Crahay, 2005). Σε όλες τις δυνάδες, επιδιώχθηκε η κατανόηση του νοήματος, η άμεση διόρθωση των λαθών (Vedder, 1985, στο Crahay, 2005) και η παροχή μεθοδολογικών οδηγιών, μέσα σε ένα ηθικό και κοινωνικό πλαίσιο που εξέπεμπε αποδοχή, σεβασμό και εμπιστοσύνη. Με άλλα λόγια, οι δασκάλες ανέλαβαν ταυτόχρονα τον ρόλο της δασκάλας-συμβούλου και της δασκάλας για σπουδές.

Σε γενικές γραμμές, η κοινωνική αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε μεταξύ άπειρων διδακτικά φοιτητών δασκάλων και μαθητών/μαθητριών κατά τη διάρκεια της ΔμΟ διευκόλυνε την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των δεύτερων, ενδυναμώνοντας ποιοτικά τόσο την 'κλασική' πανεπιστημιακή διδασκαλία όσο και το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος. Τα αποτελέσματα από τη διδακτική αυτή εμπειρία θέτουν προβληματισμό για την εκπαίδευση δασκάλων-φοιτητών στο πλαίσιο της ΔμΟ, καθώς φάνηκε ότι μπορούν να συμβάλλουν στη γνωστική πρόοδο των συμφοιτητών τους, και αυτό παρά την έλλειψη ειδικής κατάρτισης και τις όποιες ελλείψεις στο γνωστικό επίπεδο ορισμένων. Η υιοθέτηση της ΔμΟ από το ελληνικό Πανεπιστήμιο, με ιδιαίτερη εκπαίδευση για φοιτητές/φοιτήτριες - φροντιστηριακούς/φροντιστηριακές δασκάλους/δασκάλες, θα μπορούσε να συνεισφέρει σημαντικά στην καλύτερη ενσωμάτωση φοιτητών/φοιτητριών με δυσκολίες στις σπουδές τους και την επιτυχία στην ακαδημαϊκή τους πορεία.

Σημειώσεις

1. Εφεξής, στο παρόν κείμενο οι όροι «φροντιστηριακός/ή δάσκαλος/δασκάλα» ή «δάσκαλος/α» και «μαθητής/μαθήτρια» στον ενικό ή πληθυντικό αριθμό θα αναγράφονται χωρίς τα εισαγωγικά.
2. Εφεξής ΔμΟ.
3. Διδάσκουσα, επίτιμη ΔμΟ και ερευνήτρια είναι η πρώτη συγγραφέας του παρόντος άρθρου.
4. Σε μαθήματα που διδάσκει η πρώτη συγγραφέας του άρθρου: *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης* και *Εξέλιξη Παιδαγωγικής Σκέψης*. Μια μόνο μαθήτρια του 2^{ου} κύκλου επέλεξε το μάθημα *Εισαγωγή στη Μουσειοπαιδαγωγική*, άλλης διδάσκουσας.
5. Τα αρχικά δηλώνουν τα ονόματα των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών φοιτητών/φοιτητριών στη ΔμΟ.

6. Από τις δασκάλες μόνο μία δεν κατέθεσε ένα ερωτηματολόγιο, ενώ από τους/τις μαθητές/μαθήτριες, μία αλλόγλωσση κατέθεσε μόνο τον «Κριτικό στοχασμό».
7. Τα αρχικά γράμματα δηλώνουν αυτόν/αυτήν που κατέγραψε ή απάντησε σε ερωτηματολόγιο (επόπτρια ή φοιτητής/φοιτήτρια), κωδικούς ερωτήσεων στα ερωτηματολόγια – εκτός από τα Κρ.στ. (Κριτικός στοχασμός) – ενώ οι αριθμοί την ημερομηνία καταγραφής ή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, οι συντομεύσεις «πριν»/«μετά», το πότε δόθηκε το ερωτηματολόγιο σε σχέση με τον χρόνο πραγματοποίησης των μαθημάτων.
8. Οι τέσσερις πρώτες στήλες βαθμών αντιστοιχούν σε βαθμούς των μαθητριών του 1^{ου} κύκλου.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Barth, B-M. (2002) *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- Baudrit, A (1999) *Tuteur: une place, des fonctions, un métier?* Paris: Puf.
- Baudrit, A. (2007) *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: De Boeck.
- Bradford-Watts, K. (2011) Students teaching students? Peer teaching in the EFL classroom in Japan. *The Language Teacher*, 35 (5): 31–35 [on line]. Available: https://jalt-publications.org/files/pdf-article/art2_18.pdf. [4/4/2021]
- Bowman - Perrott, L., S. de Martin, L. Mahadevan & M. Etchells (2016) Assessing the academic, social, and language production outcomes of English language learners engaged in peer tutoring: A systematic review. *Education and Treatment of Children*, 39 (3), 359-388.
- Braun, V. & V. Clarke (2012) Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA Handbooks in Psychology*. Washington: American Psychological Association, 57-71 [on line]. Available: <https://doi.org/10.1037/13620-004>. [6/4/2021]
- Cohen, J. (1986) Theoretical considerations of peer tutoring. *Psychology in the Schools*, 23 (2): 175-186 [on line]. Available: [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198604\)23:2<175::AID-PITS2310230211>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198604)23:2<175::AID-PITS2310230211>3.0.CO;2-H). [6/4/2021]
- Colvin, J. W. & M. Ashman (2010) Roles, Risks and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (2): 121–134 [on line]. Available: <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>. [7/4/2021]
- Crahay, M. (2005) *Psychologie de l'éducation*. Paris: PUF.
- De Vries, R. (2000) Vygotsky, Piaget, and Education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology*, 18 (2): 187-213 [on line]. Available: [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(00\)00008-8](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(00)00008-8). [9/4/2021]
- Emerson Raja, J., L. Kean Ong & L. Way Soong (2018) *Peer tutoring in Higher Education-*

- A pedagogical tool for student-centered teaching*. Conference on Association of Southeast Asian Institutions of Higher Learning, Tokyo, Japan [on line]. Available: <https://www.researchgate.net/publication/327917393>. [12/4/2021]
- European Union (2018) *The European Higher Education area in 2018. Bologna Process implementation report*. Brussels: Eurydice [on line]. Available: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en. [12/4/2021]
- Falchikov, N. (2001) *Learning together. Peer tutoring in Higher Education*. New York, London: Routledge.
- Kalpazidou-Schmidt, E. & S. Thidemann-Faber (2016) Benefits of peer mentoring to mentors, female mentees and Higher Education institutions. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24 (2): 137-157 [on line]. Available: <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2016.1170560>. [12/4/2021]
- Lennox Terrion, J. & D. Leonard (2007) A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in Higher Education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (2): 149-164. doi: [10.1080/13611260601086311](https://doi.org/10.1080/13611260601086311)
- Lisi, R. D. (2002) From marbles to instant messenger TM: Implications of Piaget's ideas about peer learning. *Theory into Practice*, 41 (1): 5-12 [on line]. Available: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_2. [11/4/2021]
- López, C. L. (1999) *A decade of assessing student learning: What we have learned; What's next*. Chicago: North Central Association of Colleges and Schools.
- Mennim, P. (2017) A discourse-based evaluation of a classroom peer teaching project. *ELT Journal*, 71 (1): 37–49 [on line]. Available: <https://doi.org/10.1093/elt/ccw046>. [11/4/2021]
- Moumoulidou, M., Karadimitriou, K., Pliogou, V. (2020) A case study of peer tutoring implementation at University: Investigating the students' difficulties that were faced with the method and the tutors' difficulties in applying it. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7 (4): 1-13 [on line]. Available: <http://www.ijpes.com/index.php/ijpes/article/view/162>. [11/4/2021]
- Nawaz, A. & Z. U. Rehman (2017) Strategy of peer tutoring and students' success in Mathematics: An analysis. *Journal of Research and Reflection in Education*, 11 (1): 15-30.
- Nordlof, J. (2014) Vygotsky, scaffolding, and the role of theory in Writing Center Work. *The Writing Center Journal*, 34 (1): 45-64.
- Ntoliou, C., Papatzikis, E. & Pliogou, V. (2016) Investigating the effectiveness of «Classwide Peer Tutoring» (CWPT) strategy in a mixed learning (dis)abilities primary school classroom: A case study. *Journal of Special Education*, 17 (1): 23-41 [on line]. Available: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/2082/21567.pdf>. [12/4/2021]

- Piaget, J. (1995/1932) *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Puf.
- Roscoe, R. D. & M. T. Chi (2007) Understanding tutor learning: Knowledge building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77 (4): 534-574 [on line]. Available: <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>. [14/4/2021]
- Rouiller, Y. & Howden, J. (2010) *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal: Chenelière Education.
- Saunders, D. (1992) Peer tutoring in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 17 (2): 211-218.
- Thurston, A. & K. J. Topping (2007) Peer tutoring in schools: Cognitive models and organizational typography. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6 (3): 356-372 [on line]. Available: <https://doi.org/10.1891/194589507787382070> [13/4/2021]
- Topping, K. (2000) *Tutoring*. Lausanne, Switzerland: International Academy of Education [on line]. Available: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_05_eng.pdf. [14/4/2021]
- Topping, K. J. (2005) Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25 (6): 631-645 [on line]. Available: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410500345172>. [14/4/2021]
- Velez, J., J. Cano & S. Whittington (2011) Cultivating change through peer teaching. *Journal of Agricultural Education*, 52 (1): 40-49 [on line]. Available: <https://doi.org/10.5032/jae.2011.01040>. [15/4/2021]
- Vygotsky, L. S. (1978) Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Wentzel, K. R. & K. Caldwell (1997) Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68 (6): 1198-1209.
- Woolfolk, A. E. (2001) *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Ελληνόγλωσση

- Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουμουλίδου, Μ., Καραδημητρίου, Κ., Πλιόγκου, Β. (2021) Φροντιστηριακή διδασκαλία μεταξύ ομότιμων στο Πανεπιστήμιο: Μελέτη για το αμοιβαίο όφελος των «Φροντιστηριακών Δασκάλων» και των «Μαθητών». *Μέντορας*, 19: 84-115: <http://www.iep.edu.gr/library>
- Τσιώλης, Γ. (2014) *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

**ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ
ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΟ «ΚΡΙΣΗΣ»: ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ**

**TEACHING DEMOCRATIC PRINCIPLES
IN A PERIOD OF “CRISIS”: EXPERIENCES
OF TEACHING PRACTICE**

Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
Φιλοσοφική Σχολή
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
aparakonst@eds.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα τοποθετείται σε ένα εθνομεθοδολογικό πλαίσιο και επικεντρώνει στη καθημερινή διδακτική πράξη και στις αλληλεπιδράσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται η μελέτη των εμπειριών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Πολιτικής Παιδείας. Τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στις συνθήκες κάτω από τις οποίες διενεργείται το μάθημα, στις στάσεις των μαθητών σε ζητήματα δημοκρατίας και πολιτικών δικαιωμάτων και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα σε ένα κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον που διαρκώς μεταβάλλεται, αποσταθεροποιείται ή τίθεται υπό αμφισβήτηση. Το ερευνητικό εγχείρημα βασίστηκε σε μία ποιοτική στρατηγική, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από ομαδικές συνεντεύξεις και αναλύθηκαν με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν την πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την χρησιμότητα των μαθημάτων και για την επιρροή της οικονομικό-κοινωνικής κρίσης στις στάσεις των μαθητών σε ζητήματα πολιτειότητας.

Λέξεις κλειδιά

Διδασκαλία των δημοκρατικών αρχών, εμπειρίες εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας, δημοκρατία στο σχολείο, διδασκαλία πολιτικών δικαιωμάτων.

Abstract

The present study is placed in an ethno-methodological framework and focuses on everyday teaching and students-teachers interactions in secondary education. More specifically, we studied the experiences of teachers teaching citizenship education. The research questions were focused on everyday teaching conditions, students' attitude towards democracy and civil rights issues, as well as difficulties that the teachers are facing. A qualitative approach was followed, data were collected through focus groups interviews and then they were analyzed through thematic content analysis. Results indicate the teachers' strong belief in the value of the course and the influence of the economic crisis on students' attitude towards citizenship matters.

Key words

Citizenship teaching, secondary teachers' experiences, school democracy, civil rights education.

0. Εισαγωγή

Το οικονομική κρίση που βιώνει η χώρα τα τελευταία χρόνια έχει αγγίξει όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής και της ατομικής δράσης των κοινωνικών υποκειμένων, μεταβάλλοντας, αλλοιώνοντας, αναπροσαρμόζοντας και τροποποιώντας τις εκφάνσεις της καθημερινότητας, τις σχέσεις με τους κοινωνικούς θεσμούς και τις αλληλεπιδράσεις των δρώντων. Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός επιφορτισμένος όχι μόνο να κοινωνικοποιεί και να μεταδίδει γνώσεις, αλλά και να διαμορφώνει συνειδήσεις, να διαπλάθει χαρακτήρες και να σμιλεύει πολιτειακές οντότητες, δεν θα μπορούσε να μην επηρεαστεί από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται, το οποίο εκφράζει και ταυτόχρονα υπηρετεί, λειτουργώντας «παραγωγικά», συνεκτικά και νομιμοποιητικά. Ακολουθώς και οι δρώντες μέσα στο σχολικό θεσμό, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς, εμπλέκονται σε διαντιδράσεις που επηρεάζονται με τρόπο ουσιαστικό από τις κοινωνικές αλλαγές, εξελίξεις, ανακατατάξεις. Συνεπώς, οι εμπλεκόμενοι στη διδακτική πράξη διαμορφώνουν τη σχέση τους με τη σχολική γνώση και τη στάση τους ως προς την αξία και τους στόχους της εκπαίδευσης μέσα από τις κοινωνικές τους εμπειρίες.

Η έρευνα αυτή εδράζεται σε εθνομεθοδολογικές αρχές (Coulon, 1993) και επικεντρώνει στην καθημερινή διδακτική πράξη και στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-μαθητών μέσα στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζοντας στην έννοια της εμπειρίας, όπως αυτή προσδιορίζεται και αναλύεται μέσα από τη θεωρία του F. Dubet (1994), επιχειρείται η μελέτη των σχολικών, διδακτικών και παιδαγωγικών, εμπειριών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Γυμνάσιο και το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας στο Λύκειο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

1. Κάτω από τις ποιες συνθήκες διεξάγεται το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Πολιτικής Παιδείας;
2. Πώς διαμορφώνονται οι στάσεις των μαθητών απέναντι σε ζητήματα δημοκρατίας και πολιτικών δικαιωμάτων;
3. Ποιοι είναι οι αυτοπεριορισμοί των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διεξαγωγή του μαθήματος και που εντοπίζονται οι κυριότερες δυσκολίες τους;

Η διδασκαλία των δημοκρατικών αρχών, των πολιτειακών υποχρεώσεων και δικαιωμάτων, των κοινωνικών και πολιτικών θεσμών και της λειτουργίας τους αποτελεί ένα διακύβευμα για την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση του αυριανού πολίτη και για τα εφόδια που οφείλει να αποκτήσει κατά τη σχολική φοίτηση παραμένει αμείωτο, ενώ παράλληλα προβάλλεται και η ανάγκη για την ενίσχυση της δημοκρατικής πολιτειότητας (educational citizenship), όχι μόνο μέσα από τη διδασκαλία, αλλά και μέσα από την αλληλεπίδραση του σχολικού θεσμού και των δρώντων μέσα σ' αυτόν. Γιατί, ακριβώς, τόσο η διδασκαλία, όσο και η λειτουργία των δρώντων στο σχολείο συνυφαίνονται δυναμικά με την κοινωνική ζωή. Εξάλλου, όπως επισημαίνει ο K. J. Kennedy (2000) η διδασκαλία της πολιτικής αγωγής (civics) δεν είναι ένα διδακτικό αντικείμενο απομακρυσμένο από τις πραγματικές προκλήσεις της ζωής. Η πολιτική αγωγή εμπεριέχει και οδηγεί σε μία δέσμευση του κοινωνικού υποκειμένου σε ζητήματα και ιδέες που επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο θα επιλέξει να λειτουργήσει στην κοινωνική του ζωή και να ασκήσει την πολιτική του δράση.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Στο κέντρο του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας έρευνας τοποθετείται από τη μία μεριά το σχολείο και από την άλλη οι δρώντες μέσα σ' αυτό, οι οποίοι στη βάση των κοινωνικών τους εμπειριών (Dubet, 1994) διαμορφώνουν τις απόψεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές τους και καταεπέκταση την σχολική πραγματικότητα. Το σχολείο δεν γίνεται αντιληπτό ως ένας θεσμός στατικός, ολιστικός, παγιωμένος και σταθερός, με δυνατότητες επιβολής στα κοινωνικά υποκείμενα, αλλά αντίθετα, ως ένα πεδίο ανάπτυξης της δράσης των κοινωνικών υποκειμένων και ως μία σκηνή εκτύλιξης των κοινωνικών τους ρόλων στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών τους (Goffman, 1974). Εξάλλου, όπως εύστοχα επισημαίνει ο F. Dubet (2002), το σχολείο των μεταμοντέρνων κοινωνιών βρίσκεται εγκλωβισμένο σε μία σειρά διλλημάτων, των οποίων η υπέρβαση προσκρούει στην προσήλωση των δρώντων σε παγιωμένους κοινωνικούς ρόλους.

Ένα από τα διλήμματα αυτά φαίνεται να αποτελεί και το ζήτημα της διδασκαλίας των πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων και της πολιτειότητας. Αφού, σύμφωνα με τον H. Barr (2008), ενώ αποτελεί κοινή παραδοχή πως το σχολείο είναι ο πλέον επιφορτισμένος κοινωνικός φορέας εκπαίδευσης των μελλοντικών πολιτών, δεν υπάρχει κάποια ενιαία αντίληψη αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του ιδανικού πολίτη, αλλά

και με την παιδαγωγική προσέγγιση και το περιεχόμενο των μαθημάτων που το σχολείο οφείλει να υιοθετήσει. Η πολλαπλότητα των απόψεων γύρω από τον ιδανικό πολιτή, οι πολιτικές προσεγγίσεις και επιρροές που ρυθμίζουν κατά περίπτωση το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και η σχολική κουλτούρα που προβάλλει πολλές φορές ως μοναδική επιλογή των δρώντων στην κοινωνική νόρμα, καθιστούν, επομένως, όλο και πιο δυσχερές το έργο των εκπαιδευτικών, όλο και πιο σημαντική την επαγγελματική εμπλοκή και δέσμευσή τους (Παπακωνσταντίνου & Παπακωνσταντίνου, 2017) σε επίπεδο κοινωνικού ρόλου, αλλά και ατομικής δράσης. Εξάλλου, όπως εύστοχα επισημαίνει ο C. White (2008) η κοινωνική και πολιτική αγωγή για μεγάλο διάστημα αποτελεί αντικείμενο εκπαίδευσης, που προσαρμόζεται στα δεδομένα και στις εξελίξεις. Σήμερα, όμως, περισσότερο από ποτέ, καλείται να λειτουργήσει πριν από τις περιστάσεις, πριν τις εξελίξεις και να επιδείξει προοδευτισμό, προβλεψιμότητα και ακτιβισμό.

Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, η στροφή της έρευνας στην εμπειρία των κοινωνικών δρώντων κρίνεται σχεδόν ως επιβεβλημένη. Η εμπειρία, στο πλαίσιο μιας μικροκοινωνιολογικής θεώρησης, γίνεται αντιληπτή ως μία κοινωνική κατασκευή. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον F. Dubet (1994: 105), «η κοινωνική εμπειρία προσδιορίζεται ως ένας συνδυασμός λογικών δράσης, λογικών που συνδέουν τον δρώντα με κάθε μία από τις διαστάσεις ενός συστήματος. Ο δρών απαιτείται να αρθρώσει διαφορετικές λογικές δράσης και μέσα από αυτές προκύπτει μια δυναμική που συνίσταται από την υποκειμενικότητα και την κρίση του». Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, επομένως, είναι αυτές που μπορούν να αποκαλύψουν την αλήθεια, να περιγράψουν την πραγματικότητα, να συνθέσουν το παζλ των δεδομένων που διαμορφώνουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διδάσκεται η πολιτειότητα και διαμορφώνονται οι συνειδήσεις των αυριανών πολιτών.

2. Μέθοδος

Οι μεθοδολογικές επιλογές πραγματοποιήθηκαν με γνώμονα, από τη μία πλευρά το ζητούμενο της μελέτης των εμπειριών των δρώντων και από την άλλη την επιθυμία για εμβάθυνση, κατανόηση και ερμηνεία των λογικών που βρίσκονται πίσω από τη δόμηση και την κατασκευή της εκάστοτε εμπειρίας. Η στρατηγική, επομένως, που ακολουθήθηκε δεν θα μπορούσε παρά να είναι ποιοτική, καθώς στηρίζεται στις ίδιες παραδοχές με αυτές που θεωρητικά υποστηρίζουν την παρούσα έρευνα. Οι παραδοχές αυτές, όπως εύστοχα αναφέρει ο Γ. Τσιώλης (2014: 29) αφορούν στην αποδοχή της «κοινωνικής πραγματικότητας ως μιας πολύπλοκης και πολυσχιδούς συμβολικής κατασκευής που συγκροτείται από διαφορετικά επίπεδα δομών νοήματος». Επίσης, η κοινωνική πραγματικότητα εκλαμβάνεται ως μία παραγωγή, αναπαραγωγή και μετασχηματισμός, που προκύπτει από τη δράση των κοινωνικών υποκειμένων που αλληλοεπιδρούν, ερμηνεύουν, επιλέγουν, βιώνουν. Η πεποίθησή μας, τέλος, ότι η

εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ρέουσα, ευμετάβλητη και πολυδιάστατη, επέβαλε την ποιοτική προσέγγιση ως μόνη επιλογή, καθώς «επιτρέπει τη σύλληψη των κοινωνικών φαινομένων στη δυναμική τους διάσταση» (Τσιώλης, 2014: 29).

Το ερευνητικό σχέδιο ήταν συγχρονικό και η δειγματοληψία σκόπιμη (Bryman, 2017). Ο πληθυσμός ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικότητα κοινωνιολόγου, οικονομολόγου, πολιτικών επιστημών και νομικού, που διδάσκουν το μάθημα της «Κοινωνικής και πολιτικής αγωγής» στο γυμνάσιο και στο λύκειο τα μαθήματα «Πολιτικοί θεσμοί και αρχές δικαίου», «Πολίτης και δημοκρατία» και «Ιστορία των κοινωνικών επιστημών». Το δείγμα αποτελούνταν από 20 εκπαιδευτικούς (6 άντρες και 14 γυναίκες), μόνιμους σε γυμνάσια και λύκεια του νομού Αττικής, Κορινθίας, Αχαΐας και Ιωαννίνων, με πολυετή εμπειρία στην εκπαίδευση, ηλικίας από 40 έως 65 ετών. (πιν.1).

Συμ.	Φύλο	Ηλικία	Έτη προϋπ.	Βασικό πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Βαθμίδα διδασκαλίας	Νομός	Οικογεν. Κατάσταση	Αριθμ. τέκνων
1	Γυναίκα	50-60	27	Κοινωνιολογία	Όχι	Λύκειο	Κορινθίας	Έγγαμη	2
2	Γυναίκα	50-60	27	Κοινωνιολογία	Όχι	Γυμνάσιο	Κορινθίας	Έγγαμη	2
3	Άνδρας	40-50	14	Κοινωνιολογία	Ναι	Γυμνάσιο και Λύκειο	Κορινθίας	Άγαμος	0
4	Γυναίκα	50-60	30	Κοινωνιολογία	Ναι	Γυμνάσιο και Λύκειο	Κορινθίας	Έγγαμη	2
5	Γυναίκα	40-50	2	Πολιτικών και Διεθνών Σπουδών	Όχι	Λύκειο	Κορινθίας	Άγαμη	2
6	Γυναίκα	50-60	18	Νομικής	Ναι	Γυμνάσιο	Ιωαννίνων	Έγγαμη	2
7	Άνδρας	60-67	33	Κοινωνιολογία	Όχι	Λύκειο	Ιωαννίνων	Έγγαμος	0
8	Γυναίκα	40-50	20	Κοινωνιολογία	Όχι	Γυμνάσιο και Λύκειο	Ιωαννίνων	Άγαμη	0
9	Γυναίκα	50-60	20	Κοινωνιολογία	Ναι	Λύκειο	Ιωαννίνων	Έγγαμη	2
10	Γυναίκα	50-60	20	Κοινωνιολογία	Ναι	Λύκειο	Ιωαννίνων	Έγγαμη	1
11	Άντρας	60-65	33	Νομικής	Ναι	Γυμνάσιο και Λύκειο	Αττικής	Έγγαμος	3
12	Άντρας	50-60	30	Πολιτικών Επιστημών	Ναι	Λύκειο	Αττικής	Έγγαμος	2
13	Γυναίκα	50-60	27	Κοινωνιολογία	Ναι	Γυμνάσιο και Λύκειο	Αττικής	Άγαμη	0
14	Άνδρας	60-65	34	Οικονομικών Σπουδών	Όχι	Λύκειο	Αττικής	Έγγαμος	2
15	Γυναίκα	40-50	15	Κοινωνιολογία	Ναι	Γυμνάσιο	Αττικής	Άγαμη	0

16	Γυναίκα	40-50	18	Νομικής	Όχι	Λύκειο	Αττικής	Έγγαμη	1
17	Γυναίκα	50-60	27	Οικονομικών Σπουδών	Όχι	Γυμνάσιο	Αττικής	Έγγαμη	2
18	Γυναίκα	50-60	23	Πολιτικών Επιστημών	Όχι	Λύκειο	Αχαΐας	Έγγαμη	2
19	Γυναίκα	40-50	10	Κοινωνιολογία	Ναι	Γυμνάσιο και Λύκειο	Αχαΐας	Έγγαμη	2
20	Άνδρας	50-60	20	Νομικής	Όχι	Λύκειο	Αχαΐας	Έγγαμος	2

Η τεχνική συλλογής των δεδομένων που επιλέχθηκε ήταν αυτή των ομαδικών συνεντεύξεων (focus groups), καθώς προσφέρουν μία πιο ρεαλιστική εικόνα για τις βαθύτερες σκέψεις των δρώντων υποκειμένων. Μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συζήτηση οι συμμετέχοντες κατανοούν πληρέστερα τις λογικές που βρίσκονται πίσω από τις εμπειρίες τους και επιχειρούν την ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων στη βάση των κοινών νοηματοδοτήσεων των βιωμάτων τους. «Κατ' αυτήν την έννοια, λοιπόν, οι ομάδες εστίασης αντικατοπτρίζουν τις διαδικασίες μέσω των οποίων συγκροτείται το νόημα στην καθημερινή ζωή» (Bryman, 2017: 548).

Το εργαλείο που κατασκευάστηκε είναι πρωτότυπο και αποτελούνταν από 13 ανοιχτές ερωτήσεις, που στόχο είχαν να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και να ενθαρρύνουν τον διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων, ώστε να αναδειχθεί με αυθεντικό τρόπο η πραγματικότητα της σχολικής καθημερινότητας. Οι ομαδικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατόπιν συνεννόησης με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και ορίστηκε μία απογευματινή ώρα που εξυπηρετούσε για τη διενέργειά τους. Η διάρκειά τους ήταν δυόμιση με τρεις ώρες, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και τους κανόνες δεοντολογίας και αποδέχθηκαν την ηχογράφηση των λεγομένων τους και τη χρήση τους στο πλαίσιο της επιστημονικής έρευνας. Το ηχογραφημένο υλικό που συγκεντρώθηκε απομαγνητοφωνήθηκε, και κατόπιν κωδικοποιήθηκε και αναλύθηκε με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

3. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των απαντήσεων και των τοποθετήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναδεικνύει σημαντικές πτυχές της καθημερινότητας της διδασκαλίας, φανερώνει στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών για ζητήματα δημοκρατίας και πολιτειότητας και παράλληλα σκιαγραφεί τις προσδοκίες, τις δυσκολίες και τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συνέντευξη-συζήτηση ξεκινούσε πάντα εστιάζοντας στο ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής ή της πολιτικής παιδείας. Αρχικά, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην καίρια σημασία που έχει η διδακτική

προσέγγιση, τονίζοντας εμφατικά την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να κινήσει, να καλλιεργήσει και να αναπτύξει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα και την ειδικότερη γνωστική-διδακτική ενότητα.

«Δηλαδή, εγώ, κατά καιρούς μπορώ να πω ότι έχω συναντήσει στην αρχή και μία όχι δεν θα έλεγα απάθεια τόσο πολύ από τα παιδιά, θα έλεγα μία απορία. Δηλαδή εντάξει τα λέτε κι εσείς, τα λένε και τα βιβλία, αλλά έξω άλλα είναι αυτά που γίνονται.[...] Από εκεί και πέρα μέσα στη λογική της διαρκούς αλληλεπίδρασης εμείς οφείλουμε κάθε φορά να πιάνουμε το μπαλάκι που μας πετάνε και να τους το πετάμε πίσω με τρόπο που θα κινήσουμε το δικό τους ενδιαφέρον.» Συμ.3

«Εξαρτάται από το πώς θα διδαχθεί το μάθημα και το σε ποια τάξη. Τι σύνθεση έχεις κάτω, εάν χρησιμοποιήσεις οπτικοακουστικό υλικό και το συνδέσεις, επειδή εγώ χρησιμοποιώ και τα βιντεάκια και power point έχω κάνει όλες τις ενότητες, βλέπω ότι τα κερδίζεις τα παιδιά.» Συμ.9

Έπειτα, αναφέρουν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα εστιάζει κυρίως σε θέματα και ζητήματα που μπορούν βιωματικά να προσεγγίσουν και ζητήματα που άπτονται της κοινωνικής ζωής και καθημερινότητας. Παρατηρούν, δηλαδή, ένα μειωμένο ενδιαφέρον για ζητήματα που αφορούν την πολιτειακή οργάνωση και την πολιτειότητα και ένα πιο αυξημένο ενδιαφέρον για μαθήματα που εστιάζουν σε κοινωνικά προβλήματα ή συνθήκες.

«Να στο πω ξεκάθαρα. Όταν καταλαβαίνουν ότι τα αφορά άμεσα ή όταν είναι κάτι με γενικό ενδιαφέρον, όπως η θανατική ποινή, κρέμονται από τα χείλη σου. Και αν μιλήσουμε για άλλα κοινωνικά ζητήματα, την εγκληματικότητα, τις ποινές. Όταν αρχίζει η θεωρία, όμως, εκεί τους περισσότερους τους χάνεις». Συμ.16

«Πόσο ποιο έντονο είναι το ενδιαφέρον τους όταν κάνουμε κεφάλαια για την εγκληματικότητα. Εκεί είναι πολύ πιο έντονο το ενδιαφέρον τους σε σχέση με οτιδήποτε άλλο.» Συμ.10

«Να πω ότι θα ζητήσουν πληροφορίες από μόνα τους, πώς είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση για παράδειγμα, δεν υπάρχει περίπτωση. Καμία. [...] Αυτό που έχει ενδιαφέρον για αυτά είναι εάν μπορείς να τους συνδέσεις τα δικαιώματα με την καθημερινότητα. Αυτό τους ενδιαφέρει. Ή να μάθουν, για παράδειγμα, πώς μπορούν να λειτουργήσουν με το νόμο. Αυτό τους παρέχει την εξουσία ας πούμε. Γνωρίζουν και νιώθουν πιο ισχυρά.» Συμ. 9

Η συζήτηση, όμως, γύρω από τη διεξαγωγή του μαθήματος δεν θα μπορούσε να μην αφορά και στις περιπτώσεις, όπου το ενδιαφέρον των παιδιών δεν είναι εύκολο

ή και είναι αδύνατο να κερδηθεί. Οι περιπτώσεις αυτές, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες δεν είναι λίγες. Και οι εξηγήσεις τους στηρίζονται από τη μία μεριά στον υπερβολικό φόρτο εργασίας των μαθητών και από την άλλη στις πολλές προσλαμβανόμενες που περιορίζουν σημαντικά την επιρροή του σχολείου στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών.

«Σας ξαφνιάζει; Ναι, οι μαθητές συνηθίζουν να διαβάζουν άλλα μαθήματα στην τάξη. Εξαρτάται τι έχουν απ' έξω. Εάν το παιδί γράφει τεστ στο φροντιστήριο, δεν μπορεί να σε προσέξει. Το βλέπει σαν πρόβλημα ότι δεν σε ακούει, θα 'θελε να σε ακούσει, αλλά είναι μεγάλη η πίεση. «Αύριο γράφω ιστορία», για παράδειγμα.» Συμ. 7

«Βλέπεις περιπτώσεις μαθητών που δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον, δεν μπορεί τίποτα να τους προξενήσει το ενδιαφέρον, δηλαδή, δεν είναι μόνο σ' εμένα, είναι σε όλους τους συναδέλφους» Συμ. 20

« – Τα παιδιά μάς έρχονται στο σχολείο με ένα πλήθος ερεθισμάτων που θα συμφωνήσουμε νομίζω είναι αρκετά αρνητικά από το εξωσχολικό περιβάλλον. Και εννοώ η καθημερινότητά τους, οι παρέες και όλα αυτά επηρεάζονται, όσο ποτέ στο παρελθόν από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Εννοώ και ως προς τις συμπεριφορές, το πρότυπο. Έχουν κάποια πρότυπα που μοιάζει να είναι σχεδόν διαμορφωμένα, σχεδόν παγιωμένα. Κάποτε άγραφος πίνακας, Συμ. 3

– Τώρα, δεν βρίσκεις χώρο να γράψεις.» Συμ.1

Η οικονομική κρίση, οι κοινωνικές αλλαγές και οι πολιτική αστάθεια της τελευταίας δεκαετίας φαίνεται, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, να έχει επηρεάσει τη συμμετοχή, αλλά και τις αντιδράσεις των μαθητών κατά τη διδασκαλία του μαθήματός τους. Ειδικά την περίοδο που το κόμμα της Χρυσής Αυγής ήταν στα κοινοβουλευτικά έδρανα, οι εκπαιδευτικοί στα μεγάλα αστικά κέντρα κυρίως, αλλά και στα χωριά, διαπίστωναν μία αύξηση των ακραίων τοποθετήσεων των μαθητών, αλλά και μια αύξηση της βίαιης συμπεριφοράς τους.

«Τα παιδιά επηρεάζονται πολύ από αυτά που βλέπουν στην τηλεόραση. Αλλά και γύρω τους. Εμάς εδώ, στο σχολείο, άρχισαν και να οργανώνονται, ως ομάδα της Χρυσής Αυγής. [...]Εκδηλώθηκαν και κάποια περιστατικά βίας, ναι. Αλλά, ευτυχώς γρήγορα το σταματήσαμε» Συμ.18

«Στην αρχή μου έλεγαν «η Χρυσή Αυγή κυρία, η Χρυσή Αυγή» και «είμαστε φασιστάκια». [...]Φέτος, ναι, φέτος. Μου έλεγαν: «το καλύτερο δέρμα κυρία γίνεται από Αλβανό», μου έλεγαν διάφορα τέτοια τα οποία εγώ τα έπαιρνα, δεν έδινα καμία βαρύτητα, γελούσα και λίγο, αλλά με πλάγιους τρόπους, μέσα από ταινίες, μέσα από τέτοια κάμφθηκε αυτό

το...Όχι μόνο από εμένα, το συζήτησα και με τους συναδέλφους μου και πραγματικά έπαψαν πλέον να λένε τέτοια πράγματα» Συμ. 8

Μια ακόμη, όμως, κοινωνική αλλαγή φαίνεται να επηρεάζει τη διενέργεια του μαθήματος και τις απόψεις των μαθητών. Αυτή της εισροής προσφύγων και μεταναστών. Οι εμπειρίες της πλειονότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών καταδεικνύουν έναν μαθητικό πληθυσμό αρνητικά διακείμενο απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, φοβικό απέναντι στο διαφορετικό και με άγχος για τη θέση και την πορεία των ομάδων αυτών στη χώρα μας.

«Κάπου λέγαν στην αρχή, εντάξει οι πρόσφυγες, αλλά δεν είναι όλοι πρόσφυγες, είναι πάρα πολλοί αυτοί που ήρθαν για άλλα πράγματα, έχουν παρεισφρήσει εγκληματικά στοιχεία μέσα και τα λοιπά. Και τώρα, τον τελευταίο καιρό, αυτό έχει γίνει πάρα πολύ έντονο.» Συμ. 10

«Σήμερα το είχα μάθημα αυτό. Νομίζουν ότι είναι οι πρόσφυγες εκατομμύρια. Ότι θα αλλάξουν τις συνήθειές μας, ότι θα μας κατακτήσουν, ότι θα διώξουν εμάς και θα είναι αυτοί. Σαν να το έχουν άγχος. Και όταν δείξεις τους αληθινούς αριθμούς, την αληθινή διάσταση, εκπλήσσονται» Συμ. 20

Η οικονομική κρίση, όμως, φαίνεται ότι επηρεάζει τους μαθητές, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, και αναφορικά με τα σχέδια που κάνουν για το μέλλον τους. Οι φιλοδοξίες τους είναι πιο μετρημένες, οι προσδοκίες τους πιο χαμηλές και η ανάγκη επιλογής ενός επαγγέλματος που θα τους εξασφαλίσει εργασία καθίσταται επιτακτική στον τρόπο που προβάλλουν το μέλλον τους.

«Βλέπεις τα παιδιά ότι είναι πιο συγκρατημένα στις φιλοδοξίες τους. Με άγχος αν θα τα καταφέρουν, με έννοια αν θα βρουν δουλειά. Και είναι δεκαέξι χρονών και δεκαεφτά. Δεν κάνουν όνειρα μεγάλα, άπιαστα. Είναι αυτό που είπα, είναι συγκρατημένα, συντηρητικά» Συμ. 17

«Απ' όταν ξεκίνησε η οικονομική κρίση τα παιδιά βγάζουν θυμό. Θυμό και μαζί φόβο. Ζουν στην ανασφάλεια. Στα σπίτια τους μέσα, αλλά και για τον εαυτό τους. Για το αν και πώς θα τα καταφέρουν. Και έτσι βέβαια ζητούν όλο και πιο χρηστικές γνώσεις. Να είναι χρήσιμο, αυτό τους νοιάζει» Συμ. 12

Η διδακτική διαδικασία της δημοκρατίας, της πολιτικότητας και των δικαιωμάτων, όμως, συνοδεύεται αρκετές φορές από εντάσεις, αμφισβητήσεις, αντιρρήσεις, ενστάσεις. Οι μαθητές εμφανίζονται να αντιμετωπίζουν κριτικά τα όσα προβάλλονται ως δεδομένα από τους εκπαιδευτικούς και να εκφράζουν τον σκεπτικισμό τους αναφορικά με την ισονομία, τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ορθή λειτουργία του πολιτεύματος.

«Είναι ένας μαθητής, φέτος, που θεωρεί ότι όλα στην κοινωνία γίνονται χρησιμοθηρικά, όλα όμως, παντού βλέπει παθογένειες, την πολιτική απάθεια την υποστηρίζει με τις μπάντες, γιατί ξέρει ότι σε μεγάλο βαθμό ισχύει. Και από εκεί ξεκινάμε κάθε φορά. Μου θυμίζει τη σκοτεινή πλευρά του φεγγαριού και αυτό είναι προσθετικό στοιχείο για το μάθημά μου.» Συμ. 4

«Εμένα μου λένε στο μάθημα. «Τι μας τα λέτε αυτά κυρία; Μας κοροϊδεύετε; Αφού όλοι διεφθαρμένοι είναι. Τίποτα δεν είναι αξιοκρατικό στην Ελλάδα.». Κάνω κόπο για να τους πείσω για βασικά πράγματα. Για να μεταδώσω βασικές γνώσεις. Και είναι σκληρό να βλέπεις νέα παιδιά τόσο απογοητευμένα. Με μια διάψευση δηλαδή» Συμ. 15

Παρά το κλίμα αμφισβήτησης, όμως, το μειωμένο ενδιαφέρον και τις έντονες κάποιες φορές αντιδράσεις των μαθητών, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι στόχοι του μαθήματος επιτυγχάνονται. Αποτελεί πεποίθησή τους ότι οι μαθητές επηρεάζονται σημαντικά από το μάθημα και κάποιοι από αυτούς αποκτούν γνώσεις που δεν θα μπορούσαν να αντλήσουν πουθενά αλλού.

«Α δύσκολο να απαντήσει κανείς σ' αυτό. Σίγουρα τα παιδιά ακούνε. Κάτι παίρνουν. Κάτι κερδίζουν. Έτσι το βλέπω εγώ.» Συμ. 11

«Υπάρχουν δύο τρόποι να απαντήσουμε. Μία αισιόδοξη ματιά και μία πιο απαισιόδοξη που, όμως, νομίζω κανείς μας δεν θέλει να δεχθεί. Έτσι παιδιά; Η αισιόδοξη, λοιπόν, είναι ότι έστω και ένα παιδί να αγγίξεις, έστω και ένα παιδί να επηρεάσεις σημαίνει ότι ο σκοπός επετεύχθει. Βέβαια, αυτό θα το μάθεις πολύ αργότερα. Αλλά θα το μάθεις.» Συμ. 13

Η επιρροή της οικογένειας στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών για την πολιτειότητα είναι ένα ακόμη σημείο στο οποίο αναφέρθηκαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Κυρίως αναφορικά με την έκφραση ακραίων τοποθετήσεων ή και φοβικών στάσεων που υιοθετούν οι μαθητές. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών τα πάντα πηγάζουν από την οικογένεια και ο ρόλος τους δυσχεραίνεται πάρα πολύ όταν έχουν να αντιμετωπίσουν γονικές λογικές που προκρίνουν τον ρατσισμό, την ξενοφοβία, την απαξίωση των δημοκρατικών αρχών και την υποτίμηση της πολιτειότητας.

«Γιατί δεν κοινωνικοποιούνται; Γιατί δεν αποδίδει η διδασκαλία της δημοκρατίας; Γιατί δεν φέρονται δημοκρατικά; Αυτό θες να ρωτήσεις; Μα, κάρι να μπορούσαμε να κάμψουμε καταρχήν τα πρότυπα και τους κανόνες που τους δίνει η οικογένεια. Ούτε μπορούμε. Σε καμία περίπτωση. Εγώ αισθάνομαι αδύναμη απέναντι στην οικογένεια.» Συμ. 9

«Όταν στο σπίτι ακούνε για τους μετανάστες, μας πήραν τις δουλειές, μας έκαναν, ήρθαν εδώ ξέρω 'γω, δεν θα στα πούνε και στο σχολείο; Δεν θα νιώθουν κι εκείνα φόβο; Και μίσος, ναι και μίσος. Αφού έτσι μεγαλώνουν. Μ' αυτές τις απόψεις. [...] Και εγώ με ένα μάθημα ή δύο πόσο μπορεί να τους επηρεάσω. Κάποιους ναι, αυτούς που μεγαλώνουν έτσι, όμως, δύσκολα. Πολύ δύσκολα.» Συμ. 19

Η πολιτικοποίηση δεν φαίνεται να χαρακτηρίζει την πλειονότητα των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους. Οι μαθητές που εκφράζουν απόψεις και παίρνουν θέση είναι, επίσης, μακριά και από τον κομματισμό. Οι όποιες τοποθετήσεις τους φαίνεται να στερούνται γνώσεων, βάθους και επιχειρημάτων και να αφορούν συνήθως τη διακωμώδηση της πολιτικής σκηνής, τον χλευασμό ή και την απαξίωσή της. Επίσης, αρκετά συχνά οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών που προδίδουν πολιτική απάθεια ή αδυναμία αυτοαντίληψής τους ως ενεργούς πολίτες.

«Τους δώσαμε και ψήφο στα 17 και κάναμε το κεφάλαιο της δημοκρατίας και τα ρωτάς, είτε τρίτη λυκείου που συμμετείχαν στην ψηφοφορία ή και τα άλλα της δευτέρας που ετοιμάζονται. Με τι κριτήριο; «Α, εγώ ψήφισα ότι ήθελε ο μπαμπάς και η μάμα.» Η γυρνούσαν: «Α, εγώ ψήφισα τον Λεβέντη γιατί είναι μάγκας ή γιατί είναι!», «Εγώ ψήφισα, βρήκα ένα κόμμα κυνηγών και επειδή πάω και κυνηγάω» Συμ. 9

«Αυτό που εμένα με θλίβει, όμως, όταν κάνω κοινωνιολογία και πολιτικές επιστήμες είναι μία στείρα και άγονη κομματικοποίηση και πολιτικοποίηση του καφεενείου και του πεζοδρομίου. Ενώ, δηλαδή, δεν είναι πολιτικοποιημένα τα παιδάκια, και πώς να είναι στην τρίτη γυμνασίου; Όταν θέλεις να τους κάνεις την πολιτικοποίηση, να συνειδητοποιήσουν το πολιτικό σύστημα, να καταλάβουν ποιος είναι ο ρόλος του εγώ σε σχέση με το εμείς, με το σύνολο, αρχίζουν «Ο Κούλης; Α κυρία, ο Κούλης;», «Ο Τσίπρας; Ο Σύριζα;». Συμ. 2

Οι αυτοπεριορισμοί των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία αφορούν κυρίως τις δικές τους τοποθετήσεις επί πολιτικών ζητημάτων, την αποφυγή χρήσης παραδειγμάτων με κομματική χροιά και την μέριμνα να μην φανεί ότι κλίνουν θετικά προς κάποια πολιτική κατεύθυνση.

«Ε εντάξει, πάντα προσέχεις. Δεν θα τους πεις ποτέ τι ψηφίζεις. Αλλά σε άλλα ζητήματα θα πάρεις θέση. Δεν γίνεται να μην πάρεις θέση. Δεν μπορείς. Και δεν πρέπει κιόλας, εννοώ να μην το κάνεις, αν ακούς ρατσιστικά πράγματα ή αυτά που έλεγε πριν η συνάδελφος» Συμ. 7

«Θέση δεν παίρνω ποτέ. Ούτε μιλάω επί προσωπικού. Δεν είναι πρέπει. Όμως, προσπαθώ να τους κάνω να καταλάβουν το σωστό. Και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα. Όχι να παπαγαλίζουν ότι άκουσαν από τον πατέρα τους στο καφενείο ή από τις παρέες.» Συμ. 16

Το εγχειρίδιο, φάκελο μαθήματος, της δευτέρας λυκείου χαρακτηρίζεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ως δύσκολο στον χειρισμό και καθόλου διευκολυντικό για τους μαθητές και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Πέρα, όμως, από αυτό, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου αφορούν στην ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και στις σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με το εάν εργάζονται σε αστικό ιστό ή όχι. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αστικά κέντρα αναφέρουν ως μεγαλύτερη δυσκολία τους της απαξίωση του έργου τους από τους συναδέλφους τους και την υποτίμηση του μαθήματος που διδάσκουν από τον ίδιο το σύλλογο διδασκόντων. Από την άλλη, οι συμμετέχοντες που διδάσκουν σε χωριά ή κωμοπόλεις, θεωρούν ως σημαντικότερη δυσκολία τη διαχείριση του μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος παρουσιάζει μεγάλες διαφοροποιήσεις και χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη μείωση των ικανοτήτων των μαθητών.

«Η μεγαλύτερη δυσκολία μου, και όλων, που είμαστε εδώ νομίζω είναι οι συνάδελφοι. Η απαξίωσή τους, η θεώρηση ότι εμείς είμαστε πιο κάτω από αυτούς. Σας κάνει εντύπωση αλλά εμείς το ζούμε καθημερινά. Βλέπετε συμφωνούν όλοι, όσοι είμαστε εδώ. Μία απαξίωση από τους συναδέλφους. Φοβερό πράγμα. Ότι αυτό που διδάσκουμε εμείς δεν έχει και τόσο μεγάλη σημασία, δεν έχει τόσο αξία. Και όλη η συμπεριφορά βέβαια μετά από αυτό. Αυτή είναι η πιο μεγάλη δυσκολία.» Σ 14

«εκεί που δυσκολεύομαι εγώ είναι να πατήσω σε κοινά συμφωνημένα νοήματα. Να το πω πιο απλά, δηλαδή όταν ξεκινάς να τους πεις κοινωνική θέση, ρόλο, κοινωνικό σύστημα, κοινωνικοποίηση, πολιτικό σύστημα, θεσμός, και λοιπά, κάποιες έννοιες τυχαίες, δεν έχουν τα παιδιά τις παραστάσεις που χρειάζονται να έχουν για να καταλάβουν τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα των εννοιών.[...] Λεξιπενία. Ένδειξη φοβερή σε ότι αφορά στην έκφραση. Μεγάλα προβλήματα έκφρασης, γλώσσας, κατανόησης και αντιληπτικότητας ενίοτε.» Συμ. 2

4. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη αυτή μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δίνουν έναν καθημερινό αγώνα σε επίπεδο διδακτικό και παιδαγωγικό. Οι περιγραφικές εμπειρίες τους από την καθημερινή διδακτική πράξη σκιαγραφούν έναν μαθητικό πληθυσμό, ο οποίος διακατέχεται από αβεβαιότητα, ανασφάλεια, πεσιμισμό, απογοήτευση, απαξίωση ή κάποτε και ρητή απόρριψη του κοινωνικό-πολιτικού συστήματος. Η οικονομική στενότητα και κοινωνική απορρύθμιση εξαιτίας της μνημονιακής περιστολής, η προσφυγική κρίση, οι εντεινόμενες κοινωνικές ανισότητες, που αποσταθεροποιούν τις οικογένειες και τις κοινωνικές σχέσεις, η αποστασιοποίηση του σχολείου από την κοινωνία κλονίζουν τις θεμελιώδεις στοχεύσεις και λειτουργίες της εκπαίδευσης. Παράλληλα, η απόρρητη απαξίωση των μαθημάτων, που χαρακτηρίζονται ως δευτερεύοντα, ενώ στοχεύουν στη διάπλαση πολιτών και χαρακτήρων, καθιστούν τη διδασκαλία των δημοκρατικών αρχών ένα έργο απαιτητικό και γεμάτο προκλήσεις. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας έρχεται αντιμέτωπος, όπως εύστοχα επισημαίνει ο F. Dubet (2002), με μια εργασιακή πραγματικότητα σύνθετη, πολύπλοκη και θεσμικά περιχαρακωμένη, για την οποία δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος και αποκτά διδακτικές εμπειρίες, οι οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά από την ιδανική αναπαράσταση του επαγγέλματος που έχει δομήσει.

Οι στάσεις, όμως, των μαθητών είναι δυνατό να αναδιαμορφωθούν και οι αντιστάσεις τους να καμφθούν όσο η δημοκρατία διδάσκεται στην πράξη, όταν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπα πολιτεϊότητας και εάν ο σεβασμός και η ανεκτικότητα κυριαρχούν σε κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, η απόκτηση δημοκρατικής συνείδησης και η υιοθέτηση δημοκρατικών προτύπων συμπεριφοράς, στη βάση της αποδοχής της οικουμενικότητας του ανθρώπου, μπορούν να κατακτηθούν από τους μαθητές, εφόσον τους δοθεί η δυνατότητα τόσο να μετάσχουν σε δημοκρατικές διαδικασίες στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πράξης, όσο και να βιώσουν τον σεβασμό και την αξία της αλληλεγγύης προς τον συνάνθρωπο στο σύνολο των αλληλεπιδράσεών τους στο σχολείο. Όπως, εξάλλου, επισημαίνει και ο C. White (2008: 102) «η δημοκρατία δεν είναι έννοια άκαμπτη, έχει ελαστικότητα, είναι μία ζωντανή πολιτική αρχή που πρέπει να εξασκείται και να διευρύνεται». Ένας από τους στόχους, λοιπόν, των εκπαιδευτικών οφείλει να είναι οι μαθητές που αποφοιτούν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ξεκινούν την πολυδιάστατη κοινωνική τους πορεία ως ενεργοί πολίτες, να είναι σε θέση να κατανοούν και να αναλύουν τα κοινωνικά φαινόμενα, να αντιλαμβάνονται τις πολιτικές σκοπιμότητες και τις οικονομικές αρχές και το κυριότερο να έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν και να αντιδρούν απέναντι σε ότι κρίνουν ως μη κοινωνικά επωφελές.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Barr, H. (2008) Toward a model of citizenship education: coping with differences in definition. In: White, H. & R. Openshaw, *Democracy at the crossroads. International perspectives on critical global citizenship education* (pp. 55-75). Oxford: Lexington Books.
- Coulon, A. (1993) *Ethnomethodologie et education*, Paris: P.U.F.
- Dubet, F. (2002) *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (1996) *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Goffman, I. (1974) *Les rites d'interaction*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Kennedy, K. J. (2000) Civics education for the techno generations. *Social Educator*, 18 (1), 45-49.
- White, C. (2008) Critical democratic education for social efficacy. In: White, H. & R. Openshaw, *Democracy at the crossroads. International perspectives on critical global citizenship education* (pp. 77-104). Oxford: Lexington Books.

Ελληνόγλωσση

- Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2014) *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ο ΑΡΧΑΙΟΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΔΕΙΓΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ

THE ARCHAEOCENTRIC ORIENTATION OF THE GREEK EDUCATIONAL SYSTEM: EMPIRICAL RESEARCH ON A SAMPLE OF PHILOLOGISTS

Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου, PhD
Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό
Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, ΑΠΘ
papaoiko@sch.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει μια έρευνα που εκπονήθηκε ο φθινόπωρο του 2019 και αφορά τις απόψεις εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ02 αναφορικά με το μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Θεωρητική αφετηρία της έρευνας αυτής είναι ο αρχαιοκεντρικός προσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, προσανατολισμός που προσδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Στα ευρήματα της έρευνας συγκαταλέγονται οι διαφορετικές απόψεις ανδρών και γυναικών αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας όπως επίσης και οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους φιλόλογους σε σχέση με τη σχολή προέλευσης τους.

Λέξεις κλειδιά

Αρχαία ελληνική γλώσσα, εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02, εκπαιδευτικό σύστημα.

Abstract

This paper presents a research conducted in the fall of 2019 and concerns the views of teachers in the field of classical education regarding the subject of ancient Greek. The theoretical starting point of this research is the archaeocentric pre-orientation of the Greek educational system, an orientation that gives special importance to the learning of the ancient Greek language. The findings of the research include the different views of men and women regarding the way of teaching as well as the differences between philologists in relation to their school of origin.

Key words

Ancient greek language, philologist, educational system.

0. Εισαγωγή

Η γενική εκπαίδευση, από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους και στη μετέπειτα πορεία της, χαρακτηρίστηκε από στοιχεία έντονου εθνοκεντρισμού και αρχαιοκεντρισμού. Αναπόσπαστο μέρος της εξέλιξης της ελληνικής εκπαίδευσης αποτέλεσε το γλωσσικό ζήτημα, η χρήση, δηλαδή, της καθαρεύουσας ως ενιαία γλώσσα καλλιεργημένης ή «υψηλότερης αξίας», η οποία λειτούργησε ως επίσημη γλώσσα του κράτους, και η περιθωριοποίηση της δημοτικής ως «κατώτερης» γλώσσας (Κελπανίδης, 2009: 27). Το γλωσσικό ζήτημα ταλάνισε την ελληνική κοινωνία και την ελληνική εκπαίδευση ολόκληρο τον 19^ο και 20^ο αιώνα μέχρι την «τελική - αλλά πολύ καθυστερημένη - λύση του 1976» (Ελευθεράκης, 2011).

Το γλωσσικό ζήτημα γενικότερα έχει απασχολήσει τους επιστήμονες – ερευνητές, την ελληνική εκπαίδευση και την ελληνική κοινωνία πριν και μετά την απελευθέρωση του ελληνικού έθνους και την εγκαθίδρυση του ελληνικού κράτους. Η Φραγκουδάκη (2001) εστιάζει στην απαξίωση του γλωσσικού παρόντος και στην αναζήτηση καταφυγίου στο παρελθόν με στόχο την εξύψωση μιας άλλης μυθικής ελληνικότητας και γλωσσικής ταυτότητας. Σχετικά με την απαξίωση του γλωσσικού παρόντος στην Ελλάδα, αναφέρουμε ενδεικτικά την απαξιωτική στάση στις απόψεις του Σαράντου Καργάκου για τη γλώσσα επαγγελματικών ομάδων που δεν απολαμβάνουν κοινωνικό κύρος, όπως πλανόδιοι οπωροπώλες και μάστορες (Καργάκος, 2005). Η Ρ. Σταυρίδη – Πατρικίου (1999:10), υποστηρίζει ότι «η επίμονη ζήτηση μιας ενιαίας μορφής γλώσσας δεσπόζει στην πνευματική δραστηριότητα της προεπαναστατικής περιόδου», καθώς αναγνωρίζεται από όλους η ανάγκη ενιαίας γλώσσας για την προαγωγή της εθνικής συνείδησης και της ομογενοποίησης του «εθνικού συνόλου». Στην Ελλάδα μετά την επανάσταση του 1821, η ιδέα για την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους και η επιδίωξη της «ιδέας της αναγέννησης της κλασσικής Ελλάδας» οδήγησαν στην υιοθέτηση της καθαρεύουσας ως εθνική γλώσσα του νέου έθνους - κράτους, μιας «εκμοντερνισμένης εκδοχής των αρχαίων ελληνικών» (Μιχαήλ, 1992: 50-51). Η τακτική της Ελλάδας διαφοροποιήθηκε από αυτή των άλλων νεοδημιουργηθέντων εθνών-κρατών της Ευρώπης που ακολούθησαν «στροφή προς την ομιλούμενη γλώσσα» - γνώρισμα που κυριάρχησε κατά την περίοδο του Διαφωτισμού - και την εκπλήρωση του αιτήματος μιας «παιδείας για όλους στηριγμένη στην εθνική γλώσσα» (Σταυρίδη- Πατρικίου, 1999: 10). Παράλληλα, το ιστορικό παρελθόν και το πνεύμα του αρχαίου ελληνισμού εξιδανικεύθηκε και λειτούργησε ως θεμελιώδης βάση του νεοελληνικού πολιτισμού, γεγονός που αναπόφευκτα οδήγησε στην εκμάθηση της αρχαίας γλώσσας ως μέσο για τη 'διατήρησή' της σύνδεσης με το ένδοξο παρελθόν και την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης του Έλληνα πολίτη, μια ιδέα που δεν επιδιώχθηκε σε καμία άλλη χώρα (Βαρμάζης, 1992, Κελπανίδης, 2002). Υπό αυτήν την έννοια, η αναγέννηση του αρχαίου πνεύματος θα ήταν δυνατή μόνο αν οι Νεοέλληνες απέβαλλαν μέσω της γλωσσικής παιδείας και της ενεργοποίησης του πνεύματος των

αρχαίων Ελλήνων τις ατέλειες της γλώσσας και του νεοελληνικού πολιτισμού τους. Έτσι η Ελλάδα θα ξαναγινόταν το κέντρο της πολιτιστικής ακτινοβολίας όπως στο παρελθόν (Κελπανίδης, 2002: 408-411). Ο Βαρμάζης (2007) τονίζει: «Η πίστη στην υπεροχή του παρελθόντος έναντι του παρόντος, που ξεκινάει από την εποχή του Αττικισμού των ελληνιστικών χρόνων και συνδέεται στενά με το γλωσσικό ζήτημα, αναμφισβήτητα συνιστά μια βασική ιδεολογική επιλογή εκείνων, που είχαν την ευθύνη της κατάρτισης των αναλυτικών προγραμμάτων από την έναρξη λειτουργίας της κρατικής εκπαίδευσης, με κάποια διαλείμματα, ως το τελευταίο τέταρτο του 20ού αιώνα».

Εκτός όμως από το σημαντικό προηγούμενο λόγο της αναγέννησης της κλασσικής Ελλάδας ο Κελπανίδης (2002) υποστηρίζει ότι υπάρχουν και τρεις ισχυροί λόγοι που καθόρισαν την πορεία του ελληνικού γλωσσικού ζητήματος και ενίσχυσαν τον αρχαιοκεντρικό χαρακτήρα¹ της υποχρεωτικής και της μεταϋποχρεωτικής εκπαίδευσης: α) η ανυπαρξία μιας καλλιεργημένης ενιαίας γλώσσας κατά την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους - ή έστω μιας κυρίαρχης τοπικής διαλέκτου (βλ. επίσης Τσουκαλάς, 1992: 533), β) ο νεοουμανισμός που κυριαρχούσε στη Δυτική Ευρώπη και ο αρχαιοκεντρικός προσανατολισμός τον οποίο συνεπαγόταν και γ) η απουσία εκβιομηχάνισης της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας - που κατ' επέκταση δεν δημιουργούσε την ανάγκη για μία πιο σύγχρονη και τεχνολογικά προσανατολισμένη εκπαίδευση και για ρεαλιστική στροφή της εκπαίδευσης και της σχολικής γλώσσας προς τη μητρική της εκδοχή (Κελπανίδης, 2002:405-408). Η επιδιωκόμενη εκβιομηχάνιση της ελληνικής κοινωνίας δεν επιτεύχθηκε ποτέ από την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους ως και πρόσφατα στους επόμενους αιώνες, παρ' όλες τις προσπάθειες πολιτικών όπως ο Τρικούπης και ο Βενιζέλος με αυτονόητο επακόλουθο τη διαιώνιση του ελληνικού γλωσσικού ζητήματος. Έτσι, ο συνδυασμός του γλωσσικού ζητήματος με τα τρία αυτά προβλήματα οδήγησε σε 'ακινήσιá' και παλινδρομήσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική (Κελπανίδης, 2002: 411).

Στη χώρα μας η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής επιβλήθηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα για ενάμισι περίπου αιώνες και οι λόγοι που στήριξαν αυτήν την αρχαιοκεντρική ιδεολογία αποδείχθηκαν αβάσιμοι από κοινωνιολογικής πλευράς και επιζήμιοι για την εκπαίδευση στο σύνολό της. Έτσι, εκτός από το γεγονός ότι η εμμονή στα αρχαία πρότυπα λειτούργησε ως ανασταλτικός παράγοντας του εκσυγχρονισμού - αφού είχε ως αποτέλεσμα τη μη αναγνώριση της λειτουργίας της νεοελληνικής γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας, έκφρασης και συγκρότησης της ταυτότητας του Νεοέλληνα - εσφαλμένη ήταν και η εντύπωση ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο σχολείο θα επιδρούσε θετικά στην ικανότητα έκφρασης του μαθητή. Σε αντίθεση, επέτεινε το βαθμό δυσκολίας των αδύναμων μαθητών και δημιούργησε ένα τεχνητό και ακατανόητο περιβάλλον που λειτούργησε αρνητικά όσον αφορά το στόχο της ανάπτυξης της γλωσσικής και εκφραστικής ικανότητάς τους, με θύματα

κατά κύριο λόγο τους μαθητές από τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα, που μεγάλωναν σε περιβάλλοντα απομακρυσμένα από το γλωσσικό ιδίωμα της καθαρεύουσας (Κελπανίδης & Ξωχέλλης, 1990, όπ. αναφ. από τον Κελπανίδη, 2002: 413). Μία ακόμη αιτία που συνέβαλλε στην οπισθοδρόμηση του εκσυγχρονισμού ήταν και η πεποίθηση ότι η μελέτη των αρχαίων κειμένων μπορούσε να συντελέσει στην αναβίωση του αρχαίου ελληνικού μεγαλείου, στερώντας έτσι πολύτιμο χρόνο από άλλα αντικείμενα, όπως οι ξένες γλώσσες, οι φυσικομαθηματικές και οι τεχνολογικές επιστήμες. Ως αποτέλεσμα, δεν επετεύχθη η μεταφορά και η προσαρμογή των τεχνολογικών εφοδίων από τις αναπτυγμένες δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες έτσι ώστε να αφομοιωθεί στην Ελλάδα το συντομότερο δυνατό η δυτική επιστήμη και τεχνολογία στον τομέα της οικονομικής παραγωγής και σε άλλους κοινωνικούς τομείς (Κελπανίδης, 2002: 415-417, Κελπανίδης, 2009).

Έτσι, για παράδειγμα, οι χώρες που ακολούθησαν αυτόν τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό (όπως οι Σκανδιναβικές χώρες) εισάγοντας στο Αναλυτικό τους Πρόγραμμα ως κύριο μάθημα (core subject) την αγγλική γλώσσα κατάφεραν να φτάσουν στην κορυφή των βιομηχανικά πιο αναπτυγμένων χωρών του κόσμου. Αντίθετα, στην Ελλάδα ακολούθηθηκε μια διαφορετική πορεία εφόσον το εκπαιδευτικό σύστημα απέδωσε στις ξένες γλώσσες - αντικείμενα που κατέχουν κύριο ρόλο στην πορεία του εκσυγχρονισμού - μια περιθωριακή θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Κελπανίδης, 2002: 417).

Λόγω της χρόνιας ιδιότυπης λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος οι παρενέργειες του γλωσσικού προβλήματος είναι υπαρκτές ακόμα και σήμερα. Ως επιπρόσθετη συνέπεια της εμμονής στην αρχαιοκεντρική ιδεολογία η επικέντρωση στη διδασκαλία των αρχαίων γλωσσών οδήγησε σε μια πιο γενικευμένη θεώρηση της γλώσσας συμπεριλαμβανομένων και των σύγχρονων γλωσσών ως ένα κανονιστικό σύστημα που δεν εξελίσσεται συγχρονικά (Κελπανίδης, 2002, Κελπανίδης, 2007). Η κανονιστική αυτή θεώρηση της γλώσσας και η διδασκαλία με απαρχαιωμένες μεθόδους που αντιμετωπίζουν τη ζωντανή γλώσσα με τον ίδιο τρόπο όπως την αρχαία, δηλαδή μέσα από την προσκόλληση στους κανόνες και στο διδακτικό εγχειρίδιο, έχουν επηρεάσει και χαρακτηρίζουν μέχρι και σήμερα ακόμη και την διδασκαλία της ξένης γλώσσας (Sifakis & Sougari, 2005, Sifakis, 2008). Η αντιμετώπιση αυτή έχει αρνητικές συνέπειες για το χώρο της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, καθώς η διδασκαλία και η εκμάθηση των ξένων γλωσσών συνάδει με την γενικότερη κοινωνική αντίληψη για την εκπαίδευση (Τοκατλίδου, 2003) και ανάγεται σε γενικότερες γνωσιακές και πολιτισμικές αξίες, που συνιστούν την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή, ο οποίος στο μέλλον θα έχει ενεργή συμμετοχή στα σύγχρονα και διαρκώς εξελισσόμενα πεδία μάθησης και εργασίας (Μπιρμπίλη, 2015).

Σχετική με την προαναφερόμενη προσκόλληση στις κλασσικές σπουδές εκ μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι και η επαναφορά των Λατινικών ως εξεταζόμενο

μάθημα στις Πανελλαδικές εξετάσεις με την ταυτόχρονη κατάργηση του μαθήματος της Κοινωνιολογίας. Η απόφαση αυτή πέρα από τις δικαιολογημένες αντιδράσεις εκπαιδευτικών φορέων από πολλούς χώρους ενέχει παρωχημένες αντιλήψεις οι οποίες υπερτιμούν το παρελθόν αδιαφορώντας ταυτόχρονα για την κοινωνική έρευνα και συμπεριφορά. Με τη συγκεκριμένη ρύθμιση για μια ακόμη φορά ευνοούνται εκπαιδευτικοί συγκεκριμένων ειδικοτήτων και μαθητές που επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε τμήματα κλασσικής παιδείας. Κάτι τέτοιο όμως έρχεται σε αντίθεση με το σύγχρονο ανταγωνιστικό περιβάλλον που απαιτεί κοινωνικοποιημένους και πολιτικοποιημένους νέους ικανούς να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις απαιτήσεις των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αποτυπώσει τις θέσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών φιλολογικών μαθημάτων αναφορικά με το μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Προτιμήθηκε η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών διότι πρόκειται για ανθρώπους που έχουν ως κύριο αντικείμενο τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Γνωρίζουν και συναισθάνονται τις απόψεις των μαθητών τους αναφορικά με το συγκεκριμένο μάθημα ενώ και οι ίδιοι έχουν συγκροτημένη γνώμη για αυτό. Η άποψη τους έχει με άλλα λόγια βαρύνουσα σημασία.

1. Ερωτηματολόγιο και μεθοδολογία έρευνας

Για τη διερεύνηση του παραπάνω ζητήματος θεωρήθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο η επισκόπηση (survey) που παρά τα όποια προβλήματα που προκαλεί, θεωρείται πλεονεκτικότερο άλλων ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να συμμετάσχουν στην έρευνα ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών. Πληθυσμός της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02 όλων των δημόσιων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε τυχαία αναλογική δειγματοληψία κατά στρώματα (Heller, K. & Rosemann, R. 1974). Το ερωτηματολόγιο στηρίχθηκε σε έρευνα που είχε προηγουμένως εκπονηθεί από το Μιχάλη Κελπανίδη σχετική με τον αρχαιοκεντρικό προσανατολισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Kelpanides, M. & Vrinoti, K., 2008). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με τη χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας και αποστάλθηκε σε τυχαία σχολεία ανά γεωγραφική περιφέρεια. Στη συνέχεια, οι ερευνητές επικοινωνήσαν με τους διευθυντές των σχολείων και γνωστοποίησαν το σκοπό της έρευνας. Ο κάθε διευθυντής με τη σειρά του προώθησε τον υπερσύνδεσμο του ερωτηματολογίου στο προσωπικό ταχυδρομείο του εκπαιδευτικού. Συγκεντρώθηκαν 424 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια τα οποία αναλύθηκαν και καταχωρήθηκαν στο SPSS. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου περιλάμβαναν τις απόψεις των φιλολόγων αναφορικά με την υφιστάμενη κατάσταση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον ρωτήθηκαν για τη χρησιμότητα των αρχαίων ελληνικών στη ζωή των μαθητών. Ενδεικτικά θα αναφερθούν η άποψη τους για το βαθμό συνεισφοράς του

μαθήματος στην καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης και ο βαθμός ικανοποίησης από τον τρόπο διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα το 63,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι το μάθημα συμβάλλει λίγο έως και καθόλου στην καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης των μαθητών. Αυτή η άποψη είναι ενδιαφέρουσα δεδομένου ότι υπάρχει η κυρίαρχη άποψη ότι ένας από τους λόγους ύπαρξης τόσων ωρών αρχαίων ελληνικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι η εξύμνηση του ένδοξου παρελθόντος του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Θα επανέλθουμε όμως σε αυτό αργότερα.

Πίνακας 1: Θεωρείς ότι το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών συμβάλλει στην καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης στους Έλληνες μαθητές;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Πραγματικό ποσοστό	Συσσωρευτικό ποσοστό
	Καθόλου	52	12.3	12.6	12.6
	Λίγο	209	49.3	50.6	63.2
	Πολύ	152	35.8	36.8	100.0
	Σύνολο	413	97.4	100.0	
Missing	9	11	2.6		
Σύνολο		424	100.0		

Επίσης αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης από τη διδασκαλία του μαθήματος τα αποτελέσματα είναι μάλλον απογοητευτικά με ένα ποσοστό της τάξης του 67,9% να μην είναι ικανοποιημένο, γεγονός που καταδεικνύει το μέγεθος του προβλήματος.

Πίνακας 2: Είσαι ικανοποιημένος με τον τρόπο που διεξάγεται το μάθημα των Αρχαίων;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Πραγματικό ποσοστό	Συσσωρευτικό ποσοστό
	ΟΧΙ	283	66.7	67.9	67.9
	ΝΑΙ	134	31.6	32.1	100.0
	Σύνολο	417	98.3	100.0	
Missing	9	7	1.7		
Σύνολο		424	100.0		

Συνολικά υπήρχε ποσοστό ανταπόκρισης 44%, το οποίο αποτελεί και το τελικό δείγμα. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα,

αρκετά ικανοποιητικό για «έρευνες πεδίου» με ερωτηματολόγια (Ξωχέλλης, 1984; Παπαναούμ, 2003). Το γεγονός αυτό το ενισχύουν οι ιδιόρρυθμες ελληνικές συνθήκες, δηλαδή το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αίσθημα δυσπιστίας για κάθε είδους έρευνα (Ξωχέλλης, 1984). Γενικά όμως μπορεί να ειπωθεί ότι το δείγμα αποτελεί τυχαίο διαστρωματωμένο δείγμα (Κελπανίδης, 2011).

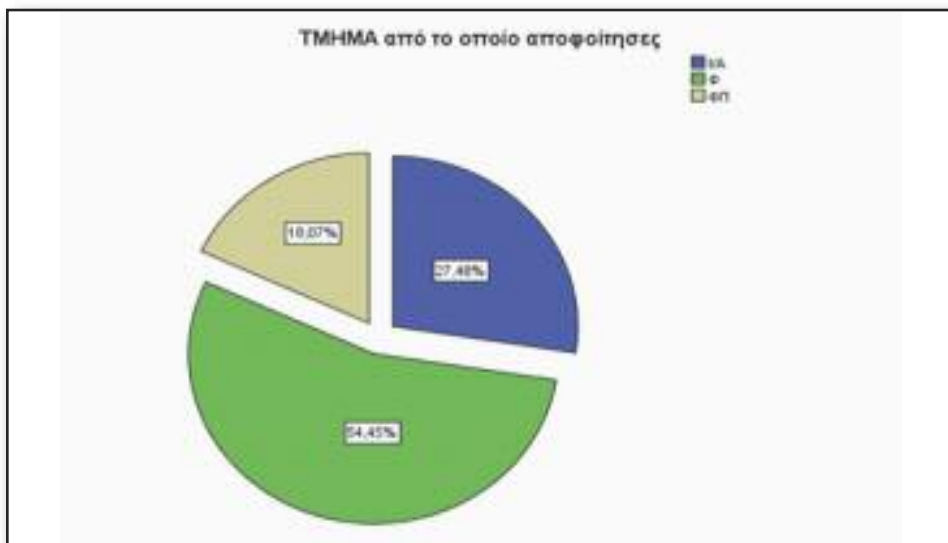
2. Περιγραφική ανάλυση

Θα παρουσιαστούν οι ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην επαγωγική ανάλυση παρακάτω. Αναφορικά με το φύλο, όπως ήταν αναμενόμενο το μεγάλο ποσοστό (79,3%) ήταν γυναίκες ενώ μόλις το 20,7% ήταν άνδρες. Και άλλες έρευνες αναφέρουν το γεγονός ότι αναφορικά με τις ειδικότητες η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φιλολογικών μαθημάτων (είτε ελληνικής είτε ξενόγλωσσας φιλολογίας) είναι γυναίκες ενώ οι άνδρες κυριαρχούν σε ειδικότητες θετικών μαθημάτων (μαθηματικοί, φυσικοί κλπ) (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2020).

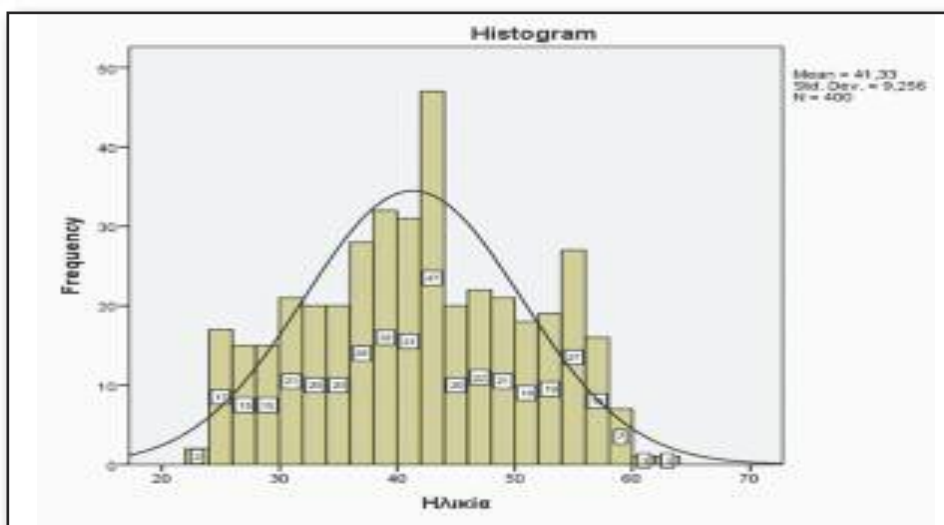
Πίνακας 3: Το φύλο του δείγματος των εκπαιδευτικών της έρευνας

		Συχνότητα	Ποσοστό	Πραγματικό ποσοστό
	Άνδρας	86	20,3	20,7
	Γυναίκα	330	77,8	79,3
	Σύνολο	416	98,1	100,0
	Missing	8	1,9	
Σύνολο		424	100,0	

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02. Ως γνωστόν αυτός ο κλάδος αποτελείται από πτυχιούχους διαφόρων σχολών οι οποίοι είχαν το δικαίωμα συμμετοχής σε επετηρίδα διορισμού καταρχάς και στη συνέχεια σε εξετάσεις υπό τη διακαιοδοσία του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ). Οι σχολές αυτές ήταν τα τμήματα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Ελληνικής Φιλολογίας και Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Στην έρευνα μας, όπως φαίνεται και από το γράφημα παρακάτω συμμετείχαν 108 φιλόλογοι προερχόμενοι από τμήματα Ιστορίας και Αρχαιολογίας (27,48%), 214 από τμήματα Φιλολογίας (54,45%) και 71 από τμήματα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής (18,07%).

Γράφημα 1: Τμήμα προέλευσης εκπαιδευτικών δείγματος

Τέλος, η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος είχε μέσο όρο τα 41 έτη με μια καμπύλη που προσομοιάζε στην κανονική κατανομή. Το παρακάτω γράφημα παρουσιάζει παραστατικά τη διασπορά των ηλικιών των εκπαιδευτικών του δείγματος. Με βάση τα δεδομένα του πληροφοριακού συστήματος myschool παρατηρείται μια μικρή διαφοροποίηση από τον πληθυσμό δεδομένου ότι η μέση ηλικία είναι τα 51 έτη (Ηλικιακή κατανομή των μόνιμων εκπαιδευτικών, 2019).

Γράφημα 2: Ηλικία εκπαιδευτικών δείγματος.

3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι για την εύρεση στατιστικής σημαντικότητας έχοντας ως ανεξάρτητες μεταβλητές την ηλικία, το φύλο και το τμήμα αποφοίτησης. Χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι χ^2 και ANOVA (ανάλυση διακύμανσης) ανάλογα με τον τύπο της μεταβλητής. Καταρχάς εξετάστηκε η σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών της έρευνας. Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στο φύλο και στην άποψη ότι υπάρχουν εμφανείς διαφορές στη γλωσσική ευχέρεια ανάμεσα στους μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης και τους μαθητές των άλλων κατευθύνσεων ($\chi^2=4717$, $df=1$, $p=0,021$). Πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες δείχνουν να υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό, τι οι άνδρες εκπαιδευτικοί. Είναι γνωστή η άποψη ότι η μελέτη των αρχαίων ελληνικών βοηθά την γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή (Γκλαβάς, 2006). Στην έρευνα μας ωστόσο κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε δεδομένου ότι οι απόψεις είναι μοιρασμένες.

Πίνακας 4: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη γλωσσική ευχέρεια των μαθητών

			Εμφανείς διαφορές στη γλωσσική ευχέρεια ανάμεσα στους μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης και στους μαθητές των άλλων κατευθύνσεων;		Σύνολο
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Φύλο	Άνδρας	Count	44	40	84
		% within Φύλο	52.4%	47.6%	100.0%
	Γυναίκα	Count	115	179	294
		% within Φύλο	39.1%	60.9%	100.0%
Σύνολο		Count	159	219	378
		% within Φύλο	42.1%	57.9%	100.0%

Αναμενόμενο θα ήταν επίσης οι εκπαιδευτικοί να αντλούσαν ευχαρίστηση από την ανάγνωση των αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο δεδομένου της εξοικείωσής τους με αυτό το αντικείμενο. Παρόλα αυτά η έρευνα μας έδειξε μια διαφορετική πραγματικότητα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ποτέ ή σπάνια διαβάζει τέτοιου είδους έργα από το πρωτότυπο.

Πίνακας 5: Φύλο και μελέτη αρχαίων συγγραφέων από το πρωτότυπο

			Διαβάζεις στον ελεύθερο χρόνο σου έργα των αρχαίων συγγραφέων είτε από το πρωτότυπο				Σύνολο
			Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	
Φύλο	Άνδρας	Count	11	27	28	18	84
		% within Φύλο	13,1%	32,1%	33,3%	21,4%	100,0%
	Γυναίκα	Count	47	135	95	27	304
		% within Φύλο	15,5%	44,4%	31,3%	8,9%	100,0%
Σύνολο		Count	58	162	123	45	388
		% within Φύλο	14,9%	41,8%	31,7%	11,6%	100,0%

Οι δύο επόμενοι έλεγχοι έδειξαν παρόμοια αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τα σχολικά εγχειρίδια και για τον τρόπο με τον οποίο είναι γραμμένα αλλά και για την επάρκεια ή όχι των ερμηνευτικών σχολίων σε αυτά. Και στις δύο ερωτήσεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φάνηκαν δυσαρεστημένοι γενικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς όμως να δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη σε αντίθεση με τις γυναίκες που φάνηκαν περισσότερο σκεπτικές. Πιο συγκεκριμένα, το 70,6% και το 78,9% των ανδρών και των γυναικών αντίστοιχα δεν συμφωνούν με τον τρόπο με τον οποίο είναι γραμμένα τα σχολικά εγχειρίδια ($\chi^2=2672$, $df=1$, $p=0,04$). Επίσης, αναφορικά με την επάρκεια των βοηθητικών σχολίων τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 54,1% για τους άνδρες και 64,7% για τις γυναίκες ($\chi^2=3890$, $df=1$, $p=0,03$).

Πίνακας 6: Φύλο και εγχειρίδια αρχαίων ελληνικών

			Συμφωνείς με τον τρόπο που είναι γραμμένα τα βιβλία		Σύνολο
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Φύλο	Άνδρας	Count	60	25	85
		% within Φύλο	70.6%	29.4%	100.0%
	Γυναίκα	Count	255	68	323
		% within Φύλο	78.9%	21.1%	100.0%
Σύνολο		Count	315	93	408
		% within Φύλο	77.2%	22.8%	100.0%

Το επόμενο τμήμα της ανάλυσης αφορούσε το τμήμα προέλευσης των εκπαιδευτικών και τις απόψεις τους αναφορικά με το μάθημα των αρχαίων. Ως γνωστό, οι φιλόλογοι στα σχολεία προέρχονται από τρεις κυρίως ομάδες πανεπιστημιακών σχολών, οι απόφοιτοι των οποίων δικαιούνται να διοριστούν στη δημόσια και στην ιδιωτική εκπαίδευση. Αυτές ήταν οι σχολές ελληνικής φιλολογίας, οι σχολές Ιστορίας και Αρχαιολογίας και οι σχολές Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Μάλιστα ο Βασίλης Καλόγηρος έχει διαπιστώσει ότι είκοσι σχολές πανελλαδικά δίνουν εργασιακά δικαιώματα φιλολόγου (ΠΕ02) (Είκοσι τμήματα οδηγούν στο επάγγελμα του Φιλολόγου, 2015. Προσπελάστηκε στις 11/10/2020). Επίσης, προβλήματα και διαμαρτυρίες έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς και για τη δυνατότητα απόφοιτων ξενόγλωσσων φιλολογιών να διδάσκουν με δεύτερη ανάθεση Ιστορία και άλλα φιλολογικά μαθήματα. Ενδιαφέρον, άρα, έχει η διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων ανάλογα με τη σχολή προέλευσης. Αναφορικά με την επιθυμία τους για περισσότερες ή λιγότερες ώρες Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα με τους απόφοιτους των τμημάτων Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής να το επιθυμούν σε ποσοστό 56,9% σε σχέση με το 44,8% και το 39,4% των απόφοιτων της Ελληνικής Φιλολογίας και της Ιστορίας αντίστοιχα ($\chi^2=8604$, $df=1$, $p=0,03$). Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι «συντηρητικοί» είναι οι απόφοιτοι σχολών Ιστορίας και Αρχαιολογίας.

Πίνακας 7: Τμήμα προέλευσης και περισσότερες ή λιγότερες ώρες Αρχαίων από μετάφραση

			Θα ήθελες να έχει το ωρολόγιο πρόγραμμα περισσότερες ή λιγότερες ώρες Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση			Σύνολο
			Λιγότερες	Όσες έχουμε τώρα	Περισσότερες	
ΤΜΗΜΑ από το οποίο αποφοίτησες	I/A	Count	10	50	39	99
		% within ΤΜΗΜΑ από το οποίο αποφοίτησες	10,1%	50,5%	39,4%	100,0%
	Φ	Count	14	98	91	203
		% within ΤΜΗΜΑ από το οποίο αποφοίτησες	6,9%	48,3%	44,8%	100,0%
	ΦΠ	Count	8	20	37	65
		% within ΤΜΗΜΑ από το οποίο αποφοίτησες	12,3%	30,8%	56,9%	100,0%
Σύνολο		Count	32	168	167	367
		% within ΤΜΗΜΑ από το οποίο αποφοίτησες	8,7%	45,8%	45,5%	100,0%

Το επόμενο εύρημα θα μπορούσε να συνδεθεί με το προηγούμενο. Στην ερώτηση αναφορικά με τη συμβολή του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών και τη σχέση του με τη σφυρηλάτηση της εθνικής συνείδησης των μαθητών οι απόφοιτοι των τμημάτων Ιστορίας και Αρχαιολογίας έδειξαν να συμφωνούν περισσότερο (42,6%) σε σχέση με τους απόφοιτους των άλλων τμημάτων, 38, 5% των τμημάτων Φιλολογίας και 21,7% των τμημάτων Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής ($\chi^2=10375$, $df=1$, $p=0,03$).

Πίνακας 8: Τμήμα και η συμβολή των αρχαίων ελληνικών στην εθνική συνείδηση των Ελλήνων μαθητών

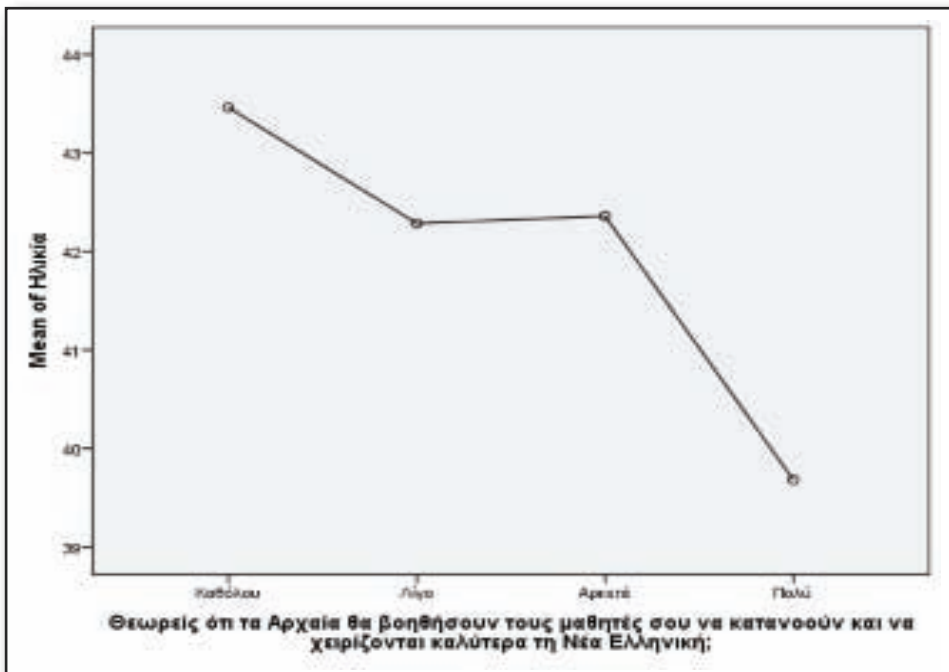
			Θεωρείς ότι το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών συμβάλλει στην καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης στους Έλληνες μαθητές;			Σύνολο
			Καθόλου	Λίγο	Πολύ	
ΤΜΗΜΑ από το οποίο αποφοίτησες	I/A	Count	11	51	46	108
		% within ΤΜΗΜΑ από το οποίο αποφοίτησες	10,2%	47,2%	42,6%	100,0%
	Φ	Count	29	99	80	208
		% within ΤΜΗΜΑ από το οποίο αποφοίτησες	13,9%	47,6%	38,5%	100,0%
	ΦΠ	Count	8	46	15	69
		% within ΤΜΗΜΑ από το οποίο αποφοίτησες	11,6%	66,7%	21,7%	100,0%
Σύνολο		Count	48	196	141	385
		% within ΤΜΗΜΑ από το οποίο αποφοίτησες	12,5%	50,9%	36,6%	100,0%

Στο ίδιο μήκος κύματος κυμάνθηκε και η επόμενη στατιστικά σημαντική σχέση: συσχετίστηκε το τμήμα με τη συνεισφορά περισσότερων ωρών της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ή της νέας ελληνικής στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών στη νέα ελληνική. Παρόλο που η πλειοψηφία των απόφοιτων όλων των τμημάτων πιστεύουν ότι περισσότερες ώρες νέων θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη γλωσσική ευχέρεια των μαθητών και πάλι οι απόφοιτοι των τμημάτων Ιστορίας και Αρχαιολογίας δείχνουν να υπερτερούν (24,5%) σε σχέση με τους απόφοιτους των τμημάτων

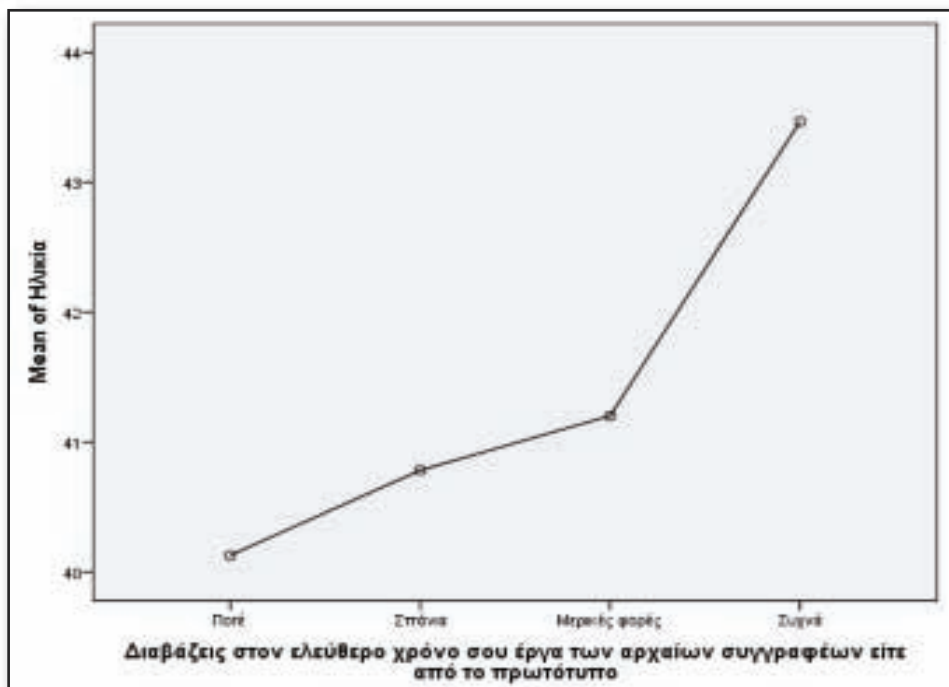
Φιλολογίας (13,7%) και των τμημάτων Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής (15,9%) θεωρώντας ότι περισσότερες ώρες αρχαίων ελληνικών θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ($\chi^2=5764$, $df=1$, $p=0,02$).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης συσχετίστηκαν τα χρόνια υπηρεσίας και η ηλικία των φιλολόγων με ορισμένες μεταβλητές. Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Το γενικό αποτέλεσμα της ανάλυσης περιείχε ένα ενδιαφέρον εύρημα: παρόλο που οι σχετικά μεγάλοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί διαβάζουν συχνότερα βιβλία αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων από το πρωτότυπο, άρα δείχνουν να εκτιμούν και να καταλαβαίνουν τα κείμενα, θεωρούν παράλληλα ότι τα αρχαία ελληνικά δεν βοηθούν ιδιαίτερα τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τη νέα ελληνική γλώσσα. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δεν συνδέουν την αρχαία ελληνική με τη νέα, παρόλο που η βελτίωση της νέας ελληνικής είναι ένα συχνό επιχείρημα όσων υποστηρίζουν τη συχνή διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής στο δημόσιο σχολείο. Το αντίθετο συμβαίνει σε σχετικά νεότερους εκπαιδευτικούς. Τα παραπάνω ευρήματα φαίνονται παραστατικά στα παρακάτω δύο γραφήματα.

Γράφημα 3: Ηλικία και εκτίμηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας

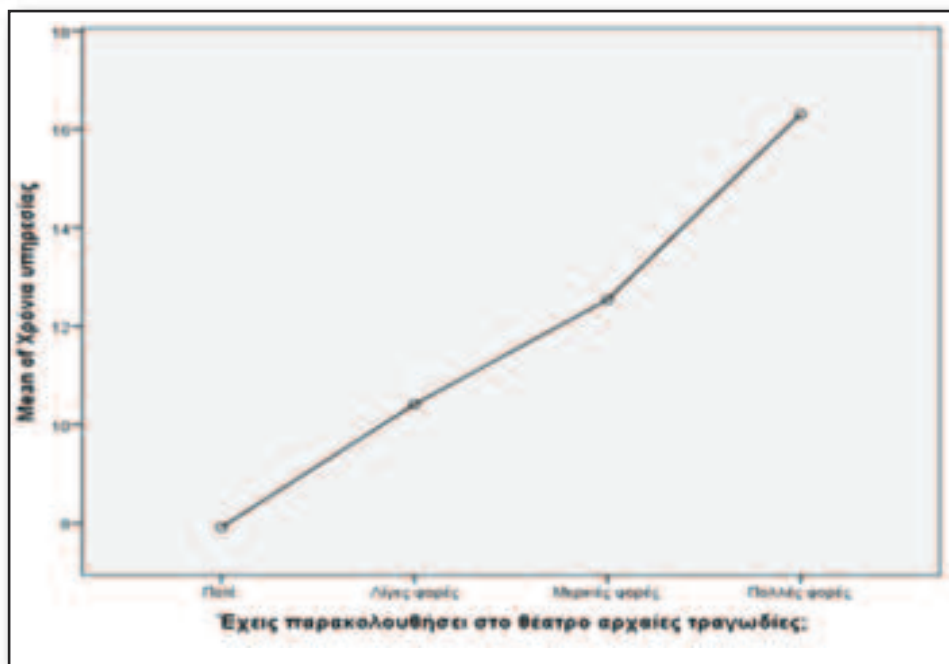


($F=2833$, $sig.=0,04$)



($F=3879$, $\text{sig.}=0,01$)

Σχετικό με το προηγούμενο εύρημα είναι και το επόμενο. Στην περίπτωση αυτή συσχετίστηκαν τα χρόνια υπηρεσίας με την παρακολούθηση αρχαίων θεατρικών έργων. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι τα χρόνια υπηρεσίας μπορεί να μην έχουν σχέση με την ηλικία του εκπαιδευτικού δεδομένου ότι μπορεί κάποιος είτε να διορίστηκε αργότερα λόγω επετηρίδας είτε να έδωσε εξετάσεις στο ΑΣΕΠ αργότερα. Στη συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούμε ότι όσο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχει κάποιος εκπαιδευτικός, τόσο πιο συχνά παρακολουθεί αρχαία θεατρικά έργα. Θα περίμενε κανείς ότι η συγκεκριμένη ενασχόληση είναι προτίμηση των νέων φιλόλογων δεδομένου ότι έχουν μια πιο φρέσκια αντίληψη της επιστήμης που υπηρετούν. Παρατηρούμε αντίθετα ότι όσο οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης ειδικότητας κοινωνικοποιούνται στο επάγγελμα τους τόσο αυξάνεται και η διάθεση εντύφησης και άντλησης απόλαυσης από την παρακολούθηση αρχαίων θεατρικών έργων.

Γράφημα 4: Χρόνοι υπηρεσίας και παρακολούθηση αρχαίων τραγωδιών

4. Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή παρουσίασε μια έρευνα που εκπονήθηκε το φθινόπωρο του 2019 και αφορούσε τις απόψεις εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ02 αναφορικά με το μάθημα των αρχαίων ελληνικών και τη θέση του στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Θεωρητική παραδοχή της εργασίας αυτής είναι η άποψη ότι σε μεγάλο βαθμό ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι αρχαιοκεντρικός, με άλλα λόγια προσκολλημένος σε παρωχημένες αντιλήψεις περί εξύμνησης του ένδοξου αρχαιοελληνικού πολιτισμού μέσω της εκμάθησης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ακόμη και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι διχασμένοι αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εκμάθησης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Γενικά είναι δυσαρεστημένοι από τα βοηθητικά σχόλια των βιβλίων αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο είναι γραμμένα τα σχολικά εγχειρίδια. Επίσης δεν υποστηρίζουν το ευρέως διαδεδομένο επιχείρημα της ενίσχυσης της νέας ελληνικής μέσω της εκμάθησης της αρχαίας. Αναφορικά με το τμήμα προέλευσης, παρατηρήθηκαν διαφορετικές απόψεις σε σχέση με την ενδυνάμωση της εθνικής συνείδησης μέσω της εκμάθησης των αρχαίων ελληνικών αλλά και την επιθυμία αύξησης των διδακτικών ωρών. Γενικά ο κλάδος δεν φαίνεται να έχει μια ενιαία φωνή

με του απόφοιτους ιστορικών και αρχαιολογικών τμημάτων να είναι περισσότερο υπέρ της άποψης ότι η αρχαία ελληνική γλώσσα μέσω της εξιδανίκευσης του αρχαιοελληνικού πολιτισμού ενδυναμώνει την εθνική συνείδηση των μαθητών. Από την άλλη πλευρά οι απόφοιτοι φιλοσοφικών και παιδαγωγικών τμημάτων επιθυμούν την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος αυτού.

Οι προσφερόμενες ώρες του ωρολογίου προγράμματος είναι φυσικά περιορισμένες για ευνόητους λόγους. Άρα τα μαθήματα στο σχολείο βρίσκονται σε μια ανταγωνιστική σχέση μεταξύ τους. Το γεγονός αυτό παρατηρήθηκε το προηγούμενο διάστημα που αποφασίστηκε από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας η κατάργηση μαθημάτων Πολιτικής Παιδείας στο Λύκειο όπως επίσης και του πανελλαδικώς εξεταζόμενου μαθήματος της Κοινωνιολογίας και η αντικατάστασή του με το μάθημα των Λατινικών. Μια τέτοια πολιτική έρχεται σε ευθεία αντιπαράθεση με την προσπάθεια εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν πιστεύω ότι υπάρχει κάποιος που αμφιβάλει για την αξία του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και κατ' επέκταση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ως μέσου διερεύνησής του. Ο τρόπος όμως που διδάσκεται δημιουργεί αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του. Οι μαθητές βομβαρδίζονται με γνώσεις που αφορούν μια νεκρή γλώσσα την οποία ακόμη και οι εκπαιδευτικοί φιλόλογοι δεν χρησιμοποιούν ψυχαγωγικά. Η πλειοψηφία αυτών δεν απολαμβάνει την αρχαιοελληνική γραμματεία από το πρωτότυπο ενώ και η παρακολούθηση αρχαίου θεάτρου γίνεται συχνότερη καθώς αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο. Με άλλα λόγια μια συνήθεια άλλων ειδικοτήτων, όπως για παράδειγμα των απόφοιτων ξενόγλωσσων φιλολογιών οι οποίοι απολαμβάνουν τη λογοτεχνία στην αυθεντική γλώσσα δεν συμβαίνει τόσο συχνά στους εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ02 (Μπιρμπίλη, 2015).

Η εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας αποτελεί το μέσο για την εξοικείωση των μαθητών με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, τη φιλοσοφία και την επιστήμη, μια δεξιότητα που πρέπει να έχει ως στόχο τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας και όχι την οπισθοδρόμηση. Γνώσεις ξένων γλωσσών, πληροφορικής και πολιτικής παιδείας συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου έτσι ώστε να καταστεί ικανός να αντεπεξέρχεται επιτυχώς σε ένα τόσο ανταγωνιστικό διεθνές περιβάλλον, σε ένα περιβάλλον που η περιχαράκωση και η απομόνωση οδηγούν στην υπανάπτυξη. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον όπου το έθνος – κράτος ωχρία και νέοι πολυπολιτισμικοί οργανισμοί παίρνουν τη σκυτάλη είναι αναγκαία η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και η επαναδιατύπωση σκοπών και στόχων.

Σημείωση

1. Ο Κελπανίδης χρησιμοποιεί τον όρο «αρχαιοκεντρισμός» αντί του όρου «αρχαιογνωσία» καθώς θεωρεί ότι το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών δεν παρέχει πρόσβαση ούτε στο πνεύμα των αρχαίων συγγραφέων ούτε, πολύ λιγότερο, στην κατανόηση της δομής και της οργάνωσης της αρχαίας κοινωνίας και έτσι δεν αποτελεί ουσιαστική γνώση του αρχαίου κόσμου (Κελπανίδης, 2002: 416, 2009: 69).

Βιβλιογραφία

- Heller, K. & Rosemann, R. (1974) *Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen*, Stuttgart.
- Kelpanides, M. & Vrinioti, K. (2002) *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt, Peter Lang
- Sifakis, N. (2008) Challenges in teaching ELF in the periphery: The Greek context. *ELT Journal-English Language Teaching*, 63(3), 230-237.
- Sifakis, N.C. & Sougari A.M. (2005) Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: A survey of Greek state school teachers' beliefs. *TESOL Quarterly*, 39(3), 467-488.
- Βαρμάζης, Ν. (1992) *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη.
- Καργάκος, Σ. (2005) *Αλαλία, ήτοι το σύγχρονο γλωσσικό μας πανόραμα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κελπανίδης, Μ. (2002) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κελπανίδης, Μ. (2011) Το έθνος ή το εθνικό κράτος; Ποιο ήταν πρώτο; Σκέψεις για το θέμα της ιστορικής ακολουθίας και της αιτιακής σχέσης ανάμεσα στα δύο. Στο: Παπαδάκης, Ν. & Χανιωτάκης, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη*. Αθήνα: Πεδίο, 124-137.
- Κελπανίδης, Μ. με ερευνητική ομάδα Μεταπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών (2009). Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών/τριών για το μάθημα των αρχαίων: Η έρευνα στους καθηγητές που έγινε, η έρευνα στους μαθητές/τριες που δεν έγινε και οι αιτίες του τορπιλισμού της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Νέα Παιδεία*, 131, 21-70.
- Μιχαήλ, Δ. (1992) *Έθνος, εθνικισμός και εθνική συνείδηση. Μια ανθρωπολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Λεβιάθαν.

- Μπιρμπίλη, Μ. (2015) *Η ανανέωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως διάσταση του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού*, Διδακτορική Διατριβή (Αδημοσίευτη). Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (1984) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (1999) *Γλώσσα, Εκπαίδευση και Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τοκατλίδου, Β. (2003) *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσουκαλάς, Κ. (1992) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο (στ' έκδο).
- Φραγκουδάκη, Α. (2001) *Η γλώσσα και το έθνος, 1880 – 1980, εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Διαδίκτυακές πηγές

- Ελευθεράκης, Θ. (2011) Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα και οι εκπαιδευτικές ανισότητες. Διαθέσιμο στο https://www.academia.edu/8480898/The_Greek_language_question_and_educational_inequalities
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2020) Διαθέσιμο στο [Απογραφή στο Σχολείο - ELSTAT \(statistics.gr\)](https://www.elstat.gr/)
- Ηλικιακή κατανομή των μόνιμων εκπαιδευτικών, (2019). Διαθέσιμο στο https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/302638_ilikiaki-katanomi-ton-monimon-ekpaidetikon-analytikoi-pinakes.
- Γκλαβάς, Σ. (2006) Πανελλαδική Έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/glavas.pdf>
- Είκοσι τμήματα οδηγούν στο επάγγελμα του Φιλολόγου, 2015. Διαθέσιμο στο <https://www.newsbeast.gr/greece/ekpaideusi/arthro/1857964/ochi-ikosi-tmimata-se-odigoun-sto-epangelma-tou-filologou>
- Βαρμάζης, Ν. (2007) Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσας. Τα αρχαία ελληνικά στη νεοελληνική εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_11/index.html

Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

RESILIENCE OF ADULTS WITH HIGH- FUNCTIONING AUTISM

Ειρήνη Πάσουλα
Εκπαιδευτικός
Διδάκτωρ Επιστημών Εκπαίδευσης
MSc Ειδική Αγωγή
eiripas@otenet.gr

Χριστίνα Συριοπούλου-Δελλή
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
csyriop@gmail.com

Περίληψη

Τα άτομα με αυτισμό χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, καθώς και από περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων. Τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έχουν μέση ή ανώτερη νοημοσύνη, αλλά δυσκολεύονται να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να προσαρμόζονται μέσα σε ένα κόσμο τυπικής ανάπτυξης, ενώ συχνά βιώνουν προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας. Άτομα με παρεμφερή συμπτώματα αυτισμού μπορεί να έχουν πολύ διαφορετική εξέλιξη. Κάποια παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα από άλλα, βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα, και αυτό φαίνεται να σχετίζεται με την ανθεκτικότητά τους. Η παρούσα εργασία εξετάζει, με βιβλιογραφική ανασκόπηση, την ψυχική ανθεκτικότητα σε ενήλικες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, ένα θέμα που έχει ερευνηθεί ελάχιστα. Επίσης διατυπώνει κάποιες προτάσεις για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας.

Λέξεις κλειδιά

Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας, σύνδρομο Asperger, ψυχική ανθεκτικότητα.

Abstract

Individuals with autism spectrum disorder (ASD) are characterised by difficulties in social communication and social interaction alongside unusually restricted, repetitive behaviour and interests. High-functioning individuals with autism have average or higher intelligence. The lack of intellectual disability does not mean, though, that they can simply overcome inherent social difficulties; they typically struggle to communicate effectively in a neurotypical world and adapt socially. They are at increased risk of having medical, developmental or psychiatric conditions. The developmental trajectories of individuals with high functioning autism vary significantly.

Some persons produce notably better results than others with comparable difficulties and experience more positive feelings. Resilience seems to explain much of this variation. Resilience in autism is a less researched issue. The present article critically reviews studies in order to examine resilience in adults with high-functioning autism, while also considering suggestions for fostering resilience.

Key words

High-functioning autism, Asperger's syndrome, resilience.

0. Εισαγωγή

Στην «Ιστορία του Αυτισμού» (Donvan & Zucker, 2018) περιγράφεται ο Donald, ένας 85χρονος κύριος, πρώην ταμίας σε τράπεζα, που ζει μόνος του σε μια μικρή πόλη. Ο Donald παίζει γκολφ, οδηγεί και πηγαίνει ταξίδια. Όταν ήταν νέος, σπούδασε Γαλλική Φιλολογία και συμμετείχε σε πολλές ομάδες ως φοιτητής. Ως ηλικιωμένος, συνεχίζει να έχει φίλους. Οι συγγραφείς τον περιγράφουν ως έναν ευτυχισμένο άνθρωπο. Ο Donald δεν είναι άνθρωπος τυπικής ανάπτυξης: ήταν το παιδί που είχε περιγραφεί ως η περίπτωση ένα στην εργασία ορόσημο του Kanner (1943) με μελέτες περίπτωσης παιδιών με αυτισμό.

Θεωρητικά, οι ενήλικες με αυτισμό μπορούν να ζουν ευτυχισμένοι, όπως και οι νευροτυπικοί συνομήλικοί τους. Στην πράξη, όμως, οι προκλήσεις που συναντούν είναι περισσότερες και σοβαρότερες λόγω των δυσκολιών που απορρέουν από τον ίδιο τον αυτισμό (Lai & Szatmari, 2019), λόγω της συχνής συνύπαρξης αυτισμού και προβλημάτων ψυχικής και σωματικής υγείας (Lai, Anagnostou, Wiznitzer, Allison & Baron-Cohen, 2020), αλλά και λόγω ανεπαρκούς στήριξης, μοναξιάς ή/και αρνητισμού που τα άτομα με αυτισμό συχνά βιώνουν σε κοινωνικά περιβάλλοντα (Lai & Baron-Cohen, 2015).

Στην πραγματικότητα, η ικανοποίηση που λαμβάνουν τα άτομα με αυτισμό από τη ζωή ποικίλει, όπως ποικίλουν και τα αποτελέσματα που έχουν. Άτομα με παρεμφερή συμπτώματα αυτισμού στην παιδική ηλικία μπορεί να έχουν πολύ διαφορετική πορεία στη ζωή. Κάποια άτομα μπορεί να εκδηλώνουν πιο έντονα ορισμένες αδυναμίες που σχετίζονται με τον αυτισμό, καθώς ο χρόνος περνά, ενώ άλλα άτομα φτάνουν σχεδόν να τις ξεπερνούν. Κάποια δυσκολεύονται πάρα πολύ να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της καθημερινότητας, ενώ κάποια άλλα τα καταφέρνουν πολύ καλύτερα. Πιστεύεται ότι κάποια άτομα είναι *πιο ανθεκτικά* (Lai & Szatmari, 2019).

Η παρούσα εργασία εξετάζει την ψυχική ανθεκτικότητα σε ενήλικες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Η ανθεκτικότητα είναι σημαντική για να κερδίζεται μια ικανοποιητική ποιότητα ζωής. Είναι χρήσιμο να εξετάζεται τι την προάγει και τι την

υπονομεύει. Ωστόσο, είναι ένα θέμα που έχει ελάχιστα ερευνηθεί όσον αφορά τους ενήλικες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (Grodén, Kantor, Woodard & Lipsitt, 2011, Lai & Szatmari, 2019. Szatmari, 2018). Η παρούσα εργασία είναι βιβλιογραφική ανασκόπηση που εξετάζει το θέμα αυτό, και στη συνέχεια διατυπώνει κάποιες προτάσεις.

1. Έννοιες: αυτισμός, αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας και ψυχική ανθεκτικότητα

Τα άτομα με αυτισμό έχουν δύο βασικά γνωρίσματα: ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία κι αλληλεπίδραση, καθώς και περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων (American Psychiatric Association, 2013). Διακρίνονται από συγκεκριμένες αδυναμίες και δυσκολίες που πρέπει να επισημαίνονται όταν μελετάται η ανθεκτικότητα, διότι σχετίζονται με καθημερινά εμπόδια και αντιξοότητες που συναντούν τα άτομα αυτά. Για παράδειγμα, συνήθως έχουν αισθητηριακή υπερευαισθησία (π.χ. αδυναμία ανοχής θορύβων) και δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό. Ακόμη, τα άτομα με αυτισμό έχουν μη κανονική γλωσσική ανάπτυξη, π.χ. δυσκολεύονται να κατανοούν μεταφορές και υπαινιγμούς, όπως και μη λεκτικά σήματα επικοινωνίας. Επίσης, ενώ εύστοχα διακρίνουν μικρές λεπτομέρειες, συνήθως χάνουν την όλη εικόνα (Happé & Frith, 2006, Lai *et al.*, 2020, Lombardo & Baron-Cohen, 2010). Δυσκολεύονται σοβαρά να αναπτύξουν θεωρία του νου, δηλαδή την ικανότητα να κατανοούν την πνευματική κατάσταση των άλλων (ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα, προθέσεις) αλλά και τη δική τους (Baron-Cohen, 2001). Αυτή η δυσκολία, σε συνδυασμό με τις προηγούμενες, δυσχεραίνει σοβαρά την κοινωνική τους επικοινωνία και προσαρμογή, ακόμη και αν διαθέτουν υψηλή νοημοσύνη.

Τα παραπάνω γνωρίσματα, ανάλογα με το πόσο έντονα είναι, επηρεάζουν τη λειτουργικότητά τους. Ο αυτισμός είναι διαταραχή σε φάσμα. Στην πράξη, χρησιμοποιείται η διάκριση μεταξύ αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας και αυτισμού χαμηλής λειτουργικότητας (val Elst, Pick, Biscaldi, Fangmeier & Riedel, 2013). Τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έχουν μέση ή ανώτερη νοημοσύνη, καθώς και κανονική, επιφανειακά, χρήση γλώσσας. Μόνο το 45%, περίπου, των ατόμων με αυτισμό έχει νοητική αναπηρία (Lai, Lombardo & Baron-Cohen, 2014). Στο παρελθόν, γινόταν λόγος όχι μόνο για 'αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας' αλλά και για 'σύνδρομο Asperger'. Το σύνδρομο αυτό θεωρούνταν ως η πιο λειτουργική μορφή αυτισμού, καθώς χαρακτηριζόταν από μέση ή ανώτερη νοημοσύνη και υψηλές γλωσσικές δεξιότητες (Lai & Baron-Cohen, 2015, Lai *et al.*, 2014). Για το λόγο ότι και στο σύνδρομο Asperger και στον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας δεν υπήρχε νοητική αναπηρία, κάποιοι ταύτιζαν, σχεδόν, τους δύο όρους (Mukaddes, Hergüner & Tanidir, 2010, val Elst *et al.*, 2013). Στην πράξη, το σύνδρομο Asperger συχνά αναφέρεται, πλέον, ως αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας (Τσαλαμανιός, Λαζαράτου & Αντωνίου, 2016). Πολλά άτομα με ελαφρά συμπτώματα αυτισμού και υψηλή λειτουργικότητα δεν αναγνωρίζονται

και δε λαμβάνουν διάγνωση και σχετική υποστήριξη, με αποτέλεσμα να έχουν αυξημένες ψυχολογικές και κοινωνικές δυσκολίες (van Elst *et al.*, 2013).

Γενικά, θεωρείται ότι τα άτομα με αυτισμό κινδυνεύουν περισσότερο, συγκριτικά με τον υπόλοιπο πληθυσμό, να παρουσιάζουν ψυχικές διαταραχές όπως κατάθλιψη, άγχος, αυτοτραυματισμό, διαταραχές διάθεσης, αυτοκτονικό ιδεασμό, ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (Lai *et al.*, 2020, Rodgers & Ofield, 2018). Η συννοσηρότητα εξηγείται από κάποιους κοινούς βιολογικούς μηχανισμούς, από κάποια κοινά συμπτώματα (π.χ. μεταξύ αυτισμού και κοινωνικού άγχους), και επίσης, σε μεγάλο βαθμό, από τη δυσκολία του να ζει κανείς με αυτισμό μέσα σε ένα νευροτυπικό κόσμο, ιδίως χωρίς επαρκή στήριξη (Gaus, 2018. Lai & Baron-Cohen, 2015, Lai *et al.*, 2020).

Συνήθως ο αυτισμός αντιμετωπίζεται ως παιδική διαταραχή. Στην πραγματικότητα, διαρκεί διαβίου με μακροχρόνιες επιπτώσεις στην πορεία της ζωής (Lai *et al.*, 2014). Ενώ έχει αυξηθεί πολύ η έρευνα και η γνώση για παιδιά και εφήβους με αυτισμό, έχει δοθεί πολύ λιγότερη προσοχή στους ενήλικες με αυτισμό (Bishop-Fitzpatrick, Mazefsky, Minshew & Eack, 2015, Happé & Charlton, 2012. Murphy *et al.*, 2016), ειδικά στους ενήλικες μέσης και γηραιάς ηλικίας (Hwang, Foley & Trollor, 2020. Stagg & Belcher, 2019).

Σχετικά με την εξέλιξη των ατόμων με αυτισμό στο πέρασμα του χρόνου, κάποια παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα. Πιστεύεται ότι εδώ υπεισέρχεται και ο παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας, που περιλαμβάνει την ικανότητα επιτυχούς αντίδρασης σε αντιξοότητες. Η ψυχική ανθεκτικότητα λειτουργεί ως προστασία απέναντι στις αδυναμίες που απορρέουν από τον αυτισμό, στις προκλήσεις του περιβάλλοντος αλλά και στις ψυχικές διαταραχές που συχνά συνοδεύουν τον αυτισμό (Lai & Szatmari, 2019).

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει ως αφετηρία την αναγνώριση ότι υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια στο πώς διαφορετικοί άνθρωποι εκλαμβάνουν και αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα. Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι κάτι που προκύπτει ως συμπέρασμα όταν κάποιοι έχουν καλύτερα αποτελέσματα από άλλους που εκτίθενται σε παρεμφερείς δυσκολίες (Rutter, 2012). Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας αναδύθηκε από την έρευνα στην αιτιολογία των ψυχικών διαταραχών. Η εξέταση παιδιών με αυξημένο κίνδυνο ψυχοπαθολογίας (λόγω κακοποίησης ή/και ανέχειας) έδειξε ότι υπήρχαν μεγάλες διαφορές στο πώς κάποια παιδιά προχώρησαν στη ζωή τους: κάποια τα πήγαν πολύ καλύτερα από ό,τι αναμενόταν, και κάποια άλλα τα πήγαν αρκετά καλά. Το συμπέρασμα ήταν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι κάτι σπάνιο (Masten, 2001, 2019).

Αρχικά, η ψυχική ανθεκτικότητα θεωρήθηκε ως ατομικό χαρακτηριστικό παιδιών που εκτίθεντο σε αντιξοότητες αλλά κατάφερναν να επιβιώνουν και να προοδεύουν (Rutter, 2012). Συγκεκριμένα, η ανθεκτικότητα συνδέθηκε με προσωπικά χαρίσματα

(όπως υψηλή νοημοσύνη ή αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες) που διευκόλυναν τη διαχείριση κρίσεων (Szatmari, 2018). Στην πορεία, η ψυχική ανθεκτικότητα διευρύνθηκε ως όρος, περιλαμβάνοντας τόσο ατομικά χαρακτηριστικά όσο και διαδικασίες και γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τα κοινωνικά περιβάλλοντα, με μέγιστο βάρος να δίνεται στο ρόλο των γονέων/φροντιστών και στις υποστηρικτικές σχέσεις γενικά (Ungar, 2015). Δεν πιστεύεται πλέον ότι η ανθεκτικότητα ενός ατόμου εκπορεύεται μόνο από την προσωπικότητά του. Θεωρείται ότι μεγάλο μέρος της ανθεκτικότητας βασίζεται στις στενές, ανθρώπινες σχέσεις και στη στήριξη από κοινωνικές δομές και θεσμούς (Masten, 2019). Η ψυχική ανθεκτικότητα προσεγγίζεται πλέον ως μία έννοια που αφορά διαδράσεις με το περιβάλλον, περιλαμβάνοντας τη μειωμένη ευαλωτότητα σε κινδύνους, την αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων, και, τελικά, τα θετικά αποτελέσματα παρά τους παράγοντες κινδύνου (Rutter, 2012). Ένας σύγχρονος, ευρύς ορισμός για την ψυχική ανθεκτικότητα ενός συστήματος (ή ενός ατόμου) είναι ότι αφορά την ικανότητα για επιτυχή προσαρμογή όταν προκύπτουν προκλήσεις που απειλούν την επιβίωση, τη λειτουργικότητα και την πρόοδο του συστήματος (ή του ατόμου). Η ικανότητα εδώ δε νοείται ως αυθύπαρκτο χαρακτηριστικό αλλά ως κάτι που αναπτύσσεται μέσα από αλληλεπιδράσεις (Masten, 2019).

Σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις αυτές, η έρευνα των τελευταίων δεκαετιών έχει αναδείξει ένα πλέγμα ατομικών και κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών, εφήβων και ενηλίκων. Αυτοί οι παράγοντες είναι: κατ' αρχήν, η αποτελεσματική φροντίδα από γονείς και μέλη της οικογένειας, οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις με λειτουργικούς ενήλικες, η ύπαρξη καλών φίλων και ρομαντικών συντρόφων, η ανάπτυξη της ικανότητας για αυτορρύθμιση και προγραμματισμό, η ευφυΐα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, η καλλιέργεια κινήτρων για επιτυχία, η πίστη σε πράγματα που έχουν νόημα στη ζωή, καθώς και η ύπαρξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών οργανισμών, δομών και κοινωνικών συλλογικοτήτων (Masten, 2015). Μπορεί να ακούγεται δελεαστικό και συναρπαστικό να γίνεται λόγος για ανθεκτικές προσωπικότητες, αλλά είναι πολύ πιο εύκολο για ένα άτομο να είναι ανθεκτικό όταν λαμβάνει στήριξη.

Υπάρχουν άλλες δύο σημαντικές παράμετροι που επεμβαίνουν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας: η σοβαρότητα των προβλημάτων που προκύπτουν, καθώς και η συχνότητά τους. Πιστεύεται ότι είναι λιγότερες οι πιθανότητες για ανάπτυξη ανθεκτικότητας όταν οι αντιξοότητες είναι τραυματικές, π.χ. πόλεμος. Παρόμοια λίγες πιθανότητες θεωρείται ότι υπάρχουν όταν οι αντιξοότητες παρατείνονται χρονικά και συσσωρεύονται (Feder, Fred-Torres, Southwick & Charney, 2019). Ένα σημείο που έχει προβληματίσει την έρευνα για την ανθεκτικότητα είναι ότι η έκθεση σε αντιξοότητες μπορεί είτε να αυξήσει την ευαλωτότητα του ατόμου (διότι γίνεται πιο ευαίσθητο) είτε να τη μειώσει (λόγω εξάσκησης και ενδυνάμωσης). Ποιες περιστάσεις ή μηχανισμοί οδηγούν στο ένα αποτέλεσμα και όχι στο άλλο; Από

έρευνα σε ζώα έχει φανεί ότι η επαναλαμβανόμενη, σύντομη έκθεση σε στρεσογόνες εμπειρίες, και όχι η παρατεταμένη, οδηγεί σε μείωση της ευαλωτότητας. Ισχύει αυτό στους ανθρώπους; Μία αρχική απάντηση είναι θετική, αν κάποιος σκεφτεί τον εμβολιασμό με παθογόνες ουσίες για την επίτευξη ανοσίας. Ωστόσο, αυτό δεν μπορεί απλά να γενικευτεί σε ψυχοκοινωνικούς παράγοντες κινδύνου. Επί του θέματος έχει γίνει ελάχιστη έρευνα (Rutter, 2012). Ένα άλλο θέμα είναι ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αναπτύσσεται σε φάσμα, με δυνατότητα να αυξάνει ή να μειώνεται σε διαφορετικούς τομείς της ζωής ή σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick & Yehuda, 2014).

Για την ψυχική ανθεκτικότητα που μπορεί να αναπτύσσουν σε ικανοποιητικό βαθμό ή όχι οι ενήλικες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, συζητά η παρούσα αργασία στο μεθεπόμενο κεφάλαιο, μετά τη μεθοδολογία.

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία είναι βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η αναζήτηση των άρθρων που χρησιμοποιήθηκαν έγινε στις βάσεις Researchgate, Google Scholar και PubMed χωρίς να τεθεί κάποιος περιορισμός στο χρονικό εύρος. Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση ήταν οι λέξεις “autism”, “ASD”, “autistic”, “asperger”, “high-functioning autism”, “resilience”, “resilient”. Συμπεριλήφθηκαν μελέτες θεωρητικές και εμπειρικές.

Από την αναζήτηση φάνηκε ότι έχει γίνει αρκετή έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα των γονέων/αδελφών παιδιών με αυτισμό (Grodén, Kantor, Woodard & Lipsitt, 2011. Lai & Szatmari, 2019) καθώς και γονέων/φροντιστών ενηλίκων με αυτισμό (Chakurian, 2021). Υπάρχουσες βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις έχουν δείξει ότι έχει γίνει πολύ λιγοστή έρευνα όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα των ίδιων των παιδιών με αυτισμό ή/και νοητική αναπηρία (Clark & Adams, 2021, Heselton, 2021). Ακόμη πιο λιγοστή εμφανίζεται η έρευνα για την ανθεκτικότητα ενηλίκων με αυτισμό υψηλής (ή χαμηλής) λειτουργικότητας. Ο Szatmari (2018) ανέφερε ότι είχε μηδενικά αποτελέσματα η αναζήτηση στη βάση PubMed για εμπειρικές έρευνες για την ανθεκτικότητα των ατόμων με αυτισμό. Στα πλαίσια της παρούσας ανασκόπησης, εντοπίστηκαν δύο δημοσιευμένες εμπειρικές έρευνες (Farkas, Mendy & Kargas, 2020. Montgomery και συνεργάτες, 2008) και μία διδακτορική διατριβή (Nelson, 2020), που παρουσιάζονται παρακάτω. Ακόμη εντοπίστηκε μία έρευνα (Rolland et al., 2021) που αναζητούσε ένα γονιδιακό χάρτη για τον αυτισμό και την ανθεκτικότητα, μελετώντας γενετικά στοιχεία από 10.000 άτομα με αυτισμό και αναζητώντας μεταλλάξεις και γονιδιώματα που ενδεχομένως σχετίζονται με την ανθεκτικότητα. Στη βιβλιογραφική αναζήτηση για την παρούσα εργασία εντοπίστηκαν άλλες έξι θεωρητικές εργασίες με κάποια αναφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα. Στο παρόν κείμενο συμπεριλήφθηκαν και άλλες εργασίες

που μπορεί να μην αναφέρουν τον όρο «ανθεκτικότητα», αλλά θεωρήθηκαν σχετικές διότι εστιάζουν σε δυσκολίες των ανθρώπων με αυτισμό (π.χ. επικοινωνιακές δυσκολίες) που πλήττουν την ανθεκτικότητά τους.

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, η παρούσα εργασία εξετάζει την ψυχική ανθεκτικότητα σε ενήλικες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, με έμφαση στους παράγοντες που δείχνουν να την ενισχύουν ή να την πλήττουν. Στη συνέχεια διατυπώνονται κάποιες προτάσεις για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας στα άτομα αυτά.

3. Η ψυχική ανθεκτικότητα στον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας

Σε μία πρώτη εμπειρική έρευνα επί του θέματος, οι Montgomery και συνεργάτες (2008) θέλησαν να εξετάσουν τη σχέση ανάμεσα στο σύνδρομο Άσπεργκερ, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα. Οι συμμετέχοντες ήταν 20 άρρενες, ηλικίας 16-21 ετών, με διάγνωση Άσπεργκερ και μέση ή ανώτερη νοημοσύνη. Συμπλήρωσαν κλίμακες που αξιολογούσαν τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα, ανάμεσα στις οποίες οι ερευνητές θεώρησαν ότι υπήρχε συσχέτιση. Οι συμμετέχοντες συγκέντρωσαν πολύ χαμηλές βαθμολογίες στις κλίμακες σε σύγκριση με τις τυπικές βαθμολογίες ατόμων τυπικής ανάπτυξης. Οι ερευνητές διατύπωσαν την άποψη ότι τα άτομα με σύνδρομο Άσπεργκερ έχουν την ευφυΐα που χρειάζεται για να κατανοούν περίπλοκα συναισθήματα και συναισθηματικές μεταβολές, αλλά δυσκολεύονται να εφαρμόζουν τη γνώση τους στην καθημερινή πράξη. Διατύπωσαν την άποψη ότι αυτό που τους χρειάζεται είναι η τριβή και η εξάσκηση σε περιβάλλοντα καθημερινής ζωής.

Σε μία μεταγενέστερη έρευνα, οι Farkas, Mendy και Kargas (2020) εξέτασαν μια ομάδα με 24 άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, ηλικίας 18-46 ετών, που ήταν άνεργοι από ένα ως δέκα έτη. Η ομάδα παρακολουθούσε ένα ετήσιο πρόγραμμα με δύο συναντήσεις το μήνα για συζήτηση και αλληλοϋποστήριξη, με συντονιστές δύο επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Στην ομάδα συζητούσαν για τα προβλήματά τους στην αγορά εργασίας και άλλα θέματα. Στις κλίμακες που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες, μετά το πέρας του προγράμματος, φάνηκε ότι οι περισσότεροι αισθάνθηκαν ότι απέκτησαν φίλους, και ότι με τη συμμετοχή τους στην ομάδα άρχισαν να αισθάνονται καλύτερα, να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και πιο θετική στάση όσον αφορά τα θέματα εύρεσης και διατήρησης εργασίας. Εμφανώς, τα θετικά αυτά αποτελέσματα του προγράμματος υποστήριξης θα ήταν ενισχυτικά για την ψυχική ανθεκτικότητα των συμμετεχόντων.

Ο Nelson (2020) επεδίωξε να εξερευνήσει τους εσωτερικούς και εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των ενηλίκων με αυτισμό, καθώς και τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες κινδύνου, που

υπονομεύουν την ανθεκτικότητα. Εξέτασε, με συνεντεύξεις και κλίμακες αξιολόγησης, 10 ενήλικες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, ηλικίας 22-47 ετών. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες επεσήμαναν ως βασικό εσωτερικό προστατευτικό παράγοντα την ικανότητά τους για υψηλή εστίαση στους τομείς ενδιαφερόντων τους, τη στοχοπροσήλωση και την επιμονή τους, που απέφεραν καρπούς, και τους πρόσφεραν ικανοποίηση, αίσθηση προσωπικής ταυτότητας και επιτυχίας. Η έφεσή τους τους στη λεπτομέρεια και η πιστή τήρηση κανόνων και προγραμμάτων τους βοηθούσαν στην επίτευξη των στόχων τους, και επίσης αναφέρθηκαν ως εσωτερικοί προστατευτικοί παράγοντες. Όσον αφορά εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία της στήριξης από την οικογένεια, ενώ οι μισοί ανέφεραν την ύπαρξη καλών φίλων. Οι μισοί ανέφεραν τη στήριξη από ειδικούς, ενώ αρκετοί ανέφεραν και την τήρηση προγράμματος και δομής. Προχωρώντας στους εσωτερικούς παράγοντες κινδύνου, οι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες ανέφεραν ως πολύ δύσκολα διαχειρίσιμη την αισθητηριακή τους υπερευαισθησία σε ήχους και φώτα. Ακόμη περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ως εσωτερικό παράγοντα κινδύνου τα χαρακτηριστικά της ευπιστίας και την κοινωνικής αφέλειας που συχνά τους οδηγούσαν σε λάθος εκτιμήσεις και σε ψυχικές κακουχίες. Οι μισοί ανέφεραν ως εσωτερικό παράγοντα κινδύνου τη δυσκολία τους να ερμηνεύουν σωστά πληροφορίες για ανθρώπους και κοινωνικές καταστάσεις και να σχηματίζουν την όλη εικόνα, παρά την επιτυχή προσοχή τους σε λεπτομέρειες. Σχεδόν οι μισοί μίλησαν για τις επικοινωνιακές τους αδυναμίες και τη μοναξιά που αυτές συνεπάγονται. Όσον αφορά τους εξωτερικούς παράγοντες κινδύνου, σχεδόν όλοι επεσήμαναν ως κύριο παράγοντα την άγνοια των νευροτυπικών ανθρώπων για τις ιδιαιτερότητες των ανθρώπων με αυτισμό. Οι μισοί συμμετέχοντες μίλησαν για μοναξιά, για περιθωριοποίηση και για εκφοβισμό που υπέστησαν από νευροτυπικούς ανθρώπους, ενώ το ένα τρίτο ανέφερε κακοποίηση. Επίσης, πολλοί ανέφεραν ως εξωτερικό παράγοντα κινδύνου το φόρτο αισθητηριακών ερεθισμάτων (π.χ. ηχορύπανση, πολυκοσμία) που προκαλούσε άγχος, κόπωση και διάσπαση προσοχής.

Σύμφωνα με τον ερευνητή (Nelson, 2020), οι προστατευτικοί παράγοντες που ανέφεραν οι παραπάνω συμμετέχοντες με αυτισμό δείχνουν ότι η ψυχική τους ανθεκτικότητα καλλιεργείται περίπου όπως και των νευροτυπικών ανθρώπων, δηλαδή μέσα από ένα πλέγμα εξωτερικών και εσωτερικών προστατευτικών παραγόντων. Η διαφορά έγκειται στους παράγοντες κινδύνου που ανέφεραν, όπου φαίνεται ότι η ψυχική τους ανθεκτικότητα κινδυνεύει *επιπλέον* από παράγοντες που απορρέουν από τις ιδιαιτερότητες του αυτισμού (π.χ. την αισθητηριακή υπερευαισθησία) που δεν πλήττουν τους νευροτυπικούς ανθρώπους, καθώς και από την έλλειψη αποδοχής που συχνά βιώθουν μέσα σε ένα νευροτυπικό κόσμο.

Σε παρόμοιο πνεύμα, αναζητώντας παράγοντες κινδύνου, σε μία προγενέστερη θεωρητική μελέτη, οι McCrimmon και Montgomery (2014) επεχείρησαν μία βιβλιογραφική

αναζήτηση εκείνων των παραγόντων που πιθανό κλονίζουν την ανθεκτικότητα των ατόμων με αυτισμό. Ως τέτοιο παράγοντα ξεχώρισαν, κατ' αρχήν, τα *ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση*, τα οποία χαρακτηρίζουν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, όλα τα άτομα με αυτισμό (American Psychiatric Association, 2013). Αυτά τα ελλείμματα δυσχεραίνουν την κοινωνική τους προσαρμογή και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Η μοναξιά, η κοινωνική απομόνωση και η έλλειψη υποστήριξης θέτουν σε κίνδυνο την ψυχική ανθεκτικότητα, η οποία, όπως συζητήθηκε, σε μεγάλο βαθμό βασίζεται στις υποστηρικτικές σχέσεις. Ένα άλλο χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό που οι ερευνητές ξεχώρισαν ως υπονομευτικό της ανθεκτικότητας είναι η έντονη προσήλωσή τους σε συνήθειες και ρουτίνες. Η εμμονή στην επανάληψη και την ομοιομορφία συνοδεύεται από *μειωμένη ευελιξία* στη σκέψη και συμπεριφορά (ακόμη και αν υπάρχει υψηλή νοημοσύνη), που δυσχεραίνει την αντιμετώπιση προβλημάτων. Οι ερευνητές επίσης αναφέρουν ως επιβαρυντικό παράγοντα την *αισθητηριακή υπερευαισθησία* των ατόμων με αυτισμό, διότι αυτή προκαλεί κόπωση, δυσχεραίνει την κοινωνική τους προσαρμογή, ενώ επίσης παρεμποδίζει την εκτελεστική τους λειτουργία. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό που οι ερευνητές ξεχωρίζουν ως υπονομευτικό της ανθεκτικότητας είναι ότι συχνά επιδεικνύουν *ένταση και επιθετικότητα* απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους, ενίοτε χωρίς έλεγχο, ως αποτέλεσμα των κοινωνικών και ψυχικών τους δυσκολιών. Αυτό δυσχεραίνει τη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων που θα ενίσχυαν την ανθεκτικότητά τους.

Γενικά, είτε κάποιος είναι στο φάσμα του αυτισμού είτε όχι, για να έχει ψυχική ανθεκτικότητα στην ενήλικη ζωή, έχει επισημανθεί ότι είναι σημαντικό να έχει: ικανοποιητική ρύθμιση συναισθημάτων, ευελιξία στη σκέψη, αναπτυγμένη εκτελεστική λειτουργία, καθώς και υποστηρικτικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους (Feder *et al.*, 2019. Masten, 2019). Οι περισσότεροι από αυτούς τους παράγοντες συνδέονται μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η συναισθηματική αυτορρύθμιση συνδέεται με καλύτερη εκτελεστική λειτουργία, καθώς και με ευελιξία σκέψης. Στις επόμενες παραγράφους εξετάζονται αυτοί οι τέσσερις παράγοντες σε σχέση με τους ενήλικες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.

Ο πρώτος παράγοντας, η ρύθμιση συναισθημάτων ('emotion regulation'), απαιτεί, κατ' αρχήν, την αποδοχή συναισθημάτων, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να βλέπει και να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, χωρίς να τα αρνείται ή να τα απωθεί (Maisel *et al.*, 2016). Έχει επισημανθεί ότι τα άτομα με αυτισμό έχουν αυξημένη δυσκολία, σε σύγκριση με νευροτυπικούς συνομηλίκους τους, να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να εκφράζουν λεκτικά τα συναισθήματά τους. Ο σχετικός όρος είναι «αλεξιθυμία», και συνδέεται με τον προσανατολισμό της σκέψης του ατόμου σε παράγοντες έξω από τον εσωτερικό του κόσμο (Griffin, Lombardo & Auyeung, 2016). Η αλεξιθυμία συνδέεται, επίσης, με τη θεωρία του νου: τα άτομα με αυτισμό, ακόμη

και αν είναι πολύ ευφυή, δυσκολεύονται να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των άλλων αλλά και τα δικά τους (Bruggink, Huisman, Vuijk, Kraaij & Garnefski, 2016). Όταν υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα (όπως θυμός ή θλίψη), η αδυναμία αναγνώρισης και έκφρασής τους δημιουργεί ένταση, συχνά και κατάθλιψη (South & Rodgers, 2017). Επιπλέον, η μη αναγνώριση και αποδοχή συναισθημάτων συνδέεται με λανθασμένη διαχείριση καταστάσεων. Η ρύθμιση των συναισθημάτων αφορά διαδικασίες με τις οποίες το άτομο προσπαθεί να αναγνωρίζει και να διαφοροποιεί τα συναισθήματά του, ώστε να βελτιώνει την προσαρμογή του στο περιβάλλον και να έχει καλύτερα αποτελέσματα. Η ρύθμιση αυτή είναι επίσης σημαντική ώστε το άτομο να αποφεύγει, όσο είναι δυνατό, να γίνεται έρμαιο αρνητικών συναισθημάτων και σκέψεων. Κάποιοι θεωρίες θεωρούν το άγχος και την κατάθλιψη ως απόρροια της αδυναμίας για ρύθμιση συναισθημάτων (Bruggink *et al.*, 2016). Η συναισθηματική κατάρρευση, η επιθετική ή/και αυτοτραυματική συμπεριφορά που συχνά εμφανίζουν τα άτομα με αυτισμό έχει στενή σχέση με την αδυναμία τους να διαχειρίζονται αρνητικά συναισθήματα (Mazefsky *et al.*, 2013), με την ψυχική τους ανθεκτικότητα να εκπίπτει σε χαμηλά επίπεδα.

Η ρύθμιση συναισθημάτων επηρεάζει την ευελιξία σκέψης, η οποία βοηθά στην ορθή επεξεργασία των ερεθισμάτων και στη σωστή απόκριση στις προκλήσεις του περιβάλλοντος (Kooze, Schwager & Rothermund, 2015). Τα άτομα με ευελιξία σκέψης μπορούν να επανεξετάζουν μία δύσκολη κατάσταση και να αναζητούν νέα νοήματα και ευκαιρίες σε αυτήν. Διαθέτουν τα περισσότερα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ευελιξία σκέψης; Έχει γίνει λόγος για την πρωτοτυπία σκέψης και τις καινοφανείς ιδέες που αρκετές φορές επιδεικνύουν, ειδικά όταν διαθέτουν ανεπτυγμένη νοημοσύνη και παιδεία (Gaus, 2018). Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, ένα από τα δύο βασικά γνωρίσματα του αυτισμού είναι η προσήλωση σε περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων (American Psychiatric Association, 2013). Τα άτομα με αυτισμό οργανώνουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά τους γύρω από συνήθειες και ρουτίνες που τυπικά ακολουθούν, αποζητώντας την ομοιομορφία και την επανάληψη. Αυτό δεν ενθαρρύνει την ευελιξία. Διαθέτουν ένα περιορισμένο και όχι ευρύ ρεπερτόριο αντιδράσεων και μηχανισμών προσαρμογής, και όποτε προκύπτουν αλλαγές, συνήθως αγχώνονται και δυσκολεύονται να τις διαχειριστούν (Hofvander *et al.*, 2009).

Με την ευελιξία στη σκέψη και με τη ρύθμιση των συναισθημάτων συνδέεται η εκτελεστική λειτουργία. Αυτή περιλαμβάνει διαφορετικές σημαντικές λειτουργίες όπως τον σχεδιασμό και προγραμματισμό ενεργειών, τη ρύθμιση συναισθημάτων, την αναστολή των παρορμήσεων, τη μετατόπιση της προσοχής, την ταυτόχρονη εκτέλεση πολλών εργασιών, την ευελιξία σκέψης, τη μνήμη εργασίας, καθώς και την ευφράδεια λόγου (Geurts & Vissers, 2012. Geurts, Pol, Lobbestaal & Simons, 2020).

Όλες αυτές οι ικανότητες και διαδικασίες χρειάζονται για να εκτελούνται καθημερινές εργασίες. Έχει βρεθεί ότι σε πολλές από αυτές δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό, και συχνά αποτυγχάνουν, ακόμη και αν έχουν υψηλή νοημοσύνη, τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, ενίοτε φτάνοντας να μην μπορούν να ζουν ανεξάρτητα, με ό,τι αρνητικό αυτό συνεπάγεται (Lai *et al.*, 2014, Tantam, 2014). Υπάρχει μια μεταανάλυση 235 μελετών για την εκτελεστική λειτουργία στα άτομα με αυτισμό (Demetriou *et al.*, 2018), που επιβεβαιώνει τη γενικότερη δυσκολία τους, ενώ επισημαίνεται και η αρνητική επίδραση του άγχους. Ένα θετικό εύρημα της μεταανάλυσης είναι ότι οι ενήλικες συμμετέχοντες, σε σύγκριση με παιδιά και εφήβους, εμφάνισαν αρκετά πιο αναπτυγμένη εκτελεστική λειτουργία, πιθανότατα λόγω ωριμότητας και λόγω κατάκτησης στρατηγικών μέσω εκπαίδευσης κι εμπειρίας.

Ο επόμενος, και ίσως πιο σημαντικός, προστατευτικός παράγοντας αφορά τις υποστηρικτικές σχέσεις, όπου σε μεγάλο βαθμό στηρίζεται η ψυχική ανθεκτικότητα (Masten, 2019, Southwick *et al.*, 2014). Όπως αναφέρθηκε, το ένα από τα δύο βασικά γνωρίσματα του αυτισμού αφορά ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση (American Psychiatric Association, 2013). Ακόμη και τα πολύ ευφυή άτομα με αυτισμό, συχνά δεν κατανοούν - λόγω δυσκολίας ανάπτυξης της θεωρίας του νου - τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων. Επίσης, δεν κατανοούν όλα τα γλωσσικά και μη γλωσσικά σήματα επικοινωνίας. Ακόμη, χρειάζονται αρκετό προσωπικό χρόνο για αποσυμπίεση και περισυλλογή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι γενικά δεν επιθυμούν συντροφιά ή ότι δε νιώθουν μοναξιά. Το αντίθετο ισχύει (Gaus, 2018). Στην πράξη, πάντως, λόγω αδυναμιών στην επικοινωνία, συχνά παρεξηγούνται με τους άλλους και απομονώνονται. Η μοναξιά είναι συνήθης για τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (Bishop-Fitzpatrick *et al.*, 2015, Uljarevic, Nuske & Vivanti, 2016, van Elst *et al.*, 2013). Συχνά αποτυγχάνουν να διατηρούν μακροχρόνιες φιλικές και ρομαντικές σχέσεις, να ζουν με σύντροφο ή να κάνουν δικές τους οικογένειες (Magiati & Howlin, 2019).

Συνοπτικά, η ρύθμιση συναισθημάτων, η αναπτυγμένη εκτελεστική λειτουργία, η ευελιξία στη σκέψη, καθώς και η ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων, είναι προστατευτικοί παράγοντες (για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας) στους οποίους τα άτομα με αυτισμό υστερούν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, με αποτέλεσμα αντίστοιχα να κινδυνεύει και να πλήττεται η ψυχική τους ανθεκτικότητα. Μία πρώτη πρόταση είναι να αντιμετωπίζεται η σχετική υστέρηση με συμβουλευτική και ψυχοεκπαίδευση, π.χ. με γνωστική – συμπεριφορική θεραπεία, ενώ επίσης βοηθούν η ωρίμανση και η απόκτηση εμπειριών.

Περισσότερες προτάσεις παρουσιάζονται στο επόμενο μέρος.

4. Προτάσεις

Οι McCrimmon και Montgomery (2014) αναδεικνύουν κάποια θετικά χαρακτηριστικά του αυτισμού, τα οποία πιστεύουν ότι μπορούν να αξιοποιούνται ώστε να αντισταθμίζουν κάποιους παράγοντες κινδύνου που οι ίδιοι οι μελετητές εντόπισαν, όπως συζητήθηκε παραπάνω, σε σχέση με την ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων με αυτισμό. Θεωρούν ότι αυτά τα χαρακτηριστικά, που αφορούν προτερήματα ή δεξιότητες των ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, μπορούν να λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες. Για παράδειγμα, όσον αφορά τη δυσκολία των ατόμων αυτών να επιδεικνύουν ευελιξία σκέψης και προσαρμοστικότητα στις αλλαγές, το αντίστροφο προτέρημά τους είναι ότι έχουν υψηλή απόδοση όταν ακολουθούν ρουτίνες, κανόνες, προγράμματα, καθώς και όταν εστιάζουν σε κάτι συγκεκριμένο. Επίσης, ενώ συνήθως δυσκολεύονται να διαχειρίζονται αλλαγές και νέα θέματα που προκύπτουν, υπερέχουν στην ανάλυση πληροφοριών, στη συστηματοποίηση, στην εφαρμογή κανόνων και τύπων, καθώς και στην αναγνώριση εσωτερικών αλληλουχιών και προτύπων. Ακόμη, ενώ δυσκολεύονται να κατανοούν την 'όλη εικόνα', διακρίνουν λεπτομέρειες που άλλοι χάνουν. Οι McCrimmon και Montgomery (2014) προτείνουν να δίνεται προσοχή σε όλες αυτές τις ικανότητες των ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, και να γίνεται αξιοποίησή τους σε δραστηριότητες και εργασίες. Έτσι, τα άτομα αυτά θα έχουν έργο και ρόλο, κάτι που θα ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους, τη θέση τους σε ομάδες, καθώς και την ανθεκτικότητά τους.

Σε παρόμοιο πνεύμα, οι Wong, Donnelly, Neck και Boyd (2018), οι οποίοι δεν εστιάζουν στην ανθεκτικότητα αλλά στην ενδυνάμωση των ατόμων με αυτισμό στους χώρους εργασίας, προτείνουν να αξιοποιούνται συστηματικά τα προτερήματά τους. Υποστηρίζουν ότι τα εργασιακά περιβάλλοντα μπορούν να επωφελούνται σημαντικά από την ικανότητα των ατόμων με αυτισμό για υψηλή προσήλωση και συγκέντρωση σε συγκεκριμένα αντικείμενα, για πιστή τήρηση προγραμμάτων και τύπων, για αναγνώριση αλληλουχιών και εσωτερικών κανόνων, για συστηματοποίηση, για επιτυχή προσοχή στις λεπτομέρειες, για απομνημόνευση και για γρήγορη επεξεργασία οπτικών πληροφοριών. Τα άτομα τυπικής ανάπτυξης δε διαθέτουν αυτές τις ικανότητες σε τόσο υψηλό βαθμό. Οι ερευνητές προτείνουν να προσεγγίζεται ο αυτισμός ως πηγή συγκεκριμένων δυνατοτήτων και όχι αδυναμιών. Με άλλα λόγια, εστιάζουν στους προστατευτικούς παράγοντες και όχι στους παράγοντες κινδύνου. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν υπάρξει φωνές που λένε ότι ο αυτισμός, ειδικά όταν δε συνοδεύεται από νοητική αναπηρία αλλά από υψηλή νοημοσύνη, δεν πρέπει να χαρακτηρίζεται ως νευρολογική διαταραχή, αλλά ως νευρολογική *διαφοροποίηση* που περιλαμβάνει και ελλείμματα και ικανότητες. Έχει φανεί ότι σε φιλικά προς τον αυτισμό περιβάλλοντα, τα άτομα με αυτισμό μπορούν όχι μόνο να μην έχουν πρόβλημα, αλλά και να ευδοκιμούν. Αντίθετα, άτομα με αυτισμό που είχαν

τραυματικές εμπειρίες μεγαλώνοντας άρχισαν να εκδηλώνουν εντονότερα κάποια αρνητικά χαρακτηριστικά του αυτισμού (Baron-Cohen, 2017, Lai et al., 2014).

Ακόμη και αν υπάρχει διαφωνία για την όλη προσέγγιση, είναι εποικοδομητικό και για τα άτομα με αυτισμό και για την κοινωνία να γίνεται μια προσπάθεια εξισορρόπησης, δηλαδή να δίνεται προσοχή όχι μόνο στις αδυναμίες αλλά και στις δυνατότητες των ατόμων αυτών. Οι Kaboski, McDonnell και Valentino (2017), μετά από μια βιβλιογραφική προσέγγιση επί της ψυχικής ανθεκτικότητας στον αυτισμό, προτείνουν να δίνεται ίση προσοχή και στους παράγοντες κινδύνου και στους προστατευτικούς παράγοντες. Θεωρούν ότι, ενώ οι περισσότερες εμπειρικές έρευνες για παιδιά με αυτισμό εστιάζουν σε ελλείμματα και αρνητικά αποτελέσματα, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να φωτίσει και τις θετικές όψεις του αυτισμού. Σε ίδιο πνεύμα, ο Szatmari (2018), επίσης μετά από μια βιβλιογραφική προσέγγιση επί της ψυχικής ανθεκτικότητας στον αυτισμό, προτείνει να γίνονται εμπειρικές μελέτες που θα εξετάζουν πώς, σε βάθος χρόνου, επιδρούν στην ανθεκτικότητα των ατόμων με αυτισμό παράγοντες με προστατευτικό ρόλο. Ως τέτοιους παράγοντες ξεχωρίζει τις ικανότητες των ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, καθώς και τα υποστηρικτικά πλαίσια (π.χ. οικογένεια, σχολείο).

Γενικά, για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας όλων των ανθρώπων, με αυτισμό ή όχι, χρειάζεται να αναγνωρίζεται ότι οι άνθρωποι ανήκουν σε οικογένειες, οι οικογένειες ανήκουν σε γειτονιές και κοινότητες, και αυτές ανήκουν σε κοινωνίες και πολιτισμούς. Όσες προσπάθειες και παρεμβάσεις γίνονται σε κάποιο από τα παραπάνω επίπεδα επιδρούν στα υπόλοιπα. Οι Southwick και συνεργάτες (2014) υποστηρίζουν ότι, πολλές φορές, η πιο επιτυχής παρέμβαση για ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας αφορά παρέμβαση στο μόλις ανώτερο επίπεδο. Για παράδειγμα, για να βοηθηθεί ένα μικρό παιδί να γίνει πιο ανθεκτικό, η εξατομικευμένη στήριξη στο παιδί μπορεί να μην είναι τόσο αποτελεσματική όσο η ενίσχυση των γονέων του (π.χ. με συμβουλευτική) ή η ενίσχυση του σχολείου του (π.χ. με προγράμματα ψυχικής υγείας). Μπορεί να μην είναι εύκολο να καθοριστεί, κάθε φορά, αν η παρέμβαση σε επίπεδο ατόμου ωφελεί λιγότερο ή περισσότερο από παρεμβάσεις σε ανώτερα επίπεδα, αλλά όλες οι παρεμβάσεις βοηθούν.

Ειδικά όσον αφορά το οικογενειακό πλαίσιο, η ύπαρξη ενός ισχυρού δεσμού στοργής ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς/φροντιστές θεωρείται ύψιστης σημασίας για την αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων στο παρόν και στο μέλλον (Feder et al., 2019). Όταν ένα παιδί μεγαλώνει με αγάπη, ασφάλεια και σταθερότητα, μπορεί να χτίζει άμυνες και μηχανισμούς προστασίας. Το ότι τα παιδιά είναι, γενικά, πολύ πιο προσαρμοστικά σε αλλαγές από τους ενηλίκους πιστεύεται ότι εν μέρει βασίζεται στη στενή σχέση προσκόλλησης και φροντίδας που έχουν σχηματίσει με τους γονείς/φροντιστές τους (Southwick et al., 2014).

Πέρα από την καθοριστική σημασία της οικογένειας, μέγιστο μέρος της ψυχικής ανθεκτικότητας βασίζεται, όπως προαναφέρθηκε, στις στενές σχέσεις με άλλους ανθρώπους (Masten, 2019). Αυτές οι σχέσεις προσφέρουν συναισθηματική υποστήριξη και ενισχύουν την ικανότητα για αντιμετώπιση αντιξοοτήτων. Είναι πιθανό η ωριμότητα που κατακτάται με το πέρασμα του χρόνου να βοηθά το άτομο να σχηματίζει βαθύτερες, πιο αυθεντικές και πιο πνευματικές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους (Southwick *et al.*, 2014).

Ένας τελευταίος, πιο γενικός, παράγοντας που ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα αφορά την ευρύτερη φιλοσοφία που έχει κάποιος, μία πιθανή αίσθηση σκοπού και νοήματος της ζωής, που μπορεί να συνοδεύεται από πίστη σε κάποια ιδεολογία ή κίνημα ή θρησκεία (Feder *et al.*, 2019, Masten, 2019). Όταν κάποιος πιστεύει σε κάτι μεγαλύτερο από τον εαυτό του, αποκτά κάτι σαν αποστολή, και η προσήλωση σε αυτή τον δυναμώνει.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις για μελλοντική μελέτη

Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι μόνο προσωπικό χαρακτηριστικό, αλλά σε μεγάλο βαθμό τροφοδοτείται από υποστηρικτικές οικογένειες, σχέσεις, δομές και θεσμούς. Η ψυχική ανθεκτικότητα περιλαμβάνει τη μειωμένη ευαλωτότητα σε κινδύνους, την αντιμετώπιση των δυσκολιών, και, τελικά, τα θετικά αποτελέσματα παρά τους παράγοντες κινδύνου. Οι ενήλικες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, σε σύγκριση με τους νευροτυπικούς συνομηλίκους τους, αντιμετωπίζουν περισσότερους παράγοντες κινδύνου που υπονομεύουν την ανθεκτικότητά τους. Αυτοί οι παράγοντες κινδύνου είναι εσωτερικοί, προερχόμενοι από τα ελλείμματα του αυτισμού (π.χ. επικοινωνιακές κι αισθητηριακές δυσκολίες), καθώς και εξωτερικοί, κυρίως προερχόμενοι από την ελλιπή γνώση και ευαισθητοποίηση των κοινωνικών περιβαλλόντων για τον αυτισμό.

Υπάρχουν κάποιοι προστατευτικοί παράγοντες που βοηθούν. Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, με ό,τι αυτό περιέχει (οικογένεια, σχολείο, φίλεις, επαγγελματίες/προγράμματα ψυχικής υγείας) δείχνει να είναι ο πιο καθοριστικός προστατευτικός παράγοντας, καλύπτοντας, σε κάποιο βαθμό, τα κενά που προκύπτουν από τις επικοινωνιακές δυσκολίες των ατόμων με αυτισμό. Άλλοι βασικοί προστατευτικοί παράγοντες θεωρούνται η ρύθμιση συναισθημάτων, η ευελιξία στη σκέψη και η αναπτυγμένη εκτελεστική λειτουργία. Όπως συζητήθηκε, τα άτομα με αυτισμό συνήθως υστερούν σε αυτούς τους τομείς, οπότε χρειάζονται σχετική στήριξη και εκπαίδευση. Προαναφερθείσες μελέτες (Nelson, 2020. Szatmari 2018) υποδεικνύουν ως επιπλέον προστατευτικούς παράγοντες για την ανθεκτικότητα των ατόμων με αυτισμό τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, οι οποίες μπορούν να καλλιεργούνται και να κάνουν τα άτομα να νιώθουν ικανά, χρήσιμα, καθώς και πιο ευτυχή και ανθεκτικά.

Δεν έχουν γίνει εμπειρικές μελέτες σχετικά με το πώς η αξιοποίηση αυτών των ικανοτήτων επιδρά στην ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων με αυτισμό, και γενικά η εμπειρική έρευνα στο πεδίο είναι ελαχιστότατη, οπότε υπάρχουν πολλά να εξεταστούν. Μελλοντικές μελέτες χρειάζεται να δώσουν φωνή στα ίδια τα άτομα με αυτισμό, και όχι μόνο σε γονείς/φροντιστές, όπως κυρίως έχει συμβεί μέχρι τώρα. Επίσης, χρειάζεται να γίνουν και μελέτες σε βάθος χρόνου ώστε να εξεταστεί πώς οι προστατευτικοί παράγοντες και οι παράγοντες κινδύνου επιδρούν μακροπρόθεσμα στην ψυχική ανθεκτικότητα, η οποία έχει δυναμική διάσταση και περνά διακυμάνσεις.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (1980) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed., text revision) [DSM-III]. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (1994) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision) [DSM-IV]. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text revision) [DSM-V]. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Baron-Cohen, S. (2001) Theory of mind and autism: A review. In L. M. Glidden (Ed.), *International review of research in mental retardation: Autism* (Vol. 23, pp. 169-184). San Diego, CA: Academic Press.
- Baron-Cohen, S. (2017) Editorial Perspective: Neurodiversity—a Revolutionary Concept for Autism and Psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58(6), 744-747. doi:10.1111/jcpp.12703.
- Bishop-Fitzpatrick, L., Mazefsky, C. A., Minshew, N. J. & Eack, S. M. (2015) The relationship between stress and social functioning in adults with autism spectrum disorder and without intellectual disability. *Autism Research*, 8(2), 164-173. doi:10.1002/aur.1433
- Bruggink, A., Huisman, S., Vuijk, R., Kraaij, V. & Garnefski, N. (2016) Cognitive emotion regulation, anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 22, 34-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2015.11.003>
- Chakurian, D. (2021) Resilience in Family Caregivers of Adults With Autism Spectrum Disorder: An Integrative Review of the Literature, *Innovation in Aging*, 5(1), 817-818. <https://doi.org/10.1093/geroni/igab046.2981>

- Clark, M., Adams, D. (2021) Resilience in Autism and Intellectual Disability: a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* (2021). <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00239-w>
- Demetriou, E. A., Lampit, A., Quintana, D. S., Naismith, S. L., Song, Y. J. C., Pye, J. E., et al. (2018) Autism spectrum disorders: A meta-analysis of executive function. *Molecular Psychiatry*, 23, 1198–1204. <http://dx.doi.org/10.15405/ejbsbs.166>
- Donvan, J. & Zucker, C. (2018) *In a different key: The story of autism*. New York, NY: Broadway Books. doi:10.1002/jhbs.21880
- Farkas, T. N., Mendy, J. & Kargas, N. (2020) Enhancing Resilience in Autistic Adults Using Community-based Participatory Research: A Novel HRD Intervention in Employment Service Provision. *Advances in Developing Human Resources*, 22(4), 370–386. <https://doi.org/10.1177/1523422320946293>
- Feder, A., Fred-Torres, S., Southwick, S. M. & Charney, D. S. (2019) The Biology of Human Resilience: Opportunities for Enhancing Resilience Across the Life Span. *Biological psychiatry*, 86(6), 443–453. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.07.012>
- Gaus, V. L. (2018) (2nd ed.) *Cognitive-Behavioral Therapy for Adults with Autism Spectrum Disorder*. New York: Guilford Press.
- Geurts, H. M., Pol, S. E., Lobbetael, J. & Simons, C. J. P. (2020) Executive functioning in 60+ autistic males: The discrepancy between experienced challenges and cognitive performance. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1380–1390. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04368-9>
- Geurts, H. M. & Vissers, M. E. (2012) Elderly with autism: executive functions and memory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 665–675. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1291-0>
- Griffin, C., Lombardo, M. V. & Auyeung, B. (2016) Alexithymia in children with and without autism spectrum disorders. *Autism Research*, 9(7), 773–780. <https://doi.org/10.1002/aur.1569>
- Happé, F. & Charlton, R. A. (2012) Aging in autism spectrum disorders: a mini-review. *Gerontology*, 58(1), 70–78. <https://doi.org/10.1159/000329720>
- Happé, F. & Frith, U. (2006) The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 5–25.
- Heselton, G.A. (2021) Childhood adversity, resilience, and autism: a critical review of the literature, *Disability & Society*. DOI: 10.1080/09687599.2021.1983416
- Hofvander, B., Delorme, R., Chaste, P., Nydén, A., Wentz, E., St hlberg, O., ... Leboyer, M. (2009) Psychiatric and psychosocial problems in adults with normal-intelligence autism spectrum disorders. *BMC Psychiatry*, 9, 35. doi: 10.1186/1471-244X-9-35.

- Hwang, Y.I., Foley, K. & Trollor, J.N. (2020) Aging Well on the Autism Spectrum: An Examination of the Dominant Model of Successful Aging. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 2326–2335. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3596-8>
- Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. *New Child*, 2, 217-250.
- Groden, J., Kantor, A., Woodard, C. R. & Lipsitt, L. P. (2011) *How everyone on the autism spectrum, young and old, can...become resilient, be more optimistic, enjoy humor, be kind, and increase self-efficacy—A positive psychology approach*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Koole, S. L., Schwager, S. & Rothermund, K. (2015) Resilience is more about being flexible than about staying positive. *The Behavioral and brain sciences*, 38, e109. <https://doi.org/10.1017/S0140525X14001599>
- Kaboski, J.R., McDonnell, C.G. & Valentino, K. (2017) Resilience and Autism Spectrum Disorder: Applying Developmental Psychopathology to Optimal Outcome. Review *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, 175-189. <https://doi.org/10.1007/s40489-017-0106-4>
- Lai, M. C., Anagnostou, E., Wiznitzer, M., Allison, C. & Baron-Cohen, S. (2020) Evidence-based support for autistic people across the lifespan: maximising potential, minimising barriers, and optimising the person-environment fit. *The Lancet. Neurology*, 19(5), 434-451. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(20\)30034-X](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(20)30034-X)
- Lai, M. C. & Baron- Cohen, S. (2015) Identifying the lost generation of adults with autism spectrum conditions. *Lancet Psychiatry*, 2, 2013-2027.
- Lai, M., Lombardo, V. & Baron-Cohen, S. (2014) Autism. *Lancet*, 383, 896-910.
- Lai, M. C. & Szatmari, P. (2019) Resilience in autism: Research and practice prospects. *Autism*, 23(3), 539–541. <https://doi.org/10.1177/1362361319842964>
- Lombardo, M. V. & Baron-Cohen, S. (2010) The role of the self in mindblindness in autism. *Consciousness and Cognition*, 20, 130–140.
- Magiati, I. & Howlin, P. (2019) Adult Life for People with Autism Spectrum Disorders. In F.R. Volkmar (Ed.), *Autism and Pervasive Developmental Disorders* (pp. 220-248). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108297769.011>
- Maisel, M. E., Stephenson, K. G., South, M., Rodgers, J., Freeston, M. H. & Gaigg, S. B. (2016) Modeling the cognitive mechanisms linking autism symptoms and anxiety in adults. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(5), 692-703. <http://dx.doi.org/10.1037/abn0000168>
- Masten, A. S. (2001) Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

- Masten, A. S. (2019), Resilience from a developmental systems perspective. *World Psychiatry*, 18, 101-102. <https://doi.org/10.1002/wps.20591>
- Masten, A. S. (2015) *Ordinary Magic. Resilience in Development*. New York, NY: Guilford Publications.
- Mazefsky, C. A., Herrington, J., Siegel, M., Scarpa, A., Maddox, B. B., Scahill, L. & White, S. W. (2013) The role of emotion regulation in autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(7), 679-688. doi:10.1016/j.jaac.2013.05.006
- McCrimmon A.W., Montgomery J.M. (2014) Resilience-Based Perspectives for Autism Spectrum Disorder. In: Prince-Embury S., Saklofske D. (eds) *Resilience Interventions for Youth in Diverse Populations. The Springer Series on Human Exceptionality*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0542-3_17
- Montgomery, J. M., Schwean, V. L., Burt, J.-A. G., Dyke, D. I., Thorne, K. J., Hindes, Y. L., McCrimmon, A. W. & Kohut, C. S. (2008) Emotional Intelligence and Resiliency in Young Adults With Asperger's Disorder: Challenges and Opportunities. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 70-93. <https://doi.org/10.1177/0829573508316594>
- Mukaddes, N. M., Hergüner, S. & Tanidir, C. (2010) Psychiatric disorders in individuals with high-functioning autism and Asperger's disorder: similarities and differences. *The World Journal of Biological Psychiatry: the official journal of the World Federation of Societies of Biological Psychiatry*, 11(8), 964-71.
- Murphy, C. M., Wilson, C. E., Robertson, D. M., Ecker, C., Daly, E. M., Hammond, N., ... McAlonan, G. M. (2016) Autism spectrum disorder in adults: diagnosis, management, and health services development. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 1669-1686. doi:10.2147/NDT.S65455.
- Nelson, A. (2020) *Authentic Perspectives on Autistic Resilience: Implications for Schools and Society* [PhD thesis, Marshall University]. <https://mds.marshall.edu/etd/1279>
- Rolland, T., Cliquet, F., Anney, R.J., Traut, N., Mathieu, A., Huguet, G., ... Bourgeron, T. (2021) Towards a gene-level map of resilience to genetic variants associated with autism. medRxiv.
- Rodgers, J. & Ofield, A. (2018) Understanding, Recognising and Treating Co-occurring Anxiety in Autism. *Current Developmental Disorders Report*, 5, 58-64. <https://doi.org/10.1007/s40474-018-0132-7>
- Rutter, M. (2012) Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. doi:10.1017/S0954579412000028
- South, M. & Rodgers, J. (2017) Sensory, Emotional and Cognitive Contributions to Anxiety in Autism Spectrum Disorders. *Frontiers in human neuroscience*, 11(20), 1-7. doi:10.3389/fnhum.2017.00020

- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C. & Yehuda, R. (2014) Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, 5, 10.3402/ejpt.v5.25338.
<https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Stagg, S. D. & Belcher, H. (2019) Living with autism without knowing: receiving a diagnosis in later life. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 7(1), 348-361, DOI: 10.1080/21642850.2019.1684920
- Szatmari, P. (2018) Risk and resilience in autism spectrum disorder: a missed translational opportunity? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 60(3), 225-229. doi: 10.1111/dmcn.13588
- Tantam, D. (2014) Adults with ASD. *Current Developmental Disorders Reports*, 1, 1-7.
<https://doi.org/10.1007/s40474-013-0005-z>
- Τσαλαμάνιός, Μ., Λαζαράτου, Ε. & Αντωνίου, Α. (2016) Η διάσταση της ηθικής κρίσης στον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και στο σύνδρομο Asperger. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 135-152.
- Uljarevic, M., Nuske, H. & Vivanti, G. (2016) Anxiety in Autism Spectrum Disorder. In L. Mazzone & B. Vitello (Eds.), *Psychiatric Symptoms and Comorbidities in Autism Spectrum Disorder* (pp. 21-38). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-29695-1_2
- Ungar M. (2015) Practitioner Review: Diagnosing childhood resilience—a systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social and physical ecologies. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 56(1), 4-17.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12306>
- van Elst, L.T., Pick, M., Biscaldi, M., Fangmeier, T. & Riedel, A. (2013) High-functioning autism spectrum disorder as a basic disorder in adult psychiatry and psychotherapy: psychopathological presentation, clinical relevance and therapeutic concepts. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 263 (Suppl. 2), 189-96. doi: 10.1007/s00406-013-0459-3.
- Wong, P. S., Donnelly, M., Neck, P.A. & Boyd, B. (2018) “Positive Autism: Investigation of Workplace Characteristics Leading to a Strengths-Based Approach to Employment of People with Autism,” *Revista De Management Comparat International / Review of International Comparative Management*, 19(1), 15-30.

**Η ΟΠΤΙΚΗ-ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΛΕΞΕΩΝ
ΚΑΙ Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΩΣ
ΠΡΟΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ
ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥ
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
VISUAL-ORTOGRAPHIC WORD RECOGNITION AND
PHONOLOGICAL AWARENESS AS PREDICTIVE
INDICATORS OF READING AND WRITING IN THE
CONTEXT OF EMERGING LITERACY IN
PRESCHOOL EDUCATION**

Μαρία Πέτρου
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας
Εκπ/σης (ΠΕ60)
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
στις επιστήμες της αγωγής
mara_petrou@yahoo.gr

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής ΠΤΔΕ
Παν. Κρήτης & ΕΑΠ
ispantid@uoc.gr

Μαρίνα Τζακώστα
Καθηγήτρια ΠΤΠΕ
Παν. Κρήτης & ΕΑΠ
martzak@uoc.gr

Περίληψη

Τα ευρήματα πολλών μελετών έχουν αναδείξει έναν ικανό αριθμό προγνωστικών δεικτών της ανάγνωσης και της γραφής. Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί έναν από τους προγνωστικούς δείκτες που έχουν μελετηθεί εκτενώς και, παρόλο που μπορεί να προβλέψει, ως ένα βαθμό, την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής σε αρχάριους αναγνώστες, όπως είναι τα μικρά παιδιά, δεν εμφανίζεται ως η μοναδική μεταβλητή που μπορεί να σκιαγραφήσει επαρκώς τη συνολική εικόνα του μελλοντικού αναγνώστη. Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα μελέτη που διενεργήθηκε στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας για τις ανάγκες του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του ΕΑΠ διερευνήθηκε η σημασία, όχι μόνο της φωνολογικής επίγνωσης αλλά και της οπτικής-ορθογραφικής ικανότητας (αναγνώριση λέξεων ως εικόνα πριν τη συστηματική διδασκαλία), η οποία έχει μελετηθεί λιγότερο σε σχέση με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Επομένως, σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας δράσης ήταν να διερευνήσει την προβλεπτική αξία των δύο προαναφερθέντων μεταγλωσσικών ικανοτήτων σε σχέση με τις βασικές δεξιότητες γραμματισμού στην προσχολική ηλικία, στο πλαίσιο της εφαρμογής ενός προγράμματος αναδυόμενου γραμματισμού. Το δείγμα αποτέλεσαν οι μαθητές ενός τμήματος νηπιαγωγείου

σε περιοχή της Αττικής ($n=16$), οι οποίοι υποβλήθηκαν σε τεστ αξιολόγησης ικανοτήτων (οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων, φωνολογική επίγνωση, ανάγνωση, γραφή) στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους. Τα αποτελέσματα της έρευνας επικυρώνουν τον σημαντικό ρόλο και των δύο παραγόντων (φωνολογικού και οπτικού-ορθογραφικού) για την ανάπτυξη των ικανοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής. Μάλιστα, η οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων εμφανίζεται ως ο πιο αξιόπιστος προγνωστικός δείκτης της εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, σε πρώιμα στάδια, κατά βάση πριν την εφαρμογή του προγράμματος αναδυόμενου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. Αυτό το συμπέρασμα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί, κατά τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων για τη γλώσσα, καθώς και στην οικοδόμηση μιας πληρέστερης εικόνας όσον αφορά τις δυνατότητες των μικρών μαθητών πριν την έναρξη της συστηματικής γλωσσικής διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά

Ανάγνωση, γραφή, φωνολογική επίγνωση, ορθογραφική ικανότητα, οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων.

Abstract

Many studies have highlighted a sufficient number of predictive indicators of reading and writing. Phonological awareness is one of the most well studied prognostic indicators and although it can, to some extent, predict the course of development of the reading and writing abilities in young readers it does not appear to be the only variable that can contribute to a complete picture of the future reader. For this reason, in the present study carried out in the framework of a dissertation for the needs of the postgraduate program “Education Sciences” of the EAP, the importance of not only phonological awareness but also of visual-orthographic skill (word recognition as an image before systematic teaching), which has been under studied in relation to the factors that affect reading and writing learning. The purpose of this quantitative research was to investigate the predictive value of the two aforementioned skills in relation and in comparison to basic preschool literacy skills, in the context of implementing an emergent literacy program. The sample of the study consist of the students of a kindergarten located in Attica ($n = 16$) who participated in an aptitude assessment test (visual-orthographic recognition of words, phonological awareness, writing, reading) at the beginning and end of the school year. The results of the study confirm the importance of both factors (phonological and visual-orthographic) for the development of reading and writing skills. In addition, the visual-orthographic factor appears to be the most reliable predictor of reading and writing, in the early stages, before the implementation of emergent literacy programs in kindergarten. We suggest that this finding could be accommodated in the design of language curricula, as well as in building a complete picture of the reading and writing potentials of young students before the onset of systematic language teaching.

Key words

Reading, writing, phonological awareness, orthographic skill, visual-orthographic recognition of words.

0. Εισαγωγή

Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν σύνθετες γλωσσικές, γνωσιακές και πολιτισμικές λειτουργίες με επίκτητο χαρακτήρα. Ο Pinker (2000:13) χαρακτηρίζει τη γραφή και την ανάγνωση ως «μη φυσικές προσθήκες» στη βασική λειτουργία της ομιλίας και της κατανόησής της, αναδεικνύοντας την ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας για την εκμάθησή τους. Η μελέτη τους μπορεί να πραγματοποιηθεί υπό πολλά διαφορετικά πρίσματα. Ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο μελέτης είναι η σχέση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς οι μεταγλωσσικές ικανότητες παίζουν σημαντικό ρόλο, τόσο για την ανάπτυξη της αναγνωστικής λειτουργίας (Τάφα, 2001: 29), όσο και για τη χρήση του γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2010: 452). Για αυτόν τον λόγο, οι μεταγλωσσικές ικανότητες έχουν μελετηθεί και ως προγνωστικοί δείκτες της ανάγνωσης και της γραφής.

Η συστηματική διερεύνηση των παραγόντων που καθορίζουν την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής οδήγησε στην ανάδειξη ενός σημαντικού αριθμού προγνωστικών δεικτών. Μεταξύ αυτών είναι η *φωνολογική επίγνωση* (National Reading Panel, 2000), η *μορφολογική επίγνωση* (Γρηγοράκης & Μανωλίτσης, 2016), η *ταχεία αυτοματοποιημένη κατονομασία* (Rapid automatized naming-RAN) (Powell & Atkinson, 2021), η *γνώση των γραμμάτων* (Stahl & Murray, 1994), η *μακροπρόθεσμη μνήμη* (Bogaerts, Szmalec, De Maeyer, Page & Duyck, 2016), η *βραχυπρόθεσμη μνήμη* (Hachmann, Cashdollar, Postiglione & Job, 2020), η *οπτική-ορθογραφική ικανότητα* (Rakhlin, Mourgues, Cardoso-Martins, Kornev & Grigorenko, 2019) κ.ά. Η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να έχει σημαντικό μερίδιο στην πρόγνωση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, ωστόσο δεν αρκεί για να κατανοηθεί πλήρως η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων γραμματισμού (Rakhlin κ.ά., 2019). Παράλληλα, σε σημαντικά θεωρητικά σχήματα αναδεικνύεται ο ρόλος της ορθογραφικής ικανότητας (Ehri, 1995, Share, 1995). Κατά συνέπεια, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, θα συνεκτιμηθεί η προγνωστική αξία αυτών των δύο μεταγλωσσικών ικανοτήτων, της φωνολογικής επίγνωσης, καθώς και της οπτικής-ορθογραφικής ικανότητας σε σχέση με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Τέλος, το ενδιαφέρον της ερευνητικής μας απόπειρας εστιάζεται στα πρώτα στάδια της εκμάθησης της γραπτής γλώσσας, δηλαδή σε πολύ αρχάριους αναγνώστες, όπως είναι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών), τα οποία εκπαιδεύονται μέσα σε ένα περιβάλλον αναδυόμενου γραμματισμού.

1. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Ένας μεγάλος αριθμός θεωρητικών μοντέλων ερμηνεύουν τον τρόπο που λειτουργεί η ανάγνωση και η γραφή αναδεικνύοντας με διάφορους τρόπους τη φωνολογία και την ορθογραφία ως σημαντικούς μηχανισμούς, οι οποίοι υποστηρίζουν την αναγνωστική λειτουργία και την ορθογραφημένη γραφή (Gough & Tunmer, 1986, Seidenberg & McClelland 1989, Adams, 1990, Ehri, 1995, Share, 1995, Πόρποδας, 2002, Ziegler & Goswami, 2005, Perfetti, 2007, Αϊδίνης, 2010).

1.1. Η σχέση της οπτικής-ορθογραφικής ικανότητας με την ανάγνωση και τη γραφή

Σημαντικός αριθμός ερευνών επιβεβαιώνουν την αξία της οπτικής-ορθογραφικής ικανότητας ως προγνωστικού δείκτη της ανάγνωσης ή/ και της γραφής (Barker, Torgesen & Wagner, 1992, Badian, 1998, Badian, 2001, Georgiou, Parrila & Papadopoulos, 2008, Conrad, Harris & Williams, 2013, Rothe, Schulte-Korne & Ise, 2014, Deacon, Pasquarella, Marinus, Tims & Castles, 2018, Mimeau, Ricketts & Deacon, 2018, Morris & Perney, 2018, Rakhlin κ.ά., 2019, Zarić, Hasselhorn & Nagler, 2021). Μάλιστα, σε αρκετές έρευνες χρησιμοποιείται ως προγνωστικός δείκτης της ανάγνωσης ή/και της γραφής η ορθογραφική επεξεργασία και γνώση σε λεξικό και υπολεξικό επίπεδο (Barker κ.ά., 1992, Georgiou κ.ά., 2008, Conrad κ.ά., 2013, Rothe κ.ά., 2014, Morris & Perney, 2018, Rakhlin κ.ά., 2019, Zarić κ.ά., 2021), ενώ σε άλλες χρησιμοποιείται ως προγνωστικός δείκτης η ορθογραφική μάθηση (Badian, 1998, Badian, 2001, Deacon κ.ά., 2018, Mimeau κ.ά., 2018). Επιπλέον, σε κάποιες έρευνες η ορθογραφική επεξεργασία, ορθογραφική επίγνωση και η ορθογραφική μάθηση εμφανίζονται σημαντικές για την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Caravolas, Kessler, Hulme & Snowling, 2005, Wright & Ehri, 2007, Pollo, Treiman & Kessler, 2008, Ouellette & Sénéchal, 2008, Castles, Wilson & Coltheart, 2011). Έτσι, η ορθογραφική μάθηση, αναδεικνύεται ως μια ενδιαφέρουσα μεταβλητή, που κατά τη γνώμη μας, πρέπει να μελετηθεί σε βάθος στην προσχολική ηλικία και στην ελληνική γλώσσα με δεδομένη την έλλειψη σχετικών ερευνών.

1.2. Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση και τη γραφή

Από την άλλη μεριά, πλήθος μελετών αναδεικνύουν τη συσχέτιση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και δεξιοτήτων ανάγνωσης ή/και γραφής (National Reading Panel, 2000), αν και για κάποιους ερευνητές αυτή η σχέση είναι αμφιλεγόμενη. Συγκεκριμένα, σε κάποιες έρευνες η φωνολογική επίγνωση εμφανίζεται ως προγνωστικός δείκτης της ανάγνωσης ή/ και της γραφής (Porpodas, 1999, Aidinis & Nunes, 2001, Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub Zadeh & Shanahan, 2001, Τάφα, 2001, Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004, Παλαιοθόδωρου, 2004, Μουζάκη, Πρωτόπαπας & Τσαντούλα, 2008, Papadopoulos, Spanoudis & Kendeou, 2009, Caravolas κ.ά., 2012,

Hulme, Bowyer-Crane, Carroll, Duff & Snowling, 2012, Melby-Lerv g, Lyster & Hulme, 2012, Vander & Reybroeck, 2018, Niolaki, Vousden, Terzopoulos, Taylor, Sephton & Masterson, 2020, Pérez-Pereira, Mart nez-López & Maneiro, 2020), σε άλλες μελέτες αναδεικνύεται ως αλληλεπιδραστική η σχέση μεταξύ των μεταβλητών (Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987, Landerl κ.ά., 2019), ενώ αλλού παρουσιάζεται η αντίστροφη εικόνα, όπου η γραφή εμφανίζεται ως αιτία των ατομικών διαφορών φωνολογικής επίγνωσης των μικρών παιδιών [βλ. έρευνα των Kamii και Manning (2002)]. Επιπλέον, στην πλειοψηφία αυτών των ερευνών η φωνημική επίγνωση εμφανίζεται ως η πιο σημαντική φωνολογική δεξιότητα, ενώ όταν συνοδεύεται από τη γνώση των κανόνων αντιστοίχισης φωνήματος-γραφήματος, ενισχύεται η αναγνωστική ευχέρεια και η ικανότητα της γραφής. Επομένως, είναι σημαντικό να διερευνηθεί περαιτέρω η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης (φωνημική επίγνωση και γραφοφωνημική αντιστοιχία) με την ανάγνωση και τη γραφή σε ελληνόφωνους μαθητές του νηπιαγωγείου.

2. Σκοπός έρευνας

Στην παρούσα εργασία διερευνούμε τη σπουδαιότητα της οπτικής-ορθογραφικής αναγνώρισης λέξεων (λέξη ως εικόνα πριν τη συστηματική διδασκαλία) και της φωνολογικής επίγνωσης (φωνημική επίγνωση και γραφοφωνημική αντιστοιχία), ως προγνωστικών δεικτών της ανάγνωσης και της γραφής, στο πλαίσιο της εφαρμογής ενός προγράμματος αναδυόμενου γραμματισμού στην προσχολική ηλικία.

3. Μέθοδος

3.1. Συμμετέχοντες

Σε αυτήν την ποσοτική έρευνα δράσης το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 16 μαθητές μιας τάξης δημόσιου νηπιαγωγείου του νομού Αττικής ($n=16$) με σχετική ισορροπία των δύο φύλων (7 αγόρια και 9 κορίτσια), και μεικτών ηλικιών (8 νήπια και 8 προνήπια), με μέσο όρο ηλικίας τα 5,8 έτη στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας. Πρόκειται για ένα μικρό δείγμα που αφορά την τάξη του νηπιαγωγείου που η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός είχε τοποθετηθεί για το σχολικό έτος 2020-2021.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι πρωτότυπα τεστ οπτικής-ορθογραφικής αναγνώρισης λέξεων, φωνολογικής επίγνωσης, αναγνωστικής ικανότητας και γραφής, τα οποία σχεδιάστηκαν αποκλειστικώς στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Η δημιουργία πρωτότυπων δοκιμασιών αποτέλεσε μια επιλογή

που εμφανίστηκε καταλληλότερη για να ενταχθεί σε ένα πρόγραμμα αναδυόμενου γραμματισμού. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δοκιμασίες που χορηγήθηκαν:

α. Τεστ οπτικής-ορθογραφικής αναγνώρισης λέξεων

Το τεστ αφορά την ικανότητα αντιστοίχισης λέξεων με αντικείμενα. Πρόκειται για 26 σετ λέξεων και αντικειμένων. Σε κάθε παιδί παρουσιάζονται λέξεις (κινητές καρτέλες) σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα αντικείμενα. Αφού η ερευνήτρια ονομάσει καθαρά τις λέξεις και το παιδί παρατηρήσει προσεκτικά την αντιστοιχία λέξεων-αντικειμένων, ανακατεύει τις καρτέλες, τις δίνει στο παιδί και το προτρέπει να τις βάλει στη σωστή θέση, κάτω από το αντίστοιχο αντικείμενο (μέγιστη συνολική βαθμολογία: 26 βαθμοί). Πρόκειται για ένα τεστ διαβαθμισμένης δυσκολίας (2 λέξεις – 3 λέξεις – 4 λέξεις, δισύλλαβες – τρισύλλαβες – τετρασύλλαβες λέξεις, λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα, λέξεις με δίψηφα σύμφωνα κ.α.).

β. Τεστ φωνολογικής επίγνωσης

Το τεστ αξιολογεί τη φωνημική επίγνωση και τη γνώση των κανόνων γραφοφωνημικής αντιστοιχίας των κεφαλαίων γραμμάτων. Αποτελείται από τρία μέρη: 1) Απομόνωση φωνήματος, όπου το παιδί διακρίνει από ποιο φώνημα αρχίζουν 14 λέξεις και ψευδολέξεις διαβαθμισμένης δυσκολίας που δίνονται προφορικά. 2) Κατάτμηση 14 λέξεων και ψευδολέξεων που δίνονται προφορικά, όπου το παιδί καλείται να αναλύσει τις λέξεις σε φωνήματα. 3) Γνώση κεφαλαίων γραμμάτων (γραφοφωνημική αντιστοιχία), όπου το παιδί προφέρει το φώνημα που βλέπει τυπωμένο σε 24 κάρτες. Για κάθε σωστή απάντηση αντιστοιχεί ένας βαθμός (μέγιστη συνολική βαθμολογία: 52 βαθμοί).

γ. Τεστ ανάγνωσης

Για τη δημιουργία του συγκεκριμένου τεστ αξιοποιήθηκε η θεωρία της Ehri (1995), η οποία περιγράφει τέσσερις φάσεις αναγνωστικού επιπέδου: α) προ-αναγνωστική (pre-alphabetic), β) μερικώς αλφαβητική (partial-alphabetic), γ) ολοκληρωμένη αλφαβητική (full alphabetic), δ) ισχυρή αλφαβητική (consolidated alphabetic). Από αυτές τις φάσεις χρησιμοποιήθηκαν οι τρεις πρώτες, οι οποίες μεταφράστηκαν σε τρία επίπεδα με αντίστοιχους βαθμούς, όσον αφορά την αξιολόγηση της δοκιμασίας ως εξής:

1. Πρώτο επίπεδο (0 βαθμοί). Σε αυτήν τη φάση τα παιδιά δεν έχουν καθόλου ή έχουν ελάχιστη γνώση των κανόνων γραφοφωνημικής αντιστοιχίας και δεν γνωρίζουν ανάγνωση.
2. Δεύτερο επίπεδο (1 βαθμός). Σε αυτήν τη φάση τα παιδιά έχουν μερική γνώση του αλφαβητικού συστήματος και μπορούν να διαβάσουν συλλαβίζοντας, με αργό ρυθμό με τη βοήθεια ενός έμπειρου αναγνώστη.

3. Τρίτο επίπεδο (2 βαθμοί). Σε αυτήν τη φάση οι αρχάριοι αναγνώστες μπορούν να αποκωδικοποιήσουν μία λέξη με σχετική ευκολία και σχετική ταχύτητα.

Χρησιμοποιήθηκαν 14 λέξεις διαβαθμισμένης δυσκολίας (1-4 συλλαβές), που έχουν αποδεκτωθεί από γνωστά παραμύθια ή αφορούν λέξεις που συναντούν τα παιδιά στα πλαίσια του αναδυόμενου οικιακού ή σχολικού γραμματισμού (μέγιστη συνολική βαθμολογία: 28 βαθμοί).

δ. Τεστ γραφής

Με τρόπο ανάλογο με την αξιολόγηση της ανάγνωσης θα αξιολογηθεί η δεξιότητα της γραφής.

Τέλος, τηρήθηκε ημερολόγιο εκπαιδευτικού όσον αφορά την πορεία της έρευνας και φύλλο παρατήρησης των παιδιών σε σχέση με την ανταπόκρισή τους στο πρόγραμμα αναδυόμενου γραμματισμού που εφαρμόστηκε, σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS.

3.3. Διαδικασία

Η συλλογή δεδομένων διενεργήθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο, πριν την έναρξη του προγράμματος αναδυόμενου γραμματισμού, οπότε και διενεργήθηκαν τα pre-tests. Οι δοκιμασίες που δόθηκαν στα παιδιά του νηπιαγωγείου αξιολόγησαν την οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων, τη φωνολογική επίγνωση, την ανάγνωση και τη γραφή. Στη δεύτερη φάση συλλογής δεδομένων, που πραγματοποιήθηκε τον Μάιο, διενεργήθηκαν τα post-tests που αφορούσαν την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης, της ανάγνωσης και της γραφής. Όλες οι δοκιμασίες διενεργήθηκαν στον χώρο του νηπιαγωγείου, σε ήσυχο σημείο, με ατομική παρουσία κάθε παιδιού και της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

4. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει τη σημασία των προβλεπτικών δεικτών της οπτικής-ορθογραφικής αναγνώρισης λέξεων και της φωνολογικής επίγνωσης όσον αφορά την ανάγνωση και τη γραφή. Στις επόμενες παραγράφους της παρούσας ενότητας, θα ακολουθήσει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, κυρίως, με τη συμβολή σχετικών πινάκων, που αποτυπώνουν τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Στον πίνακα 1 αποτυπώνεται η μέση επίδοση, οι ακραίες τιμές καθώς και η τυπική απόκλιση των συμμετεχόντων στα πλαίσια της κάθε δοκιμασίας. Το μεγαλύτερο δυνατό εύρος τιμών στις περισσότερες δοκιμασίες φανερώνει και τις διαφορετικές αφετηρίες από τις οποίες εκκινούν οι συμμετέχοντες, λαμβάνοντας υπόψη και τις τιμές της τυπικής απόκλισης σε κάθε δοκιμασία.

Πίνακας 1: Ακραίες τιμές, μέσος όρος και τυπική απόκλιση (N=16)

	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων	0	25	12.9	7.9
Pre-Φωνολογική επίγνωση (Σύνολο)	0	35	6.1	11.0
Pre-Φωνημική επίγνωση	0	11	1.8	3.8
Pre-Σύνδεση γραφήματος-φωνήματος	0	24	4.3	7.8
Post-Φωνολογική επίγνωση (Σύνολο)	1	42	26.1	17.1
Post-Φωνημική επίγνωση	0	18	9.4	7.8
Post-Σύνδεση γραφήματος-φωνήματος	1	24	16.6	9.5
Ανάγνωση	0	28	10.5	10.2
Γραφή	0	28	11.9	11.3

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει αναλυτικά τα αριθμητικά δεδομένα των εξεταζόμενων μεταβλητών για κάθε συμμετέχοντα, στα πλαίσια των pre-tests. Οι διαφοροποιήσεις ανά συμμετέχοντα εμφανίζονται σημαντικές. Είναι προφανές ότι σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων σε αυτήν τη φάση έχει τη δυνατότητα να συμμετάσχει στο τεστ οπτικής-ορθογραφικής αναγνώρισης λέξεων σημειώνοντας κάποιο σκορ. Επίσης, ελάχιστα παιδιά έχουν οποιασδήποτε μορφής φωνολογική επίγνωση, ενώ κανένα παιδί δεν είναι πρώιμος αναγνώστης, ώστε αποκλειστεί από τις υπολοίπες δοκιμασίες.

Πίνακας 2: Pre-tests (Αναλυτικά)

	Οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων	Φωνολογική ή επίγνωση (Σύνολο)	Φωνημική επίγνωση	Σύνδεση γραφήματος-φωνήματος	Ανάγνωση	Γραφή
1	19,5	0	0	0	0	0
2	21	1	0	1	0	0
3	6,5	0	0	0	0	0
4	15	1	0	1	0	0
5	6	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0
7	25	31	9	22	0	0

8	15	5	0	5	0	0
9	13,5	1	0	1	0	0
10	11,5	8	0	8	0	0
11	10	7	0	8	0	0
12	11,5	0	0	0	0	0
13	1	0	0	0	0	0
14	22	8	8	0	0	0
15	5,5	0	0	0	0	0
16	23,5	35	11	24	0	0

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει αναλυτικά τα αριθμητικά δεδομένα του κάθε συμμετέχοντα, στα πλαίσια των post-tests. Πλέον, οι περισσότεροι συμμετέχοντες μετά το πρόγραμμα του αναδυόμενου γραμματισμού που εφαρμόστηκε, έχουν υψηλότερο σκορ σχεδόν σε όλες τις δοκιμασίες. Παρόλα αυτά, οι αποκλίσεις των συμμετεχόντων παραμένουν εξαιρετικά σημαντικές.

Πίνακας 3: Post-tests

	Φωνολογική επίγνωση (Σύνολο)	Φωνημική επίγνωση	Σύνδεση γραφήματος- φωνήματος	Ανάγνωση	Γραφή
1	36	12	24	8	10
2	40	16	24	10	14
3	7	0	7	0	0
4	38	14	24	14	14
5	10	0	10	0	0
6	1	0	1	0	0
7	42	18	24	24	28
8	40	16	24	18	28
9	36	16	20	10	12
10	35	11	24	14	14
11	37	13	24	14	14
12	5	0	5	0	0
13	2	0	2	0	0
14	41	17	24	28	28
15	5	0	5	0	0
16	42	18	24	28	28

Στον πίνακα 4 αποτυπώνονται οι συγχρονικές συνάφειες μεταξύ των μετρήσεων. Παρατηρείται υψηλή συνάφεια ανάμεσα στις περισσότερες μεταγνωστικές ικανότητες και τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τις μετρήσεις της πρώτης φάσης, η οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων έχει την υψηλότερη συνάφεια με την ανάγνωση και γραφή λέξεων και ψευδολέξεων ($r=0.82$ και $r=0.83$, $p < 0.01$). Επίσης, πολύ υψηλές συνάφειες υπάρχουν ανάμεσα στις μετρήσεις της δεύτερης φάσης των μεταβλητών της φωνολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση και τη γραφή.

Πίνακας 4: Συγχρονικές συνάφειες (Pearson's r) μεταξύ μετρήσεων ($N=16$)

	Ανάγνωση	Γραφή
Οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων	0.82	0.83
Pre- Φωνολογική επίγνωση (Σύνολο)	0.75	0.71
Pre- Φωνημική επίγνωση	0.78	0.70
Pre- Σύνδεση φωνήματος-γραφήματος	0.68	0.65
Post- Φωνολογική επίγνωση (Σύνολο)	0.86	0.87
Post- Φωνημική επίγνωση	0.89	0.92
Post- Σύνδεση φωνήματος-γραφήματος	0.82	0.84

Επίπεδο σημαντικότητας: $p < 0.01$

Για να διερευνηθεί περαιτέρω η σχέση μεταξύ των μεταβλητών διενεργήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, ώστε να προσδιοριστεί ο βαθμός πρόβλεψης των ανεξάρτητων μεταβλητών, όπως η οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων και η φωνολογική επίγνωση, στις εξαρτημένες μεταβλητές της ανάγνωσης και της γραφής. Έτσι, στη συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιήθηκαν δύο αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης. Στην πρώτη ανάλυση οι προβλεπτικές μεταβλητές αφορούν την οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων και τη φωνολογική επίγνωση, ενώ η μεταβλητή κριτήριο αφορά την ανάγνωση (η πρώτη μεταβλητή που θα γίνει προσπάθεια πρόβλεψης των τιμών της). Στη δεύτερη ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης οι προβλεπτικές μεταβλητές αφορούν, επίσης, την οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων και τη φωνολογική επίγνωση, ενώ η μεταβλητή κριτήριο είναι η γραφή (η δεύτερη μεταβλητή που θα γίνει προσπάθεια πρόβλεψης των τιμών της). Η βασική προϋπόθεση για να έχει εγκυρότητα το στατιστικό κριτήριο της πολλαπλής παλινδρόμησης είναι

να υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των προβλεπτικών μεταβλητών και της μεταβλητής κριτήριο (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011: 242). Όπως είναι προφανές από τον πίνακα 4 υπάρχει σημαντικός βαθμός αλληλεξάρτησης ($r=65$ έως $r=0.92$), οπότε μπορεί να πραγματοποιηθεί η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης.

Τέλος, ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο είναι ότι η στατιστική ανάλυση της παρούσας μελέτης περιλαμβάνει δύο μοντέλα. Έτσι, το πρώτο μοντέλο αφορά τρεις προβλεπτικές μεταβλητές (οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων, φωνημική επίγνωση στην πρώτη φάση των μετρήσεων και σύνδεση φωνήματος-γραφήματος στην πρώτη φάση των μετρήσεων), καθώς και μία μεταβλητή κριτήριο (στην μία ανάλυση την ανάγνωση και στην άλλη ανάλυση τη γραφή). Παράλληλα, το δεύτερο μοντέλο αφορά τρεις προβλεπτικές μεταβλητές (οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων, φωνημική επίγνωση στη δεύτερη φάση των μετρήσεων, σύνδεση γραφήματος-φωνήματος στη δεύτερη φάση των μετρήσεων), καθώς και μία μεταβλητή κριτήριο (στην μία ανάλυση την ανάγνωση και στην άλλη ανάλυση τη γραφή). Μάλιστα, στον πίνακα 5 αποτυπώνεται η προβλεπτική σημαντικότητα των μεταβλητών του πρώτου μοντέλου σε σχέση με τις μεταβλητές της ανάγνωσης και της γραφής, ενώ στον πίνακα 6, παρουσιάζεται η προβλεπτική σπουδαιότητα των μεταβλητών του δεύτερου μοντέλου, σε σχέση με τις δύο βασικές δεξιότητες του γραμματισμού (ανάγνωση και γραφή). Και στα δύο μοντέλα χρησιμοποιούνται οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης β (beta), οι οποίοι μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους, καθώς πρόκειται για κανονικοποιημένες τιμές (z-τιμές) (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011:273).

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης του πρώτου μοντέλου (κανονικοποιημένοι συντελεστές β) αναφορικά με την πρόγνωση των βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού της ανάγνωσης και της γραφής. Σε αυτό το πρώτο μοντέλο, την πιο σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση των μεταγενέστερων επιδόσεων στην ανάγνωση και τη γραφή (β φάση των μετρήσεων) έχει η μεταβλητή της οπτικής-ορθογραφικής αναγνώρισης λέξεων ($\beta=.53$ για την ανάγνωση και $\beta=.64$ για τη γραφή), ενώ ακολουθεί η φωνολογική επίγνωση της πρώτης φάσης των μετρήσεων. Παράλληλα, από τη μεταγλωσσική ικανότητα της φωνολογικής επίγνωσης, η φωνημική επίγνωση της πρώτης φάσης των μετρήσεων έχει σημαντική συμβολή στην αναγνωστική ικανότητα, ενώ ακολουθεί αρκετά χαμηλότερα η σύνδεση φωνήματος-γραφήματος της πρώτης φάσης των μετρήσεων ($\beta=.39$ και $\beta=.14$ αντίστοιχα). Τέλος, αντίστροφη εικόνα παρουσιάζεται όσον αφορά τη δεξιότητα της γραφής, όπου η σύνδεση γραφήματος-φωνήματος της πρώτης φάσης των μετρήσεων έχει πιο σημαντική συμβολή στη μετέπειτα επίδοση σε σχέση με τη φωνημική επίγνωση της πρώτης φάσης των μετρήσεων. Σε κάθε περίπτωση, στο πλαίσιο του πρώτου μοντέλου της ανάλυσης, η μεταβλητή της οπτικής-ορθογραφικής αναγνώρισης λέξεων ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό διακύμανσης των μεταβλητής της ανάγνωσης, καθώς επίσης και της μεταβλητής της γραφής.

Πίνακας 5: 1^ο μοντέλο ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης

1 ^ο μοντέλο ανάλυσης		
	Ανάγνωση $R = .78$	Γραφή $R = .75$
Μεταγλωσσικές δεξιότητες	$\beta(\text{beta})$	$\beta(\text{beta})$
Οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων	.53	.64
Pre-φωνημική επίγνωση	.39	.12
Pre-σύνδεση φωνήματος-γραφήματος	.14	.21

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης του δεύτερου μοντέλου (κανονικοποιημένοι συντελεστές β), αναφορικά με την πρόγνωση των βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού της ανάγνωσης και της γραφής. Στο δεύτερο μοντέλο την πιο σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση των μεταγενέστερων επιδόσεων στην ανάγνωση και τη γραφή έχει η μεταβλητή της φωνημικής επίγνωσης της δεύτερης φάσης των μετρήσεων ($\beta = .88$ για την ανάγνωση και $\beta = .97$ για τη γραφή), ενώ ακολουθεί η οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων ($\beta = .22$ για την ανάγνωση και $\beta = .18$ για τη γραφή). Τέλος, η σύνδεση φωνήματος-γραφήματος της δεύτερης φάσης δεν εμφανίζει σημαντική συμβολή ($\beta = -.19$ για την ανάγνωση και $\beta = -.24$ για τη γραφή).

Πίνακας 6: 2^ο μοντέλο ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης

2 ^ο μοντέλο ανάλυσης		
	Ανάγνωση $R = .81$	Γραφή $R = .85$
Μεταγλωσσικές δεξιότητες	$\beta(\text{beta})$	$\beta(\text{beta})$
Οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων	.22	.18
Post-φωνημική επίγνωση	.88	.97
Post-σύνδεση φωνήματος-γραφήματος	-.19	-.24

5. Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης μας οι μεταβλητές που εμφανίζονται ως σημαντικοί προγνωστικοί δείκτες των βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού της ανάγνωσης και της γραφής είναι η οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων και η φωνολογική επίγνωση. Η άποψη αυτή εναρμονίζεται με πλήθος ερευνών που αναδεικνύουν τη σημασία της ορθογραφικής ικανότητας (Barker κ.ά., 1992, Georgiou κ.ά., 2008, Conrad κ.ά., 2013, Rothe κ.ά., 2014, Morris & Perney, 2018, Rakhlin κ.ά., 2019, Zarić κ.ά., 2021), αλλά και πιο εξειδικευμένα της οπτικής-ορθογραφικής μάθησης (Badian, 1998, Badian, 2001, Deacon κ.ά., 2018, Mimeau κ.ά., 2018), καθώς και της φωνολογικής επίγνωσης (Porpodas, 1999, National reading panel, 2000, Ehri κ.ά., 2001). Από την άλλη μεριά, τα αποτελέσματα της μελέτης αναδεικνύουν τη σημασία της ορθογραφικής ικανότητας για την πρόβλεψη της αναγνωστικής δεξιότητας και της γραφής, ακόμα από την προσχολική ηλικία. Ο παράγοντας της οπτικής-ορθογραφικής αναγνώρισης λέξεων εμφανίζεται να έχει την πιο σημαντική προβλεπτική ισχύ στο πρώτο μοντέλο της ανάλυσης της πολλαπλής παλινδρόμησης, ενώ η φωνημική επίγνωση έχει την πιο σημαντική προβλεπτική ισχύ σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο ανάλυσης της πολλαπλής παλινδρόμησης.

Παρόλα αυτά, θα ήταν σημαντικό, να ρίξουμε μια προσεκτική ματιά. Στο δεύτερο μοντέλο ανάλυσης παλινδρόμησης, τα ποσοστά που εμφανίζονται όσον αφορά την προβλεπτική αξία της μεταβλητής της φωνημικής επίγνωσης σε σχέση με την ανάγνωση είναι εξαιρετικά υψηλά. Εκτιμούμε ότι οι τιμές αυτές ότι δεν αντικατοπτρίζουν απαραίτητα την προβλεπτική αξία της συγκεκριμένης μεταβλητής, γεγονός που συνδέεται άμεσα με τη χρονική στιγμή των μετρήσεων. Πιο συγκεκριμένα, όλες οι μετρήσεις που αφορούν το δεύτερο μοντέλο, έχουν πραγματοποιηθεί μετά την εφαρμογή του προγράμματος αναδυόμενου γραμματισμού, κοντά στην ολοκλήρωση του σχολικού έτους. Έτσι, τόσο οι μετρήσεις για τη φωνολογική επίγνωση, όσο και εκείνες που σχετίζονται με την επίδοση των παιδιών στην ανάγνωση έχουν πραγματοποιηθεί σχεδόν την ίδια χρονική στιγμή. Το γεγονός αυτό, κατά τη γνώμη μας, καταδεικνύει ότι δεν υπάρχει απαραίτητα αιτιακή σχέση ή δυνατότητα πρόβλεψης της ανάγνωσης μέσω της φωνημικής επίγνωσης. Αντίθετα, η εκτίμησή μας είναι ότι αυτή η υψηλή τιμή της φωνημικής επίγνωσης που προκύπτει από τη δεύτερη ανάλυση παλινδρόμησης φανερώνει το υψηλό αναγνωστικό επίπεδο των παιδιών που, ήδη, έχει κατακτηθεί. Επομένως, σε αυτήν την περίπτωση, η τιμή της φωνημικής επίγνωσης μπορεί να ερμηνευθεί είτε ως αποτέλεσμα της αναγνωστικής ικανότητας ή της ικανότητας της γραφής σύμφωνα τις σχετικές έρευνες των Landerl κ.ά. (2019), αλλά και των Kamii και Manning (2002), είτε ως αποτέλεσμα της αλληλεπιδραστικής σχέσης φωνημικής επίγνωσης και ανάγνωσης, σύμφωνα με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Perfetti κ.ά., 1987). Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι, οι παραπάνω παρατηρήσεις βρίσκονται στο ίδιο πνεύμα με την ανάλυση των Castle και Coltheart

(2004), οι οποίοι εντοπίζουν τις συνθήκες και τα μειονεκτήματα ανάλογων μελετών. Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί με τη διεξαγωγή ερευνών στο νηπιαγωγείο, αλλά και την ερμηνεία της προβλεπτικής ισχύς της μεταβλητής της φωνολογικής επίγνωσης σε σχέση με την ανάγνωση, σε παιδιά που, ενδεχομένως, ήδη γνωρίζουν ανάγνωση σε ικανοποιητικό επίπεδο ή βρίσκονται πολύ κοντά σε αυτόν τον στόχο. Όσον αφορά την παρούσα έρευνα, οι υψηλές τιμές της φωνημικής επίγνωσης του δεύτερου μοντέλου δεν καταλήγουν απαραίτητα σε πρόβλεψη της αναγνωστικής ικανότητας, αλλά πιθανόν οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η φωνημική επίγνωση αποτελεί απαραίτητο στάδιο και αναγκαία συνθήκη, αλλά ενδεχομένως μη ικανή, για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Από την άλλη μεριά, η εικόνα που παρουσιάζεται στο πρώτο μοντέλο ανάλυσης παλινδρόμησης, οι μετρήσεις του οποίου έχουν πραγματοποιηθεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς, είναι διαφορετική. Έτσι, ενώ καταδεικνύει τη φωνολογική επίγνωση ως σημαντικό προβλεπτικό δείκτη της ανάγνωσης, παρόλα αυτά, σε αυτό το πρώτο μοντέλο, η πιο σημαντική μεταβλητή εμφανίζεται η οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων.

Τέλος, επιχειρώντας μια συνολική αποτίμηση των ερευνητικών δεδομένων θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τόσο η οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων όσο και η φωνολογική επίγνωση αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς δείκτες της ανάγνωσης και της γραφής, μετά από την εφαρμογή ενός προγράμματος αναδυόμενου γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση. Μάλιστα, προχωρώντας σε μια συγκριτική θεώρηση των δύο παραγόντων η οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων αποτελεί τον πιο σημαντικό προγνωστικό δείκτη, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης, καθώς η συσχέτισή του με τις μεταβλητές της ανάγνωσης και της γραφής είναι υψηλή, αλλά και η προβλεπτική του ισχύ είναι σημαντική στο αναγνωστικό επίπεδο και το επίπεδο γραφής των μαθητών του νηπιαγωγείου λίγους μήνες μετά, προς το τέλος του σχολικού έτους. Επομένως, η οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων που αποτελεί ένδειξη της ορθογραφικής ικανότητας, πριν τη συστηματική διδασκαλία, διαφαίνεται ότι μπορεί να προβλέψει με αξιόπιστο τρόπο το επίπεδο ανάγνωσης και γραφής των παιδιών λίγους μήνες μετά από την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, ότι η μεταγνωστική δεξιότητα της οπτικής-ορθογραφικής αναγνώρισης λέξεων, θα μπορούσε ενδεχομένως να συμβάλλει στη μεταγενέστερη δημιουργία ενός νοητικού ορθογραφικού λεξικού, που θα περιλαμβάνει αποθηκευμένες ορθογραφικές αναπαράστασεις, οι οποίες αποτελούν ένα κρίσιμο σώμα γνώσης για την επίτευξη ενός ικανοποιητικού επιπέδου ανάγνωσης και γραφής.

5.1. Περιορισμοί της μελέτης

Ένας από τους βασικότερους περιορισμούς της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι ότι τα αποτελέσματά της προκύπτουν από μια ποσοτική μελέτη με

στατιστικό δείγμα μη τυχαίας δειγματοληψίας με μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Έτσι, θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό να επαναληφθεί η έρευνα με μεγαλύτερο αντιπροσωπευτικό δείγμα, ώστε να μπορεί να υποστηριχθεί η γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός αφορά το πρόγραμμα αναδυόμενου γραμματισμού, που εφαρμόστηκε για τρεις από τους εννέα μήνες με εξ αποστάσεως εκπαίδευση μια συνθήκη πρωτόγνωρη για τα ελληνικά δεδομένα. Παρόλο που ελήφθησαν σχετικές πρόνοιες, όπως η δημιουργία ειδικού εκπαιδευτικού υλικού σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης που να εξυπηρετεί τους σκοπούς του προγράμματος, (δείγμα του οποίου βρίσκεται στο https://el.padlet.com/mara_petrou/Bookmarks.) είναι πιθανόν να έχει μειωθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος διδασκαλίας και κατ' επέκταση οι επιδόσεις των παιδιών στα post-tests, λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

5.2. Σημασίες

Η προβληματική της παρούσας μελέτης εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του καθοριστικού ρόλου της ορθογραφικής και της φωνολογικής ικανότητας για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, τη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά και γενικότερα τον προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων. Η ανάδειξη των παραγόντων της οπτικής-ορθογραφικής αναγνώρισης λέξεων και της φωνολογικής επίγνωσης, καθώς και η αναγνώριση της ιδιαίτερης σημασίας της ορθογραφικής ικανότητας για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου δημιουργεί ορισμένες ισχυρές εστίες προβληματισμού σε σχέση με τη φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων και τη μέθοδο διδασκαλίας. Μάλιστα, θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος, ότι τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, επαναφέρουν στο προσκήνιο μια συζήτηση προηγούμενων ετών σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα, αφορά, την αντιπαράθεση μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων που αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως όλον και δίνουν έμφαση στη διδασκαλία ολόκληρων λέξεων, καθώς και στη διδασκαλία των κειμένων με φυσικό τρόπο και από την άλλη μεριά των αναλυτικών προγραμμάτων που δίνουν έμφαση στη φωνολογική επίγνωση και τη συστηματική διδασκαλία των γραμμάτων, στοχεύοντας στην εκμάθηση της δομής της γλώσσας (Χατζησαββίδης, 2013: 344-345). Η δική μας θέση σε αυτό το ζήτημα, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι ξεκάθαρη και αφορά μια συνδυαστική προσέγγιση κατά την οποία ένα μεικτό αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να εξυπηρετεί τη γλωσσική διδασκαλία κατά την προσχολική ηλικία, από πάνω προς τα κάτω (από τη λέξη προς το φώνημα) και από κάτω προς τα πάνω (από το φώνημα προς τη λέξη), μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Παρόλη την ιδιαίτερη αξία που η έρευνά μας καταδεικνύει ότι έχει η οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων δεν είναι ορθό να παραγκωνιστεί η διδασκαλία που βασίζεται στη φωνολογική προσέγγιση, αφού όπως όλα δείχνουν αποτελεί, αναγκαία, αν και όχι ικανή συνθήκη για την ανάπτυξη των ικανοτήτων

της ανάγνωσης και της γραφής. Επομένως, προγράμματα που εφαρμόζουν ένα συνδυαστικό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας εμφανίζονται καταλληλότερα, να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ομαλή γλωσσική εξέλιξή τους.

Από την άλλη μεριά, η οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων φαίνεται να λειτουργεί καλύτερα ως προγνωστικός δείκτης της ανάγνωσης και της γραφής συγκριτικά με τη φωνολογική επίγνωση, ιδιαίτερα σε πρώιμα στάδια, πριν τη συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου. Η σημασία ενός τέτοιου κριτηρίου είναι προφανής, αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε αρχάριους αναγνώστες, χωρίς να προϋποθέτει ένα αποθηκευμένο σώμα γλωσσικής γνώσης από τους μικρούς μαθητές. Σε αυτό το σημείο, επίσης, θα ήταν θεμιτό να ισχυριστεί κανείς ότι υπάρχουν δυνατότητες αξιοποίησης αυτού του κριτηρίου, μετά από ανάλογη επεξεργασία, και σε ζητήματα που σχετίζονται με την πρώιμη διάγνωση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, όπως π.χ. η δυσλεξία. Ωστόσο, σε αυτήν την περίπτωση, η δική μας προσέγγιση είναι κάπως διαφορετική, καθώς ένας τέτοιος προγνωστικός δείκτης, όπως είναι η οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και με αντίστροφο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, θα ήταν δυνατό να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο, όχι για τον εντοπισμό μιας πιθανής μελλοντικής ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών, αλλά για τον προσδιορισμό της κατάλληλης χρονικής στιγμής για την έναρξη της διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής στα πλαίσια ενός γλωσσικού προγράμματος διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται στο αναπτυξιακό επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών. Άλλωστε, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να μπορεί να εντοπίσει πότε ένα παιδί είναι έτοιμο να διαπραγματευτεί ενεργά μια τόσο σημαντική γνώση, όπως είναι η γνώση που οδηγεί στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει, σε καμία περίπτωση, ότι δεν θα πρέπει να προσφέρονται ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την αφετηρία τους και το στάδιο στο οποίο βρίσκονται, μέσω ενός προγράμματος αναδυόμενου γλωσσικού γραμματισμού. Από την άλλη μεριά, ενδεχομένως, μέσω της αξιοποίησης του προγνωστικού δείκτη της οπτικής-ορθογραφικής αναγνώρισης λέξεων, ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να γνωρίζει την κατάλληλη στιγμή, ώστε να θέτει ρεαλιστικούς γλωσσικούς διδακτικούς στόχους για κάθε παιδί ξεχωριστά, χωρίς να υπάρχει πίεση για τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα, την ίδια χρονική στιγμή, από όλους τους μαθητές. Ένα τέτοιο κριτήριο, όπως είναι η επίδοση των μικρών μαθητών στην οπτική-ορθογραφική αναγνώριση λέξεων, πριν από τη συστηματική γλωσσική διδασκαλία, θα βοηθούσε στην ακριβέστερη αποτύπωση των γλωσσικών ικανοτήτων σε ένα δεδομένο χρονικό σημείο, έτσι ώστε να λαμβάνονται πραγματικά υπόψη οι ατομικοί ρυθμοί εξέλιξης του κάθε παιδιού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αϊδίνης, Α. (2010) Η ανάπτυξη των στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής στα ελληνικά Διδακτικές προσεγγίσεις για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του γνωσιακού φορτίου κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* (σσ. 446-458). Αθήνα: Gutenberg.
- Γρηγοράκης, Ι, & Μανωλίτσης, Γ. (2016) Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 128-148.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α. & Τσαντούλα, Δ. (2008) Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης, αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Αε δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 71-88.
- Παλαιοθόδωρου, Α. (2004) *Η εκπαίδευση των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση και ο ρόλος της στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ. (2002) *Η ανάγνωση*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Ρούσσος, Π. Α. & Τσαούσης, Γ. (2011) *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2010) Διδακτικές προσεγγίσεις για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του γνωσιακού φορτίου κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* (σσ. 446-458). Αθήνα: Gutenberg.
- Τάφα, Ε. (2001) *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Ελληνικά γράμματα: Αθήνα.
- Χατζηββίδης, Σ. (2013) Γλώσσα και Εκπαίδευση. Στο Ξυδόπουλος, Γ.Ι., Αναγνωστοπούλου, Έ., Γούτσος, Δ., Χατζησαββίδης, Σ., Τσάκωνα, Β. (Επιμ.), *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση* (Εγχειρίδιο Μελέτης, σ. (277-366). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Ξενόγλωσση

- Adams, M. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Aidinis, A. & Nunes, T. (2001) The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing*, 14(1), 145-177.

- Badian, N. A. (1998) A validation of the role of preschool phonological and orthographic skills in the prediction of reading. *Journal of Learning disabilities*, 31(5), 472-481.
- Badian, N. A. (2001) Phonological and orthographic processing: Their roles in reading prediction. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 177-202.
- Barker, T. A., Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. (1992) The role of orthographic processing skills on five different reading tasks. *Reading Research Quarterly*, 27, 335-345.
- Bogaerts, L., Szmalec, A., De Maeyer, M., Page, M. P. & Duyck, W. (2016) The involvement of long-term serial-order memory in reading development: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 139-156.
- Conrad, N. J., Harris, N. & Williams, J. (2013) Individual differences in children's literacy development: The contribution of orthographic knowledge. *Reading and Writing*, 26(8), 1223-1239.
- Caravolas, M., Kessler, B., Hulme, C. & Snowling, M. (2005) Effects of orthographic consistency, frequency, and letter knowledge on children's vowel spelling development. *Journal of experimental child psychology*, 92(4), 307-321.
- Caravolas, M., Lerv g, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavsk , M., Onochie-Quintanilla, E.,... & Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological science*, 23(6), 678-686.
- Castles, A. & Coltheart, M. (2004) Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111.
- Castles, A., Wilson, K. & Coltheart, M. (2011) Early orthographic influences on phonemic awareness tasks: Evidence from a preschool training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 203-210.
- Deacon, S. H., Pasquarella, A., Marinus, E., Tims, T. & Castles, A. (2018) Orthographic processing and children's word reading. *Applied Psycholinguistics*, 40(2), 509-534.
- Ehri, L. C. (1995) Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of research in reading*, 18, 116-125.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001) Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.
- Georgiou, G. K., Parrila, R. & Papadopoulos, T. C. (2008) Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 566-580.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986) Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.

- Hachmann, W. M., Cashdollar, N., Postiglione, F. & Job, R. (2020) The relationship of domain-general serial order memory and reading ability in school children with and without dyslexia. *Journal of experimental child psychology*, 193, 104789.
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J. & Snowling, M. J. (2012) The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological science*, 23(6), 572-577.
- Kamii, C. & Manning, M. (2002) Phonemic awareness and beginning reading and writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 38-46.
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R. & Georgiou, G. K. (2019) Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220-234.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H. & Hulme, C. (2012) Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 138(2), 322.
- Mimeau, C., Ricketts, J. & Deacon, S. H. (2018) The role of orthographic and semantic learning in word reading and reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 22(5), 384-400.
- Morris, D. & Perney, J. (2018) Using a sight word measure to predict reading fluency problems in grades 1 to 3. *Reading & Writing Quarterly*, 34(4), 338-348.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004) Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40(5), 665.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health & Human Development (US) (2000) *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Niolaki, G. Z., Vousden, J., Terzopoulos, A. R., Taylor, L. M., Sephton, S. & Masterson, J. (2020) Predictors of single word spelling in English speaking children: a cross sectional study. *Journal of Research in Reading*, 43(4), 577-596.
- Papadopoulos, T. C., Spanoudis, G. & Kendeou, P. (2009) The dimensionality of phonological abilities in Greek. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 127-143.
- Pérez-Pereira, M., Martínez-López, Z. & Maneiro, L. (2020) Longitudinal relationships between reading abilities, phonological awareness, language abilities and executive

- functions: comparison of low risk preterm and full-term children. *Frontiers in psychology*, 11, 468.
- Perfetti, C. (2007) Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. C. & Hughes, C. (1987) Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Pinker, S. (2000) *Το Γλωσσικό Ένστικτο Πώς ο Νους Δημιουργεί τη Γλώσσα*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Pollo, T. C., Treiman, R. & Kessler, B. (2008) Preschoolers use partial letter names to select spellings: Evidence from Portuguese. *Applied Psycholinguistics*, 29(2), 195-212.
- Porpodas, C. D. (1999) Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of learning disabilities*, 32(5), 406-416.
- Powell, D. & Atkinson, L. (2021) Unraveling the links between rapid automatized naming (RAN), phonological awareness, and reading. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 706.
- Ouellette, G. & Sénéchal, M. (2008) Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child development*, 79(4), 899-913.
- Rakhlin, N. V., Mourgues, C., Cardoso-Martins, C., Kornev, A. N. & Grigorenko, E. L. (2019) Orthographic processing is a key predictor of reading fluency in good and poor readers in a transparent orthography. *Contemporary educational psychology*, 56, 250-261.
- Rothe, J., Schulte-Körne, G. & Ise, E. (2014) Does sensitivity to orthographic regularities influence reading and spelling acquisition? A 1-year prospective study. *Reading and Writing*, 27(7), 1141-1161.
- Seidenberg, M. S. & McClelland, J. L. (1989) A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological review*, 96(4), 523-568.
- Share, D. L. (1995) Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Stahl, S. A. & Murray, B. A. (1994) Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of educational Psychology*, 86(2), 221-234.
- Vander Stappen, C. & Reybroeck, M. V. (2018) Phonological awareness and rapid automatized naming are independent phonological competencies with specific impacts on word reading and spelling: an intervention study. *Frontiers in psychology*, 9, 320-335.

- Wright, D. M. & Ehri, L. C. (2007) Beginners remember orthography when they learn to read words: The case of doubled letters. *Applied Psycholinguistics*, 28(1), 115-133.
- Zarić, J., Hasselhorn, M. & Nagler, T. (2021) Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 21-43.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005) Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological bulletin*, 131(1), 3-29.

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

DIFFERENTIATED TEACHING AND LEARNING IN THE NEW CURRICULUM FOR NATURAL SCIENCES IN PRESCHOOL EDUCATION

Μαρία Σακελλαρίου
Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
marisak@uoi.gr

Παναγιώτα Στράτη
Διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
panagiotastrati@yahoo.gr

Πολυξένη Μήτση
Διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
pollymitsi@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία ασχολείται με τη μελέτη περίπτωσης είκοσι τεσσάρων (24) μαθητών που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο και την επόμενη σχολική χρονιά θα μεταβούν στο Δημοτικό Σχολείο. Το ερευνητικό μας πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε Νηπιαγωγείο της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείου κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Οι μετρήσεις βασίστηκαν στην επίτευξη διδακτικών στόχων σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, από τον Οκτώβριο του 2017, έως και τον Μάρτιο του 2018. Η έρευνα ανέδειξε, ότι η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014) βοήθησε όλους τους μαθητές να έχουν ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, αλλά και να αξιοποιούν στην καθημερινή τους ζωή έννοιες, δεξιότητες και εμπειρίες από τις Φυσικές Επιστήμες. Διαπιστώθηκε επίσης, η σημαντικότητα της διδακτικής μεθοδολογίας για τις Φυσικές Επιστήμες καθώς είναι προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά

Φυσικές Επιστήμες, Προσχολική Εκπαίδευση, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση, Νέα Προγράμματα Σπουδών.

Abstract

The present research work deals with the case study of twenty-four (24) students who attend Kindergarten and next school year will go to Primary School. Our research program was implemented in a Kindergarten of the Epirus Region during the school year 2017-2018. The measurements were based on the achievement of teaching objectives according to the New Curriculum for Kindergarten, from October 2017 to March 2018. The research showed that the application of Differentiated Teaching and Learning in the teaching of Natural Sciences according to the New Curriculum for Kindergarten (2014) helped all students to be actively involved in the process of acquiring knowledge but also to use in their daily lives concepts, skills and experiences from the natural sciences. The importance of the teaching methodology for the natural sciences was also noted as it is adapted to the interests of Preschool children.

Key words

Natural Sciences, Early Childhood Education, Differentiated Teaching and Learning, New Curricula.

0. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των ολοένα αυξανόμενων δομικών αλλαγών, των υψηλών απαιτήσεων και των παιδαγωγικών προκλήσεων της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για αναζήτηση καινοτόμων εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες θα συμβάλουν στη δυναμική διερεύνηση και τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της αποτελεσματικής σχολικής μάθησης (Sakellariou, *et.al*, 2020). Κάθε μαθητής επιχειρεί με έναν διαφοροποιημένο τρόπο να προσεγγίσει τη γνώση, παρακινούμενος έμμεσα, αλλά δυναμικά και λειτουργικά σε γνωσιακή, αλλά και κοινωνικο-συναισθηματική αλλαγή (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017, Μήτση, 2020, Στράτη, 2017).

Οι μαθητές που φοιτούν στις τάξεις του Νηπιαγωγείου για πρώτη φορά έχουν ήδη διαμορφωμένες δικές τους ιδέες για τον κόσμο γύρω τους και τον τρόπο λειτουργίας του (Henriques, 2002). Με την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες Φυσικών Επιστημών ικανοποιούν την περιέργειά τους για τον κόσμο γύρω τους, αντλούν ευχαρίστηση και καλλιεργούν θετική στάση απέναντι στις Επιστήμες (Eshach & Fried, 2005). Στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών, η διδασκαλία και η μάθηση πραγματοποιείται κυρίως μέσα από τη διερεύνηση σε αυθεντικά περιβάλλοντα, που συντελούν στην κατασκευή νοήματος για το ίδιο το παιδί (McConney, *et.al*, 2014, Pedaste, *et.al*, 2015). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργήσουν το κατάλληλο διδακτικό περιβάλλον που να εξάψει την περιέργεια των παιδιών, ώστε η διερεύνηση να προκύψει αβίαστα, ως αυθεντικό πρόβλημα της καθημερινής ζωής (Sakellariou, *et.al*, 2020).

Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον βασισμένο και προσανατολισμένο στην πολύ-πλευρη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη του κάθε παιδιού, είναι απαραίτητο και επωφελές να εφαρμόζονται κατάλληλες στρατηγικές κατά τη διδασκαλία του απαιτούμενου περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών (Μήτση, 2020, Σακελλαρίου & Μήτση, 2018). Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας αρέσει να παρατηρούν τη φύση και να ασχολούνται με τα πειράματα, ενώ οι εκπαιδευτικοί, μυώντας τα παιδιά στις Φυσικές Επιστήμες, αναπτύσσουν θετική στάση για αυτές. Παράλληλα, η χρήση σχετικού λεξιλογίου που περιέχει επιστημονικούς όρους από μικρή ηλικία, επηρεάζει την ενδεχόμενη εξέλιξη των επιστημονικών εννοιών στους μικρούς μαθητές και αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο για την ανάπτυξη της επιστημονικής τους σκέψης. Ξεκινώντας την καλλιέργεια δεξιοτήτων από μικρή ηλικία, έχουμε τη δυνατότητα η διδασκαλία μας να αναπτύσσεται σε ένα επιστημονικό πλαίσιο (Eshach, 2006). Ωστόσο, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα καθίσταται επιτακτική η ανάγκη αναγνώρισης της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού, επισημαίνοντας την αδυναμία αντιμετώπισής της με έναν κοινό τρόπο που θα είναι αποτελεσματικός για τον καθένα (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Μάθησης αποτελεί ίσως την πιο ρεαλιστική πρόταση στην απαίτηση για εφαρμογή παιδοκεντρικών πρακτικών εξατομίκευσης και φαίνεται να απαντά δυναμικά στην ανάγκη διδακτικής αποτελεσματικότητας στις σύγχρονες σχολικές τάξεις (Βαστάκη, 2010). Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας τις κατάλληλες πρακτικές στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες, στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τους το μαθησιακό προφίλ, την ετοιμότητα και τα ταλέντα τους, στοχεύοντας σε υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις για κάθε μαθητή ανάλογα με τη δυναμική του (Kalantzis & Cope, 2013, Σακελλαρίου & Μήτση, 2020, Subban, 2006, Tomlinson, *et.al*, 2003).

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2014), η ενασχόληση των παιδιών νηπιακής ηλικίας με τις Φυσικές Επιστήμες συμβάλλει: α) στην αξιοποίηση της περιέργειας και του εσωτερικού κινήτρου που έχουν τα μικρά παιδιά για τη διερεύνηση του κόσμου που τα περιβάλλει, β) στην υποστήριξη του επιστημονικού «γραμματισμού» ώστε να μπορούν να διερευνούν συστηματικά και να κατανοούν βασικές λειτουργίες, να επιλύουν προβλήματα, να διαμορφώνουν κριτική στάση και να λαμβάνουν αποφάσεις που υποστηρίζουν την ανάδειξη της αλληλεξάρτησης επιστήμης, τεχνολογίας και κοινωνίας, στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων, γ) στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην επιστήμη, και στη συνειδητοποίηση ότι η επιστήμη αποτελεί πολιτισμικό προϊόν σε διαρκή εξέλιξη. Με στόχο τη μύηση των παιδιών στον κόσμο των Φυσικών Επιστημών, η συγκεκριμένη μαθησιακή περιοχή του Αναλυτικού Προγράμματος περιλαμβάνει επιλεγμένες ενότητες διδακτικών αντικειμένων από τους επιστημονικούς κλάδους της Βιολογίας (μελέτη των ζωντανών οργανισμών

στο περιβάλλον τους), της Φυσικής (ιδιότητες της ύλης και διάφορα απλά φυσικά φαινόμενα), της Μετεωρολογίας (καιρικά φαινόμενα), της Γεωγραφίας (γεωφυσικά χαρακτηριστικά) και της Αστρονομίας (πλανήτης Γη και το ηλιακό σύστημα). Οι ενότητες αυτές αναδεικνύουν μία αντιπροσωπευτική ποικιλία των θεμάτων που εξετάζονται στα πλαίσια των Φυσικών Επιστημών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α).

Στο ερευνητικό μας πρόγραμμα αναπτύξαμε στρατηγικές που απορρέουν από το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Παρατηρήσαμε συστηματικά αντικείμενα ή φαινόμενα, με επικέντρωση σε κομβικές παραμέτρους ή μεταβλητές, συλλογή δεδομένων που οδήγησαν σε απαντήσεις ή λύσεις ερωτημάτων που είχαν νόημα για τα ίδια τα παιδιά. Καταγράψαμε τα δεδομένα που συνέλεξαν τα παιδιά μέσα από τη συστηματική παρατήρηση ή από άλλες πηγές, με χρήση διαφόρων συμβόλων (βελάκια, χρώμα, κουκίδες), σχεδίων, πινάκων, μοντέλων που επιτρέπουν συγκρίσεις. Αναλύσαμε και ερμηνεύσαμε τα δεδομένα που συνέλεξαν τα παιδιά, συσχετισμοί, διατύπωση νέων ερωτημάτων και σχεδιασμός τρόπων προσέγγισής τους, πραγματοποίηση μετρήσεων, αναγνώριση επαναλαμβανόμενων μοτίβων και προσπάθεια διατύπωσης κανόνων. Διατυπώσαμε προβλέψεις και υποθέσεις, οργανώσαμε πειραματικές καταστάσεις για τον έλεγχο αυτών, με χειρισμό κατάλληλων υλικών και αντικειμένων. Διαπραγματευτήκαμε ιδέες και διαδικασίες που ακολουθήθηκαν. Από κοινού με τα νήπια εξάγαμε συμπεράσματα και τα ερμηνεύσαμε με σεβασμό προς τα εμπειρικά δεδομένα. Τέλος, είχαμε τη δυνατότητα να αναστοχαστούμε για τον τρόπο δράσης μας, την εφαρμογή των νέων γνώσεων σε διαφορετικά πλαίσια ή με διαφορετικούς τρόπους (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2017, Κακανά και Μπότσογλου, 2016, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003).

Η έρευνά μας, προσανατολισμένη στις επιταγές που υπαγορεύει το Νέο Σχολείο, έθεσε τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και πρόταξε τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας στη βάση των ιδιαίτερων ατομικών αναγκών του (Δενδρινού & Καραβά, 2013:35). Μια διεργασία που απαιτούσε από εμάς ευελιξία, εναλλακτικότητα και καινοτομία στη διδασκαλία, στην τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος και στην παρουσίαση των γνώσεων προς τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα σε επίπεδο γνώσεων, εμπειριών, απαιτήσεων, δυναμικού και ενδιαφερόντων (Tomlinson, 2014, Santamaria, 2009).

1. Μεθοδολογία

1.1. Το Δείγμα της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία ασχολείται με τη μελέτη περίπτωσης είκοσι τεσσάρων (24) νηπίων που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο και την επόμενη σχολική χρονιά

θα μεταβούν στο Δημοτικό Σχολείο. Το ερευνητικό μας πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε Νηπιαγωγείο της Περιφερειακής Ενότητας Ηπείρου κατά το σχολικό έτος 2017-2018.

1.2. Μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης

Για την επίτευξη του σκοπού αυτής της έρευνας, διεξήχθη ποιοτική μελέτη περιπτώσεων με έμφαση στις Φυσικές Επιστήμες. Μέσα από ένα ποιοτικό φαινομενολογικό παράδειγμα, η έρευνα δημιούργησε μια μελέτη περίπτωσης όπως ορίζεται από τον Creswell (2013:43): “ένα οριακό σύστημα (μια περίπτωση)” μέσω λεπτομερών και σε βάθος συλλογή δεδομένων που περιλαμβάνει διάφορες πηγές πληροφοριών, όπως παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, εκθέσεις και έγγραφα. Αντλήσαμε δεδομένα από τρεις διαφορετικές πηγές, αλλά και με διαφορετικές μεθόδους (Yin, 2003), από την περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τις παρατηρήσεις των ερευνητών από την καταγραφή του ημερήσιου ημερολογίου, από το εργαλείο που έχει δομήσει η Harter για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα και από τις κλείδες παρατήρησης που διαμορφώθηκαν σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014) που εξασφαλίζουν τον διϋποκειμενικό έλεγχο των πορισμάτων. Μας δόθηκε η δυνατότητα να εκτιμήσουμε σφαιρικά την κατάσταση, να διερευνήσουμε και να αξιολογήσουμε πληρέστερα τα αποτελέσματά μας.

1.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της μελέτης μας είναι να διερευνηθεί αν η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014), μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, αξιοποιώντας στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου έννοιες, δεξιότητες και εμπειρίες από τις φυσικές επιστήμες.

1.4. Επιμέρους στόχοι της έρευνας

- Να διερευνηθεί αν τα νήπια παρατηρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία του Νηπιαγωγείου με τις αισθήσεις, τα κατάλληλα όργανα και χρησιμοποιώντας οπτικο-ακουστικά μέσα.
- Να ανιχνεύσουμε τη στάση των νηπίων προς τις Φυσικές Επιστήμες, τα κίνητρα μάθησης, το άγχος, το φόβο της αποτυχίας και την απόλαυση ενασχόλησης εφαρμόζοντας τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση.
- Να μάθουμε για την περιέργεια των νηπίων για τα φυσικά φαινόμενα και τις επιστημονικές πρακτικές που εφαρμόζουν αξιοποιώντας τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση.
- Να διαπιστώσουμε αν η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης επηρεάζει τα θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές από τον κόσμο των Φυσικών Επιστημών.

1.5. Ερευνητικές Υποθέσεις

- 1^η Ερευνητική υπόθεση: Η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο βοηθάει στη χρήση των αισθήσεων, στην επιλογή οργάνων και οπτικοακουστικών μέσων, αλλά όχι στην ελεύθερη παρατήρηση των στοιχείων του περιβάλλοντος.
- 2^η Ερευνητική υπόθεση: Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Μάθησης μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των νηπίων για την υλοποίηση δραστηριοτήτων από τη θεματική των φυσικών επιστημών.
- 3^η Ερευνητική υπόθεση: Τα νήπια δεν φοβούνται την αποτυχία καθώς ασχολούνται με πειράματα και άλλες δραστηριότητες των Φυσικών Επιστημών.
- 4^η Ερευνητική υπόθεση: Τα νήπια δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν επιστημονικές πρακτικές στο καθημερινό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Μάθησης θα συμβάλλει στην απόκτηση αυτών των πρακτικών.
- 5^η Ερευνητική υπόθεση: Η υλοποίηση δραστηριοτήτων, εφαρμόζοντας τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση, θα αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για θέματα όπως οι πλανήτες, τα αντικείμενα και διάφορα υλικά.

1.6. Μεθοδολογικό Εργαλείο

Η Παρατήρηση

Στην έρευνά μας, η άμεση παρατήρηση αποτέλεσε σπουδαίο εργαλείο καθώς εστιάσαμε στο θέμα που μελετούσαμε ανεπηρέαστα. Η επιστημονική παρατήρηση έχει αποκλειστικά σκοπό τη διατύπωση και τον έλεγχο των υποθέσεων. Λόγω της επιλεκτικότητας της αντίληψης και για να αποφευχθούν τυχαίες και υποκειμενικές επιδράσεις των ατομικών διαφορών, στην επιστημονική παρατήρηση είναι απαραίτητο να διασφαλίζεται η σταθερότητα του αποτελέσματος της παρατήρησης. Ο ρόλος του ερευνητή στην παρατήρηση είναι να παρατηρεί και να καταγράφει, όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά και στη συνέχεια να ερμηνεύει τα δεδομένα που συλλέχτηκαν. Ο τρόπος που καταγράφονται οι παρατηρήσεις εξαρτάται από την προσωπική προτίμηση, ωστόσο στη διεθνή βιβλιογραφία δίνονται παραδείγματα διαγραμμάτων και μεθόδων καταγραφής που βοηθούν στη δημιουργία προσωπικών σχημάτων (Cohen & Manion, 1994).

Οι ερευνητές εφάρμοσαν συμμετοχική παρατήρηση. Συμμετείχαν σε δραστηριότητες των ομάδων. Παρατηρούσαν τις αντιδράσεις και γενικότερα τη συμπεριφορά των μαθητών στην ομάδα. Δεν παρατηρούσαν μέσα από το ρόλο του επισκέπτη, αλλά ως μέλος της ομάδας. Οι ερευνητές είχαν εμπειρία από τη χρήση αυτού του

εργαλείου και διέθεταν εμπειρία στην καταγραφή πληροφοριών. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι κατάλληλη μέθοδος για την κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, αντιλήψεων, αξιών και στάσεων ενός γενικότερου πληθυσμού (Κακανά & Μπότσογλου, 2016, Taylor & Bogdan, 1984). Στην περίπτωση της συμμετοχικής παρατήρησης, κρίθηκε σκόπιμο να τηρηθεί ημερολόγιο στο οποίο καταγράφονταν: α) Οι αντιδράσεις των παιδιών σε συγκεκριμένες διαδικασίες, η προσωπική τους πρωτοβουλία, η μίμηση άλλων παιδιών, πόσο ανυπόμονα ή ήρεμα ήταν όταν εμπλέκονταν σε δραστηριότητες και πώς τις συνέχιζαν, β) Το διάστημα της προσοχής, η απόσπαση προσοχής, το ενδιαφέρον, η επιμονή στην προσπάθεια και οι αντιδράσεις σε κάτι καινούριο, γ) Οι σχέσεις του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές του και με τις ερευνήτριες, δ) Ο τρόπος που ολοκληρώνονται οι δραστηριότητες. Η ερμηνεία και η ανάλυση των δεδομένων αποτελούν την ουσιαστική διαδικασία για την αξιοποίηση των δεδομένων της παρατήρησης και της καταγραφής (σχήμα 1) (Αυγητίδου, 2014, Cohen, *et.al*, 2001).

Σχήμα 1: «Ανάλυση και ερμηνεία καταγραφών παρατήρησης»



Αξιοποιήσαμε επίσης το εργαλείο που έχει δομήσει η Harter για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, την περιέργεια /ενδιαφέρον καθώς και τις προσπάθειες ανεξάρτητης μάθησης σε αντίθεση με την εξαρτημένη από τον εκπαιδευτικό. Η Harter έδειξε πως το εργαλείο αυτό είναι αξιόπιστο και έγκυρο, ευαίσθητο στις ατομικές διαφορές του εσωτερικού και εξωτερικού προσανατολισμού (Harter, 1981).

Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Μάθησης

Με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση δεν αναπροσαρμόζουμε μόνο τη διδασκαλία, αλλά ολόκληρο το σχολείο με στόχο την ικανοποίηση βαθύτερων μαθησιακών αναγκών των μαθητών ώστε να αποφεύγεται η μαθησιακή αποτυχία (Στράτη, 2017). Για τον κατάλληλο σχεδιασμό και την αποτελεσματική διαφοροποίηση αναδείχθηκαν μέσα από την πρακτική εφαρμογή κάποια βασικά σημεία. Αρχικά ήταν σημαντική η σαφής στοχοθεσία, η συγκεκριμενοποίηση του μαθησιακού στόχου αλλά και των βασικών πυρηνικών γνώσεων που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές καθώς και των προσπατούμενων και μετασχηματιστικών γνώσεων. Επίσης, ήταν καθοριστικής σημασίας η ιεράρχηση και η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων που ελαβαν χώρα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση, επιπλέον, ήταν συνεχής και συστηματική προκειμένου να υπάρχει διαρκής ανατροφοδότηση και να γίνεται αναπροσαρμογή στη διδασκαλία ανάλογα με τις προκύπτουσες ανάγκες. Για την αξιολόγηση απαιτήθηκαν πολλά και πολλαπλά μέσα, μέθοδοι και μορφές κατά το σχεδιασμό, κατά τη διεξαγωγή αλλά και την ολοκλήρωση της διδασκαλίας. Η εργασία των μαθητών ήταν ατομική, σε ομάδες αλλά και στην ολομέλεια. Βασικό σημείο αναφοράς ήταν η ασύγχρονη εργασία των μαθητών βάσει της ετοιμότητας και του ατομικού ρυθμού μάθησης (Μήτση, 2020, Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Βασικές τεχνικές που εφαρμόσαμε στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα δελτία εισόδου-εξόδου-πορείας, τα νοητικά στηρίγματα, τις καρτέλες στόχων και τις εργασίες αγκυροβολίας. Προκειμένου να εφαρμόσουμε επιτυχημένα τη διαφοροποιημένη διδασκαλία προσπαθήσαμε: α) να εξασφαλίσουμε τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων β) γνωρίσαμε στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών γ) ενημερωθήκαμε για το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και τις προσδοκίες της οικογένειας. Επίσης λάβαμε υπόψη μας τα ακόλουθα στοιχεία προκειμένου να εφαρμόσουμε αποτελεσματικά τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση (Βαλιαντή & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2008, Tomlinson, 2003):

- Προγραμματίσαμε ένα πλάνο Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.
- Εργαστήκαμε σε μικρές, ευέλικτες και μαθησιακά ανομοιογενείς ομάδες.
- Διαφοροποιήσαμε το υλικό διδασκαλίας.
- Διαφοροποιήσαμε το ρυθμό ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.
- Δώσαμε έμφαση στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

1.7. Οι περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα μας προήλθε από μαθητές που ηλικιακά την επόμενη χρονιά θα φοιτούσαν στο Δημοτικό Σχολείο. Επιλέξαμε να είναι νήπια για να μην έχουμε μεγάλη απόκλιση στην ηλικία. Ακόμη φροντίσαμε στο δείγμα μας να είναι μαθητές που ως προ-νήπια θα είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και όχι του

Παιδικού Σταθμού, επομένως θα είχαν μια πρώτη επαφή με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

1.8. Μέθοδος Ανάλυσης

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 25.0 για τα Windows. Ο έλεγχος της κανονικότητας των ποσοτικών μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με τη δοκιμασία Kolmogorov-Smirnov. Οι ποσοτικές μεταβλητές με κανονική κατανομή εκφράστηκαν ως μέσος όρος $\pm$ τυπική απόκλιση (mean $\pm$ standard deviation). Για τον υπολογισμό των διαφορών πριν και μετά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε το paired sample t-test με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,001$

2. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Τα διδακτικά περιεχόμενα οργανώθηκαν θεματικά, ώστε να παραπέμπουν στην οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση κάποιο σχετικό θέμα ή με επίκεντρο κάποια έννοια ή φαινόμενο, αλλά όχι σε υλοποίηση αποσπασματικών και μη συσχετιζόμενων δραστηριοτήτων. Η προσέγγιση του φυσικού κόσμου έγινε σε ένα πλαίσιο που αναδεικνύει την αξία των ιδεών κάθε παιδιού, που προωθεί τη διαπραγμάτευση και την από κοινού οικοδόμηση νοημάτων, όπως επίσης τη σημασία των ατομικών πρωτοβουλιών και των συλλογικών δράσεων.

Πίνακας 1: «Μέσες τιμές για την παρατήρηση στην εκπαιδευτική διαδικασία του Νηπιαγωγείου»

Η Παρατήρηση στην εκπαιδευτική διαδικασία του Νηπιαγωγείου					
		N	Mean	Std. Deviation	p
Ελεύθερη παρατήρηση των στοιχείων του περιβάλλοντος	pre	24	2,0833	,92861	,000
	post	24	3,0417	,97709	
Χρήση παραπάνω από μια αίσθησης για την παρατήρηση φαινομένων, αντικειμένων ή γεγονότων	pre	24	1,9583	,90790	,000
	post	24	2,7917	,97709	
Παρατήρηση απλών ομοιοτήτων και διαφορών	pre	24	2,8750	1,03472	,001
	post	24	3,2500	,98907	
Επιλογή κατάλληλου οργάνου	pre	24	2,2083	1,02062	,000
	post	24	2,7917	1,06237	
Χρήση οπτικοακουστικών μέσων	pre	24	2,4167	,97431	,000
	post	24	2,9583	1,04170	

Όσον αφορά την παρατήρηση στην εκπαιδευτική διαδικασία του Νηπιαγωγείου (Πίνακας 1), ξεκινώντας από την ελεύθερη παρατήρηση των στοιχείων του περιβάλλοντος κατά τη διαδικασία του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος, στην αρχή, στα τέλη του Οκτωβρίου (ένα μήνα από την έναρξη της υλοποίησης, Μ: 2,0833) καταγράφηκε ότι οχτώ (8) μαθητές δεν παρατηρούσαν ποτέ, επτά (7) μαθητές σπάνια, οχτώ (8) μαθητές μερικές φορές και ένας (1) μαθητής πολλές φορές. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (Μ: 3,0417) έντεκα (11) μαθητές παρατηρούσαν πολλές φορές, έξι (6) μαθητές μερικές φορές, τέσσερις (4) μαθητές σπάνια και ένας (1) μαθητής δεν παρατηρούσε ποτέ.

Στο τέλος του Οκτωβρίου (Μ: 1,9583), για τη χρήση παραπάνω από μια αίσθησης για την παρατήρηση φαινομένων, αντικειμένων ή γεγονότων παρατηρήθηκε ότι επτά (7) μαθητές δεν χρησιμοποιούσαν ποτέ, οχτώ (8) μαθητές σπάνια, έξι (6) μαθητές μερικές φορές και τρεις (3) μαθητές πολλές φορές. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (Μ: 2,7917) έξι (6) μαθητές χρησιμοποιούσαν παραπάνω από μια αίσθηση πολλές φορές, δέκα (10) μαθητές μερικές φορές, πέντε (5) μαθητές σπάνια και τρεις (3) μαθητές ποτέ.

Σχετικά με την παρατήρηση απλών ομοιοτήτων και διαφορών (Μ: 2,8750), καταγράφηκε ότι τρεις (3) μαθητές δεν παρατηρούσαν ποτέ, πέντε (5) μαθητές σπάνια, οχτώ (8) μαθητές μερικές φορές και οχτώ (8) μαθητές πολλές φορές. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (Μ: 3,2500) δεκατρείς (13) μαθητές παρατηρούσαν πολλές φορές, έξι (6) μαθητές μερικές φορές, τρεις (3) μαθητές σπάνια και δύο (2) μαθητές δεν παρατηρούσαν ποτέ ομοιότητες και διαφορές.

Αναφορικά με την επιλογή κατάλληλου οργάνου (Μ: 2,2083), καταγράφηκε ότι επτά (7) μαθητές δεν επέλεξαν ποτέ κατάλληλο όργανο, οχτώ (8) μαθητές σπάνια, έξι (6) μαθητές μερικές φορές και τρεις (3) μαθητές πολλές φορές. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (Μ: 2,7917) επτά (7) μαθητές επέλεξαν κατάλληλο όργανο πολλές φορές, εννιά (9) μαθητές μερικές φορές, τέσσερις (4) μαθητές σπάνια και τέσσερις (4) μαθητές δεν επέλεξαν ποτέ.

Τελειώνοντας την παρατήρηση στην εκπαιδευτική διαδικασία του Νηπιαγωγείου με την χρήση οπτικοακουστικών μέσων (Μ: 2,4167), καταγράφηκε ότι πέντε (5) μαθητές δεν χρησιμοποιούσαν ποτέ οπτικοακουστικά μέσα, επτά (7) μαθητές σπάνια, εννιά (9) μαθητές μερικές φορές και τρεις (3) μαθητές πολλές φορές. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (Μ: 2,9583) εννιά (9) μαθητές χρησιμοποιούσαν οπτικοακουστικά μέσα πολλές φορές, οχτώ (8) μαθητές μερικές φορές, τέσσερις (4) μαθητές σπάνια και τρεις (3) μαθητές ποτέ.

Πίνακας 2: « Μέσες τιμές για τη στάση των νηπίων προς τις Φυσικές Επιστήμες»

Η στάση των νηπίων προς τις Φυσικές Επιστήμες					
		N	Mean	Std. Deviation	p
Το άγχος των μαθητών	pre	24	2,2500	,89685	,000
	post	24	1,5833	,71728	
Η αυτοεκτίμηση των μαθητών	pre	24	2,1250	,94696	,001
	post	24	2,7083	,62409	
Τα κίνητρα μάθησης	pre	24	2,2500	,84699	,000
	post	24	2,7917	,93153	
Η απόλαυση της ενασχόλησης	pre	24	2,2917	,80645	,000
	post	24	3,0417	,69025	
Ο φόβος της αποτυχίας	pre	24	3,0833	,97431	,000
	post	24	1,7500	,89685	

Όσον αφορά την στάση των νηπίων προς τις Φυσικές Επιστήμες (Πίνακας 2), ξεκινώντας από το άγχος των μαθητών, κατά τη διαδικασία του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος, στην αρχή, στα τέλη του Οκτωβρίου (ένα μήνα από την έναρξη της υλοποίησης, M: 2,2500) καταγράφηκε ότι έξι (6) μαθητές αγχωνόταν λίγο, επτά (7) μαθητές αρκετά, δέκα (10) μαθητές πολύ και ένας (1) μαθητής πάρα πολύ. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (M: 1,5833), δεκατρείς (13) μαθητές αγχωνόταν λίγο, οχτώ (8) μαθητές αρκετά, τρεις (3) μαθητές πολύ και κανένας μαθητής πάρα πολύ.

Στο τέλος του Οκτωβρίου (M: 2,1250), όσον αφορά την αυτοεκτίμηση των μαθητών παρατηρήθηκε ότι πέντε (5) μαθητές είχαν λίγη αυτοεκτίμηση, δέκα (10) μαθητές αρκετά, πέντε (5) μαθητές πολύ και τέσσερις (4) μαθητές πάρα πολύ. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (M: 2,7083), δύο (2) μαθητές είχαν λίγη αυτοεκτίμηση, τρεις (3) μαθητές αρκετά, δώδεκα (12) μαθητές πολύ και επτά (7) μαθητές πάρα πολύ.

Αναφορικά με τα κίνητρα μάθησης (M: 2,2500), διαπιστώθηκε ότι τέσσερις (4) μαθητές είχαν λίγα κίνητρα, δώδεκα (12) μαθητές αρκετά, έξι (6) μαθητές πολλά και δύο (2) μαθητές πάρα πολλά. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (M: 2,7917), τρεις (3) μαθητές είχαν λίγα κίνητρα, τέσσερις (4) μαθητές αρκετά, δώδεκα (12) μαθητές πολλά και πέντε (5) μαθητές πάρα πολλά.

Σχετικά με την απόλαυση της ενασχόλησης (M: 2,2917), παρατηρήθηκε ότι τρεις (3) μαθητές είχαν λίγη, δεκατρείς (13) μαθητές αρκετή, έξι (6) μαθητές πολύ και δύο

(2) μαθητές πάρα πολύ. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (Μ: 3,0417), κανένας μαθητής δεν είχε λίγο, πέντε (5) μαθητές είχαν αρκετή, δεκατρείς (13) μαθητές πολύ και έξι (6) μαθητές πάρα πολύ.

Τελειώνοντας με την στάση των νηπίων προς τις Φυσικές Επιστήμες και το φόβο της αποτυχίας (Μ: 3,0833), παρατηρήθηκε ότι δύο (2) μαθητές είχαν λίγο, τέσσερις (4) μαθητές αρκετό, οχτώ (8) μαθητές πολύ και δέκα (10) μαθητές πάρα πολύ. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (Μ: 1,7500), δώδεκα (12) μαθητές είχαν λίγο, επτά (7) μαθητές είχαν αρκετό, τέσσερις (4) μαθητές πολύ και μόνο ένας (1) μαθητής πάρα πολύ.

Πίνακας 3: « Μέσες τιμές για την περιέργεια των νηπίων
για τα φυσικά φαινόμενα»

Περιέργεια για τα φυσικά φαινόμενα					
		N	Mean	Std. Deviation	p
Ενδιαφέρουσες και ανοιχτές ερωτήσεις που διατυπώνουν για τα φυσικά φαινόμενα	pre	24	2,4583	,97709	,000
	post	24	2,9167	,88055	
Γνώση και κατανόηση βασικών εννοιών	pre	24	2,0833	,92861	,000
	post	24	2,8750	,89988	
Χρήση επιστημονικών πρακτικών	pre	24	1,4583	,50898	,000
	post	24	2,3333	,86811	
Δυνατότητα υλοποίησης διερευνητικών δραστηριοτήτων	pre	24	1,9583	,90790	,000
	post	24	2,8333	,91683	

Σχετικά για την περιέργεια των νηπίων για τα φυσικά φαινόμενα (Πίνακας 3), ξεκινώντας από τις ενδιαφέρουσες και ανοιχτές ερωτήσεις που διατυπώνουν για τα φυσικά φαινόμενα, κατά τη διαδικασία του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος, στην αρχή, στα τέλη του Οκτωβρίου (ένα μήνα από την έναρξη της υλοποίησης, Μ: 2,4583) καταγράφηκε ότι τέσσερις (4) μαθητές διατύπωναν λίγες, εννιά (9) μαθητές αρκετές, επτά (7) μαθητές πολλές και τέσσερις (4) μαθητές πάρα πολλές. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (Μ: 2,9167), δύο (2) μαθητές διατύπωναν λίγες, τέσσερις (4) μαθητές αρκετές, δώδεκα (12) μαθητές πολλές και έξι (6) μαθητές πάρα πολλές.

Αναφορικά με τη γνώση και κατανόηση βασικών εννοιών (Μ: 2,0833), διαπιστώθηκε ότι επτά (7) μαθητές είχαν λίγο γνώση και κατανόηση, δέκα (10) μαθητές αρκετή, πέντε (5) μαθητές πολύ και δύο (2) μαθητές πάρα πολύ. Στο τέλος του

ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (Μ: 2,8750), δύο (2) μαθητές είχαν λίγο, πέντε (5) μαθητές αρκετή, έντεκα (11) μαθητές πολύ και έξι (6) μαθητές πάρα πολύ.

Στην αρχή της διαδικασίας του προγράμματος, για τη χρήση επιστημονικών πρακτικών (Μ: 1,4583), διαπιστώθηκε ότι δεκατρείς (13) μαθητές χρησιμοποιούσαν λίγες, έντεκα (11) μαθητές αρκετές, κανένας μαθητής πολλές και πάρα πολλές. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (Μ: 2,3333), τέσσερις (4) μαθητές χρησιμοποιούσαν λίγες, δέκα (10) μαθητές αρκετές, οχτώ (8) μαθητές πολλές και δύο (2) μαθητές πάρα πολλές.

Τελειώνοντας με την περιέργεια των νηπίων για τα φυσικά φαινόμενα και τη δυνατότητα υλοποίησης διερευνητικών δραστηριοτήτων (Μ: 1,9583), παρατηρήθηκε ότι οχτώ (8) μαθητές μπορούσαν λίγο, έντεκα (11) μαθητές αρκετά, τρεις (3) μαθητές πολύ και δύο (2) μαθητές πάρα πολύ. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (Μ: 2,8333), οχτώ (8) μαθητές μπορούσαν λίγο, έξι (6) μαθητές αρκετά, δέκα (10) μαθητές πολύ και έξι (6) μαθητές πάρα πολύ.

Πίνακας 4: « Μέσες τιμές για τα θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές»

Θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές					
		N	Mean	Std. Deviation	p
Φυτά	pre	24	2,1250	,79741	,000
	post	24	1,5417	,65801	
Ζώα	pre	24	1,8333	,81650	,000
	post	24	1,5000	,72232	
Πλανήτες	pre	24	2,6667	,86811	,000
	post	24	1,7083	,69025	
Αντικείμενα και υλικά	pre	24	2,7083	,69025	,000
	post	24	1,6667	,63702	

Αναφορικά με τα θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές (Πίνακας 4), ξεκινώντας από τα φυτά, κατά τη διαδικασία του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος, στην αρχή (ένα μήνα από την έναρξη της υλοποίησης, Μ: 2,1250) καταγράφηκε ότι πέντε (5) μαθητές ενδιαφέρονταν πολύ, δώδεκα (12) μαθητές αρκετά, έξι (6) μαθητές λίγο και ένας (1) μαθητής δεν ενδιαφέρονταν καθόλου. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (Μ: 1,5417), δεκατρείς (13) μαθητές ενδιαφέρονταν πολύ, εννιά (9) μαθητές αρκετά, δύο (2) μαθητές λίγο και κανένας μαθητής δεν ενδιαφερόταν καθόλου.

Στην αρχή της διαδικασίας του προγράμματος, για τα Ζώα (Μ: 1,8333), καταγράφηκε ότι δέκα (10) μαθητές ενδιαφέρονταν πολύ, οχτώ (8) μαθητές αρκετά, έξι (6) μαθητές λίγο και κανένας μαθητής δεν ενδιαφέρονταν καθόλου. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (Μ: 1,5000), δεκαπέντε (15) μαθητές ενδιαφέρονταν πολύ, έξι (6) μαθητές αρκετά, τρεις (3) μαθητές λίγο και κανένας μαθητής δεν ενδιαφερόταν καθόλου.

Όσον αφορά τους πλανήτες (Μ: 2,6667), παρατηρήθηκε ότι τρεις (3) μαθητές ενδιαφέρονταν πολύ, πέντε (5) μαθητές αρκετά, δεκατρείς (13) μαθητές λίγο και ένας (1) μαθητής δεν ενδιαφέρονταν καθόλου. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (Μ: 1,7083), δέκα (10) μαθητές ενδιαφέρονταν πολύ, έντεκα (11) μαθητές αρκετά, τρεις (3) μαθητές λίγο και κανένας μαθητής δεν ενδιαφερόταν καθόλου.

Όσον αφορά τα αντικείμενα και τα υλικά (Μ: 2,7083), παρατηρήθηκε ότι δύο (2) μαθητές ενδιαφέρονταν πολύ, τέσσερις (4) μαθητές αρκετά, δεκαεφτά (17) μαθητές λίγο και ένας (1) μαθητής δεν ενδιαφέρονταν καθόλου. Στο τέλος του ερευνητικού / εκπαιδευτικού προγράμματος (Μ: 1,6667), δέκα (10) μαθητές ενδιαφέρονταν πολύ, δώδεκα (12) μαθητές αρκετά, δύο (2) μαθητές λίγο και κανένας μαθητής δεν ενδιαφερόταν καθόλου.

3. Συμπερασματική Συζήτηση

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση ήταν αποτελεσματική στο ερευνητικό/εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα γιατί καθορίσαμε εξ αρχής τους στόχους για την κατανόηση γνώσεων και δεξιοτήτων που επιδιώκαμε να κατακτήσουν οι μαθητές μας. Έτσι, ως εκπαιδευτικοί εφαρμόσαμε τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, ώστε να καθοδηγήσουμε τους μαθητές κατάλληλα στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και κατ' επέκταση στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης όσον αφορά τις Φυσικές Επιστήμες (Fine, 2003). Το πρώτο βήμα για τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Μάθησης ήταν η γνωριμία μας με τους μαθητές, με την εφαρμογή της αξιολόγησης για τη μάθηση, την οποία ενσωματώσαμε στη διδασκαλία (Heacox, 2002, Μήτση, 2020, Tomlinson, 2004). Η αξιολόγηση, μας παρείχε χρήσιμες πληροφορίες για τον καθορισμό των μαθησιακών στόχων, προσδιόρισε το σημείο όπου ξεκινήσαμε τη διδασκαλία, μας παρείχε πληροφορίες για τους μαθητές τις οποίες αξιοποιήσαμε για να προσαρμόσουμε κατάλληλα τη διδασκαλία (Μαβίδου, 2014, Sakellariou, *et.al*, 2019a).

Επιβεβαιώνεται εν μέρει η πρώτη υπόθεσή μας, ότι η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο βοηθάει τα παιδιά στη χρήση των αισθήσεων, στην επιλογή οργάνων και οπτικοακουστικών μέσων, αλλά και στην ελεύθερη παρατήρηση των στοιχείων του περιβάλλοντος για το οποίο είχαμε υποθέσει

το αντίθετο. Βοηθήθηκαν ακόμη και στην παρατήρηση απλών ομοιοτήτων και διαφορών. Έχοντας υπόψη μας ότι η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών δεν αποτελεί αυτοσκοπό για το Νηπιαγωγείο, αλλά στοχεύει στην στήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού και της ανάγκη του για πειραματισμό, παιχνίδι και αυτενεργό συμμετοχή, μέσα από τη διασφάλιση των παιδοκεντρικών προσεγγίσεων διδασκαλίας και μάθησης, υλοποιήσαμε δραστηριότητες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Φυσικών Επιστημών, έχοντας ως μαθησιακές επιδιώξεις την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιστημονικής μεθόδου, την ανάπτυξη σύνθετων διεργασιών επιστημονικής μεθόδου, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιστημονικού συλλογισμού, την απόκτηση εμπειριών, την καλλιέργεια στάσεων, την ανάπτυξη εννοιολογικής κατανόησης και την ανάπτυξη επιστημολογικής ετοιμότητας (Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, 2019, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α).

Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Μάθησης μπορεί επίσης να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των νηπίων για την υλοποίηση δραστηριοτήτων από τη θεματική των Φυσικών Επιστημών, έτσι επιβεβαιώνεται και η δεύτερη υπόθεσή μας. Στην Προσχολική Εκπαίδευση με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, οι ατομικές διαφορές και ικανότητες των παιδιών λαμβάνονται υπόψη προκειμένου να τους επιτρέψουν να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, νοητικά και γλωσσικά με έναν υγιή τρόπο (Dogan & Simsar, 2018). Τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αναπτύσσονται και οι δημιουργικές πτυχές αποκαλύπτονται, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση, μέσα από μια συστηματική εκπαίδευση στην οποία οι γονείς και οι εκπαιδευτές είναι αποτελεσματικοί. Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Προσχολική Εκπαίδευση, η οποία γίνεται όλο και περισσότερο σημαντική στην εποχή μας, είναι απαραίτητη για τα παιδιά στην κατανόηση και στη σύλληψη της ζωής (Sansar, 2010).

Όσο οι μαθητές υλοποιούσαν δραστηριότητες από τη γνωστική ενότητα των Φυσικών Επιστημών, τόσο βελτίωναν την επίδοσή τους καθημερινά και μάλιστα με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Sackes, *et.al*, 2011). Φαίνεται ότι η πρώιμη ενασχόληση των παιδιών στη συστηματική διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών λαμβάνει και έναν αντισταθμιστικό χαρακτήρα, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι μειώνει το χάσμα της κατανόησης των φυσικών φαινομένων ανάμεσα σε παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα και μειώνει το φόβο της αποτυχίας (Μαβίδου, 2014, Sackes, *et.al*, 2011). Από την έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι ένας μεγάλος αριθμός νηπίων αισθάνεται τον φόβο της αποτυχίας, επομένως δεν επιβεβαιώνεται η τρίτη υπόθεση μας. Καταφέραμε όμως μέσα από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης να μειώσουμε αυτόν το φόβο στους περισσότερους μαθητές.

Η χρήση δεξιοτήτων επιστημονικής σκέψης, όπως είναι η ταξινόμηση αντικειμένων με πολλαπλά κριτήρια, η διατύπωση υποθέσεων και η παρατήρηση, τις οποίες συμπεριλάβαμε στη διαδικασία μάθησης των Φυσικών Επιστημών, είχαν θετική σχέση με τις ενδιαφέρουσες και ανοιχτές ερωτήσεις που διατύπωναν τα νήπια για τα φυσικά φαινόμενα, με τη γνώση και κατανόηση βασικών εννοιών, τη δυνατότητα υλοποίησης διερευνητικών δραστηριοτήτων και τη χρήση επιστημονικών πρακτικών (Nayfeld, *et.al*, 2013). Επιβεβαιώνεται από την έρευνα η τέταρτη υπόθεσή μας. Τα νήπια δυσκολεύονταν στην αρχή να χρησιμοποιήσουν επιστημονικές πρακτικές στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Μάθησης συνέβαλε στη απόκτηση αυτών των πρακτικών.

Οι αρχικές ιδέες έχουν σχηματιστεί στην προσπάθεια του παιδιού να εξηγήσει τον κόσμο γύρω του (Κόκκοτας, 2010). Η υλοποίηση δραστηριοτήτων από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, εφαρμόζοντας τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση, αύξησε το ενδιαφέρον των μαθητών για θέματα όπως οι πλανήτες, τα αντικείμενα και διάφορα υλικά, επιβεβαιώνοντας και την τελευταία υπόθεσή μας. Δουλέψαμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αντικειμένων (μορφή-σχήμα, μέγεθος-διαστάσεις) και τις απλές ιδιότητες των υλικών κατασκευής τους (υφή, διαφάνεια, απορροφητικότητα), τη διάκριση αντικειμένων και των υλικών κατασκευής τους, τη φυσική κατάσταση των υλικών: στερεά, υγρά, ο αέρας, τις αλλαγές στο σχήμα των αντικειμένων και τις μεταβολές φυσικής κατάστασης των υλικών. Το σχήμα της Γης, των άλλων πλανητών και το ηλιακό μας σύστημα. Εστίασαμε στην εναλλαγή ημέρας νύχτας και στην κίνηση της Γης και καταφέραμε να αναγνωρίζουν τα παιδιά το σφαιρικό σχήμα ως το καταλληλότερο για να περιγράψουν τον πλανήτη Γη, τον ήλιο και τους άλλους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος, όπως και να συσχετίσουν την κίνηση της Γης γύρω από τον εαυτό της με την εναλλαγή ημέρας-νύχτας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014β). Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου, μέσω μίας κατάλληλης αναπτυξιακά διδασκαλίας αναπτύσσουν μία σταθερή βάση για την περαιτέρω ανάπτυξη πιο περίπλοκων εννοιών ΦΕ (Eshach & Fried, 2005).

Στη βάση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης παρείχαμε τη δυνατότητα τόσο για ενεργητική πρόσκτηση γνώσης, όσο και για βιωματικό και διερευνητικό τρόπο μάθησης (Hattie & Timperley, 2007, Lewis & Batts, 2005, Sakellariou, *et.al*, 2021). Ενθαρρύνσαμε και προωθήσαμε δεξιότητες αυτόνομης μάθησης, παροτρύνουμε ο κάθε μαθητής να αναλάβει πρωτοβουλίες και να έχει ενεργό ρόλο και άμεση εμπλοκή στη διδακτική διαδικασία (Koutselini & Patsalidou, 2015, Sakellariou, *et.al*, 2020). Η μαθησιακή περιοχή των Φυσικών Επιστημών συνδέεται στενά με τις μαθησιακές περιοχές της Γλώσσας, της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης και των Μαθηματικών. Η ανάπτυξη ικανοτήτων σκέψης και επικοινωνίας, η χρήση συμβολισμών και συμβολικών συστημάτων (όπως η γλώσσα, οι πίνακες και τα σχεδιαγράμματα) καλλιεργούνται παράλληλα και στις τέσσερις προαναφερθείσες περιοχές. Έτσι, οι επιμέρους

πρόοδοι που σημειώνουν τα παιδιά σε περιεχόμενα της μίας μαθησιακής περιοχής, ενισχύουν την κατάκτηση από τα παιδιά περιεχομένων των τριών άλλων μαθησιακών περιοχών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α).

Εφαρμόσαμε στη σχολική τάξη μεθόδους διδασκαλίας και διαφοροποιημένες τεχνικές οι οποίες στο επίκεντρό τους έχουν τον μαθητή, γεγονός που συναντάται και σε άλλες έρευνες (Langley, 2015, Τζιοβάρα, *et.al*, 2017). Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αν και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη με μαθητές μικτών ικανοτήτων μάθησης, σε περιορισμένο βαθμό προσαρμόζουν τη μαθησιακή διαδικασία στις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Nicolino, 2007, Ordovery, 2012, Robinson *et al.*, 2014, Wan, 2016, 2017, Wertheim & Leyser, 2002, Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017, Sakellariou *et.al.*, 2018, Sakellariou *et al.*, 2019b). Στην παρούσα έρευνα δεν υπήρξε απόκλιση που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, στα επίσημα κείμενα Αναλυτικού Προγράμματος και στο πρόγραμμα που τελικά υλοποιείται, η οποία εντοπίζεται είτε στο περιεχόμενο των διδακτικών αντικείμενων, είτε στους διδακτικούς στόχους, είτε στη διδακτική μεθοδολογία για την υλοποίησή τους (Kwon, 2004, Βελλοπούλου, 2011, Gibbons, 2011, Σακελλαρίου & Μήτση, 2017).

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014) και στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, αξιοποιώντας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου έννοιες, δεξιότητες και εμπειρίες από τις Φυσικές Επιστήμες. Κρίνεται όμως απαραίτητο να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες σε περισσότερα Νηπιαγωγεία στην ελληνική επικράτεια στε να είναι δυνατή η μεγαλύτερη γενίκευση και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Προτείνεται να εφαρμοστεί εκπαιδευτικό πρόγραμμα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών στο πλαίσιο μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, ώστε να κατανοηθεί και αναγνωριστεί η αναγκαιότητα στη «συνέχεια» των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά και η διευκόλυνση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών μέσα από τον κόσμο των Φυσικών Επιστημών.

Βιβλιογραφία

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3 χρόνων - Προδημοτική) (2019) Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας. Ανακτήθηκε από <https://prod.schools.ac.cy/index.php/el/prodimotiki-ekpaidefsi/analytiko-programma#>
- Αυγητίδου, Σ. (2014) *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαλιαντή, Σ. & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, Μ. (2008) Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις & θέματα προς συζήτηση. *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*.
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου Λ. (2017) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βαστάκη, Μ. Σ. (2010) Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 121-135.
- Βελλοπούλου, Α. (2011) *Η μετάβαση από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στην εφαρμογή του. Το παράδειγμα του διδακτικού αντικειμένου «Ύλη και ιδιότητες της ύλης»*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Cohen, J. & Manion, L. (1994) *Research methods in Education* (4th ed). London- New York: Routledge.
- Cohen, D., Stern V. & Balaban N. (2001) *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Creswell, J. W. (2013) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Δενδρινού, Β. & Καραβά, Ε. (επιμ.) (2013) *Ξενόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση της Γλωσσομάθειας. <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/guide.html>
- Dogan, Y. & Simsar, A. (2018) Preschool Teachers' Views on Science Education, the Methods They Use, Science Activities, and the Problems They Face. *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 57-76. doi: 10.29329/ijpe.2018.157.6
- Eshach, H. (2006) Science Literacy in Primary Schools and Pre-schools. Springer.
- Eshach, H. & Fried, M. (2005) Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14, 315-336.
- Fine, D. (2003) A sense of learning style. *Principal Leadership*, 4(2), 55-60.

- Gibbons, A. (2011) The incoherence of curriculum: questions concerning early childhood teacher educators. *Australasian Journal of Early Education*, 36 (1), 9-15.
- Harter, S. (1981) A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-122.
- Heacox, D. (2002) *Differentiating instruction in the regular classroom*. Mineapolis: Free spirit publishing.
- Henriques, L. (2002) Children's ideas about weather. A review of the literature. *School Science and Mathematics*, 102, 202-215.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014) *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10795/1947>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2017) *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο*. <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/39-pilotiki-efarmogi-tis-perigrafikis-ak-siologisis>
- Κακανά, Δ & Μπότσογλου, Κ. (2016) Θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*, Τόμος 2 (σσ. 16-40). Αθήνα: Gutenberg.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013) "On Transformations: Reflections on the Work of, and Working with, Gunther Kress." Pp. 16-32 in *Multimodality and Social Semiosis: Communication, Meaning-Making and Learning in the Work of Gunther Kress*, edited by M. Bock and N. Pachler. London: Routledge.
- Κόκκοτας, Π.Β. (2010) *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (Μέρος Δεύτερο)*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Koutselini, M. & Patsalidou, Fr. (2015) Engaging School Teachers and School Principals in an Action Research in Service development as a means of pedagogical self-awareness. *Educational Action Research*, 23(2):124-140.
- Kwon, Y.-I. (2004) Early childhood education in Korea: discrepancy between national kindergarten curriculum and practices. *Educational Review*, 56 (3), 297-312.
- Langley, M. L. (2015) *Secondary English Teachers' Perceptions of Differentiated Instruction for Limited English Proficient Students*. Walden University. School of Education. Phd Dissertation. Minneapolis, Minnesota, USA.

- Lewis, S. G. & Batts, K. (2005) How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust. *The Learning Professional*, 26(4), 26.
- Μαβίδου, Α. (2014) *Το σχήμα της γης: Διαφοροποιώντας τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο*. (Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή) Ακαδημαϊκός Εκδότης: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμη από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/44632>
- McConney, A., Oliver, M. C., Woods McConney, A., Schibeci, R. & Maor, D. (2014) Inquiry, engagement, and literacy in science: a retrospective, cross national analysis using PISA 2006. *Science Education*, 98, 963-980.
- Μήτση, Π. (2020) «Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση στο εφαρμοστικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην προσχολική και σχολική ηλικία», Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διδακτορική Διατριβή.
- Nicolino, P. A. (2007) *Teacher perceptions of learning styles assessment, differentiated instruction, instructional technology and their willingness to adopt individualized instructional technology*. PhD Thesis. Dowling College.
- Nayfeld, I., Fuccillo, J., Greenfield, D. B. (2013) Executive functions in early learning: Extending the relationship between executive functions and school readiness to science. *Learning and Individual Differences*, 26, 81-88.
- Ordovery, A., 2012. *Teacher perceptions of differentiated instruction*. PhD Thesis. Walden University.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., Jong, T. D., Riesen, S. A., Kamp, E. T., Manoli, C., Zacharia, Z. C. & Tsourlidaki, E. (2015) Phases of inquiry based learning: definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61.
- Robinson, L., Maldonado, N. & Whaley, J. (2014). *Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction*. Paper presented at the Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference November 7, 2014, Knoxville, Tennessee.
- Σακελλαρίου, Μ. & Μήτση, Ξ. (2017) Διερεύνηση των Στάσεων και Πεποιθήσεων Υποψήφιων Εκπαιδευτικών Προσχολικής και Σχολικής Εκπαίδευσης για την εφαρμοστική λειτουργικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Στα Πρακτικά του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Προγράμματος DiDeSu Erasmus+ με θέμα «Διαφοροποίηση Διδασκαλίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των μαθητών/τριών», 26-27 Μαΐου 2017, Λευκωσία, Κύπρος.
- Σακελλαρίου, Μ. & Μήτση Π. (2018) «Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη θεωρητική πλαισίωση και την πρακτική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας».

Στο 11ο ΠΑΝΕΜΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ με θέμα: «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον». Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα, 23-25 Νοεμβρίου 2018. ISBN:978-618-82469-2-8 <https://xisynpee.events.upatras.gr>

- Στράτη, Π.(2017) *Η Συμπερίληψη παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη και η μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Sackes, M., Trundle, K.C., Bell, R.L., O' Connell, A.A. (2011) The Influence of Early Science Experience in Kindergarten on Children's Immediate and Later Science Achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study. *Journal of research in science teaching*, 48(2), 217-235.
- Sakellariou, M., Mitsi P., Konsolas, Emm. (2018) Investigating the factors of difficulty in the Implementation of Differentiated Instruction in Greek Primary Education. 5th *International Conference on Research in Behavioral and Social Science*. Spain | Barcelona| December 7-9, 2018.
- Sakellariou, M. Mitsi, P. & Strati, P. (2019a) Investigation of the Evaluation Techniques in Early Childhood Education: A Comparative Research in the Greek School. *International Research in Higher Education*, 4(4), 29-35. DOI: <https://doi.org/10.5430/irhe.v4n4p29>
- Sakellariou, M., Mitsi, P. & Strati, P. (2019b) Teachers' Attitudes and Beliefs on Differentiated Teaching in the Greek Kindergarten, Primary and High School: A Comparative Research. In: T. V. Petkova & V. S. Chukov (Eds.), *4th International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences: Conference Proceedings* (pp. 1-16). Belgrade: Center for Open Access in Science. <https://doi.org/10.32591/coas.e-conf.04.10113s>
- Sakellariou, M., Mitsi, P. & Strati, P. (2021) *Differentiated Teaching and Learning in Greek preschool and school Education Teachers' views*. LAMBERT Academic Publishing.
- Sakellariou, M. Strati, P. & Mitsi, P. (2020) *Greek Educators on co- inclusive education. Views and Practices on General School*. LAMBERT Academic Publishing.
- Sansar, S. B. (2010) Okul Öncesi Ö retmenlerin Fen E itimine Yönelik Tutumlar le Fen Etkinliklerinde Kulland klar Yöntemler Aras ndaki li kinin ncelenmesi. Yay nlanmam Yüksek Lisans Tezi, Abant zzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefitting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.

- Subban, P. (2006) Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. <http://iej.com.au>
- Τζιοβάρα, Χ., Καλδή, Στ. & Φιλιππάτου, Δ. (2017) Διαχείριση της ετερογένειας στη σχολική τάξη και διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Απόψεις εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας. Στα Πρακτικά του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Προγράμματος DiDeSu Erasmus+ με θέμα «Διαφοροποίηση Διδασκαλίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των μαθητών/τριών», 26-27 Μαΐου 2017, Λευκωσία, Κύπρος.
- Taylor S.J. & Bogdan R. (1984): *Introduction to qualitative research methods: The search for meaning*. New York: John Wiley and Sons.
- Tomlinson, C. A. (2003) *Deciding to teach them all. Educational Leadership*.
- Tomlinson, C.A. (2004) (Μτφρ. Θεοφιλίδης, Χ., Μαρτίδου- Φορσιέ, Δ.) *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijohn, K., Conover, L. & Reynolds, T. (2003) Different instruction in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119–145. doi: 10.1177/016235320302700203
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010) *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. (2014) Assessment in a differentiated classroom. *Proven programs in education: Classroom management and assessment*, 1-5.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Yin, R. K. (2003), *Case Study Research-Design and Methods: Applied Social Research Methods*, Vol. 5 (3rd edition), Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Φιλιππάτου, Δ. & Βεντίστα, Ο. Μ. (2017) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68).
- Wan, S.W (2017) Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?, *Teachers and Teaching*, 23(3), pp. 284-311. doi: 10.1080/13540602.2016.1204289
- Wertheim, C. and Leyser, Y. (2002). Efficacy Beliefs, Background Variables, and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers, *The Journal of Educational Research*, 96(1), pp. 54-63.

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, Φιλολόγος- 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 δημοσιεύσιμη 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.

A) 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.).

B) 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 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.

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 'προν' 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.Eyru-dice.org.

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

