



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1/2023

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
1/2023**



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

Καζαμιάς 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, **Κατσιίκη-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, **Μανωλίσσης Γεώργιος**, Παν. Κρήτης,

Μιχαλακάκη 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,

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

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

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

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

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

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

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

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

SECRETARY

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

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Μια Μελέτη Διερεύνησης των Προσωπικών Θεωριών σε Εκπαιδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης A Study Probing the Subjective Theory of Secondary School Teachers in Greece Άννα Αθανασάκη, Γεώργιος Φλουρήs	7
2. Συμπερίληψη Μαθητών με Διαφορετικό Σεξουαλικό Προσανατολισμό και Ταυτότητα Φύλου στο Ελληνικό Σχολείο Inclusion of Students with Different Sexual Orientation and Gender Identity in the Greek school Ελένη Αργύρη, Κατερίνα Βασιλικού	37
3. Η ενσυναίσθηση στην εφηβεία: τύποι γονέων και ατομικοί παράγοντες παιδιών και γονέων ως προβλεπτικοί παράγοντες Empathy in adolescence: Parenting styles and individual factors of children and parents as predictors Αικατερίνη Βάσιου, Ηλιάννα-Φανή Ανδρονικίδου, Αναστασία Κρασσανάκη, Σπυρίδων Τάνταρος	58
4. Γνωστικά Χαρακτηριστικά της Κατάθλιψης στη Σχολική Ηλικία και Προγράμματα Παρέμβασης Cognitive Aspects of Depression in School-Age Children and Intervention Program Ευαγγελία Βίγλιαρη, Ελένη Βασιλάκη, Ιωάννης Σπαντιδάκης	79
5. Οι προσωπικές Θεωρίες Εκπαιδευτικών στη Διαχείριση της Εθνοπολιτισμικής Ετερότητας σε Γενικά και Διαπολιτισμικά Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Teachers' Personal Theories Regarding the Management of Ethnocultural Diversity in General and Intercultural Primary Schools Κυριακή Θεοδοσιάδου, Βασιλική Παπαδοπούλου	98
6. Η Μαιευτική σε Συνδυασμό με τη Διαλεκτική ως Ύψιστη Παιδευτική Αρχή κατά Πλάτωνα The Maieutic Method Combined with Dialectics as the Highest Pedagogical Principle According to Plato Γεώργιος Κουμάκης	118
7. Απόψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση Παιδιών με Αναπηρία με τη Χρήση της Τεχνολογίας Views and Attitudes of Secondary Education Teachers for the Education of Students with Disabilities, Using Technology Χριστίνα Λεοντίου, Ελένη Δαμιανίδου	137

8. Χαρακτηριστικά της οικογένειας μαθητών με δυσλεξία και πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	
Family characteristics of students with dyslexia and access to higher education	
Μαρίνα Λουάρη	161
9. Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	
Motivations and barriers to participation in training programs in Distance Education	
Γιώργος Μαγγόπουλος, Βαρβάρα Σαμαρέντση	177
10. School principals' perceptions on refugee students' integration in Greek schools	
Οι αντιλήψεις των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία	
Liza Mavromara, Patricia Gerakopoulou, Nicolas Christakis	202
11. Κριτική διερεύνηση της ενότητας «παιδί και θετικές επιστήμες» στο νέο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης	
Critical education analysis of the field 'child and sciences' in the new Greek early childhood education curriculum	
Αλέξανδρος Μόκας, Αναστάσιος Σιάτρας, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου	223
12. Προβληματισμοί γονέων για τη μετάβαση του παιδιού από τον Παιδικό σταθμό στην υποχρεωτική εκπαίδευση του Νηπιαγωγείου	
Concerns of parents regarding their children's transition from the Nursery School to the compulsory education of the Kindergarten	
Μαρία Σακελλαρίου, Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου	245
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	
Guide for Authors	269

ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ¹ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

A STUDY PROBING THE SUBJECTIVE THEORY OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN GREECE

Άννα Αθανασάκη
Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών
anna.athanasaki@yahoo.com

Γεώργιος Φλουρής
Ομ. Καθηγητής του Ε.Κ.Π.Α.
gflouris2000@yahoo.gr

Περίληψη

Η μελέτη αυτή αποβλέπει στο να ανιχνεύσει/αποτυπώσει την 'προσωπική θεωρία διδασκαλίας των εκπαιδευτικών' (subjective theory ή personal theorizing), η οποία αναφέρεται σε μια νοητική και ψυχολογική κατασκευή γνώσεων, πεποιθήσεων, στάσεων, αντιλήψεων, εσωτερικευμένων εικόνων και διαμορφωμένων γνωστικών σχημάτων βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί επιλύουν σημαντικές προβληματικές καταστάσεις και καθημερινά διλήμματα κατά τη διδακτική πράξη. Η λειτουργία των εν λόγω γνωστικών σχημάτων και εσωτερικευμένων εικόνων που καθοδηγούν τη σκέψη και τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αποτιμηθεί μόνο με κριτήρια της επίσημης ακαδημαϊκής κατάρτισής τους για λόγους που περιγράφονται πιο κάτω. Στο πλαίσιο αυτό διεξαγάγαμε μια ποσοτική μελέτη αποτύπωσης της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συγκεκριμένων ειδικοτήτων με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου. Η ανάλυση αποκαλύπτει ότι υπάρχουν σημαντικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, οι οποίοι υπερβαίνουν τις διαδικασίες της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισής του. Η πρωτοτυπία του θέματος έγκειται στο γεγονός ότι είναι η πρώτη μελέτη στη χώρα μας που αποπειράται να διαλευκάνει τη σύγχυση που επικρατεί σχετικά με την οριοθέτηση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλεγμένων ειδικοτήτων, να ανιχνεύσει τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και να συνθέσει ένα λειτουργικό ορισμό για το θέμα αυτό.

Λέξεις κλειδιά

Προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού, αντιλήψεις, στάσεις, πεποιθήσεις, επαγγελματική ταυτότητα, αυτοαποτελεσματικότητα.

Abstract

The present study purports to delineate the subjective theory of secondary school teachers in Greece. This type of theory refers to the cognitive and psychological construct of knowledge, beliefs, attitudes, internalized images and cognitive schemas which are used to solve important issues and dilemmas during the teaching act. Despite the fact that the subjective theory directs teachers' thinking and behavior it cannot be assessed only with academic criteria. Given the above context we conducted a quantitative study via the use of a questionnaire in order to ascertain the subjective theory of secondary school teachers of certain specializations.

The analysis of the data reveals that there are significant factors that form teachers' professional identity which transcend their initial training. The originality of the study lies with the fact that it delineates secondary teachers' subjective theory and synthesizes an operational definition for this subject.

Key words

Teachers' subjective theory, perceptions, attitudes, beliefs, professional identity, self effectiveness.

0. Εισαγωγή

Η μελέτη και έρευνα της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών (subjective theory ή Personal theorizing) είναι πολύ σημαντική γιατί αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν 'κατασκευάσει' ένα προσωπικό και πολυδιάστατο 'γνωστικό σχήμα' (cognitive schema) το οποίο καθοδηγεί τη διδακτική και εκπαιδευτική τους συμπεριφορά. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία ο εκπαιδευτικός υιοθετεί ή/και οικοδομεί ένα εγγενές προσωπικό σύστημα λειτουργίας το οποίο χρησιμοποιεί για να αντιμετωπίσει τα όποια εκπαιδευτικά προβλήματα και δυσκολίες που θα προκύψουν. Ταυτόχρονα, αξιοποιεί το ίδιο σύστημα για να 'φιλτράρει' τις πρακτικές του, ακόμα και να ακυρώσει, τις τυχόν εκπαιδευτικές καινοτόμες δράσεις που προτείνονται από την Πολιτεία, επιδιώκοντας την απόκτηση της επαγγελματικής του αυτονομίας και τη διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης των πράξεων και επιλογών του.

1. Βιβλιογραφική επισκόπηση- εννοιολογικές διασαφήσεις

Στη διεθνή βιβλιογραφία επικρατεί μια ασάφεια ως προς το εν λόγω θέμα γιατί διατρέχεται από πολυσχιδείς και αμφιλεγόμενες έννοιες (Nespor, 1987). Η πολλαπλότητα των εννοιών αυτών δημιουργεί προβλήματα ορισμού, αφού προκύπτουν ανακριβείς και αντιφατικές σημασίες καθώς και διαφορετικές ερμηνείες της προσωπικής θεωρίας και των δομών της, κατάσταση που προκαλεί δυσκολία στην κατανόησή της και καθιστά ακόμα πιο

δύσκολη τη διερεύνηση και αποτίμησή της (Elbaz, 1981, 1992, Mayer & Marland, 1997, Nespor, 1987, Pajares, 1992, Levin & He, 2008). Πιο συγκεκριμένα, ο Pajares αναφέρει ότι υπάρχει μια πληθώρα ορισμών και εννοιολογικών εκδοχών στη βιβλιογραφία όπως οι ακόλουθες: *«πεποιθήσεις οι οποίες προωθούνται ‘μεταμφιεσμένες’ και συχνά με ψευδωνυμα/αξίες, κρίσεις, αξιώματα, απόψεις, ιδεολογίες, αντιλήψεις, συλλήψεις, αντιληπτικά συστήματα, προκαταλήψεις, διαθέσεις, εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες θεωρίες, προσωπικές θεωρίες, εσωτερικές νοητικές διεργασίες, στρατηγικές πράξης, κανόνες πράξης, πρακτικές αρχές, οπτικές, ρεπερτόρια κατανόησης και κοινωνική στρατηγική»* (ό.π. 1992: 309). Οι διαφορετικές αυτές έννοιες και εκδοχές για την προσωπική θεωρία παραπέμπουν στο γεγονός ότι πρόκειται για μια πολύπλοκη σύνθεση ‘γνωστικών, συναισθηματικών και αξιολογικών σχημάτων’ που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίες αφορούν σε ένα προσωποπαγές πλαίσιο παραδοχών που εμπεριέχει θεωρητικά και εμπειρικά στοιχεία, προϋπάρχουσες πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες σχετικές με τους ρόλους των εκπαιδευτικών, των μαθητών και γενικότερα της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό των παραδοχών εμπεριέχονται πτυχές από την ιδεολογία και την κοσμοθεωρία των εκπαιδευτικών και συνέχουν «ιδιοσυγκρασιακά και ατομικά στοιχεία της προσωπικότητας, παράλληλα, με εγγενείς υποσυνείδητες και μη συστηματοποιημένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις, οι οποίες τείνουν να επηρεάζουν τη συγκρότηση της προσωπικής θεωρίας (Ματσαγγούρας, 2011: 188-182, Γιώτη & Φλουρή, 2012: 76-79, Πασιάς, Φλουρή, Φωτεινός, 2016: 546).

Ο Rokeach (1968, αναφ. στο Pajares, 1992) υποστηρίζει ότι το σύστημα πεποιθήσεων είναι διαρθρωμένο σε μια ψυχολογική και όχι απαραίτητα σε λογική δομή, και περιλαμβάνει καθεμία από τις προσωπικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τη φυσική και κοινωνική του πραγματικότητα. Οι κεντρικές πεποιθήσεις, με κριτήριο τον βαθμό και την ποιότητα συνάφειας με άλλες πεποιθήσεις, διαμορφώνουν τον πυρήνα της προσωπικής θεωρίας και διακρίνονται για τη σπουδαιότητα και την ‘αντίστασή’ τους στην αλλαγή (Kagan, 1992), ενώ άλλες εδράζουν στην περιφερειακή διάσταση και είναι λιγότερο δυναμικές (Brownlee, Boulton-Lewis & Purdie, 2001). Άλλοι ερευνητές εκλαμβάνουν τη δομή των πεποιθήσεων ως μια ‘οικολογία των αντιλήψεων’, που εμπεριέχει αναλογίες και μεταφορές, γνώσεις, επιστημολογικές δεσμεύσεις, ακόμη και μεταφυσικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις, ως ‘φίλτρα’ τα οποία κατέχουν κεντρική θέση στο προσωπικό σύστημα πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (Posner et al., 1982).

Στη χώρα μας οι έρευνες που έχουν γίνει για τη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών είναι λιγοστές και αφορούν στην Α/θμια εκπαίδευση. Οι Βούλγαρης και Ματσαγγούρας (2005: 148) έχουν υποστηρίξει ότι *‘η προσωπική θεωρία αποτελεί ένα σύστημα εσωτερικής γνώσης αξιακά και συναισθηματικά φορτισμένης, με βάση το οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, νοηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και ρυθμίζει τις επιλογές του’*. Το εν λόγω σύστημα-που διαμορφώνεται στα μαθητικά χρόνια- συνιστά τη «σιωπηρή» βιωματική γνώση η οποία εξοπλίζει τους εκπαιδευτικούς με υποκειμενικά εννοιολογικά εργαλεία που τους υποβοηθούν να ερμηνεύσουν τις παιδαγωγικές καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα, τους οδηγεί στην επαγγελματική τους αυτονομία.

Είναι, επομένως, αντιληπτό ότι η προσωπική θεωρία είναι, εξίσου, σημαντική στη διδακτική πράξη όσο και η «επίσημη» γνώση που κατέκτησαν οι εκπαιδευτικοί στην αρχική τους εκπαίδευση (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2004, Ματσαγγούρας, 2011).

2. Βασικός σκοπός και ειδικότεροι στόχοι της παρούσας έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε ένα δείγμα εκπαιδευτικών της Γ' Γυμνασίου των ειδικοτήτων της φιλολογίας, της θεολογίας, των μαθηματικών και της φυσικής εκπαίδευσης για να εξετάσουμε τις απόψεις και αντιλήψεις τους ως προς τους ρόλους της εκπαίδευσης και τους τρόπους οικοδόμησης του συστήματος της προσωπικής τους θεωρίας. Για τον σκοπό αυτό, χρειάστηκε να μελετήσουμε, ανάμεσα στα άλλα, τους γενικότερους σκοπούς του διαθεματικού ενιαίου προγράμματος σπουδών των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων και ειδικοτήτων. Πρόθεσή μας ήταν να σκιαγραφήσουμε το πλαίσιο των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων του 'επιδιωκόμενου προγράμματος' που προορίζεται για τους μαθητές, ώστε να τις αντιπαραβάλουμε με τις αντιλήψεις, πεποιθήσεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας αφού αποτελούν μέρος της προσωπικής τους θεωρίας.

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να αποτυπώσει και να οριοθετήσει την πολυσύνθετη έννοια που αφορά στην «προσωπική θεωρία» προκειμένου να εκπονηθεί/διαμορφωθεί ένας σαφής και λειτουργικός ορισμός για το θέμα αυτό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως προσδιορίζονται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

1. Η διερεύνηση της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της οποίας στηρίζεται η διδασκαλία τους.
2. Η μελέτη των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.
3. Η ανίχνευση της αυτοεικόνας/αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών ως πτυχή της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.
4. Η ανάδειξη αναστοχαστικών στοιχείων στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.
5. Η διερεύνηση στοιχείων δέσμευσης των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική πράξη.
6. Η ανίχνευση του 'προσωπικού σχήματος' των εκπαιδευτικών απέναντι σε διδακτικές καταστάσεις.

3. Ερευνητικά ερωτήματα

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης είναι:

Ποιές είναι οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών συγκεκριμένων ειδικοτήτων (φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί και θεολόγοι) που διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη Γ' Γυμνασίου στον νομό Αττικής;

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιοι είναι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση;
3. Ποια στοιχεία συμβάλλουν στη δόμηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών;
4. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε αναστοχαστικές πρακτικές;
5. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί υπερβαίνουν τα διαμορφωμένα νοητικά 'γνωστικά σχήματά' τους και υιοθετούν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές;
6. Ποια στοιχεία ενδυναμώνουν ή αποδυναμώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα;

3.1. Ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η ανάλυση περιεχομένου, ενώ η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στηρίχθηκε στο στατιστικό υπόδειγμα της γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να 'ποσοτικοποιηθεί' η έκταση στην οποία ορισμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως σπουδές, φύλο, ηλικία, εμπειρία κλπ. επιδρούν στις εκπαιδευτικές τους απόψεις.

3.2. Το δείγμα της έρευνας-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Ως μέγεθος του δείγματος της παρούσας ερευνητικής μελέτης ορίστηκε το ποσοστό 33% των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, ειδικότερα, μόνο η γυμνασιακή βαθμίδα, γ' γυμνασίου, (130 Γυμνάσια από το σύνολο των 382) με δείγμα 280 εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά/ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, σπουδές, χρόνια υπηρεσίας, χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, ειδικότητα και μονιμότητα).

Ως προς το φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν των ανδρών στην έρευνα, σε ποσοστό 62% του δείγματος σε αντίθεση με εκείνο των ανδρών (38%). Ο μέσος όρος της ηλικίας των εκπαιδευτικών είναι περίπου 36 ετών με ιδιαίτερα υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Από τους 234 εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν τα συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία των σπουδών τους, το 49% έχει παιδαγωγική κατάρτιση, το 18% κατέχει δεύτερο πτυχίο, το 45% διαθέτει μεταπτυχιακό και το 11% είναι κάτοχοι διδακτορικού (πίνακας 1). Σχετικά με τη μονιμότητα των εν λόγω εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα του δείγματος σε

ποσοστό 65% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Αναφορικά με τις ειδικότητες, των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, το 23.7% είναι Μαθηματικοί, το 23.3% Φυσικοί, το 25.3% Φιλολόγοι, το 15.5% Θεολόγοι, ενώ το ποσοστό 12.2% αποτελείται από άλλες ειδικότητες (πίνακας 2).

Πίνακας 1: Το δείγμα της έρευνας σύμφωνα με τα «δημογραφικά χαρακτηριστικά»

Χαρακτηριστικό	Παρ.	Μέσος	Τυπική Απόκλιση	Ελαχ.	Μεγ.
Φύλο	276	62%	0.49	0	1
Άγαμος	280	63%	0.48	0	1
Παντρεμένος	280	24%	0.43	0	1
Διαζευγμένος	280	4%	0.19	0	1
Συμβίωση	280	8%	0.27	0	1
Αριθμός Τέκνων	280	63%	1.03	0	5
Ηλικία	263	36.19	10.81	22	64
Παιδαγωγική Κατάρτιση	234	49%	0.50	0	1
Δεύτερο Πτυχίο	234	18%	0.39	0	1
Μεταπτυχιακό	234	45%	0.50	0	1
Διδακτορικό	234	11%	0.31	0	1
Μόνιμος	215	65%	0.48	0	1
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	234	2.13	1.53	1	6
Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο	213	1.46	0.70	1	3

Πίνακας 2: Το δείγμα της έρευνας σύμφωνα με την «ειδικότητα»

Ειδικότητα	Παρ.	Ποσοστό
Μαθηματικός	58	23.7%
Φυσικός	57	23.3%
Φιλολόγος	62	25.3%
Θεολόγος	38	15.5%
Άλλο	30	12.2%
Σύνολο	245	100%

3.3. Το μέσο συλλογής δεδομένων-κατηγορίες ανάλυσης

Τα δεδομένα συλλέχτηκαν με τη χρήση σχετικού ερωτηματολογίου ανίχνευσης των προσωπικών πεποιθήσεων, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία, τη μάθηση και την επαγγελματική τους πρακτική.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου γνωστοποιήθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας τα ακόλουθα στοιχεία: ο σκοπός, το εύρος, η σημασία της έρευνας, η προστασία των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων της έρευνας, ο τρόπος διάρθρωσης του ερωτηματολογίου, ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής του κλπ.

Στο δεύτερο μέρος εμφανίζονται όλες οι ερωτήσεις οι οποίες είναι κλειστού τύπου και απαιτούν είτε μια σύντομη απάντηση (ερωτήσεις για τον αριθμό των τέκνων, την ηλικία, την ειδικότητα, το τμήμα και τον βαθμό αποφοίτησης, την ξένη γλώσσα, το σχολείο που υπηρετούν, την εκπαιδευτική διεύθυνση που υπάγεται το σχολείο, τα χρόνια προϋπηρεσίας) είτε την επιλογή μιας μεταξύ δύο ή περισσότερων αμοιβαίως αποκλειόμενων απαντήσεων (ερωτήσεις για το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την παιδαγωγική κατάρτιση, τις μεταπτυχιακές σπουδές).

Στη συνέχεια παρατίθενται έξι βασικά ερωτήματα περιγραφής των διαστάσεων της προσωπικής θεωρίας η οποία συνίσταται από 46 τοποθετήσεις (εξαρτημένες μεταβλητές). Οι εν λόγω ερωτήσεις είναι κλειστές ή αντικειμενικού τύπου με ποσοτική και ποιοτική διαβάθμιση των απαντήσεων, σύμφωνα με τη γνωστή κλίμακα Likert. Η συστηματική μελέτη της βιβλιογραφίας και η αναπροσαρμογή του ερωτηματολογίου μετά από επιπρόσθετους ελέγχους συνέβαλαν στη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις-κατηγορίες που διατυπώθηκαν στο ερωτηματολόγιο αντιστοιχούν στα χαρακτηριστικά της προσωπικής θεωρίας σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και αφορούν: στην επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών, στις στάσεις και αντιλήψεις τους, στην αυτοαποτελεσματικότητα, στον αναστοχασμό, στη δέσμευση και το προσωπικό τους σχήμα.

4. Ανάλυση βάσει του συστήματος κατηγοριών.

Η ανάλυση των κατηγοριών βασίζεται στη μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών, τη 'νέα' μάθηση και τους καινοτόμους τρόπους απόκτησης της γνώσης, τον ρόλο των συναισθημάτων σε αυτή, τον σχεδιασμό ή την «αρχιτεκτονική» δομή της διδασκαλίας (instructional design), τις 'στάσεις' των εκπαιδευτικών ως αυτόματες αξιολογικές κρίσεις και την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Σημειώνουμε ότι η μελέτη ανιχνεύει επιλεγμένες μόνο διαστάσεις της προσωπικής θεωρίας οι οποίες ορισμένες φορές αλληλοεπικαλύπτονται στα επιμέρους ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Κατά τη συγκρότηση του ερωτηματολογίου, επομένως, δόθηκε βαρύτητα στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της διδασκαλίας του

γνωστικού αντικειμένου και της απόκτησης της γνώσης από τους μαθητές. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης του γνωστικού αντικειμένου, ως προς τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, την εκτίμηση των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο δημιουργίας παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη. Επίσης, αποτυπώθηκαν ορισμένες πτυχές κριτηρίων μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η αναστοχαστική πρακτική και η δέσμευσή τους ως επαγγελματίες. Τέλος, εξετάσθηκαν ορισμένα πεδία καινοτόμων διδακτικών δράσεων από τους εκπαιδευτικούς ως προς τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τον σχεδιασμό του μαθήματος και την αξιολόγηση των μαθητών τους.

Παρακάτω παραθέτουμε, ενδεικτικά, ορισμένα από τα ερωτήματα περιγραφής και των έξι διαστάσεων της προσωπικής θεωρίας. Από την πολυπαραγοντική ανάλυση αυτών προκύπτουν τα έξι βασικά χαρακτηριστικά που συγκροτούν την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών του δείγματος τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια.

4.1. Επαγγελματική γνώση και αντίληψη των εκπαιδευτικών

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών -στο επίπεδο της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου και της απόκτησης της γνώσης από τους μαθητές- στηρίζεται σε οκτώ τοποθετήσεις. Από την παραγοντική ανάλυση αυτών των τοποθετήσεων προκύπτουν πέντε σημεία τα οποία συνθέτουν τα είδη της γνώσης του εκπαιδευτικού: γνώση του αντικειμένου ή του γνωστικού περιεχομένου, τεχνολογική γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου, γνώση του πολιτισμικού πλαισίου της σχολικής τάξης, παιδαγωγική γνώση και γνώση του αναλυτικού προγράμματος.

Στην ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, *αν θεωρούν ότι το περιεχόμενο του γνωστικού τους αντικειμένου (π.χ. μαθηματικά, φυσική κλπ) τούς παρέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζονται για να διδάξουν τους μαθητές τους*, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών κρατούν μια ουδέτερη στάση. Δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αυτούς που έχουν δεύτερο πτυχίο (3.14) και σε αυτούς που δεν έχουν (3.04), σε αυτούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (3.09) και σε αυτούς που δεν κατέχουν (3.04), σε αυτούς που έχουν διδακτορικό (2.84) και σε αυτούς που δεν έχουν (3.09) (πίνακας 3). Επίσης, καμία ουσιαστική διαφορά δεν παρατηρείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν παιδαγωγικές γνώσεις (2.99) και σε αυτούς που δεν έχουν (3.13) και, τέλος, στους μόνιμους εκπαιδευτικούς (3.00) και τους αναπληρωτές (3.08) (πίνακας 4).

Πίνακας 3: Επαγγελματική γνώση και ακαδημαϊκή κατάρτιση

Ερώτηση		Σύ- νολο	Όχι Δευτ.	Δεύτε. Πτυχ.	Όχι Μά- στερ	Μά- στερ	Όχι Διδ.	Διδα- κτορικό
9.1	Θεωρώ ότι το περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου (πχ μαθηματικά, φυσική κλπ) μου παρέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζομαι για να διδάξω τους μαθητές μου.	3.04	3.04	3.14	3.04	3.09	3.09	2.84
9.2	Αποφεύγω να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες (διαδίκτυο, διαδραστικοί πίνακες κ.ά.), γιατί δεν διασφαλίζουν πάντα την κατάκτηση του περιεχομένου του μαθήματός μου.	1.78	1.80	1.81	1.88	1.72	1.79	1.88
9.3	Συμβουλευόμαι σπάνια ή ποτέ το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού μου αντικειμένου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.) για να διεξάγω το μάθημά μου.	2.33	2.49	2.00	2.53	2.25	2.41	2.28
9.4	Αξιολογώ τους μαθητές μου με το γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας.	2.88	3.00	2.56	2.90	2.93	2.93	2.80
9.5	Έχω την άποψη ότι η άριστη γνώση του γνωστικού αντικείμενου υπερισχύει από την όποια παιδαγωγική κατάρτιση και με εξοπλίζει να διδάσκω αποδοτικά.	2.11	2.15	2.26	2.30	2.01	2.13	2.56
9.6	Έχω την πεποίθηση ότι το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί πανάκεια και μπορεί να προκαλέσει ακόμα και σύγχυση στην κατάκτηση των εννοιών του μαθήματός μου.	2.57	2.61	2.32	2.50	2.63	2.54	2.71

9.7	Στηρίζω το μάθημά μου αποκλειστικά και μόνο στα βασικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή και τετράδια εργασιών), γιατί οι μαθητές μου νιώθουν ασφάλεια σε αυτά.	2.05	2.04	1.60	2.02	1.89	1.95	2.04
9.8	Εκτιμώ ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης οφείλουν να διεξάγονται αποκλειστικά και μόνο στο περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου.	2.05	1.99	1.88	2.11	1.80	1.91	2.48

Πίνακας 4: Επαγγελματική γνώση και παιδαγωγική κατάρτιση/μονιμότητα

		Σύνολο	Όχι Παιδ.	Παι-δαν.	Ανα-πληρ.	Μόνιμος
9.1	Θεωρώ ότι το περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου (πχ μαθηματικά, φυσική κλπ) μου παρέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζομαι για να διδάξω τους μαθητές μου.	3.04	3.13	2.99	3.08	3.00
9.2	Αποφεύγω να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες (διαδίκτυο, διαδραστικοί πίνακες κ.ά.), γιατί δεν διασφαλίζουν πάντα την κατάκτηση του περιεχομένου του μαθήματός μου.	1.78	1.75	1.86	1.77	1.78
9.3	Συμβουλευόμαι σπάνια ή ποτέ το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού μου αντικειμένου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.) για να διεξάγω το μάθημά μου.	2.33	2.38	2.42	2.26	2.44
9.4	Αξιολογώ τους μαθητές μου με το γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας.	2.88	2.93	2.90	3.09	2.73
9.5	Έχω την άποψη ότι η άριστη γνώση του γνωστικού αντικείμενου υπερσχύει από την όποια παιδαγωγική κατάρτιση και με εξοπλίζει να διδάσκω αποδοτικά.	2.11	2.11	2.24	2.11	2.09
9.6	Έχω την πεποίθηση ότι το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί πανάκεια και μπορεί να προκαλέσει ακόμα και σύγχυση στην κατάκτηση των εννοιών του μαθήματός μου.	2.57	2.56	2.56	2.60	2.52

9.7	Στηρίζω το μάθημά μου αποκλειστικά και μόνο στα βασικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή και τετράδια εργασιών), γιατί οι μαθητές μου νιώθουν ασφάλεια σε αυτά.	2.05	1.92	2.00	2.08	2.01
9.8	Εκτιμώ ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης οφείλουν να διεξάγονται αποκλειστικά και μόνο στο περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου.	2.05	1.92	2.03	2.09	2.00

4.2. Στάσεις και αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών

Οι στάσεις και οι αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών υποσυνείδητες ή ενσυνείδητες λειτουργούν ως αξιολογικές κρίσεις και πολλές φορές έρχονται σε διάσταση με τις διδακτικές τους πρακτικές. Οι πεποιθήσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης συγκροτούνται από τέσσερεις παράγοντες που αναδεικνύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης του γνωστικού αντικείμενου, τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών, τη διαδικασία εκτίμησή τους σχετικά με τις νοητικές ικανότητες των μαθητών και των χαρακτηριστικών τους καθώς και την ετοιμότητα τους σε επίπεδο δημιουργίας παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη.

Ενδεικτικά σε ερώτηση, *αν η άμεση διδασκαλία, όπως η αφήγηση, ο μονόλογος, η διάλεξη κ.ά., συνιστά την πιο ενδεδειγμένη μορφή μετάδοσης της γνώσης, γιατί ταιριάζει καλύτερα με τη φύση του γνωστικού μου αντικειμένου*, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους διαφωνούν.

Ως γνωστό, η άμεση μορφή διδασκαλίας -αφήγηση- είναι μία από τις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, του ισχύοντος προγράμματος σπουδών, σε περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι οι έμμεσες μορφές διδασκαλίας δεν προσφέρονται (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003). Για τον σκοπό αυτό αποτιμήσαμε στατιστικά την εφαρμογή της άμεσης διδασκαλίας ως διδακτικής πρακτικής από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Η διαπίστωση που προέκυψε είναι ότι οι φυσικοί και οι κατέχοντες δεύτερο πτυχίο θεωρούν ότι εν λόγω πρακτική δεν ταιριάζει με τη φύση του γνωστικού τους αντικείμενου και δεν συνίσταται ως μέσο για τη μετάδοση της γνώσης.

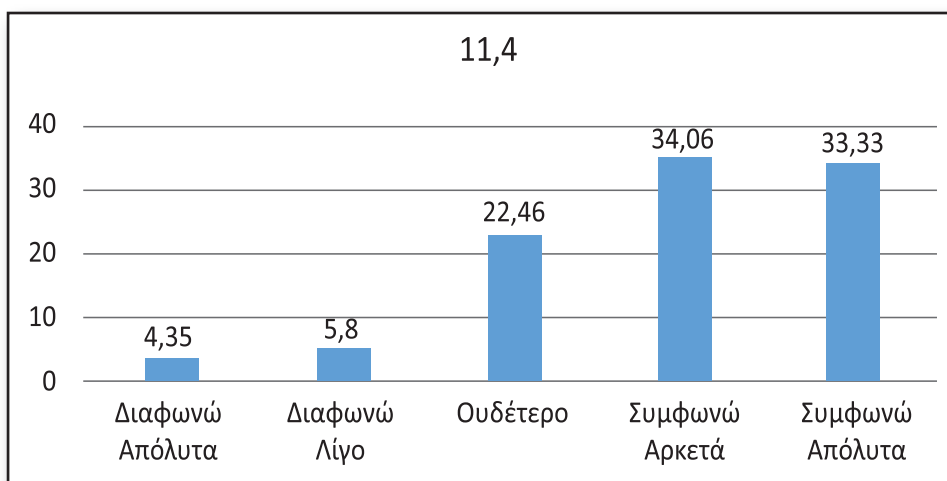
Αυτοί που κατέχουν δεύτερο πτυχίο θεωρούν ότι η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και τα projects βοηθούν στην εμπέδωση των εννοιών και συμβάλλουν στην ελεύθερη και δημιουργική διδασκαλία. Οι γυναίκες συμφωνούν πολύ περισσότερο από τους άνδρες ότι η ανακαλυπτική μάθηση είναι εποικοδομητική για τους μαθητές και όχι χρονοβόρα. Αυτοί που έχουν παιδαγωγικές γνώσεις θεωρούν ότι η προβολή του γνωστικού αντικείμενου με ποικίλους τρόπους ενδείκνυται για όλες τις ηλικίες.

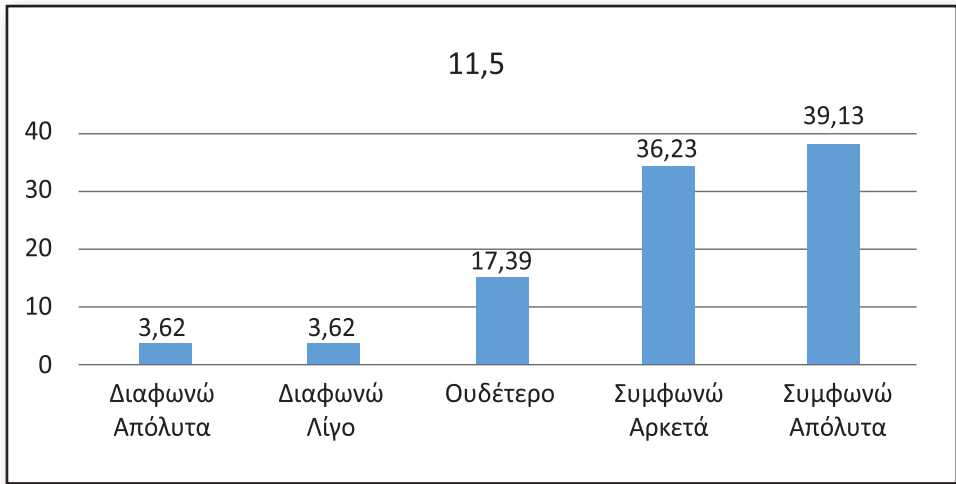
4.3. Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης και η υπέρβαση ορισμένων αδυναμιών της εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την εμπιστοσύνη που δείχνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στην ικανότητά του να διεξάγει με επιτυχία τις διδακτικές πρακτικές (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013). Παραθέτουμε τα ακόλουθα έξι σημεία-κριτήρια τα οποία αποτιμούν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: προσαρμογή σε προβληματικές καταστάσεις και διαχείριση αυτών, έλεγχος κατάκτησης διδακτικών στόχων, εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και διαδικασιών, δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, αναστοχασμός, ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση, στόχευση στην αναβάθμιση της σχολικής κουλτούρας.

Στη βιβλιογραφία, η ανάληψη από τον εκπαιδευτικό επιπρόσθετων υποχρεώσεων θεωρείται μία από τις προϋποθέσεις για την επαγγελματική βελτίωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της σχολικής κοινότητας. Στο ερώτημα, επομένως, αν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρόσθετες διοικητικές, διδακτικές και λοιπές ευθύνες και υποχρεώσεις, επειδή πιστεύουν στη σπουδαιότητα του λειτουργήματός τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι επιζητούν περισσότερο την επιμόρφωση σε θέματα γνωστικού και παιδαγωγικού περιεχομένου (ερωτήματα 11.4 & 11.5 του ερωτηματολογίου στο παράρτημα) και λιγότερο σε θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής (πίνακας 5 & 6). Αυτό, εξάλλου, αναμένεται αφού τα οργανωτικά και διοικητικά προβλήματα απαιτούν άσκοπη διάθεση κόπου και χρόνου (Κοσσυβάκη, 2003). Στον πίνακα στατιστικά σημαντικών παραγόντων φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζονται ακόμα πιο επιφυλακτικές στην ανάληψη επιπρόσθετων ευθυνών και υποχρεώσεων.

Πίνακας 5: Αποτελεσματικότητα και διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος



Πίνακας 6: Αποτελεσματικότητα και αυτομόρφωση

4.4. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών

Η μεθοδική αξιολογική διαδικασία του αναστοχασμού αποτελεί σημαντικό παράγοντα αλλαγής των πρακτικών των εκπαιδευτικών και της ποιοτικής τους ανέλιξης ως επαγγελματίες. Ορισμένες, μάλιστα, έρευνες (Gay & Kirkland, 2003, Γιώτη & Φλουρή, 2012, Φλουρή & Γιώτη, 2013α) θεωρούν αναγκαία την εισαγωγή του αναστοχαστικού μοντέλου στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Οι προσωπικές πεποιθήσεις, εικόνες και εμπειρίες των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να αναιρεθούν εφόσον αντιμετωπίσουν τις κατάλληλες ευκαιρίες για προβληματισμό (Griffiths, 2000). Η διερεύνηση του βαθμού 'φιλτραρίσματος' αποτυπώνεται στα ακόλουθα κριτήρια της αναστοχαστικής πρακτικής των εκπαιδευτικών: τακτική αναθεώρηση διδακτικών πρακτικών, ανατροφοδότηση από τους μαθητές, αυτοαξιολόγηση, διερεύνηση προσωπικών σχημάτων και πεποιθήσεων στη διαχείριση καταστάσεων, τοποθέτηση για τη φύση της νοημοσύνης των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ρωτήθηκαν *αν εφαρμόζουν το δικό τους σύστημα πεποιθήσεων και αξιών, αν αντλούν από τις ήδη διαμορφωμένες και δοκιμασμένες νοητικές τους αναπαραστάσεις/δομές, σε καταστάσεις κρίσης και ρουτίνας της τάξης.*

Από τις απαντήσεις τους προκύπτει μια ασαφής εικόνα αντιμετώπισης καταστάσεων κρίσης και ρουτίνας της τάξης εφαρμόζοντας ενίοτε τα δικά τους συστήματα πεποιθήσεων και αξιών. Οι εκπαιδευτικοί με συμβίωση εφαρμόζουν αρκετά τις ήδη διαμορφωμένες και δοκιμασμένες νοητικές αναπαραστάσεις τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο πολύ λιγότερο από αυτούς που δεν κατέχουν δεύτερο πτυχίο. Εξάλλου, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν συγκεκριμένη κοσμοθεωρία και προσωπικά

σχήματα που τους βοηθούν να λαμβάνουν αποφάσεις όταν βρίσκονται μπροστά σε διλημματικές καταστάσεις (Johnson & Reiman, 2007). Η ακαδημαϊκή και γενική γνώση τους καθώς και οι κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές και αισθητικές αξίες τους διαμορφώνουν ένα μέρος του "κρυφού εκπαιδευτικού προγράμματος" (Frydaki, 2009, Φλουρής, 2009, Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016) ή/και του "ανοιχτού αναλυτικού προγράμματος" (Κοσσυβάκη, 2003) και συνιστούν ορισμένους από τους παράγοντες που επηρεάζουν την πραγματικότητα των μαθητών και την 'οικολογία της σχολικής τάξης' (Φλουρής, 2007, 2021).

4.5. Δέσμευση των εκπαιδευτικών

Το πάθος του εκπαιδευτικού για την προσφορά του στη διδασκαλία και τη μάθηση εκφράζεται και μέσα από την αφοσίωσή του στους στόχους και τις αξίες της σχολικής κοινότητας. Ο αφοσιωμένος εκπαιδευτικός είναι ο εκπαιδευτικός που αισθάνεται ικανοποιημένος και αποτελεσματικός να ενδυναμώσει την επαγγελματική του ταυτότητα με τις παρακάτω ενέργειες: συνεργάζεται με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, αισθάνεται επαγγελματική ικανοποίηση (όχι άγχος και εξουθένωση), αφοσιώνεται στις λειτουργίες της σχολικής μονάδας, λειτουργεί ως καθοδηγητής στους συναδέλφους του.

Ενδεικτικά, στο ερώτημα *αν η εμπειρία και η συνεργασία μου με συναδέλφους εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικειμένου ενδυναμώνει την επαγγελματική μου ταυτότητα*, οι ερμηνευτικές μεταβλητές της οικογενειακής κατάστασης, της εργασιακής μονιμότητας και της ειδικότητας είναι δείκτες που επηρεάζουν τον βαθμό προθυμίας των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους. Η παλινδρόμηση που διεξήχθη έδειξε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο από τους διαζευγμένους εκπαιδευτικούς και από αυτούς που συμβιώνουν, ως προς το ότι η εμπειρία και η συνεργασία με συναδέλφους είναι παράγοντες ενδυνάμωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι φυσικοί και οι θεολόγοι συμφωνούν λιγότερο με την ιδέα της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς. Στη βιβλιογραφία στοιχειοθετείται ότι οι καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών με συναδέλφους, η συμμετοχή σε κοινές αξίες και γνώσεις δημιουργούν επαγγελματική ικανοποίηση, αποτελεσματικότητα και μεγαλύτερη αφοσίωση στο επάγγελμα (Lee et al., 2011). Το πάθος του εκπαιδευτικού αποτελεί, εξάλλου, απαραίτητη προϋπόθεση για την αφοσίωση και τη δέσμευσή του στη σχολική επιτυχία και την ποιότητα μάθησης των μαθητών του (Mart, 2013, Φλουρής & Πασιάς, 2004, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016, Φλουρής, 2021).

4.6. Προσωπικό 'γνωστικό σχήμα' των εκπαιδευτικών

Το κεντρικό ερώτημα, που απασχολεί το συγκεκριμένο πεδίο διερεύνησης των προσωπικών πεποιθήσεων, σχετίζεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να μετατρέπει σε πράξη τα ήδη διαμορφωμένα 'γνωστικά σχήματα' με σκοπό την αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Για τον σκοπό αυτό διαμορφώσαμε ορισμένα πεδία ανίχνευσης καινοτόμων διδακτικών δράσεων από τους εκπαιδευτικούς πάνω στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις,

τον σχεδιασμό του μαθήματος και την αξιολόγηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν σε οκτώ ερωτήματα. Ένα από αυτά σχετίζεται με τη διαδικασία εκτίμησης της πολλαπλής φύσης της νοημοσύνης των μαθητών και πιο συγκεκριμένα, *αν πιστεύουν ότι οι μαθητές που έχουν κλίση στις κιναισθητικές, αθλητικές, εικαστικές και μουσικές δραστηριότητες (χορός, χρήση εργαλείων, θέατρο, αξιοποίηση υλικών) είναι λιγότερο ικανοί από τους μαθητές εκείνους που έχουν υψηλές επιδόσεις στα πρωτεύοντα μαθήματα.*

Το αποτέλεσμα που προέκυψε είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακό ότι, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ιδιαίτερα οι έγγαμοι, οι εκπαιδευτικοί με συμβίωση και οι θεολόγοι, εκφράζουν τη θετική τους στάση απέναντι στις καλλιτεχνικές και εικαστικές δραστηριότητες των μαθητών τους. Τέτοιου είδους δραστηριότητες τονίζονται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς (Συμβούλιο της ΕΕ, 2006) ως μία από τις οκτώ βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση όπως είναι η ανάπτυξη μεταξύ άλλων της πολιτισμικής κατανόησης (δημιουργική έκφραση ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων). Εξάλλου, στο κείμενο του ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (τ.Α', ΦΕΚ, τ.Β' 303/13-03-2003) αναγράφεται ότι επιδιώκεται η ολόπλευρη, ισόρροπη και πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, μέσα από την παροχή γενικής παιδείας, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών, την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας και άλλους άξονες (βλ και Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016, Φλουρής, 2021).

5. Συγκριτική θεώρηση των δεδομένων της έρευνας

Ακολουθώντας το στατιστικό υπόδειγμα της γραμμικής παλινδρόμησης 'ποσοτικοποιήσαμε' την έκταση στην οποία χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως σπουδές, φύλο, ηλικία, εμπειρία κλπ., επιδρούν στις εκπαιδευτικές τους απόψεις, από τα οποία προέκυψαν οι ακόλουθες διαπιστώσεις.

5.1. Ως προς το "φύλο"

Σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή το «φύλο» εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα στη χρήση νέων τεχνολογιών για την κατάκτηση του περιεχομένου του μαθήματος συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφωνούν περισσότερο από τους άνδρες εκπαιδευτικούς ως προς τον γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας, ενώ παρουσιάζονται πιο θετικές ως προς την ενεργητική διερεύνηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές. Αντίθετα, στην ανάληψη πρόσθετων ευθυνών και διδακτικών καθηκόντων μέσα στη σχολική κοινότητα παρουσιάζονται περισσότερο ουδέτερες από τους άνδρες συναδέλφους τους. Θεωρούν ότι η διδασκαλία πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές χωρίς να τους διακρίνουν ανάλογα με τις επιδόσεις τους, ανιχνεύοντας τις προηγούμενες μαθησιακές τους εμπειρίες με σκοπό τον διδακτικό σχεδιασμό.

5.2. Ως προς τις “σπουδές” (παιδαγωγική κατάρτιση, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό)

Ως προς τις σπουδές διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερες/υψηλότερες σπουδές (παιδαγωγική κατάρτιση/μεταπτυχιακό/διδακτορικό) υποστηρίζουν περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς καινοτόμες διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη προθυμία το αναλυτικό και το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών, στηρίζουν τη διδασκαλία όχι μόνο στα σχολικά εγχειρίδια και διατείνονται ότι τόσο η άριστη γνώση του γνωστικού περιεχομένου όσο και η παιδαγωγική κατάρτιση πρέπει να αποτελούν στόχο των επιμορφωτικών προγραμμάτων και προϋπόθεση για μια αποδοτική διδασκαλία. Δεν θεωρούν την άμεση διδασκαλία ως την πιο ενδεδειγμένη μορφή μετάδοσης της γνώσης, αλλά τις ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, την ενεργητική διερεύνηση της γνώσης καθώς και την πολύπλευρη προβολή του γνωστικού περιεχομένου. Παράλληλα, αναμορφώνουν και διαφοροποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους. Σε καταστάσεις κρίσης και ρουτίνας στην τάξη εφαρμόζουν όχι μόνο το προσωπικό τους σύστημα πεποιθήσεων αλλά και απευθύνουν τη διδασκαλία τους σε όλους τους μαθητές υποθέτοντας ότι έχουν ίσες πιθανότητες επαγγελματικής επιτυχίας. Διαφωνούν λιγότερο με την άποψη ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες τούς προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση. Δεν θεωρούν ότι οι δυσκολίες του εκπαιδευτικού συστήματος και η ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικειμένου αλλοιώνουν ιδιαίτερα την επαγγελματική τους ταυτότητα και προκαλούν άγχος, ενώ δηλώνουν υπέρμαχοι του θεσμού του ‘μέντορα’. Σύμφωνα με τους ίδιους, όλοι οι μαθητές είναι ικανοί ανεξάρτητα με την κλίση που μπορεί να έχουν. Ενδιαφέρουσα είναι, επίσης, η παρατήρηση βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν παιδαγωγική κατάρτιση ούτε μεταπτυχιακό παρουσιάζονται περισσότερο δεκτικοί στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Αυτό, ενδεχομένως, συμβαίνει γιατί, οι μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κάποιες μεταρρυθμίσεις δεν υποβοηθούν άμεσα το διδακτικό έργο.

5.3. Ως προς τα “χρόνια υπηρεσίας”

Τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να είναι ευέλικτοι στην παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου με ποικίλους τρόπους και δεν εναντιώνονται στην εναλλακτική αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Φαίνονται, ωστόσο, περισσότερο διστακτικοί ως προς τον πολλαπλό έλεγχο των στόχων του μαθήματος και την αυτοαξιολόγηση της δουλειάς τους. Η παραμονή των εκπαιδευτικών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στο ίδιο σχολείο και την ίδια ομάδα μαθητών δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στον εκπαιδευτικό ο οποίος δεν αισθάνεται άγχος μπροστά σε δύσκολες καταστάσεις στον εργασιακό χώρο. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας κρατούν ουδέτερη στάση απέναντι στο διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών διότι, ενδεχομένως, θεωρούν ότι προκαλεί σύγχυση στην κατάρτιση

των εννοιών του μαθήματος που διδάσκουν. Με την πάροδο των ετών υπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας, τη χρήση εποπτικού υλικού για την παρουσίαση της νέας γνώσης και την ανίχνευση προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών και στυλ των μαθητών. Φαίνεται, μάλιστα, να εγκλωβίζονται σε πιο παραδοσιακές πεποιθήσεις αναφορικά με την επίδοση των μαθητών τους που έχουν κλίσεις στις θεωρητικές και θετικές επιστήμες. Παρουσιάζονται, ακόμη, περισσότερο ανεκτικοί στα περιστασιακά λάθη των μαθητών τους, ενώ οι μεγαλύτεροι στο επαγγελματικό αισθάνονται άγχος μπροστά στα διλήμματα και τις δυσκολίες του επαγγέλματος, ίσως, λόγω της μειωμένης αυτοπεποίθησης και των πολλαπλών οικογενειακών και άλλων υποχρεώσεών τους.

5.4. Ως προς την “ειδικότητα”

Σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή “φυσικοί”, “φιλόλογοι”, “μαθηματικοί”, “θεολόγοι” παρατηρούνται ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις. Οι φυσικοί συμβουλευόμαστε περισσότερο από τις άλλες ειδικότητες το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού τους αντικείμενου χρησιμοποιώντας τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Διαφωνούν με την άμεση διδασκαλία και τη δασκαλοκεντρική μορφή της στη μετάδοση της νέας γνώσης. Διαχειρίζονται οι ίδιοι προβλήματα της τάξης αντί να τα παραπέμψουν σε άλλους σχολικούς παράγοντες (πχ διευθυντή). Θεωρούν ότι όλοι οι μαθητές έχουν προοπτική εξέλιξης ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στα πρωτεύοντα μαθήματα. Είναι διστακτικοί στη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, αλλά πρόθυμοι να αναλάβουν πρόσθετο διδακτικό αντικείμενο το οποίο δε σχετίζεται άμεσα με την ειδίκευσή τους. Οι φιλόλογοι υποστηρίζουν τις διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης για την κατάρτιση του γνωστικού περιεχομένου από τους μαθητές και αυτοαξιολογούνται με σκοπό την επαγγελματική τους αναβάθμιση. Εμφανίζονται, ενίοτε, να απευθύνονται μόνο στους καλούς μαθητές για την κατάκτηση των βασικών εννοιών του μαθήματος, ενώ παράλληλα αισθάνονται ασφάλεια απέναντι στις καινοτομίες. Οι μαθηματικοί διαχειρίζονται μόνοι τους περισσότερο από τις υπόλοιπες ειδικότητες τα προβλήματα της τάξης τους. Ενδιαφέρονται για την αυτομόρφωσή τους. Δε δείχνουν να γνωρίζουν αν οι ικανότητες του καλού εκπαιδευτικού είναι περισσότερο έμφυτες ή επίκτητες. Αναλαμβάνουν πρόσθετο διδακτικό αντικείμενο που δε σχετίζεται με την ειδίκευσή τους και αντιτίθενται στη δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας. Οι θεολόγοι παρουσιάζονται λιγότερο πρόθυμοι να συνεργαστούν με συναδέλφους του ίδιου γνωστικού αντικείμενου. Θεωρούν ότι κατέχουν την απαραίτητη θεωρητική κατάρτιση για την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας. Σύμφωνα με αυτούς, οι μαθητές με κλίση στις καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες είναι εξίσου ικανοί με τους μαθητές στα πρωτεύοντα μαθήματα.

5.5. Ως προς τη “μονιμότητα”

Σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή “μόνιμοι/αναπληρωτές”, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται σε παράγοντες που σχετίζονται με την αξιολόγηση των μαθητών, τη διδασκαλία και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί -σε σύγκριση με τους αναπληρωτές- δείχνουν μικρότερη “ανοχή” στα λάθη των μαθητών τους. Δεν αναθεωρούν πάντα τη διδασκαλία τους, ενώ οι εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές δεν είναι προτεραιότητά τους. Για ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας δε θεωρούν απαραίτητα στοιχεία είτε τη συνεργασία τους με συναδέλφους εκπαιδευτικούς είτε τον θεσμό του μέντορα. Η αυξημένη ‘αυτοπεποίθηση’ και ασφάλεια των μόνιμων εκπαιδευτικών τους ωθεί σε προκατασκευασμένες διδακτικές πράξεις και όχι στην υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Με βάση τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μια νοητική και ψυχολογική κατασκευή σταθερή και αναλλοίωτη χρονικά και τοπικά, ένα κράμα γνώσης, πεποισήσεων, κοσμοθεωρίας, ισχυρών δοκιμασμένων νοητικών σχημάτων καθώς και παραγόντων υπεύθυνων για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας το οποίο κατευθύνει τις διδακτικές τους πρακτικές.

5.6. Ως προς “τα είδη ή τις μορφές κατοχής της γνώσης του εκπαιδευτικού”

Σχετικά με τα είδη ή τις μορφές κατοχής της γνώσης του εκπαιδευτικού διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι κατά τον σχεδιασμό των διδακτικών τους πρακτικών στην τάξη, είναι απαραίτητη η γνώση του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου του μαθήματός τους καθώς και η υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών για την κατάρκτηση του γνωστικού περιεχομένου. Συμβουλεύονται περιστασιακά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού τους αντικειμένου προκειμένου να σχεδιάσουν και να διεξάγουν το μάθημά τους. Εφαρμόζουν διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης, εκτός της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας, ενώ δεν χρησιμοποιούν μόνο ως βασικό εργαλείο το βιβλίο του μαθητή και τα τετράδια εργασιών. Αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, ωστόσο, παραμένουν διστακτικοί ως προς τα μαθησιακά της αποτελέσματα. Θεωρούν ότι η άριστη γνώση του γνωστικού αντικειμένου καθώς και η παιδαγωγική κατάρτιση είναι παράγοντες αποδοτικότερης διδασκαλίας και σε αυτά θα πρέπει να στοχεύουν τα επιμορφωτικά προγράμματα.

Τόσο τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση όσο και τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο δεν είναι δυνατό να επηρεάσουν είτε αρνητικά είτε θετικά την επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού καθώς και την πρακτική του φιλοσοφία. Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων (ανθρωπιστικές-θετικές επιστήμες) σχετικά με την πρακτική της διδασκαλίας τους. Η κουλτούρα και η ‘οικολογία’ της σχολικής μονάδας καθώς και της τάξης περιλαμβάνουν κανονικότητες, αντιλήψεις και αξίες οι οποίες αποτελούν κοινό σημείο αναφοράς για όλους τους συμμετέχοντες στην ίδια σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντές και άλλοι). Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να διαμορφώνει την επαγγελματική του ταυτότητα σύμ-

φωνα με τον χώρο εργασίας του και τη βιογραφία του ως εκπαιδευτικός (προσαρμογή των προσωπικών του νοημάτων στην πραγματικότητα της σχολικής κοινότητας) (Beijard et al., 2000, Γιώτη & Φλουρή, 2012).

Η ποιότητα και το επίπεδο του εκπαιδευτικού (εκπαίδευση, επαγγελματική ανάπτυξη, πιστοποιήσεις, επιμορφωτικά προγράμματα) έχουν άμεση σχέση με την υψηλή επίδοση των μαθητών του καθώς και την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ποιότητα σπουδών παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυνατότητα να σχεδιάσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές έτσι ώστε να βελτιώνουν συνεχώς τη διδασκαλία τους μέσα στην τάξη.

6. Συμπεράσματα και συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αποκάλυψαν ότι η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών του δείγματος στη χώρα μας είναι μια σύνθεση από διάφορους παράγοντες και συνιστά ένα κράμα που συνέχεται από: α) μια νοητική και ψυχολογική κατασκευή γνώσεων και πεποιθήσεων (που αφορούν στη γνώση του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου, την παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου, το πολιτισμικό πλαίσιο της τάξης, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα προγράμματα κατάρτισης), β) στάσεις και αντιλήψεις (σχετικές με τους τρόπους οργάνωσης και παρουσίασης του γνωστικού αντικειμένου και με τα χαρακτηριστικά των μαθητών), γ) αυτοαποτελεσματικότητα (όπως στοιχειοθετείται από την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης και την υπέρβαση αδυναμιών της, τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων, τον έλεγχο των διδακτικών στόχων, την εφαρμογή καινοτομιών, την αυτοαξιολόγηση), δ) αναστοχασμό (όπως προκύπτει από την αναθεώρηση, την ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγηση), ε) δέσμευση (όπως διαφαίνεται από την προώθηση στόχων και αξιών της σχολικής κοινότητας) και ε) διαμορφωμένα 'γνωστικά σχήματα' (τα οποία σχετίζονται με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, την προετοιμασία για την 'αρχιτεκτονική' του μαθήματος και την αξιολόγηση των μαθητών).

Ένα σημαντικό συμπέρασμα που εξάγεται είναι το ότι η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών του δείγματος χαρακτηρίζεται ως αναντίστοιχη και μη συμβατή σε σχέση με τις πεποιθήσεις και τις πράξεις τους και θεωρείται ως μια ακόμη αναντιστοιχία των εκπαιδευτικών λειτουργιών στη χώρα μας (Φλουρή, 1992, 1995, Φλουρή & Ιβρίντελη, 2007, Νταλλή & Φλουρή, 2019, Φλουρή, 2020). Όπως αποτυπώθηκε στην παρούσα έρευνα η προσωπική θεωρία είναι αναλλοίωτη τοπικά και χρονικά, έντονα προσωπική, καθώς καθοδηγείται από την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, τις εσωτερικές του εικόνες, τις προσωπικές αντιλήψεις, τις οικείες εμπειρίες καθώς και την εγγενή κοσμοθεωρία του. Υπέρκειται και υπερισχύει τόσο των παιδαγωγικών και διδακτικών αρχών όσο και των επίσημων κειμένων των προγραμμάτων κατάρτισης. Αποκαλύπτεται, επίσης, ότι η εν λόγω θεωρία φαίνεται να είναι βαθιά ριζωμένη στο γνωστικό σύστημα του εκπαιδευτικού και αποτελεί ένα άμεσο και αποτελεσματικό εργαλείο διαχείρισης προβληματικών διδακτι-

κών καταστάσεων και διλημμάτων στην τάξη.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός συνιστά ένα πολύ σημαντικό ενδοσχολικό παράγοντα που δυνητικά μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην ενίσχυση των μαθησιακών επιδόσεων και να συντελέσει στην παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Για να αποφευχθούν οι δυσμενείς επιπτώσεις που προέρχονται από τη μη συνειδητοποίηση και διαχείριση της προσωπικής θεωρίας απαιτείται-μαζί με άλλους παράγοντες- να δοθεί έμφαση από την Πολιτεία στην αρχική εκπαίδευση, κατάρτιση και προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών μπορεί να θέσει τις σωστές βάσεις για την ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων εκείνων που αποβλέπουν στην αύξηση της αποδοτικότητας/επιτελεσματικότητας (performativity) και αποτελεσματικότητάς τους (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016). Προς την κατεύθυνση αυτή θα χρειαστεί να αναπτυχθούν οι δυνατότητες εκείνες που σχετίζονται με την ανάπτυξη προσόντων και τη διαμόρφωση «προδιαθέσεων, πεποιθήσεων, στάσεων, αξιών και δεσμεύσεων», όπως συστήνεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και άλλους (Caena, 2011, αναφ. στους Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016, European Commission, 2013). Εξάλλου, πολλοί ειδικοί στις ημέρες μας προτείνουν τη 'συστηματική καλλιέργεια και αποτίμηση των επαγγελματικών γνώσεων και βιωματικών πρακτικών', στη βάση ενός ευρύτερου συστήματος κριτηρίων που προέρχονται από την πρακτική, τη θεωρία, την έρευνα, τις εποικοδομητικές κριτικές, τις θετικές στάσεις προς τις καινοτομίες και τον συνεχή αναστοχασμό καθώς και την επαγγελματική βελτίωση» (Hagger & McIntyre, 2006, αναφ. στη Caena, 2011: 16, Caena, 2014, Codd, 2005, Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016: 547, Καλογιαννάκη, 2011, 2018, Χουρδάκης, 1999). Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο απαιτείται όλοι οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας να τύχουν μιας συστηματικής παιδαγωγικής κατάρτισης κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης, να εμπλακούν αμεσότερα στην εκπόνηση και τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων, ώστε να εξοικειωθούν με το 'επιδιωκόμενο πρόγραμμα' (intended curriculum), να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους για το 'εφαρμοσμένο πρόγραμμα' (applied curriculum) και να προσαρμόζουν το 'κατακτηθέν πρόγραμμα' (attained curriculum) στο προφίλ των μαθητών τους (Φλουρής, 2009, Φλουρής & Ιβρίντελη, 2007, Φλουρής & Κρίκας, 2009, Φλουρής & Γιώτη, 2013^α & β). Παράλληλα, χρειάζεται να πραγματοποιηθούν συνεργασίες και διασυνδέσεις ανάμεσα στους παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο ΙΕΠ, στα ΑΕΙ και τα σχολεία της χώρας μας με στόχο την ενίσχυση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, την αξιοποίηση των μεντόρων, τη δια βίου επαγγελματική εξέλιξη και την ποιοτική αναβάθμιση της καριέρας των εκπαιδευτικών.

Σημείωση

1. Ένα μέρος της παρούσας έρευνας εκπονήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών από την Άννα Αθανασάκη, Φιλολόγο-Καθηγήτρια ΔΕ, και διεξήχθη υπό την εποπτεία του καθηγητή Γεωργίου Φλουρή, με τίτλο «Διερεύνηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών στο Γυμνάσιο: Μια προσπάθεια αποτύπωσής τους σε σχέση με το αντικείμενο ειδίκευσης». Αθήνα: ΕΚΠΑ, 2019.

Βιβλιογραφία

- Ashtort, P. & M. Gregoire-Gill. (2003) "At the heart of teaching Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education". In Hong, Ji Y. (2010) "Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession". *Teaching and Teacher Education*, 26.8: 1530-1543.
- Beijaard, D., N. Verloop & J. D. Vermunt (2000) "Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective". *Teaching and Teacher education*, 16.7: 749-764.
- Brownlee, J., N. Purdie & G. Boulton-Lewis. (2001) "Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students". *Teaching in Higher Education*, 6.2: 247-268.
- Caena, F. (2011) *Literature Review. Teachers' core competences: requirements and development*. Education and Training 2020 Thematic Working Group "Professional Development for Teachers". Brussels : European Commission.
- Caena, F. (2014) Teacher competence frameworks in Europe: Policy as discourse and policy as practice. *European Journal of Education*, vol. 49, no3, p.p. 311-331.
- Codd, J. (2005) Teachers as managed professionals. In the global education industry: the New Zealand experience. *Educational Review*, 57, (2), p.p.193-206.
- Elbaz, F. (1981) "The teacher's "practical knowledge": Report of a case study". *Curriculum Inquiry*, 11.1: 43-71.
- Elbaz, F. (1992) "Hope, attentiveness and caring for difference: The moral voice in teaching". *Teaching and Teacher Education*, 8.5: 421-432.
- European Commission, (2013) *Supporting Teacher Competence for Better Learning Outcomes*. Brussels: European Union.
- Frydaki, E. (2009) "Values in teaching and teaching values: a review of theory and research, including the case of Greece". *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 14.1: 109-128.
- Gay, G. & K. Kirkland. (2003) "Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education". *Theory into Practice*, 42.3: 181-187.
- Griffiths, V. (2000) "The reflective dimension in teacher education". *International Journal of Educational Research*, 33.5: 539-555.
- Johnson, L. E. & A. J. Reiman. (2007) "Beginning teacher disposition: Examining the

- moral/ethical domain". *Teaching and Teacher Education*, 23.5: 676-687.
- Kagan, D. M. (1992) "Implication of research on teacher belief". *Educational Psychologist* 27.1: 65-90.
- Kagan, D. M. (1992): "Professional growth among preservice and beginning teachers". *Review of educational research*, 62.2: 129-169.
- Lee, J. C.-K., Z. Zhang & H. Yin. (2011) "A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students". *Teaching and Teacher Education*, 27.5: 820-830.
- Levin, B. & Y. He. (2008) "Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs)". *Journal of Teacher Education*, 59.1: 55-68.
- Littleton, K. & D. Whitelock (2005) "The negotiation and co-construction of meaning and understanding within a postgraduate online learning community". *Learning, Media and Technology*, 30.2: 147-164.
- Marland, P. (1997) *Towards more effective open and distance teaching*". New York: Psychology Press.
- Mart, C. Tugrul. (2013) "A passionate teacher: Teacher commitment and dedication to student learning". *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2.1: 437-442.
- Mayer, Di, and Perc Marland (1997) "Teachers' knowledge of students: A significant domain of practical knowledge?." *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25.1: 17-34.
- McIntosh, K., J. L. Bennett & K. Price. (2011) "Evaluation of social and academic effects of school-wide positive behaviour support in a Canadian school district". *Exceptionality Education International*, 21.1: 46-60.
- Nespor, J. (1987) "The role of beliefs in the practice of teaching". *Journal of Curriculum Studies*, 19.4: 317-328.
- Pajares, F. (1996) "Self-efficacy beliefs in academic settings". *Review of Educational Research*, 66.4: 543-578.
- Pajares, M. F. (1992) "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct." *Review of Educational Research*, 62.3: 307-332.
- Posner, G. J. et al. (1982) "Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change". *Science Education*, 66.2: 211-227.
- Rokeach, M. (1968) "Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change". In Pajares, M. F. (1992) "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct." *Review of Educational Research*, 62.3: 307-332.

Ελληνόγλωσση

- Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005) "Ερωτηματολόγιο προσωπικής θεωρίας δασκάλων". Στο Μπαγάκης Γ.: *"Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού"*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 148-157.
- Γιώτη, Λ. & Φλουρής, Γ. (2012) Η επιμόρφωση των πολλαπλασιαστών/ 'ομότεχων μεντόρων' που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μαθητές Ρομά: Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός πιλοτικού, πολυμεθοδολογικού μοντέλου. Στο *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος, 2012*, 71-92.
- Καλογιαννάκη, Π. (2011) *Η εκπαίδευση στον Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα: Ίων.
- Καλογιαννάκη, Π. (2018) *Παραδείγματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013) *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις θεωρίες μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003) *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια, Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*. Αθήνα: Παιδαγωγική Σειρά, Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011) *Ι. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Στο Η. Ματσαγγούρας, *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας - Ενιαίο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2004) Προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων: κοινωνικά, φιλοσοφικά και διδακτικά διλήμματα. Τιμητικός τόμος για τον Β. Μασσιάλα, (επιμ. & Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρής), *Κοινωνικές όψεις της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Νταλλή, Κ. & Φλουρής, Γ. (2019) Μια Μελέτη Διερεύνησης της Πολλαπλής Νοημοσύνης σε Σχολικά Εγχειρίδια Επιλεγμένων Μαθημάτων Μέσης Εκπαίδευσης στο Ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών. Στο *Επιστήμες Αγωγής*, Τ. 2/2019, σ.σ. 145-181.
- Παπαδοπούλου, Β., Α. Χόνδρας & Ε. Τσακιρίδου (2011) "Προσωπικές θεωρίες υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών: θεωρητικοί προβληματισμοί και ερευνητικά δεδομένα". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51/2011, σ.σ. 159- 179.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., Φωτεινός, Δ. (2016) *Παιδαγωγική & Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (1992) Δυσαρμονία Εκπαιδευτικών Νόμων, Σχολικού Προγράμματος, Διδακτικών Βιβλίων και Διδακτικής Πράξης: Μια Πτυχή της Κρίσης της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Ι. Κανάκης (επιμ.), *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη, 1992, σ.σ. 206-237.
- Φλουρής, Γ. (1995) Αναντιστοιχία μεταξύ Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές Όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, 1995, σ.σ. 328-367.

- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2004) Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: «Συστήματα γνώσης», «καθεστώα αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980-2000). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004, σ.σ.125-137.
- Φλουρής, Γ. (2006) Αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 1., Αθήνα: Πατάκη, 2006, σ.σ. 93-125.
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2007) Ασυμβατότητα, αναντιστοιχία, ασυμμετρία, ασυνέχεια. Οι τέσσερις πληγές του ελληνικού σχολικού προγράμματος. Ένα παλιό φαινόμενο και η σύγχρονη συνέχειά του. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007, 40-48.
- Φλουρής, Γ. (2007) Η οικολογία των σχολείων των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Στο Μαρκαντώνη (επιμ.), *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα*. Αθήνα: Gutenberg, 2007, 433-463.
- Φλουρής, Γ. & Κρίκας, Ευ. (2009) “Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών: Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των Διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών”. Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Δερμετζή (Επιμ.): *“Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε;”*, 67-87, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013α) Ένα μοντέλο δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης που θεμελιώνεται στον μετασχηματισμό του πλαισίου των παραδοχών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές Ρομά. Στο Γ. Φλουρής & Λ. Γιώτη, κ.ά. (επιμ.). *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*, Αθήνα: Ωκεανίδα, 2013, 62-87.
- Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013β) Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Θεωρητικές και εμπειρικές συμβολές. Στο Γ. Φλουρής & Λ. Γιώτη, κ.ά. (επιμ.), *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών... ό.π.* Αθήνα: Ωκεανίδα, 2013, 157-178.
- Φλουρής, Γ. (2020, 2021) *Πολλαπλή νοημοσύνη & Εκπαίδευση-θεωρία-έρευνες-εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χουρδάκης, Α. (1999) *Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μέρος Ι: Γενικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος ☐ Έγγαμος ☐ Διαζευγμένος ☐ Συμβίωση ☐

3. Αριθμός τέκνων:

3. Ηλικία:

4. Σπουδές: Παιδαγωγική κατάρτιση ☐ Δεύτερο Πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό ☐

Διδακτορικό ☐

5. Ειδικότητα: ΠΕ02-Φιλολόγων ☐ ΠΕ04.01-Φυσικών ☐ ΠΕ03-Μαθηματικών ☐
ΠΕ01-Θεολόγων ☐ ΠΕ12.13-Περιβαλλοντολόγων ☐

6.Ιδιότητα : Μόνιμος ☐ Αναπληρωτής ☐

7. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐

26-30 ☐ 30+ ☐

8. Έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο : 1- 5 ☐ 6-10 ☐ 11-15+ ☐

Μέρος II:

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ,

4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

9. Στη διδασκαλία μου:		Βαθμός Συμφωνίας				
9.1	Θεωρώ ότι το περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου (πχ μαθηματικά, φυσική κλπ) μου παρέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζομαι για να διδάξω τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
9.2	Αποφεύγω να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες (διαδίκτυο, διαδραστικοί πίνακες κ.ά.), γιατί δεν διασφαλίζουν πάντα την κατάκτηση του περιεχομένου του μαθήματός μου.	1	2	3	4	5
9.3	Συμβουλευόμαι σπάνια ή ποτέ το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού μου αντικειμένου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.) για να διεξάγω το μάθημά μου.	1	2	3	4	5
9.4	Αξιολογώ τους μαθητές μου με το γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας.	1	2	3	4	5
9.5	Έχω την άποψη ότι η άριστη γνώση του γνωστικού αντικείμενου υπερισχύει από την όποια παιδαγωγική κατάρτιση και με εξοπλίζει να διδάσκω αποδοτικά.	1	2	3	4	5
9.6	Έχω την πεποίθηση ότι το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί πανάκεια και μπορεί να προκαλέσει ακόμα και σύγχυση στην κατάκτηση των εννοιών του μαθήματός μου.	1	2	3	4	5
9.7	Στηρίζω το μάθημά μου αποκλειστικά και μόνο στα βασικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή και τετράδια εργασιών), γιατί οι μαθητές μου νιώθουν ασφάλεια σε αυτά.	1	2	3	4	5
9.8	Εκτιμώ ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης οφείλουν να διεξάγονται αποκλειστικά και μόνο στο περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου.	1	2	3	4	5
9.9	Άλλο:					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;
 (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ,
 4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

10. Θεωρώ ότι στο πλαίσιο του μαθήματός μου:		Βαθμός Συμφωνίας				
10.1	Η άμεση διδασκαλία, όπως η αφήγηση, ο μονόλογος, η διάλεξη κ.ά, συνιστά την πιο ενδεδειγμένη μορφή μετάδοσης της γνώσης, γιατί ταιριάζει καλύτερα με τη φύση του γνωστικού μου αντικειμένου.	1	2	3	4	5
10.2	Οι διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης (συζήτηση-διάλογος δασκάλου με μαθητές) προσφέρονται για την κατάρτιση του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματός μου από τους μαθητές.	1	2	3	4	5
10.3	Η χρήση ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας και η εκπόνηση σχεδίων εργασίας (πχ. projects) δεν βοηθά ιδιαίτερα στην εμπέδωση των εννοιών που διδάσκω.	1	2	3	4	5
10.4	Η μηχανική αποστήθιση της γνώσης μέσα από τη συνεχή επανάληψη, που ενισχύει τη μνήμη, αποτελεί ένα πολύ δόκιμο τρόπο μάθησης.	1	2	3	4	5
10.5	Η ενεργητική διερεύνηση/ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές είναι χρονοβόρα και εκτιμώ ότι απευθύνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών.	1	2	3	4	5
10.6	Η παρουσίαση της γνώσης με τη χρήση εποπτικού υλικού ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ωστόσο διασπάζει τη συνοχή της προσοχής τους από την κατανόηση κεντρικών εννοιών του μαθήματός μου.	1	2	3	4	5
10.7	Η βιωματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από επισκέψεις των μαθητών στο φυσικό, ανθρωπογενές, πολιτιστικό και λοιπό περιβάλλον δεν συμβάλλει ιδιαίτερα στην απόκτηση και εμπέδωση της νέας γνώσης.	1	2	3	4	5
10.8	Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας (χρήση σχεδίου μαθήματος) στέκονται ως εμπόδια για να διδάξω ελεύθερα και δημιουργικά.	1	2	3	4	5
10.9	Η προβολή του γνωστικού περιεχομένου με ποικίλους τρόπους (εικόνες, σχηματικές αναπαραστάσεις, δραματοποιήσεις, παιχνίδια με λέξεις, κ.ά.) κατά τη διδασκαλία ενδείκνυται κυρίως για μικρότερες ηλικίες.	1	2	3	4	5
10.10	Άλλο:					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ,
4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

11. Ο ρόλος μου ως εκπαιδευτικός:		Βαθμός Συμφωνίας				
11.1	Διαχειρίζομαι προβλήματα της τάξης χωρίς να τα παραπέμπω σε άλλους φορείς για την επίλυσή τους (διευθυντή, σύμβουλο, σύλλογο γονέων κλπ).	1	2	3	4	5
11.2	Ελέγχω με πολλαπλούς τρόπους αν οι μαθητές κατέκτησαν της στόχους του μαθήματός μου, έτσι ώστε να μην τους δημιουργούνται κενά.	1	2	3	4	5
11.3	Εκλαμβάνω τα περιστασιακά λάθη των μαθητών μου ως 'αφορμή' για μάθηση.	1	2	3	4	5
11.4	Αναμορφώνω και διαφοροποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα στο μικροεπίπεδο της τάξης μου, ώστε να μάθουν όλοι οι μαθητές μου.	1	2	3	4	5
11.5	Εμπλέκομαι ενεργά στον εμπλουτισμό της δικής μου μάθησης και στην αυτομόρφωσή μου για επικαιροποίηση των γνώσεων μου στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω.	1	2	3	4	5
11.6	Αναλαμβάνω πρόσθετες διοικητικές, διδακτικές και λοιπές ευθύνες και υποχρεώσεις, επειδή πιστεύω στη σπουδαιότητα του λειτουργήματός μου.	1	2	3	4	5
11.7	Άλλο:					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ,
4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

12. Η φιλοσοφία μου για την εκπαίδευση με υποβοηθά να:		Βαθμός Συμφωνίας				
12.1	Αναθεωρώ ενίοτε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας μου με σκοπό να την επανεξετάσω και να την αναβαθμίσω, ιδιαίτερα, μετά την ολοκλήρωση του μαθήματός μου, ή τουλάχιστον, μετά το πέρας του εξαμήνου ή/και του σχολικού έτους.	1	2	3	4	5
12.2	Εφαρμόζω το δικό μου σύστημα πεποιθήσεων και αξιών, που αντλώ από της ήδη διαμορφωμένες και δοκιμασμένες νοητικές μου αναπαραστάσεις/δομές, σε καταστάσεις κρίσης και ρουτίνας της τάξης.	1	2	3	4	5
12.3	Παίρνω ανατροφοδότηση από τους μαθητές μου για τους τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας μου, την οποία προσαρμόζω στις ατομικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες.	1	2	3	4	5

12.4	Υποθέτω ότι οι μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις στα φιλολογικά μαθήματα και στις θετικές επιστήμες υπερτερούν των άλλων γιατί έχουν επαγγελματική επιτυχία και προοπτική εξέλιξης.	1	2	3	4	5
12.5	Πειραματίζομαι με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών με σκοπό την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.	1	2	3	4	5
12.6	Προχωρώ σε αυτοαξιολόγηση της δουλειάς μου για να αναβαθμίσω της διδακτικές μου ικανότητες και κατ'επέκταση τις διδακτικές μου πρακτικές.	1	2	3	4	5
12.7	Αποδίδω μεγαλύτερη σημασία στην έμφυτη ικανότητα του καλού εκπαιδευτικού και λιγότερο στην εκπαίδευση και κατάρτισή του, καθώς ο καλός δάσκαλος γεννιέται, δεν γίνεται.	1	2	3	4	5
12.8	Κρίνω ότι οι πολύ καλές/άριστες επιδόσεις των μαθητών οφείλονται στις βιογενετικές καταβολές της ευφυΐας τους και όχι σε τυχόν επίκτητα χαρακτηριστικά τους.	1	2	3	4	5
12.9	Η διδασκαλία μου- ενίοτε- απευθύνεται μόνο στους καλούς μαθητές, αφού οι αδύναμοι και κακοί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν βασικές έννοιες του μαθήματός μου.	1	2	3	4	5
12.10	Άλλο:					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ,
4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

13. Η επαγγελματική μου αυτοεικόνα και παιδαγωγική ταυτότητα:		Βαθμός Συμφωνίας				
13.1	Η εμπειρία και η συνεργασία μου με συναδέλφους εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικείμενου ενδυναμώνει την επαγγελματική μου ταυτότητα.	1	2	3	4	5
13.2	Η παρατήρηση και ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών 'καλών πρακτικών', που έχουν διεξάγει συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, δεν καλλιεργούν πάντα την επαγγελματική μου συνείδηση.	1	2	3	4	5
13.3	Τα διλήμματα και οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζω στο σχολείο μου, και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, μου δημιουργούν άγχος, το οποίο είναι αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5
13.4	Η ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικείμενου, που δε σχετίζεται άμεσα με την ειδίκευσή μου, δυσχεραίνουν το φόρτο εργασίας μου και δυνητικά αλλοιώνουν την επαγγελματική μου ταυτότητα.	1	2	3	4	5

13.5	Οι δραστηριότητες έξω από το σχολικό χώρο (π.χ. επισκέψεις σε μουσεία, έκθεση βιβλίου, κλπ) επιβαρύνουν το πρόγραμμά μου με αποτέλεσμα την επαγγελματική μου εξουθένωση.	1	2	3	4	5
13.6	Η λειτουργία μου ως 'μέντορας' σε συναδέλφους συνίσταται στην ανταλλαγή απόψεων, κατάσταση η οποία βοηθά στον εμπλουτισμό του διδακτικού μου 'ρεπερτορίου'.	1	2	3	4	5
13.7	Άλλο :					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ,
4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

14. Οι παρακάτω ενέργειες εκφράζουν ορισμένες στάσεις ή/και πεποιθήσεις μου για το εκπαιδευτικό έργο:		Βαθμός Συμφωνίας				
14.1	Ανιχνεύω τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών μου πριν από τη διδασκαλία, γιατί βοηθά τον προγραμματισμό του διδακτικού μου έργου.	1	2	3	4	5
14.2	Εντάσσω τις καθημερινές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου στη διδασκαλία, ώστε να διατηρώ την προσοχή τους και να τους δημιουργώ κίνητρα.	1	2	3	4	5
14.3	Διαθέτω περιορισμένη θεωρητική κατάρτιση αναφορικά με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
14.4	Έχω ελλιπή γνώση σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών και αποφεύγω να τις εντάσσω στα μαθήματά μου.	1	2	3	4	5
14.5	‘Αντιστέκομαι’ στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, γιατί δυνητικά αποδιοργανώνουν το διδακτικό μου έργο.	1	2	3	4	5
14.6	Αισθάνομαι αβεβαιότητα όταν μου ζητείται να εφαρμόσω στην τάξη μου καινοτομίες, όπως νέα σχολικά βιβλία, διαδραστικούς πίνακες κτλ.	1	2	3	4	5
14.7	Έχω την πεποίθηση ότι η δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας είναι ανώτερη από οποιαδήποτε άλλη μορφή ή προσέγγιση, γιατί ταιριάζει στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως κατόχου και ‘αυθεντίας’ της γνώσης.	1	2	3	4	5
14.8	Πιστεύω ότι οι μαθητές που έχουν κλίση στις κιναισθητικές, αθλητικές και μουσικές δραστηριότητες (χορός, χρήση εργαλείων, θέατρο, αξιοποίηση υλικών) είναι λιγότερο ικανοί από τους μαθητές εκείνους που έχουν υψηλές επιδόσεις στα πρωτεύοντα μαθήματα.	1	2	3	4	5
14.9	Άλλο :					

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΦΥΛΟΥ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

INCLUSION OF STUDENTS WITH DIFFERENT SEXUAL ORIENTATION AND GENDER IDENTITY IN THE GREEK SCHOOL

Ελένη Αργύρη
Εκπαιδευτικός Α/βάθμιας Εκπαίδευσης
ΕΑΠ, Επιστήμες της Αγωγής
lena.argyri@gmail.com

Κατερίνα Βασιλικού
ΣΕΠ ΕΑΠ, Επιστήμες της Αγωγής
Ερευνήτρια Α', ΚΕΕΚ, Ακαδημία Αθηνών
k.vassilikou@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εστιάζει στις αντιλήψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη κοινωνικών ετεροτήτων όπως οι μαθητές με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό και ταυτότητα φύλου. Η μελέτη παρουσιάζει τις έννοιες της σεξουαλικότητας, των κοινωνικών ταυτοτήτων, της συμπερίληψης και της σεξουαλικής αγωγής στο σχολείο για να διερευνήσει στη συνέχεια τις γνώσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη σεξουαλικότητα, τυχόν ομοφοβικές/τρανσφοβικές αντιλήψεις, να εξετάσει πώς αυτοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως προς τη συμπερίληψη και την ενδυνάμωση των ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτοτήτων καθώς και τις απόψεις τους για τη σεξουαλική αγωγή και τη σχετική εκπαιδευτική πολιτική. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ως μεθοδολογία επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να μη γνωρίζουν καλά τις ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες και να συγχέουν συχνά την ενήλικη με την παιδική σεξουαλικότητα, ενώ μοιάζει να μην αποφεύγουν στερεότυπα και προκαταλήψεις με αποτέλεσμα τη δυσκολία συμμετοχής τους στην ενδυνάμωση μαθητών/τριών που φέρουν τέτοιες ταυτότητες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν μπορεί εύκολα να επιτευχθεί καθώς απουσιάζει η σεξουαλική αγωγή από το αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου και οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να αναλάβουν την ευθύνη προς μια τέτοια κατεύθυνση.

Λέξεις κλειδιά

Σεξουαλικότητα, ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες, ομοφοβία/τρανσφοβία, συμπεριληπτική εκπαίδευση, σεξουαλική αγωγή.

Abstract

The present article focuses on the perceptions and attitudes of Greek primary school teachers about inclusion and social diversity regarding students with different sexual orientation and gender identity. The study presents the concepts of sexuality, social identities, inclusion, and sex education in school and examines Greek teachers' knowledge about sexuality, eventual homophobic/transphobic perceptions, how they perceive their role within the school community in terms of inclusion and empowerment of LGBTQI+ identities, as well as their views on sex education and education policy regarding inclusion. The research involved primary school teachers and the semi-structured interviews were chosen as the most appropriate qualitative methodological tool. Teachers do not seem to be familiar with LGBTQI+ identities, they rather confuse adult with child sexuality and do not usually avoid stereotypes and prejudices which results in their difficulty to empower students with such identities. The inclusive education cannot be achieved easily since sex education is not part of the Greek school curriculum and teachers are reluctant to take responsibility towards this direction.

Key words

Sexuality, LGBTQI+ identities, homophobia/transphobia, inclusive education, sex education.

0. Εισαγωγή

Η πλειονότητα των ερευνών έχει έως τώρα ασχοληθεί με το πώς αντιλαμβάνονται οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές τις δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν από ένα μη συμπεριληπτικό σχολείο. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στις αντιλήψεις και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη συμπερίληψη των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών καθώς και την ενδυνάμωσή τους για τη μετέπειτα σχολική πορεία τους. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται εάν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ομοφοβικές προκαταλήψεις και στερεότυπα και σε ποιον βαθμό, αλλά και πως αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους μέσα στη σχολική κοινότητα ως προς τη συμπερίληψη και την ενδυνάμωση των ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτοτήτων, προκειμένου να παρέχουν ένα ασφαλές, υγιές και ισότιμο περιβάλλον σε αυτούς τους μαθητές, με σκοπό τη σχολική επιτυχία καθώς και την ατομική και κοινωνική τους ολοκλήρωση. Επίσης, εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα της σεξουαλικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και την εκπαιδευτική πολιτική που θεωρούν αυτοί ότι πρέπει να ακολουθείται στα σχετικά ζητήματα. Η επιλογή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως χώρος διερεύνησης έγινε γιατί είναι ο πρώτος χώρος κοινωνικοποίησης των παιδιών μετά την οικογένειά τους. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας είναι οι πρώτοι εξωτερικοί παρατηρητές συμπεριφορών αλλά και φορείς που μπορούν να διαμορφώσουν αξίες, αντιλήψεις και στάσεις.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να στοχεύει στην ασφαλή και ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, με σκοπό την ατομική και κοινωνική τους ενδυνάμωση. Για τα άτομα που ανήκουν στην ομάδα «Λεσβίες, Ομοφυλόφιλοι, Αμφιφυλόφιλοι, Τρανς, Κουήρ, Ίντερσεξ+» (ΛΟΑΤΚΙ+), ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η ταυτότητα φύλου μπορεί να αποτελέσουν αιτίες αποκλεισμού από την πρόσβαση στην εκπαίδευση, την απασχόληση και την επαγγελματική εξέλιξη, ενώ ακόμη και θεσμικά εμπόδια μπορεί να δυσκολέψουν την πρόσβασή τους σε υπηρεσίες ψυχοκοινωνικής υποστήριξης καθώς και σε άλλες υπηρεσίες υγείας, πρόνοιας κ.λπ. (ΟΚΑΝΑ, 2020: 34-35). Έρευνες έχουν δείξει πως τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα αντιλαμβάνονται αρνητικά την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος ως προς τη συμπερίληψη, τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ασφάλειά τους (Colour Youth, 2018: 14-16). Η απουσία σεξουαλικής αγωγής στα σχολεία επιτείνει το πρόβλημα και την εδραίωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τα άτομα αυτά. Η αορατότητα, η μη συμπερίληψη και, πολλές φορές, η άγνοια ή/και απόρριψή τους από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οδηγούν συχνά στη σχολική τους αποτυχία αλλά και στην αποδυνάμωση της κοινωνικής τους ταυτότητας, οδηγώντας τους στην περιθωριοποίηση και την εσωτερικευμένη ομοφοβία και τρανσφοβία.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σεξουαλική διαφορετικότητα είναι ένα σύνθετο και ευαίσθητο ζήτημα για τα σχολικά δεδομένα (Buston, Wight & Scott, 2001: 359-362) το οποίο δεν μπορούν εύκολα να διαχειριστούν μέσα στη σχολική τάξη, χωρίς την απαραίτητη επιμόρφωση και το κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα (Robinson, 2010: 336-337). Αποτέλεσμα της ανεπαρκούς πληροφόρησης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών (ανεξαρτήτως φύλου) σε θέματα ΛΟΑΤΚΙ+ είναι η παρουσία ομοφοβικού-τρανσφοβικού κλίματος (Grossman et al., 2009: 30-32).

Η Renold (2000, 2003) σε εθνογραφική της μελέτη παρατηρεί ότι οι μαθητές και μαθήτριες του δημοτικού σχολείου επιδεικνύουν ποικίλες σεξουαλικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται ως π.χ. επιθυμία για ενημέρωση σε ζητήματα σεξουαλικότητας, απόδοση σεξουαλικών υπονοούμενων σε διάφορες λέξεις και συζητήσεις, συσχέτιση μελών του σώματος με τη σεξουαλική πράξη, δημοσιοποίηση των (ετερο)σεξουαλικών τους φαντασιώσεων και επιθυμιών, ενώ στα χρόνια του δημοτικού αρχίζει και η έκφραση ομοφυλοφοβικών συμπεριφορών και στάσεων (όπ. αναφ. στο Γερούκη, 2011: 153).

1.1. Σεξουαλικότητα, ετεροκανονικότητα, συμπερίληψη και σεξουαλική αγωγή στο σχολείο

1.1.1. Σεξουαλικότητα και καθοριστικοί παράγοντες

Η σεξουαλική υγεία, ως αναπόσπαστο κομμάτι της σεξουαλικής αγωγής, αποτελεί την «ενοποίηση των σωματικών, συναισθηματικών, πνευματικών και κοινωνικών πτυχών ενός έμφυλου όντος, με τρόπο που να εμπλουτίζουν και να ενισχύουν την προσωπικότητα, την

επικοινωνία και την αγάπη» (WHO, 1974: 16). Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα και εκπαιδευτικοί παραμένουν διστακτικοί στην ένταξη της σεξουαλικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολεία με πρόσχημα ότι η σεξουαλικότητα δεν συνδέεται με την παιδική ανάπτυξη. Η ανθρώπινη σεξουαλικότητα, αν και συχνά ταυτίζεται περιοριστικά με τη σεξουαλική πράξη, αφορά στις σχέσεις μεταξύ της ταυτότητας και της δραστηριότητας των δύο φύλων, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το σώμα μας, τον ερωτισμό, τον αισθησιασμό, τη στοργή, την αγάπη, την οικειότητα και τον σεβασμό προς τους άλλους (Αντωνοπούλου, 1999: 58).

Η σεξουαλικότητα βρίσκεται στο κέντρο της ανθρώπινης ύπαρξης και επεκτείνεται σε όλες τις φάσεις της ζωής περιλαμβάνοντας το φύλο, τις έμφυλες ταυτότητες και τους έμφυλους ρόλους, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τον ερωτισμό, την ευχαρίστηση, την οικειότητα και την αναπαραγωγή. Όλες οι παραπάνω διαστάσεις, όμως, δεν αφορούν στον ίδιο βαθμό όλα τα άτομα. Η σεξουαλικότητα επηρεάζεται και διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση βιολογικών, ψυχολογικών, νομικών, ιστορικών, θρησκευτικών και πνευματικών παραγόντων (WHO, 2006). Οι εσωτερικευμένες ταυτότητες και εξωτερικευμένες συμπεριφορές παρουσιάζουν μια μεγάλη ποικιλία και νοηματοδοτούνται διαφορετικά, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται. Συγκεκριμένα, η σεξουαλική ταυτότητα ενός ατόμου συνυπάρχει και αλληλεπιδρά με άλλες ταυτότητες όπως η βιολογική, η εθνική, η εθνοτική, η ταξική, η θρησκευτική, κ.ά. (Meyer, 2009: 45). Για πολλούς ανθρώπους η σεξουαλικότητα δεν έχει αποτελέσει πεδίο αναστοχασμού, ιδιαίτερα αν ανήκουν στην πλειονότητα, γιατί αυτή δεν υπήρξε ποτέ αντικείμενο έντασης ή διαμάχης. Αντιθέτως, κάποιοι άλλοι άνθρωποι, που δεν ανήκουν στη κοινωνικά προσδιορισμένη κανονικότητα, αντιλαμβάνονται από πολύ νωρίς πως η σεξουαλικότητά τους είναι αντικείμενο αποκλεισμού ή/και διάκρισης.

Τέσσερις παράγοντες καθορίζουν την ανθρώπινη σεξουαλικότητα: το βιολογικό φύλο, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η ταυτότητα φύλου και το κοινωνικό φύλο ή, αλλιώς, η έκφραση φύλου. Το βιολογικό φύλο αφορά στην ταξινόμηση των ατόμων στο δίπολο αρσενικό-θηλυκό, όπου κατά τη γέννηση αποδίδεται στα άτομα ένα φύλο βασισμένο σε ανατομικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, το φύλο ενός ατόμου είναι ένας συνδυασμός βιολογικών χαρακτηριστικών όπως χρωμοσώματα, ορμόνες, εσωτερικά και εξωτερικά αναπαραγωγικά όργανα και δευτερογενή χαρακτηριστικά φύλου. Τα άτομα των οποίων το βιολογικό φύλο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως αρσενικό ή θηλυκό, κατηγοριοποιούνται ως ίντερσεξ ή διαφυλικά άτομα και αυτά μπορεί να διαθέτουν βιολογικά χαρακτηριστικά και από τα δύο φύλα (HRW, 2014).

Ο σεξουαλικός προσανατολισμός αναφέρεται «στην ικανότητα κάθε ατόμου για βαθιά συναισθηματική, στοργική και σεξουαλική έλξη για προσωπικές και σεξουαλικές σχέσεις με άτομα διαφορετικού κοινωνικού φύλου ή του ίδιου κοινωνικού φύλου ή περισσοτέρων του ενός κοινωνικού φύλου» (ILGA, 2014). Η ταυτότητα φύλου, από την άλλη, «αναφέρεται στη βαθιά αισθητή, εσωτερική και ατομική εμπειρία του κάθε ανθρώπου για το κοινωνικό

φύλο το οποίο μπορεί να αντιστοιχεί ή όχι με το βιολογικό φύλο που του αποδόθηκε κατά τη γέννηση - περιλαμβανομένης της προσωπικής αίσθησης του σώματος και άλλων εκφράσεων του κοινωνικού φύλου, όπως της ένδυσης, της ομιλίας ή άλλων ιδιομορφιών» (Yogyakarta, 2007: 6). Η ταυτότητα φύλου ενός ατόμου ξεκινά να αναπτύσσεται αρκετά νωρίς στη ζωή του, από την παιδική ηλικία (Κογκίδου, 2015: 57), αλλά μπορεί να εκφραστεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του. Οι λόγοι είναι πολλοί, με πιο βασικούς το κοινωνικό στίγμα, την αορατότητα αυτών των ταυτοτήτων καθώς και τα έμφυλα στερεότυπα που εντάσσουν τους ανθρώπους σε ένα αυστηρά βιολογικό δίπολο (Χρηστίδη & Παπαθανασίου 2020: 178).

Ως έκφραση φύλου, τέλος, μπορεί να οριστεί ο τρόπος με τον οποίο κάθε άνθρωπος εκφράζεται με όρους φύλου, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο όλα τα άτομα εκφράζονται με τις διάφορες δυνατότητες που προσφέρει το φάσμα του φύλου, όπως αρρενωπότητα, θηλυκότητα κ.λπ. Η έκφραση φύλου αναφέρεται στα ορατά στοιχεία - όπως η εμφάνιση, ο τρόπος ένδυσης, ομιλίας και συμπεριφοράς - της ταυτότητας φύλου ενός προσώπου (FRA, 2008). Το κοινωνικό φύλο εμφανίζεται ως βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην καθορίζεται βιολογικά με απλό, άμεσο τρόπο, αλλά σχηματοποιείται μέσω της κοινωνικής μάθησης (Λαγουμίδου, 2011).

Στη ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η ταυτότητα φύλου περιλαμβάνει Λεσβίες, Ομοφυλόφιλους, Αμφιφυλόφιλους, Τρανς (Διεμφυλικούς), Κουήρ και Ίντερσεξ άτομα. Το συμβολικό «+» λειτουργεί ως ομπρέλα και αφορά στην ενσωμάτωση ατόμων που δεν εντάσσονται στις παραπάνω κατηγορίες αλλά έχουν το δικό τους χώρο στην κοινότητα.

1.1.2. Ετεροκανονικότητα και κοινωνικές ταυτότητες στο σχολικό περιβάλλον

Το σχολείο λειτουργεί ως ένα αφομοιωτικό χωνευτήρι επιδιώκοντας την ομοιογένεια (Σκούρτου, 2001: 171). Το σχολικό περιβάλλον είναι ένα ετεροκανονικό περιβάλλον, δηλαδή ένα πλαίσιο όπου καλλιεργούνται πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές ώστε άνδρες και γυναίκες να οδηγούνται στην πεποίθηση ότι η ετεροφυλοφιλία είναι η μόνη νοητή σεξουαλικότητα (ILGA, 2014: 4-12). Η ετεροφυλοφιλία καταγράφεται έτσι ως ο μοναδικός φυσιολογικός και αποδεκτός σεξουαλικός προσανατολισμός, προσδιορίζοντας την επιβαλλόμενη δυαδικότητα (Colour Youth, 2018).

Ο ετεροσεξισμός αναφέρεται στην αντίληψη ότι η ετεροφυλοφιλία είναι ανώτερη από άλλες σεξουαλικότητες, καθώς και στην υπόθεση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ή πρέπει να είναι ετεροφυλόφιλοι. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο ετεροσεξισμός επηρεάζει αρνητικά τους ΛΟΑΤΚΙ+ ανθρώπους καθώς και ορισμένα ετεροφυλόφιλα άτομα που δεν ταυτίζονται με τα παραδοσιακά πρότυπα του ανδρισμού και της θηλυκότητας (ILGA, 2014: 7-8).

Η ετεροκανονικότητα περιλαμβάνει τους θεσμούς, τις δομές κατανόησης και τους πρακτικούς προσανατολισμούς που καθιστούν την ετεροφυλοφιλία να εμφανίζεται ως λογική, φυσική και προνομιακή κατάσταση. Περιλαμβάνει την υπόθεση ότι ο/η καθέννας/μία είναι

φυσιολογικά ετεροφυλόφιλος/η και ότι η ετεροφυλοφιλία είναι ιδεώδης κατάσταση, ανώτερη από οποιαδήποτε άλλη μορφή σεξουαλικής έκφρασης. Η ετεροκανονικότητα παρουσάζει και αποδέχεται στερεοτυπικές εκφράσεις του φύλου όπως 'πραγματικοί άντρες' ή 'πραγματικές γυναίκες' ως τις μόνες διαθέσιμες κατηγορίες στις οποίες πρέπει να εναρμονιστούν τα άτομα προκειμένου να γίνουν αποδεκτά (Μοσχοβάκου & Χατζηαντωνίου, 2018: 44-45).

Ένα ομοφοβικό άτομο νιώθει έντονα αρνητικά συναισθήματα, όπως αποστροφή και απέχθεια για κάθε άλλο άτομο που έχει ομόφυλο σεξουαλικό προσανατολισμό (Richmond & McKenna, 1998: 367). Τρανσφοβικό είναι εκείνο το άτομο που εκφράζεται φοβικά, συχνά με δυσφορία και μίσος κατά των τρανς ανθρώπων (Γαλανού, 2014: 40). Η ομοφοβία/τρανσφοβία περιλαμβάνει, επίσης, όλες εκείνες τις διακρίσεις σε βάρος των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων ή ατόμων που ανήκουν σε ΛΟΑΤΚΙ+ οικογένειες. Πέρα από τη λεκτική βία και τη ρητορική μίσους, η ομοφοβία/τρανσφοβία συχνά εκδηλώνεται και μέσω σωματικής βίας, καθώς και με ομοφοβικά εγκλήματα μίσους όπως με επιθέσεις, ξυλοδαρμούς, έως και φόνους. Στόχος του ομοφοβικού/τρανσφοβικού ανθρώπου είναι να προστατεύσει και να ισχυροποιήσει τη δική του κοινωνική ταυτότητα, προβάλλοντας τα δικά του ανώτερα, ορθόδοξα χαρακτηριστικά (Tate & Longo, 2004: 28-29). Οι λόγοι που υπάρχει ομοφοβία/τρανσφοβία είναι η ελλιπής μόρφωση και παιδεία πάνω σε θέματα σεξουαλικότητας, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, οι θρησκευτικές και πολιτικές ιδεολογίες (Ben-Ari, 1998: 65, Herek, 2004: 6-24).

Σε ένα ετεροφυλοφιλικό σχολικό περιβάλλον ισχυρού ελέγχου και κανονικοποίησης του σώματος, οι άνθρωποι που φέρουν μια διαφορετική ταυτότητα φύλου ή έναν διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό καταπιέζονται και συχνά προσπαθούν να υιοθετήσουν τις κανονιστικές νόρμες ένδυσης και συμπεριφοράς προκειμένου να αποφύγουν τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση μέσα στη σχολική κοινότητα. Κάποιοι μαθητές υπερβαίνουν την κυρίαρχη ετεροφυλοφιλική κανονικότητα και, προσπαθώντας να εκφράσουν την υποκειμενικότητα του δικού τους κοινωνικού φύλου, ξεπερνούν τα όρια του ετεροκανονικού πλαισίου, με αποτέλεσμα συνήθως να στιγματίζονται, να στοχοποιούνται και να κατηγοριοποιούνται. Έτσι, η υπέρβαση του ορίου της κανονικότητας συντελεί στην αμφισβήτηση της σεξουαλικής τους ταυτότητας (Gorely, Holroyd & Kirk, 2003: 435). Σε μη συμπεριληπτικά σχολικά περιβάλλοντα κυριαρχούν καταστάσεις βίας και εκφοβισμού, στερεοτυπικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις και διακρίσεις (Neary, 2013: 584). Μέσα σε ένα περιβάλλον όπου επικρατούν αορατότητα και μυστικοπάθεια για τη συγκάλυψη των ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτοτήτων, αυξάνεται η λογοκρισία σε όλη και από όλη τη σχολική κοινότητα (Buston, Wight & Scott, 2001: 357-358). Κατά συνέπεια, οι αντιλήψεις αυτές οδηγούν σε στάσεις και συμπεριφορές που συνδέονται άμεσα με τον ρατσισμό και τον εκφοβισμό των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών. Σύμφωνα με την Ingrey (2013: 185), η ελεύθερη έκφραση του κοινωνικού φύλου και της σεξουαλικότητας, καθώς και η διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που αποδέχεται την ποικιλομορφία των ατόμων, θα μπορούσαν να γίνουν

πραγματικότητα μόνο μέσα από την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων όσο και σε επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Πολλά παιδιά και έφηβοι που ανήκουν σε σεξουαλικές και έμφυλες μειονότητες παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυτοτραυματικές συμπεριφορές, κατάθλιψη, άγχος, διαταραχές διαφόρων ειδών κ.ά. (Χρηστίδη & Παπαθανασίου, 2020: 180). Η αορατότητα των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών από τα σχολικά εγχειρίδια, από τους δασκάλους και, πολλές φορές, από τους συμμαθητές τους, οδηγεί σε νοητικές αναπαραστάσεις αυτής της κοινωνικής ομάδας και των μελών της, δηλαδή στη δημιουργία στερεοτύπων. Έτσι αποδίδονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην ομάδα των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων ώστε η κυρίαρχη ετεροκανονική ομάδα να δικαιολογεί τη συμπεριφορά της. Γίνεται, με αυτό τον τρόπο, η κατηγοριοποίηση και η σύγκριση ανάμεσα στις ομάδες, και τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα δέχονται μια σειρά διακρίσεων και άνιση μεταχείριση. Τα ΛΟΑΤΚΙ+ υποκείμενα, εσωτερικεύοντας τις αφηγήσεις της κοινωνίας, κατασκευάζουν την αυτοεκτίμησή τους και αν το πλαίσιο είναι εχθρικό παρουσιάζουν εσωτερικευμένη υποτίμηση, δηλαδή εσωτερικευμένη ομοφοβία και τρανσφοβία, προβάλλουν δηλαδή σε άλλα άτομα ή ομάδες το κακό που έχουν βιώσει και αποδίδουν σε άλλους ανομολόγητες σεξουαλικές επιθυμίες που τα ίδια παραγνωρίζουν ή αρνούνται (Δραγώνα, 2001: 60-62). Μπορεί, επίσης, να εμφανισθεί έως και προβλητική ταύτιση οπότε το άτομο, μέσα από μια βαθιά σχάση, αποτινάζει αυτό που θεωρεί ως δυσάρεστη πλευρά του εαυτού του και τη διοχετεύει με όλα τα αρνητικά στους άλλους, εξαναγκάζοντάς τους να αισθανθούν όπως εκείνο ή όπως αντιλαμβάνεται πως αισθάνεται ο περίγυρος για το ίδιο. Έτσι, οι ΛΟΑΤΚΙ+ άνθρωποι που δεν έχουν οι ίδιοι αποδεχθεί τον σεξουαλικό προσανατολισμό τους ή/και την ταυτότητα φύλου τους εμμένουν στα κοινωνικά στερεότυπα και την καταπίεση που έχουν δεχθεί, με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αίσθημα κατωτερότητας έως και να απεχθάνονται τον εαυτό τους, ενώ όλα αυτά μπορεί να τα προβάλλουν πάνω σε άλλα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα. Η εσωτερικευμένη ομοφοβία/τρανσφοβία είναι η εσωτερικευμένη ντροπή και αρνητικότητα του να είσαι ΛΟΑΤΚΙ+ και ενός εαυτού που δεν είναι αποδεκτός (Σπίνου, 2020: 100).

1.1.3. Συμπερίληψη και διακρίσεις σε ένα ετεροκανονικό σχολικό πλαίσιο

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια εκπαίδευση για όλους, η οποία μπορεί να ξεπερνά εκείνους τους παράγοντες που οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τη μη συμμετοχή και δράση κάποιων μαθητών (Ευαγγέλου & Μούλα, 2016: 123). Μέσα από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση πραγματοποιείται η αλλαγή των εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε αυτά να γίνουν πιο δημοκρατικά και αποδοτικά, ξεκινώντας από μια κοινωνικά δίκαιη βάση (Hajisoteriou & Angelides, 2016). Επιδιώκεται, με αυτό τον τρόπο, η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας προς μια κατεύθυνση βελτίωσης και συμπερίληψης. Για να γίνει όμως αυτό χρειάζεται να αλλάξουν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, δηλαδή οι διδακτικές μέθοδοι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο τρόπος σκέψης της ηγεσίας (Γεροσίμου, 2013: 65-68).

Οι Ainscow, Booth & Dyson (2006: 25) θεωρούν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά σε όλες εκείνες τις διεργασίες που θα οδηγήσουν στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και θα μειώσουν τον αποκλεισμό τους από τα αναλυτικά προγράμματα, την πολιτιστική ζωή και τις σχολικές δραστηριότητες. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτό θα συμβεί μόνο μέσα από την αναδιοργάνωση της κουλτούρας, της πολιτικής, των αναλυτικών προγραμμάτων και της πρακτικής που εφαρμόζεται στα σχολεία ώστε να ανταποκρίνονται κάθε φορά στην ανομοιογένεια των μαθητών τους. Στόχος είναι η παρουσία, η συμμετοχή καθώς και η επιτυχία όλων εκείνων των μαθητών που είναι ευάλωτοι σε πιέσεις αποκλεισμού, ενώ σύμφωνα με τους Booth & Ainscow (2002: 38) μέσα από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση γίνεται προσπάθεια να ξεπεραστούν όλα όσα θα μπορούσαν να αποτελέσουν εμπόδια (όπως η εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, η σεξουαλικότητα, οι ειδικές ανάγκες) ως προς τη συμμετοχή στη μάθηση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν εστιάζει μόνο στα εμπόδια αλλά στοχεύει στην ανάπτυξη εκείνης της σχολικής κουλτούρας, των πολιτικών και πρακτικών που θα αναγνωρίζουν την ετερότητα των μαθητών τους και θα τους αντιμετωπίζουν ισότιμα (Booth & Ainscow, 2002: 75).

Η πανευρωπαϊκή συγκριτική έρευνα της IGLYO (2014) επιβεβαιώνει τη δυσκολία και την απροθυμία των ελληνικών αρχών για την προάσπιση των δικαιωμάτων της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα κριτήρια που τέθηκαν στην έρευνα ήταν η ύπαρξη νομικού πλαισίου κατά των διακρίσεων, η ύπαρξη ενός συμπεριληπτικού εθνικού προγράμματος σπουδών, η υποχρεωτική μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών ως προς τα ΛΟΑΤΚΙ+ ζητήματα, η αναγνώριση φύλου από τις εκπαιδευτικές δομές, η λειτουργία συστήματος συλλογής δεδομένων ως προς τον σχολικό εκφοβισμό. Σύμφωνα με την Έκθεση *National School Climate Survey* (GLCEN, 2019), περισσότεροι από 50% των συμμετεχόντων ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών στην έρευνα νιώθουν ανασφαλείς στο σχολείο, ενώ 56% αναφέρουν ότι έχουν ακούσει ομοφοβικά σχόλια στο σχολείο, από εκπαιδευτικούς και σχολικό προσωπικό. Επιπλέον, περισσότεροι από 60% έχουν ακούσει αρνητικά σχόλια σχετικά με την έκφραση φύλου, από εκπαιδευτικούς και σχολικό προσωπικό επίσης.

Στο ελληνικό σχολείο υπάρχει τεράστια έλλειψη πληροφόρησης και επιτακτική ανάγκη για επικοινωνία, σε θέματα που αφορούν στη σεξουαλικότητα, τα φύλα και τις έμφυλες σχέσεις. Σύμφωνα με πολυάριθμες έρευνες φαίνεται ότι η έλλειψη μιας συμπεριληπτικής σεξουαλικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης εμποδίζει την ωρίμανση των μαθητών/τριών και κρύβει πολλούς και σοβαρούς κινδύνους. Στο ελληνικό σχολείο, οι μαθήτριες/τές στερούνται το δικαίωμα στην ενημέρωση σε θέματα που αφορούν στη σεξουαλική υγεία, δεν έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν εναλλακτικούς τρόπους ενεργής εμπλοκής στις διαδικασίες κατασκευής σεξουαλικών νοημάτων και ταυτοτήτων, σεξουαλικοποιούνται πρόωρα μέσα από τα πρότυπα των ΜΜΕ και της πορνογραφίας, υφίστανται διαδικτυακό εκφοβισμό και εξαναγκασμό, αντιμετωπίζουν παρενόχληση, διακρίσεις και βία, ειδικότερα τα κορίτσια και τα ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά και νεαρά άτομα (Χιόνη, 2020: 221).

Όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης, η πρωτοβάθμια, η δευτεροβάθμια ακόμη και η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, φαίνεται ότι αναπαράγουν ξεπερασμένες ή ψευδείς επιστημονικές θέσεις για την ταυτότητα φύλου, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τις σχέσεις των φύλων, την αναπαραγωγή και τη δημιουργία οικογένειας, ενώ δεν προάγουν την ευρύτερη έννοια της συμπερίληψης ή τον σεβασμό και την αποδοχή του 'άλλου', επιτείνοντας φαινόμενα εκφοβισμού που οφείλονται σε συγκεκριμένα αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις (Θεοφιλόπουλος & Σπίνου, 2015: 27). Καθώς η σύγχρονη κοινωνία γίνεται σταδιακά όλο και πιο ανοιχτή σε θέματα κοινωνικού φύλου και σεξουαλικότητας, η συμπεριληπτική σεξουαλική αγωγή στα σχολεία ανάγεται σε επείγον ζήτημα (Πολύχρωμο σχολείο, χ.χ.).

1.1.4. Σεξουαλική αγωγή στο σχολείο

Σύμφωνα με τον ορισμό του United Nations Population Fund (όπ. αναφ. στο Χιόνη, 2020: 219), η περιεκτική σεξουαλική αγωγή, μέσα και έξω από το σχολείο, βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα και επικεντρώνεται στο φύλο. Περιλαμβάνει πρόγραμμα σπουδών και έχει ως στόχο να αποκτήσουν τα παιδιά και οι νέοι γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις, που θα ενδυναμώσουν και θα δημιουργήσουν μια θετική οπτική της σεξουαλικότητας τους η οποία θα τους οδηγήσει σε συναισθηματική ανάπτυξη και κοινωνική εξέλιξη. Πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση που ενδυναμώνει τα παιδιά ώστε να αποκτήσουν επιστημονικά έγκυρη γνώση σε θέματα που αφορούν στην αναπαραγωγική υγεία, τη σεξουαλικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την εγκυμοσύνη, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη μη διάκριση, τη σεξουαλική συμπεριφορά και ποικιλομορφία, τη σεξουαλική κακοποίηση και μια σειρά άλλων σχετικών θεμάτων. Επίσης, καλλιεργεί θετικές στάσεις απέναντι στην αναπαραγωγική και σεξουαλική υγεία, την ανάπτυξη αυτοσεβασμού και αυτοδιαχείρισης, τον σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα των φύλων. Συνεπώς, επιδιώκει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στις καλύτερες σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας, τους φίλους αλλά και τους σεξουαλικούς ή ρομαντικούς συντρόφους. Συμβάλλει, με αυτό τον τρόπο, στη δημιουργία ενός ασφαλέστερου συμπεριληπτικού σχολείου για ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα δίνοντας γνώσεις και δεξιότητες και στους υπόλοιπους μαθητές ώστε να αμφισβητήσουν τα άκαμπτα πρότυπα για τα φύλα αλλά και να μειώσουν τον ομοφοβικό και τρανσφοβικό εκφοβισμό (Χιόνη, 2020: 220).

Ποια είναι η κατάλληλη ηλικία για να ξεκινήσει η σεξουαλική αγωγή είναι δύσκολο να οριστεί. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι όσο νωρίτερα ξεκινά η σεξουαλική αγωγή και επικοινωνία με το παιδί, τόσο πιο θετικά είναι τα αποτελέσματα σε σχέση με τη συχνότητα των σεξουαλικών επαφών και των μεταδιδόμενων νοσημάτων, το επίπεδο άνεσης, δεκτικότητας και αποδοχής (Warren & Neer, 1986: 88-89, Stone, Ingham & Gibbins, 2013: 232-234). Η UNESCO (2018) προτείνει ως καταλληλότερη ηλικία έναρξης της σεξουαλικής αγωγής την ηλικία των 5 ετών. Ο ρόλος της σεξουαλικής αγωγής είναι, εξάλλου, αυτή να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται στο εκάστοτε αναπτυξιακό στάδιο στο

οποίο βρίσκεται το παιδί (Chike, 2016: 268). Έρευνα που διεξήχθη το 2003 στην Ελλάδα αλλά και άλλες παλαιότερες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το δημοτικό σχολείο είναι ο καταλληλότερος χώρος για να εισαχθούν ή να εφαρμοστούν προγράμματα σεξουαλικής αγωγής (Γερούκη, 2011: 152). Ο προβληματισμός σχετικά με το αν τα παιδιά στερούνται της αθωότητάς τους μέσα από μια ενδεχομένως πρώιμη σεξουαλική αγωγή δεν ευσταθεί αλλά, αντίθετα, η εφαρμογή της ωφελεί με επιστημονικά ακριβείς, μη επικριτικές, κατάλληλες πληροφορίες για την ηλικία και την ανάπτυξή τους. Επίσης, αυτή λειτουργεί προστατευτικά και ανακουφιστικά σε παιδιά που δεν ανήκουν στην υποτιθέμενη κανονικότητα, ανοίγοντας τον δρόμο για συμπερίληψη στην εκπαίδευση αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία (Χιόνη, 2020: 233).

Στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική πολιτική για τη σεξουαλική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται αποσπασματικά μέσα από μεμονωμένες προσπάθειες εκπαιδευτικών στο πλαίσιο προγραμμάτων αγωγής υγείας με εγκεκριμένο υλικό από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το οποίο προέρχεται από φορείς όπως το Πολύχρωμο σχολείο. Η μόνη αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια γίνεται στο βιβλίο «Φυσικά» της έκτης δημοτικού, στο κεφάλαιο που ονομάζεται Αναπαραγωγικό Σύστημα (Χιόνη, 2020: 227).

2. Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές καθώς και η συμβολή τους στην ενδυνάμωση ή μη της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών αυτών, επηρεάζοντας τη σχολική τους πορεία και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους ζωής. Οι επιμέρους στόχοι κινούνται σε τέσσερις άξονες, ώστε να διερευνηθούν τα κάτωθι ερωτήματα: α) εάν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν ομοφοβικές και τρανσφοβικές αντιλήψεις και στάσεις και σε ποιον βαθμό, β) πως αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών στην εκπαίδευση, γ) ποιες είναι οι απόψεις τους για τον δικό τους ρόλο στην ενδυνάμωση ή μη των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών τους ως προς τις σχολικές επιδόσεις και την ανάπτυξη ομαλών ή μη κοινωνικών σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα, και δ) ποιες είναι οι πρακτικές αντιμετώπισης των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών από το σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων και με βάση κεντρικούς άξονες διερεύνησης. Η ποιοτική έρευνα ευνοεί την εμβάθυνση των θεμάτων καθώς και στο να αναδεικνύονται οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων (Geertz, 1973: 93). Ως μεθοδολογικό εργαλείο επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία βασίσθηκε σε έναν οδηγό, αποτελούμενο από θεματικούς άξονες, και ο οποίος διασφάλιζε μια δομή, αλλά ταυτόχρονα επέτρεπε να διερευνηθούν ελεύθερα και άλλες εκφάνσεις του θέματος που ενδεχομένως θα αναδύονταν. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι απλές,

κατανοητές, όσο το δυνατόν λιγότερο κατευθυντικές, έτσι ώστε οι συνεντευξιαζόμενοι/ες να νιώσουν άνετα για να εκφράσουν τις απόψεις τους, τις σκέψεις τους, καθώς και τους προβληματισμούς τους (Ιωσηφίδης, 2008: 54-65).

Οι θεματικοί άξονες της συνέντευξης περιλάμβαναν: α) εισαγωγικές ερωτήσεις κλειστού τύπου, κυρίως για δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, χρόνια υπηρεσίας κ.ά.), β) ερωτήσεις ανοικτού τύπου για τη διερεύνηση των γνώσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τον σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου, γ) ερωτήσεις ανοικτού τύπου για τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών και τον ρόλο τους στην ενδυνάμωση ή μη των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών, και δ) ερωτήσεις ανοικτού τύπου για τις γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική πολιτική πάνω σε θέματα διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου.

Στην έρευνα συμμετείχαν έξι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τέσσερις γυναίκες και δύο άνδρες. Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων είναι από 40 έως 58 έτη, με προϋπηρεσία από 17 έως 28 έτη. Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας καθώς και μια εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής που εργαζόταν σε τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου και μια εκπαιδευτικός αγγλικών. Οι τέσσερις από τους συμμετέχοντες ήταν παντρεμένοι με παιδιά ενώ δύο ήταν άγαμοι. Όλοι εργάζονταν σε σχολεία της Αττικής.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα μεταξύ 17 Ιανουαρίου και 27 Φεβρουαρίου 2021. Ακολούθησε απομαγνητοφώνηση και μετεγγραφή των συνεντεύξεων, καταγράφοντας ακριβώς τα λεγόμενα των συμμετεχόντων χωρίς παρεμβάσεις από την ερευνήτρια. Η θεματική ανάλυση ακολούθησε τα βήματα που αναφέρονται στους Braun και Clarke (όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 117). Οι κώδικες που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούσαν μονάδες απόδοσης νοήματος σε τμήματα κειμένου σε άμεση σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 118) ενώ ήταν περιγραφικοί ή ερμηνευτικοί (Τσιώλης, 2017: 11). Στη συνέχεια, αναδείχθηκαν θέματα και υποθέματα τα οποία είναι τα τελικά αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων όπως και των ερμηνειών πιο αφηρημένων εννοιολογικών ζητημάτων (Vaismoradi & Snelgrove, 2019: 2).

Κατά τη διαδικασία της έρευνας παρουσιάστηκαν περιορισμοί και δυσκολίες που εντοπίζονται κυρίως σε δύο σημεία. Το πρώτο αφορά στο ίδιο το θέμα, καθώς αυτό εξακολουθεί να αποτελεί ένα ζήτημα που δημιουργεί αναστολές στα άτομα που καλούνται να μιλήσουν σχετικά, ενώ ένας δεύτερος περιοριστικός παράγοντας υπήρξε ο εγκλεισμός από την πανδημία COVID-19, ο οποίος δεν έκανε δυνατή τη διαζώσης διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Τέλος, να αναφερθεί και ο μικρός αριθμός του δείγματος λόγω της προαναφερθείσας κατάστασης (COVID). Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει περισσότερο τάσεις και δεν επιτρέπει γενικεύσεις.

3. Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να μη γνωρίζουν αρκετά για τις ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή στερεοτύπων.

Σ16: «το βιολογικό φύλο είναι το φύλο που έχει ο άνθρωπος όταν γεννιέται... ταυτότητα φύλου φαντάζομαι είναι ε... κάτι πιο γενικό... κάτι πιο επίσημο... κάτι που καταγράφεται... κάτι που δηλώνεται». Σ5: «έκφραση φύλου είναι ο τρόπος με τον οποίο το δείχνει αυτό [την ταυτότητα φύλου] στον περίγυρό του δηλαδή την... σεξουαλική προτίμηση... φίλοι, παρέες, περιβάλλον και τα λοιπά». Σ3: «δυστυχώς ο μόνος τρόπος για να εργαστούν είναι... ξέρεις σε πορνεία και τέτοια, να εκπορνεύονται διότι δεν γίνονται αποδεκτοί».

Η σεξουαλική διαφορετικότητα ή ταυτότητα φύλου αποτελεί ένα θέμα που φέρνει αμηχανία στους εκπαιδευτικούς.

Σ6: «το μόνο που σκεφτόμουνα αυτή τη στιγμή είναι να έχουμε στο μάθημα κανένα πρόβλημα που να λέει ο Μανώλης βγάζει 1.200 ευρώ, ο σύζυγός του Γιώργος βγάζει 800 ευρώ πόσα βγάζουν και οι δύο μαζί, μόνο αυτό δεν μου φαίνεται καλό όμως για να είμαι ειλικρινής, δε θέλω να το δω αυτό, δεν το βλέπω με θετικό μάτι, θα προτιμούσα να είναι πιο ουδέτερα τα πράγματα θα προτιμούσα να μην μπούμε σε αυτή τη διαδικασία, ξέρεις τι φοβάμαι... αυτό που είπαμε, για το κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή... θα σπρώξουμε τελικά τα παιδιά προς τα εκεί...».

Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να σηκώσουν το βάρος μιας ενδεχόμενης αποκάλυψης της διαφορετικής σεξουαλικής ταυτότητας ή ταυτότητας φύλου ενός παιδιού και αναζητούν πιθανά στήριξη από την οικογένεια που και η ίδια πολλές φορές μπορεί να μη γνωρίζει για τα θέματα αυτά, με αποτέλεσμα να δρουν κατά της αναγνώρισης, υποστήριξης και ενδυνάμωσης του ίδιου του παιδιού.

Σ2: «έτσι υπήρχε ένα κοινό μυστικό ότι κάπως... κάπως είναι... κάτι είναι... κάπως περίεργο... πως κουνιέται, πως κάνει, πως ράνει... ναι συζητιόταν... υπήρχε μεταξύ των εκπαιδευτικών ανησυχία, ένας σχολιασμός κάτι τέτοιο... αναρωτιόμασταν δηλαδή αν έπρεπε να το πούμε στους γονείς... αν έπρεπε να κάνουμε κάτι, αν έπρεπε να το αφήσουμε έτσι».

Η ετεροφυλοφιλία είναι η πρωταρχική και αποδεκτή πηγή κοινωνικής έκφρασης. Το ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με την έρευνα, μοιάζει να είναι βαθιά ετεροσεξιστικό και απορρίπτει τα άτομα εκείνα που δεν ταυτίζονται με τα κυρίαρχα παραδοσιακά πρότυπα της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας.

Σ2: «το συγκεκριμένο παιδάκι φαινόταν ότι ήθελε να παίζει με τα κορίτσια, ήθελε να παίζει κοριτσιίστικα παιχνίδια, ε... όταν έλεγε ο γυμναστής τα κορίτσια δεξιά και τα αγόρια αριστερά αυτό πολλές φορές... μας το έλεγε ο γυμναστής δεν πολυκαταλάβαινε που έπρεπε να πάει ε... υπήρχε έτσι μια... σαν να μην αντιλαμβανόταν πολύ καλά το φύλο του... να γίνει ορατό, αν θα μπορούσε να έχει ένα χώρο, να έχει μια ταυτότητα... για αυτό που είναι... δε νομίζω πως θα έπρεπε να τονιστεί αυτό που είναι, δηλαδή δε νομίζω ότι θα έπρεπε να αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του... μάλλον θα έπρεπε άλλα πράγματα να τονιστούν... δεν ξέρω... είναι νωρίς να ασχολείται... δεν ξέρω... είναι πολύ μικρός ή μικρή για να ξέρει από τώρα ποιον αγαπάει».

Οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν για τα ΛΟΑΤΚΙ+ δικαιώματα καθώς και τη σχετική νομοθεσία.

Σ3: «Εδώ με βρίσκεις αδιάβαστη... δεν ξέρω τι έχει περάσει... μόνο για τους γάμους ξέρω που έγιναν αυτά με τα σύμφωνα συμβίωσης». Σ2: «δεν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση σε τίποτα, η νομοθεσία τους προστατεύει, τους καλύπτει νομικά στα πάντα... η τελευταία εξέλιξη είναι το σύμφωνο συμβίωσης».

Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι στο δημοτικό σχολείο δεν υπάρχει εμφανής ή έντονη λεκτική ή σωματική κακοποίηση, αλλά όταν αυτή συμβεί αποσιωπάται ή αντιμετωπίζεται αποσπασματικά.

Σ3: «ναι, μου είχε συμβεί, ήταν ένα αγοράκι το οποίο του άρεσε πάρα πολύ να φτιάχνει την τάξη με λουλούδια κ.λπ. Δηλαδή δεν έβγαινε ποτέ στο διάλειμμα, διότι αργότερα που τον είχα μαθητή, μου έλεγε πως 'με πειράζουν όλοι, με λένε κουνιστό, με κάνουν, με ράνουν', του άρεσε πάρα πολύ η διακόσμηση, έφτιαχνε πολύ ωραία την τάξη... Εγώ τον ενθάρρυνα, όλο και περισσότερο, όσο του άρεσαν τα λουλούδια τόσο του έδινα τέτοιες δουλειές να κάνει, περνούσε πάρα πολύ καλά με όσα άτομα από το σχολείο ή αργότερα στο σπίτι, όσα τον άκουγαν... όσα άτομα μπορούσαν και τον χωρούσαν».

Ενώ φαίνεται ότι υπάρχει ενσυναίσθηση και ευαισθησία από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την αναγνώριση των λόγων για τους οποίους ενδεχομένως ένα παιδί δεν προβαίνει εύκολα σε αποκάλυψη της ταυτότητάς του και, σε περιπτώσεις βίας, αναφέρουν όλα τα στάδια αντιμετώπισής της, παρόλα αυτά, οι δικές τους αντιλήψεις και προκαταλήψεις μπαίνουν συχνά τροχοπέδη στον αποτελεσματικό χειρισμό ανάλογων περιστατικών. Έτσι, αυτοί περιορίζονται σε λεκτική συμμόρφωση ή συζήτηση χωρίς καμία αναφορά στο δικαίωμα των ανθρώπων να φέρουν όποια σεξουαλική ταυτότητα ή ταυτότητα φύλου

εκείνοι επιθυμούν. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτό το κομμάτι της προσωπικότητας των παιδιών δεν χρειάζεται να υπερτονίζεται ή ότι ακόμη καλύτερο είναι να αποσιωπάται.

Σ5: «ο Χ γιατί δεν παίζει ποδόσφαιρο, γιατί είναι συνέχεια με τα κορίτσια και παίζει συνέχεια κυνηγητό,... δεν θα έρθει στο δημοτικό να μου πει του αρέσουν τα αγόρια ή τα κορίτσια... μου έχουν πει όμως ζωγραφίζει πολύ ωραία σαν κορίτσι». Σ4: «νομίζω ότι σε εμάς είναι μικρές οι ηλικίες για να συμβεί αυτό, στο δημοτικό σημαίνει πως γειτνιάζουν και άλλα θέματα».

Επίσης, μη γνωρίζοντας φορείς στους οποίους μπορούν να απευθυνθούν αν προβληματιστούν ή διαπιστώσουν ή τους εκμυστηρευθεί ένας/μία μαθητής/τρια μια ανάλογη κατάσταση, οι εκπαιδευτικοί συνήθως μεταθέτουν τις ευθύνες στους γονείς ή προβάλλουν ως επιχείρημα την ανωριμότητα των παιδιών λόγω της ηλικιακής ομάδας στην οποία ανήκουν.

Σ6: «Δεν νομίζω πως θα έμπαινα στη διαδικασία να το συζητήσω με τους γονείς εξαρτάται βέβαια και από τους γονείς... δύσκολα... νομίζω πως δεν θέλω να μπλέξω μέσα σε ιστορία ως εκπαιδευτικός γιατί δεν ξέρω πώς θα ήταν οι γονείς απέναντί μου, ζούμε σε μία εποχή ιδιαίτερα επικίνδυνη όσον αφορά τα εργασιακά μας. Πρέπει να είσαι πάρα πολύ ευέλικτος, διπλωμάτης αλλά κυρίως πάρα πολύ προσεκτικός, το πότε θα μιλήσεις και πώς θα το πεις. Δεν ξέρεις τι επιπτώσεις αυτό θα έχει αργότερα σε εσένα, θα πρέπει λίγο να περιμένουμε πώς θα λειτουργήσει αργότερα, ως προς το ίδιο το παιδί, γιατί τα παιδιά ειδικά σε αυτή την ηλικία, μιλάμε για προεφηβικά στάδια, το σώμα εξελίσσεται και τα ίδια δεν ξέρουν πώς να το διαχειριστούν, πώς να διαχειριστούν αυτές τις αλλαγές, θα έλεγα να περιμένει λίγο να δει πώς θα νιώθει μεγαλώνοντας».

Αναγνωρίζουν οι ίδιοι, από την άλλη, ότι η έλλειψη θετικής ταύτισης ή η αποσιώπηση των ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτοτήτων από τα σχολικά εγχειρίδια και γενικότερα από το σχολικό περιβάλλον έχει ψυχосυναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές συνέπειες γ' αυτά τα παιδιά. Έτσι, υπάρχουν μυστικά, αορατότητα και λογοκρισία σε όλη τη σχολική κοινότητα, γεγονός το οποίο οδηγεί σε ρατσισμό και εκφοβισμό.

Σ3: «για το φόβο του μπούλινγκ που θα φάνε από τους άλλους π.χ. είχαμε ένα κοριτσάκι στην Γ' τάξη το οποίο ήρθε στην Γ' τάξη δεν το είχαμε πριν... δεν καθοριζόταν η ταυτότητά του αλλά φαινόταν ότι το παιδί ένιωθε πιο άνετα με αγορίστικα ρούχα... το αποτέλεσμα ήταν ότι οι γονείς είχαν επιλέξει να την αφήνουν να φοράει ακριβώς αυτό που ήθελε και να κουρεύεται αγορίστικα με την ψιλή μηχανή... με αποτέλεσμα οι εφημερεύοντες όλοι την μπερδεύαμε... σιγά σιγά, επειδή δεν την έκαναν παρέα, γιατί δεν ήξεραν

τι ήταν ή πώς και ποιοι να την πλησιάσουν, τα αγόρια ή τα κορίτσια... Δεν είχε επιλέξει να είναι ένα tomboy, ας πούμε, αγοροκόριτσο που να έχει γυναικεία χαρακτηριστικά, το γυναικείο ντύσιμο, αλλά να επιλέγει να παίζει με τα αγόρια ποδόσφαιρο και όλα αυτά τα κλισέ που κουβαλάμε, αναγκάστηκε, φαντάζομαι, να υιοθετήσει ένα πιο θηλυκό στυλ όσο και αν αυτό την καταπίεζε διότι έλεγε, όταν της λέγαμε 'πολύ ωραία τα μαλλιά σου', έλεγε 'δεν μου αρέσουν αλλά τι να κάνουμε' και τα είχε αφήσει μακριά και είχε δείξει μια πιο θηλυκή εικόνα μέχρι την ΣΤ' με αποτέλεσμα να έχει πιο πολλές παρέες και ένιωθε και πιο καλά που ήταν αποδεκτή, έστω και έτσι, πολύ αργότερα μπορεί και αυτό να αναποδογύρισε».

Μια άλλη δυσκολία προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης που αναδείχθηκε από την έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα μόνο μαθητές που έχουν μια μη στερεοτυπική έκφραση φύλου (γεγονός που δεν ισχύει). Οι εκπαιδευτικοί δεν μοιάζουν, επίσης, διατεθειμένοι να σηκώσουν το βάρος του προβλήματος και θεωρούν εμπόδια προς μια ορθή αντιμετώπιση τους γονείς, τους άλλους μαθητές, τους άλλους εκπαιδευτικούς αλλά και την έλλειψη επιμόρφωσής τους.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το δημοτικό σχολείο είναι ο κατάλληλος χώρος για να γίνεται το μάθημα της σεξουαλικής αγωγής και αισθάνονται έτοιμοι, με την κατάλληλη επιμόρφωση, να το διδάξουν. Προτεινόμενη, από εκείνους, καταλληλότερη ηλικία είναι η ηλικία των δέκα ετών (αγνοώντας την υπάρχουσα ελληνική νομοθεσία που προβλέπει την έναρξη της σεξουαλικής αγωγής από το νηπιαγωγείο). Από τα σχολεία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, λείπει μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική καθώς και εκείνες οι εκπαιδευτικές δράσεις προς ένα συμπεριληπτικό σχολείο, κάτι που δεν είναι το ελληνικό σχολείο, όπου οι μαθητές/τριες θα μπορέσουν να εκφραστούν, να ακουστούν και να ενδυναμωθούν.

Σ4: «είναι το μπετόν που λέω, υπάρχει πλάκα πάνω από αυτά τα θέματα και για να σπάσει η πλάκα.... φοβόμαστε να μη χαλάσει ο ιστός που έχουμε μάθει και διαπεράσει... εμείς στη Σύρο είχε τύχει μία χρονιά μετά από συζητήσεις για τέτοια θέματα στο διπλανό τμήμα να έχουμε αποκάλυψη για δύο περιστατικά σεξουαλικής κακοποίησης, το είπε το ίδιο το παιδί στους γονείς».

4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και στάσεις Σ των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη κοινωνικών ετεροτήτων, όπως μαθητών με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό και διαφορετική ταυτότητα φύλου, με δεδομένο το σεξουαλικό και έμφυλο ετεροκανονικό πλαίσιο. Στην έρευνα επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση γιατί ο ρόλος τους στη συμπερίληψη, την

ενδυνάμωση αλλά και τη διαμόρφωση γνώσεων, αξιών και στάσεων είναι καθοριστικός. Από την άλλη, η σεξουαλικότητα του ανθρώπου είναι μια θεμελιώδης διάστασή του, αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό που τον προσδιορίζει από την γέννησή του και πολλές φορές και πριν από αυτή (Γερούκη 2011: 28). Οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς δικών τους αντιλήψεων και στάσεων που συχνά επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου.

Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε πως δεν είχε διεξαχθεί ανάλογη έρευνα στην Ελλάδα η οποία να διερευνά τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με μαθητές που ενδεχομένως φέρουν μια διαφορετική σεξουαλική ταυτότητα ή ταυτότητα φύλου από αυτή που ορίζει το ετεροκανονικό πλαίσιο του σχολείου. Η έρευνα της Colour Youth (2018: 13-15) δείχνει πως τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα αντιλαμβάνονται αρνητικά την ποιότητα του ελληνικού σχολικού περιβάλλοντος σε σχέση με την ασφάλεια και τη συμπερίληψή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συγκλίνουν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Το ελληνικό σχολείο δεν αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο όπου οι μαθητές/τριες θα μπορέσουν να εκφραστούν, να ακουστούν και να ενδυναμωθούν. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας φαίνεται να μη γνωρίζουν αρκετά για τις ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή στερεοτύπων και κατ' επέκταση ενός ομοφοβικού και τρανσφοβικού κλίματος (σύμφωνα και με τους Ben-Ari, 1998: 165 και Herek, 1999: 350). Η σεξουαλική διαφορετικότητα ή ταυτότητα φύλου αποτελεί ένα θέμα που φέρνει αμηχανία στους εκπαιδευτικούς, δυσκολεύοντάς τους να ενδυναμώσουν τους εμπλεκόμενους μαθητές, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (όπως Bustin, Wight & Scott, 2001: 357-358). Χρειάζονται επιμόρφωση, δυσκολεύονται να σηκώσουν το βάρος μιας ενδεχόμενης αποκάλυψης της διαφορετικής σεξουαλικής ταυτότητας ή ταυτότητας φύλου ενός παιδιού, ενώ πιθανά αναζητούν στήριξη από την οικογένεια, που και η ίδια πολλές φορές μπορεί να μη γνωρίζει για τα θέματα αυτά, με αποτέλεσμα να δρουν κατά της αναγνώρισης, ενδυνάμωσης και υποστήριξης του ίδιου του παιδιού.

Η ετεροφυλοφιλία είναι η πρωταρχική και αποδεκτή πηγή κοινωνικής έκφρασης. Από την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι το ελληνικό σχολείο είναι βαθιά ετεροσεξιστικό και απορρίπτει τα άτομα εκείνα που δεν ταυτίζονται με τα κυρίαρχα παραδοσιακά πρότυπα της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας, επιβεβαιώνοντας άλλες σχετικές έρευνες (όπως Galvin & McNamara, 2006· Minton et al., 2008 όπ. αν. στο Neary, 2013: 584-585).

Ενώ υπάρχει ενσυναίσθηση και ευαισθησία από τους εκπαιδευτικούς και αναγνωρίζονται οι λόγοι που ενδεχομένως ένα παιδί δεν προβαίνει εύκολα σε coming out, οι δικές τους αντιλήψεις και προκαταλήψεις μπαίνουν συχνά τροχοπέδη στην αντιμετώπιση περιστατικών αποκλεισμού. Περιορίζονται σε συζήτηση ή λεκτική συμμόρφωση χωρίς καμία αναφορά στο δικαίωμα των ανθρώπων να φέρουν όποια σεξουαλική ταυτότητα ή ταυτότητα φύλου εκείνοι επιθυμούν. Αντίθετα θεωρούν ότι αυτό το κομμάτι της προσωπικότητάς τους δεν χρειάζεται να υπερτονίζεται ή ακόμη καλύτερα πρέπει να αποσιωπάται, μέσα από μια ομοφοβική/τρανσφοβική αντίληψη ότι αν γίνει κάτι προς μια κατεύθυνση

αναγνώρισης, ενδυνάμωσης και ενίσχυσης αυτών των ταυτοτήτων οι άλλοι μαθητές ενδέχεται να επηρεαστούν και να υιοθετήσουν ανάλογες ταυτότητες, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα επιστημονικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον επιβεβαιώνεται αυτό που επισημαίνουν οι Buston, Whight & Scott (2001: 357-358) ότι υπάρχουν μυστικά, αορατότητα και λογοκρισία σε όλη τη σχολική κοινότητα από όλη τη σχολική κοινότητα, γεγονός το οποίο με μαθηματική ακρίβεια οδηγεί στον ρατσισμό και στον εκφοβισμό. Η ετερότητα στο ελληνικό σχολείο δεν αντιμετωπίζεται ως ποικιλότητα της ανθρωπίνης φύσης ή πλούτος για το σχολικό περιβάλλον (Sebba & Ainscow, 1996: 3), ενώ η αποσιώπηση της ταυτότητας των παιδιών και ο μη ενδυναμωτικός ρόλος των εκπαιδευτικών προς μια τέτοια κατεύθυνση φαίνεται να δημιουργεί μια κλειστοφοβική ατμόσφαιρα για τους μαθητές/τριες οδηγώντας τους σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυτό-αποδοχή ακόμη και αυτό-αναγνώρισή τους ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας, γεγονός που σταδιακά και σταθερά οδηγεί σε εσωτερικευμένη ομοφοβία /τρανσφοβία.

Επιβεβαιώνεται, επίσης, η έρευνα της Colour Youth (2018) ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα και τον ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος προκειμένου να επηρεαστεί ή όχι η σχολική και κοινωνική πορεία ενός ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως το δημοτικό είναι ο κατάλληλος χώρος για να γίνεται το μάθημα της σεξουαλικής αγωγής και με την κατάλληλη επιμόρφωση νιώθουν έτοιμοι να το κάνουν επιβεβαιώνοντας την έρευνα της Γερούκη (2011: 152), ενώ μοιάζει να αγνοούν την ελληνική νομοθεσία που προβλέπει την έναρξη της σεξουαλικής αγωγής από το νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 304, 4345-4349 όπ. αν. στο Γερούκη, 2011: 49), προτείνοντας καταλληλότερη ηλικία για την έναρξη αυτής την ηλικία των 10 ετών.

Από την έρευνα, τέλος, διαφαίνεται ότι το ελληνικό σχολικό περιβάλλον δεν είναι ασφαλής χώρος για παιδιά με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό ή ταυτότητα φύλου. Το ελληνικό σχολείο αλλά και οι εκπαιδευτικοί δεν μοιάζει να παρέχουν το κατάλληλο πλαίσιο ώστε αυτά να μπορούν να εκφραστούν. Ζητήματα όπως το μικρό της ηλικίας (δημοτικό σχολείο), η έλλειψη ετοιμότητας της κοινωνίας, ο μικρός αριθμός τέτοιων ετεροτήτων, η έλλειψη επιμόρφωσης ή το ελλιπές θεσμικό πλαίσιο αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς για να υπογραμμίσουν την ανασφάλεια αλλά και την ανεπάρκειά τους να δημιουργήσουν ένα σταθερό και ασφαλές περιβάλλον όπου όλες οι ταυτότητες να μπορούν να είναι αποδεκτές, αναγνωρίσιμες και ισότιμες. Αυτό, κατά συνέπεια, εμποδίζει τον εκπαιδευτικό να ενδυναμώσει ενδεχόμενες ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες αλλά και να υπερασπιστεί θεμελιώδη δικαιώματα όπως αυτό της ισότητας και της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Η σεξουαλική αγωγή που μπορεί με τα κατάλληλα εργαλεία να οδηγήσει σε μια τέτοια κατεύθυνση φαίνεται πως έχει μια περιορισμένη θεματολογία και δεν εστιάζει σε θέματα που άπτονται των διαπροσωπικών σχέσεων ή θεμάτων φύλου. Αναγνωρίζεται, έτσι, η ανάγκη ολικής επιμόρφωσης του/της εκπαιδευτικού ώστε να αποκτήσει εκείνα τα εργαλεία που θα τον/την βοηθήσουν να σταθεί με επιστημονικότητα σε θέματα φύλου και όχι μόνο.

Καταληκτικά, η επέκταση της έρευνας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με διευρυμένο αριθμό συμμετεχόντων θα συνέβαλε στην πληρέστερη καταγραφή των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας έτσι στην οργάνωση και διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής και επιμορφωτικών δράσεων οι οποίες θα ενδυνάμωναν όλη τη σχολική κοινότητα καθιστώντας το σχολείο ασφαλές και ισότιμο πλαίσιο έκφρασης και αυτοπροσδιορισμού για όλα τα μέλη του.

Σημείωση

1. Σ = Συνεντευξαζόμενος-η

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αντωνοπούλου, Χ. (1999) *Ανθρώπινη Σεξουαλικότητα*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γαλανού, Μ. (2014) *Ταυτότητα και έκφραση φύλου. Ορολογία, διακρίσεις, στερεότυπα και μύθοι*. Αθήνα: Σωματείο Υποστήριξης Διεμφυλικών.
- Γεροσίμου, Ε. (2013) Συμπεριληπτική εκπαίδευση: ο ρόλος της σχολικής κουλτούρας και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας της Σχολής Ι.Μ Παναγιωτόπουλου*, τ. 51, 24-29.
- Γερούκη, Μ. (2011) *Η σεξουαλική Αγωγή στο Σχολείο, Θεωρία και Πράξη, Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μαριαθιά.
- Colour Youth (2018) Ηλιοπούλου, Χ., Νικολακάκης, Ν., Διακουμάκου, Φ., Γραμμενίδης, Κ. (επιμ.), *Πρώτη Πανελλαδική Έρευνα για το Σχολικό Κλίμα*. Αθήνα: Colour Youth. Ανακτήθηκε 12-01-2021 από <https://www.colouryouth.gr>
- Δραγώνα, Θ. (2001) Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: Ε.Α.Π, 25-78.
- Ευαγγέλου, Ο. & Μουλά, Ε. (2016) Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, *ΕΡΚΥΝΑ, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, τ. 10, 155-165.
- Geertz, C. (2003) *Η Ερμηνεία των πολιτισμών* (μτφρ. & επιμ. Θ. Παραδέλλης). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Θεοφιλόπουλος, Θ. & Σπίνου, Ε. (2015) *Ομοφοβία και Τρανσφοβία στην Ελλάδα: Ένας Οδηγός για επαγγελματίες αλλά και για κάθε ενδιαφερόμενο πολίτη*. Αθήνα: Colour Youth - Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας.

- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία της Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κογκίδου, Δ. (2015) *Από την αποσιώπηση στη δράση κατά της ομοφοβίας και τρανσφοβίας στην εκπαίδευση*. Ανακοίνωση στην ημερίδα «Σεξουαλική διαφορετικότητα. Υπό διωγμό». Θεσσαλονίκη.
- Λαγουμίδου, Μ. (2011) *Gay! Γιατί, Προσέγγιση των αιτιών του ομοφυλοφιλικού σεξουαλικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Ιανός.
- Μοσχοβάκου, Ν. & Χατζηαντωνίου, Λ. (2018), *Οδηγός προς τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας για την έλλειψη σεξισμού και των έμφυλων διακρίσεων*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- ΟΚΑΝΑ (2020) *Βασικές αρχές παροχής υπηρεσιών σε ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα στον ΟΚΑΝΑ*. Αθήνα.
- Πολύχρωμο Σχολείο (χ.χ.) *Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών σε ζητήματα Σεξουαλικού Προσανατολισμού, Ταυτότητας Φύλου, Έκφρασης Φύλου και Χαρακτηριστικών Φύλου*. Ανακτήθηκε 13-12-2020 από <https://rainbowschool.gr/> υλικό για έμφυλες ταυτότητες.
- Σκούρτου, Ε. (2001) Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: Ε.Α.Π, 167-282.
- Σπίνου, Ε. (2015) Ψυχολογικές επιπτώσεις της ομοφοβίας/τρανσφοβίας. Στο Θ. Θεοφιλόπουλος & Ε. Σπίνου (επιμ.), *Ομοφοβία και Τρανσφοβία στην Ελλάδα. Ένας οδηγός για επαγγελματίες αλλά και για κάθε ενδιαφερόμενο πολίτη*. Αθήνα: Colour Youth.
- Τσιώλης, Γ. (2017) *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- UNESCO (2018) *Αναθεωρημένη έκδοση διεθνούς εγχειριδίου για τη σεξουαλική εκπαίδευση σε συνάρτηση με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης με σκοπό την προαγωγή της υγείας, της ποιοτικής εκπαίδευσης και της ισότητας των φύλων*. Ανακτήθηκε 20-12-2020 από <https://www.isotita.gr>
- Χιόνη, Μ. (2020) Σεξουαλική αγωγή και ΛΟΑΤΚΙ+ ζητήματα. Στο Ν. Παπαθανασίου & Ο. Χρηστίδη (επιμ.), *Συμπερίληψη και ανθεκτικότητα, Βασικές αρχές ψυχοκοινωνικής στήριξης σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Gutenberg, 217-232.
- Χρηστίδη, Ε. & Παπαθανασίου, Ν. (2020) Οδηγίες συμβουλευτικής ψυχοθεραπείας με ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα. Στο Ν. Παπαθανασίου & Ο. Χρηστίδη (επιμ.), *Συμπερίληψη και ανθεκτικότητα. Βασικές αρχές ψυχοκοινωνικής στήριξης σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Gutenberg, 29-127.

Ξενογλώσση

- Ainscow, M., Both, T. & Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ben-Ari, A.T. (1998) An experimental attitude change: Social work students and homosexuality. *Journal of Homosexuality*, 36(2), 59-71.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002) *The index for inclusion*. Bristol: ICIE.
- Buston, K., Wight, D. & Scott, S. (2001) Difficulty and Diversity: The context and practice of sex education. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 353-368.
- Chike Eze, S. (2016) Childhood Sex Education Facilitating Zero HIV. *Alternation Journal*, 23(2), 266-288.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2008) *Homophobia and Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity in the EU*. Ανακτήθηκε 25-12-2020 από <https://fra.europa.eu/en/publication/2011/homophobia-and-discrimination-grounds-sexual-orientation-and-gender-identity-eu>
- GLSEN (2019) *The 2017 National School Climate Survey. The experience of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's School*. New York, US: GLSEN. Ανακτήθηκε 12-12-2020 από www.glsen.org/research
- Gorely, T., Holroyd, R. & Kirk, D. (2003) Muscularity, the Habitat and the Social Construction of Gender: Towards a gender-relevant physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 429-448.
- Grossman, A.H., Haney, A.P., Edwards, P., Alessi, E.J., Ardon, M. & Howell, T.J. (2009) Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth Talk about Experiencing and Coping with School Violence: A Qualitative Study. *Journal of LGBT Youth*, 6(1), 24-46.
- Hajisoteriou C. & Angelides P. (2016) *The Globalisation of Intercultural Education: The Politics of Macro-Micro Integration*. Palgrave Macmillan.
- Herek, G. R. (2004) Beyond «homophobia»: Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty first century. *Sexuality Research & Policy*, 1(2), 6-24.
- Human Rights Watch (HRW) (2014) *License to Harm. Violence and Harassment against LGBT People and Activists in Russia*. Ανακτήθηκε 1-02-2021 από <http://www.hrw.org/sites/default/files/reports/russia1214>
- Ingrey, J. (2013) Shadows and light Pursuing Gender Justice through Students' Photovoice. Project of the Washroom Space. *JCT Journal*, 29, 174-190. Ανακτήθηκε 1-02-2021 από <https://www.journal.jctonline.org>
- International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association (ILGA)-Europe (2014) *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender people in Europe*. Takacs, J. Amsterdam: ILGA

- Meyer, E. (2009) *Gender, bullying and harassment: Strategies to end sexism and homophobia in schools*. New York: Teachers College Press.
- Neary, A. (2013) Lesbian and gay teachers' experiences of 'coming out' in Irish schools. *British Journal of Education*, 34(4), 583-602.
- Rennold, E. (2000) «Coming Out»: Gender, (hetero) sexuality and the primary school. *Gender and Education*, 12(3), 309-326.
- Richmond, J. & Mckenna, H. (1998) Homophobia: an evolutionary analysis of the concept as applied to nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 28(2), 362-369.
- Robinson, K.H. (2010) A study at young lesbian and gay people's school experiences. *Educational psychology in Practice*, 26(4), 331-351.
- Stone, R., Ingham, R. & Gibbins, K. (2013) «Where do babies come from?» Barriers to early Sexuality Communication Between Parents and Young Children. *Sex Education Sexuality, Society and Learning*, 13, 228-240.
- Tate, F.B. & Longo, D.A. (2004) Homophobia: A Challenge for Psychosocial Nursing. Attitudes toward gay, lesbian, bisexual, and transgendered (GLBT) individuals. *Journal of Psychosocial Nursing*, 42(8), 27-33.
- Vaismoradi, M. & Snelgrove, S. (2019) Theme in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. *Qualitative Social Research*, 20(3), 1-13.
- Warren, C. & Neer, M. (1986) Family Sex Orientation Communication. *Journal of Applied Communication Research*, 14, 86-107.
- World Health Organization (WHO) (1974) *The Teaching of Human Sexuality in School for Health Professionals*, Geneva: WHO.
- World Health Organization (WHO) (2006) *Defining Sexual Health: Report of a Technical Consultation on Sexual Health*, Geneva: WHO.
- Yogyakarta Principles (2007) *The Application of International Human Rights Law in Relation to Sexual Orientation and Gender Identity*. Ανακτήθηκε 20-12-2020 από <http://www.yogyakartaprinciples.org>.

Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ: ΤΥΠΟΙ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΒΛΕΠΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

EMPATHY IN ADOLESCENCE: PARENTING STYLES AND INDIVIDUAL FACTORS OF CHILDREN AND PARENTS AS PREDICTORS

Αικατερίνη Βάσιου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης
avasiou@uoc.gr

Ηλιάνα-Φανή Ανδρονικίδου
Εκπαιδευτικός, Med
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ilianand@hotmail.com

Αναστασία Κρασσανάκη
Εκπαιδευτικός, Med
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
akrasanaki@hotmail.com

Σπυρίδων Τάνταρος
Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας
Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
sgtan@psych.uoa.gr

Περίληψη

Οι πρακτικές ανατροφής και διαπαιδαγώγησης που ακολουθούν οι γονείς έχουν καθοριστική σημασία για τη συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών. Η ενσυναίσθηση, ως σημαντική ικανότητα των παιδιών που συνεπάγεται ποικίλες θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, φαίνεται ότι συσχετίζεται με τις πρακτικές των γονιών τους και ότι υπόκειται σε αλλαγές κατά την εφηβεία. Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει τη σχέση της ενσυναίσθησης παιδιών εφηβικής ηλικίας με τους τύπους των γονιών τους. 127 έφηβοι και έφηβες συμπλήρωσαν τις κλίμακες Parenting Styles and Dimensions Questionnaire και Basic Empathy Scale. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως η γνωστική ενσυναίσθηση των εφήβων συσχετίζεται θετικά με τον διαλεκτικό και παραχωρητικό πατέρα, καθώς και με τη διαλεκτική μητέρα. Επιπλέον, η διαλεκτική μητέρα και το φύλο των κοριτσιών αναδείχθηκαν ως προβλεπτικοί παράγοντες της γνωστικής και συγκινησιακής ενσυναίσθησης των εφήβων. Τα ευρήματα είναι σημαντικά για την κατανόηση της γενικότερης συμβολής των γονέων στη συναισθηματική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της εφηβείας.

Λέξεις κλειδιά

Ατομικοί παράγοντες, τύποι γονέων, ενσυναίσθηση, εφηβεία, προβλεπτικοί παράγοντες.

Abstract

Parenting nurturing practices are crucial to children's emotional development. Empathy, as an important ability of children that implies a variety of positive social behaviors, seems to be related to parents' practices and it seems to change during adolescence. The present research investigated the relationship between parenting styles and adolescents' empathy. 127 adolescents completed the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire and the Basic Empathy Scale. The findings showed that the students' cognitive empathy was positively related to the authoritative and permissive father as well as the authoritative mother. Moreover, authoritative mother and gender emerged as predictors of adolescents' cognitive and emotional empathy. The results are important for understanding parents' general contribution in emotional development during adolescence.

Key words

Adolescence, empathy, individual factors, parenting styles, predictors.

0. Εισαγωγή

Η έννοια της ενσυναίσθησης (*empathy*) αναφέρεται στο κατά πόσον μπορεί κάποιος άτομο να τοποθετηθεί στη θέση κάποιου άλλου ατόμου και να αντιληφθεί τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του (Avcı & Sak, 2021) και συνεπάγεται ποικίλες θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (Wagers & Kiel, 2019). Πρόκειται για μία βασική ανθρώπινη ικανότητα, η οποία βοηθά στη ρύθμιση των σχέσεων και υποστηρίζει τη συνεργασία και την ομαδική συνοχή (Rieffe, Ketelaar & Wiefferink, 2010). Θεωρίες ανάπτυξης της ενσυναίσθησης υπογραμμίζουν τον ρόλο της ανατροφής (Stern & Cassidy, 2018), καθώς η ενσυναίσθηση φαίνεται ότι συσχετίζεται με τις γονικές πρακτικές κοινωνικοποίησης και ότι αναπτύσσεται μέσα σε κοινότητες ή ομάδες ανθρώπων (Cikara & Van Bavel, 2014). Κατά συνέπεια, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των γονέων προς το παιδί, επηρεάζουν το ψυχολογικό κλίμα, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και κοινωνικοποιείται το παιδί (Darling & Steinberg, 1993). Ειδικότερα η εφηβεία θεωρείται σημαντική χρονική περίοδος για να εξεταστούν αυτά τα ζητήματα (Laible et al., 2019), καθώς, μολονότι η ενσυναίσθηση εμφανίζεται στην πρώιμη παιδική ηλικία, ωστόσο η ανάπτυξή της συνεχίζεται στην εφηβεία, εν μέρει λόγω των μεταβαλλόμενων κοινωνικών πλαισίων και των εμπειριών των εφήβων (De Wied et al. 2007· Van Lissa et al., 2015).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση θεωρείται ικανότητα κατανόησης και εσωτερίκευσης των συναισθημάτων των άλλων (Eisenberg & Strayer, 1987) και αποτελεί συγκινησιακή αντίδραση στην

κατάσταση ενός άλλου ατόμου (Hoffman, 2000). Για τον Keen (2007), ενσυναίσθηση σημαίνει να αναγνωρίζεις τα συναισθήματα των άλλων, να κατανοείς τις αιτίες αυτών των συναισθημάτων και να έχεις την ικανότητα να συμμετέχεις στις συναισθηματικές εμπειρίες τους, χωρίς όμως να γίνεσαι μέρος αυτών των εμπειριών (Avcı & Sak, 2021).

Πρόκειται δηλαδή για μια πολυδιάστατη έννοια, που περιλαμβάνει συγκινησιακές και γνωστικές διαδικασίες (Davis, 1996· Decety & Jackson, 2004). Η συγκινησιακή ενσυναίσθηση (*emotional empathy*) αναφέρεται στην εμπειρία συναισθημάτων που είναι συμβατά με αυτά ενός άλλου ατόμου και συχνά οδηγεί στην ενσυναίσθητη κατανόηση, η οποία περιλαμβάνει συναισθήματα θλίψης ή ανησυχίας για κάποιο άλλο άτομο, ενώ η γνωστική ενσυναίσθηση (*cognitive empathy*) ή η οπτική του άλλου ατόμου, μπορεί να οριστεί ως η συνειδητοποίηση και η αναγνώριση του συναισθήματός του (Davis, 1983).

Όταν τα άτομα μπορούν να μοιραστούν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων, τότε είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους, να είναι υποστηρικτικά και να επιλύουν συγκρούσεις με συμβιβασμούς (Boele et al., 2019). Μάλιστα, τα χαρακτηριστικά των παιδιών που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση εκδηλώνονται σε νεαρή ηλικία και έχουν σημαντικές συνέπειες στη μελλοντική τους ανάπτυξη (Barry et al., 2000).

1.2. Τύποι γονέων

Δεδομένου ότι οι έρευνες αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, έχουν προταθεί διάφοροι γονικοί τύποι (Van Heel et al., 2020).

Σύμφωνα με το μοντέλο της Baumrind (1991), οι βασικοί τύποι γονέων είναι οι εξής τρεις:

- Πρώτον, ο διαλεκτικός τύπος (*authoritative*) θέτει όρια στη συμπεριφορά των παιδιών του, αλλά ταυτόχρονα συζητά μαζί τους και τους παρέχει σχετικές εξηγήσεις. Αυτός ο τύπος γονέα ελέγχει το παιδί του εκφράζοντας αγάπη και συνήθως έχει λογικές αλλά μεγάλες απαιτήσεις από αυτό και το στηρίζει κατά τις προσπάθειες εκπλήρωσής τους. Εξακολουθεί να έχει τον έλεγχο, όταν η συμπεριφορά του παιδιού αποκλίνει από τα αποδεκτά όρια, αλλά αποδέχεται τις ανάγκες του παιδιού και αναγνωρίζει πως έχει και εκείνο δικαιώματα. Οι γονείς αυτού του τύπου είναι τρυφεροί και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους, ακούνε την άποψη των παιδιών, ακόμα και εάν δεν συμφωνούν. Ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να είναι ανεξάρτητα αλλά με κοινωνική υπευθυνότητα (Arifiyanti, 2019· Bagán, Tur-Porcar & Llorca, 2019· Clark, Dahlen & Nicholson, 2015). Επίσης, μοιράζονται με τα παιδιά τους τις λογικές σκέψεις τους, πριν από τις περισσότερες αποφάσεις τους (Baumrind, 1966).
- Δεύτερον, ο απολυταρχικός/αυταρχικός τύπος (*authoritarian*) ασκεί ασφυκτικό έλεγχο στο παιδί του και επιθυμεί να επιβάλει σε αυτό το δικό του σύστημα αξιών, χωρίς όμως κάποια επιχειρηματολογία ή διαλεκτική διάθεση προς το παιδί. Η τιμωρία αποτελεί

συχνό μέσο επιβολής, προκειμένου να επιτύχει με αυταρχικό τρόπο τον σεβασμό, την υπακοή και την υλοποίηση των απαιτήσεών του (Aloia & Warren, 2019· Yaffe, 2018). Εκτός από την τιμωρία, οι αυταρχικοί γονείς υιοθετούν και άλλες σκληρές στρατηγικές ελέγχου, όπως η επίπληξη, η κριτική, η απειλή, η οργή, η παρεμβατικότητα και ανταποκρίνονται ελάχιστα στις ανάγκες των παιδιών τους (Baumrind, 1991· Chang, Schwartz, Dodge & McBride-Chang, 2003). Αντίθετα, αξιολογούν τις συμπεριφορές των παιδιών τους βασισμένοι σε ένα αυστηρό ή απόλυτο πρότυπο, με απώτερο στόχο να διατηρήσουν παραδοσιακές δομές (Baumrind, 1966).

- Τρίτον, ο ανεκτικός τύπος γονέα διακρίνεται από τους ερευνητές σε δύο επιμέρους τύπους, τον ανεκτικό-επιτρεπτικό/παραχωρητικό (*permissive*), ο οποίος εμπλέκεται στη ζωή του παιδιού, αλλά αφήνει πολλά περιθώρια αυτονομίας, σπάνια τιμωρεί και έχει πολύ λίγες απαιτήσεις από το παιδί (Aloia & Warren, 2019· Yaffe, 2018) και τον ανεκτικό-αδιάφορο (*uninvolved/neglecting*), ο οποίος έχει λίγες απαιτήσεις από το παιδί του, δεν εφαρμόζει τιμωρία, αλλά δεν εμπλέκεται καν στη ζωή του και αλληλοεπιδρά με αυτό όσο το δυνατόν λιγότερο (Querido, Warner & Eyberg, 2002). Οι ανεκτικοί γονείς χαρακτηρίζονται από υψηλή ανταπόκριση στις ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών τους αλλά και από χαμηλές προσδοκίες και απαιτήσεις. Επιπλέον, είναι ζεστοί και δεκτικοί, αν και ελάχιστα κυριαρχικοί και τιμωρητικοί (Clark et al., 2015).

1.3. Τύποι γονέων και ενσυναίσθηση

Οι γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης φαίνεται ότι συσχετίζονται με τα επίπεδα ενσυναίσθησης των παιδιών (Kanat-Maymon & Assor, 2010· Lopez, Bonenberger & Schneider, 2001).

Συγκεκριμένα, η γονική ζεστασιά συσχετίζεται με την παιδική ενσυναίσθηση (Strayer & Roberts, 2004). Ομοίως και η Eisenberg (1986) ισχυρίζεται ότι η ζεστασιά με την οποία συμπεριφέρονται οι γονείς ενισχύει την ενσυναίσθηση των παιδιών τους. Έτσι, όταν οι γονείς καθοδηγούν το παιδί, το βοηθούν να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση (Lopez et al., 2001). Προς την ίδια κατεύθυνση, οι Motta, Falcone, Clark και Manhães (2006) θεωρούν ότι οι θετικές γονικές πρακτικές αποβαίνουν ωφέλιμες για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παιδιών σχολικής ηλικίας. Παρόμοια, οι Van Heel και συνεργάτες (2020) αναδεικνύουν ότι η μητρική υποστήριξη σχετίζεται με τη συγκινησιακή ενσυναίσθηση των εφήβων.

Αντίθετα, υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ της αυστηρότητας των γονέων και του ελέγχου προς τα παιδιά και της ενσυναίσθησης των παιδιών (Avcı & Sak, 2021). Η χρήση σωματικής τιμωρίας από τους γονείς φαίνεται να συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης, καθώς νεαρά ενήλικα άτομα, τα οποία βίωσαν σωματική τιμωρία κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας, κατέγραψαν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, σύμφωνα με τα αντίστοιχα τεστ (Lopez et al., 2001). Επιπλέον, η γονική απόρριψη κατά την παιδική ηλικία συνδέεται με την ανεπάρκεια ενσυναίσθησης στην ενηλικίωση (Romero-Martínez, Lila, Catalá-Miñana, Williams & Moya-Albiol, 2013).

Τέλος, ως προς τις πρακτικές διαπαιδαγώγησης που αφήνουν πολλά περιθώρια αυτονομίας και έχουν ελάχιστες απαιτήσεις από το παιδί, στην μελέτη των Antonopoulou, Alexorou και Maridaki-Kassotaki, (2012) δεν αναδείχθηκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον παραχωρητικό τύπο πατέρα και την ενσυναίσθηση στην πρώιμη εφηβεία. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Schaffer, Clark και Jeglic (2009), οι οποίοι ανέδειξαν, επιπλέον, ότι ο παραχωρητικός τύπος μητέρας συνδέεται με χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης προπτυχιακού φοιτητικού πληθυσμού.

1.4. Ο ρόλος των ατομικών παραγόντων παιδιών και γονέων στην ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση των παιδιών φαίνεται ότι επηρεάζεται από ατομικούς παράγοντες των ίδιων των παιδιών και των γονέων τους.

Ειδικότερα, ως προς το φύλο των παιδιών, από πολλές μελέτες σχετικά με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης (Barnett, King, Howard & Dino, 1980· Christov-Moore et al., 2014· Lopez et al., 2001· Michalska, Kinzler & Decety, 2013· Van der Graaff et al., 2014). Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Villadangos και συνεργατών (2016) στην Ισπανία, όπου αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Basic Empathy Scale (BES), οι γυναίκες (ηλικίας 14-25 ετών) είχαν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και για τις δυο διαστάσεις (γνωστική και συγκινησιακή). Αυτή η διαφορά μπορεί να είναι το αποτέλεσμα υψηλότερης συναισθηματικής αντίδρασης που έχει καλλιεργηθεί από το περιβάλλον και τις μορφές γονικής μέριμνας που προωθούν τις κοινωνικές δομές του φύλου, όπου τα κορίτσια ενθαρρύνονται να νοιάζονται και να φροντίζουν, ενώ τα αγόρια αποθαρρύνονται από το να εκφράζουν τα συναισθήματά τους (Bagán et al., 2019· Christov-Moore et al., 2014). Από άλλες έρευνες (Geng, Xia & Qin, 2012· Jami et al., 2018) προκύπτει ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερα επίπεδα συγκινησιακής ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι γυναίκες τείνουν να είναι περισσότερο συναισθηματικές και να διαθέτουν περισσότερη ενσυναίσθηση, ενώ οι άνδρες είναι πιο λογικοί και γνωστικά προσανατολισμένοι (Damon, Lerner, Kuhn, Siegler & Eisenberg, 2008· Christov-Moore et al., 2014). Σε άλλη έρευνα (Anci & Sak, 2021), ωστόσο, δεν φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις ικανότητες ενσυναίσθησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Αναφορικά με τη σχέση της ηλικίας των παιδιών με τα επίπεδα ενσυναίσθησής τους, οι McDonald και Messinger (2011) θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση ξεκινά να αναπτύσσεται από τη βρεφική ηλικία και σταθεροποιείται κατά την πρώιμη εφηλικίωση. Οι Strayer και Roberts (2004) από τη μεριά τους ισχυρίστηκαν ότι η ενσυναίσθηση αυξάνεται με την ηλικία. Στον ίδιο ισχυρισμό κατέληξε και ο Sayin (2010), ενώ αντίθετα η μελέτη των Anci & Sak (2021) δεν ανέδειξε σημαντικές διαφορές. Εξάλλου, μια πρόσφατη μελέτη για το μέσο επίπεδο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης έδειξε ότι και οι δύο διαστάσεις (γνωστική και συγκινησιακή) εξακολουθούν να υπόκεινται σε αλλαγές κατά την εφηβεία (Van der Graaff et al., 2014).

Τέλος, ως προς τον ρόλο των γραμματικών γνώσεων των γονέων σε σχέση με την ανάπτυξη ενσυναίσθησης των παιδιών, τα ευρήματα είναι αντιφατικά. Έτσι, υπάρχουν έρευνες που έδειξαν ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν σε ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα έχουν υψηλότερες ικανότητες ενσυναίσθησης σε σχέση με τα παιδιά εκείνα των οποίων οι γονείς ανήκουν σε χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Çetin, 2008· Sayin, 2010), ενώ σε άλλες έρευνες δεν διαφαίνονται σημαντικές διαφορές (Avcı & Sak, 2021· Taner-Derman, 2013).

1.5. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Οι έρευνες αναδεικνύουν την ενσυναίσθηση ως σημαντικό παράγοντα στις σχέσεις μεταξύ απόμων ίδιας ηλικίας κατά την εφηβική ηλικία. Συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση δραματίζει σημαντικό ρόλο στην προαγωγή της ψυχολογικής και κοινωνικής προσαρμογής νεαρών απόμων (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2013), ενώ συγχρόνως συνεπάγεται ποικίλες θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (Wagers & Kiel, 2019) και συμβάλει στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών και του εκφοβισμού (Jolliffe & Farrington, 2011· Kokkinos & Kipritsi, 2012· Marshall & Marshall, 2011· Stavrinides, Georgiou & Theofanous, 2010).

Επιπλέον, ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον ενδεχομένως να αποτελεί προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών (Miklikowska, Duriez & Soenens, 2011). Ειδικότερα κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι πρακτικές των γονιών έχουν καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη των εφήβων (Steinberg & Morris, 2001) και φαίνεται ότι επηρεάζονται από το φύλο και την ηλικία των παιδιών (Avcı & Sak, 2021), καθώς και από ατομικούς παράγοντες των γονέων (Κορώσης, 2012).

Επομένως, η έρευνα σχετικά με τις πρακτικές ανατροφής των παιδιών στην Ελλάδα αποτελεί ένα θέμα που αξίζει να μελετηθεί τόσο για λόγους επιστημονικούς όσο και για λόγους πρακτικής σκοπιμότητας, γιατί θα μπορούσε να βοηθήσει τους γονείς να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος τους στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους και, εφόσον κρίνεται αναγκαίο, να επαναπροσδιορίσουν τις πρακτικές ανατροφής που ακολουθούν. Συνυπολογίζοντας τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών αναφορικά με τα επίπεδα ενσυναίσθησής τους και τις πρακτικές ανατροφής των γονέων τους, φιλοδοξώντας να συμβάλει στην περαιτέρω διερεύνηση του πεδίου.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τη σχέση των πρακτικών ανατροφής με την ενσυναίσθηση στην εφηβεία και περαιτέρω να εξετάσει τις πρακτικές ανατροφής και ατομικούς παράγοντες των παιδιών, όπως το φύλο και την ηλικία, καθώς και τις γραμματικές γνώσεις των γονέων ως προβλεπτικούς παράγοντες της ενσυναίσθησης.

Διατυπώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις:

- 1) Παιδιά εφηβικής ηλικίας με διαλεκτικού τύπου γονείς θα έχουν αναπτύξει περισσότερο την ενσυναίσθησή τους.

- 2) Οι πρακτικές ανατροφής και ατομικοί παράγοντες, όπως το φύλο και η ηλικία των παιδιών, καθώς και οι γραμματικές γνώσεις των γονέων θα αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ενσυναίσθησης στην εφηβική ηλικία.

2. Μέθοδος

2.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 127 έφηβοι και έφηβες (Μ.Ο. ηλικίας τα $13,47 \pm 0,83$ έτη, 52,8% αγόρια). Αναφορικά με τις γραμματικές γνώσεις του πατέρα τους, το 63%, δήλωσε τα Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι, το 22,8% το Λύκειο, το 11,8% δεν γνωρίζει, το 1,6% το Γυμνάσιο και τέλος, το 0,8% το Δημοτικό ως ανώτατη εκπαιδευτική βαθμίδα. Για τις γραμματικές γνώσεις της μητέρας τους, το 67,7%, δήλωσε τα Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι, το 19,7% το Λύκειο, το 11% δεν γνωρίζει, το 0,8% το Γυμνάσιο και τέλος, ένα άλλο 0,8% το Δημοτικό ως ανώτατη εκπαιδευτική βαθμίδα.

2.2. Εργαλεία

Ενσυναίσθηση

Για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Basic Empathy Scale (BES· Jolliffe & Farrington, 2006), που εξετάζει τον βαθμό στον οποίο κάθε άτομο κατανοεί και συναισθάνεται τα συναισθήματα των άλλων. Αποτελείται συνολικά από 20 δηλώσεις, που αξιολογούνται με βάση 5βάθμια κλίμακα Likert (από 1=Δεν ισχύει καθόλου, έως 5=Ισχύει πάρα πολύ). Από αυτές, οι 10 αφορούν την αξιολόγηση της γνωστικής συνιστώσας (π.χ. Είναι δύσκολο για μένα να καταλάβω πότε οι φίλοι μου φοβούνται) και οι υπόλοιπες 10 αφορούν τη συγκινησιακή συνιστώσα (π.χ. Δεν νιώθω τίποτα, όταν οι φίλοι μου είναι δυστυχημένοι). Η κλίμακα έχει μεταφραστεί από τα αγγλικά στα ελληνικά με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (Stavrinides, Georgiou & Theofanous, 2010), ενώ προηγούμενες μελέτες είχαν δείξει αρκετά ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες, με δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's α 0.79 για τη γνωστική και 0.85 για τη συγκινησιακή ενσυναίσθηση (Jolliffe & Farrington, 2006). Η ίδια κλίμακα έχει αξιοποιηθεί και σε άλλη έρευνα στην Ελλάδα (Βάσιου και συν., 2020), με ανάλογους δείκτες αξιοπιστίας: 0.87 για τη γνωστική και 0.75 για τη συγκινησιακή ενσυναίσθηση. Η παρούσα έρευνα απέδωσε ανάλογα ικανοποιητικούς συντελεστές: 0.79 για τη γνωστική και 0.77 για τη συγκινησιακή ενσυναίσθηση.

Τύποι γονέων

Τα δύο ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για να εξεταστούν οι πρακτικές ανατροφής του πατέρα και της μητέρας είναι βασισμένα στο Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) των Robinson, Mandleco, Olsen και Hart (2001) και φέρουν αντίστοιχα τους τίτλους «Ερωτηματολόγιο Τυπολογίας του Έλληνα Πατέρα» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009) και «Ερωτηματολόγιο Τυπολογίας της Ελληνίδας Μητέρας» (Αντωνοπούλου

& Τσίτσας, 2011). Αποτελούν τροποποιημένες σύντομες εκδοχές των αντίστοιχων PSDQ (*Short Version- 32 items*) και αποτελούνται από 32 προτάσεις η κάθε μία, που αξιολογούνται με βάση 5βάθμια κλίμακα Likert (από 1=ποτέ, έως 5=Πάντα). Βασίζονται στο μοντέλο της Baumrind (1991) και αξιολογούν τρεις τύπους πατέρα: τον διαλεκτικό, με 15 δηλώσεις (π.χ. Ο πατέρας μου ζητά τη γνώμη μου για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να λειτουργεί η οικογένεια), τον αυταρχικό με 12 δηλώσεις (π.χ. Ο πατέρας μου χρησιμοποιεί την τιμωρία ως μέσο πειθαρχίας) και τον παραχωρητικό, με 5 δηλώσεις (π.χ. Ο πατέρας μου πιστεύει ότι είναι δύσκολο να με μάθει να πειθαρχώ). Ανάλογα, αξιολογούν τρεις τύπους μητέρας: τη διαλεκτική με 15 δηλώσεις (π.χ. Η μητέρα μου με παροτρύνει να συζητώ μαζί της τα προβλήματά μου), την αυταρχική, με 12 δηλώσεις (π.χ. Η μητέρα μου με μαλώνει όταν δεν είμαι υπάκουος/η) και την παραχωρητική με 5 δηλώσεις (π.χ. Η μητέρα μου υποκύπτει στις επιθυμίες μου, όταν επιμένω έντονα σε αυτές). Ως προς τον έλεγχο εσωτερικής συνέπειας, οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's α στην παρούσα έρευνα ήταν ικανοποιητικοί: για τον διαλεκτικό πατέρα 0.91, για τον αυταρχικό πατέρα 0.88 και για τον παραχωρητικό πατέρα 0.50. Αντίστοιχα, ήταν για τη διαλεκτική μητέρα 0.90, για την αυταρχική μητέρα 0.87 και για την παραχωρητική μητέρα 0.61.

2.3. Διαδικασία

Αρχικά, με έγγραφη επιστολή, ζητήθηκε άδεια από ιδιωτικά Γυμνάσια της Αττικής, προκειμένου να συμμετάσχουν έφηβοι μαθητές και έφηβες μαθήτριες των σχολείων στην έρευνα. Αφού εξασφαλίστηκε η σχετική άδεια, στάλθηκαν έγγραφες επιστολές προς τους γονείς των μαθητών και των μαθητριών με τα ερωτηματολόγια της έρευνας. Στις επιστολές αναγράφονταν πληροφορίες, όπως ο σκοπός της έρευνας, καθώς επίσης ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και άκρως εμπιστευτικά, ότι οι συμμετέχοντες μαθητές και οι συμμετέχουσες μαθήτριες θα μπορούσαν να διακόψουν οποιαδήποτε στιγμή ήθελαν τη συμπλήρωσή τους και ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τα παιδιά και παραδόθηκαν στη δεύτερη ερευνήτρια με ευθύνη της διεύθυνσης των σχολείων.

3. Αποτελέσματα

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών της έρευνας.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας

Μεταβλητές (N=127)	Μ.Ο.	Τ.Α.
Διαλεκτικός πατέρας	3.42	0.82
Αυταρχικός πατέρας	2.14	0.69
Παραχωρητικός πατέρας	2.35	0.68
Διαλεκτική μητέρα	3.69	0.73
Αυταρχική μητέρα	2.25	0.70
Παραχωρητική μητέρα	2.57	0.78
Γνωστική ενσυναίσθηση	3.99	0.58
Συγκινησιακή ενσυναίσθηση	3.32	0.69
Σημείωση. Κλίμακα 1-5.		

Αρχικά, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης *Pearson r* προκειμένου να ελεγχθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών (Πίνακας 2). Εστιάζοντας στην επαλήθευση ή απόρριψη της 1^{ης} υπόθεσης, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση χαμηλής ισχύος του διαλεκτικού πατέρα με τη γνωστική ενσυναίσθηση, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέσης ισχύος της διαλεκτικής μητέρας με τη γνωστική ενσυναίσθηση και στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση χαμηλής ισχύος του παραχωρητικού πατέρα με τη γνωστική ενσυναίσθηση.

Πίνακας 2: Συντελεστές συσχέτισης της ενσυναίσθησης των εφήβων και των τύπων γονέων

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Διαλεκτικός πατέρας	1							
2. Διαλεκτική μητέρα	.632*	1						
3. Αυταρχικός πατέρας	- .563*	- .200*	1					
4. Αυταρχική μητέρα	- .357*	- .397*	.630*	1				
5. Παραχωρητική μητέρα	- .236*	-.010	.448*	.434*	1			
6. Παραχωρητικός πατέρας	-.087	.018	.391*	.378*	.631*	1		
7. Γνωστική ενσυναίσθηση	.241*	.435*	-.044	-.111	.123	.190*	1	
8. Συγκινησιακή ενσυναίσθηση	-.006	.163	.091	.079	.021	.032	.488*	1
Σημείωση. * $p < .05$								

Στη συνέχεια, προκειμένου να ελεγχθεί η 2^η υπόθεση, εφαρμόστηκε *t-test* ανεξάρτητων δειγμάτων, με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο των παιδιών και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης. Όπως φαίνεται (Πίνακας 3), τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα γνωστικής και συγκινησιακής ενσυναίσθησης σε σχέση με τα αγόρια.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα *t-test* ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς το φύλο των παιδιών

	Αγόρια		Κορίτσια		<i>t</i>	<i>p</i>
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Γνωστική ενσυναίσθηση	3.82	0.62	4.17	0.47	-3.44	.001*
Συγκινησιακή ενσυναίσθηση	3.11	0.65	3.54	0.64	-3.69	.000*

Έπειτα, υλοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, με εξαρτημένη μεταβλητή τη γνωστική ενσυναίσθηση και προβλεπτικές μεταβλητές το φύλο και την ηλικία των εφήβων, τους τύπους του πατέρα και της μητέρας, τις γραμματικές γνώσεις Λυκείου του πατέρα, τις γραμματικές γνώσεις Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι του πατέρα, καθώς και τις γραμματικές γνώσεις Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι της μητέρας (Πίνακας 4). Το μοντέλο που προέκυψε είναι στατιστικά σημαντικό ($F = 4.637$, $p = .000$) και εξηγεί το 31.1% της μεταβλητότητας ($R^2 = .311$) της γνωστικής ενσυναίσθησης των εφήβων απέναντι στις διαστάσεις των τύπων γονέων, λαμβάνοντας υπόψη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Από τις 11 προβλεπτικές μεταβλητές που συμμετέχουν στο μοντέλο, η μεταβλητή που περιγράφει τη διαλεκτική μητέρα είναι στατιστικά σημαντική, καθώς και το φύλο των παιδιών. Ο συντελεστής της διαλεκτικής μητέρας είναι θετικός και φαίνεται ότι ο τρόπος διαπαιδαγώγησης και οι μέθοδοι που υιοθετούνται από τη διαλεκτική μητέρα προβλέπουν υψηλότερα επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης για τα παιδιά κατά την εφηβική ηλικία. Ως προς το φύλο, ο συντελεστής είναι επίσης θετικός και, λαμβάνοντας υπόψη το t-test που προηγήθηκε σύμφωνα με το οποίο τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης, προβλέπονται υψηλότερα επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης στα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια.

Πίνακας 4: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της γνωστικής ενσυναίσθησης από τους τύπους γονέων και τις γραμματικές γνώσεις πατέρα/μητέρας, την ηλικία και το φύλο των παιδιών

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	SE B	Beta
Ηλικία παιδιών	.002	.005	.039
Διαλεκτικός πατέρας	-.032	.098	-.045
Διαλεκτική μητέρα	.370	.098	.466*
Αυταρχικός πατέρας	-.086	.113	-.103
Αυταρχική μητέρα	.066	.102	.079
Παραχωρητική μητέρα	.039	.083	.052
Παραχωρητικός πατέρας	.091	.095	.107
Πατέρας Λύκειο	-.004	.166	-.003
Πατέρας ΤΕΙ ΑΕΙ	.052	.165	.043
Μητέρα ΤΕΙ ΑΕΙ	-.020	.123	-.016
Φύλο παιδιών	.328	.099	.282*
Σημείωση. * $p < .05$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Γνωστική ενσυναίσθηση.			

Τέλος, υλοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη συγκινησιακή ενσυναίσθηση και προβλεπτικές μεταβλητές το φύλο και την ηλικία των εφήβων, τους τύπους γονέων, τις γραμματικές γνώσεις Λυκείου του πατέρα, τις γραμματικές γνώσεις Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι του πατέρα καθώς και τις γραμματικές γνώσεις Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι της μητέρας (Πίνακας 5). Το μοντέλο που προέκυψε είναι στατιστικά σημαντικό ($F = 2.709$, $p = .004$) και εξηγεί το 20.9% της μεταβλητότητας ($R^2 = .209$) της συγκινησιακής ενσυναίσθησης των εφήβων απέναντι στις διαστάσεις των τύπων γονέων, με γνώμονα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Από τις 11 ανεξάρτητες μεταβλητές που συμμετέχουν στο μοντέλο, και εδώ όπως και στο προηγούμενο μοντέλο με τη γνωστική ενσυναίσθηση, η μεταβλητή που περιγράφει τη διαλεκτική μητέρα είναι στατιστικά σημαντική, όπως επίσης και το φύλο των παιδιών. Ο συντελεστής της διαλεκτικής μητέρας είναι θετικός και φαίνεται ότι ο τρόπος διαπαιδαγώγησης και οι μέθοδοι που υιοθετούνται από τη διαλεκτική μητέρα προβλέπουν υψηλότερα επίπεδα συγκινησιακής ενσυναίσθησης για τα παιδιά κατά την εφηβική ηλικία.. Ως προς το φύλο, ο συντελεστής είναι επίσης θετικός και, λαμβάνοντας υπόψη το t-test που προηγήθηκε σύμφωνα με το οποίο τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συγκινησιακής ενσυναίσθησης, προβλέπονται υψηλότερα επίπεδα συγκινησιακής ενσυναίσθησης στα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια.

Πίνακας 5: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της συναισθηματικής ενσυναίσθησης από τους τύπους γονέων και τις γραμματικές γνώσεις πατέρα/μητέρας, την ηλικία και το φύλο των παιδιών

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	SE B	Beta
Ηλικία παιδιών	-.008	.006	-.117
Διαλεκτικός πατέρας	-.170	.124	-.203
Διαλεκτική μητέρα	.324	.124	.347*
Αυταρχικός πατέρας	-.023	.143	-.024
Αυταρχική μητέρα	.195	.129	.200
Παραχωρητική μητέρα	-.083	.105	-.095
Παραχωρητικός πατέρας	-.005	.120	-.005
Πατέρας Λύκειο	.270	.210	.166
Πατέρας ΤΕΙ ΑΕΙ	.083	.209	.059
Μητέρα ΤΕΙ ΑΕΙ	.230	.155	.157
Φύλο παιδιών	.369	.125	.269*
Σημείωση. * $p < .05$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Συγκινησιακή ενσυναίσθηση.			

4. Συζήτηση

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τη σχέση της ενσυναίσθησης και των τύπων γονέων στην εφηβεία, αλλά και περαιτέρω να αναδείξει τους τύπους γονέων, τους ατομικούς παράγοντες των παιδιών, όπως το φύλο και την ηλικία, καθώς και τις γραμματικές γνώσεις των γονέων ως προβλεπτικούς παράγοντες της ενσυναίσθησης των εφήβων.

Αρχικά, σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση, αναμενόταν ότι παιδιά εφηβικής ηλικίας με διαλεκτικού τύπου γονείς θα έχουν αναπτύξει περισσότερο την ενσυναίσθησή τους. Φαίνεται ότι η υπόθεση αυτή επαληθεύτηκε, καθώς από τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ του γονικού τύπου και της ενσυναίσθησης των εφήβων βρέθηκε ότι η γνωστική ενσυναίσθηση των παιδιών συσχετίζεται θετικά με τον τύπο του διαλεκτικού πατέρα, καθώς και με τον τύπο της διαλεκτικής μητέρας.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Lopez et al., 2001). Δηλαδή, φαίνεται πως όσο πιο διαλεκτικός/ή είναι ένας πατέρας/μια μητέρα, καταλαβαίνει, επαινεί, δείχνει τρυφερά συναισθήματα στο παιδί του/της, ενώ παράλληλα θέτει σαφή όρια στη συμπεριφορά του μέσα από διάλογο και δίνοντας του απαντήσεις και εξηγήσεις για κάθε τι, τόσο περισσότερο ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση θα έχει το παιδί (Lopez et al., 2001). Μητέρες που δεν τιμωρούν τα παιδιά τους, που είναι υποστηρικτικές και ενθαρρυντικές μαζί τους και τα παρακινούν να συζητήσουν για τα προβλήματά τους και να θέσουν υψηλούς στόχους, φαίνεται να έχουν παιδιά με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση (Eisenberg-Berg & Mussen, 1978). Γονείς, δηλαδή, που μεγαλώνουν τα παιδιά τους με συζήτηση και διάλογο έχουν παιδιά με υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης (Lopez et al., 2001). Πράγματι, στη βιβλιογραφία αναδεικνύεται θετική σχέση της ενσυναίσθησης με τα χαρακτηριστικά του διαλεκτικού τύπου γονέα ή αλλιώς με τη γονική υποστήριξη (Avcı & Sak, 2021· Strayer & Roberts, 2004· Van Heel et al., 2020).

Η θετική σχέση ανάμεσα στη γονική υποστήριξη και την ενσυναίσθηση των παιδιών μπορεί να εξηγηθεί και μέσω της θεωρίας κοινωνικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι υποστηρικτικοί γονείς παρέχουν στα παιδιά τους την ευκαιρία να παρατηρούν και να βιώνουν τη συγκινησιακή ανησυχία του άλλου ατόμου μέσα από τη δική του οπτική γωνία, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα περιβάλλον μάθησης κατάλληλο για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Eisenberg, Spinrad & Sadovsky, 2006). Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία προσκόλλησης, η υποστηρικτική γονική φροντίδα αποβαίνει ωφέλιμη για τις διαπροσωπικές δεξιότητες, διότι αυξάνει το ενδιαφέρον και την εμπλοκή με τα άλλα άτομα, οδηγώντας σε αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης (Miklikowska et al., 2011).

Επιπλέον, η γνωστική ενσυναίσθηση των παιδιών βρέθηκε ότι συσχετίζεται θετικά και με τον παραχωρητικό τύπο πατέρα. Μάλιστα, στην παρούσα μελέτη παρατηρήθηκε συσχέτιση με τη γνωστική ενσυναίσθηση και όχι με τη συγκινησιακή, ενδεχομένως διότι οι πατέρες, λόγω κοινωνικών στερεοτύπων, δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί για να επιδεικνύουν

συμπόνια, συναισθηματική σύνδεση και ευαισθησία, όπως συμβαίνει με τις γυναίκες (Miklikowska et al., 2011). Εξάλλου, παρόλο που η πατρική εμπλοκή επιδρά ευεργετικά στη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Maridaki-Kassotaki, 2000), ωστόσο κατά την εφηβεία τα παιδιά ολοένα και περισσότερο εξερευνούν την αυτονομία τους (Stern & Cassidy, 2018). Η αυξημένη λοιπόν ανταπόκριση και ο μειωμένος έλεγχος που χαρακτηρίζουν τον παραχωρητικό πατρικό τύπο ενδεχομένως να επιδρούν θετικά σε παιδιά εφηβικής ηλικίας, ενισχύοντας την ενσυναίσθησή τους. Αυτό το εύρημα, βέβαια, έρχεται σε αντίθεση με άλλες παρόμοιες έρευνες (Antonopoulou et al., 2012· Schaffer et al. 2009), σύμφωνα με τις οποίες ο παραχωρητικός τύπος γονέα δεν συνδέεται με την ενσυναίσθηση και, συνεπώς, η υπόθεση χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Αξιοσημείωτα είναι, επίσης, τα ευρήματα που προέκυψαν για τη δεύτερη υπόθεση, κατά τη διερεύνηση του ρόλου των τύπων γονέων, καθώς και των ατομικών παραγόντων των παιδιών και των γονέων για την πρόβλεψη της ενσυναίσθησης των εφήβων.

Σημαντικό εύρημα συνιστά ότι η διαλεκτική μητέρα προβλέπει υψηλότερα επίπεδα γνωστικής και συγκινησιακής ενσυναίσθησης στα παιδιά εφηβικής ηλικίας. Γενικότερα, η γονική καθοδήγηση προβλέπει υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, καθώς γονείς που μεγαλώνουν τα παιδιά τους, χρησιμοποιώντας επιχειρήματα και διάλογο, έχουν παιδιά με υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης (Lopez et al., 2001). Πράγματι, η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι γονείς με χαρακτηριστικά διαλεκτικού τύπου ανατρέφουν παιδιά με υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης (Avcı & Sak, 2021· Lopez et al., 2001).

Σχετικά με τον πατέρα, ωστόσο, δεν βρέθηκαν ανάλογα σημαντικά ευρήματα, καθώς κανένας τύπος πατέρα δεν φαίνεται να προβλέπει την ενσυναίσθηση των εφήβων. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι η μητέρα τείνει γενικά να βρίσκεται πιο κοντά στα παιδιά κατά την εφηβική ηλικία για θέματα συναισθηματικής φύσης και, επιπλέον, επιδιώκει να ενισχύσει την εξάρτηση των εφήβων από την οικογένεια και να πετύχει τη συνοχή της, αφού μέσω των συζητήσεων σκοπεύει στη συμμετοχή στην προσωπική ζωή των παιδιών. Σε αντίθεση με τον πατέρα, που αποστασιοποιείται από τις εφηβικές ανησυχίες και τις απότομες επαναστατικές εκδηλώσεις των παιδιών του, η μητέρα είναι «πιο κοντά» στους προβληματισμούς των εφήβων (Κορώσης, 2012· Yeung et al., 2001).

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι και το φύλο αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα, καθώς τα κορίτσια προβλέπεται να εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα γνωστικής και συγκινησιακής ενσυναίσθησης από τα αγόρια. Μάλιστα, τόσο η γνωστική όσο και η συγκινησιακή ενσυναίσθηση παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια, εύρημα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες μελέτες (Barnett et al., 1980· Christon-Moore et al., 2014· Jami et al., 2018· Lopez et al., 2001· Michalska et al., 2013· Villadangos et al., 2016). Σε αντίστοιχες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι γυναίκες τείνουν να είναι, γενικά, πιο συναισθηματικές, ενώ οι άνδρες κατευθύνονται περισσότερο από τη λογική τους (Christon-Moore et al., 2014· Damon et al., 2008). Αυτό ίσως να οφείλεται στα κοινωνικά πρότυπα

που προωθούνται μέσω του περιβάλλοντος και της γονικής μέριμνας, όπου τα αγόρια αποθαρρύνονται στο να εκφράζονται, σε αντίθεση με τα κορίτσια που ενθαρρύνονται περισσότερο στο να νοιάζονται και να φροντίζουν, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την ενσυναίσθησή τους (Christov-Moore et al., 2014· Gilligan, 1982· Root & Denham, 2010). Επιπλέον, επειδή τα δεδομένα της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν από αυτοαναφορές των εφήβων, ενδεχομένως οι διαφυλικές διαφορές να οφείλονται στη μεγαλύτερη προθυμία των κοριτσιών να αναφέρουν προσωπικές εμπειρίες (Michalska et al., 2013).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ηλικία δεν φαίνεται να προβλέπει την ενσυναίσθηση των εφήβων. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με την έρευνα των Ancí και Sak (2021), σε αντίθεση με αυτή του Sayin (2010). Οι Strayer και Roberts (2004) διαφωνούν, επίσης, καθώς θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση αυξάνεται με την ηλικία. Στο μέλλον απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης της ηλικίας με την ενσυναίσθηση, καθώς λίγες έρευνες έχουν εξετάσει τις αλλαγές στα επίπεδα ενσυναίσθησης κατά τη διάρκεια της ζωής (Geng et al., 2012).

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, φαίνεται πως αυτό δεν προβλέπει την ενσυναίσθηση των εφήβων. Αυτό έρχεται σε ασυμφωνία με άλλες έρευνες, οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ικανότητες ενσυναίσθησης των παιδιών είναι υψηλότερες, όταν οι γονείς τους έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, καθώς αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις με ψυχραιμία, αποφεύγουν τις υπερβολές και κινούνται μέσα στα όρια, κάνουν διάλογο με τα παιδιά τους και βρίσκουν λύσεις κοινής αποδοχής με τα παιδιά τους (Κορώσης, 2012). Δεδομένου ότι η έρευνα έλαβε χώρα σε ιδιωτικά σχολεία, είναι πολύ πιθανό οι γονείς του μαθητικού πληθυσμού που συμμετείχε να ανήκουν σε υψηλό μορφωτικό επίπεδο και, συνεπώς, να μην ακολουθούν μεθόδους τιμωρίας και αυταρχικότητας. Αντίθετα, τείνουν να είναι επιδεικνύουν διαλλακτικότητα και να υποστηρίζουν τα παιδιά τους, να τα καθοδηγούν και να σέβονται τις ανάγκες και τα δικαιώματά τους. Θα μπορούσε η ίδια έρευνα να διεξαχθεί σε ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητικού πληθυσμού, από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, καθώς και από δημόσια σχολεία, έτσι ώστε να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές λόγω των διαφορετικών «πολιτισμικών πλαισίων».

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τον ευεργετικό ρόλο του διαλεκτικού τύπου γονέα στην ενσυναίσθηση των εφήβων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει, επίσης, η σχέση του παραχωρητικού πατέρα με τη γνωστική ενσυναίσθηση. Συνολικά, προστέθηκαν σημαντικά ευρήματα στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στις πρακτικές ανατροφής και της ενσυναίσθησης των εφήβων, αναδεικνύοντας μάλιστα τη διαλεκτική μητέρα και το φύλο των παιδιών ως προβλεπτικούς παράγοντες της ενσυναίσθησης.

Ωστόσο, υπάρχουν και περιορισμοί που πρέπει να επισημανθούν. Αρχικά, το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι σχετικά μικρό και προέρχεται από μια συγκεκριμένη περιοχή της ελληνικής επικράτειας και, επομένως, δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Επιπλέον, οι έφηβοι

απάντησαν σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και τα δεδομένα εκφράζουν τις υποκειμενικές τους εκτιμήσεις, γεγονός που επηρεάζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Είναι πιθανό οι απαντήσεις τους να περιλαμβάνουν παρανοήσεις σε σχέση με τον τρόπο διαπαιδαγώγησης τον οποίο ακολουθούν οι γονείς τους, αν και έρευνες έχουν δείξει ότι οι αντιλήψεις των παιδιών για τους τύπους των γονέων τους είναι σε γενικές γραμμές αντικειμενικές (Kernis, Brown & Brody, 2000). Ωστόσο, θα είχε ενδιαφέρον να διεξαχθούν αντίστοιχες έρευνες στις οποίες θα συμμετείχαν και οι γονείς των παιδιών. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να διεξαχθεί και μια αντίστοιχη ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις ή/και μια μικτή έρευνα, ώστε να έχουμε συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

Σε πρακτικό επίπεδο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την αναγκαιότητα διοργάνωσης σεμιναρίων και εργαστηρίων σε σχολές γονέων, τα οποία θα έχουν ως στόχο την ενημέρωση και εκπαίδευση των γονέων σχετικά με τους ενδεδειγμένους τρόπους διαπαιδαγώγησης και την εν δυνάμει καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα παιδιά τους. Τέτοια εκπαιδευτικά προγράμματα έχει αποδειχθεί πως βοηθούν ιδιαίτερα, καθώς παρέχουν την απαραίτητη πληροφόρηση των γονέων, σχετικά με διάφορα προβλήματα και θέματα που μπορεί να παρουσιαστούν κατά την ανατροφή των παιδιών τους, ώστε να αναζητούν ευκολότερα βοήθεια εάν χρειαστεί (Λαζαράτου & Αναγνωστόπουλος, 2001).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αντωνοπούλου, Κ. & Τσίτσας, Γ. (2011) Η διερεύνηση της γονικής τυπολογίας της Ελληνίδας μητέρας: Στάθμιση του ερωτηματολογίου parenting Styles & Dimensions Questionnaire (PSDQ). *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 51-60.
- Βάσιου, Α., Ξαφάκος, Ε., Λεζγίδου, Α., Θεοφανίδου, Ι. & Γρηγοράς, Γ. (2020) Ενσυναίσθηση, διαχείριση του θυμού και προκοινωνικές/επιθετικές συμπεριφορές μαθητών δημοτικού σχολείου. *Εκπαίδευση & Επιστήμες / Σχολή Θετικών Επιστημών Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Ειδική Έκδοση*, 1-7.
- Κορώσης, Κ. (2012) *Στη φάση της εφηβικής ηλικίας: Πως και γιατί αντιδρούν οι νέοι όταν τους ελέγχουν οι γονείς!* Αθήνα: Ίων.
- Λαζαράτου, Ε. & Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. (2001) Εφηβεία και κατάθλιψη. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 18, 466-474.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2009) Τυπολογία του Έλληνα πατέρα με βάση τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών του: Προσαρμογή και στάθμιση του ερωτηματολογίου: «Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)». *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 23-34.

Ξενόγλωσση

- Aloia, L. S. & Warren, R. (2019) Quality parent–child relationships: The role of parenting style and online relational maintenance behaviors. *Communication Reports*, 32(2), 43–56. <https://doi.org/10.1080/08934215.2019.1582682>
- Arifiyanti, N. (2019) Relationship between authoritative parenting style and preschools prosocial behavior. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 3(2), 311. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v3i2.166>
- Antonopoulou, K., Alexopoulos, D. & Maridaki- Kassotaki, K. (2012) Perceptions of father parenting style, empathy, and self-esteem among greek preadolescents. *Marriage & Family Review*, 48(3), 293-309. doi: 10.1080/01494929.2012.665016
- Avci E. & Sak, R. (2021) The relationship between parenting styles and fourth graders’ levels of empathy and aggressiveness. *Current Psychology*, 40, 510-522. doi: 10.1007/s12144-018-9959-7
- Bagán, G., Tur-Porcar, A. M. & Llorca, A. (2019) Learning and parenting in Spanish environments: Prosocial behavior, aggression, and self-concept. *Sustainability*, 11(19).
- Barry, C. T., Frick, P. J., DeShazo, T. M., McCoy, M., Ellis, M. & Loney, B. R. (2000) The importance of callous–unemotional traits for extending the concept of psychopathy to children. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(2), 335-340.
- Baumrind, D. (1966) Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887.
- Baumrind, D. (1991) *Effective parenting during the early adolescent transition*. In Cowan and A.M. Hetherington (eds.), *Family Transitions*. Advances in family research series. Hillsdale: Erlbaum.
- Baumrind, D. (1991) *Parenting styles and adolescent development*. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A. C. Peterson (Eds.), *The encyclopedia of adolescence*. New York: Garland.
- Baumrind, D. (1991) The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Barnett, M. A., King, L. M., Howard, J. A. & Dino, G. A. (1980) Empathy in young children: Relation to parents’ empathy, affection, and emphasis on the feelings of others. *Developmental Psychology*, 16(3), 243-244.
- Boele, S., Van der Graaff, J., de Wied, M. et al. (2019) Linking parent–child and peer relationship quality to empathy in adolescence: A multilevel meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), 1033-1055.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. & Balluerka, N. (2013) Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.

- Çetin, C. N. (2008) *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi [The relations of fourth grade students' empathic skill levels with parents' attitude and self-esteem]*. Unpublished master's thesis, Gazi University, Ankara.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A. & McBride-Chang, C. (2003) Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17, 598-606.
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M. & Ferrari, P. F. (2014) Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 46, 604-627.
- Cikara, M. & Van Bavel, J. J. (2014) The neuroscience of intergroup relations. *Perspectives on Psychological Science*, 9(3), 245-274.
- Clark, C. M., Dahlen, E. R. & Nicholson, B. C. (2015) The role of parenting in relational aggression and prosocial behavior among emerging adults. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 24(2), 185-202.
- Damon, W., Lerner, R. M., Kuhn, D., Siegler, R. S. & Eisenberg, N. (2008) *Child and adolescent development: An advanced course*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Davis, M. H. (1996) *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, US: Westview Press.
- Davis, M. H. (1983) Measuring individual differences in empathy: Evidence for multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Decety, J. & Jackson, P. L. (2004) The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 71-100.
- De Wied, M., Branje, S. J. T. & Meeus, W. H. J. (2007) Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55.
- Eisenberg, N. (1986) *Altruistic Emotion, Cognition and Behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg-Berg, N. & Mussen, P. (1978) Empathy and moral development in adolescence. *Developmental Psychology*, 14(2), 185-186.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Sadovsky, A. (2006) Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517-549). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987) *Empathy and its development*. New York, Cambridge University Press.

- Geng, Y., Xia, D. & Qin, B. (2012) The Basic Empathy Scale: A Chinese validation of a measure of empathy in adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(4), 499-510.
- Gilligan, C. (1982) *In a different voice: Psychological theory and Women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hoffman, M. L. (2000) *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Jami, Y., P., Mansouri, B. & Thoma, S., (2018) Age, Gender, and educational level predict emotional but not cognitive empathy in farsi-speaking iranians. *Current Psychology*, 40, 534-544.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006) Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2011) Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71.
- Kanat-Maymon, M., and Assor, A. (2010) Perceived maternal control and responsiveness to distress as predictors of young adults' empathic responses. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(1), 33-46.
- Keen, S. (2007) *Empathy and the novel*. New York: Oxford University Press.
- Kokkinos, C. M. & Kipritsi, E. (2012) The relationship bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among pre-adolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41-58.
- Root, A. K. & Denham, S. A. (2010) The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 1-9.
- Kernis, M. H., Brown A. C. & Brody, G. H. (2000) Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent-child communication. *Journal of Personality*, 68, 225-252.
- Laible, D., Conover, O., Eberly Lewis, M., Karahuta, E., Van Norden, C., Stout, W., Carlo, G. & Cruz, A. (2019). The quality of mother-adolescent disclosure: Links with predictors and adolescents' sociomoral outcomes. *Social Development*, 28(4), 782-801.
- Lopez, N., Bonenberger, J. & Schneider, H. (2001) Parental disciplinary history, current levels of empathy, and moral reasoning in young adults. *North American Journal of Psychology*, 3(1), 193-204.
- Maridaki-Kassotaki, A. (2000) Understanding fatherhood in Greece: Father's involvement in child care. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 213-219.
- Marshall, L. E. & Marshall, W. L. (2011) Empathy and antisocial behaviour. *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 22(5), 742-759.

- McDonald, N. M. & Messinger, D. S. (2011) The development of empathy: How, when, and why. In A. Acerbi, JA Lombo & JJ Sanguinetti (Eds), *Free will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue* (pp. 1-35). USA: IF-Press. In press.
- Michalska, K. J., Kinzler, K. D. & Decety, J. (2013) Age-related sex differences in explicit measures of empathy do not predict brain responses across childhood and adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 3, 22-32.
- Miklikowska, M., Duriez, B. & Soenens, B. (2011) Family roots of empathy-related characteristics: The role of perceived maternal and paternal need support in adolescence. *Developmental Psychology*, 47(5), 1342.
- Motta, D., Falcone, E., Clark, C., and Manhães, A. C. (2006) Positive parenting practices bring benefits to the development of empathy in children. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 523-532.
- Querido, J. G., Warner, T. D. & Eyberg, S. M. (2002) Parenting styles and child behavior in African American families of preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(2), 272-277.
- Rieffe, C., Ketelaar, L. & Wieferrink, C. H. (2010) Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, 49(5), 362-367.
- Robinson, C. C., Mandelco, B., Olsen, S. F. & Hart, C. H. (2001) The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: vol. 3 Instruments and index* (pp. 319-321). Thousand Oaks, Sage.
- Romero-Martínez, Á, Lila, M., Catalá-Miñana, A., Williams, R. K. & Moya-Albiol, L. (2013) The contribution of childhood parental rejection and early androgen exposure to impairments in socio-cognitive skills in intimate partner violence perpetrators with high alcohol consumption. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(8), 3753-3770.
- Schaffer, M., Clark, S. & Jeglic, E. L. (2009) The role of empathy and parenting style in the development of antisocial behaviors. *Crime and Delinquency*, 55(4), 586-599.
- Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001) Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110.
- Stern, J. A. & Cassidy, J. (2018) Empathy from infancy to adolescence: An attachment perspective on the development of individual differences. *Developmental Review*, 47, 1-22.
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004) Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, 13(2), 229-254.

- Stavrinides, P., Georgiou, S. & Theofanous, V. (2010) Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30(7), 793-802.
- Taner-Derman, M. (2013) Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi [Determining the empathic skill levels of children by their domestic factors]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1365-1382.
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P. & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881.
- Van Heel, M., Bijttebier, P., Colpin, H., Goossens, L., Van Den Noortgate, W., Verschueren, K. & Van Leeuwen, K. (2020). Perspective taking, empathic concern, agreeableness, and parental support: Transactional associations across adolescence. *Journal of Adolescence*, 85, 21-31.
- Van Lissa, C.J., Hawk, S.T., Branje, S.J.T. et al. (2015) Divergence between adolescent and parental perceptions of conflict in relationship to adolescent empathy development. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 48-61.
- Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D. & García-Cueto, E., (2016) Characteristics of empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale, *Psicothema*, 28(3), 323-329.
- Wagers, K. B. & Kiel, E. J. (2019) The influence of parenting and temperament on empathy development in toddlers. *Journal of Family Psychology*, 33(4), 391-400.
- Yaffe, Y. (2018) Convergent validity and reliability of the hebrew version of the parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ) in hebrew-speaking Israeli-Arab Families. *Interpersona*, 12(2), 133-144.
- Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E. & Hofferth, S. L. (2001) Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and Family*, 63, 136-154.

ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΚΑΤΑΘΛΙΨΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

COGNITIVE ASPECTS OF DEPRESSION IN SCHOOL- AGE CHILDREN AND INTERVENTION PROGRAMS

Ευαγγελία Βίγλιαρη
Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Κρήτης
Viglevag09@gmail.com

Ελένη Βασιλάκη
Αναπλ. Καθηγήτρια
ΠΤΔΕ Κρήτης
vasilaki@uoc.gr

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής
ΠΤΔΕ Κρήτης
ispantid@uoc.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό διερευνούμε τα γνωστικά χαρακτηριστικά της κατάθλιψης στην παιδική ηλικία και παραθέτουμε επιλεκτικά ορισμένες γνωστικές θεωρίες, οι οποίες προσπαθούν να καταγράψουν και ερμηνεύσουν την εμφάνιση και διατήρηση της. Παρουσιάζουμε, επίσης, προγράμματα παρέμβασης για τη βελτίωση της αυτοβιογραφικής μνήμης που βασίζονται σε αυτές τις θεωρίες και στοχεύουν στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας στη παιδική ηλικία. Μέσα από το άρθρο διαφαίνονται οι επιπτώσεις της κατάθλιψης καθώς και η επιτακτική ανάγκη ανάπτυξης και εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν κυρίως στην πρόληψη, επισημαίνοντας παράλληλα την έλλειψη τέτοιων προγραμμάτων στον Ελλαδικό χώρο.

Λέξεις κλειδιά

Παιδική ηλικία, κατάθλιψη, γνωστικές θεωρίες, προγράμματα παρέμβασης, ψυχική ανθεκτικότητα.

Abstract

In this paper we investigate the cognitive parameters of depression in childhood and present some prevailing cognitive theories which try to record and explain the etiology and maintenance of depression. We also present a number of intervention programs based on these theories for the improvement of Autobiographical memory. These programs aim to cultivate resilience in childhood. Throughout the paper we demonstrate the side effects of depression as well as the imperative need to develop and implement intervention programs aimed mainly at the prevention of depressive symptomatology, and at the same time highlighting the lack of such programs in the Greek Education System.

Key words

Childhood, depression, cognitive theories, intervention programs, resilience.

0. Εισαγωγή

Σε παγκόσμιο επίπεδο, υπολογίζεται ότι πάνω από 280 εκατομμύρια άνθρωποι πάσχουν από κατάθλιψη, δηλαδή το 3,8% του παγκόσμιου πληθυσμού (WHO, 2021). Οι επιπτώσεις της διαταραχής αυτής είναι εμφανείς σε όλους τους τομείς δραστηριοποίησης του ατόμου σε γνωστικό, συγκινησιακό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο (Ahlen et.al., 2012). Η κατάθλιψη αποτελεί πυρήνα δημιουργίας τόσο ψυχολογικού όσο και σωματικού πόνου επηρεάζοντας την ευημερία τόσο του ατόμου όσο και των γυρω από αυτό.

Οι γνωστικές θεωρίες και τα μοντέλα για τη συγκίνηση και τη συναισθηματική διαταραχή είναι κομβικής σημασίας για να κατανοήσουμε την αιτιολογία και τη διατήρηση της κατάθλιψης. Αρχικά δημιουργήθηκαν για να εξηγήσουν την καταθλιπτική συμπτωματολογία των ενηλίκων και στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν για να εξηγήσουν την κατάθλιψη στον νεανικό πληθυσμό (Nolen-Hoeksema, et.al., 1992).

Τα παιδιά, στο σχολικό περιβάλλον εμφανίζουν μια σειρά συμπεριφορών που κάνουν εμφανή τη κατάθλιψή τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη των παιδιών αυτών καθώς και στη προαγωγή της ψυχικής τους υγείας (Κουρκούτας, 2017-α. Κλεφτάρας, 2018). Μέσα από το άρθρο θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε την ολοένα αυξανόμενη ανάγκη να βελτιωθεί η πρόσβαση σε ψυχολογικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην πρόληψη της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας στο σχολικό πλαίσιο.

Πιθανά προβλήματα στην αυτοβιογραφική μνήμη μπορεί να είναι συμπτώματα κατάθλιψης και θα πρέπει να απασχολήσουν τις/τους εκπαιδευτικούς. Διαταραχές στην αυτοβιογραφική μνήμη έχουν ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό θετικών και την εστίαση στις αρνητικές αναμνήσεις, την εξασθενημένη πρόσβαση σε συγκεκριμένες αναμνήσεις και την ανάκληση αναμνήσεων σε υπεργενικευμένο επίπεδο (Hitchcock, et.al., 2014-α. Hitchcock, et.al., 2014-β).

Η υπεργενικευμένη αυτοβιογραφική μνήμη είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της κατάθλιψης στους ενήλικες και αντανακλά μια σταθερή γνωστική μεροληψία. Στα παιδιά η έρευνα των Drummond κ.α. (2006) έδειξε ότι η δυσφορία συσχετιζόταν με ανάκληση λιγότερων θετικών αναμνήσεων. Πρόκειται για ένα δυσλειτουργικό γνωστικό στυλ το οποίο αναπτύσσεται νωρίς στη παιδική ηλικία ως στρατηγική αντιμετώπισης αρνητικών συγκινήσεων και αποτελεί ένδειξη γνωστικής ευαλωτότητας στη κατάθλιψη. Για όλους τους παραπάνω λόγους θεωρήσαμε σκόπιμη τη παρουσίαση προγραμμάτων παρέμβασης που να στοχεύουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων αυτοβιογραφικής μνήμης (Dalglish & Werner-Seidler, 2014. Hitchcock, et.al., 2015).

Ωστόσο, παρά τα υψηλά επίπεδα επιπολασμού της Κατάθλιψης τόσο σε τοπικό αλλά και διεθνές επίπεδο, είναι εμφανής η έλλειψη συστηματικών προσπαθειών να εφαρμοστούν προγράμματα παρέμβασης που να υλοποιούνται από την/τον εκπαιδευτικό. Είναι φανερό ότι η/ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να λειτουργήσει ως ειδικός ψυχικής υγείας

αλλά μπορεί να εκπαιδευτεί ώστε να λειτουργήσει θεραπευτικά μέσα στην τάξη (Κουρκούτας, 2017 α).

1. Κατάθλιψη

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2021), η κατάθλιψη είναι μία ψυχική ασθένεια η οποία χαρακτηρίζεται από επίμονη θλίψη και απώλεια ενδιαφέροντος για δραστηριότητες που φυσιολογικά κάθε άτομο απολαμβάνει, συνοδευόμενη από αδυναμία να φέρει εις πέρας καθημερινές δραστηριότητες για τουλάχιστον δύο εβδομάδες. Ορισμένα συμπτώματα, μεταξύ άλλων, αποτελούν η ελλιπής συγκέντρωση, υπερβολική ενοχή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, απελπισία για το μέλλον, σκέψεις για θάνατο ή αυτοκτονία, διαταραγμένο ύπνο, αλλαγές στην όρεξη ή το βάρος και αίσθημα ιδιαίτερης κούρασης (WHO, 2021). Τα συμπτώματα αυτά πολλές φορές δεν γίνονται αντιληπτά από το στενό οικογενειακό περιβάλλον και δεν τραβούν την προσοχή αποδίδοντας τα συμπτώματα αυτά στην ανωριμότητα της ηλικίας και στο ότι τα παιδιά βρίσκονται σε μια μεταβατική περίοδο που οδηγεί στην εφηβεία (Κλεφτάρας, 2018).

1.1. Επιπολασμός της παιδικής κατάθλιψης

Η καταθλιπτική διαταραχή επιδρά σε πολύ σημαντικό βαθμό στην καθημερινότητα των ατόμων προκαλώντας προβλήματα στη ζωή τους, συμπεριλαμβανομένων των διαπροσωπικών σχέσεων, την οικογένεια και την σχολική απόδοση (Ahlen, et.al., 2012). Σύμφωνα με το κέντρο ελέγχου και πρόληψης ασθενειών (2019) το ποσοστό της κατάθλιψης στην παιδική ηλικία προσδιορίζεται στο 3,2% για νέους ηλικίας 3-17 ετών.

Οι έρευνες καταγράφουν σημαντική αύξηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων της μοναξιάς και διάφορων προβλημάτων από την αρχή της πανδημίας σε σύγκριση με τα ποσοστά που επικρατούσαν πριν την καραντίνα. Σύμφωνα με τους Καββαδά, Παπαμήτσου, Χεριστανίδη και Κούννου (2021) τα παιδιά βρίσκονται σε κρίσιμη ηλικία για την ανάπτυξη και ωρίμανση του γνωστικού τους συστήματος, για την ανάπτυξη σε συγκινησιακό επίπεδο καθώς και για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Ως εκ τούτου, η πανδημία άφησε πίσω της πολλές αρνητικές συνέπειες υπεύθυνες για τη δυσφορία που βιώνουν τα παιδιά. Επειδή τα παιδιά βρίσκονται σε μια ηλικία όπου το γνωστικό τους σύστημα δεν έχει πλήρως αναπτυχθεί μη διαθέτοντας τις γνωστικές δεξιότητες για να διαχειριστούν τις καταστάσεις που προκύπτουν το ίδιο αποτελεσματικά με τους ενήλικες, αυτό τα καθιστά ευάλωτα σε στρεσογόνα γεγονότα, όπως είναι η πανδημία COVID-19.

Αν και λόγω ύπαρξης περιορισμένων ερευνητικών δεδομένων στον νεανικό πληθυσμό, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι τώρα αναδεικνύουν τη σημαντικότητα του φαινομένου και τις επιπτώσεις του στην ψυχική υγεία των παιδιών καθιστώντας ανησυχητική την ανοδική πορεία των καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Πριν την πανδημία, τα ποσοστά των κλινικών καταθλιπτικών συμπτωμάτων υπολογίζονταν στο 12,9%. Οι αλληλεπιδράσεις στο σχολικό χώρο, στις εξωσχολικές δραστηριότητες κλπ. αποτελούσαν

ζωτικής σημασίας για όσες/σους εμπλέκονταν, πόσο μάλλον για τα παιδιά με ήδη επιβαρυνμένη ψυχική υγεία επιδεινώντας τη κατάσταση τους (Courtney, et.al., 2020). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 80.879 νέους, τα ποσοστά των καταθλιπτικών συμπτωμάτων υπολογίστηκαν σε ποσοστό 25,2% λόγω της πανδημίας (Racine, et.al., 2021). Αν συγκρίνουμε τα δεδομένα των καταθλιπτικών συμπτωμάτων πριν την πανδημία, είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε ότι η κατάσταση της ψυχικής υγείας των παιδιών έχει χειροτερέψει και τα συμπτώματά τους έχουν διπλασιαστεί.

1.2. Καταθλιπτική συμπτωματολογία

Τα παιδιά με κατάθλιψη παρουσιάζουν σειρά συμπτωμάτων σε διάφορες πτυχές της ζωής τους που διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Τα παιδιά με καταθλιπτικά συμπτώματα πριν γίνουν αντιληπτά, αν γίνουν και ποτέ, υποφέρουν «σιωπηλά» γιατί πολλές φορές νιώθουν αδύναμα να εξωτερικεύσουν τις συγκινήσεις τους και έτσι τις παραμερίζουν (Manassis, et.al., 2010).

Ο συναισθηματικός τους κόσμος χαρακτηρίζεται από ανασφάλεια, έντονη θλίψη, μελαγχολία, αυξημένα επίπεδα απελπισίας και ανημπόριας, παρουσιάζονται ως ιδιαίτερα ανήσυχα για το μέλλον, ζουν σε μια αβεβαιότητα και νιώθουν νευρικήτητα και άγχος για τις σχολικές τους επιδόσεις (Κουρκούτας, 2017-α). Αυτό το έντονο συγκινησιακό φορτίο καταδεικνύεται ως μη διαχειρίσιμο για τα παιδιά, αφού λόγω της μη επαρκούς ανάπτυξης του γνωστικού τους συστήματος καθίστανται αδύναμα να ανταπεξέλθουν σε τέτοιες καταστάσεις και να διαχειριστούν τις συγκινήσεις τους (Κλεφτάρας, 2018).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά διατηρούν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, βιώνουν αισθήματα ανεπάρκειας, συναντούν δυσκολίες στη επίλυση προβλημάτων, δεν μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν διαπροσωπικούς δεσμούς, παρουσιάζουν προβλήματα στην αλληλεπίδραση τους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εμφανιστούν ελλείμματα στην αυτοεκτίμησή τους (McGrath & Repetti, 2002).

Η σκέψη τους διακατέχεται από μεγάλη αρνητικότητα και ο τρόπος που χρησιμοποιούν για να εξηγήσουν τα γεγονότα λειτουργεί ως παράγοντας ενίσχυσης της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας. Αποδίδουν τα ευχάριστα γεγονότα σε εξωτερικούς, ασταθείς και συγκεκριμένους παράγοντες ενώ τα αρνητικά σε εσωτερικούς, σταθερούς και καθολικούς παράγοντες ενισχύοντας τη συγκίνηση της κατάθλιψης (Nolen-Hoeksema, et.al., 1986). Επίσης, τα παιδιά δεν πιστεύουν στις ικανότητές τους, αξιολογούν τον εαυτό τους με αυστηρά κριτήρια ή θέτουν υψηλούς και μακροπρόθεσμους στόχους τους οποίους αδυνατούν να επιτύχουν με αποτέλεσμα τη συνεχή απογοήτευσή τους. Οι δυο αυτές περιπτώσεις οδηγούν το άτομο στην «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», η οποία ενισχύεται από τις διαρκείς απογοητεύσεις που βιώνει, εντείνοντας τα υπάρχοντα καταθλιπτικά συμπτώματα (Jaycox, et.al., 1994).

Τέλος, τα παιδιά προβαίνουν σε μια σειρά από γνωστικά σφάλματα. Από τα πιο σημαντικά είναι η σκέψη άσπρο ή μαύρο, ο αποκλεισμός των θετικών στοιχείων και η εστίαση

στα αρνητικά, η εξαγωγή συμπερασμάτων στηριζόμενα σε ένα γεγονός, η γενίκευση των συμπερασμάτων σε πολλές πτυχές της ζωής τους και αυτομομφές με τη μορφή απόδοσης αιτιών στον εαυτό (Huberty, 2012. Κλεφτάρας, 2018).

Παρακάτω επιλέξαμε μερικές σημαντικές κατά τη γνώμη μας θεωρίες για τη συγκίνηση από τις οποίες μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία για την καταθλιπτική συμπτωματολογία των παιδιών και στις οποίες στηρίζονται τα ερευνητικά δεδομένα για την παιδική κατάθλιψη.

2. Γνωσιακές θεωρίες για τη συγκίνηση

Βασική συνισταμένη των θεωριών που θα δούμε παρακάτω είναι ότι οι συγκινήσεις δεν είναι αποκομμένες από τις γνωστικές διεργασίες. Αντίθετα, οι συγκινήσεις που βιώνει ένα άτομο είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης γνωστικών και συγκινησιακών διεργασιών.

2.1. Η θεωρία δικτύων του Bower

Σύμφωνα με τον Bower (1981) στη μακρόχρονη μνήμη αποθηκεύουμε ομάδες πληροφοριών με κοινά χαρακτηριστικά μέσα σε κόμβους. Μαζί με τις πληροφορίες αποθηκεύουμε και τη συγκινησιακή κατάσταση τη χρονική στιγμή που βιώσαμε ένα γεγονός ή που μάθαμε κάτι. Έτσι έχουμε στους κόμβους αποθηκευμένες διάφορες συγκινήσεις από το συγκινησιακό παρελθόν μας όπως χαρά, θλίψη, άγχος κτλ. Σχετικά με τον συγκινησιακό κόμβο της κατάθλιψης, αν ένα άτομο βρεθεί αντιμέτωπο με μια κατάσταση στην οποία βίωσε αποτυχία, η εμπειρία αυτή θα προκαλέσει την ενεργοποίηση του συγκινησιακού κόμβου της κατάθλιψης και θα διαχυθεί σε μια σειρά γειτονικών κόμβων, μαζί με την ενεργοποίηση προηγούμενων γεγονότων όπου το άτομο είχε βιώσει αποτυχία στο παρελθόν. Όταν μια/ένας μαθήτρια/της βιώνει συνεχόμενες αποτυχίες στη σχολική τάξη, ανακαλούνται από την μακρόχρονη μνήμη της/του προϋπάρχουσες εμπειρίες στις οποίες βίωσε αποτυχία σε συνδυασμό με την ανάκληση της συγκινησιακής κατάστασης που είχε βιώσει με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος αρνητικών εμπειριών που καταλήγουν στη δημιουργία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

2.2. Γνωσιακές θεωρίες αποτίμησης

Ο πρώτος που μίλησε για την αποτίμηση (appraisal) ήταν ο Αριστοτέλης, σύμφωνα με τον οποίο, η ύπαρξη διαφορετικών συγκινήσεων είναι το αποτέλεσμα των διαφορετικών πεποιθήσεων και αποτιμήσεων που πραγματοποιεί το άτομο για ένα γεγονός. Η πρωταρχική γνωσιακή θεωρία των συγκινήσεων προέρχεται από τον Αριστοτέλη, όπου οι διαφορετικές συγκινησιακές εμπειρίες προκύπτουν από τις διαφορετικές αξιολογήσεις της κατάστασης που πραγματοποιεί το άτομο (Αριστοτέλης, 2006).

Από τους σύγχρονους ερευνητές, ο Richard Lazarus (1991) πρώτος ανέδειξε τη σημασία της γνωστικής διεργασίας της αποτίμησης (cognitive appraisal) θεωρώντας ότι η γνωστική

διεργασία είναι απαραίτητη για να πραγματοποιηθεί η συγκινησιακή αντίδραση σε ένα ερέθισμα. Η αρχική του θεωρία ήταν μια θεωρία για το άγχος. Σύμφωνα με αυτή η συγκίνηση είναι αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο τα άτομα αποτιμούν την τρέχουσα αλληλεπίδραση τους με τον κόσμο. Η γνωσιακή αποτίμηση παράγεται σε δύο στάδια: α) τη πρωτογενή αποτίμηση (primary appraisal) όπου έχουμε μια πρώτη αξιολόγηση του γεγονότος ως αδιάφορο, θετικό ή αρνητικό, β) τη δευτερογενή αποτίμηση όπου το άτομο διερευνά εάν έχει την ικανότητα και τους διαθέσιμους πόρους να αντιμετωπίσει τη κατάσταση.

Η αναθεωρημένη εκδοχή της αρχικής θεωρίας παρουσιάστηκε το 2001 και ουσιαστικά αφορά όλες τις συγκινήσεις. Αποκαλείται «γνωσιακή-κινητοποιητική-αλληλεπιδραστική» θεωρία (cognitive-motivational-relational theory). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία όλες οι συγκινήσεις ενέχουν ένα συγκεκριμένο νόημα που αποκαλείται «πυρηνικό θέμα» και αναφέρεται στη συνάφεια, στη συμφωνία ή ασυμφωνία με τους στόχους του ατόμου. Επίσης, σημαντικό ρόλο στη βίωση μιας συγκίνησης παίζει εάν το γεγονός έχει αντίκτυπο στις αξίες και στην αυτοεκτίμηση του ατόμου.

Η θεωρία αυτή ερμηνεύει πολύ αποτελεσματικά τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στα καταθλιπτικά άτομα. Χαρακτηριστικό των καταθλιπτικών ατόμων είναι ότι θέτουν στόχους που ξεπερνούν τις δυνατότητές τους με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν και να απογοητεύονται στην προσπάθειά τους να τους υλοποιήσουν, ενισχύοντας τις αρνητικές τους συγκινήσεις. Στον πυρήνα της θεωρίας αυτής βρίσκεται η υπόθεση ότι οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις των ατόμων και οι ερμηνείες που αποδίδουν στα γεγονότα επηρεάζουν τις συγκινήσεις τους και τις πράξεις τους.

3. Γνωσιακές θεωρίες για τη συναισθηματική διαταραχή

Κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες, οι οποίες προσπαθούν να εξηγήσουν την κατάθλιψη. Οι περισσότερες από τις θεωρίες που ακολουθούν χαρακτηρίζονται ως θεωρίες διάθεσης-στρες. Δηλαδή, περιέχουν στο εσωτερικό τους κάποια στοιχεία που καθιστούν τα άτομα ευάλωτα στην ανάπτυξη μιας διαταραχής της συγκίνησης.

3.1. Μοντέλο επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων

Οι D'Zurilla και Goldfried (1971) πρότειναν ένα μοντέλο επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, το οποίο αποτελείται από πέντε στάδια. Η κατάθλιψη μπορεί να εμφανιστεί ως αποτέλεσμα ενός συνδυασμού διάφορων γνωστικών παρανοήσεων που οφείλονται στη λανθασμένη πρόσληψη και επεξεργασία των πληροφοριών, τα οποία πραγματοποιούνται στα στάδια του γενικού προσανατολισμού, του ορισμού και διατύπωσης του προβλήματος, της δημιουργίας εναλλακτικών λύσεων, της λήψης αποφάσεων και της εφαρμογής και επαλήθευσης λύσεων. Σύμφωνα με αυτό το γνωστικό μοντέλο, η κατάθλιψη εμφανίζεται όταν δύσκολες καταστάσεις βιώνονται στην πραγματική ζωή. Αν το άτομο μπορέσει να επιλύσει με ευχέρεια την δυσλειτουργική κατάσταση, τότε δεν υπάρχει

κανένας κίνδυνος που να απειλεί την εύρυθμη λειτουργικότητά του ή πιθανώς να βιώσει ήπια συμπτώματα κατάθλιψης. Αντίθετα, εάν το άτομο παρουσιάσει αδυναμία και αποτύχει να επιλύσει την προβληματική κατάσταση, τότε θα νιώσει αβοήθητο και θα εμφανιστούν έντονα συμπτώματα κατάθλιψης.

3.2. Η θεωρία της μαθημένης αβοηθησίας

Η θεωρία της μαθημένης αβοηθησίας (Learned Helplessness) διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τους Miller και Seligman (1975), υποστηρίζει ότι ένα άτομο δεν μπορεί να ελέγξει την εμφάνιση δυσάρεστων γεγονότων στη ζωή του και νιώθει αβοήθητο στην εμφάνισή τους. Αργότερα η θεωρία αναδιατυπώθηκε από τους Abramson, Seligman και Teasdale (1978) και ονομάστηκε θεωρία απόδοσης αιτιών και μαθημένη αβοηθησία.

Σύμφωνα με την αναδιατυπωμένη θεωρία, οι εσωτερικές-σταθερές-καθολικές αποδόσεις αιτιών αναφορικά με τα αρνητικά γεγονότα και οι εξωτερικές-ασταθείς-συγκεκριμένες αποδόσεις αιτιών για τα θετικά γεγονότα, κάνουν ένα άτομο ευάλωτο στην κατάθλιψη και του δημιουργούν χαμηλά αποθέματα αυτοεκτίμησης (Abramson, et.al., 1978).

Έχει υποστηριχθεί ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθήτριας/τη διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο τόσο στην ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας του όσο και στην επιδείνωση της. Η/Ο δασκάλα/ος βρίσκεται κοντά στο παιδί τόσο στις επιτυχίες όσο και στις αποτυχίες του και ο τρόπος που διαχειρίζεται αυτές τις καταστάσεις έχει ισχυρό αντίκτυπο στην καταθλιπτική συμπτωματολογία που πιθανόν να αναπτύξει. Σε μια αποτυχία του παιδιού, κρίνεται σημαντικό η/ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει το παιδί θυμίζοντας του προηγούμενες επιτυχίες, λέγοντας για παράδειγμα: «Καταλαβαίνω την απογοήτευσή σου, αλλά σκέψου πόσο καλά τα πήγες σε άλλα διαγωνίσματα». Η ανατροφοδότηση αυτή είναι ικανή να ανατρέψει την δημιουργία ενός καταθλιπτικού στυλ απόδοσης αιτιών. Αντίθετα, αν η ανατροφοδότηση είναι αποθαρρυντική, το πιο πιθανό είναι να αναπτύξει ένα αρνητικό επεξηγηματικό ύφος, αποδίδοντας τις αποτυχίες του σε εσωτερικούς, καθολικούς και σταθερούς παράγοντες, μειώνοντας σε μεγάλο βαθμό την πίστη στον εαυτό του καθιστώντας το ευάλωτο σε μελλοντικές καταστάσεις (Huberty, 2012).

Σύμφωνα με την τελευταία αναδιατύπωση από τους Abramson, Alloy και Metalsky (Abela & Payne, 2003) που έγινε γνωστή ως «Θεωρία της Απελπισίας», η κατάθλιψη προκύπτει από την πεποίθηση των ατόμων ότι στη ζωή τους δεν θα βιώσουν κανένα θετικό γεγονός, θα εμφανίζονται συνεχώς αρνητικά γεγονότα και καμία αντίδραση δεν θα είναι ικανή να τροποποιήσει τη κατάσταση αυτή. Στο επίκεντρο της θεωρίας αυτής βρίσκονται τρία είδη καταθλιπτικών στυλ απόδοσης αιτιών που λειτουργούν ως παράγοντες ευαλωτότητας για την ανάπτυξη της κατάθλιψης. Αρχικά, παρουσιάζεται ένα καταθλιπτικό στυλ απόδοσης αιτιών για ένα γεγονός σε σταθερές και καθολικές αιτίες. Δεύτερον, παρουσιάζεται ένα καταθλιπτικό στυλ σχετικά με τις συνέπειες ενός γεγονότος, όπου τα άτομα αποτιμούν ότι οι συνέπειες θα είναι καταστροφικές για εκείνα και θα επηρεάσουν αρνητικά τη ζωή τους. Τρίτον, υπογραμμίζουν ένα καταθλιπτικό στυλ σχετικά με τον εαυτό,

όπου τα άτομα αποδίδουν στον εαυτό τους χαρακτηριστικά ανεπάρκειας και μειονεκτικότητας. Η διεξαγωγή τέτοιων συμπερασμάτων προκαλεί μια αίσθηση απελπισίας και τα άτομα γίνονται καταθλιπτικά, αφού η απελπισία αποτελεί επαρκή αιτία για την ανάπτυξη της κατάθλιψης.

3.3. Η θεωρία του Beck για τη κατάθλιψη

Ο Beck (Moore & Fresco, 2007) υποστηρίζει ότι το γνωστικό σύστημα των καταθλιπτικών ατόμων χαρακτηρίζεται ως «κατευθυνόμενο από τα σχήματα», δίνοντας έμφαση για μια ακόμη φορά στην εστίαση του γνωστικού συστήματος στις παράλογες σκέψεις. Ας σκεφτούμε το εξής παράδειγμα: Μια/Ενας μαθήτρια/της με κατάθλιψη βιώνει μια σημαντική επιτυχία στο σχολείο. Αντί αυτή η επιτυχία να αναγνωριστεί από το άτομο και να απολαύσει την ικανοποίηση του επιτεύγματος της/του, μειώνει σε μεγάλο βαθμό τη σημαντικότητα του γεγονότος με τον μηχανισμό της ελαχιστοποίησης, αποδίδοντας την επιτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η τύχη.

Ο Beck υποστήριξε ότι τα γνωστικά σχήματα που εμπεριέχουν στρεβλωμένες διαστάσεις της πραγματικότητας, παραμένουν ανενεργά έως ότου το άτομο εκτεθεί στο κατάλληλο ερέθισμα. Όταν εμφανιστεί ένα ερέθισμα και ένα γεγονός, το οποίο θα αποτιμηθεί ως στρεσογόνο, τότε διαχέεται η ενεργοποίηση στο γνωστικό σχήμα που έχει παραπλήσιες πληροφορίες και συγκινήσεις (Power & Dalglish, 2020).

Τα καταθλιπτικά άτομα παρερμηνεύουν τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν και καταγράφουν γνωστικά σφάλματα. Οι ερμηνείες τους δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και συνήθως επιλέγουν τη χειρότερη δυνατή ενώ υπάρχουν διαθέσιμες άλλες ερμηνείες που θα ταίριαζαν καλύτερα για να εξηγήσουν την παρούσα κατάσταση. Συνεπώς, η ενεργοποίηση καταθλιπτικών σχημάτων εκκινεί τις δυσλειτουργικές σκέψεις. Τα άτομα που είναι ευάλωτα στην κατάθλιψη αναζητούν συνεχώς στο περιβάλλον τους στοιχεία για να επιβεβαιώσουν τις απόψεις τους (Power & Dalglish, 2020).

Τα πιο σημαντικά γνωστικά σφάλματα των καταθλιπτικών ατόμων περιγράφονται ως εξής (Huberty, 2012. Κλεφτάρας, 2018):

1. *Επιλεκτική αφαίρεση*: Το καταθλιπτικό άτομο επιδεικνύει αμεσότερη πρόσβαση στις αρνητικές διαστάσεις ενός γεγονότος, παραβλέποντας την ύπαρξη των θετικών στοιχείων της κατάστασης και πολλές φορές στρέφει την προσοχή στο πιο ήσσονος σημασίας γεγονός για να μην εστιάσει την προσοχή στο θετικό. Ένας κακός βαθμός σε ένα τεστ αρκεί για να εστιάσει το παιδί την προσοχή του σε αυτόν και να αγνοήσει τις επιτυχίες του σε άλλα τεστ.
2. *Αυθαίρετα συμπεράσματα*: Τα συμπεράσματα των καταθλιπτικών προκύπτουν από ανεπαρκή στοιχεία, τα οποία δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα ή μέσα από στοιχεία που δεν υφίστανται.

3. *Μεγέθυνση και ελαχιστοποίηση*: Τα επιρρεπή στην κατάθλιψη άτομα όταν έρχονται αντιμέτωπα με ένα γεγονός συνηθίζουν να μεγεθύνουν τις αρνητικές σκέψεις και να ελαχιστοποιούν τις θετικές σκέψεις για το ίδιο γεγονός: «Δεν αξίζει να προσπαθήσω να φέρω εις πέρας την εργασία που μου έχει ανατεθεί, δεν θα τα καταφέρω και τα υπόλοιπα παιδιά θα γελούν μαζί μου».
4. *Υπεργενίκευση*: το άτομο βίωσε στο παρελθόν ένα αρνητικό γεγονός, το οποίο έγινε αντιληπτό από το ίδιο ως πολύ σημαντικό, αλλά στην πραγματικότητα ήταν ασήμαντο. Από το γεγονός αυτό εξήγαγε ένα αυθαίρετο συμπέρασμα και το συνέδεσε με άλλες καταστάσεις στη ζωή του, όπως για παράδειγμα: «έχω αποδεχτεί τη μοίρα μου, πάντα τέτοια πράγματα θα μου συμβαίνουν».
5. *Διχοτομική σκέψη*: το άτομο κατευθύνεται από έναν απόλυτο τρόπο σκέψης του τύπου όλα ή τίποτα, μαύρο ή άσπρο, όπως για παράδειγμα «Αν αποτύχω στο διαγώνισμα, είμαι αποτυχημένη/ος».
6. *Προσωποποίηση*: σε αυτό το γνωστικό σφάλμα το άτομο αποδίδει στον εαυτό του τις αιτίες αποτυχίας για ένα γεγονός και τείνει να αναλαμβάνει πάντοτε τις ευθύνες για οτιδήποτε αρνητικό συμβαίνει, χρησιμοποιώντας φράσεις όπως «το φταίξιμο είναι όλο δικό μου»

Συνεπώς, η ενεργοποίηση των καταθλιπτικών γνωστικών σχημάτων σε συνδυασμό με τα σφάλματα λογικής αυξάνουν τις πιθανότητες να εμφανιστεί η γνωστική τριάδα, η οποία εστιάζει σε αρνητικές οπτικές του ατόμου για τον εαυτό του, τον κόσμο και τους άλλους. Ο κόσμος των καταθλιπτικών διακατέχεται από παράλογες θεωρήσεις για τον εαυτό (είμαι αποτυχημένη/ος, ανεπιθύμητη/ος), για τον κόσμο (είναι κακός, απορριπτικός) και το μέλλον (θα εμφανίζονται για πάντα δυσκολίες, δεν θα αλλάξει τίποτα) (Weishaar & Beck, 1992).

3.4. Θεωρία της απόδοσης αιτιών

Σύμφωνα με την Nolen-Hoeksema (1991) ο τρόπος που τα άτομα αντιλαμβάνονται τα καταθλιπτικά συμπτώματα και ανταποκρίνονται σε αυτά, καθορίζει και τη διάρκεια της διάθεσής τους. Τα καταθλιπτικά άτομα επιδεικνύουν έναν μηρυκαστικό τρόπο σκέψης. Οι «μηρυκάζοντες» τείνουν να εστιάζουν την προσοχή τους στα καταθλιπτικά τους συμπτώματα, αφού εμμένουν σε αυτή την καταθλιπτική τους διάθεση, στους λόγους που τους οδήγησαν σε αυτήν την κατάσταση και στα συμπτώματά τους. Ακόμα, νιώθουν αβοήθητες/οι απέναντι στα προβλήματα που εμφανίζονται στην ζωή τους, καθώς δυσκολεύονται να τα επιλύσουν. Όταν προσπαθούν δεν τα καταφέρνουν με επιτυχία, καταφεύγοντας πολλές φορές σε μη ικανοποιητικές λύσεις. Οι μηρυκάζοντες με τις αποδόσεις που πραγματοποιούν επιτρέπουν στην καταθλιπτική διάθεση να επηρεάσει αρνητικά το γνωστικό τους σύστημα.

4. Κατάθλιψη στο σχολικό περιβάλλον

Σε έρευνα των Klefтарas και Didaskalou (2006), στην οποία μελέτησαν 323 παιδιά ηλικίας 10-13 ετών, βρέθηκε ότι το 8,6 % εμφάνισε σοβαρά καταθλιπτικά συμπτώματα και το 21,9% μέτρια καταθλιπτικά συμπτώματα. Σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, σε δείγμα 1334 παιδιών, οι γονείς ανέφεραν ότι το 0,2% έπασχε από κατάθλιψη (ΕΛΣΤΑΤ, 2019). Στις ΗΠΑ σε δείγμα 43.283 παιδιών ηλικίας 3-17 ετών, το 3,2 % είχε τρέχουσα κατάθλιψη (Ghandour, et.al., 2019). Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία, συνολικά το 2,8 % των παιδιών και των εφήβων ηλικίας 4-17 ετών πληρούσε διαγνωστικά κριτήρια για μείζων καταθλιπτική διαταραχή. Αυτό αντιστοιχεί σε περίπου 112.000 παιδιά και εφήβους στην Αυστραλία (Lawrence, et.al., 2015). Στην Αγγλία το 2020, σε παιδιά ηλικίας 5-10 ετών, το 14,4 % είχε πιθανή ψυχική διαταραχή, μια μεγάλη αύξηση από 9,4 % το 2017 (Vizard, et.al., 2020). Η ψυχική υγεία των παιδιών αντανakλάται σε μεγάλο βαθμό στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Το παιδί αποφεύγει να λάβει μέρος σε δραστηριότητες μέσα στη σχολική τάξη, συνήθως εμφανίζεται σκυθρωπό, παρουσιάζεται ως αδύναμο να απαντήσει στις ερωτήσεις που του γίνονται και χρειάζεται περισσότερο χρόνο να τις απαντήσει σε σύγκριση με τις/τους συμμαθήτριες/τές του (Κουρκούτας, 2017-α). Η/Ο δασκάλα/ος παρατηρεί ότι το παιδί δεν φέρνει εις πέρας τις δραστηριότητες που του έχουν ανατεθεί, φέρνοντας στο φως το πρόβλημα των χαμηλών επιδόσεων (Κλεφτάρας, 2018). Το παιδί παρουσιάζει ελλείμματα στη συγκέντρωση, δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του στο μάθημα και φαντασιοκοπεί. Διακατέχεται από υπερβολικό άγχος κατά τη διάρκεια της ημέρας, περισσότερο κατά την εκτέλεση εργασιών και διστάζει να συμμετάσχει γιατί φοβάται ότι θα αποτύχει (Κουρκούτας, 2017-α). Ως έναν βαθμό, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα συμπτώματα των παιδιών και να διαπιστώσουν την χαμηλή ενεργητικότητα που επιδεικνύουν στη σχολική τάξη αλλά δεν ασχολούνται λόγω έλλειψης χρόνου, γνώσεων και στρατηγικών διαχείρισης της κατάστασης αυτής. Όμως, αν δεν υπάρξει ειδική μέριμνα για τα παιδιά με συμπτώματα κατάθλιψης, αν δεν λάβουν γνώση οι αρμόδιοι για την κατάσταση τους και δεν υπάρξει κάποιο είδος παρέμβασης, είναι πιθανό η κατάσταση τους να επιδεινωθεί.

4.1. Προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της κατάθλιψης στο σχολικό πλαίσιο

Για τα παιδιά το σχολείο αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους και ένα περιβάλλον όπου περνούν ένα σημαντικό μέρος της ημέρας. Δεδομένης της συχνής και σταθερής επαφής με τις/τους νέες/νέους, το σχολικό περιβάλλον αναδεικνύεται το πλέον καταλληλότερο πλαίσιο για την αναγνώριση των συμπτωμάτων, την πρόληψη καθώς και την παρέμβαση (Taubman, et.al., 2019). Άρα, το σημερινό σχολείο καλείται να ανταπεξέλθει σε μια νέα πραγματικότητα όπου ο ρόλος του καθώς και ο ρόλος της/του δασκάλας/ου εμπλουτίζεται φέρνοντας στην επιφάνεια μια τεράστια πρόκληση για εκείνες και εκείνους, κρίνοντας αναγκαία την επιμόρφωσή τους καθώς και την διεύρυνση των

αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να συμπεριλάβουν και προγράμματα παρέμβασης (Κουρκούτας, 2017-α).

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν τρεις τύποι προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν: α) στην πρόληψη της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας, που απευθύνονται σε όλες/όλους τις/τους μαθήτριες/τές ανεξαρτήτως συμπτωματολογίας, επενεργούν ευεργετικά για όλες/όλους και ονομάζονται «Καθολικά» προγράμματα πρόληψης, β) είναι «στοχευμένα» και απευθύνονται σε παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο να αναπτύξουν καταθλιπτική συμπτωματολογία, γ) είναι σχεδιασμένα να απευθύνονται σε παιδιά που έχουν ήδη παρουσιάσει συμπτώματα κατάθλιψης και απαιτείται άμεση παρέμβαση.

Για τα δεδομένα της Ελλάδας, τα καθολικά προγράμματα παρέμβασης είναι τα πιο υλοποιήσιμα κι αυτό γιατί απευθύνονται σε όλα τα παιδιά της τάξης, καθώς καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολο η/ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίσει τα παιδιά που βιώνουν συμπτώματα κατάθλιψης. Γι' αυτόν τον λόγο επιλέξαμε να ασχοληθούμε και να εστιάσουμε σε αυτά τα προγράμματα. Τα καθολικά προγράμματα ευνοούν έναν μεγαλύτερο αριθμό παιδιών βοηθώντας ακόμη κι εκείνα χωρίς καταθλιπτική συμπτωματολογία να αποκτήσουν σημαντικές δεξιότητες δίνοντας τη δυνατότητα συνεργασίας, ανταλλαγής απόψεων, εμπειριών και συγκινήσεων. Μέσα από τα καθολικά προγράμματα καταρρίπτεται και το πιθανό στίγμα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα άλλα 2 είδη προγραμμάτων, το οποίο σχετίζεται με τη καταθλιπτική συμπτωματολογία (Johnstone, et.al., 2014).

Τα καθολικά προγράμματα που στοχεύουν στην πρόληψη, επικεντρώνονται στην αναγνώριση των παραγόντων επικινδυνότητας και στην εφαρμογή κάποιων αρχών παρέμβασης για τη βελτίωση τους και την ανάπτυξη προστατευτικών παραγόντων σε περιόδους αντιξοοτήτων, όπως είναι η καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία συμβάλλει αποτρεπτικά στην ανάπτυξη της κατάθλιψης (Johnstone, et.al., 2020). Σύμφωνα με τους Farrell και Barrett (2007), τα υψηλά ποσοστά της παιδικής κατάθλιψης θα μπορούσαν να προληφθούν και να μειωθούν με την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα προγράμματα που στοχεύουν στην οικοδόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν εντυπωσιακά αποτελέσματα στην πρόληψη της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας.

4.1.1. Προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην οικοδόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας σε διεθνές επίπεδο είναι α) το πρόγραμμα Ανθεκτικότητας PENN, β) το πρόγραμμα αισιοδοξίας Aussie, γ) το πρόγραμμα Friends for Life και δ) τα προγράμματα ενσυνειδητότητας. Τα προγράμματα αυτά πραγματοποιούνται από τις/τους δασκάλους/ους ύστερα από κατάλληλη εκπαίδευση. Τα προγράμματα χρησιμοποιούν γνωστικές και συμπεριφοριστικές τεχνικές και ειδικότερα οι δεξιότητες που διδάσκονται βασίζονται στη γνωστική θεωρία του Beck, μιας και οι ερευνήτριες/τες έλαβαν υπόψη τους την ύπαρξη γνωστικών

στρεβλώσεων στη σκέψη των παιδιών και θέλησαν να ερευνήσουν τις γνωστικές μεταβλητές, οι οποίες παίζουν ρόλο στην αιτιολογία της κατάθλιψης καθώς και στη διατήρησή της. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων επικεντρώνεται στο να εκπαιδεύσουν τα παιδιά σε δεξιότητες αντιμετώπισης (coping strategies) προσαρμοσμένες στο γνωστικό τους επίπεδο και να μπορούν να τις αξιοποιήσουν όταν έρθουν αντιμέτωπα με στρεσογόνα γεγονότα και προβληματικές καταστάσεις. Τα προγράμματα εφαρμόζονται σε όλα τα επίπεδα παρέμβασης (καθολικό, στοχευμένο, ενδεδειγμένο), απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 8-14 ετών και περιλαμβάνουν γνωστικά, συμπεριφορικά συστατικά, καθώς και συστατικά επίλυσης προβλημάτων.

Σε αυτά διδάσκονται δεξιότητες που εστιάζουν στις ερμηνείες των γεγονότων, δίνεται έμφαση στη συγκινησιακή ρύθμιση, στο επεξηγηματικό ύψος του ατόμου, στη γνωστική αναδόμηση, στη γνωστική τριάδα και στη μείωση των αρνητικών και απαισιόδοξων σκέψεων που έχουν αντίκτυπο στην ομαλή λειτουργικότητα του ατόμου. Επιπρόσθετα, δίνεται έμφαση στον διαχωρισμό των λειτουργικών και μη λειτουργικών σκέψεων, στις αντιξοότητες που ενδεχομένως να εμφανίζονται στη ζωή του ατόμου και για να μην νιώσουν αβοήθητες/οι και απελπισμένες/οι, μαθαίνουν να σκέφτονται με έναν διαφορετικό τρόπο που χαρακτηρίζεται από αισιοδοξία πριν «βουλιάζουν» στις δύσκολες περιστάσεις. Ακόμη, μαθαίνουν να θέτουν βραχυπρόθεσμους και υλοποιήσιμους στόχους. Επιπλέον, μαθαίνουν ότι οι σκέψεις τους δεν ανταποκρίνονται πάντα στην πραγματικότητα και ότι μπορούν με ευκολία να υποπέσουν σε σφάλματα. Στη συνέχεια εξασκούνται στην αναγνώριση των συγκινήσεων, σε τεχνικές χαλάρωσης και έρχονται αντιμέτωποι με προβληματικές καταστάσεις που καλούνται να βρουν την καταλληλότερη λύση διερχόμενες/οι από κάποια στάδια. Ακολουθεί η επιβράβευση του παιδιού για τα επιτεύγματά του στο πρόγραμμα και στα οφέλη που αποκόμισε μαθαίνοντας χρήσιμες στρατηγικές, οι οποίες πλέον υπάρχουν στο ρεπερτόριό του και τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει σε ανάλογες μελλοντικές καταστάσεις (Jaycox, et.al., 1994. Ahlen, et.al., 2012. Huberty, 2012. Reivich, et.al., 2012. Johnstone, et.al., 2014. Madni, et.al., 2020).

Τέλος, υπάρχει ένα συστατικό που υφίσταται σε πολλές γνωστικές παρεμβάσεις, κυρίως σε παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας, και ονομάζεται αποκέντρωση (Decentering), όπου το άτομο παρατηρεί τους καθημερινούς ψυχολογικούς στρεσογόνους παράγοντες (αρνητικές σκέψεις, συγκινήσεις, αναμνήσεις) από μια αντικειμενική οπτική που δεν του επιτρέπει να νιώσει δυσφορία. Αυτό επιτυγχάνεται όταν τα άτομα παρατηρούν ότι οι σκέψεις τους και οι συγκινήσεις τους είναι προσωρινές και όχι αληθείς αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και του εαυτού. Αυτή η ικανότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από την ηλικία των τεσσάρων και ενισχύεται σε μεγαλύτερα παιδιά λόγω της ανάπτυξης των γνωστικών τους ικανοτήτων (Bennett, et.al., 2021).

4.1.2. Προγράμματα παρέμβασης για τη βελτίωση της αυτοβιογραφικής μνήμης

Το μοντέλο της αυτοβιογραφικής μνήμης αποτελεί τη βάση για την εμφάνιση της θεωρίας περί υπεργενικευμένης μνήμης, η οποία σύμφωνα με τους Hitchcock, Nixon και Weber (2014-α: 170) αναφέρεται στην «ασθενή ανάκτηση συγκεκριμένων γεγονότων από την αυτοβιογραφική μνήμη». Ένα άτομο, δηλαδή, επιδεικνύει μεγαλύτερη άνεση και ευκολία στην ανάκληση ενός γεγονότος που υπάγεται στα γενικά γεγονότα, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία στο να ανασύρει από τη μνήμη του ένα συγκεκριμένο γεγονός.

Σύμφωνα με τον Williams (Hitchcock, et.al., 2014-α), η διαδικασία της ανάκλησης συγκεκριμένων αναμνήσεων από την αυτοβιογραφική μνήμη μπορεί να περιοριστεί από την ύπαρξη αρνητικών γεγονότων στην παιδική ηλικία. Η ανάμνηση μιας τραυματικής εμπειρίας θεωρείται πρόδρομος για την βίωση αρνητικών συγκινήσεων που το παιδί δεν επιθυμεί την ενθύμηση τους και γι' αυτόν τον λόγο θέτει σε εφαρμογή τον μηχανισμό ενεργούς αποφυγής τους (Hitchcock, et.al., 2014-β). Η υπόθεση της λειτουργικής αποφυγής επεκτάθηκε για να δημιουργηθεί ένας ευρύτερος μηχανισμός που θα μπορούσε να εξηγήσει με μεγαλύτερη ακρίβεια την ύπαρξη της υπεργενικευμένης μνήμης. Έτσι, προέκυψε το μοντέλο CaR-FA-χ, το οποίο εξηγεί πως προκύπτει η υπεργενικευμένη μνήμη. Τα γνωστικά σφάλματα στις διεργασίες του μοντέλου είναι ικανά να επιδεινώσουν την υπεργενικευμένη μνήμη και κατά συνέπεια την καταθλιπτική διαταραχή (Hitchcock, et.al., 2014-β).

Η εξασθενημένη ικανότητα της αυτοβιογραφικής μνήμης να ανακαλέσει συγκεκριμένα γεγονότα σχετίζεται με δυσκολίες στην καθημερινότητα των ατόμων να επιλύουν με επιτυχία τις δυσλειτουργικές καταστάσεις με αποτέλεσμα να παρατηρούνται συγκινήσεις απελπισίας και κατάθλιψης (Neshat-Doost, et.al., 2013. Hitchcock, et.al., 2015). Ο αφηρημένος τρόπος επεξεργασίας των αυτοβιογραφικών αναμνήσεων, όπου το άτομο απαντά σε αυτές με μηρυκαστικές σκέψεις, έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη για την ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν στη διευκόλυνση της πρόσβασης σε συγκεκριμένες αυτοβιογραφικές αναμνήσεις και όχι υπερβολικά γενικευμένες καθώς και την ενίσχυση της ανάμνησης των θετικών αυτοβιογραφικών αναμνήσεων. Τέτοια στοιχεία εμπεριέχονται στον πυρήνα των προγραμμάτων παρέμβασης «Μέθοδος του Loci», «Memflex» και «Mest».

Στο πρόγραμμα παρέμβασης «Μέθοδος του Loci», τα άτομα καλούνται να ανασύρουν συγκεκριμένες αναμνήσεις, οι οποίες να συνδυάζονται με ένα μέρος, μια εικόνα που να είναι όσο το δυνατόν πιο παράξενη γίνεται, έτσι ώστε να την επαναφέρουν στη μνήμη με μεγαλύτερη ευκολία, καθώς και ζωντανή, δηλαδή σαν να τη βλέπουν εκείνη τη στιγμή μπροστά τους. Το παραπάνω στοιχείο είναι το πιο σημαντικό της μεθόδου αυτής, καθώς αν δεν πληρούνται τα παραπάνω κριτήρια, δύσκολα μπορεί να αποτυπωθεί στο μυαλό και κατά συνέπεια εμφανίζονται προβλήματα στην ανάκληση τόσο της εικόνας όσο και της πληροφορίας (Dalgleish, et.al., 2013. Dalgleish & Werner-Seidler, 2014).

Η ανάσυρση από τη μνήμη αναμνήσεων με θετικό περιεχόμενο ενέχει πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα αναφορικά με τη βελτίωση της καταθλιπτικής διάθεσης. Τα ευρήματα της Μεθόδου του Loci για τη κατάθλιψη, αν και περιορισμένα σε ενήλικες και ανύπαρκτα στον νεανικό πληθυσμό παρουσιάζονται ως πολλά υποσχόμενα αναφορικά με την βελτίωση της μνήμης σε άτομα με ιστορικό κατάθλιψης.

Τα προγράμματα MemFlex και MEST αποτελούν γνωστικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στο να τροποποιήσουν την καταθλιπτική διάθεση και να μειώσουν την ανάκληση αρνητικών πληροφοριών. Ως εκ τούτου, η εστίαση στην ανάκληση συγκεκριμένων πληροφοριών με θετικό και ουδέτερο πρόσημο και η ευέλικτη μετακίνηση ανάμεσα σε συγκεκριμένες και γενικές αναμνήσεις βρίσκονται στο επίκεντρο (Hitchcock, et.al., 2015).

Συμπερασματικά, τα προγράμματα αυτά έχουν πραγματοποιηθεί μόνο σε ενήλικες και εφήβους και δεν υπάρχουν δεδομένα για τα παιδιά. Τα μέχρι τώρα ευρήματα παρουσιάζονται ως πολλά υποσχόμενα αναφορικά με μια σειρά από βελτιώσεις στη καταθλιπτική συμπτωματολογία, στην υπεργενικευμένη μνήμη, στις μηρυκαστικές σκέψεις και στην αποτελεσματικότερη επίλυση προβλημάτων (Dalglish, et.al., 2013. Neshat-Doost, et.al., 2013. Hitchcock, et.al., 2016. Hitchcock, et.al., 2018). Τα προγράμματα αυτά με τις απαραίτητες τροποποιήσεις ώστε να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών και με την κατάλληλη εκπαίδευση από τις/τους εκπαιδευτικούς της τάξης θα καθιστούσαν την εφαρμογή τους εφικτή στη σχολική τάξη.

4.1.3. Προγράμματα παρέμβασης στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα, δεν υλοποιούνται προγράμματα παρέμβασης για παιδιά με διαταραχές, όπως είναι η κατάθλιψη. Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχει έλλειψη ειδικών ψυχικής υγείας και ειδικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες καθιστώντας αδύνατη την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων. Εκτός αυτού, οι δασκάλες/οι, δε έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για την διαχείριση τέτοιων καταστάσεων, καθώς και για τη διεξαγωγή τέτοιων παρεμβάσεων. Ίσως θεωρούν ότι η παθητική συμπεριφορά μερικών παιδιών στη τάξη οφείλεται στον εσωστρεφή τους χαρακτήρα, αδυνατώντας να αξιολογήσουν τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (Kourkoutas, et.al., 2015). Όμως, η/ο δασκάλα/ος έχει έναν αναντικατάστατο ρόλο στην ζωή του παιδιού, η οποία λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για την βελτίωση της κατάστασής του (Κουρκούτας, 2017-α). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για να φέρουν σε πέρας αποτελεσματικά γνωστικές παρεμβάσεις αποτελεί ένα πρόσθετο όφελος που αυξάνει τη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας, καθώς προσεγγίζεται ένας μεγάλος αριθμός μαθητριών/τών σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα χωρίς να κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη ειδικών ψυχικής υγείας στα σχολεία. Ήδη στο εξωτερικό, έχουν πραγματοποιηθεί προσπάθειες να εφαρμοστούν προγράμματα παρέμβασης από τις/τους εκπαιδευτικούς ύστερα από κατάλληλη εκπαίδευση. Για να φέρουν οι εκπαιδευτικοί εις πέρας παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας απαιτείται η εκπαίδευσή τους για να μάθουν πρώτα οι ίδιες/οι να χρησιμοποιούν τέτοιες

τεχνικές για τον εαυτό τους και στη συνέχεια να τις διδάξουν στα παιδιά. Βέβαια το έργο των εκπαιδευτικών χρειάζεται συνεχή καθοδήγηση και στήριξη (Crane, et.al., 2020).

5. Συμπεράσματα

Η κατάθλιψη είναι πολυπαραγοντική ψυχολογική διεργασία που πλήττει μεγάλο μέρος του πληθυσμού παγκοσμίως. Η αύξηση της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις λόγω COVID-19 και καθιστά επιτακτική την ανάγκη προγραμμάτων παρέμβασης που να στοχεύουν κυρίως στην πρόληψη αλλά και στη βελτίωσή της. Τα παιδιά αποτελούν μια ευάλωτη ομάδα που λόγω έλλειψης εμπειριών και συγκεκριμένης γνωστικής ανάπτυξης δεν μπορούν να επεξεργαστούν με αποτελεσματικότητα τις συνεχώς περιβαλλοντικές συνθήκες. Στις συνθήκες αυτές ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμος και συνεχώς διευρύνεται. Η φιγούρα της/του εκπαιδευτικού στη ζωή του παιδιού είναι καθοριστικής σημασίας για την πρόληψη καθώς και για την εμφάνιση της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας. Παρ' όλα αυτά, στην Ελλάδα υφίσταται ένα κενό, το οποίο οι ειδικοί του χώρου της εκπαίδευσης και της ψυχικής υγείας καλούνται να καλύψουν, πραγματοποιώντας οργανωμένες θεσμοθετημένες προσπάθειες για την υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης. Η έλλειψη τους συνεπάγεται την επιβάρυνση της ψυχικής υγείας των παιδιών. Επιπλέον, υφίσταται έλλειψη ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τα προγράμματα παρέμβασης για τη βελτίωση της αυτοβιογραφικής μνήμης τόσο σε διεθνές όσο και σε τοπικό επίπεδο. Τα ευρήματα αυτών των προγραμμάτων περιορίζονται στον εφηβικό και ενήλικο πληθυσμό με εμφανή την απουσία τους σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Αυτά τα προγράμματα παρουσιάζονται ως πολλά υποσχόμενα, τα οποία με τις κατάλληλες προσαρμογές στο αναπτυξιακό και γνωστικό επίπεδο των παιδιών, θα βελτιώσουν τη ψυχική υγεία, τη καθημερινότητα και τη λειτουργικότητα του παιδιού.

Βιβλιογραφία

- Abela, J. & A. Payne (2003) A test of the integration of the hopelessness and self-esteem theories of Depression in schoolchildren. *Cognitive Therapy and Research*, 27(5): 519-535.
- Abramson, L., M. Seligman & J. Teasdale (1978) Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1): 49-74.
- Ahlen, J., E. Breitholtz, P. Barrett & J. Gallegos (2012) School-based prevention of anxiety and depression: A pilot study in Sweden. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(4): 246-257.
- Bennett, M., R. Knight, So, T. Shivam, D. Dunning, T. Barnhofer, T. Dalgleish, (2021) Decentering as a core component in the psychological treatment and prevention of youth anxiety and depression: a narrative review and insight report. *Translational Psychiatry*, 11(288): 1-14.

- Bower, G.H. (1981) Mood and Memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Center for Disease Control and Prevention (2019) *Data and Statistics on Children's Mental Health*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/childrensmentalhealth/data.html>
- Courtney, D., W. Priya, M. Battaglia, B. Mulsant & P. Szatmari, (2020) COVID-19 Impacts on Child and Youth Anxiety and Depression: Challenges and Opportunities. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 65(10): 699-691.
- Crane, C., P. Ganguli, S. Ball, L. Taylor, S.-J. Blakemore, S. Byford, J. Williams (2020) Training School Teachers to Deliver a Mindfulness Program: Exploring Scalability, Acceptability, Effectiveness, and Cost-effectiveness. *Global Advances in Health and Medicine*, 9: 1-15.
- Dalgleish, T. & A. Werner-Seidler (2014) Disruptions in autobiographical memory processing in depression and the emergence of memory therapeutics. *Trends in Cognitive Science*, 18(11): 596-604.
- Dalgleish, T., L. Navrady, E. Bird, E. Hill, B. Dunn & A.-M. Golden, (2013) Method-of-Loci as a Mnemonic Device to Facilitate Access to Self-Affirming Personal Memories for Individuals With Depression. *Clinical Psychological Science*, 1(2): 156-162.
- D'Zurilla, T. & M. Goldfried, (1971) Problem Solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1): 107-126.
- Drummond, L., B. Dritschel, A. Astell, (2006) Effects of age, dysphoria, and emotion-focusing on autobiographical memory specificity in children. In D. Hermans, F. Raes, P. Philippot, I. Kremers. *Autobiographical Memory Specificity and Psychopathology. Cognition & Emotion*. A special issue A. Psychology Press Book Routledge.
- Farrell, L. & P. Barrett (2007) Prevention of childhood emotional Disorders: Reducing the burden of suffering Associated with anxiety and depression. *Child and adolescent Mental Health*, 12(2): 58-65.
- Ghandour, R., L. Sherman, C. Vladutiu, M. Ali, S. Lynch, R. Bitsko & S. Blumberg (2019) Prevalence and Treatment of Depression, Anxiety, and Conduct Problems in US Children. *The Journal of Pediatrics*, 206: 256-267. doi: 10.1016/j.jpeds.2018.09.021
- Hitchcock, C., V. Mueller, E. Hammond, C. Rees, A. Werner-Seidler & T. Dalgleish, (2016) The effects of autobiographical memory flexibility (MemFlex) training: An uncontrolled trial in individuals in remission from depression. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 52: 92-98.
- Hitchcock, C., S. Gormley, C. Rees, E. Rodrigues, J. Gillard, I. Panesar, T. Dalgleish, (2018) A randomised controlled trial of memory flexibility training (MemFlex) to enhance memory flexibility and reduce depressive symptomatology in individuals with major depressive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 110: 22-30.

- Hitchcock, C., E.Hammond, C.Rees, I.Panesar, P.Watson, A.Werner-Seidler & T. Dalgleish, (2015) Memory Flexibility training (MemFlex) to reduce depressive symptomatology in individuals with major depressive disorder: study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 16(494): 1-8.
- Hitchcock, C., R. Nixon & N. Weber, (2014-α) A review of overgeneral memory in child psychopathology. *British Journal of Clinical Psychology*, 53: 170-193.
- Hitchcock, C., R. Nixon & N. Weber, (2014-β) A longitudinal examination of overgeneral memory and psychopathology in children following recent trauma exposure. *Applied Cognitive Psychology*, 28(4): 531–538.
- Huberty, T. (2012) *Anxiety and Depression in Children and Adolescents. Assessment, Intervention, and Prevention*. Springer Science + Business Media.
- Jaycox, L., K. Reivich, J. Gillham & M.Seligman (1994) Prevention of depressive symptoms in school children. *Behaviour Research and Therapy*, 32(8): 801-816.
- Johnstone, J., R. Rooney, S.Hassan & R. Kane (2014) Prevention of depression and anxiety symptoms in adolescents: 42 and 54 months Follow-up of the Aussie Optimism program - Positive thinking skills. *Frontiers in psychology*, 5(364): 1-10.
- Johnstone, K., T. Middleton, E.Kemps & J.Chen, (2020) A pilot investigation of universal school-based prevention programs for anxiety and depression symptomology in children: A randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 76(7): 1193-1216.
- Klefteras, G. & E. Didaskalou (2006) Incidence and Teachers' Perceived Causation of Depression in Primary School Children in Greece. *School Psychology International*, 27(3): 296-314.
- Kourkoutas, E., E. Vitalaki & E. Perysinaki (2015) Emotional and depressive difficulties in school-age children: Promoting positive and resilient based inclusive practices. Στο E. Kourkoutas & A. Hart, *Innovative practices for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (σσ. 232-274). Cambridge Scholar Publications.
- Lazarus, R.S. (1991) *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press
- Lazarus, R.S. (2001) Relational meaning and discrete emotions. In K.R. Scherer, A. Schorr and T. Johnstone (eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. Oxford: Oxford University Press.
- Lawrence, D., S. Johnson, J. Hafekost, K. Boterhoven de Haan, M.Sawyer, J.Ainley & S, Zubrick (2015) *The Mental Health of Children and Adolescents. Report on the second Australian Child and Adolescent Survey*. Australian Government.

- Madni, L., C. Giambrone & R. Semple (2020) Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children. Στο R. Friedberg & B. Nakamura, *Cognitive Behavioral Therapy in Youth: Tradition and Innovation* (σσ. 189-210). Humana.
- Manassis, K., N. Wilansky-Traynor, V. Farzan, Kleiman, K. Parker & M. Sanford (2010) The feelings club: randomized controlled evaluation of school-based CBT for anxious or depressive symptoms. *Depression and Anxiety*, 945-52.
- McGrath, E. & R. Repetti, (2002) A longitudinal study of children's depressive symptoms, self-perceptions, and cognitive distortions about the self. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(1): 77-87.
- Miller, W. & M. Seligman, (1975) Depression and learned helplessness in man. *Journal of Abnormal Psychology*, 84(3): 228-238.
- Moore, M. & Fresco, D., (2007) Depressive Realism and Attributional Style: Implications for individuals at Risk for Depression. *Behavior Therapy*, 38(2): 144-154.
- Neshat-Doost, H., T. Dalgleish, W. Yule, M. Kalantari, S. Ahmadi, A. Dyregrov & L. Jobson (2013) Enhancing Autobiographical Memory Specificity Through Cognitive Training An Intervention for Depression Translated From Basic Science. *Clinical Psychological Science*, 1(1): 84-92.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991) Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4): 569-582.
- Nolen-Hoeksema, S., J. Girgus & M. Seligman (1986) Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2): 435-442.
- Nolen-Hoeksema, S., M. Seligman & J. Girgus (1992) Predictors and consequences of childhood Depressive Symptoms: A 5-Year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101(3): 405-422.
- Power, M. & T. Dalgleish (2020) *Γνωστικές διεργασίες και συγκινήσεις. Από την κανονικότητα στην διαταραχή*. (Ε. Βασιλάκη, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Racine, N., B. McArthur, J. Cooke, R. Eirich, J. Zhu & S. Madigan (2021 Αύγουστος). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19. A Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175(11): 1142-1150.
- Reivich, K., J. Gillham, T. Chaplin & M. Seligman (2012) From Helplessness to optimism: the role of Resilience in treating and preventing Depression in youth. Στο S. Goldstein & R. Brooks, *Handbook of resilience in children* (2η Έκδοση εκδ.: 201-214). Springer.
- Taubman, D., S. Parikh, H. Christensenn & J. Scott (2019) Using School-Based Interventions for Depression Education and Prevention. Στο A. Javed & K. Fountoulakis, *Advances in Psychiatry* (σσ. 1-32).

- Vizard, T., K. Sadler, T. Ford, T. Newlove-Delgado, S. McManus, C. Cartwright (2020) *Mental Health of Children and Young People in England*. Mental Health of Children and Young People Surveys.
- Weishaar, M. & A. Beck (1992) Hopelessness and Suicide. *International review of Psychiatry*, 4(2): 177-184.
- World Health Organization (2021) Depression. Ανάκτηση 10/31/2022, από <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- Αριστοτέλης (2006) *Περί Ψυχής*. Εκδ. ΔΑΙΔΑΛΟΣ
- ΕΛΣΤΑΤ (2019) Υγεία παιδιών από 2 έως 14 ετών. Ελλάδα. Ανάκτηση 10/31/2022, από <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SHE22/->
- Καββαδάς, Δ., Θ. Παπαμήτσου, Σ. Χεριστανίδης & Β. Κούννου (2021) Συναισθηματικές διαταραχές κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Μια σύντομη ανάλυση με επίκεντρο τα παιδιά και τους εφήβους. *Αρχεία ελληνικής ιατρικής*, 38(2): 237-239.
- Κλεφτάρας, Γ. (2018) *Η παιδική κατάθλιψη και η αντιμετώπισή της στο σχολικό περιβάλλον*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.
- Κουρκούτας, Η. (2017-α) *Συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές στα παιδιά. Κλινικές και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

**ΟΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ
ΣΕ ΓΕΝΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**TEACHERS' PERSONAL THEORIES REGARDING THE
MANAGEMENT OF ETHNOCULTURAL DIVERSITY IN
GENERAL AND INTERCULTURAL PRIMARY SCHOOLS**

Κυριακή Θεοδοσιάδου
Φιλολογος
υπ. Διδάκτωρ Παιδαγωγικής ΠΔΜ
kikh_theo@hotmail.com

Βασιλική Παπαδοπούλου
Καθηγήτρια
Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής
Α.Π.Θ.
vpapadopoulou@edlit.auth.gr

Περίληψη

Το φαινόμενο της μετανάστευσης έχει επηρεάσει τη σύνθεση των ελληνικών τάξεων, φέρνοντας στο προσκήνιο ζητήματα που σχετίζονται με τις πρακτικές και το ρόλο των εκπαιδευτικών στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Η παρούσα εργασία μελετά τις προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δημόσια γενικά και διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία, αναφορικά με τον τρόπο που διαχειρίζονται την εθνοπολιτισμική ετερότητα. Μέσα από την έρευνα επιδιώκεται ακόμη η σύγκριση των προσωπικών θεωριών και των πρακτικών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα γενικά και στα διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Πέλλας και Θεσσαλονίκης που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι, μέσω ποικίλων εργαλείων, όπως παρατήρηση διδασκαλίας, σε βάθος συνεντεύξεις και ανάλυση κειμένου. Τα ευρήματα φανερώνουν την τάση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν αφομοιωτικές πρακτικές με ελάχιστες εξαιρέσεις εκπαιδευτικών από διαπολιτισμικά σχολεία.

Λέξεις κλειδιά

Εθνοπολιτισμική ετερότητα, μετανάστευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, προσωπική θεωρία.

Abstract

The phenomenon of migration has transformed the Greek school into a multiethnic environment, reshaping the issues raised about good practices and the role the teacher plays in the smooth integration of diverse cultures, not only in the school but also in the wider Greek society. This paper examines how cultural diversity is managed in Greek primary schools by focusing on the content of teachers' personal theories, which guide their actions, although those actions to a large extent show lack of consciousness. The research also compares personal theories and practices between teachers working in general and intercultural primary schools. The participants are 20 primary school teachers in the Regional Unit of Pella and Thessaloniki who teach in multicultural classes. Qualitative research methods were used, through a variety of tools, such as teaching observation, in-depth interviews and text analysis. The findings show the tendency of teachers to use assimilative practices with minimal exceptions of teachers from intercultural schools.

Key words

Ethnocultural diversity, migration, intercultural education, personal theory.

0. Εισαγωγή

Παρ' όλο που η μετανάστευση αποτέλεσε κυρίαρχο παράγοντα στην ιστορία του ελληνικού έθνους, τα τελευταία τριάντα χρόνια φαίνεται να αναδεικνύεται έντονα το φαινόμενο, καθώς σήμερα οι μετανάστες αποτελούν το 10% του πληθυσμού της χώρας μας (Μπόλκας, 2015, Παλαιολογού, 2020, Ραγκάς, 2017). Η πραγματικότητα που δημιουργεί η μετανάστευση θα ήταν αδύνατο να μην επηρεάσει την εκπαίδευση, όχι μόνο λόγω της αλλαγής στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία των χωρών υποδοχής αλλά και γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει αποτελεί τον βασικό θεσμό στη διαδικασία κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης των μεταναστών στη χώρα υποδοχής (Banks, 2006, Γκόβαρης, 2001, Govaris & Kaldi, 2010, Νικολάου, 2004, Παλαιολογού et al., 2019, Παλαιολογού et al., 2020).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται σημαντικός, καθώς βρίσκεται αντιμέτωπος με μια σειρά απαιτητικών και επιτακτικών ζητημάτων (Κεσίδου, 2009, Ματσαγγούρας 2004, Νικολάου, 2004, Ξωχέλλης, 2005, Παπαναούμ, 2003, Tsaliki, 2012). Ένα από αυτά είναι η ομαλή ένταξη των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Γκόβαρης, 2001, Μάρκου, 1996, Παλαιολογού, 2013). Είναι σημαντικό τόσο το σχολείο και όσο και οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία να εξασφαλίσουν αυτή την ομαλή ένταξη, μέσα από την αναγνώριση και αποδοχή του εθνοπολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοεθνών μαθητών (Banks, 2006, Gurer, 2019, Kaldi et al., 2017, Ratini, 2019). Η παρούσα έρευνα, λοιπόν,

εξετάζει τις προσωπικές θεωρίες που αναπτύσσουν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε γενικά και διαπολιτισμικά σχολεία σε θέματα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, και τον βαθμό που οι θεωρίες αυτές διαφέρουν ή όχι ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο σχολικών τύπων.

1. Οι προκλήσεις της μετανάστευσης για την ελληνική εκπαίδευση

Το φαινόμενο της μετανάστευσης στην Ελλάδα θα ήταν αδύνατο να μην επηρεάσει το εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένης της αμφίδρομης αλληλεπίδρασης κοινωνίας και σχολείου, με αποτέλεσμα την δραστική μεταμόρφωση των σύγχρονων ελληνικών τάξεων σε πολυπολιτισμικές (Gropas & Triandafyllidou, 2011, Νικολάου, 2011α, Palaiologou, 2013, Papadopoulou, Theodosiadou & Palaiologou, 2020). Αυτό φανερώνει την ανάγκη αναθεώρησης του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης (Dietrich, 2006) γι' αυτό και από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και μετά ξεκινά η συζήτηση για τη διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού πλαισίου που θα βρίσκεται στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής.

Αναφορικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών τάξεων, αυτές αφορούν τις κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές εξαιτίας της ανεπαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας, τη δυσκολία επικοινωνίας και ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον (Inglis, 2008, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012, Παπαδοπούλου, 2008), ενώ φαίνεται πως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη δημιουργική αξιοποίηση του εθνοπολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών μαθητών τους (Hajisoteriou & Angelides, 2016).

Στον απολογισμό των πρακτικών διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας φαίνεται πως παρά την ανάγκη εφαρμογής διαπολιτισμικών αρχών, στη πράξη το εθνοπολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών μαθητών αγνοείται (Γκόβαρης, 2001, Νικολάου, 2011α, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναθεωρήσουν τις πρακτικές τους που χαρακτηρίζονται από αφομοιωτικά στοιχεία, να επανεξετάσουν πολλές από τις υποθέσεις τους για την ετερότητα και να αμφισβητήσουν το ρόλο τους ως εκπροσώπων της κυρίαρχης κουλτούρας (Sharan, 2010). Έτσι, θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Beckett & Kobayashi, 2020, Domingo & Guerrero, 2018, Gibbs, 2020, Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008).

2. Προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών: εννοιολογική θεώρηση και η σημασία της μελέτης τους

Οι αντιλήψεις και εμπειρίες του ατόμου επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοεί και ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του (Richardson, 1996, Yusoff, 2019). Στη παρούσα έρευνα, το θεωρητικό πλαίσιο για την εννοιολόγηση των αντιλήψεων, των απόψεων, των

πεποιθήσεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών αποτελεί η έννοια της προσωπικής θεωρίας.

Οι προσωπικές θεωρίες περιέχουν υποθέσεις για το πώς σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε, ενεργούμε αλλά και πώς ερμηνεύουμε τη συμπεριφορά τόσο τη δική μας όσο και των άλλων (Cuadra-Martinez et al., 2017, Groeben & Scheele, 2000, Ματσαγγούρας, 2004, Scheele & Groeben, 1998). Τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά των προσωπικών θεωριών, σύμφωνα με τους Scheele & Groeben (1988) είναι ότι: α) αντιπροσωπεύουν ένα σχετικά σταθερό σύστημα γνώσεων, β) είναι άρρητες αλλά με την κατάλληλη καθοδήγηση μπορούν να πάρουν ρητή μορφή, γ) διαθέτουν τη δομή επιχειρημάτων, όπως και οι επιστημονικές θεωρίες, γι' αυτό και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εξήγηση και πρόβλεψη ενεργειών, αφού διαθέτουν τη μορφή «αν...τότε...» και δ) λόγω της δομής του επιχειρήματος που διαθέτουν εκπληρώνουν λειτουργίες όπως είναι ο καθορισμός μιας κατάστασης, η εξήγηση γεγονότων, η πρόβλεψη μελλοντικών ενεργειών και αντιδράσεων και η δημιουργία σχεδίων και συστάσεων. Επιπλέον, μπορούν να οδηγούν τις δράσεις και τις αντιδράσεις τόσο στη καθημερινή ζωή όσο και στην επαγγελματική πρακτική (Dann, 1989, Straub & Weidemann, 2015). Τέλος, να σημειωθεί ότι οι προσωπικές θεωρίες αναδομούνται μέσα από τη διαδικασία του διαλόγου συναίνεσης (Christmann et. al., 1999, Groeben et al., 1988, Kindermann & Riegel, 2016), μεθοδολογική γραμμή που ακολουθήσαμε και στη παρούσα έρευνα.

Η σημασία της μελέτης των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών έγκειται στο γεγονός ότι σε συνήθεις καταστάσεις τείνει κανείς να ενεργεί χωρίς να γνωρίζει τις γνωστικές διαδικασίες που καθοδηγούν τις ενέργειές του, κάτι που συμβαίνει μόνο όταν χρειάζεται να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα ή μια κρίσιμη κατάσταση. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν και να κατανοήσουν τις προσωπικές θεωρίες που καθοδηγούν τις ενέργειές τους. Αυτή η διαδικασία όχι μόνο τους βοηθά στην αυτοβελτίωση, αλλά τους δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις στην τάξη με περισσότερη γνώση και αυτοπεποίθηση (Burkett, 2014, Dann, 1989, 1994, Ferris, 2019, Θεοδοσιάδου & Παπαδοπούλου, 2014).

3. Η έρευνα

3.1. Ο σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών από δημόσια γενικά και διαπολιτισμικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε μετανάστες μαθητές, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες, προκειμένου να εξεταστεί το πώς σκέφτονται και πώς διαχειρίζονται την πολιτιστική ποικιλομορφία στη τάξη τους. Παράλληλα επιχειρείται η σύγκριση των θεωριών και των πρακτικών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο σχολικών τύπων, με βασική υπόθεση ότι αυτές θα διαφέρουν αισθητά μεταξύ τους.

3.2. Οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες

Η συμμετοχή εκπαιδευτικών τόσο από γενικά όσο και από διαπολιτισμικά σχολεία κρίθηκε απαραίτητη, καθώς, με βάση το σκοπό της έρευνας, στις προθέσεις μας ήταν η μελέτη και συστηματοποίηση των θεωριών που αναπτύσσουν και οι οποίες κατευθύνουν τη δράση τους στον τρόπο διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και η συνακόλουθη σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσά τους.

Στη παρούσα έρευνα η γενίκευση των αποτελεσμάτων από το δείγμα μας στο σύνολο του πληθυσμού δεν αποτελεί στόχο, όπως συμβαίνει με τις ποσοτικές έρευνες, γι' αυτό το λόγο και η δειγματοληψία έχει ως στόχο την εύρεση δείγματος που θα δώσει πλούσιες πληροφορίες και θα βοηθήσει στην σε βάθος μελέτη του θέματος (Creswell, 2011). Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερα γενικά δημοτικά σχολεία σε ημιαστικές περιοχές που έχουν κάποια-μικρή σχετικά- απόσταση από τα μεγάλα αστικά κέντρα της ευρύτερης περιοχής, ενώ τα τρία διαπολιτισμικά σχολεία βρίσκονται σε μεγάλο αστικό κέντρο ή πολύ κοντά σε αυτό.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ήταν είκοσι, δέκα από τα γενικά και δέκα από τα διαπολιτισμικά σχολεία, αριθμός ικανοποιητικός, καθώς αυτός αποτελεί τον μέγιστο αριθμό δείγματος σε παρόμοιες έρευνες ποιοτικού χαρακτήρα. Από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στα γενικά σχολεία οι επτά ήταν γυναίκες και οι τρεις άνδρες, διέθεταν βασικά τυπικά προσόντα (οι περισσότεροι μόνο το βασικό πτυχίο) και εργάζονταν σε περιοχή με σχετικά μικρό αριθμό μεταναστών. Από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στα διαπολιτισμικά οι εννέα ήταν γυναίκες και μόλις ένας άνδρας, ενώ διέθεταν στο σύνολό τους, εκτός από το βασικό πτυχίο, και μεταπτυχιακούς τίτλους (απαραίτητη προϋπόθεση για την τοποθέτησή τους σε αυτόν τον τύπο σχολείου) και ορισμένοι από αυτούς και δεύτερο πτυχίο ή διδακτορικό δίπλωμα. Σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι στη παρούσα έρευνα, λόγω της ποιοτικής φύσης της, μεταβλητές, όπως είναι το φύλο ή τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, δε συμβάλλουν στην ερμηνεία των ευρημάτων και αναφέρονται μόνο για λόγους πληρότητας των χαρακτηριστικών του δείγματος.

Τέλος, η έρευνα πραγματοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2016-2017 για τα τρία από τα τέσσερα γενικά σχολεία, το 2017-2018 για τους εκπαιδευτικούς από το τέταρτο κατά σειρά γενικό σχολείο και το σχολικό έτος 2018-2019 για τους εκπαιδευτικούς των τριών διαπολιτισμικών σχολείων.

3.3. Μεθοδολογία

Η ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ενδοσκόπηση, η οποία έχει εφαρμοστεί ευρέως στον τομέα της ψυχολογίας και περιλαμβάνει «την αντίληψη των εσωτερικών, ψυχολογικών διαδικασιών κάποιου» (Cuadra-Martinez et al., 2017, Mackey & Gass, 2005, Scheele & Groeben, 1998, Sime, 2006), στην προκειμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου, οι οποίες διαμορφώνουν τις προσωπικές τους θεωρίες. Συγκεκριμένα, για να ανασυγκροτηθεί και να μελετηθεί η προσωπική θεωρία

του κάθε εκπαιδευτικού χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός δύο ερευνητικών εργαλείων, το πρώτο ήταν αυτό της *μετέπειτα έκφωνης σκέψης* (*«lautes» Denken*), που εφαρμόστηκε κυρίως στην ψυχολογική έρευνα για να εξετάσει τη σχέση σκέψης και δράσης (Heine & Schramm, 2007, Konrad, 2010) και το άλλο εργαλείο ήταν η *ανάκληση σκέψεων μέσω ερεθίσματος*, η οποία επιτρέπει τη διερεύνηση των γνωστικών διαδικασιών βοηθώντας τους συμμετέχοντες να θυμηθούν τις σκέψεις που έκαναν την ώρα της διδασκαλίας (Dempsey, 2010, Haw & Hadfield, 2011, Mackey & Gass, 2005, Moreland & Cowie, 2007). Για την τριγωνοποίηση της μεθοδολογίας της έρευνας, χρησιμοποιήσαμε την παρατήρηση της διδασκαλίας τάξης. Αυτή η μέθοδος επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέγει μη λεκτικές εκφράσεις συναισθημάτων και στάσεων και να βλέπει αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια του μαθήματος (Παπαδοπούλου, 2015).

3.4. Η συλλογή των δεδομένων

Στη φάση της προετοιμασίας της έρευνας, ενημερώσαμε τους εκπαιδευτικούς για τους στόχους και τη μέθοδο που θα ακολουθούσαμε. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ήταν η μαγνητοφώνηση των μαθημάτων κάθε καθηγητή. Οι ώρες διδασκαλίας που ηχογραφήθηκαν κυμαίνονταν από 13 μέχρι 18 μέσα σε διάστημα τεσσάρων με πέντε ημερών για τον κάθε εκπαιδευτικό σε διάφορα μαθήματα που καλύπτονται από το πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου.

Όπως προαναφέρθηκε, ένα άλλο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων ήταν η παρατήρηση στην τάξη: ήταν συστηματική, δομημένη με χαμηλό βαθμό δόμησης, αφού στόχος μας ήταν να ταξινομήσουμε τα δεδομένα παρατήρησης σε γενικές κατηγορίες, οι οποίες στην επόμενη φάση της μελέτης θα ήταν πιο εξειδικευμένες.

Από τις ηχογραφήσεις της διδασκαλίας προετοιμάστηκε το στάδιο της *έκφωνης σκέψης* και της *ανάκλησης σκέψεων μέσω ερεθίσματος*, αφού η συνέντευξη/συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς βασίστηκε στην ακρόαση της καταγραφής της διδασκαλίας και στην προσπάθειά τους να ανακαλέσουν τις σκέψεις που έκαναν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιήθηκε συζήτηση με κάθε εκπαιδευτικό για την καταγεγραμμένη διδασκαλία, η οποία διήρκεσε κατά μέσο όρο 2 ώρες. Με μια ημιδομημένη συνέντευξη με μερικές μόνο προκαθορισμένες ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους σχετικά με τα σημεία διδασκαλίας που σχετίζονται με τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας. Το επόμενο βήμα ήταν ο *διάλογος εμβάθυνσης*. Σε αυτό το στάδιο, έγινε συζήτηση για θέματα που προέκυψαν από τον προηγούμενο διάλογο, τα οποία χρησίμευσαν για να καλύψουν τυχόν υπάρχοντα κενά που βρέθηκαν στη φάση της επεξεργασίας του. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών οριστικοποιήθηκαν μετά το *διάλογο συναίνεσης* μέσα από τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διατύπωναν τη συμφωνία ή διαφωνία τους για τις διατυπωμένες προσωπικές υποθέσεις. Το στάδιο αυτό ενισχύει της εγκυρότητα των προσωπικών θεωριών. Οι θεωρίες διατυπώθηκαν με τη μορφή: «αν... τότε...»:

Πρωτόκολλο εκπαιδευτικού	Διατύπωση προσωπικής υπόθεσης
<i>ΕΡ: Τι σκεφτόσουν όταν ρώτησες την Ε. πώς λέγονται κάποιες λέξεις στη μητρική της γλώσσα;</i> <i>Ε: Ότι η τάξη μου κερδίζει με αυτές τις αναφορές. Σίγουρα εμπειρία, άλλο άκουσμα, διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντα, γνωρίζω, παίρνω γνώσεις.</i>	«Αν γίνονται αναφορές μέσα στη τάξη σε εθνοπολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών, τότε διευρύνονται οι πνευματικοί ορίζοντες των υπόλοιπων μαθητών και εμπλουτίζονται οι γνώσεις τους».

Στο τελευταίο στάδιο, τη φάση του *διαλόγου συναίνεσης*, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε τρεις στήλες: η πρώτη περιλάμβανε τις προσωπικές υποθέσεις που είχαμε διατυπώσει από τις δηλώσεις τους, στη δεύτερη οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δηλώσουν αν συμφωνούν (Σ) ή αν διαφωνούν (Δ) με την διατυπωμένη υπόθεση και στη τρίτη να προσθέσουν σχόλια, εάν το επιθυμούσαν.

Όσον αφορά τα δεδομένα της παρατήρησης, συλλέξαμε 197 αφηγηματικά πρωτόκολλα από 293 διδακτικές ώρες. Για λόγους οικονομίας, τα αποτελέσματα της παρατήρησης δεν αναλύονται στην παρούσα εργασία.

4. Τα ευρήματα

Ακολουθούν τα σημαντικότερα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα και αφορούν στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς και τη συγκριτική τους παρουσίαση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δυο σχολικών τύπων, γενικών και διαπολιτισμικών.

Οι εκπαιδευτικοί και από τους δύο σχολικούς τύπους που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρθηκαν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Σε αυτή τη κατηγορία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν έννοιες όπως «διαφοροποίηση» και «εξατομίκευση», κάνοντας λόγο για το αν θεωρούν αναγκαία την διαφοροποιημένη διδασκαλία, όταν στη τάξη τους φοιτούν μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε πως η παρουσία μαθητών/τριών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη δεν καθιστά αναγκαία τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν, οι περισσότεροι από αυτούς τους μαθητές έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα, οπότε δε χρειάζεται να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, γιατί παρατηρούν πως «δε διαφέρουν από τους Έλληνες συμμαθητές τους σε κάτι». Ωστόσο, υπήρξαν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως σε αρκετές περιπτώσεις είναι αναγκαία η διαφοροποίηση της διδασκαλίας λόγω της παρουσίας μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, κυρίως εξαιτίας των αδυναμιών που παρουσιάζουν ορισμένοι στη κατανόηση ή/και χρήση της ελληνικής γλώσσας.

«Κοίτα, εγώ κάνω συνήθως 5η και 6η τάξη, οπότε τα αλλοδαπά παιδιά είναι ήδη χρόνια στην Ελλάδα, μιλάνε τη γλώσσα. Άρα δε διαφέρουν.» (E10¹)

Αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως αυτή δεν σχετίζεται με το εθνοπολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, καθώς υποστηρίζουν πως δεν παρατηρούν διαφορές στη συμμετοχή Ελλήνων και μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Αναφέρουν άλλα στοιχεία ως παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, με βασικότερο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Kalantzis, Cope & Arvanitis, 2013). Έτσι, οι μαθητές που είναι περισσότερο εσωστρεφείς δε συμμετέχουν ιδιαίτερος στο μάθημα, κάτι που κάνουν οι εξωστρεφείς μαθητές, ενώ ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, με τη συμμετοχή των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, και κυρίως σε αυτό της Γλώσσας, είναι το αν αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη γλώσσα ή όχι, όπως για παράδειγμα με την ορθογραφία, κάτι που ωστόσο θεωρούν ότι δε σχετίζεται πάντα με την εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών, καθώς η δυσκολία ενός παιδιού να εκφραστεί προφορικά πιθανό να οφείλεται σε μαθησιακές δυσκολίες ή ψυχολογικά προβλήματα (π.χ. από απώλεια γονέα, διαζύγιο) κάτι που αφορά και τους Έλληνες μαθητές.

«Η συμμετοχή τους επηρεάζεται από το χαρακτήρα τους, από την ιδιοσυγκρασία τους.» (E14)

«Δε νομίζω να επηρεάζει (η εθνικότητα). Αφού δε διαφέρουν σ' αυτό από τους Έλληνες.» (E16)

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης και υποθέσεις που σχετίζονται με το αν θεωρούν ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο θα πρέπει να τους παρέχεται από το ελληνικό σχολείο και το αν θεωρούν ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας σχετίζεται με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δύο σχολικών τύπων τάχθηκε υπέρ της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των μαθητών στο ελληνικό σχολείο (Δαμανάκης, 2003, Cummins, 2005, Κεσίδου, 2009, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, 2012). Υποστήριξαν πως οι μαθητές είναι σημαντικό να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα, τόσο γιατί δεν πρέπει να ξεχάσουν τις ρίζες και τη ταυτότητά τους και οι γονείς τους δεν είναι σε θέση να τους τη διδάξουν σε επίπεδο γραμματικής και συντακτικού όσο και γιατί στη βάση της μητρικής θα μπορέσουν να μάθουν καλύτερα τη δεύτερη γλώσσα, την ελληνική. Μάλιστα, θεωρούν ότι είναι καλό και οι Έλληνες να μαθαίνουν τις γλώσσες των συμμαθητών τους, και να μην επιλέγουν μόνο τις γλώσσες προηγμένων οικονομικά χωρών. Παρ' όλα αυτά, ορισμένοι από αυτούς υποστήριξαν πως η μητρική γλώσσα θα πρέπει να διδάσκεται μόνο στα σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, δηλαδή κυρίως σε διαπολιτισμικά σχολεία, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν.

«Καλό είναι τα παιδιά να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και απ' το ελληνικό σχολείο, αλλά μόνο στα διαπολιτισμικά σχολεία. [...] Βεβαίως θα μπορούσε και στα υπόλοιπα αν ήταν μεγάλο το ποσοστό αυτών των παιδιών. Σε μας είναι λίγα τα παιδιά.» (E1)

«Και θεωρώ ότι ο πλούτος κάθε γλώσσας δεν πρέπει να χάνεται. Εγώ θεωρώ πάρα πολύ σημαντική για τα παιδιά τη μητρική γλώσσα και να τη διδάσκονται από το σχολείο.» (E16)

Από την άλλη, υπήρξαν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί, κυρίως από τα γενικά σχολεία, που υποστήριξαν την άποψη ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας δημιουργεί πρόβλημα στην εκμάθηση της ελληνικής για τα αλλοδαπά παιδιά που την ακούν και τη μιλούν στο σπίτι, κάτι που μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στη πρόοδό τους στο σχολείο. Αναφέρθηκε, βέβαια, από τους ίδιους πως ενώ θεωρητικά είναι καλό οι μαθητές αυτοί να γνωρίζουν και να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, πρακτικά είναι αδύνατο, γιατί «πρέπει να έχουν μία γλώσσα».

Σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας, οι έννοιες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη κατηγορία ήταν «αντικειμενικότητα», «ιστορική αλήθεια», «εθνική συνείδηση», «στερεότυπα». Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δύο σχολικών τύπων θεωρεί πως είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προσέχει πώς τη διδάσκει σε μια τάξη με αλλοδαπά παιδιά, γιατί μπορεί να νιώσουν άβολα από αναφορές που παρουσιάζουν τη πατρίδα τους ως εχθρό της Ελλάδας, γι' αυτό και είναι προτιμότερο τα παιδιά αυτά να μη μαθαίνουν ότι υπήρξαν ιστορικά εχθροί με την Ελλάδα. Από την άλλη μεριά, όμως, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί, κυρίως από τα γενικά σχολεία, που ανέφεραν πως παρά το γεγονός ότι θεωρητικά η Ιστορία πρέπει να διδάσκεται όσο πιο αντικειμενικά γίνεται, στη πράξη είναι καλό ο εκπαιδευτικός να στηρίζει την Ελλάδα και τους Έλληνες, ακόμα και στις ιστορικές περιπτώσεις που δεν θα έπρεπε, γιατί είναι πιο σημαντική η διαμόρφωση εθνικής συνείδησης.

«Θεωρητικά θα σου πω ότι γίνεται όσο πιο αντικειμενικά. Στην πράξη δεν ξέρω αν θα το κάνω όμως, θα πω και την άλλη πλευρά, αλλά θα στηρίξω έμμεσα τη δική μας πλευρά ακόμα και αν ξέρω ότι κάπου έχουμε άδικο. [...] Αυτό με γνώμονα ότι πρέπει να στηρίξω τον τόπο μου, ας πούμε.» (E3)

Αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών, ο τρόπος διδασκαλίας του στηρίζεται σε διαφορετικές υποθέσεις των εκπαιδευτικών και επιδιώκει διαφορετικούς στόχους. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, κυρίως από τα γενικά σχολεία, αναφέρθηκαν στην ανάγκη «διδασκαλίας του Χριστιανισμού» και της «ορθόδοξης πίστης», ενώ άλλοι έκαναν λόγο για «σεβασμό στις άλλες θρησκείες» μέσα από τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις αλλαγές στο περιεχόμενο των Θρησκευτικών με κριτήριο μεταξύ άλλων τη συμπερίληψη «θεωρήσεων διαχριστιανικής και διαθρησκευτικής μάθησης, διαλόγου, συνεργασίας και συλλογικότητας» (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017, ΦΕΚ 2104,τ.Β',19-6-2017: 21048).

Οι εκπαιδευτικοί, στη πλειοψηφία τους από τα γενικά σχολεία, ανέφεραν την ανάγκη επαφής που θεωρούν ότι πρέπει να έχουν οι αλλόθρησκοι μαθητές με τον Χριστιανισμό, γιατί αφενός είναι καλό τα παιδιά να μαθαίνουν στα Θρησκευτικά για όλες τις θρησκείες, αφετέρου όμως είναι βασικό να κατανοήσουν καλύτερα την αξία κυρίως του Χριστιανισμού, θρησκεία που θεωρούν «ανοιχτή» και σε άλλες θρησκείες. Ακόμη, πολλοί από αυτούς ανέφεραν ότι το ελληνικό σχολείο δεν είναι υπεύθυνο για τη διδασκαλία της θρησκείας των αλλόθρησκων μαθητών, αλλά το δικό τους κράτος, όπως συμβαίνει αντίστοιχα και για τη θρησκεία των Ελλήνων στο εξωτερικό, και ότι στο Δημοτικό δεν θα έπρεπε να υπάρχει στα Θρησκευτικά το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας, γιατί τα παιδιά δεν έχουν αποκτήσει ακόμα τις γνωστικές βάσεις πάνω στον ορθόδοξο χριστιανισμό, για να μπορούν να τον συγκρίνουν με άλλες θρησκείες. Από την άλλη, αρκετοί εκπαιδευτικοί από τα διαπολιτισμικά σχολεία, ανέφεραν πως τα Θρησκευτικά δε θα έπρεπε να διδάσκονται στο Δημοτικό σχολείο.

«Τα βιβλία κατά τη γνώμη μου σε ένα μεγάλο ποσοστό, 90% θα έλεγα, είναι πάρα πολύ καλά γραμμένα όσον αφορά το ορθόδοξο μέρος τους. Το υπόλοιπο 10% όμως, που αφορά το πολυπολιτισμικό κομμάτι, δεν θα έπρεπε να υπάρχει. Ένα παιδί για να μπορέσει να συγκρίνει τις θρησκείες θα πρέπει να έχει μια βάση.» (Ε7)

«Δεν θα δίδασκα Θρησκευτικά αν ήταν στο χέρι μου. Διότι η μεταφυσική ανησυχία είναι κάτι που αφορά την οικογένεια, το παιδί θα πάρει από εκεί τις πρώτες απαντήσεις του. Στο δημοτικό αυτό δεν έχει θέση. [...] Σε μεγαλύτερες τάξεις θα δίδασκα το μάθημα της ηθικής.» (Ε14)

Τέλος, σημαντικό στοιχείο που αφορά τον τρόπο διαχείρισης της ετερότητας είναι και η αξιοποίηση του εθνοπολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδακτική διαδικασία, αξιοποίηση που συνίσταται και στις αναφορές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στα εθνοπολιτισμικά στοιχεία των μαθητών τους, όπως τη γλώσσα, τα έθιμα, τις παραδόσεις τους κ.ά. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και από τους δύο σχολικούς τύπους υποστήριξαν πως μόνο αποσπασματικά μπορεί να αναφέρουν κάτι σχετικό με το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους και πως όσες κι αν είναι οι ευκαιρίες τέτοιων αναφορών, είτε στα σχολικά εγχειρίδια, είτε στο λόγο των μαθητών, Ελλήνων και εθνοπολιτισμικά διαφερόντων, επαφίεται στη κρίση τους το αν και σε ποιο βαθμό θα τις αξιοποιήσουν.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών και των δύο σχολικών τύπων θεωρεί τέτοιου είδους αναφορές μέσα στη τάξη μεγάλο κέρδος και για τους Έλληνες μαθητές, καθώς, όπως αναφέρουν, η αναφορά στο διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντές τους και εμπλουτίζει τις γνώσεις τους. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει και να βοηθά στην ανάδειξη της διαφορετικότητας.

«Ναι, όταν ανέφερε ότι εμείς έχουμε Τεμένη, με ρωτήσαν τα παιδιά τι είναι αυτό και τους απάντησα, κάτι αντίστοιχο με τις εκκλησίες τις δικές μας. Μου λένε τα παιδιά ότι αυτοί δεν πιστεύουν στον Θεό και τους λέω ότι ο Θεός είναι ένας απλά αυτοί τον λένε αλλιώς. [...] Είναι καλό να υπάρχουν αυτά στις τάξεις.» (Ε2)

Από την άλλη, υπήρχαν και περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί, κατά βάση από τα γενικά σχολεία, θεώρησαν ότι οι αναφορές στα εθνοπολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μπορεί να μην επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς μπορεί να οδηγήσουν στη στοχοποίηση των μαθητών αυτών εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής τους ετερότητας.

«Τρία χρόνια συμμαθητές και δεν έτυχε να αναφερθεί ότι αυτά τα κορίτσια είναι από την Αλβανία. Μένουν και σε άλλο χωριό. Δεν έτυχε να το πούμε κι εμείς. Το αποφεύγαμε κι εμείς, δεν υπήρχε λόγος να διακριθεί το ένα από το άλλο...» (Ε1)

5. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Αρχικά είναι σημαντικό να αναφερθεί πως από την έρευνα προέκυψαν δύο βασικές κατηγορίες στις οποίες μπορούμε να διακρίνουμε τους εκπαιδευτικούς με βάση τη προσωπική θεωρία τους. Σχηματικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως ο πρώτος αφορά έναν προσανατολισμό «μονοπολιτισμικό» και «αφομοιωτικό» και ο δεύτερος είναι περισσότερο «πλουραλιστικός» και «διαπολιτισμικός».

Στη πρώτη κατηγορία ανήκει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα γενικά σχολεία (περίπου 8 στους 10) και ένας σχετικά μεγάλος αριθμός από τα διαπολιτισμικά σχολεία (περίπου 6 στους 10). Σε αυτή τη κατηγορία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ένταξη των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία θα πρέπει να γίνεται χωρίς τη διατήρηση των ιδιαιτερών εθνοπολιτισμικών στοιχείων τους, δε λαμβάνουν υπόψη την εθνοπολιτισμική ετερότητα των μαθητών κατά τη διδασκαλία τους και τάσσονται κατά της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, καθώς θεωρούν πως θα αποτελέσει εμπόδιο στην αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ακόμη, δε φάνηκε να αξιοποιούν τα εθνοπολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας, παρ' όλο που όλοι σχεδόν μίλησαν για την αξία αυτής της αξιοποίησης ως κέρδος τόσο για τους αλλοδαπούς όσο και για τους Έλληνες μαθητές.

Στην δεύτερη κατηγορία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προέρχονται από τα διαπολιτισμικά σχολεία, και συγκεκριμένα τα δύο από τρία σχολεία της έρευνας με τον μεγαλύτερο αριθμό αλλοδαπών μαθητών, και σε σχέση με την πρώτη κατηγορία αποτελούν μειοψηφία. Σε αυτή τη κατηγορία οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ένταξη των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία με την παράλληλη διατήρηση των εθνοπολιτισμικών στοιχείων τους. Ακόμη, ισχυρίζονται πως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όταν η σύνθεση της τάξης είναι πολυπολιτισμική, είναι απαραίτητη, προκειμένου να προσφέρει ο εκπαιδευτικός τη

βοήθεια που χρειάζεται ο κάθε αλλοδαπός μαθητής εξαιτίας ενδεχόμενων προβλημάτων που αντιμετωπίζει με τη γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας και τάσσονται υπέρ της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και μάλιστα με ευθύνη του ελληνικού σχολείου.

Όσον αφορά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη, αρχικά να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται κατά βάση με την έννοια της απεύθυνσης διαφορετικού βαθμού δυσκολίας ερωτήσεων και ανάθεσης ασκήσεων και με την έννοια της χρήσης απλοποιημένου λεξιλογίου. Από την έρευνα προέκυψε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, γενικών και διαπολιτισμικών σχολείων, υποστήριξαν την υπόθεση ότι «αν τα παιδιά με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα, τότε δε χρειάζεται να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, καθώς δε διαφέρουν από τους Έλληνες συμμαθητές τους». Ωστόσο, μια τέτοια υπόθεση δε συνάδει με τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν την κατάλληλη διδακτική τεχνογνωσία, όπως είναι η ικανότητα αναγνώρισης των ιδιαίτερων πολιτισμικών, γλωσσικών, κοινωνικών και μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους και η εξοικείωσή τους με τη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και απαιτήσεις μιας μεικτής εθνοπολιτισμικά τάξης (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, κυρίως από τα γενικά σχολεία και λιγότερο από τα διαπολιτισμικά, θεωρεί ότι η ανάγκη για εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών σε μια τάξη είναι μεγαλύτερη όσο περισσότερα είναι τα αλλοδαπά παιδιά σε αυτή. Η άποψη αυτή ωστόσο διαψεύδεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Δαμανάκης, 2003, Καραγιάννη, 2019, Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008), καθώς κάθε εκπαιδευτικός που εργάζεται σε μια πολυπολιτισμική τάξη, ανεξάρτητα από το αν οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν τη μειοψηφία ή τη πλειοψηφία της τάξης, οφείλει να διαχειρίζεται σύμφωνα με τις διαπολιτισμικές αρχές την εθνοπολιτισμική ετερότητα της τάξης του.

Αναφορικά με το εθνοπολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και τη συσχέτισή του με τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί πως η εθνοπολιτισμική προέλευση των μαθητών δεν αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται με τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Χωρίς να παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τη συμμετοχή ενός μαθητή στο μάθημα μπορεί να ποικίλουν, δε γίνεται να αγνοήσουμε πως πολλοί από αυτούς σχετίζονται με το εθνοπολιτισμικό του υπόβαθρο τουλάχιστον έμμεσα. Πλήθος μελετών και ερευνών (Δαμανάκης, 2003, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, 2012) έχει καταδείξει τον τρόπο που το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο επιδρά στην επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Η γνώση και χρήση της κυρίαρχης γλώσσας είναι παράγοντας επιτυχίας στο σχολείο (Hajisoteriou, 2012, Κεσίδου, 2009, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, 2012), γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τους/τις μαθητές/τριες με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, μια και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας

τούς κάνει περισσότερο άτολμους και απόμακρους κατά τη διδακτική διαδικασία. Αυτό σχετίζεται πολλές φορές και με το χαρακτήρα που επιδεικνύουν τα παιδιά στην τάξη, καθώς είναι γνωστό πως πολλές φορές τα παιδιά με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν προβλήματα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας (Ευαγγέλου, 2005, Εγυ, Adair & Dixon 2000).

Από την έρευνα αναδείχθηκαν και υποθέσεις που αφορούν τις θεωρίες της προσθετικής και αφαιρετικής διγλωσσίας. Η διαφορά στις υποθέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των δύο σχολικών τύπων ήταν αρκετά σημαντική, μια και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων και η μειοψηφία των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών υποστήριξαν τη θεωρία της αφαιρετικής διγλωσσίας, σύμφωνα με την οποία η γνώση της μητρικής γλώσσας επηρεάζει αρνητικά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και γι' αυτό το λόγο είναι προτιμότερο οι μαθητές να διδάσκονται αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα. Μια τέτοια άποψη έρχεται σε αντίθεση με τη σχετική βιβλιογραφία (Δαμανάκης, 2003, Cummins, 2005, Κεσίδου, 2009, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, 2012), σύμφωνα με την οποία η γνώση της μητρικής γλώσσας έχει τεράστια οφέλη και πλεονεκτήματα για τους μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς βοηθά στην καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (προσθετική διγλωσσία), ενώ ταυτόχρονα αποτελεί αξιοποίηση του μορφωτικού τους κεφαλαίου (Παπάζογλου, 2008).

Για το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας αναδείχθηκε μέσα από την παρούσα έρευνα μία αξιοσημείωτη διαφορά ανάμεσα στις υποθέσεις των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών τύπων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας, με τους περισσότερους να εργάζονται σε γενικά σχολεία, δε θεωρεί ότι η Ιστορία αναπαράγει εθνικά στερεότυπα και ότι παρουσιάζει μια διαστρεβλωμένη εικόνα υπέρ της ανωτερότητας του «εθνικού εαυτού». Ωστόσο, σύμφωνα με τον Λιάκο (2007: 31) «*Η ιστορία αποδίδει ορισμένες πλευρές του παρελθόντος, μέσα από ιδιαίτερες μορφές αναπαράστασης, οι οποίες εξαρτώνται από τους αντιληπτικούς τρόπους τους οποίους έχει αναπτύξει κάθε πολιτισμός*». Έτσι ο τρόπος που και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο της Ιστορίας είναι καθοριστικός για τον τρόπο που θα τη διδάξουν μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Έρευνα του Χατζηλέλεκα (2020) για τον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο και αν αυτός υλοποιείται σύμφωνα με τις αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έδειξε πως στη διδακτική μεθοδολογία δεν γίνεται λόγος για πολυπρισματική προσέγγιση των γεγονότων, ούτε ανάλυση από διαφορετικές οπτικές γωνίες, εύρημα με το οποίο συμφωνεί και η παρατήρηση της παρούσας έρευνας.

Για τα Θρησκευτικά, παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας υποστήριξε πως οι αναφορές σε άλλες θρησκείες στο πλαίσιο των Θρησκευτικών είναι επιβεβλημένη, ιδιαιτέρως σε μια πολυπολιτισμική τάξη, αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί, από τα γενικά δημοτικά σχολεία κυρίως, που έκαναν λόγο για «τον κίνδυνο που διατρέχει η θρησκεία μας από τις αναφορές σε άλλες θρησκείες» και «τον κίνδυνο απώλειας της ατομικότητάς μας». Σύμφωνα με την UNESCO (2003), είναι πολλές οι διχογνωμίες που

εγείρονται στο πλαίσιο των Θρησκευτικών και οι οποίες επηρεάζουν τη διδακτική τους προσέγγιση. Οι αντικρουόμενες αυτές απόψεις αφορούν αφενός την άποψη που θέλει τη θρησκεία να αποτελεί ιδιωτική υπόθεση που δεν αφορά το σχολείο και αφετέρου την άποψη που υποστηρίζει ότι τα Θρησκευτικά είναι ένα μάθημα μύησης στο ορθόδοξο δόγμα, μια προέκταση του κατηχητικού έργου της Εκκλησίας (Πρέντος, 2014). Από την παρούσα έρευνα αναδείχθηκε η εν λόγω διχογνωμία, φανερώνοντας παράλληλα και τη διαφορά στις θεωρίες των εκπαιδευτικών ανάμεσα στους δύο σχολικούς τύπους, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υποστηρίζει το «άνοιγμα» των Θρησκευτικών στις άλλες θρησκείες προέρχεται από τα διαπολιτισμικά σχολεία.

Τέλος, όσον αφορά την παιδαγωγική διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και συγκεκριμένα τις αναφορές των εκπαιδευτικών στα εθνοπολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών τους κατά τη διδακτική διαδικασία, από την έρευνα φάνηκε πως περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς από τα γενικά σχολεία δεν έκαναν καμία αναφορά στα στοιχεία αυτά, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί από τα διαπολιτισμικά σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών αναφέρονταν πιο συχνά σε στοιχεία της πατρίδας των αλλοδαπών μαθητών τους, κάτι που φανερώνει πως η αξιοποίηση του εθνοπολιτισμικού κεφαλαίου στη συνείδηση των εκπαιδευτικών αποτελεί συνάρτηση του αριθμού τους μέσα στη τάξη. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Arneback & Jämte (2022), η οποία διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν τη διαπολιτισμική προσέγγιση στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας το έκαναν κυρίως στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές/τριες με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούσαν πλειοψηφία. Μια τέτοια πρακτική, ωστόσο, είναι λανθασμένη, αφού η ανάδειξη και αξιοποίηση της ετερότητας δεν είναι θέμα που πρέπει να απασχολεί μόνο τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μεγάλο αριθμό παιδιών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά το σύνολο των εκπαιδευτικών, καθώς η διαπολιτισμικότητα αποτελεί αναγκαιότητα της εποχής και βασικό χαρακτηριστικό κάθε σχολικής τάξης, κάτι που επιβεβαιώνεται από πλήθος μελετών και ερευνών (Γιαννίκας, 2011, Κεσίδου, 2009, Νικολάου, 2011β).

Εν κατακλείδι, συγκρίνοντας τους εκπαιδευτικούς από τους δύο σχολικούς τύπους, διαψεύδεται η αρχική υπόθεσή μας ότι οι θεωρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών θα διαφέρουν με βάση το σχολικό τύπο στον οποίο εργάζονται, καθώς οι θεωρίες και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών από το διαπολιτισμικό σχολείο στο οποίο φοιτούσαν περισσότεροι Έλληνες μαθητές και λιγότεροι αλλοδαποί δε φάνηκε να διαφοροποιούνται ιδιαίτερα από αυτές των εκπαιδευτικών από τα γενικά σχολεία. Από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα μόνο αυτοί που εργάζονταν στα δύο από τα τρία διαπολιτισμικά σχολεία, στα οποία ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών ήταν αρκετά μεγαλύτερος από αυτόν των Ελλήνων, φάνηκε να παρουσιάζουν διαφοροποιημένες θεωρίες και πρακτικές στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας.

Έτσι, ο χαρακτηρισμός ενός σχολείου ως διαπολιτισμικού δεν καθιστά κατ' ανάγκη και το περιβάλλον του «διαπολιτισμικά προσανατολισμένο», με την έννοια της γνώσης και χρήσης των διαπολιτισμικών αρχών από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Από την έρευνα φάνηκε πως μόνο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν για μακρό χρονικό διάστημα με μεγάλο αριθμό παιδιών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο είχαν γνώση των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εφάρμοζαν πρακτικές διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας κατά τη διδακτική διαδικασία.

Σημείωση

1. E10= Εκπαιδευτικός 10.

Βιβλιογραφία

- Arneback, E. & Jämte, J. (2022) "How to counteract racism in education-A typology of teachers' anti-racist actions". *Race Ethnicity and Education*, 25(2), 192-211.
- Banks, J. (2006) *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. Wiley. Jossey – Bass.
- Beckett, G. H. & M. Kobayashi (2020) A Meta-study of an Ethnographic Research in a Multicultural and Multilingual Community: Negotiations, Resources, and Dilemmas. *American Journal of Qualitative Research*, 4(1), 85-106.
- Burkett, B. (2014) Developing a personal theory of teaching practice: The role of reflection. *Korea TESOL Journal*, 11 (1), 19-34.
- Γιαννίκας, Α. (2011) *Η παιδαγωγική και η διδακτική διάσταση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γκόβαρης, Χ. (2001) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Christmann, U., Groeben, N. & Schreier, M. (1999) *Subjektive Theorien-Rekonstruktion und Dialog-Konsens*. SPIEL 18, H. 1, 138-153.
- Creswell, J. (2011) *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Cuadra-Martinez, D., Castro, P., Vystrčilová, P. & Jancic Mogliacci, R. (2017) A Review of Research on Teachers' Subjective Theories: Contributions to the Study of Teacher Education. *Psychology and Education*. 54 (3), 1-22.
- Cummins, J. (2005) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2003) *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, 7η ανατυπ., Αθήνα: Gutenberg.
- Dann, H. D. (1989) Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften [Subjective theories as the basis for successful teacher action]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* [Contributions to teacher education], 7 (2), 247-254.
- Dann, H. D. (1994) Pädagogisches verstehen: Subjektive theorien und erfolgreiches handeln von lehrkräften [Pedagogical understanding: Subjective theories and successful action by teachers]. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Eds.), *Verstehen: Psychologischer prozess und didaktische Aufgabe* [Understanding: Psychological process and didactic task] (pp. 163-181). Huber.
- Dempsey, N. P. (2010) Stimulated recall interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology*, 33, 349-367.
- Dietrich, I. (2006) Education and multiculturalism - changing demands to schools [Proceedings]. In D. Chatzidimou & Vitsilaki, C. (Ed.), *School in the information society and multiculturalism* (pp. 45-60). ΙΑ΄ International Conference, Rhodes, Thessaloniki.
- Domingo, S. & N. Guerrero (2018) Extent of Students' Practices as Digital Citizens in the 21st century. *Research in Social Sciences and Technology*, 3 (1), 134-148.
- Ευαγγέλου, Ο. (2005) *Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου: οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Eyou, M. L., Adair, V. & Dixon, R. (2000) "Cultural identity and psychological adjustment of adolescent Chinese immigrants in New Zealand". *Journal of Adolescence*, 23, 531-543.
- Ferris, E. (2019) Lessons of Policing and Exclusion. *Journal of Culture and Values in Education*, 2 (3), 25-43. <https://doi.org/10.46303/jcve.03.02.2>
- Gibbs, B. (2020) Critical teaching in classrooms of healing: Struggles and testimonios. *Journal of Curriculum Studies Research*, 2 (1), 95-111.
- Govaris, C. & S. Kaldi (2010) *The Educational Challenge of Cultural Diversity in the International Context*. Waxmann Verlag.
- Groebe, N. & Scheele, B. (2001) Dialogue-Hermeneutic Method and the "Research Program Subjective Theories" [9 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1), Art. 10.
- Groebe, N., D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (1988) *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* [The Subjective Theories research program. An introduction to the psychology of the reflexive subject]. Francke.

- Gropas, R. & A. Triandafyllidou (2011) Greek education policy and the challenge of migration: An 'intercultural' view of assimilation. *Race Ethnicity & Education*, 14 (3), 399-419.
- Gurer, C. (2019) Refugee Perspectives on Integration in Germany. *American Journal of Qualitative Research*, 3 (2), 52-70.
- Hajisoteriou, C. (2012) "Intercultural education set forward: operational strategies and procedures in Cypriot classrooms". *Intercultural Education*, 23 (2), 133-146.
- Hajisoteriou, C. & P. Angelides (2013) The politics of intercultural education in Cyprus. *Education Inquiry*, 4 (1), 103-123.
- Hajisoteriou, C. & P. Angelides (2016) "Intercultural education in situ: Examining intercultural policy in Cyprus in the context of European integration". *Journal for Multicultural Education*, 10 (1), p. 33-52.
- Haw, K. & Hadfield, M. (2011) *Video in social science research*. Great Britain: Routledge.
- Heine, Lena & Schramm, Karen (2007) Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In Helmut J. Vollmer (Hrsg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse* (S.167–206). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Θεοδοσιάδου, Κ. & Β. Παπαδοπούλου (2014) Προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές τους στις ελληνικές τάξεις. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Φλώρινα 28-30 Νοεμβρίου 2014, σελ. 543-555.
- Inglis, C. (2008) *Planning for cultural diversity*. UNESCO.
- Καραγιάννη, Ε. (2019) Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 362-372.
- Κεσίδου, Α. (2009) «Πολιτισμικός πλουραλισμός και πολυγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: ένα Πρόγραμμα παρέμβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου «Συνομιλώντας με τις γλώσσες - πολιτισμούς». 12-14 Δεκεμβρίου 2008: 696-709.
- Κεσίδου, Α. & Β. Παπαδοπούλου (2008) «Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55.
- Kalantzis, M., Cope, W. & Arvanitis, E. (2013) *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kaldi, S., C. Govaris & D. Filippatou (2017) Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative & International Education*, 48 (1), 2-20.

- Kindermann, K. & Riegel, U. (2016) Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. *FORUM: Qualitative sozialforschung*, 17 (2), Art 1.
- Konrad K. (2010) Lautes Denken. In: Mey G., Mruck K. (eds) *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Λιάκος Α (2007) *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*; Αθήνα: Πόλις
- Μάγος, Κ. (2004) *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (1996) *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπόλκας, Ν. Χ. (2015) *Πολιτικές μετανάστευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ελλάδα-Στρατηγικές Ένταξης*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2005) *Second language research: methodology and design*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Moreland, J. & Cowie, B. (2007) Young children taking pictures of technology and science (pp. 10): University of Waikato.
- Νικολάου, Γ. (2004) «Διαπολιτισμική επικοινωνία στο πολύχρωμο σχολείο του διεθνούς περιβάλλοντος». Στο *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. Το δημόσιο σχολείο στο νέο περιβάλλον*. Πρακτικά του 18^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. και Π.Ο.Ε.Δ. Αθήνα: Press Line, σ.σ. 69-77.
- Νικολάου, Γ. (2011α) Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011β) *Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Προσβάσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf> [Ανακτήθηκε 16-12-2020].
- Ξωχέλλης, Π. (2005) *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ο. Ευαγγέλου (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ο. Ευαγγέλου (2012) *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένταξη και Σχολικές Επιδόσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

- Παπαδοπούλου, Β. (2008) «Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική Τάξη». Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, σελ. 53-65.
- Παπαδοπούλου, Β. (2015) *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπάζογλου, Ι. (2008) «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο». *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-87.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πρέντος, Κ. (2014) *Οι μη χριστιανικές θρησκείες στο μάθημα των Θρησκευτικών του Δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Θεολογική σχολή, Τμήμα Θεολογίας.
- Palaiologou, N. (2013) The path of intercultural education in Greece during the last three decades: Reflections on educational policies and thoughts about next steps. *International Journal of Education for Diversities (IJE4D)*, 1, Article 61.
- Palaiologou, N. (2020) *Rethinking intercultural education in times of migration and displacement*. Cambridge Scholars Publishing.
- Palaiologou, N., A. Kameas, V. Prekate & M. Lontou (2019) *Refugee hospitality center in Athens as a case study: Good (and not-so-good) practices* [Proceedings]. Conference Migrant children's integration and education in Europe: Approaches, methodologies and policies, Fundació Antoni Tàpies, Barcelona.
- Palaiologou, N., Nikolaou, G., Lontou, M. & Prekate, V. (2020) Identities and linguistic landscapes of unaccompanied refugee minors: A case study from Greece, *Multicultural Education Review*.
- Papadopoulou, V., Theodosiadou, K. & Palaiologou, N. (2020) "Teachers' Personal Theories of Teaching: Managing Cultural Diversity in Mainstream Public Primary Schools in Greece", *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, Vol. 7(2), p. 195-211.
- Papamichael, E. (2008) Greek-Cypriot teachers' understandings of intercultural education in an increasingly diverse society. *The Cyprus review*, 20 (2), p. 51-78.
- Ραγκκάς, Γ. (2017) *Πολυπολιτισμός και κοινωνική συνοχή: Έλληνες και μετανάστες στη γειτονιά του Αγίου Παντελεήμονα*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Ratini, T. (2019) Refugee. *American Journal of Qualitative Research*, 3(2), 97-99.
- Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). Macmillan.

- Scheele, B. & Groeben, N. (1988) Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien [The Subjective Theories Research Program]. *Fremdsprachen Lehren & Lernen* [Foreign Languages Teaching and Learning], 27, 12-32.
- Scheele, B. & N. Groeben (1998) Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien [The Subjective Theories Research Program]. *Fremdsprachen Lehren & Lernen* [Foreign Languages Teaching and Learning], 27, 12-32.
- Sharan, Y. (2010) Cooperative learning: A diversified pedagogy for diverse classrooms. *Intercultural Education*, 21(3), 195-203.
- Sime, D. (2006) What do learners make of teachers' gestures in the language classroom? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44(2), 211-230.
- Straub, J. & Weidemann, D. (2015) *Handelnde Subjekte. «Subjektive Theorien» als Gegenstand der verstehend- erklärenden Psychologie*. Gießen: Psychosozial.
- Tsaliki, E. (2012) *Intercultural education in Greece the case of thirteen primary schools* [Doctoral thesis, University of London].
- UNESCO (2003) Education and Religion: The Paths of Tolerance», *Prospects*, Quarterly Review of Comparative Education. Vol. XXXIII, no. 2, p.214.
- Yusoff, N. (2019) Cultural heritage, Emotion, Acculturation, Ethnic minority, Valence. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(3), 53-63.
- Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017/19-6-2017 (ΦΕΚ 2104,τ.Β') *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*.
- Χατζηλέκας, Δ. (2020) Η διαπολιτισμική διδασκαλία της Ιστορίας σε μικτή τάξη στην Στ' Δημοτικού, μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το σχολικό εγχειρίδιο και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *International Journal of Educational Innovation*, Vol. 2(6), p. 124-135.

Η ΜΑΙΕΥΤΙΚΗ ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ ΩΣ ΥΨΙΣΤΗ ΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΡΧΗ ΚΑΤΑ ΠΛΑΤΩΝΑ

THE MAIEUTIC METHOD COMBINED WITH DIALECTIC AS THE HIGHEST PEDAGOGICAL PRINCIPLE ACCORDING TO PLATO

Γεώργιος Κουμάκης
Επ. Καθηγητής Φιλοσοφίας
g.koumakis@yahoo.gr

Περίληψη

Ο Πλάτων είναι ο μοναδικός φιλόσοφος στην ιστορία του φιλοσοφικού στοχασμού, ο οποίος δήλωσε με ιδιαίτερη έμφαση ότι ούτε είπε ούτε έγραψε τη φιλοσοφία του, διότι αυτή ούτε λέγεται ούτε γράφεται, όπως τα άλλα μαθήματα, εξαιτίας της αδυναμίας του λόγου να συλλάβει ικανοποιητικά την ουσία των όντων. Το θέμα αυτό εγείρει αναπόφευκτα το ερώτημα πώς δίδασκε και έγραφε τη φιλοσοφία του. Ο ίδιος απαντά ότι χρησιμοποιούσε τη μαιευτική μέθοδο με μια λανθάνουσα διαλεκτική, την οποία έπρεπε να αποκαλύψει ο μαθητής, ώστε να δημιουργήσει μόνος του τη γνώση. Αυτό σημαίνει ότι δεν έδινε έτοιμη τροφή, δηλαδή γνώση στον μαθητή, αλλά προσπαθούσε με κατάλληλες ερωτήσεις να εκμαιεύσει, δηλαδή να αποσπάσει την απάντηση από τον συνομιλητή του, ο οποίος με μικρή βοήθεια, δηλαδή λίγες ενδείξεις, βρίσκει το ζητούμενο γεννώντας έτσι τη γνώση. Ο δάσκαλος παρέχει τη γνώση όχι με σαφήνεια και καθαρότητα, αλλά υπό μορφή αίνιγματος, του οποίου καλείται ο μαθητής να βρει τη λύση, δημιουργώντας έτσι μόνος του τη γνώση, πράγμα που επιτυγχάνεται με το δεύτερο στάδιο της διαλεκτικής μεθόδου, που έγκειται στο να κατανοήσει, δηλαδή να φανερώσει την κρυμμένη διαλεκτική του δασκάλου του.

Αυτό σημαίνει περαιτέρω ότι το αίνιγμα, που προβάλλεται υπό τον τύπο της κρυμμένης, λανθάνουσας και αφανούς διαλεκτικής, τίθεται ως αντικείμενο έρευνας στον μαθητή, ο οποίος φανερώνοντάς την, δηλαδή εξηγώντας την με τεκμηριωμένα επιχειρήματα και κατ' επέκταση λύνοντας το προβαλλόμενο αίνιγμα, γεννά γνήσια και αυτόνομη γνώση. Το πιο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα συνδυασμού μαιευτικής και διαλεκτικής μεθόδου είναι ο αινιγματικός και ο πιο σκοτεινός διάλογος *Παρμενίδης*. Έτσι στο λεγόμενο παιδαγωγικό τρίγωνο, δάσκαλος, μαθητής, διδασκτέα ύλη, πρωταρχικό ρόλο για την αυτόνομη γέννηση της γνώσης παίζει η ακολουθητέα μέθοδος. Η σπουδαιότητα της κατάλληλης μεθόδου για την απόκτηση της γνώσης επισημάνθηκε πολλούς αιώνες αργότερα και από τον Γάλλο φιλόσοφο Descartes. Η διαλεκτική συνεπώς είναι το αποδοτικότερο μέσον, δηλαδή το όργανο, δια του οποίου με την καθοδήγηση του δασκάλου, γεννάται η γνώση κατά την ενασχόληση με το πράγμα. Όλη αυτή η διαδικασία λέγεται μαιευτική επιστήμη ή τέχνη, αφού σκοπός της διαλεκτικής είναι η αυτόνομη παραγωγή βέβαιης γνώσης

και υψηλού ήθους δια του παραδείγματος, και όχι μάθησης με την απομνημόνευση. Η ακολουθητέα μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο και την πεμπτουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η χρήση της μαιευτικής μεθόδου αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του ανθρώπου για ανοιχτό ορίζοντα της γνωστικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά

Πλάτων, μαιευτική, διαλεκτική, δάσκαλος, παιδαγωγική αρχή.

Abstract

Plato is the only philosopher in the history of philosophical thought to have stated with particular emphasis that he neither spoke nor wrote his philosophy, because it can neither be spoken nor written like other lessons, due to the inability of logos to satisfactorily grasp the essence of beings. The question which thus inevitably arises is how Plato taught and wrote his philosophy. His own answer is that he used the maieutic method with a latent dialectic, which the student had to reveal in order to create knowledge himself. This means that Plato did not provide his student with ready food, i.e. knowledge, but attempted via appropriate questions to elicit, like a midwife, the answer from his interlocutor. The latter, with a little help, meaning a few indications, finds the answer, thereby giving birth to knowledge. The teacher does not provide knowledge clearly and unambiguously, but in the form of a riddle which the student is called upon to solve, thereby creating knowledge himself, this is achieved through the second stage of the dialectic method, which consists in understanding, i.e. revealing, the teacher's hidden dialectic.

This further means that the riddle, which is put forward in the form of a hidden, latent and unseen dialectic, is presented as the object of inquiry to the student, who by revealing it, i.e. by explaining it with substantiated arguments and by extension solving the presented riddle, gives birth to genuine and autonomous knowledge. The most representative example of a combination of the maieutic and the dialectic method is Plato's enigmatic and most obscure dialogue, the *Parmenides*. Thus, in the so-called pedagogical triangle of teacher, student and material taught, the primary role in the autonomous birth of knowledge is played by the method followed. The importance of the appropriate method to the acquisition of knowledge was noted many centuries later by the French philosopher Descartes. Dialectic is consequently the most effective means, the tool, by which, with the teacher's guidance, knowledge is born during the course of engagement with the issue. This whole process is called the maieutic science or art, since the aim of dialectic is the autonomous production of certain knowledge and high ethos by example, rather than rote learning. The teaching method followed is the primary element and the quintessence of the teaching process. The use of the maieutic method is intended to develop the human critical faculty, providing the cognitive process with an open horizon.

Key words

Plato, maieutic, dialectic, teacher, pedagogical principle.

1. Γιατί ο Πλάτων δεν «έγραψε» τη φιλοσοφία του;

Με βάση ορισμένες ενδείξεις θα μπορούσε ίσως να κατανοηθεί καλύτερα γιατί ο Πλάτων προτίμησε να μην γράψει τη φιλοσοφία του κατά τον παγιωμένο και καθιερωμένο τρόπο που γράφονται τα άλλα μαθήματα.¹ Στο θεωρητικό επίπεδο και κυρίως στη φιλοσοφία, ιδιαίτερα δε στη διαλεκτική, που είναι το κορύφωμά της, παρεισδύει η αμφισημία και η σκοτεινότητα λέξεων και φράσεων. Ο λόγος, είτε προφορικός είτε γραπτός είναι αυτός, αδυνατεί να εκφράσει σε ικανοποιητικό βαθμό την ουσία των όντων. Εκείνο, που μπορεί να διατυπώσει, είναι η ποιότητά τους, πράγμα όμως που δεν επαρκεί για την εκ βάθους σύλληψη του ορισμού ενός πράγματος (Επ. Ζ' 342e-343a). Με δεδομένη την αδυναμία αυτήν του λόγου ο Πλάτων έκρινε ότι θα ήταν μάταιος κόπος να επιχειρήσει τη συγγραφή ενός φιλοσοφικού πονήματος ή να πει τη φιλοσοφία του προφορικά, πολύ δε περισσότερο να την γράψει, διότι αυτό θα ήταν κενοδοξία και μάταιος κόπος.² Την είπε και την έγραψε ωστόσο με άλλον τρόπον και συγκεκριμένα υπό τύπον αινίγματος, όπως ακριβώς αινιγματικά έκανε τις διαλέξεις του για το Αγαθό (*Περὶ ἀγαθοῦ*), κατά τη μαρτυρία τουλάχιστον των ακροατών και μαθητών του.³ Ο Πλάτων δηλαδή είπε και έγραψε επιστημονικά τη φιλοσοφία του στις ψυχές των φιλοσοφούντων ακροατών του,⁴ οι οποίοι θα να είναι ικανοί να την ανεύρουν και να την κατανοήσουν με μικρή ένδειξη.⁵ Η στάση αυτή του Σωκράτη ενέχει σημαντική παιδαγωγική βαρύτητα και αποτελεί την ύψιστη παιδαγωγική αρχή, διότι ο τρόπος αυτός διδασκαλίας είναι ο πιο αποδοτικός και παραγωγικός, αφού το άτομο μπορεί αυτοδύναμα με φιλομάθεια να διευρύνει πολύ τον ορίζοντα της μάθησης και του στοχασμού του κατά τον τελειότερο και ασφαλέστερο τρόπο. Αναπτύσσεται έτσι η αυτενέργεια και η αυτόνομη δημιουργία χωρίς πολλές εξαρτήσεις από άλλους. Ότι ανακαλύπτει κανείς μόνος του είναι στερεότερη και μονιμότερη γνώση από εκείνη, που δέχεται άκριτα από άλλους, που μπορεί εύκολα να λησμονηθεί, αφού λείπει η προσωπική σφραγίδα της δημιουργίας και επομένως είναι αμφιβόλου εγκυρότητας και βεβαιότητας. Προϋπόθεση βέβαια για την αποδοτικότερη κατάκτηση ή αναζήτηση της αληθινής τέχνης του λόγου είναι κατά Πλάτωνα τρία πράγματα: α) η φύση, δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, β) η επιστήμη και γ) η άσκηση (μελέτη *Φαῖδρ.*, 269c8-d6). Κατ' άλλη παρεμφερή διατύπωση του Πλάτωνα τα τρία πράγματα που απαιτούνται στην αγωγή και στη μόρφωση είναι: α) να είναι κανείς συγγενής (να έχει δηλαδή φυσική κλίση) προς το εκάστοτε εξεταζόμενο πράγμα., β) να μαθαίνει εύκολα, να έχει δηλαδή κανείς υψηλό δείκτη νοημοσύνης (ευμάθεια), και γ) να έχει καλή μνήμη (μνήμων). Επισημαίνει όμως ότι τα τρία αυτά στοιχεία είναι απολύτως απαραίτητο να υπάρχουν όλα ταυτόχρονα, αφού δεν επιτρέπεται η έλλειψη κανενός, διαφορετικά δεν θα μάθει ποτέ κανείς την αλήθεια της αρετής και της κακίας (Επ. Ζ' 344a2-b2). Κατά τον Αριστοτέλη τα τρία στοιχεία, που συντελούν στην τελειότερη και ασφαλέστερη μάθηση είναι κατ' ουσία τα ίδια, και συγκεκριμένα: α) η φύση, β) το έθος, δηλαδή η άσκηση, και γ) ο λόγος, δηλαδή η επιστήμη (*Ηθ. Νικ.*, K9.1179b20-29. *Πολ.*, Η 15, 1334b5-9.13, 1332a38-b1). Η αναγκαιότητα ύπαρξης των τριών αυτών στοιχείων για μεθοδικότερη και ασφαλέστερη κατάκτηση της γνώσης απαντά και στον 13° λόγο του Ισοκράτη,

δηλαδή στο λόγο Κατά των Σοφιστών, πράγμα που υποδηλώνει ότι ήταν μια ευρέως διαδεδομένη και παγιωμένη αντίληψη της εποχής (Θεοδωρακόπουλος 1948: 428-9). Στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη η άποψη αυτή του Πλάτωνα λέγεται το να λύνει κανείς μόνος του προβλήματα (Problems solving). Έτσι ο Πλάτων με τον ιδιαίτερο τρόπο ζωντανής μετάδοσης και γραφής της φιλοσοφίας του αναδεικνύεται στη ροή των αιώνων ως κορυφαίος παιδαγωγός με ανεκτίμητη αξία.⁶ Η μαιευτική μέθοδος, που αποδίδεται στον Σωκράτη, έγκειται στο να μη νομίζει κανείς ότι γνωρίζει αυτό που δεν γνωρίζει.⁷ Η μέθοδος του Σωκράτη, όπως αυτή απεικονίζεται από τον Πλάτωνα, έχει γίνει αντικείμενο έρευνας από σύγχρονους παιδαγωγούς (Φράγκος 1973).

Οι συχνές και επίμονες δηλώσεις του Πλάτωνα ότι δεν έχει αφήσει σύγγραμμα φιλοσοφίας, που αναφέρονται είτε άμεσα είτε έμμεσα στην Επιστολή Ζ' (341c) και στον *Φαῖδρον* (275d κ.εξ.) σχετίζονται ευθέως με το γεγονός ότι δεν έγραψε τον *Φιλόσοφο* κατά τον καθιερωμένο τρόπο, αλλά υπάρχει διάχυτος σε όλα του τα έργα. Η σχέση της άγραφης διδασκαλίας του Πλάτωνα και του *Φιλοσόφου*, που δεν γράφτηκε ποτέ σε πλήρη εκδίπλωση, ενώ ο ίδιος υποσχέθηκε στην αρχή του *Σοφιστή* (217a3) και του *Πολιτικού* (257a5) ότι θα τον έγραφε, έχει φέρει στο φως αρκετή βιβλιογραφία (Ferber 2007, Miller 2004, 2009, Koumakis 2013-14). Αξιοπερίεργη είναι η ομολογία του Πλάτωνα ότι, ενώ ζητούσε νοοθετήσει την έννοια του σοφιστή, κινδύνευσε να βρει την έννοια του φιλοσόφου (*Σοφιστής* 253c6-9). Η δήλωση αυτή, αν συνδυαστεί με μια άλλη - παρεμφερή δήλωσή του, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν επιτρέπεται ή δεν είναι δυνατόν να βρει κανείς τον σοφιστή ή οποιοδήποτε άλλον, αν πρώτα δεν βρει και δεν κατέχει την έννοια του φιλοσόφου, δηλαδή την ίδια τη φιλοσοφία. Αυτό συμβαίνει κατ' ανάγκη, επειδή μόνον με τη φιλοσοφία, δηλαδή την καθαρή σκέψη, μπορεί να βρει κανείς οτιδήποτε αναζητεί. Αυτό σημαίνει ότι η φιλοσοφία και μάλιστα η διαλεκτική πρέπει να υπάρχει στην ψυχή κάθε ερευνητή, πριν αυτός προσπαθήσει να αναζητήσει οτιδήποτε. Επομένως ο Φιλόσοφος, που συμβολίζει την έφεση του ανθρώπου για γνήσια γνώση, δηλαδή τον καθαρό λόγο, που σημαίνει τη λογική, πρέπει ήδη να υπάρχει στην ψυχή του ερευνητή ως ζωντανός και έμψυχος λόγος (*Φαῖδρ.* 276a).

Η προεξαγγελθείσα φράση, που υπαινίχτηκα στα προηγούμενα είναι η εξής: καλά κάνει και μας επιπλήττει η λογική και μας δείχνει ότι δεν είναι ορθό να ζητούμε την ψεύτικη γνώση (ψευδή δόξαν) πριν από τη γνώση (έπιστήμην) και να την αφήνομε κατά μέρος. Αυτό είναι αναγκαίο, επειδή δεν είναι δυνατόν να αποκτήσει κανείς γνώση πριν συλλάβει σε ικανοποιητικό βαθμό την ουσία της γνώσης (*Θεαίτ.* 200c8-d4). Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι δυνατόν να ισχυριστούμε ότι έχουμε γνώση οποιουδήποτε πράγματος, αν πρωτίτερα δεν μάθομε τι είναι γνώση. Η ιδέα αυτή μεταφερόμενη στη φιλοσοφία σημαίνει ότι δεν είναι δυνατόν να βρούμε τη φιλοσοφική έννοια του σοφιστή ή οποιαδήποτε άλλη, αν πρώτα δεν γνωρίζουμε τι είναι φιλοσοφία, αν πρώτα δηλαδή δεν κατέχομε τη μέθοδο της διαλεκτικής. Εδώ γεννάται όμως εύλογα το ερώτημα πώς μπορεί να μάθει κανείς να φιλοσοφεί, να αποκτήσει δηλαδή τη μέθοδο της φιλοσοφίας, που είναι η διαλεκτική, αν

πρώτα δεν ασκηθεί στο να θέτει ερωτήματα και να προσπαθεί στη συνέχεια να δώσει μια απάντηση σε αυτά. Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται ως φαύλος κύκλος. Το ενδιαφέρον αυτό θέμα πραγματεύεται συστηματικά ο Αριστοτέλης στα *Ηθικά Νικομάχεια* του (B1, 1103 a31-b2). Εκεί λέγει ότι παίρνουμε τις αρετές, δηλαδή τις ικανότητες, ή μαθαίνουμε τις τέχνες, αφού ενεργήσουμε πρωτύτερα, πράγμα που σημαίνει ότι αυτό που πρέπει να κάνουμε, αφού το έχουμε μάθει, το μαθαίνουμε κάνοντάς το. Ως παραδείγματα φέρει τον ισχυρισμό ότι με το να οικοδομούμε μαθαίνουμε να οικοδομούμε και με το να παίζουμε κιθάρα, μαθαίνουμε να κιθαρίζουμε. Κατά τον ίδιο τρόπο με το να πράττουμε τα δίκαια γινόμαστε δίκαιοι. Η ιδέα αυτή έχει ειπωθεί συγκεκαλυμμένα κατά εριστικό τρόπο και από τον Πλάτωνα με ένα παράδοξο. Λέγει συγκεκριμένα: Πώς μπορεί να ζητήσει κανείς κάτι, όταν δεν γνωρίζει τι είναι αυτό που ζητεί, Αλλά και αν κατά τύχη το βρει, πώς θα ξέρει ότι είναι εκείνο που ζητούσε, Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι δεν μπορεί κανείς να ζητήσει ούτε αυτό που ξέρει ούτε αυτό που δεν ξέρει. Τούτο δε επειδή δεν ωφελεί και δεν χρειάζεται να ερευνήσει κανείς κάτι που ήδη ξέρει, αφού θα είναι περιττός κόπος, ούτε όμως εκείνο που δεν ξέρει, αφού δεν ξέρει τι θα ζητήσει (Μέν., 80d-e). Το σόφισμα αυτό λύνεται στη συνέχεια με τη θεωρία της ανάμνησης, δηλαδή των εμφύτων ιδεών.

Ο φιλόσοφος του γερμανικού ιδεαλισμού Ιμμάνουελ Καντ (1724-1804), χωρίς ίσως να έχει εντυφλήσει στο πρόβλημα της άγραφης διδασκαλίας και στον αινιγματικό τρόπο εκφοράς της φιλοσοφίας του Πλάτωνα, κατέληξε στα ίδια σχεδόν συμπεράσματα με αυτόν. Έτσι είπε στην *“Κριτική του καθαρού λόγου”* ότι η “φιλοσοφία δεν μαθαίνεται, αυτό, που το πολύ-πολύ μπορεί να μάθει κανείς είναι να μάθει να φιλοσοφεί” (1910, III B, 541-542). Ακόμη όμως και αν την μάθαινε κανείς, δεν θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι είναι φιλόσοφος, διότι η γνώση, που θα είχε γι’ αυτήν, θα ήταν υποκειμενικοϊστορική.⁸ Ο Καντ, επηρεασμένος ίσως από τον Πλάτωνα, προσπάθησε να θεμελιώσει τη θέση ότι εκείνο, που έχει μεγάλη σημασία κατά τη διαδικασία της μάθησης, είναι να προσπαθεί ο παιδαγωγός να μη διοχετεύει έτοιμες γνώσεις στον μαθητή, αλλά να τον καταστήσει ικανό να τις βρει μόνος του με μικρή βοήθεια (1910: IX. σ. 477).

2. Διαμόρφωση του ήθους διά του παραδείγματος

Σημαντικό στοιχείο της παιδαγωγικής αρχής του Πλάτωνα είναι ο έλεγχος (*έλεγχος*), ο οποίος διενεργείται με το νόμο της λογικής, που λέγεται αντίφαση. Έλεγχος κατά τον Αριστοτέλη είναι συλλογισμός αντίφασης (*Αν. Πρ.* B 20, 66 b 9-11). Σκοπός της διδασκαλίας κατά Πλάτωνα είναι να αναπληρώσει το κενό της άγνοιας, η οποία είναι δύο ειδών, απλή και διπλή άγνοια, που είναι και η βαρύτερη μορφή της. Από την πρώτη προκύπτουν ελαφριά σφάλματα και αδικήματα, ενώ από τη δεύτερη, τα πιο μεγάλα. Απλή άγνοια είναι το να μην ξέρει κανείς κάτι, πρόκειται δε για τη συνηθισμένη μορφή άγνοιας. Απεναντίας, διπλή άγνοια είναι το να νομίζει κανείς ότι ξέρει καλά αυτά, που δεν ξέρει καθόλου (*Νόμ.*, Θ 863c1-d4). Η διαφορά της άγνοιας αυτής ήταν η αιτία, που ο Σωκράτης θεωρήθηκε ο σοφότερος από όλους τους Αθηναίους. Η διαφορά του Σωκράτη από κάποιον συζητητή

του ήταν ότι κανείς από τους δυο τους δεν ήξερε τίποτε. “Ωστόσο αυτός μεν νομίζει πως ξέρει, παρόλο που δεν ξέρει, ενώ εγώ (δηλαδή ο Σωκράτης), όπως δεν ξέρω, δεν ισχυρίζομαι πως ξέρω” (Απολ. 21 d). Η διδασκαλία, που αντιμετωπίζει το δεύτερο αυτό είδος της άγνοιας, λέγεται *παιδεία*, η οποία πάλι διαιρείται σε δύο μέρη. Το πρώτο είναι το νουθετητικό (*νουθετητικόν*), κατά το οποίο ο εκπαιδευτής προσπαθεί με συμβουλές να νουθετήσει τον νεαρό μαθητή, ώστε να τον οδηγήσει στο σωστό δρόμο, το δε δεύτερο είδος της παιδείας είναι ο έλεγχος (*ἐλεγχος*), με τον οποίο ο δάσκαλος προσπαθεί να οδηγήσει τον μαθητή στην ανάγκη να αντιφάσκει προς τον εαυτόν του, ώστε να συνειδητοποιήσει την άγνοιά του, και στη συνέχεια να αποβάλει την ψευδή γνώση που είχε πρωτίτερα, πράγμα που αποτελεί τη μέγιστη και κυριότατη κάθαρση, καθώς και την αναγκαία προϋπόθεση, για να δεχτεί κανείς την ορθή γνώση.⁹ Η νοοτροπία αυτή του μαθητή είναι ολέθρια, διότι, όταν νομίζει κανείς ότι ξέρει κάτι, χωρίς να το ξέρει, δεν νιώθει καν την ανάγκη να το μάθει, πράγμα που είναι η χειρότερη μορφή της αμάθειας (*Συμπ.*, 204 a 1-7).

Ως προς τη διαμόρφωση του ορθού ήθους στο μαθητή, πράγμα που είναι επίσης πολύ σημαντικό στοιχείο της αγωγής και της μόρφωσης, αφού πρόκειται για τη διάπλαση της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου, ο Πλάτων ήταν της γνώμης ότι η αρετή δεν είναι διδακτή, πράγμα που σημαίνει ότι, ακόμα και αν μάθει κάποιος τέλεια τον ορισμό και την ουσία της αρετής, αυτό δεν συνεπάγεται ότι θα μεταμορφώσει σε πράξη τη θεωρία. Αυτό απλώς είναι ενδεχόμενο και δυνατό, χωρίς όμως να έχει δεσμευτικό χαρακτήρα. Το συμπέρασμα του Πλάτωνα ως προς το θέμα αυτό είναι ότι η αρετή δεν αποκτάται ούτε εκ φύσεως ούτε με τη διδασκαλία, αλλά γίνεται από θεία μοίρα σε όσους έχουν την τύχη να την αποκτήσουν (*Μέν.*, 99 e-100 b).

Γι’ αυτό ως ασφαλέστερο τρόπο μετάδοσης της αρετής θεωρεί ο φιλόσοφος τη χρήση της δύναμης του παραδείγματος και ως προς τα άτομα και ως προς τις πόλεις για όποιον θελήσει να ακολουθήσει το παράδειγμα και να το θεωρήσει ως πρότυπο συμπεριφοράς και ζωής. Αξιοσημείωτα είναι εδώ η ελευθερία και το δικαίωμα αυτοπροσδιορισμού, που δίδεται σε άτομα και λαούς. Έτσι για την αρίστη και ιδεώδη πολιτεία του λέγει ότι αυτή είναι τοποθετημένη ψηλά στον ουρανό και χρησιμεύει ως παράδειγμα για όποιον θέλει να την βλέπει, και βλέποντάς την να ρυθμίζει και να κανονίζει ανάλογα τον τρόπο διοίκησης της πόλης, όπου θέλει να κατοικήσει (*Πολιτ.*, Θ (IX) 592 b: *παράδειγμα ἀνάκειται τῷ βουλομένῳ ὁρᾶν καὶ ὁρῶντι ἑαυτὸν κατοικίζειν*). Ο Πλάτων χρησιμοποίησε το παράδειγμα, επειδή πίστευε ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να δείξει κάποιος ή να μεταδώσει κάτι, χωρίς να φέρει κατάλληλο παράδειγμα αφού η θεωρία πρέπει να επαληθεύεται στην πράξη. (*Πολιτικ.*, 277 d). Σε πολλά χωρία χρησιμοποιεί την τεράστια και αποτελεσματική δύναμη του παραδείγματος ως οδηγητικού φάρου των πράξεων του ανθρώπου.¹⁰

Για την απόκτηση της αρετής και του υψηλού ήθους των νέων κατέφυγε στη χρήση του παραδείγματος, επειδή ο άνθρωπος, κυρίως δε στη νεαρή ηλικία, είναι μιμητικό ον (*Τίμ.*, 19 d 5-7), και κάθε παράδειγμα έχει το μίμημά του (*Τίμ.*, 48 e 5-9), τίθεται δηλαδή ως πρότυπο προς μίμηση, διαφορετικά το παράδειγμα χάνει το νόημα και την αποστολή του, αφού

μένει κενό περιεχομένου. Καταλήγει μάλιστα στο συμπέρασμα ότι οι μιμήσεις, εάν οι άνθρωποι (και κυρίως οι νέοι) μιμούνται από τη νεανική τους ήδη ηλικία και για μακρύ χρονικό διάστημα, καθίστανται συνήθεια και δεύτερη φύση και ως προς το σώμα και ως προς τη φωνή και ως προς τη διάνοια. Έτσι ανάλογα με το τι πράγμα μιμούνται οι άνθρωποι, διαμορφώνονται ο χαρακτήρας και η πνευματική τους κατάσταση. Αν δηλαδή μιμούνται το καλό, γίνονται καλοί, και αντιστρόφως, αν μιμούνται το κακό, γίνονται κακοί, χωρίς όμως οι ίδιοι να είναι σε θέση να διακρίνουν κατά τη στιγμή της μίμησης το καλό από το κακό (Πολιτ., Γ 395 b-d). Σχετικά δε με το είδος του λόγου ως οργάνου και μέσου διατύπωσης νοημάτων και συναισθημάτων τόσο ο προφορικός (Πολιτ., Β 382b9-20 όσο και ο γραπτός λόγος (Φαῖδρ., 276 a 8-9) είναι μίμημα και είδωλο, δηλαδή εικόνα, ομοίωμα και φάντασμα του επιστημονικού λόγου, δηλαδή του παθήματος της ψυχής. Έτσι, αν η άγνοια στην ψυχή του πλανημένου ανθρώπου είναι αληθινό ψέμα, τότε το μίμημα με τα λόγια δεν θα είναι ολοκληρωτικά αμιγές και καθαρό ψέμα, αφού θα είναι είδωλο του παθήματος της ψυχής (Πολιτ. Β 382 b7-c1), και επομένως δεν θα είναι τέλειο και ακριβές απείκασμα του προτύπου, δεδομένου ότι η ύπαρξή του είναι δευτερογενής. Αυτό σημαίνει ότι δεν θα είναι απόλυτα καθαρό ψέμα, αλλά ένας ελαφρύς συγκερασμός αλήθειας και ψεύδους.

Η ορθότητα της μίμησης συνίσταται κατά Πλάτωνα στο να αποδώσει κάποιος πιστά όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του προτύπου (Νόμ., Β 668 b 4-7), πράγμα όμως που δεν ισχύει για την εικόνα, στην οποία δεν είναι απαραίτητο να αποδοθούν όλα τα γνωρίσματα (Κρατ., 432 b 2-4). Υποστηρίζει ωστόσο ότι ο μιμητής ενεργεί, χωρίς να γνωρίζει πόσο πονηρό ή χρήσιμο είναι αυτό που μιμείται, έχει όμως τη γνώμη ότι εκείνο που μιμείται φαίνεται ωραίο στους πολλούς, που δεν γνωρίζουν τίποτα γι' αυτό. Το συμπέρασμά του είναι ότι ο μιμητικός δεν γνωρίζει τίποτε αξιόλογο περί εκείνου, το οποίο μιμείται, και με τον τρόπον αυτόν η μίμηση αποβαίνει παιχνίδι και όχι σοβαρή σπουδή (Πολιτ., Ι (Χ) 602 b 1-8). Για τον λόγο ακριβώς αυτόν ο Πλάτων αναφέρει ότι ορισμένοι, όπως οι Κρήτες και οι Λακεδαιμόνιοι, δεν άφηναν τα παιδιά τους να πηγαίνουν σε άλλες πόλεις, για να μην ξεχάσουν αυτά που έμαθαν στην πόλη τους (Πρωτ., 342 a-d), ενώ το ορθό κατά Πλάτωνα θα ήταν να ξεχνά και να αποβάλλει κανείς αυτά που νόμιζε πως ήξερε προηγουμένως, όταν έλθουν στο νου του αληθέστερες και ωριμότερες σκέψεις (Φαῖδ., 96 c). Με την αποβολή των λανθασμένων διαλογισμών και πεποιθήσεων, που συντελείται κατά τον καλύτερο τρόπο με τον έλεγχο, δηλαδή με το νόμο της αντίφασης, μπορεί να οδηγηθεί κατάλληλα ο μαθητής στο να αντιφάσκει προς τον εαυτόν του, ώστε να φτάσει στο σημείο να πει αυτό που είπε ο Σωκράτης: “Εσείς αυτά τα ξέρατε από παλαιά, ενώ εμείς πρωτύτερα νομίζαμε πως τα ξέραμε, τώρα όμως βρισκόμαστε σε απορία” (Σοφ., 244 a 6-8). Αποκτά κανείς γνώση ενός πράγματος, όταν μάθει την αιτία, που αυτό γίνεται (Μέν., 98 a-b). Γι' αυτό ακριβώς και με τη διαλεκτική επιδιώκομε να βρούμε την αιτία, ώστε να αποκτήσουμε αληθινή γνώση, αφού δεν μπορούμε να την βρούμε με άλλον τρόπο. Έτσι αναγκαστικά παίρνομε τον δεύτερο δρόμο για να ζητήσομε την αιτία (Φαῖδ., 99 d 1 τὸν δεύτερον πλοῦν ἐπὶ τὴν τῆς αἰτίας ζήτησιν. Πρβλ. Θανασάς 1988, El Murr, 2015).

3. Η χρησιμότητα της ολότητας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Μια πολύ σημαντική αρχή για την παιδεία, η οποία περιλαμβάνει διδασκαλία, μάθηση και αγωγή, είναι η έννοια της ολότητας, πράγμα που σημαίνει ότι δεν μπορεί π.χ. να κατανοήσει κανείς μέρος του έργου ενός συγγραφέα ή μιας νοηματικής ενότητας, αν πρώτα δεν συλλάβει το όλον. Πώς μπορεί όμως κάποιος να κατανοήσει το όλον, αν πρώτα δεν κατανοήσει τα μέρη του, αφού το όλον σύγκειται ή ορθότερα απαρτίζεται από τα μέρη του, (Θεαίτ., 204 e-205 a), Εδώ δεν πρόκειται, ως φαίνεται, για έναν φαύλο κύκλο, αλλά μάλλον για μια αμοιβαιότητα. Αρχίζει κανείς από τα μέρη, για να αποτελεώσει την προσπάθειά του στην ολότητα του έργου. Διευκολύνεται όμως σημαντικά στην αναζήτηση του νοήματος των μερών, όταν θα έχει προ οφθαλμών μια περίληψη ή μια γενική ιδέα του όλου, η οποία όμως αποκτάται καθαρά, πλήρως και ορθά μόνον με την ολοκλήρωση της κατανόησης των μερών. Γι' αυτό, αν αρχίσει κανείς να μελετά πάλι εκ νέου το έργο μετά την συμπλήρωση της σπουδής των επιμέρους ενοτήτων, θα διεισδύσει ευκολότερα και ασφαλέστερα στο βαθύτερο νόημα του εξεταζόμενου έργου. Αυτό το νόημα έχει ίσως η στερεότυπη φράση: Ξαναδιαβάζοντας, π.χ. τον Ευριπίδη ή οποιονδήποτε άλλο συγγραφέα. Η έννοια της ολότητας έχει ήδη εισχωρήσει και παγιωθεί στην Παιδαγωγική επιστήμη, όπως είναι το σχολείο του Ovide Decroly, που βασίζεται στην παιδαγωγική αρχή του όλου.

Ο Πλάτων θα πει ότι η φύση της ψυχής δεν μπορεί να κατανοηθεί αξιολογικά χωρίς την κατανόηση της φύσεως του όλου¹¹. Στην ενότητα ακριβώς αυτήν της φύσης της ψυχής και της φύσης του όλου, δηλαδή του σύμπαντος, στηρίζει ο Πλάτων τη θεωρία της ανάμνησης, που είναι γι' αυτόν η μοναδική και αληθινή μάθηση. Λέγει συγκεκριμένα ότι ολόκληρη η φύση, δηλαδή ο κόσμος, παρουσιάζει συγγένεια στα μέρη της, και τίποτα δεν εμποδίζει, αν αναμνησθεί κανείς ένα ον μόνον-πράγμα που αποκαλούν οι άνθρωποι μάθηση-να εύρει όλα τα άλλα, εφόσον έχει θάρρος και δεν κατακουραστεί εντελώς, ώστε να σταματήσει την αναζήτηση¹². Ο άνθρωπος είναι συγγενής τόσο προς τα ζώα όσο και προς τα φυτά, αφού όλα αυτά είναι ζωντανοί οργανισμοί. Έτσι τα φυτά ευδοκιμούν μέσα στη γη (έγγεια), τα ζώα επάνω στη γη (επίγεια) ενώ ο άνθρωπος είναι φυτό ουράνιο.¹³ Επίσης, αν δεν έχει κανείς συγγένεια, δηλαδή επαφή και κλίση, προς κάποιο θέμα, όση ευμάθεια και μνημονικό και αν έχει, δεν πρόκειται να το κατανοήσει επαρκώς και να έχει καλή επίδοση (Επ., Ζ' 344 a). Έτσι η φορά του σώματός μας αναγκάζεται να μιμηθεί τη φορά του σύμπαντος, λόγω συγγένειας προς αυτό (Τίμ., 81 a).

Το πρόβλημα που τίθεται στη συνέχεια είναι να διερευνηθεί αν υφίσταται κάποια σχέση ανάμεσα στα τελευταία θέματα, που επεξεργαστήκαμε, και στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη (πρβ. Derbolav, 1987, 1971). Ενώ την άγραφή διδασκαλία του Πλάτωνα, η οποία έχει ως έρεισμα το συνδυασμό μαιευτικής και διαλεκτικής, με το βάρος να πέφτει για μεν τη μαιευτική αποκλειστικά στον διδάσκοντα, για δε τη διαλεκτική σε αμφοτέρους, με την επισήμανση ότι ο μεν δάσκαλος πρέπει να θέτει το πρόβλημα σε κρυμμένη ή λανθάνουσα

διαλεκτική, ο δε μαθητής, με την οξυδέρκεια και την ευφυΐα που διαθέτει, χρησιμοποιώντας μια σειρά συλλογισμών, να βρει, δηλαδή να αποκαλύψει, την κρυμμένη αυτήν αλήθεια, εφόσον βέβαια τηρεί τις προϋποθέσεις της τέχνης του λόγου, δηλαδή τη φυσική έφεση προς το εκάστοτε θέμα, την ευμάθεια και την άσκηση. Μετά τη γενική και αόριστη αυτή θεώρηση των πραγμάτων, θα προσπαθήσουμε να διεισδύσουμε σε πιο συγκεκριμένα και απτά θέματα, ώστε να δοθεί κατά το δυνατόν επαρκής και στέρεος λόγος για την υποτιθέμενη αυτή σχέση μεταξύ των άγραφων δογμάτων από τη μια μεριά και της έννοιας του όλου και της συγγένειας των θεμάτων κατά τη διδασκαλία από την άλλη. Θα καταβληθεί δηλαδή η προσπάθεια να ριχτεί άπλετο φως στην κάπως σκοτεινή αυτή υπόθεση, αν και πολύ φοβάμαι ότι όλα αυτά θα μείνουν απλώς στο στάδιο της προσπάθειας. Θα ήμουν πάντως ευχαριστημένος αν μπορούσα έστω να προσεγγίσω την αλήθεια και να θέσω μόνον το ερώτημα προς περαιτέρω έρευνα.

4. Η μάθηση ως ανάμνηση

Παρίσταται στη συνέχεια ανάγκη να εξεταστούν πρώτα ορισμένα πράγματα, που είναι ακράδαντη πεποίθηση του Πλάτωνα, αν και κατά βάθος η σκέψη του καταλήγει συνήθως σε απορία, την οποία θεωρεί ουσία της φιλοσοφίας (*Πολιτ.*, Ζ' 524e5, *Επιν.* 974c3, Ross, 1955: 73). Πρώτη αρχή είναι ότι-όπως είδαμε-η μάθηση είναι ανάμνηση. Αυτό προϋποθέτει την αθανασία της ψυχής, η οποία σε πρότερο βίο τα είχε μάθει όλα, και τώρα απλώς τα θυμάται (ἀναμνησκήσεται *Φαίδ.*, 74a *Φαῖδρ.*, 254d4. Η ανάμνηση ακριβώς αυτή της γνώσης, που προκύπτει από ορισμένα ερεθίσματα ή μικρές ενδείξεις, είναι η μάθηση. Αν τα πράγματα έχουν έτσι, τότε ο λειτουργικός ρόλος του δασκάλου με τη σημερινή του μορφή, που ως επί το πλείστον αποσκοπεί να μεταδώσει έτοιμη γνώση στον μαθητή, είναι εντελώς περιττός και αχρείαστος, αφού ο μαθητής μπορεί από μόνος του να βρει τη γνώση, αν καθοδηγηθεί κατάλληλα από τον δάσκαλο, με τη συνδυασμένη χρήση μαιευτικής και διαλεκτικής, που είναι ο καλύτερος τρόπος να καλλιεργηθεί και αναπτυχθεί η κριτική ικανότητα του νέου και της νέας. Στην περίπτωση αυτή ο δάσκαλος δεν χρειάζεται ούτε να πει ούτε να γράψει τη διδασκαλία του πλήρως, εναργώς και εντελώς, αλλά είναι αρκετό να την πει και να την γράψει με υπαινιγμούς, ώστε με κατάλληλους συλλογισμούς να την μαντεύσει και να την αποκρυπτογραφήσει ο μαθητής, ενθυμούμενος δηλαδή εκείνα, που η ψυχή του είχε μάθει στην προηγούμενη ζωή του, όπως αυτό λέγεται διεξοδικά στον *Φαίδωνα* (74ac). Πρέπει βέβαια να τονιστεί εδώ ότι η μέθοδος διδασκαλίας της φιλοσοφίας έχει μια ιδιαιτερότητα και δεν μπορεί να εφαρμοστεί πλήρως στα άλλα μαθήματα, όπως ρητά δηλώνει ο Πλάτων. Η φιλοσοφία δηλαδή δεν λέγεται και επομένως δεν διδάσκεται όπως διδάσκονται τα άλλα μαθήματα (*Ζ' Έπ.*, Ζ 341 c 5-6: *ρήτὸν γὰρ οὐδαμῶς ἐστὶν ὡς ἄλλα μαθήματα*).

Πώς προκύπτει τώρα η αναγκαιότητα της σχέσης του όλου προς τη συγγένεια των θεμάτων κατά τη διδασκαλία, δηλαδή της διδασκαλίας της διδακτέας ύλης; Γενικά, ο δάσκαλος πρέπει να διδάσκει κατά τρόπο εύληπτο και κατανοητό, ώστε το μάθημα να

παρουσιάζεται στον μαθητή ως αποτέλεσμα αδήριτης λογικής αναγκαιότητας. Το μάθημα δεν πρέπει να γίνεται με βία αλλά με τη μορφή παιχνιδιού, ώστε με το να δημιουργείται ευχάριστη ατμόσφαιρα, να αποβαίνει μόνιμο, αποδοτικό και γόνιμο κτήμα (*Πολιτ.*, Ζ' 536e-537a, *Νόμ.*, Γ 685a) Ο Πλάτων αφορμάται από την αρχή ότι το σώμα αποτελεί εμπόδιο, για να αποκτήσει κανείς αληθινή γνώση, διότι οι αισθήσεις μας από μόνες τους, με κυριότερη την όψη και την ακοή, δεν συμβάλλουν από μόνες τους στο να αποκτήσουμε αληθείς, ακριβείς και βέβαιες γνώσεις. Αυτά μπορεί κανείς να τα αποκτήσει, μόνον όταν η ψυχή απαλλαγεί από το σώμα και μένει καθαρή χωρίς τα εμπόδια του σώματος (*Φαίδ.*, 66 b-68 c). Με βάση το σκεπτικό αυτό ο Πλάτων κάνει μια διάζευξη, λέγοντας ότι, αν έτσι έχουν τα πράγματα, τότε υπάρχουν δύο μόνον δυνατότητες, ή δεν είναι δυνατόν ο άνθρωπος να αποκτήσει πουθενά τη γνώση ή θα την αποκτήσει μετά τον θάνατό του.¹⁴ Όσο ζούμε, απλώς μπορούμε μόνον να πλησιάσουμε την αλήθεια, εφόσον αποστασιοποιηθούμε από το σώμα, χωρίς να γευόμαστε τις χαρές ή τις πίκρες του σώματος, αφού πρέπει να είμαστε καθαροί, εκτός αν υπάρχει απόλυτη ανάγκη (*Φαίδ.*, 67 a 2-6). Μπορεί να προσεγγίσει κανείς τη γνώση, μόνον εάν προπαρασκευαστεί ακριβέστατα, για να την διανοηθεί με την καθαρή νόηση, και να μην την προσεγγίσει με τις αισθήσεις του σώματος (*Τίμ.*, 28a1-2, 52a4, *Πολιτ.*, Ζ' 524b-525c3, *Παρμ.*, a1-2, 135e3-4). Με τον τρόπον αυτόν μπορεί κανείς να πλησιάσει την ουσία, δηλαδή το βαθύτερο περιεχόμενο όλων των πραγμάτων (*Φαίδ.*, 65 d 11-e 5). Από αυτό συμπεραίνεται ότι η ψυχή, πριν έλθει στο σώμα μας, τα είχε μάθει όλα και στη ζωή απλώς τα αναμνησκει. Αν θυμηθεί ένα πράγμα, συνειρμικά θυμάται και το συγγενές του, είτε όμοιο είτε ανόμοιο είναι αυτό. (*Φαίδ.*, 74a2-d2, *Μέν.*, 82e12-13. *Πολιτ.*, ΣΤ' 485e, Ι, 614e). Άρα, αφού η ψυχή τα έχει μάθει πρωτύτερα όλα κατά Πλάτωνα, είναι δυνατόν να τα θυμηθεί όλα με κατάλληλες ερωτήσεις. Για τη σχέση των "άγραφων" δογμάτων και της παιδείας κατά Πλάτωνα υπάρχει σχετική βιβλιογραφία, έστω και υπό εντελώς διαφορετική οπτική γωνία (Miller 2009, Rabbow 1960).

5. Μαιευτική και διαλεκτική κατά Πλάτωνα

Ο Πλάτων είναι ο μοναδικός φιλόσοφος, ο οποίος ομολόγησε ότι ούτε είπε ούτε έγραψε τη φιλοσοφία του με τον τρόπο που λέγονται και επομένως γράφονται τα άλλα μαθήματα, διότι αυτό δεν είναι ούτε δυνατόν ούτε επιτρεπτόν, πράγμα που σημαίνει ότι η φιλοσοφία ούτε πρέπει ούτε μπορεί να ειπωθεί ή να γραφεί ικανοποιητικά (*Επ.*, Ζ 341 d 5). Συμπληρώνει δε ότι ούτε επρόκειτο να πει ή να γράψει εκείνα, με τα οποία σοβαρά ασχολούνταν σε όλη του τη ζωή, δηλαδή τη φιλοσοφία του με το κορύφωμά της τη διαλεκτική, που είναι "τὰ πρῶτα καὶ ἄκρα" (*Επ.*, Ζ' 344 d 5), όπως τα αποκαλεί ο ίδιος. Τονίζει μάλιστα εμφαντικά ότι δεν υπάρχει ούτε πρόκειται να υπάρξει σύγγραμμα φιλοσοφίας δικό του, και ότι όσοι ισχυρίζονται ότι άκουσαν τη διδασκαλία του με τέτοιο περιεχόμενο δεν λένε την αλήθεια (*Επ.*, Ζ', 339c4 341 c6). Η αιτιολογία που προβάλλει είναι ότι αυτή δεν λέγεται ούτε γράφεται όπως τα άλλα μαθήματα, εξαιτίας της αδυναμίας του λόγου να συλλάβει την ουσία των πραγμάτων (*Επ.*, Ζ' 343 a 1). Οι υπαινιγμοί αυτοί του Πλάτωνα υπάρχουν και στον

Φαῖδρον, έμμεσα όμως η ιδέα αυτή διαχέεται συγκεκαλυμμένα σε ολόκληρο το έργο του με εκφράσεις όπως: προς το παρόν δεν γνωρίζομε (*Φαίδ.*, 73 a 5, 95 e 4), αλλά θα το πούμε άλλη φορά, χωρίς ποτέ να υλοποιεί την υπόσχεσή του αυτήν και να απαντά στο εκάστοτε προτιθέμενο ερώτημα. Τα απροσδόκητα αυτά λόγια του Πλάτωνα προκάλεσαν μεγάλη σύγχυση και απορία στους Πλατωνιστές, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα ρεύμα και μια κίνηση πλήθους ερμηνευτών, οι οποίοι διατύπωσαν τη γνώμη ότι ο Πλάτων πράγματι δεν έγραψε τη φιλοσοφία, αλλά την είτε σ' ένα κλειστό κύκλο μαθητών του και χάθηκε οριστικά. Η άποψη αυτή βρήκε μεγάλη απήχηση στους ασχολούμενους με τη φιλοσοφία του Πλάτωνα, ορθώθηκε όμως και ισχυρός αντίλογος με εξίσου ισχυρά επιχειρήματα.

Σε περίπτωση αποδοχής της άποψης αυτής, θα πρέπει να δεχτεί κανείς το παράδοξο ότι ο φιλόσοφος έγραψε τα επουσιώδη, τα άνευ σημασίας και ανάξια λόγου, ενώ άφησε άγραφα τα σπουδαιότερα, τα οποία θα άφηνε ως αιώνιο κτήμα στην ανθρωπότητα, αν και μπορούσε να τα πει και να τα γράψει, σε περίπτωση που πιστέψουμε ότι τα είπε στους μαθητές του. Κάτι τέτοιο θα συνιστούσε βέβαια αντίφαση, αφού τίθεται ως αρχή από τον ίδιο τον Πλάτωνα ότι η φιλοσοφία ούτε λέγεται ούτε γράφεται με τον τρόπο που λέγονται και γράφονται τα άλλα μαθήματα, δηλαδή κατά τον καθιερωμένο τρόπο. Αν ωστόσο δεχτεί κανείς ότι την είπε στους μαθητές του, τότε θα πρέπει επίσης να δεχτεί ότι την είπε κατ' άλλον τρόπο, και συγκεκριμένα αινιγματικό, ακριβώς δηλαδή με τον ίδιο τρόπο που έκαμε τη διάλεξη για το αγαθό (Ross, 1955: 117-118). Στη δίνη αυτή των αντιτιθεμένων απόψεων προσπαθώ να αναπτύξω την άποψη ότι ο Πλάτων είπε και έγραψε τη φιλοσοφία του κατά τρόπο αινιγματικό, την οποία μπορούν μόνον ολίγοι να την κατανοήσουν με το να λύνουν το προτεθέν αίνιγμα. Η άποψη αυτή στηρίζεται στη θέση του Πλάτωνα ότι ο γραπτός λόγος αποσκοπεί να υπομνήσει στους ήδη γνωρίζοντες αυτά που ο ίδιος εννοεί. (*Φαῖδρ.*, 275 d 1-2). Οι μαθητές του βέβαια ήξεραν λίγο ή πολύ την διδασκαλία του Πλάτωνα, οπότε καθίσταται εύλογο και πιθανό η άγραφη διδασκαλία του να απευθύνεται κυρίως στους μαθητές του. Ο *Παρμενίδης* είναι κατά κοινή ομολογία ο πιο αινιγματικός του διάλογος. Πάντως, η ανωτέρω δήλωση του Πλάτωνα ότι ούτε είπε ούτε έγραψε τη φιλοσοφία του, αλλ' ότι μπορούν να την βρουν ολίγοι ευφυείς με δεδομένες μικρές ενδείξεις (*Επ.* Ζ' 341e), βρίσκεται σε απόλυτη αρμονία με τη *μαιευτική* του μέθοδο στον *Μένωνα* και στον *Θεαίτητο*, που με αισθήματα αγάπης και ευγνωμοσύνης απέδωσε στον δασκάλό του τον Σωκράτη.

Η *μαιευτική* συνίσταται στο ότι ο δάσκαλος δεν δίδει πλήρη και σαφή γνώση στον μαθητευόμενο, ο οποίος με μικρές ενδείξεις προσπαθεί να ανιχνεύσει το νόημα των λόγων του δασκάλου. Τη *μαιευτική* μέθοδο χρησιμοποιούσαν με σθένος, πάθος και αφοσίωση τόσο ο Σωκράτης όσο και ο Πλάτων, επειδή ίσως είχαν την πεποίθηση ότι αυτή ήταν ο ορθότερος τρόπος όχι μετάδοσης αλλά δημιουργίας ασφαλέστερης και μονιμότερης γνώσης στην ψυχή του μαθητή, ο οποίος με τις μικρές ενδείξεις, που με φειδώ του παρέχει ο δάσκαλός, καλείται να διεισδύσει στο βαθύτερο νόημα των λόγων του. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τη *μαιευτική* μέθοδο με τη μορφή λανθάνουσας, δηλαδή αινιγματικής και κρυμμένης διαλεκτικής. Το πιο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα της διαλεκτικής είναι ο

Παρμενίδης του. Η διαλεκτική όμως διαποτίζει όλο σχεδόν το έργο του, χωρίς να γίνεται εύκολα αντιληπτή, αφού είναι αφανής, όπως π.χ. στον *Γοργία* (519 c-520 e. Πρβ. Koumakis 2020) και αλλού. Ο μαθητής χρησιμοποιεί επίσης τη διαλεκτική αλλά με διαφορετική μορφή, με την οποία προσπαθεί να προσεγγίσει την αληθινή γνώση με νοητικές διαδικασίες, και αποκρυπτογραφώντας το νόημα των λόγων του δασκάλου του, λύνει έτσι το προβλλόμενο αίνιγμα. Ο Ζήνων-όπως παραδίδουν οι αρχαίοι¹⁵- υπήρξε ο επινοητής (εύρετής) της διαλεκτικής, η οποία αφορά τα αισθητά και ορατά όντα. Ο Πλάτων στη συνέχεια ήταν ο θεμελιωτής της διαλεκτικής σε καθαρά νοητικό επίπεδο με αφηρημένες έννοιες.

Σε τι συνίσταται όμως η διαλεκτική αυτή, της οποίας υπέρμαχοι είναι ο Σωκράτης και ο Πλάτων; Δύο είναι τα βασικά στοιχεία της, το πρώτο είναι η σύνθεση και η διαίρεση, δηλαδή η σύγκριση και η διάκριση, και το δεύτερο η υπόθεση.¹⁶ Αυτά τα δύο στοιχεία όμως δεν γίνονται χωριστά, αλλά συνδυάζονται σ' ένα ενιαίο σύνολο, οπότε γίνεται σύνθεση και διαίρεση των πρώτων υποθέσεων όπως δηλώνει ο ίδιος ο Πλάτων στον *Φαίδωνα* (107 b 3-6), ενώ η κορύφωση της υλοποίησής της γίνεται στον *Παρμενίδην*, όπου πραγματώνονται συνθέσεις και διαιρέσεις των υποθέσεων. Εκεί η υπόθεση είναι μία: "Εάν το ένα είναι ένα ή μη ένα". Η αρχική αυτή υπόθεση του *Παρμενίδη*, που αφορά το ένα και τα άλλα (*ἓν καὶ τᾶλλα*), διαιρείται σε εννέα υποθέσεις ανά δύο ενάντιες (όχι αντιφατικές), ενώ η τρίτη αποτελεί τη σύνθεση των δύο πρώτων, και κατ' επέκταση όλων των υποθέσεων (Koumakis 1971: 89-129).

Η σύνθεση και η διαίρεση χρησιμεύουν να ξεδιαλύνουμε, δηλαδή να διασαφήσουμε και να διευκρινίσουμε, τις προβλλόμενες έννοιες ή φράσεις, που είναι αμφίσημες, και μπορεί εύκολα κανείς να εξαπατηθεί. Με τη σύνθεση και τη διαίρεση επιτυγχάνουμε, ώστε να ξεχωρίσουμε τα ίδια από τα διαφορετικά και τα όμοια από τα ανόμοια. Υπάρχουν δηλαδή πράγματα, τα οποία, ενώ φαίνονται όμοια, είναι εντελώς ανόμοια μεταξύ τους (*Πολιτικ.* 285a), και άλλα, που, ενώ φαίνονται διαφορετικά, είναι τα ίδια (*Σοφ.* 253d1-3). Η υπόθεση χρησιμεύει στο να καθίσταται ο λόγος ασφαλής, επειδή και τα συμπεράσματα είναι υποθετικά, αφού εξάγονται από υποθετικές προτάσεις (Βορέας 1972: 88-89). Εξαιτίας της αδυναμίας του λόγου σε κατηγορηματική μορφή να δηλώσει την αλήθεια, δηλαδή την ουσία των όντων, δεν μπορεί να υπάρξει βέβαιη γνώση, οπότε ο λόγος καθίσταται επι-σφαλής, ενώ νομίζουμε ότι είναι βέβαιος. Δεδομένου ότι η αλήθεια των προτάσεων έγκειται στη λογική ακολουθία και στον συνειρμό τους, ο υποθετικός λόγος είναι ασφαλής, διότι δεν είναι κατηγορηματικός, αλλά εξαρτάται κάθε φορά από τις τιθέμενες υποθέσεις, αν δηλαδή αληθεύουν ή όχι οι υποθέσεις, πράγμα που θεωρούμε δεδομένο ότι δεν γνωρίζουμε εκ των προτέρων. Η εγκυρότητα των προτάσεων αυτών, που ορμώνται από την υπόθεση, έγκειται όχι στο αν αυτή είναι αληθής, αλλά μόνον στο αν η ακολουθία των προτάσεων έχει λογικό ειρμό, τα δε συμπεράσματα είναι επίσης υποθετικά. Αν δηλαδή τα συμπεράσματα συμφωνούν λογικά προς την αρχική υπόθεση, θεωρούνται αληθή, ενώ, εάν διαφω-νούν, ως μη αληθή (*Φαίδ.* 100a3-5, 101d5).

Ο Πλάτων λοιπόν καθοδηγούμενος από τον δάσκαλό του, τον Σωκράτη, είχε σαφή γνώση των ορίων των πνευματικών του δυνατοτήτων, πράγμα που τον οδήγησε στη *μαιευτική* τέχνη, που σημαίνει να βοηθά ο ένας τον άλλο, συγκεκριμένα ο ώριμος τον ανώριμο να γεννά μόνος του τη γνώση, όπου βέβαια αυτό είναι δυνατόν, και όχι να την παραλαμβάνει έτοιμη. Ο μαθητής πάλι, για να μπορέσει να γεννήσει τη γνώση, δηλαδή να μάθει, χρησιμοποιεί την επιστήμη της διαλεκτικής. Αφού τώρα η γνώση δεν παραδίδεται και επομένως δεν παραλαμβάνεται, αλλά γεννάται, τότε είναι φανερό ότι ο μαθητής δεν μαθαίνει, αλλά αναμνησκει, θυμάται δηλαδή αυτά που η ψυχή του ήξερε πρωτότερα. Με το σκεπτικό αυτό κατά Πλάτωνα η μάθηση είναι ανάμνηση.

Τέλος, από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι ο Πλάτων υπήρξε αποδοτικός και γόνιμος δάσκαλος, επέδειξε δε συνέπεια ως προς το ήθος και το έργο του, αφού υπήρξε απόλυτη συμφωνία λόγων και έργων. Αυτό σημαίνει ότι όπως δίδασκε ζωντανά χρησιμοποιώντας τη *μαιευτική* μέθοδο, κατά τον ίδιο τρόπο ήθελε να διδάξει τις μεταγενέστερες του γενιές, γράφοντας τη φιλοσοφία του κατά τρόπο αινιγματικό, δηλαδή σκοτεινό και ασαφή, ώστε να αναγκασθεί ο αναγνώστης, χρησιμοποιώντας τη διαλεκτική, να βρει μόνος του την αλήθεια, βασιζόμενος στα γραπτά του κείμενα. Αυτό ήταν το νόημα των λόγων του Πλάτωνα, όταν έλεγε ότι δεν έγραψε και επομένως δεν έχει αφήσει σύγγραμμα της φιλοσοφίας του με τον τρόπο που συντίθενται τα συγγράμματα άλλων μαθημάτων. Δεν αποκλείεται όμως να έχει καταλείψει σύγγραμμα γραμμένο κατά άλλον τρόπον. Ο τρόπος αυτός δεν μπορεί να είναι άλλος από το παιχνίδι, όπως ο ίδιος χαρακτηρίζει π.χ. τον *Παρμενίδην* (137 b 2). Αυτό ακριβώς-και τίποτα άλλο-είναι το νόημα της λεγόμενης άγραφης φιλοσοφίας του, την οποία έγραψε αινιγματικά με τη μορφή παιχνιδιού, για να δώσει την ευκαιρία στους άλλους να θέσουν σε κίνηση τη νοημοσύνη τους. Η διαδικασία όμως αυτή είχε ως αποτέλεσμα να χαρακτηρίσει ο Πλάτων τη μάθηση ανάμνηση.¹⁷

Ο Πλάτων με το εγχείρημά του αυτό να μην γράψει τη φιλοσοφία του, και ιδίως το κορύφωμά της, τη διαλεκτική, κατά τον καθιερωμένο τρόπο, αλλά αινιγματικά, αποσκοπούσε ίσως αφενός μεν να δηλώσει την ιδιαίτερη φύση και ουσία της φιλοσοφίας, αφετέρου δε να δείξει τον ορθότερο τρόπο οικείωσης του ατόμου προς αυτήν. Ο ιδιαίτερος αυτός τρόπος διδασκαλίας της φιλοσοφίας μας επιτρέπει ίσως να υποθέσουμε ότι τα άλλα μαθήματα παρά τα κοινά τους στοιχεία πρέπει να έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες κατά τη διδασκαλία, οι οποίες πρέπει να ελκύσουν την προσοχή των παιδαγωγών.

Η παιδευτική σημασία της *μαιευτικής* σε συνδυασμό με τη διαλεκτική είναι ότι ο διδάσκων δεν μεταδίδει έτοιμες γνώσεις στον μαθητή, αλλά τις εκμαιεύει, όπως ακριβώς η *μαία* βοηθά τις γυναίκες στον τοκετό. Ο διδάσκων απλώς δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο και ευχάριστη ατμόσφαιρα, ώστε ο μαθητής, προσπαθώντας με αλληλουχία συλλογισμών να απαντήσει στις στοχευμένες ερωτήσεις του, να μπορέσει να αναπτύξει τις πνευματικές του ικανότητες. Σκοπός είναι η ώθηση προς την αυτενέργεια, την τόνωση της κριτικής ικανότητας, και την πνευματική ανέλιξη του ανθρώπου.

6. Η συμβολή της μαιευτικής και της διαλεκτικής στη μόρφωση του ανθρώπου.

Η μαιευτική μέθοδος δημιουργεί στον μαθητή τη σωφροσύνη, με το να μη νομίζει πλέον ότι ξέρει αυτά που δεν ξέρει (Θεαίτ., 210 c 3-5), αφού αφαιρεί από τον νου του τις λανθασμένες γνώμες, και τον καθιστά καθαρό, ώστε να πιστεύει ότι γνωρίζει μόνο αυτά που γνωρίζει και τίποτε περισσότερο (Σοφ., 230 d 1-4). Αν νομίζει κανείς ότι ξέρει καλά εκείνα, που δεν ξέρει καθόλου, τότε έχουμε διπλή αμάθεια, που είναι η χειρότερη μορφή της άγνοιας (Νόμ., Θ 863 c 4-6), όπως λέχτηκε και προηγουμένως. Όταν συμβαίνει αυτό, όταν δηλαδή νομίζει κανείς πως ξέρει περισσότερα από όσα πράγματι ξέρει, τότε αυτά που νομίζει πως ξέρει, χωρίς όντως να τα ξέρει, χαρακτηρίζονται *άνεμιαῖα*, δηλαδή πράγματα άγνοια, κενά, τα οποία παίρνει ο άνεμος, και συνεπώς δεν είναι άξια τροφής (Θεαίτ., 210 b 4-10). Τα ανεμογεννήματα αυτά είναι η αντίθετη έννοια του γόνιμου (Θεαίτ., 151 e 5-6) και ως τέτοια χαρακτηρίζονται τα ψεύδη (Θεαίτ., 161 a 1).

Το ερώτημα που τίθεται στη συνέχεια είναι να αναζητηθεί ο ρόλος της μαιευτικής και της διαλεκτικής στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου. Τι είναι η διαλεκτική έχει απαντηθεί από τον Πλάτωνα κατά ποικίλους τρόπους (Κουμάκης, 2016: 100 κ.εξ.). Βασικός ορισμός του διαλεκτικού κατά Πλάτωνα είναι ότι αυτός μπορεί, όχι μόνον να λάβει τον λόγο της ουσίας κάθε πράγματος, αλλά και να δώσει λόγο στον εαυτό του και σε άλλον. Σε όποιο βαθμό ένα άτομο διαθέτει τις ικανότητες αυτές, τόσο νου, δηλαδή γνώση, έχει για το πράγμα (Πολιτ., Ζ 534 b 3-6). Ο Πλάτων με τις παραπάνω προτάσεις υποδηλώνει ότι υπάρχουν βαθμίδες στη φύση του διαλεκτικού ως προς τις ικανότητες που κατέχει ο καθένας σε δεδομένη χρονική στιγμή. Αυτό σημαίνει ότι δεν έχουν όλοι οι διαλεκτικοί τις ίδιες ικανότητες, αφού ενδέχεται ορισμένοι να είναι καλύτεροι από τους άλλους. Με το σκεπτικό αυτό ο Πλάτων μπόρεσε να πει ότι υπάρχουν και θαυμάσιοι (δεινοί) διαλεκτικοί¹⁸. Συμβαίνει επίσης τα ίδια πρόσωπα σε μια δεδομένη χρονική περίοδο να είναι καλύτερα και ικανότερα από μια άλλη στιγμή. Όμως, συνήθως με την πάροδο του χρόνου γίνεται κανείς καλύτερος διαλεκτικός, ένεκα αφενός μεν της πνευματικής ωρίμανσης, αφετέρου δε της εμπειρίας, η οποία αποκτάται με τον καιρό. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο η πορεία του πνευματικού ανθρώπου, που ασκεί τη διαλεκτική, είναι μια συνεχής ανάβαση, μέχρι να φτάσει στην ιδέα του ωραίου (Συμπ., 211 c-d) και του αγαθού.¹⁹

Όσοι πάλι δεν είναι ικανοί να λάβουν και να δώσουν λόγο δεν θα μπορέσουν ποτέ να κατανοήσουν ικανοποιητικά κάτι από τα απαραίτητα μαθήματα (Πολιτ., Ζ', 531 d-e) που περιγράφονται στο έβδομο βιβλίο της Πολιτείας του, όπως είναι τα μαθηματικά, η αστρονομία, η γεωμετρία και κυρίως η διαλεκτική, η οποία επονομάζεται *θριγκός*, δηλαδή γέισμα, επιστέγασμα και κορωνίδα όλων των μαθημάτων (Πολιτ., 534 e 2-535 a 1). Λαμβάνει κανείς λόγο ενός πράγματος, όταν αντιληφθεί όλες τις διαφορές από καθένα από τα άλλα όντα. Όταν πάλι συλλαμβάνει κανείς τα κοινά χαρακτηριστικά μιας ομάδας, δηλαδή ενός συνόλου πραγμάτων, τότε συλλαμβάνει τον λόγο της ολότητας της έννοιας αυτής. Όταν επιτευχθεί αυτό, όταν δηλαδή συλλάβει κανείς τις ομοιότητες και τις διαφορές

των πραγμάτων απ' αλλήλων, συλλαμβάνει ταυτόχρονα και τον λόγο της ουσίας της κοινότητας αυτής, οπότε γίνεται επιστήμων των κοινών αυτών χαρακτηριστικών, ενώ πρωτίτερα είχε απλά γνώμη (Θεαίτ., 208 d-e). Αυτό σημαίνει ότι, όταν επιλαμβάνεται κανείς κάποιου κοινού στοιχείου μιας ομάδας πραγμάτων, τότε ο λόγος αφορά εκείνα τα πράγματα, που μετέχουν στα γνωρίσματα αυτά. Συνεπώς, ο λόγος της ουσίας κατασκευάζεται με τη σύλληψη των υφισταμένων διαφορών και ομοιοτήτων των συγκρινομένων πραγμάτων.

Με άλλα λόγια ο εντοπισμός των ομοιοτήτων και διαφορών ενός πράγματος είναι προϋπόθεση για τη σύλληψη του λόγου της ουσίας του, πράγμα που είναι η λυδία λίθος της διαλεκτικής, η οποία οδηγεί στην κατάκτηση μιας βεβαιότερης γνώσης. Βασικό στοιχείο και θεμέλιος λίθος της διαλεκτικής είναι να γνωρίζει κανείς ακριβώς τις ομοιότητες και ανομοιότητες, τουτέστιν τις διαφορές, των πραγμάτων. Συνεπώς, μόνον εκείνος, που τις αντιλαμβάνεται και τις διακρίνει μπορεί να απατήσει άλλον εννοιολογικά και να αποφύγει να απατηθεί. Προϋπόθεση όμως για να το κατορθώσει είναι να γνωρίζει την αλήθεια. Εδώ παρατηρούμε ότι υφίσταται αμοιβαία σχέση ανάμεσα στα δύο αυτά στοιχεία. Αυτό σημαίνει ότι αν μπορεί κανείς να διακρίνει με ακρίβεια τις ομοιότητες και ανομοιότητες των πραγμάτων, τότε γνωρίζει την αλήθεια, και αντιστρόφως: αν γνωρίζει κανείς την αλήθεια των πραγμάτων, τότε μπορεί να διακρίνει ακριβώς τις ομοιότητες και ανομοιότητες του ενός από το άλλο, να απατήσει άλλον αλλά και να μην απατηθεί. Αυτό ακριβώς σημαίνει κατά Πλάτωνα ότι κάποιος κατέχει την τέχνη του λόγου (Φαῖδρ., 262 a-c).

Το επιχείρημα αυτό του Πλάτωνα φαίνεται εκ πρώτης όψεως πως οδηγεί σ' έναν φαύλο κύκλο, διότι αυτά που ζητούμε να μάθουμε, δηλαδή την αλήθεια και τη γνώση, τα ξέρομε ήδη εκ των προτέρων. Όπως είδαμε όμως και προηγουμένως δεν πρόκειται για φαύλο κύκλο, διότι άλλη είναι η ποιότητα της αλήθειας και της γνώσης στην αρχή και άλλη στο τέλος της έρευνας. Στην αρχή η γνώση δεν είναι οριστική και βέβαιη, αλλά αβέβαιη και ατελής αφού ομοιάζει με την γνώμη (δόξα), ενώ στο τέλος αναφάνεται η βέβαιη και αληθινή γνώση. Στην αρχή ήταν *δοξαστής*, δηλαδή κατ' εικασίαν γνώστης, αφού η γνώση του στηριζόταν σε δοξασίες, ενώ έπειτα ήταν κατ' αλήθεια επιστήμων²⁰. Επομένως δεν πρόκειται για το ίδιο πράγμα, αλλά για δύο διαφορετικά, αφού το γνωστόν δεν είναι το ίδιο με το *δοξαστόν* (Πολιτ., Ε 478 a 12-b 2). Το λογοπαίγνιο αυτό εμφανίζεται στον Πλάτωνα με ένα εριστικό λόγο στον *Μένωνα* (80 e 1-5). Εκεί -όπως αναφέρθηκε προηγουμένως- λέγει ότι δεν είναι δυνατό να ερευνήσει ο άνθρωπος ούτε εκείνο που ξέρει ούτε εκείνο που δεν ξέρει, διότι αυτό που ξέρει δεν χρειάζεται να το ερευνήσει, ούτε όμως αυτό που δεν ξέρει μπορεί να ερευνήσει, αφού δεν ξέρει τι πράγμα είναι αυτό που θέλει να ερευνήσει.

Φαίνεται επίσης ότι ο λόγος δεν είναι μονοσήμαντος και δεν έχει την ίδια βαρύτητα για όλα τα πράγματα, αλλά παρουσιάζει μια συγγένεια προς τα εξεταζόμενα θέματα ανάλογα με την αξία τους. Έτσι ο Πλάτων επισημαίνει τη διαφορά του λόγου από τη μια μεριά για τους θεούς και τα ουράνια πράγματα, και από την άλλη για τα ανθρώπινα. Επιχειρηματολογεί ότι για τους θεούς και τα ουράνια δεν μπορούμε να κάνουμε λόγους ακριβείς, επειδή δεν έχουμε γι' αυτά ακριβή και τέλεια γνώση. Γι' αυτό ο Πλάτων χρησιμοποιεί τον

εύλογο μύθο. Αντίθετα, για τα ανθρώπινα πράγματα μπορούμε να μιλήσουμε με περισσότερη ακρίβεια, επειδή τα γνωρίζουμε καλύτερα, γι' αυτό οι ακροατές στην περίπτωση αυτή γίνονται δύσκολοι κριτές, όταν ο ομιλών δεν αποδώσει όλες τις ομοιότητες²¹. Όπως είδαμε, όταν αποδώσει κανείς τις ομοιότητες και διαφορές των πραγμάτων, λαμβάνει λόγο του κάθε πράγματος. Αυτό όμως δεν είναι τίποτα άλλο παρά διαλεκτική, αφού διαλεκτικόν ονομάζει εκείνον που λαμβάνει τον λόγο κάθε πράγματος. Στο βαθμό δε που δεν έχει να δώσει λόγο στον εαυτό του και σε άλλους, δεν έχει ούτε γνώση (Πολιτ., Ζ 534 b 3-6). Εδώ φαίνεται καθαρά ότι υπάρχουν διαβαθμίσεις της γνώσης και της άγνοιας. Αφού υπάρχει διαβάθμιση στη γνώση, είναι επόμενο ότι θα υπάρχει και διαβάθμιση στην αξία των όντων. Έτσι για παράδειγμα διαπιστώνει ο Πλάτων ότι υφίσταται διαφορά ως προς την αξία της τέχνης του λόγου²².

Βασικό και απαραίτητο στοιχείο (ἐκ τῶν οὐκ ἄνευ) της διαλεκτικής είναι η *μετρητική*, δηλαδή η τέχνη να μετρά κανείς τα πράγματα που εξετάζει. Αυτή στρέφεται προς δύο κατευθύνσεις, η μία έγκειται στο να μετρούνται και να συγκρίνονται τα πράγματα το ένα προς το άλλο που είναι τα άκρα, η δε άλλη στο να συσχετίζονται τα ίδια προς το μέσον που είναι το μέτριον, το πρόπον, ο καιρός και το δέον, δηλαδή το μέτριο, το αρμόζον, ο καιρός και το αναγκαίο. Η μέτρηση αυτή αφορά όλα όσα είναι παράγωγα της τέχνης. Ο Πλάτων επισημαίνει επίσης ότι, αν δεν εφαρμόσει κάποιος τη μετρητική τέχνη, που είναι η συσχέτιση των πραγμάτων προς άλλα και προς το πρόπον, δηλαδή προς τα άκρα και το μέσον, τότε αυτό θα σημαίνει ότι δεν έγινε διαίρεση κατά είδη, και κατά συνέπεια δεν έγινε διαλεκτική. Στην περίπτωση αυτή θα συμβεί το σφάλμα να θεωρήσει κανείς δύο πράγματα ως όμοια, ενώ έχουν τεράστιες διαφορές μεταξύ τους, όπως και το αντίθετο, να θεωρήσει δηλαδή δύο πράγματα ως διαφορετικά, ενώ είναι εντελώς όμοια μεταξύ τους. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο έργο του διαλεκτικού κατά Πλάτωνα είναι να μη σταματά κανείς την έρευνα πριν να βρει όλες τις ομοιότητες και τις διαφορές των εκάστοτε εξεταζομένων πραγμάτων²³.

Η διαίρεση κατά είδη είναι όμοια με τη διαίρεση του σώματος κατά μέλη και όχι κατά μέρη, αφού μέρη και μέλη δεν είναι οπωσδήποτε τα ίδια αλλά διαφέρουν μεταξύ τους²⁴. Ενδέχεται όμως τα μέλη να συμπίπτουν με τα μέρη, πράγμα που σημαίνει ότι τα μέρη είναι συγχρόνως και μέλη (Φίληθ., 14 e 1-3). Τα μέλη του σώματος είναι αυτόνομες οργανικές ενότητες, όπως η καρδιά, τα νεφρά, κτλ., πράγμα που δεν συμβαίνει με τα μέρη. Γι' αυτό τα μέλη είναι και μέρη, ενώ δεν συμβαίνει το αντίστροφο, τα μέρη δηλαδή δεν είναι οπωσδήποτε και μέλη. Αυτό συμβαίνει, επειδή το μέρος προς το μέρος έχει τη σχέση του μέρους προς το όλον. Συμβαίνει δηλαδή το μέρος του σώματος να είναι το όλον, το οποίο περιέχει περισσότερα του ενός μέλη. Το όλον όμως αυτό σε σχέση προς ολόκληρο το σώμα είναι μέρος. Έτσι έχουμε εδώ τη θεωρία των συνόλων και υποσυνόλων. Το κεφάλι για παράδειγμα σε σχέση προς το σώμα είναι μέρος, ενώ σε σχέση προς τα μέλη που περιέχει (όπως οφθαλμούς, αυτιά κ.τ.λ.), είναι όλον. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει κατά τον Αριστοτέλη με το άνισο και το παράνομο, τα οποία δεν είναι τα ίδια, αφού το άνισο είναι

μέρος, ενώ το παράνομο όλον. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο λέγει ο Αριστοτέλης ότι κάθε άνισο είναι παράνομο, ενώ κάθε παράνομο δεν είναι κατ' ανάγκη άνισο. (*Ηθ. Νικ.*, Ε 2, 1130 b 10-16).

Διαλεκτική είναι η σύνθεση και η διαίρεση των εννοιών, δηλαδή των πραγμάτων, που αυτές αντικατοπτρίζουν. Σύνθεση των εννοιών είναι ουσιαστικά η σύνοψη στο πλαίσιο της υπόθεσης. Γι' αυτό διαλεκτικός κατά Πλάτωνα είναι ο συνοπτικός. Επίσης τα μαθήματα, που παραδίδονται κατά την εκπαίδευση των νέων πρέπει να εξετάζονται συνοπτικά τόσο ως προς τη μεταξύ τους οικειότητα όσο και ως προς τον αληθινό ον (*Πολιτ.*, Ζ' 539 b 8-c 7). Πρόκειται συνεπώς για το έργο της μετρητικής που αναφέρθηκε προηγουμένως, το οποίο αναφέρεται στην εξέταση των πραγμάτων τόσο προς άλλα, δηλαδή προς τα άκρα, όσο και προς το μέσον, που είναι το όντως ον. Ο διαλεκτικός πρέπει να *συνορᾷ*, να βλέπει δηλαδή τα πράγματα στο σύνολό τους. Για να γίνει όμως αυτό ο διαλεκτικός οφείλει να βλέπει προς το ένα, δηλαδή προς την ιδέα του αγαθού, που είναι η αρετή, προς την οποία οφείλει να υποτάσσει όλες τις ενέργειες και σκέψεις του²⁵. Συνοπτικά, διαλεκτική είναι η διαίρεση κατά γένη ή είδη κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μην θεωρήσει κανείς ότι το ίδιο είναι διαφορετικό ή το διαφορετικό είναι ίδιο (*Σοφ.*, 253 d). Κατά τη διαλεκτική το ένα γίνεται πολλά και τα πολλά γίνονται ένα (*Φίληβ.*, 15 b). Πρόκειται για την ιδέα και τα αισθητά, ένα ακανθώδες θέμα, το οποίο ο Πλάτων πραγματεύεται διεξοδικά στο πρώτο μέρος του *Παρμενίδη* του, όπου αναπτύσσεται η σχέση της μιας ιδέας προς τα πολλά αισθητά όντα²⁶.

Η διαλεκτική είναι το όργανο εκείνο, το οποίο μας οδηγεί σε αληθινή γνώση, που διακρίνεται για τη σαφήνεια και τη σταθερότητά της. Με τη διαλεκτική αναπτύσσεται η αυτενέργεια και η κριτική ικανότητα του μαθητή, πράγμα που πρέπει να είναι το κύριο μέλημα κάθε εκπαιδευτικού. Αντίθετα, η παροχή έτοιμης γνώσης και η αποστήθιση του μαθήματος είναι άγονος και στείρα μέθοδος, η οποία βοηθά ίσως μόνο στην ταχύτερη εκμάθηση της γλώσσας με την απόκτηση πλούσιου λεξιλογίου. Ο Πλάτων με τον τρόπο γραφής της σκέψης του έφερε τη διαλεκτική και συνακόλουθα την παιδεία στον κολοφώνα της δόξας της. Σημαντική ήταν επίσης η συμβολή του Αριστοτέλη στην παιδεία²⁷.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην Δρα Φιλοσοφίας κα Αναστασία Οικονόμου για την πολύτιμη συμβολή της στην παρούσα μελέτη.

Σημειώσεις

1. Έπ. Ζ, 341 c' *Πολιτ.*, ΣΤ 505 e 3. Πρβ. Ferber, 2007.
2. *Αυτόθι*, 341 c-e: εἰ δέ μοι ἐφαίνετο γραπτέα θ' ἰκανῶς εἶναι πρὸς τοὺς πολλοὺς καὶ ρητὰ ... ἀλλ' οὔτε ἀνθρώποις ἡγοῦμαι τήν ἐπιχείρησιν αὐτῶν λεγομένην ἀγαθόν.
3. Ross (1955, 117). ἀνεγράψαντο τὰ ρηθέντα αἰνιγματωδῶς, ὡς ἐρρήθη. 118: αἰνιγματωδῶς ῥηθέντα.
4. *Φαῖδρ.*, 276 a 5-7: ὅς (λόγος) μετ' ἐπιστήμης γράφεται ἐν τῇ τοῦ μανθάνοντος ψυχῇ (Trabatttoni, 1994)

5. Έπ. Ζ' 341 e 2-3: εἰ μή τιςιν ὀλίγοις ὅποσοι δυνατοὶ ἀνευρεῖν αὐτοὶ διὰ σμικρᾶς ἐνδείξεως.
6. Κουμάκης 2002: 130-137. Του ιδίου, 2007: 263-7.
7. Θεαίτ., 210 c 3-6: σωφρόνως οὐκ οἰόμενος εἰδέναι ἅ μὴ οἶσθα ... τοσοῦτον μόνον ἢ ἐμὴ τέχνη δύναται.
8. Kant (1910, IX, *Einleitung* σ. 25. Πβ. Koumakis (2015: 268-290, Κουμάκης, 2007: 310-313).
9. Σοφ., 229 b-230 e· Νόμ., Θ (IX) 863 c 1-d 6· 740d6-e1, Η 845 b4-5. Ἀπολ., 21 c 5-d 7, 29 a 4· Μέν., 89 a 3-b 1. Για την παιδεία στην αρχαία Ελλάδα πρβ. Jaeger (1936).
10. Νόμ., Β 663 e, Θ (IX) 854 e, 855 a· Γοργ., 525 b· Πρωτ., 326 d· Πολιτ., Ε 472 c-d· Ἀπολ., 23 a· Έπ., VII 332b.
11. Φαῖδρ., 270 c 1-2: Ψυχῆς οὖν φύσιν ἀξίως λόγου κατανοῆσαι οἷε δυνατόν εἶναι ἄνευ τῆς τοῦ ὅλου φύσεως;
12. Μέν., 81 c-d. Πρβ. Θεοδωρακόπουλος (1948), σημ. 1 σελ. 432.
13. Πολιτ., Η (VIII) 546 a 4-5, ΣΤ 491 d 1) ἐνῶ ὁ ἄνθρωπος εἶναι φυτὸν οὐράνιο, ἐπειδὴ παρουσιάζει συγγένεια πρὸς τὸν οὐρανὸν, (Τίμ., 90 a 5-7), δηλαδή πρὸς τὴν ἀνωτερότητα καὶ τὴν ὑπεροχὴ πρὸς ὅλα τὰ ἄλλα ὄντα ἐκτὸς τῆς ψυχῆς.
14. Φαῖδ., 66 e 4-6: εἰ γὰρ μὴ οἷόν τε μετὰ τοῦ σώματος μὴδὲν καθαρῶς γνῶναι, δυσὶν θάτερον, ἢ οὐδαμοῦ ἔστιν κτήσασθαι τὸ εἰδέναι ἢ τελευτήσασιν· τότε γὰρ αὐτὴ καθ' αὐτὴν ἡ ψυχὴ ἔσται χωρὶς τοῦ σώματος, πρότερον δ' οὐ.
15. Διογένης Λαέρτιος (9. 25. 10-13)· Rose (1886: 65).
16. Koumakis (2016) 92 κ. εξ.
17. Φαῖδ., 73 d 1, 76 a 7· Μέν., 81 e 4.
18. Πολιτ., Ζ' 531 b 9: δεινοὶ διαλεκτικοί.
19. Πολιτ., Ζ' 519 c 8-d 2, 517 b 4-6, 515 e 7-8.
20. Θεαίτ., 208 e 3-5, Πολιτ., Ζ' 534 a 1-2.
21. Κριτ., 107 d, Τίμ., 29 c.
22. Πολιτικ., 257 b 2. Πρβ. Vlastos 2000, 100-123.
23. Πολιτικ., 284 e 11-285 c 2.
24. Τίμ., 76 e 7-77 a 2, Νόμ., Ζ' 795 e 4-5.
25. Νόμ., ΙΒ' 963 a, 965 b, Σοφ., 232 a 4-6, Τίμ., 29 a 3.
26. Παρμ., 131 b 4 κ. εξ., Πολιτ., Ι 596 a κ. εξ.: ἐν ἐπὶ πολλῶν, the "One over many". Πρβ. Fine 1980 καὶ 1995: 103-119.
27. Burnet, J. (1928), Κουμάκης (2007, 445-446).

Βιβλιογραφία

- Βορέας, Θ. (1972) *Ακαδημεικὰ, τόμος πρῶτος, Λογική*. Αθήνα, ΟΕΣΒ.
- Burnet, J. (1928) *Aristotle on education*. London.
- Derbola v, J. (1971) *Προβλήματα παιδαγωγικής ερεῦνης καὶ διδασκαλίας*, μετ. Γ. Κουμάκης. Αθήνα.
- (1987) *Grundriss einer Gesantpädagogik*, Frankfurt.
- El Murr, D. (2015) "Paradigmatic Method and Platonic Epistemology", In: *Alternative Perspectives on Plato*, Edited by D. Nails et al. Helsinki, p 1-2.
- Φράγκος, Χρ. (1973) *Η εφαρμογὴ τῆς μαιευτικῆς μεθόδου τοῦ Σωκράτη σε παιδιά*. Ἰωάννινα.

- Ferber, R. (2007). *Warum hat Platon die Ungeschriebene Lehre nicht geschrieben*. München: Beck.
- Fine, G. (1980) "The One over many." - *The Philosophical Review* 99, No. 2. 197-240.
- (1995). *On Ideas: Aristotle's Criticism of Plato's Theory of Forms*. Oxford, 103-119.
- Hermeias (2012) *In Platonis Phaedrum scholia. Hermeias Alexandrinus*, ediderunt C. M. Lucarini et Cl. Mor. Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum, Berlin-New York.
- Jaeger, W. (1934 - 47) *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. Berlin-Leibzig-De Gruyter. Μεταφρασμένο στα ελληνικά υπό Γ. Βέρροιου: *Παιδεία. Η μόρφωση του Έλληνα ανθρώπου*. Πρόλογος Ι. Θεοδωρακόπουλου, Αθήνα: Παιδεία 1964².
- Kant, I. (1910-11) *Werke. Gesammelte Schriften. Bd. III, Kritik der reinen Vernunft*. Berlin: Akademie der Wissenschaften.
- Koumakis, G. (1971) *Platons Parmenides*. Bonn, Bouvier Verlag.
- (2014) "The Necessity of Writing Plato's Philosopher. *Πλάτων*, 59, 167-175.
- (2016) *Dialectic and Democracy, Studies on Plato and Aristotle*. Thessaloniki: Romi.
- (2020) "Dialectic as Socratic Elenchus in Plato's Gorgias", in: *Archive of the History of Philosophy and Social Thought*. Warsowa, vol. 65, 211-235.
- Κουμάκης, Γ. (2002) *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία. Θέματα θεωρίας και φιλοσοφίας της παιδείας*, Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
- (2007) *Θεωρία και φιλοσοφία της παιδείας*. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω.
- Κούτρας, Δ. (1990) "Η μετρητική τέχνη και η πολιτική φρόνηση", στο Κ. Βουδούρης (επιμ.) *Η πολιτική και ο πολιτικός*. 94-106.
- Miller, M. (2009) *Ο φιλόσοφος στον Πολιτικό του Πλάτωνα, μαζί με το: Διαλεκτική εκπαίδευση και Άγραφα δόγματα στον Πολιτικό του Πλάτωνα*, μετ. Δ. Καπράλος, Αθήνα: Ενάλιος.
- Palumbo, L. (2018) "Mimesis in Plato's Politicus", in: B. Bossi et al. (eds), *Plato's Statesman Revisited*. Berlin, De Gruyter
- Rabbow, P. (1960) *Paidagogia: Die Grundlegung der abendländischen Erziehungskunst in der Sokratik*. Göttingen. Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rose, V. (1886) *Aristotelis qui ferebantur librorum fragmenta*, Lipsiae: Teubner.
- Ross, W. (1955) *Aristotelis fragmenta selecta*. Oxford, Clarendon Press.
- Θανασσάς, Π. (1998) *Ο πρώτος «δεύτερος πλοῦς»*. Είναι και κόσμος στο ποίημα του Παρμενίδη. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Θεοδωρακόπουλος, Ι. (1948) *Πλάτωνος Φαῖδρος*, Αθήνα.
- Trabattoni, Fr. (1994). *Scrivere nella anima.: verit , dialettica e persuasione in Platone*. Italian Edit. Firenze.
- Vlastos, Gr. (2000) "Βαθμοί της πραγματικότητας στον Πλάτωνα". *Πλατωνικές Μελέτες*, μετ. Ι. Αρζόγλου, Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ., 100-123.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

VIEWS AND ATTITUDES OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS FOR THE EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES, USING TECHNOLOGY

Χριστίνα Λεοντίου
Instructor, Τμήμα Αισθητικής
Cyprus College
c.leontiou@cycollege.ac.cy

Ελένη Δαμιανίδου
Επιστημονικός Συνεργάτης
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
E.Damianidou@external.euc.ac.cy

Περίληψη

Στη παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία. Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, διεξήχθη συγχρονική έρευνα επισκόπησης. Το κύριο ερευνητικό εργαλείο ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο. Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 157 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλεγμένοι με τυχαία δειγματο-ληψία από σχολεία της Λευκωσίας. Στην ανάλυση δεδομένων, οι συμμετέχοντες έδειξαν θετική στάση απέναντι στη χρήση τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία. Οι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι χρησιμοποιούν την τεχνολογία στην τάξη, για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία με πολλούς τρόπους, κυρίως με υπολογιστές και ηλεκτρονικά παιχνίδια. Όταν ρωτήθηκαν αν χρησιμοποιούν την τεχνολογία για συγκεκριμένες αναπηρίες, οι απαντήσεις τους έδειχναν χαμηλή ή καθόλου χρήση. Τα κύρια εμπόδια που αντιμετώπισαν στη χρήση τεχνολογίας ήταν η ανεπαρκής εκπαίδευση και η ελλιπής υποδομή. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η συχνότητα χρήσης της τεχνολογίας μπορεί να αυξηθεί, εάν βελτιωθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι της.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, παιδιά με αναπηρίες, εκπαιδευτική τεχνολογία, απόψεις εκπαιδευτικών, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

This article discusses the views and attitudes of secondary education teacher regarding the use of technology for the education of disable children. In order to answer the research questions, a survey was conducted. The main research tool was the structured questionnaire. In total 157 secondary education teachers from randomly selected schools of Nicosia participated in the research. Based on data analysis, the participants indicated a positive attitude towards the use of technology for the education of disabled children. In addition, the participants postulated that they use technology in their classroom for the education of disabled children in many ways, mainly the computer and electronic games. When they were asked whether they used technology for particular disabilities, their answers indicated a low or no use. The main barriers in using technology, were inadequate training and lack of infrastructure. Finally, it was found that frequency of use may be increased, if the teachers' attitude towards the use of technology improves.

Key words

Inclusive education, disabled children, educational technology, teachers' views, secondary education.

0. Εισαγωγή

0.1. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, με τη χρήση της τεχνολογίας.

0.2. Αναγκαιότητα της Έρευνας

Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία αποτελεί μια αναγκαιότητα σήμερα, ως θέμα απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης και διασφάλισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους. Για να επιτευχθεί η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών με αναπηρία και η μεγιστοποίηση του δυναμικού τους, χρειάζεται να διερευνηθούν καινοτόμοι τρόποι διδασκαλίας όπως τη χρήση της τεχνολογίας κατά τη διδακτική πράξη. Παρά τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, η χρήση της, παραμένει μειωμένη, αφού συχνά οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις, ενώ παράλληλα παρατηρείται έλλειψη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής (Alper & Goggin, 2017), όπως εξηγείται στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Για σκοπούς καλύτερης κατανόησης του φαινομένου αυτού, θεωρήθηκε αναγκαία η διεξαγωγή έρευνας ούτως ώστε να σχεδιαστούν παρεμβάσεις για να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν την τεχνολογία.

Μετά το θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία, όπου αναφέρονται τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που οδηγούσαν στην διεξαγωγή έρευνας επισκόπησης με κύριο ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Δίνονται επίσης πληροφορίες για το δείγμα των 157 εκπαιδευτικών από Γυμνάσια και τα Λύκεια και την απλή τυχαία δειγματοληψία. Ακολουθεί το υποκεφάλαιο των αποτελεσμάτων, της συζήτησης και των συμπερασμάτων, όπου καταδεικνύεται η ανάγκη για διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για καλύτερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων και διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η αναπηρία, από τα παλαιότερα χρόνια, θεωρείτο συχνά στίγμα με αποτέλεσμα την απομόνωση και περιθωριοποίηση των παιδιών με αναπηρία. Το φαινόμενο αυτό με βάση το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, αντιμετωπίστηκε ως ατομικό πρόβλημα και ως προσωπική παθολογία ενώ για το κοινωνικό μοντέλο η αναπηρία ισοδυναμεί με κοινωνικό κατασκεύασμα, (Oliver, 1996). Για τον λόγο αυτό, πολλές αναπηρικές και ακτιβιστές οργανώσεις προσπάθησαν για την απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτές οι προσπάθειες, φαίνεται να έχουν τελεσφορήσει, αφού η ενιαία εκπαίδευση έχει πλέον θεσμοθετηθεί σε πολλές χώρες του κόσμου (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012).

Στην Κύπρο, η μετάβαση από τα ειδικά σχολεία στην ενιαία εκπαίδευση ξεκίνησε το 1929 με την ίδρυση ειδικών σχολείων, με τον αποκλεισμό στα σχολεία αυτά και την περιθωριοποίηση των παιδιών με αναπηρία, τα οποία θεωρούνταν μη παραγωγικά, κατώτερα και ανάκανα να ενταχθούν στην κοινωνική και πολιτική ζωή (Ρητιάκα, 2008· Φτιάκα, 2007). Το δεύτερο στάδιο ξεκινά με την ψήφιση του Περί Ειδικής Εκπαιδύσεως Νόμου του 1979 (Ν. 47/1979), σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά με αναπηρία κατηγοριοποιούνται σε 'δυσπροσάρμοστα, ασκήσιμα, σωματικώς ανάπηρα και εκπαιδευτικώς καθυστερούντα', ενώ υποχρεώνονται να δέχονται ειδική αγωγή σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1979). Κάτω από τις τοπικές και διεθνείς πιέσεις, το 1999 ψηφίζεται ο νόμος Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (νόμος 113(Ι)/1999) (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999), με τον οποίο κατοχυρώνεται επίσημα το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία να φοιτούν στις γενικές τάξεις μαζί με τους συνομηλίκους τους (Φτιάκα, 2007).

Η τεχνολογία, λειτουργεί υποστηρικτικά για άτομα με αναπηρία και ορίζεται ως «ένα ευρύ πεδίο από συσκευές, υπηρεσίες, στρατηγικές και μεθόδους που εφαρμόζονται για να βελτιωθεί η ζωή των ατόμων με αναπηρία» (Congressional Report, 1988, σελ.3), όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές (Η.Υ), η τεχνολογία εναλλακτικής επικοινωνίας, η τεχνολογία περιβαλλοντικού ελέγχου και η τεχνολογία μετακίνησης, (Alper, 2017). Πιο συγκεκριμένα, για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και νοητικές αναπηρίες χρησιμοποιούνται οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, πολυαισθητηριακά προγράμματα, κειμενογράφοι, λογισμικά όπως 'μαθαίνω τα άρθρα' και 'η κούρσα των αριθμών' (Blanck, 2014 · Καρολίδου, 2017). Για παιδιά

με μειωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, χρησιμοποιούνται προγράμματα επικοινωνίας όπως Camfrog (Alper, 2017), ενώ για παιδιά με αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες κατάλληλα είναι τα φωνητικά προγράμματα πλοήγησης, οι αναγνώστες οθόνης και οπτικοί σαρωτές, οι εκτυπωτές και τα λογισμικά μετάφρασης Braille, η παραγωγή πληροφορίας σε βίντεο, εικόνα και κείμενο, τα κατάλληλα πληκτρολόγια, διαδραστικά συστήματα και πολυμεσικές ψηφιακές εφαρμογές, (Handley, Deitz, Billingsley & Coggins, 2003). Για παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, χρήσιμη θεωρείται η εναλλακτική επικοινωνιακή επικοινωνία, το MAKATON και PECS (Alper, Katz & Clark, 2016 · Βογιανδρούκας, 2005). Επίσης σημαντική είναι η ύπαρξη ηλεκτρονικών υπολογιστών με τα κατάλληλα πληκτρολόγια, τα διαδραστικά συστήματα, οι μονάδες εισόδου δεδομένων πέραν του συνηθισμένου ποτυκίου, οι πίνακες εναλλακτικής και επικοινωνιακής επικοινωνίας, οι οθόνες αφής, η εικονική πραγματικότητα, το διαδίκτυο και οι πολυμεσικές ψηφιακές εφαρμογές που μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των παιδιών με κινητικές αναπηρίες και να διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης (Goggin, 2015· Πολυχρονοπούλου, 2012).

Οι Ellis και Goggin (2015), επεξηγούν ότι η χρήση της τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία είναι καθοριστική για την αποτελεσματική μάθηση και ότι λειτουργεί αντισταθμιστικά, σε τυχόν φυσικά, επικοινωνιακά και μαθησιακά ελλείμματα. Βοηθάει επίσης διδακτικά, παρέχοντας προγράμματα καθοδήγησης και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Προωθεί διερευνητικά, αφού επιτρέπει να διερευνηθούν διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης (π.χ. με το διαδίκτυο), αλλά και εργαλειακά, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ακόμη συμβάλει επικοινωνιακά, βοηθώντας τα παιδιά με αναπηρία να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους, όταν αυτό δεν είναι εφικτό να γίνει με το συνηθισμένο τρόπο. Λειτουργεί αξιολογικά, επιτρέποντας να γίνει αξιολόγηση των αναγκών των παιδιών και τέλος δρα διαχειριστικά, αφού συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση των δυσκολιών των παιδιών.

Βέβαια, με τη χρήση της τεχνολογίας διευκολύνονται και οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους, αφού έχουν έτοιμο υλικό για όλες τις περιπτώσεις παιδιών με αναπηρία, αλλά και τα παιδιά, αφού μπορούν να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, ανεξαρτήτως τόπου και χρόνου. Επομένως, με τη χρήση τεχνολογίας μπορεί να μεγιστοποιηθεί το δυναμικό των παιδιών και να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα με ευχάριστο και αποτελεσματικό τρόπο (Καρολίδου, 2017). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν πάντα την τεχνολογία, αφού σύμφωνα με έρευνες (π.χ Sang et al., 2011· Sabzian & Gilakjani, 2013), οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση τεχνολογίας φαίνονται να επηρεάζονται από τις τεχνολογικές γνώσεις και δεξιότητες που έχουν οι ίδιοι. Επίσης, βρέθηκε ότι η μειωμένη χρήση της τεχνολογίας οφείλεται στο άγχος και την ανασφάλεια που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, στην έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και στις ανεπαρκείς τους γνώσεις (Domingo & Gargant, 2016). Αντίθετα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό διδακτικό μέσο τείνουν να την χρησιμοποιούν πιο συχνά και με μεγαλύτερη προθυμία (Domingo & Gargant, 2016).

Επομένως, θεωρείται σημαντική η διερεύνηση των θέσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών για τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, ούτως να σχεδιαστούν παρεμβάσεις για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να διακρίνουν τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο της τεχνολογίας ως χρήσιμο και βοηθητικό μέσο, για την διευκόλυνση και μεγιστοποίηση του δυναμικού των παιδιών με αναπηρία (Hawkrigde, Vincent & Hales, 2018).

2. Μεθοδολογία

2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα πιο πάνω διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία με τη χρήση της τεχνολογίας,
- Ποιες μορφές τεχνολογίας χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία,
- Ποια εμπόδια θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία με τη χρήση της τεχνολογίας,

2.2. Ερευνητική μέθοδος

Για την διερεύνηση απόψεων σε εύρος, επιλέχθηκε η συγχρονική έρευνα επισκόπησης με την οποία μπορούσαν να συγκεντρωθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών εύκολα και γρήγορα.

2.3. Ερευνητικό εργαλείο

Το κύριο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων επιλέχθηκε η κλίμακα 'Technology Attitude Survey (TAS)' των McFarlane, Hoffman και Green (1997), η οποία χρησιμοποιείται ευρέως για τη συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση της τεχνολογίας στα σχολεία, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=0.96$ και $\alpha=0.91$ για τις δύο υποκλίμακές της. Οι δύο υποκλίμακες της, περιλαμβάνουν τη στάση απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας, δηλαδή αν είναι θετική ή αρνητική (δηλώσεις 1, 2, 3, 5, 6, 9, 14, 15, 16, 17, 20), και τα συναισθήματα απέναντι στη χρήση τεχνολογίας, δηλαδή αν χαρακτηρίζονται από άνεση ή άγχος (δηλώσεις 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 18, 19). Το τελικό ερωτηματολόγιο περιέλαβε πέντε μέρη, με τα οποία ζητούνταν πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, καθώς και για τις στάσεις και απόψεις τους για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία με τη χρήση τεχνολογίας μέσω της κλίμακας TAS, τη συχνότητα χρήσης συγκεκριμένων μορφών τεχνολογίας και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, είτε πολλαπλής επιλογής είτε πεντάβαθμης κλίμακας Likert.

2.4. Δείγμα και δειγματοληψία

Τον πληθυσμό αποτελούσαν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, από τους οποίους επιλέχθηκε ένα δείγμα εκπαιδευτικών για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Επειδή στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπηρετούν διάφορες ειδικότητες και για να υπάρχουν διάφορες απόψεις, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε όλους τους εκπαιδευτικούς από Γυμνάσια και Λύκεια, ούτως ώστε να μην αποκλειστούν κάποιες ειδικότητες που δεν υπηρετούν σε κάποιο τύπο σχολείου από τα δύο (π.χ. στα Γυμνάσια δεν υπάρχουν καθηγητές Ρωσικών). Τα σχολεία αυτά επιλέχθηκαν με κλήρωση από τον κατάλογο των σχολείων του Υπουργείου Παιδείας, ούτως ώστε να γίνει απλή τυχαία δειγματοληψία, (Creswell, 2018). Το τελικό δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 157 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονταν σε τέσσερα Γυμνάσια και τέσσερα Λύκεια της Λευκωσίας. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από 73 εκπαιδευτικούς Γυμνασίων και αντίστοιχα από 84 εκπαιδευτικούς από Λύκεια της Κύπρου.

2.5. Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS. Συγκεκριμένα διεξήχθησαν περιγραφικές αναλύσεις (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, συχνότητες) για να περιγραφούν τα δεδομένα, καθώς και επαγωγικές αναλύσεις (χ^2 , Pearson correlation, t-test, ANOVA) για να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις και διαφορές (Creswell, 2018).

2.6. Ερμηνεία ευρημάτων

Για να ερμηνευθούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο θεωρητικά μοντέλα που σχετίζονται με τη χρήση της τεχνολογίας, τα οποία επιτρέπουν να γίνουν καλύτερα αντιληπτοί οι μη εμφανείς λόγοι που πιθανόν οδήγησαν τους συμμετέχοντες να έχουν τις συγκεκριμένες στάσεις και απόψεις (Domingo & Gargant, 2016). Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε η θεωρία των Zhang et al. (2014), για τη δέσμευση και συνεχή υιοθέτηση της τεχνολογίας (user commitment theory and continuous adoption of technology), σύμφωνα με την οποία οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τα άτομα για να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες είναι οι αντιλήψεις των χρηστών για τη χρησιμότητα των συσκευών, την ευκολία χρήσης τους, την δυνατότητα να εξατομικεύσουν τις εφαρμογές και το χαμηλό κόστος που έχουν.

Από την άλλη με βάση το μοντέλο του Prensky (2001), τα άτομα διαχωρίζονται σε 'ψηφιακούς ιθαγενείς', αν έχουν γεννηθεί στην εποχή της πληροφοριακής έκρηξης και επομένως είναι πιο εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, και σε 'ψηφιακούς μετανάστες', αν έχουν μεγαλώσει πριν την εποχή αυτή και επομένως δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο τεχνολογικό περιβάλλον. Όπως εξηγούν οι Thomas και O'Bannon (2013), οι ψηφιακοί ιθαγενείς είναι πιο δεκτικοί στη χρήση της τεχνολογίας αφού αισθάνονται οικειότητα για τη χρήση της, σε αντίθεση με τους ψηφιακούς μετανάστες, οι οποίοι συνήθως τηρούν

αρνητική στάση απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας, αφού δυσκολεύονται να την χρησιμοποιήσουν με την ίδια άνεση όπως οι ψηφιακοί ιθαγενείς.

2.7. Δεοντολογία έρευνας

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες της ερευνητικής δεοντολογίας. Στα πλαίσια αυτά η έρευνα ήταν ανώνυμη και εμπιστευτική, ενώ δεν αναφέρθηκε κανένα στοιχείο που να αποκαλύπτει την ταυτότητα των συμμετεχόντων. Παράλληλα, η έρευνα στηρίχθηκε στην πληροφορημένη συναίνεση των συμμετεχόντων, με καθαρά εθελοντική συμμετοχή.

3. Αποτελέσματα

3.1. Συσχετίσεις και διαφορές ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ειδικότητα και τη συχνότητα χρήσης τεχνολογίας με εκείνους που είχαν ειδικότητα στις τεχνολογικές επιστήμες να την χρησιμοποιούν πιο συχνά για την εκπαίδευση με αναπηρία από ότι εκείνοι που είχαν ειδικότητα φυσικής αγωγής, οικιακής οικονομίας ή ΣΕΑ ($F(6,147)=2.493$, $p<0.05$).

Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τη στάση τους απέναντι στη χρήση τεχνολογίας για παιδιά με αναπηρία, με εκείνους που είχαν παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους κατά τη φετινή σχολική χρονιά να έχουν πιο αρνητική στάση από ότι αυτοί που δεν είχαν παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους ($\chi^2=3.935$, $p<0.05$). Βρέθηκε ακόμα στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση τεχνολογίας για παιδιά με αναπηρία, με εκείνους που είχαν παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους παλαιότερα να αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση και λιγότερο άγχος για τη χρήση τεχνολογίας από ότι αυτοί που δεν είχαν παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους ($\chi^2=8.738$, $p<0.01$).

Παράλληλα, στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ των γνώσεων τεχνολογίας με τη συχνότητα χρήσης και τη στάση απέναντι στη χρήση τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ($r=0.339$, $p<0.01$ και $r=0.205$, $p<0.05$ αντίστοιχα). Δηλαδή όσο καλύτερες γνώσεις τεχνολογίας έχουν οι συμμετέχοντες τόσο πιο συχνά την χρησιμοποιούν για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και τόσο πιο θετική στάση τηρούν για το θέμα αυτό και το αντίστροφο.

Βρέθηκε ακόμα, στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ των γνώσεων εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία με τη συχνότητα χρήσης και τη στάση απέναντι στη χρήση τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ($r=0.279$, $p<0.01$ και $r=0.165$, $p<0.05$ αντίστοιχα). Δηλαδή όσο καλύτερες γνώσεις εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία έχουν οι συμμετέχοντες τόσο πιο συχνά την χρησιμοποιούν για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και τόσο πιο θετική στάση τηρούν για το θέμα αυτό και το αντίστροφο.

3.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για χρήση τεχνολογίας για παιδιά με αναπηρία

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία με τη χρήση της τεχνολογίας. Με βάση την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούσαν για τα ακόλουθα:

- Η ικανότητα χρήσης τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία είναι μια απαραίτητη δεξιότητα (Μέσος Όρος (Μ.Ο.)=4.52) και προϋπόθεση για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός (Μ.Ο.=4.30).
- Η χρήση τεχνολογίας για τον πιο πάνω σκοπό φαίνεται μια ενδιαφέρουσα στρατηγική (Μ.Ο.=4.40) που αρέσει στους συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν όχι μόνο για τα παιδιά με αναπηρία (Μ.Ο.=4.08), αλλά και γενικότερα στη δουλειά τους (Μ.Ο.=4.27).
- Οι συμμετέχοντες θα ήθελαν να μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία πιο συχνά (Μ.Ο.=4.15) και πιστεύουν ότι αν προσπαθήσουν να το κάμουν θα τα καταφέρουν (Μ.Ο.=3.72), ενώ νιώθουν αυτοπεποίθηση για αυτές τους τις ικανότητες (Μ.Ο.=3.61).
- Πιστεύουν μάλιστα ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν πως να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία (Μ.Ο.=3.58), ενώ οι ίδιοι λένε ότι την χρησιμοποιούν για το σκοπό αυτό στην τάξη τους με πολλούς τρόπους (Μ.Ο.=3.56).

Από την άλλη, οι συμμετέχοντες δεν συμφωνούν με τα ακόλουθα:

- Δεν θεωρούν τη χρήση της τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία μια ανιαρή εργασία (Μ.Ο.=1.43), αν και δεν πιστεύουν ότι μπορούν να την χρησιμοποιούν ασταμάτητα (Μ.Ο.=1.92)
- Δεν πιστεύουν ότι δεν είναι καλοί στη χρήση της τεχνολογίας (Μ.Ο.=1.70) ή ότι δεν θα χρειαστεί να την χρησιμοποιήσουν για τα παιδιά με αναπηρία (Μ.Ο.=2.00).
- Δεν συμφωνούν ότι η χρήση τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία είναι κάτι που τους κάνει να νιώθουν άβολα (Μ.Ο.=2.28) ή συγχυσμένοι (Μ.Ο.=2.50).

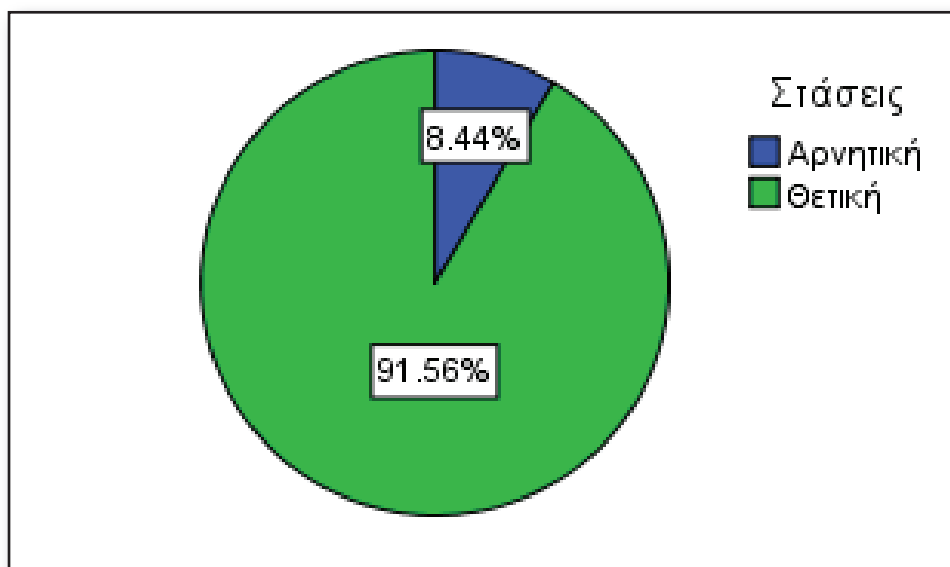
Πίνακας 1: Απόψεις για τη χρήση τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία

ΔΗΛΩΣΗ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	Μ.Ο.
	ΠΟΣΟΣΤΟ %					
Θεωρώ απαραίτητη την δεξιότητα να μπορώ να χρησιμοποιώ την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία.	-	2.5	5.7	29.3	62.4	4.52
Η χρήση της τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία μου φαίνεται μια ενδιαφέρουσα στρατηγική.	0.6	0.6	7.7	39.7	51.3	4.40
Είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς πώς να χρησιμοποιεί την τεχνολογία στο μάθημα για να γίνει εκπαιδευτικός.	-	1.9	8.4	47.1	42.6	4.30
Μου αρέσει να χρησιμοποιώ την τεχνολογία γενικά στη δουλειά μου.	1.3	1.9	16.6	28.7	51.6	4.27
Εύχομαι να μπορούσα να χρησιμοποιώ την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία πιο συχνά.	-	1.9	15.3	48.4	34.4	4.15
Μου αρέσει να χρησιμοποιώ την τεχνολογία για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία.	0.6	5.7	10.8	50.3	32.5	4.08
Είμαι σίγουρος/η πως αν προσπαθήσω να μάθω να χρησιμοποιώ την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία θα τα καταφέρω.	-	5.1	36.3	40.1	18.5	3.72
Νοιώθω αυτοπεποίθηση για τις ικανότητες μου να χρησιμοποιώ την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία.	5.1	7.0	29.3	38.9	19.7	3.61
Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία.	7.0	10.8	26.8	28.0	27.4	3.58
Χρησιμοποιώ στην τάξη μου την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία με πολλούς τρόπους.	2.5	8.9	31.8	43.3	13.4	3.56
Η πιθανότητα χρήσης της τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία μου προκαλεί άγχος.	3.8	14.0	36.3	38.2	7.6	3.32
Μπορώ να εργαστώ με την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία τόσο καλά όσο οι συνάδελφοί μου.	2.5	14.6	43.9	33.1	5.7	3.25

Αν χρειαστεί να χρησιμοποιήσω την τεχνολογία νιώθω ανασφάλεια/αβεβαιότητα.	9.6	35.0	33.1	15.9	6.4	2.75
Νομίζω ότι θα μου είναι πολύ δύσκολο να χρησιμοποιήσω την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία.	11.5	35.9	38.5	13.5	0.6	2.56
Η τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία με κάνει να νιώθω σύγχυση.	15.9	35.0	34.4	12.1	2.5	2.50
Δεν νιώθω άνετα να χρησιμοποιώ την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία.	27.6	31.4	30.1	7.7	3.2	2.28
Δεν αναμένω ότι θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσω την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία.	29.7	47.7	16.1	5.8	0.6	2.00
Όταν ξεκινήσω να χρησιμοποιώ την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, μετά δεν σταματώ.	41.4	31.2	21.7	5.1	0.6	1.92
Δεν τα πάω και τόσο καλά με την τεχνολογία γενικά.	47.8	37.6	12.7	0.6	1.3	1.70
Η χρήση της τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία είναι μια ανιαρή εργασία.	65.6	28.0	4.5	1.9		1.43

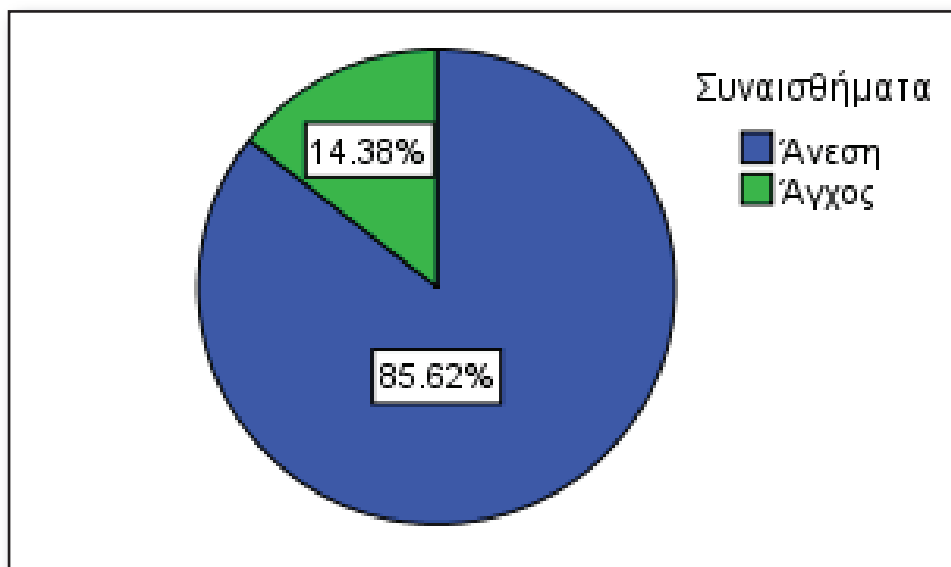
Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι στάσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση τεχνολογίας στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία με βάση τις δύο υποκλίμακες της κλίμακας. Το (91.56%) τηρεί θετική στάση απέναντι στη χρήση τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία (Διάγραμμα 14).

Διάγραμμα 1: Στάση για τη χρήση εκπαιδευτικής τεχνολογίας για παιδιά με αναπηρία



Το (85.62%) αισθάνονται άνεση με τη χρήση της τεχνολογίας, ενώ το (14.38%) αισθάνονται άγχος να χρησιμοποιήσουν τεχνολογία (Διάγραμμα 15).

Διάγραμμα 2: Συναισθήματα για τη χρήση εκπαιδευτικής τεχνολογίας για παιδιά με αναπηρία



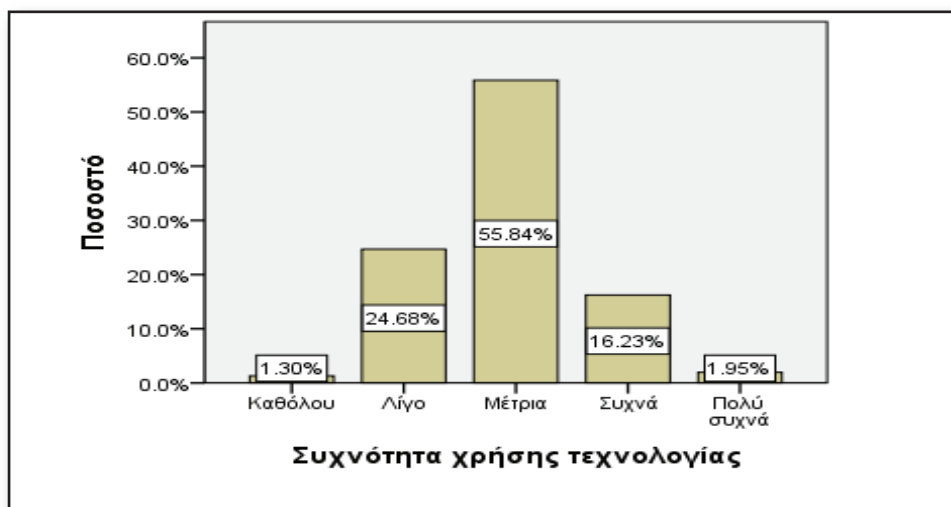
3.3. Χρησιμοποιούμενες μορφές τεχνολογίας

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τις μορφές τεχνολογίας που λένε ότι χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία. Αρχικά εξετάστηκε η συχνότητα χρήσης συγκεκριμένης τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία. Με βάση την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο μέσο είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (Μ.Ο.=4.48). Ακολουθούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Μ.Ο.=3.64). Μέτρια συχνότητα χρησιμοποιούνται τα προγράμματα σχεδίασης (Μ.Ο.=3.46), ο κειμενογράφος (Μ.Ο.=3.09), τα λογισμικά για παιδιά με αναπηρία (Μ.Ο.=3.04), οι μεγεθυντικές συσκευές οθόνης (Μ.Ο.=2.61) και οι οθόνες/εκτυπωτές/λογισμικά μετάφρασης Braille (Μ.Ο.=2.53). Η τεχνολογία εναλλακτικής επικοινωνίας (Μ.Ο.=1.93), το ειδικό πληκτρολόγιο (Μ.Ο.=1.90) και ο μοχλός χειρισμού (Μ.Ο.=1.86).

Πίνακας 2: Συχνότητα χρήσης συγκεκριμένης τεχνολογίας για παιδιά με αναπηρία

ΣΥΓΓΕΚΡΙΜΕΝΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΑ ΜΕΣΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	Μ.Ο.
	ΠΟΣΟΣΤΟ %					
Ηλεκτρονικός υπολογιστής.	0.6	0.6	10.2	26.8	61.8	4.48
Ηλεκτρονικά παιχνίδια.	3.8	12.1	22.9	38.9	22.3	3.64
Προγράμματα σχεδίασης.	4.5	15.5	25.8	38.1	16.1	3.46
Κειμενογράφος.	6.4	22.4	35.3	27.6	8.3	3.09
Λογισμικά για παιδιά με αναπηρία.	11.5	19.2	30.1	32.1	7.1	3.04
Μεγεθυντικές συσκευές οθόνης.	11.5	40.8	28.0	14.6	5.1	2.61
Οθόνες/εκτυπωτές/λογισμικά μετάφρασης Braille.	13.4	41.4	27.4	14.6	3.2	2.53
Τεχνολογία εναλλακτικής επικοινωνίας.	33.1	48.4	11.5	6.4	0.6	1.93
Ειδικό πληκτρολόγιο.	31.8	51.0	12.7	3.8	0.6	1.90
Μοχλός χειρισμού.	33.8	50.3	12.1	3.8	-	1.86

Ακολούθως, εξετάστηκε η χρήση του συνόλου της συγκεκριμένης τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία από τους συμμετέχοντες. Βρέθηκε ότι μέτρια χρήση της τεχνολογίας (55.84%) προτιμήθηκε από τους συμμετέχοντες, λίγη χρήση (24.68%). Συχνή χρήση (16.23%), ενώ χρησιμοποιούν την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία πολύ συχνά (1.95%) ή καθόλου (1.30%) (Διάγραμμα 16).

Διάγραμμα 3: Συχνότητα χρήσης ειδών τεχνολογίας για παιδιά με αναπηρία

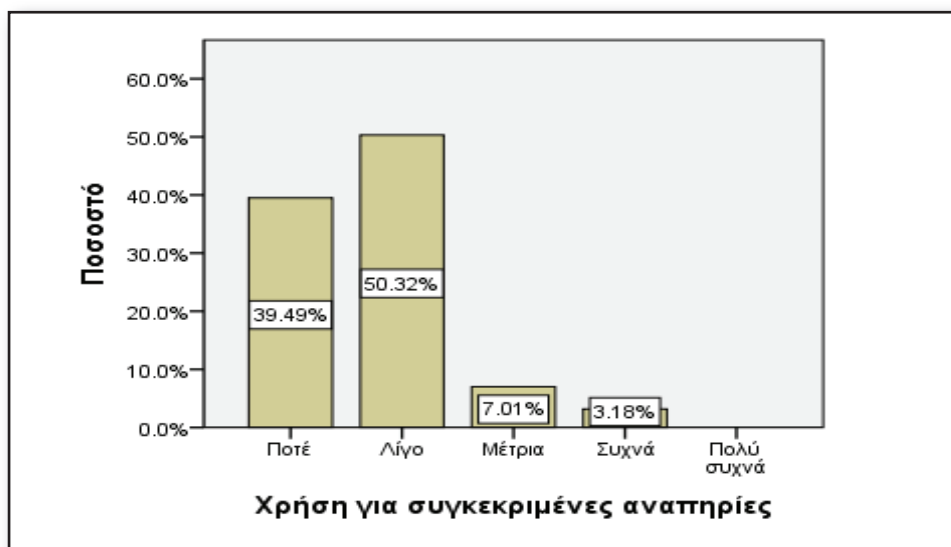
Στη συνέχεια εξετάστηκε η συχνότητα με την οποία χρησιμοποιείται η τεχνολογία για κάθε είδος αναπηρίας. Βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν λίγο την τεχνολογία για παιδιά με νοητικές αναπηρίες (Μ.Ο.=1.94), με κινητικές αναπηρίες (Μ.Ο.=1.89), με μειωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες (Μ.Ο.=1.84) και με αισθητηριακές αναπηρίες (Μ.Ο.=1.80), ενώ καθόλου για παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (Μ.Ο.=1.48) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Συχνότητα χρήσης για συγκεκριμένες αναπηρίες

ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	Μ.Ο.
	ΠΟΣΟΣΤΟ %					
Νοητικές αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες.	37.6	39.5	14.6	7.6	0.6	1.94
Κινητικές αναπηρίες.	29.9	56.1	10.2	3.2	0.6	1.89
Μειωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες.	36.9	49.0	8.3	4.5	1.3	1.84
Αισθητηριακές αναπηρίες.	35.7	52.9	8.3	2.5	0.6	1.80
Διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.	60.5	33.1	3.8	2.5	-	1.48

Ακολούθως, εξετάστηκε η χρήση τεχνολογίας στο σύνολο των συγκεκριμένων αναπηριών. Βρέθηκε ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί κάνουν λίγη χρήση (50.32%), ενώ τα δύο τέταρτα περίπου δεν κάνουν καθόλου χρήση τεχνολογίας (39.49%). Οι υπόλοιποι κάνουν μέτρια χρήση (7.01%) ή συχνή (3.18%), ενώ κανένας συμμετέχοντας δεν κάνει πολύ συχνή χρήση τεχνολογίας για τις πιο πάνω αναπηρίες (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4: Χρήση τεχνολογίας για συγκεκριμένες αναπηρίες



3.4. Εμπόδια στη χρήση τεχνολογίας

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τα εμπόδια που θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία με τη χρήση της τεχνολογίας. Με βάση τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων βρέθηκε ότι το πιο σοβαρό εμπόδιο για τους συμμετέχοντες είναι η ανεπαρκής επιμόρφωση που έχουν από τους εμπλεκόμενους φορείς (Μ.Ο.=4.61) και η έλλειψη κατάλληλης τεχνολογίας στο σχολείο τους (Μ.Ο.=3.52). Δεν είναι όμως σίγουροι αν αποτελούν εμπόδιο ή όχι οι ανεπαρκείς γνώσεις που πιθανόν έχουν (Μ.Ο.=3.34) ή η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης στο σχολείο (Μ.Ο.=3.34). Από την άλλη, δεν θεωρούν ότι υπάρχουν άλλα εμπόδια όπως η έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση (Μ.Ο.=2.36), ο χρόνος που χρειάζεται η διαδικασία (Μ.Ο.=2.26), η φασαρία που μπορεί να δημιουργηθεί στην τάξη (Μ.Ο.=1.78), η αναποτελεσματικότητα της μεθόδου (Μ.Ο.=1.28) ή ο πιθανός στιγματισμός των παιδιών με αναπηρία (Μ.Ο.=1.18) Πίνακας 4.

Πίνακας 4: Εμπόδια στη χρήση τεχνολογίας για εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία

ΕΜΠΟΔΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	Μ.Ο.
	ΠΟΣΟΣΤΟ %					
Ανεπαρκής επιμόρφωση από εμπλεκόμενους φορείς.	-	-	7.7	23.2	69.0	4.61
Έλλειψη κατάλληλης τεχνολογίας στο σχολείο μου.	1.9	17.8	30.6	25.5	24.2	3.52
Ανεπαρκείς γνώσεις δικές μου.	4.5	17.2	33.1	29.9	15.3	3.34
Δεν υπάρχει τεχνική υποστήριξη στο σχολείο.	1.3	20.0	41.3	18.7	18.7	3.34
Έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση.	15.9	46.5	27.4	6.4	3.8	2.36
Χρονοβόρα διαδικασία.	20.4	51.0	15.3	8.9	4.5	2.26
Δημιουργείται φασαρία στην τάξη.	48.4	35.0	9.6	3.8	3.2	1.78
Δεν έχει αποτέλεσμα.	75.8	20.4	3.8	-	-	1.28
Στιγματίζει τα παιδιά με αναπηρία.	83.4	15.3	1.3	-	-	1.18

3.5. Πρόβλεψη συχνότητας χρήσης τεχνολογίας

Αρχικά διερευνήθηκε η ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ της στάσης, των συναισθημάτων και της συχνότητας χρήσης της τεχνολογίας. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ όλων των μεταβλητών, όπως φαίνεται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5: Συσχετίσεις μεταξύ συχνότητας χρήσης, στάσης και συναισθημάτων

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΧΡΗΣΗΣ	ΣΤΑΣΗ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΧΡΗΣΗΣ	Pearson Correlation	1	.291**	-.273**
	Sig. (2-tailed)		.000	.001
ΣΤΑΣΗ	Pearson Correlation	.291**	1	-.631**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	Pearson Correlation	-.273**	-.631**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Δηλαδή, όσο πιο θετική είναι η στάση και λιγότερο το άγχος για τη χρήση τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, τόσο πιο συχνή είναι η χρήση της και το αντίστροφο.

Στη συνέχεια διεξήχθη ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για να διερευνηθεί κατά πόσον τα συναισθήματα και η στάση απέναντι στη χρήση τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία μπορούσε να προβλέψει τη συχνότητα χρήσης της. Προέκυψε ένα μοντέλο, το οποίο μπορούσε να εξηγήσει το 8.5% της διακύμανσης (Πίνακας 6). Η μεταβλητή που συμπεριλήφθηκε στο μοντέλο αυτό ήταν η στάση απέναντι στη χρήση τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, η οποία μπορούσε να προβλέψει τη συχνότητα χρήσης τεχνολογίας για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία.

Πίνακας 6: Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.292 ^a	.085	.079	.67766	.085	13.467	1	145	.000	1.852

a. Predictors: (Constant), attitude
b. Dependent Variable: syxnotitaxis

Στη συνέχεια, με βάση τις τιμές του B προέκυψε η ακόλουθη εξίσωση:

$$\text{Συχνότητα χρήσης} = 1.362 + (\text{Στάση} \times 0.401) + \varepsilon$$

Δηλαδή, βελτίωση της στάσης απέναντι στη χρήση εκπαιδευτικής τεχνολογίας για τα παιδιά με αναπηρία κατά 0.401 μπορεί να προβλέψει αύξηση της συχνότητας χρήσης της κατά 1 μονάδα.

3.6. Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

3.6.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για χρήση τεχνολογίας για παιδιά με αναπηρία

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία με τη χρήση της τεχνολογίας. Με βάση την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η ικανότητα χρήσης τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία είναι μια απαραίτητη δεξιότητα και προϋπόθεση για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός. Ενδιαφέρουσα είναι η στρατηγική που αρέσει στους συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν όχι μόνο για τα παιδιά με αναπηρία, αλλά και γενικότερα στη δουλειά τους. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι θα ήθελαν να μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία πιο συχνά

και πιστεύουν ότι αν προσπαθήσουν να το κάνουν θα τα καταφέρουν, ενώ νιώθουν αυτοπεποίθηση για αυτές τους τις ικανότητες. Πιστεύουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν πως να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, ενώ λένε ότι την χρησιμοποιούν για το σκοπό αυτό στην τάξη τους με πολλούς τρόπους.

Από την άλλη, οι συμμετέχοντες λένε ότι δεν θεωρούν τη χρήση της τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία μια ανιαρή εργασία, αν και δεν πιστεύουν ότι μπορούν να την χρησιμοποιούν ασταμάτητα. Δεν πιστεύουν ότι δεν είναι καλοί στη χρήση της τεχνολογίας ή ότι δεν θα χρειαστεί να την χρησιμοποιήσουν για τα παιδιά με αναπηρία. Δεν συμφωνούν ότι η χρήση τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία είναι κάτι που τους κάνει να νιώθουν άβολα ή σύγχυση. Συνολικά, οι περισσότεροι συμμετέχοντες τηρούν θετική στάση απέναντι στη χρήση τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και αισθάνονται άνεση για τη χρήση της. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι συμμετέχοντες τηρούν πιο αρνητική στάση απέναντι στη χρήση τεχνολογίας για τα παιδιά με αναπηρία όταν έχουν παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν. Ενώ, εκείνοι που είχαν παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους παλαιότερα αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση και λιγότερο άγχος για τη χρήση τεχνολογίας για τα παιδιά με αναπηρία από ότι αυτοί που δεν είχαν παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους.

3.6.2. Χρησιμοποιούμενες μορφές τεχνολογίας

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τις μορφές τεχνολογίας που λένε ότι χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο μέσο είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και ακολουθούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Σε μέτρια συχνότητα χρησιμοποιούνται τα προγράμματα σχεδίασης, ο κειμενογράφος, τα λογισμικά για παιδιά με αναπηρία, οι μεγεθυντικές συσκευές οθόνης και οι οθόνες/εκτυπωτές/λογισμικά μετάφρασης Braille. Αραιά χρησιμοποιείται η τεχνολογία εναλλακτικής επικοινωνίας και το ειδικό πληκτρολόγιο, ενώ ο μοχλός χειρισμού δεν χρησιμοποιείται σχεδόν καθόλου. Οι συμμετέχοντες λένε ότι κάνουν μέτρια χρήση της τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, ενώ όταν ρωτήθηκαν για τη συχνότητα χρήσης τεχνολογίας για συγκεκριμένες αναπηρίες είπαν ότι χρησιμοποιούν λίγο την τεχνολογία για παιδιά με νοητικές και κινητικές αναπηρίες, μειωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και αισθητηριακές αναπηρίες, ενώ δεν χρησιμοποιούσαν καθόλου την τεχνολογία για παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Έτσι, όταν πρόκειται για συγκεκριμένες αναπηρίες, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν την τεχνολογία λίγο ή καθόλου.

Όσο καλύτερες γνώσεις τεχνολογίας και εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία έχουν οι συμμετέχοντες, τόσο πιο συχνά χρησιμοποιούν τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και τόσο πιο θετική στάση τηρούν για το θέμα αυτό και το αντίστροφο. Επίσης, εκείνοι που έχουν ειδικότητα στις τεχνολογικές επιστήμες χρησιμοποιούν πιο συχνά

την τεχνολογία για την εκπαίδευση με αναπηρία από ότι εκείνοι που έχουν ειδικότητα φυσικής αγωγής, οικιακής οικονομίας ή ΣΕΑ. Όσο πιο θετική είναι η στάση και λιγότερο το άγχος για τη χρήση τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, τόσο πιο συχνή είναι η χρήση της και το αντίστροφο.

3.6.3. Εμπόδια στη χρήση τεχνολογίας

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τα εμπόδια που θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία με τη χρήση της τεχνολογίας. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, το πιο σοβαρό εμπόδιο για τη χρήση τεχνολογίας στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία είναι η ανεπαρκής επιμόρφωση που έχουν από τους εμπλεκόμενους φορείς και η έλλειψη κατάλληλης τεχνολογίας στο σχολείο τους. Βρέθηκε ότι, η συχνότητα χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για τα παιδιά με αναπηρία μπορεί να αυξηθεί, αν βελτιωθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτή.

4. Συζήτηση Αποτελεσμάτων της Έρευνας

4.1. Εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία με τη χρήση τεχνολογίας

Όπως φάνηκε στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η ικανότητα χρήσης τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία είναι απαραίτητη δεξιότητα και προϋπόθεση για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός. Με την πεποίθηση αυτή συμφωνεί και η Καρολίδου (2017) και Almekhalfi και Tibi (2014), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή η ανάπτυξη της τεχνολογίας επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής καθώς και το σχολείο. Γι' αυτό και επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν τεχνολογία αφενός και αφετέρου να ενθαρρύνουν τη χρήση της από τους μαθητές τους, ούτως ώστε να δημιουργηθεί ένα εκπαιδευτικό, πολυαισθητηριακό και πλουραλιστικό περιβάλλον που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικού μαθησιακού κλίματος με καθημερινή πρακτική στην τάξη.

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι η τεχνολογία όχι μόνο αποτελεί μια ενδιαφέρουσα στρατηγική, αλλά η χρήση της αρέσει τόσο όταν χρησιμοποιείται για τα παιδιά με αναπηρία, όσο και γενικότερα κατά τη δουλειά των εκπαιδευτικών. Η εξοικείωση και η ευαρέσκεια αποτελούν σημαντικά συναισθήματα για την απόφαση να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός τεχνολογία, αφού σύμφωνα με το μοντέλο του Prensky (2001), ενώ αυξάνουν τη συχνότητα με την οποία εντάσσουν την τεχνολογία στις καθημερινές τους δραστηριότητες, όπως είναι η διδασκαλία. Συνεπώς, δεν προκαλεί εντύπωση το εύρημα της παρούσας έρευνας ότι εκείνοι που έχουν ειδικότητα στις τεχνολογικές επιστήμες χρησιμοποιούν πιο συχνά την τεχνολογία για την εκπαίδευση με αναπηρία από ότι άλλες ειδικότητες, αφού οι πρώτοι έχουν και τις περισσότερες γνώσεις όχι μόνο για τη λειτουργία της τεχνολογίας αλλά και για την αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων.

Οι συμμετέχοντες είπαν επίσης ότι θα ήθελαν να μπορούσαν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία πιο συχνά και πιστεύουν ότι αν προσπαθήσουν να το κάνουν θα τα καταφέρουν, ενώ νιώθουν αυτοπεποίθηση για αυτές τους τις ικανότητες. Τα αισθήματα αυτοπεποίθησης και σιγουριάς για την ικανότητα χρήσης της τεχνολογίας είναι επίσης σημαντικά για την απόφαση ενός εκπαιδευτικού να χρησιμοποιήσει τη τεχνολογία, σύμφωνα με το μοντέλο των Zhang et al. (2014), αφού έχει ως αποτέλεσμα τη συχνότερη χρήση της και την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με αυτή, χωρίς άγχος (Thomas & O'Bannon, 2013). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο της παρούσας έρευνας αλλά και άλλων ερευνών όπως των Maich, van Rhijn Woods και Brochu (2017) και Pasha (2012), τηρούν θετική στάση απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, αφού πιστεύουν ότι η χρήση τεχνολογίας μπορεί να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών με αναπηρία και να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία.

Από την άλλη σε κάποιες έρευνες όπως των Hutchison και Reinking (2011), βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν τα πλεονεκτήματα της ένταξης της τεχνολογίας στη διδακτική διαδικασία, αν και θεωρούσαν ότι δεν πρέπει να αποτελεί το κύριο εργαλείο του μαθήματος. Βέβαια, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών της έρευνας αυτής βρέθηκε να σχετίζεται με το φόβο ότι η χρήση τεχνολογίας συνεπαγόταν καλό σχεδιασμό και δυσκολίες υλοποίησης, οι οποίες επιτείνονταν από την έλλειψη τεχνικής υποστήριξης καθώς και τις ανεπαρκείς ικανότητες των μαθητών όσον αφορά τη χρήση τεχνολογίας (Hutchison & Reinking, 2011). Η άποψη αυτή συγκλίνει και με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, όπου οι εκπαιδευτικοί που είχαν παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους παλαιότερα και επομένως πιθανόν να είχαν πιο πολύ εμπειρία αισθάνονταν μεγαλύτερη άνεση και αυτοπεποίθηση και λιγότερο άγχος για τη χρήση τεχνολογίας για τα παιδιά με αναπηρία από ότι αυτοί που δεν είχαν παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους τις προηγούμενες χρονιές.

4.2. Μορφές τεχνολογίας που χρησιμοποιούνται

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο μέσο για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ήταν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής όπως και στην έρευνα των Almekhalfi και Tibi (2014). Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι, χρησιμοποιούνταν συχνά συσκευές εναλλακτικής επικοινωνίας, όπως οι οθόνες, οι εκτυπωτές και τα λογισμικά μετάφρασης Braille, καθώς και βοηθήματα διακίνησης στην τάξη, τα οποία δεν βρέθηκε να χρησιμοποιούνται με την ίδια συχνότητα στην παρούσα έρευνα. Η Φραγκάκη (2011), διευκρινίζει ότι η χρήση του υπολογιστή με το κατάλληλο λογισμικό έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα για τα παιδιά με αναπηρία, ενώ στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες λένε ότι χρησιμοποιούν συχνά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία. Σύμφωνα με τους Proctor, Lucario και Wiley (2008), η χρησιμότητα αυτή οφείλεται τα παιδιά με χαμηλότερες επιδόσεις, τα οποία φαίνονται να ελκύονται περισσότερο από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια παρά με υψηλότερες επιδόσεις, με αποτέλεσμα τα παιχνίδια αυτά να αποτελούν ένα καλό εργαλείο διδασκαλίας σε αυτή την περίπτωση.

Αξιοσημείωτο είναι ότι αν και οι συμμετέχοντες είπαν ότι κάνουν μέτρια χρήση της τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, παρατηρήθηκε αντίφαση όταν ρωτήθηκαν για τη συχνότητα χρήσης τεχνολογίας για συγκεκριμένες αναπηρίες, αφού αποκαλύφθηκε ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν την τεχνολογία λίγο ή καθόλου όταν πρόκειται για συγκεκριμένες αναπηρίες. Παρόμοια αντίφαση παρατηρήθηκε και στην έρευνα των Maich, van Rhijn, Woods και Brochu (2017), όπου βρέθηκε ότι ενώ είχαν θετική στάση οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας, στην πραγματικότητα την χρησιμοποιούσαν ελάχιστα.

Όπως βρέθηκε στην παρούσα έρευνα όσο καλύτερες γνώσεις τεχνολογίας και εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία έχουν οι συμμετέχοντες, τόσο πιο συχνά χρησιμοποιούν τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και τόσο πιο θετική στάση τηρούν για το θέμα αυτό. Επίσης βρέθηκε ότι όσο πιο θετική είναι η στάση και λιγότερο το άγχος για τη χρήση τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, τόσο πιο συχνή είναι η χρήση της. Σύμφωνα με ποσοτική έρευνα επισκόπησης που έκαναν οι Marteney and Bernadowski (2016) με 80 εκπαιδευτικούς από σχολεία δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης στην Πενσυλβάνια η συχνή χρήση τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία έχουν θεαματικά αποτελέσματα, αφού φαίνεται να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, να βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, να αυξάνει τα κίνητρά τους και να παρέχει τη δυνατότητα για περισσότερη εξατομικευμένη βοήθεια.

4.3. Εμπόδια στη χρήση τεχνολογίας για παιδιά με αναπηρία

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, το πιο σοβαρό εμπόδιο για τη χρήση τεχνολογίας στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία είναι η ανεπαρκής επιμόρφωση που έχουν από τους εμπλεκόμενους φορείς και η έλλειψη κατάλληλης τεχνολογίας στο σχολείο τους. Με τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και οι Badia, Meneses και Sigales (2013) όπως και άλλες έρευνες των Maich, van Rhijn, Woods και Brochu (2017), όπως και για τους Almekhalfi και Tibi (2014), ενώ συμπληρώνουν ότι επιπλέον εμπόδια αποτελούν και η έλλειψη χρηματοδότησης, οι τεχνικές δυσκολίες, ο χρόνος, καθώς και η αντίδραση γονέων και μαθητών, στοιχεία τα οποία δεν αποτελούσαν εμπόδια στην παρούσα έρευνα. Παρά τα εμπόδια όμως, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι η συχνότητα χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για τα παιδιά με αναπηρία μπορεί να αυξηθεί, αν βελτιωθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτή.

5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνονται να υποστηρίζουν τη χρήση της τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, τηρώντας θετική στάση απέναντι στη διαδικασία αυτή. Από την άλλη, αν και ισχυρίζονται ότι χρησιμοποιούν την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στην τάξη τους με πολλούς τρόπους και ενώ λένε ότι χρησιμοποιούν συχνά τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα ηλεκτρονικά

παιχνίδια για το σκοπό αυτό, όταν ρωτήθηκαν για συγκεκριμένα είδη αναπηρίας φάνηκε ότι χρησιμοποιούν την τεχνολογία από λίγο ως καθόλου. Τα κύρια εμπόδια για τη χρήση τεχνολογίας στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία θεωρούνται η ανεπαρκής επιμόρφωση που έχουν οι συμμετέχοντες από τους εμπλεκόμενους φορείς και η έλλειψη κατάλληλης τεχνολογίας στο σχολείο τους. Βέβαια, όσο καλύτερες γνώσεις τεχνολογίας και εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία έχουν οι συμμετέχοντες, τόσο πιο συχνά χρησιμοποιούν τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και τόσο πιο θετική στάση τηρούν για το θέμα αυτό, ενώ φάνηκε ότι η συχνότητα χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για τα παιδιά με αναπηρία μπορεί να αυξηθεί, αν βελτιωθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτή. Επομένως καταδεικνύεται η ανάγκη για διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για καλύτερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων και διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών για καλύτερη κατανόηση του φαινομένου.

5.1. Περιορισμοί

Οι κύριοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας ήταν ότι, στην έρευνα συμμετείχαν πολύ περισσότερες γυναίκες σε σχέση με τους άντρες. Αν και το ποσοστό αυτό φαίνεται να αντικατοπτρίζει την πραγματική κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο είναι γυναίκες, το δείγμα της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί προκατειλημμένο. Το ίδιο συμβαίνει και με την αναλογία απλών καθηγητών και διευθυντικής ομάδας που συμμετείχαν στην έρευνα. Επίσης η έρευνα έγινε μόνο σε Γυμνάσια και Λύκεια από μια πόλη της Κύπρου, με αποτέλεσμα να μην έχουν καταγραφεί οι απόψεις των εκπαιδευτικών Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης ή των εκπαιδευτικών από άλλες βαθμίδες όπως η Δημοτική και η Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ούτε και οι απόψεις των εκπαιδευτικών από άλλες πόλεις. Τέλος, η έρευνα ήταν ποσοτική με δομημένο ερωτηματολόγιο, με αποτέλεσμα να μην εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε βάθος.

5.2. Ερευνητικές Προεκτάσεις

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα με πολλές προεκτάσεις, αφού αφορά θέματα που απαιτούν λεπτό χειρισμό και ιδιαίτερη προσοχή. Επειδή όμως η εκπαίδευση είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών θεωρείται απαραίτητη η ανάπτυξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση τεχνολογίας για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία για να είναι σε θέση να διευκολύνουν τα παιδιά με αναπηρία να μάθουν, διασφαλίζοντάς τους ίσες ευκαιρίες στην ποιοτική εκπαίδευση και στη γνώση. Επομένως, όπως προτείνουν και οι Maich, van Rhijn, Woods και Brochu (2017) είναι απαραίτητο να σχεδιαστούν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για να γίνουν ικανοί να εφαρμόζουν τεχνολογικά εργαλεία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, ενώ παράλληλα να τηρούν θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική τεχνολογία και να πιστεύουν στην αποτελεσματικότητά της, ειδικά για την περίπτωση των παιδιών με αναπηρία.

Στα πλαίσια αυτά, πιθανόν να ήταν πιο αποτελεσματικό αν οι εκπαιδευτικοί ασκούσαν στη χρήση της τεχνολογίας, εφαρμόζοντας την αρχή της εμπειρικής μάθησης του Kolb, γνωστή και ως *Experiential Learning Theory* (Kolb & Kolb, 2008), με βάση την οποία η εμπειρική γνώση και η ενεργός πρακτική ανάμειξη στη μαθησιακή διαδικασία διευκολύνει και παγιώνει τη μάθηση, καθιστώντας την έτοιμη για πρακτική εφαρμογή όταν χρειαστεί. Πέραν της πρακτικής άσκησης με τεχνολογικά εργαλεία, τέτοια προγράμματα πρέπει επίσης να εμπεριέχουν μελέτες περίπτωσης οι οποίες θα παρέχουν την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν επαγγελματικές δεξιότητες και να κατασκευάσουν το νόημα μέσα από την επεξεργασία πληροφοριών, το διάλογο και τον αναστοχασμό, στοιχεία που οδηγούν σε πιο αποτελεσματική μάθηση. Με αυτό τον τρόπο, αναμένεται να αυξηθεί η πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά και πιο συχνά την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία.

Ως εκ τούτου, η παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει τη βάση για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να επικεντρώνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Μπορεί επίσης να αποτελέσει την αφορμή για διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών που να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρυνθούν για να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία.

Βιβλιογραφία

- Almekhali, A.G. & Tibi, S. (2014) The Use of Assistive Technology for People with Special Needs in the UAE. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals (JAASEP)*, 3, 50-63.
- Alper, M. (2017) *Giving Voice: Mobile Communication, Disability, and Inequality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alper, M. & Goggin, G. (2017) Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. *New Media & Society*, 19(5), 726-740.
- Alper, M., Katz, V.S. & Clark, L.S. (2016) Researching children, intersectionality, and diversity in the digital age. *Journal of Children and Media*, 10(1), 107-114.
- Badia, A., Meneses, J. & Sigales, C. (2013) Teachers' Perceptions of Factors Affecting the Educational Use of ICT in Technology-Rich Classrooms. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 787-808.
- Blanck, P. (2014) *eQuality: The Struggle for Web Accessibility by Persons with Cognitive Disabilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Βογινδρούκας, Ι. (2005) Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό - εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας. *Διεπιστημονική Προσέγγιση - Αυτισμός*, 1, 17-33.

- Βουλή των Αντιπροσώπων. (1979) Ο περί Ειδικής Εκπαιδεύσεως Νόμος του 47/79 (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ. 1523, 01/06/1979). Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.
- Βουλή των Αντιπροσώπων (1999) Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος 113(Ι)/1999 (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ. 3340, 28/07/1999). Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.
- Bryman, A. (2015) *Social Research Methods* (5th edn.). Oxford: University Press.
- Congressional report (1988) *The Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities Act*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Creswell, J. (2018) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th edn.). Thousand Oaks: Sage.
- Domingo, M. G. & Gargant, A. B. (2016) Exploring the use of educational technology in primary education: Teachers' perception of mobile technology learning impacts and applications' use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 56, 21-28.
- Ellis, K. & Goggin, G. (2015) *Disability and the Media*. London: Palgrave Macmillan.
- Goggin, G. (2015) Communication rights and disability online: policy and technology after the World Summit on the Information Society (WSIS). *Information, Communication & Society* 18(3), 327-341.
- Handley, M. D., Deitz, J., Billingsley, F. F. & Coggins, T. E. (2003) Facilitating written work using computer word processing and word prediction. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 139- 51.
- Hawkridge, D., Vincent, T. & Hales, G. (2018) *New Information Technology in the Education of Disabled Children and Adults*. London: Routledge.
- Hutchison, A. & Reinking, D. (2011) Teachers' perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction: A national survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 312-333.
- Καρολίδου, Σ. (2017) *Ειδική αγωγή και νέες τεχνολογίες*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2008) Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In S. Armstrong & C. Fukami (Eds.), *Handbook of management learning, education and development* (pp. 1-59). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Maich, K., van Rhijn, T., Woods, H. & Brochu, K. (2017) Teachers' Perceptions of the Need for Assistive Technology Training in Newfoundland and Labrador's Rural Schools. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 43(2), 1-26.
- Martenev, T. & Bernadowski, C. (2016) Teachers' perceptions of the benefits of online instruction for students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 43(2), 179-197.

- McFarlane, T.A., Hoffman, E.R. & Green, K. (1997) Teachers' Attitudes toward Technology: Psychometric Evaluation of the Technology Attitude Survey. In the proceedings of the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL: AERA.
- Oliver, M. (1996) *Understanding Disability*. Basingstoke: Macmillan.
- Pasha, S. (2012) Readiness of Urban Primary Schools for Inclusive Education in Pakistan. *Journal of Research and Reflections in Education*, 6(2), 113-128.
- Proctor, M. D., Lucario, T. & Wiley, C. (2008) Are officers more reticent of games for serious training than enlisted soldiers? *Journal of Defense Modeling and Simulation*, 5(3), 7-18.
- Phtiaka, H. (2008) Educating the Other: a journey in Cyprus time and space. In L. Barton & F. Armstrong (Eds), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 147-162). Dodrecht: Springer Books.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Prekys, M. (2001) Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Sabzian, F. & Gilakjani, A. P. (2013) Teachers' Attitudes about Computer Technology Training, Professional Development, Integration, Experience, Anxiety, and Literacy in English Language Teaching and Learning. *International Journal of Applied Science and Technology*, 3(1), 67-75.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., Tondeur, J. & Zhu, C. (2011) Predicting ICT integration into classroom teaching in Chinese primary schools: exploring the complex interplay of teacher-related variables. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 160-172.
- Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Thomas, K. & O'Bannon, B. (2013). Cell Phones in the Classroom: Preservice Teachers' Perceptions. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 30 (1), 11-20.
- Φραγκάκη, Μ. (2011). Η τεχνολογία στην Ειδική Αγωγή: ένα εναλλακτικό μέσο σε μια πολυμορφική εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σελ. 601-615). Λουτράκι.
- Φτιάκα, Ε. (2007). *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Zhang, X., de Pablos, P. O., Wang, X., Wang, W., Sun, Y. & She, J. (2014). Understanding the users' continuous adoption of 3D social virtual world in China: a comparative case study. *Computers in Human Behavior*, 35, 578-585.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

FAMILY CHARACTERISTICS OF STUDENTS WITH DYSLEXIA AND ACCESS TO HIGHER EDUCATION

Μαρίνα Λουάρη
ΕΔΙΠ ΠΤΕΑ, Π. Θ.
mlouari@uth.gr

Περίληψη

Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά παρουσιάζουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και μικρότερο ποσοστό επιτυχίας στις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας συνδέονται με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών όμως δεν έχει διερευνηθεί κατά πόσο αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με δυσλεξία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της οικογένειας μαθητών με δυσλεξία και πώς αυτά επηρεάζουν την πιθανότητα συνέχισης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συμμετείχαν 74 άτομα με διάγνωση δυσλεξίας και Μ.Ο. ηλικίας 19,5 έτη. Για την συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι υποστηρικτικό και περισσότερο υποστηρικτικοί φαίνεται να είναι οι γονείς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης εν αντιθέσει με εκείνους που έχουν ολοκληρώσει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς τα παιδιά τους παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις και μικρότερο ποσοστό επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο.

Λέξεις κλειδιά

Δυσλεξία, οικογένεια, υποστήριξη, πρόσβαση, πανεπιστήμιο.

Abstract

Students with dyslexia often have low academic achievement and a lower success rate in entrance exams to higher education than typically developing students. The socio-economic characteristics of the family are related to the cognitive development of children, but it has not been investigated whether these characteristics affect the educational process of students with dyslexia. The purpose of this study was to investigate the characteristics of students' with dyslexia family and how they affect the likelihood of continuing their studies in higher education. 74 people

with a diagnosis of dyslexia and average aged 19.5 years participated. A questionnaire was designed for data collection and additional data were collected through an interview. The analysis of the data showed that the family environment is supportive and more supportive seems to be parents of university education as opposed to those who have only completed compulsory education, as their children have lower achievement and lower success rate in the entrance exams for university.

Key words

Dyslexia, family, support, access, university.

0. Εισαγωγή

Η δυσλεξία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία του γραπτού λόγου, που επηρεάζει ένα σημαντικό αριθμό παιδιών και έχει σημαντικές εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές συνέπειες γι' αυτά. Σύμφωνα με τη Frith «η δυσλεξία μπορεί να προσδιοριστεί ως μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, με βιολογική προέλευση και συμπεριφορικές ενδείξεις που εκτείνονται πολύ πέρα από τα προβλήματα του γραπτού λόγου» (Frith, 1999: 192). Γι' αυτό το λόγο τα τελευταία χρόνια, η δυσλεξία αντιμετωπίζεται ως μια πολυσυμπτωματική και ετερογενής διαταραχή, η οποία ενσωματώνει μια μεγάλη ποικιλία γνωστικών κι άλλων δυσκολιών (Βλάχος, 2010). Η συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας στον ελληνικό χώρο σύμφωνα με πρόσφατα ευρήματα είναι περίπου 5,5% (Vlachos, Avramidis, Dedousis, Chalme, Ntalla & Giannakopoulou, 2013).

Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά βιώνουν τη ματαίωση των προσδοκιών τους καθώς οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις είναι αρκετά χαμηλές (Alexander-Passe, 2006. Al Zyoudi, 2010) και δυσανάλογες με τις ώρες μελέτης που έχουν δαπανήσει. Οι δυσκολίες αυτές εντείνονται αν δεν υπάρχει έγκαιρη γνωμάτευση και παρέμβαση, καθώς γονείς και εκπαιδευτικοί αναζητούν την αιτία της σχολικής αποτυχίας. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές οδηγούνται στην επιλογή της τεχνολογικής κατεύθυνσης και άλλοι αποκλείουν το ενδεχόμενο συνέχισης πανεπιστημιακών σπουδών (Ingesson, 2007, Horowitz, Rawe & Whittaker, 2017, Seo, Abbott & Hawkins, 2008). Αυτή την αντίληψη έρχεται να την επιβεβαιώσει για τα ελληνικά δεδομένα η έρευνα των Ρότσιακ, και συν., (2007) όπου αναφέρεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία δεν έχουν τα ίδια ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και οι περισσότεροι από αυτούς είναι επιτυγχόντες των τεχνολογικών ιδρυμάτων, καθώς πετυχαίνουν μικρότερη βαθμολογία στις πανελλαδικές εξετάσεις. Επιπλέον, σύμφωνα με άλλους ερευνητές είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο πριν την αποφοίτησή τους πιο συχνά απ' ότι άλλοι μαθητές και να στραφούν στην αναζήτηση εργασίας (Skinner, 2007).

Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη εν γένει των μαθητών παίζει το οικογενειακό περιβάλλον καθώς η υποστήριξη που προσφέρει στο μαθητή φαίνεται να σχετίζεται με την ακαδημαϊκή

του εξέλιξη. Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας έχουν απασχολήσει τους ψυχολόγους (Hamilton, 2013) καθώς πιθανές κοινωνικές και οικονομικές δυσχέρειες μπορεί να επηρεάσουν τη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Bradley & Corwyn, 2002). Καθοριστικό ρόλο φαίνεται να παίζει το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Bradley & Corwyn, 2002, Brooks-Gunn & Duncan, 1997) καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας βρίσκονται στο οικογενειακό περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι Jiménez και συνεργάτες (2009) αναφέρουν ότι το έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα και κατ' επέκταση στην ορθογραφία σχετίζεται με φτωχές αναγνωστικές εμπειρίες από το οικογενειακό περιβάλλον. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η ενασχόληση των γονέων με τη μελέτη των παιδιών, είτε αφορά σχολικές εργασίες είτε ανάγνωση προς ευχαρίστηση, επιδρά στην αναγνωστική τους ανάπτυξη (Goldenberg, Reese & Gallimore, 1992, Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998) και κατ' επέκταση στις επιδόσεις τους στο σχολείο και την ακαδημαϊκή τους πορεία.

Τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας έχουν αποτελέσει ευρύ πεδίο έρευνας καθώς όπως προαναφέρθηκε, συνδέονται με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Παρόλα αυτά, δεν έχει διερευνηθεί κατά πόσο αυτοί οι δύο παράγοντες επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με δυσλεξία, οι οποίοι βιώνουν εξ ορισμού ιδιαίτερες δυσκολίες στη συνδιαλλαγή τους με το αναγνωστικό υλικό με αποτέλεσμα να αποφεύγουν την οποιαδήποτε επαφή. Αν το οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό σε αυτή τη δυσκολία και αν οι γονείς δεν λειτουργούν ως αναγνωστικά πρότυπα υπάρχει πιθανότητα η ακαδημαϊκή τους πορεία να επηρεαστεί αρνητικά μειώνοντας τόσο τις ευκαιρίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και τις επαγγελματικές τους επιλογές. Ως εκ τούτου, προσδιορίζοντας την έννοια της ακαδημαϊκής πορείας αναφερόμαστε σε εκείνα τα στοιχεία που δίδουν την εκπαιδευτική εξέλιξη ενός μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της οικογένειας μαθητών με δυσλεξία και πώς αυτά επηρεάζουν την πιθανότητα συνέχισης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού σχεδιάστηκε δειγματοληπτική έρευνα αντιπροσωπευτικού δείγματος η οποία δίνει την δυνατότητα συγκέντρωσης δεδομένων σε μια χρονική στιγμή παρέχοντας πληροφορίες σε σύντομο χρονικό διάστημα (Creswell, 2011). Για τη συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο για την διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων.

1.1. Δείγμα

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν τα αρχεία επίσημου κρατικού διαγνωστικού φορέα, συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής. Αναλυτικότερα, όταν οι γονείς

προσέρχονταν στην υπηρεσία και συμπλήρωναν την αίτηση συναίνεσης για την αξιολόγηση του παιδιού τους δήλωναν αν επιθυμούσαν να συμμετέχουν τα παιδιά τους στη συγκεκριμένη έρευνα. Τα άτομα που ήταν ενήλικες δήλωναν τα ίδια αν θα ήθελαν να συμμετέχουν. Επιλέχθηκαν εκείνα τα άτομα τα οποία κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχαν λάβει διάγνωση δυσλεξίας. Για τη σύνταξη του πορίσματος ακολουθείται η εξής διαδικασία: Γίνεται αίτημα αποκλειστικά και μόνο από τον γονέα για αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού τους. Συγκροτείται διεπιστημονική επιτροπή από κοινωνική λειτουργό, ψυχολόγο και εκπαιδευτικό με σκοπό την αξιολόγηση του μαθητή. Σε μια πρώτη συνεδρία δίνεται το ιστορικό του παιδιού, αναπτυξιακό και εκπαιδευτικό, και ακολουθεί δεύτερη συνεδρία με ψυχολόγο για την εκτίμηση του νοητικού δυναμικού μέσω της κλίμακας νοημοσύνης WISC. Τέλος, σε μια τρίτη συνεδρία αξιολογείται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής η ακαδημαϊκή επίτευξη του μαθητή μέσω άτυπων κυρίως εργαλείων αξιολόγησης. Τα δεδομένα που συλλέγονται από την προηγούμενη διαδικασία συζητούνται συνολικά και διατυπώνεται το πόρισμα από την διεπιστημονική επιτροπή. Ως εκ τούτου, επιλέχθηκαν εκείνα τα άτομα που είχαν διάγνωση «δυσλεξία» και κατόπιν επικοινωνίας εξασφαλίστηκε η συναίνεση των γονέων τους και των ίδιων (όσοι ήταν ενήλικες) ώστε να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

		N	%
ΦΥΛΟ	Αγόρι	62	83,8
	Κορίτσι	12	16,2
ΙΔΙΟΤΗΤΑ	Απόφοιτος	46	62,2
	Γ' Λυκείου	21	28,4
	Άλλο	7	9,4
ΣΧΟΛΕΙΟ	Γενικό Λύκειο	39	53,4
	ΕΠΑΛ	35	46,6
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ)	Θεωρητική	6	15,8
	Θετική	9	23,7
	Τεχνολογική	24	60,5
Μ.Ο. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ	10-12	9	12,2
	13-15	28	37,8
	16-17	27	36,5
	18+	10	13,5

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	Επιστήμονας	13	17,8
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	30	41,1
	Δημόσιος Υπάλληλος	7	9,6
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	14	19,2
	Άλλο	10	12,3
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ	Επιστήμονας	6	8,1
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	11	14,9
	Δημόσιος Υπάλληλος	5	6,8
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	17	23,0
	Άλλο	35	47,2

Εντοπίστηκαν 82 άτομα τα οποία είτε είχαν αποφοιτήσει από το Λύκειο ως δύο έτη πριν την διεξαγωγή της έρευνας είτε ήταν μαθητές Γ' Λυκείου την τρέχουσα περίοδο.

Τελικά συμμετείχαν στην έρευνα 74 άτομα ηλικίας 17-22 ετών (Μ.Ο. = 19,5, Τ.Α. = 2,25). Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ως προς το φύλο, τον τύπο Λυκείου αποφοίτησης, την κατεύθυνση σπουδών, το επάγγελμα των γονέων και τον Μ.Ο. βαθμολογίας του απολυτηρίου (Πίνακας, 1)

1.2. Εργασία

Για τη συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο στηριζόμενο στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και πραγματοποιώντας πιλοτική εφαρμογή ώστε να διερευνηθεί αν οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και αφορούσαν το ζήτημα για το οποίο σχεδιάστηκαν. Επιπλέον, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του εργαλείου δόθηκε σε μία ομάδα ατόμων που ήταν ειδικοί με το προς διερεύνηση ζήτημα. Βαθμολόγησαν την κάθε ερώτηση με μία 5βαθμη κλίμακα ((1=μη σχετική-5= απολύτως σχετική) και παρέμειναν στο εργαλείο όσες προτάσεις συγκέντρωσαν τουλάχιστον την τιμή 3 (Creswell, 2011). Αποτελούνταν από δύο μέρη, το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο και ηλικία, σχολείο φοίτησης και επιλογή κατεύθυνσης, μέσο όρο βαθμολογίας και επάγγελμα γονέων. Στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες: η πρώτη υπο-κατηγορία αφορούσε την υποστήριξη που δέχτηκαν οι μαθητές πριν και μετά τη διάγνωση, καθώς επίσης και τις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Η δεύτερη υπο-κατηγορία, η οποία αφορά και την παρούσα έρευνα, αφορούσε την εκπαιδευτική υποστήριξη που δέχτηκαν οι μαθητές από το οικογενειακό τους περιβάλλον ώστε να διερευνηθεί αν και κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές επηρεάζουν την πρόσβαση των μαθητών με δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

1.3. Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από κλειστού τύπου ερωτήσεις, 5βαθμης κλίμακας Likert, στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες. Η ανάγνωση των ερωτήσεων και η καταγραφή των απαντήσεων έγινε από τους ερευνητές λόγω ύπαρξης τυχόν αναγνωστικών δυσκολιών των συμμετεχόντων. Κατά τη διαδικασία τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας, συναίνεσης του ατόμου, τήρησης της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων του δείγματος (Creswell, 2011). Οι ερευνητές κατά τη συλλογή των πληροφοριών διέπονταν από ευγένεια και επαγγελματισμό, διαβεβαιώνοντας τους συμμετέχοντες ότι οι απαντήσεις του θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της έρευνας.

1.4. Επεξεργασία Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS 20) και το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε ήταν $p=0,05$. Οι μεταβλητές τύπου Likert αξιοποιήθηκαν ως συνεχείς μεταβλητές προκειμένου οι έλεγχοι να διακρίνουν την εξάρτηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών ως προς τις μεταβλητές των ενοτήτων. Ο έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών αυτών με τις κατηγορικές μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών έγινε με εφαρμογή ελέγχου μέσων τιμών και συγκεκριμένα με εφαρμογή t test, στην περίπτωση των δίτιμων κατηγορικών μεταβλητών και με ANOVA στην περίπτωση όπου οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν περισσότερες από 2 κατηγορίες απαντήσεων. Παράλληλα, υπολογίστηκε και πίνακας συσχέτισης με αντίστοιχο συντελεστή συσχέτισης R για να ελεγχθεί η συσχέτιση με διατάξιμες μεταβλητές των δημογραφικών. Για να είναι εφικτός ο έλεγχος έγιναν ομαδοποιήσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Τέλος, προκειμένου να εξεταστούν πιθανές στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις των δημογραφικών με τις κατηγορικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου, όπου δεν χρησιμοποιούνται κλίμακες μέτρησης έγινε έλεγχος χ^2 test (chi-square).

2. Αποτελέσματα

Το πρώτο μας ερευνητικό ερώτημα ήταν αν το οικογενειακό περιβάλλον βοηθά ένα μαθητή με δυσλεξία στην ακαδημαϊκή του πορεία. Εξετάζοντας τη μεταβλητή «βοήθεια από την οικογένεια και εκπαιδευτική πορεία» προκύπτει ότι τα άτομα του δείγματος δήλωσαν ότι το οικογενειακό περιβάλλον τους βοήθησε στην εκπαιδευτική τους πορεία. Τα ποσοστά των καταφατικών απαντήσεων ήταν 77,5% με το υπόλοιπο, ωστόσο, 22,5% να δηλώνουν ότι δεν βοηθήθηκαν από την οικογένειά τους. Η ανάλυση χ^2 (chi-square) έδειξε ότι η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική ($\chi^2=22,52$, $p<0,001$). Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες των οποίων οι γονείς είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου δηλώνουν τα υψηλότερα ποσοστά στήριξης, 83.3% από τον πατέρα και 80.0% από την μητέρα. Τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης αλλά και στο φύλο

των γονιών. Οι πατέρες υποχρεωτικής εκπαίδευσης στηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα παιδιά τους εν αντιθέσει με τους απόφοιτους του Λυκείου (79.2% έναντι 60.0%). Δεν ισχύει όμως το ίδιο και με τις μητέρες απόφοιτες υποχρεωτικής εκπαίδευσης οι οποίες στηρίζουν σε μικρότερο ποσοστό (65.2%) ενώ αντιθέτως, οι μητέρες που είναι απόφοιτες Λυκείου στηρίζουν τα παιδιά τους περισσότερο ακόμη και από εκείνες που είναι απόφοιτες πανεπιστημίου.

Επιπλέον, η βοήθεια από την οικογένεια σχετίζεται με το Μ.Ο. βαθμολογίας του απολυτηρίου από το Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με Μ.Ο. βαθμολογίας +18 δηλώνουν ότι απόλυτα υποστηρίχθηκαν από τους γονείς τους (ποσοστό 100%). Όσο μειώνεται ο Μ.Ο. της βαθμολογίας μειώνονται αντιστοίχως και οι θετικές απαντήσεις που αφορούν την υποστήριξη, καθώς οι συμμετέχοντες με Μ.Ο. βαθμολογίας 10-12 δηλώνουν ότι οι περισσότεροι δεν υποστηρίχθηκαν από το οικογενειακό τους περιβάλλον (57.1%).

Πίνακας 2: Βοήθεια από την οικογένεια & Μ.Ο. βαθμολογίας απολυτηρίου

Μ.Ο. Βαθμολογίας Απολυτηρίου		10-12	13-15	16-17	18+
Βοήθεια από την οικογένεια στην εκπαιδευτική σου πορεία	ΝΑΙ	42,9%	78,6%	77,8%	100,0%
	ΟΧΙ	57,1%	21,4%	22,2%	0,0%

Εν τέλει, οι μαθητές με Μ.Ο. βαθμολογίας 18+ δηλώνουν ότι δέχθηκαν σημαντική βοήθεια από το οικογενειακό τους περιβάλλον και όσο μειώνεται ο Μ.Ο. βαθμολογίας μειώνονται και οι θετικές απαντήσεις ως προς την βοήθεια που δέχθηκαν από τους γονείς.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αν αυτό επηρεάζει την είσοδο των μαθητών με δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ευρήματά μας υποδεικνύουν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων παίζει ρόλο στην είσοδο των συμμετεχόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, όσον αφορά την επιτυχία τους στο πανεπιστήμιο φαίνεται ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι εκείνοι που πιο συχνά δεν συμμετέχουν στις εξετάσεις (52%) και από αυτούς που δίνουν εξετάσεις το ποσοστό επιτυχίας βρίσκεται στο 20%. Παρατηρήθηκε όμως, ότι εκείνοι των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης είχαν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας σε πανεπιστημιακές σχολές. Αντιθέτως, εκείνων των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος Λυκείου σε πολύ μικρότερο ποσοστό (15.0%) δεν συμμετείχαν στις εξετάσεις, το ποσοστό επιτυχίας κυμαίνεται στο 50.0%, και υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας παρατηρήθηκαν στις Τεχνολογικές Σχολές. Τέλος, σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου ο πατέρας είναι απόφοιτος πανεπιστημίου παρατηρήθηκαν τα υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας, αλλά και από αυτούς το ποσοστό επιτυχίας σε τεχνολογικά ιδρύματα ήταν υψηλότερο από εκείνο των πανεπιστημίων (66.7%). Υψηλότερα

ποσοστά επιτυχίας σημείωσαν εκείνοι των οποίων η μητέρα ήταν απόφοιτος πανεπιστημίου και ως προς τη σχολή πρόσβασης τα ποσοστά είναι ακριβώς τα ίδια μεταξύ πανεπιστημιακών σχολών και τεχνολογικών ιδρυμάτων (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων και είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων		ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΕΙ	ρ
Πέρασα στο Πανεπιστήμιο Δεν πέρασα στο Πανεπιστήμιο Δεν έδωσα εξετάσεις	ΠΑΤΕΡΑΣ	20,0%	50.0%	69.2%	
	ΜΗΤΕΡΑ	20.0%	48.1%	72.7%	
	ΠΑΤΕΡΑΣ	28.0%	35.0%	23.1%	
	ΜΗΤΕΡΑ	28.0%	29.6%	18.2%	
	ΠΑΤΕΡΑΣ	52.0%	15.0%	7.7 %	.008
	ΜΗΤΕΡΑ	52.0%	22.2%	9.1%	.018

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το επίπεδο της εκπαίδευσης των γονέων φαίνεται να επηρεάζει την είσοδο των μαθητών με δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, ως προς την επιτυχία πρόσβασης στις πανεπιστημιακές σχολές παρατηρήθηκε ότι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο ποσοστό (52%) δεν συμμετείχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις. Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες των οποίων οι γονείς ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου σε υψηλότερο ποσοστό συμμετείχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις.

3. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της οικογένειας μαθητών με δυσλεξία και πώς αυτές επηρεάζουν την πιθανότητα συνέχισης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι όταν το οικογενειακό περιβάλλον είναι υποστηρικτικό για τους μαθητές με δυσλεξία συμβάλλει σημαντικά στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Μάλιστα βρέθηκε ότι περισσότερο υποστηρικτικοί φαίνεται να είναι οι γονείς οι οποίοι είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου. Αυτό το δεδομένο συμφωνεί με διεθνή ερευνητικά δεδομένα, καθώς υποστηρίζεται ότι τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας καθορίζουν τις θέσεις των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους (Hamilton, 2013). Φαίνεται δηλαδή ότι κάθε οικογένεια αντιλαμβάνεται διαφορετικά την ανάγκη της εκπαίδευσης. Έρευνες έχουν δείξει ότι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες που η εκπαίδευση των γονιών περιορίζεται στην υποχρεωτική, τα παιδιά τους έχουν αντίστοιχα μειωμένα κίνητρα μάθησης και χαμηλές επιδόσεις (Snow, Burns, Griffin, 1998. White, 1982). Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται

και από την παρούσα έρευνα, καθώς γονείς υποχρεωτικής εκπαίδευσης στηρίζουν μεν τα παιδιά τους σύμφωνα με τις δυνατότητές τους, όμως οι μαθητές αυτοί σε μεγάλο ποσοστό δεν συμμετείχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο. Στόχος τους ήταν να τελειώσουν το Λύκειο και πρόθεσή τους είτε να εγγραφούν σε κάποια τεχνική σχολή είτε να ακολουθήσουν το επάγγελμα τους πατέρα τους. Σ' αυτές τις περιπτώσεις επρόκειτο για επαγγέλματα που δεν απαιτούνταν ιδιαίτερες γνώσεις αλλά η μαθητεία σε έμπειρο τεχνίτη θα εξασφάλιζε την απαραίτητη τεχνογνωσία. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται και σε διεθνείς μελέτες όπου υποστηρίζεται ότι πολλοί από τους μαθητές με δυσλεξία επιλέγουν να ολοκληρώσουν το Λύκειο και μην συνεχίσουν σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ferrari, 2009. Horowitz, et al, 2017, Vogel & Holt, 2003). Το ίδιο αποτυπώνεται και σε έρευνα στην Ελλάδα όπου το ποσοστό των μαθητών με δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μόνο 0,16% (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2008). Ως εκ τούτου, όπως υποδεικνύουν πρόσφατες διεθνείς μελέτες, επιλέγουν κάποια τεχνική μη πανεπιστημιακή σχολή με στόχο την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Horowitz, et al., 2017, Joshi & Bouck, 2017, Wagner & Newman, 2015).

Αλλά και από τους μαθητές που προέρχονται από γονείς που είχαν ολοκληρώσει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση, το ποσοστό επιτυχίας γενικά στις εξετάσεις ήταν πολύ μικρότερο σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες εκπαίδευσης των γονέων. Τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν ότι οι παραπάνω μαθητές παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, δεδομένο αναμενόμενο σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Cunningham & Stanovich, 1998). Εν τέλει, ο ρόλος των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς τόσο η υποστήριξη όσο και οι αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική τους πορεία. Τα στοιχεία αυτά αποτυπώνονται και στο Μ.Ο. βαθμολογίας αποφοίτησης από το Λύκειο καθώς φαίνεται να επηρεάζεται από την υποστήριξη που δέχτηκαν οι συμμετέχοντες από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι μαθητές με βαθμολογία 18+ δηλώνουν ότι υποστηρίχθηκαν 100% από τους γονείς τους. Ο χαμηλός Μ.Ο. βαθμολογίας επηρεάζει τις προσδοκίες των μαθητών με δυσλεξία ως προς το ενδεχόμενο συνέχισης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στοιχείο που υποστηρίζεται και από την διεθνή βιβλιογραφία (Olofsson, et al., 2015, McCullagh, Bosanquet & Badcock, 2017)

Όσον αφορά, τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών με δυσλεξία σε πανεπιστημιακές σχολές είναι περιορισμένα. Αξίζει να αναφερθεί ότι στο σύνολο του δείγματος μόνο δύο μαθητές εισήχθησαν στην ιατρική σχολή. Οι υπόλοιπες περιπτώσεις αφορούσαν κυρίως κάποια παιδαγωγικά τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης, τη γεωπονική σχολή και ΤΕΦΑΑ. Η πλειοψηφία των επιτυχόντων πέρασαν σε τεχνολογικά ιδρύματα και κυρίως σχολές Πληροφορικής και Διοίκησης επιχειρήσεων. Το φαινόμενο αυτό δεν αφορά μόνο τα ελληνικά δεδομένα αλλά υποστηρίζεται και από διεθνείς έρευνες όπου αναφέρεται ότι οι δυσλεξικοί υποψήφιοι του πανεπιστημίου συνήθως επιλέγουν κοινωνικές επιστήμες, επιστήμες που σχετίζονται με την οικονομία, την γεωπονική και την πληροφορική (Madaus,

Foley, McGuire & Ruban, 2002, Richardson & Wydell, 2003). Οι περισσότεροι από εκείνους που πέρασαν έδωσαν ως και τρεις φορές εξετάσεις και αφορούσαν κυρίως τις περιπτώσεις όπου και η μητέρα ήταν απόφοιτος πανεπιστημίου κάνοντας πολλά ατομικά μαθήματα σε ιδιωτικό επίπεδο, ώστε να επιτύχουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Παρόλα αυτά, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, κανένας δεν κατάφερε να περάσει στην σχολή πρώτης προτίμησής του αλλά σε επόμενες επιλογές. Ωστόσο, ήταν ικανοποιημένοι με το γεγονός της επιτυχίας, γνώριζαν τις αδυναμίες τους και δεν περίμεναν κάτι περισσότερο. Επίσης, αναφέρθηκε ότι συχνά οι συμμαθητές τους, τους κατηγορούσαν ότι είχαν «εφεύρει» αυτή τη δυσκολία για να αντιμετωπίσουν πιο εύκολα τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, δεδομένο το οποίο αναφέρεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Mortimore & Crozier, 2006).

Η χαμηλή αυτό-εκτίμηση και αυτοπεποίθηση σε συνδυασμό με τις κριτικές που έχουν δεχθεί για την ανεπάρκειά τους στην εκπαιδευτική τους πορεία (Kavale & Fornes, 1996 στο Mortimore & Crozier, 2006) φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τις επιλογές των μαθητών με δυσλεξία και εντείνει ακόμη περισσότερο την αγωνία για μελλοντικές αξιολογήσεις (Fuller, Healey, Bradley & Hall, 2004a). Κάποιοι ανέφεραν ότι ευτυχώς που πέρασαν σε σχολές που δεν είχαν υψηλές απαιτήσεις γιατί «αφού δυσκολεύτηκαν με τα μαθήματα του σχολείου θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν με τα μαθήματα στο πανεπιστήμιο;». Αυτές οι δηλώσεις μας προτρέπουν να σκεφτούμε ότι οι μαθητές με δυσλεξία θα πρέπει ίσως να υποστηριχθούν συμβουλευτικά σε μια προσπάθεια προσωπικής ενδυνάμωσης ώστε να είναι σε θέση να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές για την επιδίωξη εκπλήρωσης των στόχων τους (Hunter-Carsch & Herrington, 2001. Fuller et al., 2004). Στην προσπάθεια υποστήριξης θα πρέπει να αναζητηθούν τρόποι προσπέλασης όχι μόνο των γνωστικών αλλά και των συναισθηματικών δυσκολιών, έχοντας ως αφετηρία και λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την κατάθεση των εμπειριών και τον προσδιορισμό των αναγκών από τους ίδιους τους μαθητές με δυσλεξία.

Συμπερασματικά, από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι το οικογενειακό περιβάλλον υποστηρίζει τους μαθητές με δυσλεξία και συμβάλει θετικά στην εκπαιδευτική του πορεία. Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε μεταξύ των οικογενειών διαφορετικού εκπαιδευτικού προφίλ, καθώς γονείς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης είναι εκείνοι που υποστηρίζουν στο μέγιστο βαθμό τα παιδιά τους, η εκπαιδευτική πορεία των οποίων είναι αντίστοιχη της υποστήριξης που δέχονται. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι οι γονείς υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν υποστηρίζουν τα παιδιά τους, όμως είναι πιο περιορισμένες οι ευκαιρίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, αν και σε μεγάλο ποσοστό δεν συμμετείχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις, είναι η μοναδική κατηγορία όπου μαθητές με πατέρα υποχρεωτικής εκπαίδευσης πέρασαν με μεγαλύτερο ποσοστό σε πανεπιστημιακές σχολές. Το εύρημα αυτό, διατυπώνεται με επιφύλαξη καθώς και στην περίπτωση που η μητέρα ήταν απόφοιτη υποχρεωτικής εκπαίδευσης, σημαντικά υψηλότερα ήταν τα ποσοστά επιτυχίας. Ίσως πρόκειται για περιπτώσεις όπου επιπλέον υποστηρικτικοί παράγοντες συνετέλεσαν σε αυτή την επιτυχία (π.χ. έγκαιρη διάγνωση,

πρώιμη παρέμβαση, εξατομικευμένο πρόγραμμα για μαθητές με δυσλεξία, κ.α). Ωστόσο, σε όλες τις περιπτώσεις τα ποσοστά επιτυχίες των μαθητών με δυσλεξία που αφορούν τις τεχνολογικές σχολές είναι υψηλότερα σε σχέση με τα υπόλοιπα πανεπιστημιακά τμήματα, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Ρότσικα και των συνεργατών της (2007).

Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν περιορισμοί γενίκευσης των αποτελεσμάτων καθώς το δείγμα ήταν σχετικά περιορισμένο και προέρχονταν από μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Επίσης, απουσιάζει η ομάδα ελέγχου ώστε να υπάρξει σύγκριση με τον τυπικό πληθυσμό. Ωστόσο θα πρέπει να αναφερθεί ότι σημαντικό στοιχείο αποτελεί ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν από πρωτογενές δείγμα, καθώς τα ίδια τα άτομα με δυσλεξία κατέθεσαν την εμπειρία τους από την ακαδημαϊκή τους πορεία. Συνήθως τα στοιχεία αυτά συλλέγονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, όπου ο καθένας τα παρουσιάζει από διαφορετική οπτική γωνία. Επιπλέον, το δείγμα ήταν ομοιογενές καθώς επιλέχθηκαν αποκλειστικά και μόνο τα άτομα με δυσλεξία αποκλείοντας όλες τις άλλες περιπτώσεις των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ή άλλων αναπτυξιακών διαταραχών ή αναπηριών. Τέλος, καθώς οι συμμετέχοντες είχαν σχεδόν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιέγραψαν με σαφήνεια τις εμπειρίες τους από τη φοίτησή τους στην εκπαίδευση.

Καθώς οι αντιλήψεις της κοινωνίας σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών με δυσλεξία τα τελευταία χρόνια αλλάζουν, αλλά και η υποστήριξη που λαμβάνουν από το εκπαιδευτικό σύστημα συνεχώς βελτιώνεται, θα πρέπει οι μελλοντικές έρευνες να διερευνήσουν διεξοδικά ποιοι άλλοι παράγοντες επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με δυσλεξία και προκαθορίζουν τις επαγγελματικές τους επιλογές. Επίσης, ένα στοιχείο που θα πρέπει να διερευνηθεί είναι αν τελικά αυτοί που πέρασαν σε κάποια πανεπιστημιακή σχολή κατάφεραν να την ολοκληρώσουν και ποια ήταν η διάρκεια των σπουδών τους. Όλα τα παραπάνω θα βοηθήσουν στην προσφορά ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των δυσλεξικών και τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών ώστε να εκλείψουν τυχόν διακρίσεις.

Βιβλιογραφία

- Al Zyoudi, M. (2010) Differences in self-concept among student with and without learning disabilities in Al Karak district in Jordan. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 72-77.
- Alexander-Passe, N. (2006) How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12(4), 256-275.
- Βλάχος, Φ. (2010) Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 205-240.

- Bradley R.H. & R. Corwyn (2002) Socio-economic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Brooks-Gunn, J. & G.J. Duncan (1997) The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Goldenberg, Cl., L. Reese, R. Gallimore (1992) Effects of Literacy Materials from School on Latino Children's Home Experiences and Early Reading Achievement. *American Journal of Education*, Aug., 100 (4), 497-536.
- Creswell, J. (2011) Η έρευνα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Έλλην.
- Cunningham, A.E. & K.E. Stanovich (1998) What reading does for the mind? *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.
- Ferrari, M. (2009) A comparative assessment of a cognitive functioning of adults with childhood histories of learning disability and adults with noncognitive disorders. *Journal of development and Physical Disabilities*, 21, 355-368.
- Frith, U. (1999) Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 5, 192-214.
- Fuller, M., M. Healey, A. Bradley & T. Hall (2004a) Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education* 29 (3), 303-318.
- Hamilton, L.G. (2013) *The role of home literacy environment in the early literacy development of children at family-risk of dyslexia*. Thesis. University of York, Department of Psychology.
- Horowitz, S.H., J. Rawe & M.C. Whittaker (2017) The state of learning disabilities: Understanding the 1 to 5. New York: National Center for Learning Disabilities.<https://www.ncld.org/the-state-of-learning-disabilities-understanding-the-1-to-5>.
- Hunter-Carsch, M. & M. Herrington (2001) *Dyslexia and effective learning in secondary and tertiary education*. London: Whurr Publishers.
- Ingesson, S. G. (2007) Growing up with dyslexia: interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International* 28 (5), 574-591.
- Jiménez, J.E., Cr. Rodríguez & G. Ramírez (2009) Spanish developmental dyslexia: Prevalence, cognitive profile, and home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 167-185.
- Johnson, A.D., A. Martin, J. Brooks-Gunn & S.A. Petrill (2008) Order in the House! Associations among household chaos, the home literacy environment, maternal reading ability, and children's early reading. *Merrill Palmer Quarterly*, 54(4), 445-472.
- Joshi, G.S. & E.C. Bouck, (2017) Examining postsecondary education predictors and participation for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50, 3-13.

- MacCullagh, L., A. Bosanquet & N.A. Badcock (2017) University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges, and strategies. *Dyslexia*, 23, 3-23.
- Madaus, J. W., T.E. Foley, J.M. McGuire & L.M. Ruban, (2002) Employment self-disclosure of postsecondary graduates with learning disabilities: Rates and rationales. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 364-369.
- Mortimore, T. & W.R. Crozier (2006) Dyslexia and difficulties with study skills in higher education *Studies in Higher Education*, 31, 235-251.
- Olofsson, A., K. Taube & A. Ahl (2015) Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia*, 21, 338-349.
- Ρότσικα Β., Μ. Βλασσοπούλου, Ε. Ρογκάκου, Π. Πολίτου, Α. Γρεμέτσικα & Δ.Κ. Αναγνωστόπουλος (2007) Οι δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών με δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Ψυχιατρική*, 18(2), 143-149.
- Richardson, J.T. & T.N. Wydell (2003) The representation and attainment of students with dyslexia in U.K. higher education. *Reading and writing*, 16, 475-503.
- Sénéchal, M., J.A. LeFevre, E.M. Thomas, K.E. Daley (1998) Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Seo, Y., R.D. Abbott & J.D. Hawkins (2008) Outcome status of students with learning disabilities at ages 21 and 24. *Journal of Learning Disabilities* 41, 300-314.
- Skinner, M. E. (2007) Faculty willingness to provide accommodations and course alternatives to postsecondary students with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 22(2), 32- 45.
- Snow, C.E., M.S. Burns & P. Griffin (1998) *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press (e-book).
- Stampoltzis A. & St. Polychronopoulou (2000) Dyslexia in Greek higher education: A study of incidence, policy and provision. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 37-46.
- Vlachos, F., E. Avramidis, G. Dedousis, M. Chalmpe, L. Ntalla & M. Giannakopoulou (2013) Prevalence and gender ratio of dyslexia in Greek adolescents and its association with parental history and brain injury. *American Journal of Educational Research*, 1, 22-25.
- Vogel, S.A. & J.K. Holt (2003) A comparative study of adults with and without self-reported learning disabilities in six English –speaking populations: What have we learned? *Dyslexia*, 9, 193-228.
- Wagner, M. & L. Newman (2015) Longitudinal Post-High School Outcomes of Young Adults with Learning Disabilities and Emotional/Behavioral Disorders. Στο Cook, B.G., M.

Tankersley, T.J. Landrum (Eds), *Transition of youth and young adults. Advances in Learning and Behavioral Disabilities. Volume 28*, 31-61.

White, K.R. (1982) The relation between socio-economic status and academic achievement. *Psychological Bulletin* 91(3), 461-481.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΗΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΜΟΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Αγόρι:

Κορίτσι:

Ηλικία:

Σχολείο: Γενικό Λύκειο ΕΠΑΛ..... Άλλο

Τάξη φοίτησης: Απόφοιτος Γ' Λυκείου ΑΛΛΟ

Κατεύθυνση: Θεωρητική Θετική Τεχνολογική

ΔΕΙΚΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: Λεκτικός Πρακτικός

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ:

Υποχρεωτική Λύκειο Πανεπιστήμιο Άλλο

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ:

Ελεύθερος Επαγγελματίας -Επιστήμονας

Ελεύθερος Επαγγελματίας

Δημόσιος Υπάλληλος

Εκπαιδευτικός

Αγρότης

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ:

Υποχρεωτική Λύκειο Πανεπιστήμιο Άλλο

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ:

Ελεύθερος Επαγγελματίας - Επιστήμονας.....

Ελεύθερος Επαγγελματίας

Δημόσιος Υπάλληλος

Εκπαιδευτικός

Οικιακά.

Μ.Ο. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ 1^η ΓΝΩΜΑΤΕΥΣΗΣ:

Η παραπομπή έγινε από: ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΟΝΕΙΣ

ΑΠΑΝΤΗΣΤΕ ΣΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1. Παρακολούθησες Τμήμα ένταξης στο σχολείο;

Αν ναι:

Πριν ή μετά από τη γνωμάτευση,

Από ποια τάξη,

Για πόσα χρόνια

Πόσες ώρες την εβδομάδα,

Πιστεύεις ότι σε βοήθησαν,

Αν ναι, που πιστεύεις ότι βοηθήθηκες, (π.χ. α) στην ανάγνωση, β) στην ορθογραφία, γ) στην ανάπτυξη κειμένου, δ) στην κατανόηση, ε) γενικότερα στην επίδοση σε όλα τα μαθήματα)

2. Σε ιδιωτικό επίπεδο έγινε παρέμβαση ειδικής αγωγής,

Αν ναι, έκανες ιδιαίτερα μαθήματα,

Πριν ή μετά από τη γνωμάτευση,

Από ποια τάξη,

Για πόσα χρόνια,

Πιστεύεις ότι σε βοήθησαν,

Αν ναι, που πιστεύεις ότι βοηθήθηκες, (π.χ. α) στην ανάγνωση, β) στην ορθογραφία, γ) στην ανάπτυξη κειμένου, δ) στην κατανόηση, ε) γενικότερα στην επίδοση σε όλα τα μαθήματα)

3. Ποιος ο τρόπος εξέτασης στις ενδοσχολικές εξετάσεις,

Έδωσες πανελλαδικές εξετάσεις,

Ποιος ο τρόπος εξέτασης στις πανελλαδικές εξετάσεις,

4. Ποια σχολή είναι η πρώτη σου επιλογή;

Πέτυχες,

5. Κατά την διάρκεια της φοίτησής σου στην εκπαίδευση ποια η αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ως δυσλεξικός μαθητής:

α) στο Δημοτικό,

β) στο Γυμνάσιο,

γ) στο Λύκειο,

6. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρέασε τις επιδόσεις σου στα μαθήματα,

Αν ναι, πώς την επηρέασε,,.....

7. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρέασε τις εκπαιδευτικές σου επιλογές,

Αν ναι, πώς τις επηρέασε,,.....

8. Γενικά, αντιμετώπισες δυσκολίες κατά τη διάρκεια των σχολικών σου χρόνων,

α) στα μαθήματα,

β) στις σχέσεις με τους συμμαθητές σου,

γ) στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς,

δ) στις σχέσεις με τους γονείς σου,

Τις ξεπέρασες, Αν ναι, με ποιο τρόπο,,.....

9. Θεωρείς ότι το οικογενειακό σου περιβάλλον σε βοήθησε γενικά στην εκπαιδευτική σου πορεία;,.....

10. Οι γονείς σου συνηθίζουν να διαβάζουν εφημερίδες, περιοδικά, λογοτεχνικά ή άλλου περιεχομένου βιβλία,

Αν ναι, πόσο συχνά,

Εσένα σε προτρέπουν να διαβάσεις βιβλία στον ελεύθερο χρόνο σου,,.....

11. Σου αρέσει να διαβάζεις λογοτεχνικά βιβλία ή γενικά έντυπα που σε ενδιαφέρουν,

Αν ναι, πόσο συχνά,,.....

ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

MOTIVATIONS AND BARRIERS TO PARTICIPATION IN TRAINING PROGRAMS IN DISTANCE EDUCATION

Γιώργος Μαγγόπουλος
Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ
maggopoulos@gmail.com

Βαρβάρα Σαμαρέντση
Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακό
Επιστήμες της Αγωγής
verasamarentsi@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σε μεθοδολογικό επίπεδο υιοθετήθηκε η δειγματοληπτική έρευνα με την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 138 εκπαιδευτικούς. Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα πρέπει να ανταποκρίνονται πρωτίστως στις ανάγκες των ιδίων. Τα κίνητρα συμμετοχής τους συνδέονται κατά κύριο λόγο με την υλοποίηση του επαγγελματικού ρόλου τους. Οι ανασταλτικοί παράγοντες αφορούν σε θεσμικά και καταστασιακά εμπόδια. Το φύλο, η διδακτική εμπειρία και η υπηρεσιακή κατάσταση διαφοροποιούν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως προς τα κίνητρα συμμετοχής, ενώ η ηλικία και ο τόπος διαμονής δεν τους διαφοροποιούν. Η ηλικία, η διδακτική εμπειρία, η υπηρεσιακή κατάσταση και ο τόπος διαμονής τους διαφοροποιούν ως προς τα εμπόδια συμμετοχής, ενώ το φύλο δεν τους διαφοροποιεί.

Λέξεις κλειδιά

Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής, Εκπαίδευση Ενηλίκων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Abstract

The purpose of this paper is to indicating the views of primary education teachers regarding the motivations and barriers to their participation in training programs in distance education. At the methodological level, the sampling research was adopted by utilizing the questionnaire

as a data collection tool. The research sample consists of 138 teachers. Respondents believe that distance education training programs should primarily address their own needs. Their participation motivations are mainly related to the realization of their professional role. Inhibitory factors relate to institutional and situational barriers. Gender, teaching experience and employment relationship differentiate the teachers of the sample in terms of participation motivation, while age and place of residence do not differentiate them. Their age, teaching experience, employment relationship and place of residence differentiate them in terms of barriers to participation, while gender does not differentiate them.

Key words

Motivations and barriers to participation, Adult Education, distance education, primary school teachers.

0. Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΞΑΕ) είναι εξαιρετικά έντονο την τρέχουσα χρονική περίοδο. Οι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και διεθνώς, κλήθηκαν να προσαρμοστούν άμεσα, γρήγορα και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που η ΕΞΑΕ επιβάλλει στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα την ΕΞΑΕ θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη στρατηγική προκειμένου η εκπαιδευτική κοινότητα να αποκτήσει τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα της επιτρέψουν να ανταποκριθεί επαρκώς και επιτυχώς στις νέες προκλήσεις. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι ενότητες που αφορούν στο θεωρητικό πλαίσιο, τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα, τη συζήτηση και τις βιβλιογραφικές αναφορές.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο Μαυρογιώργος (1983) και ο Μπαγάκης (2005) αντιλαμβάνονται την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως ένα σύνολο μέτρων, που σκοπό έχουν την ανάπτυξη πρακτικών, προσωπικών, επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Η Χατζηπαναγιώτου (2001) τη θεωρεί ως οργανωμένη διαδικασία, που στόχο έχει τη συμπλήρωση και την ανανέωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ο Day (2003) χαρακτηρίζει την επιμόρφωση ως ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση, που σκοπό έχει την εντατική μάθηση σε περιορισμένο χρόνο, προκειμένου να αναβαθμιστούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες, αλλά και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του εκ-

παιδευτικού έργου (Angrist & Lavy, 2001, Villegas-Reimers, 2003). Ο Ling (2002) επεκτείνει τον σχετικό προσανατολισμό και διαβλέπει στην επιμόρφωση τη δυνατότητα χειραφέτησης του εκπαιδευτικού, που θα του επιτρέψει να στοχαστεί κριτικά για τη λειτουργία του σχολείου, τη σχέση που αυτό αναπτύσσει με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι, να συνειδητοποιήσει δυσλειτουργικές καταστάσεις και να δράσει μετασχηματιστικά. Είναι προφανές πως η επιμόρφωση αφορά σε οργανωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, που το περιεχόμενό τους συνδέεται είτε άμεσα είτε έμμεσα με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και έχει ως σκοπό την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης εκπορεύεται από την ανάγκη και την απαίτηση να ανταποκριθεί η εκπαιδευτική κοινότητα με επιτυχία στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σε επιστημονικό, τεχνολογικό, μεθοδολογικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο, οι οποίες επιφέρουν σημαντικότερες αλλαγές στις ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου.

Ο όρος «*εξ αποστάσεως εκπαίδευση*» (distance education) αφορά στην εκπαίδευση, κατά την οποία εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος βρίσκονται σε διαφορετικό φυσικό χώρο (Βεργίδης κ.ά., 1999, Λιοναράκης, 2001). Τούτο υποδηλώνει ότι αφενός η εκπαίδευση δε λαμβάνει χώρα σε αίθουσα διδασκαλίας με φυσική παρουσία και αφετέρου ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να ορίζει ο ίδιος τον χρόνο, τον τόπο και τον ρυθμό της μελέτης του. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνεπικουρούμενη πλέον από τις ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνολογία, όχι μόνο απελευθερώνει τον εκπαιδευόμενο από χωροχρονικούς περιορισμούς, αλλά του προσφέρει σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα (πχ ψηφιακές πλατφόρμες, επικοινωνιακά εργαλεία κλπ), που του παρέχουν πρόσβαση σε πλούσιο και ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, έλεγχο της μάθησης, αυτονομία, ευελιξία, διαρκή υποστήριξη, συμμετοχή σε μαθησιακές εμπειρίες σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο (Moore & Tait, 2002), δυνατότητα αλληλεπίδρασης και άμεσης επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή και με τους συνεκπαιδευόμενούς του (Jonassen, 1992, Ματραλής, 1999, Λιοναράκης, 2001). Τα παραπάνω υποδηλώνουν, ωστόσο, ότι στην ΕξΑΕ οι εκπαιδευόμενοι στερούνται την κοινωνική αλληλεπίδραση (Muilenburg & Berge, 2005), όπως αυτή λαμβάνει χώρα στη διαζώση εκπαίδευση. Η γεωγραφική και η πιθανή συναισθηματική απόσταση συχνά δημιουργεί και αισθήματα απομόνωσης (Karalis & Koutsonikos, 2003, Παυλή Κορρέ και Λευθεριώτου, 2020), τα οποία μπορούν να υπερκεραστούν με την αύξηση των αλληλεπιδράσεων στο ψηφιακό περιβάλλον (Λευθεριώτου & Παυλή Κορρέ, 2014). Οι ραγδαίες εξελίξεις στο πεδίο της ΕξΑΕ αποτυπώνονται και στην ανάδειξη νέων όρων, που χρησιμοποιούνται προκειμένου να περιγράψουν τις καταλυτικές αλλαγές που έχουν συμβεί στο πεδίο, όπως η «*ηλεκτρονική μάθηση*» (e-learning) (Τζιμογιάννης, 2017), η «*τηλεκπαίδευση*» και άλλοι συναφείς. Δεν αποτελεί, ωστόσο, πρόθεσή μας να επεκταθούμε περισσότερο στη σχετική συζήτηση.

Σε διάφορα κράτη, εδώ και μια δεκαετία περίπου, η εκπαίδευση ή/και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΕξΑΕ αποτελεί βασική εκπαιδευτική προτεραιότητα. Για παρά-

δειγμα, στις Η.Π.Α. η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε εξ αποστάσεως μαθησιακά περιβάλλοντα αποτελεί κύριο συστατικό της επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Σε διάφορες πολιτείες, μάλιστα, η παρακολούθηση σχετικών προγραμμάτων είναι υποχρεωτική (Burns, 2011). Στη χώρα μας ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν απρόσμενα να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες που διαμόρφωσε το κλείσιμο των σχολείων εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού. Ξαφνικά, η ΕξΑΕ εφαρμόστηκε σε όλες τις βαθμίδες. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διδάξουν και εξ αποστάσεως. Στα νέα τους καθήκοντα περιλαμβάνεται η χρήση νέων τεχνολογιών προκειμένου να υποστηρίξουν νέους τρόπους διδασκαλίας, αξιολόγησης και οργάνωσης της τάξης (Burns, 2011). Κοντολογίς, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν μέσω «*σύγχρονων*» και «*ασύγχρονων*» εργαλείων να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση στα εξ αποστάσεως μαθησιακά περιβάλλοντα (Pavlis Korres, 2015), αυξάνοντας το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή στα ηλεκτρονικά μαθήματά τους (Γιαβρίμης & Φερεντίνου, 2022· Σταχτέας & Σταχτέας, 2021).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στον νέο τους ρόλο. Πότε όμως είναι αποτελεσματική η ΕξΑΕ. Μελέτες (Λιοναράκης, 2006, Pavlis Korres, Karalis, Leftheriotou & Barriocanal, 2009) καταδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητά της συνδέεται με τη δημιουργία κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και την ελαχιστοποίηση των πιθανών εμποδίων που αντιμετωπίζουν. Η παραπάνω διαπίστωση μας οδηγεί στο εξής ερώτημα: Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν και ποιοι αποτελούν τροχοπέδη στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συναφή επιμορφωτικά προγράμματα.

Η απάντηση στο ερώτημα συνδέεται στενά με τον ευρύτερο προβληματισμό που αφορά στη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Πλήθος ερευνών μελετά τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικες στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως επίσης και τα εμπόδια που λειτουργούν ανασταλικά στη συμμετοχή. Δεν αποτελεί πρόθεση της παρούσας μελέτης να παρουσιάσει τη σχετική θεωρητική συζήτηση που αφορά στις κατηγορίες (Ferreira, Cardosob & Abrantesc, 2011, Ryan & Deci, 2000) και τις θεωρίες κινήτρων (Aslanian και Brickell, 1980, Boshier & Collins, 1985, Cookson, 1986, Cross, 1981, Darkenwald & Merriam, 1982, Maslow, 1943, Rubenson, 1977, 2004, Tough, 1979) ούτε και τα εμπόδια συμμετοχής (Cross, 1981, Falasca, 2011, Κόκκος, 2005-2008, Rogers, 1999, Rubenson, 2006, Rubenson & Desjardins, 2009), για πρακτικούς κυρίως λόγους. Ωστόσο, θεωρείται σημαντικό να κατανοήσουμε βαθύτερα τόσο την έννοια του «*κίνητρου*» όσο και την έννοια του «*εμποδίου*».

Πριν αναφερθούμε στο σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου «*κίνητρο*» είναι απαραίτητο να μελετήσουμε το αντίστοιχο περιεχόμενο του όρου «*παρακίνηση*» (Camilleri, 2007). Η παρακίνηση φαίνεται ότι αποτελεί ψυχολογική διεργασία, αποτέλεσμα της οποίας είναι ο επηρεασμός της συμπεριφοράς ενός ατόμου (Μπουραντάς, 2002). Η παρακίνηση συνδέεται άμεσα με τις επιθυμίες ενός ατόμου και τη συναισθηματική του κατάσταση, η οποία επηρεάζει και κατευθύνει τη συμπεριφορά του, ώστε να επιτύχει αυτό

που επιθυμεί (Mullins, 2010) και μάλιστα αιτιολογεί την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή των προσπαθειών για την επίτευξη του στόχου (Kreitner & Kinicki, 1995, Robbins & Judge, 2011). Αλλά και το κίνητρο φαίνεται ότι αποτελεί ψυχολογική διεργασία που διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά προς έναν στόχο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012), ο οποίος αποτελεί γνωστική αναπαράσταση ενός πιο συγκεκριμένου αποτελέσματος ή μιας συνέπειας που ένα άτομο επιθυμεί. Το κίνητρο ωθεί το άτομο όχι μόνο να αναλάβει δράση για να επιτύχει τον στόχο του ή για να εκπληρώσει μια ανάγκη ή μια προσδοκία, αλλά το βοηθά και να συνεχίσει κατά τη διάρκεια της δράσης που έχει ήδη ξεκινήσει (Dubin, 1970). Το κίνητρο φαίνεται ότι συνδέεται με τους τρόπους με τους οποίους οι επιθυμίες, οι φιλοδοξίες, οι επιδιώξεις καθώς και οι ανάγκες παροτρύνουν, οδηγούν, ελέγχουν και εξηγούν τη συμπεριφορά των ανθρώπων (McFarland, 1974). Το κίνητρο μπορεί να γίνει αντιληπτό και ως μια συναισθηματικά φορτισμένη προσπάθεια ενός ατόμου να εργασθεί πάνω σε κάτι, λαμβάνοντας ικανοποίηση μέσα από την επίτευξη στόχων, όπως είναι η αίσθηση της επιτυχίας και της σύνδεσης. Υπό αυτό το πρίσμα το κίνητρο αποτελεί μια προδιάθεση, μια τάση ή μια κλίση, η οποία έμμεσα αξιολογεί τους τιθέμενους στόχους, βοηθάει στην επίτευξή τους και δημιουργεί αίσθηση ικανοποίησης από την υλοποίησή τους (McClelland, 1985). Κοντολογίς, το κίνητρο φαίνεται ότι αποτελεί σημαντικό τμήμα της ιδιοσυγκρασίας, της εντιμότητας, αλλά και της ειλικρίνειας ενός ατόμου, νοσηματοδοτώντας ουσιαστικά τόσο τη συμπεριφορά όσο και γενικότερα τη ζωή του (McClelland & Rumelhart, 1981). Πώς όμως συλλειτουργούν παρακίνηση, κίνητρα, ανάγκες, στόχοι, συμπεριφορά και ικανοποίηση. Ο Κουτούζης (1999) φρονεί ότι τα στοιχεία αυτά είναι αλληλοεξαρτώμενα και αλληλοεπιδρούν. Η διαδικασία έχει ως αφετηρία της τη συνειδητή ή υποσυνείδητη ύπαρξη αναγκών. Οι ανάγκες δημιουργούν το/α κίνητρο/α, τα οποία προσδιορίζουν τους στόχους και τις δράσεις-πράξεις για την πραγματοποίησή τους. Η επίτευξη των στόχων επιφέρει την ικανοποίηση των αναγκών και την ελάττωση ή ακόμη και την εξάλειψη του κινήτρου (Μπουραντάς, 2002). Ωστόσο, οι σχέσεις ανάμεσα σε ανάγκες, κίνητρα, στόχους, συμπεριφορές, πραγματοποίηση στόχων και ικανοποίηση είναι σύνθετες, διότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των ανθρώπων. Οι συνθήκες διαβίωσης και ανάπτυξης επηρεάζουν ξεχωριστά κάθε άνθρωπο κι έχουν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση διαφορετικών αναγκών, στόχων και κινήτρων.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών τα κίνητρά τους συνήθως συνδέονται με την επαγγελματική και την προσωπική ανάπτυξη, τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και απορρέουν από τις θεωρίες της Μετάβασης (Aslanian & Brickell, 1980), των Προσδοκώμενων Οφελών (Tough, 1979), της Ομαδοποίησης Μεταβλητών (Rubenson, 2004), της Συνταύτισης (Boshier, 1973) και της Κοινωνικής Συμμετοχής (Courtney, 1981, Cookson, 1986).

Εκτός από τους παράγοντες που ωθούν σε συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, υπάρχουν και οι παράγοντες που την εμποδίζουν. Τα εμπόδια που ενδέχεται να αντιμετωπίσει ένας ενήλικας κατά τη διάρκεια της πορείας του προς την μάθηση ποικίλουν. Στην

εκπαίδευση, ως εμπόδια ονομάζουμε τους φραγμούς ή οποιονδήποτε άλλο παράγοντα μπορεί να αποτρέψει, να δυσκολέψει ή ακόμα και να σταματήσει τη συμμετοχή στη μαθησιακή διεργασία (Παπαθανασίου, 2009). Ο Κόκκος (2005) περιγράφει τα εμπόδια ως παράγοντες, οι οποίοι δυσχεραίνουν τη συμμετοχή ενός ενήλικα στην εκπαιδευτική διαδικασία ή ακόμη τον απομακρύνουν από αυτήν. Ο Ευθυμίου (2006) υποστηρίζει ότι τα εμπόδια μπορεί να προκαλούν αντίσταση στη νέα γνώση και στις αλλαγές που αυτή επιφέρει. Μπορεί επίσης, τα εμπόδια να χαρακτηρίζουν όσα απουσιάζουν και δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να συμμετέχει. Τα εμπόδια, λοιπόν, μπορεί να προέρχονται από το ίδιο το άτομο, αλλά και από το περιβάλλον με το οποίο αλληλοεπιδρά. Η μορφή και η φύση τους μπορεί να ποικίλλει ή ακόμα και να μην είναι ορατές. Εάν τα εμπόδια δεν εντοπιστούν και δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, τότε συνεχίζουν να δημιουργούν προβλήματα. Σε αντίθετη περίπτωση όμως, ενδέχεται να εξαφανιστούν ή ακόμα και να μετасχηματιστούν σε θετικά στοιχεία.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών τα εμπόδια συμμετοχής τους συνδέονται με τις ποικίλες υποχρεώσεις τους, τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση των προγραμμάτων, καθώς και με κοινωνικές και προσωπικές στάσεις και συμπεριφορές και απορρέουν από τις θεωρίες της Cross (1981) περί καταστασιακών, προδιαθετικών και θεσμικών εμποδίων, του Rogers (1999) που εστιάζει στον σχεδιασμό των προγραμμάτων, τα καταστασιακά και τα εσωτερικά εμπόδια, του Κόκκου (2005) που δίνει έμφαση σε εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια και των Rubenson & Desjardins (2009) που ταξινομεί τα εμπόδια σε δομικά και προδιαθετικά.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η εξέταση των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα την ΕξΑΕ. Στόχοι της έρευνας αποτελούν: α) η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ΕξΑΕ, β) η καταγραφή των κινήτρων συμμετοχής, γ) η μελέτη των εμποδίων συμμετοχής, και δ) η εξέταση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών του δείγματος και της συμμετοχής (κίνητρα, εμπόδια και σημαντικότητα συμμετοχής). Με βάση, λοιπόν, τους στόχους τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: i) ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με βασικά χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ii) ποια είναι τα κίνητρα συμμετοχής τους, iii) ποια είναι τα εμπόδια συμμετοχής τους, και iv) διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ως προς τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα την ΕξΑΕ με βάση τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά;

2.2. Μέθοδος και εργαλείο της έρευνας

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέγεται η ποσοτική προσέγγιση και πιο συγκεκριμένα η δειγματοληπτική έρευνα με την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων (Robson, 2010, Creswell, 2016). Κατά τη σύνταξή του αξιοποιήθηκαν στοιχεία από τις έρευνες του Φιλοκώστα (2010), της Μακρή (2011) και των Στρίγκα & Τσιμπήρη (2019). Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν στα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων, τις απόψεις τους σε θέματα επιμόρφωσης, τα κίνητρα συμμετοχής, τα εμπόδια συμμετοχής και τη σημαντικότητα που αποδίδουν στην επιμόρφωσή τους στην ΕξΑΕ. Οι ερωτήσεις δέχονται απαντήσεις διχοτομικού τύπου και σε πεντάβαθμη κλίμακα (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε σε περιβάλλον Google Form και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στους ερωτώμενους. Υιοθετήθηκε η βολική δειγματοληψία, καθώς οι ερωτώμενοι προέρχονται κατά κύριο λόγο από το ευρύτερο επαγγελματικό περιβάλλον των ερευνητών. Ως εκ τούτου τα ευρήματα της έρευνας αναφέρονται στο δείγμα της και δεν μπορούν να γενικευτούν.

2.3. Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έλαβε χώρα με το SPSS 20. Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται μέσω απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων. Οι απόψεις τους επί των περισσότερων υπό εξέταση θεμάτων αναλύονται με τη χρήση απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων. Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης αξιοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα και το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Όσον αφορά στην αξιοπιστία του εργαλείου η τιμή του δείκτη Cronbach είναι $\alpha=0,921$ για την ερώτηση που αφορά στα κίνητρα και $\alpha=0,885$ για την ερώτηση που αφορά στα εμπόδια συμμετοχής.

2.4. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 138 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εξ αυτών οι 93 είναι γυναίκες (67,4%) και 45 άντρες (32,6%). Το 20,3% του δείγματος είναι ηλικίας από 23 έως 35 ετών, το 37,7% μεταξύ 36 και 45 ετών, το 28,3% από 46 έως 55 ετών, ενώ μόλις το 13,8% των ερωτηθέντων είναι άνω των 56 ετών. Σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία το 11,6% έχει έως 5 έτη, το 10,1% από 6 έως 10 έτη, το 44,2% έχει από 11 έως 20 έτη και το 34,1% του δείγματος έχει διδακτική εμπειρία πάνω από 20 έτη. Αναφορικά με την υπηρεσιακή κατάσταση των ερωτώμενων το 76,1% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ το 23,9% αποτελείται από αναπληρωτές. Τέλος, το 63% διαμένει σε αστική περιοχή, το 24,6% σε ημιαστική και μόνο το 12,3% σε αγροτική περιοχή.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τους φορείς που προσφέρουν προγράμματα επιμόρφωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος από τους φορείς που προσφέρουν προγράμματα επιμόρφωσης στην ΕΞΑΕ

Φορείς επιμόρφωσης	Μ.Ο.	Τ.Α.
Πανεπιστήμια	3,75	1,068
ΥΠΑΙΘ (Ι.Ε.Π.)	3,16	1,089
ΥΠΑΙΘ (Ι.Τ.Υ.Ε.)	3,14	1,150
ΥΠΑΙΘ (ΠΕΚΕΣ)	3,12	1,040
Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου	2,99	1,107

Οι ερωτηθέντες δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από τα προγράμματα που προσφέρουν τα Πανεπιστήμια (Μ.Ο.: 3,75, Τ.Α.: 1,068). Η ικανοποίησή τους από φορείς του Υ.ΠΑΙ.Θ. (Ι.Ε.Π.: Μ.Ο.: 3,16-Τ.Α.: 1,089, Ι.Τ.Υ.Ε.: Μ.Ο.: 3,14-Τ.Α.: 1,150, ΠΕΚΕΣ: Μ.Ο.: 3,12-Τ.Α.: 1,040) και τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Μ.Ο.: 2,99-Τ.Α.: 1,107) είναι μέτρια.

Στη συνέχεια ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν ως προς την εργασία που εξετάζει στις ανάγκες ποιας ομάδας θα πρέπει να ανταποκρίνονται τα εν λόγω επιμορφωτικά προγράμματα. Οι ερωτηθέντες θεωρούν σε πολύ υψηλό βαθμό ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να ανταποκρίνονται πρωτίστως στις ανάγκες των ιδίων (Μ.Ο.: 4,42-Τ.Α.: 0,895) και δευτερευόντως στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Μ.Ο.: 4,38-Τ.Α.: 0,907). Σε υψηλό βαθμό θεωρούν, επίσης, ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕΞΑΕ θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σχολείου (Μ.Ο.: 3,81-Τ.Α.: 1,050) και στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος (Μ.Ο.: 3,53-Τ.Α.: 1,179).

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την ανταπόκριση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ΕΞΑΕ

Ανταπόκριση των επιμορφωτικών προγραμμάτων	Μ.Ο.	Τ.Α.
Στις ανάγκες των εκπαιδευτικών	4,42	0,895
Στις ανάγκες των μαθητών/τριών	4,38	0,907
Στις ανάγκες του σχολείου	3,81	1,050
Στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος	3,53	1,179

Οι εκπαιδευτικοί, με βάση την τιμή του μέσου όρου, θεωρούν πολύ σημαντική τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα ΕξΑΕ (Μ.Ο.: 3,88-Τ.Α.: 0,978). Πιο αναλυτικά, το 25,4% τη θεωρεί πάρα πολύ σημαντική, το 43,5% τη θεωρεί πολύ σημαντική, το 26,1% τη θεωρεί μέτριας σημασίας, το 3,6% τη χαρακτηρίζει λίγο σημαντική, ενώ μόλις το 1,4% των εκπαιδευτικών τη θεωρεί καθόλου σημαντική.

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων και δείκτες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕξΑΕ

Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕξΑΕ	f	%
Πάρα πολύ	35	25,4
Πολύ	60	43,5
Αρκετά	36	26,1
Λίγο	5	3,6
Καθόλου	2	1,4
Σύνολο	138	100,0
ΔΕΙΚΤΕΣ: Μ.Ο.: 3,88 Τ.Α.: 0,978		

Αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι παραινούνται σε πολύ υψηλό βαθμό από την ανάγκη τους να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις των μαθητών/τριών τους (Μ.Ο.: 4,26-Τ.Α.: 1,020), καθώς και για να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό έργο τους (Μ.Ο.: 4,22-Τ.Α.: 1,146). Στη συνέχεια, δηλώνουν ότι πολύ σημαντικά κίνητρα αποτελούν η ανταπόκρισή τους στις νέες ανάγκες που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση (Μ.Ο.: 4,07-Τ.Α.: 1,173), η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους (Μ.Ο.: 3,91-Τ.Α.: 1,202), η απόκτηση δεξιοτήτων (Μ.Ο.: 3,84-Τ.Α.: 1,055), η ενημέρωση τους αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία (Μ.Ο.: 3,83-Τ.Α.: 1,202) και η απόκτηση γνώσεων στην ΕξΑΕ (Μ.Ο.: 3,72-Τ.Α.: 1,125).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν στα κίνητρα συμμετοχής

Κίνητρα συμμετοχής	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η ενίσχυση της ικανότητας ανταπόκρισής μου στις νέες απαιτήσεις των μαθητών μου	4,26	1,020
Η βελτίωση του εκπαιδευτικού μου έργου	4,22	1,146
Η ανταπόκρισή μου στις νέες ανάγκες που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση (πχ σύγχρονη - ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση)	4,07	1,173
Η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς μου	3,91	1,202

Η απόκτηση δεξιοτήτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	3,84	1,055
Η ενημέρωσή μου αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	3,83	1,202
Η απόκτηση γνώσεων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	3,72	1,125
Η αλλαγή της στάσης μου απέναντι στις ΤΠΕ	3,20	1,257
Η επαγγελματική μου ανέλιξη (πχ μόρια)	3,14	1,394
Η αλλαγή της στάσης μου απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	3,04	1,219
Η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου μου	2,64	1,273
Η επιθυμία μου να γνωρίσω νέους συναδέλφους	2,24	1,000

Σε μέτριο βαθμό παρακινούνται οι εκπαιδευτικοί από την επιθυμία τους να αλλάξει η στάση τους απέναντι στις ΤΠΕ (Μ.Ο.: 3,20-Τ.Α.: 1,257), να ανελιχθούν επαγγελματικά (Μ.Ο.: 3,14-Τ.Α.: 1,394), να αλλάξει η στάση τους απέναντι στην ΕξΑΕ (Μ.Ο.: 3,04-Τ.Α.: 1,219) και να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους (Μ.Ο.: 2,64-Τ.Α.: 1,273). Τέλος, σε μικρό βαθμό συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ωθούμενοι από την επιθυμία τους να γνωρίσουν νέους συναδέλφους (Μ.Ο.: 2,24-Τ.Α.: 1,000).

Οι ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής παρουσιάζουν τιμές μέσου όρου μεταξύ 2,41 και 3,70, γεγονός που καταδεικνύει ότι κατατάσσονται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος από μικρής σημασίας έως, έστω και οριακά, μεγάλης σημασίας. Πιο συγκεκριμένα, πολύ σημαντικά εμπόδια θεωρούνται η ελλιπής οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Μ.Ο.: 3,70-Τ.Α.: 1,083), οι οικογενειακές δεσμεύσεις (Μ.Ο.: 3,60-Τ.Α.: 1,212), η έλλειψη ελεύθερου χρόνου (Μ.Ο.: 3,48-Τ.Α.: 1,191), η μη έγκαιρη πληροφόρηση (Μ.Ο.: 3,43-Τ.Α.: 1,067) και η διάρκεια των προγραμμάτων (Μ.Ο.: 3,43-Τ.Α.: 1,080). Μέτριας σημασίας εμπόδια θεωρούνται η μη κατοχή των ηλεκτρονικών μέσων που απαιτούνται για τη συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα (Μ.Ο.: 3,35-Τ.Α.: 1,517), οι επαγγελματικές υποχρεώσεις (Μ.Ο.: 3,25-Τ.Α.: 1,159), η έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα (Μ.Ο.: 3,11-Τ.Α.: 1,392), η πρόσβαση στο διαδίκτυο (Μ.Ο.: 3,01-Τ.Α.: 1,526) και οι οικονομικοί λόγοι (Μ.Ο.: 2,93-Τ.Α.: 1,400).

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν στα εμπόδια συμμετοχής

Εμπόδια συμμετοχής	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η ελλιπής οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων	3,70	1,083
Οι οικογενειακές δεσμεύσεις	3,60	1,212
Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου	3,48	1,191
Η μη έγκαιρη πληροφόρηση	3,43	1,067
Η διάρκεια των προγραμμάτων	3,43	1,080

Η μη κατοχή των ηλεκτρονικών μέσων που απαιτούνται για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα	3,35	1,517
Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις	3,25	1,159
Η έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα (χρήση υπολογιστών, πλατφορμών κλπ)	3,11	1,392
Η πρόσβαση στο διαδίκτυο	3,01	1,526
Οικονομικοί λόγοι	2,93	1,400
Η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης	2,59	1,407
Οι σχέσεις μου με τους εκπαιδευτές / επιμορφωτές	2,58	1,255
Η μη διευκόλυνση από τη διεύθυνση του σχολείου	2,57	1,267
Η μη διευκόλυνση από τους συναδέλφους μου στο σχολείο	2,41	1,188

Μικρής σημασίας εμπόδια αποτελούν η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης (Μ.Ο.: 2,59-Τ.Α.: 1,407), οι σχέσεις με τους εκπαιδευτές (Μ.Ο.: 2,58-Τ.Α.: 1,255), η μη διευκόλυνση από τη διεύθυνση του σχολείου (Μ.Ο.: 2,57-Τ.Α.: 1,267), καθώς και η μη διευκόλυνση από τους συναδέλφους στο σχολείο (Μ.Ο.: 2,41-Τ.Α.: 1,188).

Στη συνέχεια και σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης διερευνήθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών του δείγματος και των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής τους, καθώς και της σημασίας που αποδίδουν στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕΞΑΕ. Για πρακτικούς λόγους γίνεται παρουσίαση και περιγραφή μόνο των περιπτώσεων εκείνων στις οποίες εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κινήτρων συμμετοχής με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Κίνητρο συμμετοχής	Άνδρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες						
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	t	df	p
Η βελτίωση του εκπαιδευτικού μου έργου	4,53	0,815	4,08	1,253	2,575*	124,427	0,011

*Levene's test για τον έλεγχο της ισότητας των διασπορών: $p < ,05$

Το φύλο διαφοροποιεί τους ερωτώμενους μόνο προς ένα κίνητρο συμμετοχής. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 6 φαίνεται ότι οι άντρες παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι γυναίκες να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕΞΑΕ, έχοντας ως προσδοκία ή στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Η ηλικία και ο τόπος διαμονής δε διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς τους δείγματος ως προς τα κίνητρα συμμετοχής τους.

Ως προς τη διδακτική εμπειρία, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (≤ 10 χρόνια) παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας να συμμετέχουν στα εν λόγω επιμορφωτικά προγράμματα, προσδοκώντας την επαγγελματική τους ανέλιξη. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (≤ 5 χρόνια) συμμετέχουν ωθούμενοι από: i) την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, ii) την αλλαγή της στάσης τους απέναντι στην ΕξΑΕ, και iii) την αλλαγή της στάσης τους απέναντι στις ΤΠΕ σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα κίνητρα συμμετοχής με βάση τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Κίνητρα συμμετοχής	Έως 5 έτη		6-10 έτη		11-20 έτη		Πάνω από 20 έτη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες										
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	χ ²	df	p
Η επαγγελματική μου ανέλιξη	3,68	1,352	3,78	1,183	3,08	1,429	2,83	1,340	8,345	3	0,039
Η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου	3,31	1,250	2,42	1,398	2,38	1,186	2,81	1,279	8,322	3	0,040
Η αλλαγή της στάσης μου απέναντι στην ΕΞΑΕ	3,75	1,183	3,28	1,138	2,70	1,229	3,17	1,129	10,250	3	0,017
Η αλλαγή της στάσης μου απέναντι στις ΤΠΕ	3,87	1,024	3,21	1,368	2,92	1,320	3,34	1,128	7,994	3	0,046

Η υπηρεσιακή κατάσταση φαίνεται ότι διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς σε αρκετά κίνητρα συμμετοχής. Οι αναπληρωτές (να σημειωθεί ότι κανένας ερωτώμενος δε δήλωσε ότι είναι ωρομίσθιος) φαίνεται ότι παρακινούνται, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, είτε προσδοκώντας επαγγελματική ανέλιξη και απόκτηση γνώσεων στην ΕξΑΕ, είτε θέλοντας να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους, είτε επειδή έχει αλλάξει η στάση τους τόσο ως προς τις ΤΠΕ όσο και ως προς την ΕξΑΕ.

Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα κίνητρα συμμετοχής με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Κίνητρα συμμετοχής	Μόνιμος/η		Αναπληρωτής/τρια		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες				t	df	p
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.			
Η επαγγελματική μου ανέλιξη	2,94	1,372	3,76	1,300	3,013	136	0,003
Η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου	2,50	1,226	3,06	1,345	2,220	136	0,028
Η απόκτηση γνώσεων στην ΕξΑΕ	3,62	1,138	4,06	1,029	1,987	136	0,049
Η αλλαγή της στάσης μου απέναντι στην ΕξΑΕ	2,85	1,191	3,67	1,109	3,501	136	0,001
Η αλλαγή της στάσης μου απέναντι στις ΤΠΕ	3,05	1,243	3,70	1,185	2,646	136	0,009

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης που αφορά στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Το φύλο δεν τους διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Η ηλικία τους, ωστόσο, φαίνεται ότι τους διαφοροποιεί σε αρκετά εμπόδια.

Πίνακας 9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα εμπόδια συμμετοχής με βάση την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Εμπόδια συμμετοχής	25-35		36-45		46-55		56 και άνω		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες										
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο	Τ.Α.	χ ²	df	p
Η έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα	3,46	1,575	2,48	1,244	3,26	1,186	4,00	1,202	21,132	3	0,000
Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου	4,07	0,858	3,71	1,143	2,97	1,246	3,00	1,106	18,385	3	0,000
Η μη έγκαιρη πληροφόρηση	3,75	0,967	3,27	1,206	3,41	0,880	3,47	1,124	4,547	3	0,008

Οι οικογενειακές δεσμεύσεις	4,32	0,905	3,79	1,091	3,28	1,276	2,68	1,057	24,752	3	0,000
Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις	3,89	0,994	3,17	1,115	3,18	1,211	2,68	1,057	13,658	3	0,003
Οικονομικοί λόγοι	3,57	1,230	2,81	1,314	3,00	1,539	2,21	1,228	11,176	3	0,011
Η μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων	3,79	1,524	2,77	1,436	3,59	1,464	3,79	1,437	13,018	3	0,005
Η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης	3,18	1,541	2,52	1,336	2,62	1,515	1,89	0,737	8,200	3	0,042
Η πρόσβαση στο διαδίκτυο	3,21	1,572	2,52	1,365	3,38	1,616	3,26	1,447	8,699	3	0,034

Με βάση τα ευρήματα που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 56 ετών και πάνω φαίνεται να αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους των άλλων ηλικιακών ομάδων ως εμπόδιο συμμετοχής την έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα. Απεναντίας, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, ηλικίας 25-35 ετών, δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους συναδέλφους τους ως εμπόδια συμμετοχής την έλλειψη ελεύθερου χρόνου, τη μη έγκαιρη πληροφόρηση, τις οικογενειακές δεσμεύσεις, τις επαγγελματικές υποχρεώσεις, το κόστος των διδάκτρων και τη μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 36-45 ετών αντιμετωπίζουν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους ως εμπόδια συμμετοχής την μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων και την πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Πίνακας 10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα εμπόδια συμμετοχής με βάση τα έτη υπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Εμπόδια συμμετοχής	Έως 5 έτη		6-10 έτη		11-20 έτη		Πάνω από 20 έτη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες										
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	χ ²	df	p
Η έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα	3,38	1,628	3,43	1,453	2,52	1,260	3,68	1,181	20,244	3	0,000
Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου	3,81	1,109	4,14	0,864	3,61	1,144	3,00	1,216	13,146	3	0,004
Η μη έγκαιρη πληροφόρηση	3,81	0,750	4,21	0,699	3,10	1,136	3,51	0,997	14,783	3	0,002

Οι οικογενειακές δεσμεύσεις	4,13	1,025	4,14	1,167	3,72	1,171	3,11	1,184	14,676	3	0,002
Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις	3,69	1,078	3,93	1,207	3,15	1,167	3,04	1,083	9,258	3	0,026
Οικονομικοί λόγοι	3,63	1,025	3,71	1,383	2,72	1,368	2,74	1,437	10,511	3	0,015
Η έλλιψη οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων	4,19	0,911	3,64	1,216	3,41	1,160	3,94	0,895	8,978	3	0,030
Η μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων	4,19	1,109	3,86	1,406	2,57	1,466	3,91	1,282	28,789	3	0,000
Οι σχέσεις με τους εκπαιδευτές	3,00	1,095	2,93	1,269	2,25	1,312	2,77	1,146	9,101	3	0,028
Η μη διευκόλυνση από τους συναδέλφους μου στο σχολείο	3,06	1,124	2,79	1,311	2,08	1,115	2,51	1,159	10,731	3	0,013
Η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης	3,31	1,448	3,71	1,204	2,36	1,379	2,32	1,270	16,135	3	0,001
Η πρόσβαση στο διαδίκτυο	3,44	1,315	3,36	1,447	2,44	1,489	3,48	1,458	14,688	3	0,002

Με βάση τα ευρήματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 10 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με 11-20 έτη υπηρεσία δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους συναδέλφους τους ότι αποτελούν εμπόδια συμμετοχής ή έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα, η έλλειψη οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτές και η πρόσβαση στο διαδίκτυο. Οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη υπηρεσίας δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους συναδέλφους τους ότι εμπόδια συμμετοχής αποτελούν η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η μη έγκαιρη πληροφόρηση και η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης. Οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία έως 10 έτη δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους συναδέλφους τους ότι αποτελούν εμπόδια οι οικογενειακές δεσμεύσεις, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις και το κόστος συμμετοχής. Τέλος, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (έως 5 έτη) φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άλλους ερωτώμενους ως εμπόδιο συμμετοχής τη μη διευκόλυνσή τους από τους συναδέλφους τους στο σχολείο.

Η υπηρεσιακή κατάσταση διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 11 προκύπτει ότι οι αναπληρωτές αντιμετωπίζουν όλα σχεδόν τα υπό εξέταση εμπόδια συμμετοχής σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα εμπόδια συμμετοχής με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Εμπόδια συμμετοχής	Μόνιμος/η		Αναπληρωτής/τρια		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες				t	df	p
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.			
Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου	3,30	1,192	4,06	0,998	-3,336	136	0,001
Η μη έγκαιρη πληροφόρηση	3,25	1,081	4,03	0,770	-4,589*	75,078	0,000
Οι οικογενειακές δεσμεύσεις	3,40	1,190	4,24	1,062	-3,636	136	0,000
Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις	3,03	1,078	3,97	1,132	-4,322	136	0,000
Οικονομικοί λόγοι	2,65	1,366	3,85	1,093	-5,169*	66,189	0,000
Η ελλιπής οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων	3,53	1,101	4,24	0,830	-3,404	136	0,001
Η μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων	3,10	1,544	4,12	1,139	-4,082*	72,209	0,000
Οι σχέσεις με τους εκπαιδευτές	2,40	1,245	3,15	1,121	-3.094	136	0,002
Η μη διευκόλυνση από τη διεύθυνση του σχολείου	2,34	1,223	3,27	1,153	-3,860	136	0,000
Η μη διευκόλυνση από τους συναδέλφους μου στο σχολείο	2,23	1,146	3,00	1,146	-3,374	136	0,001
Η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης	2,34	1,336	3,39	1,345	-3,936	136	0,000
Η πρόσβαση στο διαδίκτυο	2,78	1,532	3,73	1,281	-3,524*	63,262	0,001

* Levene's test για τον έλεγχο της ισότητας των διασπορών: $p < ,05$

Ο τόπος κατοικίας διαφοροποιεί επίσης τους ερωτώμενους ως προς τα εμπόδια συμμετοχής. Όσοι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαμένουν σε αγροτική περιοχή δηλώνουν

σε μικρότερο βαθμό ότι η διεύθυνση του σχολείου δε διευκολύνει τη συμμετοχή τους σε σχέση με τους συναδέλφους τους που διαμένουν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές.

Πίνακας 12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα εμπόδια συμμετοχής με βάση τον τόπο κατοικίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Εμπόδια συμμετοχής	Αστική		Ημιαστική		Αγροτική		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες								
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	χ ²	df	p
Η μη διευκόλυνση από τη διεύθυνση του σχολείου	2,59	1,290	2,82	1,114	1,94	1,298	6,539	2	0,038

Το φύλο, η υπηρεσιακή κατάσταση και ο τόπος διαμονής φαίνεται ότι δε διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως προς τη σημαντικότητα που αποδίδουν στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕξΑΕ. Αντίθετα, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας τους διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

Πίνακας 13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τη σημαντικότητα της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕξΑΕ με βάση την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

	25-35		36-45		46-55		56 και άνω		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες										
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	χ ²	df	p
Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμμετοχή σας σε επιμορφωτικό πρόγραμμα στην ΕΞΑΕ	3,89	1,065	3,63	0,817	3,97	0,873	4,31	0,582	10,299	3	0,016

Πιο συγκεκριμένα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (≥56 ετών) θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι νεότεροι ηλικιακά συνάδελφοί τους.

Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τη σημαντικότητα της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕξΑΕ με βάση τα έτη υπηρεσίας.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

	Έως 5 έτη		6-10 έτη		11-20 έτη		≥20 έτη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες										
	Μ.Ο	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	χ ²	df	p
Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμμετοχή σας σε επιμορφωτικό πρόγραμμα στην ΕΞΑΕ	3,87	0,806	3,92	0,916	3,65	0,928	4,14	0,779	7,859	3	0,049

Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι νεότεροι υπηρεσιακά συνάδελφοί τους.

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πολύ ικανοποιητικά τα επιμορφωτικά προγράμματα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με φορέα υλοποίησης τα ΑΕΙ. Ενώ αρκετά ικανοποιητικά θεωρούν τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται από άλλους φορείς, όπως του ΥΠΑΙΘ. Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να ανταποκρίνονται πρωτίστως στις ανάγκες των ιδίων και δευτερευόντως στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι ανάγκες των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι αντικρουόμενες. Συχνά είναι ταυτόσημες, συμπληρωματικές ή και αλληλοεξαρτώμενες. Ενδέχεται, λοιπόν, όταν οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν τις δικές τους ανάγκες να θεωρούν ότι, όταν ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες, τότε θα μπορούν να ικανοποιήσουν και τις ανάγκες των άλλων. Το παραπάνω εύρημα πιθανά να είναι και ο λόγος για τον οποίο θεωρούν πολύ σημαντική τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕξΑΕ. Εξάλλου, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί διακινούνται θετικά απέναντι στην επιμόρφωσή τους (Τάσση, 2014).

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι παρακινούνται σε πολύ υψηλό αλλά και σε υψηλό βαθμό από μία σειρά κινήτρων που συνδέονται με την υλοποίηση του επαγγελματικού ρόλου τους. Η ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, η ανταπόκριση στις νέες ανάγκες που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση, η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του έργου τους, η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και η ενημέρωσή τους στη διδακτική μεθοδολογία της ΕξΑΕ συγκροτούν τους παρακινητικούς παράγοντες που τους οδηγούν

σε συναφή επιμορφωτικά προγράμματα. Μικρότερης δυναμικής φαίνεται να είναι τα κίνητρα που συνδέονται με την αλλαγή της στάσης τους απέναντι στις ΤΠΕ και στην ΕΞΑΕ, την επαγγελματική ανέλιξη, την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και τη γνωριμία νέων συναδέλφων. Αντίστοιχα ευρήματα, που όμως δεν εξειδικεύονται στην ΕΞΑΕ, εμφανίζονται και στη μελέτη των Τσιχτή και Σταυρόπουλου (2019), όπου κυριότερα κίνητρα συμμετοχής αποτελούν η ενημέρωση για την εξέλιξη του επιστημονικού αντικειμένου και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών.

Σε σχέση με τον τρίτο ερευνητικό ερώτημα για τα εμπόδια συμμετοχής φαίνεται ότι οι ανασταλτικοί παράγοντες δεν έχουν όλοι το ίδιο «φορτίο» για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Οι ερωτώμενοι αποτιμούν ως σημαντικά θεσμικά και καταστασιακά εμπόδια. Πιο συγκεκριμένα, τα θεσμικά εμπόδια που συνδέονται με την ελλιπή οργάνωση, τη μη έγκαιρη πληροφόρηση και τη διάρκεια των προγραμμάτων, καθώς επίσης και καταστασιακά εμπόδια που αφορούν τις οικογενειακές δεσμεύσεις και την έλλειψη ελεύθερου χρόνου προτάσσονται από τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής. Ως μέτριας σημασίας θεωρούνται αρκετά καταστασιακά εμπόδια, όπως η μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις, η έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα, η πρόσβαση στο διαδίκτυο και οι οικονομικοί λόγοι. Τέλος, μικρή σημασία φαίνεται ότι αποδίδουν σε θεσμικά εμπόδια που αφορούν στη μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης, τις σχέσεις με τους εκπαιδευτές, τη μη διευκόλυνσή τους τόσο από τη διεύθυνση του σχολείου όσο και από τους συναδέλφους τους. Αντίστοιχα ευρήματα με τα παραπάνω εμφανίζονται στη μελέτη των Sarı και Nayir (2020), καθώς και των Τσιχτή και Σταυρόπουλου (2019).

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προκύπτει ότι το φύλο διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε σχέση με τα κίνητρα συμμετοχής μόνο στην περίπτωση της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Φαίνεται ότι το εν λόγω κίνητρο δρα περισσότερο παρακινητικά για τους άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες.

Η διδακτική εμπειρία αποτελεί επίσης διαφοροποιό παράγοντα σε σχέση με τα κίνητρα συμμετοχής. Οι νεότεροι υπηρεσιακά εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας προσδοκώντας την επαγγελματική ανέλιξή τους, την αλλαγή των στάσεών τους απέναντι στις ΤΠΕ και την ΕΞΑΕ, και θέλοντας να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους.

Αλλά και η υπηρεσιακή κατάσταση λειτουργεί διαφοροποιητικά ως προς τα κίνητρα συμμετοχής. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα είτε προσδοκώντας επαγγελματική ανέλιξη και απόκτηση γνώσεων στην ΕΞΑΕ, είτε θέλοντας να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους, είτε επειδή έχει αλλάξει η στάση τους τόσο ως προς τις ΤΠΕ όσο και ως προς την ΕΞΑΕ. Αν θεωρήσουμε ότι η μονιμοποίηση αποτελεί κεντρικότερη επαγγελματική στόχευση για τους αναπληρωτές, είναι αναμενόμε-

μενο να επενδύουν σε επιμορφωτικές προσπάθειες που θα τους φέρουν πιο κοντά στον στόχο τους.

Η ηλικία και ο τόπος διαμονής δε διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως προς τα κίνητρα συμμετοχής τους.

Η ηλικία, όμως, τους διαφοροποιεί ως προς αρκετά εμπόδια συμμετοχής. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (≥ 56 ετών) αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ως εμπόδιο την έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα σε σχέση με τους μικρότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά, ανασταλτικοί παράγοντες για τους νεότερους εκπαιδευτικούς θεωρούνται καταστασιακά εμπόδια, όπως η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, οι οικογενειακές δεσμεύσεις, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις και θεσμικά εμπόδια, όπως το κόστος των διδάκτρων, η μη έγκαιρη πληροφόρηση και η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ηλικίας 36-45 αντιμετωπίζουν σε μικρότερο βαθμό ως εμπόδιο τη μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων και την πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Η διδακτική εμπειρία λειτουργεί διαφοροποιητικά και ως προς τα εμπόδια συμμετοχής. Οι νεότεροι υπηρεσιακά εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι αποτελούν τροχοπέδη για τη συμμετοχή τους θεσμικά εμπόδια, όπως η μη έγκαιρη πληροφόρηση, η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης, το κόστος συμμετοχής, η μη διευκόλυνση από τους συναδέλφους τους στο σχολείο και καταστασιακά εμπόδια, όπως η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, οι οικογενειακές δεσμεύσεις και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις. Για τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται περίπου στη μέση της επαγγελματικής πορείας τους (11-20 έτη διδακτικής εμπειρίας) κάποια εμπόδια συμμετοχής, όπως η έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα, η έλλειψη οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτές και η πρόσβαση στο διαδίκτυο φαίνεται ότι δρουν σε μικρότερο βαθμό ανασταλτικά στη συμμετοχή τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στις άλλες κατηγορίες.

Αλλά και η υπηρεσιακή κατάσταση δρα διαφοροποιητικά σε σχέση με τα εμπόδια συμμετοχής. Και μάλιστα η υπό εξέταση περίπτωση αποτελεί τη μοναδική στην ανάλυσή μας, όπου μια κατηγορία εκπαιδευτικών του δείγματος διαφοροποιείται κατά όμοιο τρόπο στο σύνολο σχεδόν των εμποδίων σε σχέση με την άλλη κατηγορία εκπαιδευτικών. Για τους αναπληρωτές σχεδόν όλα τα καταστασιακά και θεσμικά υπό εξέταση εμπόδια αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο εύρημα πιθανά να ερμηνεύεται στη βάση μιας σειρά παραγόντων, που αφορούν στο προφίλ της συγκεκριμένης ομάδας, την επισφάλεια του εργασιακού της στάτους, τις εργασιακές συνθήκες και τη σημαντικότητα που αποδίδουν στη μονιμοποίησή τους.

Ο τόπος διαμονής διαφοροποιεί τους ερωτώμενους σε σχέση με τα εμπόδια συμμετοχής, καθώς όσοι διαμένουν σε αγροτική περιοχή δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι η διεύθυνση του σχολείου δε διευκολύνει τη συμμετοχή τους σε σχέση με τους συναδέλφους

τους που διαμένουν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές. Πιθανά, οι διευθύνσεις των σχολείων να αναγνωρίζουν τη σημασία αλλά και την ανάγκη που έχει η συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών να αναπτυχθεί περαιτέρω επαγγελματικά και υποστηρίζουν κάθε προσπάθεια βελτίωσης του επαγγελματικού τους προφίλ, καθώς προσδοκούν την εισαγωγή στα σχολεία τους νέων ιδεών, που εκτιμούμε ότι τα περισσότερα εξ αυτών λειτουργούν σε αγροτικές περιοχές.

Το φύλο δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε σχέση με τα εμπόδια συμμετοχής.

Η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο του εκπαιδευτικούς του δείγματος ως προς τη σημαντικότητα που αποδίδουν στη συμμετοχή τους. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (≥ 56) θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή σε επιμορφωτικό πρόγραμμα στην ΕξΑΕ σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι νεότεροι ηλικιακά συνάδελφοί τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας θεωρούν τη συμμετοχή σε επιμορφωτικό πρόγραμμα στην ΕξΑΕ σημαντική σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι νεότεροι υπηρεσιακά συνάδελφοί τους.

Το φύλο, η θέση εργασίας και ο τόπος διαμονής δε διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως προς τη σημαντικότητα που αποδίδουν στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕξΑΕ.

Με το πέρασμα του χρόνου, τις τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις, αλλά και με τις ιδιαίτερες συνθήκες που προκαλεί κατά την τρέχουσα περίοδο η covid-19 η χρήση του διαδικτύου και η ΕξΑΕ αποτελούν νέες και σημαντικές ορίζουσες στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι έχουν αντιληφθεί τις προκλήσεις που οι παραπάνω συνθήκες εισάγουν στην εκπαίδευση. Δεν είναι υπερβολή αν υποστηριχθεί ότι όλο και περισσότερο οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου τόσο στον ελεύθερο χρόνο τους όσο και τις ώρες που εργάζονται στο σχολείο. Τους αρέσει να αναζητούν, να επιμορφώνονται και τελικά να ενσωματώνουν νέες γνώσεις και δεξιότητες στη διδασκαλία τους. Τούτων δοθέντων, είναι πολύ σημαντικό αφενός να παρέχονται κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και αφετέρου να καταβάλλονται προσπάθειες άρσης ή έστω άμβλυνσης των εμποδίων, ώστε όλο και περισσότεροι να συμμετέχουν σε αυτά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γιαβρίμης, Π. & Φερεντίνου, Ο. (2022) Επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση στην εποχή της καραντίνας. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 1, 53-68.

- Creswell, J. W. (2011) *Η Έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Περιστέρι: Ίων.
- Day, C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Διαμαντίδης, Α. (2005) *Η Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση και εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ευθυμίου, Σ. (2006) *Εμπόδια και δυσκολίες στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ξάνθη: Ι.Π.Ε.Τ. Έδρα Εκπαίδευσης.
- Κόκκος, Α. (2005) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τόμος Α. Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων. Τόμος Β*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (1999) *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012) *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Πεδίο
- Λευθεριώτου, Π. & Παυλή Κορρέ, Μ. (2014) Προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης: παρελθόν, παρόν και μέλλον. Στο Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σελ. 151-193). Αθήνα: Gutenberg.
- Λιοναράκης, Α. (2005) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διαδικασίες Μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2006) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μακρή, Μ. (2011) *Απόψεις, κίνητρα, εμπόδια των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας για την επιμόρφωσή τους* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων Νημερτης, Ιδρυματικού Αποθετηρίου Πανεπιστημίου Πατρών (Κωδ. 4806).
- Ματραλής, Χ. (1999) *Εκπαίδευση από απόσταση*. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Μαυρογιώργος, Γ. (1983) *Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινήσεις-Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο-Προϋποθέσεις. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 10, 37-52.*
- Μπαγάκης, Γ. (2005) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.

- Παυλή Κορρέ, Μ. (2018) *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Ηλεκτρονικής Μάθησης (e-learning)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παυλή Κορρέ, Μ. & Λευθεριώτου, Π. (2020) *Σχεδιασμός προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. (2021) Όψεις της εφαρμογής της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης υπό τη σκιά του δεύτερου κύματος της πανδημίας covid-19. *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 3, 260-292
- Στρίγκας, Κ. & Τσιμπήρης Α. (2019) Εξ αποστάσεως Επιμόρφωση Δασκάλων. Εφαρμογή, Στατιστική Ανάλυση και Αποτίμηση. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(1), 241-267.
- Τζιμογιάννης, Α. (2017) *Ηλεκτρονική μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιχτής, Ε. & Σταυρόπουλος, Β. (2019) Διερεύνηση του πλαισίου, των κινητήρων και των εμποδίων αναφορικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα. *Περιοδικό Νέος Παιδαγωγός*, 15, 417-424.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001) *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

- Angrist, J. & Lavy, V. (2001) Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence From Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369.
- Aslanian, C. B. & Brickell, H. M. (1980) *Americans in transition: Life changes as reasons for adult learning*. New York: Future Directions for a Learning Society, College Board.
- Bonk, C. J. (2009) *The world is open: How web technology is revolutionizing education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boshier, R. (1971) Motivational orientations of Adult Education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Journal*, 21(2), 3-26.
- Boshier, R. & Collins, J. B. (1985) The Houle typology after twenty-two years: A large scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 113-130.
- Burns, M. (2011) *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington: Education Development Center.

- Camilleri, E. (2007) *Antecedents affecting public service motivation. Personnel Review*, 36(3), 356-377.
- Cookson, P. S. (1986) A framework for theory and research on adult education participation. *Adult Education Quarterly*, 36(3), 130-141.
- Courtney, S. (1981) The factors affecting participation in adult education: an analysis of some literature. *Studies in the Education of Adults*, 13(2), 98-111.
- Cross, K. P. (1981) *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. G. & Merriam, S. B. (1982) *Adult education: Foundations of practice*. New York: Harper & Row.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dubin, R. (1970) Theory Building. *Philosophy and Phenomenological Research*, 31(2), 309-310.
- Falasca, M. (2011) Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 583-590.
- Ferreira, M., Cardosob, A. P., Abrantesc, J. L. (2011) Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707-1714.
- Jonassen, D. H. (1992) Applications and limitations of hypertext technology for distance learning. Paper presented at the *Distance Learning Workshop*, Armstrong Laboratory, San Antonio, TX.
- Karalis, T. & Koutsonikos, G. (2003) Issues and Challenges in Organising and Evaluating Web-based Courses for Adults. *Themes in Education*, 4(2), 177-183.
- Kreitner, R. & Kinicki, A. (1995) *Organizational Behavior*. Toronto: Irwin
- Liu, Y. & Wang, H. (2009) A comparative study on e-learning technologies and products: from the East to the West. *Systems Research & Behavioral Science*, 26(2), 191-209.
- Maslow, A. H. (1943) A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McClelland, D. C. (1985) *Human Motivation*. Northbrook, Illinois: Scott Foresman.
- McClelland, J. L. & Rumelhart, D. E. (1981) An interactive motivation model of context effects in letter perception. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88(5), 375-407.
- McFarland, D. E. (1974) *Management: Principles and Practices*. London: Macmillan.
- Moore, M. & Tait, A. (2002) *Open and Distance Learning. Trends, Policy and Strategy Considerations*. Paris: UNESCO.

- Muilenburg, L. & Berge, Z. (2005) Student Barriers to Online Learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- Mullins, L. J. (2010) *Management and Organisational Behaviour*. Toronto: Prentice Hall Press.
- Pavlis Korres, M., Karalis, Th., Leftheriotou, P. & Garcia Barriocanal, E. (2009) Integrating Adults' Characteristics and the Requirements for their Effective Learning in an e-Learning Environment. In Lytras et al. (Ed.), *Best Practices for the Knowledge Society, WSKS*, (pp. 570-584). New York: Springer.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2011) *Organizational Behavior*. London: Pearson.
- Rubenson, K. & Desjardins, R. (2009) The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187-207.
- Rubenson, K. (1977) *Participation in recurrent education: A research review*. Paris: Center for Educational Research and Innovation, Organization for Economic Cooperation and Development.
- Rubenson, K. (2006) *Policy benchmarking of adult learning: Critical considerations*. Paper prepared for the OECD's Programme for International Assessment of Adult Competencies.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sari, T. & Nayir, F. (2020) Challenges in Distance Education During the (Covid-19) Pandemic Period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360.
- Tough, A. (1979) *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Villegas-Reimers, E. (2003) *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

SCHOOL PRINCIPALS' PERCEPTIONS ON REFUGEE STUDENTS' INTEGRATION IN GREEK SCHOOLS

ΟΙ ΑΝΤΙΑΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Liza Mavromara

National and Kapodistrian University of Athens: CoMePsy Lab

liza.mavromara@gmail.com

Patricia Gerakopoulou

patgeraki@media.uoa.gr

Nicolas Christakis

nicolchri@media.uoa.gr

Abstract

The study aimed to identify the barriers and facilitators that affect refugee students' integration in the host society's education system (Greece). In-depth interviews were conducted with ten principals of public schools in Athens, who shared their understanding of the process of integration of refugee students into the Greek education system. Schools from all levels of education participated in the study (i.e., early childhood education up until vocational high schools). Interviews were transcribed and subjected to thematic analysis. Results included school principals' opinions about the factors that can challenge or enhance the integration process, such as the language barrier, parental involvement, and cultural differences as well as school principals' insights regarding their own role, revealing a more profound perception that school reflects aspects of their social identity. The study took place in the context of the UNINTEGRA project (Universities leading full and stepwise approach to the integration of refugees, AMIF 2017-2019).

Key words

Refugees, social integration, school principals, barriers, facilitators, education.

Περίληψη

Ο στόχος της έρευνας ήταν να αναγνωριστούν οι παράγοντες που εμποδίζουν και διευκολύνουν την ένταξη των προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Διεξήχθησαν συνεντεύξεις με δέκα διευθυντές δημόσιων σχολείων της Αθήνας, οι οποίοι μοιράστηκαν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους σχετικά με τη διαδικασία ένταξης των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην έρευνα συμμετείχαν σχολεία από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (προσχολική εκπαίδευση μέχρι επαγγελματικά λύκεια). Οι συνεντεύξεις μεταγράφηκαν και υποβλήθηκαν σε θεματική ανάλυση. Τα αποτελέσματα περιλάμβαναν τις απόψεις των διευθυντών

σχετικά με τους παράγοντες που μπορούν να εμποδίσουν ή να διευκολύνουν τη διαδικασία ένταξης, όπως τη γλώσσα, τη συμμετοχή των γονέων, τις πολιτισμικές διαφορές, καθώς και τις γνώσεις των διευθυντών σχετικά με το δικό τους ρόλο, αποκαλύπτοντας μια αντίληψη ότι το σχολείο αντανakλά πτυχές της κοινωνικής τους ταυτότητας. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του έργου UNINTEGRA (Universities leading full and stepwise approach to the integration of refugees, AMIF 2017-2019).

Λέξεις κλειδιά

Πρόσφυγες, κοινωνική ένταξη, διευθυντές σχολείων, εμπόδια, διευκολυντικοί παράγοντες, εκπαίδευση.

0. Introduction

Education is one of the most important factors that can facilitate the integration of refugee children in the host society (Reynolds & Bacon, 2018). As is the case in all European countries, all children in Greece are required to attend the minimum school duration regardless of their own and/or their family's legal status (Asylum Information Database, 2020/ law 3386/2005). Furthermore, all refugee and migrant children are eligible to enroll in the Greek public education system, even without possessing all the required documents at the time of enrollment (law 4251/2014 article 21, par.8).

The aim of the present study was to explore how Greek school principals of public schools, with a significant number of refugee students in Athens, perceive school integration of refugee students. Greek schools were required to address the challenges that emerged within a brief period due to the overwhelming refugee flows since 2015. It is estimated that there were 37,000 refugee and migrant children in Greece during October 2019, of which 1/3 (12,8000) were enrolled in formal education (UNICEF, 2019). Identifying and understanding such difficulties and the way that culture affects one's views towards school are key in developing appropriate educational programmes and policies to address these children's needs and facilitate their integration in the education system. As a result, various studies have aimed to examine the barriers and facilitators of refugee students' integration in the education system. Understanding the barriers and facilitators of integration is crucial in enhancing refugee students' school experience. School principals are responsible for the school's management, as well as for reinforcing parental involvement. Additionally, they have access to daily information and experiences, something that enables them to describe the situation from within the core of the education system. Also, the literature review shows that a qualitative approach of the principals' account on the school integration of refugee students is limited. To examine the above, in-depth interviews were conducted with ten principals of public schools in Athens, Greece.

0.1. Theoretical Framework

School education is a major facilitator of the refugee children's integration in the host society (Correa-Velez, Gifford, McMichael and Sampson, 2017, Reynolds & Bacon, 2018). However, school attendance and successful school integration is a multifactor social phenomenon. On the one hand, parents' beliefs and attitudes about education, poor comprehension of the host society and school system (Denessen, Driessen, Smit & Sleegers, 2001, Hustinger & Jose, 2009), affect their level of involvement. On the other hand, attendance due to families socio-economic situation, hazardous context and traumatic or discriminative experiences present huge challenges (Correa-Velez, Gifford, McMichael & Sampson, 2017, Sidhu, Taylor & Christie, 2011).

In order to understand refugee students' experience of integration in the host society's education system, each refugee's cultural background should be considered. Specifically, it has been argued that each person develops a sense of "self" and "others" based on the effects from his/her culture and this in turn affects the way in which a person perceives and interprets what he/she experiences (Veroff, 1983, White & Kirkpatrick, 1985). Furthermore, the sense of "self" is perceived differently based on whether someone is from a different cultural background (Markus & Kitayama, 1991). Specifically, people from an individualistic culture tend to emphasize the notion of the "self" over the context of the group (independent view), whereas people from a collectivistic culture, tend to perceive the "self" with relation to the group (interdependent view) (Markus & Kitayama, 1991). Therefore, as schools become multicultural systems, it could be argued that culture acts as a macro-system that, together with other factors, greatly influences each child's development as well as their views and attitudes towards school and education. As a result, as refugee students come from various cultural backgrounds they should not be perceived as a homogeneous group (McBrien, 2005, Rutter, 2006). Indeed, it has been argued that in order to identify refugees' particular needs within the education system, individual backgrounds, experiences and cultures need to be considered (Sidhu, Taylor & Christie, 2011). In the same way, culture affects the way parents of refugee students perceive the integration process as well as their level of involvement in their child's education (Denessen, et al., 2001). Difficulties with parental involvement in schools could arise if parents' beliefs and attitudes about education differ from the host society's educational structure (Denessen, et al., 2001). It has been found that families with a collectivistic cultural background tend to be less involved in their children's education, as they are more likely to believe that teachers are responsible for the child's education (Denessen, et al., 2001). However, the integration of refugee students in the education system of the host society as well as the level of parental involvement in schools is a two-way process. Both sides need to be considered in order to enable the development of children's identity, facilitate the integration process and apply the education system to meet the needs of all students' cultural backgrounds.

However, numerous barriers can affect the integration of refugee students in schools. One of the main consequences that can arise is refugee students' poor school attendance (Reynolds & Bacon, 2018). Specifically, a longitudinal study conducted by Correa-Velez, et al. (2017) concluded that refugee students are at higher risk of not finishing secondary education, something which in turn can greatly affect their wellbeing and socio-economic situation. Importantly, their study showed that the two factors that were associated with high percentage of school drop-out amongst refugee students were older age of refugees on arrival to the host country and having experienced discrimination during the first 8 years of arrival (Correa-Velez, et al., 2017).

Different studies have adopted different approaches when examining the integration of refugee students in the education system of the host society. For example, some studies have focused on identifying the barriers to integration (e.g. Guo, Maitra & Guo, 2019) whereas other studies have focused on identifying the institutional/academic factors that can affect refugee students' integration in schools (e.g. Crul et al., 2019). One of the main findings regarding the examination of school programmes showed that including refugee children in mainstream classrooms is a great predictor of long-term school completion, whereas separation of refugee students from the rest of the students for an extended period increases the likelihood of poor school attendance and/or drop-out (Crul et al., 2019, Katsigianni & Kaila, 2019).

Regarding the academic and institutional factors, the inclusion of refugee children in mainstream classrooms appears to be a major predictor of long-term school completion (Crul et al., 2019, Katsigianni & Kaila, 2019). In particular, factors that are connected to the school inclusion of refugee students affecting their overall social integration are related to: a) the difficulties of the social and relational life in school (poor friendships and incidents of racism and unfair treatment), b) the importance of collaboration among teachers, interpreters, and other school staff, c) the teachers' ability to identify these students' needs ensuring an accepting environment, d) assistance in helping students learn the local language, e) enhancing the communication between parents and schools, and f) addressing students' mental health needs (Guo, Maitra & Guo, 2018, Banerjee, 2019, Katsigianni & Kaila, 2019, Aydin & Kaya, 2019, Banerjee, 2019). The language barrier intervenes of course in all these levels/dimensions (Bohon, McPherson & Atilas, 2005, Öztürk, 2013).

Based on our research of the existing literature, it seems that there is a limited number of studies that have provided a phenomenological presentation of refugee students' integration in schools based on the descriptions of school principals' own insight regarding this topic in Greece. Therefore, due to the limited phenomenological and ethnographic approach to the subject, and in line with the above literature review, a qualitative study was designed with the following main research questions:

- What are the representations and experiences of Greek school principals in relation to the integration of refugees into the education system?
- What are the barriers that can prevent school integration of refugee students in Greece?
- What are the facilitators that can enhance refugees' school experience and integration in Greece?
- In what way can Greek school principals support refugees' school integration?

1. Methods

Semi-structured individual interviews were conducted with ten principals of public schools in Athens. Purposive sampling was applied to include school principals, who worked in schools with a significant number of refugee students. Two participants were principals of vocational high schools, four of primary schools, two of early childhood education schools and one of a secondary compulsory school (Table 1). An interview guide was developed addressing thematic areas such as a) programmes/measures implemented to facilitate the integration process, b) barriers and facilitators to the integration of refugee students in the education system, c) assessment of the collaboration with the refugee students' families and d) school principals' experiences and perceptions regarding refugees' integration in the education system. The interviews were based on a semi-structured interview guide that was developed in accordance with the theoretical framework and the research questions.

All interviews were conducted, and audio recorded in Greek, and transcribed verbatim/translated in English. Transcripts were treated using manual thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) identifying emergent themes and sub-themes (Table 2). Specifically, all transcripts were read and re-read to ensure familiarization with the transcripts. Initial emergent themes were identified, and themes were examined to identify connections between them, leading to the formation of a thematic analysis map. Once themes were categorized, core themes and sub-themes (codes) were identified. All themes were discussed and examined by three members of the research team.

Table 1: Sample Characteristics

School Code and Type of School	Gender	Total Number of students (including refugee students)	Number of Refugee Students Only	Nationalities of Refugee students in each school (some principals also referred to nationalities of migrant children)
SP1 (evening vocational high school)	M	350	220	Syria, Afghanistan, Pakistan, Bangladesh, Burundi, Guinea, Egypt, India
SP2 (vocational high school)	F	132	16	Pakistan, Iraq, Iran, Morocco
SP3 (primary school)	M	147	83	Syria, Afghanistan and others (not mentioned)
SP4 (vocational high school)	M	412	178 (number includes migrant children as well)	Guinea, Iraq, Iran, Kudristan, Pakistan, Afghanistan, Syria
SP5 (primary school)	F	244	25	Syria, Afghanistan, Iraq
SP6 (primary school)	M	250	50	Syria, Afghanistan, Iraq, Africa
SP7 (early childhood education)	F	49	20	Syria, Iran, Iraq, Afghanistan, Morocco, Eritrea, Bangladesh, Indonesia, Philippines
SP8 (primary school)	F	112	21	Afghanistan, Iran, Iraq
SP9 (early childhood education)	F	45	5	Afghanistan, Iraq, Syria
SP10 (compulsory secondary education)	F	240	20	Iraq, Afghanistan, Syria

Table 2: Themes and Codes of Qualitative Analysis

Theme	Code	Number of Principals that mentioned it
Educational Background	Perceptions of the students' educational background	9
Family context	Communication Barrier	5
	NGOs' mediation	7
	Cultural differences in parental involvement	4
	Facilitating parental involvement	4
School Attendance	School drop-out	8
	Changing schools	2
	Poor attendance	3
	Poor collaboration between NGOs & schools	3
Perceptions of the inner school relationships	Dealing with conflict	10
	Inter-group avoidance	2
	Tension among refugee students	2
	The school's multicultural "identity"	4
	Good relationship with teachers	10
	Differences between teachers' point of views	2
	Perceptions on the Greek parents' attitude towards integration	4
Challenges – Integration Barriers	Language barrier	9
	Institutional Barriers: Lack of resources	5
	Need for up-skilling teachers	9
	Cultural Barriers: Unfamiliar with the "school culture"	6
	Psychological/Emotional Barriers:	2
	Psychosocial Barriers	1
Integration Programmes	Reception Classes (primary and secondary education)	8
	Other integration activities (early childhood education)	5
	Extra classes through NGOs	2
Integration Outcomes		10

External Support	Cooperation with NGOs	9
	Inadequate support from the Greek state	3
Suggestions for Improvement	Special training for teachers	4
	Use of English	2

2. Results

The themes that emerged from the thematic analysis are presented below. Each theme is complemented by representative quotes (verbatim) that were found in the interview transcripts.

2.1. Educational background

2.1.1. Perceptions of the students' educational background

Initially, principals express surprise on the limited or no previous school experience of some refugee students.

"Most of those children have never been to school, something which is almost unbelievable..." SP5

They point out the insufficient evaluation of the refugee's previous academic skills, since often official documents are missing or are difficult to verify.

"In order for them to enroll in the vocational high school, they need to have gone to school for at least 9 years in their country. But their information is not true. For example there may be someone, who has never been to school but because he is 17-18 years old and he can't enroll in compulsory secondary education or he doesn't want to go to an evening compulsory secondary school because he is afraid of going out at night, he falsely states that he has gone to school for nine years and he enrolls in the vocational high school" SP4

An additional challenge is evaluating the children's academic level due to the language barrier. Math is the only acquired knowledge that can at least to some extent be evaluated. Furthermore, the child's age does not match their educational level. In such cases, the law allows some flexibility regarding school year allocation with the parents' and teachers' consent.

"These students, first of all, you don't know where to put them, because you have a child that was born in 2007, where will you put him/her? The law gives you the opportunity to be a bit flexible, for example if he is supposed to go in 5th grade, you can put him in 4th grade if the parents and the teachers' association also agree and we do that" SP5

2.2. Family context

2.2.1. Communication barrier

Communication with refugee families is very difficult due to the fact that refugee parents/families don't speak Greek or English in many cases.

"I mean even now there are some parents that only speak Arabic, and unfortunately we don't speak Arabic and the interpreters cannot be here all the time..." SP7

Such difficulties often affect the relationship between teachers and students. As teachers may not obtain all necessary information regarding the student's background, they may not be able to provide appropriate support.

"We cannot know each child's true personal story because we have difficulties communicating with the parents as well in order to obtain some additional information or to understand how recent or traumatic this transition was for them" SP9

2.2.2. NGOs' mediation

School principals discussed their dependency on the NGOs' efforts to mediate between families and schools supporting the communication with parents, either by translating over the phone or providing interpreters and visiting the school together with the families.

"...and when I needed to contact them, I don't contact the parents, the organisations have given me their phone numbers and I communicate with them and they communicate with the parents because they don't know any Greek so this needs to happen..." SP2

2.2.3. Cultural differences in parental involvement

Some principals mentioned that refugee parents are very much interested in their children's education regardless of their participation in the school activities. Indeed, it has been shown that parents' interest in their children's education is not necessarily reflected through their involvement in school (LaRoque, Kleiman & Darling, 2011).

"But I have seen that all the children that I have are from families, who are interested in their children's education even for the girls. And I like that a lot." SP10

2.2.4. Facilitating parental involvement

Principals emphasized the importance of the schools providing support to the refugee families in being more involved in their children's school life. Such help may be in the form of providing interpreters or even more practical issues such as giving them a ride to the

school. Such statements show that principals assume responsibility for taking initiatives to facilitate the integration of refugees and recognize the school's role in enhancing parental involvement.

"The families don't come because they don't have the culture of coming but they try when we add them in the game, they respond... in order for them to come though, usually they are brought by the coordinator with the car. If there is no personal initiative and flexibility, which we have, nothing can happen" SP5

2.3. School attendance

2.3.1. School drop-out

Principals reported school drop-out as a major challenge, since it is common for refugee students to enroll and then stop attending. This happens because being enrolled in the school system may be beneficial to refugees e.g. when applying for asylum.

"We also have another phenomenon that I have noticed recently that they come and they enroll in order to get a certificate from the school that shows that they are enrolled in order to use it in various services and mainly in asylum services because this certificate helps them because it shows that they are in a system within the Greek society." SP1

This is due to the fluidity in the refugee families' lives. It is a common reality to leave abroad or to be in constant movement within the country depending on work and accommodation opportunities. This is also related to low motivation as refugees consider Greece a transit country not willing to invest in the local education.

"There are two main cases: one is that they leave for abroad (...) and they don't inform anyone, one day they just stop coming..." SP6

2.3.2. Changing schools

An issue that arises with regards to changing schools is that school principals are not necessarily informed about it resulting in double enrollments and inaccurate data.

"...and there are other cases that's why I was confused with the number, that change schools internally, i.e. they have found a house nearby so they enroll here but afterwards they find another house in X or through these programmes that are funded, this is probably the case because I see that they usually change municipality" SP6

2.3.3. Poor attendance

Another issue, especially in high schools, is poor attendance, due to low motivation and poor communication in the class related to the language barrier.

"...I had accepted many children at the beginning, who maybe came at first then stopped or didn't come at all or they come and then they stop (because they cannot communicate in the classroom)..." SP10

2.3.4. Poor collaboration between NGOs and schools

Regarding the issue of double enrollments, principals discussed the NGOs' lack of prompt information.

"The NGOs don't inform us. For example, a child left from Greece, doesn't the school need to be informed? If we don't show interest, if we don't call them, if we don't pressure them, the NGOs don't inform the schools. It's not simply that you take a child, you enroll it in a school and then what? I cannot address, no principal can address the parents because there is not a common language of communication." SP10

2.4. Perceptions of the inner school relationships

2.4.1. Dealing with conflict

Principals advocate the absence of discrimination and conflict in their schools repressing any negative attitudes in their multicultural classes and preventing conflicts.

"Generally, the relationships are good... I mean there aren't any situations of racist discrimination, there is nothing like that neither from the parents, or from the children. The arguments that we mention have nothing to do with the ethnicity, where you are from etc. but it's usual things that happen in a school and we don't have bullying. There are certain incidents like we had in school, the normal things. I mean anything like that, if we understand that something like that is about to happen it immediately stops, there is no way that it will happen." SP3

"We are a friendly school towards this population, we are tolerant but as you can understand not all people are the same so not all of us have the same point of view. Not that there is anyone, who sees them in a hostile way but we simply don't have the same point of view." SP1

2.4.2. Inter-group avoidance

It is reported that relationships between refugees and Greek students are limited. It is usually children from the same nationality that shape peer groups. However, it could be argued that such forms of avoidance in daily interactions could be part of what is known as "everyday racism", i.e. "a sense of feeling of discrimination in everyday encounters that are not explicit" (Parker, 2018, p. 119).

"Most of them are reserved, there are a few friendships and some are neutral but we don't have any problems" SP1

"It's mainly with other children, ok not everyone is compatible with everyone, but let's say they aren't with the good native Greek speakers, they aren't very close, to hang out, they aren't with the Greek children, who those are the ones who mainly have a good grasp of the Greek language" SP9

2.4.3. Tension among refugee students

In contrast, some participants prefer to focus on conflicts between refugees.

"But the biggest problem is between them. For example, you may see Syrians with Syrians, Afghans with Afghans or even Syrians with Afghans I mean the problem is mainly between them and less with the other children, who have started from kindergarten" SP3

2.4.4. The school's multicultural "identity"

Participants highlight the multicultural composition and "character" of their schools.

"...the area is such that there is a multicultural population since kindergarten, the children are familiar with this. This is a school that has all the nationalities... We have many children. 80% of the children are from other countries. (Children) are used to it" SP10

2.4.5. Good relationships with teachers

Principals pointed out the teachers' effort to build supportive relationships with refugee students.

"They are very good, the people in this school have been here for many years, there is a culture of cooperation and a culture of handling the things in a democratic way from the side of the teachers. They are people that have chosen to be in this school" SP8

2.4.6. Perceptions on the Greek parents' attitude towards integration

A few of the principals mentioned that they never encountered any problems with Greek parents regarding the issue of refugee students in their school. One principal mentioned that some of the Greek parents have been very supportive and have even helped refugee families by providing them with clothes, school materials and paying for school visits for their children.

"This school because of the reception classes as I told you, had an openness from the part of colleagues and from the majority of the parents, from the

parents' association, which supported to a great extent the functioning of the reception classes" SP5

"Between them they help each other, you can see that they bring things from their home to give them to the children, clothes, whatever you can imagine, food, even the tickets this year there were parents that paid so that all the children could watch the theatre plays." SP7

2.5. Challenges-Integration Barriers

2.5.1. Language Barrier

All principals agreed that the biggest difficulty that refugee students face when they come to school in Greece is the fact that they don't speak any Greek, which has psychological and social implications.

"Language, the fact that at the beginning they feel embarrassed because they are in an environment with an unknown language" SP8

"I wouldn't say that (not understanding Greek) differentiates them, apart from the emotional situation..." SP9

2.5.2. Institutional Barriers: Lack of resources

It is mentioned that a major challenge is the lack of basic resources such as school supplies (e.g. notebooks, art supplies etc). However, in these cases NGOs and other organizations, as well as Greek families often provide support and the required materials.

"We can't pressure the refugee parents to buy things, basically we received help from the X (NGO) that brought us some things and from the funding that we have from the school, with which we do whatever we can and from parents" SP7

3.5.3. Need for up-skilling teachers

Provision of training for teachers is of great need and importance.

"This also needs some training for the teachers because this is a new reality. When we say "school", we imagine a school, where you enter to give a lesson, to tell the pupils a few things, a few, in this situation though things are different. If you enter a classroom, where half the class doesn't understand half of the words you say, think of that, you enter and half of the words you say are not understood or you have to say each word really slowly in order for the other person to understand it so the way that one has to teach changes, the way that one approaches the classroom changes so you also need a period of time to integrate this change. It's a big change" SP1

Principals mentioned that although there is no official and mandatory training, some seminars and unofficial group meeting are starting to take place discussing the integration of refugees in schools.

“The teachers started to inform us and train us this year. Whatever we do on our own, the development of awareness, it’s difficult to familiarize teachers because we are at an age, where we cannot change easily. But the continuous training of teachers is very important, very. This year that I did the intercultural education in the university, I saw what good it did to me, how differently I see some things and I am X years old. The ministry of education needs to, I have two objections, the first one is this: firstly we should be educated and then the children should be integrated in the educational system. We do everything the other way round” SP10

2.5.4. Cultural Barriers: Unfamiliarity with the “school culture”

Some participants believe refugees are unfamiliar with the notion of school in general.

“What we call a school organization, an institution, it has rules that need to be followed, they have great difficulties adjusting to this, for example the timetable, the behaviour with their classmates, their behaviour in recess, there are children that have never even been to school so you see a child that is “wild”, we have some situations like that and all the things that they carry with them, because of their lack of knowledge due to their previous circumstances, we have a lot of behaviours, which I think is natural but the other children cannot understand it.” SP3

Others report that refugees come from a different education system, with rules and behaviours that they do not encounter in the Greek education system.

“The older ones that have gone to school, for example they expect the teacher to hit them and they have told me that this used to happen, they are taken by surprise when they see a different kind of educational method, which aims to avoid arguments and this takes some time...” SP6

However, in some cases principals report a great respect towards the value of school and the education on behalf of the refugees.

“First of all, they respect the school environment very much, they won’t do things that the other students don’t do, they follow the rules, this is very important. They don’t behave provocatively...” SP2

“Not all of them, but depending on the country, they consider school as being something big with respect. That is how some of them view school. Like the way that the Greeks viewed school I the decade after the war in the 70s with

respect, by believing that something important is happening here and you can feel this respect.” SP1

2.5.5. Psychological/Emotional Barriers

Refugee children are perceived as emotionally insecure and vulnerable individuals needing time to adjust to their new environment and gaining trust in the school.

“First of all, it is a big emotional insecurity... the fact is that they feel insecure, fearful maybe a fear of abandonment, i.e. where are you leaving me now? If the family has not correctly explained the new conditions, we don’t know some of these children, because they are young, what experience of school they have and if they had some, so where is my parent suddenly leaving me? What is this now? This is the main difficulty at the beginning.” SP9

2.5.6. Psychosocial Barriers

Issues of cultural identity and acculturation are perceived as a significant challenge, since refugee students appear reluctant to integrate new elements in their identity.

“You have children that change environment, you have children that don’t yet know their own cultural identity, they are confused, so you start from there and ask how are they going to accept another cultural identity? The identity doesn’t change but you simply learn the other culture and include it in your life.” SP10

2.6. Integration Programmes

2.6.1. Reception Classes (primary and secondary education)

With the exception of kindergartens, all schools operate reception classes for refugee students.

“Since last year, the programme called reception classes began. Last year we had 3 reception classes and this year we have 7. So what are these classes? So the Ministry sends us Greek language teachers and we do Greek language classes 15 hours per week. 3 hours per day, 15 per week.” SP1

Following the reception classes, the refugee students are distributed in the other classrooms that follow the main timetable together with Greek students to mingle with other nationalities.

“They do both (classes), usually the tactic is that they leave the first 2 hours or whenever they have language class because either way it doesn’t have that much meaning, especially the first year, they do the ZEP (reception classes) and the rest of the classes, gym, computers, other languages, not

to miss those. They mainly miss the language class but this is not absolute, it's a programme that needs to fit 12 classrooms, we try to take them out of the language classes mainly, whenever they happen in each class." SP6

2.6.2. Other integration activities (early childhood education)

Early childhood education schools don't have reception classes. Different activities are provided to facilitate the integration of young children, e.g. through story-telling, songs, visual materials, focusing on specific themes each week etc. Similarly, some of the other schools that offer reception classes may also include other integration activities, such as visits to museums, projects in different languages, bonding through creative activities etc. Sometimes, school psychologists offer skills-training courses for their students.

"We start with getting to know-you games through these games we use images with a word so we help the children to develop linguistically, those that don't know the language because at the beginning of the year they come and some of them don't understand the language. In this case what do we do? We implement the imitation of role models, children, who speak both Greek and Arabic because there are such children act as interpreters, we teach songs, which is a very good way of learning a foreign language, story-telling with lots of activities, so through small projects every week we focus on a theme in depth and this allows us to work on all areas of the regions." SP7

"We have used two programmes as "Umbrella programmes" in relation to ancient Greece and mythology, children like it very much, they learn humanistic values like peace, friendship all of the things that we aim for so that one approaches the other in order to get to know each other, to have good relations" SP7

2.6.3. Extra classes through NGOs

Often NGOs offer additional class in the afternoons that are open to both students and parents.

"Recently X (NGO) operates here, they have 5 classrooms in the afternoon on the second floor (...) it is directed to parents as well, there are classes for adults (...) language, computers they have a good programme that's why I allow it to continue (...) this is in the afternoon 5-8, it's a different one." SP6

2.7. Integration outcomes

Principals make a positive assessment of the children's academic performance over time, especially when they feel trust in the school's integration efforts.

"An example of successful integration, we have a girl, who is in the 6th grade this year, we put her in the 5th grade because it matched her age, she should

have been in 6th grade, but we don't do that it doesn't make any sense for a child to come, to stay a few months in the Greek primary school and to then send her to secondary school, where it will be chaotic. She will be absorbed and lost. Here the climate is more like a family, things are more measurable, so we have a girl that we put in the 5th grade, the classroom accepted her and her teacher helped her a lot. And this year she is in 6th grade and you can see that this child is, regardless of the fact that she is an introvert, who is not greatly social, you can see that she is following what is happening in the school" SP5

2.8. External Support

3.8.1. Cooperation with NGOs

Principals highlighted the collaboration with external stakeholders, such as NGOs and/or Public Education Counselors to address any students' needs, e.g. health issues, attendance, communication with the families, provision of materials etc.

"We collaborate with organizations like X, Y, Z." SP7

"We have very good collaboration with the coordinator of education because they are responsible, they live in an organized institution so whatever is needed we are able to have a direct communication. Now in the last month and a half we have established having a communication-notebook, so it is even easier this way to communicate." SP8

"I call the NGOs, I tell them what health issue I have identified and I tell them to take the children to the doctor because I cannot communicate with the parents, they don't speak Greek (...) the good thing is that this year I cooperate with social workers, who are all really good, the ones that are responsible for the children and they are very cooperative." SP10

2.8.2. Inadequate support from the Greek state

However, principals feel that despite the regulations in place regarding the integration of refugees in schools, there is no systematic support tailored to these children's specific conditions. Many of the integration activities that take place are a result of the school's own initiative.

"The Greek state never formed the appropriate conditions in order for these people to be integrated in schools. Whatever happens, happens from the inside, happens from the side of teachers, something similar that had happened during the 90s when children from Albania had to be integrated and this was done by the teachers without any training without anything." SP3

2.9. Suggestions for improvement

2.9.1. Special training for teachers

Participants focused on the need of expert school staff, i.e. teachers that are trained in intercultural mediation, and in teaching Greek as a second language.

"Reception classes, they started and the teacher didn't have a common language of communication with the children, these teachers should have been bilingual." SP10

"What I wanted to say is that this education for refugees could have been much more productive if the reception classes were undertaken by people who had the experience...Also there is the issue of teachers, who have been trained to teach Greek as a second language, which should have been something to be taken advantage of." SP8

2.9.2. Use of English

Some principals mentioned that schools should take advantage of the fact that some of these children already speak English and should alter their focus on teaching them English because they believe that this would be very valuable for them.

"...one very specific thing is the relationship between the children and English, because English needs to be a main vehicle for communication." SP5

3. Discussion and conclusions

The aim of this study was to present a qualitative account of the school principals' perceptions on the integration of refugee students in the Greek public education system (i.e. early childhood education, primary and secondary education).

Most participants highlighted the inadequate educational background of the refugee students, school abandonment and poor attendance due to refugee families' instable living conditions and lack of motivation to permanently stay in the host country. Main difficulties identified were the language barrier, lack of school supplies and institutional support, insufficient training for teachers and poor collaboration with the NGOs, as well as the students' emotional, cultural, and psychosocial challenges, which are projected in the communication between the school and the refugee parents, including the perceived insufficient involvement of the latter in their children's education. These aspects of the problem are identified by research findings that confirm poor school attendance (e.g., Reynolds & Bacon, 2018), the language barrier both for refugee students and their parents (e.g. Öztürk, 2013, Aydın & Kaya, 2019), insufficient training for teachers, limited school resources, poor parental involvement and difficulties forming relationships with children from the host country (e.g. Banerjee, 2019). Furthermore, previous research has shown

that cultural differences together with the language barrier can lead to low levels of self-esteem on the part of parents, which in turn can limit their involvement in their child's education (Bohon, McPherson & Atilas, 2005).

In addition, one of the topics that were often discussed in the interviews was families' cultural differences in their perception of school. Previous studies have shown that parents differ in terms of their expectations for their children's education based on their cultural background (e.g. Fordham & Ogbu, 1986). The fact that parents may be less involved in their children's school does not mean that they are less interested in their children's education (LaRoque, Kleiman & Darling, 2011).

Although, school principals appear highly conscious of their responsibility in facilitating the educational integration of the refugee students, it seems that they are eager to portray a positive account of their school's efforts to address the overwhelming challenge of the situation, highlighting their efforts, as well as the effort of their school's teachers and Greek parents to assist refugee students and families. They also appear reluctant to acknowledge possible discriminatory attitudes or behaviours that could have taken place in their schools (*"there's no way that such a thing would happen"*) avoiding thus any potential criticisms about their school or even the host society as a whole (Parker, 2018). Furthermore, an impression (related to orientalism) could be detected in their speech regarding the fact that refugees come from a profoundly traditional culture with poor school attendance (especially for the girls), as well as a totally different educational culture, inadequate parental involvement, and practices such as body punishment. These, as well as some references regarding rare "successful integration" cases among the refugee population are indicative of the principals' undermined expectations about the outcome of their honest efforts.

Certain limitations should be considered when examining the present findings. The study's participants represent only the area of Athens. It could be the case that school principals of schools in other parts of Greece, i.e. islands, rural areas, might have shared different perceptions. The study results could be valorized in the context of policies/programmes for the facilitation of the integration of refugee students in the education system. Moreover, the present findings highlight the importance of establishing a system for evaluating children's previous academic experience to help allocate children in the most suitable school level depending on their needs.

References

Asylum Information Database (2020) *Access to education*.

<https://www.asylumineurope.org/reports/country/greece/reception-conditions/employment-and-education/access-education>

- Aydin, H. & Kaya, Y. (2019) Education for Syrian refugees: the new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, 55(1), 46-71.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131946.2018.1561454>
- Banerjee, A. (2019) *Teachers' experiences of teaching multicultural classrooms with refugees on a Greek Island*. Master's Thesis in Education. University of Jyväskylä, Department of Education.
- Bohon, S., Macpherson, H. & Atilas, J. (2005) Educational barriers for new Latinos in Georgia. *Journal of Latinos and Education*, 4(1), 43-58.
http://dx.doi.org/10.1207/s1532771xjle0401_4
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Correa-Velez, I., Gifford, S. M., McMichael, C. & Sampson, R. (2017) Predictors of secondary school completion among refugee youth 8 to 9 years after resettlement in Melbourne, Australia. *Journal of International Migration and Integration*, 18(3), 791-805. <http://dx.doi.org/10.1007/s12134-016-0503-z>
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I.,... & Shuayb, M. (2019) How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 10. <http://dx.doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Denessen, E., Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. (2001) Culture differences in education: Implications for parental involvement and educational policies. *A bridge to the future*, 55-66.
- Fordham, S. & Ogbu, J. U. (1986) Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white'". *The Urban Review*, 18(3), 176-206.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF01112192>
- Guo, Y., Maitra, S. & Guo, S. (2019) "I belong to nowhere": Syrian refugee children's perspectives on school integration. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 89-105. <http://dx.doi.org/10.20355/jcie29362>
- Huntsinger, C. S. & Jose, P. E. (2009) Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398-410.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.006>
- Katsigianni, V. & Kaila, M. (2019) Refugee Education in Greece: A case study in Primary School. *International E-Journal of Advances in Education*, 5(15), 352-360.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991) Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review*, 98(2), 224.

- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011) Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
<http://dx.doi.org/10.1080/10459880903472876>
- McBrien, J. L. (2005) Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of educational research*, 75(3), 329-364.
- Öztürk, M. (2013) Barriers to Parental Involvement for Diverse Families in Early Childhood Education. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 13-16.
<http://dx.doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n7p13>
- Parker, S. (2018) "It's ok if it's hidden": The discursive construction of everyday racism for refugees and asylum seekers in Wales. *Journal of community & applied social psychology*, 28(3), 111-122. <http://dx.doi.org/10.1002/casp.2344>
- Rutter, J. (2006) *Refugee children in the UK*. McGraw-Hill Education (UK).
- Reynolds, A. D. & Bacon, R. (2018) Interventions supporting the social integration of refugee children and youth in school communities: a review of the literature. *Advances in social work*, 18(3), 745-766. <http://dx.doi.org/10.18060/21664>
- Sidhu, R., Taylor, S. & Christie, P. (2011) Schooling and Refugees: engaging with the complex trajectories of globalisation. *Global studies of Childhood*, 1(2), 92-103.
<http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2011.1.2.92>
- Thomas, R. L. (2016) The right to quality education for refugee children through social inclusion. *Journal of Human Rights and Social Work*, 1(4), 193-201.
<http://dx.doi.org/10.1007/s41134-016-0022-z>
- UNICEF (2019) *Refugee and migrant children in Greece*.
<https://www.unicef.org/eca/media/9281/file>. (Accessed 11/10/2022).
- Veroff, J. (1983) Contextual determinants of personality *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 331-344.
- White, (3. M. & Kirkpatrick, J. (Eds.) (1985) *Person, self, and experience: Exploring Pacific ethnopsychologies*. Los Angeles: University of California Press.

**ΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ «ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ
ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ» ΣΤΟ ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**CRITICAL EDUCATION ANALYSIS OF THE FIELD
‘CHILD AND SCIENCES’ IN THE NEW GREEK EARLY
CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM**

Αλέξανδρος Μόκιας
Εκπαιδευτικός
Α'βάθμιας Εκπαίδευσης
alexmok25@gmail.com

Αναστάσιος Σιάτρας
Επίκουρος Καθηγητής
Π.Τ.Π.Ε.
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
asiatras@uth.gr

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου
Καθηγήτρια
Π.Τ.Π.Ε.
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kmihal@uth.gr

Περίληψη

Στόχος της εργασίας είναι να διερευνηθεί το θεματικό πεδίο «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, αναλύοντας τους μαθησιακούς στόχους στις θεματικές ενότητες Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία Κατασκευών. Υποστηρίζεται ότι οι μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική εκπαίδευση συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός απαιτητικού περιεχομένου στην προσχολική ηλικία. Στο πλαίσιο ποιοτικής έρευνας, στην εργασία πραγματοποιείται ανάλυση περιεχομένου σε τέσσερις άξονες που αφορούν στο εννοιολογικό περιεχόμενο, τη φύση περιεχομένου, τις επιστημονικές μεθόδους και τα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα, διερευνώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού λόγου και του λόγου των καθημερινών πρακτικών εμπειριών. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ο αφηρημένος ακαδημαϊκός λόγος εντοπίζεται σε μεγάλη έκταση στις τρεις θεματικές ενότητες (Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία Κατασκευών), ενώ ο λόγος των καθημερινών πρακτικών εμπειριών εμφανίζεται πλειοψηφικά στους μαθησιακούς στόχους της θεματικής ενότητας Τεχνολογία Κατασκευών. Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι η έρευνα στο πεδίο των προγραμμάτων σπουδών συμβάλλει στον κριτικό αναστοχασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην προσχολική εκπαίδευση για την ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών με στόχο την οικοδόμηση στάσεων για τη δημοκρατική πολιτότητα.

Λέξεις κλειδιά

Πρόγραμμα σπουδών, προσχολική εκπαίδευση, κριτική παιδαγωγική, ανάλυση περιεχομένου.

Abstract

The paper aims to analyze the ‘Child and Sciences’ field of the new Greek Early Childhood Education (ECE) curriculum by focusing on learning objectives included in Mathematics, Science and Engineering/Technology units. It has been argued that curriculum reforms in ECE emphasize an academic, cumulative and neutral form of content knowledge that promotes a competitive school environment. Within this qualitative framework, we explore the forms of knowledge produced around ECE by analyzing the learning objectives related to: a) content knowledge, b) nature of knowledge, c) scientific methods, and d) socio-scientific issues. We examine the interaction between abstract academic discourse and the discourse of everyday practices and experiences. Analysis results show that learning objectives are mainly focused on aspects related to abstract academic discourse in all three units (i.e., Mathematics, Science, Engineering/Technology), while the ‘everyday’ discourse appears in many learning objectives of the Engineering/Technology unit. We support the idea that curriculum analysis presented in this paper formulates a critical perspective of the ECE process in order to develop key-competencies for all young children.

Key words

Curriculum, early childhood education, critical education, content analysis.

0. Εισαγωγή

Οι μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική εκπαίδευση ξεκινούν από το 1896, με τη δημοσίευση του πρώτου προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο στο Β. Διάταγμα υπ’ αριθμ. 2 «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων» (ΦΕΚ 68/τ.Α’/23-5-1896), όπου περιγράφεται συνοπτικά το ωρολόγιο πρόγραμμα, καθώς και οι τίτλοι των μαθημάτων που εντάσσονται στην προσχολική εκπαίδευση. Έκτοτε, δημοσιεύονται μια σειρά από νέα προγράμματα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, στο Β. Διάταγμα υπ’ αριθμ. 494 «Περί του αναλυτικού προγράμματος των νηπιαγωγείων του Κράτους» (ΦΕΚ 124/τ.Α’/9-8-1962) μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην περιγραφή των γνωστικών αντικειμένων της προσχολικής εκπαίδευσης, ενώ στο Π. Διάταγμα υπ’ αριθμ. 476 «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος του νηπιαγωγείου» (ΦΕΚ 132/τ.Α/31-5-1980), εκτός από τα γνωστικά αντικείμενα, περιγράφεται συνοπτικά η οργάνωση και λειτουργία των νηπιαγωγείων, καθώς και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Περίπου μια δεκαετία αργότερα, στο Π. Διάταγμα υπ’ αριθμ. 486 «Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής» (ΦΕΚ 208/τ.Α’/26-9-1989) καταγράφονται αναλυτικά οι γενικές επιδιώξεις των θεματικών ενοτήτων του προγράμματος σπουδών, οι μαθησιακοί στόχοι και το περιεχόμενο των προτεινόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Μιχαλοπούλου, 2018).

Σημαντική μετατόπιση του σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης πραγματοποιείται το 2001, με την εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών στην Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 5051ε/Γ2 «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)*» (ΦΕΚ 1376/τ.Β/18-10-2001), το οποίο εξειδικεύεται στην Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 21072β/Γ2 «*Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Προσχολικής Αγωγής*» (ΦΕΚ 304/τ.Β/13-03-2003). Το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ προσχολικής αγωγής, που βρίσκεται σε ισχύ μέχρι σήμερα, διαμορφώνεται από πέντε αλληλοσυμπληρώμενα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, το Περιβάλλον, τη Δημιουργία-Έκφραση και την Πληροφορική, που δεν νοούνται ως διακριτικά διδακτικά αντικείμενα, αλλά συμβάλλουν στην ολιστική προσέγγιση του γνωστικού περιεχομένου (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Παράλληλα με την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ στο νηπιαγωγείο, το 2011 στο πλαίσιο του προγράμματος «*Νέο Σχολείο*» (ΙΕΠ, 2011) αναπτύσσεται και επικαιροποιείται το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΙΕΠ, 2014). Στο εν λόγω πρόγραμμα σπουδών, για πρώτη φορά, εντάσσονται διακριτά γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά, Τέχνες, Φυσική Αγωγή, Φυσικές Επιστήμες, Κοινωνικές Επιστήμες, Τεχνολογίες Πληροφοριών & Επικοινωνιών) στην προσχολική εκπαίδευση. Για μια δεκαετία περίπου, το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΙΕΠ, 2011, ΙΕΠ, 2014) βρίσκεται σε πιλοτική εφαρμογή, χωρίς ωστόσο να εφαρμοστεί επίσημα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, το 2021 εκδίδεται με την Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 160476/Δ1 το νέο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο με τίτλο «*Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*» (ΦΕΚ 5961/τ.Β/17-12-2021) που αναμένεται να εφαρμοστεί πιλοτικά για δύο σχολικά έτη (2021-2022 και 2022-2023) στα πειραματικά νηπιαγωγεία.

Στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων των αναλυτικών προγραμμάτων, η ανάπτυξη και αξιολόγησή τους είναι σημαντικό να ιδωθεί ως δημόσιο εγχείρημα στο οποίο συμμετέχουν ερευνητικοί θεσμοί, εκπαιδευτικές οργανώσεις και κοινωνικοί φορείς που συμβάλλουν στη συγκρότηση διαφοροποιημένων πτυχών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Τσιάκαλος, 2008). Με αυτό τον τρόπο, υπερασπιζόμαστε το δικαίωμα της κριτικής στην εξέλιξη των μεταρρυθμίσεων των αναλυτικών προγραμμάτων, χωρίς ωστόσο να εναντιωνόμαστε γενικά στις μεταρρυθμίσεις, αλλά στους τρόπους με τους οποίους συγκροτείται ένα εξειδικευμένο και ανταγωνιστικό περιεχόμενο σπουδών που αποτελεί τροχοπέδη για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Γρόλλιος, 2005). Στην κατεύθυνση αυτή, το αναλυτικό πρόγραμμα μετουσιώνεται σε ερευνητικό πεδίο κριτικού αναστοχασμού και πειραματισμού που στοχεύει στην ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων των παιδιών για την ενίσχυση της δημοκρατικής πολιτότητας (Σιάτρας, 2013).

Υποστηρίζεται ότι η παραδοσιακή προσέγγιση των μεταρρυθμίσεων των προγραμμάτων σπουδών Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας Κατασκευών αναφέρεται περιοριστικά στην προσθαφαίρεση περιεχομένου, αυξάνοντας αυτοματοποιημένα τις

γνωστικές έννοιες που συμπεριλαμβάνονται στα επιμέρους προγράμματα σπουδών (Τσιάκαλος, 2008, Weck, 1989). Ερευνητικά έχει παρατηρηθεί ότι τα προγράμματα σπουδών εστιάζουν όλο και περισσότερο σε ένα συσσωρευμένο και απαιτητικό γνωστικό περιεχόμενο στα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία Κατασκευών (βλ. Guerrero & Torres-Olave, 2021, OECD, 2020, Κουκουρίδης, Σιάτρας, Πεχτελίδης & Χρονάκη, 2021). Με αυτό τον τρόπο, η προσχολική εκπαίδευση μεταμορφώνεται σε μια διαδικασία προετοιμασίας των μικρών παιδιών να μελετούν και να απομνημονεύουν μηχανιστικά ένα πολυσύνθετο περιεχόμενο που αναφέρεται σε γεγονότα, κανόνες και τεκμήρια στα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία Κατασκευών, εντείνοντας τη σχολειοποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία παιδιών προσχολικής ηλικίας (Pechtelidis, 2021).

Για να αντιμετωπιστεί η παραδοσιακή προσέγγιση της ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών που εστιάζουν στην «αποταμίευση» εξειδικευμένων πληροφοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα προγράμματα σπουδών είναι σημαντικό να εστιάζουν στην καλλιέργεια θεμελιωδών ικανοτήτων, όπου η γνώση προσεγγίζεται διαθεματικά με στόχο την προσωπική, εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Westera, 2001, Χαράλάμπους, 2010). Ειδικότερα, στο πεδίο των Μαθηματικών, είναι σημαντικό να απομακρυνθούμε από την εκπαίδευση που εστιάζει στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και εξειδικευμένης ορολογίας, εστιάζοντας στην ανάπτυξη της κριτικής μαθηματικής σκέψης για την ενδυνάμωση της φαντασίας και δημιουργικότητας των μικρών παιδιών (Clements & Sarama, 2009, Dymoke & Harrison, 2008, Lee & Ginsburg, 2009, van den Heuvel-Panhuizen & Drijvers, 2014). Αντίστοιχα, στην ενότητα των Φυσικών Επιστημών, αντί τα μικρά παιδιά να μυσούνται σε αφηρημένες επιστημονικές πρακτικές, να αναπτύξουν κριτική επιστημονική νοοτροπία ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν τα στοιχεία από το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον και να λαμβάνουν ενημερωμένες αποφάσεις για θέματα της καθημερινότητάς τους (Harlen, 2001, Πλακίτση, 2008), ενισχύοντας την προσωπική και πολιτισμική τους ταυτότητα (Ainkenhead, 2006, Välijärvi, κ.ά., 2007). Τέλος, στην Τεχνολογία Κατασκευών, τα παιδιά είναι σημαντικό να έρχονται σε επαφή με έννοιες και υλικά που συμβάλλουν στη βελτίωση της ζωής τους, συνειδητοποιώντας την αξία που έχει η συλλογική εργασία μέσα από την παρατήρηση, τη συζήτηση και τον πειραματισμό με το περιεχόμενο και επιτρέπει την καλλιέργεια σεβασμού και αλληλεγγύης (Ντήτριχ, 1983, Παπανδρέου, Καμπεζά & Βελλοπούλου, 2014).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, στην εργασία διερευνώνται οι μαθησιακοί στόχοι του θεματικού πεδίου «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (στο εξής: Π.Σ.Π.Ε.) (ΙΕΠ, 2021). Πιο συγκεκριμένα, μελετάται η αλληλεπίδραση μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού λόγου και του λόγου των καθημερινών πρακτικών εμπειριών των παιδιών. Η έρευνα στις θεματικές ενότητες Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας Κατασκευών αφορά στη διερεύνηση αφηρημένων ακαδημαϊκών εννοιών ή καθημερινών πρακτικών εμπειριών στο νηπιαγωγείο, στη συγκρότηση της μαθησιακής ταυτότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, στη

διαφαινόμενη εντατικοποίηση του περιεχομένου στο Π.Σ.Π.Ε. και στην καλλιέργεια στάσεων για τη δημοκρατική πολιτιότητα. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι: α) Ποιος από τους δύο λόγους (αφηρημένος ακαδημαϊκός λόγος ή λόγος των καθημερινών πρακτικών εμπειριών) επικρατεί στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» του Π.Σ.Π.Ε., β) Ποιο είδος γνώσης κυριαρχεί στους μαθησιακούς στόχους των θεματικών ενότητων των Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας Κατασκευών, γ) Ποιες ομοιότητες ή/και διαφορές παρατηρούνται στην ανάπτυξη του περιεχομένου στις θεματικές ενότητες Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία Κατασκευών του Π.Σ.Π.Ε.

1. Μέθοδος

1.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της εργασίας αναφέρεται στην ποιοτική έρευνα, εστιάζοντας στην ανάλυση περιεχομένου για την ανάδειξη των σχέσεων εξουσίας των λόγων που αναπτύσσονται στο Π.Σ.Π.Ε. (Bazzul, 2012, Chronaki & Stamou, 2007, Μιχαλοπούλου, 2018, Siatras & Koumaras, 2013). Η έρευνα στο πεδίο αυτό συμβάλλει στην ενδυνάμωση της κριτικής και αντι-ηγεμονικής διάστασης των λόγων που συγκροτούν μαθησιακές ταυτότητες των μικρών παιδιών στο πλαίσιο του γνωστικού περιεχομένου που συμπεριλαμβάνεται στα προγράμματα σπουδών (Πεχτελίδης, 2020). Στην κατεύθυνση αυτή, διερευνάται το περιεχόμενο μέσα από ένα δίπολο λόγων που αναδεικνύεται από την αλληλεπίδραση του αφηρημένου ακαδημαϊκού λόγου και του λόγου των καθημερινών πρακτικών εμπειριών (Κουκουρίδης, Σιάτρας, Πεχτελίδης & Χρονάκη, 2021).

1.2. Κειμενικό υλικό

Το υλικό που αναλύεται στην παρούσα έρευνα αφορά στο «Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση» (Π.Σ.Π.Ε.) που δημοσιεύθηκε το σχολικό έτος 2021-2022 (ΙΕΠ, 2021). Η ανάλυση περιεχομένου αφορά στους μαθησιακούς στόχους για τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που αναφέρονται στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Θετικές Επιστήμες». Στο εν λόγω θεματικό πεδίο συμπεριλαμβάνονται τρεις (3) θεματικές ενότητες: (α) Μαθηματικά, (β) Φυσικές Επιστήμες και (γ) Τεχνολογία Κατασκευών (ΙΕΠ, 2021). Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 104671/ΓΔ4 (ΦΕΚ 4003/τ.Β'/30-8-2021), το Π.Σ.Π.Ε. αναμένεται να εφαρμοστεί πιλοτικά στα πειραματικά νηπιαγωγεία για δύο σχολικά έτη (2021-2022 και 2022-2023) ώστε να αξιολογηθεί στην εκπαιδευτική πράξη.

1.3. Άξονες ανάλυσης περιεχομένου

Η μεθοδολογική προσέγγιση εστιάζει στην ανάδειξη των λόγων που αλληλεπιδρούν μέσω των μαθησιακών στόχων στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» του Π.Σ.Π.Ε. (ΙΕΠ, 2021). Ειδικότερα, η κριτική ανάλυση διενεργείται σε τέσσερις (4) άξονες: 1) Εννοιολογικό περιεχόμενο, 2) Φύση περιεχομένου, 3) Επιστημονικές μέθοδοι,

4) *Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα* (Siatras & Koumaras, 2013). Με αυτό τον τρόπο, η ανάλυση επιτρέπει τη διερεύνηση της έμφασης του περιεχομένου των μαθησιακών στόχων, τους περιορισμούς που διαμορφώνονται στο πρόγραμμα σπουδών, καθώς και της συσχέτισης των λόγων που αναδεικνύονται στο περιεχόμενο με άλλα κοινωνικο-επιστημονικά χαρακτηριστικά (Σιάτρας, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος άξονας, *Εννοιολογικό περιεχόμενο*, εστιάζει στη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης του ακαδημαϊκού λόγου που αναφέρεται στην αφομοίωση αφηρημένων μαθηματικών, επιστημονικών και τεχνολογικών εννοιών, καθώς και του λόγου των καθημερινών πρακτικών που αναδεικνύει την κριτική επεξεργασία και τον πειραματισμό των παιδιών για την οικοδόμηση νέων εμπειριών και γνώσεων. Υποστηρίζεται ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι ενός προγράμματος σπουδών, δεδομένου ότι τα παιδιά είναι σημαντικό να ενισχυθούν στην κατανόηση και ερμηνεία του κόσμου γύρω τους μέσα από την ολιστική εννοιολογική προσέγγιση για την αντιμετώπιση καταστάσεων της καθημερινής τους ζωής (Σιάτρας, 2016).

Ο δεύτερος άξονας, *Φύση περιεχομένου*, αναφέρεται στη μελέτη μαθησιακών στόχων του Π.Σ.Π.Ε. που αφορούν στην υποστήριξη των μικρών παιδιών να συμμετέχουν στην οικοδόμηση νέας γνώσης μέσα από βιωματικές δράσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έτσι, η επιστημονική γνώση καλλιεργείται σταδιακά από τις αλληλεπιδράσεις των εμπειριών και κοινωνικοπολιτισμικών αξιών των παιδιών με μαθηματικές, επιστημονικές και τεχνολογικές έννοιες. Ο συγκεκριμένος άξονας εστιάζει σε μαθησιακούς στόχους που προωθούν δράσεις για την ανάδειξη της αλληλεπίδρασης του περιεχομένου με μαθηματικά, επιστημονικά και τεχνολογικά προβλήματα, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της φαντασίας, της αυτονομίας και της δημιουργικότητας των παιδιών (Yacoubian, 2012).

Στον τρίτο άξονα, *Επιστημονικές μέθοδοι*, διερευνάται αν οι μαθησιακοί στόχοι αφορούν στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας, προκειμένου τα παιδιά να αναπτύσσουν επιστημονική νοοτροπία μέσω υποθέσεων, προβλέψεων και ερωτήσεων για την οικοδόμηση νέας γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, ο άξονας αυτός εστιάζει στο γεγονός αν το Π.Σ.Π.Ε. υποστηρίζει τα μικρά παιδιά να μπορούν να αξιοποιούν τις προβλέψεις τους, ώστε να κατευθύνονται σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα γύρω από τη νέα γνώση στα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία Κατασκευών. Ταυτόχρονα παρέχεται η δυνατότητα τα παιδιά να μυηθούν σε εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω πειραματικών διεργασιών που στόχο έχουν την ενεργή εμπλοκή τους στην οικοδόμηση νέας γνώσης (Bazzul, 2012).

Τέλος στον τέταρτο άξονα, *Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα*, εξετάζεται η δυνατότητα των μαθησιακών στόχων να συμβάλουν σε αλλαγή στάσεων των παιδιών για καθημερινά επιστημονικά ζητήματα. Ο εν λόγω άξονας αναφέρεται στην κοινωνική δράση και στοχεύει να αναδείξει την κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών στο πλαίσιο της δημοκρατικής πολιτότητας, για την καλλιέργεια του σεβασμού και της προστασίας του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος (Siatras & Koumaras, 2013).

2. Αποτελέσματα

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων των Μαθησιακών στόχων για το θεματικό πεδίο «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» του Π.Σ.Π.Ε., το οποίο συμπεριλαμβάνει τρεις (3) θεματικές ενότητες: (α) Μαθηματικά, (β) Φυσικές Επιστήμες και (γ) Τεχνολογία Κατασκευών (ΙΕΠ, 2021). Η παρουσίαση πραγματοποιείται ανά θεματική ενότητα για τους τέσσερις (4) άξονες ανάλυσης: 1) Εννοιολογικό περιεχόμενο, 2) Φύση περιεχομένου, 3) Επιστημονικές μέθοδοι και 4) Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα. Οι μαθησιακοί στόχοι κωδικοποιήθηκαν με το γράμμα που αντιστοιχεί στην κάθε θεματική ενότητα (π.χ. Μ για τα Μαθηματικά), που ακολουθείται από τον αριθμό του αντίστοιχου στόχου (π.χ. Μ1). Σημειώνεται ότι από την ανάλυση περιεχομένου των μαθησιακών στόχων προκύπτει ότι υφίστανται μαθησιακοί στόχοι που δεν αναφέρονται αποκλειστικά σε έναν άξονα ανάλυσης (π.χ. εννοιολογικό περιεχόμενο), αλλά σε δύο ή και περισσότερους. Οι εν λόγω μαθησιακοί στόχοι ταξινομήθηκαν στον κάθε άξονα, με αποτέλεσμα το γενικό σύνολο των ειδικών αναφορών μαθησιακών στόχων να εμφανίζεται μεγαλύτερο από τους μαθησιακούς στόχους του θεματικού πεδίου «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» που συμπεριλαμβάνονται στο Π.Σ.Π.Ε. (ΙΕΠ, 2021).

2.1. Θεματική Ενότητα: Μαθηματικά

Στη θεματική ενότητα «Μαθηματικά» αναλύθηκαν ογδόντα πέντε (N=85) μαθησιακοί στόχοι, που ταξινομήθηκαν στους τέσσερις (4) άξονες ανάλυσης, παράγοντας εκατόν είκοσι (120) ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων (βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Μαθησιακοί στόχοι για τη θεματική ενότητα των Μαθηματικών

Υποενότητα / Άξονας	Εννοιολογικό περιεχόμενο	Φύση περιεχομένου	Επιστημονικές μέθοδοι	Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα
Γεωμετρία και Μετρήσεις	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M32, M33, M34, M37, M38, M41	M1, M5, M8, M10, M21, M27, M29, M31, M36, M39, M40, M42	M2, M3, M9, M15, M16, M22, M26, M27, M30, M31, M32, M34, M35, M36	M42
Αριθμοί-Πράξεις και Άλγεβρα	M43, M44, M45, M46, M47, M48, M49, M50, M51, M52, M53, M54, M55, M56, M57, M59, M60, M62, M63, M64	M57, M58, M60, M61, M64, M65	M51, M52, M58, M59, M62	M65, M66, M67

Στοχαστικά Μαθηματικά	M68, M69, M70, M77, M85	M74, M75, M76, M78, M84	M71, M72, M73, M74, M75, M76, M78, M79, M81, M82, M83, M84, M85	M80, M81, M85
Σύνολο	58	23	32	7

Από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι στον πρώτο άξονα, *Εννοιολογικό περιεχόμενο*, εντάσσονται πενήντα οκτώ (58) ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων. Οι μαθησιακοί στόχοι εστιάζουν στην κατάκτηση αφηρημένων ακαδημαϊκών εννοιών που συγκρούονται με τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας (π.χ. «*Να αναγνωρίζουν αριθμητικές ποσότητες σε διαφορετικούς σχηματισμούς*», ΙΕΠ., 2021, σελ. 66), εστιάζοντας σε στρατηγικές επαναλαμβανόμενων αριθμητικών πράξεων (π.χ. «*Να συγκρίνουν τον πληθικό αριθμό δύο συνόλων με τη βοήθεια των αντιστοιχιών, [...] με τη χρήση διαγραμμάτων ή πινάκων διπλής εισόδου*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 68). Ειδικότερα, μέσα από την ανάλυση των μαθησιακών στόχων προκύπτει ότι ο λόγος που χρησιμοποιείται προϋποθέτει την εμβάθυνση σε απαιτητικές εννοιολογικές γνώσεις όπου η συμμετοχή και ανταπόκριση των παιδιών υλοποιείται μέσω της ερμηνείας (π.χ. «*Να εξηγούν τη διαδικασία της επικάλυψης (από ποιο σημείο ξεκινάω την επικάλυψη/μέτρηση, χωρίζω την επιφάνεια σε ίσα μέρη, χρησιμοποιώ τη μονάδα μέτρησης όσες φορές χρειάζεται)*», ΙΕΠ, 2021: 62-63), καθώς και του εντοπισμού, της αντίληψης και της κατανόησης αριθμητικών ακολουθιών (π.χ. «*Να αντιλαμβάνονται ότι στην απαρίθμηση μιας ακολουθίας αριθμών, ο τελευταίος αριθμός δηλώνει την πληθικότητα (ότι ο τελευταίος αριθμός που είπαν απαντάει στην ερώτηση πόσους αριθμούς μέτρησες)*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 66). Συγκεκριμένα, παρατηρείται η αξιοποίηση του ακαδημαϊκού λόγου που έχει αφηρημένο χαρακτήρα στην υποενότητα της γεωμετρίας και των μετρήσεων (π.χ. «*Να αντιλαμβάνονται τους γεωμετρικούς μετασχηματισμούς ως προς τον άξονα και ως προς τη θέση, να αναγνωρίζουν το αναλλοίωτο των σχημάτων που υπόκεινται σε μετασχηματισμούς μεταφοράς και στροφής*», ΙΕΠ., 2021: 61-62), καθώς και των πιθανοτήτων (π.χ. «*Να υιοθετούν σταδιακά την πιθανολογική σκέψη για να αναλύουν και να ερμηνεύουν εκπαιδευτικής και καθημερινές καταστάσεις εντός και εκτός της σχολικής τάξης*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 71) και ποσοτήτων (π.χ. «*Να αντιλαμβάνονται ότι μια ποσότητα αντικειμένων παραμένει ποσοτικά η ίδια, παρά τη διαφορετική διευθέτηση των στοιχείων της στον χώρο (διατήρηση του αριθμού)*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 65-66), με αποτέλεσμα να μην επιτρέπεται η αξιοποίηση πρακτικών εμπειριών των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η έννοια της συμμετρίας αξιοποιείται μέσα από ένα εξειδικευμένο επιστημονικό λεξιλόγιο που δεν συνάδει με την καθημερινή ζωή των παιδιών (π.χ. «*Να αντιλαμβάνονται τη συνολική διατήρηση της μορφής ενός σχήματος, του μήκους και της γωνίας στην αξονική συμμετρία*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 62).

Στον δεύτερο άξονα, *Φύση περιεχομένου*, από την ανάλυση διαφαίνεται ότι είκοσι τρεις (23) ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων συμβάλλουν στην ενίσχυση των μικρών παιδιών να διαμορφώσουν ένα πλέγμα ικανοτήτων για την ανάπτυξη μαθηματικών διεργασιών, δίνοντας έμφαση σε κατασκευές (π.χ. «*Να πραγματοποιούν κατασκευές απλών τρισδιάστατων συνθέσεων από εικόνες, σχέδια ή άλλες αναπαραστάσεις*»), ΙΕΠ, 2021, σελ. 64) με τη χρήση εποπτικών μέσων (π.χ. «*Να κατασκευάζουν επαναλαμβανόμενες κανονικότητες χρησιμοποιώντας εικονικό ή χειραπτικό υλικό*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 68). Μέσα από συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, τα παιδιά αλληλεπιδρούν με χωρικές έννοιες που αναδεικνύουν συμβατικούς τρόπους μέτρησης (π.χ. «*Να εκτιμούν τη σημασία των μετρήσεων σε ζητήματα και προβλήματα της καθημερινότητας* (π.χ. για την οργάνωση του χώρου)», ΙΕΠ, 2021, σελ. 65). Παράλληλα, με τη χρήση και αξιοποίηση διαφορετικών συστημάτων αναφοράς, τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα χωρικές έννοιες που συναντούν στην καθημερινότητά τους (π.χ. «*Να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις γειτνίασης (κοντά-μακριά) και σειράς ή διαδοχής (εμπρός-πίσω, πάνω-κάτω) σε οργανωμένα (π.χ. τετραγωνισμένα δάπεδα) και μη οργανωμένα περιβάλλοντα (π.χ. στην αυλή ή στο πάρκο) χρησιμοποιώντας διαφορετικά συστήματα αναφοράς (π.χ. σε σχέση με το σώμα ή με άλλα αντικείμενα)*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 61). Επίσης, από την ανάλυση προκύπτει ότι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να οικοδομήσουν γνώσεις μέσα από την αξιοποίηση καθημερινών δραστηριοτήτων (π.χ. «*Να χρησιμοποιούν [...] απλές καθημερινές δραστηριότητες όπως εκτέλεση συνταγών από διαφορετικές περιοχές/χώρες*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 67). Τέλος, από την ανάλυση των μαθησιακών στόχων διαφαίνεται ότι η επαφή με γεωμετρικά σχήματα προϋποθέτει την ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας των παιδιών (π.χ. «*Να δημιουργούν συνδέσεις και αναλογίες ανάμεσα στα γεωμετρικά σχήματα που χρησιμοποιούν στις δραστηριότητες μέσα στην τάξη και στον πραγματικό κόσμο*»), ΙΕΠ, 2021, σελ. 65).

Στον τρίτο άξονα, *Επιστημονικές μέθοδοι*, ταξινομούνται τριάντα δύο (32) ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων που αναδεικνύουν μεθόδους και στρατηγικές για την οικοδόμηση της γνώσης (π.χ. «*Να αναλύουν και να επιμερίζουν ένα μαθηματικό πρόβλημα σε βήματα ανάλογα με τις συνθήκες και το πλαίσιο του προβλήματος*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 70). Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση προκύπτει ότι οι μαθησιακοί στόχοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης των παιδιών μέσα από την καλλιέργεια ικανοτήτων εντοπισμού (π.χ. «*Να εντοπίζουν και να περιγράφουν διαφορετικές θέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές στον χώρο χρησιμοποιώντας διαφορετικά συστήματα αναφοράς*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 63), πρόβλεψης-εκτίμησης (π.χ. «*Να εκτιμούν το μέγεθος των επιφανειών και να κάνουν συγκρίσεις*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 65) και σύγκρισης (π.χ. «*Να εκτελούν άμεσης και έμμεσης συγκρίσεις μεγεθών ως προς το μήκος τους ή σε σχέση με την απόσταση*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 64). Επίσης, οι μαθησιακοί στόχοι ενισχύουν τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά στη διερεύνηση της γνώσης όταν αξιοποιούν εργαλεία καθημερινής χρήσης, με τα οποία μπορούν να διεξαγάγουν έρευνες (π.χ. «*Να συλλέγουν και να*

οργανώνουν δεδομένα μέσω μικρών ερευνών χρησιμοποιώντας κατάλληλα εργαλεία (π.χ. χαρτιά, μολύβια, υπολογιστή, φωτογραφική μηχανή, πίνακα διπλής εισόδου, υπολογιστικό φύλλο)», ΙΕΠ, 2021, σελ. 70). Τέλος, οι μαθησιακοί στόχοι συμβάλλουν στην κριτική ανάπτυξη των παιδιών ως προς την επεξεργασία των δεδομένων ενός μαθηματικού προβλήματος (π.χ. «Να διατυπώνουν με κατάλληλο τρόπο ερωτήματα ενός μαθηματικού προβλήματος, τα οποία μπορούν να απαντηθούν με δεδομένα», ΙΕΠ, 2021, σελ. 70).

Στον τέταρτο άξονα, *Κοινωνικά-επιστημονικά ζητήματα*, αναλύονται επτά (7) ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων. Ειδικότερα, αναφέρονται ζητήματα που προϋποθέτουν τη συνεργασία των παιδιών για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων που εμφανίζονται στο σχολικό, κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. «Να συνεργάζονται για να εκτελέσουν απλές μαθηματικές πράξεις και να επιλύσουν καθημερινά προβλήματα στο σχολείο και αλλού», ΙΕΠ, 2021, σελ. 69). Ταυτόχρονα, μέσα από τη συνεργασία και την οικοδόμηση της κριτικής μαθηματικής σκέψης, οι μαθησιακοί στόχοι συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αντίληψης για την σπουδαιότητα των αριθμών και των μετρήσεων στην καθημερινή ζωή των παιδιών (π.χ. «Να εκτιμούν τη γνώση των αριθμών και τη σημασία της καταμέτρησης σε καθημερινές καταστάσεις», ΙΕΠ, 2021, 68-69). Επίσης, από την ανάλυση των μαθησιακών στόχων μπορεί να υποστηριχθεί ότι δύναται να ενισχυθεί η αντιληπτική ικανότητα των παιδιών σε καθημερινές κανονικότητες (π.χ. «Να αντιλαμβάνονται τη σημασία των κανονικοτήτων σε καθημερινά θέματα (π.χ. καταγραφή προτιμήσεων, ψηφοφορία) και σε σχέση με κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα», ΙΕΠ, 2021, σελ. 69). Τέλος, οι μαθησιακοί στόχοι φαίνεται να επιτρέπουν την ανάπτυξη συμπεριληπτικών στάσεων ώστε να μπορούν τα παιδιά να ενταχθούν και να συμμετέχουν σε ομάδες αναπτύσσοντας το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης («Να χαρακτηρίζουν ένα παιχνίδι ως δίκαιο ή άδικο και να μετατρέπουν ένα παιχνίδι από άδικο σε δίκαιο»), ΙΕΠ, 2021, σελ. 71).

2.2. Θεματική ενότητα: Φυσικές Επιστήμες

Στη θεματική ενότητα «Φυσικές Επιστήμες» αναλύθηκαν εξήντα επτά (N=67) μαθησιακοί στόχοι, που ταξινομήθηκαν στους τέσσερις (4) άξονες ανάλυσης, παράγοντας ενενήντα επτά (97) ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων (βλ. Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Μαθησιακοί στόχοι για τη θεματική ενότητα των Φυσικών Επιστημών

Υποενότητα/ Άξονας	Εννοιολογικό περιεχόμενο	Φύση περιεχομένου	Επιστημονικές μέθοδοι	Κοινωνικο- επιστημονικά ζητήματα
Ζωντανοί Οργανισμοί	ΦΕ1, ΦΕ2, ΦΕ3, ΦΕ4, ΦΕ5, ΦΕ7, ΦΕ8, ΦΕ10, ΦΕ11, ΦΕ12, ΦΕ13, ΦΕ15	ΦΕ9, ΦΕ11, ΦΕ14, ΦΕ15, ΦΕ16	ΦΕ6, ΦΕ10, ΦΕ12, ΦΕ13	ΦΕ4, ΦΕ5, ΦΕ13, ΦΕ14
Ύλη και Φαινόμενα	ΦΕ17, ΦΕ18, ΦΕ19, ΦΕ20, ΦΕ21, ΦΕ22, ΦΕ24, ΦΕ25, ΦΕ26, ΦΕ27, ΦΕ28, ΦΕ29, ΦΕ30, ΦΕ31, ΦΕ32, ΦΕ34, ΦΕ39, ΦΕ40, ΦΕ41	ΦΕ22, ΦΕ24, ΦΕ27, ΦΕ30, ΦΕ32, ΦΕ33, ΦΕ38, ΦΕ39	ΦΕ23, ΦΕ25, ΦΕ35, ΦΕ36, ΦΕ37, ΦΕ42	ΦΕ37, ΦΕ41, ΦΕ42
Γη-Πλανητικό Σύστημα και Διάστημα	ΦΕ43, ΦΕ44, ΦΕ45, ΦΕ46, ΦΕ47, ΦΕ48, ΦΕ50, ΦΕ51, ΦΕ52, ΦΕ53, ΦΕ54, ΦΕ55, ΦΕ56, ΦΕ57, ΦΕ58, ΦΕ59, ΦΕ61, ΦΕ63, ΦΕ64, ΦΕ65	ΦΕ49, ΦΕ52, ΦΕ53, ΦΕ56, ΦΕ59, ΦΕ62, ΦΕ65, ΦΕ66, ΦΕ67	ΦΕ47, ΦΕ50, ΦΕ57, ΦΕ59, ΦΕ60, ΦΕ66	ΦΕ62
Σύνολο	51	22	16	8

Από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι στον πρώτο άξονα, *Εννοιολογικό περιεχόμενο*, εντάσσονται πενήντα ένα (51) ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων, όπου τα παιδιά καλούνται μέσα από αφηρημένες έννοιες να αναγνωρίσουν μορφολογικά χαρακτηριστικά ζωντανών και μη ζωντανών οργανισμών (π.χ. «*Να αναγνωρίζουν βασικά μορφολογικά και άλλα χαρακτηριστικά των ζωντανών και μη ζωντανών οργανισμών*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 74), προκειμένου να είναι σε θέση να εξηγούν τις λειτουργίες τους (π.χ. «*Να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες των ανθρώπων, των ζώων και των φυτών*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 74). Ειδικότερα, οι μαθησιακοί στόχοι προϋποθέτουν εξειδικευμένες ακαδημαϊκές γνώσεις με έμφαση στις αισθήσεις και τα ζωτικά όργανα, ώστε τα μικρά παιδιά να μπορούν να ερμηνεύουν τη σημασία τους στη ζωή των ανθρώπων και των ζώων (π.χ. «*Να προσδιορίζουν τη λειτουργία των αισθήσεων και των οργάνων στον άνθρωπο και στα ζώα και να αναγνωρίζουν το ρόλο τους στην προσαρμογή τους στο περιβάλλον*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 74) και να οδηγούνται στην απομνημόνευση του τρόπου λειτουργίας τους (π.χ. «*Να αποτυπώνουν το εσωτερικό του σώματος διαφόρων οργανισμών και να βρίσκουν ομοιότητες, διαφορές και αναλογίες στη λειτουργία τους*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 74). Επίσης, από την ανάλυση προκύπτει μια ακαδημαϊκή προσέγγιση των φυσικών φαινομένων (π.χ. «*Να αντιλαμβάνονται και να περιγράφουν απλά φυσικά φαινόμενα*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 77),

της δύναμης (π.χ. «*Να προσδιορίζουν τη δύναμη-ενέργεια μέσα από το δίπολο «σπρώχνω και τραβώ»*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 77) και των ειδών ενέργειας (π.χ. «*Να αναγνωρίζουν τα είδη ενέργειας και να τα αντιστοιχούν με τις πηγές τους»*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 77). Ειδικότερα, οι μαθησιακοί στόχοι εισάγουν την ακαδημαϊκή ορολογία που αφορά στον μετασχηματισμό της ενέργειας (π.χ. «*Να εντοπίζουν παραδείγματα μετασχηματισμού και χρήσης ανανεώσιμων πηγών ενέργειας»*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 78). Τέλος, στο πρόγραμμα σπουδών εντάσσεται η υποενότητα που αφορά στη Γη και τους πλανήτες, αναπτύσσοντας έναν αφηρημένο ακαδημαϊκό λόγο που αναφέρεται στην αναγνώριση και κατονομασία τους (π.χ. «*Να αναγνωρίζουν το σχήμα και την κίνηση της Γης και των άλλων πλανητών του πλανητικού μας συστήματος»*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 80), καθώς και στη διατύπωση αφηρημένων υποθέσεων για γενικές και αόριστες γνώσεις του διαστήματος (π.χ. «*Να διατυπώνουν υποθέσεις για την ύπαρξη σύμπαντος»*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 81).

Στον δεύτερο άξονα, *Φύση περιεχομένου*, αναλύονται είκοσι δύο (22) ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων. Από την ανάλυση προκύπτει ότι υφίσταται έμφαση στην ανάπτυξη του λόγου των καθημερινών πρακτικών εμπειριών για τη λειτουργία των αισθήσεων των ζωντανών οργανισμών (π.χ. «*Να καταγράφουν τρόπους που οι αισθήσεις βοηθούν τον άνθρωπο και τα ζώα να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο περιβάλλον»*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 75). Επίσης, οι μαθησιακοί στόχοι αναδεικνύουν τη σημασία της συνεργατικότητας για την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (π.χ. «*Να εκτιμούν τη σημασία της συνεργασίας και της ομαδικότητας για την επιβίωση στα ζώα και τους ανθρώπους»*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 75). Παράλληλα, η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με το επιστημονικό περιεχόμενο φαίνεται να συμβάλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (π.χ. «*Να μεταβάλλουν το μέγεθος των σκιών με κατάλληλους χειρισμούς»*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 78) και της φαντασίας τους, αξιοποιώντας διάφορα υλικά καθημερινής χρήσης (π.χ. «*Να αξιοποιούν φυσικά υλικά στο παιχνίδι και τις κατασκευές τους»*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 79). Τέλος, οι μαθησιακοί στόχοι καλλιεργούν ικανότητες κριτικής αντίληψης για την επίδραση των φυσικών φαινομένων στην καθημερινή ζωή (π.χ. «*Να αντιλαμβάνονται την επίδραση των καιρικών φαινομένων στους οργανισμούς»*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 81).

Στον τρίτο άξονα, *Επιστημονικές μέθοδοι*, ταξινομούνται δεκαέξι (16) ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων που ενισχύουν την ανάπτυξη διερευνητικών ικανοτήτων των παιδιών για θέματα που άπτονται της καθημερινής ζωής (π.χ. «*Να εντοπίζουν παράγοντες που επιδρούν στη φυσική και μη φθορά των οργανισμών και να προτείνουν λύσεις»*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 74). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά καλούνται να πραγματοποιήσουν υποθέσεις για τα χαρακτηριστικά των υλικών (π.χ. «*Να εντοπίζουν διαφορές και ομοιότητες αντικειμένων με βάση τα μορφολογικά χαρακτηριστικά τους και να διατυπώνουν υποθέσεις για το υλικό κατασκευής τους»*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 77), αναπτύσσοντας ικανότητες ταξινόμησης (π.χ. «*Να ομαδοποιούν τα υλικά με κριτήριο αν μαγνητίζονται ή όχι»*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 78). Επίσης, από την ανάλυση των μαθησιακών στόχων προκύπτει ότι τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν ικανότητες που αφορούν στη συστηματική παρατήρηση, την πρόβλεψη και την υπόθεση για να ανακαλύψουν και να διερευνήσουν καιρικά φαινόμενα (π.χ. «*Να*

βελτιώνουν την καθημερινότητά τους με τη συστηματική παρατήρηση των καιρικών φαινομένων», ΙΕΠ, 2021, σελ. 83).

Στον τέταρτο άξονα, *Κοινωνικά-επιστημονικά ζητήματα*, αναλύονται οκτώ (8) ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων. Ειδικότερα, αναδεικνύεται η διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ του άμεσου περιβάλλοντος και των ζωντανών οργανισμών (π.χ. «Να αναγνωρίζουν σχέσεις αλληλεξάρτησης ανάμεσα στους ζωντανούς οργανισμούς και το περιβάλλον στο οποίο ζουν», ΙΕΠ, 2021, σελ. 74) για την ανάπτυξη της συνειδητοποίησης των κινδύνων στην καθημερινή ζωή των παιδιών (π.χ. «Να διακρίνουν τους κινδύνους και τους παράγοντες επιβίωσης των ζωντανών οργανισμών», ΙΕΠ, 2021, σελ. 74). Οι μαθησιακοί στόχοι αναφέρονται στις προβλέψεις των παιδιών σχετικά με τα φυσικά φαινόμενα που συμβαίνουν γύρω τους (π.χ. «Να διατυπώνουν προβλέψεις για διάφορα απλά φυσικά φαινόμενα και τις επιπτώσεις τους και να διαμορφώνουν μοντέλα με βάση τις παρατηρήσεις τους», ΙΕΠ, 2021, σελ. 79), με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη της περιβαλλοντικής τους συνείδησης (π.χ. «Να καταγράφουν και να συγκρίνουν τους μηχανισμούς άμυνας και προσαρμογής των ζωντανών οργανισμών στις συνθήκες του περιβάλλοντος που μεταβάλλονται», ΙΕΠ, 2021, σελ. 75) για την αντιμετώπιση των κινδύνων που ελλοχεύουν (π.χ. «Να κάνουν προβλέψεις και να υιοθετούν ορθές συμπεριφορές για την αποφυγή ατυχημάτων που σχετίζονται με την ενέργεια και τα φυσικά φαινόμενα», ΙΕΠ, 2021, σελ. 79).

2.3. Θεματική ενότητα: Τεχνολογία Κατασκευών

Στη θεματική ενότητα «Τεχνολογία Κατασκευών» αναλύθηκαν είκοσι εννέα (N=29) μαθησιακοί στόχοι, που ταξινομήθηκαν στους τέσσερις (4) άξονες ανάλυσης, παράγοντας σαράντα τέσσερις (44) ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων (βλ. Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Μαθησιακοί στόχοι για τη θεματική ενότητα Τεχνολογία Κατασκευών

Υποενότητα / Άξονας	Εννοιολογικό περιεχόμενο	Φύση περιεχομένου	Επιστημονικές μέθοδοι	Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα
Παραδοσιακά και Σύγχρονα Τεχνολογικά Εργαλεία/εξοπλισμός και Συσκευές	TK1, TK2, TK3, TK4, TK7, TK8, TK11	TK3, TK5, TK6, TK9, TK11, TK13	TK6, TK7, TK9, TK10, TK12, TK15	TK6, TK12, TK14
Τεχνολογία των Κατασκευών ως Εργαλείο στην Καθημερινή	TK16, TK17, TK18, TK22	TK18, TK19, TK21, TK24, TK25, TK26, TK27, TK28, TK29	TK20, TK23, TK24	TK16, TK19, TK20, TK25, TK26, TK29
Σύνολο	11	15	9	9

Από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι στον πρώτο άξονα, *Εννοιολογικό περιεχόμενο*, εντάσσονται έντεκα (11) ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων. Ειδικότερα, από την ανάλυση παρατηρείται ότι τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν και να αφομοιώσουν αφηρημένες έννοιες που σχετίζονται με καθημερινά εργαλεία και εξοπλισμό (π.χ. «*Να αναγνωρίζουν απλά καθημερινά εργαλεία, εξοπλισμό και συσκευές εντός κι εκτός της τάξης του νηπιαγωγείου*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 86). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθησιακοί στόχοι αναφέρονται σε ακαδημαϊκές ορολογίες που σχετίζονται με την ιστορία των επιστημών (π.χ. «*Να αναγνωρίζουν τεχνολογικά επιτεύγματα, εφευρέσεις, ανακαλύψεις, καθώς και επιστήμονες και ομάδες επιστημόνων στην ιστορία των επιστημών*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 86). Επίσης, το πρόγραμμα σπουδών εστιάζει στην αποστήθιση κατασκευαστικών μερών (π.χ. «*Να παρατηρούν και να περιγράφουν τα μέρη και τις βασικές λειτουργίες απλών μηχανών (γρανάζι, κεκλιμένο επίπεδο, μοχλός, τροχαλία, τροχός)*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 87) και στη λεκτική και μνημονική ανάλυση των δομικών χαρακτηριστικών τους (π.χ. «*Να αναλύουν τα δομικά χαρακτηριστικά μιας απλής κατασκευής*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 88). Η προσέγγιση αυτή δεν φαίνεται να λαμβάνει υπόψιν τις καθημερινές εμπειρίες των μικρών παιδιών, καθώς και τα άμεσα ενδιαφέροντά τους.

Στον δεύτερο άξονα, *Φύση περιεχομένου*, από την ανάλυση παρατηρείται ότι δεκαπέντε (15) ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων εστιάζουν στην καλλιέργεια ικανοτήτων κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας των παιδιών μέσα από την επεξεργασία τεχνολογικών εργαλείων και συσκευών (π.χ. «*Να επιλέγουν, να χειρίζονται και να χρησιμοποιούν με κατάλληλο τρόπο εργαλεία, εξοπλισμό και συσκευές ανάλογα με το πεδίο δράσης που εργάζονται (π.χ. να κόψουν υφάσματα)*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 86). Ταυτόχρονα, το πρόγραμμα σπουδών παρέχει ευκαιρίες στα μικρά παιδιά να αξιοποιήσουν δημιουργικά απλά εργαλεία για τις κατασκευές (π.χ. «*Να δημιουργούν απλές κατασκευές με εργαλεία και υλικά της τάξης και της καθημερινής ζωής (σπίτι, γέφυρα, τροχαλία, αυτοκινητάκι, ανεμογεννήτρια, μύλος, τρενάκι, σκάλα, σιδηρόδρομος, παιχνίδια)*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 88) για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους (π.χ. «*Να συνειδητοποιούν τις αλλαγές που έχουν επιφέρει τα απλά καθημερινά εργαλεία και οι συσκευές στην καθημερινή ζωή*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 87). Τέλος, από την ανάλυση των μαθησιακών στόχων αναδεικνύεται η έννοια της συνεργατικότητας (π.χ. «*Να συνεργάζονται με άλλα παιδιά, επιστήμονες ή επιστημονικούς φορείς που δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο της κοινότητας των παιδιών ή της κοινωνίας*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 89) που προσφέρει κίνητρα για διαρκή ανακάλυψη και εξερεύνηση των εργαλείων στην καθημερινή ζωή των παιδιών (π.χ. «*Να αποκτούν αυθεντικά κίνητρα για τη δημιουργική ανακάλυψη και κατασκευή*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 89).

Στον τρίτο άξονα, *Επιστημονικές μέθοδοι*, ταξινομούνται εννιά (9) ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων που επιτρέπουν την ανάδειξη και αξιοποίηση ερωτήσεων των παιδιών γύρω από τεχνολογικές εφευρέσεις (π.χ. «*Να θέτουν ερωτήσεις σχετικά με τις μηχανές/συσκευές που επιτρέπεται να χρησιμοποιούν ή/και να συναρμολογούν μόνοι/ες τους*», ΙΕΠ, 2021, σελ. 87). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά είναι σε θέση να προβληματιστούν

και να πειραματιστούν με τεχνολογικές κατασκευές και να αντιλαμβάνονται την αξία και σπουδαιότητά τους (π.χ. «Να πειραματίζονται και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά απλές μηχανές (γρανάζι, τροχαλία, τροχός κτλ.)», ΙΕΠ, 2021, σελ. 87). Μέσα από τις διαδικασίες αυτές, τα παιδιά μπορούν να προβλέψουν και να προτείνουν τρόπους βελτίωσης απλών κατασκευών (π.χ. «Να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν λύσεις βελτιστοποίησης μιας απλής κατασκευής», ΙΕΠ, 2021: 88-89). Ταυτόχρονα, αναπτύσσουν ικανότητες χρήσης και αξιοποίησης καθημερινών υλικών για τη δημιουργία δικών τους εφευρέσεων (π.χ. «Να σχεδιάζουν και να κατασκευάζουν μακέτες με εργαλεία και υλικά της τάξης και της καθημερινής ζωής», ΙΕΠ, 2021, σελ. 89).

Στον τέταρτο άξονα, *Κοινωνικά-επιστημονικά ζητήματα*, αναλύονται εννέα (9) ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων. Ειδικότερα, από την ανάλυση των μαθησιακών στόχων προκύπτει ότι το περιεχόμενο συμβάλλει στην ανάπτυξη στάσεων των παιδιών για τη σπουδαιότητα των τεχνολογικών επιτευγμάτων στην ανθρώπινη ιστορία (π.χ. «Να αποκτούν σταδιακά θετικές στάσεις για την ταυτότητα και τον ρόλο των επιστημών στην ιστορία της ανθρωπότητας», ΙΕΠ, 2021, σελ. 87). Πιο συγκεκριμένα, το Π.Σ.Π.Ε. ενισχύοντας τον πειραματισμό των παιδιών με τα καθημερινά υλικά συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνειδητοποίησης του εκσυγχρονισμού των τεχνολογικών επιτευγμάτων στη διάρκεια του χρόνου (π.χ. «Να συνειδητοποιούν τον διαμεσολαθητικό ρόλο της τεχνολογίας και των απλών μηχανών στη διαμόρφωση του σύγχρονου τρόπου ζωής, στην τέχνη», ΙΕΠ, 2021, σελ. 89). Τέλος, η εφαρμογή των κατασκευών στην καθημερινή πρακτική φαίνεται να ενισχύει την ανάπτυξη της κριτικής αντίληψης των παιδιών για τη χρήση και τους κινδύνους της τεχνολογικής εξέλιξης (π.χ. «Να αποκτούν κριτική στάση απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας και τις συνέπειες που έχει στην καθημερινή ζωή», ΙΕΠ, 2021, σελ. 89).

3. Συζήτηση

Από τη συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας παρατηρείται σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού λόγου και του λόγου των καθημερινών πρακτικών εμπειριών στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» του Π.Σ.Π.Ε. (ΙΕΠ, 2021).

Πίνακας 4: Ποσοστό εμφάνισης ειδικών αναφορών μαθησιακών στόχων ανά άξονα και θεματική ενότητα του θεματικού πεδίου «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» στο Π.Σ.Π.Ε.

Ενότητα / Άξονας	Μαθηματικά (120 ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων)	Φυσικές Επιστήμες (97 ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων)	Τεχνολογία Κατασκευών (44 ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων)
Εννοιολογικό περιεχόμενο	48,3%	52,6%	25%
Φύση περιεχομένου	19,2%	22,7%	34%
Επιστημονικές μέθοδοι	26,7%	16,5%	20,5%
Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα	5,8%	8,2%	20,5%
Σύνολο	100%	100%	100%

Πιο συγκεκριμένα, από τον πίνακα 4 προκύπτει ότι στις θεματικές ενότητες των Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών, οι ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων που αφορούν στο εννοιολογικό περιεχόμενο εμφανίζονται πλειοψηφικά σε ποσοστό 48,3% και 52,6%, αντίστοιχα. Από την άλλη μεριά, στη θεματική ενότητα Τεχνολογία Κατασκευών, οι ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων που ταξινομούνται στο εννοιολογικό περιεχόμενο αντιστοιχούν στο 25%, ένα ποσοστό που είναι περιορισμένο σε σχέση με τα άλλα δύο γνωστικά αντικείμενα, παρ' όλα αυτά αρκετά ισχυρό για ένα αντικείμενο που εστιάζει στην τεχνολογική ανάπτυξη εφαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το αυξημένο ποσοστό εμφάνισης του εννοιολογικού περιεχομένου στους μαθησιακούς στόχους του θεματικού πεδίου «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» του Π.Σ.Π.Ε. βρίσκεται σε συνοχή με αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών στο πεδίο της ανάλυσης προγραμμάτων σπουδών για την εκπαίδευση παιδιών στην προσχολική και σχολική ηλικία (βλ. Κουμαράς, Πράμας & Σταμπουλή, 2010, Κουκουρίδης, Σιάτρας, Πεχτελίδης & Χρονάκης, 2021, Σιάτρας, 2013). Υποστηρίζεται ότι οι μαθησιακοί στόχοι που ταξινομούνται στο εννοιολογικό περιεχόμενο στις τρεις (3) θεματικές ενότητες προϋποθέτουν την κατανόηση από τα μικρά παιδιά ενός απαιτητικού περιεχομένου που είτε δεν λαμβάνει υπόψιν τις καθημερινές πρακτικές εμπειρίες είτε εστιάζει στην απόκτηση εξειδικευμένης ορολογίας για τα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία Κατασκευών. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθησιακοί στόχοι δίνουν έμφαση στην αποσαφήνιση και επεξήγηση εννοιών, παρά στην ενεργή εμπλοκή των μικρών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο ένα εννοιολογικό περιεχόμενο που περιορίζει την ανάπτυξη της φαντασίας και δημιουργικότητας των μικρών παιδιών (Σιάτρας, 2016).

Όσον αφορά στον άξονα για τη φύση περιεχομένου, από τον πίνακα 4 παρατηρείται μια ισοκατανομή στις ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» του Π.Σ.Π.Ε. Πιο συγκεκριμένα, στα Μαθηματικά, ο εν λόγω άξονας απαντάται στο 19,2% των ειδικών αναφορών μαθησιακών στόχων, ενώ παρόμοιο ποσοστό, που αντιστοιχεί στο 22,7%, παρατηρείται στην ενότητα των Φυσικών Επιστημών. Στη θεματική ενότητα Τεχνολογία Κατασκευών, οι ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων που αφορούν στη φύση περιεχομένου αντιστοιχούν στο 34%.

Υποστηρίζεται ότι οι μαθησιακοί στόχοι στον εν λόγω άξονα αναδεικνύουν μια σύγκρουση μεταξύ του ακαδημαϊκού λόγου και του λόγου των καθημερινών πρακτικών εμπειριών. Ειδικότερα, ο λόγος των καθημερινών πρακτικών εμπειριών στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» δίνει έμφαση σε μαθησιακούς στόχους που προωθούν την αλληλεπίδραση των μικρών παιδιών με το περιεχόμενο για την ενίσχυση της κοινωνικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας (Bell, 2009, Calabrese-Barton, 1998). Ωστόσο, από τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρείται, επίσης, ότι σημαντικός αριθμός μαθησιακών στόχων στη φύση περιεχομένου συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός ακαδημαϊκού λόγου που δίνει έμφαση στην ενίσχυση της αντίληψης ότι οι «θετικές» επιστήμες (Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία Κατασκευών) αφορούν αυστηρά αλγοριθμικές στρατηγικές που προϋποθέτουν την εννοιολογική αποσαφήνιση του περιεχομένου για την οικοδόμηση νέας γνώσης από τα μικρά παιδιά (Brickhouse, 1994, Yacoubian, 2012).

Ενώ στους προηγούμενους δύο άξονες φαίνεται να αναδεικνύεται μια αλληλεπίδραση του ακαδημαϊκού λόγου και του λόγου των καθημερινών πρακτικών εμπειριών, από τον πίνακα 4 για τον άξονα των επιστημονικών μεθόδων φαίνεται ότι οι μαθησιακοί στόχοι του θεματικού πεδίου «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» του Π.Σ.Π.Ε. (ΙΕΠ, 2021) στοχεύουν στην ενεργοποίηση των μικρών παιδιών στη εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψιν τις καθημερινές τους πρακτικές. Ειδικότερα, το 26,7% των ειδικών αναφορών μαθησιακών στόχων της ενότητας των Μαθηματικών συμβάλλουν στην καλλιέργεια και αξιοποίηση της κριτικής σκέψης για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων. Στην κατεύθυνση αυτή, οι μαθησιακοί στόχοι αναφέρονται στη διαμόρφωση πλαισίων για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων όπου τα παιδιά επεξεργάζονται ομαδικά υποθέσεις, προβλέπουν και παρατηρούν δεδομένα προκειμένου να αναπτύξουν ικανότητες συλλογισμού, αυτονομίας και συλλογικής δράσης (Χρονάκη, 2012). Αντίστοιχα, το 16,5% των ειδικών αναφορών μαθησιακών στόχων στην ενότητα των Φυσικών Επιστημών αναδεικνύει τη σημασία της μύησης των μικρών παιδιών σε επιστημονικές μεθόδους και την αλληλεπίδρασή τους με ζωντανούς οργανισμούς και φυσικά φαινόμενα, ώστε να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία διατυπώνοντας προβλέψεις, κάνοντας υποθέσεις και υλοποιώντας έρευνες για ζητήματα που τους απασχολούν στην καθημερινότητά τους (Σιάτρας, 2016). Ομοίως, ο άξονας των επιστημονικών μεθόδων εμφανίζεται σε ποσοστό 20,5% στις ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων της ενότητας Τεχνολογία Κατασκευών. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η εν λόγω ενότητα του Π.Σ.Π.Ε. (ΙΕΠ, 2021) φαίνεται να αναφορά σε μαθησιακούς στόχους που συμβάλλουν στην

αξιοποίηση καθημερινών υλικών στην εκπαιδευτική διαδικασία για να μπορέσουν τα μικρά παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις αλλαγές στην καθημερινή τους ζωή.

Τέλος, από τον πίνακα 4 προκύπτει ότι ο άξονας των κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων παρουσιάζει τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης στις ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων του θεματικού πεδίου «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» του Π.Σ.Π.Ε. Συγκεκριμένα, στην ενότητα των Μαθηματικών μόλις το 5,8% των ειδικών αναφορών μαθησιακών στόχων φαίνεται να αφορά στην αλληλεπίδραση του μαθηματικού περιεχομένου με ευρύτερα κοινωνικά και επιστημονικά θέματα που διαπραγματεύονται τα μικρά παιδιά στην προσχολική εκπαίδευση (OECD, 2020). Παρόμοια, στην ενότητα των Φυσικών Επιστημών, η εμφάνιση του εν λόγω άξονα περιορίζεται στο 8,2%, όπου οι ειδικές αναφορές μαθησιακών στόχων ενισχύουν τη διαμόρφωση πλαισίων για τη συνεργατική δράση των παιδιών για την προστασία του περιβάλλοντος, μέσα από την καλλιέργεια της αντίληψης για την αλληλεξάρτηση ζωντανών και μη ζωντανών οργανισμών με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Tsevereni, 2015). Σε αντίθεση με τις προηγούμενες δύο θεματικές ενότητες, στην Τεχνολογία Κατασκευών το ποσοστό που αναφέρεται στα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα αφορά στο 20,5% των ειδικών αναφορών μαθησιακών στόχων, που εστιάζουν στην ομαδοσυνεργατική εργασία των μικρών παιδιών μέσω του χειρισμού καθημερινών υλικών και απλών μηχανών για τη βελτίωση της καθημερινότητά τους (Γέρου, 1988).

4. Συμπεράσματα

Στην εργασία διερευνήθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι του θεματικού πεδίου «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» του Π.Σ.Π.Ε. (ΙΕΠ, 2021). Η ανάλυση εστίασε στις θεματικές ενότητες Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας Κατασκευών και οι μαθησιακοί στόχοι αξιολογήθηκαν στη βάση τεσσάρων (4) αξόνων, που αφορούν στο εννοιολογικό περιεχόμενο (άξονας 1), τη φύση περιεχομένου (άξονας 2), τις επιστημονικές μεθόδους (άξονας 3) και τα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα (άξονας 4). Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι στους μαθησιακούς στόχους παρατηρείται αλληλεπίδραση μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού λόγου και του λόγου των καθημερινών πρακτικών εμπειριών. Επίσης, υποστηρίζεται ότι η αξιοποίηση του αφηρημένου ακαδημαϊκού λόγου στους μαθησιακούς στόχους του Π.Σ.Π.Ε. δίνει βαρύτητα στην οικοδόμηση εννοιολογικού περιεχομένου που δεν βρίσκεται σε συνάφεια με τις καθημερινές πρακτικές των μικρών παιδιών (Κουμαράς, 2017).

Στην έρευνα αναδείχθηκαν τρόποι με τους οποίους οι μαθησιακοί στόχοι του Π.Σ.Π.Ε. διαμορφώνουν μαθησιακές ταυτότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από την κατασκευή νοημάτων για τις ικανότητες που καλούνται να αναπτύξουν μέσα από τις θεματικές ενότητες Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας Κατασκευών (Chronaki, 2005, Chronaki & Stamou, 2007, Πεχτελίδης, 2015, Σιάτρας, 2013). Στην κατεύθυνση αυτή, η συμμετοχική εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

οικοδομείται σταδιακά μέσα από τη σταθερή ανάπτυξη των εμπειριών των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό, η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να αποκτήσει έναν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάδειξη της σπουδαιότητας ενός περιεχομένου στα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία Κατασκευών που δεν εδράζεται αποκλειστικά στην κατανόηση εννοιών και εξειδικευμένης ορολογίας, αλλά ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών με ένα περιεχόμενο που συμβάλλει στην οικοδόμηση της επιστημονικής νοοτροπίας (π.χ. επιφυλακτικότητα, ανοιχτό μυαλό, κριτική και δημιουργική σκέψη) σε όλα τα παιδιά για την καλλιέργεια της δημοκρατικής πολιτότητας (Freire, 2006).

Τέλος, όσον αφορά στην προοπτική εξέλιξης της έρευνας, υποστηρίζεται ότι υφίσταται ανάγκη να αναλυθούν τα υπόλοιπα θεματικά πεδία του Π.Σ.Π.Ε. («Παιδί και Επικοινωνία», «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία», «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση») με στόχο να μελετηθεί με μεγαλύτερη συστηματικότητα η αλληλεπίδραση του αφηρημένου ακαδημαϊκού λόγου και του λόγου των καθημερινών πρακτικών εμπειριών στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επίσης, θεωρείται σημαντικό η ανάλυση περιεχομένου των μαθησιακών στόχων του θεματικού πεδίου «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» του Π.Σ.Π.Ε. να συνδυαστεί ερευνητικά με την πιλοτική εφαρμογή του Π.Σ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πρακτική που αναμένεται να υλοποιηθεί τα σχολικά έτη 2020-2021 και 2021-2022, απ' όπου μπορούν να συλλεχθούν παιδαγωγικά τεκμήρια όσον αφορά στον προσανατολισμό του Π.Σ.Π.Ε. σε ικανότητες που αφορούν είτε στον αφηρημένο ακαδημαϊκό λόγο που προωθεί απαιτητικές έννοιες και εξειδικευμένες ορολογίες είτε στον λόγο των καθημερινών πρακτικών εμπειριών, με στόχο την ολόπλευρη εκπαίδευση των παιδιών για την ανάπτυξη της αυτονομίας, της αυτενέργειας και της συνεργασίας (Bell, 2009).

Βιβλιογραφία

- Aikenhead, G.S. (2006) *Science education for everyday life: Evidence-based practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Bazzul, J. (2012) Οι έννοιες του λόγου και της υποκειμενικότητας στη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων φυσικών επιστημών: Μια προσέγγιση με βάση το έργο του Michel Foucault. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, 40-41, 55-72.
- Bell, R. L. (2009) *Teaching the nature of science: Three critical questions (Best Practices in Science Education Monograph)*. Carmel, CA: National Geographic School Publishing.
- Brickhouse, N. (1994) "Bringing in the outsiders: Reshaping the sciences of the future". *Journal of Curriculum Studies*, 26(4), 401-416.
- Calabrese-Barton, A. (1998) Reframing 'science for all' through the politics of poverty. *Educational Policy*, 12(5), 525-541.

- Γέρου, Θ. (1988) *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Chronaki, A. (2005) Learning about 'learning identities' in the school arithmetic practice: The experience of two young minority Gypsy girls in the Greek context of education. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 61-74.
- Chronaki, A. & Stamou, A. (2007) Writing mathematics through dominant discourses: the case of a Greek school magazine. In D. Pitta-Pantazi & G. Philippou (Eds.), *Proceedings of the 5th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 22-26). Larnaca, Cyprus: University of Cyprus and ERME.
- Clements, H. D. & Sarama, J., (2009) *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. New York: Routledge.
- Γρόλλιος, Γ. (2005) *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006) *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.
- Dymoke, S. & Harrison, J. (Eds.) (2008) *Reflective teaching & learning*. London: SAGE Publications.
- Freire, P. (2006) *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Guerrero, G.R. & Torres-Olave, B. (2021) Scientific literacy and agency within the Chilean science curriculum: A critical discourse analysis. *The Curriculum Journal*. Advance online publication. doi: <https://doi.org/10.1002/curj.141>
- Harlen, W. (2001), The Assessment of Scientific Literacy in the OECD/PISA Project. *Studies in Science Education*, 36(2001), 79-104.
- Education. doi: <https://doi.org/10.7939/R3P727>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021) *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 13/01/2022 από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2011) *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε στις 14/01/2022 από <http://repository.edulll.gr/1528>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014) *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε στις 13/1/2022 από <http://repository.edulll.gr/1947>
- Κουκουρίδης, Α., Σιάτρας, Α., Πεχτελίδης, Ι. & Χρονάκη, Α. (2021) Μια κριτική διερεύνηση της εντατικοποίησης των προγραμμάτων σπουδών μαθηματικών και φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Θ. Θεόδωρος & Χ. Ζάγκος (Επιμ.), *Κοινωνία, πολιτική & εκπαίδευση: Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική: ερευνητικές τομές* (σσ. 357-369). Αθήνα: Πεδίο.
- Κουμαράς, Π. (2017) *Διδάσκοντας φυσική αύριο: Με στόχο την καλλιέργεια γνώσεων και ικανοτήτων για τη ζωή*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κουμαράς, Π., Πράμας, Χ. & Σταμπούλη, Μ. (2010) *Προγράμματα σπουδών φυσικών επιστημών στην κατεύθυνση γνώσεις και ικανότητες για τη ζωή* (τόμ. 1). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Lee, J. & Ginsburg, H., (2009) Early childhood teachers' misconceptions about mathematics education for young children in the United States, *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 37-45.
- Μιχαλοπούλου, Α. (2018) *Προσχολική εκπαίδευση: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ντήτριχ, Τ. (1983) *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του Σοβιετικού παιδαγωγού Π.Π. Μπλόνσκι* (μτφρ. Δ. Βεργίδης). Εκδόσεις: Ανδρομέδα.
- OECD (2020) *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: OECD Publishing.
- Παπανδρέου, Μ., Καμπεζά, Μ. & Βελλοπούλου, Α. (2014) Η ανίχνευση των ιδεών των παιδιών στο νηπιαγωγείο για αντικείμενα που σχετίζονται με τον φυσικό κόσμο: Τεχνικές και σημαντικές διαδικασίες. Στο Π. Καριώτογλου & Π. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Φυσικές επιστήμες και περιβάλλον στην προσχολική εκπαίδευση: Αναζητήσεις και προτάσεις* (σσ. 157-176). Αθήνα: Gutenberg.
- Πεχτελίδης, Γ. (2015) *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας* [eBook]. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε στις 13/01/2022 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4744>
- Πεχτελίδης, Γ. (2020) Κοινά και εκπαιδευτικός ανασχηματισμός. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 155, 9-38.
- Pechtelidis, I. (2021) A Criança como Ator Social / The child as a social actor. In C. Tomás, G. Trevisan, M.J.L. de Carvalho & N. Fernandes (eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais / Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives* (pp. 51-58). Braga: UMinho Editora.
- Πλακίτση, Κ. (2008) *Διδακτική των φυσικών επιστημών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Πατάκη.
- Σιάτρας, Α. (2013) *Πρόγραμμα σπουδών φυσικών επιστημών και κοινωνικός αποκλεισμός: Μια παιδαγωγική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 13/01/2022 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35536>
- Σιάτρας, Α. (2016) Επαναπροσδιορίζοντας την αριστεία στην εκπαίδευση: Από τη χαρισματικότητα και το ταλέντο στη διασφάλιση ισότιμων υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Στο Κ. Καρράς, Μ. Σακελλαρίου, Α. Πεδιαδίτης & Μ. Δρακάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική της χαράς, προς ένα αντισυμβατικό σχολείο (Pedagogy of happiness, towards an unconventional school)* (σσ. 353-368). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ/ΚΕΜΕΙΕΔΕ.

- Siatras, A. & Koumaras, P. (2013, April) "Science education as public and social wealth: The notion of citizenship from a European perspective". In D. Blades (Discussant), *Rethinking the citizen in science education: subjectivity, critical thinking, eco-justice, and equity*. Symposium conducted at 2013 International Conference of the American Educational Research Association, San Francisco, LA. Ανακτήθηκε στις 13/01/2022 από <https://eric.ed.gov/?id=ED543244>
- Tsevreñi, I. (2015) Children's social and spatial exclusion in the city: the need for an internal look. *International Journal for Critical Pedagogy*, 6(2), 149-167.
- Τσιάκαλος, Γ. (2008) *Αναλυτικό πρόγραμμα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Välijärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. (2007) *The Finnish success in PISA and some reasons behind it*, Finland: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- van den Heuvel-Panhuizen, M. & Drijvers, P. (2014) Realistic mathematics education. In: S. Lerman (ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 521-534). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Weck, H. (1989) Αξιολόγηση και βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μτφρ. Δ. Δασκαλάκης). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Westera, W. (2001) Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-78.
- Χαραλάμπους, Μ. (2010) *Οι ικανότητες-κλειδιά και η καλλιέργειά τους μέσω της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 13/01/2022 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/23486>
- Χρονάκη, Α. (2012) Η επίλυση αριθμητικών προβλημάτων ως τόπος παραγωγής ετερότητας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 137, 173-200.
- Yacoubian, H. (2012) *Towards a philosophically and a pedagogically reasonable Nature of Science curriculum*. Doctoral dissertation. University of Alberta, Department of Secondary. Ανακτήθηκε στις 13/01/2022 από <https://doi.org/10.7939/R3P727>

**ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΟΥ
ΠΑΙΔΙΟΥ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΤΑΘΜΟ ΣΤΗΝ
ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ**

**CONCERNS OF PARENTS REGARDING THEIR
CHILDREN'S TRANSITION FROM THE NURSERY
SCHOOL TO THE COMPULSORY EDUCATION
OF THE KINDERGARTEN**

Μαρία Σακελλαρίου
Καθηγήτρια
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
marisak@uoi.gr

Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου
Διδάκτορας
Παιδαγωγικό Τμήμα
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
rodoklia@yahoo.gr

Περίληψη

Ο Παιδικός σταθμός κατέχει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των παιδιών για την είσοδο τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση και την απόκτηση δεξιοτήτων. Στη μελέτη μας αυτή, θελήσαμε να ανιχνεύσουμε τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες των γονέων για το θέμα της μετάβασης των παιδιών από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο όσο και τις προσδοκίες τους για το νέο προσχολικό περιβάλλον. Ως βασικό εργαλείο για την καταγραφή των απόψεων των γονέων αναφορικά με το ζήτημα της μετάβασης επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη προκειμένου να συλλεχθούν έγκυρα δεδομένα και σε βάθος πληροφορίες για το προς διερεύνηση πρόβλημα. Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 55 οικογένειες από την Περιφερειακή Ενότητα της Ηπείρου. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, προέκυψε ως πρωταρχικός προβληματισμός των γονέων για τη μετάβαση του παιδιού του στο νηπιαγωγείο η προσαρμογή του στο νέο πλαίσιο και μετέπειτα η κοινωνικοποίηση του. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι οι γονείς έχουν υψηλές προσδοκίες από το νηπιαγωγείο καθώς αναμένουν την προετοιμασία των παιδιών τους για την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου μέσα από την προαγωγή βασικών εννοιών μάθησης. Όπως τεκμηριώνει η έρευνα η ευαισθητοποίηση και η ενεργητική συμμετοχή των οικογενειών στη διαδικασία της μετάβασης μπορεί να εξασφαλίσει ένα υγιές ξεκίνημα στην υποχρεωτική εκπαίδευση για το παιδί.

Λέξεις κλειδιά

Μετάβαση, Παιδικός Σταθμός, Νηπιαγωγείο, Ανησυχίες, Προσδοκίες.

Abstract

The nursery school plays an important role in preparing children for their entry into compulsory education and skills acquisition. The aim of our study was to detect parental concerns as to their children's transition from Nursery School to Kindergarten coupled with their expectations regarding preschool environment. As a basic instrument to record parental views on transition issues, semi-structured interview was opted so that valid data and thorough information be gathered concerning our study. Our research sample consisted of 55 families all from the Region of Epirus. Based on the findings of our research, the primary concern that occurred, with regards to the child's transition to the kindergarten, was -on the parents' side- the acclimation on the new context and the socialization. In addition, it was found that parents have high expectations of the kindergarten as they expect their children to prepare for the first grade of primary school through the promotion of basic learning concepts. According to the research, the awareness and active participation of families in the transition process can ensure a healthy start in compulsory education for the child.

Key words

Transition, Nursery School, Kindergarten, Concerns, Expectations.

0. Εισαγωγή

Μεταβάσεις συμβαίνουν τακτικά κατά τη διάρκεια ζωής των ατόμων. Μερικές από αυτές τις μεταβάσεις μπορεί να είναι μικρής έκτασης, φαινομενικά ασήμαντες και άλλες να καλύπτουν γεγονότα μεγάλου μεγέθους με σημαντικές συνέπειες για τους εμπλεκόμενους (McIntyre et al. 2010). Η μετάβαση του παιδιού στον Βρεφονηπιακό-Παιδικό Σταθμό και στο Νηπιαγωγείο αποτελεί κοινή εμπειρία για χιλιάδες παιδιά σε όλο τον κόσμο χωρίς να είναι η ίδια εμπειρία για όλα τα παιδιά (Αναγνωστοπούλου, 2017, Ames, Rojas & Portugal, 2010). Σηματοδοτεί ένα νέο και σημαντικό στάδιο εξέλιξης τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και της οικογένειάς του (Rosier & McDonald, 2011, Miller, 2015) και γι' αυτό θεωρείται μια από τις κρίσιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας (Pianta 2007). Προσδιορίζεται ως αγχωτική κατάσταση λόγω της ασυνέχειας που υπάρχει μεταξύ των πλαισίων, της οικογένειας, του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου (DeCaro & Worthman 2011, Gill, Winters & Friedman, 2006, McGettigan & Gray 2012, Pianta & Kraft-Sayre 2003, Rimm-Kaufman & Pianta 1999, Sakellariou et al., 2021, Wildenger et al., 2008).

Η ομαλή προσαρμογή, η ευημερία των παιδιών, η επιτυχημένη εξέλιξη και η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων της προσχολικής εμπειρίας (Brooker, 2016) εξαρτάται τόσο από την επικοινωνία και τη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ παιδιού, παιδικού σταθμού, νηπιαγωγείου, οικογένειας όσο και από την ύπαρξη συνέχειας από τον βρεφονηπιακό-παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο σε επίπεδο καθημερινών ρουτίνων, κανόνων, αγωγής και εκπαίδευσης (DeCaro & Worthman, 2011, McGettigan & Gray, 2012, Sakellariou

et al., 2021, Wildenger, McIntyre, Fiese & Eckert, 2008). Ο βρεφονηπιακός-παιδικός σταθμός και το νηπιαγωγείο, ως συνοδευτικοί στο νέο ταξίδι του παιδιού προς το σχολικό περιβάλλον, έχουν μεσολαβητικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού με στόχο να «παράσχουν ένα υγιές ξεκίνημα» (Αναγνωστοπούλου, 2017, Kagan & Neuman, 1998) που θα το υποβοηθήσουν να αποκτήσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του και θα ενισχύσουν την ετοιμότητα των μικρών παιδιών (Conyer, Reynolds & Qu, 2003). Αυτό επιτυγχάνεται τόσο από τη σύνδεση μεταξύ όλων των βαθμίδων αγωγής και εκπαίδευσης όσο και από την υιοθέτηση εκπαιδευτικών πολιτικών για την προσχολική εκπαίδευση (Sakellariou & Anagnostopoulou, 2020, Sakellariou et al., 2021). Τα υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα επιδρούν θετικά στη μάθηση, στην αλλαγή συμπεριφορών (McDermott, Rikoonb & Fantuzzo, 2016), στην ανάπτυξη μαθηματικών και γλωσσικών ικανοτήτων, (Fantuzzo, Gadsden & McDermott, 2011) στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και καθιστούν σημαντική τόσο τη διασφάλιση της παρεχόμενης ποιότητας της αγωγής και φροντίδας από τα προσχολικά κέντρα (Elliott, 2006, Hutchins, Sagggers & Frances, 2009, Sammons et al., 2007, Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004, Wise, da Silva, Webster & Sanson, 2005) όσο τη διασφάλιση μίας επιτυχημένης μετάβασης (Elliott, 2006) που θα τους επιτρέψει να προσαρμόζονται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2015)

Η μετάβαση του παιδιού από το τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο ταυτίζεται με τη σταδιακή ανάπτυξη της ανεξαρτησίας του (Davies, 2011) και προκαλεί στην οικογένεια ανάμεικτα συναισθήματα χαράς, προσμονής, άγχους ή ενοχής (Corsaro & Molinari, 2005, Kreider, 2002). Μερικοί γονείς βιώνουν την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο ως μια διαδικασία αποχωρισμού, απώλειας με έντονη ανησυχία για την ευτυχία και ασφάλεια του παιδιού, αισθάνονται απομονωμένοι ή ότι «μένουν εκτός» από τη διαδικασία (Dockett et al., 2011, Reidinger, 1997). (Bohan-Baker & Little, 2004), ανησυχούν αν το παιδί τους θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντος, αν θα κάνει φίλους, αν θα το αγαπούν, αν θα συμμετέχει και ακολουθεί τις οδηγίες της ομάδας (Αναγνωστοπούλου, 2017, Dockett et al., 2011, Giallo et al., 2010, Herbert, 1998).

Οι παραπάνω προβληματισμοί μπορεί να μειωθούν εάν οι οικογένειες έχουν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία της μετάβασης, καθοδήγηση και υποστήριξη για την αποσαφήνιση των δικών τους ανησυχιών ή πιθανόν δυσκολιών και πρακτικές για την αντιμετώπισή τους (Deyell-Gingold, 2008, Fowler, Schwartz, Atwater, 1991). Θα πρέπει να προετοιμαστούν οι ίδιες οι οικογένειες για τις νέες αλλαγές, να συνειδητοποιήσουν ότι το άγχος τους, οι ανησυχίες και ανασφάλειές τους μεταδίδονται άμεσα στο παιδί μέσω λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπουν με την εσωτερική τους στάση (Bohan-Baker & Little, 2004, DeCaro & Worthman, 2011, Griebel & Niesel, 2000, Sakellariou, Anagnostopoulou & Strati, 2020). Θα πρέπει πρώτα οι ίδιοι να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και στη συνέχεια να στηρίξουν το παιδί στην επικείμενη αλλαγή. Η συζήτηση για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τις ρουτίνες του νέου πλαισίου (Copland,

2000), η δημιουργία ρεαλιστικών προσδοκιών σχετικά με το νηπιαγωγείο, η γνωριμία με το νέο περιβάλλον και την παιδαγωγό, η εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό προσωπικό, η παρότρυνση αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά, η σταθερή και αποφασιστική συμπεριφορά, ο σεβασμός στους ατομικούς ρυθμούς ανάπτυξης του παιδιού, η ένδειξη αγάπης συμβάλλουν στη μείωση του άγχους του παιδιού, του προσδίδουν ασφάλεια, σιγουριά και αισιοδοξία και του επιτρέπουν να κάνει ευχάριστα το πρώτο βήμα στην προσχολική ζωή. (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2019, Caspe, Lopez & Chatrabhuti, 2015, Garrett, 2001).

Κοινή πεποίθηση των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι, ότι η μετάβαση είναι μια κρίσιμη περίοδος για το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρειάζονται κρατική και κοινοτική στήριξη καθώς και διαρκή επιμόρφωση για να υποστηρίξουν το παιδί και την οικογένειά του, να συνεργαστούν, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν ρεαλιστικά και ευέλικτα προγράμματα μετάβασης. Οι γονείς υποστηρίζουν ότι χρειάζονται ενημέρωση και προσανατολισμό προκειμένου να έχουν ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της μετάβασης και μαζί με τους εκπαιδευτικούς να εξασφαλίσουν ένα υγιές ξεκίνημα για το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες μπορούν να στηρίξουν τις μεταβάσεις των παιδιών, χρειάζονται όμως ουσιαστικές αλλαγές στην προσχολική εκπαίδευση προκειμένου να υπάρχει συνέχεια και επικοινωνιακή αλληλεπίδραση μεταξύ των θεσμών (Αναγνωστοπούλου, 2017).

Η παρούσα μελέτη θεωρεί τη μετάβαση τόσο ως μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία το παιδί μετακινείται από ένα πλαίσιο σε άλλο όσο και ως αλλαγή προσχολικής βαθμίδας, δηλαδή από τη μη υποχρεωτική φοίτηση του παιδικού σταθμού στη διετή υποχρεωτική εκπαίδευση του νηπιαγωγείου. Έχει ως στόχο να ανιχνεύσει τις ανησυχίες γονέων (N: 55) από την Περιφέρεια της Ηπείρου για το θέμα της μετάβασης των παιδιών από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο όσο και τις προσδοκίες τους για το νέο προσχολικό περιβάλλον. Συνάμα, να αναδείξει τις προϋποθέσεις της επιτυχημένης μετάβασης. Επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη ως βασικό εργαλείο για την καταγραφή των απόψεων των γονέων αναφορικά με το ζήτημα της μετάβασης προκειμένου να συλλεχθούν έγκυρα δεδομένα και σε βάθος πληροφορίες για το προς διερεύνηση πρόβλημα.

1. Μεθοδολογία

1.1. Ερευνητικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας: Συνέντευξη

Η συνέντευξη ως μια από τις ευρέως αναγνωρισμένες μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου περιλαμβάνει την παραγωγή στοιχείων μέσω της άμεσης προφορικής ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των ατόμων (Βάμβουκας, 2006, Cohen & Manion, 1994, Mason, 2003) και επιτρέπει την εμβάθυνση και συσχέτιση σύνθετων και δυσδιάκριτων στοιχείων ενός προβλήματος, καθώς μέσω αυτών τίθενται θέματα αντί να υποβάλλονται τυποποιημένες ερωτήσεις με πάγιες και σταθερές επιλογές (La Rossa & La Rossa, 1981, Kvale, 1996). Ση-

μαντικό σημείο της διερευνητικής μας μελέτης αποτέλεσε ο σχεδιασμός της συνέντευξης. Για τον ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό λάβαμε υπόψη μας τα ακόλουθα στάδια: το ερευνητικό πεδίο, σκοποί και στόχοι, θεωρητικό υπόβαθρο, ερευνητικά ερωτήματα, μέθοδοι παραγωγής ερευνητικού υλικού, δειγματοληψία, ζητήματα δεοντολογίας, μέθοδοι ανάλυσης και αναστοχασμός όπως προτείνονται από τους Ίσαρη και Πουρκός (2015).

Με βάση τις εμπειρίες και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για το ζήτημα της μετάβασης σχεδιάστηκε με προσοχή το δελτίο της συνέντευξης. Προηγήθηκε εκ των προτέρων η σχεδίαση των ερωτήσεων της συνέντευξης προκειμένου να διευκολυνθεί η συνομιλία μεταξύ της ερευνήτριας και των γονέων, ώστε να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους για τα ερευνητικά ερωτήματα χωρίς να απαιτείται πολύωρη συζήτηση, η οποία μπορεί να προκαλέσει κούραση και απροθυμία συμμετοχής τους σε ουσιαστικό διάλογο.

Για τον σχεδιασμό και διεξαγωγή της συνέντευξης λάβαμε υπόψη ορισμένα βασικά σημεία αναφορικά με τη μορφή και τον τύπο που θα έχει, με την επιλογή κατάλληλων ερωτήσεων και τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ερωτώντα και του ερωτώμενου. Συγκεκριμένα, ως προς τη μορφή της συνέντευξης επιλέχθηκε η άμεση, πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη, η οποία δημιουργεί μια αρμονική σχέση μεταξύ του ερωτώμενου και του συνεντευκτή Miller (1986) και ως προς τον τύπο επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ανοιχτού τύπου (semistructured interview), όπου η ερευνήτρια είναι ευέλικτη, ευαίσθητοποιημένη και υπεύθυνη για το περιεχόμενο, τη σειρά και διατύπωση των ερωτήσεων. Αναφορικά με την επιλογή των ερωτήσεων λάβαμε υπόψη τα τέσσερα κριτήρια των Guba & Lincoln (1981) οι ερωτήσεις να είναι αναγκαίες, να εστιάζονται στο θέμα και να σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, να μην είναι κατευθυντικές και να μην είναι ερωτήσεις προκατάληψης.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα στατιστικά αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις με τις οικογένειες σε θεματικές κατηγορίες τα οποία ερμηνεύουμε με την αυτολεξεί παράθεση αποσπασμάτων:

- Ποιες ανησυχίες είχατε σχετικά με το παιδί σας που θα πάει στο νηπιαγωγείο,
- Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για το νηπιαγωγείο,
- Τι σημαίνει για εσάς το παιδί μου είναι έτοιμο για το νηπιαγωγείο,

Σύμφωνα με τον Coolican (1990) «η τελική αναφορά των ποιοτικών ευρημάτων συνήθως περιλαμβάνει αυτολεξεί αποσπάσματα από τα λόγια συμμετεχόντων, που μεταφέρουν τον αναγνώστη στην πραγματικότητα της, υπό μελέτης, κατάστασης» (σσ. 235-236) και επιτρέπουν να διατηρηθεί η αυθεντικότητα στην παρουσίαση. Στην αρχή κάθε αποσπάματος σημειώνεται ο αύξων αριθμός της συνέντευξης, από την οποία προέρχεται.

1.2. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 55 οικογένειες από την Περιφέρεια της Ηπείρου. Συγκεκριμένα, 37 οικογένειες από το νομό Ιωαννίνων, 8 από το νομό Πρέβεζας, 5 από το

νομό Θεσπρωτίας και 5 από το νομό Άρτας. Όλες οι συνεντεύξεις (N: 55) πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα από Μάρτιο έως Ιούνιο του 2018.

1.3. Περιορισμοί της έρευνας

Η μελέτη περιορίστηκε σε οικογένειες μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής, της Περιφέρειας της Ηπείρου των οποίων τα παιδιά τους φοιτούσαν στον παιδικό σταθμό σε προ-νηπιακά τμήματα και επρόκειτο την επόμενη χρονιά να φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο. Τον περιορισμό αυτό τον θέσαμε επειδή αυτές οι οικογένειες είχαν την εμπειρία από τη μετάβαση του παιδιού τους στον παιδικό σταθμό και τις απασχολούσε και η φοίτηση του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο, καθώς την επόμενη σχολική χρονιά τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο. Επίσης, η χρονική διάρκεια της πραγματοποίησης των συνεντεύξεων καθορίστηκε σε τρεις μήνες από τον μήνα Μάρτιο έως τις αρχές του μήνα Ιουνίου καθώς πλησιάζει η περίοδος των εγγραφών και επομένως είναι περισσότεροι οι προβληματισμοί και πιθανόν πιο έντονοι οι ανησυχίες των οικογενειών. Κρίνουμε ότι θα ήταν δόκιμη η περαιτέρω διερεύνηση σε πανελλήνιο επίπεδο προκειμένου να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας με μεγαλύτερη ασφάλεια.

2. Παρουσίαση των απόψεων των οικογενειών για τη μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο

2.1. Προβληματισμοί των οικογενειών για τη μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα ερευνητικά μας αποτελέσματα που αφορούν τις απόψεις των γονέων και συγκεκριμένα τους προβληματισμούς τους για τη μετάβαση του παιδιού από τη μη υποχρεωτική εκπαίδευση, τον παιδικό σταθμό, στην υποχρεωτική διετή εκπαίδευση του νηπιαγωγείου. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 από το σύνολο των απαντήσεων (N: 81) που καταγράφηκαν το 42,0% αφορά την ανησυχία των γονέων για την προσαρμογή του παιδιού στο νέο πλαίσιο. Η συγκεκριμένη ανησυχία αναφέρθηκε από την πλειοψηφία (61,8%) των οικογενειών. Ακολουθεί η κοινωνικοποίηση (29,6%), για την οποία εκδήλωσε προβληματισμό το 43,6% των γονέων. Αξίζει να σημειωθεί πως το 23,6% των γονέων δεν έχει καμία ανησυχία και αναφέρθηκε σε ποσοστό 16,0%. Η χρονολογική ηλικία εισόδου του παιδιού στο νηπιαγωγείο προβληματίζει το 9,1% των γονέων και αναφέρθηκε από το 6,2% των οικογενειών. Μικρότερο είναι το ποσοστό των γονέων (3,6%) που ανησυχεί για την προαγωγή της αυτονομίας του παιδιού, είναι επιφυλακτικοί με την ασφάλεια των παιδιών στον χώρο του παιδικού σταθμού εκδηλώνοντας ανησυχία για πιθανά ατυχήματα αλλά και για την υγιεινή του, η οποία επιβεβαιώθηκε από το 2,5% των γονέων. Τέλος, ένας γονέας εκδήλωσε ανησυχία για την προετοιμασία του παιδιού του για την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου από το νηπιαγωγείο.

Πίνακας 1: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Ποιες ανησυχίες έχετε σχετικά με το παιδί σας που θα πάει στο νηπιαγωγείο,»

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Ανησυχία ^a	Προσαρμογή	34	42,0%	61,8%
	Χρονολογική ηλικία	5	6,2%	9,1%
	Κοινωνικοποίηση	24	29,6%	43,6%
	Προετοιμασία για την Α' δημοτικού	1	1,2%	1,8%
	Αυτονομία	2	2,5%	3,6%
	Ασφάλεια-Ατυχήματα-Υγιεινή	2	2,5%	3,6%
	Δεν έχω	13	16,0%	23,6%
Total		81	100,0%	147,3%
a. Dichotomy group tabulated at value 1.				

Τα ερευνητικά μας δεδομένα καταδεικνύουν ότι η μεγαλύτερη ανησυχία των γονέων είναι η ανταπόκριση του παιδιού στις προ-ακαδημαϊκές, κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές απαιτήσεις του νέου πλαισίου. Πως θα είναι ο αποχωρισμός του παιδιού από τους ίδιους και την προηγούμενη παιδαγωγό του, Πόσο θα διαρκέσει η περίοδος προσαρμογής στο νηπιαγωγείο, Είναι μερικά από τα ερωτήματα που φαίνεται να προβληματίζουν τους γονείς:

Σ41 «Όπως και για τον παιδικό έτσι και για το νηπιαγωγείο ανησυχώ για την προσαρμογή του», Σ45 «Με ανησυχεί που θα αλλάξει σχολικό περιβάλλον και σκέφτομαι πόσο εύκολη θα είναι η προσαρμογή του στο νηπιαγωγείο», Σ48 «Πόσο θα διαρκέσει η προσαρμογή του λόγω των νέων συνθηκών», Σ23 «Αν θα μπορέσει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα», Σ21 «...και στις επιπλέον απαιτήσεις του νηπιαγωγείου», Σ55 «... αν θα συμμετέχει στις δραστηριότητες που φαντάζομαι θα είναι διαφορετικές από του παιδικού σταθμού».

Σ7 «Οι ανησυχίες που έχω σχετικά με την είσοδό του στο νηπιαγωγείο είναι η είσοδό του σε ένα διαφορετικό περιβάλλον, με άλλη δασκάλα, με μεγαλύτερες ηλικίας παιδιά και με έναν χώρο που ο βαθμός δυσκολίας του είναι μεγαλύτερος», Σ37 «...νέοι εκπαιδευτικοί και φυσικά καινούρια παιδάκια», Σ24 «Πάλι ανησυχώ για... τη σχέση μεταξύ των παιδιών και την άμεση γνωριμία και καλή σχέση του παιδιού με τον παιδαγωγό», Σ50 «...και αν θα αποδεχθεί την καινούργια του δασκάλα», Σ15 «...καθώς αγαπάει πολύ την κυρία της στον παιδικό σταθμό».

Σ17 «Επειδή ήταν δύσκολη η προσαρμογή του στον παιδικό σταθμό ανηρωτιέμαι αν θα αντιμετωπίσει και στο νηπιαγωγείο το ίδιο πρόβλημα προσαρμογής καθώς θα βρεθεί σε ένα νέο περιβάλλον με νέα πρόσωπα», Σ51 «... πως θα προσαρμοστεί και πως θα αντιδράσει στο νέο περιβάλλον. Και φυσικά για την αλλαγή της παιδαγωγού», Σ49 «... ανησυχώ αν θα καθίσει ... αν θα κουράζεται γιατί θα είναι σε ολόήμερο και γενικά αν θα έχει θετική στάση για το νηπιαγωγείο».

Επίσης, οι γονείς ανησυχούν για την ένταξη του παιδιού στη νέα ομάδα, την αλληλεπίδρασή του με τους φίλους του από τον παιδικό σταθμό και τους καινούριους συμμαθητές του.

Σ22 «Ανησυχώ κυρίως για την κοινωνικότητα του και τη συνεργασία του με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς», Σ29 «αν θα έχει τους φίλους του από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο», Σ52 «...οι παρέες που θα κάνουν γιατί μάλλον στο νηπιαγωγείο που θα πάμε δε θα είναι κανένας φίλος τους από τον παιδικό σταθμό», Σ33 «...αν θα μπορέσει να παίξει και να συνεργάζεται με τους παλιούς και νέους του φίλους χωρίς συγκρούσεις», Σ31 «... αν συνεχίσει να έχει την όρεξη και τη θέληση που είχε και στον παιδικό σταθμό, αν θα συνεργάζεται με τη νέα ομάδα σεβόμενος τις αρχές και τους κανόνες της».

Αρκετοί είναι οι γονείς που φαίνεται να μην έχουν καμία ανησυχία για το νέο ξεκίνημα του παιδιού τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σ54 «Δεν έχω ανησυχίες γιατί πιστεύω ότι αφού δε δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα στον παιδικό τώρα που είναι πιο μεγάλο θα είναι πολύ πιο εύκολη η είσοδος του στο καινούριο σχολείο», Σ2 «Παρόλο που για τον παιδικό σταθμό είχα αρκετές ανησυχίες για το νηπιαγωγείο δεν έχω καμία γιατί γνωρίζω το προσωπικό του νηπιαγωγείου που θα πάει», Σ26 «... γιατί έχει προσαρμοστεί στον παιδικό σταθμό», Σ13 «...μεγάλωσε και πιστεύω ότι δε θα αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία», Σ43 «... είμαι σίγουρη ότι θα προσαρμοστεί μια χαρά έχει γίνει πολύ κοινωνικό και ευχάριστο παιδί».

Τέλος, ελάχιστοι είναι οι γονείς που προβληματίζονται αν είναι η κατάλληλη ηλικιακή στιγμή για την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο και ανησυχούν για την ασφάλεια του στη σχολική τάξη και αυλή, την ενίσχυση της αυτονομίας και προετοιμασία του για την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Σ3 «Θεωρώ ότι είναι μικρή να πάει στο νηπιαγωγείο γιατί έχει γεννηθεί τον Δεκέμβριο».

Σ1 «Ανησυχώ για την ασφάλεια του παιδιού στον εξωτερικό χώρο, στην αυλή την ώρα του διαλείμματος».

Σ14 «Πάλι ανησυχώ για την προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον, για τη σχέση τους με τη νέα εκπαιδευτικό, αλλά και για τη συμπεριφορά και την αυτονομία τους».

Σ44 «Αν θα ενταχθεί ομαλά στο νέο περιβάλλον και αν θα γίνει σωστά η προετοιμασία για το δημοτικό».

2.2. Προσδοκίες των οικογενειών από το νηπιαγωγείο

Σχετικά με τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο παρατηρούμε (πίνακας 2) ότι από το σύνολο των απαντήσεων (N: 92) που καταγράφηκαν το 32,6% αφορά την προετοιμασία του παιδιού για την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο και αναφέρθηκε από το 54.5% των γονέων. Το 19,6% των γονέων περιμένει το νηπιαγωγείο να προάγει

Πίνακας 2: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για το νηπιαγωγείο,»

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Προσδοκίες ^a	Προετοιμασία για Α δημοτικού	30	32,6%	54,5%
	Βασικές Έννοιες μάθησης	18	19,6%	32,7%
	Καλλιέργεια σκοπών αγωγής	7	7,6%	12,7%
	Θετική προσαρμογή	11	12,0%	20,0%
	Κοινωνικοποίηση	8	8,7%	14,5%
	Ασφάλεια-Ατυχήματα-Υγιεινή	1	1,1%	1,8%
	Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων	8	8,7%	14,5%
	Ανάπτυξη κλίσεων-ταλέντων	5	5,4%	9,1%
	Θετική προσέγγιση από την παιδαγωγό	2	2,2%	3,6%
	Το νηπιαγωγείο να είναι εξίσου καλό με τον παιδικό σταθμό	1	1,1%	1,8%
	Επαρκές διδακτικό προσωπικό	1	1,1%	1,8%
Total		92	100,0%	167,3%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

βασικές έννοιες μάθησης και το 12,0% να βοηθήσει το παιδί να έχει θετική προσαρμογή. Ένα ποσοστό (8,7%) των γονέων προσδοκά το νηπιαγωγείο να ενισχύσει τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού αλλά και τη βελτίωση και απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα μικρότερο ποσοστό θεωρεί το νηπιαγωγείο ως χώρο όπου καλλιεργούνται οι σκοποί της αγωγής (7,6%) και ενισχύονται και αναπτύσσονται οι κλίσεις και τα ταλέντα του παιδιού (5,4%). Επίσης, μικρό είναι το ποσοστό των γονέων (2,2%) που προσδοκά η νηπιαγωγός να προσεγγίσει θετικά το παιδί. Η ασφάλεια του παιδιού στον προσχολικό χώρο, η αντιμετώπιση των καθημερινών ατυχημάτων, η ατομική υγιεινή του παιδιού, η καθαριότητα του χώρου, το επαρκές εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς και η προσδοκία το νηπιαγωγείο να είναι εξίσου καλό με τον παιδικό σταθμό αναφέρθηκαν το κάθε ένα ξεχωριστά σε ποσοστό μεγέθους της τάξης του (1,1%).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της μελέτης συνηγορούν στη διαπίστωση ότι οι γονείς έχουν υψηλές προσδοκίες από το νέο προσχολικό περιβάλλον καθώς αναμένουν την προετοιμασία των παιδιών τους για την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου μέσα από την προαγωγή βασικών εννοιών μάθησης χωρίς το παιδί να χάσει την παιδικότητα και ανεμελιά του.

Σ28 «Από το νηπιαγωγείο περιμένω να πάρει τα κατάλληλα εφόδια για να προετοιμαστεί για την πρώτη δημοτικού» Σ23 «Να αποτελέσει ένα καλό προ-στάδιο για ομαλή μετάβαση στο δημοτικό» Σ39 «Να δώσει τα θεμέλια στο παιδί... δίνοντας του να καταλάβει σιγά σιγά ότι στο σχολείο πρέπει να μαθαίνουμε πολλά και ωραία πράγματα και όχι συνεχώς να παίζουμε» Σ34 «Να συνδυάσει τη μάθηση με το παιχνίδι και επίσης να προϊδεάσει το παιδί για τη μετέπειτα μετάβαση στο δημοτικό» Σ9 «...που έχει δυσκολέψει αρκετά».

Σ2 «...Το θεωρώ απαραίτητο», Σ48 «Προετοιμασία για το δημοτικό χωρίς υπερβολές για να μη βαρεθεί στην πρώτη δημοτικού», Σ50 «.. να περνάει όμορφα και δημιουργικά, να ανακαλύψει καινούρια πράγματα και να μάθει να μετράει, να αναγνωρίζει τα γράμματα...» Σ5 «...να προετοιμαστεί... με δραστηριότητες» Σ14 «... να μάθει να μαθαίνει, να συγκεντρώνεται στον χώρο της συζήτησης και της εργασίας...».

Σ7 «Από το νηπιαγωγείο έχω μεγαλύτερες προσδοκίες. Αρχικά για τη μάθηση του θα ήθελα να ξεκινήσει από το νηπιαγωγείο με δραστηριότητες που θα αφορούν χρώματα, σχήματα, αριθμούς αλλά και γράμματα», Σ18 «Να μάθει βασικά πράγματα, όπως αλφάβητο, αριθμούς τόσο να τα αναγνωρίζει όσο και να τα γράφει», Σ13 «Με ενδιαφέρει το παιδί μου να συμμετέχει στις δραστηριότητες, να μάθει να γράφει, να μετράει μέσα από την καθημερινότητα του νηπιαγωγείου...», Σ19 «Θα ήθελα το νηπιαγωγείο να δώσει στο παιδί ερεθίσματα για δημιουργική σκέψη», Σ27 «... θεωρώ σημαντική τη μάθηση για τη μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού μου», Σ29 «Η μάθηση και η απόκτηση γνώσεων ως σημαντικά εφόδια για τη σχολική του ζωή».

Επίσης, υψηλές είναι οι προσδοκίες των γονέων για την εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν τη θετική προσαρμογή του παιδιού προκειμένου να βελτιώσει και να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες, να υιοθετήσει καλούς τρόπους συμπεριφοράς, να αναδείξει τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τα ταλέντα του και να κοινωνικοποιηθεί.

Σ25 «Προσδοκώ να είναι ευκολότερη η προσαρμογή από ότι ήταν στον παιδικό σταθμό, να είναι καλύτερη η επαφή με τους συμμαθητές του και να είναι αντίστοιχη με τον παιδικό η αποδοχή της δασκάλας», Σ6 Να είναι το παιδί χαρούμενο...να μη χάσει απότομα τον νηπιακό χαρακτήρα..και να ασχολείται με το μαθησιακό κομμάτι», Σ51»Να είναι χαρούμενο και να έχει αυτοπεποίθηση», Σ50 «... να περνάει όμορφα και δημιουργικά...», Σ41 «Να μην κλαίει πηγαίνοντας το πρωί στο σχολείο, αλλά να θέλει με ευχαρίστηση να πηγαίνει».

Σ31 «Να μάθει να λειτουργεί με πρόγραμμα, να βάζει όρια, να σέβεται τους άλλους και να μοιράζεται», Σ54 «Να μάθει να υπακούει στο σύνολο και στους κανόνες μιας τάξης», Σ55 «...να γίνει ανεξάρτητο, να εκφράζει τις απόψεις, να υπακούει σε κανόνες, να κάθεται, να παρακολουθεί και να συγκεντρώνεται», Σ15 «...να αυτονομηθεί», Σ21 «... να αναπτύξει δεξιότητες και γενικότερα να εξελιχθεί».

Σ15 «...ευελπιστώ το παιδί να αποκτήσει τρόπους συμπεριφοράς...» Σ8 «Να υιοθετήσει το παιδί μου καλή συμπεριφορά», Σ42 «...περιμένω το παιδί μου... να έχει καλή διαγωγή...», Σ38 «Να αναπτυχτεί η σκέψη του παιδιού... να ωριμάσει η συμπεριφορά και το συναίσθημα του».

Σ36 «Να ενισχύσει τη δημιουργικότητα των παιδιών ώστε να ανακαλύψουν τα ταλέντα τους...» Σ46 «Να το βοηθήσει να ανακαλύψει τις δεξιότητες του, τις κλίσεις του...».

Σ32 «Να βοηθήσει το παιδί να ενταχθεί σε μια ομάδα, σε ένα κοινωνικό σύνολο...», Σ30 «Θεωρώ ότι στο νηπιαγωγείο το παιδί πρέπει να κοινωνικοποιηθεί και να ανεξαρτητοποιηθεί».

Ωστόσο, μέσα από τις μαρτυρίες των γονέων καταγράφεται η προσδοκία τους να υπάρχει επαρκές διδακτικό προσωπικό, ώστε το παιδί να ζει σε ένα ασφαλές και υγιεινό περιβάλλον, το οποίο θα είναι επάξιος συνεχιστής του παιδικού σταθμού.

Σ6 «...να υπάρχει διδακτικό προσωπικό...» Σ37 «Να το αγκαλιάσουν και να το βοηθήσουν να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον».

Σ47 «... η καθαριότητα, η προσοχή...».

Σ43 «Πιστεύω να είναι εξίσου καλό όπως ο παιδικός σταθμός».

2.3. Σχολική ετοιμότητα

Στην ερώτηση τι σημαίνει για εσάς το παιδί μου είναι έτοιμο για το νηπιαγωγείο (σχήμα 3), οι μαρτυρίες των γονέων επιβεβαιώνουν ότι η σχολική ετοιμότητα είναι το σύνολο της λειτουργικότητας ενός παιδιού τη στιγμή εισόδου του στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, δεν περιορίζεται στη χρονολογική ηλικία του παιδιού αλλά περιλαμβάνει τη σωματική, συναισθηματική, κοινωνική και νοητική του ανάπτυξη:

Σ49 «Όταν έχει θετική στάση για το νηπιαγωγείο», Σ45 «...είναι έτοιμο να αλλάξει σχολικό περιβάλλον, να γνωρίσει νέους φίλους», Σ28 «...θέλει να πάει ευχάριστα στο νέο σχολείο», Σ2 «Σημαίνει ότι μεγάλωσε... είναι έτοιμος για το νηπιαγωγείο γιατί και ο ίδιος... θέλει να πάει σε μεγάλο σχολείο», Σ36 «...το παιδί αποδέχεται πως θα πάει σε ένα νέο σχολείο και είναι δεκτικό στο να μάθει καινούρια πράγματα».

Σ27 «... σημαίνει ότι το παιδί έμαθε και πήρε στοιχεία στον παιδικό σταθμό και δε θα δυσκολευτεί στο νηπιαγωγείο», Σ46 «Έχει πάρει τις βασικές πρώτες γνώσεις από τον παιδικό σταθμό και θα τον βοηθήσουν να τις εξελίξει στο νηπιαγωγείο», Σ29 «Έχει εξοικειωθεί στην ομάδα του παιδικού και μπορεί να συμμετέχει κατάλληλα και στη νέα ομάδα του νηπιαγωγείου», Σ52 «... έχει κοινωνικοποιηθεί από τον παιδικό σταθμό και δεν αντιμετωπίζει νοητικά προβλήματα για ένταξη στο νηπιαγωγείο», Σ20 «...καταλαβαίνει τη διαφορά από τον παιδικό σταθμό», Σ23 «Αντιμετώπιση του νηπιαγωγείου ως συνέχεια του παιδικού σταθμού».

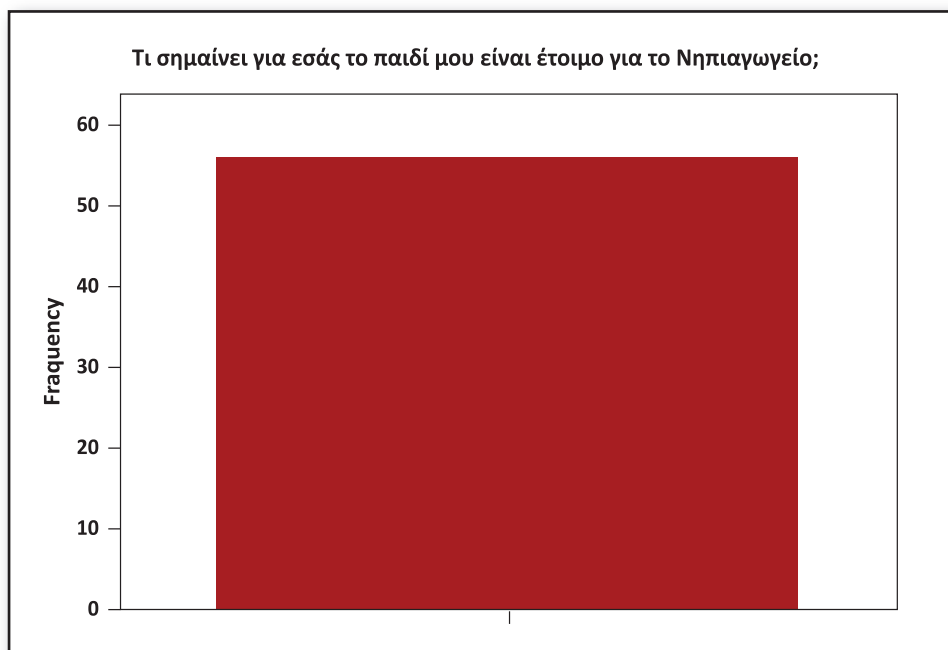
Σ32 «Είναι έτοιμο σε κοινωνικό, συναισθηματικό και μαθησιακό επίπεδο για την ηλικία του», Σ44 «Να ανταποκρίνεται συναισθηματικά, ψυχολογικά και νοητικά στα ερεθίσματα και στις δραστηριότητες του αναπτυξιακού σταδίου που βρίσκεται», Σ51 «...έχει θέληση και περιέργεια για το νέο περιβάλλον» Σ50 «...είναι έτοιμο περισσότερο ψυχολογικά... να αντιμετωπίσει ένα καινούριο περιβάλλον με άλλες απαιτήσεις», Σ54 «...μπορεί να ανταπεξέλθει στις νέες συνθήκες», Σ16 «Έχει την κατάλληλη ηλικία, είναι σωστά προετοιμασμένο για το νέο σχολικό περιβάλλον, την καινούρια εκπαιδευτικό και τις νέες συνθήκες που θα αντιμετωπίσει εκεί» Σ24 «... έχει αποκτήσει τις γνώσεις που πρέπει για την ηλικία του».

Σ19 «Κατέχει βασικές δεξιότητες, αποχωρίζεται εύκολα τους γονείς...», Σ34 «Είναι σε θέση να ενσωματωθεί στη νέα ομάδα και να ανταπεξέλθει στις νέες συνθήκες», Σ4 «... όταν παίζει κατάλληλα με τα παιδιά, ακούει την παιδαγωγό, σέβεται τους άλλους και τελειώνει τις εργασίες του». Σ38 «... συμμετέχει σε πιο πολύπλοκες δραστηριότητες και σε πιο συγκεκριμένο πρόγραμμα καθημερινότητας» Σ55 «...μπορεί να αναλαμβάνει κάποιες πρωτοβουλίες μόνο του δηλαδή να ετοιμάζεται για το σχολείο, να φτιάχνει

την τσάντα του... και να συμμετέχει σε δραστηριότητες πέρα από το παιχνίδι» Σ17 «... μπορεί να ακολουθήσει... τις οδηγίες της νηπιαγωγού και είναι σε θέση να αφομοιώσει καινούριες γνώσεις ώστε να είναι έτοιμο για την επόμενη βαθμίδα που θα είναι το δημοτικό σχολείο», Σ13 «...συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια χωρίς συγκρούσεις... και είναι υπομονετικό», Σ25 «... έχει αναπτύξει τον προφορικό του λόγο, έχει αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, μπορεί να συμμορφώνεται με κανόνες» Σ21 «... είναι έτοιμο να ακολουθεί τους κανόνες μιας ομάδας που τα όρια της είναι πιο αυστηρά από αυτά του παιδικού», Σ7 «...μαθαίνει να είναι κατά μια έννοια ανεξάρτητο, έχει αρχίσει να εισβάλλει στον κόσμο της μάθησης, έχει μεγαλώσει ώστε να μπορεί να κάνει μόνο του πολλά πράγματα, να σκέφτεται, να πράττει, να μαθαίνει, να γράφει, να κινείται πλέον μόνο του», Σ9 «...να είναι οριοθετημένο», Σ39 «...να είναι ανεξάρτητο, να αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα...», Σ11 «...ξέρει να μετράει, ξέρει την αλφαβήτα...»

Σ37 «Σημαίνει ότι ξέρει όσα είναι απαραίτητα για τη μετάβασή του. Επίσης σημαντικό είναι να κατανοεί πόσο σημαντικό είναι να αλλάζει χώρους και πρόσωπα», Σ33 «...δε φοβάται την αλλαγή, δεύτερον δεν αγχώνεται για το καινούριο περιβάλλον και τρίτον χαίρεται που θα κάνει καινούριους φίλους», Σ47 «Είναι έτοιμος να πάρει νέες γνώσεις και να προετοιμαστεί για το δημοτικό».

Σχήμα 3: «Σχολική ετοιμότητα»



3. Συμπερασματική συζήτηση

Η μετάβαση των παιδιών από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο αναγνωρίζεται ως σημαντική για όλους όσους εμπλέκονται με τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών. Η οικογένεια και μια καλά θεμελιωμένη συνεργασία μεταξύ των γονέων και του προσχολικού πλαισίου είναι καθοριστική για τις αναπτυξιακές εκβάσεις των παιδιών, την εκπαίδευσή τους, τη δημιουργία και την εφαρμογή προγραμμάτων μετάβασης προκειμένου να συμβάλουν στην αποτελεσματική έκβαση της προσαρμογής των παιδιών στο προσχολικό περιβάλλον.

«Αν θα μπορούσε να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα», Σ23 «...και στις επιπλέον απαιτήσεις του νηπιαγωγείου», Σ21 «Ανησυχώ κυρίως για την κοινωνικότητα του και τη συνεργασία του με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς», «Με άγχωνε η προσαρμογή του στο άγνωστο σχολικό περιβάλλον, τα ατυχήματα, η διατροφή» Σ29

Είναι μερικοί από τους προβληματισμούς των γονέων για το νέο ξεκίνημα του παιδιού στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι γονείς έχουν τις δικές τους ανησυχίες σχετικά με το πώς θα είναι η προσαρμογή του παιδιού τους στο νέο περιβάλλον μακριά από τους ίδιους αλλά και πώς οι ίδιοι θα διαχειριστούν τη νέα κατάσταση με την οποία έρχονται αντιμέτωποι. Φαίνεται να ανησυχούν για την προσαρμογή του παιδιού, για την ανταπόκρισή του στις προ-ακαδημαϊκές, κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές απαιτήσεις του νέου πλαισίου, την αλληλεπίδρασή του με τους φίλους του από τον παιδικό σταθμό και τους καινούριους συμμαθητές του. Αξίζει να σημειωθεί πως ένα σημαντικό ποσοστό γονέων δεν έχει καμία ανησυχία για το νέο ξεκίνημα του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια εναλλακτική ερμηνεία θα ήταν η απόκτηση θετικής εμπειρίας από τη μετάβαση του παιδιού του στον παιδικό σταθμό. Παρόμοια στην έρευνα των Wildenger και McIntyre (2011), οι γονείς αναφέρουν ελάχιστες ανησυχίες, οι οποίες σχετίζονται με την προσαρμογή του παιδιού στο νέο περιβάλλον και την επαφή με τον παιδαγωγό, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τον αποχωρισμό από τους γονείς, τα προβλήματα συμπεριφοράς και την τήρηση κανόνων και οδηγιών.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η σημασία της εμπλοκής της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης είναι καθοριστική για την αποτελεσματική της έκβαση (Σακελλαρίου, 2008, Caspe, Lopez & Chatrabhuti, 2015, DeCaro & Worthman, 2011, Kang, Horn & Palmer, 2016, La Paro, Kraft-Sayre & Pianta, 2003, McIntyre et al., 2007, Rimm-Kaufman & Pianta, 2004). Γι' αυτόν τον λόγο έχει δημιουργηθεί έντονο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη ποικίλων προγραμμάτων μετάβασης που στόχο έχουν τη συνεργασία μεταξύ των οικογενειών και των περιβαλλόντων μάθησης στο πλαίσιο της μετάβασης και της εκπαίδευσης των γονέων, ώστε α) να προετοιμάσουν το παιδί και τις οικογένειές τους για τις επερχόμενες αλλαγές, β) να εξοικειωθούν με το νέο περιβάλλον και γ) να αναπτύξουν σχέσεις με τα νέα άτομα που θα αναλάβουν την φροντίδα και αγωγή τους (Head Start, HIPPIY, Thrive in

Five, Care-Info Connect Child Care, Around About, Smooth Sailing into Kindergarten, Ready! Set! School!, The Kindergarten der Zukunft in Bayern-KiDZ, Parents as Partners).

Καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο προσχολικό περιβάλλον διαδραματίζει και ο τρόπος με τον οποίο ο βρεφονηπιακός ή παιδικός σταθμός θα βοηθήσει το παιδί να προσαρμοστεί (Sakellariou & Anagnostopoulou, 2020, Sakellariou et al., 2021). Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων αναγνωρίζει την αξία του παιδικού σταθμού στη διαδικασία της μετάβασης, καθώς πιστεύει ότι ο παιδικός σταθμός με τα μέτρα που λαμβάνει βοηθάει το παιδί να ενταχθεί ομαλά στο νέο περιβάλλον και να ξεπεράσει πιθανές δυσκολίες.

Σχετικά με τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο παρατηρούμε ότι οι γονείς επιθυμούν την προετοιμασία του παιδιού για την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο και προσδοκούν το νηπιαγωγείο να προάγει βασικές έννοιες μάθησης χωρίς το παιδί να χάσει την παιδικότητα και ανεμελιά του. Οι γονείς επιβεβαιώνουν ότι η σχολική ετοιμότητα είναι το σύνολο της λειτουργικότητας ενός παιδιού όταν εισέρχεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία δεν περιορίζεται στη χρονολογική του ηλικία αλλά περιλαμβάνει τη σωματική, συναισθηματική, κοινωνική και νοητική του ανάπτυξη. Τα παραπάνω ευρήματά μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι οι γονείς έχουν υψηλές προσδοκίες από το νηπιαγωγείο, καθώς θεωρούν σημαντική τη συμβολή τους στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού, στην εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν τη θετική προσαρμογή του προκειμένου να βελτιώσει και να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες και προ-ακαδημαϊκές ικανότητες, στην υιοθέτηση καλών τρόπων συμπεριφοράς, στην ανάδειξη των ενδιαφερόντων, κλίσεων, ταλέντων.

Οι εκπαιδευτικοί και οι αρμόδιοι για τη χάραξη πολιτικής πρέπει να κατανοήσουν τις συνέπειες των αλλαγών που βιώνουν τα παιδιά και οι οικογένειές τους κατά τη διάρκεια της μετάβασης και να προσφέρουν ένα προσχολικό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, φιλικό προς την οικογένεια και το παιδί, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει με αυτοπεποίθηση τις νέες εμπειρίες, τις νέες προκλήσεις, τις νέες αλλαγές καθώς μετακινείται από το ένα πλαίσιο στο άλλο, νιώθοντας ευτυχισμένο (Sakellariou & Anagnostopoulou, 2020, Sakellariou et al., 2021). Σύμφωνα με την Brooker (2016: 242) “όσοι υποστηρίζουμε τις μεταβάσεις, πρέπει να αναλάβουμε ευθύνη στο πεδίο της πρώιμης παιδικής ηλικίας”. Οφείλουμε να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα και να εργαστούμε για ένα σχολείο που λέει ναι στη ζωή, που πάει μπροστά. Ένα σχολείο που δε σιωπά και δεν παραιτείται (Freire, 2006), ένα σχολείο που δεν προετοιμάζει απλώς το παιδί αλλά αποτελεί μέρος της ζωής του, ένα σχολείο που ακούει το παιδί και μαθαίνει από αυτό (Malaguzzi, 2002).

Βιβλιογραφία

- Ames, P., Rojas, V. & Portugal, T. (2010) Continuity and respect for diversity: Strengthening early transitions in Peru. (Working Paper No. 56, Studies in Early Childhood Transitions). The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2017) *Η Μετάβαση του Παιδιού από το Οικογενειακό Περιβάλλον στον Παιδικό Σταθμό και το Νηπιαγωγείο: Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στη Διαδικασία Μετάβασης*. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διδακτορική Διατριβή.
- Βάμβουκας, Μ. (2006) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Bohan-Baker, M. & Little, P.M.D. (2004) *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Brooker, L. (2016) *Ομαλή Μετάβαση στην Προσχολική Ηλικία*. (Μ. Σακελλαρίου, Επιμ., Γ. Σκαρβέλη, Μτφρ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Caspe, M., Lopez, M.E. & Chattrabhuti, Ch. (2015) *Four Important Things to Know About the Transition to School*. Harvard Family Research Project.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989) *Research methods in education*. London: Routledge.
- Conyers, L. M., Reynolds, A. J. & Ou, S. R. (2003) The effect of early childhood intervention and subsequent special education services: Findings from the Chicago child-parent centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (1): 75-95.
- Coolican, H. (1990) *Research Methods and Statistics in Psychology*. London: Hodder and Stoughton.
- Copland, J. (2000) *Arthur: Feeling good about school, an activity booklet for parents*. Washington: Dept. of Education.
- Corsaro, W.A & Molinari, L. (2005) *I Compagni: Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School*. New York: Teachers College Press.
- Davies, D. (2011) *Child development: A practitioner's guide* (3rd ed.). New York: Guildford Press.
- DeCaro, J.A. & Worthman, C.M. (2011) Changing family routines at kindergarten entry predict biomarkers of parental stress. *International Journal of Behavioral Development*, 35 (5): 441-448.
- Deyell-Gingold, P (2006) Successful Transition to Kindergarten: The Role of Teachers & Parents. *Earlychildhood news*, 18 (3): 14-19.
- Dockett, S., Perry, B., Kearney, E., Hampshire, A., Mason, J. & Schmied, V. (2011) *Facilitating children's transition to school from families with complex support needs*. Albury:

- Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University.
- Elliott, A. (2006). *Early childhood education: Pathways to quality and equity for all children*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Fantuzzo, J.W., Gadsden, V.L. & McDermott, P.A. (2011) An integrated curriculum to improve mathematics, language, and literacy for Head Start children. *American Educational Research Journal*, 48, 763-793.
- Fowler, S.A., Schwartz, I. & Atwater, J. (1991) Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*, 58 (2): 136-145.
- Freire, P. (2006) *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (επιμ.) Τ. Λιάμπας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Garrett, D. (2001) *The transition to school. Factors which assist or inhibit children in their transition to school*. Unpublished Masters thesis. Institute of Early Childhood Macquarie University.
- Giallo R., Treyvaud, K., Matthews, J. & Kienhuis, M. (2010) Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10: 1-17.
- Gill, S., Winters, D. & Friedman, D.S. (2006) Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3): 213-227.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2000 August–September) *The children's voice in the complex transition into Kindergarten and school*. State Institute of Early Childhood Education and Research Munich, Germany. Paper presented at 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECERA) "Complexity, Diversity and Multiple Perspectives in Early Childhood Services", London.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1981) *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Herbert, 1998 Herbert, M. (1998) *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. (Ι.Ν. Παρασκευόπουλος, Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hutchins, T., Saggars, S. & Frances, K. (2009) Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services. *Australian Journal of Early Childhood*, 34 (1): 10-19.
- Ισάρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογή στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και βοηθήματα.
- Kagan, S.L. & Neuman. M.J. (1998) Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98 (4): 365-379.

- Kang, J., Horn, E.M. & Palmer, S. (2016) Influences of Family Involvement in Kindergarten Transition Activities on Children's Early School Adjustment. *Early Childhood Education Journal*, 1-12.
- Kreider, H. (2002) *Getting parents "ready" for kindergarten: The role of early childhood education*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Kvale, S. (1996) *Interviews: an introduction to qualitative research interviews*. London: SAGE Publications.
- La Paro, K.M., Kraft-Sayre, M. & Pianta, R.C. (2003) Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2): 147-158.
- La Rossa, A.R. & La Rossa, M.M. (1981) *Transition to Parenthood*. Beverly Hills: CA: Sage. London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Malaguzzi, L. (2002) Ιστορία, ιδεολογία και βασική φιλοσοφία. Στο C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Eds.), (Ε. Κουτσουβάνου, Εισ.-επιμ., Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ.), *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας* (σσ. 101-173). Αθήνα: Πατάκη.
- Mason, J. (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, Επιμ., Ε. Δημητριάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McDermott, P.A., Rikoonb, S.H. & Fantuzzo, J.W. (2016) Transition and protective agency of early childhood learning behaviors as portents of later school attendance and adjustment. *Journal of School Psychology*, 54: 59-75.
- McGettigan, I. & Gray, C. (2012) Perspectives on school readiness in rural Ireland: The experiences of parents and children. *International Journal of Early Years Education*, 20(1): 15-29.
- McIntyre, L.L., Eckert, T.L., Fiese, B.H., DiGennaro, F.D. & Wildenger, L.K. (2007) Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1): 83-88.
- McIntyre, L.L., Eckert, T.L., Fiese, B.H., DiGennaro Reed, F.D. & Wildenger, L.K. (2010) Family Concerns Surrounding Kindergarten Transition: A Comparison of Students in Special and General Education. *Early Childhood Education Journal*, 38 (4): 259-263.
- Miller, C.B. (1986) Family Research Methods. *Family studies - Text Series*, 4 (33). Beverly Hills: Sage Publications.
- Miller, K. (2015) The Transition to Kindergarten: How Families from Lower-Income Backgrounds Experienced the First Year. *Early Childhood Education Journal*, 43 (3): 213-221.
- Pianta, R.C. (2007) Early education in transition. In R. Pianta, M. Cox & K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 3-10). Baltimore, MD: Brookes Publishing.

- Pianta, R.C. & Kraft-Sayre, M. K. (2003) *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Riedinger, S. (1997) *Even Start: Facilitating transitions to kindergarten*. Dept. of Education: Washington,DC: Planning and Evaluation Service.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Pianta, R.C. (1999) Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28 (3): 426-438.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Pianta, R.C. (2004) *Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention*. Charlottesville, VA: National Institute on Early Childhood Development and Education.
- Rosier, K. & McDonald, M. (2011) Promoting positive education and care transitions for children. *CAFCA Resource sheet communities and families clearinghouse Australia*. Australian Institute of Family Studies, 1-13.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008) *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Sakellariou, M. & Anagnostopoulou, R. (2020) Transition program into compulsory education with emphasis on the enhancement of inter-personal relationships through the implementation of appropriate developmental practices during early childhood. *European Journal of Social Sciences Studies*, 5(4): 1-18. DOI: 10.46827/ejsss.v5i4.862
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. (2015) Παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση. Στο *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΜΕΡ –ΔΠΘ, «ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΠΟΛΙΤΕΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΕΙΦΟΡΟ ΜΕΛΛΟΝ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»*, Αλεξανδρούπολη, 16-18 Οκτωβρίου, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης www.omep2015.gr
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. (2019) Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό. *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Sakellariou, M., Anagnostopoulou, R. & Strati, P. (2020). Concerns and expectations of Greek parents regarding their children's transition from domestic environment to the Nursery school. *International Journal of current research*, 12(7), 12413-12420.
- Sakellariou, M., Anagnostopoulou, R., Strati, P. & Mitsi, P. (2021) *Developmentally appropriate transition practices: A successful transition for all children within the Greek school and preschool environments*. Berlin: Lambert Academic Publishing. ISBN: 978-620-4-20729-2

- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Garbbe, Y. (2007) *Effective Pre-School and Primary Education 3–11 Project (EPPE 3–11) influences on children’s attainment and progress in Key Stage 2: Cognitive outcomes in Year 5 full report* (Research Brief No: RB828). London: Institute of Education, University of London.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004) *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. London, UK: Institute of Education, University of London.
- Wildenger, L.K. & McIntyre, L.L. (2011) Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. *Journal of Child Family Studies*, 20 (4): 387-396.
- Wildenger, L.K., McIntyre, L.L., Fiese, B.H. & Eckert, T.L. (2008) Children’s daily routines during kindergarten transition. *Early Childhood Education Journal*, 36: 69-74.
- Wise, S., da Silva, L., Webster, E. & Sanson, A. (2005) *The efficacy of early childhood interventions*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Η 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 το 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 μούν 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 ιδίου 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.

Τερλεζής 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. Κουλουμπαρίση (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. Καΐλα & 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 δημοσίευτο 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

H 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 'πάν' 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 [online]. Available: journal. html
<http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [access date]

G) References to newspaper and magazine articles

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

H) References to official reports and documents

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an Additional Language*, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, www.Eurydice.org.

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

