



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1/2024

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
1/2024**



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: Σταύρου Δημήτριος, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

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

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

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

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) Ζομπανάκης Ανδρέας

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), Αναστασιάδης Παναγιώτης, Καλογιαννάκη Πέλλα

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση EPISAGO@edc.uoc.gr

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, Βάμβουκας Μιχάλης, Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη,

Μακράκης Βασίλειος, Αναστασιάδης Πέτρος, Βασιλάκη Ελένη

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

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

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

Tien-Hui, Chiang, University of Tainan, Zhengzhou University, China,

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

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

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

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

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

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

Καίλα Μαρία, Παν. Αιγαίου, Σκούρτου Ελένη, Παν. Αιγαίου, Δαμανάκης Μιχάλης, Παν. Κρήτης,

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

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

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

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

Καρράς Κων/νος, Παν. Κρήτης, Κοντογιάννη Διονυσία, Παν. Κρήτης,

Κουρκούτας Ηλίας, Παν. Κρήτης, Κωστούλα Νέλλη, Παν. Κρήτης, Μανωλίτσης Γεώργιος, Παν. Κρήτης,

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,

Φτερνιάτη Άννα, Παν. Πατρών, Χατζηδάκη Ασπασία, Παν. Κρήτης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: Σταύρου Δημήτριος

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

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

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

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

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

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

SECRETARY

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

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Προάγοντας τη Βιώσιμη Επαγγελματική Ανάπτυξη μέσω της Διά Βίου Μάθησης: Ευκαιρίες και Προκλήσεις για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των Νέων Promoting Sustainable Career Development Through Lifelong Learning: Opportunities and Challenges for the Career Guidance of Young People Κατερίνα Αργυροπούλου	7
2. Ο Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός και η Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών Educational Reflection and the Critical Incident Technique Ρεβέκα Βούλγαρη, Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, Σταυρούλα Καλδή, Κωνσταντίνα Τσώλη	25
3. Το Προφίλ των Πρωταγωνιστών του Εργασιακού Εκφοβισμού στην Εκπαίδευση - Συναισθήματα The Profile of the Protagonists of Workplace Bullying in Education - Emotions Ακριβούλα Γεράκη, Ελένη Καλλιτάκη	45
4. Mentoring μεταξύ Ομότιμων: Ανιχνεύοντας τις Αντιλήψεις Νεοδιοριστών Νηπιαγωγών Peer Mentoring: Discovering the Perceptions of Newly Appointed Kindergarten Άρτεμις Δαλμάτσου, Ελισάβετ Λαζαράκου	69
5. Ανίχνευση Μοτίβων Απτικής Διερεύνησης σε Άτομα με Αναπηρία Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες ή Τυφλοκώφωση Tracing Tactile Patterns in Students with Vision Disability and Multiple Disabilities or Deafblindness Μαρία Παπαζαφείρη, Βασίλειος Αργυρόπουλος	87
6. Οι Ποιοτικές Μέθοδοι στην Έρευνα Αξιολόγησης. Η Περίπτωση της Αξιολόγησης ενός Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Qualitative Methods and Evaluation Research. The Case of Evaluation of a Postgraduate Program Μιχάλης Χριστοδούλου, Ελένη Μαρία Κουϊμτζή	107
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	135
Guide for Authors	139

**ΠΡΟΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΝΕΩΝ**
**PROMOTING SUSTAINABLE CAREER DEVELOPMENT
THROUGH LIFELONG LEARNING: OPPORTUNITIES
AND CHALLENGES FOR THE CAREER GUIDANCE
OF YOUNG PEOPLE**

Κατερίνα Αργυροπούλου
Αν. Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΕΚΠΑ
kargirop@eds.uoa.gr

Περίληψη

Η προοπτική της βιωσιμότητας διαμορφώνει ένα νέο πεδίο έρευνας στον τομέα της επιστήμης της αειφορίας αναδεικνύοντας τη θετική προσέγγιση, την ανάπτυξη, την εξέλιξη την ευημερία και την αντιμετώπιση των προκλήσεων. Η βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη σηματοδοτεί τη συστημική οπτική και τη δυναμική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον με τέτοιο τρόπο, ώστε το άτομο να αυτορυθμίζεται και να εξελίσσεται. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η σχέση της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης με την ανάπτυξη συμπεριφορών διά βίου μάθησης για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας φοιτητών/τριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διά βίου μάθηση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα στο αειφόρο πρότυπο σταδιοδρομίας των νέων. Τα ευρήματα συζητούνται στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, ενώ προτείνεται ένα πλαίσιο συμβουλευτικής παρέμβασης.

Λέξεις κλειδιά

Βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη, διά βίου μάθηση, τριτοβάθμια εκπαίδευση, διαχείριση σταδιοδρομίας, επαγγελματικός προσανατολισμός.

Abstract

The sustainability perspective is shaping a new research field in sustainability science by highlighting the positive approach, the development, the evolution, the prosperity and the management of challenge. Sustainable career development suggest the systemic perspective and the dynamic interaction of the individual with the environment in such a way that the individual is self-regulated and evolves. This survey presents the relationship between sustainable career development and developing lifelong learning behaviours in career management of higher education students. The results of the research showed that lifelong learning is a predictor of a sustainable career pattern of young people. The findings are discussed in the context of career guidance and career counseling and a framework for counseling intervention is proposed.

Key words

Sustainable career development, lifelong learning, higher education students, career management, career guidance, counseling.

0. Εισαγωγή

Οι σύγχρονοι στόχοι του επαγγελματικού προσανατολισμού αναφέρονται τόσο στην παροχή κατάλληλης βοήθειας για την επιλογή τομέων σπουδών για τη διαχείριση της ακαδημαϊκής πορείας του ατόμου όσο και στην απόδοση νοήματος για τη διερεύνηση της σταδιοδρομίας του, την αίσθηση σκοπού και την εναρμόνιση του με/στο κοινωνικό σύνολο (Di Fabio & Blustein, 2016). Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, ο επαγγελματικός προσανατολισμός αποκτά πλέον, έναν χαρακτήρα ενδυνάμωσης, εκπαίδευσης και πρόληψης που επιτρέπει στο άτομο να είναι ενεργός συντελεστής στη διαχείριση της επαγγελματικής του διαδρομής στον σύγχρονο ταραχώδη εργασιακό κόσμο. Για το λόγο αυτό, οι άνθρωποι χρειάζεται να έχουν πρόσβαση σε πόρους σταδιοδρομίας, οι οποίοι προωθούν τη διορατικότητα και την αναστοχαστικότητα τους σχετικά με τον εαυτό και το περιβάλλον συμβάλλοντας ταυτόχρονα, στη συνεχιζόμενη αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό των δεξιοτήτων τους και των επαγγελματικών τους προσόντων (Savickas, 2011). Καθώς, πλέον, οι κοινωνίες διέπονται από μία ρευστότητα και η παρακολούθηση των εξελίξεων καθίσταται πρόκληση για όλους/ες, η επένδυση στους προσωπικούς πόρους και την ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας αναδεικνύεται ως μία σημαντική και ασφαλής προσωπική επιλογή. Κατά ανάλογο τρόπο, οι πόροι σταδιοδρομίας συνδράμουν στο γραμματισμό, επαναπροσανατολισμό και την ανάληψη πρωτοβουλιών στη διαβίωση μάθηση, προάγοντας την ενεργό συμμετοχή, την ατομική και συλλογική ευθύνη, τις κοινές αξίες και την ενδυνάμωση του ατόμου στην κοινωνία (ΕΟΠΠΕΠ, 2021).

Ειδικότερα, κατά τη νεανική περίοδο, όπου οι άνθρωποι επιδιώκουν να ασκούν περισσότερο έλεγχο στη ζωή τους αντιμετωπίζοντας πολλές προκλήσεις από την απειλή των

περιβαλλοντικών προβλημάτων δεν αρκεί μόνο η αυτογνωσία ή η επαγγελματική πληροφόρηση, αλλά και η συνειδητή αναγνώριση και αξιοποίηση των προσωπικών τους δυνάμεων ώστε να αντιμετωπίζουν τις πολλαπλές μεταβάσεις που ανοίγονται μπροστά τους και να απαντούν στο ερώτημα «ποιος είμαι και γιατί είναι σημαντική η σταδιοδρομία μου για εμένα» (Αργυροπούλου, 2022α).

Η βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη έχει τις ρίζες της στην Ψυχολογία της Αειφορίας και της Βιώσιμης Ανάπτυξης (Di Fabio, 2017), οι οποίες ενδυναμώνουν την ικανότητα των ατόμων να αξιοποιούν τους προσωπικούς τους πόρους και τις δυνάμεις τους για την αντιμετώπιση των συνεχιζόμενων κοινωνικών αλλαγών και των αντίστοιχων προκλήσεων. Κατά ανάλογο τρόπο, η ψυχολογία της βιωσιμότητας και της αειφόρου ανάπτυξης προσπαθεί να συμβάλει στη βιωσιμότητα και τη βιώσιμη ανάπτυξη κάθε νέου ανθρώπου, διευκολύνοντας την άνθηση των ταλέντων του, όχι μόνο σε διαπροσωπικό επίπεδο αλλά και σε ενδοπροσωπικό προς όφελος της κοινωνίας και της προόδου. Ως εκ τούτου, η βιώσιμη ανάπτυξη είναι συμβατή όχι μόνο με οικονομικούς στόχους, αλλά και με κοινωνικούς που συμβάλλουν στην ευημερία του ατόμου και της ευρύτερης κοινωνίας, ενώ συγκροτεί ένα διεπιστημονικό πλαίσιο προβληματισμού που εμπλέκει και τις κοινωνικές ή/και ανθρωπιστικές επιστήμες (Rosen, 2017).

Παρομοίως, η βιώσιμη ανάπτυξη στοχεύει να εφοδιάσει τους νέους ανθρώπους με τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν να προβληματίζονται σχετικά με τη βιωσιμότητα και να την ενστερνίζονται στην καθημερινή τους ζωή (Bianchi, et al., 2022). Επιπλέον, ενδυναμώνει το άτομο ώστε να καταστεί παράγοντας αλλαγής προκειμένου να διαμορφώσει μια ενεργό ζωή που συμβάλλει στην ανθρώπινη, δίκαιη και αειφόρο παγκόσμια ανάπτυξη (Guichard, 2018). Παράλληλα, η διά βίου μάθηση επιδιώκει να διατηρήσει την απασχολησιμότητα των ανθρώπων με την πάροδο του χρόνου δίνοντας προτεραιότητα στην κοινωνική ένταξη, την προσωπική ανάπτυξη και την ενεργή συμμετοχή (Dandara, 2014). Υπό το πρίσμα αυτό, η διά βίου μάθηση φαίνεται ότι συναρτάται με τους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης, καθώς ενισχύει την ικανότητα των ατόμων να αποκτούν νέες δεξιότητες και στάσεις, ενσωματώνοντας την εκπαίδευση και τη μάθηση σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων τους, ώστε να νοηματοδοτούν τον Εαυτό του ως ένα βιώσιμο σχέδιο (Μουράτογλου, Αργυροπούλου & Χαροκοπάκη 2022) που εστιάζει στη συνοχή, την κατεύθυνση, τη σημασία και την ένταξη.

1. Βιώσιμη Επαγγελματική Ανάπτυξη

Ως «βιωσιμότητα» νοείται η ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες (Report of the World Commission on Environment and Development, 1987). Η «βιωσιμότητα» περιγράφεται καλύτερα ως μακροπρόθεσμος στόχος, όπως η επίτευξη ενός πιο βιώσιμου κόσμου, ενώ η «βιώσιμη ανάπτυξη» αναφέρεται στις πολλές διεργασίες και οδούς που χρησιμοποιούνται για την τόνωση της ανάπτυξης ή την επίτευξη προόδου,

με βιώσιμους τρόπους (Μουράτογλου, 2023). Η «βιώσιμη σταδιοδρομία» σηματοδοτεί τη συστημική οπτική και τη δυναμική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον με τέτοιο τρόπο, ώστε το άτομο να αυτορυθμίζεται και να εξελίσσεται. (Αργυροπούλου, 2021). Υπό το πρίσμα αυτό, η «βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη» αναφέρεται σε μια διαχρονική, συνεχή, αναστοχαστική διαδικασία: α) εναρμόνισης των πολλαπλών υποκειμενικών μορφών ταυτότητας του ατόμου, β) προαγωγής της αυτογνωσίας του και της περιβαλλοντογνωσίας του, γ) ενίσχυσης της κοινωνικής του ευθύνης και των αυθεντικών του αξιών, καθώς και δ) προαγωγής της εξισορρόπησης των ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας, τόσο στη διερεύνηση των επαγγελματικών του αναζητήσεων όσο και στον προσανατολισμό που επιθυμεί να έχει στη ζωή του (Αργυροπούλου, Μουράτογλου, Μικεδάκη & Χαροκοπάκη 2020· Argyropoulou, Mouratoglou, Antoniou, Mikedaki & Charokoraki, 2020). Συγκεκριμένα, οι πολλαπλές υποκειμενικές μορφές ταυτότητας αναφέρονται στους επιμέρους ρόλους που αναλαμβάνει το άτομο και που, ως αποτέλεσμα, επηρεάζουν τα σχέδια ζωής και σταδιοδρομίας του (Guichard, 2009). Η ενέργεια αυτή σχετίζεται με τις αξίες του, τις διαπροσωπικές του σχέσεις, τις επιδράσεις που δέχεται από ποικίλους διαπλεκόμενους παράγοντες (ατομικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, περιβαλλοντικούς κτλ.) αλλά και το πώς βλέπει το μέλλον του, ιδιαίτερα σε μια εποχή συνεχών μεταβολών, όπως είναι η παρούσα (Κασσωτάκης, 2014).

Η αυτογνωσία και η περιβαλλοντογνωσία συμβάλλουν στην ικανότητα διαχείρισης σύνθετων προβλημάτων και αποφάσεων, με την οποία το άτομο καλείται να ανταποκριθεί στις προσωπικές του ανάγκες, βάσει των προσωπικών και επαγγελματικών του αξιών, του προσωπικού νοήματος και του σκοπού ζωής που έχει προσδιορίσει. Ως εκ τούτου, η εικόνα που διαμορφώνει ο καθένας για την πραγματικότητα διαφέρει από εκείνη του άλλου, διαφοροποίηση που αντανακλάται και στην υποκειμενική «κατασκευή» της αντίληψης του καθενός για τη σταδιοδρομία του.

Επιπλέον, η έννοια της κοινωνικής ευθύνης αναδεικνύει τη συνειδητοποίηση της προσωπικής ευθύνης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο, ενώ οι αυθεντικές αξίες συνδέονται με την κατασκευή αυθεντικών νοημάτων και τη σημασία του σκοπού για τα άτομα και τις κοινωνίες. Ο σκοπός θεωρείται μια μακροπρόθεσμη και μακρινή πρόθεση να επιτύχει κανείς σημαντικούς στόχους για τον εαυτό του, αλλά και για τον ευρύτερο κόσμο (Damon, Menon & Bronk, 2003). Παρέχει μια αίσθηση διέγερσης και μόνιμης κατεύθυνσης, ενώ περιγράφεται ως η μέγιστη πηγή κινήτρων, η οποία δεν αποτελεί μόνο μέρος της προσωπικής μας αναζήτησης, αλλά αναδεικνύεται μέσω της στοχοθέτησης και της επιθυμίας μας να συμβάλλουμε με τέτοιο τρόπο στην προσωπική και επαγγελματική μας ζωή προκειμένου να συνεισφέρουμε σε έναν καλύτερο κόσμο με μια ευρύτερη έννοια (Di Fabio & Kenny, 2019). Για παράδειγμα, άτομα με έναν προσανατολισμό που ξεπερνάει τον Εαυτό, είναι περισσότερα ανοικτά, έχουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή και διαθέτουν περισσότερο ανθρωπιστικές τάσεις/κλίσεις (Bronk & Finch, 2010), γεγονός που ευνοεί τη διαμόρφωση στόχων με κοινωνικό περιεχόμενο.

Τέλος, η *εξισορρόπηση ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας* περιγράφει την αρμονική και ολοκληρωμένη ενσωμάτωση της εργασίας και του χρόνου εκτός αυτής, έτσι ώστε το άτομο να μπορεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του σε όλους τους τομείς της ζωής του, στους οποίους παίζει τον δικό του ρόλο (Argyrouliou, 2022). Σύμφωνα με τα παραπάνω ο επαγγελματικός προσανατολισμός ενθαρρύνει την υποβοήθηση του ατόμου ώστε να αναγνωρίζει ότι αναπτύσσεται, προσωπικά και επαγγελματικά, επιδιώκοντας να μεγιστοποιήσει το δυναμικό του, να αποδίδει μεγαλύτερη αξία στην επαγγελματική του διαδρομή και να προωθεί την ισορροπία ανάμεσα στο «εγώ» και το «εμείς», τους «ανθρώπους» και τον «κόσμο», δηλαδή, μεταξύ ατομικών προσδοκιών και κοινωνικών ή και παγκόσμιων αναγκών (Αργυροπούλου, 2021).

2. Δια Βίου Μάθηση και Βιώσιμη Επαγγελματική Ανάπτυξη

Η δια βίου μάθηση περιέχει όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής, οι οποίες αποσκοπούν στην απόκτηση και στην καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου (Ρεντίφης, 2020). Πρόκειται για ένα ευρύ φάσμα μάθησης με τρεις μορφές: την επίσημη, την ανεπίσημη και τη μη επίσημη. Η επίσημη μορφή αφορά στη μάθηση που αποκτάται εντός ενός οργανωμένου και δομημένου πλαισίου και μπορεί να αναγνωριστεί με τυπικό τρόπο, όπως με την κατοχή ενός διπλώματος/πιστοποιητικού κατάρτισης. Η ανεπίσημη μορφή αφορά στη μάθηση που αποκτάται μέσω καθημερινών δραστηριοτήτων σχετικών με την εργασία, την οικογένεια ή τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Τέλος, η μη επίσημη μορφή αφορά στη μάθηση που αποκτάται μέσω δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν λειτουργούν κυριολεκτικά, ως εμπειρίες μάθησης αλλά την εμπεριέχουν (Tissot, 2004). Τα παραπάνω καθιστούν κατανοητό ότι η δια βίου μάθηση απεικονίζει περισσότερο μια ολιστική, σχετικά με την εκπαίδευση, άποψη και μπορεί να λάβει αρκετές μορφές μέσα από πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα. Συνιστά περισσότερο μία υποχρέωση όλων μας σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας καθιστώντας το άτομο περισσότερο υπεύθυνο στην ανάληψη δράσης για την πλοήγησή του σε ένα κόσμο εργασίας περισσότερο επισφαλής με στόχο τη μακρόχρονη ανάπτυξη της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής του πορείας (Αργυροπούλου & Λορέντζος, 2021).

Ως εκ τούτου, η δια βίου μάθηση αποτελεί συστατικό στοιχείο της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου, καθώς ενισχύει την ικανότητα του να καθοδηγεί τη μάθησή του καθόλη τη διάρκεια της ζωής του με μεταγνωστικές διεργασίες (Κασιμάτη, 2020). Οι διεργασίες αυτές συνδέονται με ένα πλήθος επιμέρους δεξιοτήτων, όπως είναι η στοχοθέτηση και ο σχεδιασμός, η εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων, η αυτο-παρακίνηση, η διαχείριση πληροφορίας και οι προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές (Kirby et al., 2010). Μέσω των δεξιοτήτων αυτών ενισχύεται η διασφάλιση της βιώσιμης εξέλιξης

της σταδιοδρομίας, καθώς λειτουργούν ως κινητήριοι μηχανισμοί στην εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία του ατόμου στο πέρασμα του χρόνου. Μια θετική συμπεριφορά βιώσιμης ανάπτυξης περιλαμβάνει την εξασφάλιση κινήτρων και αυτοπεποίθησης για τη συστηματική και επιτυχή επιδίωξη για μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Η επιθυμία εφαρμογής προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών της ζωής και η περιέργεια για την αναζήτηση νέων ευκαιριών μάθησης και εφαρμογής των γνώσεων σε ποικίλα πλαίσια που καλύπτουν όλο το φάσμα της ζωής αποτελούν συστατικά στοιχεία μιας θετικής στάσης απέναντι στον εαυτό και το κοινωνικό σύνολο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Η βιώσιμη σταδιοδρομία, λοιπόν, ενισχύεται από την αξιοποίηση συμπεριφορών και στάσεων διά βίου μάθησης, καθώς ενδυναμώνεται η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται καλύτερα τις γνωστικές του δεξιότητες, αλλά και να κατασκευάζει νέες με στόχο τη βελτίωση του τρόπου διαχείρισης της ζωής του, με προσανατολισμό προς το μέλλον και με γνώμονα την κοινωνική του εναρμόνιση. Η αντίληψη αυτή εισηγείται τη σημασία των συμπεριφορών και στάσεων διά βίου μάθησης για τη διαμόρφωση της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου το άτομο να κατασκευάζει μια συνεχιζόμενη επαγγελματική αυτο-αντίληψη, να αναπτύσσει αναστοχασμό και να διαμορφώνει μια νοοτροπία ανάπτυξης, να καλλιεργεί γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των παγκόσμιων προκλήσεων και να οραματίζεται το μέλλον μέσα από μια ενδοπροσωπική και διαπροσωπική διαδικασία προς όφελος της κοινωνίας, γεγονός που ευνοεί την ανάπτυξη επαγγελματικών στόχων με κοινωνικό περιεχόμενο (Rossier, et al., 2020).

Καθώς, ο επαγγελματικός προσανατολισμός εστιάζεται πλέον, στην καλλιέργεια και αξιοποίηση προσωπικών πόρων και δυνατοτήτων, στην απόκτηση νέων γνώσεων, στη μείωση του εύρους των συστημικών εμποδίων κατά την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας και στην ενδυνάμωση των ανθρώπων με τα κατάλληλα εφόδια, προκειμένου να επιβιώνουν και να επιτυγχάνουν σε πολλαπλά εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα (Αργυροπούλου, 2022α) η ανάπτυξη συμπεριφορών και στάσεων διά βίου μάθησης φαίνεται ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συμβουλευτική πρακτική για την ανάπτυξη του αειφόρου προτύπου σταδιοδρομίας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το εννοιολογικό περιεχόμενο του επαγγελματικού προσανατολισμού μεταβάλλεται και επεκτείνεται δημιουργώντας ένα πρωτοποριακό πλαίσιο παρέμβασης που επιδιώκει να εξασφαλίσει στους νέους μέσω της συνεχούς μάθησης, της αναθεώρησης στάσεων και αντιλήψεων και της αξιοποίησης δεξιοτήτων την άνθηση στη σταδιοδρομία (δηλαδή, τι είναι αυτό που κάνει τη ζωή και τη σταδιοδρομία να έχει νόημα και ουσία, ευτυχία και ευημερία) (De Vos, Vander Heijden & Akkermans, 2020).

3.1. Σκοπός και υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Με βάση τη σημασία των ανωτέρω παρατηρήσεων για το επιστημονικό πεδίο του επαγγελματικού προσανατολισμού, κρίθηκε αναγκαίο να αξιολογηθούν στην παρούσα έρευνα η βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη σε σχέση με την ανάπτυξη συμπεριφορών διά βίου

μάθησης για τη διερεύνηση και το σχεδιασμό σταδιοδρομίας των νέων. Το θέμα της έρευνας επιλέχθηκε λόγω της πρωτοτυπίας του αλλά και για να καλύψει το σχετικό κενό στην υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης συμπεριφορών διά βίου μάθησης σε σχέση με τη διαχείριση σταδιοδρομίας φοιτητών/τριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα κύρια διερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που συνθέτουν τη βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών/τριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που συνθέτουν τη διά βίου μάθηση των φοιτητών/τριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;
3. Πώς διαφοροποιείται η βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη υπό την επίδραση δημογραφικών μεταβλητών;
4. Πώς διαφοροποιείται η διά βίου μάθηση υπό την επίδραση δημογραφικών μεταβλητών;
5. Υπάρχει συνάφεια μεταξύ της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης και της δια βίου μάθησης;
6. Κατά πόσο η διά βίου μάθηση (ανεξάρτητη μεταβλητή) μπορεί να επηρεάσει το βαθμό της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης (εξαρτημένη μεταβλητή);

3.2. Μεθοδολογία

3.2.1. Δείγμα – διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 185 προπτυχιακών φοιτητών/τριών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που φοιτούν σε Τμήμα Ανθρωπιστικών/Κοινωνικών Επιστημών στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ως προς το φύλο, συμμετείχαν 125 (68,1%) γυναίκες και 60 (31,9%) άνδρες. Το εύρος της ηλικίας ήταν 18-25 έτη. Ως προς την κατάσταση απασχόλησης, το 51,9% ήταν εργαζόμενοι, ενώ το 48,1% άνεργοι. Η σημερινή γενιά, η οποία φοιτά στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν την πιο ποικιλόμορφη και πολυπολιτισμική γενιά. Πρόκειται για τη μοναδική γενιά που δεν γνώρισε ζωή εκτός ψηφιακής τεχνολογίας, ενώ σηματοδοτείται από την οικονομική κρίση της δεκαετίας του 2010, την πανδημία Covid-19 και την εν εξελίξει ενεργειακή/ περιβαλλοντική κρίση (Βρεττού, 2023).

Η έρευνα διεξήχθη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023. Έγινε ομαδική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-class, ενώ εστάλησαν ακριβείς οδηγίες για τον σκοπό της έρευνας, την προαιρετική συμμετοχή και την τήρηση της ανωνυμίας. Η διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν περίπου 10'.

3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

3.3.1. Βιώσιμη Επαγγελματική Ανάπτυξη. Για τη μέτρηση της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης (KBEA) (Μουράτογλου, Αργυροπούλου & Χαροκοπάκη, 2022). Η κλίμακα αποτελείται από 25 προτάσεις που βαθμολογούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που εκτείνεται από το 1 («διαφωνώ απόλυτα») έως το 5 («συμφωνώ απόλυτα»). Η κλίμακα αποτελείται από τρεις διαστάσεις: η πρώτη αξιολογεί τη *διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας* (αντιπροσωπεύει την ικανότητα του ατόμου να «πλοηγείται» με ευελιξία στην επαγγελματική του πορεία και να διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τη ζωή/σταδιοδρομία του) (12 προτάσεις, όπως “Αντισταθμίζω τη σημασία των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας στην αλληλεπίδραση μου με το περιβάλλον”), η δεύτερη τα *μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας* (αναφέρονται κυρίως στην αυτογνωσία όσον αφορά τα συναισθήματα, τις αξίες, τις ανάγκες, τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες, καθώς και τους ρόλους και τις προτεραιότητες του ατόμου στη ζωή) (5 προτάσεις, όπως “Γνωρίζω πως θα σχεδιάσω τη σταδιοδρομία μου προκειμένου να δώσω νόημα, κατεύθυνση και σκοπό στη ζωή μου”) και η τρίτη την *επίγνωση ταυτότητας* (αντιπροσωπεύει την ικανότητα του ατόμου να προσδιορίζει τα μελλοντικά του σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας) (8 προτάσεις, όπως “Γνωρίζω καλά τις προτεραιότητες στη ζωή μου”). Κατά τη βαθμολόγηση της κλίμακας υπολογίζεται το άθροισμα των επιμέρους απαντήσεων. Προηγούμενες αναλύσεις μέσω διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων (Αργυροπούλου, 2021) κατέδειξαν καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, και εγκυρότητα εννοιολογικής δομής της εν λόγω κλίμακας. Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας (Cronbach’s α) ήταν 0,95 συνολικά, 0,92 για τη διάσταση Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας, 0,93 για τη διάσταση μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας και 0,87 για τη διάσταση επίγνωση ταυτότητας.

3.3.2. Κλίμακα Διά Βίου Μάθησης. Για τη μέτρηση της διά βίου μάθησης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Διά Βίου Μάθησης (Lifelong Learning Scale (LLS), Kirby et al., 2010), η οποία μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Κατερίνα Αργυροπούλου και Αριστείδη Λορέντζο (2023). Η κλίμακα αποτελείται από δεκατέσσερις προτάσεις που βαθμολογούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που εκτείνεται από το 1 («διαφωνώ απόλυτα») έως το 5 («συμφωνώ απόλυτα») και από πέντε διαστάσεις: (α) τη *στοχοθεσία* (5 προτάσεις, όπως “Θεωρώ ότι είμαι αυτό-παρακινούμενος εκπαιδευόμενος”), (β) την *εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων* (3 προτάσεις, όπως “Προσπαθώ να συνδέσω την ακαδημαϊκή γνώση με πρακτικά θέματα”), (γ) την *αυτο-παρακίνηση και αξιολόγηση* (2 προτάσεις, όπως “Αισθάνομαι ότι άλλοι είναι σε καλύτερη θέση από εμένα να αξιολογήσουν την επιτυχία μου ως εκπαιδευόμενος”), (δ) την *Εύρεση πληροφοριών* (1 πρόταση, όπως “Το βρίσκω δύσκολο να εντοπίζω πληροφορίες όταν τις χρειάζομαι”) και (ε) *προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές* (3 προτάσεις, όπως “Μπορώ να αντιμετωπίζω κάτι μη αναμενόμενο και να επιλύω προβλήματα καθώς εμφανίζονται”). Κατά τη

βαθμολόγηση της κλίμακας υπολογίζεται το άθροισμα των επιμέρους απαντήσεων. Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας (Cronbach's α) κυμάνθηκε από 0,77 έως 0,83, ενώ ο συνολικός δείκτης ήταν 0,75.

3.3.3. Διαχείριση σταδιοδρομίας. Δύο ερωτήσεις αξιολογούσαν τη διαχείριση σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών: (α) η επίδραση της πανδημίας στα προσωπικά και επαγγελματικά σχέδια, (β) η πεποίθηση διαχείρισης και άλλων κρίσεων στο μέλλον. Οι εν λόγω ερωτήσεις επιδέχονταν διχοτομική απάντηση (NAI/ OXI).

3.3.4. Δημογραφικά-ατομικά στοιχεία. Κατασκευάστηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ατομικών-δημογραφικών στοιχείων που περιλάμβανε ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία, το έτος φοίτησης και την κατάσταση απασχόλησης.

Στα αποτελέσματα που ακολουθούν παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των παραγόντων των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν κάθε φορά και διερευνάται η στατιστική επίδραση ανεξάρτητων (δημογραφικών) μεταβλητών μεμονωμένα (κύριες επιδράσεις) και συνδυαστικά (αλληλεπιδράσεις). Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων ελέγχθηκε με τον συντελεστή α του Cronbach. Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ ομάδων του δείγματος έγινε με απλές αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA). Η συσχέτιση μεταξύ αριθμητικών διμεταβλητών έγινε με τη χρήση του δείκτη συνάφειας r του Pearson, για τη συσχέτιση μεταξύ κατηγορικών διμεταβλητών εφαρμόστηκε το κριτήριο χ^2 , ενώ το κριτήριο T-test εφαρμόστηκε προκειμένου να ελεγχθεί αν οι πληθυσμιακοί μέσοι δύο ομάδων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά. Οι επιμέρους στατιστικές σημαντικές διαφορές ανά δύο μέσων όρων ελέγχθηκαν με τη μέθοδο της ταυτόχρονης πολλαπλής σύγκρισης Scheffé. Τέλος, για τις συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων αξιοποιήθηκαν μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης. Σε όλους τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05 ή 0.01.

4. Αποτελέσματα

Το 52,4% των φοιτητών/τριών δήλωσε ότι η πανδημία έχει επηρεάσει τα μελλοντικά του σχέδια σταδιοδρομίας, ενώ το 87% αναφέρει ότι μπορεί να διαχειριστεί παρόμοιες κρίσεις στο μέλλον. Ωστόσο, το φύλο δε φάνηκε να επηρεάζει το αν η πανδημία έχει επηρεάσει τα μελλοντικά σχέδια σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών ($\chi^2=0,65$, $df=1$, $p>0,05$), αλλά ούτε και τη διαχείριση παρόμοιων κρίσεων στο μέλλον ($\chi^2=1,99$, $df=1$, $p>0,05$). Το ίδιο ισχύει και για την εργασιακή κατάσταση.

Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για τους παράγοντες της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης και της διά βίου μάθησης των φοιτητών/τριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι οι φοιτητές/τριες στο σύνολο τους εξέφρασαν υψηλά σκορ στον παράγοντα «Επίγνωση Ταυτότητας» (Μ.Ο. = 3,89, Τ.Α. = 0,67), ενώ μέτρια προς υψηλά σκορ στους παράγοντες

«Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας» (Μ.Ο. = 3,61, Τ.Α.= 0,73) και «Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας» (Μ.Ο. = 3,61, Τ.Α.= 0,97). Όσον αφορά στους παράγοντες της Διά Βίου Μάθησης οι φοιτητές/τριες σημείωσαν υψηλά σκορ στον παράγοντα «Αυτο-παρακίνηση και αξιολόγηση» (Μ.Ο. = 3,88, Τ.Α.= 0,60), μέτριο προς υψηλό σκορ στους παράγοντες «Στοχοθεσία» (Μ.Ο. = 3,63, Τ.Α.= 0,46), «Εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων» (Μ.Ο. = 3,01, Τ.Α.= 0,49) και «Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές» (Μ.Ο. = 3,50, Τ.Α.= 0,50), ενώ χαμηλή βαθμολογία στον παράγοντα «Εύρεση πληροφοριών» (Μ.Ο. = 2,64, Τ.Α.= 0,76).

Για να εξεταστεί το κατά πόσον το φύλο και η κατάσταση απασχόλησης διαφοροποιούν τις βαθμολογίες στην Κλίμακα Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης και στην Κλίμακα Διά Βίου Μάθησης πραγματοποιήθηκαν *t tests* με εξαρτημένες μεταβλητές τις υποκλίμακες των ερωτηματολογίων και ανεξάρτητες τις παραπάνω διαστάσεις. Το αποτέλεσμα από τη συσχέτιση του φύλου τόσο με τις υποκλίμακες της Κλίμακας Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης όσο και με τις υποκλίμακες της Κλίμακας Διά Βίου Μάθησης προέκυψε στατιστικώς ασήμαντο. Δηλαδή, η κατανομή των ανδρών δεν διαφέρει σημαντικά από την αντίστοιχη κατανομή των γυναικών στις παραπάνω δύο διαστάσεις. Το ίδιο προέκυψε και από τη συσχέτιση της κατάστασης απασχόλησης με τις υποκλίμακες της Κλίμακας Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης «Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας» και «Επίγνωση Ταυτότητας». Ωστόσο, η κατάσταση απασχόλησης βρέθηκε να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την υποκλίμακα «Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας» όπου οι φοιτητές/τριες που εργάζονται σημείωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τους/τις φοιτητές/τριες που δεν εργάζονται (Μ.Ο.ΕΡΓ.=3,71, Τ.Α.ΕΡΓ.=0,74, και Μ.Ο.ΑΝΕΡ.=3,51, Τ.Α. ΑΝΕΡ.=0,72, $t=1,92$, $p<0,01$). Παρομοίως, η συσχέτιση της κατάστασης απασχόλησης βρέθηκε να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μόνο τις υποκλίμακες της Κλίμακας Διά Βίου Μάθησης «Στοχοθεσία» και «Εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων» όπου οι φοιτητές/τριες που εργάζονται σημείωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τους/τις φοιτητές/τριες που δεν εργάζονται (Μ.Ο.ΕΡΓ.=3,76, Τ.Α.ΕΡΓ.=0,45, και Μ.Ο. ΑΝΕΡ.=3,48, Τ.Α.=0,42, $t=2,81$, $p<0,01$ και Μ.Ο.ΕΡΓ.=3,20, Τ.Α.ΕΡΓ.=0,49, και Μ.Ο. ΑΝΕΡ.=3,05, Τ.Α.=0,47, $t=1,94$, $p<0,01$).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) με εξαρτημένες μεταβλητές τις βαθμολογίες στις υποκλίμακες της Κλίμακας Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης και την Κλίμακα Διά Βίου Μάθησης και ανεξάρτητες μεταβλητές το έτος φοίτησης. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του έτους φοίτησης στη διάσταση «Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας» ($F=2,21$, $p<0,01$), στη διάσταση «Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας» και ($F=2,62$, $p<0,01$) και στη διάσταση «Επίγνωση ταυτότητας» ($F=1,62$, $p<0,01$), όπου οι τελειόφοιτοι φοιτητές/τριες σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους (Μ.Ο.=4,84, Τ.Α.=0,96, Μ.Ο.=4,82, Τ.Α.=0,93 και Μ.Ο.=4,77, Τ.Α.=1,30) από τους τριτοετείς (Μ.Ο.=4,74, Τ.Α.=0,84, Μ.Ο.=4,72, Τ.Α.=1,11 και Μ.Ο.=4,62, Τ.Α.=1,30) και αυτοί υψηλότερους μέσους όρους από τους πρωτοετείς Μ.Ο.=4,37, Τ.Α.=0,88, Μ.Ο.=4,32, Τ.Α.=1,00 και Μ.Ο.=4,02, Τ.Α.=0,90) με τη μέθοδο της ταυτόχρονης πολλαπλής σύγκρισης Scheffé.

Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών των συμμετεχόντων στην Κλίμακα Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης και στην Κλίμακα Διά Βίου Μάθησης (Πίνακας 1). Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας «Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας» και των ακόλουθων υποκλιμάκων της Κλίμακας Διά Βίου Μάθησης: (α) «Στοχοθεσία» ($r=0,38, p<0,01$), (β) «Εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων» ($r=0,37, p<0,01$), (γ) «Εύρεση πληροφοριών» ($r=0,22, p<0,01$) και (δ) «Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές» ($r=0,38, p<0,01$). Κατά ανάλογο τρόπο, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της υποκλίμακας «Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας» με τις υποκλίμακες της Κλίμακας Διά Βίου Μάθησης: (α) «Στοχοθεσία» ($r=0,27, p<0,01$), (β) «Εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων» ($r=0,16, p<0,05$), (γ) «Εύρεση πληροφοριών» ($r=0,20, p<0,01$) και (δ) «Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές» ($r=0,34, p<0,01$). Παρομοίως, παρατηρήθηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της υποκλίμακας «Επίγνωση ταυτότητας» με τις υποκλίμακες της Κλίμακας Διά Βίου Μάθησης: (α) «Στοχοθεσία» ($r=0,31, p<0,01$), (β) «Εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων» ($r=0,28, p<0,01$), (γ) «Εύρεση πληροφοριών» ($r=0,30, p<0,01$) και (δ) «Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές» ($r=0,41, p<0,01$).

Πίνακας 1: Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των υποκλιμάκων της Κλίμακας Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης και της Κλίμακας Διά Βίου Μάθησης

Κλίμακες	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6	Π7	Π8
1. Στοχοθεσία	1	.26**	.10	.30**	.25**	.38**	.27**	.31**
2. Εφαρμογή γνώσεων & δεξιοτήτων	.26**	1	.04	-.06	.19**	.37**	.16*	.28**
3. Αυτοπαρακίνηση	.10**	.04	1	.21**	.20**	.05	.10	.14
4. Εύρεση πληροφοριών	.30**	-.06	.21**	1	.25**	.22**	.20**	.30**
5. Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές	.25**	.19**	.26**	.20**	1	.38**	.34**	.41**
6. Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας	.38**	.37**	.05	.22**	.38**	1	.65**	.77**
7. Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας	.27**	.16*	.10	.20**	.34**	.65**	1	.69**
8. Επίγνωση ταυτότητας	.31**	.28**	.14	.30**	.41**	.77**	.69**	1

Σημείωση. *Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

**Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Τέλος, τρία μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης εξετάζονται παρακάτω: Το 1ο μοντέλο αφορά την επίδραση της Διά Βίου Μάθησης πάνω στην υποκλίμακα της Κλίμακας Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης *Διαχείριση Σταδιοδρομίας*. Ο διορθωμένος συντελεστής R^2 είναι ίσος με 0,59, γεγονός που σημαίνει ότι το 59% της μεταβλητότητας της Διαχείρισης Σταδιοδρομίας εξηγείται από την μεταβλητότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής Διά Βίου Μάθηση. Ο έλεγχος ANOVA επιβεβαιώνει ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο ($F=15,47$, $p<0,01$). Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι ο «Σχεδιασμός» ($t=3,31$, $p<0,01$), η «Εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων» ($t=3,97$, $p<0,01$) και οι Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές ($t=3,89$, $p<0,01$), επιδρούν στατιστικά σημαντικά θετικά στη «Διαχείριση Σταδιοδρομίας».

Το 2ο μοντέλο αφορά την επίδραση της Διά Βίου Μάθησης πάνω στην υποκλίμακα της Κλίμακας Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης *Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας*. Ο διορθωμένος συντελεστής R^2 είναι ίσος με 0,40, γεγονός που σημαίνει ότι το 40% της μεταβλητότητας των Μελλοντικών σχεδίων ζωής/σταδιοδρομίας εξηγείται από την μεταβλητότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής Διά Βίου Μάθηση. Ο έλεγχος ANOVA επιβεβαιώνει ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο ($F=7,19$, $p<0,01$). Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι οι «Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές» ($t=3,65$, $p<0,01$) επιδρούν στατιστικά σημαντικά θετικά στα «Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας».

Τέλος, το 3ο μοντέλο αφορά την επίδραση της Διά Βίου Μάθησης πάνω στην υποκλίμακα της Κλίμακας Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης *Επίγνωση ταυτότητας*. Ο διορθωμένος συντελεστής R^2 είναι ίσος με 0,52, γεγονός που σημαίνει ότι το 52% της μεταβλητότητας της Επίγνωση ταυτότητας εξηγείται από την μεταβλητότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής Διά Βίου Μάθηση. Ο έλεγχος ANOVA επιβεβαιώνει ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο ($F=13,43$, $p<0,01$). Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι ο «Σχεδιασμός» ($t=1,92$, $p<0,05$), η «Εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων» ($t=2,70$, $p<0,01$) και οι «Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές» ($t=4,29$, $p<0,01$), επιδρούν στατιστικά σημαντικά θετικά στην «Επίγνωση ταυτότητας».

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα θελήσαμε να διερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ εννοιολογικών κατασκευών που είναι δυνατόν να προβλέψουν το βαθμό εμπλοκής και το επίπεδο διαχείρισης σταδιοδρομίας φοιτητών/τριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να αναδειχθούν οι ανάγκες αυτών που μπορούν να θεραπευτούν με κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης. Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές/τριες στο σύνολο τους εκφράζουν υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα «Επίγνωση Ταυτότητας», ενώ μέτρια προς υψηλά σκορ στους παράγοντες «Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας» και «Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας». Η υψηλή σημασία που αποδίδουν οι φοιτητές/τριες στην ανάπτυξη συμπεριφοράς που αναδεικνύει την ικανότητα τους να προσδιορίζουν τα μελλοντικά τους σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας με διαύγεια και σαφήνεια ενδέχεται να σχετίζεται με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ετοιμότητας να

εξισορροπούν τις επαγγελματικές τους επιλογές, σε μία ευμετάβλητη και βιώσιμη πραγματικότητα δίνοντας νόημα στην επαγγελματική τους πορεία. Η ενέργεια αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως κινητήριος μηχανισμός που βοηθά τους/τις φοιτητές/τριες στον εντοπισμό και την αξιοποίηση ευκαιριών, διευκολύνοντας την προσαρμογή τους με/στο κοινωνικό σύνολο (ΕΟΠΠΕΠ, 2021). Επιπλέον, η μέτρια προς υψηλή βαθμολογία στους παράγοντες «Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας» και «Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας» δείχνει το ενδιαφέρον των φοιτητών/τριών να καλλιεργούν περισσότερους θετικούς πόρους για τη βιώσιμη επαγγελματική τους ανάπτυξη, δηλαδή την αυτοδιαχείριση της σταδιοδρομίας τους, αντιλαμβανόμενοι τις προσωπικές τους δυνάμεις και τις δυνατότητές τους σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Bangali & Guichard, 2012), γεγονός που ενδυναμώνει την προσωπική τους πρωτοβουλία στη διαχείριση της επαγγελματικής τους διαδρομής.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα παρατηρείται υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα της Διά Βίου Μάθησης «Αυτο-παρακίνηση και αξιολόγηση» και μέτριο προς υψηλό σκορ στον παράγοντα «Στοχοθεσία». Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι οι φοιτητές/τριες αναγνωρίζουν και καλλιεργούν έναν προσωπικό τρόπο μάθησης, τον οποίο μετέπειτα αξιοποιούν, ενώ αξιολογούν την προσπάθειά τους για να διαχειριστούν τη γνώση που αποκτούν. Ωστόσο, η μέτρια βαθμολογία στον παράγοντα «Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές» και η χαμηλή στην «Πληροφόρηση» δείχνει ότι δεν διαχειρίζονται με επάρκεια τη μάθησή τους ώστε αξιοποιώντας στρατηγικές διά βίου μάθησης να τη νοηματοδοτήσουν και να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως μια επιτυχημένη προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα συμβάλλοντας έτσι, στο κοινό καλό (ΕΟΠΠΕΠ, 2021). Το εύρημα αυτό, ενδεχομένως, υποστηρίζει ότι οι φοιτητές/τριες αν και αναγνωρίζουν το στυλ μάθησης και αναλαμβάνουν δραστηριότητες μάθησης, ωστόσο, δεν επιδεικνύουν συμπεριφορές δια βίου μάθησης και στάσεις που συμβάλλουν στην επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων. Επιπλέον, δεν δεσμεύονται στη συνεχή πληροφόρηση και μάθηση, στοιχεία που θα υποστηρίξουν τις επαγγελματικές τους προσδοκίες και θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανοιχτότητας και παραγωγικότητας για τη διαμόρφωση ενός καλύτερου κόσμου για τις επόμενες γενεές.

Άνθρωποι που διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη μάθησή τους έχουν επίγνωση του συνεχώς μεταβαλλόμενου κόσμου της εργασίας, επωμίζονται της ευθύνης της ατομικής και επαγγελματικής τους εξέλιξης απέναντι στο πρόσωπό τους και το κοινωνικό σύνολο και διαχειρίζονται τη σχέση κατάρτισης και σταδιοδρομίας διαχρονικά (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2002). Αυτό σημαίνει, ότι η σύνδεση της εκπαίδευσης με τη σταδιοδρομία είναι κάτι πολύ περισσότερο από την εύρεση μιας επαγγελματικής δραστηριότητας μετά την αποφοίτηση, καθώς η συνέργεια ατομικής δράσης και αναζήτησης εργασίας συνδράμει σε ένα «βίωσιμο ξεκίνημα» στην επαγγελματική διαδρομή των νέων. Υπό το πρίσμα αυτό, ενδυναμώνεται η προσωπική και η επαγγελματική ταυτότητα του ατόμου, οι προσωπικοί πόροι και οι δυνάμεις του, η στοχοθεσία και τα κίνητρά του, εξατομικεύοντας αφενός τα μελλοντικά σχέδια ζωής και σταδιοδρομίας του και λαμβάνοντας, επιπλέον, υπόψη το ευρύτερο κοινωνικο και εργασιακό πλαίσιο (Αργυροπούλου, 2022β).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη διαφοροποιείται ως προς την εργασιακή κατάσταση στον παράγοντα «Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας», γεγονός που δείχνει ότι οι εργαζόμενοι/ες φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται ποιους επαγγελματικούς και προσωπικούς ρόλους θέλουν να αναλάβουν στο μέλλον, σε ποιες προσωπικές και επαγγελματικές δραστηριότητες αναμένουν να εμπλακούν και ποιους επαγγελματικούς και προσωπικούς στόχους θέλουν να επιτύχουν (Argyropoulou, 2022). Επιπλέον, όσον αφορά στο ρόλο του έτους φοίτησης παρατηρείται ότι το αειφόρο πρότυπο σταδιοδρομίας ενισχύεται με την πάροδο του χρόνου στους φοιτητές/τριες του δείγματος και φαίνεται ότι μπορεί να κατακτηθεί και να αναπτυχθεί (Αργυροπούλου, Χαροκοπάκη, Νανόπουλος & Τερζάκη, 2022). Παρομοίως, σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αναφέρεται στη διαφοροποίηση της διά βίου μάθησης υπό την επίδραση δημογραφικών μεταβλητών, ένα σημαντικό εύρημα εστιάζεται στην εργασιακή κατάσταση και, στους παράγοντες της «Στοχοθεσίας» και της «Εφαρμογής γνώσεων και δεξιοτήτων». Συγκεκριμένα, οι εργαζόμενοι/ες φοιτητές/τριες σε σχέση με αυτούς/ες που δεν εργάζονται σχεδιάζουν και εφαρμόζουν ένα πλάνο σταδιοδρομίας χρησιμοποιώντας ακριβείς πληροφορίες και υιοθετούν στάσεις απέναντι στη μάθηση τέτοιες που τους/τις βοηθούν να διατηρούν την απρόσκοπτη και διαρκή συμμετοχή τους στην εργασία.

Τέλος, ως προς το κατά πόσο η διά βίου μάθηση (ανεξάρτητη μεταβλητή) μπορεί να επηρεάσει το βαθμό της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης (εξαρτημένη μεταβλητή) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάπτυξη συμπεριφορών διά βίου μάθησης αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα στη βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών/τριών. Αυτό δείχνει, ότι οι φοιτητές/τριες που αξιοποιούν την κριτική και διερευνητική σκέψη έχουν πιο ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό της επαγγελματικής τους πορείας, καθώς χρησιμοποιούν τη γνώση τους για να ενημερώνουν τις επιλογές σταδιοδρομίας τους, τους ρόλους και τις προτεραιότητες στη ζωή και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Από πρακτικής άποψης αυτό σημαίνει ότι η ανάπτυξη συμπεριφορών και στάσεων διά βίου μάθησης επηρεάζουν την ικανότητα της διά βίου επαγγελματικής τους εξέλιξης, ενώ ενεργοποιούν συμπεριφορές ώστε το άτομο να εντοπίζει προκλήσεις βιωσιμότητας που σχετίζονται με το πεδίο ενδιαφέροντός του και να λειτουργεί προς όφελος του δικού του συμφέροντος και του συμφέροντος των συνανθρώπων του και της κοινωνίας γενικότερα.

6. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι το επιλεγθέν δείγμα αντιπροσωπεύει φοιτητές/τριες μόνο από το νομό Αττικής και από ένα και μόνο Πανεπιστήμιο. Μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να περιλαμβάνουν διευρυμένο δείγμα φοιτητών/τριών από διάφορους νομούς της χώρας, αλλά και από άλλα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Επίσης, στην έρευνα δεν συμμετείχαν ειδικές ομάδες. Τέλος, είναι ανάγκη να αναφερθεί ότι όλα

τα δεδομένα προέκυψαν από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, στοιχείο που, ως ένα βαθμό, ενδέχεται να επηρεάζει τις μετρήσεις.

Πέρα από τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν που δεν περιορίζουν την προστιθέμενη αξία της παρούσας έρευνας τα αποτελέσματά της μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα πρωτογενές υλικό με σκοπό στο μέλλον να διεξαχθούν έρευνες στις οποίες θα αξιολογηθούν οι συμπεριφορές διά βίου μάθησης σε συνάρτηση με τη βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη ευάλωτων πληθυσμών και τη διερεύνηση της σταδιοδρομίας τους. Επίσης, μπορεί να διερευνηθούν και άλλες λειτουργίες του επαγγελματικού προσανατολισμού (π.χ. λήψη απόφασης) σε σχέση με τις υπό μελέτη διαστάσεις.

7. Συνδέοντας τη θεωρία και την έρευνα με την πρακτική εφαρμογή

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός μπορεί να λειτουργήσει ως μια προοπτική πρωτογενούς πρόληψης, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που αποσκοπεί στην προώθηση της ισορροπίας μεταξύ ατομικών προσδοκιών και κοινωνικών ή και παγκόσμιων αναγκών ενώ ενθαρρύνει την κοινωνική εναρμόνιση. Απομακρυνόμενοι από τις παραδοσιακές μεθόδους της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία σύγχρονες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την αξιοποίηση του αειφόρου προτύπου σταδιοδρομίας αποδίδοντας ταυτόχρονα, έμφαση στην ενίσχυση των στάσεων και συμπεριφορών διά βίου μάθησης. Τέτοιες παρεμβάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν την εκτίμηση της αξίας της βιωσιμότητας (σύνδεση των προσωπικών αξιών με τη βιωσιμότητα), την υποστήριξη της κοινωνικής δικαιοσύνης (εμπλοκή σε κοινωτικές δράσεις που προάγουν την ισότητα και τη δικαιοσύνη), τη συστημική σκέψη (αλληλεπίδραση μεταξύ των συστημάτων που το άτομο διαβιώνει και αλληλεπιδρά), τη διαμόρφωση της προσαρμοστικότητας (ανάπτυξη στρατηγικών για τη διαχείριση των μεταβάσεων και απροσδόκητων αλλαγών), τη διαχείριση της μάθησης (ανάπτυξη σχεδίου μάθησης που προσδιορίζει τι πρέπει να μάθω, πώς θα το μάθω και πώς θα παρακολουθώ την πρόοδό του), την ατομική πρωτοβουλία (συμμετοχή σε δραστηριότητες προωθούν τη συλλογική δράση και τη θετική αλλαγή) και τη συλλογική δράση (δημιουργία δικτύων που παρέχουν υποστήριξη και καθοδήγηση καθώς εργάζονται προς τη συλλογική δράση) (Μουράτογλου, 2023). Επίσης, χρειάζεται να εμπεριέχουν τεχνικές αναζήτησης πληροφόρησης, αφού τόσο η ανάπτυξη της βιώσιμης σταδιοδρομίας όσο και η υποστήριξη επαγγελματικών στόχων προϋποθέτουν την αποτελεσματική αξιοποίηση πληροφοριών και τη συμμετοχή στη διά βίου μάθηση.

Καθώς οι αφηγηματικές προσεγγίσεις υιοθετούν μία ολιστική προσέγγιση για τη σταδιοδρομία, θεωρώντας την αναπόσπαστο τμήμα της συνολικής ζωής του ατόμου, οι λειτουργοί του επαγγελματικού προσανατολισμού, μέσω της αφήγησης των ιστοριών, μπορούν να ενδυναμώσουν τη βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη, δημιουργώντας νέα νοήματα στην επαγγελματική ζωή των νέων ανθρώπων και ενισχύοντας τη διαμόρφωση αυθεντικών ενεργειών για την υλοποίηση των στόχων στην επαγγελματική τους εξέλιξη

(Savickas et al., 2009). Τέλος, η καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας συνεισφέρουν στην αποτελεσματική συνέργεια ατόμου-περιβάλλοντος, ενώ συντελούν στη δημιουργία ενός προσωπικού κεφαλαίου στη ζωή των νέων που διευκολύνει την άσκηση των ικανοτήτων τους, όχι μόνο σε ενδο-προσωπικό επίπεδο, αλλά και σε δια-προσωπικό ενισχύοντας τη δέσμευσή τους στους ακαδημαϊκούς μαθησιακούς τους στόχους και την ικανοποίησή τους από την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Αργυροπούλου, κ.ά., 2022).

Βιβλιογραφία

- Αργυροπούλου, Κ. (2022α) *Συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Ζητήματα μιας πολυδιάστατης διαδικασίας*. Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ. (2022β) Μετάβαση από το σχολείο στην εργασία: ζητήματα, προοπτικές και προτάσεις για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων. *Νέα Παιδεία*, 183: 91-100.
- Argyropoulou, K. (2022) Promoting Sustainability and Reflexivity in the Career of Greek University Students. *Open Journal of Social Sciences*, 10: 384-400. Αργυροπούλου, Κ. (2021) (Επιστημονική Επιμέλεια). *Διαδικασία Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων Εφήβων και Νεων: Παράγοντες, Διαστάσεις και Παρεμβάσεις*. Γρηγόρη.
- Argyropoulou, K. (2021) Sustainable Career Development: A New Challenge in Career Counselling in the Modern Era. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 8: 128-138.
- Αργυροπούλου, Κ. & Λορέντζος, Α. (2023) Ο ρόλος της Δια Βίου Μάθησης στην επαγγελματική ανάπτυξη ενηλίκων: Μία μελέτη περίπτωσης με τη χρήση του αφηγηματικού εργαλείου «Η Επαγγελματική Μου Ιστορία». *Νέα Παιδεία*, 186: 23-32.
- Αργυροπούλου, Κ. & Μουράτογλου, Ν. (2022) Αναστοχαστικότητα και Προσανατολισμοί Εργασίας: Ευρήματα από μία Μελέτη Παρέμβασης σε Συμβούλους Σταδιοδρομίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1): 130-143.
- Αργυροπούλου, Κ., Σαμαρά Α., Μουράτογλου, Ν., Καραβία, Α. & Μπέλκη, Π. (2022) Δομώντας πλαίσια ικανοτήτων για έναν κόσμο που αλλάζει. Η περίπτωση του Πλαισίου Δεξιοτήτων Ζωής και Σταδιοδρομίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 28: 108-129.
- Αργυροπούλου, Κ., Χαροκοπάκη, Α., Νανόπουλος, Π. & Τερζάκη, Μ. (2022) Θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις: ένα δυνητικό πλαίσιο παρέμβασης για την επαγγελματική ανάπτυξη εφήβων, *Επιστήμες Αγωγής*, 2: 7-26.
- Αργυροπούλου, Κ. & Λορέντζος, Α. (2021) Η «δοκιμασία» της πανδημίας του κορωνοϊού ως ευκαιρία στον επαγγελματικό σχεδιασμό των εφήβων: Ο ρόλος των δεξιοτήτων διαχείρισης της σταδιοδρομίας. *Νέα Παιδεία*, 179: 17-30.
- Argyropoulou, K., Mouratoglou, N., Antoniou, A.S., Mikedaki, K. & Charokopaki, A. (2020) Promoting career counselors' sustainable career development through the Group-

- based Life Construction Dialogue Intervention: "Constructing My Future Purposeful Life". *Sustainability*, 12: 3645.
- Αργυροπούλου, Κ., Μουράτογλου, Ν., Μικεδάκη, Κ. & Χαροκοπάκη, Α. (2020) Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα*. Γρηγόρη, 345-359.
- Bangali M., Guichard J. (2012) The role of dialogic processes in designing career expectations. *Journal of Vocational Behavior*, 81: 183-190.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. (2022) *GreenComp – Το ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων βιωσιμότητας*. EUR 30955 EL, Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Λουξεμβούργο.
- Βρετού, Α. (2023) Κοινωνική Δικαιοσύνη & Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα σε Προπτυχιακούς Φοιτητές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ «Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Διά Βίου Μάθηση». Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Bronk, K. C. & Finch, W. H. (2010) Adolescent characteristics by type of long-term aim in life. *Applied Developmental Science*, 14(1): 1-10.
- Damon, W., Menon, J. & Bronk, K. C. (2003) The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3): 119-128.
- Dandara, O. (2014) Career education in the context of lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142: 306-310.
- De Vos, A., Van der Heijden, B. I. J. M. & Akkermans, J. (2020) Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior*, 117:103196.
- Di Fabio, A. (2017). The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations. *Frontiers in Psychology*, 8: 1534.
- Di Fabio, A. & Blustein, D. L. (Eds) (2016) *From Meaning of Working to Meaningful Lives: The Challenges of Expanding Decent Work*. Frontiers Media. (Ebook).
- Di Fabio, A. & Kenny, M.E. (2019). Claremont Purpose Scale: psychometric properties of the Italian validation for workers. *Counseling*, 12(3).
- ΕΟΠΠΕΠ (2021) *Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (Life/Career Competences Framework)*. ΕΟΠΠΕΠ.
- Guichard, J. (2018) What career and life design interventions may contribute to global, humane, equitable and sustainable development? *Journal of Counseling*, 7: 305-331.
- Guichard, J. (2009) Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75: 251-258.
- Κασιμάτη, Α. (2020) Η καλλιέργεια μεταγνώσης ως το ανώτερο επίπεδο γνωστικής Συνθετότητας. *Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ*, 5: 58-76.

- Κασσωτάκης, Μ. (2014) Η μεταβλητότητα της επαγγελματικής ζωής και οι επιπτώσεις της στον επαγγελματικό προσανατολισμό. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 103: 93-118.
- Kirby, J.R., Knapper, C., Lamon, P. & Egnatoff, W.J. (2010) Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3): 291-302.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μαρ. (2002) Η Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η μεθοδολογία της. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Τυποθήτω: 215- 238.
- Μουράτογλου, Ν. (2023) Προάγοντας την ευημερία και αειφορία μέσω συμβουλευτικών παρεμβάσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών. Εισήγηση στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο με θέμα: «Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας/επαγγελματικού προσανατολισμού (ΣυΕΠ) περισσότερο αναγκαία από ποτέ: βελτιώνοντας την επάρκεια των συμβούλων στους τομείς της εκπαίδευσης, της απασχόλησης και των κοινωνικών υπηρεσιών», 10 & 11/5/2023.
- Μουράτογλου, Ν., Αργυροπούλου, Κ. & Χαροκοπάκη, Α. (2022) Κλίμακα βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης: διερευνητική παραγοντική ανάλυση και εφαρμογές στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 128-129: 57-68.
- Ρεντίφης, Γ. (2019) Οι ιστορικές εξελίξεις της Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα: Κατάσταση και προοπτική στο ευρωπαϊκό πλαίσιο. *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία»*. Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας: 386-395.
- Rosen, M. A. (2017). Sustainable development: A vital quest. *European Journal of Sustainable Development Research*, 1(1): 2.
- Rossier, J., Aisenson, G., Chabra, M., Cohen-Scali, V., Di Fabio, A., Heslon, C., Masdonati, J., Ribeiro, M-A., San Antonio, D-M. (2020) Lifelong Learning, Counseling, and Life-designing to promote Careers for the Future. Humanistic futures of learning. Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks, UNESCO, 189- 195, 978-92-3-100369-1. Ffhal-03487078f.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association.
- Savickas, M. L., Nota, L. Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E. & Van Vianen, A.E.M. (2009) Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75: 239-250.
- Tissot, P. (2004) Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe (pp. 70, 76, 112). Cedefop (Ed), Luxembourg; Office for Official Publications of the European Communities. Available: <http://www.refernet.pl/zasoby/download/glosariusz.pdf>. [Μάιος, 2023].

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΩΝ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ

EDUCATIONAL AREFLECTION AND THE CRITICAL INCIDENT TECHNIQUE

Ρεβέκα Βούλγαρη
Δασκάλα, MSc
Υποψήφια Διδάκτωρ
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
rvoulgari@hua.gr

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα
Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Τμήμα Οικονομίας & Βιώσιμης Ανάπτυξης
kout@hua.gr

Σταυρούλα Καλδή
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
kaldi@uth.gr

Κωνσταντίνα Τσώλη
Επίκουρη Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
nadtso@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφενός μεν η βιβλιογραφική ανασκόπηση των επιπέδων αναστοχασμού αφετέρου δε η εννοιολόγηση της Τεχνικής των Κρίσιμων Περιστατικών (Critical Incident Technique) και η ανάδειξη της ως ένα αποτελεσματικό και επιστημονικό εργαλείο διερεύνησης και προώθησης της αναστοχαστικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, η παρουσίαση των επιπέδων του αναστοχασμού δεν έχει αξιολογικό ή ιεραρχικό χαρακτήρα, αντιθέτως επιδιώκει την ανάδειξη της αλληλουχίας αυτής της πολυδύναμης και πολύπλευρης εκπαιδευτικής δεξιότητας, όπου καθεμία από τις πτυχές της προϋποθέτει τις υπόλοιπες και είναι σημαντικές στη διαδικασία υιοθέτησης της αναστοχαστικής σκέψης. Τέλος, η Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών, αν και στην Ελλάδα εφαρμόζεται περιορισμένα, διεθνώς αποτελεί μια αυθεντική εκπαιδευτική εμπειρία για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση, και ως εκ τούτου αποτελεί μια ευκαιρία αναδιάρθρωσης και αυτοβελτίωσης, τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, καθώς αναδύει πτυχές επαγγελματισμού και οικοδομεί τα απαραίτητα θεμέλια για τις μελλοντικές πρακτικές του και για τη διεύρυνση της ηθικής γνώσης του.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικός αναστοχασμός, Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών, επίπεδα αναστοχασμού, εκπαιδευτικοί Π.Ε

Abstract

The present study aims, on the one hand to present the literature review of levels of reflection, and on the other hand to theoretically approach the Critical Incident Technique (CIT), namely an effective, investigative and scientific tool for examining and promoting the reflective practice of primary schoolteachers. More specifically, the historical presentation of the levels of reflection is not evaluative or hierarchical, on the contrary it seeks to highlight the sequence of this multifaceted activity, each of these aspects require the existence of others and are important in the process of adopting reflective thinking. Finally, the CIT, even though it is under research in Greece, it seems to be an authentic educational experience for reflection and therefore is an opportunity for self-improvement, in both personal and professional development, as it dredges up aspects of professionalism and lays down the foundations for his future practices and the improvement of teacher's moral knowledge.

Key words

Educational reflection, Critical Incident Technique, levels of reflection, primary school teachers.

0. Εισαγωγή

Με τον όρο «αναστοχασμός», περιγράφεται η ενεργή, επίμονη και συστηματική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφή γνώσης υπό το φως των στοιχείων τα οποία την υποστηρίζουν, καθώς και τα περαιτέρω συμπεράσματα στα οποία αυτή επιφέρει (Dewey, 1933). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο αναστοχασμός αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο το οποίο οδηγεί τον εκπαιδευτικό στη βαθιά κατανόηση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζει στη σχολική τάξη, στη γνωστική αλλαγή και ακολούθως στη νοηματοδοτημένη διορθωτική διδακτική του παρέμβαση.

Μέσω του αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλογιστούν το παιδαγωγικό τους έργο, συνυπολογίζοντας κάθε φορά τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτό διεξάγεται, με στόχο τον εντοπισμό, την κατανόηση, την επανεξέταση και την αναθεώρηση της διδακτικής τους συμπεριφοράς μέσω συνειδητών διορθωτικών πρακτικών καθώς και εφαρμογής νέων, περισσότερο ευέλικτων και λιγότερο γραμμικών διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό τη διευκόλυνση των μαθησιακών διεργασιών (Βούλγαρη & Κουτρούμπα, 2020, Denton & Ellis, 2020, Farrell, 2008, Halquist & Musanti, 2010). Η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, ο σεβασμός στα ατομικά μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών ενδεχόμενα μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε βασικούς διδακτικούς άξονες όπως το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, τα διδακτικά μέσα και την αξιολόγηση, ως αποτελέσματα του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, οδηγούν σταδιακά σε επαναπροσδιορισμό των διαδικασιών μάθησης προς αποφυγή και επανάληψη αναποτελεσματικών μαθησιακών πρακτικών (Βαλιαντή κ.ά., 2020, Κουτρούμπα κ.ά., 2020). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός, τα

επίπεδα του οποίου δύνανται να εξεταστούν και να προωθηθούν μέσω της Τεχνικής των Κρίσιμων Περιστατικών (Badia *et al.*, 2021, Bruster & Peterson, 2013, Francis, 1997, Griffin, 2003, Karimi & Nazari, 2021, Shapira-Lishchinsky, 2011), αποτελεί ένα μέσο αυτοδιόρθωσης, αναθεώρησης και αναπροσαρμογής της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, ενισχύοντας τη διδακτική αποτελεσματικότητα και κατ'επέκταση την επαγγελματική του ωρίμανση (Βούλγαρη & Κουτρούμπα, 2020, Koutrouba, 2020, Lister & Crisp, 2007, Mohammed, 2016, Shapira-Lishchinsky, 2011).

1. Επίπεδα αναστοχασμού

Για τη διευκόλυνση της αξιολόγησης και της προώθησης του αναστοχασμού, καθώς το περιεχόμενο της έννοιάς του στην εκπαιδευτική έρευνα είναι ευμετάβλητο από εποχή σε εποχή και ευρύ (Larrivee, 2008), έχουν αναδυθεί στη διεθνή βιβλιογραφία διάφορες ταξινομήσεις ως προς το είδος του (Hatton & Smith, 1995, Lee, 2005, Schön, 1987, van Manen, 1997). Ωστόσο, παρατηρείται έλλειψη συμφωνίας ως προς τη διαμόρφωση ενός ενιαίου ορισμού του αναστοχασμού και καθορισμού κοινών επιπέδων του (Larrivee, 2008), όπως επίσης και του τρόπου διενέργειάς του (Marcos *et al.*, 2011). Είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι όλες οι παρακάτω κατηγοριοποιήσεις του αναστοχασμού αντικατοπτρίζουν διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης της πρακτικής των εκπαιδευτικών, καθεμία όμως από αυτές μπορεί να αποδειχθεί κατάλληλη σε διαφορετικές στιγμές της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του κάθε εκπαιδευτικού.

Το εύρος του αναστοχασμού φαίνεται να σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το περιεχόμενό του και το βάθος συνδέεται με τη φύση του (Kaldi & Pyrgiotakis, 2009, Luttenberg & Bergen, 2008). Ωστόσο, η εξέταση του εύρους και του βάθους του αναστοχασμού δεν αποτυπώνει πλήρως τη συνοχή που υπάρχει μεταξύ αυτών των δύο πτυχών του, επειδή αυτές οι πτυχές είναι περίπλοκα αλληλένδετες. Η εικασία για την ύπαρξη αντιστοιχίας μεταξύ του εύρους και του περιεχομένου του αναστοχασμού από τη μία, και του βάθους και της φύσης του από την άλλη, είναι μια απλοποίηση αυτού που εμπεριέχει η έννοια του αναστοχασμού (Luttenberg & Bergen, 2008). Όπως προκύπτει από τις ταξινομήσεις που ακολουθούν, τρία ή τέσσερα επίπεδα αναστοχασμού είναι κοινά, αλλά διαφέρουν ως προς τις περιγραφές τους και τους τύπους δεξιοτήτων που επιδεικνύονται σε κάθε επίπεδο (Camproy, 2010).

Αρχικά, ο Dewey (1933) υποστήριξε ότι η διαδικασία του στοχασμού συντελείται σε πέντε βήματα. Ειδικότερα, το πρώτο βήμα είναι το αίσθημα δυσκολίας που προκαλεί ένα πρόβλημα και εξαιτίας αυτού, ο εκπαιδευτικός οδηγείται (α) στην πρόταση/υπόδειξη μιας πιθανής λύσης (*suggestion*). Το δεύτερο βήμα, είναι ο προσδιορισμός της δυσκολίας, κατά το οποίο ο δάσκαλος προχωρά στη (β) λογική ανάλυση της πρότασης, όπου αποφασίζει εάν, με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις, η επιλογή αυτή μπορεί να είναι μια βιώσιμη λύση (*intellectualization*). Έπειτα, ο δάσκαλος σχηματίζει μια (γ) υπόθεση, η οποία είναι η τρίτη φάση της αναστοχαστικής σκέψης (*the hypothesis*) και προχωρά στην

(δ) αιτιολόγηση της ιδέας (*reasoning*), κατά την οποία διατυπώνει τα επιχειρήματα που στηρίζουν τις προτεινόμενες λύσεις και τα πιθανά αποτελέσματα που μπορούν να προκύψουν και αποφασίζει να προχωρήσει σε αυτήν την επιλογή ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, αποφασίζει ότι η συγκεκριμένη επιλογή δεν θα ήταν η καλύτερη και οδηγείται στη διατύπωση μιας νέας υπόθεσης. Τέλος, ο εκπαιδευτικός εισάγεται στη (ε) δοκιμή της υπόθεσης/ στον πειραματισμό (*testing*). Σε αυτό το βήμα, ο εκπαιδευτικός υλοποιεί την επιλογή του, θέτοντας την είτε σε πρακτική εφαρμογή είτε σε πειραματική σκέψη, όπου το πρόβλημα επιλύεται ή παρουσιάζεται ένα νέο και οδηγείται στην αποδοχή ή την απόρριψη των παραπάνω επιχειρημάτων.

Ακολούθησε το ιεραρχικό μοντέλο αναστοχασμού του Van Manen, διακρίνοντας τρία επίπεδα σε σχέση με τον προσανατολισμό του: το τεχνοκρατικό, το ερμηνευτικό και το κριτικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα (Van Manen, 1977:226-227):

- Ο Τεχνικός αναστοχασμός (*technical rationality*) σχετίζεται με την εκπαιδευτική πράξη και τη διδασκαλία. Δίνεται έμφαση στην αποδοτικότητα και στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων και μέσων για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων, οι οποίοι ωστόσο παραμένουν αδιαπραγμάτευτοι. Ο τεχνικός αναστοχασμός θεωρείται ως μια ουσιαστική πτυχή της αρχικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και προπομπός άλλων ειδών στοχασμού (Gore & Zeichner, 1991).
- Ο Ερμηνευτικός/πρακτικός αναστοχασμός (*practical action*) σχετίζεται με την κατανόηση/ερμηνεία της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Προσδιορίζονται οι θεωρητικές παραδοχές, το πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται η διδακτική πράξη, καθώς επίσης οι προσωπικές αντιλήψεις και οι αξίες που ευθύνονται για τις διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού. Το περιεχόμενο, οι μέθοδοι, οι στόχοι και τα μέσα είναι διαπραγματεύσιμα και δύναται να τροποποιηθούν. Δεν εξετάζονται μόνο τα μέσα που χρησιμοποιούνται αλλά αιτιολογείται η χρήση τους σύμφωνα με το διδακτικό σκοπό του εκπαιδευτικού.
- Ο Κριτικός αναστοχασμός (*critical reflection*) επικεντρώνεται στις συνέπειες των διδακτικών επιλογών και στην αξιολόγησή τους. Η αξιολόγηση αυτή δεν εξαρτάται από το κατά πόσο επετεύχθησαν οι στόχοι που είχαν τεθεί ή σε ποιο βαθμό αυτοί ήταν κατάλληλοι, όπως συμβαίνει στα δύο προηγούμενα στάδια, αλλά τα κριτήρια είναι ηθικά, κοινωνικά και πολιτικά. Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει την κοινωνική διάσταση της γνώσης, συνδέει τις εκπαιδευτικές πρακτικές του με κοινωνικά δεδομένα, διερευνώντας έτσι τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης. Επομένως, αυτό το επίπεδο αναστοχασμού περιλαμβάνει την ανάλυση της προσωπικής δράσης του εκπαιδευτικού εντός των ευρύτερων κοινωνικο-ιστορικών και πολιτικών-πολιτιστικών πλαισίων (Zeichner & Liston, 1987).

Αναπτύσσοντας τα προαναφερθέντα επίπεδα αναστοχασμού του Van Manen, οι Hatton και Smith (1995), διερεύνησαν τη φύση του αναστοχασμού στη διδασκαλία και ταξινομήσαν τέσσερις τύπους αναστοχασμού: την περιγραφική καταγραφή (*descriptive writing*), τον

περιγραφικό αναστοχασμό (*descriptive reflection*), τον διαλογικό αναστοχασμό (*dialogic reflection*) και τον κριτικό αναστοχασμό (*critical reflection*).

Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος τύπος αναστοχασμού έχει τεχνικό χαρακτήρα. Περιλαμβάνει τα γεγονότα της τάξης και τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού που διεγείρουν την ανησυχία του, χωρίς να παρέχεται κάποια προσπάθεια αιτιολόγησης των γεγονότων. Στο επόμενο επίπεδο, ανήκει ο περιγραφικός αναστοχασμός, στον οποίο επιχειρείται η αιτιολόγηση της κατάστασης και η αναζήτηση των βέλτιστων πρακτικών από τον εκπαιδευτικό. Έπειτα, ο διαλογικός αναστοχασμός, όπου αποτελεί μια μορφή «συζήτησης» με τον εαυτό του και εξερεύνησης των πιθανών αιτιών, συγκρίνοντας ανταγωνιστικές απόψεις και διερευνώντας εναλλακτικές λύσεις. Τέλος, ο κριτικός αναστοχασμός, κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός αναλογίζεται την πρακτική του και παίρνει αποφάσεις λαμβάνοντας υπόψη ηθικά ζητήματα και τα ευρύτερα ιστορικά, κοινωνικά και/ή πολιτικά πλαίσια.

Ακολουθεί η ταξινόμηση του αναστοχασμού σχετικά με τον χρόνο, δηλαδή το «πότε» πραγματοποιείται η διαδικασία του αναστοχασμού. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Schön (1983), η διαδικασία του αναστοχασμού ενέχει δύο τρόπους σκέψης, τον “*αναστοχασμό πάνω στη δράση*” (*reflection-on-action*) και τον “*αναστοχασμό κατά τη διάρκεια της δράσης*” (*reflection-in-action*). Στον πρώτο, ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισε μια κατάσταση και μετά το τέλος της, αξιολογεί το αποτέλεσμα της δράσης του μέσω συζητήσεων και καταγραφών για το διδακτικό του έργο. Αυτή η μορφή σκέψης αποτελεί προετοιμασία του εκπαιδευτικού για μελλοντικές δράσεις, τοποθετείται χρονικά πριν και μετά τη διδασκαλία και στηρίζεται στη συνειδητή σκέψη του και δράση (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Από την άλλη μεριά, “ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης” (*reflection-in-action*) σχετίζεται με την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να λύσει μια προβληματική κατάσταση, που εντοπίζεται για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του και απαιτεί άμεση λύση. Έτσι, αναστοχάζεται πάνω στις γνώσεις που έχει αποκτήσει από την εφαρμογή πρακτικών σε παρελθούσες παρόμοιες προβληματικές καταστάσεις (*knowing-in-action*) και προσπαθεί να τις προσαρμόσει στα νέα δεδομένα, προκειμένου να βρει την καλύτερη δυνατή λύση στο πρόβλημά του (Θεοδοσιάδου, 2015:8).

Η διαφορά των δύο τρόπων σκέψης έγκειται στο γεγονός ότι το πρώτο είδος αναστοχασμού (*reflection-on-action*) πρόκειται για μια συστηματική διαδικασία περισυλλογής με απολογιστικό χαρακτήρα, όταν πλέον την έχει ολοκληρώσει, στο πλαίσιο της οποίας προκύπτει η ανάλυση και η αναπλαισίωση με σκοπό τη βελτίωση και τον εκ νέου προγραμματισμό της διδασκαλίας, ενώ στο δεύτερο τρόπο σκέψης (*reflection-in-action*) ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται μπροστά σε μη οικείες εκπαιδευτικές πράξεις, έχοντας όμως φτάσει σε ένα επίπεδο παιδαγωγικής και επαγγελματικής ωρίμανσης, όπου καλείται να λάβει συνειδητές αποφάσεις άμεσα στη διδασκαλία του, έχοντας χρησιμοποιήσει τη διαίσθησή του (Cimer *et al.*, 2013, Meierdirk, 2017).

Αναφέρεται, επίσης, η έννοια “*αναστοχασμός σχετικά με τη δράση*” (*reflection about the action*) ως μια τρίτη κατηγορία αναστοχασμού, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πριν, κατά τη διάρκεια και σχετικά με τη διδακτική του πρακτική. Περιλαμβάνει τρεις κύριους τομείς: το *πρακτικό* (*practical*), το *δεοντολογικό* (*ethical*) και τον *ηθικό τομέα* (*moral*) που ενσωματώνονται στον καθημερινό τρόπο σκέψης και δράσης των εκπαιδευτικών (Kaldi & Pyrgiotakis, 2009). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Luttenberg & Bergen (2008) ο *πρακτικός* αφορά την εξέταση/αξιολόγηση μιας κατάστασης σχετικά με το ποια μέσα είναι κατάλληλα για να επιτευχθεί ένας στόχος, ο *δεοντολογικός* αναφέρεται στην ερμηνεία μιας κατάστασης προς το τι είναι καλό και πραγματοποιήσιμο και τέλος ο *ηθικός* ως προς το τι είναι δίκαιο και σχετίζεται με την υποταγή των προσωπικών συμφερόντων για το γενικό συμφέρον.

Ακολουθώντας, με βάση την κατηγοριοποίηση του Schön, οι Zeichner & Liston (1996) διατύπωσαν πέντε διαστάσεις αναστοχασμού:

- τη *Γρήγορη Αντίδραση/ Ραγδαίος Αναστοχασμός* (*Rapid reflection*) κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται άμεσα και αυτόματα κατά την διάρκεια της διδασκαλίας τους (*reflection-in- action*)
- την *Επιδιόρθωση* (*Repair*), όπου οι εκπαιδευτικοί κάνουν μια μικρή παύση για γρήγορη σκέψη προκειμένου να αποφασίσουν πώς θα διαχειριστούν την κατάσταση και να οδηγηθούν σε αλλαγές κατά την διάρκεια της διδασκαλίας (*reflection-in- action*)
- την *Επανεξέταση* (*Review*), όπου οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο πριν ή μετά τη διδασκαλία τους (*reflection-on-action*) και σκέφτονται, συζητούν και καταγράφουν κάποια σημεία της διδασκαλίας τους
- την *Έρευνα* (*Research*), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν συστηματικά σε συγκεκριμένα θέματα και συλλέγουν δεδομένα για να αναζητήσουν πιθανές εναλλακτικές πριν ή μετά τη διδασκαλία τους (*reflection-on-action*) και τέλος,
- τη *Θεωρητική αναπλαισίωση* και τον *Επανασχεδιασμό* (*Re-theorizing and Reformulating*), όπου οι εκπαιδευτικοί κριτικά και εξονυχιστικά επανεξετάζουν τις πρακτικές τους τους σε σχέση με τις θεωρίες μάθησης πριν ή μετά τη διδασκαλία τους (*reflection-on-action*).

Αργότερα, οι Jay & Johnson (2002) ανέπτυξαν μια τυπολογία στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (Teacher Education Program) περιγράφοντας τρεις διαστάσεις αναστοχαστικής σκέψης: τον *Περιγραφικό αναστοχασμό* (*Descriptive*), τον *Συγκριτικό αναστοχασμό* (*Comparative*) και τον *Κριτικό αναστοχασμό* (*Critical*).

Ο *Περιγραφικός αναστοχασμός* (*Descriptive*) περιλαμβάνει την περιγραφή ενός ζητήματος, όπως μια ανησυχία στην τάξη. Ωστόσο εμπεριέχει κάτι περισσότερο από την απλή αναφορά των γεγονότων, ώστε να αναγνωρίζονται τα εμφανή χαρακτηριστικά τους, να μελετώνται οι αιτίες και οι συνέπειες τους. Η δεύτερη διάσταση του αναστοχασμού, ο

συγκριτικός αναστοχασμός (comparative), περιλαμβάνει τη σκέψη και τη θεώρηση του ζητήματος από διαφορετικές σκοπιές και σε διαφορετικά πλαίσια. Σε αυτό το επίπεδο, ένας αναστοχαστικός επαγγελματίας αναζητάει διαφορετικές προσεγγίσεις του ζητήματος, προσπαθώντας να κατανοήσει τις απόψεις των άλλων, που μπορεί να μην συνάδουν με τις δικές του και να συγκρίνει τις διαφορετικές ερμηνείες για το θέμα. Τέλος, ο *κριτικός αναστοχασμός (critical)*, η τρίτη διάσταση της τυπολογίας, περιλαμβάνει την κατανόηση του ευρύτερου ιστορικού, κοινωνικοπολιτικού και ηθικού πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο. Σε αυτό το επίπεδο, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει παιδαγωγικές αποφάσεις κατόπιν προσεκτικής συζήτησης και διερεύνησης των συνεπειών τους, είτε αυτές οι αποφάσεις ενεργοποιούν ή συνεχίζουν τον κύκλο αναστοχασμού.

Σύμφωνα με την Καλαϊτζοπούλου (2001) αναδύονται τέσσερις βασικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού έργου που εστιάζουν σε τι στοχάζεται κανείς: *η τεχνοκρατική, η προσωποκεντρική, η πρακτική και η κριτική*. Στη πρώτη προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την επιστημονική θεωρία, τις διδακτικές δεξιότητες και τις τεχνικές που απέκτησαν κατά την εκπαίδευσή τους ως οδηγό, για την επίλυση κάθε πιθανού προβλήματος που ανακύπτει (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 55-56). Πιο συγκεκριμένα, στο *τεχνοκρατικό επίπεδο* εμπεριέχονται θέματα που αφορούν την οργάνωση, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου, τη δομή, το περιεχόμενο του μαθήματος, την αξιοποίηση διδακτικών μεθόδων, τη διαχείριση του χρόνου, της λεκτικής αλληλεπίδρασης και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013).

Στο *προσωποκεντρικό στοχασμό*, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στον εαυτό του. Ο αναστοχασμός λογίζεται ως ανακατασκευή της εμπειρίας με επίκεντρο τις απόψεις του εκπαιδευτικού για τον ίδιο ως εκπαιδευτικό ή για το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο διεξάγεται η διδασκαλία εφαρμόζοντας την προσωπική «πρακτική γνώση» του (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 59-60). Πιο συγκεκριμένα, ο αναστοχασμός αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία στη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός ανακατασκευάζει την προσωπική του γνώση για τη διδασκαλία, καθώς είναι σε θέση να επανεξετάζει και να διαφοροποιεί τις προσωπικές του ερμηνείες σχετικά με το έργο του. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός αναθεωρεί τον ρόλο του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις προσωπικές εμπειρίες, τα συναισθήματα του και τις εκτιμήσεις των αλλαγών (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013).

Έπειτα, η *πρακτική προσέγγιση του αναστοχασμού* δίνει έμφαση στην επαγγελματική γνώση που παράγει ο εκπαιδευτικός μέσω της εμπειρίας του (Αυγητίδου, 2011, Καλαϊτζοπούλου, 2001). Η εμπειρία είναι το κυρίαρχο στοιχείο αυτής της προσέγγισης, καθώς όσο πιο πλούσια είναι η γκάμα των εμπειριών που κατέχει ο εκπαιδευτικός τόσο πιο πολλές εναλλακτικές παρέχονται, ώστε να επιλυθεί ένα ενδεχόμενο πρόβλημα. Ειδικότερα, η γνώση αυτή επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εκτιμήσει ή να αλλάξει τις πρακτικές καταστάσεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τις καινούριες καταστάσεις ως παραλλαγές καταστάσεων που έχουν ήδη παρατηρήσει, βιώσει και συμπεριλάβει στο ρεπερτόριό τους

(«seeing as»), γεγονός που τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν την εμπειρία τους για τη δημιουργία νέων νοηματοδοτήσεων (Schön, 1983).

Επομένως, ο αναστοχασμός στο πρακτικό επίπεδο στοχεύει τη συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία και εκφράζεται μέσα από γενικές διατυπώσεις του τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός για να ασκήσει με επιτυχία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως τέχνη και ως τεχνική, εφόσον η γνώση είναι προϊόν δοκιμής και λάθους και αποτέλεσμα της σοφίας έμπειρων εκπαιδευτικών (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013, Καλαϊτζοπούλου, 2001:63-64).

Τέλος, ο *κριτικός αναστοχασμός* αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή της κατάστασης. Όπως και στην προηγούμενη προσέγγιση πραγματοποιείται η ανακατασκευή της εμπειρίας, ωστόσο ο εκπαιδευτικός δεν επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο λύνεται ένα πρόβλημα, αλλά στην κατανόηση του ευρύτερου θεσμικού, πολιτιστικού και πολιτικού περιβάλλοντος που συντελείται η μάθηση (Καλαϊτζοπούλου, 2001:67). Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή την προσέγγιση ο εκπαιδευτικός ελέγχει τις ευρύτερες προσωπικές του πεποιθήσεις που συνδέονται με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, εξετάζει τις πράξεις, τις κοινωνικές και πολιτικές συνέπειές τους, αμφισβητεί τις εκπαιδευτικές επιλογές και πρακτικές του καθώς και τις επικρατούσες αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο του και το ρόλο του σχολείου, δίνοντας έμφαση στις ηθικές και δεοντολογικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης και στην επικράτηση της δημοκρατικής και χειραφετητικής σκέψης και πρακτικής (Αυγητίδου, 2011, Αυγητίδου & Χατζόγλου 2013, Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Με βάση το προαναφερόμενο μοντέλο του Van Manen, προκύπτει μια άλλη κατηγοριοποίηση τεσσάρων επιπέδων του αναστοχασμού: το *προ-αναστοχαστικό*, το *επιφανειακό*, το *παιδαγωγικό* και το *κριτικό επίπεδο αναστοχασμού* (Larrivee, 2008). Ειδικότερα σύμφωνα με την Larrivee (2008:342-344):

Στο *προ-αναστοχαστικό ή μη αναστοχαστικό επίπεδο (pre-reflection)*, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στους μαθητές και στις καταστάσεις της τάξης αυτόματα και θεωρούν τα πράγματα δεδομένα, χωρίς να δέχονται αμφισβήτηση ή να εξετάζονται συνειδητά εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης. Κατά τις αυθόρμητες αντιδράσεις τους, αποδίδουν την ευθύνη των προβλημάτων στους μαθητές ή σε τρίτους, θεωρώντας τους εαυτούς τους θύματα των περιστάσεων που δυσκολεύονται να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους με βάση τις ανάγκες των μαθητών.

Στο *επιφανειακό επίπεδο αναστοχασμού (surface reflection)*, η σκέψη των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στις τεχνικές και στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων με βάση την εμπειρία τους. Οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται περισσότερο για το τι λειτουργεί στην τάξη παρά για το αντίκτυπο αυτών στους μαθητές τους.

Στο *παιδαγωγικό επίπεδο (pedagogical reflection)*, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις θεωρίες που υπαγορεύουν τις διδακτικές προσεγγίσεις και το πώς συνδέονται οι θεωρητικές αρχές με την πρακτική. Ακόμη, αναλύεται το

αντίκτυπο των εκπαιδευτικών πρακτικών στη μάθηση των μαθητών και λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις, οι αξίες, τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να συνδέουν τις νέες έννοιες με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Campoy, 2010).

Τέλος, στο *κριτικό επίπεδο αναστοχασμού (critical reflection)*, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για τις ηθικές και δεοντολογικές επιπτώσεις και συνέπειες των δικών τους πρακτικών στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με την Campoy (2010) εξετάζει την πρακτική του ευρύτερα, μέσα από κοινωνιολογικό, πολιτιστικό, ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το επίπεδο, εστιάζουν την προσοχή τους τόσο στην προσωπική πρακτική τους όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτές οι πρακτικές τοποθετούνται. Ανησυχούν για ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης που προκύπτουν μέσα και έξω από την τάξη και επιδιώκουν να συνδέσουν την πρακτική τους με τα δημοκρατικά ιδανικά.

Τέλος, ένα άλλο χαρακτηριστικό του αναστοχασμού αποτελεί το *βάθος* του. Ειδικότερα, η κατηγοριοποίηση του Lee είναι μία άλλη εκδοχή της κατηγοριοποίησης του Van Manen, στην οποία όμως τίθεται ως ποσοτικό κριτήριο το *βάθος*, με την έννοια ότι όσο περισσότερο εμβαθύνει κανείς, είναι δυνατό να φτάσει από ένα επίπεδο τεχνικό (ανάκλησης), μέσω ενός επιπέδου ερμηνείας (αιτιολόγησης) σε ένα επίπεδο κριτικό (κριτικής ανάλυσης) (Κουτσού, 2018). Ειδικότερα τα τρία επίπεδα βάθους του αναστοχασμού που διακρίνονται σύμφωνα με τον Lee (2005:703) :

- α) *Επίπεδο ανάκλησης (recall level)*: όταν ο εκπαιδευτικός περιγράφει τις εμπειρίες του και ερμηνεύει την κατάσταση βασισμένος στην ανάκληση εμπειριών, χωρίς να αναζητά εναλλακτικές εξηγήσεις αλλά προσπαθώντας να μιμηθεί αυτό που έχει διδαχθεί ή παρατηρήσει. Στο επίπεδο αυτό εντάσσονται περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός παραθέτει λίστες δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία του, εκφράζει γενικές ανησυχίες και εστιάζει σε ζητήματα διαχείρισης του χρόνου.
- β) *Επίπεδο αιτιολόγησης (rationalization level)*: όταν ο εκπαιδευτικός αναζητά σχέσεις μεταξύ των εμπειριών του, ερμηνεύει την κατάσταση με αίτια, ψάχνει το «γιατί» και γενικεύει την εμπειρία του ή βρίσκει καινούργιες καθοδηγητικές αρχές. Ειδικότερα, ο αναστοχασμός σε αυτό το επίπεδο αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την επιλογή κατάλληλων διδακτικών μέσων και μεθόδων.
- γ) *Επίπεδο κριτικής ανάλυσης (reflective level)*: όταν ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει και αναλύει την εμπειρία του μέσα από πολλές προοπτικές με την πρόθεση της αλλαγής/βελτίωσης προκειμένου να εντοπίσει την επίδραση των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών πάνω στις αξίες / συμπεριφορές / επίδοση των μαθητών του.

Πίνακας 1: Σύνοψη θεωριών επιπέδων αναστοχαστικής σκέψης

Συγγραφέας	Έτος	Ορολογία	Περιγραφή του επιπέδου
Dewey	1933	• Πρόταση • Λογική ανάλυση • Υπόθεση • Αιτιολόγηση • Δοκιμή	• Υπόδειξη μιας λύσης • Διερεύνηση εναλλακτικών οπτικών • Ανάπτυξη μιας υπόθεσης • Αιτιολόγηση της λύσης • Δοκιμή της λύσης
Van Manen	1977	• Τεχνικός αναστοχασμός • Πρακτικός αναστοχασμός • Κριτικός αναστοχασμός	• Εφαρμογή των κατάλληλων μέσων για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων • Ερμηνεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας • Διερεύνηση του κοινωνικού ρόλου της εκπαίδευσης
Schön	1983 1987	• Αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης • Αναστοχασμός πάνω στη δράση	• Σκέψη πιθανών λύσεων κατά τη διάρκεια του γεγονότος • Προβληματισμός μετά την ολοκλήρωσή του γεγονότος
Hatton & Smith	1995	• Περιγραφική καταγραφή • Περιγραφικός αναστοχασμός • Διαλογικός αναστοχασμός • Κριτικός αναστοχασμός	• Απλή περιγραφή του γεγονότος • Περιγραφή του γεγονότος, όπου επιχειρείται η αιτιολόγηση • Περιγραφή ενός γεγονότος, διερευνώντας εναλλακτικές σκέψεις και οπτικές • Λήψη αποφάσεων με βάση ηθικά ζητήματα
Zeichner & Liston	1996	• Γρήγορη αντίδραση • Επιδιόρθωση • Επανεξέταση • Έρευνα • Θεωρητική αναπλαισίωση και Επανασχεδιασμός	• Άμεση ανταπόκριση στο γεγονός • Παύση για γρήγορη σκέψη • Σκέψη και συζήτηση • Συλλογή δεδομένων • Επανεξέταση της λύσης
Καλαϊτζοπούλου	2001	• Τεχνοκρατική προσέγγιση αναστοχασμού	• Εφαρμογή της επιστημονικής θεωρίας και των τεχνικών διδασκαλίας

Καλαϊτζοπούλου	2001	• Προσωποκεντρική προσέγγιση αναστοχασμού • Πρακτική προσέγγιση αναστοχασμού • Κριτική προσέγγιση αναστοχασμού	• Ανακατασκευή της εμπειρίας του εκπαιδευτικού με βάση τις απόψεις του • Επαγγελματική γνώση που επέρχεται μέσω της εμπειρίας του εκπαιδευτικού • Ανακατασκευή της εμπειρίας του εκπαιδευτικού κατανοώντας το ευρύτερο θεσμικό, πολιτιστικό και πολιτικό περιβάλλον
Jay & Johnson	2002	• Περιγραφικός αναστοχασμός • Συγκριτικός αναστοχασμός • Κριτικός αναστοχασμός	• Περιγραφή του γεγονότος • Σύγκριση του γεγονότος με εναλλακτικές οπτικές • Κατανόηση του ευρύτερου ιστορικού, κοινωνικοπολιτικού και ηθικού πλαισίου και λήψη απόφασης
Lee	2005	• Επίπεδο Ανάκλησης • Επίπεδο Αιτιολόγησης • Επίπεδο Κριτικής ανάλυσης	• Περιγραφή του γεγονότος • Αιτιολόγηση και αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των εμπειριών • Ανάλυση του θέματος με την πρόθεση της αλλαγής/βελτίωσης
Larrivee	2008	• Προ-αναστοχαστικός • Επιφανειακός αναστοχασμός • Παιδαγωγικός αναστοχασμός • Κριτικός αναστοχασμός	• Αυθόρμητες αντιδράσεις • Επίτευξη προκαθορισμένων στόχων μέσω κατάλληλων στρατηγικών • Σύνδεση της παιδαγωγικής γνώσης με την πρακτική εφαρμογή στην τάξη • Εξέταση των ηθικών/δεοντολογικών επιπτώσεων των παιδαγωγικών του πρακτικών
Luttenberg & Bergen	2008	• Πρακτικός αναστοχασμός • Δεοντολογικός αναστοχασμός • Ηθικός αναστοχασμός	• Επιλογή των κατάλληλων μέσων για την επίτευξη προκαθορισμένου στόχου • Ερμηνεία μιας κατάστασης προς το τι είναι πραγματοποιήσιμο • Επικράτηση του δικαίου και του γενικού συμφέροντος

2. Τεχνική Κρίσιμων Περιστατικών

2.1. Ιστορική αναδρομή και εννοιολογική αποσαφήνιση της Τεχνικής Κρίσιμων Περιστατικού - *Critical Incident Technique (CIT)*

Η έννοια του Κρίσιμου Περιστατικού, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία έχει αποκτήσει ελαφρώς διαφορετικούς ορισμούς και προσεγγίζεται από ποικίλες οπτικές γωνίες από τους διάφορους ερευνητές. Αν και, έχει αναδειχθεί η ύψιστη σημασία του και στον τομέα της εκπαίδευσης, η χρήση των Κρίσιμων Περιστατικών ως εργαλείο πρωτοποριακής μάθησης βρίσκεται σε διερευνητικό στάδιο, ειδικότερα στον ελληνικό χώρο. Πρόκειται για ένα αποτελεσματικό επιστημονικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται στην ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία σε διάφορους τομείς και συμβάλλει στην ανάδυση των υπάρχουσών πραγματικοτήτων ή αληθειών, ώστε να μπορούν να μετρηθούν, να προβλεφθούν και να ελεγχθούν στο πλαίσιο της ανάλυσής τους (Butterfield *et al.*, 2005, Woolsey, 1986).

Η πρώτη αναφορά στην Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών πραγματοποιήθηκε από τον Flanagan στον τομέα της Αεροπορίας κατά τη διάρκεια του Δεύτερου Παγκόσμιου Πολέμου και μέχρι σήμερα εφαρμόζεται σε ένα ευρύ φάσμα τομέων όπως στην ιατρική, στη νοσηλευτική, στη συμβουλευτική ψυχολογία ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγεται η εκπαίδευση και η διδασκαλία (Cope & Watts, 2000, Flanagan, 1954, Lister & Crisp, 2007, Shapira-Lishchinsky, 2011, Tripp, 1993, Viergever, 2019, Woolsey, 1986). Ειδικότερα, αποτελεί μια διαδικασία συλλογής σημαντικών γεγονότων και άμεσων παρατηρήσεων σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά, με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγεί σε συμπεράσματα σχετικά με το άτομο που ενεργεί, με απώτερο σκοπό την επίλυση πρακτικών προβλημάτων και την ανάπτυξη ευρέων ψυχολογικών αρχών (Barbey, 2000, Flanagan, 1954). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι σύμφωνα με τον Flanagan (1954) η Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών δεν αποτελείται από ένα σύνολο αυστηρών κανόνων, αλλά από ένα ευέλικτο και τροποποιήσιμο σύνολο αρχών το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνεται στις καταστάσεις και να παρέχει μια ευρύτερη εικόνα των γεγονότων με βάση τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων (Barbey, 2000).

Ειδικότερα, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ο όρος “Κρίσιμο Περιστατικό” αναφέρεται σε κάποιο γεγονός ή μια κατάσταση, μια μεταβολή, ή ακόμη ένα σημείο το οποίο θα φωτίζει μία αδύναμη πτυχή του ρόλου του εκπαιδευτικού, το οποίο περιέχει την ίδια στιγμή την λύση του (Brookfield, 1995, Martin, 1996, Tripp, 1993). Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται κάθε κοινότυπο γεγονός που συμβαίνει στην καθημερινή ζωή μίας σχολικής τάξης, θεωρείται ενδεικτικό υποκείμενων τάσεων, κινήτρων και δομών που επικρατούν σε αυτήν και παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς υπό τη μορφή διλήμματος, ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον αλληλοαποκλειόμενες πορείες δράσης (Tripp, 1994:69). Συνήθως πρόκειται για μία ανεπιθύμητη, απρογραμματίστη, απρόβλεπτη κι εκτός ελέγχου κατάσταση που βιώνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας του και η οποία αποκτά ουσία για τον ίδιο (Αγγελίδης, 2004:14).

Επιπρόσθετα, τα Κρίσιμα Περιστατικά δεν είναι διακριτά και μεμονωμένα συμβάντα της σχολικής καθημερινότητας τα οποία μπορούν να οριστούν με ξεκάθαρους χρονολογικούς περιορισμούς, αλλά αποτελούν το αποκορύφωμα θεμελιωδών ανεπίλυτων θεμάτων (Cope & Watts, 2000) ή ακόμη μπορεί να είναι εξαιρετικά “φορτισμένες” στιγμές και επεισόδια τα οποία έχουν τεράστια σημασία για την προσωπική αλλαγή και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Angelides, 2001). Έτσι, όπως προκύπτει, τα κρίσιμα περιστατικά είναι συναισθηματικά συμβάντα, κατά τα οποία εκδηλώνονται έντονα συναισθήματα, τόσο εκείνη τη χρονική στιγμή που συμβαίνουν, όσο κατά τη διάρκεια της επακόλουθης ανατοχαστικής ερμηνείας τους (Cope & Watts, 2000).

Το εύρος των κρίσιμων περιστατικών κυμαίνεται από τα πολύ μικρά και ασήμαντα μέχρι τα πολύ σημαντικά επεισόδια που προκύπτουν στο πλαίσιο της συνύπαρξης εκπαιδευτικών και μαθητών και επηρεάζουν και τους δύο (Αγγελίδης, 2004). Δεν είναι απαραίτητο να έχουν αρνητική επιρροή αλλά μπορεί να είναι θετικά περιστατικά που συνέβησαν στην τάξη, όπως η χρήση μίας στρατηγικής ή η διεκπεραίωση μίας δραστηριότητας που συνέβαλε στη μάθηση των μαθητών, όπως γίνεται αντιληπτή από τον εκπαιδευτικό (ή/και τους μαθητές του) (Farrell, 2008, Lister & Crisp, 2007).

Για να μετατραπεί ένα γεγονός σε ένα Κρίσιμο Περιστατικό, δεν αρκεί μόνο η ανάκλησή του ή η κατηγοριοποίησή του. Ωστόσο, θα πρέπει να ανακαλυφθούν μέσω ερωτήσεων οι υποβόσκουσες πτυχές του γεγονότος, οι οποίες συνήθως λαμβάνονται ως δεδομένες, και μέσω αυτών να ερμηνευτούν τα σημεία καμπής του κάθε περιστατικού (Angelides, 2001, Bruster & Peterson, 2013, Halquist & Musanti, 2010) καθώς επίσης οι προγενέστερες πληροφορίες του γεγονότος (τι οδήγησε σε αυτό), η λεπτομερής περιγραφή της ίδιας της εμπειρίας, τα αποτελέσματα του συμβάντος (Butterfield *et al.*, 2005), αλλά και οι σκέψεις, οι προβληματισμοί, οι πεποιθήσεις, οι προτάσεις που προκύπτουν και, στη συνέχεια να ακολουθήσει η κρίσιμη επανεξέταση των υφιστάμενων και αναπτυσσόμενων γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών (Bruster & Peterson, 2013, Butterfield *et al.*, 2005, Lister & Crisp, 2007).

Όπως προκύπτει, δεν αποτελούν απαραίτητα δραματικά και συγκλονιστικά γεγονότα, αλλά περιπτώσεις συνηθισμένων γεγονότων της καθημερινής σχολικής τάξης, όπου ο εκπαιδευτικός τα αντιλαμβάνεται και τα χαρακτηρίζει ως «κρίσιμα» λόγω της σημασίας, του νοήματος και της ερμηνείας που τους αποδίδεται από αυτόν, γεγονός που αναδεικνύει το υποκειμενικό χαρακτήρα τους (Αγγελίδης, 2004, Angelides, 2001, Bruster & Peterson, 2013, Francis, 1997, Lister & Crisp, 2007). Έτσι, τα κρίσιμα περιστατικά δεν παρατηρούνται μόνο αλλά δημιουργούνται από τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται (Αγγελίδης, 2004, Angelides, 2001, Halquist & Musanti, 2010). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η βιογραφία, το προσωπικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού όπως επίσης το επιστημονικό γνωστικό του οπλοστάσιο, τα βιώματα του παρελθόντος, οι πολιτιστικές παραδοχές, οι οικονομικοπολιτικές απόψεις, οι γενικότεροι ρόλοι που κατέχει, η προσωπικότητά του, κ.ά επηρεάζουν και μορφοποιούν τον τρόπο που παισιώνεται και ερμηνεύεται μία προβληματική κατάσταση (Αγγελίδης, 2004, Angelides, 2001, Schön, 1987, Tripp, 1994).

2.2. Τεχνική Κρίσιμων Περιστατικών: εκπαιδευτικό εργαλείο διερεύνησης και προώθησης του αναστοχασμού

Όταν συμβαίνει ένα περιστατικό κατά τη διάρκεια της σχολικής διδασκαλίας, αυτό συνήθως αιφνιδιάζει τον εκπαιδευτικό και αυτομάτως διεγείρει την αναστοχαστική σκέψη του, η οποία εστιάζει στην ίδια την ενέργεια (*reflection-in-action*), τα αποτελέσματά της καθώς επίσης στη διαισθητική γνώση που προκύπτει από αυτήν, εξετάζοντας την κρισιμότητά της (Angelides, 2001, Bruster & Peterson, 2013, Schön, 1995). Ακολουθώς, ο εκπαιδευτικός, αξιολογεί τη σημασία του περιστατικού και αναστοχάζεται πάνω σε αυτό (Angelides, 2001). Συνεπώς, κάθε περιστατικό που «εκπλήσσει» τον εκπαιδευτικό και αναστοχάζεται γι' αυτό, θεωρείται κρίσιμο, «καταγράφεται» και στη συνέχεια αναλύεται (Αγγελίδης, 2004).

Ωστόσο, δεν επιδιώκεται μέσω της ανάκλησης και της ανάλυσης των προγενέστερων Κρίσιμων Περιστατικών της σχολικής καθημερινότητας του η ερμηνεία του παρελθόντος, αλλά η κατανόηση, η συνειδητοποίηση, η εξέταση όχι μόνο των πρακτικών των εκπαιδευτικών αλλά και το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, ώστε να επανεξετάσουν και να αναδιαμορφώσουν την τρέχουσα επαγγελματική τους πρακτική (Tripp, 1994). Ο εκπαιδευτικός μέσω αυτής της διαδικασίας, στρέφει τη σκέψη του πίσω στον εαυτό του, προκειμένου να συνειδητοποιήσει τις υποκείμενες κρίσεις του και να διερευνήσει πιθανές πηγές μεροληψίας, με απώτερο σκοπό να κατανοήσει την πραγματικότητα που έχει παρατηρήσει, εφόσον είναι έτοιμος να «κοιτάξει» τον εαυτό του με άλλη οπτική (Schön, 1991).

Η μεταγενέστερη ανάλυση εμπειριών μέσω της Τεχνικής των Κρίσιμων Περιστατικών, επομένως αποτελεί μια αυθεντική εκπαιδευτική εμπειρία για αναστοχασμό και βαθιά κριτική ενδοσκόπηση όπως επίσης και μια μορφή βιωματικής μάθησης σχετικά με τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού και τις λανθασμένες πρακτικές που εφάρμοζε στο διδακτικό του έργο, με στόχο την αναδόμηση της εκπαιδευτικής πρακτικής του, την προσωπική αλλαγή του και ως εκ τούτου την ανέλιξή του σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο για αποτελεσματικές μελλοντικές διδακτικές πρακτικές (Bruster & Peterson, 2013, Cope & Watts, 2000, Griffin, 2003, Kossakowska-Pisarek, 2020, Larrivee, 2005, Lister & Crisp, 2007, Ming Yu, 2018, Mohammed, 2016, Shapira-Lishchinsky, 2011, Tripp, 1994, Voulgari & Koutrouba, 2022).

Δύναται τέλος, η Τεχνική αυτή να αξιοποιηθεί ως ένα αξιολογικό εργαλείο, όπου μέσω των καταγραφών των κρίσιμων περιστατικών να εντοπίζεται το επίπεδο αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, με βάση τα προαναφερόμενα στάδια/επίπεδα αναστοχασμού, με αρχικό στάδιο την *περιγραφική φάση* (*descriptive phase*), όπου κανείς περιορίζεται σε απλή περιγραφή του γεγονότος, χωρίς να σκέφτεται κριτικά και τελικό στάδιο, τη *φάση της σφαιρικότητας* (*global phase*), κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη ηθικοπολιτικά θέματα για τη λήψη αποφάσεων (Bruster & Peterson, 2013). Έτσι, προωθείται μέσω αυτής της τεχνικής η αναστοχαστική σκέψη, καθώς μεταβαίνουν οι εκπαιδευτικοί, μέσω του βαθύ προβληματισμού της διδακτικής πρακτικής τους, από την περιγραφική/επιφανειακή φάση

αναστοχασμού σε μια πιο κριτική αναστοχαστική προσέγγιση (Bruster & Peterson, 2013, Lister & Crisp, 2007). Επομένως, μέσω της ανάλυσης των Κρίσιμων Περιστατικών, το επίπεδο του αναστοχασμού διερευνάται και προωθείται η αναστοχαστική σκέψη, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προχωρήσουν έχοντας αναλάβει την κυριότητα της διδασκαλίας από την επιφανειακή περιγραφή ενός περιστατικού στο ύψιστο επίπεδο αναστοχασμού, δηλαδή την αμφισβήτηση των προϋπαρχουσών πρακτικών, την ανάδειξη των ηθικών διαστάσεων της εκπαιδευτικής πράξης και τη σύνδεση των πρωτοβουλιών τους με την παγκόσμια συνείδηση (Αυγητίδου, 2011, Bruster & Peterson, 2013, Woolsey, 1987).

3. Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η ιστορική αναδρομή των επιπέδων αναστοχασμού και η παρουσίαση της Τεχνικής των Κρίσιμων Περιστατικών, καθώς επίσης και η ανάδειξη της ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο διερεύνησης και προώθησης της αναστοχαστικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα προαναφερθέντα επίπεδα αναστοχασμού, τα οποία φαίνεται να αποκαλύπτουν μία πυραμιδοειδή δομή με το τεχνοκρατικό επίπεδο να βρίσκεται στη βάση και το κριτικό επίπεδο στην κορυφή της πυραμίδας, χωρίς ωστόσο, να θεωρηθεί αξιολογική (Παπακώστα, 2010). Δύνανται επίσης να εκληφθούν και ως ομόκεντροι κύκλοι, με το κριτικό επίπεδο να έχει ως προαπαιτούμενα τα υπόλοιπα και να καθίσταται καθοριστικός ο αποτελεσματικός συνδυασμός όλων των παραπάνω μορφών αναστοχασμού, προκειμένου να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στη πολυδιάστατη φύση της διδασκαλίας (Hatton & Smith, 1995, Κουτσού, 2018). Αναδεικνύεται επομένως στη διεθνή βιβλιογραφία μια φαινομενική διαφοροποίηση των ορισμών και των ταξινομήσεων των επιπέδων αναστοχασμού. Είναι απαραίτητη η περαιτέρω έρευνα σε πιο συνεπή επιστημονική βάση για τη βαθύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού φαινομένου όπως επίσης και για τη διαμόρφωση ενός ενιαίου ορισμού του αναστοχασμού και καθορισμού κοινών επιπέδων του.

Με βάση την διεθνή βιβλιογραφία στα προαναφερθέντα πρωταρχικά επίπεδα της αναστοχαστικής σκέψης οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εστιάζουν σε πτυχές της διδακτικής καθημερινότητας και σε θέματα όπως η διαχείριση της τάξης, η συμπεριφορά των μαθητών και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί όταν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία σχετικά με τη διδασκαλία ή τους μαθητές, αντιδρούν αυτόματα χωρίς να σκεφτούν περαιτέρω και να ερμηνεύσουν την κατάσταση. Οι αντιδράσεις, οι ενέργειες και οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών σε αυτά τα επίπεδα βασίζονται στις δικές τους προσωπικές εμπειρίες ή όσα έχουν μάθει στο πλαίσιο της βασικής τους εκπαίδευσης και δεν τίθενται υπό διερεύνηση και αμφισβήτηση.

Στο επόμενο επίπεδο αναστοχασμού, η θεωρία και η πρακτική γεφυρώνονται. Σε αυτό το επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και ερμηνεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή το τι διδάσκουν και γιατί αντιδρούν σε ορισμένες καταστάσεις με τον εκάστοτε τρόπο. Σε αυτό το επίπεδο αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τότε

αντιδρούν αυτόματα χωρίς να σκέφτονται περαιτέρω την κατάσταση και τότε, εφόσον οι τεχνικές δεν λειτουργούν, πρέπει να σκεφτούν πιθανές εναλλακτικές και να εφαρμόσουν την καλύτερη δυνατή λύση.

Τέλος, στο επίπεδο της κριτικής προσέγγισης του αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν υπό άλλο πρίσμα τις εμπειρίες τους, κατανοώντας το ευρύτερο θεσμικό, πολιτιστικό και πολιτικό περιβάλλον όπου συντελείται η μάθηση και προβληματίζοντας για τις ηθικές και δεοντολογικές προεκτάσεις των δικών τους πρακτικών στην τάξη προκειμένου να προωθήσουν τη μάθηση των μαθητών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους με κοινωνικά δεδομένα, τις ευρύτερες προσωπικές τους πεποιθήσεις, τους σκοπούς της εκπαίδευσης και αμφισβητούν τις επικρατούσες εκπαιδευτικές επιλογές τους, καθώς και αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο τους και το ρόλο του σχολείου με την πρόθεση της αλλαγής και της βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης και την επικράτηση των δημοκρατικών ιδανικών και της χειραφετητικής παιδαγωγικής.

Η Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών φαίνεται να είναι μια αξιόπιστη εποπτική μέθοδος για την εξέταση και την πρόωθηση του αναστοχασμού, καθώς προάγει την ικανότητα αναστοχασμού και κριτικής σκέψης στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα όταν η ανάλυση τους πραγματοποιείται σε ένα θετικό και υποστηρικτικό πλαίσιο που προϋποθέτει τη συνεργατική επικοινωνία και τη σύμπνοια, ώστε να δημιουργείται μια διαλογική κοινότητα μάθησης στο χώρο της εκπαίδευσης (Karimi & Nazari, 2021, Μπαμπάλης κ.ά., 2020, Σταυριανουδάκη & Καλδή, 2019, Τσώλη, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί, μέσω της ανάλυσης των κρίσιμων περιστατικών επανεξετάζουν τη διδασκαλία τους, αναδομούν την πρακτική τους και κατανοούν τον «εαυτό» τους, καθώς αναγνωρίζουν και αναθεωρούν τις πολιτιστικές, κοινωνικές και πολιτικές ιδεολογίες που ενσωματώνουν στις δράσεις τους και ως εκ τούτου οδηγούνται σε τεκμηριωμένες βελτιωτικές δράσεις. Η Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών αποτελεί συνεπώς εφάπτηρο για τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους και την ενίσχυση της αυτοκατευθυνόμενης επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, διότι μαθαίνοντας μέσα από προηγούμενες εμπειρίες διευκολύνεται η διαχείριση της τάξης, βελτιώνεται η διδακτική τεχνογνωσία τους, ενδυναμώνεται η επαγγελματική τους αυτονομία και ταυτότητα, ισχυροποιείται η αίσθηση της προσωπικής τους ευθύνης για τη διδακτική πράξη και διαμορφώνονται οι απόψεις τους για το τι θεωρείται κατάλληλο στη διδασκαλία μέσω του ενεργού και διαρκούς προβληματισμού σχετικά με τις αξίες του δημοκρατικού σχολείου (Badia *et al.*, 2021, Bruster & Peterson, 2013, Francis, 1997, Griffin, 2003, Karimi & Nazari, 2021, Koutrouba, 2020, Lister & Crisp, 2007, Shapira-Lishchinsky, 2011, Σταυριανουδάκη & Καλδή, 2019).

Συμπερασματικά, η ικανότητα του αναστοχασμού φαίνεται να συνδέεται με τη βαθύτατη προσωπική και ειλικρινή διάθεση του εκπαιδευτικού να επανεξετάσει με ανοιχτό πνεύμα τις «επώδυνες» επαγγελματικές εμπειρίες του, να αποδεχτεί τα πιθανά σφάλματα του και να αναλάβει την ευθύνη τους, επιδεικνύοντας θάρρος και ευελιξία (Voulgari & Koutrouba, 2021). Έτσι, η Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών αποτελεί μια πολύτιμη ευκαιρία για τη

συνεχή προσωπική πρακτική αναστοχαστικότητας του εκπαιδευτικού υιοθετώντας αυτοκριτική στάση και ενδοσκοπική διάθεση στο πλαίσιο μίας διαπραγματεύσεως με τον εαυτό του, ώστε η προηγούμενη εμπειρία να μετατραπεί σε γνώση και να οδηγήσει στην αλλαγή της σκέψης του και στην προσωπική αυτοβελτίωση.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2004) Μια τεχνική αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς: Η ανάληψη των κρίσιμων περιστατικών με παραδείγματα από τα σχολεία της Κύπρου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 37: 9-26.
- Angelides, P. (2001) The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14 (3): 429-442.
- Αυγητίδου, Σ. (2011) Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και κριτικός αναστοχασμός: Η συμβολή των ημερολογίων στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Πρακτικά του συνεδρίου: *Σχολές των Επιστημών της Αγωγής: ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Λεμεσός, 162-177.
- Αυγητίδου, Σ. & Β. Χατζόγλου (2013) Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α, 97-124.
- Badia, A., L. Becerril & M. Gómez (2021) Four types of teachers' voices on critical incidents in teaching. *Teacher Development*, 25 (2): 120-135.
- Βαλιαντή, Σ., Λ. Νεοφύτου & Χ. Χατζησωτηρίου (2020) Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 129-148.
- Barbey, D. (2000) *The Facilitation and Hindrance of Personal Adaptation to Corporate Restructuring*. Doctoral Dissertation, University of British Columbia, Canada. Available: <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/831/items/1.0053900> (10/02/2023)
- Βούλγαρη, Ρ. & Κ. Κουτρούμπα (2020) Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό. *International Journal of Educational Innovation*, 2 (4): 31-42.
- Brookfield, S. (1995) *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruster, B. & B. Peterson (2013) Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice*, 14 (2): 170-182.
- Butterfield, L., W. Borgen, N. Amundson & A. Maglio (2005) Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative research*, 5 (4): 475-497.

- Campoy, R. (2010) Reflective Thinking and Educational Solutions: Clarifying What Teacher Educators Are Attempting to Accomplish. *SRATE Journal*, 19 (2): 15-22.
- Cimer, A., S. Cimer & G. Vekli (2013) How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International J. Educational Research*, 1 (4): 133-148.
- Cope, J. & G. Watts (2000) Learning by doing—an exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 6 (3): 104-124.
- Denton, D. & A. Ellis (2020) The effects of reflection on seventh grade social studies student learning and perception. *Educational Studies*, 46: 1-16.
- Dewey, J. (1933) *How We Think a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Farrell, T. (2008) Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT Journal*, 62 (1): 3-10.
- Flanagan, J. (1954) The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4): 327-58.
- Francis, D. (1997) Critical incident analysis: a strategy for developing reflective practice. *Teachers and teaching*, 3 (2): 169-188.
- Gore, J. & K. Zeichner, (1991) Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7: 119-136.
- Griffin, M. (2003) Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Reflective Practice*, 4 (2): 207-220.
- Halquist, D. & S. Musanti (2010) Critical incidents and reflection: Turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23 (4): 449-461.
- Hatton, N. & D. Smith (1995) Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11: 133-49.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015) Κοινωνική δικαιοσύνη και κριτικός αναστοχασμός Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3: 6-19.
- Jay, J. & K. Johnson (2002) Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18: 73-85.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kaldi, S. & G. Pyrgiotakis (2009) Student Teachers' Reflections of Teaching during School Teaching Practice. *The International Journal of Learning*, 16 (9): 185-196.
- Karimi, M. & M. Nazari (2021) Examining L2 teachers' critical incidents: a complexity theoretic perspective. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15 (1): 81-98.
- Kossakowska-Pisarek, S. (2020) Developing reflective practice as part of teacher training with the use of critical incidents. *Neofilolog*, 55(1): 93-106.

- Koutrouba, K. (2020) Classroom Management and Teacher Effectiveness. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-20.
- Κουτρούμπα, Κ., Ρ. Βούλγαρη & Αικ., Αντωνοπούλου (2020) Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός: η μεταγνωστική ανατροφοδότηση στη διδακτική πράξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 112- 128.
- Κουτσού, Χ. (2018) *Προάγοντας τον αναστοχασμό: ανάλυση κρίσιμων περιστατικών από την πρακτική άσκηση των φοιτητών* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/ Π.Τ.Δ.Ε., Φλώρινα.
- Larrivee, B. (2008) Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9 (3): 341-360.
- Larrivee, B. (2005) *Authentic Classroom Management: Creating a Learning Community and Building Reflective Practice*. Boston: Pearson (2nd Edition).
- Lee, H. (2005) Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and teacher education*, 21 (6): 699-715.
- Lister, P. & B. Crisp (2007) Critical incident analyses: A practice learning tool for students and practitioners. *Practice*, 19 (1): 47-60.
- Luttenberg, J. & T. Bergen (2008) Teacher reflection: the development of a typology. *Teachers and teaching: theory and practice*, 14 (5-6): 543-566.
- Marcos, J., E. Sanchez & H. Tillema (2011) Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37 (1): 21-36.
- Martin, K. (1996) Critical incidents in teaching and learning. *Issues of Teaching and Learning*, 2 (8).
- Meierdirk, C. (2017) Reflections of the student teacher. *Reflective Practice*, 18 (1): 23-41.
- Ming Yu, W. (2018) Critical incidents as a reflective tool for professional development: an experience with in-service teachers, *Reflective Practice*, 19 (6): 763-776.
- Mohammed, R. (2016) Critical incidents analysis: reflections of a teacher educator. *Research in Teacher Education*, 6 (1): 25-29.
- Μπαμπάλης, Θ., Κ. Μαλαφάντης & Κ. Τσώλη (2020) Η Πρακτική Άσκηση στο ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19: Απόψεις των φοιτητριών/-ών για τη συμβολή της συνεργασίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 70 (37): 82-105.
- Παπακώστα, Χ. (2010) *Αρχική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών με έμφαση στη στοχαστική παρατήρηση*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 19366).
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

- Schön, D. (1991) Concluding comments. In D. A. Schon (Ed.), *The reflective turn*. New York: Teachers College Press.
- Schön, D. (1995) *The reflective Practitioner*. Hands: Arena.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011) Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27 (3): 648-656.
- Σταυριανουδάκη, Α. & Σ. Καλδή (2019) Συνεργατικές αλληλεπιδράσεις και αναστοχαστική πράξη σε έρευνα δράσης στο πλαίσιο διδασκαλίας της Ιστορίας. Ανακοίνωση συνεδρίου: *ΙΣΤ΄ ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ: Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο*, Βόλος.
- Tripp, D. (1993) *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Tripp, D. (1994) Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *Qualitative Studies in education*, 7 (1): 65-76.
- Τσώλη, Κ. (2019) Εκπαιδευόντας εκπαιδευτικούς: Η Πρακτική Άσκηση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α. Στο Β. Παπαβασιλείου (επιμ.), *Καινοτομία, Αειφορία και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*, Ρόδος, 296-314.
- Van Manen, M. (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6: 205-228.
- Viergever, R. (2019) The Critical Incident Technique: Method or Methodology? *Qualitative Health Research*, 29 (7): 1065-1079.
- Voulgari R. & K. Koutrouba (2021) Examining the depth of primary schoolteachers' reflection through the critical incident technique. *Educational Studies*, 1-19.
- Voulgari R. & K. Koutrouba (2022) Understanding the level of schoolteachers' reflection: A qualitative approach. In *INTED2022 Proceedings, 16th International Technology, Education and Development Conference*, Spain: Valencia, 9032-9040.
- Woolsey, L. (1986) The critical incident technique: An innovative qualitative method of research. *Canadian Journal of Counseling*, 20 (4): 242-254.
- Zeichner, K. & D. Liston (1987) Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57: 23-48.
- Zeichner, K. & D. Liston (1996) *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΩΝ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

THE PROFILE OF THE PROTAGONISTS OF WORKPLACE BULLYING IN EDUCATION - EMOTIONS

Ακριβούλα Γεράκη
Εκπαιδευτικός
Διδάκτωρ ΑΠΘ
Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ
geraki.akrivoula@gmail.com

Ελένη Καλλιατάκη
Εκπαιδευτικός
Α/θμιας Εκπ/σης (ΜΕd)
elenikalliataki@gmail.com

Περίληψη

Ο εργασιακός εκφοβισμός αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο με ερευνητικό ενδιαφέρον. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να δώσει φωνή στους πρωταγωνιστές εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στον μάρτυρα /παρατηρητή του εργασιακού εκφοβισμού, τα συναισθήματα και το ρόλο του, καθώς οι αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία είναι περιορισμένες. Επιλέχθηκε η τεχνική των ημιδομημένων συνεντεύξεων, τα δεδομένα των οποίων αναλύθηκαν με τη θεματική ανάλυση. Το δείγμα αποτέλεσαν είκοσι (20) εκπαιδευτικοί από διαφορετικά σχολεία του Ν. Ηρακλείου Κρήτης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο «εκφοβισμός» ως φαινόμενο είναι υπαρκτό στην εκπ/ση. Πλήθος παραγόντων επιδρούν και επηρεάζουν την εκδήλωση του. Στο προφίλ του θύματος αναγνωρίζονται εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούνται σε κάποιο στοιχείο (π.χ διδακτική εμπειρία) και στο προφίλ του θύτη, εκπαιδευτικοί με ηγετική φυσιογνωμία, οι νεοδιοριζόμενοι και η άτυπη ομάδα. Τρεις κατηγορίες ταιριάζουν στο προφίλ του παρατηρητή: ο ενεργητικός, ο παθητικός και ο φαινομενικά απαθής. Η δυναμική αλληλεπίδραση των εκπ/κών δύναται να καθορίσει την εξέλιξη του φαινομένου.

Λέξεις κλειδιά

Λέξεις κλειδιά: εργασιακός εκφοβισμός, θύμα, θύτης, παρατηρητής, συναισθήματα.

Abstract

Bullying is a global phenomenon of research interest. The present research aims to give voice to the protagonists. Particular emphasis is placed on the witness or observer of workplace bullying, their emotions and their role. Therefore, the technique of semi-structured interviews was chosen using the qualitative methodology to collect data and thematic analysis to investigate it. The sample consisted of twenty (20) teachers from different schools of N. Heraklion, Crete.

The results showed that “bullying” as a phenomenon prevails in education. Numerous factors influence and influence its manifestation: working conditions etc. The victim’s profile mainly recognizes teachers who differ for some characteristic element (little experience in schools etc) and the perpetrator’s profile: “teachers leaders”, the “new teachers” and an informal group. Three categories fit the observer profile of the observer: the active, the passive and the seemingly apathetic. The dynamic interaction can determine the course of evolution of the phenomenon.

Key words

Bullying, victim, perpetrator, observer, emotions.

0. Εισαγωγή

Ο εργασιακός εκφοβισμός αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο με πλήθος παραγόντων να επιδρούν και να επηρεάζουν τη διαδικασία του (Korkmaz & Cemaloglu, 2010). Ο εννοιολογικός καθορισμός του εργασιακού εκφοβισμού δεν είναι σαφής καθώς παρατηρείται μία σύγχυση στη χρήση τριών όρων. Ο όρος εκφοβισμός (bullying) Einarsen et al. (2003) ή mobbing (παρενόχληση) Φουστέρης, (2013) αφορά στην ψυχολογική επίθεση και στην στρατηγική περιθωριοποίησης στο περιβάλλον εργασίας, η οποία γίνεται συνήθως σε συστηματική βάση, από ιεραρχικά ανώτερο προσωπικό ή ομοτίμους και εμπλέκει τις περισσότερες φορές και τους τρεις πρωταγωνιστές, δηλαδή τον επιτιθέμενο, το θύμα, αλλά και τους παρευρισκόμενους-μάρτυρες της επιθετικής συμπεριφοράς. Έτσι, ο εκφοβισμός μπορεί να αποτελεί κλιμακούμενη διαδικασία στον εργασιακό χώρο (Keashly & Jagatic, 2010). Υπάρχει και ο όρος θυματοποίηση (victimization) (Aquino & Lamertz, 2004), με παρόμοια αποτελέσματα, που εμπλέκει το θύμα κυρίως και η επανάληψη πράξεων δεν εμπεριέχεται πάντα. Πιθανόν πρόκειται για διαφορετικές εκφάνσεις του ίδιου φαινομένου.

Σημαντικό χαρακτηριστικό για την ύπαρξη του φαινομένου είναι η ανισορροπία ισχύος ανάμεσα στο θύτη και το θύμα (Einarsen et al., 2003). Οι έρευνες εμφανίζουν μια σειρά οργανωσιακών παραγόντων που μπορεί να συμβάλλουν στη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου, όπως έλλειψη πόρων, ανασφάλεια στην εργασία Brewer et al. (2018), καθώς και απουσία υποστηρικτικής ατμόσφαιρας Aquino & Lamertz (2004) ή ένα μη υγιές εργασιακό περιβάλλον (Cemanoglu, 2011). Επίσης, οι πολλαπλές απαιτήσεις στον εργασιακό χώρο National Union of Teachers (2017) και το αρνητικό κοινωνικό περιβάλλον (Καλκαντέρας, 2021).

Σε διεθνές επίπεδο έχουν γίνει περιορισμένες έρευνες, προκειμένου να αναδειχθεί το προφίλ των τριών πρωταγωνιστών του εργασιακού εκφοβισμού και ο ρόλος τους στο φαινόμενο. Είναι επίσης εμφανές στη βιβλιογραφία, ότι η βαρύτητα δίνεται στους δύο πρώτους, με τον παρατηρητή/μάρτυρα- ως ενεργό παράγοντα στην εξέλιξη του φαινομένου- συχνά να αγνοείται. Επίσης, η συναισθηματική εμπλοκή των πρωταγωνιστών στο χώρο εργασίας, θεωρείται βασική, καθώς εμφανίζει περισσότερα άτομα κάθε φορά. Το φαινόμενο χαρακτηρίζει η ρευστότητα των ορίων στους ρόλους των πρωταγωνιστών.

Η παρούσα εργασία καλείται να καλύψει αυτό το επιστημονικό κενό.

1. Εργασιακό περιβάλλον –συνθήκες- παράγοντες

1.1. Οργανωσιακή κουλτούρα -κλίμα του οργανισμού - η δυναμική της αλληλεπίδρασης

Το οργανωσιακό κλίμα σχετίζεται με τις εργασιακές συνθήκες, το στυλ ηγεσίας, καθώς και την διαμορφωμένη κουλτούρα του οργανισμού (Ντόλκερα, 2017). Συχνά το οργανωσιακό κλίμα και η κουλτούρα αλληλεπικαλύπτονται (Γεράκη, 2013). Χαρακτηριστικά όπως: σταθερότητα, προσανατολισμός στον άνθρωπο, επικέντρωση στο αποτέλεσμα και τις διαδικασίες, καινοτομία και έμφαση στην ομαδικότητα και τον ανταγωνισμό δύναται να διαμορφώσουν την οργανωσιακή κουλτούρα (Hoy & Miskel, 2008). Στις περιπτώσεις ωστόσο που εκλείπουν τα παραπάνω θετικά στοιχεία, συνήθως αναπτύσσονται συμπεριφορές που υποκινούν αντιδράσεις και συμβάλλουν στην ενίσχυση των συγκρούσεων. Τα παραπάνω γίνονται εμφανή σε ανταγωνιστικό περιβάλλον εργασίας, όπου οι αυξημένες απαιτήσεις δύναται να προκαλέσουν αναστάτωση, δημιουργώντας έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ συναδέλφων, καθώς και εργαζόμενων με ανώτερα στελέχη (Aquino & Thau, 2009).

Επιπρόσθετα, είναι σύνηθες σε περιπτώσεις παρενόχλησης στον εργασιακό χώρο αυτές να μη γίνονται αντιληπτές ως εκφοβιστικές συμπεριφορές, αλλά ως μέρος της κουλτούρας και της γενικότερης πολιτικής που αναπτύσσεται σε αυτόν (Riley et al., 2012 b). Ως εκ τούτου, στις περιπτώσεις που στο εργασιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον επικρατεί ισχυρή επιρροή από τους εκπαιδευτικούς, τότε αναπτύσσονται δυναμικές που μπορεί να έχουν θετική ή αρνητική επίδραση στο σύνολο του οργανισμού, με ανάλογο αντίκτυπο στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών (Gray & Gardiner, 2013).

1.2. Εργασιακές συνθήκες εκπαιδευτικών και κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες

Ανάμεσα στους τομείς που διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να γίνουν πεδία εκφοβιστικών συμπεριφορών ανήκει η εκπαίδευση (Hoel & Cooper, 2000), όταν για παράδειγμα, σε ορισμένες περιπτώσεις η διοίκηση δρα εξουσιαστικά, εξαιτίας απαράδεκτων εξωτερικών πιέσεων (π.χ. κυβερνητικές πολιτικές) (NUT, 2017).

Ο εκφοβισμός στον εργασιακό χώρο δεν έχει ερευνηθεί εκτενώς σε σχέση με τους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες (Ντόλκερα, 2017), συνήθως ορίζεται το φαινόμενο και μελετάται πως τα άτομα το αντιλαμβάνονται και το ερμηνεύουν με βάση τις εμπειρίες τους (Salin, 2003 b). Ότι όμως, συμβαίνει στο κοινωνικό – πολιτισμικό περιβάλλον, όπως μία κρίση οικονομική, πανδημική ή αξιών, μπορεί να είναι καθοριστική. Στην περίπτωση που αναφερόμαστε σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα ή πολιτισμό, είναι δυνατό κάποιες ιεραρχικές αποστάσεις ισχύος, να θεωρούνται νόμιμες και επομένως αποδεκτές από τους εργαζόμενους (Einarsen et al., 2003).

2. Το προφίλ των πρωταγωνιστών

Τρεις πιθανοί πρωταγωνιστές λαμβάνουν μέρος στον εργασιακό εκφοβισμό. Ο θύτης, το θύμα και ο μάρτυρας (Acquadro, Bernardelli & Varreto, 2018).

Έρευνες δείχνουν ότι στους συμμετέχοντες στον εκφοβισμό αναγνωρίζονται οι εξής ρόλοι: του θύτη, του συνεργάτη του θύτη, του θύματος ή των υποστηρικτών του, ή των ταυτόχρονων ρόλων θυτών και θυμάτων, αναλόγως των συνεπειών που έχουν οι πράξεις τους (Almeida, Correia & Marinho, 2009). Οι ρόλοι θύτης-θύμα αναδεικνύονται ως συμπληρωματικοί και αλληλεξαρτώμενοι, με τον πρώτο να προκαλεί συνήθως με την εχθρική του συμπεριφορά, ενώ τον δεύτερο να επιχειρεί είτε να υπερασπίσει τον εαυτό του, είτε να αποτρέψει την ενέργεια εναντίον του, χωρίς να θεωρείται υπεύθυνος για την πρόκλησή της (Keashly & Jagatic, 2010: 52). Το σημαντικό ωστόσο είναι ότι οι δύο εμπλεκόμενες πλευρές (θύμα και θύτης) μπορούν κατά καιρούς να υιοθετήσουν αμφίδρομα και τους δύο ρόλους (Keashly & Jagatic, 2010 :51-52).

2.1. Το προφίλ του θύτη

Οι θύτες κατηγοριοποιούνται στους χρόνιους δυνάστες, τους ευκαιριακούς και τους παροδικούς θύτες (Παπαλεξανδρή & Γαλανάκη, 2011). Οι όροι «δράστες/ Bullies», Einarsen et al. (2010: 4-5) αναφέρονται στην πλευρά του θύτη σε περιπτώσεις που υπονομεύουν, προσβάλλουν ή επιχειρούν να εκμεταλλεύονται τις προσωπικές αδυναμίες των συναδέλφων, επειδή πιστεύουν ότι η άσκηση της εξουσίας με αυτόν τον τρόπο είναι πιο αποτελεσματική για την επίτευξη των στόχων τους (NUT, 2017). Είναι μάλιστα πολύ πιθανόν να υπήρξαν και οι ίδιοι θύματα στο παρελθόν (Χαλκιά –Ντότσικα, 2014). Εστιάζοντας στον εκπαιδευτικό οργανισμό, ο εκφοβισμός μπορεί να λάβει τη μορφή «τραμπουκισμού» από μία ομάδα – κλίκα, που επιτίθεται σε άτομα, που εκφράζουν αντίθετες απόψεις στο σύλλογο διδασκόντων (Gray & Gardiner, 2013).

2.2. Το προφίλ του θύματος

Η έννοια «θύμα» μπορεί να περιγραφεί με βάση τις ακόλουθες πέντε κατηγορίες (Acquadro et al., 2018), το θύμα ως αιχμάλωτος/η, παθητικό θύμα, φιλόδοξος/η, υποχόνδριος/α, αποδιοπομπαίος τράγος.

Ο Huber (1994, οπ.αν Φουστέρης, 2013) αναφέρει ως θύμα το άτομο: το μοναχικό, το περίεργο, το επιτυχημένο και το νεοδιόριστο, που κινδυνεύουν από ψυχολογική μορφή εκφοβισμού στην εργασία. Επίσης, ως «θύματα»- αποδέκτες εκφοβιστικών συμπεριφορών- μπορεί να θεωρηθούν ευαίσθητα άτομα, που είναι περισσότερο επιρρεπή στην αποδοχή κριτικής, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και υπερβολικά αγχώδη (Καρακώστα, 2017). Συνήθως, σε αυτά διακρίνεται κάποια μορφή διαφορετικότητας (π.χ. τρόπος ένδυσης) ή ιδιαιτερότητας λόγω εθνικότητας.

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων τα θύματα δεν αντιδρούν στην κατάσταση, ή ακόμη σπανιότερα επιλέγουν να συγκρουστούν διαμαρτυρόμενα ή αναζητούντα βοήθεια και πολύ δύσκολα καταγγέλλουν τους δράστες (Keashly et al., 1994).

2.3. Το προφίλ του μάρτυρα ή παρατηρητή

Οι μάρτυρες ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες

- α) τους ενεργητικούς, που συμμετέχουν στο φαινόμενο του εκφοβισμού άμεσα, επιβεβαιώνοντας το.
- β) τους παθητικούς που δεν είναι άμεσα εμπλεκόμενοι στη δίωξη του άλλου ή των άλλων ατόμων και δεν ενεργούν προκειμένου να βοηθήσουν (Acquadro et al., 2018).

Οι «παρατηρητές» ή «μάρτυρες» του φαινομένου ενισχύουν συχνά τη συμπεριφορά του θύτη με το να διαδίδουν φήμες για το θύμα, να αδιαφορούν και να αποφεύγουν να λάβουν θέση υπεράσπισης του, παρόλο που αντιλαμβάνονται το φαινόμενο (Καρακώστα, 2017). Ο πιο σημαντικός λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ο φόβος των αντιποίνων ή η μελλοντική επιδείνωση της θέσης που κατέχουν.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν ερευνητικά αποτελέσματα που δείχνουν ότι σε αρκετές περιπτώσεις ο παρατηρητής είναι δύσκολο να είναι αμερόληπτος σε φαινόμενα εκφοβισμού (Einarsen et al., 2010:17), καθώς πιθανόν να αντιλαμβάνεται την εκφοβιστική συμπεριφορά, ως δίκαιη μεταχείριση απέναντι σε ένα δύσκολο άτομο (Einarsen, 1999:19, Einarsen et al., 2010).

Η στάση που αναμένεται να κρατήσουν οι πρωταγωνιστές στο φαινόμενο διαμορφώνεται από διαφορετικούς παράγοντες, όπως στην περίπτωση του θύματος, από την εξουσία που διαθέτει ο θύτης και την πρόσβαση του σε πόρους του οργανισμού (Keashly & Jagatic, 2010:63). Αξιοσημείωτο είναι, ότι μεταξύ των πρωταγωνιστών αναπτύσσονται κοινά στοιχεία τα οποία είναι δυνατόν να τους κατευθύνουν σε διαφορετικές ενέργειες (π.χ. η χαμηλή αυτοεκτίμηση). Η δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα τους κατά τη διαδικασία εκφοβισμού, μπορεί να καθορίσει τη σοβαρότητα της κατάστασης, προκειμένου η δεδομένη δραστηριότητα να θεωρηθεί ως εκφοβιστική ενέργεια (Keashly & Jagatic, 2010).

3. Τα συναισθήματα στο χώρο εργασίας

Για πολλά χρόνια τα συναισθήματα στο χώρο εργασίας είχαν αγνοηθεί. Σήμερα, θεωρείται δεδομένη η δύναμη των συναισθημάτων και ο ρόλος που διαδραματίζουν στην οργανωτική ψυχολογία και συμπεριφορά, παρότι τονίζεται περισσότερο η ενσυναίσθηση (Ashkanasy and Dorris, 2017).

3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός συναισθηματικών όρων

Η χρήση συναφών όρων με το συναίσθημα αποσαφηνίζεται, αν και οι διαθέσεις και τα συναισθήματα συνδέονται μεταξύ τους (Fisher, 2000).

Οι διαθέσεις (moods) αναφέρονται σε κατάσταση στο εσωτερικό του ατόμου, χωρίς γνωστή αιτία, μεγαλύτερη σε διάρκεια, με λιγότερη ένταση, παρά σε συναισθήματα (Frijda, 1993).

Οι Συναισθηματικές διαθέσεις (affective dispositions), αναφέρονται σε σχετικά σταθερά συναισθήματα και τάσεις απόκρισης και μελετώνται κυρίως ως θετική και αρνητική συναισθηματικότητα (Watson et al., 1988).

Συναίσθημα (emotion) είναι μια απάντηση σε μια προσδιορισμένη αιτία ή στόχο. Αποτελεί μία σύνθετη υποκειμενική κατάσταση κατά την οποία ένα πραγματικό ή φανταστικό συμβάν στον άνθρωπο, αξιολογείται σε σχέση με κάποιο καθορισμένο στόχο του έξω συστήματος, διεγείροντας συναισθήματα. (Poggi & Germani, 2003). Το συναίσθημα είναι δυναμικό και πολύπλευρο και συμπεριλαμβάνει την εκφραστική συμπεριφορά, όπως και νευρολογικές/φυσιολογικές αλλαγές (Davidson et al., 2000, Frijda, 1993).

Επιπρόσθετα, τονίζεται η διαφορά μεταξύ εννοιών φορτισμένων με συναισθήματα (emotion-laden construct) και συναισθημάτων (emotion). Έτσι, έννοιες όπως δικαιοσύνη, εμπιστοσύνη ή δέσμευση, μπορεί να εμπεριέχουν συναισθήματα, αλλά δεν είναι οι ίδιες συναισθήματα. (Briner & Kiefer, 2005, οπ.αν Ashkanasy et al. 2005)

Παρόμοια, έννοιες όπως άγχος, πίεση και ικανοποίηση από την εργασία δεν είναι συναισθήματα, αλλά αντιπροσωπεύουν γενικότερους όρους- προκειμένου για περιγραφεί μια σειρά αρνητικών ή θετικών συναισθημάτων (Ashkanasy & Dorris, 2017).

Άλλη διάκριση αφορά τον όρο συναίσθημα στην εργασία (emotional work) και τη συναισθηματική εργασία (emotional labour). Ενώ η πρώτη έννοια διερευνάται στην εργασία, η δεύτερη αναφέρεται στη χρήση του συναισθήματος ως εμπορεύματος, προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα, μέσω της χειραγώγησης (Hochschild, 1983).

Ο Fineman (2000) εστιάζει στα «συναισθηματικά τραύματα» στους οργανισμούς, όπως και στο τραύμα του ηγετικού ρόλου. Πρόκειται για βαθιά τραυματικές εμπειρίες που ένας οργανισμός μπορεί να αφήσει στα μέλη του, όταν δημιουργούνται καταστάσεις, άγχους, εκφοβισμού, βίας, ακόμη και σεξουαλικής παρενόχλησης. Διαπιστώνει ότι, στους οργανισμούς τα συναισθήματα συνήθως αγνοούνται.

3.2. Είδη, έρευνες και αξιολόγηση των συναισθημάτων

Σε κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων με βάση εννοιολογικές ομοιότητες, αναφέρονται οι Poggi & Germani (2003), ενώ μελετάται το συναίσθημα σε πέντε επίπεδα στους οργανισμούς, από το επίπεδο του ατόμου, έως της οργάνωσης (Ashkanasy, 2003).

Η έρευνα των Poggi & Germani (2003) αποκάλυψε ότι τα περισσότερα από τα μισά συναισθήματα γίνονται αισθητά, όχι τόσο λόγω του ίδιου του έργου, αλλά λόγω των επαγγελματικών και κοινωνικών σχέσεων που διατηρούνται στην εργασία.

Επιπρόσθετα, το συναίσθημα μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα και τη συμπεριφορά των άλλων, τόσο παθητικά (συναισθηματική μετάδοση) όσο και ενεργητικά. (Hatfield et al., 1992). Ενεργητικά, το συναίσθημα είναι εξαιρετικά συνυφασμένο με τη δύναμη και την επιρροή. Θετικά και αρνητικά συναισθήματα, συνδέονται με το είδος της δύναμης που κάποιος διαθέτει. (Keltner et al., 2003).

Τα συναισθήματα αποτελούν επίσης και μέρος της έρευνας για τη δικαιοσύνη στις οργανώσεις όπως και το αντίστροφο, δηλ. όταν άδικες και δίκαιες αποφάσεις μπορεί να πυροδοτήσουν «συναισθηματικά συμβάντα» (Weiss et al., 1999a). Η διαπροσωπική αδικία

στο χώρο εργασίας, προκαλεί ποικίλες αντιδράσεις, καθώς υπάρχει συναισθηματική απάντηση στην παρατηρούμενη αδικία. (Cronzanano et al., 2003).

Συνήθως στην Οργανωτική Συμπεριφορά (Ο.Σ) για τη μελέτη των συναισθημάτων, χρησιμοποιούνται μέθοδοι αυτό-αναφοράς ή παρατήρησης μέσω εκφραστικών αναφορών, προκειμένου να εκτιμηθεί η επίδραση τους. Πιο πρόσφατα, οι εμπειρικές μελέτες περιέλαβαν μεθόδους μη αυτοαναφοράς, όπως την ηλεκτροεγκεφαλογραφία (EEG), την ποσοτική ηλεκτροεγκεφαλογραφία (qEEG), ή την λειτουργική μαγνητική μέθοδο απεικόνισης και συντονισμού (fMRI) που σχετίζονται με τα συναισθήματα (Ashkanasy and Dorris, 2017). Εφαρμόζονται ακόμη πολυτροπικές μέθοδοι. Αυτές ενσωματώνουν πληροφορίες από πολλές εκδηλώσεις συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων των χειρονομιών, των φωνητικών και των σωματικών εκδηλώσεων. Η εμπειρική έρευνα επισημαίνει τη γλώσσα σώματος και τις στάσεις, για την παροχή σημαντικών πληροφοριών για τα συναισθήματα (De Gelder et al. 2015). Γενικότερα, οι πολλαπλές μετρήσεις επιχειρούν να είναι αξιόπιστες και έγκυρες, καθώς πολλές πτυχές της συναισθηματικής εμπειρίας -γνωστική, φυσιολογική και υποκειμενική- εκτιμώνται (Ashkanasy & Dorris, 2017).

3.3. Συναισθήματα των πρωταγωνιστών του εργασιακού εκφοβισμού και της θυματοποίησης

Ιδιαίτερη θέση στο φαινόμενο του εκφοβισμού έχουν τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια, αλλά και έπειτα από την εκδήλωση των φαινομένων, καθώς επηρεάζουν την καθημερινή τους λειτουργία σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Fahie & Devine, 2014). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο μπορεί να προκαλέσει κλιμάκωση στα συναισθήματα, αφού το βίωμα διαφοροποιείται αναλόγως της εμπλοκής τους.

Η παράσταση του φαινομένου (σχήμα 1), με την ανάδειξη των τριών πρωταγωνιστικών ρόλων είναι ενδεικτική. Ειδικότερα, το φαινόμενο του εκφοβισμού στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που το επιτρέπει, αναδεικνύει τρεις πρωταγωνιστές σε διαφορετικές θέσεις και αλληλοεπικαλυπτόμενους ρόλους ευρισκόμενους στο εσωτερικό μίας χοάνης. Ο παρατηρητής-μάρτυρας βρίσκεται στην επιφάνεια, ο θύτης στο εσωτερικό και το θύμα σε κατάσταση συναισθηματικής εμπλοκής, που πιθανόν να το οδηγήσει στο απόλυτο κενό. Οι μάρτυρες –παρατηρητές στο εξωτερικό τοίχωμα της χοάνης, αντιλαμβάνονται ότι οι δύο πρωταγωνιστές βρίσκονται σε χειρότερη θέση από τους ίδιους, επομένως αισθάνονται «ασφάλεια», την οποία οι άλλοι δυο εμπλεκόμενοι δεν βιώνουν (Καλλιτάκη, 2020:230). Το γεγονός αυτό δικαιολογεί τη στάση που συνήθως κρατούν να μην παρέμβουν (De Wet, 2010), καθώς θα βρεθούν σε δεινότερη κατάσταση στη χοάνη (αρνητική εμπειρία). Επίσης, δικαιολογεί τη μικρότερη ένταση με την οποία βιώνουν τα φαινόμενα.

Συγχρόνως, η χοάνη ενσωματώνεται στο εσωτερικό του «κύκλου των συναισθημάτων», εντός των συναισθηματικών διαθέσεων, ενώ τα εξωτερικά και κύρια συναισθήματα, τοποθετούνται στο εξωτερικό του κύκλου. Η τροποποίηση έγινε από τις ερευνήτριες. Οι

καταστάσεις διάθεσης στο εσωτερικό του κύκλου κατονομάζονται ως: επαγρύπνηση και συγχώρεση στο 1ο τεταρτημόριο, ευτυχία και ηρεμία στο 2ο, λήθαργος και πλήξη στο 3ο, και τέλος δυστυχία και καταπόνηση στο 4ο. Οι λέξεις έξω από τον κύκλο, αντιπροσωπεύουν πρωτότυπα συναισθήματα που είναι άμεσα διακριτά στο Σχήμα 1.

Διακριτοί είναι και οι δύο κύριοι άξονες του κύκλου, ο οριζόντιος που αναπαριστά την ενεργοποίηση ή μη του συναισθήματος και ο κάθετος που προσδιορίζει τον ηδονικό τόνο (Ευχαρίστηση ή Δυσaréσκεια) (Larsen et al., 2002, Russell, 1980, Scherer, 2000).

Μια μεγάλη γκάμα αρνητικών συναισθημάτων νιώθουν τα θύματα, από έντονο άγχος έως παραίτηση, απομόνωση, ντροπή Blasé, Blasé & Du (2008), με σπανιότερη την κατανοήση απέναντι στους θύτες που τους επιτέθηκαν.

Ο θύτης εκδηλώνει θυμό κι οργή απέναντι στο θύμα, έλλειψη οίκτου για τα συναισθήματα του θύματος Κατσανέβας (2015), απουσία κάθε μορφής ενσυναίσθησης Παπαλεξανδρή & Γαλανάκη (2011), χαρά και ικανοποίηση που δείχνει ανώτερος Einarsen et al. (2010), αλλά μπορεί επίσης να δείχνει μεταμέλεια σε δεύτερο χρόνο για τις πράξεις του και να ντρέπεται για όσα συνέβησαν εξαιτίας του.

Οι παθητικοί παρατηρητές Acquadro et al. (2018) δύναται να αδιαφορήσουν πλήρως Workplace Bullying Institute (2017), καθώς το φαινόμενο δεν αγγίζει τους ίδιους σε προσωπικό επίπεδο.

Σχήμα 1: Μοντέλο έρευνας



3. Μεθοδολογία Έρευνας

Οι μορφές του εργασιακού εκφοβισμού τόσο ο κάθετος (ιεραρχική δομή), όσο και ο οριζόντιος (μεταξύ ομοτίμων), επιδεινώθηκαν τα τελευταία χρόνια των κρίσεων. Η έλλειψη σχετικών ερευνών για το φαινόμενο στην εκπ/ση και το ρόλο των πρωταγωνιστών του, αποτέλεσε το έναυσμα της παρούσας εργασίας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του οριζόντιου εργασιακού εκφοβισμού στην εκπαίδευση και, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια στο νομό Ηρακλείου Κρήτης. Πιο συγκεκριμένα, ερευνώνται οι παράγοντες που επηρεάζουν τους μετέχοντες στον εργασιακό εκφοβισμό, το προφίλ των πρωταγωνιστών και τα συναισθήματά τους, όπως και τις αλληλοεπικαλύψεις των ρόλων όταν εμφανίζονται.

Επομένως τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποιοι παράγοντες συντελούν στην εμφάνιση του φαινομένου και επηρεάζουν τη στάση των πρωταγωνιστών του εργασιακού εκφοβισμού.
2. Πώς εκλαμβάνουν σε επίπεδο συναισθημάτων (στάσεων, αξιολογικών κρίσεων, αντιλήψεων) οι εκπ/κοί του δείγματος, την ύπαρξη του φαινομένου στους κόλπους του οργανισμού.
3. Ποιος ο ρόλος των θυτών, θυμάτων και παρατηρητών στο φαινόμενο (προφίλ).
4. Διαπιστώνονται αλληλοεπικαλύψεις ρόλων.

3.1. Δείγμα - Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Κρίθηκε απαραίτητη η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, καθώς θεωρείται καταλληλότερη στις περιπτώσεις διερεύνησης ευαίσθητων ζητημάτων, όπως είναι αυτό του εκφοβισμού (Fahie & Devine, 2014). Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η τεχνική της συνέντευξης πρόσωπο με πρόσωπο. Το δείγμα αποτέλεσαν: 20 Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαφορετικών σχολείων του Νομού Ηρακλείου Κρήτης (μόνιμοι και αναπληρωτές). Η επιλογή των μετεχόντων έγινε με τη σκόπιμη δειγματοληψία και συγκεκριμένα, τη στρατηγική δειγματοληψίας μέγιστης διακύμανσης (Creswell, 2016). Στον πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Χαρακτηριστικά		Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό επί τοις 100
Φύλο	Άνδρας	8	40%
	Γυναίκα	12	60%

Ηλικία	Έως 30	2	10%
	31-40	12	60%
	41-50	2	10%
	51-60	4	20%
Έτη συνολικής υπηρεσίας	Έως 10 έτη	4	20%
	11-15 έτη	8	40%
	16-20 έτη	5	25%
	21-25 έτη	1	5%
	Περισσότερα από 25 έτη	2	10%
Έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο	Έως 10 έτη	15	75%
	11-15 έτη	1	5%
	16-20 έτη	4	20%
	21-25 έτη	0	
	Περισσότερα από 25 έτη	0	
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	8	40%
	Μεταπτυχιακό	10	50%
	Β Πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ	2	10%
	Διδακτορικό	0	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι – μόνιμοι	10	50%
	Δάσκαλοι – αναπληρωτές	6	30%
	Γυμναστής /στρια	1	5%
	Πληροφορικής	1	5%
	Μουσικός	1	5%
	Ξενόγλωσσοι	1	5%

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, ώστε να καταγραφούν τα θέματα. (Creswell, 2016, Krippendorff, 2004). Ακολούθως, έγινε χρήση της ανάλυσης περιεχομένου, ώστε να αναδειχθούν ορισμένες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, όπως οι αλληλοεπικαλύψεις ρόλων.

Στην μεθοδολογία αυτή η αποστασιοποίηση των ερευνητών θεωρείται δεδομένη, ώστε τα αναζητούμενα νοήματα να είναι αξιοποιήσιμα ερευνητικά (Newby, 2014).

3.2. Αξιοπιστία κι εγκυρότητα

Στην έρευνα αυτή η εγκυρότητα και αξιοπιστία διασφαλίζονται από:

- τη διεξαγωγή πιλοτικών συνεντεύξεων καθώς και την μαγνητοφώνηση/ απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων.

- την αποστολή και έλεγχο των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων από τους συμμετέχοντες (member checks) (Συμέου, 2007).
- την προέλευση των ερωτήσεων από την αξιοποίηση πλήθους ερευνών σχετικών με το θέμα, αλλά και από ληφθείσες γνώμες ειδικών.

Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί παρίστανται οι κύριοι άξονες στους οποίους αντιστοιχούν τα ερευνητικά ερωτήματα με τις διαστάσεις τους.

Πίνακας 2: Καταγραφή αξόνων και διαστάσεων ημιδομημένης συνέντευξης

ΑΞΟΝΑΣ 1 ^{ος}	ΑΞΟΝΑΣ 2 ^{ος}	ΑΞΟΝΑΣ 3 ^{ος}	ΑΞΟΝΑΣ 4 ^{ος}
Περιλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται τις αρνητικές συμπεριφορές που εξελίσσονται και τους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτές. - Βίωμα - μεμονωμένο ή επαναλαμβανόμενο - Τρόπος αντίδρασης - Εκτόνωση και συναισθήματα	Περιλαμβάνει ερωτήματα που σχετίζονται με το πώς αισθάνονται από την ύπαρξη τέτοιων φαινομένων στους κόλπους του οργανισμού. Τα συναισθήματα ως Μάρτυρα, Θύματος ή Θύτη - Συναισθηματικά συμβάντα - Αλλαγές στη μελλοντική συμπεριφορά	Περιλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με το πώς περιγράφουν το προφίλ του «θύματος», «του δράστη-θύτη» και του «μάρτυρα / παρατηρητή». - Ρόλοι των 3πρωταγωνιστών - Πραγματικά περιστατικά	Περιλαμβάνει ερωτήματα με τα οποία εκφράζονται οι απόψεις - εμπειρίες τους, αλλά και οι στάσεις των εκπαιδευτικών του Ν. Ηρακλείου Κρήτης στο φαινόμενο. Επίσης, οι αξιολογικές τους κρίσεις . - Ερωτήματα σχετικά με τη χρήση λέξεων ή πράξεων στην εκδήλωση του φαινομένου. - Αναφορά λέξεων στοχοποίησης. - Επιδράσεις στους εμπλεκόμενους, μέσω εξωτερικών αντιδράσεων (άγχος, απομόνωση, κ.ά.) Συναισθήματα

4. Αποτελέσματα

Τα ευρήματά μας οργανώνονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, και τις βασικές ιδέες που ενέπνευσαν την έρευνα. Επίσης, απομονώνονται ενδεικτικά αποσπάσματα.

4.1. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη στάση των πρωταγωνιστών (1ος Άξονας)

- Τα προσωπικά βιώματα (αν έχει υπάρξει θύμα ή θύτης).

<Ξ>:..όλα αυτά έχουν να κάνουν με τα προσωπικά βιώματα του κάθε ανθρώπου, πώς έχει ζήσει, πώς έχει μεγαλώσει, τι σπουδές ή τι εκπαιδεύσεις έχει πάρει., ώστε να βγάλει την επιθετικότητα...

- Η διαφορετικότητα: Ο διαφορετικός χαρακτήρας -πεποιθήσεις - το μορφωτικό επίπεδο, η γενικότερη παιδεία που έχει λάβει, η διαφορετική εξωτερική εμφάνιση.

<Ι>:... η διαφορετικότητα είναι σημαντικό κομμάτι, ...σε αυτά τα φαινόμενα ... Και σε εξωτερική εμφάνιση, σε τρόπο ομιλίας... ολόκληρη η προσωπικότητα επηρεάζεται... και έχουν την τάση να την εξαλείψουν.

- Ελλιπής επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού λόγω της χημείας των διαφορετικών προσωπικοτήτων που αλληλεπιδρούν με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παρεξηγήσεις.

<Β>:... όταν υπάρχουν κάποια προβλήματα τα κρατάμε μέσα μας, αισθάνεται θύμα...πολλές φορές η συζήτηση, λύνει κάποια θέματα που μπορεί να είναι και παρεξηγήσεις, αλλά από μια παρεξήγηση μπορεί να θυματοποιηθεί κάποιος.

- Οι εργασιακές συνθήκες – κουλτούρα του οργανισμού. Κατά πόσο το περιβάλλον εργασίας επιτρέπει την εκτόνωση αρνητικών συμπεριφορών

<Ρ>: Εξαρτάται από το σύλλογο, τη δυναμική του...από την προσωπικότητα του διευθυντή, όταν το κλίμα στο σύλλογο είναι όπως πρέπει....εξαρτάται από τις περιστάσεις..

- Η ατομική ευθύνη στη θυματοποίηση. Η βαρύτητα που δίνει ο εκπαιδευτικός στα λόγια των άλλων, χωρίς την ύπαρξη ξεκάθαρης τοποθέτησης, μετατρέπει τον εκπαιδευτικό σε υπεύθυνο.

<Θ>:..όπως ο θύτης φταίει,.. κι εκείνος. Διότι υπάρχουν άνθρωποι που δεν τα χουν βρει με τον εαυτό τους.. επίσης δίνει πολύ αξία στις σχέσεις μεταξύ συνάδελφων στον επαγγελματικό χώρο.

- Η παλαιότητα- μονιμότητα του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα αλλά και η ηλικία του. Η μικρή διδακτική εμπειρία στέκεται εμπόδιο στην αποδοχή των νέων από τους μόνιμους, ώστε αντιμετωπίζονται με καχυποψία.

<Κ:>... παίζει ρόλο κι η εμπειρία, δηλαδή έχουμε συναδέλφους που έχουν πολλά χρόνια διδασκαλίας στο σχολείο και πιστεύουν ότι.. λένε και το σωστό και το υπερασπίζονται με αποτέλεσμα να μη σέβονται...

- *Μη διαφοροποίηση των ρόλων* εντός της σχολικής μονάδας, που ευνοεί την ύπαρξη των άτυπων ομάδων.

<Θ:>... Πολλοί άνθρωποι μέσα από τον εργασιακό χώρο έχουν τον κύκλο τους, τις φιλίες τους, ... άρα εάν πας κόντρα στην ομάδα σου, στους φίλους και συναδέλφους σου, περιθωριοποιείσαι...

- *Ο παράγοντας τύχη στη θυματοποίηση.* Ένα τυχαίο περιστατικό στους κόλπους του οργανισμού γίνεται αφορμή στοχοποίησης κάποιου.

<Τ:>...το να μην αισθανθεί θύμα..εξαρτάται από την αυτοπεποίθηση, το πόσο καλά γνωρίζεις τον εαυτό σου,..πόση σημασία δίνεις σε αυτά που λένε οι άλλοι.

4.2. Συναισθήματα (στάσεις, αξιολογικές κρίσεις, αντιλήψεις) των εκπ/κών, ανάλογα με την εμπλοκή τους στο φαινόμενο. (2ος Άξονας)

4.2.1. Συναισθήματα του θύματος

Τα πιο συνήθη συναισθήματα που καταγράφονται στις συνεντεύξεις είναι : έντονο άγχος, ανησυχία, φόβος, θυμός, ανασφάλεια, έκπληξη, προσβολή, αποδιοργάνωση, θλίψη, απογοήτευση, απελπισία, αδικία, υποτίμηση, πανικός, παραίτηση, απομόνωση, ντροπή, με σπανιότερη την κατανόηση απέναντι στους θύτες. Παρατηρείται πως τα συναισθήματα κλιμακώνονται σταδιακά από μια απλή θλίψη, μέχρι και τον πανικό - τρόπο, σε πιο ακραίες περιπτώσεις εκφοβισμού.

<Υ:>...η προσβολή και η ντροπή μαζί, η θλίψη,... γιατί νιώθει κάτι σαν απομόνωση. Θυμό,...και.. σπανιότερα, κατανόηση που δείχνουν τα άτομα που δέχονται τον εκφοβισμό, προς το πρόσωπο που το κάνει... ώστε να το διαχειριστούν.

4.2.2. Συναισθήματα του θύτη

Ο θύτης φαίνεται να εκδηλώνει θυμό κι οργή απέναντι στο θύμα, έλλειψη οίκτου για τα συναισθήματα του, απουσία κάθε μορφής ενσυναίσθησης, χαρά και ικανοποίηση που δείχνει ανώτερος, αλλά μπορεί επίσης να δείχνει μεταμέλεια σε δεύτερο χρόνο.

<Β:> εκείνη τη στιγμή ίσως νιώθουν ανακούφιση,..ικανοποίηση, πολλές φορές οι θύτες... όταν εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο φέρονται, μπορεί να νιώσουν άσχημα..., δηλαδή απογοήτευση...

4.2.3. Συναισθήματα του παρατηρητή

Με βάση τις απόψεις στις συνεντεύξεις η θέση των παρατηρητών είναι δύσκολη. Όσοι είναι παθητικοί στο φαινόμενο αδιαφορούν και δείχνουν ανοχή, αφού δεν συνδέονται συναισθηματικά με τους εμπλεκόμενους. Οι φαινομενικά απαθείς φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο και εκδηλώνουν φόβο για πιθανές συνέπειες από την υποστήριξη των συναδέλφων, ενώ συνάμα αγωνιούν για την εξέλιξη των υποθέσεων τους, αισθάνονται στεναχώρια, ντροπή και απογοήτευση για το λάθος χειρισμό της κατάστασης.

Θεωρείται ότι οι ενεργητικοί παρατηρητές εκδηλώνουν μεταμέλεια για όσα θα μπορούσαν να αποτρέψουν και δεν τα κατάφεραν. Συχνά βρίσκονται αντιμέτωποι με μια τυχαία κατάσταση. Το γεγονός της εμπλοκής τους και της αναφοράς του θέματος (αντίδραση) μπορεί να τους μετατρέψει σε θύτες προς έναν εκπαιδευτικό που είχε μια φιλονικία με κάποιον άλλο, με αποτέλεσμα να χειροτερέψει η ήδη αρνητική κατάσταση.

<Η:> Είναι.. θέμα! Δυστυχώς για μένα έπρεπε να αντιδράσω καίρια κι εκείνη τη στιγμή. Δεν το κάναμε.. κι ένιωσα τύψεις για τον εαυτό μου...

4.3. Ρόλοι- προφίλ των πρωταγωνιστών του εκφοβισμού (3ος Άξονας)

Όπως αναφέρουν οι συνεντευξιαζόμενοι, οι τρεις πρωταγωνιστές βρίσκονται στον ίδιο χώρο, αλλά ο καθένας αναλόγως με τη θέση του, βιώνει διαφορετικά τα φαινόμενα. (Σχήμα 1)

4.3.1. Προφίλ του θύματος

Στα ευρήματα αναδείχθηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που αναγνωρίζονται ως θύματα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί εμφανίζουν:

- Ιδιαιτερότητα (χαρακτήρας - προσωπικότητα):
 - α. Άτομα εσωστρεφή, ντροπαλά, αγχώδη και υποχωρητικά, με χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση που αποφεύγουν τις εντάσεις.
 - β. Εκπαιδευτικοί που συνήθως φέρονται αλαζονικά στους γύρω τους. Είναι εγωιστές και προκαλούν.
- Διαφορετική εξωτερική εμφάνιση
- Μικρή διδακτική εμπειρία με λίγα χρόνια υπηρεσίας στο ενεργητικό τους- αναπληρωτές.
- Υψηλό μορφωτικό επίπεδο και γνώσεις.
- Άτομα δυναμικά-δραστήρια που διαθέτουν αυτογνωσία. Συχνά δείχνουν κατανόηση στους θύτες.

<Ε:>...Το θύμα...έχει κι αυτό διάφορα χαρακτηριστικά,..είναι διαφορετικό,..ήσυχο ή πολύ ανήσυχο ή να μην έχει αυτοπεποίθηση, να φοβάται να κάνει επίθεση,..συνήθως έχει φόβο να κάνει άμεσο ξεκαθάρισμα..

4.3.2. Προφίλ του θύτη

- Εκπαιδευτικοί με ιδιαίτερο χαρακτήρα ή εμφάνιση

Πρόκειται για δυναμικούς χαρακτήρες με διαφορετική εμφάνιση και ηγετικές προσωπικότητες. Αρέσκονται να εξουσιάζουν, ανεξαρτήτως της θέσης τους.

- Εκπαιδευτικοί με μικρή διδακτική εμπειρία.

Αποτελούν το νέο δυναμικό του σχολείου, διαθέτουν μικρή διδακτική εμπειρία. Συχνά γίνονται θύτες λαμβάνοντας ενίσχυση από την κουλτούρα του σχολείου.

- Άτυπη ομάδα εκπαιδευτικών – κλίκα.

Πρόκειται για εκπαιδευτικούς μόνιμους με πολλά χρόνια εμπειρίας σε ένα σχολείο, οι οποίοι δεν αποδέχονται τους «νέους». Αποτελούν ισχυρή υποομάδα, η οποία υφίσταται συχνά με γνώση των διευθυντών.

<Δ:>... οι θύτες, σίγουροι για τον εαυτό τους, νιώθουν κι ανωτερότητα.....μπορεί να υπάρχει εκφοβισμός από τον ίδιο τον διευθυντή ή γενικά από την ομάδα, από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου.

4.3.3. Το προφίλ του μάρτυρα ή παρατηρητή

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν δύο κατηγορίες παρατηρητών: α) τους παθητικούς και β) τους ενεργητικούς. Στην πρώτη κατηγορία αναδεικνύονται δύο υποκατηγορίες παθητικών παρατηρητών: οι αδιάφοροι λόγω μη συναισθηματικής σύνδεσης με τα άτομα που υπόκεινται τον εκφοβισμό. Συνήθως είναι αναπληρωτές που δεν έχουν αναπτύξει στενές σχέσεις με τους μόνιμους. Δεύτερον οι φαινομενικά απαθείς οι οποίοι βιώνουν την αρνητική κατάσταση στην οποία βρίσκονται αντιμέτωποι οι συνάδελφοι τους, με έντονο τρόπο. Επιθυμούν να βοηθήσουν, αλλά λόγω του φόβου αντιποίνων ή ενδεχόμενων συνεπειών από τους θύτες (περιθωριοποίηση) δεν εμπλέκονται.

Από την άλλη οι ενεργητικοί παρατηρητές είναι άτομα δραστήρια, αμερόληπτα, που αγαπούν τη δικαιοσύνη και τους αρέσει να επιλύουν τα ζητήματα που προκύπτουν. Πρόκειται για άτομα με ενσυναίσθηση.

Σημαντικός παράγοντας για να αντιδράσουν οι παρατηρητές στα φαινόμενα είναι ο χαρακτήρας, αν διαθέτουν αυτοπεποίθηση ή όχι, αν είναι δυναμικοί ή χαμηλών τόνων άνθρωποι, που δεν επιθυμούν εντάσεις. Επιπρόσθετα, η θέση του παρατηρητή μπορεί να είναι τυχαία και όταν συμβεί να μη θέλει να εμπλακεί σε μια αρνητική κατάσταση για την ψυχολογία του και τις σχέσεις που έχει αναπτύξει μαζί τους.

<Υ:> Γιατί δυστυχώς ο περισσότερος κόσμος δε θέλει να εμπλακεί σε τέτοιου είδους κόντρες, να μη βρω το μπελά μου... είναι αδιάφοροι, σου λέει δεν είναι δικό μου πρόβλημα ...

4.4. Η αλληλοεπικάλυψη των ρόλων των πρωταγωνιστών του εργασιακού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τα ευρήματα το θύμα, ο θύτης και ο παρατηρητής αποτελούν τρεις αλληλοεπικαλυπτόμενους ρόλους. Με αυτό ως βάση, είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί που σε κάποιο φαινόμενο υπήρξαν παρατηρητές, να μετατραπούν σε θύτες ή θύματα, σε παρεμφερή κατάσταση.

<Ψ>: Ναι, ήμουν ... παρατηρητής, όπου ένας συνάδελφος ο οποίος ήταν .. λίγο ιδιαίτερος ... και .. δέχτηκε πολύ μεγάλη απόρριψη από τους συναδέλφους,

<Δ>: Στην αρχή, ...δε μου άρεσε, αλλά πολύ γρήγορα έγινα κι εγώ μέλος της παρέας της κλίκας, οπότε συνέχισα κι εγώ τον όλο εκφοβισμό, την κοροϊδία...

Στην έρευνα η στάση των παθητικών παρατηρητών ήταν είτε **αδιάφορη**, είτε **φαινομενικά απαθής**.

<Θ>:.. η ατμόσφαιρα υπήρχε και ανακυκλωνόταν σε κάθε σύλλογο... να μην μπορεί να εκφραστεί, είτε από φόβο, είτε γιατί θα στιγματιστεί εάν δεν πάει με το ρεύμα της ομάδας, είτε γιατί θα στιγματιστεί από τον διευθυντή..

<Υ>: Θα μπορούσα να μιλήσω αλλά... θα βρισκόμουν κι εγώ μπλεγμένος.. δεν ήταν θέμα δειλίας, ήταν θέμα ευελιξίας

Οι ενεργητικοί παρατηρητές μπορεί να είναι εξωστρεφή άτομα που βρίσκονται στη θέση του θύματος, λόγω ακριβώς των χαρακτηριστικών της ανταγωνιστικότητας, της επιμονής και της επίτευξης των στόχων.

<Ρ>: Σκέφτομαι, ... εκείνη τη στιγμή που ήταν η συνάδελφος αποδέκτης της άσχημης συμπεριφοράς, να μιλήσω και να γίνει ίσως η αρχή, να σταματήσουν ίσως να φέρονται έτσι κι όχι να σωπάσουν.

<Η>: .. έπρεπε να αντιδράσω... Δεν το κάναμε.. κι ένιωσα τύψεις... κι όλοι οι συνάδελφοι μεταξύ μας

5. Συμπεράσματα

5.1. Η επίδραση των παραγόντων στη στάση των πρωταγωνιστών

Το σύνολο των παραγόντων που συνδέονται με το φαινόμενο είναι καθοριστικό (Reknes et al., 2018). Η κατανόηση του βαθμού σοβαρότητας/επικινδυνότητας των διαφόρων τύπων εκφοβισμού είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία για να γίνει κατανοητή πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εμπειρίες και ο τρόπος ερμηνείας τόσο των θυμάτων και των θυτών (Keashly & Jagatic, 2010:63), όσο και το σύνολο των παραγόντων (Reknes et al., 2018).

Όταν στον εργασιακό χώρο δεν υποστηρίζεται η συνεργατική μάθηση, δεν υπάρχει ανταλλαγή ιδεών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και γενικά απουσιάζει η επικοινωνία, το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι πολύ συχνό, διαπιστώνουν οι Korkmaz & Cemanoglu (2010) σε δημόσια σχολεία στην Τουρκία. Όμοια, η απουσία υποστηρικτικής ατμόσφαιρας Aquino & Lamertz (2004) ή ένα μη υγιές εργασιακό περιβάλλον επιτείνουν την παρουσία των φαινομένων (Cemanoglu, 2011, Cropanzano et al., 2003, Bies, 1987). Επίσης, οι κυβερνητικές πολιτικές NUT, (2017), η έλλειψη πόρων Brewer et al (2018) και το αρνητικό κοινωνικό περιβάλλον στα χρόνια των κρίσεων Καλκαντέρας (2021), λειτουργούν επιβαρυντικά.

Η αντίληψη ότι το θύμα που εκφοβίζεται είναι υπεύθυνο (ως ένα βαθμό) για όσα του συμβαίνουν, τονίζει τη σημασία που δίνουν οι εκπ/κοί στην «ατομική ευθύνη», σε αντίθεση με τη θέση, της μη ευθύνης του θύματος. (Keashly & Jagatic, 2010 : 52).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο εκφοβισμός καθορίζεται από μια ανισορροπία δύναμης μεταξύ θυτών και θυμάτων (Salin, 2003b), η οποία γίνεται αισθητή καθώς μπορεί να εκδηλώνεται από έναν εκπαιδευτικό (ισχυρή προσωπικότητα), ή ακόμη από μια ολόκληρη ομάδα προς έναν εκπαιδευτικό. Στην τελευταία περίπτωση ο εκπαιδευτικός αισθάνεται «αδύναμος να υπερασπιστεί τον εαυτό του» (Kauppi & Rörhölä, 2012:1061). Υποστηρίζεται πως είναι αναγκαία η διερεύνηση της στάσης του θύματος απέναντι στην εμπειρία που βιώνει Κατσονέβας (2015), καθώς χαμηλής έντασης συμπεριφορές δεν εκλαμβάνονται πάντα ως εκφοβισμός, παρά τη συχνότητά τους, και αντίθετα, μεμονωμένα περιστατικά υψηλής έντασης, δεν θεωρούνται εκφοβισμός, παρά τη σοβαρότητά τους (Καλλιατάκη και Γεράκη, 2022).

5.2. Συναισθήματα των πρωταγωνιστών

Στην έρευνα αναδεικνύεται το προφίλ του παθητικού μάρτυρα ή παρατηρητή που αναφέρεται περισσότερο σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που αλλάζουν σχολεία. Με τους μόνιμους διορισμούς να αναβάλλονται επί δεκαετία λόγω της οικονομικής κρίσης, τόσο οι αναπληρωτές όσο και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που μετακινούνται σε διαφορετικά σχολεία έχει αυξηθεί σε ανησυχητικό βαθμό Καλκαντέρας (2021), επομένως και οι παρατηρητές που αδιαφορούν για τα φαινόμενα. Επιπλέον αναδεικνύεται και ο ρόλος του φαινομενικά απαθούς εκπαιδευτικού, ο οποίος ενώ επιθυμεί να βοηθήσει τα θύματα, δεν είναι ικανός να αντιδράσει, λόγω χαμηλής αυτοπεποίθησης και κυρίως του φόβου αντιπoinών από τους θύτες (WBI, 2017). Η μη υποστήριξη των συναδέλφων και η αγωνία για την εξέλιξη των υποθέσεων τους, προκαλεί συναισθήματα όπως: στεναχώρια, ντροπή και απογοήτευση για το λάθος χειρισμό της κατάστασης από τους υπεύθυνους, αλλά και από τη στάση τους Υπάρχει ταύτιση με τη θέση των Riley et al. (2012), ότι οι καταστάσεις εκφοβισμού, δύναται να επηρεάσουν ψυχολογικά -συναισθηματικά και σωματικά τους παρατηρητές, καθώς μια αναστροφή των ρόλων θεωρείται πιθανή.

5.3. Ρόλοι- προφίλ των πρωταγωνιστών του εκφοβισμού

5.3.1. Ο ρόλος του θύτη

Τα χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών στον εργασιακό εκφοβισμό αναδεικνύουν την πεποίθηση ότι υπάρχει μια δυναμική αλληλεξάρτησης μεταξύ τους (Καλλιατάκη και Γεράκη, 2022).

Αρχικά στο προφίλ του θύτη αναδεικνύονται ως δράστες εκπαιδευτικοί με ιδιαίτερο χαρακτήρα και εμφάνιση, συνήθως ηγετικές προσωπικότητες Einarsen et al. (2010), που διαθέτουν ιδιαίτερο στυλ και είναι απόλυτοι στις πεποιθήσεις τους Κατσανέβας, (2015), ενώ ειδικότερα, γίνονται επιθετικοί στην διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους NUT (2017) στο σύλλογο. Επιπλέον, άτομα με άλυτα ψυχολογικά προβλήματα που μεταφέρουν τα προσωπικά τους ζητήματα στον εργασιακό χώρο Καρακώστα (2017), συναισθηματικά ασταθή ή εκπαιδευτικοί με μικρή διδακτική εμπειρία (αναπληρωτές) (Gouernet, 2006). Επίσης, η άτυπη ομάδα των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί υπαρκτό πρόβλημα στο σχολικό περιβάλλον, στις περιπτώσεις που ενεργεί με τρόπους που δεν συνάδουν με τον εκπαιδευτικό ρόλο Gray & Gardiner (2013), αλλά προβάλλει ένα χαρακτήρα αντισυναιδελφικό και αντιεπαγγελματικό, λειτουργώντας συχνά ως άτυπη μορφή ηγεσίας, ακυρώνοντας πιθανόν, τον ρόλο των διευθυντών (Καλλιατάκη, 2020 : 237).

5.3.2. Ο ρόλος του θύματος

Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι στο προφίλ του θύματος ανήκουν συνήθως άτομα με ιδιαίτερο χαρακτήρα ή με διαφορετική εξωτερική εμφάνιση, είτε εκπαιδευτικοί με πολλές γνώσεις και υψηλό μορφωτικό επίπεδο, είτε εκπαιδευτικοί με μικρή διδακτική εμπειρία στα σχολεία (αναπληρωτές συνήθως). Τα στοιχεία αυτά τους διαφοροποιούν από το υπόλοιπο σύνολο De Wet (2014) και τους μετατρέπουν συχνά σε αντικείμενο ζήλιας, χλευασμού κι εκτόνωσης. Όμοια, ο Huber (1994), θεωρεί ως πιθανά θύματα στην εργασία, το μοναχικό, «περίεργο», επιτυχημένο και το νεοδιόριστο άτομο.

5.3.3. Ο ρόλος του παρατηρητή

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν τον ρόλο του ενεργού παρατηρητή Fahie & Devine (2014), συχνά επεμβαίνουν κι επιζητούν την απονομή δικαιοσύνης WBI (2017) και τον κατευνασμό της έντασης, λειτουργώντας ως «προστάτες των αδικημένων». Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι ενεργοί παρατηρητές αναπτύσσουν τεχνικές για την άμβλυνση και τη διαχείριση δυνητικά βίαιων συμπεριφορών Espelage et al. (2013), αναζητώντας κυρίως την υποστήριξη των συναδέλφων (Keashly et al., 1994). Το ενδεχόμενο όμως της μετατροπής τους σε θύτες από τον εκπαιδευτικό - θύτη που είχε μια φιλονικία με κάποιον, πιθανόν να τους αποτρέπει να παρέμβουν. Αυτό συμφωνεί με τη θέση, πως οι παρατηρητές ενισχύουν συχνά τη συμπεριφορά του δράστη (Καρακώστα, 2017).

5.4. Τα χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών του εργασιακού εκφοβισμού και αλληλοεπικάλυψη τους

Η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των πρωταγωνιστών θα καθορίσει τη μεταξύ τους σχέση Boyd et al. (2009) και την πορεία τους στο φαινόμενο, σε συμφωνία με την άποψη ότι τα φαινόμενα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης ουσιαστικά καθορίζονται, από την αλληλεπίδραση θυτών και θυμάτων Keashly & Jagatic (2010), καθώς οι αντιδράσεις κάθε συμβαλλόμενου μέρους έχουν το δικό τους ρόλο Woudstra et al. (2018) και οδηγούν σταδιακά στη θυματοποίηση (Cakirpaloglu et al., 2018). Τα προσωπικά χαρακτηριστικά Cakirpaloglu et al. (2018) καθώς κι η έλλειψη εσωτερικών και εξωτερικών ορίων Χαλκιά-Ντότση (2014), αποτελούν κοινό γνώρισμα των δύο πρωταγωνιστών.

Οι τρεις αλληλοεπικαλυπτόμενοι ρόλοι αποτελεί εύρημα που υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία (Acquadro et al., 2018). Οι παθητικοί παρατηρητές φάνηκε να έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, δικαιολογώντας με τη στάση τους και τον όρο «παθητικοί» που τους χαρακτηρίζει (Καλλιατάκη, 2020: 234). Επίσης, η αναφορά σε «εύκολους» και «προκλητικούς» στόχους, πιθανόν να αφορά τους ενεργητικούς παρατηρητές (Aquino & Lamertz, 2004, Einarsen et al., 2010).

6. Επίλογος

Πλήθος παραγόντων επιτρέπουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές να αναδυθούν. Εύρημα αποτελεί η αλληλοεπικάλυψη των ρόλων των πρωταγωνιστών. Ο χώρος εργασίας αναδεικνύεται ως βαθιά συναισθηματικός Grandey (2008) και κυρίως της εκπαίδευσης, που δύναται να επιδράσει στα κίνητρα και τη συμπεριφορά των άλλων (Hatfield et al., 1994).

Τέλος, επισημαίνεται ότι λόγω του μικρού δείγματος, αλλά και του εργασιακού- πολιτισμικού πλαισίου (Ν. Ηρακλείου Κρήτης) της έρευνας, είναι δύσκολο να υπάρξουν γενικεύσεις, κάτι που μπορεί να αφεθεί σε μελλοντικές εργασίες. Ζητήματα προς διερεύνηση αποτελούν επίσης, τα συναισθήματα και τα «συναισθηματικά τραύματα» στον εργασιακό χώρο, καθώς και οι κρίσεις, που τόσο επιδείνωσαν το φαινόμενο του εργασιακού εκφοβισμού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεράκη, Α. (2013) *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καλλιατάκη, Ε. & Α. Γεράκη (2022) Εργασιακός Εκφοβισμός στην Εκπαίδευση. Αντιληπτό ή μη υπαρκτό φαινόμενο; *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 51-74.

- Καλλιατάκη, Ε. (2020) *Εκφοβισμός και θυματοποίηση Εκπ/κών από συναδέλφους. Ο ρόλος της ηγεσίας στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Απόψεις εκπ/ων Ν. Ηρακλείου Κρήτης*. Δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Καλκαντέρας, Ε. (2021) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπ/ση στην Ελλάδα κατά την περίοδο της κρίσης 2009-2019. Νομοθετικές παρεμβάσεις- Επιπτώσεις*. Δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καρακώστα, Α. (2017) *Ηθική παρενόχληση στον εργασιακό χώρο: Το σύνδρομο Mobbing*. Μάρτιος, 15. Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 20, 2019 από: <https://www.maxmag.gr/psychologia/ithiki-parenochlisi>
- Κατσανέβας, Θ. (2015) *Μελέτη για το φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying)*. Διαθέσιμο Νοέμβριος 5, 2019, στο διαδικτυακό τόπο <http://theodore-katsanevas.blogspot.com/2015/03/blog-post>
- Κατσανέβας, Θ. (2015) *Το φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying) στον εργασιακό χώρο*. Διαθέσιμο Νοέμβριος 5, 2019, στο διαδικτυακό τόπο: <http://theodore-katsanevas.blogspot.com/2015/03/2.html>
- Ντόλκερα, Α. (2017) *Εργασιακή παρενόχληση και σχολικός εκφοβισμός στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Δημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Ε. Γαλανάκη (2011) "Workplace bullying: Εκφοβίζει τους εργαζόμενους και μπλοκάρει το καλό κλίμα ακόμη και στις ελληνικές επιχειρήσεις", *HR FOCUS*, 42, 24-27.
- Συμεού, Λ. (2007) Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Στο 25 χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Τομ. 2, 333-339. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φουστερης, Β. (2013) Η Συναισθηματική Βία (Mobbing) στο χώρο εργασίας. Άτη No 6, 22-25.
- Χαλκιά-Ντόσικα, Β. (2014) *Θύμα και θύτης" Συμπληρωματικοί ρόλοι σε ένα σενάριο ψυχολογικής εξάρτησης*. Στο <https://www.victoria-chalkia.gr/index.php/arthro-tou-mina/item/40-thyma-kai-thyths-sumplhrwmatikoi-roloi-se-ena-senario-psuxologikis-eksarthshs> Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 13, 2019.

Ξενόγλωσση

- Acquadro, M. D., S. Bernardelli, A. Varetto (2018) *Mobbing (bullying at work) in Italy: characteristics of successful court cases*. Department of Psychology, Università di Torino Via Verdi 10-10124, Torino Italy, <https://www.researchgate.net/publication/32134152> Ανακτήθηκε Νοέμβριο 26, 2019
- Almeida, A., I. Correia & S. Marinho (2009) Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, 9, 23-36. DOI: 10.1080/15388220903185639

- Aquino, K. & K. Lamertz (2004) A relational model of workplace victimization: Social roles and patterns of victimization in dyadic relationships. *Journal of Applied Psychology*, 89, 1023-1034.
- Aquino, K. & S. Thau (2009) Workplace victimization: Aggression from the target's perspectives. *Annual Review of Psychology*, 60, 717-741.
- Ashkanasy, N. M. (2003) Emotions in organizations: a multilevel perspective. In *Research in Multilevel Issues*, Vol. 2, ed. F Dansereau, FJ Yammarino, pp. 9-54. Oxford, UK: Elsevier Science.
- Ashkanasy, N.M & A.D. Dorris (2017) Emotions in the Workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 67-90. <http://www.annualreviews.org/errata/orgpsych>
- Blasé, J., J. Blasé & F. Du (2008) The ministered teacher: A national study. *Journal of Educational Administration*, 46 (3), 263-301.
- Boyd, D., P. Grossman, M. Ing, H. Lankford, J. Wyckoff (2009) The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. *GALDER*, No. 25, 2-29.
- Brewer, G., B. Holt, S. Malik (2018) Workplace bullying in risk and safety professionals. *Journal of Safety Research*, 64, 129-133.
- Cakirpaloglu, S. D., T. Čech, J. Kvintová (2018) *The Impact of workplace bullying on self-esteem among elementary school teachers*. P.1537-1546 DOI: 10.21125/edulearn.2018.0470.
- Cemaloglu, N. (2011) Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49 (5), 495-512.
- Creswell, J. (2016) *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (5^η έκδ.). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος ΙΩΝ.
- Cropanzano, R., B. Goldman & R. Folger (2003) Deontic justice: The role of moral principles in workplace fairness, *Journal of Organizational Behavior*, 24, 1019-1024.
- De Gelder B., A.W. De Borst, R. Watson (2015) The perception of emotion in body expressions. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6, 149-58.
- De Wet, C. (2014) Educators' understanding of workplace bullying. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-16.
- Einarsen, S. (1999) The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20, 16-27.
- Einarsen, S., H. Hoel, D. Zapf & C.L. Cooper (2003) The concept of bullying at work: The European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C.L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 3-30). London: Taylor & Francis.

- Einarsen, S., H Hoel, D. Zapf & C. L. Cooper (2010) *Bullying and Harassment at the workplace. Development in theory research and practice*. Second Edition. CRC Press, 3-485.
- Espelage, D., E.M. Anderman, V. E. Brown, A. Jones, K.L. Lane, S.D. McMahon, A. Linda, C.R. Reynolds (2013) Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers. *American Psychological Association*, 68(2), 75-87.
- Fahie, D. & D. Devine (2014) The impact of workplace bullying on primary school teachers and principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (2), 235-252. Doi:[10.1080/00313831.2012.725099](https://doi.org/10.1080/00313831.2012.725099)
- Fineman, S. (2000) *Emotion in Organizations*. London: Sage. 2nd ed.
- Fisher, C.D. (2000) Mood and emotions while working: missing pieces of job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 21: 185-202.
- Frijda, N.H. (1986) *The Emotions*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Gray, N. & M. Gardiner (2013) Educator - Peer Workplace Bullying: Why Leadership Must Address Incivility and Create a Quilt of Caring in the School. *Journal of School Leadership*, 23(5), 813-845.
- Grandey, A. A. (2008) Emotions at Work: A Review and Research Agenda In *Sage Handbook of Organizational Behavior* Volume I Micro Approaches Edited J. Barling and C. L. Cooper 235-261. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.
- Gruenert, S. (2006) Are teacher bullies infecting your school? *Principal: The Healthy Child-speaking out*, January/February. 85(3), 61.
- Hatfield, E., J. Cacioppo, R.L. Rapson (1992) Emotional contagion. In Review of Personality and Social Psychology: *Emotion and Social Behavior*, ed. MS Clark, pp. 151 77. Newbury Park, CA: Sage Publ.
- Hochschild, A.R. (1983) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: Univ. Calif. Press.
- Hoel, H. & C. L. Cooper (2000) *Destructive conflict and bullying at work*. Manchester School of Management, UMIST Manchester, UK.
- Hoy, W. & C. Miskel (2008) *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th Ed.) Boston: McGraw-Hill.
- Kauppi, T. & M. Porhola (2012) School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1059-1068.
- Keltner, D., D.H. Gruenfeld & C. Anderson (2003) Power, approach, and inhibition, *Psychological Review*, 110 (2): 265-284.
- Keashly, L., V. Trott & L.M. MacLean (1994) Abusive behavior in the workplace: a preliminary investigation. *Violence Vict.* 9: 341-57.

- Keashly, L. (1998) Emotional abuse in the workplace: Conceptual and empirical issues. *Journal of Emotional Abuse*, 1(1), 85-117.
- Keashly, L. & K. Jagatic (2010) North American perspectives on workplace hostility and bullying. In S. Einarsen, H. Hoel & D. Zapf. *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory research and practice* 2nd Edition (pp. 41-71). London, UK: Taylor Francis.
- Korkmaz, M. & N. ve Cemaloğlu, (2010) "Relationship Between Organizational Learning and Workplace Bullying in Learning Organizations" *Educational Research Quarterly*, 33 (3), 3-38.
- Krippendorff, K. (2004) *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Larsen, R.J., E. Diener & R.E. Lucas (2002) Emotion: Models, measures, and individual differences, in R. Lord, R. Klimoski and R. Kanfer (eds), *Emotions in the Workplace: Understanding the Structure and Role of Emotions in Organizational Behavior*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 64-106.
- National Union of Teachers (NUT, 2017) *Harassment and bullying of teachers: Guidance for Workplace Representatives, Safety Representatives and Divisions*, February 2017, 1-10. Retrieved November, 6, 2019 from <https://www.teachers.org.uk/help-and-advice/self-help/b/bullying>
- Newby, P. (2014) *Research methods for education*, 2nd ed. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315758763>
- Poggi, I & M. Germani (2003) Emotions at work. https://www.researchgate.net/profile/IsabellaPoggi/publication/228721774_Emotions_at_work/links/5545cacc0cf24107d397c7a8/Emotions-at-work.pdf
- Reknes, I., S. V. Einarsen, J. Gjerstad & M. B. Nielsen (2018) Role-conflict as an antecedent of exposure to workplace bullying: The moderating role of dispositional affect. *Frontiers in Psychology* (In press).
- Riley, D., J. D. Duncan & J. Edwards (2012b) *Ethical Leadership in Tackling Bullying of Staff in Schools*. The 17th Annual Values and Leadership Conference. Conference Strand: Ethical Leadership in Action – A Case Study. 1-20.
- Russell, J.A. (1980) A circumplex model of affect, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Salin, D. (2003b) Ways of Explaining Workplace Bullying: A Review of Enabling, Motivating, and Precipitating Structures and Processes in the Work Environment. *Human Relations*, 56, 1213-1232. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10227/283/salin_HR_2003.pdf

- Scherer, K.R. (2000) Emotion. in M. Hewstone and W. Stroebe (eds), *Introduction to Social Psychology: A European Perspective*, 3rd edn. Oxford: Blackwell, 151-191.
- Watson, D., L. Clark & A. Tellegen (1988) Development and validation of brief measures of positive and negative affect – the PANAS scales, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6): 1063-1070.
- Weiss HM, J.P. Nicholas & C.S. Daus (1999 a) An examination of the joint effects of affective experiences and job beliefs on job satisfaction and variations in affective experiences over time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 78, 1-24.
- Witt, A.L. (2002) The Interactive Effects of Extraversion and Conscientiousness on Performance, *Journal of Management*, Vol. 28, No 6, 835-851.
- Workplace Bullying Institute (2017) Workplace Bullying Survey. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο Φεβρουάριος 5, 2020 από: <https://workplacebullying.org/multi/pdf/2017/2017-WBI-US-Survey.pdf>
- Woudstra, M. H., E. J. van Rensburg, M. Visser & J. Jordaan (2018) Learner-to-teacher bullying as a potential factor influencing teachers' mental health. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-10.

MENTORING ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΙΜΩΝ: ΑΝΙΧΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

PEER MENTORING: DISCOVERING THE PERCEPTIONS OF NEWLY APPOINTED KINDERGARTEN TEACHERS

Άρτεμις Δαλμάτσου
Νηπιαγωγός (ΠΕ60)
Msc Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
artemisdalmatsou@gmail.com

Ελισάβετ Λαζαράκου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
elazarak@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη ερευνά τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων στον χώρο του νηπιαγωγείου. Η έρευνα αξιοποιεί τη μικτή μεθοδολογία, συνδυάζοντας τη χρήση ερωτηματολογίου και ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νεοδιόριστοι νηπιαγωγοί έχουν θετική αντίληψη για τη χρησιμότητα του mentoring μεταξύ ομότιμων στην επαγγελματική τους ένταξη και εξέλιξη στο νηπιαγωγείο. Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν ως σημαντικά χαρακτηριστικά του mentoring μεταξύ ομότιμων την κοντινή ηλικία μέντορα-καθοδηγούμενου και την ισοτιμία στη σχέση τους. Δεν προέβαλαν ανυπέρβλητα εμπόδια στη συμμετοχή τους στο mentoring μεταξύ ομότιμων, αρκεί η δομή του προγράμματος να είναι ευέλικτη. Εξέφρασαν ωστόσο δυσπιστία σχετικά με την οργάνωση και εφαρμογή του θεσμού αυτού στην Ελλάδα και υποστήριξαν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μεντορικής διαδικασίας. Η έρευνα επιδιώκει να συνεισφέρει στη μελέτη του θεσμού του mentoring μεταξύ ομότιμων, ο οποίος αναμένεται να επηρεάσει θετικά το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο στο νηπιαγωγείο και να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών ως κριτικά αναστοχαζόμενων επαγγελματιών.

Λέξεις κλειδιά

Mentoring μεταξύ ομότιμων, νεοδιόριστοι νηπιαγωγοί, μέντορας, καθοδηγούμενος

Abstract

This study investigates novice kindergarten teachers' perceptions of their participation in peer mentoring programs in the workplace. The research using mixed methodology showed that novice kindergarten teachers have a positive perception of the usefulness of peer mentoring in

their professional inclusion and development in kindergarten. They themselves highlighted as important characteristics of peer mentoring the close age of mentor-mentee and the parity in their relationship. Participants did not cite insurmountable barriers to participating in peer mentoring, if the program structure is flexible. However, a mistrust is expressed in relation to whether the educational policy bodies in Greece can form a proper operating framework for peer mentoring. Finally, the participants emphasized that they need alternative forms of evaluation of the mentoring process. Overall, the research seeks to contribute to the study of peer mentoring, which is expected to influence positively the educational work provided in the kindergarten and contribute to the professional development of kindergarten teachers as critically reflective professionals.

Key words

Peer mentoring, novice kindergarten teachers, mentor, mentee

0. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές σε παγκόσμια κλίμακα εστιάζονται στο ανθρώπινο δυναμικό καθώς αναγνωρίζουν τον κομβικό του ρόλο για τη συνοχή και την ισορροπία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η παιδαγωγική έρευνα από τη δική της πλευρά επικεντρώνεται στην προετοιμασία του σύγχρονου αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού ο οποίος θα είναι εφοδιασμένος με υψηλού επιπέδου γνώσεις και δεξιότητες διατηρώντας παράλληλα ενεργή την ετοιμότητά του για αυτοαξιολόγηση και αυτοβελτίωση βασισμένη στον κριτικό στοχασμό (Ιορδανίδης & Παππά, 2017). Η διαρκής επανεξέταση και κριτική αξιολόγηση των πρακτικών και αντιλήψεων του από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό συνιστά σήμερα τη βάση της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Υπό το πρίσμα αυτό, στην Ελλάδα η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα, κρίνεται αναγκαία και επείγουσα (Κουγιουμτζής, 2018, Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017). Σε θεσμικό επίπεδο, οι νέες νομοθετικές ρυθμίσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον εκπαιδευτικό μέντορα (Ν.4823/2021 αρ.93) δείχνουν να ευνοούν περισσότερο από ποτέ την εφαρμογή προγραμμάτων mentoring στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Ιορδανίδης & Παππά, 2017), καθώς θεωρείται ότι ο θεσμός του mentoring αποτελεί ένα εργαλείο υποστήριξης των εργαζομένων με υψηλά αποτελέσματα και χαμηλό κόστος (Ramalho, 2014).

1. Mentoring μεταξύ ομότιμων

Η σχέση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου έλκει την καταγωγή της από την αρχαία Ελλάδα, ως δεσμός μεταξύ ενός έμπειρου και μεγαλύτερου σε ηλικία δασκάλου-προτύπου ο οποίος έχει την ευθύνη της καθοδήγησης, έμπνευσης και ενδυνάμωσης του άπειρου καθοδηγούμενου (Κουγιουμτζής, 2018). Σε μια πιο σύγχρονη εκδοχή του mentoring, ο Paulo Freire (1974) μετουσιώνει την αρχαιοελληνική μεντορική σχέση σε mentoring μεταξύ ομότιμων, δηλαδή μεντόρων οι οποίοι, μολονότι βρίσκονται ηλικιακά κοντά στους

καθοδηγούμενους, είναι πιο έμπειροι από αυτούς και αναλαμβάνουν την καθοδήγησή τους. Ο όρος *mentoring* διακρίνεται από τους συναφείς όρους *μαθητεία* και *coaching*, καθώς ο πρώτος όρος εκφράζει την παροχή καθοδήγησης σε πρακτικό επίπεδο από άτομο πεπειραμένο που λειτουργεί ως ειδικός/πρότυπο και ο δεύτερος όρος αναφέρεται στην καθοδήγηση/προπόνηση ενός άπειρου ατόμου από ένα εμπειρότερο η οποία επικεντρώνεται στην εκμάθηση συγκεκριμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Το θεωρητικό υπόβαθρο του σύγχρονου *mentoring* μεταξύ ομότιμων (*peer mentoring*) είναι ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός (Tynjälä et al., 2019) με κύριες πρακτικές τον διάλογο και την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών σε περιβάλλον εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας (Geeraerts et al., 2015). Μέντορες και καθοδηγούμενοι ενεργοποιούνται στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα που προκύπτουν μέσω του κριτικού στοχασμού και της κριτικής συνειδητοποίησης. Οι σύγχρονες εννοιολογικές προσεγγίσεις του *mentoring* μεταξύ ομότιμων συμφωνούν ότι αποτελεί συλλογική διαδικασία, της οποίας τα δύο μέλη βελτιώνονται και ωφελούνται σε επίπεδο συμβολικό ή/και πρακτικό. Αυτό σημαίνει ότι οι ρόλοι του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου δεν είναι διακριτοί και ανεξάρτητοι, αλλά εναλλάσσονται μέσα από τον διάλογο και τον κριτικό στοχασμό, με σκοπό την αναγνώριση των προβληματικών καταστάσεων και την αντιμετώπισή τους (Βαλάση, 2015).

2. Mentoring μεταξύ ομότιμων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Το *mentoring* μεταξύ ομότιμων αποτελεί ζητούμενο για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς καθώς προωθεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών συμβάλλοντας ταυτόχρονα στον περαιτέρω εμπλουτισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων τους (Ramalho, 2014). Βασικός στόχος των προγραμμάτων ομότιμης καθοδήγησης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι η μεταβίβαση της κουλτούρας και η δημιουργία δικτύων αμοιβαίας υποστήριξης και ανταλλαγής ιδεών και εμπειρίας μεταξύ των ομότιμων επ' ωφελεία του οργανισμού (Stoller, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, οι νεοεισερχόμενοι στον εκπαιδευτικό οργανισμό έχουν την ευκαιρία να μπουν σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με τους ομότιμους μέντορες εκπαιδευτικούς σε μία διαδικασία που στηρίζεται στη μεταβίβαση της εμπειρίας, την υποστήριξη και την καθοδήγηση κατά το πρότυπο της μάθησης από τον ικανότερο εταίρο προς τον μαθητευόμενο (Tynjälä et al., 2019, Vygotsky, 1997). Απώτερος σκοπός της μεντορικής σχέσης είναι η εκπαιδευτική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η πρόοδος του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κουγιουμτζής, 2018).

Αυτή η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης ακολουθεί ένα σπειροειδές μοντέλο *mentoring* όπου όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν ισότιμη συμμετοχή (Ευταξία & Βαλαδίδου, 2017). Η σύγχρονη πρακτική στο *mentoring* θέλει τη διαμόρφωση ομάδων μεταξύ ομότιμων, στο πλαίσιο των οποίων προωθείται η ενεργός συμμετοχή και η ανταλλαγή εμπειριών. Μέσα από την αλληλεπίδραση στην ομάδα είναι δυνατόν να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός των πρακτικών, αντιλήψεων και στάσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

(Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016). Σύγχρονες προσεγγίσεις υποστηρίζουν τη συνεργατική διερευνητική προσέγγιση στο mentoring όπου μέντορας και καθοδηγούμενος συμμετέχουν στην από κοινού διερεύνηση των ζητημάτων και ωθούνται σε από κοινού παρατήρηση και έρευνα δράσης μετασχηματίζοντας τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σε συνεργατικές κοινότητες μάθησης (Huizing, 2012, Manesi & Betsi, 2013, Van Ginkel et al., 2015).

Σκοπός της μελέτης είναι η ανίχνευση των αντιλήψεων νεοδιόριστων νηπιαγωγών σχετικά με την εφαρμογή του mentoring μεταξύ ομότιμων σε προγράμματα ένταξης και επαγγελματικής ανάπτυξης νεοδιοριζόμενων νηπιαγωγών. Η μελέτη διερευνά το mentoring μεταξύ ομότιμων σύμφωνα με το πρότυπο του Paulo Freire (1974), ο οποίος προτάσσει τη συνεργατική διάσταση με απουσία ιεραρχικών θέσεων εξουσίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Απώτερος σκοπός είναι η διαμόρφωση πρότασης για την επαγγελματική υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων νηπιαγωγών και τη βελτίωση της ικανοποίησής τους από το επάγγελμά τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων νηπιαγωγών για τη χρησιμότητα του mentoring μεταξύ ομότιμων;
2. Ποιες γνωστικές, ψυχολογικές και επαγγελματικές ανάγκες τους θεωρούν οι νεοδιόριστοι νηπιαγωγοί ότι μπορεί να καλύψει το mentoring μεταξύ ομότιμων;
3. Ποια εμπόδια καταστασιακά, προδιαθετικά, θεσμικά αντιλαμβάνονται οι νεοδιόριστοι νηπιαγωγοί ότι υπάρχουν ή/και μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή του mentoring μεταξύ ομότιμων;
4. Ποιες είναι οι προσδοκίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με το προφίλ του μέντορα, τα χαρακτηριστικά, τη δομή και τη διάρκεια του mentoring μεταξύ ομότιμων;
5. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων νηπιαγωγών σχετικά με την πιθανή αξιολόγηση του έργου τους μέσω των προγραμμάτων mentoring μεταξύ ομότιμων;

3. Μεθοδολογία

3.1. Μέθοδος – Μέσα συλλογής δεδομένων

Η μελέτη ακολουθεί τη μικτή μεθοδολογική προσέγγιση προκειμένου να συνδυάσει τα οφέλη της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθοδολογίας. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν αξιοποιήθηκε η τεχνική της τριγωνοποίησης με τη χρήση ερωτηματολογίου και ημιδομημένων συνεντεύξεων (Creswell, 2011). Το ερωτηματολόγιο της μελέτης βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των Fleming et al. (2013), για το οποίο ζητήθηκε η σχετική άδεια χρήσης με δυνατότητα τροποποιήσεων. Ορισμένες προσθήκες και τροποποιήσεις ερωτήσεων έγιναν με βάση το ερωτηματολόγιο των Heeneman και De Grave (2019). Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 8 υποενότητες με ερωτήσεις κλειστού

τύπου κλίμακας Likert με 5 πιθανές απαντήσεις (Πάρα πολύ-Πολύ-Αρκετά-Λίγο-Καθόλου), οι οποίες αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της έρευνας ελέγχθηκε με τον συντελεστή Cronbach' s Alpha και διαπιστώθηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις πληροί το όριο αποδοχής [Cronbach' s Alpha: 0,936]. Το πρωτόκολλο της ημιδομημένης συνέντευξης περιλαμβάνει ερωτήματα που αντιστοιχούν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, με χρήση επαγωγικών τεχνικών κωδικοποίησης των απαντήσεων των συνεντευξιζομένων για την παραγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων (Creswell, 2011).

3.2. Δείγμα

Η δειγματοληψία έγινε χωρίς πιθανότητα, καθώς το δείγμα επιλέχθηκε με κριτήριο τη διαθεσιμότητα και την προθυμία συμμετοχής στην έρευνα από μέλη του πληθυσμού-στόχου που διέθεταν τα υπό μελέτη χαρακτηριστικά (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, η δειγματοληψία ακολούθησε την τεχνική της χιονοστιβάδας. Στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου συμμετείχαν 138 νεοδιόριστοι νηπιαγωγοί, εκ των οποίων οι 132 ήταν γυναίκες και οι 6 άνδρες (95,7% και 4,3% αντιστοίχως), ενώ στη διαδικασία των συνεντεύξεων συμμετείχαν 6 γυναίκες νηπιαγωγοί. Όλα τα μέλη του δείγματος είναι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε νηπιαγωγεία του νομού Αττικής με διδακτική εμπειρία από 0-5 έτη καθώς διερευνώνται οι αντιλήψεις μόνο των νεοδιόριστων νηπιαγωγών. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 20 έως 25 ετών (37,7%) και το μορφωτικό επίπεδο δεν παρουσιάζει σημαντική ποσοστιαία διαφορά ανάμεσα σε βασικό πτυχίο και μεταπτυχιακό δίπλωμα (μ.ο. μορφωτικού επιπέδου=1,50 και τ.α.=,502). Το 64,5% του δείγματος εργάζεται σε δημόσια νηπιαγωγεία, ενώ το 35,5% σε ιδιωτικά (μ.ο.= 1,36 και τ.α.=,480) με την πλειονότητα να είναι αναπληρωτές/τριες (64,5%) (μ.ο.= 1,64 και τ.α.=,480) με απασχόληση στο πρωινό τμήμα (57,2%), στο ολοήμερο τμήμα (23,2%) στην παράλληλη στήριξη (12,3%) και στο Τμήμα Ένταξης (7,2%).

3.3. Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη μεταξύ Δεκεμβρίου και Απριλίου του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023 αφού προηγήθηκε πιλοτικός έλεγχος ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της διαδικασίας και των ερευνητικών εργαλείων. Ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου έγινε με το πρόγραμμα Google Forms και η επεξεργασία των δεδομένων με την εφαρμογή Google Drive. Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων που προήλθαν από το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας Webex.

4. Αποτελέσματα

4.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Τα σημαντικότερα ευρήματα, όπως προέκυψαν από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τη χρήση του ερωτηματολογίου έχουν ως εξής:

Ως προς τη χρησιμότητα του mentoring μεταξύ ομότιμων, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο mentoring μεταξύ ομότιμων στο νηπιαγωγείο θα τους βοηθήσει πάρα πολύ να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του επαγγέλματός τους (50%). Συνδυαστικά, απάντησαν αρνητικά (65,9%) σχετικά με τη μη χρησιμότητα του mentoring μεταξύ ομότιμων. Η πλειονότητα διατηρεί ουδέτερη προς θετική στάση για τη συμβολή του mentoring μεταξύ ομότιμων στην αποτροπή της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (βλ. Πίνακα 1. Αντιλήψεις νεοδιόριστων νηπιαγωγών για τη χρησιμότητα του mentoring μεταξύ ομότιμων).

Πίνακας 1: Αντιλήψεις νεοδιόριστων νηπιαγωγών για τη χρησιμότητα του mentoring μεταξύ ομότιμων

Το Mentoring μεταξύ ομότιμων:	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Βοηθά στην αντιμετώπιση επαγγελματικών δυσκολιών	69	50	30	21,7	24	17,4	11	8	4	2,9	4,08	1,121
Δεν είναι χρήσιμο/ μπορώ να ανταπεξέλθω μόνος/η στις επαγγελματικές απαιτήσεις	9	6,5	6	4,3	2	1,4	30	21,7	91	65,9	1,64	1,146
Αποτρέπει την επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού	46	33,3	24	17,4	37	26,8	19	13,8	12	8,7	3,53	1,314

Αναφορικά με το προφίλ του ομότιμου μέντορα οι νεοδιόριστοι νηπιαγωγοί έχουν την αντίληψη πως πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο/μοντέλο για την εκμάθηση νέων διδακτικών πρακτικών (60,1%), να τους παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδακτική

τους πρακτική (51,4%), να τους παρέχει ψυχολογική υποστήριξη κατά την ένταξή τους στο νέο εργασιακό περιβάλλον (49,3%), να τους υποστηρίζει στην κοινωνικοποίησή τους μέσω τη ενσωμάτωσής τους σε δίκτυο συναδέλφων (49,3%) και να τους παρέχει συμβουλευτική καθοδήγηση στη συνεργασία τους με τους γονείς (49,3%) (βλ. Πίνακα 2. Σημαντικότητα του ομότιμου μέντορα για τους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς).

Πίνακας 2: Σημαντικότητα του ομότιμου μέντορα για τους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς

Πόσο σημαντικό είναι ένας ομότιμος μέντορας:	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
να παρέχει καθοδήγηση για την οργάνωση διδασκαλίας	65	47,1	35	25,4	23	16,7	9	6,5	6	4,3	4,04	1,139
να παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδακτική πρακτική	71	51,4	28	20,3	27	19,6	9	6,5	3	2,2	4,12	1,077
να λειτουργεί ως πρότυπο/μοντέλο για εκμάθηση νέων διδακτικών πρακτικών	83	60,1	20	14,5	18	13,0	11	8,0	4	2,9	4,23	1,135
να παρέχει ψυχολογική υποστήριξη στην προσαρμογή στο νέο εργασιακό περιβάλλον	68	49,3	30	21,7	26	18,8	9	6,5	4	2,9	4,09	1,101
να υποστηρίζει την κοινωνικοποίηση στο νηπιαγωγείο/δημιουργία δικτύου συναδέλφων	68	49,3	18	13,0	34	24,6	13	9,4	5	3,6	3,95	1,204
να βοηθά στη διαχείριση της συνεργασίας με τους γονείς	68	49,3	21	15,2	36	26,1	9	6,5	4	2,9	4,01	1,133

Οι πρακτικές που πρέπει να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα mentoring μεταξύ ομότιμων είναι η παρακολούθηση της διδακτικής πρακτικής του μέντορα από τους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς (59,4%), οι υποστηρικτικές συναντήσεις μέντορα-καθοδηγούμενου για την οργάνωση του μαθήματος (63,8%) και την ψυχολογική τους ενίσχυση (49,3%) και η παροχή επαγγελματικής συμβουλευτικής από τον μέντορα (35,5%). Η οργάνωση ομαδικών συναντήσεων με τον μέντορα και άλλους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς του ίδιου ή/και άλλων νηπιαγωγείων, ικανοποιεί την πλειονότητα του δείγματος (54,3%), όπως και η

δημιουργία ενός συνεργατικού δικτύου νεοδιόριστων νηπιαγωγών (47,8%) στο πλαίσιο του mentoring μεταξύ ομότιμων (βλ. Πίνακα 3. Πρακτικές mentoring που ταιριάζουν στους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς).

Πίνακας 3: Πρακτικές mentoring που ταιριάζουν στους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς

Πόσο σημαντικές είναι οι πρακτικές mentoring:	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Παρατήρηση διδακτικής πρακτικής μέντορα	82	59,4	22	15,9	14	10,1	14	10,1	6	4,3	4,16	1,216
Ψυχολογική ενίσχυση	68	49,3	33	23,9	20	14,5	11	8,0	6	4,3	4,06	1,164
Υποστήριξη στην οργάνωση μαθήματος	88	63,8	13	9,4	20	14,5	11	8,0	6	4,3	4,20	1,209
Οργάνωση ομαδικών συναντήσεων με μέντορα και άλλους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς ίδιου ή/και άλλου νηπιαγωγείου	75	54,3	19	13,8	30	21,7	8	5,8	6	4,3	4,08	1,178
Δημιουργία συνεργατικού δικτύου/διασύνδεση νεοδιόριστων νηπιαγωγών διαφορετικών νηπιαγωγείων	66	47,8	21	15,2	36	26,1	8	5,8	7	5,1	3,95	1,198

Σε επίπεδο διάρθρωσης ενός προγράμματος mentoring μεταξύ ομότιμων οι περισσότεροι νηπιαγωγοί υποστήριξαν την αναγκαιότητά του μόνο κατά τον πρώτο χρόνο μετά τον διορισμό (30,4%). Η ευελιξία στη συνδιαμόρφωση του προγράμματος με συνεργασία μέντορα και καθοδηγούμενου επιλέχθηκε από το 60,9% των συμμετεχόντων και ο συνδυασμός δια ζώσης και εξ αποστάσεως συναντήσεων ικανοποιεί το 61,6%. Το πρόγραμμα mentoring μεταξύ ομότιμων πρέπει να διεξάγεται εντός του διδακτικού ωραρίου (47,8%), ενώ η υποχρεωτικότητα συμμετοχής των νεοδιόριστων κρίνεται αναγκαία από το 42% των ερωτηθέντων (βλ. Πίνακα 4, Διάρθρωση προγραμμάτων mentoring μεταξύ ομότιμων για τους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς)

Πίνακας 4: Διάρθρωση προγραμμάτων mentoring μεταξύ ομότιμων για τους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς

<i>Πόσο σημαντικά είναι τα παρακάτω για το mentoring μεταξύ ομότιμων:</i>	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
<i>Διάρκεια τον πρώτο χρόνο εργασίας</i>	42	30,4	23	16,7	41	29,7	21	15,2	11	8,0	3,46	1,285
<i>Ευέλικτη δομή/ δυνατότητα προσαρμογής προγράμματος με συνεργασία μέντορα-καθοδηγούμενου</i>	84	60,9	21	15,2	26	18,8	3	2,2	4	2,9	4,29	1,034
<i>Συνδυασμός δια ζωής-εξ αποστάσεως συναντήσεων</i>	85	61,6	19	13,8	15	10,9	8	5,8	11	8,0	4,15	1,289
<i>Υποχρεωτικό για νεοδιόριστους νηπιαγωγούς</i>	58	42,0	15	10,9	29	21,0	11	8,0	25	18,1	3,51	1,534
<i>Εντός διδακτικού ωραρίου</i>	66	47,8	23	16,7	31	22,5	9	6,5	9	6,5	3,93	1,248

Σχετικά με τα εμπόδια τα οποία αποθαρρύνουν τη συμμετοχή των νεοδιόριστων νηπιαγωγών στο mentoring μεταξύ ομότιμων, ως σημαντικότερο εμπόδιο αναδεικνύεται η περίπτωση του ανεπιτυχούς ταιριάσματος μέντορα-καθοδηγούμενου (56,5%). Άλλες πηγές εμποδίων είναι το άγχος από τις πολλές αρμοδιότητες που έχουν οι συμμετέχοντες ως νηπιαγωγοί (39,9%) και η αποθαρρυντική στάση του/της προϊσταμένου/ης του νηπιαγωγείου αναφορικά με την εφαρμογή του προγράμματος mentoring (39,1%) (βλ. Πίνακα 5. Τα εμπόδια στη συμμετοχή σε προγράμματα mentoring)

Πίνακας 5: Τα εμπόδια στη συμμετοχή σε προγράμματα mentoring

<i>Πόσο επηρεάζουν τη συμμετοχή στα προγράμματα mentoring τα παρακάτω:</i>	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
<i>Ανεπιτυχές ταίριασμα μέντορα-καθοδηγούμενου</i>	78	56,5	32	23,2	17	12,3	11	8,0	-	-	4,28	,967
<i>Αποθαρρυντική στάση προϊσταμένου νηπιαγωγείου για πρόγραμμα mentoring</i>	54	39,1	17	12,3	39	28,3	16	11,6	12	8,7	3,62	1,336
<i>Άγχος από πολλαπλές επαγγελματικές αρμοδιότητες</i>	55	39,9	28	20,3	33	23,9	16	11,6	6	4,3	3,80	1,209

Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο μέντορας θα πρέπει να έχει υψηλό επίπεδο διδακτικής εμπειρίας (69,6%) και κατάρτισης στην καθοδήγηση (63,8%) καθώς και ψυχολογικών (39,9%) και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (60,9%). Η φιλική διάθεση (54,3%), η ηλικιακή εγγύτητα (53,6%) και η ισοτιμία στη σχέση μέντορα-καθοδηγούμενου (50%) αποτελούν χαρακτηριστικά του μέντορα τα οποία εκτιμώνται (βλ. Πίνακα 6. Τα χαρακτηριστικά του μέντορα των νεοδιόριστων νηπιαγωγών).

Πίνακας 6: Τα χαρακτηριστικά του μέντορα των νεοδιορίστων νηπιαγωγών

<i>Πόσο σημαντικό είναι ο μέντορας να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:</i>	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
<i>Επίσημη κατάρτιση στο mentoring</i>	88	63,8	31	22,5	14	10,1	3	2,2	2	1,4	4,45	,872
<i>Γνώσεις στην ψυχολογία</i>	55	39,9	44	31,9	32	23,2	7	5,1	-	-	4,07	,914
<i>Ικανότητα επικοινωνίας/συνεργασίας</i>	84	60,9	39	28,3	14	10,1	1	,7	-	-	4,49	,707
<i>Διδακτική εμπειρία</i>	96	69,6	31	22,5	10	7,2	1	,7	-	-	4,61	,656
<i>Ηλικιακά κοντά στην ηλικία καθοδηγούμενου</i>	74	53,6	20	14,5	22	15,9	16	11,6	6	4,3	4,01	1,250
<i>Θέση ιεραρχικά ίση με καθοδηγούμενου</i>	69	50,0	17	12,3	26	18,8	19	13,8	7	5,1	3,88	1,308
<i>Φιλική διάθεση</i>	75	54,3	42	30,4	13	9,4	3	2,2	5	3,6	4,30	,985

Αναφορικά με την αξιολόγησή τους μέσω των προγραμμάτων mentoring μεταξύ ομότιμων, οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί δήλωσαν σημαντικό να αξιολογούνται τα προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων για την επίτευξη των στόχων τους (40,6%), ωστόσο δεν συμφωνούν με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου από τον μέντορα. Αθροίζοντας τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (23,9% και 20,3% = 44,2%) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί απέναντι σε έναν μέντορα αξιολογητή. Εναλλακτικά, έχουν την αντίληψη πως η αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα μέσω των προγραμμάτων mentoring μεταξύ ομότιμων θα πρέπει να στοχεύει στην ανατροφοδότηση των διδακτικών τους πρακτικών (64,5%) και στην αυτοαξιολόγηση του έργου των νεοδιορίστων νηπιαγωγών (39,1%) (βλ. Πίνακα 7. Αντιλήψεις νεοδιορίστων νηπιαγωγών για την αξιολόγηση στα προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων).

Πίνακας 7: Αντιλήψεις νεοδιόριστων νηπιαγωγών για την αξιολόγηση στα προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων

<i>Πόσο σημαντικό είναι τα προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων να:</i>	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
αξιολογούνται για την επίτευξη των στόχων	56	40,6	38	27,5	26	18,8	12	8,7	6	4,3	3,91	1,156
παρέχουν δυνατότητα αυτοαξιολόγησης	54	39,1	45	32,6	25	18,1	10	7,2	4	2,9	3,98	1,063
παρέχουν αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον μέντορα	13	9,4	17	12,3	47	34,1	33	23,9	28	20,3	2,67	1,204
χρησιμοποιούνται ως ανατροφοδότηση/ βελτίωση του εκπαιδευτικού	89	64,5	29	21,0	9	6,5	7	5,1	4	2,9	4,39	1,014

Τέλος, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν επιφυλάξεις σχετικά με τη θεσμοθετημένη εισαγωγή των προγραμμάτων mentoring στο Νηπιαγωγείο εκφράζοντας αμφισβήτηση σχετικά με τη δυνατότητα των αρμόδιων φορέων να οργανώσουν σωστά τα προγράμματα αυτά (36,2%) και φόβο απέναντι στο ενδεχόμενο τα προγράμματα αυτά να συνδεθούν με την αξιολόγησή τους (37%) (βλ. Πίνακα 8. Λόγοι επιφυλακτικότητας νεοδιόριστων νηπιαγωγών για την εισαγωγή του mentoring μεταξύ ομότιμων Νηπιαγωγείο).

Πίνακας 8: Λόγοι επιφυλακτικότητας νεοδιόριστων νηπιαγωγών για την εισαγωγή του mentoring μεταξύ ομότιμων Νηπιαγωγείο

Λόγοι επιφυλακτικότητας απέναντι στο mentoring μεταξύ ομότιμων:	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
γιατί μπορεί να συνδεθεί με την αξιολόγησή σας	30	21,7	17	12,3	51	37,0	25	18,1	15	10,9	3,16	1,263
γιατί οι αρμόδιοι φορείς δεν θα το οργανώσουν σωστά	39	28,3	22	15,9	50	36,2	17	12,3	10	7,2	3,46	1,227

4.2. Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Οι συνεντευξιζόμενοι συμφώνησαν στην πλειονότητά τους πως το mentoring μεταξύ ομότιμων είναι χρήσιμο για τη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος μεταξύ συναδέλφων στο Νηπιαγωγείο, καθώς προωθεί τη συναδελφική αλληλεγγύη. Αναγνώρισαν ότι χρειάζονται καθοδήγηση σε γνωστικό και ψυχολογικό επίπεδο ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της εργασίας τους.

Σ4: Ναι, το θεωρώ και αναγκαίο και σημαντικό (το mentoring μεταξύ ομότιμων), όχι μόνο στην αρχή που είναι ωραίο να έχεις μια υποδοχή όμορφη και υποστηρικτική στο σχολείο που θα τοποθετηθείς, αλλά και για τη μετέπειτα εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού.

Οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι η ηλικιακή εγγύτητα και η ισοτιμία στη σχέση τους με τον μέντορα οδηγούν στην καλύτερη συναισθηματική σύνδεση, άνεση και εμπιστοσύνη στη σχέση τους. Υπογράμμισαν πως ένας ομότιμος μέντορας γνωρίζει τα άγχη τους, έχει βιώσει παρόμοιες καταστάσεις και μπορεί να καταλάβει καλύτερα τα προβλήματά τους. Αντιθέτως, θεωρούν ότι ένας μεγαλύτερος στην ηλικία μέντορας δεν έχει περάσει από τις ίδιες εργασιακές συνθήκες με αυτούς και είναι δυσκολότερο να συνδεθεί μαζί τους συναισθηματικά.

Σ3: Σίγουρα ένας μέντορας που είναι πιο κοντά στη δική μου ηλικία... νομίζω ότι θα μπορέσει να ταιριάζει πιο γρήγορα μαζί μου, να με καταλάβει πιο εύκολα από ό,τι ένας πολύ μεγάλος σε ηλικία που ήταν νεοδιόριστος παλιότερα υπό άλλες συνθήκες.

Οι συμμετέχοντες δεν ανέφεραν ανυπέρβλητα εμπόδια για τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα mentoring μεταξύ ομότιμων εφόσον υπάρξει ευελιξία στην παρακολούθησή του. Αποτυπώθηκε ωστόσο από τους συμμετέχοντες ο φόβος μήπως υπεισέλθουν στη

διαδικασία αυτή πολιτικές σκοπιμότητες, όπως η χρήση του mentoring μεταξύ ομότιμων για τον έλεγχο του διδακτικού τους έργου, ή ακόμα μήπως ο θεσμός εφαρμοστεί μόνο επιφανειακά. Στο άκουσμα της φράσης αξιολόγηση μέσω mentoring, άλλοι από τους συμμετέχοντες ήταν σκεπτικοί, άλλοι σκέφτονταν τις πολιτικές σκοπιμότητες ενώ η πλειονότητα εξέφρασε δυσπιστία σχετικά με την ορθή λειτουργία του θεσμού της αξιολόγησης στην Ελλάδα. Ακόμα και όσοι δήλωσαν υπέρ της αξιολόγησης μέσω mentoring μεταξύ ομότιμων, παραδέχτηκαν πως θα επηρέαζε τη σχέση τους με τον μέντορα και εξέφρασαν δυσπιστία σχετικά με την αντικειμενικότητά του.

Σ1: ...θα πρέπει να υπάρχει μια χρυσή τομή στην αξιολόγηση στο mentoring, να είναι μια αξιολόγηση που να ταιριάζει στο mentoring.

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Ός προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι οι νεοδιόριστοι νηπιαγωγοί στην πλειονότητά τους έχουν θετική αντίληψη για τη χρησιμότητα που θα έχει το mentoring μεταξύ ομότιμων στην ένταξή τους στον επαγγελματικό στίβο και στην επαγγελματική τους εξέλιξη και είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα. Το ίδιο εύρημα υποστηρίζεται και από συναφείς μελέτες (Geeraerts et al., 2015; Καραμπάση & Παπάνης, 2019; Παππά & Ιορδανίδης, 2017). Ός προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί θεωρούν χρήσιμο τον θεσμό του ομότιμου μέντορα για τη γνωστική και την ψυχολογική τους καθοδήγηση, καθώς θα τους βοηθούσε να διαχειριστούν τις δυσκολίες του επαγγέλματός τους και τα αισθήματα άγχους και φόβου που μπορεί να βιώνουν. Το mentoring μεταξύ ομότιμων μπορεί να αποτελέσει ένα δίκτυο προστασίας για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και να κατευνάσει τα στρεσογόνα συναισθήματά τους κατά τα πρώτα έτη διδασκαλίας (Womack-Wynne et al., 2011). Ός προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι το ανεπιτυχές ταίριασμα μέντορα-καθοδηγούμενου προτάσσεται ως ο κύριος ανασταλτικός παράγοντας για τη συμμετοχή σε προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων, καθώς η αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης εξαρτάται μεταξύ άλλων και από την καταλληλότητα και τα προσόντα των μεντόρων (Καραμπάση & Παπάνης, 2019). Ένα αγκάθι στην εισαγωγή του mentoring στο νηπιαγωγείο εντοπίζεται και στην έλλειψη εμπιστοσύνης των συμμετεχόντων προς τους θεσμούς οργάνωσης και υλοποίησής του στην Ελλάδα. Ός προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί έθεσαν ως προαπαιτούμενο την κοντινή ηλικία και την ισότιμη ιεραρχική θέση μέντορα-καθοδηγούμενου, όπως διαπιστώνεται και σε συναφείς μελέτες (Dan & Simon, 2016; Nguyen, 2013). Το εύρημα αυτό ενισχύει τα επιχειρήματα υπέρ της καταλληλότητας του mentoring μεταξύ ομότιμων για τους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς. Μια πρακτική που προτιμήθηκε από τους περισσότερους νηπιαγωγούς είναι η από κοινού διοργάνωση συνεργατικών δράσεων με νεοδιόριστους νηπιαγωγούς του ίδιου ή/και άλλων νηπιαγωγείων και η δημιουργία δικτύων νεοδιόριστων νηπιαγωγών. Η κοινωνική διάσταση του mentoring μεταξύ ομότιμων αποτελεί αξιοσημείωτη παράμετρο, καθώς συμβάλλει στη μείωση του αισθήματος της απομόνωσης και της μοναξιάς

που μπορεί να βιώνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί (Kutsyuruba et al., 2019, Manesi & Betsi, 2013). Η ευελιξία στο mentoring με την εξατομίκευση του προγράμματος βάσει των αναγκών του καθοδηγούμενου και η συνδιαμόρφωση του προγράμματος από κοινού από τον μέντορα και τον καθοδηγούμενο υποστηρίζεται από τους νηπιαγωγούς του δείγματος.

Ως προς το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, η σύνδεση της αξιολόγησης με τα προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων φάνηκε να προκαλεί φόβο και επιφυλακτικότητα στους συμμετέχοντες στην έρευνα, με το μεγαλύτερο ποσοστό των νεοδιόριστων νηπιαγωγών να επιθυμεί εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση και η ανατροφοδότηση της διδακτικής πρακτικής. Γενικά, η αντίληψη που εκφράστηκε από τα ποσοτικά δεδομένα της μελέτης είναι ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να αξιολογούνται από τον μέντορα, ή/και από κάποιον φορέα, όπως Υπουργείο Παιδείας κτλ. Εν κατακλείδι, η αξιολόγηση στο πλαίσιο του mentoring μεταξύ ομότιμων θα πρέπει να είναι αποσυνδεδεμένη από μια αξιολόγηση βαθμολογική και ελεγκτική, όπως έχει διαπιστωθεί και από άλλες μελέτες (Καμου, 2017, Σαπουντζάκης, 2018).

5.1. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε την κοινωνική διάσταση του mentoring μεταξύ ομότιμων ως σημαντική παράμετρο για τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος στο Νηπιαγωγείο. Τα δίκτυα των ομότιμων τα οποία βασίζονται στη δημιουργία κοινότητων μάθησης με εστίαση στη δια βίου μάθηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών συνιστούν πρακτική του mentoring που υποστηρίχθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Άλλωστε το Νηπιαγωγείο προσφέρεται για την εφαρμογή συνεργατικών δράσεων περισσότερο από κάθε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης λόγω της ολιστικής φιλοσοφίας του και της απουσίας εξειδίκευσης των νηπιαγωγών σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Womack-Wynne et al., 2011). Η παρούσα έρευνα, συνηγορεί υπέρ της παροχής κινήτρων στους νηπιαγωγούς για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων, είτε ως καθοδηγούμενοι, είτε ως ομότιμοι μέντορες. Επιπλέον θα ήταν χρήσιμο να ενσωματωθούν στη σχολική κοινότητα νέες πρακτικές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίες αντλούν στοιχεία από τη φιλοσοφία του mentoring μεταξύ ομότιμων, όπως ο κριτικός φίλος (*critical friend*) (Manesi & Betsi, 2013). Η Προϊσταμένη και ο Σύλλογος Διδασκόντων του Νηπιαγωγείου μπορούν να υιοθετήσουν χαρακτηριστικά του mentoring μεταξύ ομότιμων ώστε να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας και να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή τους σε έναν «οργανισμό που μαθαίνει» (Ζέρβα, 2021). Τα πιο σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα θέτουν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής αλλαγής την υιοθέτηση προγραμμάτων για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στο πλαίσιο του οποίου θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το mentoring μεταξύ ομότιμων (Koutouvela et al., 2022). Η συνέχιση της παιδαγωγικής έρευνας στο πεδίο της υποστήριξης των εκπαιδευτικών μέσω του mentoring μεταξύ ομότιμων φαίνεται πως βοηθά στην ποιοτική διατήρησή τους στο επάγγελμα και αναβαθμίζει παράλληλα την παρεχόμενη εκπαίδευση.

5.2. Περιορισμοί της έρευνας

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας και ως εκ τούτου τα ευρήματα δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν σε όλο τον πληθυσμό των νεοδιόριστων νηπιαγωγών. Ομοίως, για τη διαδικασία των συνεντεύξεων αξιοποιήθηκε μικρός αριθμός νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, δείγμα το οποίο αντλήθηκε από τον κύκλο των προσωπικών γνωριμιών. Η αναλογία ανδρών-γυναικών της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτική της αναλογίας των δύο φύλων στον πληθυσμό των νηπιαγωγών. Τέλος, το ερωτηματολόγιο της έρευνας δημιουργήθηκε με σύνθεση δύο ξενόγλωσσων ερωτηματολογίων, καθώς δεν βρέθηκε κάποιο δόκιμο ερευνητικό εργαλείο το οποίο θα εξυπηρετούσε πλήρως τις ανάγκες της έρευνας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαλάση, Δ. (2015) *Οδηγός Εφαρμογής Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής–Mentoring*. ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.
https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2018/09/odhgos_mentoringtelikos.pdf
- Creswell, J. (2011) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Έλλην.
- Dan, A. & Simon, E. (2016) Teach me how to be a kindergarten teacher: Expectations of kindergarten student teachers from their mentor kindergarten teachers. *Creative Education*, 7(10), 1375-1381. doi: 10.4236/ce.2016.710142
- Ευταξία, Κ. Χ. & Βαλαδίδου, Α. (2017) Τα οφέλη των νηπιαγωγών από την συμμετοχή τους σε πρόγραμμα peer e-mentoring με στόχο την διδασκαλία αγγλικών στο νηπιαγωγείο. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (Επιμ.), *Ο σχεδιασμός της μάθησης*. Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (τομ. 4, μέρος Α', σσ. 106-173). 23-26 Νοεμβρίου. Αθήνα.
<https://doi.org/10.12681/icodl.929>
- Fleming, M., House, S., Hanson, V. S., Yu, L., Garbutt, J., McGee, R., Kroenke, K., Abedin, Z. & Rubio, D. M. (2013) The mentoring competency assessment: Validation of new instrument to evaluate the skills of research mentors. *Academic Medicine*, 88(7), 1002-1008. doi: 10.1097/ACM.0b013e318295e298
- Freire, P. (1974) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός). Ράππα.
- Ζέρβα, Γ. Δ. (2021) *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών. Μια ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις*. Bookstars – Γιωγγαράς.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015) Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377. doi: 10.1080/02619768.2014.983068

- Heeneman, S. & De Grave, W. (2019) Development and initial validation of a dual-purpose questionnaire capturing mentors' and mentees' perceptions and expectations of the mentoring process. *BMC Medical Education*, 19(1), 1-13. doi:10.1186/s12909-019-1574-2
- Huizing, R.L. (2012) Mentoring to get her: a literature review of group mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 27-55. doi:10.1080/13611267.2012.645599
- Kamou, C. (2017) School self-evaluation. The case of Greece examined through the views of preschool education teachers. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 1(1), 9-17. doi: 10.5281/zenodo.3598014
- Καραμπάση, Ε. & Παπάνης, Ε. Π. (2019) Ο θεσμός του μέντορα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ε. Παπάνης & Γ. Μ. Κορρές (Επιμ.), *Σύγχρονες Έρευνες Παιδοψυχολογίας: Θεωρία και Πρακτικές. Τόμος Πρακτικών στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας του Πανεπιστημίου Αιγαίου* (σσ. 89-101). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. https://geography.aegean.gr/files/labs/Σύγχρονες%20Έρευνες%20Παιδοψυχολογίας_Βιβλίο.pdf
- Κουγιουμπτζής, Γ. (2018) *Mentoring εκπαιδευτικών και διαστάσεις εφαρμοσμένης σχολικής ψυχολογίας και συμβουλευτικής*. Γρηγόρης.
- Koutouvela, C. Babalis, T. & Lazarakou, E. (2022) Management of Educational and Human Resource Development in Education: Contemporary Trends Based on Definitions of Pedagogical Terms. INTED 2022 Proceedings. *6th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 7111-7118). Online Conference. doi: 10.21125/inted.2022.1807
- Kutsyruba, B., Godden, L. & Bosica, J. (2019) The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 285-309. doi: 10.1108/IJMCE-02-2019-0035
- Manesi, S. & Betsi, S. (2013) Collaborative action research projects: the role of communities of practice and mentoring in enhancing teachers' continuing professional development. *Action Researcher in Education*, 4, 109-121. https://www.researchgate.net/publication/256546932_Collaborative_Action_Research_Projects_the_role_of_Communities_of_Practice_and_Mentoring_in_enhancing_teachers'_Continuing_Professional_Development
- Nguyen, H. T. (2013) Peer Mentoring: A Way Forward for Supporting Preservice EFL Teachers Psychosocially During the Practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(7), 31-44. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n7.3>
- Παππά, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2017) Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού

- Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 112-130. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.13782>
- Πουλόπουλος, Χ. & Τσιμπουκλή, Α. (2016) *Δυναμική των ομάδων και αλλαγή στους οργανισμούς*. Τόπος.
- Ramalho, J. (2014) Mentoring in the workplace. *Industrial and Commercial Training*, 46(4), 177-181. doi: 10.1108/ict-11-2013-0078
- Σαπουντζάκης, Κ. (2018) Ο ρόλος του μέντορα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στο Ι. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο (τ. Δ', σσ. 168-176). Αθήνα. <https://ekedisy.gr/praktika-3ou-synedriou/>
- Stoller, A. (2021) *Traditional and critical mentoring*. *Radical Teacher*, 119, 52-60. <https://doi.org/10.5195/rt.2021.765>
- Τσαλαγιώργου, Ε. Ι. & Αυγητίδου, Σ. (2017) Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 255-273. <https://doi.org/10.12681/hjre.14764>
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T. (2019) Finnish model of peer-group mentoring: review of research. *Annals of New York Academy of Sciences*, 1483(1), 208-223. doi: 10.1111/nyas.14296
- Van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2015) Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching*, 22(2), 198-218. doi:10.1080/13540602.2015.1055438
- Vygotsky, L. S. (1997) *Νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (Επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου). Gutenberg.
- Womack-Wynne, C., Dees, E., Leech, D., La Plant, J., Brockmeier, L. & Gibson, N. (2011) Teacher's perceptions of the first-year experience and mentoring. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(4), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ974328.pdf>
- Νόμος: 4823/2021: Άρθρο 93: Παιδαγωγικός σύμβουλος μέντορας στη σχολική μονάδα: Αναβάθμιση και η Αξιολόγηση του «Νέου Σχολείου». - ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΟΤΙΒΩΝ ΑΠΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΟΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ Ή ΤΥΦΛΟΚΩΦΩΣΗ

TRACING TACTILE PATTERNS IN STUDENTS WITH VISION DISABILITY AND MULTIPLE DISABILITIES OR DEAFBLINDNESS

Μαρία Παπαζαφείρη
Μετα-διδακτορική ερευνήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
mapapaza@uth.gr

Βασίλειος Αργυρόπουλος
Αναπληρωτής Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
vassargi@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά στον εντοπισμό μοτίβων απτικών συμπεριφορών διερεύνησης που χρησιμοποιούν παιδιά με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση κατά την αλληλεπίδραση τους με αντικείμενα με στόχο την αναγνώριση της υφής τους. Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 22 μαθητές/τριες, 8-18 ετών οι οποίοι/ες φοιτούσαν σε δομές ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και σε κέντρα ημερήσιας φροντίδας. Σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν δύο δραστηριότητες και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω πρωτόκολλων παρατήρησης και βιντεοσκόπησης. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης τονίζουν τη σημαντικότητα των μοτίβων απτικών συμπεριφορών διερεύνησης για την κατανόηση της ανάπτυξης του σωματοαισθητηριακού συστήματος και των συμπεριφορών μάθησης των παιδιών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση. Ο απώτερος στόχος είναι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εξατομικευμένων προγραμμάτων κατάλληλων για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και την αξιοποίηση πλούσιων σε ερεθισμάτων μαθησιακών περιβαλλόντων με εφαρμογές στην έγκαιρη παρέμβαση, στην εκπαίδευση καθώς και σε προγράμματα αισθητηριακής ολοκλήρωσης.

Λέξεις κλειδιά

Απτικά μοτίβα, απτική διερεύνηση, αναπηρία όρασης και συνοδές αναπηρίες, τυφλοκώφωση, προγράμματα παρέμβασης

Abstract

The present study aims to identify patterns of tactile exploratory behaviors applied by children with vision disability and multiple disabilities or deafblindness when interacting with a variety of objects. This identification process was based on the texture of the objects. Twenty-two students, 8-18 years old, who were enrolled in primary and secondary specialized educational programs, as well as in daycare centers, participated in this research. The students were invited to participate in two activities which involved small objects and cards and the authors asked the students to identify them through their texture. Relevant data was obtained through observation protocols and video recording. The results of the present study highlight the importance of tactile exploratory behavior patterns in understanding the development of the somatosensory system and learning behaviors of children with vision impairment and multiple disabilities or deafblindness. It is expected that the outcome of the study may contribute to the design of more targeted individualized programs for children with multiple disabilities and blindness in order to develop and excel their tactile skills and haptic apprehension. These programs may be developed within the field of special education, early intervention or/and in sensory integration programs.

Key words

Haptic patters, tactile exploration, vision disability and multiple disabilities, deafblindness, intervention programmes.

0. Εισαγωγή

Τα άτομα με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση βασίζονται κατά κύριο λόγο στην αφή για να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον τους και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους (Jansen et al., 2015, Mammen, et al., 2016). Ωστόσο, ο συγκεκριμένος πληθυσμός ατόμων αντιμετωπίζει σοβαρά εμπόδια πρόσβασης στην πληροφορία εξαιτίας της επίδρασης του συνδυασμού των αναπηριών. Για αυτό το λόγο, η ανάπτυξη των απτικών τους δεξιοτήτων και η ενίσχυση των απτικών τους εμπειριών είναι ζωτικής σημασίας (Bara, 2013).

Στην παρούσα μελέτη μελετώνται οι συμπεριφορές ενεργητικής απτικής διερεύνησης ατόμων με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση με στόχο την αναγνώριση της υφής σε διάφορα αντικείμενα.

Η εργασία αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο της μεταδιδακτορικής έρευνας του πρώτου συγγραφέα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τίτλο «Εντοπισμός και μελέτη χαρακτηριστικών των Διερευνητικών Απτικών Μοτίβων μαθητών/τριών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση κατά την απτική διερεύνηση τρισδιάστατων αντικειμένων»

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η αναγνώριση της υφής των αντικειμένων είναι μια σύνθετη διαδικασία η οποία εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων και θεωρείται στόχος όχι χαμηλών απαιτήσεων (Heller et al., 2003). Το απτικό σύστημα φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο αναφορικά με την ανταπόκριση του στην υφή των αντικειμένων (Klatzky & Lederman, 1988). Το σύνολο των συμπεριφορών απτικής διερεύνησης (exploratory haptic behaviors), αποτελεί τον τρόπο μέσω του οποίου το άτομο συλλέγει πληροφορίες για το περιβάλλον του και στη συνέχεια επεξεργάζοντας αυτές τις πληροφορίες μπορεί και αναπτύσσει το γνωστικό του οικοδόμημα (Caruso, 1993). Μάλιστα αυτές οι συμπεριφορές ξεκινούν πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου όπως φαίνεται και στη μελέτη της Landau (1991) η οποία επεσήμανε ότι βρέφη ηλικίας 6 μηνών διερευνούν ενεργά τις διάφορες υφές των αντικειμένων γύρω τους και ότι βρέφη με αναπηρία όρασης 18 μηνών χρησιμοποιούν τα δάχτυλα τους για την διερεύνηση της υφής ακριβώς όπως τα βρέφη χωρίς αναπηρία όρασης.

Σε βρέφη χωρίς αναπηρία όρασης, η έρευνα των Bradley-Johnson, Johnson, Swason, και Jackson (2004) κατέγραψε 12 συμπεριφορές των βρεφών στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν τις διάφορες ιδιότητες των αντικειμένων που είχαν στα χέρια τους. Οι συμπεριφορές αυτές ήταν: χρήση του στόματος, χρήση του προσώπου, κούνημα του αντικειμένου στον αέρα, χτύπημα του αντικειμένου στο τραπέζι, η μετακίνηση του αντικειμένου από το ένα χέρι στο άλλο, και άλλα (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Συμπεριφορές βρεφών κατά την αλληλεπίδραση τους με αντικείμενα του περιβάλλοντος (Bradley-Johnson et al., 2004)

Είδος συμπεριφοράς	Περιγραφή
Χρήση του στόματος (mouthing):	τα παιδιά τοποθετούσαν ή και κρατούσαν ένα αντικείμενο μέσα στο στόμα τους
Χρήση της περιοχής του προσώπου (using face area):	τα παιδιά ακουμπούσαν ένα αντικείμενο στο μάγουλο τους, στα χείλη τους ή το ακουμπούν με τη γλώσσα τους
Σπρώξιμο (pushing):	τα παιδιά ακουμπούσαν με το χέρι ή τα χέρια τους ένα αντικείμενο και το έσπρωχναν πάνω σε μια επιφάνεια
Κούνημα του αντικειμένου μπρος και πίσω (shaking):	τα παιδιά κουνούσαν ένα αντικείμενο προς τα εμπρός και προς τα πίσω στον αέρα
Επαφή με τα χέρια (hands-on contact):	τα παιδιά χρησιμοποιώντας είτε τις παλάμες, είτε τα δάχτυλα τους ή και τα δύο, άγγιζαν ένα αντικείμενο μέχρι να το παραμερίσουν ή να το πετάξουν
Στριφογύρισμα του αντικειμένου (rotating):	τα παιδιά στριφογύριζαν το αντικείμενο
Σφίξιμο του αντικειμένου (squeezing):	τα παιδιά έσφιγγαν το αντικείμενο με τα δάχτυλα ή με την παλάμη ολόκληρη

Χρήση δαχτύλων (fingering):	τα παιδιά κινούσαν τα δάχτυλα τους πάνω σε ένα αντικείμενο για να νιώσουν την υφή του
Χτύπημα του αντικειμένου (banging):	τα παιδιά χτυπούσαν το αντικείμενο σε μια επιφάνεια εργασίας ή χτυπούν με το χέρι ένα αντικείμενο
Μεταφορά του αντικειμένου από χέρι σε χέρι (transferring hand to hand):	τα παιδιά κρατώντας ένα αντικείμενο το μετέφεραν από το ένα χέρι στο άλλο
Διαλύοντας το αντικείμενο (pulling apart):	τα παιδιά καθώς κρατούσαν ένα αντικείμενο το έκαναν κομμάτια
Αφήνοντας το αντικείμενο να πέσει, πετώντας το αντικείμενο ή διώχνοντας το μακριά (dropping, throwing, pushing away):	τα παιδιά απέρριπταν ή παραμέριζαν ένα αντικείμενο

Η μελέτη των Lederman και Klatzky (1987) ανέδειξε πιο εξειδικευμένες κινήσεις των χεριών για την διερεύνηση αντικειμένων. Πιο συγκεκριμένα, οι παραπάνω ερευνήτριες κατέγραψαν μια ποικιλία στρατηγικών, δηλαδή σταθερά επαναλαμβανόμενων κινήσεων που κάνει το άτομο για να διερευνήσει αντικείμενα του περιβάλλοντος του, με στόχο να κατανοήσει τις ιδιότητες τους. Η επιλογή αυτών των στρατηγικών φαινόταν να εξαρτάται κάθε φορά από τις εκάστοτε ιδιότητες του κάθε αντικειμένου και αποσκοπούσαν στην απόσπαση και κατανόηση πληροφοριών για συγκεκριμένες ιδιότητες των αντικειμένων που διερευνούνταν σε συνδυασμό με τις ήδη υπάρχουσες αναπαραστάσεις των αντικειμένων που υπήρχαν στη μνήμη των συμμετεχόντων (Lederman & Klatzky, 1993) (βλ. Πίνακα 2). Για παράδειγμα, η στρατηγική απτικής διερεύνησης που χρησιμοποιείται για την αναγνώριση της υφής των αντικειμένων όρισαν την «πλευρική κίνηση». Δηλαδή, τη χρήση των δαχτύλων του χεριού κάνοντας πλευρικές κινήσεις στην επιφάνεια του.

Πίνακας 2: Στρατηγικές Απτικής Διερεύνησης (Lederman & Klatzky, 1993)

Ιδιότητα αντικειμένου	Στρατηγική	Περιγραφή
Υφή	Πλευρική κίνηση	Τρίψιμο των δαχτύλων σε όλη την επιφάνεια του αντικειμένου
Σκληρότητα	Πίεση	Πίεση ή σπρώξιμο του αντικείμενο
Θερμοκρασία	Στατική επαφή	Τα δάχτυλα παραμένουν στατικά στην επιφάνεια του αντικειμένου
Βάρος	Μη υποστηριζόμενο κράτημα	Κράτημα ή πιάσιμο ενός αντικειμένου
Όγκος	Εγκλεισμός στην παλάμη	Κράτημα ενός αντικειμένου χωρίς υποστήριξη του χεριού (στον αέρα)
Σχήμα	Ακολουθία περιγράμματος	Τα δάχτυλα ακολουθούν κατά μήκος το περίγραμμα του αντικειμένου με τα δάχτυλα τους.

Ο McLinden (2004) παρατήρησε συμπεριφορές απτικής διερεύνησης σε εννέα παιδιά ηλικίας 3-15 ετών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Κατά τη διάρκεια της έρευνας του κατέγραψε συμπεριφορές όπως: α. «τρίψιμο με τα δάχτυλα του αντικειμένου», β. «τσίμπημα του αντικειμένου», γ. «τρίψιμο του αντικειμένου στα χείλη» και δ. «ξύσιμο του αντικειμένου». Επίσης το 2012 σε μελέτη του αναφορικά με τις απτικές συμπεριφορές (ενεργητική αφή) σε παιδιά με οπτική αναπηρία και νοητική αναπηρία ανέδειξε μια ποικιλία απτικών συμπεριφορών διερεύνησης των αντικειμένων, όπως τέντωμα, πιάσιμο, κράτημα, μεταφορά, χρήση χεριών και στόματος, αλλά δεν εκδήλωναν όλα τα παιδιά όλες τις συμπεριφορές. Ωστόσο, ο συγγραφέας προσπάθησε να τις αντιστοιχήσει τις απτικές συμπεριφορές των παιδιών με στρατηγικές απτικής διερεύνησης.

Η Παπαζαφείρη (2018), στα πλαίσια μιας σειράς πειραμάτων με συστηματική βιντεοσκόπηση, κατέγραψε 2.203 συμπεριφορές απτικής διερεύνησης οι οποίες εκδηλώθηκαν από 82 μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση όταν αλληλεπιδρούσαν με διάφορα οικεία αντικείμενα. Τα πειράματα αυτά είχαν ως στόχο την καταγραφή όλων των απτικών συμπεριφορών που εκδηλώθηκαν από τους παραπάνω συμμετέχοντες με απώτερο στόχο να εντοπιστούν οι επικρατέστερες. Ως κυρίαρχες απτικές συμπεριφορές αναδείχθηκαν το «τρίψιμο αντικειμένου» και το «ξύσιμο του αντικειμένου».

Σε κάθε περίπτωση, οι μελέτες που αφορούν σε άτομα με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση είναι σχετικά λίγες εξαιτίας της έντονης ετερογένειας του συγκεκριμένου πληθυσμού. Ωστόσο, υπάρχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον εντοπισμού μοτίβων των κινήσεων κατά την ενεργητική απτική διερεύνηση δισδιάστατων ή/και τρισδιάστατων αντικειμένων από τα άτομα με αναπηρία όρασης γιατί με αυτό τον τρόπο εξετάζεται εάν υπάρχει κάποια συστηματικότητα, σε επίπεδο στρατηγικής, των τρόπων αλληλεπίδρασης αυτών των ατόμων με το περιβάλλον τους. Αυτό έχει πολύ μεγάλη σημασία και αξία γιατί με βάση αυτά τα δεδομένα μπορούν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν πιο στοχευμένα και πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα (Argyropoulos et al., 2015, Sadia et al., 2022, Steri, 2003, Vinter et al., 2020).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στον εντοπισμό απτικών μοτίβων από πλευράς των ατόμων με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση. Το μοτίβο σύμφωνα με τη μαθηματική επιστήμη ορίζεται όταν γραμμές, σχήματα, χρώματα, υφές, επαναλαμβάνονται με τακτική σειρά ή αλληλουχία. Το μοτίβο σημαίνει κάτι *«που τίθεται ως τέλειο παράδειγμα προς μίμηση»* (Pavlidis, 1977). Τα χαρακτηριστικά όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι α. η διακριτή κανονικότητα, β. η επανάληψη, και γ. η προβλεψιμότητα.

Τα μοτίβα θεωρούνται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου και την απόκτηση γνώσης αφού τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα αποτελούνται από μοτίβα (π.χ. μαθηματικά, μουσική, κα.). Τα μοτίβα στην εκπαίδευση των παιδιών αλλά και κυρίως των παιδιών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση είναι σημαντικά. Μελέτες αναφέρουν ότι ο πληθυσμός των παιδιών με αναπηρία

όρασης χρησιμοποιούν μοτίβα κατά τη διερεύνηση του περιβάλλοντος αλλά επίσης φαίνεται να δυσκολεύονται στην συνειδητή ανάκληση και χρήση τους (O'Donnell & Livingston, 1991). Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία πιθανά τα παιδιά αυτά να έχουν μειωμένο κίνητρο διερεύνησης λόγω της απουσίας της όρασης σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς αναπηρία όρασης (Schellingerhout et al., 1997). Τα παιδιά με αναπηρία όρασης και κυρίως τα παιδιά με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση προτιμούν να μένουν σε ένα εγγύς μέρος, το οποίο θεωρούν ασφαλές και προβλέψιμο αποφεύγοντας κάθε προσπάθεια κίνησης και διερεύνησης του ευρύτερου περιβάλλοντος τους (Chen & Dote-Kwan, 1995, Erin & Koenig, 1997). Σε κάθε περίπτωση η επανάληψη κάποιων συγκεκριμένων απτικών συμπεριφορών ίσως να αποτελούν και τρόπο επικοινωνίας και ερμηνείας των απόμων με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση όταν αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους. Ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι ο εντοπισμός – εφόσον υπάρχουν - απτικών μοτίβων (haptic patterns) των κινήσεων των χεριών των απόμων με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση (συμπεριφορών απτικής διερεύνησης) κατά την ενεργή απτική διερεύνηση τρισδιάστατων αντικειμένων αναφορικά με την αναγνώριση της υφής τους.

2. Μεθοδολογία

2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τη βιβλιογραφία και τα σχετικά ευρήματα, προέκυψε το παρακάτω συνθετικό ερευνητικό ερώτημα το οποίο διερευνά και επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα μελέτη και διατυπώνεται ως εξής:

Διακρίνονται μοτίβα συμπεριφορών απτικής διερεύνησης, κατά τη διάρκεια αναγνώρισης της υφής τρισδιάστατων μικρών αντικειμένων, από άτομα με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση; Εάν ναι, ποια είναι αυτά και πώς περιγράφονται;

2.2. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, ήταν μαθητές και μαθήτριες σε ειδικά δημοτικά σχολεία τυφλών, στο ΕΕΕΕΚ μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες καθώς και στο Κέντρο Ημέρας Ίριδα της Αμυμώνης- Πανελλήνιο Σύλλογο Γονέων Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με Προβλήματα Όρασης και Πρόσθετες Αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, το 81,8% των συμμετεχόντων φοιτούσε σε ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 18,2% σε κέντρο ημερήσιας φροντίδας. Το 45,5% είναι αγόρια και το 54,5% είναι κορίτσια.

Στην παρούσα μελέτη συμμετέχουν 22 μαθητές και μαθήτριες, ηλικίας 8-18 ετών με μέσο όρο ηλικίας 11,7. Το 40,9% των μαθητών/τριών ήταν 8-10 ετών, το 31,8% ήταν 11-13 ετών, το 13,6% ήταν 14-16 ετών, το 13,6% ήταν 17-18 ετών (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Ηλικία συμμετεχόντων

Ηλικία συμμετεχόντων	N	%
8 ετών	4	18,2
9 ετών	3	13,6
10 ετών	2	9,1
11 ετών	5	22,7
12 ετών	1	4,5
13 ετών	1	4,5
15 ετών	1	4,5
16 ετών	2	9,1
17 ετών	1	4,5
18 ετών	2	9,1
Σύνολο	22	100,0

Το 50% των μαθητών/τριων είχαν ολική απώλεια όρασης και το 50% είχαν ολική απώλεια όρασης. Το 27,3% είχαν διπλή αισθητηριακή αναπηρία (τυφλοκώφωση), το 27,3% είχαν αναπηρία όρασης και νοητική αναπηρία, το 22,7% είχαν εγκεφαλική παράλυση, το 13,6% είχαν αναπηρία όρασης και διαταραχές αυτιστικού φάσματος, και το 9,1% είχαν κάποιο σύνδρομο σε συνδυασμό με την αναπηρία όρασης (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: Είδος αναπηριών σε συνδυασμό με την αναπηρία όρασης

Είδος συνδυασμού αναπηριών	N	%
κώφωση	6	27,3
Νοητική αναπηρία	6	27,3
Εγκεφαλική παράλυση	5	22,7
Διαταραχές αυτιστικού φάσματος	3	13,6
Σύνδρομο	2	9,1
Σύνολο	22	100,0

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες αντιμετώπιζαν ποικιλία σοβαρών προβλημάτων υγείας.

2.3. Εργασία

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός εργαλείων για την συλλογή δεδομένων καθώς και για την ανάλυση τους.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση δύο εργαλείων α. ένα πρωτόκολλο παρατήρησης και β. βιντεοσκόπηση. Πιο συγκεκριμένα, σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης, του οποίου ο σχεδιασμός βασίστηκε στα ακόλουθα εργαλεία:

α. The Oregon Project for Preschool Children who are Blind or Visually Impaired (Anderson et al., 2007), το οποίο είναι ένας κατάλογος ελέγχου δεξιοτήτων αλλά και πρόγραμμα σπουδών που έχει σχεδιαστεί για παιδιά με αναπηρία όρασης ηλικίας 0-6 ετών. Περιλαμβάνει περισσότερες από 800 διακριτές αναπτυξιακές δεξιότητες, με αντίστοιχες διδακτικές δραστηριότητες στο πρόγραμμα σπουδών.

β. Use of Sensory Channels: Observation Form (Koenig & Holbrook, 2000) είναι ένα πρωτόκολλο παρατήρησης στα πλαίσια της αξιολόγησης των μέσων μάθησης και αφορά την αποτελεσματική χρήση όλων των αισθητηριακών καναλιών (οπτικό, ακουστικό) οι οποίες είναι πολύ σημαντικές πληροφορίες για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών προγραμμάτων.

Επίσης, επιλέχθηκε από τους ερευνητές και η διαδικασία της βιντεοσκόπησης για τη συλλογή των δεδομένων γιατί η παρατήρηση της συμπεριφοράς όσον αφορά στην απτική λειτουργία είναι αρκετά δύσκολη με το μάτι. Η βιντεοσκόπηση προσφέρει τη δυνατότητα για επανάληψη και καλύτερο έλεγχο όσων παρατηρούνται (Caldwell & Atwal, 2005). Εξασφαλίστηκε ειδική άδεια βιντεοσκόπησης, αποκλειστικά και μόνο των χεριών των μαθητών/τριών, ώστε να προστατευτούν τα προσωπικά δεδομένα όλων των μαθητών.

2.4. Ερευνητική διαδικασία και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν

Συχνά στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι τα άτομα με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση έχουν συχνά απτική αμυντικότητα (DePountis, et al., 2013, Downing & Chen, 2003, Yip & Moore, 2017). Για αυτό το λόγο, τα κριτήρια επιλογής των υλικών ήταν η ηλικία, οι ατομικές ανάγκες και οι προτιμήσεις των μαθητών/τριών και οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ώστε να χορηγούνται με παιγνιώδη και εύχρηστο τρόπο. Είναι ιδιαίτερα σημαντικά τα κριτήρια επιλογής των υλικών καθώς όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία τα υλικά μπορεί να αποτρέψουν το παιδί με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση να τα πιάσει ή να συνεργαστεί κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας (Downing & Chen, 2003, Παπαζαφείρη, 2018). Η επιλογή και χρήση των κατάλληλων υλικών επιτεύχθηκε μέσα από μια προκαταρκτική διαδικασία συστηματικής παρατήρησης των συγκεκριμένων παιδιών κατά την αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον, τις δραστηριότητες που συμμετείχαν και τα υλικά που χρησιμοποιούσαν.

Επίσης, οι συγγραφείς βασίστηκαν και σε μια σειρά εργαλείων αξιολόγησης αναφορικά με τη σχεδίαση των δραστηριοτήτων όπως: (α) Το Tactual Profile (Withagen, et al., 2010). Είναι ένα εργαλείο παρατήρησης της απτικής λειτουργίας παιδιών με αναπηρία όρασης ηλικίας 0-16 ετών, (β) Το Haptic Test Battery (Ballesteros et al., 2005). Είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης που σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση των αντιληπτικών και γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών με αναπηρία όρασης μέσω της ενεργητικής χρήσης της αφής,

(γ) Την κλίμακα Callier- Azusa Scale (Stillman, 1974) η οποία απευθύνεται σε μαθητές με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση για την αξιολόγηση σε διάφορους τομείς όπως κινητικότητα, γλωσσική ανάπτυξη, αντίληψη, δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικές δεξιότητες, (δ) Το Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs (Johnson-Martin, Attenmeier & Hacker, 1999), το οποίο περιλαμβάνει άξονες αξιολόγησης όπως λεπτή και αδρή κινητικότητα, επικοινωνία, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, και (ε) το Oregon Project for Preschool Children who are Blind or Visually Impaired (Anderson, Boigon, Davis & deWaard, 2007) το οποίο έχει σχεδιαστεί για παιδιά με αναπηρία όρασης ηλικίας από 0 έως 6 ετών.

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται δύο δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και οι οποίες είχαν ως στόχο την αναγνώριση της υφής των αντικειμένων, ωστόσο είχαν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας.

Στην 1η δραστηριότητα, χρησιμοποιήθηκαν ξυλάκια χειροτεχνίας (γλωσσοπίεστρα), τα οποία προσαρμόστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε το καθένα να έχει διαφορετική υφή. Τα δύο εξ αυτών είχαν την ίδια υφή. Το ένα αποτέλεσε αντικείμενο «ελέγχου» και τρία δοκιμαστικά. Τα δύο ξυλάκια είχαν βαμβάκι πάνω τους, το ένα αλουμινόχαρτο και το τελευταίο είχε πλαστικό (βλ. Εικόνα 1).

Πιο συγκεκριμένα, δινόταν το αντικείμενο ελέγχου στο/η μαθητή/τρια και του ζητούνταν να το διερευνήσει. Στην πορεία τοποθετούνταν τα τρία δοκιμαστικά αντικείμενα μπροστά του και ο στόχος ήταν να τα διερευνήσει και να βρει αυτό που είχε ίδια υφή με το αντικείμενο ελέγχου.

Εικόνα 1: Δραστηριότητα 1: αναγνώριση της υφής



Στη 2^η δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκαν συνολικά 14 κάρτες. Οι κάρτες ήταν χωρισμένες σε ζευγάρια όπου το κάθε ζευγάρι είχε την ίδια υφή. Για παράδειγμα υπήρχαν δύο κάρτες καλυμμένες με βαμβάκι, δύο κάρτες καλυμμένες με φελλό, δύο κάρτες καλυμμένες με αλουμινόχαρτο κτλ. (βλ. Εικόνα 2). Τοποθετήθηκαν μπροστά στο/η μαθητή/τρια επτά κάρτες όλες με διαφορετική υφή η κάθε μία με στόχο να τις διερευνήσει. Στη συνέχεια

δινόταν μία μία κάρτα από τις υπόλοιπες επτά και ζητήθηκε από το/η μαθητή/τρια να βρει από το σύνολο των αρχικών επτά καρτών εκείνη με την ίδια υφή.

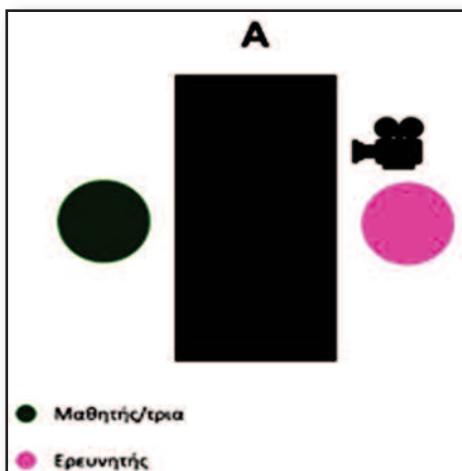
Εικόνα 2: Δραστηριότητα 2: αναγνώριση της υφής καρτών και αντιστοίχιση



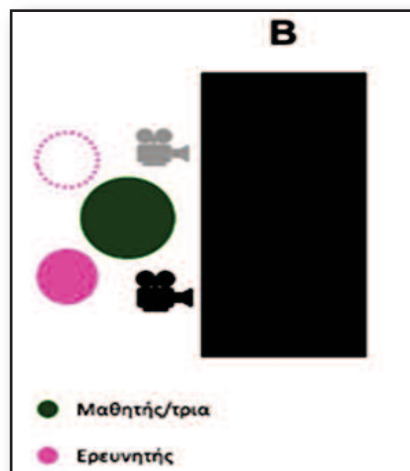
Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω όλες οι δραστηριότητες βιντεοσκοπήθηκαν ακολουθώντας όλα τα πρωτόκολλα προστασίας προσωπικών δεδομένων.

Στις Εικόνες 3 και 4 παρουσιάζεται ο τρόπος συλλογής δεδομένων μέσω βιντεοσκόπησης. Η χορήγηση των δραστηριοτήτων και η βιντεοσκόπηση γινόταν σε οικείο περιβάλλον για κάθε παιδί. Η ερευνήτρια συνήθως στεκόταν πίσω από τον μαθητή (δεξιά ή αριστερά ανάλογα με το χέρι που χρησιμοποιούσε ο μαθητής/τρια), του/της χορηγούσε τη δραστηριότητα, και ταυτόχρονα βιντεοσκοπούσε τη διαδικασία (βλ. εικόνα 4) ή καθόταν απέναντι από το/τη μαθητή/τρια κρατώντας την κάμερα και χορηγώντας τη δραστηριότητα (βλ. Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Α τρόπος βιντεοσκόπησης



Εικόνα 4: Β τρόπος βιντεοσκόπησης



2.5. Ανάλυση Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τρία διαφορετικά λογισμικά καθώς είχαν συλλέξει και ποσοτικά αλλά και ποιοτικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, το λογισμικό Superior Performance Software System SPSS για την ανάλυση των ποσοτικών

δεδομένων της μελέτης, το λογισμικό VegasPro 13.0 για την επεξεργασία και ανάλυση των βίντεο και το λογισμικό Atlas.ti για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Κατά την ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και η εγκυρότητα της εξασφαλίστηκε από την χρήση δύο διαφορετικών ερευνητών οι οποίοι κατά την ανάλυση και επεξεργασία των βίντεο κατέγραφαν τις συμπεριφορές απτικής διερεύνησης των παιδιών στις δραστηριότητες. Συγκρίνοντας τις παρατηρήσεις υπήρξε πλήρης σύμπτωση των συμπεριφορών, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, όπου με τη βοήθεια της βιντεοσκόπησης έγινε επαναληπτική παρατήρηση η οποία έφερε τη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών.

3. Αποτελέσματα

Συνολικά εντοπίστηκαν και στα δύο είδη δραστηριοτήτων (βλ. 1.3) οκτώ μοτίβα συμπεριφορών ενεργητικής απτικής διερεύνησης κατά την διαδικασία αναγνώρισης της υφής των αντικειμένων (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5: Συνολικά μοτίβα κινήσεων ενεργητικής απτικής διερεύνησης με στόχο την αναγνώριση της υφής

Είδος μοτίβου	Όνομα μοτίβου	Περιγραφή	Δραστ. 1	Δραστ. 2
2-βημάτων	Μοτίβο 16	πιάνει και με τα 2 χέρια το αντικείμενο - το τρίβει	♦	
	Μοτίβο 18	πιάνει με το 1 χέρι το αντικείμενο - το ξύνει	♦	
	Μοτίβο 20	πιάνει και με τα 2 χέρια το αντικείμενο - το στριφογυρίζει	♦	
	Μοτίβο 21	ακουμπάει σταθερά όλη την παλάμη και των 2 χεριών σε όλα τα αντικείμενα- τρίβει το αντικείμενο		♦
3-βημάτων	Μοτίβο 17	πιάνει και με τα 2 χέρια το αντικείμενο-το τρίβει- το ξύνει	♦	
	Μοτίβο 19	πιάνει με το 1 χέρι το αντικείμενο- το ξύνει- το κουνάει στον αέρα	♦	
	Μοτίβο 22	ακουμπάει σταθερά όλη την παλάμη και των 2 χεριών σε όλα τα αντικείμενα- τρίβει το αντικείμενο – το ξύνει		♦
	Μοτίβο 23	ακουμπάει σταθερά όλη την παλάμη και των 2 χεριών σε όλα τα αντικείμενα -τρίβει το αντικείμενο- το χτυπάει		♦

Δραστηριότητα 1

Στη 1^η δραστηριότητα ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν την υφή που υπήρχε στα ξυλάκια χειροτεχνίας που τους δίνονταν (βλ. επίσης 1.3). Συνολικά καταγράφηκαν πέντε μοτίβα συμπεριφορών ενεργητικής απτικής διερεύνησης. Τα τρία από αυτά ήταν μοτίβα δύο βημάτων: α. πιάνει και με τα 2 χέρια το αντικείμενο (ξυλάκι) - το τρίβει (Στον Πίνακα 5 αναφέρεται ως Μοτίβο 16), β. πιάνει με το ένα χέρι το αντικείμενο (ξυλάκι) - το ξύνει (Στον Πίνακα 5 αναφέρεται ως Μοτίβο 18), και γ. πιάνει και με τα 2 χέρια το αντικείμενο (ξυλάκι) - το στριφογυρίζει (Στον Πίνακα 5 αναφέρεται ως Μοτίβο 20). Τα άλλα δύο μοτίβα είναι τριών-βημάτων: α. πιάνει και με τα 2 χέρια το αντικείμενο (ξυλάκι) -το τρίβει- το ξύνει (Στον Πίνακα 5 αναφέρεται ως Μοτίβο 17) και β. πιάνει με το 1 χέρι το αντικείμενο (ξυλάκι) - το ξύνει- το κουνάει στον αέρα (Στον Πίνακα 5 αναφέρεται ως Μοτίβο 19).

Το 27,3% χρησιμοποίησε μόνο το μοτίβο 16, το 9,1% χρησιμοποίησε μόνο το μοτίβο 20 και το 27,3% χρησιμοποίησαν συμπεριφορές που δεν εντοπίστηκαν σε άλλους/ες μαθητές/τριες (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6: Τύπος συμπεριφορών απτικής διερεύνησης με στόχο την αντίληψη της υφής του αντικειμένου στην 1η δραστηριότητα

Είδος συμπεριφοράς απτικής διερεύνησης	N	%
Μοτίβο 16	6	27,3
Μοτίβο 20	2	9,1
Συνδυασμός μοτίβων	8	36,4*
Άλλες συμπεριφορές (όχι μοτίβα)	6	27,3
Σύνολο	22	100,0

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποίησαν κατά κύριο λόγο ένα συνδυασμό μοτίβων σε ποσοστό 36,4%. Πιο συγκεκριμένα, το 22,27% χρησιμοποίησαν ένα συνδυασμό μοτίβων 16 και 17, και το 9,09% το συνδυασμό μοτίβων 18 και 19.

Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών/τριών εμφάνισε διαφορετικού τύπου απτικών διερευνήσεων που δεν μπορούσαν να εναχθούν στην κατηγορία των μοτίβων (27,3%) όπως οι εξής:

- α. διερευνά και με τα δύο χέρια το αντικείμενο (ξυλάκι) - με το ένα χέρι περιεργάζεται το περίγραμμα - ξύνει το αντικείμενο (ξυλάκι)- ακουμπάει σταθερά τα δάχτυλα πάνω στην επιφάνεια του αντικειμένου
- β. διερευνά με το ένα χέρι το αντικείμενο (ξυλάκι) - με το άλλο χέρι το τρίβει -το ξύνει
- γ. διερευνά με το ένα χέρι το αντικείμενο (ξυλάκι) - με το άλλο χέρι το τσιμπάει- το ξύνει

δ. διερευνά και με τα δύο χέρια το αντικείμενο (ξυλάκι) - ακουμπάει σταθερά με τα δάχτυλα όλα τα αντικείμενα

ε. πιάνει και με τα δύο χέρια το αντικείμενο (ξυλάκι) - το στριφογυρίζει – το τρίβει- το χτυπάει

στ. πιάνει με το ένα χέρι το αντικείμενο (ξυλάκι) - το ξύνει – το κουνάει στον αέρα- το τρίβει

ζ. πιάνει και με τα δύο χέρια το αντικείμενο (ξυλάκι) - το γλύφει- το κουνάει στον αέρα

η. πιάνει με το ένα χέρι το αντικείμενο (ξυλάκι) - το πιέζει- το τρίβει

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των παιδιών χρησιμοποίησαν κυρίως μοτίβα που σαν πρώτο βήμα είχαν το να κρατήσουν το αντικείμενο και με τα δύο τους χέρια σε ποσοστό 77, 27%.

Δραστηριότητα 2

Στη 2^η δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αναγνωρίσουν την υφή από 14 κάρτες και να αντιστοιχήσουν τις ίδιες κάρτες (βλ. 1.3). Σε αυτή τη δραστηριότητα εντοπίστηκαν 3 μοτίβα συμπεριφορών ενεργητικής απτικής διερεύνησης, ένα μοτίβο δύο βημάτων και δύο μοτίβα τριών βημάτων. Το μοτίβο δύο βημάτων ήταν ακουμπάει σταθερά όλη την παλάμη σε όλα τα αντικείμενα (κάρτες)- τρίβει τα αντικείμενα (μοτίβο 21). Τα μοτίβα των τριών βημάτων ήταν α. ακουμπάει σταθερά όλη την παλάμη σε όλα τα αντικείμενα (κάρτες)- τρίβει τα αντικείμενα (κάρτες) – τα ξύνει (μοτίβο -22) και β. ακουμπάει σταθερά όλη την παλάμη σε όλα τα αντικείμενα (κάρτες) -τρίβει τα αντικείμενα- τα χτυπάει (μοτίβο-23) (βλ. Πίνακα 5).

Το 27,27% των μαθητών/τριών χρησιμοποίησαν το συνδυασμό του μοτίβου 21 και 22, το 13,64% το συνδυασμό μοτίβο 21 και 23. (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7: Τύπος συμπεριφορών απτικής διερεύνησης με στοχο την αντίληψη της υφής του αντικειμένου στην 2η δραστηριότητα

Είδος συμπεριφορών	N	%
Μοτίβο 21	8	36,4
Συνδυασμός μοτίβων	9	40,9
Άλλες συμπεριφορές (όχι μοτίβα)	5	22,7
Σύνολο	22	100,0

Το 36,4% χρησιμοποίησε μόνο το μοτίβο 21, το 22,7% χρησιμοποίησαν άλλες συμπεριφορές που δεν εντοπίστηκαν σε άλλους/ες μαθητές/τριες, ενώ το 40,9% συνδυασμό μοτίβων.

Οι άλλες συμπεριφορές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές/τριες αφορούσαν στις εξής ακολουθίες:

- α. ακουμπάει σταθερά όλη την παλάμη και των 2 χεριών σε όλα τα αντικείμενα (κάρτες)- πιάνει και με τα 2 χέρια τα αντικείμενα- τα τρίβει
- β. πιάνει και με τα 2 χέρια τα αντικείμενα (κάρτες)- τα στριφογυρίζει – τα πιέζει
- γ. πιάνει με το 1 χέρι τα αντικείμενα (κάρτες)- τα τσιμπάει- τα ξύνει
- δ. ακουμπάει σταθερά όλη την παλάμη και των 2 χεριών σε όλα τα αντικείμενα (κάρτες)- τρίβει τα αντικείμενα- τα κουνάει στον αέρα
- ε. πιάνει και με τα 2 χέρια τα αντικείμενα (κάρτες)- τα γλύφει- τα κουνάει στον αέρα

Στη 2η δραστηριότητα φαίνεται πως το σημαντικό ποσοστό 86,36% των μαθητών/τριών χρησιμοποίησαν κυρίως μοτίβα που είχαν σαν πρώτο βήμα να ακουμπήσουν και τα 2 χέρια τους πάνω στα αντικείμενα σταθερά.

4. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Στη βιβλιογραφία η αφή αναφέρεται ως η πιο κατάλληλη αίσθηση για την κατάκτηση της γνώσης και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον των μαθητών/τριών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση (Roy et al., 2018, Simcock, 2020). Η ανάπτυξη του απτικού συστήματος, η ανάπτυξη και η εξέλιξη των απτικών δεξιοτήτων, και οι απτικές εμπειρίες είναι πολύ σημαντικές για την γνωστική ανάπτυξη και μάθηση αυτού του πληθυσμού παιδιών με αυτές τις ιδιαιτερότητες (δηλ. αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση) (Bara, 2013).

Τα μοτίβα μπορούν να γίνουν αντιληπτά από όλες τις αισθήσεις μας. Για την ανάπτυξη του απτικού συστήματος, αν βασιστεί κανείς στη θεωρία του Piaget για την ανάπτυξη της γνώσης, βοηθάει η χρήση των μοτίβων απτικών συμπεριφορών διερεύνησης κατά την απτική διερεύνηση του περιβάλλοντος. Γιατί μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον δημιουργούνται νέα γνωστικά σχήματα, ή ενισχύονται τα ήδη υπάρχοντα. Όταν τα σχήματα αυτά επαναλαμβάνονται, αποκτούν σταθερή δομή και οδηγούν στη μάθηση. Για αυτό και τα μοτίβα απτικών συμπεριφορών διερεύνησης θεωρούνται σημαντικά για την ανάπτυξη των απτικών δεξιοτήτων των παιδιών, τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Κατά τη διάρκεια της χορήγησης δραστηριοτήτων με στόχο την αναγνώριση της υφής των αντικειμένων από μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση αναγνωρίστηκε ένας σημαντικός αριθμός μοτίβων. Συνολικά αναγνωρίστηκαν οκτώ μοτίβα (5 μοτίβα στην 1η δραστηριότητα και 3 μοτίβα στη 2η δραστηριότητα). Κάποια μοτίβα είχαν κοινά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, τα περισσότερα ξεκινούσαν με το βήμα «κράτημα του αντικειμένου και με τα 2 χέρια» στην 1^η δραστηριότητα, ενώ στη 2^η δραστηριότητα ξεκινούσαν με το βήμα «σταθερή επαφή της παλάμης και των δύο χεριών με το αντικείμενο». Αυτά τα μοτίβα αποτελούνται από συμπεριφορές που έχουν μελετηθεί και εντοπίζονται και από άλλους ερευνητές για τον συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών/τριών (Argyropoulos & Papazafiri, 2017, McLinden, 2004, 2012).

5. Προτάσεις και Περιορισμοί

Στη βιβλιογραφία, αναφέρονται απτικές στρατηγικές διερεύνησης, που χρησιμοποιούνται για την αντίληψη συγκεκριμένης ιδιότητας των αντικειμένων και που αφορούν σε συγκεκριμένα μοτίβα κινήσεων. Αυτές οι συγκεκριμένες κινήσεις των χεριών αφορούν σε μελέτες που έγιναν με συμμετέχοντες κατά κύριο λόγο άτομα χωρίς οπτική αναπηρία και κάποιοι με άτομα με οπτική αναπηρία. Μελέτες στις οποίες συμμετέχοντες ήταν άτομα με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες είναι λίγες εξαιτίας της επίδρασης που έχει ο συνδυασμός των αναπηριών στη λειτουργικότητα του κάθε ατόμου και την έντονης ανομοιογένειας του συγκεκριμένου πληθυσμού. Συχνά όπως αναφέρεται και στην βιβλιογραφία, οι μελέτες αφορούν την αίσθηση της όρασης περισσότερο και λιγότερο την αίσθηση της αφής (Villwock & Grin, 2022). Έτσι αναφορικά με τις απτικές συμπεριφορές των ατόμων με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση παραμένουν ακόμα ερωτηματικά. Μέσα από την εκπόνηση περισσότερων μελετών με συμμετέχοντες με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση και τη μελέτη των μοτίβων απτικών συμπεριφορών διερεύνησης πιθανά να αναδειχθούν μοτίβα και στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο συγκεκριμένος πληθυσμός ατόμων όταν διερευνά και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και να γίνει κατανοητή η ανάπτυξη του σωματοαισθητηριακού συστήματος του συγκεκριμένου πληθυσμού παιδιών ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλα σχετικά εξατομικευμένα προγράμματα. Τα αποτελέσματα ερευνών, όπως η παρούσα, μπορεί να έχουν άμεση εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς μέσω της κατανόησης της ανάπτυξης των συμπεριφορών απτικής διερεύνησης, δίνεται η δυνατότητα κατανόησης της γενικότερης γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες και η διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης τα οποία δίνουν ευκαιρίες ανάπτυξης κι άλλων δεξιοτήτων, ευκαιρίες εκτέλεσης πιο σύνθετων λειτουργιών και αυτονομίας (Withagen et al., 2010).

Επίσης, τα αποτελέσματα μελετών σχετικά με τα μοτίβα απτικών συμπεριφορών διερεύνησης μπορούν να συμβάλλουν στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό στυλ του κάθε παιδιού. Κάθε παιδί, με βάση ερευνητικά τεκμηριωμένες μελέτες, εμφανίζει διαφορετικές μαθησιακές συμπεριφορές (Feng, et al., 2022) οι οποίες βασίζονται στο μαθησιακό τους στυλ για τη μάθηση και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους (Obaid, 2013). Μέσω του εντοπισμού των μοτίβων των απτικών συμπεριφορών διερεύνησης μπορεί πιθανά να γίνει ομαδοποίηση αυτών για το συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών και να δημιουργηθεί ένα πρωτόκολλο προτύπων απτικών συμπεριφορών διερεύνησης και μέσω αυτού να παρέχεται η κατάλληλη καθοδήγηση στα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης αλλά και σε όλα τα θεραπευτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα για την ανάπτυξη ή την ενίσχυση των αποτελεσματικότερων συμπεριφορών απτικής διερεύνησης.

Αυτό το πρωτόκολλο δεν θα βοηθήσει μόνο το πληθυσμό των παιδιών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση αλλά και το σύνολο των παιδιών και ειδικά όσων για οποιοδήποτε λόγο έχουν παραπεμφθεί σε προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης.

Γιατί η ανάπτυξη των απτικών δεξιοτήτων διερεύνησης αποτελεί πολύ σημαντικό τομέα της εκπαίδευσης όλων των παιδιών (Svinth, 2018) ιδίως των παιδιών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Ειδικά στην περίπτωση αυτή, είναι σημαντικό να ξεκινούν τέτοια προγράμματα από τους πρώτους μήνες ζωής των παιδιών, δηλαδή προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, την ανάπτυξης γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, και της ολόπλευρης ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού (Nicholas, 2010, Peltokorpi et al., 2022, Smirni et al., 2019).

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα μελετών σχετικά με τα μοτίβα απτικών συμπεριφορών διερεύνησης μπορεί να συμβάλλουν σημαντικά στη κατανόηση της σύνδεσης μεταξύ της απτικής αντίληψης και της γνωστικής ανάπτυξης με στόχο τη διαμόρφωση και χρήση πλούσιων σε ερεθίσματα εκπαιδευτικών πλαισίων, δηλαδή περιβαλλόντων πλούσιων σε απτικά, ηχητικά, κιναισθητικά, οσφρητικά και οπτικά ερεθίσματα (Rau, et al., 2020, Viaskamp, et al., 2003) τα οποία έχουν ευεργετικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη όλων των παιδιών (Mammen et al., 2016, Obaid, 2013). Η διαδικασία της μάθησης μέσα από πλούσια σε ερεθίσματα περιβάλλοντα γίνεται με πιο φυσικό τρόπο, παρέχει περισσότερα κίνητρα στους μαθητές και τις μαθήτριες για ενεργή συμμετοχή και δείχνει να είναι αποτελεσματικότερη (Rau, et al., 2020). Επομένως, ο εντοπισμός των μοτίβων των συμπεριφορών διερεύνησης μπορεί να υποστηρίξει την πολυαισθητηριακή προσέγγιση της μάθησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Από τη μία πλευρά θα υπέθετε κανείς ότι επειδή ο συγκεκριμένος πληθυσμός παιδιών βασίζεται κατά κύριο λόγο στην αφή για την αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον ότι αναζητά την συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ωστόσο, όπως φαίνεται οι μαθητές/τριες με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση εξαρτώνται σε ένα μεγάλο ποσοστό από τους ενήλικες του περιβάλλοντος τους (Howley & Preece, 2003· Sundqvist, et al., 2022). Επομένως η μεγάλη πρόκληση αφορά στον τρόπο ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων, την παροχή κατάλληλων και πλούσιων σε απτικά ερεθίσματα ευκαιριών και περιβαλλόντων από πολύ νωρίς στη ζωή τους (Bhirud & Chandan, 2018). Για να γίνει αυτό χρειάζεται κατάλληλη εκπαίδευση των επαγγελματιών στο χώρο είτε με δημιουργία σχετικών προγραμμάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για την προετοιμασία των επαγγελματιών στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και με δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης των ήδη εργαζομένων στο χώρο.

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα δεν θεωρείται μικρό για τα ελληνικά δεδομένα, αλλά παρ' όλα αυτά εάν ήταν μεγαλύτερο ή εάν οι καταγραφές των απτικών συμπεριφορών διερεύνησης διαρκούσαν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, τότε ενδεχομένως να αναδεικνύονταν περισσότερα μοτίβα απτικών συμπεριφορών διερεύνησης και ίσως οι συμπεριφορές που καταγράφηκαν και δεν παρέπεμπαν σε κάποιο μοτίβο να αποτελούσαν και εκείνες κάποιας μορφής μοτίβο.

Βιβλιογραφία

- Anderson, S., Boigon, S., Davis, K. & deWaard, C. (2007) *The Oregon Project for Preschool Children Who Are Blind or Visually Impaired*. Southern Oregon Education Service District.
- Argyropoulos, V. & Papazafiri, M. (2017) Investigating tactile exploratory procedures of students with multiple disabilities and visual impairment: current trends in education. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds), *Proceedings of ICERI2017 Conference*, (pp.2023-2029), 16-18 November, Seville, Spain.
- Argyropoulos, V., Papazafiri, M., Koutsogiotgou, S.M. & Nikolarazi, M. (2015) Haptic Recognition of two- dimensional tactile patterns of basic geometric shapes by individuals with visual impairments. In M. Carmo (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Education and New Developments (END)* (pp. 214-218). 27-29 June 2015. Portugal, Porto. World Institute for Advanced Research and Science (WIARS).
- Bara, F. (2013) Exploratory procedures employed by visually impaired children during joint book reading. *Journal of developmental and physical disabilities*, 26(2), 151-170.
- Ballesteros, S., Bardisa, D., Millar, S. & Reales, J. M. (2005) The haptic test battery: A new instrument to test tactual abilities in blind and visually impeaired and sighted children. *The British Journal of Visual Impairment*, 23(1), 11-24.
- Bhirud, B. G. & Chandan, L. M. (2018) Blindness enhances texture perception: Role of haptic sense. *Indian Journal of Physiology and Pharmacology*, 62(2), 170-173.
- Bradley-Johnson, S., Johnson, C. M., Swanson, J. & Jackson, A. (2004) Exploratory behavior: A comparison of infants who are congenitally blind and infants who are sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(8), 496-502.
- Caldwell, K. & Atwal, A. (2005) Non- participant observation: Using video tapes to collect data in nursing research. *Nurse Researcher*, 13(2), 42-54.
- Caruso, D. (1993) Dimensions of quality in infants' exploratory behavior. Relationships to problem-solving ability. *Infant Behavior and Development*, 16, 441-454.
- Chen, D. & Dote-Kwan, J. (1995). *Starting Points: Instructional Practices for Young Children Whose Multiple Disabilities Include Visual Impairment*. Los Angeles, CA: Blind Children's Center.
- DePountis, V., Cady, D. & Hallak, T. (2013) Body Awareness and Movement for Students with Multiple Disabilities Including Visual Impairments. *Online Submission*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547788.pdf>
- Downing, J. & Chen, D. (2003) Using Tactile Strategies With Students Who Are Blind and Have Severe Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 136(2), 5-60.
- Erin, J. N. & Koenig, A. J. (1997) A student with a visual disability and a learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 309-320.

- Feng, G., Fan, M. & Ao, C. (2022) Exploration and Visualization of Learning Behavior Patterns From the Perspective of Educational Process Mining. *IEEE Access*, 10, 65271-65283. Retrieved from <https://ieeexplore.ieee.org/document/9798836>
- Heller, M. A., Wilson, K., Steffen, H., Yoneyama, K. & Brackett, D. D. (2003) Superior haptic perceptual selectivity in late-blind and very-low-vision subjects. *Perception*, 32(4), 499-511.
- Howley, M. & Preece, D. (2003) Structured teaching for individuals with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, 21(2), 78–83. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/026461960302100207>
- Jansen, S., Bergmann Tiest, W. & Kappers, A. (2015) Haptic Exploratory Behavior During Object Discrimination: A novel automatic annotation method. *PLOS ONE*, 1(2): e0117017.
- Johnson-Martin, N. M., Attenmeier, S. M. & Hacker, B. (1999) *The Carolina Curriculum for Preschoolers with Special Needs*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Klatzky, R. L. & Lederman, S. J. (1988) *The intelligent hand*. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 21, pp. 121-151). Academic Press.
- Koenig, A. J. & Holbrook, C. M. (2000) *Foundations of Education. Second Edition. Volume II. Instructional Strategies for Teaching Children with Visual Impairments*. New York: American Foundation for the Blind.
- Landau, B. (1991) Spatial representation of objects in the young blind child. *Cognition*, 38(2), 145-178.
- Lederman, S. J. & Klatzky, R. L. (1993) Extracting object properties through haptic exploration. *Acta Psychologica*, 84, 29-40.
- Lederman, S. J. & Klatzky, R. L. (1987) Hand movements: A window into haptic object recognition. *Cognitive Psychology*, 19, 342-368.
- Mammen, M. A., Moore, G. A., Scaramella, L. V., Reiss, D., Shaw, D. S., Leve, L. D. & Neiderhiser, J. M. (2016) Infant patterns of reactivity to tactile stimulation during parent-child interaction. *Infant Behavior and Development*, 44, 121-132.
- McLinden, M. (2004) Haptic exploratory strategies and children who are blind and have additional difficulties. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98, 99-115.
- McLinden, M. (2012) Mediating haptic exploratory strategies in children who have visual impairment and intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability*, 56(2), 129-139.
- Nicholas J. (2010) *From active touch to tactile communication - what's tactile cognition got to do with it?* Aalborg: the Danish Resource Centre on Congenital Deafblindness. Retrieved from <https://static.trogu.com/documents/articles/palgrave/references/nicholas%20From%20Active%20Touch%20to%20Tactile%20Communication.pdf>

- Obaid, M. A. S. (2013) The impact of using multi-sensory approach for teaching students with learning disabilities. *Journal of International Education Research (JIER)*, 9(1), 75-82.
- O' Donell, L.M. & Livingston, R.L. (1991) Active exploration of the environment by young children with low vision: a review of the literature. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85, 287-291.
- Παπαζαφείρη, Μ. (2018) *Διερεύνηση και χαρτογράφηση των στρατηγικών αφής που χρησιμοποιούνται από μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες και σοβαρά προβλήματα όρασης* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Pavlidis, T. (2013). *Structural pattern recognition* (Vol. 1). Springer.
- Peltokorpi, S., Salo, S., Nafstad, A., Hart, P., Tuomikoski, E. & Laakso, M. (2022) Bodily-tactile early intervention for a mother and her child with visual impairment and additional disabilities: a case study. *Disability and rehabilitation*, 1-16. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09638288.2022.2082563>
- Rau, P. L. P., Zheng, J. & Wei, Y. (2020) Distractive effect of multimodal information in multisensory learning. *Computers & Education*, 144, 103699. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131519302520>
- Roy, A., McVilly, K. R. & Crisp, B. (2018) Preparing for inclusive consultation, research and policy development: insights from the field of Deafblindness. Deaking University. Retrieved from <file:///C:/Users/ptea/Desktop/crisp-preparingforinclusive-2018.pdf>
- Sadia, B., Sadic, A., Ayyildiz, M. & Basdogan, C. (2022) Exploration strategies for tactile graphics displayed by electrovibration on a touchscreen. *International Journal of Human-Computer Studies*, 160, 102760.
- Schellingerhout, R., Smitsman, A. W. & van Galen, G. P. (1997) Exploration of surface-textures in congenitally blind infants. *Child: care, health and development*, 23(3), 247-264. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1997.tb00967.x>
- Simcock, P. (2020) When physical distancing means losing touch: COVID-19 and deafblind people. *Social Work 2020 under Covid-19 Magazine*, 4. Retrieved from <https://www.open-access.bcu.ac.uk/9545/>
- Smirni, D., Smirni, P., Carotenuto, M., Parisi, L., Quatrosi, G. & Rocella, M. (2019) Noli me tangere: social touch, tactile defensiveness, and communication in neurodevelopmental disorders. *Brain Sciences*, 9, 368-374. doi: 10.3390/brainsci9120368
- Steri, A. (2003) Manual exploration and haptic perception in infants. Στο Y. Hatwell, A. Steri & E. Gentaz (Eds), *Touching for Knowing. Cognitive psychology of haptic manual perception*. (σελ. 51-66). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Stillman, R. (1974) *The Callier - Azuza Scale*. Dallas, Tex.: Callier Center for Communication Disorders.

- Svinth, L. (2018) Being touched—the transformative potential of nurturing touch practices in relation to toddlers’ learning and emotional well-being. *Early Child Development and Care*, 188(7), 924-936.
- Sundqvist, A. S., Wahlqvist, M., Anderzén-Carlsson, A. & Olsson, E. (2022) Interventions for children with deafblindness-An integrative review. *Child: Care, Health and Development*, 49, 407-430. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cch.13060>
- Villwock, A. & Grin, K. (2022) Somatosensory processing in deaf and deafblind individuals: How does the brain adapt as a function of sensory and linguistic experience? A critical review.
- Vinter, A., Fernandes, V., Orlandi, O. & Morgan, P. (2012) Exploratory procedures of tactile images in visually impaired and blindfolded sighted children: How they relate to their consequent performance in drawing. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1819–1831. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.001>
- Vlaskamp, C., De Geeter, K. I., Huijsmans, L. M. & Smit, I. H. (2003) Passive activities: The effectiveness of multisensory environments on the level of activity of individuals with profound multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(2), 135-143.
- Withagen, A., Vervloed, M. P., Janssen, N. M., Knoors, H. & Verhoeven, L. (2010) Tactile functioning in children who are blind: A clinical perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(1), 43-54.
- Yip, H. & Moore, K. S. (2017) Music therapy for multisensory and body awareness in children and adults with severe to profound multiple disabilities: The MuSense manual. *Journal of Music Therapy*, 54(4), 479-483, <https://doi.org/10.1093/jmt/thx015>

ΟΙ ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΝΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

QUALITATIVE METHODS AND EVALUATION RESEARCH. THE CASE OF EVALUATION OF A POSTGRADUATE PROGRAM

Μιχάλης Χριστοδούλου
Επίκουρος Καθηγητής
Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
christodoulou@eled.auth.gr

Ελένη Μαρία Κουϊμτζή
Εργαστηριακό & Διδακτικό Προσωπικό
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ekouimtzt@eled.auth.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό στόχος μας είναι να αναδείξουμε την συμβολή των ποιοτικών μεθόδων στις έρευνες αξιολόγησης. Για το σκοπό αυτό παρουσιάζουμε τον ερευνητικό σχεδιασμό και τα ευρήματα από έρευνα αξιολόγησης που πραγματοποιήσαμε σε ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών (ΠΜΣ) Ελληνικού πανεπιστημίου. Έμφαση δίνεται σε μεθοδολογικές λεπτομέρειες, όπως η συνάφεια μεταξύ οδηγού συνέντευξης και ανάλυσης των δεδομένων, η διαδικασία της ανάλυσης μέσω της Template Analysis (TA) και ο τρόπος παρουσίασης των δεδομένων. Η επιλογή της TA έγινε διότι η εν λόγω διαδικασία ανάλυσης καταλήγει στην δημιουργία ιεραρχικών δενδρογραμμάτων τα οποία προκύπτουν από τις κατηγορίες που έχουν αναδειχθεί. Το ερευνητικό κέρδος από την κατασκευή δενδρογραμμάτων είναι ότι μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την δόμηση ποσοτικού εργαλείου συλλογής δεδομένων για μεταγενέστερη έρευνα. Με αυτή την έννοια, αναδεικνύεται η ιδέα ότι οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να «συνομιλήσουν» γόνιμα με τις ποσοτικές μεθόδους στον σχεδιασμό των ερευνών αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά

Έρευνα αξιολόγησης, ποιοτική μέθοδος, Template Analysis, ιεραρχικά δενδρογράμματα, μεταπτυχιακές σπουδές.

Abstract

The aim of the present article is to highlight the contribution of qualitative methods to evaluation research. For this purpose, we present the research design and the findings from evaluation research that we carried out in a postgraduate program (MSc) of a Greek university. Emphasis is placed on methodological details, such as the relevance between interview guide

and data analysis, the process of analysis through Template Analysis (TA) and the way of presenting the data. TA was chosen because codes are depicted as in the form of hierarchical dendrograms. The use of TA has an additional methodological benefit since dendrograms can provide the base for constructing a quantitative research instrument in a succeeding study. In that sense we embrace the idea that qualitative methods can fruitfully be brought into dialogue with quantitative methods when designing evaluation research.

Key words

Evaluation research, qualitative method, thematic analysis, Template Analysis, hierarchical dendrograms, postgraduate studies.

0. Εισαγωγή. Οι έρευνες αξιολόγησης ως διακριτός τύπος αξίωσης γνώσης

Η έρευνα αξιολόγησης αποτελεί έναν διακριτό τύπο εκπαιδευτικής έρευνας σε σχέση με τη συμβατική/βασική έρευνα και την έρευνα-δράση. Ενώ η συμβατική/βασική έρευνα, από τη μια, έχει στόχο την παραγωγή νέας γνώσης και/ή εξηγήσεων για ένα συγκεκριμένο κοινωνικό φαινόμενο και η έρευνα-δράση, από την άλλη, έχει στόχο την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος το οποίο λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η έρευνα αξιολόγησης έχει βασικό στόχο να περιγράψει το αν και σε ποιο βαθμό εφαρμόζεται ή όχι, αν είναι πετυχημένη ή όχι, μία εκπαιδευτική πολιτική, ένα πρόγραμμα σπουδών, ένα πρόγραμμα παρέμβασης. (Neuman, 2014:32). Παραφράζοντας τον Popper (1996:310), για τον οποίο κάθε επιστημονικό εγχείρημα ξεκινάει από ένα πρόβλημα, μπορούμε να πούμε ότι, ενώ στη συμβατική/βασική έρευνα το «πρόβλημα» έχει να κάνει με το κατά πόσο μία θεωρία μπορεί να εξηγήσει νέες διαστάσεις ενός κοινωνικού φαινομένου, ή εξ ολοκλήρου νέα κοινωνικά φαινόμενα, στην έρευνα-δράση το «πρόβλημα» αφορά τον μετασχηματισμό ενός κοινωνικού προβλήματος και τη χειραφέτηση των μετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο (Κατσαρού, 2016). Από την άλλη, το «πρόβλημα» στην έρευνα αξιολόγησης αφορά τον προσδιορισμό του αν και κατά πόσο «δουλεύει» ή όχι ένα πρόγραμμα σπουδών ή μία εκπαιδευτική παρέμβαση σε σχέση με τους συμμετέχοντες. Οι έρευνες αξιολόγησης δεν συνιστούν μία διαδικασία προσδιορισμού γεγονότων και αιτιών, αλλά παίρνουν θέση, αξιολογούν επιδράσεις και προσδιορίζουν λόγους αποτελεσματικότητας και, ή των αντιθέτων τους. Σύμφωνα με τον Scriven (2003: 17), η αξιολόγηση καταλήγει σε κάποιου είδους συμπέρασμα για το κατά πόσο ένα πρόγραμμα σπουδών ή μία παρέμβαση είναι σημαντική, ή όχι. Στη συμβατική/βασική έρευνα ο ερευνητής απάντα στο ερώτημα για ποιο λόγο ή με ποιο τρόπο συμβαίνει/αλλάζει ή δεν συμβαίνει/αλλάζει το τάδε φαινόμενο, στην έρευνα-δράση, ο ερευνητής απάντα στο ερώτημα πώς μπορώ να βελτιώσω το τάδε πρόβλημα, ενώ στην έρευνα αξιολόγησης το ερώτημα που τίθεται είναι “και λοιπόν;” (So what?). Με άλλα λόγια, στην

έρευνα αξιολόγησης τα γεγονότα δεν διακρίνονται από τις αξίες, υπό την έννοια ότι στην έρευνα αξιολόγησης το τελικό συμπέρασμα αφορά μία πρόταση για το κατά πόσον κάτι αξίζει ή για το τι πρέπει να αλλάξει.

Παρά τις διαφορές ως προς το είδος γνώσης που κομίζουν αυτά τα τρία διαφορετικά είδη εκπαιδευτικής έρευνας, αυτό που είναι κοινό και στα τρία είναι η χρήση της επιστημονικής μεθοδολογίας. Αυτό σημαίνει ότι το τελικό συμπέρασμα μιας έρευνας αξιολόγησης οφείλει να είναι θεμελιωμένο στις συμβατικές αρχές οι οποίες συγκροτούν την επιστημονική μεθοδολογία εν γένει. Αυτή είναι και η πλέον κομβική δικλείδα ασφαλείας, ώστε το τελικό συμπέρασμα μιας έρευνας αξιολόγησης για το κατά πόσον κάτι αξίζει ή για το τι πρέπει να αλλάξει, να μην είναι αυθαίρετο ή προκατειλημμένο. Αυτή η προσέγγιση είχε ως αποτέλεσμα να αναπτυχθούν για τις συγκεκριμένες έρευνες μέθοδοι διερεύνησης που υιοθέτησαν το θετικιστικό ερευνητικό μοντέλο". Για παράδειγμα, στο πιο γνωστό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης, το Μοντέλο Επίτευξης Στόχου (Goal achievement model) (Madaus & Stufflebeam, 1998· Provas, 1971), στόχος είναι η παρουσίαση ποσοτικών μεγεθών τα οποία αποτυπώνουν την απόσταση μεταξύ αυτού που πρέπει να επιτευχθεί και αυτού που πραγματικά συμβαίνει. Αν και το εν λόγω μοντέλο υιοθετεί, σύμφωνα με τον Scriven (2003:22), τη διάκριση γεγονότων και αξιών, στις έρευνες αξιολόγησης μία τέτοια διάκριση είναι επισφαλής, διότι αυτό το οποίο επιχειρούμε να τεκμηριώσουμε είναι μία αξία (ότι, δηλαδή, οι σκοποί του τάδε προγράμματος αξίζει να επιτευχθούν) και όχι ένα εμπειρικό γεγονός το οποίο είναι παρατηρήσιμο. Επιπλέον στο μοντέλο αυτό, στο όνομα της διάκρισης γεγονότων/αξιών, "ο πελάτης έχει πάντα δίκιο" υπό την έννοια ότι οι αξίες του χρήστη θεωρούνται δεδομένες και δεν τίθενται ποτέ υπό κριτική αμφισβήτηση. Αντίθετα, σύμφωνα πάντα με τον Scriven (2003), οι έρευνες αξιολόγησης έχουν ένα ρητό αξιολογικό συμπέρασμα το οποίο είναι και το διακριτικό τους σημάδι σε σχέση με την βασική έρευνα. Σε κάθε περίπτωση το να αντιπαραθέτουμε την αξιολόγηση στην περιγραφή είναι παραπλανητικό διότι και τα δυο είναι εξαρτημένα από το πλαίσιο, υπό την έννοια ότι το πότε μια πληροφορία είναι περιγραφική ή αξιολογική, απαιτεί γνώση των συνθηκών και του πλαισίου. Για παράδειγμα το να παρατηρήσουμε ότι ένας μαθητής έχει απαντήσει σωστά σε μια ερώτηση συνιστά μια διαδικασία συναγωγής συμπερασμού, παρόμοια με αυτή που ενεργοποιείται όταν αξιολογούμε μια δραστηριότητα. Με άλλους όρους, θα λέγαμε ότι είναι μια διάκριση περισσότερο διατακτικού χαρακτήρα (περισσότερο/λιγότερο) και όχι κατηγορική και με αυτήν την έννοια είναι άλλο πράγμα να λέμε ότι η έρευνα αξιολόγησης μπορεί να είναι επιστημονική παρά το ότι καταλήγει σε αξιολογικού τύπου συμπεράσματα. και άλλο πράγμα να λέμε ότι η έρευνα αξιολόγησης είναι αντιεπιστημονική επειδή περιέχει αξιολογικές κρίσεις. Το πρώτο είναι το προσδιοριστικό σημάδι της έρευνας αξιολόγησης ως διακριτού τύπου εκπαιδευτικής έρευνας ενώ το δεύτερο είναι εντελώς παραπλανητικό.

Πέρα όμως από την διάκριση γεγονότων/αξιών, το Μοντέλο Επίτευξης Στόχου είναι θεμελιωμένο σε ξεπερασμένες θετικιστικού τύπου παραδοχές για την έρευνα οι οποίες έχουν ηγεμονική θέση στο πεδίο της οργάνωσης και διοίκησης του management εντός

του οποίου η αξιολόγηση είναι ένα είδος εξυπηρέτησης του καταναλωτή. Πρόσφατα, το θετικιστικό πλαίσιο εφαρμογής της έρευνας αξιολόγησης έχει μετεξελιχθεί σε αυτό που ονομάζεται μετα-θετικιστικό, εντός του οποίου έχει μετριαστεί η παραδοσιακή θετικιστική εμμονή ότι υπάρχει μια μόνο πραγματικότητα η οποία είναι γνώσιμη όπως και ο φυσικός κόσμος, και έχει πριμοδοτηθεί η στατιστική εξήγηση για την οποία η πραγματικότητα είναι γνώσιμη με όρους πιθανότητας και άρα, πάντα εμφιλοχωρούν λάθη (δειγματοληπτικά, σφάλματα μέτρησης) τα οποία θα πρέπει να ελεγχθούν. Ως εκ τούτου, το μόνο ερευνητικό σχέδιο που μπορεί να πετύχει κάτι τέτοιο είναι το οιονεί πείραμα και, με αυτή την έννοια, η πριμοδότηση των ποσοτικών μεθόδων δεν αμφισβητείται ούτε στο μετα-θετικιστικό πλαίσιο (Mertens & Wilson, 2019:59). Το πλέον γνωστό όνομα στου οποίου τις συμβολές θεμελιώνονται οι μεθοδολογικές παραδοχές αυτής της πριμοδότησης είναι ο Donald Campbell, ο οποίος τεκμηρίωσε την ανάγκη χρήσης πειραματικών και οιονεί πειραματικών ερευνητικών παρεμβάσεων στην εκπαιδευτική έρευνα ως των μοναδικών μέσων εξασφάλισης αιτιακής γνώσης λόγω της επιτυχίας τους στον έλεγχο εξωγενών μεταβλητών (Campbell, 1991· Shadish & Cook, 1998). Απότοκο αυτής της παράδοσης είναι η απόπειρα εντοπισμού μεταβλητών οι οποίες σχετίζονται με τις αντιλήψεις των ωφελούμενων και οδηγούν στην επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Lipsey 2007). Όμως, και αυτή η προσέγγιση παραμένει δεσμευμένη σε συμπεριφοριστικές θέσεις για την τεκμηρίωση της αξιολόγησης. καθώς η «μάθηση» αντιμετωπίζεται ως εκροή η οποία αξιολογείται ως προς τις δεξιότητες που αποκόμισε κανείς μετά το πέρας του προγράμματος (επιμορφωτικού, μεταπτυχιακού ή οτιδήποτε) και επέφεραν κάποιου είδους αλλαγή. Οι αλλαγές αυτές προσεγγίζονται ως αλλαγές συμπεριφοράς σχετικές με την επίδοση οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα της επίδρασης που είχε το επιμορφωτικό ή μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (Kirkpatrick, 1998).

Αυτές οι παραδοχές, όμως, πριμοδοτούν κυρίως την τελική αξιολόγηση και όχι τη διαμορφωτική καθώς, όταν «ο πελάτης έχει πάντα δίκιο», η αξιολόγηση θα πρέπει να εστιάζει στις τελικές εκροές του συστήματος, αδιαφορώντας για τις διαδικασίες και για τα αίτια που τις παράγουν. Λόγω ακριβώς των αδυναμιών που παρουσίασε αυτό το μοντέλο, και των κριτικών που έχει δεχθεί, έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές μορφές έρευνας αξιολόγησης στις οποίες συμμετέχουν και συνεργάζονται οι χρήστες και οι ωφελούμενοι. Για παράδειγμα, οι αξιολογούμενοι παρέχουν ανατροφοδότηση στην διαδικασία της αξιολόγησης ή ενίοτε οι αξιολογούμενοι είναι και αυτοί συγγραφείς της τελικής αξιολόγησης. Από την άλλη μεριά, το προτέρημα της συμμετοχικής/συνεργατικής μορφής αξιολόγησης είναι η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, η ποιότητα και το εύρος της συλλογής δεδομένων, η πιθανότητα απόσπασης ειλικρινών προτάσεων προς βελτίωση και η αποφυγή στατιστικών λαθών. Αυτό το μοντέλο ερευνών αξιολόγησης αντλεί από την επιστημολογία του Πραγματισμού στο πλαίσιο του οποίου οι αξιολογητές αναγνωρίζουν την σημασία της ανάδειξης των οπτικών των μετεχόντων και ωφελούμενων διότι με αυτό τον τρόπο η αξιολόγηση τροφοδοτεί τις αποφάσεις τους καθώς μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τα ερευνητικά αποτελέσματα. Στο σκεπτικό αυτό, η έρευνα αξιολόγησης έχει στόχο να

βοηθήσει στη λήψη απόφασης σχετικά με την οργάνωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, κάτι το οποίο μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους και όχι μόνο με την αξιολόγηση των εκροών ως αλλαγή συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτό ο Daniel Stufflebeam (1994), ανέπτυξε ένα μοντέλο αξιολόγησης βασισμένο στην ανάδειξη του πλαισίου, των εισροών, των διαδικασιών και των παραγόμενων προϊόντων. Στο ίδιο πλαίσιο αναπτύσσονται και οι συμβολές του Michael Patton (2016), του οποίου τα μεθοδολογικά επιχειρήματα για την δειγματοληψία στις ποιοτικές μεθόδους ακόμα αποτελούν σημείο αναφοράς. Η βασική ιδέα του Patton είναι ακριβώς η ανάγκη ενδυνάμωσης/επιμόρφωσης των ωφελούμενων ώστε να χρησιμοποιήσουν/εφαρμόσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα ευρήματα της έρευνας αξιολόγησης. Το αποτέλεσμα των ερευνών του είναι γνωστό ως μοντέλο αξιολόγησης που εστιάζει στην χρήση – AEX (utilization- focused evaluation), στο οποίο οι ωφελούμενοι έχουν ενεργό ρόλο από την αρχή έως το τέλος της έρευνας. Για αυτό και στο μοντέλο αυτό, ο προσωπικός παράγοντας, όπως ο ίδιος ονομάζει την εμπλοκή των ωφελούμενων, είναι θεμέλιος λίθος. Προεκτείνοντας αυτές τις θέσεις, ο Patton εκτιμά ότι η σημαντικότητα της έρευνας αξιολόγησης βρίσκεται στην ενδυνάμωση των οργανισμών να παίρνουν ενημερωμένες αποφάσεις στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, εξ ου και η πριμοδότηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην οποία αναδεικνύεται η διαδικασία και το πλαίσιο (Patton, 2016:253). Παρόλα αυτά, και η προσέγγιση αυτή έχει αδυναμίες διότι υπονομεύεται η αξιοπιστία και η εμπιστευσιμότητα των δεδομένων όσο και η εγκυρότητά τους καθώς όσο πιο κοντά είναι ο αξιολογητής με τον αξιολογούμενο τόσο περισσότερο αποδυναμώνεται η όποια κριτική. Δεν έχει νόημα να ενδυναμωθεί ο αξιολογούμενος ώστε να γίνει αξιολογητής διότι δεν έχει τις δεξιότητες και την επιστημονική κατάρτιση για κάτι τέτοιο (Scriven, 2005), ενώ για τους Miller and Campbell (2006) το μέγιστο που μπορεί να επιτευχθεί μέσω αυτού του μοντέλου είναι ένα είδος δομημένης συμβουλευτικής η οποία τροφοδοτεί τον αναστοχασμό και τίποτα παραπάνω.

1. Οι ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα αξιολόγησης

Από την μέχρι τώρα συζήτηση θα έχει γίνει φανερό ότι το μοντέλο αξιολόγησης του Patton (2016) αλλά και όσων πριμοδοτούν τη χρήση και τους χρήστες των ευρημάτων της αξιολόγησης, αντλεί από επιστημολογίες πέραν του μετα-θετικισμού, όπως ο Πραγματισμός, ο κονστρουκτιβισμός και ο κριτικός ρεαλισμός, οι οποίες, παρά τις διαφορές τους, προσυπογράφουν την ιδέα ότι ο σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι απλώς να παρέχει πληροφορίες για λήψη απόφασης. Μάλιστα απορρίπτουν το στερεότυπο ότι οι διαχειριστές ενός προγράμματος προσλαμβάνουν εξωτερικούς αξιολογητές των οποίων το έργο σταματά όταν δίνουν την τελική τους αναφορά (report) στην οποία περιγράφεται με ποσοτικά μεγέθη η απόσταση μεταξύ αυτού που πρέπει να επιτευχθεί και αυτού που έχει επιτευχθεί. Αντίθετα, σε αυτές τις επιστημολογίες, αντί «ο πελάτης να έχει πάντα δίκιο», ανατιμάται η έννοια της αξίας, δηλαδή ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι να προσδιορίσει την αξία (merit) αυτού το οποίο αξιολογείται. Ο Michael Scriven (1980) είναι ο

κατεξοχήν εκφραστής αυτής της ιδέας και το σκεπτικό του είναι γνωστό ως μοντέλο αξιολόγησης που είναι ανεξάρτητο από αξίες (goal – free evaluation). Σε αυτό το μοντέλο αξιολόγησης ο αξιολογητής διερευνά τα ηθελημένα και μη ηθελημένα αποτελέσματα ενός προγράμματος. Στο πλαίσιο αυτό οι ποιοτικές μέθοδοι, όπως για παράδειγμα οι μέλλετες περίπτωσης, είναι τα ιδανικά μέσα για την ανάδειξη των αιτιακών μηχανισμών που κάνουν ένα πρόγραμμα να είναι ή όχι αποτελεσματικό, οι οποίοι τις περισσότερες φορές είναι μη ορατοί (Barela, 2008· Χριστοδούλου, 2022a). Κάπως διαφορετική είναι η έμφαση των πρωτεργατών της ποιοτικής μεθόδου στην Αμερική, Stake (1991), Guba, and Lincoln (1981), οι οποίοι τις εφάρμοσαν σε έρευνες αξιολόγησης προκειμένου να υπογραμμιστεί η αξία της συμμετοχικότητας και της ανάδειξης της πρωτοπρόσωπης οπτικής. Ενώ στην οπτική του Scriven (1980), η έρευνα αξιολόγησης μπορεί, μέσα από τη χρήση ποιοτικών μεθόδων, να φωτίσει αιτιακούς μηχανισμούς και διαδικασίες μέσω των οποίων μπορεί να παραχθεί νέα γνώση, για τους Stake (1991), Guba, and Lincoln (1981), αλλά και για όσους προσυπογράφουν τις επιστημολογικές τους δεσμεύσεις, οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται στις έρευνες αξιολόγησης, ώστε να αναδειχθεί η ποικιλία των οπτικών των εμπλεκόμενων. Ειδικότερα, ο Stake ανέπτυξε την «Αξιολόγηση που έχει νόημα για τον αξιολογούμενο» (responsive evaluation), όπου οι ερευνητές/τριες «αντλούν πληροφορίες από ανεξάρτητες και ποικίλες πηγές ώστε να αποτυπωθεί η ποικιλία του φαινομένου» (Stake, 1991:69). Ομοίως η «νατουραλιστική αξιολόγηση» των Egon Guba και Yvonna Lincoln (1981) αναδεικνύει την ανάγκη απόσπασης της πληροφορίας στο φυσικό της πλαίσιο, δηλαδή μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, και δίχως προκαθορισμένες υποθέσεις από τις οποίες θα ορίζονται με λειτουργικό τρόπο οι εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές. Ο Patton (2014), όπως προαναφέραμε, εφαρμόζει τις ποιοτικές μεθόδους στις έρευνες αξιολόγησης, διότι από τις έρευνές του έχει φανεί ότι τα ευρήματα της αξιολόγησης εφαρμόζονται μόνο, όταν οι χρήστες/ωφελούμενοι έχουν υψηλό επίπεδο προσωπικής εμπλοκής σε αυτή. Με απλά λόγια, η αξιολόγηση επιδρά, όταν ακούγονται οι φωνές αυτών οι οποίοι αξιολογούνται και κατεξοχήν μεθοδολογικό εργαλείο για αυτό το σκοπό είναι οι ποιοτικές μέθοδοι. Επιπλέον, οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να συμβάλλουν σε αυτό που έχει εδραιωθεί ως «διασφάλιση ποιότητας», στο πλαίσιο της οποίας μπορούν να αναδειχθούν η φύση και το νόημα της ποιότητας σε συγκεκριμένα πλαίσια. Παράλληλα, συλλέγοντας ποιοτικά δεδομένα, μπορεί κανείς να αξιολογήσει αποτελέσματα (outcomes) και διαδικασίες, φωτίζοντας τους τρόπους με τους οποίους οι σχέσεις των μετεχόντων με διάφορα ακροατήρια (οικογένεια, φίλους), τα οποία δεν εντάσσονται στο προς αξιολόγηση πρόγραμμα, μπορούν να επηρεάσουν αυτά τα αποτελέσματα και τις διαδικασίες. Δεδομένου ότι οι συνθήκες ή οι μεταβλητές που παράγουν αποτελέσματα είναι ποικίλες και διαπλεκόμενες, οι ποιοτικές μέθοδοι είναι ιδανικές ώστε να διασαφηνιστεί αυτή η πολύ-παραγοντικότητα, στο πλαίσιο της οποίας παράγονται τα αποτελέσματα. Με τις ποιοτικές μεθόδους διερευνώνται κατεξοχήν οι διαδικασίες, οι, καθώς οι τρόποι με τους οποίους αυτές βιώνονται διαφέρουν μεταξύ ομάδων ανθρώπων στον ίδιο φορέα/πρόγραμμα προς αξιολόγηση, αλλά και διότι η διαδικασία είναι κάτι το οποίο μεταβάλλεται

και, άρα, είναι δύσκολο να συνοψιστεί σε μια κλίμακα Likert. Συνοψίζοντας, η συμβολή των ποιοτικών μεθόδων στην εφαρμογή των ερευνών αξιολόγησης μπορεί να εντοπιστεί στα εξής σημεία.

- I. Με την χρήση των δειγματοληπτικών μεθόδων που ανήκουν στις ποιοτικές μεθόδους μπορούν να καταγραφούν η ποικιλία των διαστάσεων του φαινομένου (π.χ. μέσα από την δειγματοληψία μέγιστης διαφοροποίησης), οι κρυμμένες όψεις του (μέσα από τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας, για παράδειγμα περιπτώσεις περιπτώσεις σχολικής διαρροής ή ανάπηρων φοιτητών) ή νέες μεταβλητές που εξηγούν τους λόγους αποτυχίας ή επιτυχίας ενός προγράμματος (π.χ μέσα από τη δειγματοληψία «αποκλίνουσας περίπτωσης» ή της «κρίσιμης» περίπτωσης) (Χριστοδούλου, 2022).
- II. Μπορεί κανείς να εξηγήσει μη ηθελήμενα αποτελέσματα και/ή παρενέργειες (side effects) που συνδέονται, για παράδειγμα, με προγράμματα παρέμβασης ή επιμόρφωσης και δεν μπορούσαν να προβλεφθούν εκ των προτέρων.
- III. Η χρήση τους δίνει την αίσθηση ότι οι «φωνές» των μετεχόντων λαμβάνονται υπόψη, κάτι το οποίο αυξάνει τις πιθανότητες αποδοχής και χρήσης των ευρημάτων της αξιολόγησης.
- IV. Ανατιμάται το πλαίσιο και η διαδικασία, και η έμφαση δεν είναι στο ερώτημα «τι ήταν αποτελεσματικό στο τάδε πρόγραμμα;» αλλά στο ερώτημα «ποια πτυχή του προγράμματος ήταν αποτελεσματική, για ποιους, με ποιους τρόπους και με ποιες συνέπειες;», προβληματισμοί που αναδεικνύουν την ανάγκη ιχνηλάτησης αιτιακών μηχανισμών (Patton, 2014:48).
- V. Προμοδοτείται η συστημική προσέγγιση, υπό την έννοια ότι, όταν, για παράδειγμα, εφαρμόζονται οι μελέτες περίπτωσης, η έμφαση είναι στην ανάδειξη της πολυπλοκότητας της περίπτωσης ιδωμένης όμως ως ολότητας και όχι ως το άθροισμα μεταβλητών, η κάθε μια από τις οποίες εξηγεί ποσοστά μεταβολής της εξαρτημένης μεταβλητής, όπως συμβαίνει στην γραμμική παλινδρόμηση (Χριστοδούλου, 2022a).

Πριν κλείσουμε την ενότητα αυτή, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η χρήση των ποιοτικών μεθόδων στην έρευνα αξιολόγησης δεν προτάσσεται από τη μεριά μας ως πανάκεια ή ως μια μεθοδολογική επιλογή που είναι αντίθετη στη χρήση ποσοτικών μεθόδων. Τουναντίον, βασική μας μέριμνα είναι η ανάδειξη της σημασίας των μεικτών μεθόδων ώστε να συνδυαστούν οι συμβολές που έχουν αμφότερες στην αξιολόγηση ενός προγράμματος ή μιας παρέμβασης. Δεδομένου ότι συνήθως προβάλλονται οι μεθοδολογικές στρατηγικές των ποσοτικών ερευνών στην έρευνα αξιολόγησης, στο άρθρο αυτό επιχειρούμε να υπογραμμίσουμε την συμβολή της ποιοτικής μεθόδου σε αυτές τις έρευνες. Αν και συνηθίζεται, οι μελέτες αποφοίτων που πραγματοποιούνται από τα Γραφεία Διασύνδεσης των πανεπιστημίων, να διενεργούνται με τυποποιημένα ερωτηματολόγια τα οποία έχουν στόχο να καταγράψουν επίπεδα ικανοποίησης, αυτό που αφήνεται ανεξερεύνητο είναι η ποικιλία των νοημάτων στη βάση των οποίων οι φοιτητές/τριες αξιολογούν τις σπουδές τους και

παίρνουν αποφάσεις για το μέλλον τους. Οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να καλύψουν το κενό αυτό φωτίζοντας αυτή την ποικιλία και εξηγώντας των πολυπλοκότητά της. Στη βάση αυτού του σκεπτικού, στόχος του άρθρου είναι να αναδειχθεί η συμβολή της ποιοτικής μεθοδολογίας στην έρευνα αξιολόγησης, έτσι όπως την εφαρμόσαμε στην περίπτωση της αξιολόγησης ενός προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών.

2. Η μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Το πλαίσιο της έρευνας

Ανταποκρινόμενοι σε αίτημα της Ομάδας Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜΕΑ) του τμήματος στο οποίο εργαζόμαστε, πραγματοποιήσαμε έρευνα αξιολόγησης των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) του συγκεκριμένου τμήματος με στόχο την διερεύνηση της επίδρασης που είχε στους/στις μεταπτυχιακούς αποφοιτήσαντες/αποφοιτήσασες το πέρασμά τους από αυτά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης, διήρκησε δυο μήνες και η πρόσβαση στους μετέχοντες έγινε μέσω της γραμματείας η οποία μας χορήγησε λίστα με τα τηλέφωνα τους. Το συγκεκριμένο τμήμα οργανώνει δυο (2) ΠΜΣ, με το ένα να έχει δυο (2) κατευθύνσεις και το άλλο τρεις (κατευθύνσεις). Ως εκ τούτου, η λίστα της γραμματείας περιείχε εβδομήντα επτά (77) άτομα τα οποία είχαν αποφοιτήσει κατά τα έτη 2021 και 2022, καθώς το εν λόγω ΠΜΣ είχε ιδρυθεί το 2018. Ως εκ τούτου, μέσω της έρευνας αξιολόγησης σκοπός ήταν να διερευνήσουμε το γενικό και ειδικό «αποτύπωμα» που άφησε στους/στις μεταπτυχιακούς/κές φοιτητές/τριες το πέρασμά τους από το ΠΜΣ κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2018-2021. Ειδικότερα, θέσαμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα στη βάση των οποίων δομήσαμε και τον οδηγό συνέντευξης (ΟΣ).

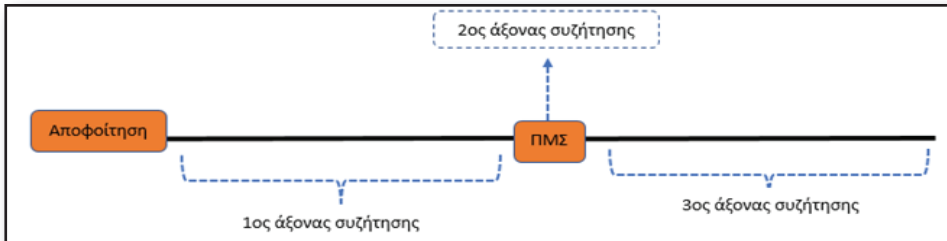
1. Για ποιους λόγους οι αποφοιτήσαντες/σες από τα ΠΜΣ επέλεξαν τα συγκεκριμένα μεταπτυχιακά και όχι άλλα;
2. Τι είδους δεξιότητες καλλιέργησαν και πώς βίωσαν τη μαθησιακή τους εμπειρία στο πλαίσιο της κατεύθυνσης που επέλεξαν;
3. Με ποιους συγκεκριμένα τρόπους η φοίτησή τους στη συγκεκριμένη κατεύθυνση του ΠΜΣΠΜΣ επέδρασε στην επαγγελματική και εργασιακή τους πορεία;

2.2. Η κατασκευή του εργαλείου συλλογής δεδομένων

Όπως φαίνεται και από τα ερευνητικά ερωτήματα, ο ΟΣ επιχειρεί να αποτυπώσει τις τρεις διαφορετικές στιγμές της φοίτησης στο ΠΜΣ, το «πριν», το «κατά τη διάρκεια» και το «μετά» την αποφοίτηση. Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στον κάθε άξονα δεν είναι παρά αφορμές για συζήτηση υπό την έννοια ότι αφήνουν τον/την ερωτώμενο/νη να αναπτύξει το σκεπτικό όπως εκείνος επιθυμεί, δεν είναι λίστες επιλογών οι οποίες έχουν στόχο να αποσπάσουν μονολεκτικές απαντήσεις. Αυτό επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να είναι ευέλικτος ως προς τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων προσαρμόζοντάς τις

στην ροή της συνέντευξης με τον/την κάθε ερωτώμενο/νη. Παράλληλα, τίθενται όλες και με τον ίδιο τρόπο σε όλους/ες τους ερωτώμενους/νες προκειμένου να υπάρχει ομοιομορφία στο τρόπο που συλλέγονται τα δεδομένα. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι μετά τις πρώτες 3-4 συνεντεύξεις αρκετά σημεία του ΟΣ επαναπροσδιορίστηκαν, καθώς εντοπίστηκαν και από τους δυο μας σημεία του που έχρηζαν επαναδιατύπωσης ή και αφαίρεσης. Το σχήμα 1 παρουσιάζει στην πλήρη του εκδοχή τον ΟΣ της έρευνας.

Σχήμα 1: Οδηγός Συνέντευξης



Ο πρώτος άξονας συζήτησης καλύπτει ερωτήματα σχετικά με τα κίνητρα επιλογής του ΠΜΣ ΠΤΔΕ, δηλαδή με τις συνθήκες που διαμόρφωσαν την επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές. Τα βασικά ερωτήματα του άξονα 1 παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Άξονας συζήτησης 1: κίνητρα διαμόρφωσης πριν την εισαγωγή

Δημογραφικές πληροφορίες	• Ποιο έτος αποφοιτήσατε, • πόσων ετών ήσασταν όταν αποφοιτήσατε, • τόπος καταγωγής και ανατροφής, • επαγγέλματα γονέων • τρέχουσα επαγγελματική κατάσταση
Δίκτυα άντλησης πληροφοριών και σχέδια ζωής	• Πόσο διάστημα μεσολάβησε από την αποφοίτηση μέχρι να επιλέξουν το ΠΜΣ του ΠΤΔΕ • Αν μεσολάβησε μεγάλο χρονικό διάστημα μέχρι την έναρξη του ΠΜΣ, ρωτάμε για επιλογές ζωής που μεσολάβησαν (γάμος, οικογένεια, είδος εργασίας). • Από ποια πηγή ενημερωθήκατε για το ΠΜΣ του ΠΤΔΕ. • Ποιο το βασικό κριτήριο που σας έκανε να το επιλέξετε • Κατά πόσο πιστεύατε τότε ότι ανταποκρινόταν στις φιλοδοξίες σας αυτή η επιλογή, κρίνοντας από τον εαυτό σας εκείνη τη στιγμή, δηλ πριν εισαχθείτε στο ΠΜΣ (όχι τώρα) (π.χ. πόσο τους ενδιέφερε τότε κτλ) • Εργάζονταν κατά τη διάρκεια των σπουδών;

Ο άξονας συζήτησης 2 εστιάζει στην αποτίμηση της μαθησιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων/ουσών από το ΠΜΣ (Βλέπε Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Άξονας συζήτησης 2: μαθησιακές εμπειρίες από ΠΜΣ

Διδακτικές εμπειρίες	• Ποια πράγματα σας ικανοποίησαν και ποια από όχι από τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων • Υλικοτεχνική υποδομή • Επίπεδο συνεργασίας με τους διδάσκοντες • Σύνδεση με έρευνα υπάρχει; Τι είδους ερευνητικές ευκαιρίες παρέχει το ΠΜΣ; • Ικανοποίηση από i. παραδόσεις, ii. προετοιμασία και iii. γνώσεις διδασκόντων
Περιεχόμενο μαθημάτων	• Υπήρξε μάθημα ή μαθήματα που πρόσθεσαν κάτι νέο σε επίπεδο γνώσεων (έστω και σε εγκυκλοπαιδικό επίπεδο) σε σχέση με όσα γνωρίζατε πριν την εισαγωγή σας στο ΠΜΣ • Υπήρξε μάθημα ή μαθήματα που σας έκαναν να αλλάξετε τον τρόπο που ασκείτε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (αν είναι εκπαιδευτικός) • Υπήρξε μάθημα ή μαθήματα που σας έκαναν να αλλάξετε τον τρόπο που σκέφτεστε ως προσωπικότητα; • απόψεις για τη συσχέτιση του προπτυχιακού κύκλου με το μεταπτυχιακό • Χρονικό διάστημα εύρεσης πρώτης απασχόλησης μετά το πτυχίο και μετά το μεταπτυχιακό • Αν είχατε να προτείνετε κάτι προς αλλαγή στο ΠΜΣ, τι θα ήταν αυτό (σε επίπεδο ΟΣ, διδασκόντων, τρόπου εξέτασης, οτιδήποτε)

Ο άξονας συζήτησης 3 (Πίνακας 3) εστιάζει στην διερεύνηση του βαθμού επιδραστικότητας του ΠΜΣ σε τομείς της ζωής των συμμετεχόντων/ουσών.

Πίνακας 3: Άξονας συζήτησης 3: επιδραστικότητα ΠΜΣ

Επίδραση στην εργασιακή ζωή	• τρόποι αναζήτησης εργασίας, • Ποιους τομείς της εργασίας σας επηρέασε το ΠΜΣ • Με ποιο τρόπο ακριβώς; • Υπήρξε κάποια δραστηριότητα/θεωρητική ιδέα/μεθοδολογία με την οποία εξοικειωθήκατε για πρώτη φορά στο ΠΜΣ και την εφαρμόσατε στην εργασία σας; Να αναφέρετε συγκεκριμένο παράδειγμα • Βοήθησε το ΠΜΣ να αντιμετωπίσετε τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας; • συσχέτιση του αντικειμένου εργασίας με το αντικείμενο των μεταπτυχιακών και προπτυχιακών σπουδών, αν δεν υπάρχει συσχέτιση γιατί δεν υπάρχει (ποιοι είναι οι λόγοι) • επίπεδο ικανοποίησης από τρέχουσα απασχόληση, αμοιβές από την τρέχουσα απασχόληση (καθαρή μηνιαία απασχόληση), • υπάρχουν προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης στην τρέχουσα απασχόληση; • Ποια η σύνδεση του ΠΜΣ με την αγορά εργασίας,
Επίδραση στην προσωπική ζωή	• Ήρθατε σε επαφή με κάποια δραστηριότητα/θεωρητική ιδέα/μεθοδολογία η οποία σας έκανε να βελτιώσετε τον τρόπο που επικοινωνείτε με τους άλλους;
Επίδραση στην ακαδημαϊκή ζωή	• Σε περίπτωση που έχετε σκεφτεί να συνεχίσετε σε διδακτορικό επίπεδο σπουδών, θα επιλέξετε το μεταπτυχιακό του Τμήματος από το οποίο αποφοιτήσατε ή κάποιο άλλο; Πείτε δυο λόγια γι αυτή την επιλογή

2.3. Η επιλογή του δείγματος

Για την επιλογή του δείγματος σκεφτήκαμε ως ορθότερη διαδικασία τη δειγματοληψία μέγιστης διαφοροποίησης, ώστε να αποτυπωθούν οι οπτικές των μελών του δείγματος και από τις πέντε κατευθύνσεις. Ως εκ τούτου, επικοινωνήσαμε και με τα 77 άτομα της λίστας, ώστε να διερευνήσουμε το ενδεχόμενο προθυμίας συμμετοχής τους στην έρευνα και, στη συνέχεια, να προσδιορίσουμε την ημερομηνία της τηλεδιάσκεψης. Η επιλογής της τηλεδιάσκεψης βασίστηκε στην ανάγκη να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των συμμετεχόντων/ουσών, δηλαδή πιθανή αδυναμία τους να βρίσκονται στο χώρο του πανεπιστημίου λόγω εργασίας ή άλλων προσωπικών δεσμεύσεων. Κατά την επικοινωνία, εξηγήσαμε τους σκοπούς της έρευνας, καθώς και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων με ημι-δομημένη

συνέντευξη και μέσω τηλεδιάσκεψης Επιπλέον, ενημερώθηκαν για το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις θα έπρεπε να ηχογραφηθούν για λόγους ανάλυσης των δεδομένων και κανείς/καμία τους δεν εξέφρασε οποιαδήποτε επιφύλαξη. Κατά την ηχογράφιση οι κάμερες των συμμετεχόντων ήταν κλειστές, χρησιμοποιήσαμε ψευδώνυμο για την προσφώνησή τους, ενώ όταν ολοκληρώθηκαν οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων, τα κείμενα της απομαγνητοφώνησης ήταν στην διάθεση τους για σχολιασμό, κριτική ή απόρριψη. Σε γενικές γραμμές, τα μέλη της λίστας (ο πληθυσμός του δείγματος) έδειξαν προθυμία συμμετοχής. Παρόλα αυτά, υπήρξαν κάποιοι που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν και κάποιοι άλλοι που είτε δεν εμφανίστηκαν στο ραντεβού της τηλεδιάσκεψης που είχαμε προσδιορίσει, είτε δεν απάντησαν καθόλου στην κλήση μας. Αξιοσημείωτη ήταν η απροθυμία των περιορισμένων σε αριθμό ανδρών του δείγματος (πλην ενός) να μετέχουν στην έρευνα.. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζουμε το μέγεθος του δείγματος στο οποίο καταλήξαμε ανά κατεύθυνση σε σχέση με το πλήθος που τις αντιστοιχεί.

Πίνακας 4: Επιλογή και μέγεθος δείγματος

	Προσφερόμενα ΠΜΣ	Κατευθύνσεις	Πλήθος	δείγμα
Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών	ΠΜΣ Ι	Κατεύθυνση Ι	11	3
		Κατεύθυνση ΙΙ	17	5
		Κατεύθυνση ΙΙΙ	14	4
	ΠΜΣ ΙΙ	Κατεύθυνση ΙV	19	5
		Κατεύθυνση V	16	5
		ΣΥΝΟΛΑ	77	22

Όπως προαναφέραμε, οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν λέξη προς λέξη () για τους σκοπούς της ανάλυσης. Τελικά συλλέξαμε 22 συνεντεύξεις, η κάθε μια από τις οποίες διήρκησε από 15 έως 30 λεπτά και από την απομαγνητοφώνηση προέκυψαν 130 σελίδες απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων (περίπου 6 σελίδες η κάθε συνέντευξη κατά μέσο όρο).

2.4. Η ανάλυση των δεδομένων, αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήσαμε τη Θεματική Ανάλυση (ΘΑ). Πρόκειται για έναν τρόπο ανάλυσης ο οποίος εφαρμόζεται, είτε όταν οι σκοποί της έρευνας είναι περιγραφικοί, όπου διερευνώνται αντιλήψεις και πρακτικές μιας κοινωνικής ομάδας και το σκεπτικό της ανάλυσης εστιάζει στην ανάδειξη μοτίβων και εξαιρέσεων, είτε όταν οι ερευνητικοί σκοποί εστιάζουν στην παραγωγή νέων θεωρητικών εννοιών. Για τους σκοπούς της έρευνάς μας ακολουθήσαμε την λογική της Template Analysis, μιας εκδοχής της Θεματικής Ανάλυσης, της οποίας η έμφαση βρίσκεται στην ταξινόμηση των κωδίκων σε κατηγορίες οι οποίες στο τέλος της έρευνας οργανώνονται με τη μορφή ιεραρχικού δενδρογράμματος, ώστε να αποτυπωθεί η ποικιλία των απαντήσεων και να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον για

ποσοτική έρευνα (Χριστοδούλου, 2022b). Σε κάθε περίπτωση, επειδή πρόκειται για ποιοτική μέθοδο ανάλυσης δεδομένων, στόχος και στις δυο εκδοχές είναι η ανάδειξη της ποικιλίας των οπτικών των μελών του δείγματος, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Ο όρος εσωτερική εγκυρότητα αφορά τη συμφωνία μεταξύ των εννοιών που έχουν προκύψει από την ανάλυση και του εύρους των παρατηρήσεων ή των οπτικών που έχουν καταγραφεί (Bryman, σελ. 419). Με αυτή την έννοια, η εσωτερική εγκυρότητα συνιστά προνομιακό πεδίο των ποιοτικών μεθόδων, αφενός διότι δεν αποτυπώνονται μόνο μοτίβα, συχνότητες και επαναλήψεις αλλά και εξαιρέσεις, αφετέρου διότι οι ερευνητές/τριες αποτυπώνουν τις «εκπλήξεις», δηλαδή εκδοχές του φαινομένου οι οποίες δεν είχαν προβλεφθεί πριν πραγματοποιηθεί η έρευνα (κάτι το οποίο δεν συμβαίνει με τις κλίμακες Likert στις οποίες τα items είναι εξ αρχής διαμορφωμένα). Παράλληλα, η εν λόγω έρευνα έχει και ικανοποιητικό βαθμό εσωτερικής αξιοπιστίας καθώς καθένας από τους συγγραφείς ανάλυσε τα δεδομένα με τον ίδιο τρόπο κατά μόνας, καταλήγοντας σε έναν συγκεκριμένο αριθμό κωδικών, ενώ, σε ένα δεύτερο στάδιο, οι κώδικες αυτοί διασταυρώθηκαν και ελέγχθηκαν μεταξύ τους. Από τη διασταύρωση αυτή, οι περισσότεροι από τους κώδικες είτε παρέμειναν οι ίδιοι, είτε ελαφρώς τροποποιήθηκαν, είτε κάποιοι, ελάχιστοι, καταργήθηκαν εντελώς.

Για την παρουσίαση των δεδομένων έχουμε ακολουθήσει την εξής λογική. Για κάθε άξονα συζήτησης θα παρουσιάζουμε έναν πίνακα με τους κώδικες και τις κατηγορίες που τους αντιστοιχούν και στη συνέχεια θα τους περιγράψουμε με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Στόχος αυτής της παρουσίασης είναι να δοθεί έμφαση στην αποτύπωση της βασικής πληροφορίας μέσω τεχνικών απεικόνισης με πίνακες και διαγράμματα, ώστε να είναι εύληπτη από τον/την αναγνώστη/στρια, αποφεύγοντας τον παραδοσιακό τρόπο παρουσίασης όπου κυριαρχούσε μια ενιαία αφήγηση ταξινομημένη σε ενότητες με (συχνά μακροσκελή) αποσπάσματα που αντιστοιχούν στα θέματα. Το μειονέκτημα του συμβατικού/παραδοσιακού τρόπου παρουσίασης είναι η μη ελεγχιμότητα της συμπερασματολογίας, διότι, έτσι, δεν είναι σαφές στον/στην αναγνώστη/στρια με ποιο τρόπο έχουν παραχθεί τα θέματα και εάν και σε ποιο βαθμό ένα απόσπασμα συνιστά μοτίβο ή απόκλιση. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται ένα επιπλέον κριτήριο ποιότητας της έρευνας που αφορά στη διαφάνεια της διαδικασίας ανάλυσης.

3. Η ανάλυση των δεδομένων

3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στον Πίνακα 5 καταγράφονται μερικά από τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 5: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Φύλο	
Γυναίκες	21
Άνδρας	1
Ηλικία	
25 – 30	18
31 +	4
Επάγγελμα	
Μόνιμη/Μόνιμος ή Αναπληρώτρια/ωτής Εκπαιδευτικός	14
Μόνιμη/Μόνιμος ή Αναπληρώτρια/ωτής Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	5
Ιδιωτικός Υπάλληλος	2
Διδάσκων/Διδάσκουσα στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση	1
Πρώτο Πτυχίο	
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	16
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης άλλου Πανεπιστημίου	4
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	2
Διάστημα που μεσολάβησε από το πρώτο πτυχίο ως την εισαγωγή στο ΠΜΣ	
0 – 2 έτη	18
9 – 35 έτη	4

Τρία δεδομένα προκύπτουν από την ανάγνωση του παραπάνω πίνακα. Πρώτον, το ΠΜΣ απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπό την έννοια ότι σχεδόν όλοι/ες οι εισαχθέντες/εισαχθείσες είχαν βασικές σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής. Δεύτερον, σχεδόν όλοι/ες οι εισαχθέντες/εισαχθείσες, πλην τριών, είναι απόφοιτοι/ες του ΠΤΔΕ για τους/τις οποιοι/ες δεν έχει μεσολαβήσει κάποιο χρονικό διάστημα μεταξύ αποφοίτησης και εισαγωγής στο ΠΜΣ, κάτι το οποίο θα συζητηθεί ενδελεχώς στην ανάλυση των δεδομένων. Τρίτον, σχεδόν όλοι/ες μετά την αποφοίτηση εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με ποικίλους ρόλους (παράλληλη στήριξη, ειδική αγωγή). Θα μπορούσαμε, με άλλα λόγια, να πούμε ότι το δείγμα παρουσιάζει υψηλό βαθμό ομοιογένειας.

3.1. Η επιλογή του ΠΜΣ

Ξεκινώντας από τον πρώτο άξονα συζήτησης, όπου το βασικό ερώτημα αφορούσε τα κριτήρια στη βάση των οποίων οι μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες επέλεξαν το ΠΜΣ, βλέπουμε ότι αυτά ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Πρώτος άξονας συζήτησης – κριτήρια επιλογής ΠΜΣ

ΚΩΔΙΚΕΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΞΟΝΑΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ 1
επιρροή απο καθηγητές/τριες	Δικτύωση με καθηγητές/τριες του τμήματος	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΠΜΣ
ανάγκη και επιρροή απο καθηγητή		
Επιρροή από φίλους-καθηγητές/τριες		
επαφή με καθηγητές/τριες		
γνωριμία με διδασκοντα/ντες		
προαποφασισμένη επιλογή και επαφή με καθηγητές/τριες		
στοχευμένο απο την αρχή	Προσωπικά ενδιαφέροντα/εξ οικείωση με γνωστικές περιοχές του ΠΜΣ	
εσωτερική γνώση λόγω ΠΠΣ,		
πτυχιακή εργασία (3)		
προ-επιλέγμενο απο παλιά λόγω συνάφειας με σπουδές		
προσωπική αναζήτηση (5)		
εξοικείωση με τμήμα		
προσωπικά ενδιαφέροντα, εμβάθυνση, 3		
Επιθυμία ακαδημαϊκής εξέλιξης		
Δωρεάν – όχι δίδακτρα (8)		
	Χωρίς δίδακτρα	

Στην πρώτη στήλη του των Πινάκων 6, 7, 8, επιχειρήσαμε να καταγράψουμε όλους τους κώδικες που είναι σχετικοί με τον άξονα συζήτησης και παράλληλα να έχουμε μια εικόνα της συχνότητας εμφάνισής τους στις συνεντεύξεις. Όταν ένας κώδικας επαναλαμβάνεται αυτούσιος, παραθέτουμε τον αριθμό της επανάληψης, ώστε να είναι διακριτοί οι κώδικες ανά κατηγορία. Αν και παραδοσιακά η συχνότητα δεν θεωρείται «ποιοτική» διαδικασία ανάλυσης, εν τούτοις στην παρούσα προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας θεωρούμε ότι είναι μια πολύ σημαντική ένδειξη για την ύπαρξη ενός «μοτίβου» (pattern), αν και όπως έχει επισημάνει ο Dey, τούτη η προσέγγιση του μοτίβου είναι κάπως επιφανειακή διότι εστιάζει μόνο στο παρατηρήσιμο επίπεδο του μοτίβου (Dey, 1999:137). Προκειμένου να μείνουμε κοντά στα λόγια των μελών του δείγματος, έχουμε υιοθετήσει την in vivo διαδικασία στο πρώτο στάδιο ανάλυσης. Η επιλογή της in vivo κωδικοποίησης έχει το προτέρημα ότι μπορεί κανείς να έχει μια ακριβή εικόνα για περιπτώσεις εκείνες όπου είτε οι κώδικες είναι πολύ κοντά προς το περιεχόμενό τους (π.χ. «η εξοικείωση με τμήμα» και η «πτυχιακή εργασία») είτε υπάρχει η αίσθηση της αλληλοεπικάλυψης, διότι καθίσταται ορατός ο βαθμός στον οποίο αυτές οι περιπτώσεις κυριαρχούν και κατά πόσο ακριβής

είναι η κωδικοποίηση. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι τα κριτήρια επιλογής του ΠΜΣ μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη αφορά την δικτύωση με τους/τις καθηγητές/τριες του τμήματος το οποίο οργανώνει το ΠΜΣ. Έχουμε ξεχωρίσει περιπτώσεις μελών του δείγματος για τα οποία η φοίτηση στο ΠΠΣ είχε ως συνέπεια την δημιουργία επαφών με τους/τις διδάσκοντες/διδάσκουσες οι οποίοι τους/τις συμβούλευσαν/ενημέρωσαν για τις μετά το πτυχίο επιλογές ζωής (ακαδημαϊκές και μη). Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε τον ρόλο και την συμβολή που έχει ο επαγγελματικός προσανατολισμός σε αυτό το στάδιο ζωής διότι οι φοιτητές/τριες όταν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους είτε είναι αναποφάσιμοι/ες για το τι θέλουν να κάνουν μετά την αποφοίτηση, είτε δεν γνωρίζουν που να απευθυνθούν, ακόμα και όταν είναι αποφασισμένοι. Μια δεύτερη κατηγορία κωδίκων ομαδοποιήθηκε ως «Προσωπικά ενδιαφέροντα/εξοικείωση με γνωστικές περιοχές του ΠΜΣ». Εδώ τοποθετήσαμε κώδικες οι οποίοι αντιστοιχούν σε μέλη του δείγματος τα οποία επέλεξαν το ΠΜΣ, είτε λόγω προσωπικών αναζητήσεων και ενδιαφερόντων, είτε λόγω της εξοικείωσής τους με γνωστικές περιοχές του ΠΠΣ. Η διαφορά με την προηγούμενη κατηγορία βρίσκεται ακριβώς στο ότι στην δεύτερη περίπτωση η επιλογή είναι περισσότερο αποτέλεσμα εσωτερικών διαδικασιών δόμησης του κινήτρου, ενώ στην πρώτη περίπτωση μέτρησε περισσότερο η αλληλεπίδραση με εξωτερικές επιρροές. Αυτό, προφανώς, εξηγεί και το ότι τα μέλη του δείγματος που αντιστοιχούν στην δεύτερη περίπτωση δεν υπήρξαν φοιτητές του ΠΠΣ ενώ, αντίθετα, η δικτύωση αφορά εκείνους/ες που, λόγω της φοίτησης στο ΠΠΣ, ανέπτυξαν σχέσεις με τους/τις καθηγητές/τριες του Τμήματος. Τέλος, με πολλή έμφαση επισημάνθηκε από τα μέλη του δείγματος ότι το ΠΜΣ ήταν δωρεάν και δίχως δίδακτρα, κάτι το οποίο ήταν πολύ καθοριστικό για την επιλογή του. Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενη ενότητα, το βασικό διακριτικό μεθοδολογικό σημάδι της έρευνας αξιολόγησης με ποιοτικές μεθόδους είναι η επαγωγική προσέγγιση του υλικού. Το κέρδος αυτής της επιλογής είναι η «έκπληξη», δηλαδή το ενδεχόμενο να έρθουν στο φως πρακτικές και αναπαραστάσεις οι οποίες δεν είχαν προβλεφθεί από πρότερη γνώση (θεωρία ή βιβλιογραφική επισκόπηση). Αντίθετα, οι περισσότερες έρευνες αξιολόγησης που έχουμε εντοπίσει εκκινούν από μια παραγωγικού (deductive) τύπου λογική, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η παραγωγή νέας γνώσης. Για παράδειγμα, στις έρευνες των Gorozidis & Papaioannou (2014), Greene et al. (2020), Σαβανάκη, (2012) και Zhang et al. (2021), τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε πανεπιστημιακές σπουδές προσεγγίζονται μέσα από την μοντελοποίηση θεωρητικών ιδεών που έχουν προκύψει από βιβλιογραφική επισκόπηση. Αυτό το μοντέλο στη συνέχεια, αποτελεί τη βάση για την δόμηση ενότητας σε ερωτηματολόγιο, η στόχευση της οποίας δεν μπορεί να είναι άλλη από την επαλήθευση/διάψευση αυτού που έχει προκατασκευαστεί από τον/την ερευνητή/τρια. Αν και χρήσιμη για το έλεγχο θεωρίας, αυτή η μεθοδολογική επιλογή ενέχει τον περιορισμό να χαθούν από την οπτική της έρευνας οπτικές και στρατηγικές που δεν εμπίπτουν σε ό,τι θεωρία έχει προβλέψει. Για παράδειγμα, για το ίδιο ζήτημα – δηλαδή για τα κίνητρα συμμετοχής και επιλογής του ΠΜΣ που ερευνήσαμε – αναδείχθηκε

από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η σημαντικότητα των κοινωνικών δικτύων στην δόμηση της λήψης απόφασης (όπως δείχνει η κατηγορία «δικτύωση με καθηγητές/τριες του τμήματος» στον πίνακα 6). Το ίδιο μπορούμε να πούμε και για την έλλειψη διδασκτρων ως κινήτρου ένταξης σε ΠΜΣ, η οποία στη συνέχεια μπορεί να κινητοποιήσει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Προς επίρρωσιν της σημαντικότητας της επαγωγικής προσέγγισης, η έρευνα των Burgaz & Kocak (2015), εφαρμόζοντας μια παρεμφερή εκδοχή θεματικής ανάλυσης, φέρνει στο φως νέα ευρήματα για τα κίνητρα ένταξης σε ΠΜΣ παιδαγωγικών σπουδών, όπως για παράδειγμα την απόκτηση δεξιοτήτων για αλλαγή επαγγέλματος ή το «σπάσιμο» της ρουτίνας. Παρόμοια ευρήματα επαγωγικής λογικής φέρνει στο φως και η έρευνα των Gounari, et al (2023), η οποία, εφαρμόζοντας Ανάλυση Περιεχομένου στις αναφορές πιστοποίησης των προπτυχιακών προγραμμάτων που έχουν συνταχθεί από επιτροπές αξιολόγησης της ΕΘΑΕ, αναδεικνύει τις φανερές και κρυμμένες όψεις των τρόπων αναπαράστασης του σύγχρονου πανεπιστημίου.

3.2. Η συμβολή και επίδραση του ΠΜΣ στις μαθησιακές και επαγγελματικές εμπειρίες των αποφοίτων

Το πέρασμα από έναν θεσμό όπως είναι ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών επιδρά στις επιστημονικές ταυτότητες των φοιτητών και αφήνει τα ίχνη του ακόμα και όταν αποφοιτήσουν από αυτό. Αν και, με βάση τους άξονες συζήτησης, η επίδραση του ΠΜΣ αναζητήθηκε στις μαθησιακές εμπειρίες και στις δεξιότητες που αποκόμισαν και οι οποίες θα τους φανούν χρήσιμες στο επάγγελμά τους και στην αγορά εργασίας, η ανάλυση των δεδομένων έφερε στο φως μια ποικιλία απαντήσεων που κωδικοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες, στις οποίες αποτυπώνεται η συμβολή του ΠΜΣ (δες πίνακα 7).

Πίνακας 7: Δεύτερος άξονας συζήτησης – Η συμβολή του ΠΜΣ

ΚΩΔΙΚΕΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ 2-3
εμβάθυνση και μεθοδολογία	Διδακτικές και ερευνητικές εφαρμογές στην τάξη (συγκεκριμένες)	
εφαρμογή ρομποτικής		
εφαρμογές ΤΠΕ		
Συμβολή στην ψυχοκοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία		
διάγνωση-παιδοκεντρικότητα-περιγραφική αξιολόγηση		
διδακτικές μέθοδοι για άτομα με τύφλωση		
μεθοδολογία,		
Ερευνητικές ευκαιρίες, εφαρμογές,		

κριτική σκέψη,	Διδακτικές και ερευνητικές εφαρμογές στην τάξη (συγκεκριμένες)	ΣΥΜΒΟΛΗ ΠΜΣ
«Πλέον ξέρω τι να ψάξω»		
Σχέδια μαθήματος		
διαφοροποιημένη διδασκαλία (3),		
διαχείριση Ρομά μαθητών/μαθητριών		
Εκμάθηση προσέγγισης παιδιού,		
συν-διδασκαλία		
νέες τεχνολογίες στην τάξη,		
ψηφιακές εφαρμογές σε μουσεία		
Ερευνητικές δεξιότητες,		
Μεθοδολογία (2),		
εφαρμογές για παιδιά με αναπηρία		
πρακτικές ασκήσεις για παιδιά με αναπηρία		
Αίσθηση ικανοποίησης (9)		
Αναστοχασμός (3)	Αναστοχαστικές επιρροές	
συμβολή στην ένταξη		
επιδράσεις βαθύτερες,		
αναστοχασμός με συνέδριο		
αναστοχασμός ως άνθρωπος,		
αποδόμηση,		
«αυτό που ήθελα να γίνω»,		
«βλέπω με άλλα μάτια»		
συνεργασία,	Διεύρυνση κοινωνικών/ προσωπικών δεξιοτήτων	
συμβολή/επαγγ συνεργασία,		
συμβολή/επαφή με γονείς,		
συμβολή/ αυτοπεποίθηση		
συμβολή/παροχή νέων γνώσεων (2)	Νέες γνώσεις	
Συμβολή/γνώσεις παιδική ηλικία,		
συμβολή/γνώσεις στην αναπηρία,		
Συμβολή/νέα γνώση,		
επίδραση στην εργασία	Συμβολή στην αγορά εργασίας	
μοριοδότηση ΑΣΕΠ (5)		
πλοήγηση στην αγορά εργασίας		
σύνδεση με αγορά εργασίας		
επαγγελματικά δικαιώματα (2)		
αύξηση οικονομικών απολαβών (3)		

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι κώδικες οι σχετικοί με την επίδραση του ΠΜΣ στην επαγγελματική ζωή των αποφοίτων, παροτρύνοντάς τους να είναι συγκεκριμένοι. Στην πρώτη κατηγορία (Διδακτικές και ερευνητικές εφαρμογές στην τάξη -συγκεκριμένες) μπορούμε να επισημάνουμε τρία πράγματα. Πρώτον τη σημαντικότητα που αποδίδουν τα μέλη του δείγματος στην εμβάθυνση σε ζητήματα μεθοδολογίας και στις αντίστοιχες δεξιότητες που απαιτεί η εμπλοκή με το εν λόγω πεδίο, επισημαίνοντας όχι μόνο τις ερευνητικές ευκαιρίες που παρέχει το ΠΜΣ αλλά και την ανάγκη ανάπτυξής τους. Δεύτερον, την εξοικείωση με πρακτικές δεξιότητες που λύνουν προβλήματα στα πεδία που το ΠΜΣ θεραπεύει, όπως είναι οι Σπουδές στην Αναπηρία, η Διδασκαλία και η Μάθηση στις ΤΠΕ και οι Ψηφιακές Εφαρμογές STEM. Αναφορές όπως «απέκτησα δεξιότητες σχετικές με διδακτικές μεθόδους για τυφλούς», «εφαρμόζω τις νέες τεχνολογίες στην τάξη και ψηφιακά εργαλεία για τα μουσεία» και «εφαρμόζω διαφοροποιημένη διδασκαλία» είναι χαρακτηριστικές. Τρίτον, αν και τους ζητήθηκε να είναι συγκεκριμένοι/ες, όταν έπρεπε να περιγράψουν σε ποιο τομέα της επαγγελματικής τους δραστηριότητας θεωρούν ότι έχουν βοηθηθεί από το ΠΜΣ, κάποιοι/ες (λίγοι) εξ αυτών δεν έδωσαν συγκεκριμένα παραδείγματα. Για παράδειγμα, ο κώδικας «εφαρμογές» αναφέρεται σε μέλος του δείγματος το οποίο ναι μεν είπε ότι το ΠΜΣ του παρείχε δεξιότητες, αλλά, όταν το ρωτήσαμε να πει κάτι πιο συγκεκριμένο, αναφέρθηκε σε «εφαρμογές» γενικώς. Στη δεύτερη κατηγορία αποτυπώνονται κώδικες σχετικοί με την επίδραση του ΠΜΣ στην ενίσχυση της αναστοχαστικής ικανότητας των αποφοίτων. Παρόλα αυτά, στο σημείο αυτό ίσως θα πρέπει να είμαστε κάπως επιφυλακτικοί, διότι δεν ξέρουμε αν πράγματι οι απόφοιτοι είναι ικανοί να συνδέουν προβλήματα της επαγγελματικής τους πρακτικής με συγκεκριμένες έννοιες των Επιστημών της Αγωγής ή εάν οι αναφορές αυτές δεν είναι έκφραση της συμμόρφωσής τους με το Λόγο περί αναστοχαστικότητας που οι Επιστήμες αυτές διαχέουν. Η τρίτη κατηγορία είναι πολύ πιο ομοιογενής και συγκεκριμένη από τις προηγούμενες, καθώς περιλαμβάνει κώδικες σχετικούς με την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η συνεργασία (με συναδέλφους και γονείς) και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Η τέταρτη κατηγορία κωδίκων είναι και αυτή συμπαγής και συγκεκριμένη και αφορά σε γνώσεις τις οποίες οι απόφοιτοι θεωρούν σημαντικές που τις απέκτησαν. Οι πιο χαρακτηριστικές γνώσεις που ανέφεραν είναι αυτές που αφορούν την κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας και της αναπηρίας. Τέλος, η πέμπτη κατηγορία κωδίκων συνοψίζει την συμβολή του ΠΜΣ στην αγορά εργασίας και συγκεκριμένα στο ότι τους παρέχει μοριοδότηση στους διαγωνισμούς τους ΑΣΕΠ, αξιοπρεπείς οικονομικές απολαβές και κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων. Γενικά, οι φοιτητές/τριες είναι ικανοποιημένοι από το πέρασμά τους στο ΠΜΣ (βλέπε κώδικας «αίσθημα ικανοποίησης»), όχι μόνο σε σχέση με τις δεξιότητες που αποκόμισαν αλλά και ως γενικότερη αίσθηση η οποία αποτυπώθηκε κατά τη διάρκεια των δυο ετών στο ΠΜΣ. Έρευνες που εξετάζουν την επίδραση των ΠΜΣ σε παιδαγωγικές σπουδές στην επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού επιβεβαιώνουν μερικές από τις κατηγορίες του πίνακα 7, όπως για παράδειγμα την επίδραση του ΠΜΣ στην επαγγελματική και ακαδημαϊκή εξέλιξη και

την συμβολή του στις διδακτικές και ερευνητικές εφαρμογές στην τάξη (Alabas, 2011. Ion & Iucu, 2016. Tucker & Fushell (2013). Παρόλα αυτά, εκτιμούμε ότι η επίδραση ενός ΠΜΣ σε παιδαγωγικές σπουδές στην καλλιέργεια ποικίλων τύπων αναστοχασμού και δεξιοτήτων που έχουν σχεσιακό χαρακτήρα, συνιστά ένα από τα ευρήματα που δεν έχουν εντοπιστεί σε σχετικές έρευνες. Αν και βασισμένη στην στατιστική επεξεργασία της Ανάλυσης Συστάδων, ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Σαρβανάκη και συν. (2014, σελ 174), η οποία προτείνει μια τυπολογία των τρόπων που έχουν βιώσει οι εκπαιδευτικοί το πέρασμά τους από μεταπτυχιακές σπουδές σε παιδαγωγικά τμήματα. Παρόλα αυτά, δεν φαίνεται με διακριτό τρόπο ποια είναι ακριβώς η διαφορά των «προβληματισμένων» από τους «απογοητευμένους» μιας και οι δυο «τύποι» εκπαιδευτικού είναι ματαιωμένοι από την επαγγελματική, κοινωνική και οικονομική εξέλιξη που τους απέδωσε ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος πλαισίωσης της επίδρασης που έχει για τους φοιτητές το πέρασμα από ένα ΠΜΣ αφορά την έννοια της ικανοποίησης (García-Aracil, 2009). Η έμφαση σε αυτές τις έρευνες, πέρα από την επιλογή των – ενίοτε εκλεπτυσμένων – στατιστικών τεχνικών ανάλυσης, εστιάζει σε ατομικά χαρακτηριστικά όπως είναι η επιλογή του αντικειμένου, σε απόψεις για την ποιότητα της μάθησης, σε αξίες ζωής και στα οφέλη για την εργασία. Το μειονέκτημα αυτής της επιλογής, πέρα από τους περιορισμούς του παραγωγικού συλλογισμού, είναι ότι παραμένουν σε περιγραφικό επίπεδο αδυνατώντας να εξετάσουν με ποιος τρόπους το μικρο-πλαισιο (π.χ. οι αναστοχαστικές επιρροές στον πίνακα 7) μπορεί να κάνει τον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί πάνω στην αναγκαιότητα καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων.

3.4. Μειονεκτήματα του ΠΜΣ και προτάσεις βελτίωσης

Ίσως η ενότητα αυτή να είναι και η πιο ενδιαφέρουσα μιας και ο εντοπισμός των αδυναμιών του ΠΜΣ είναι μια από τις συνθήκες για την βελτίωσή του. Στον πίνακα 8 καταγράφονται οι σχετικοί κώδικες ομαδοποιημένοι σε κατηγορίες.

Πίνακας 8: Αδυναμίες και προτάσεις βελτίωσης

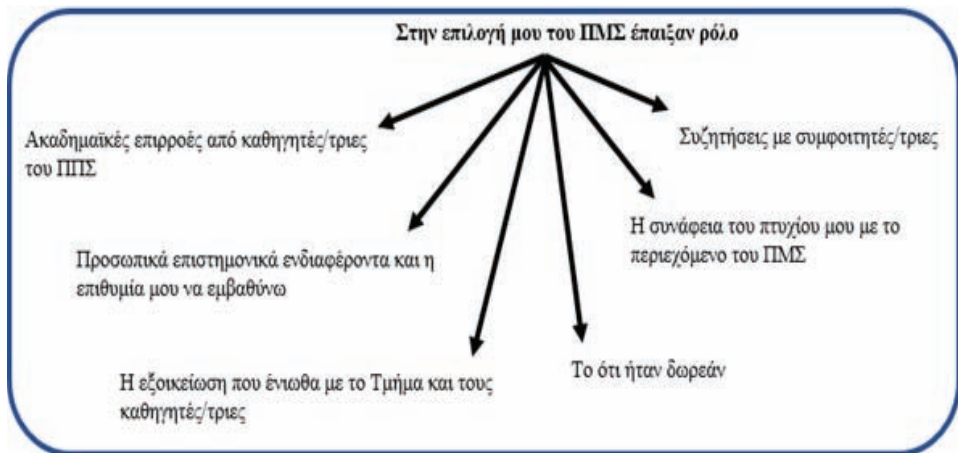
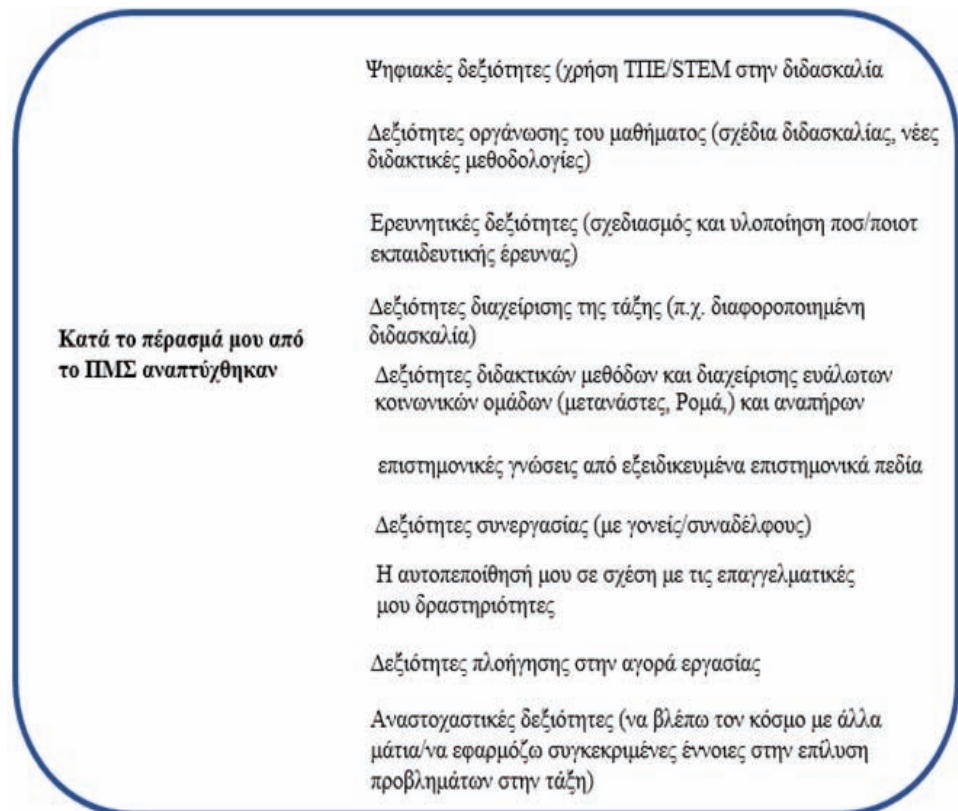
ΚΩΔΙΚΕΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΞΟΝΑΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ 2 και 3
Χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης (4)	Χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης	ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ
Ελλipeίς οι εφαρμογές σε αυτισμό		
Όχι εμπάθυνση σε συγκεκριμένους τομείς αναπηρίας/παθήσεων		
Ελλipeίς οι εφαρμογές στην κατεύθυνση «Αναπηρία»		
αναβάθμιση μεθοδολογίας, (ώρα και εμπλουτισμός)		
Πρόσβαση σε βιβλιοθήκη		
Περισσότερες εφαρμογές στην αναπηρία		
Ελλιπής ανατροφοδότηση	Βελτίωση επικοινωνίας με καθηγητές/τριες	
βελτίωση επικοινωνίας με καθηγητές (5)	Θεσμική λειτουργία	
όρια φοιτητών στις διπλωματικές		
πριμοδότηση αποφοίτων από ΑΠΘ		
προσκόλληση στο γράμμα του νόμου		
Όχι εξετάσεις		
Κριτική λόγω αξιολόγησης		
Χαμηλό επίπεδο αγγλικών από συμφοιτητές		
Πολλοί καθηγητές για ίδιο μάθημα		
επανάληψη-επικάλυψη με προπτυχιακό (6)		Προτάσεις βελτίωσης
εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης		
προσκεκλημένοι καθηγητές		
Μεθοδολογία να έχει έρευνα		

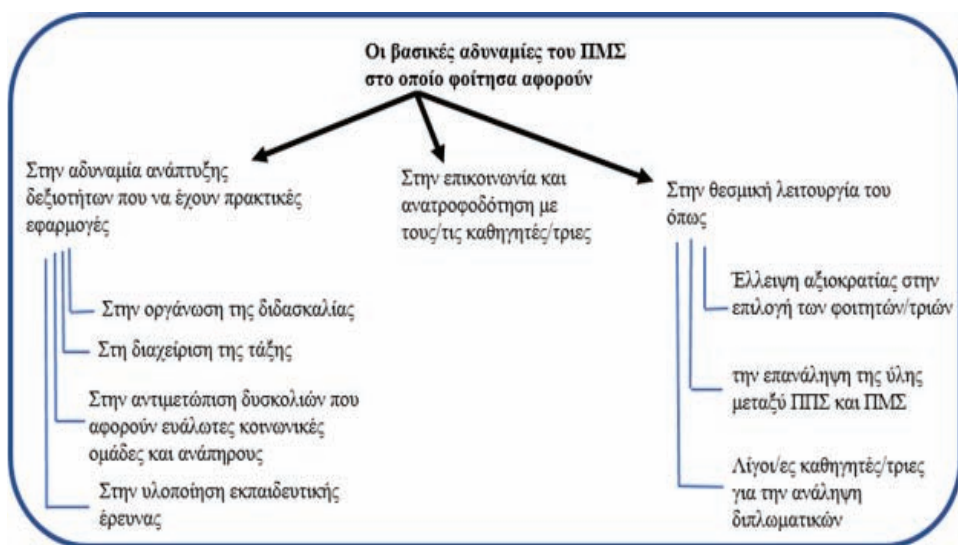
Ξεκινώντας από την πρώτη κατηγορία, παρατηρούμε ότι η βασική αδυναμία εντοπίζεται στο ότι οι απόφοιτες/ες του ΠΜΣ επιθυμούν ακόμα περισσότερη «εφαρμοσιμότητα» κυρίως στην κατεύθυνση «Σπουδές στην Αναπηρία» υπό την έννοια της απόκτησης δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να ανταποκρίνονται σε απαιτητικές καταστάσεις με τις οποίες έρχεται κανείς αντιμέτωπος όταν εργάζεται σε δομές με παιδιά με αναπηρίες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η δεύτερη κατηγορία, στο πλαίσιο της οποίας καταγράφονται ελλείψεις και αδυναμίες στην επικοινωνία των συμμετεχόντων/ουσών με τους/τις διδάσκοντες/ουσες και, συγκεκριμένα, στην ελλιπή ανατροφοδότηση εκ μέρους των

τελευταίων, ή στην αδυναμία των φοιτητών/τριών να επικοινωνήσουν με τους/τις καθηγητές/τριές τους για ζητήματα σχετικά με την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Στην τρίτη κατηγορία συνοψίζουμε αδυναμίες σχετικές με την θεσμική λειτουργία του ΠΜΣ. Εδώ παρατηρούμε εμπόδια που δυσκολεύουν τους/τις φοιτητές/τριες να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους («όρια φοιτητών στις διπλωματικές», «προσκόλληση στο γράμμα του νόμου», «χαμηλό επίπεδο αγγλικών από συμφοιτητές») και πρακτικές που τους δημιουργούν απογοήτευση, όπως το ότι ευνοούνται φοιτητές/τριες που προέρχονται από το ΠΤΔΕ, ή το ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η αξιολόγηση που κάνουν οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Εδώ θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η πιο κεντρική αδυναμία που αναφέρουν αφορά στην επανάληψη μεταξύ ΠΠΣ και ΠΜΣ και στο ότι υπάρχουν επικαλύψεις μεταξύ των δυο προγραμμάτων σπουδών. Τέλος, αρκετοί από τους/τις φοιτητές/τριες εκτιμούν ότι η ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης, η έλευση προσκεκλημένων ομιλητών/τριών και η διενέργεια εμπειρικής έρευνας στο μάθημα της μεθοδολογίας μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της λειτουργίας του ΠΜΣ.

4. Συμπεράσματα

Ηπροαναφερθείσα παρουσίαση των ευρημάτων από την έρευνα αξιολόγησης στο ΠΜΣ του ΠΤΔΕ είχε στόχο να αναδείξει την συμβολή των ποιοτικών μεθόδων στον εντοπισμό των θετικών και αρνητικών διαστάσεων του ΠΜΣ. Η εκδοχή της θεματικής ανάλυσης που εφαρμόσαμε αφενός αποτυπώνει την ποικιλία και την πολυπλοκότητα των οπτικών των υποκειμένων και αφετέρου καταλήγει συνήθως στην δημιουργία ιεραρχικού δενδρογράμματος το οποίο μπορεί να αποτελέσει τη βάση ενός ερωτηματολογίου ως μεθόδου συλλογής δεδομένων. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το εν λόγω ποσοτικό εργαλείο δεν μπορεί να έχει γενικευμένη χρήση για όλα τα ΠΜΣ αλλά μόνο για τα ΠΜΣ που εστιάζουν ή θεραπεύουν τις Επιστήμες της Αγωγής και απευθύνονται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, δηλαδή ανθρώπους που έχουν ως επιστημονικό υπόβαθρο τις εν λόγω επιστήμες ή εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Εξετάζοντας προσεκτικά τις κατηγορίες και τους κώδικες που έχουμε καταγράψει στους παραπάνω πίνακες, κατασκευάσαμε τρία ιεραρχικά δενδρογράμματα (σχήματα 3, 4 και 5) τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα για τους λόγους επιλογής του ΠΜΣ, για τις δεξιότητες που οι φοιτητές/τριες απέκτησαν και την επιδραστικότητα των ΠΜΣ και για τις αδυναμίες τους οι οποίες θα πρέπει να καλυφθούν στο μέλλον.

Σχήμα 2: Δενδρογράμμα για τον άξονα «επιλογή ΠΜΣ»**Σχήμα 3:** Δενδρογράμμα για τον άξονα «επιδραστικότητα ΠΜΣ»

Σχήμα 4: Δενδρογράμμα για τον άξονα «αδυναμίες ΠΜΣ»

Το σκεπτικό για την δόμηση των τριών παραπάνω δενδρογραμμάτων είναι η αποτύπωση της ποικιλίας των νοηματοδοτήσεων των ίδιων των υποκειμένων για όλα τα ζητήματα που τους θέσαμε. Η πηγή για την κατασκευή τους είναι οι κώδικες και οι κατηγορίες του πρώτου σταδίου ανάλυσης, έτσι όπως τους αποτυπώσαμε στις προηγούμενες σελίδες. Με άλλα λόγια, τα δυο στάδια της ανάλυσης είναι εγγενώς συνδεδεμένα υπό την έννοια ότι το πρώτο στάδιο της ανάλυσης (αυτό με την κατασκευή πινάκων αποτύπωσης κωδίκων και κατηγοριών) είναι η μεθοδολογική αιτία για την πραγματοποίηση του δεύτερου (κατασκευή δενδρογραμμάτων). Επιπλέον, όπως προαναφέραμε, τα τρία αυτά δενδρογράμματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν εργαλείο συλλογής δεδομένων για ποσοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, τα τρία δενδρογράμματα που κατασκευάσαμε θα μπορούσαν να μετρηθούν με μια μονοπολική τετραβάθμια κλίμακα του τύπου «καθόλου, «λίγο», «πολύ», «πάρα πολύ» ή με διπολική κλίμακα Likert. Σε αυτή την περίπτωση, σίγουρα σε ένα επόμενο βήμα απαιτούνται ποσοτικές τεχνικές ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας των δηλώσεων/items που έφερε στο φως η ποιοτική έρευνα. Με άλλα λόγια, η πρότασή μας είναι ότι η εκδοχή της θεματικής ανάλυσης που εφαρμόσαμε μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στο διαδοχικό διερευνητικό ερευνητικό σχέδιο μεικτών μεθόδων. Ο λόγος αυτής της επιλογής είναι ότι μόνο έτσι θα ξεπεραστούν οι αδυναμίες τόσο του παραγωγικού συλλογισμού στον οποίο βασίζονται οι ποσοτικές έρευνες αξιολόγησης που προαναφέραμε και αφορούν κυρίως στην θεωρητική φτώχεια λόγω της επικράτησης της λογικής επαλήθευσης/επιβράβευσης, όσο και του επαγωγικού συλλογισμού στον οποίο βασίζονται οι ποιοτικές έρευνες και αφορούν κυρίως στο ότι παραμένουν συχνά σε περιγραφικό επίπεδο. Επιπλέον, η μεθοδολογική μας πρόταση δεν μπορεί να εφαρμοστεί

στο συγχρονικό ερευνητικό σχέδιο και στο διαδοχικό επεξηγηματικό μεικτών μεθόδων για συγκεκριμένους λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι στο διαδοχικό επεξηγηματικό μεικτών μεθόδων η ποιοτική έπεται της ποσοτικής με στόχο να εξηγηθούν σε βάθος συγκεκριμένα ποσοτικά ευρήματα. Όμως, με αυτό τον τρόπο το ποιοτικό μέρος της μεικτής μεθόδου παίζει δευτερεύοντα ρόλο και περιορίζεται η μεθοδολογική της συμβολή, όπως δείχνει η έρευνα των Greene et al (2020) στην οποία εφαρμόστηκε το διαδοχικό επεξηγηματικό ερευνητικό σχέδιο μεικτών μεθόδων σε έρευνα αξιολόγησης. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι στο συγχρονικό ερευνητικό σχέδιο μεικτών μεθόδων, από τη στιγμή που το ποσοτικό και το ποιοτικό μέρος εξελίσσονται παράλληλα, έπεται ότι τα εργαλεία συλλογής δεδομένων δεν έχουν «μεθοδολογική επικοινωνία» παρά μόνο διασταυρώνονται τα ευρήματα που προκύπτουν από αυτά. Για παράδειγμα, στις έρευνες αξιολόγησης του Magos (2006) και των Leckey et al. (2016), διερευνάται η επίδραση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική ετερογένεια και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης της επιθετικότητας στην σχολική τάξη, αντίστοιχα. Τα ευρήματα και στις δυο έρευνες βασίστηκαν στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου οι οποίες διασταυρώθηκαν με αφηγήσεις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς. Αν και σημαντική στην επικύρωση και διασταύρωση των ευρημάτων, στο εν λόγω ερευνητικό σχέδιο τα επιστημολογικά πλαίσια παραγωγής των δυο εργαλείων (ερωτηματολόγιο και συνέντευξη) δεν επικοινωνούν. Κλείνοντας, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε και τους περιορισμούς που παρατηρήθηκαν στην έρευνά μας. Θεωρούμε ότι θα είχαμε αποκομίσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την χρησιμότητα των ποιοτικών μεθόδων στην έρευνα αξιολόγησης εάν είχαμε πραγματοποιήσει και ποσοτική έρευνα βασισμένη στη χρήση ποσοτικού εργαλείου συλλογής δεδομένων που θα είχε προκύψει από την αναλυτική διαδικασία που προτείνουμε. Σε κάθε περίπτωση εκτιμούμε ότι το βασικό μεθοδολογικό επιχείρημα της πρότασής μας βρίσκεται στο ότι έτσι πετυχαίνει κανείς αποτύπωση της ποικιλίας, ανάδειξη της πολυπλοκότητας, συνάφεια με το πλαίσιο και εν δυνάμει γενικευσιμότητα και επαναληψιμότητα.

Βιβλιογραφία

- Alabas, R. (2011) Social studies teachers' conception of postgraduate education preferences and its contribution to their professions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2897-2901. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.210>
- Barela, E. (2008) Achieving Schools study. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 531–533. <https://doi.org/10.1177/1098214008328405>
- Bryman, A. (μετ. Π Σακελλαρίου, εισ. επιμ. Α. Αϊδίνης) (2017) *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Burgaz, B. & Kocak, S. (2015) Reasons of teachers for applying for graduate programs and their expectations from programs. *International Journal of Progressive Education*, 11(2), 88-107.

- Campbell, D. T. (1991) Methods for the experimenting society. *American Journal of Evaluation*, 12, 223–260. [https://doi.org/10.1016/0886-1633\(91\)90039-Z](https://doi.org/10.1016/0886-1633(91)90039-Z)
- García-Aracil, A. (2009) European Graduates' Level of Satisfaction with Higher Education. *Higher Education*, 57(1), 1–21. <http://www.jstor.org/stable/40269103>
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014) Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and teacher education*, 39, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>.
- Gounari, P., Drenoyianni, H. & Liabas, T. (2023) Analyzing official accreditation reports for the undergraduate programs in education departments in Greece: Good practices, bad realities and ugly futures, in K. Skordoulis, L. Gioti & A. Laspidou, (eds). Education for social emancipation, Proceedings of XICCE International Conference on Critical Education, 4-8 July 2022, Thessaloniki, ISBN: 978, 960 243 741 4
- Greene, C., Zugelder, B. S., Warren, L. L. & L'Esperance, M. (2020) What Factors Influence Motivation for Graduate Education?. *Critical Questions in Education*, 11(1), 21-37. <https://academyedstudies.files.wordpress.com/2020/02/greeneetalfinal.pdf>
- Guba, E. G. & Y. S. Lincoln (1981) *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Ion, G. & Iucu, R. (2016) The impact of postgraduate studies on the teachers' practice. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 602-615. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1253674>
- Κατσαρού, Ε. (2016) *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kirkpatrick, D. L. (1998) *Evaluating training programs: The four levels*. Netherlands. Berrett-Koehler.
- Leckey, Y., Hyland, L., Hickey, G, Lodge, A., Kelly, P., Bywater, T., et al. (2016) A mixed-methods evaluation of the longer-term implementation and utility of a teacher classroom management training program in Irish primary schools, *Irish Educational Studies*, 35:1, 35-55
- Lipsey, M. W. (2007) Peter H. Rossi: Formative for program evaluation. *American Journal of Evaluation*, 28, 199-202. <https://doi.org/10.1177/1098214007299518>
- Madaus, G.P & D.L. Stufflebeam (1998) *Educational evaluation: The classical writings of Ralph W. Tyler*. Kluwer-Nijhoff.
- Magos, M. (2006) Teachers from the majority population—pupils from the minority: Results of a research in the field of Greek minority education, *European Journal of Teacher Education*, 29:3, 357-369,

- Mertens, M. D. & T. A. Wilson (2019) Program evaluation. *Theory and practice. A Comprehensive Guide*, 2nd ed. London. The Guilford Press.
- Miller, R. L. & R. Campbell (2006) Taking stock of empowerment evaluation: An empirical review. *American Journal of Evaluation*, 27, 296-319. <https://doi.org/10.1177/109821400602700303>
- Neuman, L. (2014) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston. Pearson Education. 7th ed.
- Patton, Q. M. (2014) Qualitative inquiry in utilization-focused evaluation, in L. Goodyear, E. Barela, J. Jewiss & J. Usinger, (eds). *Qualitative inquiry in evaluation: from theory to practice* New Jersey. Jossey-Bass. 25-54
- Patton, Q. M. (2016) What is essential in developmental evaluation?: On integrity, fidelity, adultery, abstinence, impotence, long-term commitment, integrity, and sensitivity in implementing evaluation models. *American Journal of Evaluation*, 37(2), 250-265. <https://doi.org/10.1177/1098214015626295>
- Popper K. (1996) Η λογική των κοινωνικών επιστημών. Στο Γ. Κουζέλης & Κ. Ψυχοπαίδης (επιμ), *Επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα: Νήσος. 307-329
- Provus, M. (1971) *Discrepancy evaluation*. London McCutchan.
- Σαρβανάκη, Β. (2012) *Η σχέση των μεταπτυχιακών σπουδών με την αγορά εργασίας: η μελέτη των αποφοίτων μεταπτυχιακών προγραμμάτων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Scriven, M. (1980) *The logic of evaluation*. San Francisco. Edgepress.
- Scriven, M. (2003) Evaluation Theory and Metatheory. In T. Kellaghan, D. Stufflebeam & L. Wingate (eds). *International Handbook of Educational Evaluation Part One: Perspectives* Netherlands. Kluwer Academic Publishers 15-31
- Scriven, M. (2005) Book Review: Empowerment evaluation principles in practice. *American Journal of Evaluation*, 26(3), 415-417. <https://doi.org/10.1177/1098214005276491>
- Shadish, W. R. & T. D. Cook (1998) Donald Campbell and evaluation theory. *American Journal of Evaluation*, 19, 417-422. <https://doi.org/10.1177/109821409101200109>
- Stake, R. E. (1991) Excerpts from "Program evaluation, particularly responsive evaluation." *American Journal of Evaluation*, 12, 63-76. <https://doi.org/10.1177/109821409101200109>
- Stufflebeam, D. L. (1994) Empowerment evaluation, objectivist evaluation, and evaluation standards: Where the future of evaluation should not go and where it needs to go. *American Journal of Evaluation*, 15, 321-338. <https://doi.org/10.1177/109821409401500313>

- Tucker, J. & Fushell, M. (2013) Graduate Programs in Education: Impact on teachers' careers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 148, 1-26 <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42855>
- Χριστοδούλου, Μ (2022α) *Η αιτιακή εξήγηση μέσα από τις μελέτες περίπτωσης. Παραδείγματα και εφαρμογές στην εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα. Πεδίο.
- Χριστοδούλου, Μ (2022β) Τι είναι το θέμα; Οι παραλλαγές της Θεματικής Ανάλυσης στην εκπαιδευτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 144-166.
- Zhang, X., Admiraal, W. & Saab, N. (2021) Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714-731. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολόγος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμηση 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 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.ά. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπούν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων

τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

A) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2^η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3^η 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. Καϊλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία. *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) *A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [online]*. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

GUIDE FOR AUTHORS

Authors who wish to publish their work should take under consideration the following:

1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
6. In case there are appendices, they should also be provided in a separate file.

Submission and Review Process

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

Manuscript Format

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction-if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (***3.1 Sample and data collection process***) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks ("...") are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be

cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this students is a 'star') or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme 'πᾶν' can also denote.."). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2 , Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

Footnotes

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

Citation in text

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, shich should also be placed within the parentheses: "(Barney, 1960, p. 188)". (Tsoukalas, 1977: 35-6), (Poulantzas, 1982), " According to Carrasquillo & Rodriguez (1996: 27),..." , "As Halliday suggests (1985: 64-66)...".

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

Reference List

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

A) Book References:

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

B) Journal References

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

C) References to book chapters from edited books or conference proceedings

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

D) References to unpublished work

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

E) References to reprinted/republished work

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

F) Web references

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/> journal. html. [access date]

G) References to newspaper and magazine articles

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

H) References to official reports and documents

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an Additional Language*, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, www.Eurydice.org.

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

